



2009 MRC 1 6.

56655
3 FI 174

ISKOLAI SZAKTUDÁS

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XIX. évfolyam 2009. március-április

tanulmány

Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László
A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében 3

Csikos Csaba – Kelemen Rita
Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében 14

Vincze Szilvia
Diplomások munkaerőpiaci kereslete 26

Fülöp Márta
Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések 41

Gyarmathy Éva
Kognitív Profil Teszt 60

Bíró Zsuzsanna Hanna
A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői 74

Somogyvári Lajos
Narratívum(ok) Brunsvik Teréz életéről és munkásságáról 101

Keserű Katalin
Néhány szó az iparművészetről 110

konferencia

Mátrai Zsuzsa
Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája 122

Bárdos Jenő
Pazarló magyarok: nyelv- és kultúravészteink történetéből 129

szemle

Jankovics József – Zvara Edina
„Sok jámbor kívánja, ha e Szent Bibliát magyar nyelven láthatnája és olvashatnája” 138

Bence Erika
Az irodalom mint alakulástörténeti szövevény 147

Arató László
József Attila: Munkások – Miért és hogyan kellene tanítani? 152

Cserjés Katalin
Ene-Liis Semper: Ajtó. Egy fény-árnyék szobor bemutatása 159

kritika

Verók Attila
Bibliotheca Nationis Hungariae, 1755 166
Bibliotheca Nationis Hungariae. Die Ungarische Nationalbibliothek in der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle.

melléklet

Nagyvárad Andrea
Megjelenés és nevelés 3

A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében

A PISA-felmérések felhívták a figyelmet a magyar iskolarendszer nemzetközi mértékben is kiemelkedő szelektivitására. (1) Jelen tanulmány célja a magyar oktatási rendszer szelektivitásának elemzése az elmúlt két évtizedben elvégzett legnagyobb nemzetközi felmérések adatbázisai alapján. Az elemzések elsődleges forrását az IEA-vizsgálatok adatbázisai alkotják, amelyek különböző képességterületeken és különböző életkorú tanulókra vonatkozóan a leghosszabb időszakra visszamenően teszik lehetővé a vizsgálatban részt vett országok eredményeinek összehasonlítását. A magyar oktatási rendszer szelektív mechanizmusainak egyik mutatójaként az iskolák közötti különbségek mértékét leíró F és eta-négyzet értéket használtuk. Viszonyítási pontként kijelöltünk referenciaországokat, amelyek az IEA- és az OECD-felmérések során kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. A számítások alapján általánosan megállapítható, hogy Magyarországon (1) az iskolák közötti különbségek már korábban is jelentősek voltak, (2) az utóbbi évek során a PISA-felmérések alapján kimutatható kisebb mértékű növekedést az IEA-mérések nem erősítik meg, így azok inkább átmeneti ingadozásnak tekinthetők, (3) az idősebb korosztályoknál az iskolák közötti különbségek nagyobbak, mint a fiatalabbaknál, és (4) a tantervi ismeretekhez és az iskolai szituációkhoz kevésbé kötődő készségek tekintetében nagyobb különbségek tapasztalhatók, mint a tantárgyi tudás tekintetében.

A kilencvenes évek elejétől a magyar gazdaság és társadalom gyors átrendeződésen ment keresztül. A leglátványosabb változás az élet különböző területein végbeménő differenciálódás: a családok és egyes társadalmi csoportok között növekednek a gazdasági különbségek. A mind érzékelhetőbben megnyilvánuló jövedelmi és vagyoni mellett egyre látványosabbá válnak más különbségek is. Az oktatás terén ilyen jelenség az iskolák közötti nagymértékű különbség kialakulása, amelyre mind több vizsgálat hívja fel a figyelmet.

Bár Magyarországon 1948 óta hivatalosan egységes, nyolcosztályos alapfokú iskolarendszer működik, a tanulók iskolai, illetve osztályszintű szelekciójának számos rejtett mechanizmusa, illetve többé-kevésbé nyílt eljárása alakult ki. A hivatalos oktatáspolitikai – néhány speciális képességtől eltekintve – soha nem támogatta a tanulók képesség vagy

szociális háttér szerinti elkülönítését. A gyakorlatban azonban a tagozatos osztályok már a rendszerváltozás előtti időszakban is széles körű lehetőséget biztosítottak a tanulók korai szelekciójára. A rendszerváltozás utáni oktatáspolitikai egyrészt deklarálta a méltányosság és az esélyegyenlőség alapelveire épülő demokratikus közoktatás megvalósítását, másrészt a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok indításával újabb, immár hivatalos korai szelekciós pontot iktatott a rendszerbe. A szabad iskolaválasztás lehetőségeinek kiterjesztésével megnőtt a társadalmi háttéren alapuló szelekció lehetősége is.

A korábbi hazai mérések eredményei már felhívták a figyelmet arra, hogy az azonos évfolyamok teljes iskolai osztályai között több évnek megfelelő intellektuális fejlettségbeli különbség van, és ez a tendencia már az általános iskolában is tapasztalható (például *Csapó*, 2003a). A különbség mértékét növeli a nyolcadik évfolyam utáni elágazás és a különböző típusú középiskolák közötti minőségi eltérések. Azonban nem csupán a különböző iskolatípusba járó diákok egyes szaktárgyi teljesítménye között tapasztalhatók nagy különbségek, hanem olyan alapvető, a későbbi tanulmányok szempontjából meghatározó fontosságú területeken is, mint az olvasás-szövegértés és az elemi számolási készség.

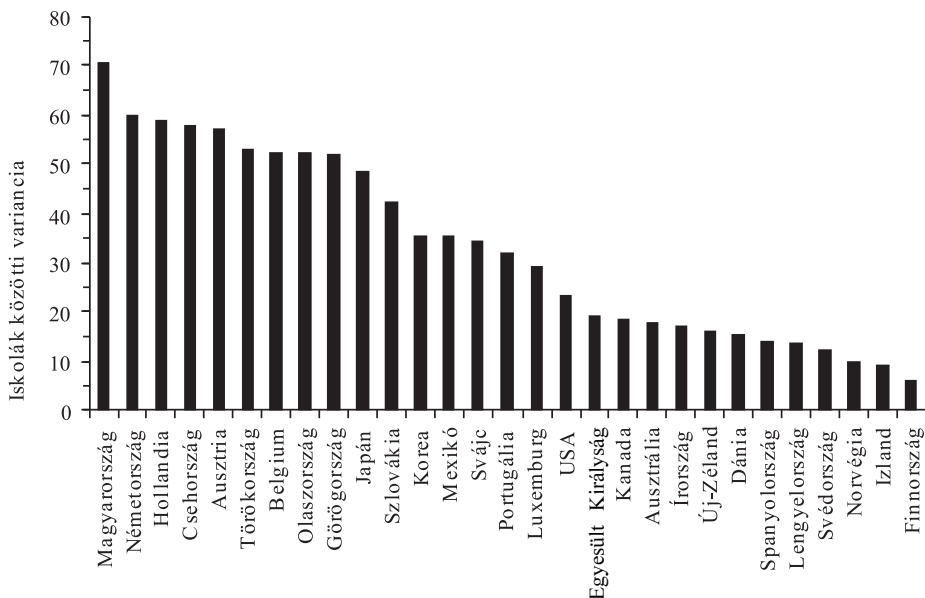
A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok közül elsőként az OECD PISA 2000-es felmérése hívta fel a figyelmet a magyar iskolák közötti kiemelkedően nagy különbségekre (*OECD*, 2001). Az iskolák közötti variancia alapján felállított listán Magyarország azok között az országok között volt, ahol a szelekció a legerősebbnek bizonyult. Az első PISA-felmérés megmutatta azt is, hogy azokban az európai országokban, amelyek kimagasló eredményeket értek el, kisebb az iskolák közötti különbség. A 2003-as és a 2006-os PISA-vizsgálatok eredményei megerősítették a korábbi tapasztalatokat, ezért az iskolarendszerek szelektivitásának teljesítményt befolyásoló hatása továbbra is az oktatáskutatók és oktatáspolitikusok érdeklődésének középpontjában áll (*OECD*, 2004, 2007a).

A PISA-felmérések Magyarország szempontjából rendkívül figyelemre méltó adatai csak az ezredfordulótól kezdődően mutatják be az iskolák közötti különbségeket. Ezek alapján nem lehet kellő biztonsággal megválaszolni azt a kérdést, hogy a nemzetközi mezőnyben is kiemelkedő mértékű iskolák közötti különbség vajon újabb keletű, vagy régebben is létezett, csak nem hívták fel rá a figyelmet nagy hatású elemzések. Ennek a kérdésnek a megválaszolására elvégeztük azoknak az adatoknak az ilyen szempontú elemzését, amelyek korábbról származnak, és alkalmasak a hasonló jellegű nemzetközi összehasonlításra. Ebben a tanulmányban először összefoglaljuk, amit a PISA-felmérések mutatnak a magyar iskolarendszer szelektivitásáról, majd bemutatjuk az általunk elvégzett új elemzések eredményeit, végül megfogalmazzuk az ezekből levonható következtetéseket.

A PISA-felmérések eredményei

A magyar oktatási rendszer szempontjából különösen aggasztó jelenséget a PISA-felmérések állították az elemzések középpontjába. A probléma illusztrálására elsőként bemutatjuk a 2006-os természettudományi eredmények alapján készített ábrát. Ha a tanulók pontszámának varianciáját két részre, az iskolák közötti és az iskolán belüli komponensekre bontjuk, majd az iskolák közötti varianciát az adott országra számított teljes variancia arányában fejezzük ki, egy olyan mutatót kapunk, amely jól jellemzi az ország iskolarendszerében működő szelekció mértékét. Az OECD-országok iskolarendszerének szelektivitását ezzel az adattal jellemezve az 1. ábrán mutatjuk be.

Amint az ábrán bemutatott adatok is tükrözik, Magyarország (70,4) nemcsak az első helyen áll, hanem jóval a mezőnyből kiemelkedve, még a második helyen álló Németországtól (59,9) is eltávolodva vezeti a szelektivitás listáját. A magyar iskolarendszer szelektivitása a legkevésbé szelektív iskolarendszert fenntartó, ugyanakkor a legjobban teljesítő Finnországnak (5,8) tizenkétszerese.



1. ábra. A PISA 2006-os felmérés természettudomány eredmények iskolák közötti varianciája az adott ország teljes varianciájának százalékában (Forrás: OECD, 2007b)

Az iskolarendszerek teljesítményét természetesen nagyon sokféle tényező befolyásolja. Mindamelllett a szelektivitás és az eredmények közötti, Finnország és Magyarország példáján jelzett fordított irányú kapcsolat statisztikailag általánosan is igaz. Ennek illusztrálására kiszámítottuk a szelektivitás előzőekben jellemzett mutatója és a PISA 2006 felmérésben elért eredmények közötti korrelációt mindhárom műveltségterületre. Az összefüggéseket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. Az iskolák közötti variancia és az átlageredmények korrelációja

Terület	R	n	Szign.
Természettudomány átlag	-0,299	55	p=0,047
Olvasás átlag	-0,234	54	p=0,088
Matematika átlag	-0,243	55	p=0,073

Bár a szelektivitás és a teljesítmények közötti összefüggés nem determinisztikus, az adatokból egyértelműen kitévünk, hogy a tanulók közötti válogatás jelentősen csökkentheti az iskolarendszerek hatékonyságát. A probléma egyedi példán való bemutatása után áttérünk a PISA-vizsgálatok magyar vonatkozású hasonló mutatóinak teljes körű áttekintésére és összegzésére.

A 2. táblázat a magyar adatok mellett a három PISA-vizsgálatban részt vevő országok közül azokat foglalja össze, ahol az iskolák közötti különbségek a legnagyobbak bizonyultak. A táblázatban az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia adatait is feltüntetjük. A szelekció mértékének jellemzésére itt is az iskolák közötti variancia értékét a teljes variancia százalékában kifejezett mutatót tekintjük.

Az adatok a magyar iskolarendszerben egyre erősödő szelekcióra utalnak. Bár már 2000-ben is a legerősebben szelektáló oktatási rendszerek közé tartozott a magyar, 2006-ra minden egyes vizsgált képességterületen (matematikai műveltség, természettudományos műveltség és olvasáskultúra) dobogós helyre kerültünk. A matematika és a termé-

sztudomány területén nálunk volt a legmagasabb az iskolák közötti különbségek nagysága, az olvasás területén pedig a második helyen álltunk.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok nemcsak a tanulók szelekciójára, hanem a különbségtétel eszközeinek egyéb problémáira is rávilágítottak. Haahr, Nielsen, Hansen és Jakobsen (2005, 8.) Magyarországot azon országok csoportjába sorolja, amelyek a tanulók elkülönítésének problémájával néznek szembe, s megállapítják, hogy „a politikuskoknak fontolóra kellene venniük ezekben az országokban, hogy a tanulók kisebb mértékű intézményes megkülönböztetése mennyi realizálatlan potenciált rejt az oktatási rendszer fejlesztésében, és kezdeményezhetnék az elmozdulást egy komprehenzívebb jellegű rendszer irányába”.

A szelekciós mechanizmusok mögött számos tényező állhat. Korábbi hazai kutatási eredmények szerint a szelekciós folyamatok elsősorban a tanulók szociális háttere alapján mennek végbe (Csapó, 2003a). Ezt az állítást megerősítették a főbb nemzetközi vizsgálatok eredményei is, miszerint a magyar tanulók szocio-ökonómiai háttere nemzetközi viszonylatban is kimagaslóan magas befolyásoló erejű. A PISA 2006 vizsgálat eredményei alapján az iskolák közötti variancia jelentős hányadát magyarázza a diákok kulturális és gazdasági tényezője, sőt ez a magyarázó erő 2006-ban a vizsgálatban részt vevő OECD-országok között Magyarországon bizonyult a legmeghatározóbbnak (OECD, 2007b). Ma a szelekció tekinthető a magyar oktatási rendszer egyik legkritikusabb problémájának, amely nemcsak a rendszer produktivitásának szab határt, hanem a társadalmi kohéziót is veszélyezteti.

A PISA-felmérések mintavételi sajátossága, hogy a felmérésekben tizenöt éves diákok vesznek részt, azaz nem évfolyam-, hanem életkor alapú a mintavétel. Másrészt – a hosszabb múltra visszatekintő mérési hagyományok hiánya miatt – nem adnak lehetőséget a 2000 előtti időszak jellemzésére.

A PISA vizsgálatok adatbázisai alapján tehát a következő két kérdés nem válaszolható meg: (1) Az iskolai szelekció a magyar oktatási rendszer újabb, közelmúltbeli sajátosságának tekinthető-e, vagy hosszabb múltra visszanyúló problémáról van szó? (2) Csak a felsőbb évfolyamokra korlátozódnak az iskolák között levő jelentős mértékű különbségek, vagy jelen vannak már az alacsonyabb (1–4) évfolyamokon is?

A kutatás módszerei és adatforrásai

A PISA-adatbázisokkal ellentétben az IEA-vizsgálatok adatbázisai alkalmasnak bizonyulnak a fenti kérdések megválaszolására, felhasználásukat több szakmai érv indokolja. IEA-felmérések adatainak elemzésével a kilencvenes évek közepéig visszamenően nyomon követhető a szelektivitás alakulása. Az IEA felmérések nem korlátozódnak a 15 éves korosztályra, fiatalabb és idősebb tanulók is rendszeresen részt vesznek a vizsgálatokban. Továbbá az elérhető adatbázisok a változók szélesebb spektrumát ölelik fel. A PISA-vizsgálatokhoz hasonlóan az IEA-felmérések középpontjában is a matematika, a természettudomány és az olvasás-szövegértés áll, bár az utóbbi terület mérése csak az előző kettőnél később kezdődött. Emellett több más terület is szerepel az IEA tematikájában, például az állampolgári ismeretek, ezért az adatok lehetővé teszik az eltérő tudásterületek közti különbségek vizsgálatát is. Mindez azért is fontos lehet, mert a korábbi hazai kutatási adatbázison alapuló elemzések (lásd például Csapó, 2003b) megmutatták, hogy az iskolák közötti különbségek mértékét az adatelemzésbe bevont változók típusa nagymértékben meghatározza.

Az elemzések során az IEA-vizsgálatok minden elérhető adatbázisát (IEA, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005, 2008) felhasználjuk. A kapott eredményeket összevetjük a PISA-vizsgálatok eredményeivel.

2. táblázat. Az iskolák közötti különbségek a PISA-vizsgálat országaiban: Magyarország és a leginkább szelektív iskolarendszerek (Forrás: OECD, 2007b)

Vizsgált terület	A Pisa-vizsgálat éve	Ország	Teljes variancia a tanulói teljesítményekben (iskolák között)	Teljes variancia a tanulói teljesítményekben (iskolán belül)	Az iskolák közötti teljes variancia (az adott országban, a teljes variancia százalékában)	Magyarország helye a rangsorban
Természettudományos műveltség	2006	Magyarország	60,5	38,5	70,4	1
		Szlovénia	64,8	42,8	60,4	2
	2003	Ausztria	51,6	44,8	56,1	1
		Hollandia	52,5	43,6	55,8	2
		Magyarország	36,4	52,8	41,2	8
	2000	Ausztria	56,4	49,1	57,8	1
		Belgium	65,0	64,2	52,3	2
		Magyarország	52,5	58,1	46,6	5
	Olvasás-kultúra	2006	Szlovénia	68,4	25,5	85,9
Magyarország			74,0	34,6	81,2	2
2003		Ausztria	65,3	51,2	59,4	1
		Hollandia	40,4	35,0	54,8	2
		Magyarország	42,8	47,1	48,1	6
2000		Lengyelország	67,3	40,7	63,1	1
		Ausztria	63,5	49,2	62,9	2
		Magyarország	51,8	36,2	58,2	6
Matematikai műveltség		2006	Magyarország	74,0	39,7	74,8
	Németország		74,0	47,9	63,7	2
	2003	Hollandia	54,5	39,5	59,3	1
		Ausztria	55,4	49,5	56,4	2
		Magyarország	49,0	47,3	51,4	7
	2000	Ausztria	57,5	53,9	56,1	1
		Lengyelország	63,2	53,3	53,7	2
		Magyarország	54,0	54,7	49,6	6

Tekintettel a nagy mennyiségű adatra, a komponensekre bontott varianciák helyett az oktatási rendszerek szelektivitását a statisztikai számításokban általánosan alkalmazott összegző mutatókkal jellemezzük. Kiszámítjuk az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia hányadosát, az F értéket. Az iskolák közötti variancia az iskolák átlagának a minta átlagától való eltérést jellemzi, míg az iskolán belüli variancia az adott iskolába járó diákok teljesítményének iskolaátlagtól való eltérést írja le. E két érték hányadosa megmutatja, hogy az iskolák közötti különbség hányszorosa az iskolán belüli különbségeknek. Az F érték széles tartományban változhat, az iskolai szelekciós folyamatok jellemzésének érzékeny mutatója lehet. Abban az esetben, ha a tanulók között meglévő természetes különbségek – így egy vizsgálatban nyújtott teljesítménykülönbségek is – az iskolákban arányosan képeződnek le, akkor az átlagteljesítményekben iskolai szinten nem mutathatók ki különbségek, s ilyenkor az F értékek is alacsonyok, 1 és 2 közöttiek. Ha viszont erősebbé válik a tanulók teljesítmény szerinti szelekciója, akkor az iskolák ho-

mogénebbé válnak (csökken az iskolán belüli variancia), és nőnek az iskolai átlagok közötti különbségek (növekszik az iskolák közötti variancia).

A F értékek mellett az eta-négyzet értékeit is kiszámítottuk, amely – az F értékekkel ellentétben – nem feltételez lineáris összefüggést a független és függő változó között, és független változó (a különböző iskolák) által a függő változóra (a teljesítmények) gyakorolt hatásának erősségét fejezi ki.

A magyar adatok mellett más országokat is bevontunk az elemzésekbe, kiválasztásuk teljesítményük alapján történt. Kizárólag olyan országokat választottunk, amelyek eredménye mind az IEA-, mind a PISA-vizsgálatokon a nemzetközi átlagnál magasabb volt (Dél-Korea, Finnország, Japán, Svédország és Norvégia). Mivel az IEA-felmérésekben részt vevő országok köre időről időre változott, nem lehetett minden elemzésbe ugyanazokat a referenciaországokat belevenni.

Az IEA- és a PISA-vizsgálatok jelentős időbeli eltérésekkel és eltérő szakmai-tudományos megfontolások alapján indultak el. Ebből adódóan a két összehasonlító vizsgálat elméleti háttere, tudásfelfogása alapvetően különbözik egymástól. Az IEA nagyobb hangsúlyt fektetett a tantervben is előforduló, iskolai kontextushoz szorosabban kötődő deklaratív tudásra. Ebből a szempontból tudásfelfogása közelebb állt a szakértelem definíciójához, hiszen az elsajátítandó pszichikus komponenseket a tantervi céltaxonómia figyelembevételével, folyamatos gyakorlással fejlesztik, illetve tartják fenn.

A PISA koncepciójának kialakításakor a szakértő csoportok szakítottak a korábbi tanterven alapuló szemlélettel, s radikálisan átértelmezték az alkalmazható tudás fogalmát. A felmérések során a munkaerőpiaci helytálláshoz szükséges tudás került a középpontba. Kiszélesítették a műveltségfogalom jelentését, és olyan készségek és képességek halmozaként definiálták, amelyeket többek között a szociális környezettel való folyamatos interakció fejleszt. Ebből adódóan a PISA-vizsgálatokban értékelt kompetenciák, képességek és tudáselemek kevésbé kötődnek a tantervi irányelvekhez.

Az IEA- és a PISA-vizsgálatok elméleti kereteinek különbözősége egymástól eltérő mérőeszközöket, feladatokat eredményez. Az IEA-vizsgálatok kérdései az iskolai kontextusban megoldandó feladatokhoz hasonlítanak, a hétköznapi kontextusba ágyazott PISA-feladatok viszont sokkal inkább hasonlítanak a valós élet problémáihoz.

Eredmények és diszkusszió

Az IEA-felmérések alapján végzett elemzések eredményeit a 3–7. táblázatok foglalják össze. Az adatok szerint a megfigyelt változók tekintetében az elmúlt tíz év folyamán a magyar iskolák közötti különbségek nem változtak lényegesen, az iskolák közötti különbségek mértéke állandósult. Az iskolázás kezdetekor még kisebb, de már kimutatható különbségek figyelhetők meg, amelyek függetlenek a vizsgált tudásterülettől. Ennek egyik oka, hogy a magyar iskolarendszerben az első szelekció az iskolába lépéskor történik. A negyedik és hatodik évfolyam utáni kisebb átrendeződéseket követően az általános iskola után, a középfokú oktatásba történő belépéskor megy végbe a tanulók második jelentősebb szelekciója. Ez az egyes műveltségterületeken az átlagteljesítmények közötti különbségek eltérő mértékű növekedésében mutatkozik meg.

A magyar iskolák közötti különbségek matematikából körülbelül háromszor olyan nagyok, mint a legjobban teljesítő országokban (3. táblázat). A fiatalabb évfolyamok esetében az eltérések kisebbek, az általános iskola végére azonban nagyjából megduplázódnak. Ez a növekedés más országokban is megfigyelhető, de kisebb az induló alap, és a későbbi érték is. A két utóbbi TIMSS-mérés szerint Magyarországon az általános iskola végére a matematikai teljesítmények varianciájának több mint 30 százaléka az iskolák közötti különbségekkel magyarázható.

Azokban az esetekben, ahol az osztályszintű adatok rendelkezésre álltak, az eta-négyzeteket osztályok szerinti bontásban is kiszámítottuk. A 3. táblázatból látható, hogy az osztályok szerinti eta-négyzetek magasabbak, mint az iskolákra vonatkozók. Ez arra utal, hogy a magyar iskolarendszerben nemcsak az iskolák válogatnak a tanulók között, hanem az iskolán belül, a tanulók osztályokba sorolásakor is végbemegy egy szelekció. Ezek az adatok (az osztályszinten az iskoláinál erősebbnek bizonyuló különbségek) azt is valószínűsítik, hogy a szelekcióban kisebb szerepet játszik a települések vagy az iskolakörzetek eltérő társadalmi összetétele, a különbségeket nagyobb részben a tanulók között tudatos beavatkozással végzett válogatás hozza létre.

3. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya (F) és az eta-négyzet értékek az IEA matematikavizsgálataiban

Vizsgálat	Minta (évfolyam)	Ország	F (iskolai szinten)	η^2 (iskolai szinten)	η^2 (osztályszinten)
TIMSS 95	3–4.	Magyarország	3,711	0,086	0,176
TIMSS 95	3–4.	Dél-Korea	1,035	0,028	0,060
TIMSS 95	7–8.	Magyarország	10,045	0,204	0,279
TIMSS 95	7–8.	Dél-Korea	4,133	0,098	0,133
TIMSS 99	8.	Magyarország	11,096	0,348	-
TIMSS 99	7.	Finnország	3,147	0,153	-
TIMSS 03	4.	Magyarország	6,305	0,237	-
TIMSS 03	4.	Japán	2,171	0,069	-
TIMSS 03	8.	Magyarország	10,649	0,343	-
TIMSS 03	8.	Japán	4,688	0,126	-

Az előzőekhez hasonló tendenciák figyelhetők meg a természettudományos tudás tekintetében is (4. táblázat). A nyolcadik évfolyamon a természettudomány esetében az iskolák közötti különbségek némileg kisebbek, mint amit a matematika esetében láttunk. Ugyanakkor az osztályszinten kiszámított eta-négyzetek rendre nagyobbak az iskolai szintre számítottaknál. Itt is érvényes az a megfigyelés, hogy a magyar rendszer szelektivitását jellemző F érték többszöröse az összehasonlításként kiválasztott országra számított értéknek.

4. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya (F) és az eta-négyzet értékek az IEA természettudomány-vizsgálatokban

Vizsgálat	Minta (évfolyam)	Ország	F (iskolai szinten)	η^2 (iskolai szinten)	η^2 (osztályszinten)
TIMSS 95	3–4.	Magyarország	3,248	0,076	0,162
TIMSS 95	3–4.	Dél-Korea	0,715	0,019	0,046
TIMSS 95	7–8.	Magyarország	7,525	0,161	0,230
TIMSS 95	7–8.	Dél-Korea	3,346	0,081	0,122
TIMSS 99	8.	Magyarország	7,671	0,269	-
TIMSS 99	7.	Finnország	2,612	0,130	-
TIMSS 03	4.	Magyarország	5,229	0,205	-
TIMSS 03	4.	Japán	1,782	0,057	-
TIMSS 03	8.	Magyarország	7,914	0,279	-
TIMSS 03	8.	Japán	4,443	0,120	-

Az 1995-ös TIMSS-felmérés kiterjedt a PISA-korosztálynál idősebb tanulókra is. A középfokú tanulmányaik utolsó évfolyamát végző diákok (17–19 éves korosztály) felméréséhez kidolgozott keretrendszer a matematikai és természettudományi tartalmi tudás vizsgálata mellett a gondolkodási képességek, az elsajátított matematikai és természettudományi ismeretek gyakorlati alkalmazásának mérését tűzte ki célul (Adams és Gonzalez, 1996). A

mindennapi élet valós szituációiban alkalmazható tudás feltárását célzó, matematikai és természettudományi kontextusba ágyazott részeszt („Gondolkodás és társadalmi hasznosság”, Reasoning and Social Utility, RSU) kidolgozásakor a kutatók arra törekedtek, hogy a feladatok hűen reprezentálják a valós élet szituációit, problémahelyzeteit, s ne tartalmazzon egyik ország tantervi előírásaihoz kapcsolódó elemeket sem (*Orpwood és Garden, 1998*).

Itt az adatok az előzőekben elemzett eseteknél sokkal nagyobb iskolák közötti különbségekre utalnak. Az F értékek szerint az iskolák közötti variancia 22-szer nagyobb, mint az iskolán belül (*5. táblázat*). Az eta-négyzet értékek is ezt támasztják alá: a természettudományos műveltség varianciájának 40–50 százaléka az iskolai szelekcióval magyarázható. Az összehasonlításként megvizsgált Svédországban sokkal kisebb F értékeket találtunk: a természettudománynál a magyarnak alig tizede, míg a „Gondolkodás és társadalmi hasznosság” esetében is csak a magyarnak a harmada.

5. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya az eta-négyzet értékeivel, az IEA természettudományos tudás, valamint a gondolkodás és társadalmi hasznosság vizsgálatában

Vizsgálat	Minta (év)	Ország	F	η^2
TIMSS 95	17–19	Magyarország	22,161	0,479
TIMSS 95	19	Svédország	2,177	0,097
TIMSS 95 RSU	17–19	Magyarország	15,521	0,392
TIMSS 95 RSU	19	Svédország	5,024	0,198

Az iskola korai szakaszában a sikerességet legnagyobb mértékben az olvasás-szövegértés készségeinek fejlettsége határozza meg. Az 1991-es és 2001-es Reading Literacy Study (RLS), valamint a 2001-es és 2006-os Progress in Reading Literacy (PIRLS) alapján (*6. táblázat*) a magyar általános iskolák közötti teljesítménykülönbségek több mint hétszer nagyobbak az iskolán belüli értékeknél, és az F érték a duplája annak, mint amit az ebben az esetben összehasonlításként használt skandináv országokban (Svédország, Norvégia) találtunk. A 3–4. osztályos tanulók körében az átlagteljesítmény varianciájának több mint 20 százaléka magyarázható az iskolák közötti különbségekkel. Az eta-négyzet értékei iskolai és osztályszinten ugyanazok. A különbségek mértéke az 1991 és 2006 közötti időszakban nem változott.

6. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya az eta-négyzet értékeivel az IEA olvasásvizsgálataiban

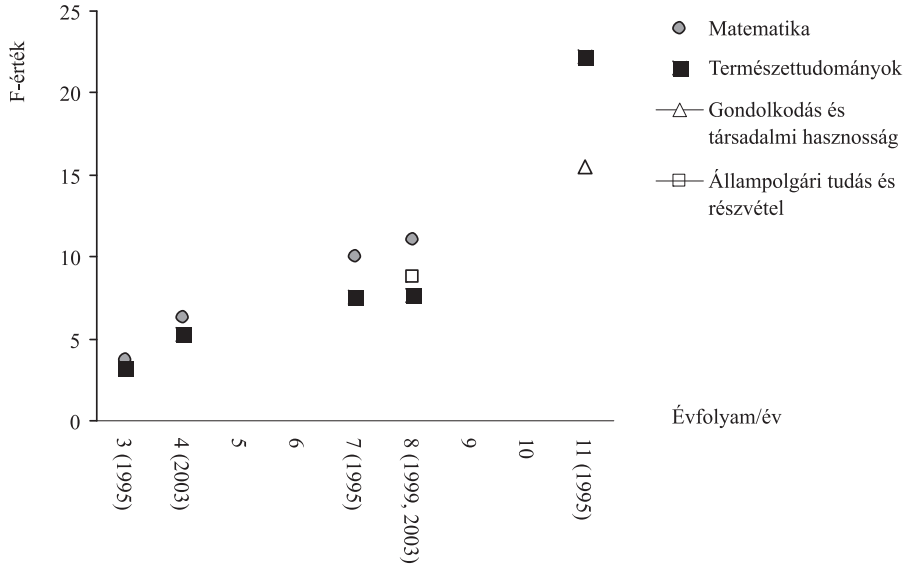
Vizsgálat	Minta	Ország	F	η^2 (iskolai szinten)	η^2 (osztályszinten)
RLS 91	4. évfolyam	Magyarország	4,905	0,226	0,226
RLS 91	4. évfolyam	Svédország	3,717	0,098	0,133
RLS 01	3. évfolyam	Magyarország	7,449	0,263	0,263
RLS 01	3. évfolyam	Svédország	4,599	0,115	0,167
PIRLS 01	9 évesek	Magyarország	5,222	0,201	0,201
PIRLS 01	9 évesek	Svédország	5,789	0,125	0,176
PIRLS 01	9 évesek	Norvégia	3,111	0,112	0,132
PIRLS 06	4. évfolyam	Magyarország	6,060	0,200	0,252
PIRLS 06	4. évfolyam	Svédország	3,684	0,112	0,144

Nemzetközi keretek között viszonylag ritkán kerül sor a három fő területen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) kívül eső tudás felmérésére. Ezek közé tartozik az IEA által többször vizsgált állampolgári tudás (Civic Education Study, CivEd), melynek 1999-es adatai rendelkezésünkre állnak (*7. táblázat*). A nyolcadik évfolyamon elvégzett vizsgálat esetében ugyancsak erőteljes szelekcióra utaló magyar F értéket találtunk, ami mintegy háromszorosa a megfelelő finn értékeknek.

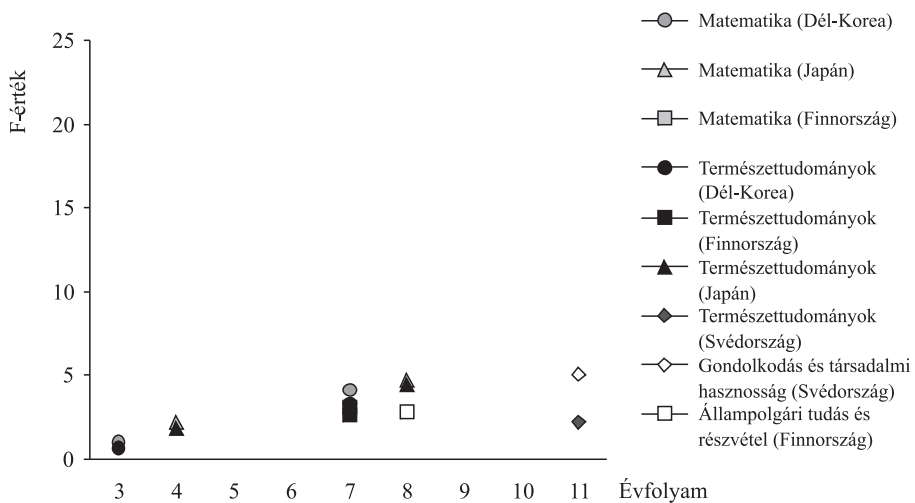
7. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya az eta-négyzet értékeivel az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatában

Vizsgálat	Minta (évfolyam)	Ország	F	η^2
CivEd 1999	8.	Magyarország	8,784	0,297
CivEd 1999	8.	Finnország	2,776	0,133

A 2. és 3. ábrákon összefoglaljuk a számítások korábban bemutatott eredményeit. A magyar és néhány kimagaslóan teljesítő ország iskolarendszerének szelektivitását hasonlítjuk össze az IEA-vizsgálatok érdeklődésének középpontjában álló évfolyamokra és



2. ábra. A magyar iskolarendszer szelektív mechanizmusai az elmúlt évek IEA-vizsgálataiban részt vevő évfolyamok adatai alapján



3. ábra. Az IEA-vizsgálatokban legjobban teljesítő országok szelektív mechanizmusai a felmérésekben részt vevő évfolyamok adatai alapján

életkorokra (az indikátor az F érték). Amint az ábráról megállapítható, a vizsgált évfolyamokon és területeken belül a hazai iskolák közötti különbségek időben stabilnak mutatkoznak. Az általános iskola kezdetén az F értékek még 5 körüliek, de a középfokú oktatás végére 20 fölé emelkednek (2. ábra). A különbségek az életkor függvényében kezdetben nagyjából lineárisan változnak, majd az általános iskola – középiskola átmenetnél hirtelen megugranak. A magasabb évfolyamok felé az iskolák közötti különbségek növekedésének egyik oka, hogy az iskolarendszer nem mérsékli a diákok között levő különbségeket, hanem éppen ellenkezőleg, tovább növeli azokat. A referenciaországokban nem lehet ilyen ugrást megfigyelni.

Az életkorral párhuzamosan a legmagasabban teljesítő országokban is növekednek az F értékek (3. ábra), azonban az általános iskola végére érik csak el azt a szintet, ami Magyarországon már az iskolába lépéskor kimutatható.

Összegzés, következtetések

Az elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar iskolák között meglévő különbségek az utóbbi évek során állandósultak. A PISA-felmérések által jelzett kismértékű növekedést az IEA-vizsgálatok nem erősítik meg, így azokat inkább időleges ingadozásnak, mint hosszabb időszakon keresztül érvényesülő tendenciának tekinthetjük.

Az idősebb korosztályoknál nagyobb különbségek tapasztalhatók, mint a fiatalabbaknál, és a növekedés meglehetősen erőteljes. Az iskolák, iskolai osztályok közötti különbségek növekedése arra utal, hogy az eleve hátránnyal induló tanulók iskolái, osztályai kevésbé hatékonyan fejlesztik tudásukat, mint jobb feltételekkel induló társaikat saját iskoláik.

A tantervi ismeretekhez és az iskolai szituációkhoz kevésbé kötődő készségekben nagyobb iskolák közötti különbségek tapasztalhatók, mint a tantárgyi ismeretek esetében. Ez a megfigyelés is arra utal, hogy a szélesebb körben alkalmazható tudás kiegyenlített közvetítésében a magyar iskolák még kevésbé hatékonyak, mint az egyszerűbb, inkább a tananyag reprodukálását igénylő tudás esetében.

Az elemzésbe bevont referenciaországokban a megfigyelt jelenségek sokkal kisebb mértékben érvényesülnek, mint a magyar iskolarendszerben. Az iskolázás kezdetekor meglévő különbségek olyan mértékűek, mint a legjobban teljesítő országokban a kötelező iskolázás legvégén. A középiskola végén nálunk az iskolák közötti különbségek ötször nagyobbak, mint az iskolába lépéskor.

A hosszabb időszakot átfogó elemzések eredményei cáfolják azt a vélekedést, mely szerint oktatási rendszerünk extrém mértékű szelektivitása az utóbbi néhány évben alakult ki. Éppen emiatt a változtatás is sokkal nagyobb kihívást jelent, mint azt előzetesen feltételezni lehetett.

Jegyzet

(1) A tanulmány az IEA 2008 évi konferenciáján elhangzott előadás (Csapó, Molnár és Kinyó, 2008) alapján készült.

Irodalom

Adams, R. J. – Gonzalez, E. J. (1996): The TIMSS test design. In Martin, M. O. – Kelly, D. L. (szerk.): *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report. Vol. I.: Design and development*. Boston College, Chestnut Hill. 50–86.
Csapó Benő (2003a): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003b): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer. *Iskolakultúra*, 8. 107–117.

Csapó, B. – Molnár, G. – Kinyó, L. (2008): Analysis of the selectiveness of the Hungarian educational system in international context. The 3rd IEA International Research Conference. Taipei. 16–20 September 2008.

Haahr, J. H. – Nielsen, T. K. – Hansen, M. E. – Jakobsen, S. T. (2005): *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute. 2007. október 10-i megtekintés, www.danishtechnology.dk.

IEA (1997): TIMSS 1995 international database, 2007. október 13-i megtekintés, <http://isc.bc.edu/timss1995i/Database.html>.

IEA (2001): TIMSS 1999 international database, 2007. október 20-i megtekintés, <http://timss.bc.edu/timss1999i/database.html>.

IEA (2003): PIRLS 2001 international database, 2007. október 20-i megtekintés, http://isc.bc.edu/pirls2001i/Pirls2001Database/pirls_2001_spssdata_upd.zip.

IEA (2005): TIMSS 2003 international database, 2007. október 25-i megtekintés, http://isc.bc.edu/timss2003i/PDF/t03_spss_1.zip.

IEA (2004): CIVED 1999 international datasets. Hungarian students' data. 2008. március 9-ei megtekintés, http://iea.nl/fileadmin/user_upload/Datasets/-

CIVED/data/papulation/standard_population/student_data/bshunf2_sav.zip.

IEA (2004): CIVED 1999 international datasets. Finnish students' data, 2008. március 9-ei megtekintés, http://iea.nl/fileadmin/user_upload/Datasets/- CIVED/data/papulation/standard_population/student_data/bsfinf2_sav.zip.

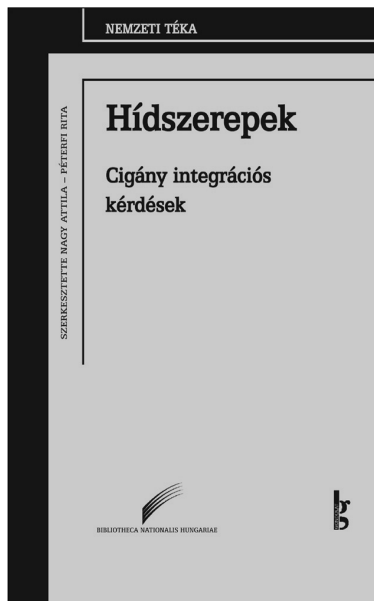
IEA (2008): PIRLS 2006 international database, 2008. január 21-i megtekintés, http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_SPSS_Data.zip.

OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD, Párizs.

OECD (2007a): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Volume 1: Analyses. OECD, Párizs.

OECD (2007b): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Volume 1: Data. OECD, Párizs.

Orpwood, G. O. – Garden, R. A. (1998). *Assessing mathematics and science literacy*. Pacific Educational Press, Vancouver.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében

Tanulmányunkban a Szegedi Tudományegyetemen Csapó Benő vezetésével zajló nagymintás longitudinális mérősorozat egy adott mérési pontján, 5. osztályos tanulók körében alkalmazott mérőeszközünk két kérdésével foglalkozunk. A teljes mérőeszközünk a matematikai meggyőződések témakörében született, és három fő részből áll. Az első kérdésben matematikai feladatok nehézségének megítélése volt a tanulók feladata. A kérdőív második része az úgynevezett flamand feladatsor (lásd: Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994; Csíkos, 2003a) hét feladatának zárt kérdéses változata volt. Ebben a részben a hét szöveges feladat esetén kellett három-három megoldási lehetőség valamelyikét megjelölni. A harmadik részben négyféle feladatkitűzési módról dönthették el a tanulók, hogy azokat mennyire tartják érdekesnek. Most a kérdőív bevezető és befejező oldalainak kérdéseit elemezzük, és az önmagában is rendkívül összetett második rész elemzését külön tanulmányban végezzük majd el. (1)

Empirikus kutatásunk két kérdőív kérdés adatait dolgozza föl, amely kérdések első sorban a matematika tantárgyhoz köthetők, és azon belül is egy szűk területet ölelnek föl. Eredményeink általános pedagógiai tanulságait és vizsgálatunk relevanciáját hangsúlyozza egyrészt az, hogy a vizsgált kérdések, melyek a szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélésére vonatkoztak, más tantárgyakban is éppígy fölvethek. Azt gondoljuk tehát, hogy kutatásunk nem elsősorban a tartalmi sajátosságok miatt érdekes, hanem a feladatnehézség és -érdekesség általános, a személyiség kognitív és affektív alrendszerével összefüggő jelenségei miatt. Másrészt pedig vizsgálatunk fő tárgyát a tanulói meggyőződések jelentik, amelyek lehetnek ugyan tudattalanok, lehetnek érzelmekkel átszóttak, de mindenképpen figyelmet érdemel, hogy 11 éves korra mennyire stabilak és a tanulócsoporthoz belül mennyire egységesek.

Matematikai meggyőződések

A matematikai meggyőződések (mathematical beliefs) vizsgálata élénk kutatási terület az utóbbi egy-másfél évtizedben. A belief kifejezés olyan tudáselemekre vonatkozik az angol nyelvű szakirodalomban, amelyek összeköttetést jelentenek az affektív és kognitív szféra között, vagyis olyan ismeretek, amelyekhez szorosan kapcsolódnak motívumok vagy érzelmek. Más szempontból a meggyőződések, amelyek szubjektívek, vagyis egyénenként változók, egyúttal gyakran a saját tudásra vagy a tudás természetére vonatkozó megállapítások, és így a metakognitív folyamatokban is fontos szerepet játszanak.

Magyar nyelven gyakran előfordul fordításként a hit és a hiedelem is. Amennyiben a szerzők vagy a fordítók tudatosan választják e két szó valamelyikét, nem lehet kifogásunk a használatuk ellen; a hit azonban általában valamilyen transzcendens jelenségvilágra utal, a hiedelem pedig gyakran negatív konnotációt kap. Ezért mi következetesen a meggyőződés szót használjuk a belief megfelelőjeként.

A matematikai meggyőzések tárgyalását az általános értelemben használt meggyőződés kifejezés értelmezésével szükséges kezdenünk. Ezt követően a matematikai jelző jelentése a meggyőződés tárgyának matematikai jellegére, matematikához kötődésére fog utalni.

Andrews és munkatársai (2008) tanulmánya széles körűen áttekinti a meggyőzések definíciós problémáit, és Pehkonen és Pietilä nyomdokain arra a következtetésre jut, hogy a meggyőzéseket érdemes szubjektív, tapasztalaton alapuló, gyakran implicit ismeretekként kezelni. A szubjektivitás és a tapasztalaton alapuló jelleg a már említett affektív elemeket jelenti, hiszen az egyéni tapasztalatok kétségkívül tartalmaznak nem kognitív elemeket. Az implicit jelző arra utal, hogy az egyén gyakran nem vagy csak nehezen képes pontosan megfogalmazni meggyőzéseit, így esetenként nem közvetlenül a meggyőzések kutathatók, hanem az egyén teljesítménye alapján tudunk következtetni arra, hogy milyen meggyőzések munkáltak benne egy adott teljesítmény kapcsán. Mindezek fényében a matematikai meggyőzésekre úgy tekintünk, mint az egyének szubjektív, tapasztalaton alapuló ismereteire a matematikaórákról, a matematikatanulásról és önmagukról mint matematikát tanulókról. A vizsgálatunkban szereplő 5. osztályos tanulók esetében mindhárom jelenségvilág releváns, és azok több szálon való egymásba kapcsolódása is valószínűsíthető.

Realisztikus matematikai szöveges feladatok

A matematikai szöveges feladatok kutatásának történetében több jelentős állomást azonosítottunk (Csíkos, 2003b), amelyek közül harmadikként az úgynevezett realisztikus matematikai feladatok vizsgálatát emeltük ki. A realisztikus jelző megkopott az utóbbi évtizedben, hiszen a témával foglalkozó szerzők sokszor különbözőképp definiálják azt, hogy mitől realisztikus egy feladat.

Alapvetően négy, egymásra épülő megközelítést ismerünk azzal kapcsolatban, hogy mikor tekintünk egy feladatot realisztikusnak. A legkevésbé éles meghatározás szerint a realisztikus feladatokban a hétköznapi valóság tárgyai, objektumai és ezek viszonyai kapnak helyet. Egy szigorúbb meghatározás szerint a realisztikus feladatokban követelmény a relevancia, a tapasztalatokon nyugvás. Mi a harmadik értelmezést követjük, mely szerint a realisztikus feladatokban a megoldási menet egy vagy több pontján a hétköznapi ismeretek aktív szerephez jutnak. Gyakori, hogy a végeredmény realitását, más esetekben a hiányzó adatok kiegészítését vagy a fölösleges adatok kiszűrését teszik lehetővé ezek az ismeretek. Negyedik értelmezésként a problémamegoldó gondolkodás általános elméletének szellemében a matematikai szöveges feladat mint megoldandó probléma intranzparenciáját, vagyis az azonnali megoldási út hiányát tekintjük jellemzőnek; ebben az esetben autentikus feladatról beszélhetünk.

Az első, vagyis a legalapvetőbb értelmezés szerint a realisztikus feladatok szövegében szereplő dolgok és mennyiségi viszonyaik a minket körülvevő világból származnak. Azonban Csíkos (2005) elemzése alapján a legegyszerűbb – ilyen értelemben véve – realisztikus feladatok esetében is könnyen megfogalmazhatók olyan észrevételek, amelyek a feladatokban szereplő adatok hiányosságára utalnak. Freudenthal példájában (lásd: Greer, 1997, 297.) ezt olvashatjuk: „Mr Smith hentesboltjában 26 kg hús van, és még 10 kg-ot rendel. Mennyi hús van nála most?” Megfogalmazható például az a gondolat, hogy „a telefonon megrendelt hús nem röpül azonnal a boltba, így mire odaér, valamennyi el-

kel majd a 26 kg-ból. Hiszen ezért rendelt a hentes még több húst”. Akadékoskodónak érezhetjük az ilyen gondolatokat, mert bár egyetérthetünk velük, iskolai matematikaórán mégis szokatlannak tűnének. Az osztálytermi társas környezet világában működőnek tetelezzük föl a Brousseau által megalkotott „didaktikai egyezmény” jelenséget (Verschaffel és Greer és de Corte, 2000). A didaktikai egyezmény olyan (általában ki nem mondott) szabályokat, normákat és elvárásokat tartalmaz, amelyek iskolai helyzetekben a tanár és a diák között érvényesek (De Bock, van Dooren, Janssens és Verschaffel, 2002). A didaktikai egyezmény fogalma azért különösen jelentős, mert az intézményi keretek között megvalósuló tudásátadásban érvényesülő jelenségről van szó, amely ugyanakkor – Bruner fölfogásának nyomdokain haladva – „az egyén és egyén, az egyén és közösség kommunikációs formáiban” (Géczi, 2006), vagyis a nem intézményes keretek közötti tanulás jellemző kontextusában találja meg az iskolai tudás átadásának egy jelentős szegmensét.

A tanulók matematikai meggyőződéseinek vizsgálata jelentős inspirációt kapott az 1994-es flamand feladatsorral nyert eredmények alapján. Különösen fontossá vált annak vizsgálata, hogy milyen meggyőzések alapján születnek nyilvánvalón irracionális megoldások azon feladatok esetében is, melyekről feltételezhetjük, hogy a feladat szituációja, adatai és viszonyai a diákok számára a hétköznapiakból ismerősek. A flamand feladatsor problematikus feladataira adott tanulói válaszok a világ több országában is hasonló eredményt mutatnak, vagyis a legtöbb feladatra a tanulók elemző arányban adtak realizisztikus választ, és helyette a túlautomatizálódott feladatmegoldó stratégia rutinszerű alkalmazásával éltek.

A realizztikus feladatok második értelmezési lehetősége szerint a feladatok szövegében szereplő dolgok hétköznapisága és realitása mellett követelmény, hogy értelmesek (meaningful) és tapasztalaton alapulók legyenek, szemben azokkal, amelyek pusztán irreleváns gyakorlófeladatok „fedőtörténetei” (English, 2003).

Az általunk követett harmadik fölfogás szerint a szöveges feladat akkor realizztikus, ha a megoldás valamelyik pontján a hétköznapi ismereteket aktívan fölhasználjuk. Verschaffel, De Corte és Lasure (1994) feladatsorában tíz olyan feladat szerepelt, amelyek megoldhatók voltak a megszokott „keresd a két számadatot, kösd össze azokat a megfelelő művelettel, és megvan a végeredmény” stratégiával. Tíz másik feladat viszont látványosan úgyancsak két számadat összekapcsolásával tűnt megoldhatónak, de ezeknél a valóság adataival vagy viszonyaival való egybevetés nyilvánvalóvá te(he)tte, hogy csak becslés adható a végeredményre, vagy legalábbis azt, hogy problémás a feladat megoldásához rutinszerűen alkalmazott stratégia. A flamand feladatsorban szereplő

problematikus feladatok esetében tehát nemcsak a feladat által vázolt szituáció volt a hétköznapi életből merítve, hanem a túlzottan rutinszerű megoldási eljárással kapott eredményt is aktívan össze kellett vetni a hétköznapi viszonyokkal és adatokkal. Palm (2008) elemzéséből világos, hogy a tanulók gyakran azért nem mutatnak „realisztikus” reakciókat az ilyen választ igénylő szöveges feladatokra, mert nincs birtokukban a szükséges ismeret a hétköznapi világról, avagy az is lehetséges (Brenner, 1998), hogy a tanulók a saját tapasztalataik szerint másképpen interpretálják a feladat szövegét, mint a tanár.

A negyedik, a legspecifikusabb értelmezésnek megfelelő realizztikus feladatokat autentikusnak nevezhetjük. Ezek definíciója is többféle lehet. Kramarski, Mevarech és Arami (2002) szerint az autentikus feladatoknál nem ismert előre a megoldás menete. Eszerint a definíció szerint követelmény, hogy az autentikus feladatok realizztikus (itt helyes talán valóságosnak fordítanunk) adatokat tartalmazzanak, amely adatok azonban gyakran hiányosak vagy ellentmondásosak.

Realisztikus matematikai szöveges feladatokkal kapcsolatos tanulói meggyőződések

A tanulók matematikai meggyőződéseinek vizsgálata jelentős inspirációt kapott az 1994-es flamand feladatsorral nyert eredmények alapján. Különösen fontossá vált annak vizsgálata, hogy milyen meggyőződések alapján születnek nyilvánvalón irracionális megoldások azon feladatok esetében is, melyekről feltételezhetjük, hogy a feladat szituációja, adatai és viszonyai a diákok számára a hétköznapiakból ismerősek (*Kelemen*, 2004). A flamand feladatsor problematikus feladataira adott tanulói válaszok a világ több országában is hasonló eredményt mutatnak, vagyis a legtöbb feladatra a tanulók elenyésző arányban adtak realizztikus választ, és helyette a túlautomatizálódott feladatmegoldó stratégia rutinszerű alkalmazásával éltek. Reusser és Stebler (1997), majd Wyndham és Säljö (1997) kutatásai is azt mutatják, hogy a realizztikus feladatok megoldását olyan matematikai meggyőződések irányítják, amelyek a feladatok megoldhatóságát és értelmességét alapvető jellemzőként kezelik az iskolai feladatokban. A rákövetkező évek egyik fontos vállalkozása volt a matematikai meggyőződések átfogó feltérképezése felé tett lépés a leuveni kutatóktól (*Andrews és mtsai*, 2008).

Ugyancsak az elmúlt évtizedben a szöveges feladatokra építő, azokat a fejlesztés eszközeként és az eredményesség mércéjeként is fölhasználó fejlesztő programok megszorodásának lehettünk tanúi (*Kelemen*, 2007). Mostani témánk szempontjából két dolgot emelünk ki ezzel kapcsolatban. Egyrészt a matematikai meggyőződések jelentős szerepének felismerése együtt járt annak a reménynek a megfogalmazásával, majd empirikus igazolásával (*Mason és Scrivani*, 2004), hogy a meggyőződések alakíthatók, fejleszthetőek. Másrészt a fejlesztő programokban főszerepet kapó szöveges feladatok jellemzően realizztikus feladatok, vagyis a fejlesztő programok sikeressége megköveteli a realizztikus fejlesztő feladatok megfontolt kiválasztását. Mindeközben azonban keveset tudunk néhány alapvető tanulói ismeretről, amelyek a feladatok két fontos jellemzőjéhez köthetők: Vajon pontosan meg tudják-e ítélni a tanulók, hogy a feladatok szövegbe öltöztetése, esetleges autentikus jellege hogyan befolyásolja a feladatok nehézségét? És vajon hogyan jellemezhetőek azok a feladatok, amelyeket a tanulók érdekesnek találnak, tehát amelyek az érdekesség szubjektív dimenziója szerint alakíthatják a szöveges feladatokkal kapcsolatos attitűdöket és azokon keresztül a matematikatanítás eredményességét?

Célok, hipotézisek

Vizsgálatunk célja, hogy felderítsük az ötödik osztályos tanulók matematikai meggyőződéseit két területen: (1) Azonos szerkezetű, sőt azonos számadatokat tartalmazó feladatok megoldásának nehézségéről alkotott meggyőződések a feladatok szövegének függvényében. (2) Azonos matematikai szerkezetű, azonos számadatokat tartalmazó feladatok szubjektív megítélése abból a szempontból, hogy a különböző megjelenítési módokat a tanulók mennyire tartják érdekesnek. Stratégiai célunk az volt, hogy fejlesztés alatt álló iskolai tanmeneteink és taneszközeink számára adatokat nyerjünk arra vonatkozóan, hogy a tanulók szemszögéből milyenek a különböző típusú feladatok. Hipotéziseink szerint:

(1) A tanulók pontosan meg tudják állapítani a különböző szövegezésű, de azonos matematikai művelettel megoldható feladatok esetén a megoldás nehézségi sorrendjét. Legkönnyebbnek fogják találni a szöveg nélküli, matematikai jelekkel leírt feladatkitűzést, ennél nehezebbnek ítélik meg a verbálisan megfogalmazott feladatkitűzést. Még nehezebbnek tartják majd, amikor a realizztikusság első szintjének megfelelően „fedőtörténetként” szöveget illesztünk az elvégzendő művelethez, és végül legnehezebbnek fogják találni a főleg adatokat is tartalmazó intranszparens megfogalmazást.

(2) A második hipotézisünk szerint a tanulók legkevésbé érdekesnek a matematikai jelekkel leírt, szöveget nem tartalmazó feladatkitűzést fogják tartani. A további három típusal kapcsolatban nem tudunk előzetes hipotézist megfogalmazni, vagyis a második szintű realizztikusságdefiníciót kielégítő feladat, a mesebeli szövegszerkezetű „fedőtörténet” és a geometriai, vizuális mintázatot tartalmazó feladatkitűzések közötti sorrendet illetően kutatásunk feltáró jellegű emeljük ki.

(3) Három háttérváltozóval vizsgáljuk meg a mért matematikai meggyőződések kapcsolatát: a nemek közötti különbségek elemzése mellett a matematikai osztályzattal és a matematika tantárgy iránti attitűddel megfigyelhető összefüggéseket mutatjuk be tanulmányunkban.

Módszerek

Kutatásunk a Szegedi Longitudinális Program részeként, egy mérési pont fölhasználásával valósult meg. A vizsgálatban 4037 tanuló vett részt, a hiányzó adatok miatt egyes elemzésekben kisebb az elemszám. A vizsgálatba bevont 5. osztályos tanulók régió és településtípus szerint reprezentatív országos mintát alkottak. A felmérés 2007 decemberében történt.

A tanulók matematikaórán töltötték ki a mérőeszközt, a felmérést lebonyolító pedagógusok számára részletes útmutatót készítettünk. Annak köszönhetően, hogy egy nagyobb vizsgálat részeként került sor a matematikai meggyőződések vizsgálatára, lehetőségünk nyílik összefüggés-vizsgálatokra olyan háttérváltozókkal, mint például a tanulók neme, matematika osztályzata és matematika iránti attitűdje.

Az adatfeldolgozás során a következő módszereket használtuk:

- A feladatnehézség megítélésére kapott adataink ordinális skálán helyezhetők el, így a rangszámok statisztikáit használtuk, továbbá a sorrendi mintázatok esetében a gyakorisági elemszámokat közöljük.

- A feladatok érdekességének megítélésére ötfokozatú, Likert-jellegű skálát használtunk, amelyenél az intervallum-változók esetén használható eljárásokat alkalmaztunk.

- A háttértényezővel vett összefüggéseket kétféle módszerrel vizsgáltuk: a részmin-tákra bontás után létrejövő válaszmintázatok elemzése mellett a korrelációs számítás módszerét használtuk.

Eredmények

A kérdőív első részében arra kértük a diákokat, hogy négy matematikai feladatot értékeljenek a nehézségük szerint úgy, hogy sorrendbe állítják őket a legkönnyebbtől a legnehezebbig. Mind a négy feladat műveleti szintje a $8+4=12$ egyszerű összeadás volt, ezt közöltük is a kérdőívet kitöltő diákokkal. A feladatváltozatok közti különbségek a tartalmi szinten jelentek meg: a csupán számokat és szimbólumokat tartalmazó feladatváltozat mellett különféle szöveges tartalmakba ágyazva jelent meg ugyanaz a $8+4=12$ művelet (1. táblázat).

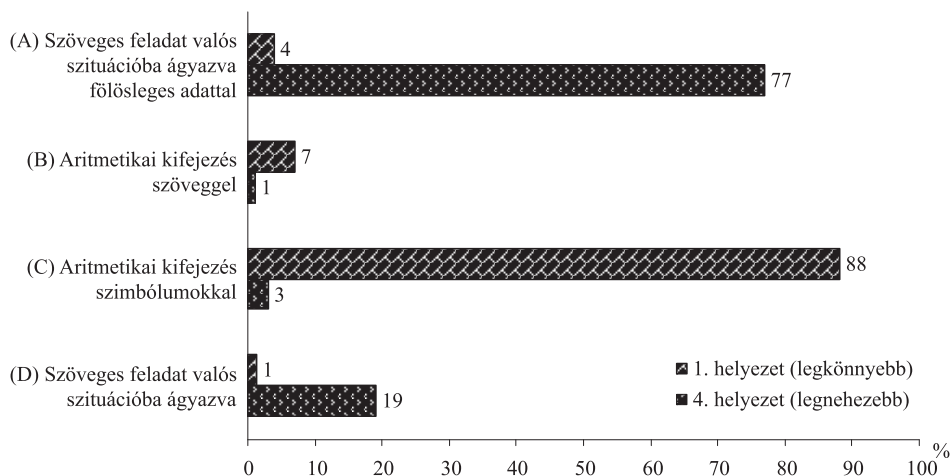
A kérdőívvel 3999 fő foglalkozott, ebből 199 diáknak az 1. kérdésre adott válasza hiányos (181 fő egyáltalán nem írt semmit, 17-en nem írtak mind a négy feladat mellé számot), 349 tanuló pedig nem jól értelmezte a kérdést, és ugyanazt a sorszámot több fel-

1. táblázat. Az első kérdésben használt feladatvariációk.

A feladat jele	A feladat tartalmi szintje	A feladat szövege
A	Szöveges feladat valós szituációba ágyazva fölösleges adattal	Egy boltban hat láda van: négy üres, kettő nem üres. A boltos 8 ananászt tett az egyik üres ládába, majd később még 4 másikat tett melléjük. Hány ananászt tett összesen a ládába?
B	Aritmetikai kifejezés szöveggel	Ha nyolchoz hozzáadunk négyet, mennyit kapunk eredményül?
C	Aritmetikai kifejezés szimbólumokkal	$8 + 4 = ?$
D	Szöveges feladat valós szituációba ágyazva	Peti születésnapj bulit szervezett a tizedik születésnapja alkalmából. 8 fiút és 4 lány barátját hívta meg. Hány barátját hívta meg Peti a születésnapj bulijára?

adat mellé is odaírta. 3650 fő rakta valamilyen sorrendbe a négy bemutatott feladatot, a továbbiakban az ő válaszaikkal foglalkozunk.

A válaszokat vizsgálva elsőként a legnehezebbnek és a legkönnyebbnek ítélt feladatot keressük. Az 1. ábra a helyezések gyakorisági eloszlásai közül csak az 1. helyezett, azaz a legkönnyebbnek ítélt, illetve a 4. helyezett, azaz a legnehezebb gyakoriságát összegzi.



1. ábra. A legkönnyebbnek és legnehezebbnek ítélt feladatok a választás gyakorisága szerint

Az ábráról leolvashatjuk, hogy a diákok túlnyomó többsége a „C” feladatot – mely számokkal, szimbólumokkal volt megadva ($8+4=...$) – ítélte a legkönnyebbnek. A legnehezebb feladat kiválasztásakor is kimagasló eredmény született: a diákok 77 százaléka az „A” feladatot tartotta a legnehezebbnek, mely egy fölösleges adatokkal tűzdelt, valós szituációt leíró szöveges feladat. Az eddigi adatokkal összhangban meghatározhatjuk a feladatok nehézségi sorrendjét a tanulók megítélése szerint (2. táblázat).

2. táblázat. A feladatok sorrendbe állításakor kiadott helyezések mediánjai

Feladatváltozat	Helyezések mediánja
(A) Szöveges feladat valós szituációba ágyazva fölösleges adattal	4
(B) Aritmetikai kifejezés szöveggel	2
(C) Aritmetikai kifejezés szimbólumokkal	1
(D) Szöveges feladat valós szituációba ágyazva	3

A 2. táblázat szerint a (C) feladat a legkönnyebb, ezt követi a (B), majd a (D) következik, és végül az (A) feladat a legnehezebb. A feladatok betűjelét növekvő nehézségi sorrendben egymás mögé írva kapjuk a CBDA mintázatot, mely mintázat gyakoriságát a következőkben pontosabban megvizsgáljuk. A feladatok nehézségének megítélésében talált különbségek a Friedman-próba szerint szignifikánsak ($\chi^2 = 7804,75$, $p < 0,001$), és minden páronkénti összehasonlítás is ugyanilyen szinten szignifikáns a Wilcoxon-próbák sorozata szerint.

A következőkben a feladatváltozatok sorrendbe állításának mintázatait vizsgáljuk. Egy sorrend jelölésére a feladatok betűjelének a nehézség szerinti növekvő sorrendbe állításával kapott betűsört használjuk, tehát például a BDAC sorrend azt jelenti, hogy a diák a (B) feladatot gondolta legkönnyebbnek, a (D) feladatot tette a második helyre, az (A) feladat mellé írta a hármas számot, és a (C) feladatot ítélte a legnehezebbnek.

A 3. táblázat a matematikailag lehetséges 24 sorrend közül azt a hét sorrendet és a hozzátartozó gyakoriságot mutatja, melyek leggyakrabban fordultak elő. A diákok közel 95 százaléka jelölte meg e hét közül valamelyiket. Az olyan sorrendeket, melyeket a diákok kevesebb mint 1 százaléka választotta, nem tüntettük föl a táblázatban.

3. táblázat. Jellemző sorrendmintázatok és gyakoriságuk

Sorrendek (a feladatok betűjelével kifejezve)	Gyakoriság	
	db	%
CBDA	2496	68,4
CBAD	474	13,0
BCDA	144	3,9
CDBA	138	3,8
CABD	86	2,4
ADBC	59	1,6
BCAD	51	1,4
Egyéb (gyak. < 1%)	202	5,5
Összesen	3650	100,0

A nehézségi sorrendek közül magasan kiemelkedik a CBDA, mely sorrend dominanciáját a mediánok értékei is sugallták. A diákok több mint 68 százaléka ezt a sorrendet adta meg.

A CBDA sorrend magas választási arányának valószínűsíthető okai közül természetes módon adódik a feladatváltozatok tartalmi elemzése. Ennek alapján a CBDA sorrend kiemelkedő dominanciája azt a hipotézist támasztja alá, mely szerint a tartalmi szintek a következőképpen követik egymást:

- (C) aritmetikai kifejezés szimbólumokkal,
- (B) aritmetikai kifejezés szöveggel,
- (D) szöveges feladat valós szituációba ágyazva,
- (A) szöveges feladat valós szituációba ágyazva fölösleges adattal.

A CBDA után a következő leggyakoribb sorrend a CBAD volt, melyet a diákok 13 százaléka jelölt meg. A két sorrend az (A) és a (D) feladatok helyezésében tér el egymástól, tehát érdemes e két feladatváltozatot külön megvizsgálni. Mindkét feladat a $8+4=12$ műve-


let valós szituációba ágyazása; az (A) feladat több olyan számot is tartalmaz, melyek nem szükségesek a feladat helyes megoldásához. A fölösleges adatoknak a feladatmegoldást nehezítő hatása egyértelmű, tehát ez lehet az egyik oka annak, hogy a diákok többsége az (A) jelű szöveges feladatot tartotta nehezebbnek a (D)-vel szemben. A két feladatot elolvasva a tartalmuk alapján is nehézségi különbség feltételezhető. Az (A) feladat a piacon játszódik, főszereplője egy piaci árus, aki ládákat pakol. A (D) feladat egy fiúról szól, Petiről, aki szülinapi bulit rendez. Valószínűsíthetjük, hogy a megkérdezett 5. évfolyamos diákok számára a (D) feladat szituációja, a születésnap buli szervezése sokkal ismerősebb tartalom, mint az (A) feladaté. Tehát a (D) változat könnyebbnek ítéltetésében feltételezhetően szerepet játszott a felvázolt szituáció közelsége, ismerőssége is.

A CBDA sorrend kiemelkedő gyakoriságát még egy érdekes tényező magyarázhatja. A feladatszövegek karakterszámának növekvő sora is épp a CBDA sorrendet adja (4. táblázat).

4. táblázat. A feladatváltozatok karakterszámai

Feladat	A feladat karakterszáma (szóközzel)
C	9
B	57
D	161
A	178

5. táblázat. A harmadik kérdésben alkalmazott feladatvariációk

A feladat jele	A feladat tartalmi szintje	A feladat szövege
α	Hétköznapi	Laci nagyon szereti a tejet. Minden reggel megiszik $\frac{1}{4}$ litert, napközben $\frac{1}{2}$ litert, este pedig $\frac{1}{3}$ litert. Hány liter tejet iszik Laci egy nap alatt?
β	Aritmetikai	$\frac{1}{4} + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} =$
γ	Mesebeli	Számországban együtt sétált az $\frac{1}{4}$, az $\frac{1}{2}$, és az $\frac{1}{3}$. Úgy döntöttek, összeadással egyesítik erőiket. Mi lett az eredmény?
δ	Geometria	Az alábbi körök területe egy egység. Mekkora a besatírozott területek összege? 

Ez az összefüggés a matematikai feladatok és az olvasási képesség, illetve a szövegértési képesség fontos kapcsolatára mutat rá. Az eredmények alapján nem zárható ki, hogy a diákok számára egy matematikai feladat nehézségének megítélése egyetlen mutatóban, a feladat szövegének hosszában mérhető.

A kérdőív befejező részében arról gyűjtöttünk információkat, hogy a diákok mennyire látják érdekesnek egy matematikai feladat tartalmát. Egy számokkal és szimbólumokkal kifejezett aritmetikai, egy ábrával kísért geometriai és két szöveges feladatot tartalmaz a kérdés, melyek érdekességéről döntöttek a diákok úgy, hogy egy ötfokú Likert-skálán helyezték el a feladatokat. Az 1 jelentése, hogy „egyáltalán nem érdekes”, az 5-é pedig, hogy „nagyon érdekes”. Mind a négy feladatváltozat – a kérdőív egyes kérdéséhez hasonlóan – ugyanarra a matematikai műveletsorra épült, csak más-más tartalomba volt ágyazva (5. táblázat).

Arra keresve a választ, hogy a megkérdezettek melyik feladatot mennyire tartották érdekesnek, a feladatokra adott értékelések gyakorisági eloszlása alapján válaszolhatunk. A 6. táblázatból leolvasható, hogy az feladat érdekességét – mely feladat tartalma egy fiú napi tejfogyasztásáról szól – a diákok többsége hármass fokozatúnak értékelte. Az egyetlen feladatváltozat, mely esetében a legtöbb szavazat az „egyáltalán nem érdekes” minősítésre érkezett, a törtek összeadásának csupasz aritmetikai megjelenése. A „mesebeli” és a „geometriai” feladatváltozatnál is a legnagyobb gyakorisági érték a „nagyon érdekes”, ötös fokozatra adódott.

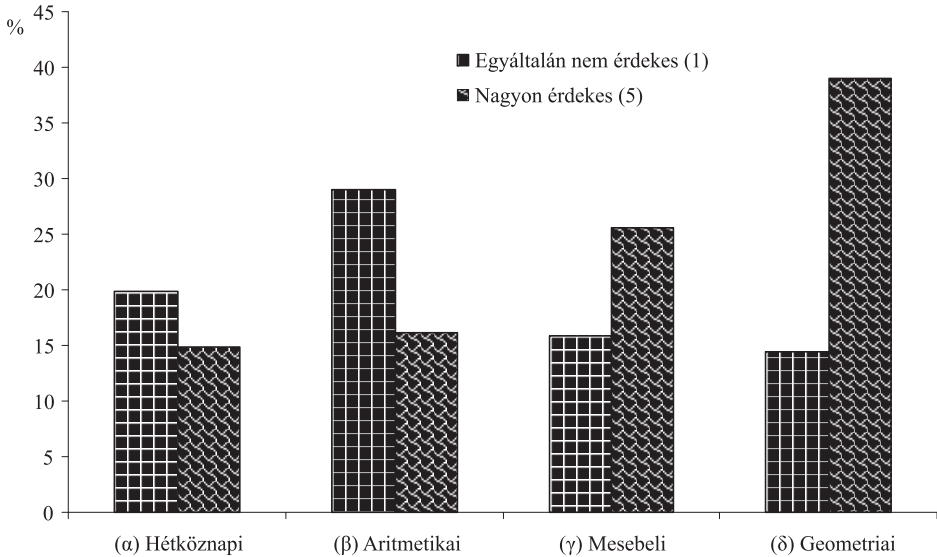
6. táblázat. A feladatok érdekességének értékelésére adott válaszok gyakorisági eloszlása százalékban

	1 (egyáltalán nem érdekes)	2	3	4	5 (nagyon érdekes)
(a) Hétköznapi	20	18	29	19	15
(β) Aritmetikai	29	17	21	17	16
(γ) Mesebeli	15	14	21	24	26
(δ) Geometriai	14	10	16	22	39

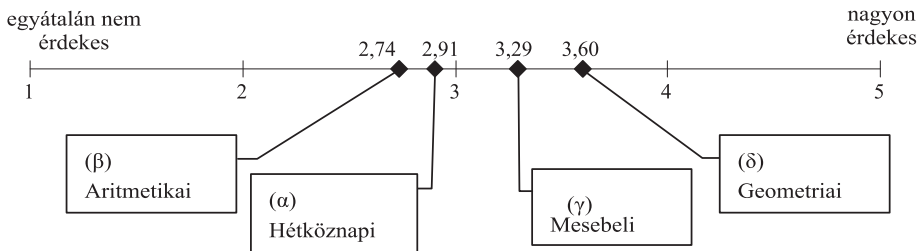
Összességében az a kép rajzolódik ki, hogy a diákok az „aritmetikai” változatot egyáltalán nem tartották érdekesnek, a „hétköznapi” feladattartalmat közepesen érdekesnek látták, a „mesebeli” és a „geometriai” változatot pedig kifejezetten érdekesnek ítélték. A „geometriai” feladatnak a legerőteljesebb a pozitív megítélése. Ez a kép látszik a két szélső értékelési lehetőség, az „egyáltalán nem érdekes” (1) és a „nagyon érdekes” (5) válaszok gyakoriságának áttekintésekor is, melyet a 2. ábra szemléltet.

A válaszadó diákoknak az egyes feladatváltozatok érdekességéről alkotott véleményét összesítik a válaszok alapján adódó átlagok, melyek lehetővé teszik a feladatok érdekesség szerinti rangsorba állítását is. A 3. ábra a feladatok értékelésének átlagát helyezi el az 1–5 skálán. Az átlagértékek közötti különbségek mind egészében, mind pedig a páronkénti összehasonlítások során szignifikánsnak adódtak legalább $p=0,05$ szinten.

Nem meglepő módon az „aritmetikai” változatot ítélték a diákok a legkevésbé érdekesnek. Ezután következik a sorban a „hétköznapi” feladatváltozat, mely egy hétköznapi szituációt vázol fel. A tanulmányunk bevezetőjében definiált fogalmak szerint ez a feladatváltozat a második értelmezés szerinti realizitikus feladatnak tekinthető. A „mesebeli” verzió, mely a törteket egy fiktív világba helyezi, és ott megszemélyesíti őket, majd metaforikusan helyet ad egy összeadásnak, hármass feletti átlagos értékelést kapott. A legérdekesebbnek a „geometriai” feladatot látták a megkérdezett tanulók, mely feladatváltozatban a körlap $1/4$, $1/2$ és $1/3$ részét képező körcikk területének összege volt a kérdés. A „geometriai” változat sikerének hátterében állhat, hogy egyedül ezt a feladatot kísérelte ábrán, melyen látszik a ceruzával való satírozás, az emberi kéz munkája. A feladatváltozat egy másik szempontból is kakukktójas a többi között: ebben a feladatváltozat-



2. ábra. Az „egyáltalán nem érdekes” (1) és a „nagyon érdekes” (5) értékelések gyakorisága százalékban kifejezve



3. ábra. A feladatváltozatok érdekességének megítélése átlagpontszámokban

ban nem szerepel egyetlen szám sem. Ez szintén oka lehet a feladat magas érdekességi mutatójának.

A nemek szerinti különbségek elemzése a következő képet tárja elénk. Az első kérdésben, melyben a diákoknak négy feladatot kellett a nehézségük szerint sorrendbe állítaniuk, a válaszokban nemek szerinti különbségek adódtak. A lányok az első feladatot nehezebbnek ítélték meg, mint a fiúk ($p < 0,001$). Az eltérés egy lehetséges oka a feladat fölösleges adataival magyarázható. Elképzelhető, hogy a lányok jobban felismerték a feladat fölösleges adatokkal való feldúsításában rejlő nehézségeket.

A második kérdésnél, melyben a különböző tartalmakba ágyazott feladatok érdekességéről kellett dönteni, szintén különbségek mutatkoztak a nemek szerint. A lányok minden feladatot érdekesebbnek tartottak, mint a fiúk, ez a különbség minden esetben szignifikánsnak is mondható ($p < 0,05$). A lányok összességében is jobb pontszámokat adtak a feladatok érdekességének megítélésakor ($t = -5,31$, $p < 0,001$).

A matematika osztályzattal vett összefüggések érdekes képet rajzolnak elénk. A feladatnehézség megítélésében ugyanis nincs jelentős különbség az osztályzat szerint kialakult részcsoportok között. Egyetlen kivétel van: az elégtelen osztályzatúak többen választották legnehezebbnek a „fedőtörténet” jellegű szöveges feladatot, mint a fölösleges adatokat is tartalmazó szöveges változatot. A feladatok érdekességének megítélésében is

ugyanaz a kép tárul elénk: a teljes mintával megegyezően alakul a feladatok érdekességének megítélése minden osztályzatnál, kivéve az elégtelen osztályzatúak, akiknél a hétköznapi tartalmú feladat volt a legkevésbé érdekes.

A matematika iránti attitűdöt ötfokozatú, Likert-jellegű skálán vettük föl a vizsgálatban. A feladatnehézség megítélésében itt is ugyanazt tapasztaljuk az attitűd szerint kialakuló részmintákon, mint a teljes tanulócsoportban, azonban a feladatok érdekességének megítélésében érdekes kapcsolatot mutatkozik. Megállapítható, hogy minél jobban szeretik a tanulók a matematikát, annál érdekesebbnek ítélik meg a feladatokat. Ezeket az adatokat foglalja össze a 7. táblázat.

7. táblázat A feladattípusok érdekességének átlagértéi (zárójelben a szórás) a matematika iránti attitűd szerinti részmintákon

Matematikai iránti attitűd	Hétköznapi	Aritmetikai	Mesebeli	Geometriai
1 (N=179)	2,58 (1,49)	2,42 (1,56)	3,04 (1,58)	3,52 (1,56)
2 (N=289)	2,56 (1,32)	2,65 (1,35)	3,07 (1,42)	3,41 (1,47)
3 (N=824)	2,76 (1,32)	2,59 (1,40)	3,23 (1,38)	3,63 (1,43)
4 (N=1197)	2,97 (1,25)	2,79 (1,40)	3,32 (1,34)	3,64 (1,39)
5 (N=799)	3,17 (1,28)	2,91 (1,46)	3,51 (1,37)	3,67 (1,43)
Összesen (N=3288)	2,91 (1,31)	2,74 (1,43)	3,31 (1,38)	3,62 (1,43)

Megjegyzés: A teljes minta adataiban a 3. ábra adataihoz képest mutatkozó eltérések az eltérő mintanagyságból adódnak.

A matematikát legkevésbé szerető részminta adataiban feltűnő, hogy a geometriai feladatot ugyanolyan érdekesnek találták, mint a többiek (nincs szignifikáns különbség az átlagokban). A tanári tapasztalat is alátámasztja azt a megfigyelést, miszerint a matematikát legkevésbé kedvelők relatíve a geometriát kedvelik a legjobban.

Összegzés

Nagymintás felmérésünkben 5. osztályos tanulók matematikai meggyőződéseit vizsgáltuk. Ebben a tanulmányban két kérdést elemzünk részletesen: különböző feladattípusok nehézségének és érdekességének megítélését. Adataink alapján egyértelmű, hogy az 5. osztályos tanulóknak markáns és egyöntetű álláspontja van arra vonatkozóan, hogy ugyanolyan matematikai struktúrájú, de különböző szöveges formában megjelenő feladatoknak milyen a nehézségi sorrendje. Várakozásainknak megfelelően legkönnyebbnek ítélték a pusztán matematikai szimbólumokat tartalmazó feladatváltozatot, nehezebbnek a szöveggel megfogalmazott műveletvégzést és a legnehezebbnek a kétféle szövegesfeladat-változatot. A két szituációba foglalt szöveges feladat nehézségének megítélésében szignifikáns nemek közötti különbségek adódtak, de a matematikai osztályzattól és a matematika kedveltségétől lényegében nem függött a kérdésekre adott válasz.

Különböző feladattípusok érdekességének megítélésében is egységesnek nevezhető az 5. osztályos tanulók populációja. A legérdekesebbnek a geometriai feladattartalmat nevezték, és a két szöveges feladat közül a fiktív fogalmakat alkalmazót találták érdekesebbnek. A feladatok érdekességének megítélése nem függött a matematika osztályzattól, viszont a matematika kedveltsége és a tanulók neme szerint szignifikáns különbségeket kaptunk.

Eredményeink alapján bebizonyosodott, hogy az 5. osztályos tanulóknak markáns és egységes meggyőződések vannak különböző típusú matematikai feladatok nehézségével és érdekességével kapcsolatban. Pontosán látják, hogy a szöveges feladatok nehézségének egyik forrása az, hogy a megoldáshoz vezető úton elvégzendő művelet kijelöléséhez további gondolkodási lépésekre van szükség. Ugyanakkor a szöveges feladatokat kevés-

bé tartják érdekesnek, mint a geometriai jellegű célkitűzést. A geometriai tartalmú feladatot a matematikát legkevésbé kedvelő tanulók is ugyanolyan érdekesnek találják, mint a többi tanulócsoport. Ez utóbbi eredmény összhangban van azzal a kutatói meggyőződésünkkel, miszerint a képi reprezentációk mint a szöveges feladatok matematikai modelljei fontos és integráns részét jelenthetik a fejlesztő programoknak.

Jegyzet

(1) A kutatás a 63360. sz. OTKA-pályázat és az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Andrews, P. – Diego-Mantecon, J. – Vankuš, P., Op 't Eynde, P. – Conway, P. (2008): A tanulók matematikai meggyőződéseinek értékelése: Egy három országot érintő összehasonlító vizsgálat. *Iskolakultúra Online*, 2. 141–159.
- Brenner, M. E. (1998): Meaning and money. *Educational Studies in Mathematics*, 36. 123–155.
- Csíkos Csaba (2003a): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- Csíkos Csaba (2003b): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10–11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 35–55.
- Csíkos Csaba (2005): A matematikai tudáskonceptió a 2003-as PISA vizsgálatban. In Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-1szakmai-csikos
- De Bock, D. – Van Dooren, W. – Janssens, D. – Verschaffel, L. (2002): Improper use of linear reasoning: an in-depth study of the nature and the irresistibility of secondary school students' errors. *Educational Studies in Mathematics*, 50. 311–334.
- English, L. D. (2003): Reconciling theory, research, and practice: A models and modelling perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 54. 225–248.
- Géczi János (2006): A tudásátadás történelmi formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 3–25.
- Greer, B. (1997): Modelling reality in mathematics classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, 7. 293–307.
- Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, 11. 28–38.
- Kelemen Rita (2007): Fejlesztő kísérletek a realisztikus matematikai problémák megoldása terén. *Iskolakultúra*, 6–7. 36–46.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. – Arami, M. (2002): The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49. 225–250.
- Mason, L. – Scrivani, L. (2004): Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14. 153–176.
- Palm, T. (2008): Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 67. 37–58.
- Reusser, K. – Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7. 309–327.
- Verschaffel, L. – De Corte, E. – Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 7. 339–359.
- Wyndham, J. – Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12. 30–46.

Diplomások munkaerőpiaci kereslete

2008 novemberében a nyugat-magyarországi régióban 1574 végzős középiskolással végzett kérdőíves felmérésünk adatai alapján a tanulók kevesebb mint tíz százaléka ismer olyan kutatásokat, amelyek a diplomások iránti keresletet, a pályakezdők munkaerőpiaci sikerességét vizsgálják. A jelen tanulmány a diplomásokat megcélzó álláshirdetések, vállalati és szakértői felmérések összevetésével egyrészt azt vizsgálja, hogy milyen szakterületű diplomásokat is keresnek az ezredfordulót követően, másrészt azt, hogy mennyiben orientálhatják ezek a kutatások a továbbtanulni szándékozó középiskolásokat.

Álláshirdetéseken alapuló kutatások

Az alábbiakban párhuzamba állítok öt diplomásokat megcélzó álláshirdetések elemzésével foglalkozó tanulmányt. Híves Tamás (2006) kutatási beszámolójában 954 darab, a *Figyelő*net, a *Heti Világgazdaság*, az *Oktatási*, az *Egészségügyi* és a *Jogi Közlöny* (a hirdetések kétharmada) által közzétett és internetes, diplomásokat (1) célba vevő álláshirdetés elemzését ismerteti. A hirdetések 2005 áprilisában, szeptemberében és 2006 márciusában jelentek meg. Az összes hirdetés több mint fele a közép-magyarországi régióba kereste a munkavállalókat, míg a fennmaradó rész 4–6 százalékos megoszlással körülbelül egyenletesen oszlott meg a többi régió között, kivéve a dél-dunántúli területet, ahol nem érte el a 3 százalékot a megjelenések száma. Településtípusonkénti bontásban a felkínált állások 45 százalékában Budapestre, 8 százalékban megyeszékhelyre és 30 százalékban egyéb városra, településre vonatkoznak (Híves, 2006). Ez a megoszlás is mutatja, hogy nem reprezentatív a diplomások iránti keresletre vonatkozóan az effajta vizsgálat, hiszen, ahogy Híves is megállapítja, „a két vidéki településkategória kínálatának aránya fele akkora, mint amekkorát a lakosság szám indokolna” (Híves, 2006, 77.).

A következő három elemzés az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.-hez, az Országos Felvételi Információs Központhoz és az Universitas Press Felsőoktatás-kutató Műhelyhez kötődik: a 2006-os a 2005 októbere és 2006 júliusa között a *Népszabadság*ban, a *HVG*-ben, www.jobmonitor.hu-n és a www.hill.hu-n közzétett 4052 (*Munkaerő-piaci elvárások...*, 2006), a 2007-es a *HILL* helyett a közlönyökben, továbbá az előbbivel megegyező médiumokban olvasható 3014 (*Munkaerő-piaci elvárások...*, 2007), a 2008-as a 2007 májusa és 2008 májusa közötti időszakban megjelent (2) 5109 (Kiss, 2008), diplomás álláskereső számára feladott álláshirdetést jellemezte. Az összehasonlítási kísérletben csak Kiss László (2008) elemzése lesz részletesebben kifejtve a nagyon hasonló eredmények miatt, de a főbb adatokat a két korábbi kutatásból is ismertetem.

A hirdető 37 százalékát multinacionális, 16 százalékát hazai (kis-, közepes- és nagy-) vállalatok, 8 százalékát önkormányzatok, 5 százalékát önkormányzati fenntartású intézmények (például iskolák, múzeumok), 3–3 százalékát központi költségvetési szervezetek (minisztériumok, háttérintézmények, hatóságok) és egészségügyi szervezetek alkották. A két korábbi kutatásban – időrendben – 56, illetve 47 százalékkal is a multinacionális vállalatok dominanciája mutatkozott jellemzőnek. Települések szerinti megoszlásban közel 41 százalékot tettek ki a fővárosi és 17 százalékot az egyéb városi hirdetemények. Regio-

nális megoszlásban 46 százalékkal vezetett a közép-magyarországi régió. A 2006-os és 2007-es vizsgálatban is a főváros és a központi régió kiemelt szerepe mutatkozott kiemelkedőnek. A hirdetőik ágazati megoszlása: „Az adatokból a szolgáltatói szektor kiemelt munkaerő-keresletének képe bontakozik ki: az összes regisztrált álláshirdetés közel egynegyede valamilyen tágabb értelemben vett szolgáltatói tevékenységhez kapcsolódik. Viszonylag magas, 16 százalék körüli a nehézipari részesedése, a hirdetések 9 százalékban az egészségügybe, 8 százalékában a pénzügyi szektorba keresnek munkaerőt. Ugyancsak magasnak mondható (8 százalék) a központi közigazgatás által feladott hirdetések aránya – az érem másik oldalán többek között a 2 százalék körül részesedő könnyűipar, az 1 százalékban megjelenő mezőgazdaság, a szociális szféra, vagy az ennél is kevesebb hirdetést feladó bányászati szektor található” (Kiss, 2008, 1.).

A *Hazatérés* – a nyugat-dunántúli régió emberkincsének megtartásáért című cselekvési terv és modellprogram (a továbbiakban: *Hazatérés*) keretében a Nyugat-Dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség Kht. szervezésében részt vevő kutatók 2000. június 1-jétől 2001. május 31-éig az ország vezető üzleti lapjában, a *HVG*-ben és a nyugat-dunántúli régió három megyéjének napilapjaiban (*Kisalföld*, *Vas Népe*, *Zalai Hírlap*) megjelent álláshirdetéseket vizsgálták a pályakezdő diplomások szemszögéből. A *HVG*-ben a vizsgálati időszakban a megjelent hirdetések közül 150 vonatkozott a nyugat-dunántúli régióra; a három megyei napilapban egy év alatt 1505 álláshirdetés jelent meg, amely a vizsgált célcsoportot érintette (*Hazatérés*, 2001). Az öt kutatás összehasonlítása a területi sajátosságok, a vizsgálati időszak, a vizsgált médiumok miatt csak részben megvalósítható, ugyanakkor jól példázza a középfok után továbbtanulni szándékozók ilyen elemzések segítségével történő orientálódásának nehézségeit. A vizsgálatok párhuzamba állítása ugyanakkor épp a területi és az idődimenziók (vizsgálati év és vizsgálati időszak) miatt segíti a kapott eredmények (nem szigorú értelemben vett) megbízhatóságának ellenőrzését. Fontos még megjegyezni, hogy a vizsgálati eredmények nem reprezentálják a tényleges hazai diplomás keresletet, hiszen a betöltésre meghirdetett állások egy része például a munkaerőközvetítő cégeknél, munkaügyi központokban jelenik meg, az egyes helyeken megjelenő állások sem feltétlenül azonos összetételű kínálatot jelentenek, továbbá a *Hazatérés*-vizsgálat szerint bizonyos ciklikusság is megfigyelhető a meghirdetett állások számában.

Kiket keresnek az álláshirdetésekből? Felsőoktatásunk vertikális szerkezete szempontjából fontos megállapítás Híves (2006) kutatásában, hogy a vizsgált dokumentumok több mint felében nem jelent meg az, hogy egyetemi vagy főiskolai végzettségűeket keresnek. 21 százalékban az egyetemi, 13 százalékban pedig a tudományos fokozat igényét deklarálták a hirdetőik. A *Hazatérés* (2001) Nyugat-Magyarországra fókuszáló kutatásában a diplomák jellege szerint a hirdetések az egyetemi végzettséget preferálták (54 százalék), miközben a főiskolai végzettséget csupán 5 százalék írta elő. A felsőfokú szakirányú végzettség megfogalmazás a régióban több mint egyharmados arányt képviselt (36 százalék). A *HVG*-ben megjelent toborzó közleményekben tehát az egyetemi végzettségűek nagyobb eséllyel pályázhattak. A három megyei napilapban egy év alatt megjelent, célcsoportra vonatkozó 1505 álláshirdetés 10 százalékában nem jelölték meg a legmagasabb iskolai végzettséget, 15 százalékban egyetemi, 6 százalékban főiskolai végzettséget írtak elő, a fennmaradó részben pedig általánosan megfogalmazva felsőfokú szakmai végzettséget neveztek meg. A médiumok alapján tehát mind az egyetemi, mind a főiskolai diplomával rendelkezők viszonylag nagy eséllyel pályázhattak. A főiskolai és az egyetemi diploma szakterülettől függetlenül vizsgált „egyenjóságáról”, illetve a kétféle típusú végzettség konvertálásáról nem sokat árulnak el a fentiek, de jelzésértékű, hogy a meg nem nevezett vagy éppen csupán felsőfokú végzettségként megnevezett hirdetések nem elhanyagolható arányt képeznek az összes elemzett munkavállalót váró munkakörnek (Híves, 2006).

Híves (2006) tanulmánya alapján a horizontális, vagyis a szakterületi megoszlás tekintetében a kutatók a toborzó hirdetések 14 százalékában semmilyen utalást nem találtak a szakirányú végzettségre. (3) A deklaráltakat nagyobb szakterületekbe összevonva a legkeresettebb területnek a pénzügyi, gazdálkodási (27 százalék), majd a kereskedelmi, idegenforgalmi (18 százalék), az oktatási (14 százalék) és műszaki (13 százalék) mutatkozott. A szakterületi és a településtípus szerinti megoszlást vizsgálva megállapítható, hogy – messze megelőzve a többi településkategóriát – a legnagyobb arányban a fővárosba ke-

restek pályázókat a pénzügyi, gazdálkodási területre (az összes e szakterülethez sorolt hirdetés 58 százaléka), de kiemelkedő itt még az oktatási és az informatikai (64 százalék), az egészségügyi, szociális (61 százalék) szakterületbe sorolt állások aránya is, míg a vidéki települések inkább jogi (91 százalék) és műszaki (46 százalék) végzettségű diplomásokat kerestek. A megyeszékhelyeken, elmaradva az előbbtől, de megelőzve az utóbbi kategóriát, az oktatás (19 százalék) kapott nagyobb súlyt. Az állások regionális megoszlását elemezve a Híves (2006) által közölt adatok tanúsága szerint, a jog kivételével, ami Észak-Magyarországon kapott nagyobb súlyt, az összes szakterület, megelőzve a többi térséget, a közép-magyarországi régióban jelent meg nagyobb aránnyal.

Mit ajánlanak a hirdetésekben a munkavégzésért? Oktatás-gazdaságtani elméletek szerint a juttatások fontos szerepet töltenek be a munkát keresők olyan döntéseiben, mint hogy megéri-e hosszabb távon az adott képzettséget megszerezni, megéri-e az adott állásra jelentkezni; a régióban maradjon-e, vagy legyen mobil, és költözzön előnyösebb ajánlatokkal kecsegtető régióba.

A régiós HVG-kutatásból és a megyei lapok elemzéséből rendelkezésre állnak a hirdetésekben megjelent juttatásokra vonatkozó adatok. A HVG toborzásainak 40 százaléka, a napilapokban a munkaadók 82 százaléka nem nevezte meg a kínált juttatást (Hazatérés, 2001). [4] A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a hirdetésekben a munkaadók kevésbé éltek a kereslet árjelzés szerepével.

A 2008-as kutatás (Kiss, 2008) adatai szerint a toborzási közlemények legnagyobb arányban (32 százalék) a gazdaságtudomány, másodikként (27 százalék) a műszaki, majd pedig az orvos- és egészségügyi tudományi képzési területről (9 százalék) kerestek munkavállalókat. A korábbi adatok szintén e területek jelentőségét hangsúlyozták. A negyedik-ötödik helyen mindhárom kutatásban az informatikai, a jogi és igazgatási terület képviseltette magát. Híves eredményét megközelítően itt is megállapítható, hogy 13 százalékban a hirdető nem jelölték meg a keresett munkavállaló szakterületét.

A 2001-es tanulmányban (Hazatérés, 2001) az összes HVG-hirdetésben előfordult ötven szakmai végzettségből 19 jelent meg a régiós álláshirdetések között. 29 százalékban

nem foglalkoztak a szakmai végzettséggel. Az előbbi elemzéssel szemben a legkeresettebbek a mérnök végzettségűek (55 százalék), közülük is a villamosmérnökök (az összes régiós hirdetés 16 százaléka). Kelendőnek mutatkozott még az orvos, a gyógyszerész, a logisztikus szakmai végzettség (8–8–7 százalékban). A megyei napilapok hirdetéseinek ugyancsak 29 százalékában nem jelent meg konkrét szakmai végzettség, míg a maradékban 52-félét említettek. A leggyakoribb hirdetés a tanár (16 százalék), a közgazdász (12 százalék), az általános mérnök (8 százalék), a gépészmérnök (8 százalék) végzettséggel rendelkezőket vett célba.

Híves (2006) és Kiss (2008) elemzésének közös metszeteként jelentek meg a gazdasági végzettséget igénylő foglalkozások, amelyek mindkét kutatásban a leggyakoribbnak mutatkoztak, illetve – eltérő előfordulási gyakoriság szerinti sorrendben – a műszakiak. Ez egyrészt utalhat a megnevezettek iránti, hosszabb időtávot átfogó keresletre, másrészt a vizsgált médiumok, illetve az ezeket igénybe vevő hirdetőik profiljára. A *Hazatérés* (2001) kutatásban elemzett, a nyugat-magyarországi régióra vonatkozó *HVG-toborzások* a műszakiak közül a mérnökök, a gazdaságiak csoportjából a logisztikusok, illetve az orvosi-egészségügyi terület iránti keresletről tudósítottak. A három megyei lap az előbbi kettő, illetve a tanárok iránti keresletet igazolták. Ez utóbbi sokkal kisebb súllyal szerepelt az országos vizsgálatokban. Az eredmények felhívják a figyelmet a regionális keresleti különbségekre, melyek meglétét Híves (2006) településtípusonkénti hirdetéselemzése és Adler (2008) tanulmánya a foglalkoztatottak számának ágazati és regionális megoszlásáról egyaránt megerősíti. A jelentős különbségek óva intenek bennünket attól, hogy a vizsgált hirdetések elemzését mindenki, minden szinten a végzettségek iránti kereslet egyértelmű jelzőjeként tekintse. Ugyanekkor a toborzásokban a szakterület megnevezésének elmaradása felveti a diplomák horizontális konvertálhatóságának kérdését: vajon ezek a toborzások olyan munkaköröket takarnak, amelyek betöltése jóformán bármilyen diplomával lehetséges?

Mit ajánlanak a hirdetésekben a munkavégzésért? Oktatásgazdaságtani elméletek szerint a juttatások fontos szerepet töltenek be a munkát keresők olyan döntéseiben, mint hogy megéri-e hosszabb távon az adott képzettséget megszerezni, megéri-e az adott állásra jelentkezni; a régióban maradjon-e, vagy legyen mobil, és költözzön előnyösebb ajánlatokkal kecsegtető régióba. A régiós *HVG-kutatásból* és a megyei lapok elemzéséből rendelkezésre állnak a hirdetésekben megjelent juttatásokra vonatkozó adatok. A HVG toborzásainak 40 százaléka, a napilapokban a munkaadók 82 százaléka nem nevezte meg a kínált juttatást (*Hazatérés*, 2001). (4) A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a hirdetésekben a munkaadók kevésbé éltek a kereslet árjelzés szerepével.

Munkáltatói és szakértői tapasztalatokra irányuló kutatások

Az alábbiakban a pályakezdők iránti vállalati keresletet és annak rövid távra prognosztizált alakulását mutatom be, alapvetően Palócz Éva (2001), Perpék Éva (2006), Selmeczy Iván (2006; 2007) és Várhalmi Zoltán (2008) kutatási zárótanulmányának tematizálásával, illetve a munkákban közölt adatok elemzésével.

Palócz Éva (2001) a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozás-elemzési Intézetének (MKIK GVI) a Nemzeti Szakképzési Intézettel (NSZI) (5) történt megállapodása alapján, 2001 júniusában mintegy 1000 társas vállalkozással készített (gazdasági ágazat, vállalatnagyság, tulajdonos, megközelítőleg a regionális elhelyezkedés alapján) reprezentatív, pályakezdők (6) iránti vállalati keresletet és a pályakezdőkkel való megelégedettséget feltáró kérdőíves felmérés és 33 interjú eredményeit mutatta be. E munkával leginkább Perpék Éva (2006) tanulmánya vethető össze, amely ugyancsak a MKIK GVI által, de 2005 október-novemberében megvalósított kutatás eredményeit ismerteti. Ebben 3196 vállalkozást vizsgáltak (megyék, méret és gazdasági ágazatok szerint) reprezentatív kérdőíves adatgyűjtésre alapozva.

Selmeczy Iván és kutatócsapata (2006; 2007) a diplomás pályakezdők (7) foglalkoztatásának jelenlegi és várható helyzetét vizsgálta 2005 október-novemberében és 2007 első negyedében két-két nem reprezentatív kutatás keretében a felsőoktatás szereplőinek, a döntéshozók, intézményvezetők, továbbtanulók stb. tájékoztatása és segítése céljából. Az első vizsgálatban 121 céggel kérdőíves felmérést és egy interjúsorozatot végeztek 30 szakértő (8) megkérdezésével, a másodikban 1000 cég került a mintába és szintén 30, de itt budapesti székhelyű humánerőforrás-tanácsadót, -szolgáltatót kérdeztek meg.

Az első vizsgálatban megkérdezett cégmintát többnyire exportorientált, a másodikban 70 százalékban nem exportorientált árbevételű, mindkettőben döntő mértékben feldolgozóipari és kereskedelmi szolgáltató vállalkozások alkották, melyek között magyar és külföldi tulajdonúak (tisztán magyar, illetve külföldi tulajdonú közel 40–40 százalék, második vizsgálat: 81,1 százalék, 12,3 százalék) is képviseltették magukat. A vizsgáltak anyagi helyzetét a kutató legalább kielégítőnek tartotta, s megállapította, hogy jelentős arányban terveztek kapacitásbővítő beruházást. Területi szempontból az elsőkben a cégek háromnegyede, a másodikban az egynegyede a budapesti régióból került a mintába. A foglalkoztatottak száma szerinti méretkategória szempontjából a legnagyobb súllyal a közepes (51–250 főt foglalkoztató: 50 százalék) és nagy vállalkozások (több mint 250 főt foglalkoztatók: 30 százalék) szerepeltek a korábbi kutatásban, míg az utóbbiban a kis (20–49 fős, 40 százalék) és a közepes (100–249 fős, 14 százalék) cégek.

Várhalmi Zoltán (2008) ugyancsak a GVI 2008. február 6-a és április 22-e között zajlott adatgyűjtésének eredményeit összegezte. A kutatásban 3010 személyzeti ügyekért felelős vagy kisebb cégek esetében általános vállalati vezetőt kérdeztek meg. A vizsgálati minta a kutatók súlyozási eljárásával szektor és vállalati létszám tekintetében reprezentatívnak tekinthető. (9)

Palócz (2001), Selmeczy (2006; 2007) és Várhalmi (2008) tanulmánya szerint a munkaerőpiaci pályájukat kezdőkön belül a friss diplomásokra vonatkozó eredmények alapján a diplomás pályakezdekők foglalkoztatásának valószínűsége nőtt a cég méretével. Ennek ellenére fontos „...hangsúlyozni, hogy az esélyt (vagy valószínűséget) ne tévesztjük össze az abszolút számokkal. A kis és közepes vállalatok számosságuk miatt fontos szerepet kapnak a friss diplomások foglalkoztatásában” (Várhalmi, 2008, 10.).

Palócz (2001) 2000-es, 2001-es adatai szerint a legnagyobb arányú diplomás beáramlás az ipart (56,3 százalék; 65,3 százalék), majd 2000-ben a szállítást (39,7 százalék), az utóbbi évben, szórtaabb arányszámokkal, a kereskedelem területét (12,9 százalék) érintette. Az ipar a korábbi évben a diplomás pályakezdekők közül az egészségügyiek (az összes egészségügyi végzettségű mintegy 77 százaléka), utóbb a műszakiak (79 százalék) körében jelentette a legnagyobb keresletet. Területileg Nyugat-Dunántúl, majd a későbbi adatsor alapján Közép-Dunántúl jelenített meg nagyobb arányú alkalmazást. Legkevesebb mindkét évben az észak-magyarországi régió jelentett keresletet a diplomások számára. Mindkét évben a nagyvállalatok voltak a legnagyobb arányban (több mint 95 százalékban) az alkalmazók, míg tulajdonosi forma szerint a teljes mértékben magyar tulajdonban levők. A frissebb adatok a többségi külföldi tulajdonban levő vállalatok intenzívebb érdeklődéséről adnak számot a közel egyharmados részesedéssel.

Ezzel szemben Selmeczy (2006; 2007) 2006-os és 2007-es, nem reprezentatív adatai a külföldi tulajdoni hányaddal is rendelkező cégek körében mutattak gyakoribb alkalmazást. A gazdasági ágak oldaláról tekintve alkalmazásuk – a 2007-es vizsgálat szerint – leggyakoribb a gazdasági szolgáltatásokban és a feldolgozóiparban. A cégek foglalkoztatotti létszámának mérete alapján képzett kategóriák és a diplomás pályakezdekők kapcsolatát elemezve a 30–100 főnek munkát adó kis és közepes cégek körében volt a legnagyobb az arányuk.

Várhalmi (2008) elemzése alapján diplomás pályakezdekőket leginkább a nagyobb, többségében külföldi tulajdonban levő, Közép-Magyarországon fekvő vállalatok alkalmaztak (33 százalék). A többi régiót tekintve körülbelül egyenletes a diplomások alkalmazásának megoszlása (22 százalék körül). Gazdasági szektoronként elemezve a kérdést a pénzügyi szolgáltatások (cégek aránya 41 százalék), a turizmus (31 százalék), az egyéb gazdasági szolgáltatások (31 százalék) és az építőipar (30 százalék) területén átlag feletti az alkalmazásuk. Az átlagtól leginkább a mezőgazdaság, a logisztika, a távközlés, valamint a feldolgozóipar[10] maradt el. „Közép-Magyarországon a pénzügyi, építőipari, turisztikai és a gazdasági szolgáltatási szektorokban 40 százalék a friss diplomásokat al-

kalmazó vállalatok aránya, szemben a többi régió megegyező gazdasági ágaival, ahol az arányuk nem éri el a 25 százalékot. A finomelemzés továbbá kimutatta, hogy vidéken lényegében nincsen ágazati hatás, azaz a friss diplomásokat foglalkoztató vállalatok statisztikai értelemben egyenletesen oszlanak meg az egyes gazdasági ágak között” (Várhalmi, 2008, 12.). Őt vállalati jellemzőt vizsgálva (méret, régió, tulajdon, export, ágazat) a kutató arra a következtetésre jutott, hogy abban a kérdésben, hogy egy vállalat alkalmaz-e friss diplomást, a foglalkoztatottak száma a leginkább meghatározó faktor.

Selmeczy és kutatócsapata (2007) a 2006-os felmérés eredményeire alapozva összeállított egy a cégek szempontjából releváns 41, zömmel műszaki és gazdasági, foglalkozásból álló listát, melyekre vonatkozóan megkérdezték a cégek vizsgálati időpontban megfigyelhető, illetve a jövőben tervezett foglalkoztatási tervét. A megkérdezettek a foglalkozások közül 36-ban foglalkoztattak, illetve terveztek pályakezdő diplomások alkalmazását. A leggyakoribb alkalmazás a könyvelő, kontroller (59 említés), pénzügyes (57 említés) és az informatikus, szoftverfejlesztő (54) foglalkozásokat érintette. (11) Az elemzők feltételezték, hogy a pályakezdő diplomások körülbelül két év alatt érik el azt a szakmai színvonalat a munkahelyükön, amely lehetővé teszi a szakmai karrierúton történő továbblépést. A továbblépés eredményeképp felszabaduló korábbi feladatok ellátására a munkaadó új pályakezdő felvételére kényszerül, vagyis a hipotézis szerint a friss diplomások a munkahelyeken kétéves pótlási ciklust igényelnek.

A várható kereslet alakulása szempontjából a kutatók akkor tekintették az adott foglalkozás iránti keresletet stabilnak, ha az egy év múlva felvenni szándékozott pályakezdők száma minimum a foglalkoztatott pályakezdők 50 százaléka. Az arányok torzító hatásának mérséklésére vizsgálták a diplomás pályakezdők felvételét tervező és a vizsgálatkor pályakezdőket foglalkoztató cégek arányát is. (12) A 20 foglalkozási csoportba összevont eredmények alapján, alkalmazva az 50 százalékos küszöbértékét, mindkét megközelítés szerint, a cégek fokozottabb (50 százaléknál nagyobb) diplomás pályakezdő utánpótlást a gépész-, villamos-, vegyész-, környezet-, könnyűipari mérnök, reklám- és marketing-, humánerőforrás-menedzser, az elemző közgazdász, társadalom- és piackutató, valamint az üzletkötő, ügyfélkapcsolati menedzser (13) foglalkozásokban igényeltek. Stabil (50 százalék körüli) keresletre számíthatnak a minőségellenőr, minőségbiztosító, a kereskedelmi menedzser, a termelésirányító, a logisztikus végzettségűek. A két megközelítés szerint vegyes kategóriába sorolódtak azok a foglalkozások, amelyekben jelentősebben eltér a tervezett pályakezdők száma a vizsgálatkor alkalmazott diplomás pályakezdők-höz, illetve a felvételt tervező cégeknek a jelenleg is alkalmazókhöz viszonyított aránya. Ide sorolhatók az informatikus, programozó, az építész-, az építőmérnök, földmérő és térinformatikai mérnök, továbbá a turisztikai és vendéglátó menedzser végzettségűek. Az első esetben a felvenni szándékozottak száma meghaladta a már alkalmazott pályakezdők számát (14 százalékkal), de az alkalmazási igényeket megfogalmazó vállalatok száma alulmaradt a vizsgálatkor is ilyen szakembereket foglalkoztatókkal szemben (arányuk: 39 százalék). A többi esetben pont fordított helyzet adódott, azaz a korábbiakhoz képest kisebb arányú felvételt nagyobb arányban terveztek a megkérdezettek. Visszafo-gottabbnak várták a keresletet (mindkét megközelítés szerint 50 százalék alatti aránnyal) a könyvelő, kontroller, adószakértő, az ügyvitelszervező, projektmenedzser, a pénzügyes és a jogász foglalkozások esetében.

Várhalmi (2008) elemzésében 29 foglalkozási csoportra (14) vonatkozóan elemezte a vállalati felvételi szándékot. A vizsgálat módszertanát tekintve megegyezett a 2007-es Selmeczy-féle kutatással, vagyis itt is kétéves pótlási ciklust feltételeztek, illetve két megközelítésben (felvenni szándékozottak száma és a felvételt tervező cégek) vizsgálták az eredményeket. Az eredmények azt mutatták, hogy az azok iránti kereslet a közeljövőben mérséklődni fog. A foglalkozási területeket a kutatók két nagy csoportra bontva megállapították, hogy a gazdasági végzettséget igénylő foglalkozások esetében csökkenő, a mű-

szaki végzettséget igénylők esetében stagnáló kereslet prognosztizálható. A konkrét foglalkozási területeket illetően mindkét megközelítés szerint – a közzétett adatok alapján – erősödő keresletre számíthatnak egy éven belül a műszaki csoportba tartozó mezőgazdasági és vegyészmérnökök, a gazdasági végzettséget igénylő csoportban a termelésirányítók. Egyértelműen csökkenő keresletre utaltak az adatok az első csoportban a minőségellenőrök és a térinformatikai mérnökök, a másodikban a turisztikai, marketing-, HR-munkatársak, pénzügyesek és könyvelők esetében. Vegyes kép mutatkozott a közlekedés, gépész- és építőmérnökök esetében, melyek közös jellemzője, hogy a felvenni tervezettek

„Közép-Magyarországon a pénzügyi, építőipari, turisztikai és a gazdasági szolgáltatási szektorokban 40 százalék a friss diplomásokat alkalmazó vállalatok aránya, szemben a többi régió megegyező gazdasági ágaival, ahol az arányuk nem éri el a 25 százalékot. A finomelemzés továbbá kimutatta, hogy vidéken lényegében nincsen ágazati hatás, azaz a friss diplomásokat foglalkoztató vállalatok statisztikai értelemben egyenletesen oszlanak meg az egyes gazdasági ágak között.” Öt vállalati jellemzőt vizsgálva (méret, régió, tulajdon, export, ágazat) a kutató arra a következtetésre jutott, hogy abban a kérdésben, hogy egy vállalat alkalmaz-e friss diplomást, a foglalkoztatottak száma a leginkább meghatározó faktor.

száma és az alkalmazásban levő pályakezdekők aránya nem érte el az ötven százalékos küszöbértéket (sorrendben 45–45–44 százalék), de a körükben létszám bővítést fontolgatók és a már alkalmazásukat folytató cégek aránya jelentősen meghaladta azt (sorrendben: 76–73–64 százalék). (15)

Prognosztizált kereslet a szakértők szerint

A humán erőforrás-tanácsadó és -szakértő cégek a munkaerőpiacnak egy speciális szegmensét képviselik, amennyiben a vállalatok csak bizonyos foglalkozási területeken veszik igénybe szolgáltatásaikat. Szanyi Ágnes (2005) kutatásában tíz pályakezdekő diplomásokkal foglalkozó munkaerőpiaci szakemberrel, egy megyei munkaügyi központ igazgatójával, több munkaerő-kölcsönző és -közvetítő cég vezetőjével/munkatársával, több egyetemi karrieriroda vezetőjével/munkatársával és egy állásajánló kiadvány szerkesztőjével készített interjú segítségével (16) a diplomás pályakezdekők általános munkaerőpiaci helyzetét, a piacképes és kevésbé piacképes diplomákat, a felsőoktatási intézmények közötti különbségeket és az új, kevésbé piacképes szakokat vizsgálta a vélemények tükrében.

A válaszadók általában keresett diplomáknak tartották a mérnöki, ezen belül a villamos-, gépész- és közlekedésmérnöki, az informatikus, a pénzügyi és számviteli, a gazdasági, kereskedelmi, a logisztikai diplomákat, de jó belépőnek tartották a munkaerőpiacra az orvos, gyógyszerész, idegenforgalmi és szállodai végzettségeket is. Szanyi szerint ezek többségében hagyományosnak tekinthető, a munkáltatók által is jól ismert, jól körülírható tudást magukba foglaló végzettségek. Nem piacképesnek minősített végzettségek terén elég nagy különbségeket tükröztek a válaszok. Megjelent a felsorolásban a marketing, a PR, a kommunikáció, a művelődésszervező, a műszaki informatikus, a műszaki menedzser, a nemzetközi kommunikáció, az európai uniós diplomák, melyek önmagukban, más piacképes végzettség nélkül nem keresettek. Előfordult a válaszok sorában a jogi, a közgazdász végzettség is a túlkí-

nálattal összefüggésben. A mérnöki diplomával rendelkezők közül az agrár-, a környezet-, a kertészmérnöki végzettségűeknek nehezebb elhelyezkedni a szakértők szerint. „A pedagógus és a bölcsész végzettséget is sokszor említették a nem piacképes diplomáknál, valamint a természettudományi végzettségek nagy részét. Általában azt fogalmazták meg a megkérdezett szakemberek, hogy az elméleti tudást adó diplomák, ahol a megszerzett ismereteket nem lehet közvetlenül a termelésben hasznosítani, kevésbé piacképesek. A másik általános tendencia, hogy azok a képzések, amelyek tartalma nem világos a munkaadók számára, vagy ahol több területre is bevezetik a hallgatókat, de egyik területen sem mélyítik el a tudásukat eléggé, általában nem túl keresettek a munkaerő-piacon” (Szanyi, 2005, 39.). A megkérdezettek szerint gyakori tapasztalat, hogy az újabb szakokon diplomát szerzett pályakezdők maguk sem tudják megfogalmazni, mi a szakterületük, mihez értenek (Szanyi, 2005).

Szerepi Anna (2006) tanulmányában hat multinacionális vállalat személyügyi részlegének vezetőjével és harminc munkaerő-közvetítő cég vezetőjével készült interjú eredményeit mutatta be. A megkérdezettek nem reprezentálták sem a munkaadókat, sem a közvetítőket, de jelentős szerepet töltenek be a diplomás foglalkoztatásban, illetve azok közvetítésében. A felkeresett vállalatok csoportját különböző termelőágazatok képviselői alkották eltérő szakterülettel (autóipari beszállítás, gépgyártás; villamosipar, logisztika; gyógyszeripar; élelmiszer- és vegyipar; pénzügyi szektor). Fele-fele arányban export-, illetve hazai igények kielégítésére orientáltak. Területi elhelyezkedésüket tekintve nem érvényesült a központi régió dominanciája. A legnagyobb számban közgazdászokat, pénzügyi és műszaki, kisebb arányban kereskedelmi és informatikus, asszisztensi munkakörben pedig pedagógus végzettségűeket alkalmaztak. A munkaerő-közvetítő cégek kétharmadát a fővárosi, illetve vonzáskörzetében található, a fennmaradó részt a többi megyeszékhelyen működő szervezet alkotta a nyugati országrész dominanciájával. Tulajdonosi szerkezetüket tekintve: 30 százalék magyar tulajdonú, 25 százalék külföldi anyacéggel rendelkezett. A közvetítettek között (egy kivétellel) a diplomások alkották átlagosan a 80–95 százalékot.

A közvetítők szerint a munkaerőpiacon leginkább keresettek az említés gyakoriságának sorrendjében: a jó szaktudású, nyelvtudással rendelkező mérnökök, közöttük is a villamos-, gépész-, építő- és gyártásfejlesztő, kisebb számban a faipari mérnökök; a megfelelő tudással rendelkező logisztikusok, közgazdászok, a jó nyelvtudással rendelkező egyéb mérnökök; azok az informatikusok, akik speciális, kurrens programnyelveket ismernek; az orvosok, a HR-esek, a bankszakemberek. Túlkinálatot mutat, de használható, jó tudással, elismert felsőoktatási intézményi diplomával, nyelvismerettel, munka iránti elkötelezettséggel keresettek a közgazdászok, jogászok, informatikusok, marketingesek. Túlkinálatot jeleztek a bölcsész végzettségűek (például művelődésszervezők, politológusok, szociológusok, régészek), a pedagógusok, a PR-menedzserek, az agrár-végzettségűek esetében. Ugyanakkor megjegyezték a pedagógusokkal kapcsolatban, hogy vidéken üres álláshelyek vannak. A vélemények szerint e diplomák esetében az elhelyezkedés sikere növelhető nyelvismerettel, gyakorlati tapasztalatokkal (Szerepi, 2006).

Selmeczy (2006) kutatásában az interjúval megkeresett cégek esetében 2006-ban az összes kiközvetített munkavállaló 83 százalékát külföldi tulajdonú vállalatok igényelték. A szakértői interjúk és a visszaérkezett kérdőívek megerősítették azt a gyakori vélemény, amely szerint nagy a kereslet a gépész- és villamosmérnök végzettségűek, a mérnök-informatikusok és informatikus-közgazdászok iránt. A közgazdászok, pénzügyi-számviteli végzettségek iránti csökkenő keresletet azonban nem igazolták a válaszok, de alacsony piaci értéket tulajdonítottak „a presztízs nélküli, újonnan felbukkanó gazdasági főiskolai szakokon és néhány fizetős szakon nyújtott” (Selmeczy, 2006, 34.) képzéseknek. Egybehangzóak azok a vélemények is, amelyek szerint a jövőben valószínűleg növekedik a diplomás pályakezdők iránti kereslet az asszisztensi és ügyintézői állások piacán: „a fel-

tételezések és az interjúk tanúsága szerint az irodai-ügyviteli állásokra részben épp azért keresnek felsőfokú végzettségűeket, mert ők általában jobban beszélnek idegennyelveket” (Selmeczy, 2006, 37.). Az interjúalanyok említették a túlképzéssel kapcsolatban a tanárokat, jogászokat, közgazdászokat és a marketinges végzettséget. A diplomák konvertálhatósága szempontjából Selmeczy fontos kijelentése: „Egyetértés mutatkozott [...] abban is, hogy az elhelyezkedés főleg olyan területen nehézkes, amelyre általánosabb tudással, többféle végzettséggel is jelentkeznek pályakezdők” (Selmeczy, 2006, 29.). A megkérdezettek a diplomások iránti kereslet növekedését fogalmazták meg a hazánkban mind gyakrabban megjelenő – külföldi cégeknél viszonylag gyakori – kiszervezett részlegek felől. Ez elsősorban a több nyelven beszélő, nemzetközi kereskedelmi vagy logisztikai végzettségű munkaerő iránti kereslet növekedését jelentheti (Selmeczy, 2006).

Selmeczy (2007) adatai alapján a 2007-től számított két évben a szakemberek a legnagyobb keresletre a villamosmérnök (89 százalékos egyetértéssel), a pénzügyi (75 százalékos egyetértés), a minőségellenőr, minőségbiztosító (73 százalékos), az informatikus programozó (70 százalékos), a gépészmérnök (70 százalékos), a könyvelő, kontroller, adószakértő (69 százalékos egyetértés), a vegyészmérnök, környezetmérnök (57 százalékos) foglalkozásokban számítottak. Nem számoltak viszont a kereslet változásával az elemző közgazdász, társadalom- és piackutatók, a reklám- és marketing menedzserek, valamint az ügyvitelszervezők, projektmenedzserek tekintetében. A jogászok esetében pedig egyértelműen a kereslet csökkenését prognosztizálták.

Összevetve az előbbieket a vállalati munkaerő-felvételi tervekkel, ellentmondást jeleztek a vállalatok által visszafogott keresletet mutató pénzügyes, ügyvitelszervező, projektmenedzser, könyvelő, kontroller, adószakértő; a stabil keresletűnek tekintett minőségellenőr, minőségbiztosító, a kereskedelmi menedzser és a logisztikus; a fokozott keresletet mutató üzletkötő, ügyfélkapcsolati menedzser, elemző közgazdász, társadalom- és piackutató, reklám- és marketingmenedzser foglalkozások. Egyetértés mutatkozott a villamosmérnökök, gépészmérnökök, vegyész- és környezetmérnök fokozottabb, a jogászok csökkenő keresletében. Selmeczy (2007) szerint további egyetértés mutatkozott abban, hogy összességében nem csökken a kereslet a pályakezdő diplomások iránt.

A fent bemutatott szakértői véleményeket feltáró négy kutatást összevetve korántsem mutatkozik egységes kép, de keresetnek tűnnek a villamos-, gépészmérnökök, az informatikusok (4–4 előfordulással), a logisztikusok (3 előfordulással), a pénzügyi, a kereskedelmi végzettségűek és az orvosok (2–2 előfordulás). Túlkínálatot mutatnak a vélemények szerint a jogász (3), a pedagógus és az agrár végzettségek (2–2).

Bérek a szakmákban

„A pályakezdők iránti kereslet, amit az előbbieken vizsgáltunk, nem ad választ arra, hogy az élénk vagy éppen mérsékelt kereslettel mekkora kínálat áll szemben. A foglalkozások szerinti bérkülönbségek részben azt is jelzik, hogy adott területen a pályakezdő a munkájával mennyi hozzáadott értéket állít elő, másrészt arra is utalhatnak, hogy az adott foglalkozási területet kínálati vagy inkább keresleti piaci viszonyok jellemzik. Emellett a pályakezdők béreinek az első két év alatt történő emelkedéséből arra is következtettünk, hogy a pályakezdők készségei és szakmai ismeretei mely foglalkozási területeken fejlődnek a legjobban, azaz a tapasztalatszerzéssel mely területeken növekszik a pályakezdők termelékenységére a legnagyobb ütemben” (Selmeczy, 2007, 63.).

Selmeczy (2007) megállapításai szerint a nyugat-dunántúli régió kivételével (17) a 15–74 éves népességben belüli foglalkoztatottak arányában és a pályakezdők kezdő bérében érvényesült a regionális hatás, mégpedig oly módon, hogy a jobb foglalkoztatási helyzetű régiókban magasabb volt az induló kereset, így a pályakezdő diplomások bérét tekintve a közép-magyarországi régió javára jelentősek voltak a kereseti különbségek az egyes

régiók között. Foglalkozások szerinti bontásban a legalacsonyabb bruttó bérré a turisztikai és vendéglátó-ipari munkatársak, majd a humán erőforrás-szervezők, a termelésirányító, üzletkötő, ügyfélkapcsolati munkatársak, az ügyintéző, asszisztens, irodavezető foglalkozásokban, valamint az építő-, földmérő- és térinformatikai mérnökök számíthatnak. A legelső és a legutolsó esetében azonban megemlítendő, hogy azok a szürkegazdaság által érintett gazdasági szektorok közé tartoznak. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a béreket nagymértékben meghatározza az adott gazdasági ág helyzete, a munka szezonális jellege, sok esetben a választási ciklusok, s jelentősek közöttük a regionális különbségek is. Magasabb induló keresetet a villamosmérnökök, vegyész-, környezetmérnökök, minőségellenőrök, minőségbiztosítók, üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető, gépészmérnök foglalkozásúak remélhettek. A két év utáni legnagyobb béremelkedésre a jogászok, üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető foglalkozáscsoportba tartozók, elemző közgazdászok, piackutatók (18) és a gépészmérnökök számíthatnak.

Szerepi (2006) kutatásában a munkaerő-közvetítők tapasztalata szerint vannak olyan cégek, amelyek csupán kényszerből alkalmaznak pályakezdő diplomásokat, aminek az az oka, hogy tapasztalt munkavállalót nem találnak a kínált bérért a munkapiacra, vagyis a pályakezdő alkalmazása költségtakarékossági szempontból történik. A felkeresett multinacionális cégek szerint a fiataloknak túlzottak az elvárásai. Ugyanakkor a közvetítők szerint, noha a pályakezdők nem rendelkeznek reális képzetekkel a munkaerőpiaci helyzettel kapcsolatban, a munkáltatók elvárásai még irreálisabbak. A munkáltatók kompromisszumkészsége a béralkut illetően egyes megítélésű a megkérdezettek körében. Egyesek szerint ha az adott munkaposzt szempontjából kicsi a szakemberkínálat, mással nem tudják helyettesíteni, akkor elsősorban vidéken és a vezetői pozíciók esetében hajlandók magasabb bért fizetni. A másik tipikus vélemény szerint a munkaadók nem kötnek kompromisszumot, inkább kivárlják a megfelelő jelentkezőt, átszervezik a munkastruktúrát, felszítják a vállalatban belül a betöltetlen munkakörhöz kapcsolódó feladatokat.

Az újsághirdetések elemzéséből tudjuk, hogy a juttatásokra vonatkozóan a vizsgált időszakban a megyei lapok és a *HVG* nyugat-magyarországi régiót érintő toborzásainak jelentős százalékában (Hemlyén, 2001). Ezek alapján a vizsgált hirdetések nem alkalmasak a közgazdaságtani értelemben bérben túlközvetítő kereslet és kínálat megítélésére. Segítségük hiányában, az emberitőke-elmélet alapján ha a keresett szakterületeket összevetjük a kínált bérrel, az várható, hogy a keresett foglalkozásokban a munkaadók nagyobb bért kínálnak. Felhasználva a Selmeczy-féle fizetési kategóriákat és a 2007-es munkájában közzétett bruttó bérváltozást bemutató ábrát (Selmeczy, 2007, 64.), a vállalati prognózis és a szakértői vélemények konszenzusára, illetve ellentmondására fókuszálva a szakterületeket illetően az 1. táblázatban vázolt kép rajzolódott ki.

A konszenzusosan keresettnek minősített gépész-, villamos- és vegyész-, környezetmérnökök iránti keresletet az átlagos induló bérek és a két év utáni átlagos béremelkedés igazolni látszik. A szakértők és a vállalati megkérdezés alapján visszafogott keresletűnek tekintett jogász foglalkozásúak, bár alacsony kezdő bruttó bérré számíthatnak, a két év után várható átlagos bér alapján az ötödik kategóriába tartoztak, ami kismértékben, de meghaladta az átlagot, vagyis a szakma telítettsége ellenére még jó befektetésnek tűnik. Az ellentmondásosan megítélteket vizsgálva az üzletkötő, ügyfélkapcsolati munkatársak két év után nagyon jelentős béremelkedésre számíthatnak, de a béremelkedés utáni pozíciójuk is csak átlag alatti átlagos bérhelyzetet eredményezett, ami inkább a visszafogott keresletet erősíti meg. Az elemző közgazdász, piackutató foglalkozások az átlagot meghaladó bérré számíthatnak, majd nagy emelési aránnyal az ötödik legkedvezőbb bért kínálnak, ami inkább alátámasztja a keresletet, mint a stabilitást. Selmeczy eredményei szerint e terület mutatta a legnagyobb szórást regionális dimenzióban mind az induló bért, mind a két év utáni béremelkedést illetően. A reklám- és marketingmenedzser

1. táblázat. Foglalkozások kínálata, kereslete, termelékenysége

Bérvat. (1)	Végzettség (2)	Kereslet megítélése (3)
Induló átlagos bruttó bér (csökkenő sorrendben)		
5.	Villamosmérnök	Keresett
4.	Vegyész-, környezetmérnök	Keresett
4.	Minőségellenőr, minőségbiztosító	Stabil, keresett
4.	Üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető	Visszafogott
4.	Gépészmérnök	Keresett
3.	Elemző közgazdász, piackutató	Ellentmondásos
3.	Informatikus, programozó	Stabil
3.	Reklám- és marketing-menedzser	Ellentmondásos
3.	Jogász	Visszafogott, túlképzés
3.	Kereskedelmi szervező, logisztikus	Stabil
3.	Pénzügyes	Ellentmondásos
2.	Számviteli munkatárs, könyvelő, adószakértő	Ellentmondásos
2.	Üzletkötő, ügyfélkapcsolati munkatárs	Keresett
Két év után a legnagyobb mértékű átlagos béremelkedés (csökkenő sorrendben)		
6.	Üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető	Visszafogott
6.	Gépészmérnök	Keresett
5.	Jogász	Visszafogott, túlképzés
6.	Elemző közgazdász, piackutató	Ellentmondásos
7.	Villamosmérnök	Keresett
4.	Üzletkötő, ügyfélkapcsolati munkatárs	Keresett
Két év után a legnagyobb átlagos bruttó bér (csökkenő sorrendben)		
7.	Villamosmérnök	Keresett
6.	Üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető	Visszafogott
6.	Gépészmérnök	Keresett
6.	Vegyész-, környezetmérnök	Keresett
6.	Elemző közgazdász, piackutató	Ellentmondásos

foglalkozásúak, bár alacsony kezdő bruttó bérré számíthattak, a két év után várható átlagos bér alapján az ötödik kategóriába tartoztak, ezzel azonban még kis mértékben ugyan, de elmaradtak az átlagtól. A cégek megkérdezésében visszafogott keresletűnek mutatózó pénzügyes, könyvelő, kontroller, adószakértő foglalkozáscsoport esetében az átlaghoz képest alacsonyabb induló bérrrel, közel azonos mértékű béremelkedéssel számolhattak, két év után az átlagos bér alatt maradván, ami az országos átlagokat tekintve inkább a vállalati kereslet visszaesését támasztja alá. A stabilnak, illetve a szakértők által keresettnek tartott minőségellenőr, minőségbiztosító foglalkozásúak az átlagot meghaladó induló bérré (4. kategória), majd szintén meghaladva az átlagot, az ötödik kategóriába kerültek, ami a keresletet támasztja alá. A szakértők szerint stabil, a vállalati prognózis szerint visszafogott keresletű üzemgazdász, ügyvitelszervező, projektvezető csoportot tekintve érdekes kép rajzolódott ki. Induláskor a negyedik legkedvezőbb anyagi helyzetet mutatta, majd (a gépészmérnökökkel együtt) a 19 szakterület között két év után a legnagyobb béremelkedésre számíthattak, amely a villamosmérnökök után a második legjobb átlagos bérpozíciót jelentette a pályakezdekők számára.

Az elemzésbe vonjuk be a szakértői vélemények egyetértésében keresettnek mutatózó, eddig még nem említett informatikusokat és logisztikusokat! Utóbbiak a 3. kategóriába tartozó átlagos fizetést követően a második évben eggyel magasabba kerültek, de javadalmazásuk elmaradt az országos átlagtól. Az előbbieket szintén a harmadikban kezdték, de nagy átlagos fizetésemelkedéssel az átlagot meghaladó ötödik bércategóriába emelkedtek, 19 foglalkozási csoportból a hetedik legkedvezőbb helyre.

A 2008-as vállalati vizsgálat segít tovább árnyalni a fenti képet. A vizsgált 29 foglalkozás közül a három legjobban fizetett a pályakezdő diplomások között műszaki végzettséget igényelt (informatikus, villamos- és vegyészmérnök). A legjobb fizetéssel a gazda-

sági végzettségek közül a reklám- és marketingesek, a logisztikusok és a kereskedők, értékesítők, üzletkötők kalkulálhattak. Ugyanekkor „a szakirányú végzettséget nem igénylő asszisztens, ügyintéző [...], a mezőgazdasági mérnök [...] és a turisztikai és vendéglátó” (Várhalmi, 2008, 32.) munkakörökben várták a jelentkezőket a legalacsonyabb bérrrel. Utóbbi csoport esetében azonban jelentős volt a bérek szórása. Velük szemben a műszaki végzettséget igénylő munkakörök esetében (kivéve: informatikusok, építész-, gépész- és közlekedésmérnökök) a javadalmazás kevésbé szóródott (Várhalmi, 2008). A kezdők bérét befolyásoló tényezők (foglalkozási terület, régió, vállalati méret és tulajdonszerkezet) vizsgálatára egy lineáris regressziós modellt alkalmaztak, amely a bérek 44 százalékát magyarázta. Az eredmények alapján sorrendben a legnagyobb hatású a foglalkozási terület, a földrajzi elhelyezkedés, a tulajdonszerkezet, majd pedig a vállalatméret. „...mind a négy dimenzió önálló hatással bír a pályakezdő diplomások kezdő bérére. A friss diplomások a többségben külföldi tulajdonban levő vállalatoknál átlagosan [...] nagyobb jövedelemre számíthatnak, mint a hazai és a vegyes tulajdonban levő vállalatoknál. A vállalatméret esetében a legkisebb” (Várhalmi, 2008, 36.) (1–19 fő közötti foglalkoztatottal rendelkező) vállalatokat tekintve referenciakategóriának, „a vállalatméret emelkedésével nő a diplomás pályakezdők javadalmazása, ez a hatás azonban csak az 50 főnél nagyobb cégeknél jelentkezik igazán.” (Várhalmi, 2008, 36.) A földrajzi elhelyezkedés dimenziót vizsgálva, referenciaként a legmagasabb átlagbért nyújtó közép-magyarországi régiót választva, „az összes régióban alacsonyabbak a bérek. Leginkább a Dél-Alföldön [...], illetve legkevésbé a Közép-Dunántúlon [...]” (Várhalmi, 2008, 37.).

Két év munkaviszony után általánosságban a műszaki végzettséget igénylő munkakörökben lehetett a legmagasabb átlagos bérnövekedést elérni (Várhalmi, 2008). Várhalmi közzétett adatai alapján, két év után a legmagasabb átlagos fizetést sorrendben az informatikusok, programozók, az induló bérhoz képest nagy ugrást követően az építészmérnökök, majd a villamos-, a vegyész- és a gépészmérnökök könyvelhettek el. Ez a fentiekkel összhangban továbbra is az e szakmák iránti keresletet támasztja alá. Ugyanakkor észre kell venni, Selmeczy (2007) eredményeihez hasonlítva a kapott sort, hogy jelentős változások tapasztalhatók a kialakult sorban. Az informatikus, programozó foglalkozásúak a 2007-es kutatás szerint 19 – műszaki és gazdasági végzettséget igénylő foglalkozáscsoportok vegyesen – közül a 7., az építészmérnökök azonban csupán a 17. helyezést kapták.

A vizsgált foglalkozáscsoportokból csak a műszakiakat figyelembe véve a legrosszabb fizetési pozíciót foglalta el. A minőségellenőrök megőrizték a hatodik helyezésüket a sorban. A fizetési skála másik végén a legalacsonyabb induló és emelkedés utáni átlagos jövedelemmel a térinformatikai, mezőgazdasági és környezetmérnökök foglaltak helyet. A gazdasági végzettséghez soroltak közül a legkedvezőbb bérhelyzetet két év után – sorrendben – a reklám és marketing területén dolgozó, kereskedő, értékesítő, üzletkötő munkatársak, valamint a logisztikus, beszerző, anyaggazdálkodó, majd pedig a gazdaságelemző munkakörűek könyvelhettek el (Várhalmi, 2008). (22) Selmeczy (2007) tanulmányával az eredmények a más foglalkozási csoportok miatt kevésbé összevethetők (23), de annyi megállapítható, hogy itt jelentősek a különbségek az egyes foglalkozáscsoportok sorrendjében. A korábban túltelítettnek tartott reklám és marketing, illetve az ellentmondásosan megítélt logisztikus foglalkozás kedvező induló és két év munkaviszony utáni bérezési helyzete mutatkozott meg Várhalmi (2008) adatai alapján. Ugyanekkor a turisztikai munkatársak és az ügyintézők, asszisztensek kedvezőtlen induló, majd két évi átlagos bérenek helyzetében alapvető változás nem történt.

A korábbiakhoz hasonló modell segítségével próbálták a kutatók a bérnövekedés meghatározóit megragadni. A modell itt azonban a bruttó bérnövekmény csupán 10 százalékát tudta kimutatni. A négy vizsgált dimenzió szignifikánsan, de nem olyan nagy mértékben határozta meg a béremelkedés mértékét, mind az induló béreket. „A külföldi tulajdonban levő vállalkozásoknál dolgozó friss diplomások – ha a földrajzi régiót, a vállalat

méretét és a munkakört változatlanak vesszük – [...] kisebb bérnövekedésre számíthatnak, mint a hazai vagy vegyes tulajdonú vállalatoknál dolgozó társaik” (*Várhalmi*, 2008, 44.). A földrajzi elhelyezkedés dimenziót tekintve a közép-, észak-magyarországi és a közép-dunántúli régióban közel hasonló volt a bérnövekedés mértéke, míg a többiben alacsonyabb. A központi régióhoz képest a legnagyobb elmaradás a Dél-Alföldön tapasztalható. A vállalatok méretét vizsgálva, referenciaként a legkisebb, vagyis 1–19 fő közötti foglalkoztatottal rendelkező vállalatokat tekintve, a közepes méretű – a kutatók által használt kategóriák szerint 50–99 és 100–249 fős – cégeknél lehetett nagyobb fizetés-emelkedésre számítani (*Várhalmi*, 2008).

Az országos vállalati felmérés és a központi régióra fókuszáló humánerőforrás-tanácsadók körében végzett szakértői megkérdezés eredményeiben mutatkozó ellentmondások valószínűsíthetően a regionális különbségekre vezethetők vissza. A különbségek vizsgálatára alkalmasabbnak tűnik egy regionális bontású elemzés. Összegzéseként csupán az állapítható meg nagyobb bizonyossággal, hogy az induló és két év munkaviszonyt követő átlagos bér nagyságának két végpontján elhelyezkedő foglalkozáscsoportokban mutatkozik kisebb- (villamos-, vegyész-, gépészmérnök – legmagasabb átlagos bérek) nagyobb (turisztikai munkatársak, ügyintézők, asszisztensek – legalacsonyabb átlagos bérek) fokú stabilitás.

Összegzés

A fentiekben a diplomások iránti keresletet közelítettük meg álláshirdetéseket elemző és a munkáltatói-szakértői tapasztalatokat feltáró kutatások segítségével. Az előbbiekből megismerhettük, hogy kiket keresnek a vizsgált médiumok alapján a munkaadók. Az utóbbiakból kiderült, hogy ágazati, regionális, tulajdoni szerkezet és vállalatméret stb. szerint milyen a diplomások iránti kereslet, milyen ennek a várható alakulása, milyen béreket kínálnak a pályakezdőknek. A kutatási eredmények és a saját elemzések eredményei egymással, illetve e két csoporton belül korlátozottan összevethetők az eltérő kutatási időszakok, vizsgálati minták, megközelítések miatt. Az egyes vizsgálati alszemponatokban megkísérelt összehasonlítások eredményeképp a következők fogalmazhatók meg:

- Az álláshirdetések egy nem elhanyagolható százalékában az egyetemi és a főiskolai végzettség, illetve a diploma szakterülete megnevezésének elmaradása felveti a diplomák vertikális, illetve horizontális konvertálhatóságának kérdését: „Mindegy, milyen, csak diplomája legyen!”

- Mind az országos, mind a nyugat-magyarországi régió megyéinek kutatási mintájába került médiumok, illetve e régió megyei lapjainak hasábjain megjelent toborzásokban keresettnek mutatkozott néhány, a műszakiak, illetve a gazdaságiak csoportjába sorolt foglalkozás. Nagyok azonban a két országos minta, valamint a régiós minták (*HVG*, megyei lapok) közötti különbségek, amelyek felhívták a figyelmet a kisebb területi egységek szerinti megközelítés szükségességére.

- Oktatásgazdaságtani elméletek szerint a munkáltató által nyújtott kompenzáció vagy másképpen juttatások fontos szerepet töltenek be a munkát keresők döntéseiben. A *Hazatérés* kutatási eredményei arra utaltak, hogy a hirdetésekben a munkaadók kevésbé éltek a kereslet árjelző szerepével.

- A munkáltatók és a szakértők által jelzett, konkrét foglalkozásokat érintő kereslet megítélésében nem egységesek a vélemények sem a két csoportot, sem csupán a szakértői tapasztalatokat feltáró kutatásokat összevetve.

- A pályakezdőknek kínált átlagos bért és a két év után várható átlagos bérnövekedést mint az adott foglalkozás iránti kereslet jelzőjét tekintve csupán az állapítható meg nagyobb bizonyossággal, hogy az induló és két év munkaviszonyt követő átlagos bér legalacsonyabb végpontján elhelyezkedő foglalkozáscsoportokban mutatkozott nagyobb, a

legmagasabb végpontján kisebb fokú stabilitás. Ennek ellenére az előbbieket, a diplomásokat célba vevő álláshirdetés-elemzések, a pályakezdő diplomásokra vonatkozó vállalati és szakértői vélemények a heterogén vizsgálati paraméterek alapján igazolták néhány szakma keresettségét.

Jegyzet

(1) Pontosabban felsőfokú végzettségűeket, legalább középfokú végzettségűeket, illetve a meghirdetésre került állás alapján feltételezhetően diplomásokat.
 (2) A vizsgált médiumok nem ismertek.
 (3) Közük volt olyan eset, amelyben a munkakör megnevezése egyértelművé tette az igényelt szakirányú végzettséget. Arányukról a 14 százalékon belül a szerző nem közölt adatokat.
 (4) A megnevezett juttatások sem a konkrét bérré vonatkoznak.
 (5) Jelenleg Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI).
 (6) Itt a pályakezdő a két évnél nem régebben tanulmányait befejezőket, tehát nem csak a felsőoktatásból kilépőket foglalja magába.
 (7) Diplomás pályakezdők alatt értik a vizsgálati időszakot megelőző két évben tanulmányait befejezőket.
 (8) Humán erőforrás-tanácsadó és -szolgáltató cégek vezetői, tanácsadói; feldolgozóipari cégek vezetői, humán erőforrás-vezetői; kereskedelmi, szolgáltató és közszolgáltató cégek vezetői, humán erőforrás-vezetői; karrier-tanácsadó szakértők; egyetemek, főiskolák karrier-tanácsadó irodáinak szakértői.
 (9) Selmeczyhez hasonlóan diplomás pályakezdők alatt értik a vizsgálati időszakot megelőző két évben tanulmányait befejezőket.
 (10) A mintában „a feldolgozóipari cégek vannak legnagyobb számban, körükben találhatjuk a legtöbb diplomás pályakezdőt foglalkoztató vállalatot. A feldolgozóipar Magyarországon a legnagyobb gazdasági szektornak tekinthető – a mintában a vállalatok 36 százaléka tevékenykedik a feldolgozóiparban –, így nem csoda, hogy az abszolút számok tükrében ez az ágazat a legnagyobb felvevője a friss diplomásoknak. Megállapítható ugyanakkor, hogy arányaiban átlag alatti mértékben (23 százalék) alkalmaznak friss diplomásokat.” (Várhalmi, 2008, 11.)
 (11) A 2006-os első felmérésben más foglalkozási listát vizsgáltak. A megkérdezettek leggyakrabban villamosmérnököt, informatikust (36 százalék) foglalkoztatnak. Ezeket a foglalkozásokat követték a sorban a gépészmérnökök (23 százalék), a klasszikus

közgazdász foglalkozások (elemző, illetve pénzügyes, kontroller) (13), kissé lemaradva tőlük a marketinges (9 százalék) és logisztikus (8 százalék) foglalkozásúak. (Selmeczy, 2006)
 (12) A megközelítés érvényességére vonatkozó megjegyzést lásd: Várhalmi, 2008, 25.
 (13) A foglalkozáscsoportra vonatkozó szerzői megjegyzést lásd: Selmeczy, 2007, 57.
 (14) Selmeczy tanulmányában a vizsgált 41 foglalkozási területet a felvételt tervezők válasza alapján 36-ra, majd a statisztikai számításokhoz 20-ra csökkentették, így egyértelműen nem vehetőek össze az eredmények Várhalmi 29 foglalkozási csoportjával.
 (15) Az eredmények összegzéséből kimaradtak a kis elemszámú (25 esetnél kisebb) kategóriák.
 (16) A megkérdezettek száma pontosan nem ismert.
 (17) Ebben a régióban „az általánosan jobb foglalkoztatási helyzet ellenére sem lényegesen magasabbak a kínált kezdő bérek” (Selmeczy, 2007, 69.) a többihez viszonyítva.
 (18) Azonban ennél a csoportnál a legnagyobb a bérek szóródása az alkalmazás kezdetén és az azt követő két évben.
 (19) A hét bércategória: 1. 100–120 eFt, 2. 120 eFt felett–140 eFt, 3. 140 eFt felett–160 eFt, 4. 160 eFt felett–180 eFt, 5. 180 eFt felett–200 eFt, 6. 200 eFt felett–220 eFt, 7. 220 eFt felett.
 (20) Selmeczy (2007, 64.) *A diplomás pályakezdők bruttó bére a kezdéskor, és két év gyakorlat után országosan* című (6.1.) ábrájának adatai alapján.
 (21) Hazatérés, 2001; Híves, 2006; Kiss, 2008; Szanyi, 2005; Selmeczy, 2006; 2007; Szerepi, 2006 kutatása alapján. A 2008-as kutatás a lényegesen eltérő foglalkozás-területi csoportosítás miatt nem szerepel az összehasonlításban.
 (22) A második helyről kis elemszám miatt kimaradt az adószakértő, adótanácsadó, a hatodik helyről azonos okból a jogász foglalkozás.
 (23) Lásd például: a Várhalmi-féle kutatás külön kezelte a gazdaságelemzőt a piackutatótól, piacelemzőtől, míg Selmeczynél a kettő egy foglalkozáscsoportot alkotott.

Irodalom

Adler Judit (2008): A munkaerő-struktúra alakulása 2015-ig. In Borbély Tibor Bors – Fülöp Edit (szerk.): *Munkaerő-piaci kutatások*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest. 27–51.
Hazatérés – a Nyugat-Dunántúli régió emberkincsének megtartásáért c. cselekvési terv és modellprogram. I. Helyzetelemzés (2001) Nyugat-Dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség, Sopron. 2005. február 23-i megtekintés, [\[bin/rhti/doktar/dokulist_guest.cgi?mode=1&parent-id=45&nyelv=\]\(http://bin/rhti/doktar/dokulist_guest.cgi?mode=1&parent-id=45&nyelv=\)
 Híves Tamás \(2006\): Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. In Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Morvay Endre és Szerepi Anna: *Diplomával a munkaerőpiacra*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 73–87. 2006.12.12-ei megtekintés, \[www.hier.iif.hu/hu/letoles.php?fid=kutatasok/185\]\(http://www.hier.iif.hu/hu/letoles.php?fid=kutatasok/185\)](http://www.westpa.hu/cgi-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Kiss László (2008): *Milyen az ideális diplomás állás-kereső? Diplomás állásokat kínáló hirdetések elemzése*. 2008.07.14-ei megtekintés, http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=70&hir_id=9490&oldal=2

Munkaerő-piaci elvárások a diplomás munkakeresőkkel szemben álláshirdetések elemzése alapján. 2007. (é. n.) 2008.09.03-ai megtekintés, http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasiuhely/hirdeteselemzes_2007.pdf

Munkaerő-piaci elvárások a diplomásokkal szemben: álláshirdetések elemzése megadott szempontok alapján. 2006. (é.n.) 2008.09.03-ai megtekintés, http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasiuhely/hirdeteselemzes_20060929.pdf

Palócz Éva (2001): *A pályakezdeők iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemzési Intézet, Budapest. 2006.10.24-ei megtekintés, http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/paly_2001.pdf

Perpék Éva (2006): *A vállalkozások munkaerőkereslete és pályakezdeőkkel, tanulókkal való elégedettsége – 2005*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet, Budapest. 2008.02.20-ai megtekintés, http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/palyakezdek_0217.pdf

Selmeczy Iván (2006): *Az üzleti szféra felsőfokú végzettségű pályakezdeők iránti kereslete, ennek várható alakulása és a pályakezdeők tudásával való elégedettség 2005-ben. Egy empirikus vállalati felvétel és szakértői interjúk elemzése*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet

GVI Kutatási Füzetek, Budapest. 2008. 02. 20-i megtekintés, http://www.gvi.hu/letoltes/ms/doc/dip_0601.doc

Selmeczy Iván (2007): *Diplomás pályakezdeők és egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögéből – 2007. 1000 magyarországi cég körében. végzett felmérés eredményei*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet, Budapest. 2008.02.20-ai megtekintés, http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/dip_07_tanulmany_070810.pdf + Ábrák és táblázatok: http://www.gvi.hu/letoltes/ms/xls/dip_07_abrak_070810.xls

Szanyi Ágnes (2005): *Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló*. Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet. 2006.10.28-ai megtekintés, http://www.echosurvey.hu/_user/downloads/kutatasi_beszamolo/t-1230fa.pdf

Szerepi Anna (2006): *Munkaadók és fejjavadások a munkaerőpiacról és az oktatási rendszerről*. In Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Morvay Endre – Szerepi Anna: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 89–114. 2006.12.12-ei megtekintés, www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/185

Várhalmi Zoltán (2008): *Diplomás pályakezdeők várható foglalkoztatása és bérezése a versenyszektorban. 3000 magyarországi cég körében végzett felmérés elemzése – gyorsjelentés*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet, Budapest. 2008.07.14-ei megtekintés, http://www.gvi.hu/data/research/diploma_2008_gyorsjelentés_080701_1400.doc

Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések

Az együttműködés és a versengés a társas viselkedés jelentős vonatkozásai, és mint ilyenek, nem hagyhatók figyelmen kívül a neveléstudósok, a társadalomtudósok és az állampolgáriság jelenségekörében vizsgálódók számára. (1, 2) A jó állampolgár fogalma legalább két fontos szempontot foglal magába: az egyén államhoz és a többi állampolgárhoz fűződő viszonyát (Heater, 1990).

Bevezetés

A személyközi együttműködés és versengés két jelentős aspektusa annak, ahogyan egy adott társadalom állampolgárai viszonyulnak egymáshoz. Ennek ellenére az állampolgáriság területén végzett kutatások nem szentelnek elegendő figyelmet ezeknek a jelenségeknek, különösen a versengésnek nem, habár a versengés döntő fontosságú eleme a gazdasági és politikai életnek egy kapitalista piacgazdaságban és egy többpártrendszerű demokratikus társadalomban. Ezzel szemben nagyobb hangsúlyt tetetik az állampolgárisággal kapcsolatos azon viselkedési elvárásokra, melyek magukba foglalják a társadalom tagjai közti kooperációt. Például Heater (1999) szerint az állampolgáriság fogalma három elemből épül fel, ezek a legális státus (a vele járó hivatalos jogokkal és felelőségekkel egyetemben), az egyén földrajzi, politikai vagy kulturális csoportjához való kötődését hangsúlyozó identitás érzése, és végül az arra való szándék és képesség, hogy az egyén tegyen a demokratikus közért. Ezért a jó állampolgár legfontosabb jellemzője egy liberális demokratikus államban a többi állampolgárral szembeni segítőkészség és együttműködés. Heater megfogalmazásában a közügyekben való részvétel, az integritás, az őszinteség és a törvények követése csak ezen jellemzők után következnek. Heaterhez (1990) hasonlóan Yates és Youniss (1999) is az olyan proszociális aktivitásokat tartotta a fiatalok polgári identitása alapjának és a felnőtt állampolgárok fontos tulajdonságának, mint a közösségi munka, az önkénteskedés és a társadalmi körülmények közvetlen javulásához való aktív hozzájárulás. A „Nagy-Britanniai Állampolgárisággal Kapcsolatos Tanácsadó Testület” (*Advisory Group on Citizenship in Great Britain*, 1998) zárójelentése is a polgári társadalomban és demokráciában szükséges körülményként határozza meg az önkéntes munkát és a közösségi bevonódást. Davies és munkatársai (1999) tanulmányában az angol tanárok a „társas magatartásra vonatkozó jellemzők”-et, a közösségi és iskolai ügyekben való közvetlen részvételt (ami kooperációt kívánhat) és a mások jóllétével való törődést (ami segítő viselkedést implikálhat) a jó állampolgár legfontosabb erényei közé sorolták.

Az állampolgáriság és a jó polgár koncepciója egyaránt magába foglalja a kooperációnak mint afféle „polgári erénynek” a fontosságát és szükségességét. Oliver és Heater (1994) hangsúlyozzák, hogy az állampolgároknak olyan embereknek kellene lenniük, akik a közösség számára hasznos módon akarnak viselkedni. Viszont a versengést és a versengő magatartást a kapitalizmussal és a piacgazdasággal kapcsolatosan szokták em-

legetni, melyek olyan – a jó állampolgár ideáljának ellentmondó – személyiségvonásokhoz vezetnek, mint az egoizmus, a kapzsiság és az önzés (Heater, 1990). Heater (1999) kiemeli, a mintapolgárra nem a kapzsiság, hanem a jótékonyosság jellemző.

Nehéznek tűnik összeegyeztetni a szociális felelősséggel bíró, erkölcsös és együttműködő polgári képet a kapitalista társadalom szabad, önző és versengő individualistájának tradicionálisan liberális emberképével. Így volt ez a pszichológiai kutatásokban is. A versengést és együttműködést mint a társas interakciók fő formáit évtizedeken át szimbiotikus jelenségekként kezelték a társadalom- és a neveléslélektanban (Deutsch, 1949, 1973; Johnson – Johnson, 1989), de ugyanakkor egyetlen viselkedéses dimenzió két szélsőségeként, ellentpontjaként fogalmazták meg. A versengés és együttműködés szétválasztásához kapcsolódó másik feltevés az, hogy a versengés destruktív erő, melyet, amennyire csak lehetséges, el kell távolítani a gyerekek és a fiatalok fejlődési környezetéből, például az iskolákból (Kohn, 1986; Johnson – Johnson, 1989). Ezekben az tanulmányokban a csapatmunkát és az együttműködést az interakciók olyan egészséges formáiként dicsőítették, melyek elősegítik a nyitott, őszinte kommunikációt és a bizalmat, valamint növelik a másik szükségleteire és kéréseire való segítőkész válaszkészséget (Fülöp és mtsai, 2007).

Hollós (1980) a szociális perspektivizmust (szerepfelvétel és kommunikációs képesség) vizsgálta, valamint különböző szociális környezetben felnövő magyar gyerekek két csoportja közötti kooperációt: egy falusi, kollektivistá berendezkedésű óvodába járókat és a vidéki nukleáris családban nevelkedetteket. Elképzelése szerint Magyarországon a nevelői feladatot ellátó intézményekben már fiatal kortól a kollektivistá létre nevelték a gyerekeket, így arra számított, hogy azok a gyerekek, akik idejük jelentős részét ilyen intézményekben töltötték, kooperatívabak lesznek, mint azok, akik javarészt az otthoni-családi környezetben voltak. Épp az ellenkezőjét találta.

ködésre. Ezzel egyidejűleg, hogy fejlesszék a tanulók közti kapcsolatokat, a tanároknak meg kellene kísérlniük az olyan nevelési gyakorlatok kiküszöbölését, melyek egyéni versengést eredményezhetnek, mivel ez befolyásolja a csoportkohéziót, az egyenlő bánásmódot, az elfogadást és a rászoruló iránti szolidaritást (Deutsch, 1990). E megfogalmazás szerint tehát nem a versengés, hanem az együttműködés oktatásával nevelhetők jó állampolgárok, akik tisztelik a többi embert, és törődnek a rászorulókkal (Ryan, 2006), akik segítőkészek és figyelmesek, és nem helyezik saját érdekeiket sem mások, sem pedig a közösség érdekei fölé. Az, hogy hogyan lehetséges sikeres és felelősségteljes polgárrá válni egy gazdasági és munkaerőpiaci versengésre épülő piacgazdaságban és egy olyan demok-

ratikus politikai rendszerben, melynek alapvető eleme a különböző politikai erők közti versengés, anélkül, hogy az embert a versengésre szocializálnák, nem derült ki.

A kilencvenes évek elejétől fokozatos változás figyelhető meg a versengés és együttműködés irodalmában, mégpedig egy kevésbé dichotóm koncepció irányába (Fülöp, 2008a). Egyre több kutató érvelt amellett, hogy a versengés és az együttműködés ritkán figyelhető meg „tisztá” formában a természetben, sokkal jellemzőbbek egymással keveredve (Van de Vliert, 1998). A személyközi és csoportközi működés sok formája a kompetitív és kooperatív folyamatok egyvelege, és a kapcsolatok menete, valamint következményeik nagyban függenek a kooperatív-kompetitív folyamatok természetétől és arányától (Deutsch, 1990). Kutatási eredmények szintén egyre inkább arra engednek következtetni, hogy a versengést és az együttműködést nem kellene kölcsönösen inkonzisztensnek tekintenünk (Fülöp, 2004).

Az efféle szétválasztás összeegyeztethetetlen az emberi viselkedés bioszociális elméleteivel, melyek a versengés és együttműködés finom egybefonódását mint az emberszabásúak és az emberek által használt stratégiát hangsúlyozzák (Chapais, 1996; Charlesworth, 1996). A versengés és az együttműködés nem kölcsönösen kizárólagosak az üzleti világban sem (Lado és mtsai, 1997; Brandenburger – Nalebuff, 1998). Sok kereskedelmi környezet jellemezhető nagyfokú versengés és kiterjedt, szervezetek közti együttműködés egyidejű jelenlétével (Bengston, 2004).

Annak köszönhetően, hogy a versengést jellegzetesen az együttműködéshez hasonlították, és negatív fogalomként kezelték, nem volt érdeklődés azon körülmények feltárásának irányába, melyek közt a versengés fogalma pozitívan és konstruktívan értelmezhető. Ha egy jelenséget főként egy másik jelenség mellé helyezve vizsgálunk, akkor a kettő közti különbségek előtérbe kerülnek, míg egyéb, esetleg fontos sajátosságok rejtve maradhatnak. Emiatt a versengés többdimenziós természete elkerülte a kutatók figyelmét, és az egydimenziós versengésfogalommal minőségileg különböző folyamatokat kezelték egy elnevezés alatt (Fülöp, 2003; Schneider és mtsai, 2006).

Az elmúlt évtizedben egyre növekvő számú kutatás vizsgálta a versengő kapcsolatokat és folyamatokat, megkülönböztették a konstruktív és a destruktív versengést, és azonosították azokat a faktorokat, melyek hozzájárulhatnak egy konstruktív(an) versengő kapcsolathoz. Egy versengő folyamatot akkor tekintünk konstruktívának, ha a versengő felek nem egymást megsemmisíteni akaró ellenségek, hanem olyan szembenálló felek, akik tiszteletteljes és korrekt kapcsolatot alakítanak ki riválisukkal, a legjobbat hozzák ki magukból és a másiktól, nemcsak saját fejlődésüket, hanem a csoport és a társadalom fejlődését is hozzáadva a kapcsolathoz (Fülöp, 2004). Mindez akkor lehetséges, ha a versengő felek igazságosak, őszinték, és betartják a versengés szabályait (Fülöp, 1995, 2008b; Tjosvold és mtsai, 2003), ha hasonló esélyük van a győzelemre (Fülöp, 2003; Tjosvold és mtsai, 2003), ha egyértelműek az értékelési szempontok (Fülöp, 1995), ha a riválisok a feladatra vagy a célra, és nem a másokkal szembeni felsőbbrendűségük bizonyítására koncentrálnak (Tassi – Schneider, 1997), és fennáll köztük egy bizonyos fokú tisztelet.

A versengés és együttműködés kapcsán bekövetkező paradigmaváltás a pszichológiában egybeesett Kelet-Közép-Európa szocialista rendszereinek összeomlásával (Fülöp, 2008a). A szocialista rendszer nem a versengésen alapult, és – legalábbis ideológiai szinten – az együttműködést hangsúlyozta. A szocialista blokk alig működőképes, államilag kontrollált gazdasága és a különböző politikai szereplők közti versengést lehetővé tevő demokratikus politikai rendszer hiánya legalábbis megkérdőjelezhetővé tették azt a nézetet, mely szerint a versengésnek csak negatív következményei vannak. Az állampolgáriság kapcsán végzett kutatások eddig nem követték ezt az irányt. Annak ellenére, hogy a konstruktív versengés elengedhetetlen képesség a munka világában (DfEE, 1998), továbbá hasznos egy kompetitív piacgazdaságban és egy olyan demokratikus társadalomban élő polgár számára, ahol különböző politikai erők versengenek a kormányzásért, a

konstruktív versengésre való képesség és készség nem részese a jó polgárról kialakult képnek, és nem tartják jelentőségteljesnek a polgári attitűdök között.

Együttműködés és versengés és a társadalom politikai múltja, kulturális hagyományai és nevelési gyakorlatai

A posztkommunista államok piacgazdaságba történő átalakulásával a versengés – egy korábban ideológiailag tagadott és tiltott jelenség – kulcsfogalom lett, szükséges és nagyra becsült értékévé vált a társadalom minden szintjén, a politikától a mindennapi élet egyéni szintjéig (*Fülöp*, 1999). Így történt ez Magyarországon is. A politikai változásokat követően a kollektív célok és a közös érdekek leértékelődtek, míg az egyéni érdekek előtérbe kerültek. Az ideális állampolgár kollektivistá képzetét felváltotta egy individualista, versengő és vállalkozó szellemű ember képe, egy olyan polgáré, aki képes a munkaerőpiaci sikerre.

Az individualizmus jelen volt Magyarországon a szocialista évek alatt is. A több évtizedes kollektivistá hangsúly ellenére, Hunyadi (1998) 1973-as kutatásában, mikor is a magyarok jó és rossz tulajdonságairól kérdezett egy országos reprezentatív mintát, azt találta, hogy a válaszadók individualistákként és nem együttműködőkként észlelték önmagukat. Azt találta, hogy az individualizmus negatív hozadékai közt említették az irigységet és az önzést. Két évvel később, 1975-ben, fiatal és felnőtt munkásokat és értelmiségieket kértek meg arra, hogy jellemezzék a magyarokat, itt 20 tulajdonság közül az együttműködés kapta a harmadik legalacsonyabb átlagot (*Hunyadi*, 1998).

Hollós (1980) a szociális perspektívizmust (szerepfelvétel és kommunikációs képesség) vizsgálta, valamint különböző szociális környezetben felnövő magyar gyerekek két csoportja közti kooperációt: egy falusi, kollektivistá berendezkedésű óvodába járókat és a vidéki nukleáris családban nevelkedetteket. Elképzelése szerint Magyarországon a nevelői feladatot ellátó intézményekben már fiatal kortól a kollektivistá létre nevelték a gyerekeket, így arra számított, hogy azok a gyerekek, akik idejük jelentős részét ilyen intézményekben töltötték, kooperatívabbak lesznek, mint azok, akik javarészt az otthoni-családi környezetben voltak. Épp az ellenkezőjét találta.

Az óvodás gyerekek sokkal versengőbbek voltak annak ellenére, hogy az óvodában Hollós szerint nagyon is kollektivistá, a proszocialitásra folyamatos hangsúlyt fektető nevelésben részesültek. Ahogy megjegyzi „a kollektivistá szocialista nevelés céljait tekintve, úgy tűnik ezek sokkal jobban elsajátíthatók az óvodai/iskolai környezettől távol” (*Hollós*, 1980, 21.). Másképp fogalmazva, nem sikerült e célokat nevelési kontextusban elérni. „Habár az óvodákban az aktivitások szigorú napirend szerint történnek és koordinálnak, és a gyerekeket egy együttműködést hangsúlyozó ideológia szellemében nevelik, mindez nem együttműködő egyéneket termel ki” (*Hollós*, 1980, 21.).

A GLOBE tanulmányban (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) közepes beosztású menedzsereket hasonlítottak össze a kilencvenes évek elején 61, kulturálisan különböző országban, 9 kulturális dimenzióban (*House és mtsai*, 2004). Magyarország a második legmagasabb pontszámot érte el a szervezeti individualizmus tekintetében, ami azt mutatja, hogy a vezetők nagyobb hangsúlyt fektetnek az egyéni célokra és érdekekre, mint a csoportérdekekre és csoportlojalitásra. Alacsonynak bizonyult (58. helyen a 61 országból) a magyar menedzserek humán orientációja (a másokkal való törődés és a másokkal szembeni érzékenység), viszont magasnak (a harmadik legmagasabbnak) az aszertivitás (dominancia és agresszivitás). Mindez olyan versengésre utal, amelyben az együttműködés és a másokkal való törődés kevésbé van jelen.

Egy másik vizsgálatban, melyet középiskolai diákokkal és tanárokkal végeztek el, Fülöp (2002) azt találták, hogy mindkét csoport sokkal több negatív, mint pozitív következményt kapcsolt a magyarországi versengéshez, és sokkal jobban kifejtette a magyar tár-

sadalomban megjelenő versengés negatív, mint pozitív következményeit. A leggyakrabban említett negatív aspektusok a következők voltak: erkölcstelenség (korrupció, vesztetés, csalás, lopás, hazugság, mások félrevezetése és félreinformálása, mindez a politikai és a gazdasági életben levő verseny eredményeképpen), agresszivitás és interperszonális konfliktusok, pragmatikus és pénzorientált emberek, megnövekedett stressz, önközpontúság (extrém individualizmus) és diszkrimináció (egyenlőtlenség, a szegények és gazdagok közti mély szakadék, győztesek és vesztesek).

Fouts (2005) azt vetette fel, hogy az állampolgáriság jelentése függ az adott kor földrajzi és kulturális sajátosságaihoz való egyéni és társas viszonyulástól, melyet többek közt a történelmi körülmények határoznak meg. Fülöp és munkatársai (2002) angliai és magyar tanárok állampolgárisággal és a jó állampolgárral kapcsolatos elképzeléseit hasonlították össze. Az angliai tanárok sokkal nagyobb hangsúlyt fektettek annak szükségességére, hogy a diákokat a társadalom felelősségteljes tagjaivá neveljék, és sokat beszéltek az együttműködés és a közösség számára hasznos viselkedés fontosságáról, míg a posztoszocialista országban élő magyar tanárok az egyéni jogok fontosságát emelték ki, és nem tartották a közösséget olyan fontosnak.

Ezzel párhuzamosan a posztoszocialista országok fiataljai között az önérdék háttérbe szorította a közösségi érdekeket. A fiatalok elhatárolódtak a politikától és a társadalmi ügyektől, a tágabb közösség jóléte iránti elköteleződés csökkent, és materialista törekvések nyertek teret. A magyar fiatalok nem érzik kohéziósnak és törődőnek a helyi közösségüket, jobban szeretnek egyéni aktivitásokban részt venni, és alacsony közösségi érdeklődéssel jellemezhetőek (*Macek és mtsai*, 1998). Úgy érzik, a tanulók többsége inkább csak saját barátaival törődik, és csak önmagával foglalkozik, mintsem mások megsegítésével (*Flanagan és mtsai*, 2003).

A nevelés területén hasonló képet kapunk. Az OECD-államokban 2000-ben végzett első PISA-felmérés lehetővé tette, hogy összehasonlítsák, mely országokban mennyire kedvelik a tanulók az együttműködve és a versengve tanulást. Az együttműködésre vonatkozó mutatók olyan kérdésekből álltak, melyek arra kérdeztek rá, hogy a tanulók szeretnek-e másokkal együtt dolgozni, másokon segíteni stb., míg a versengési mutató olyan kérdések válaszaiból állt össze, melyek azt vizsgálták, hogy a diákok szeretnek-e másoknál jobban teljesíteni (a legjobbak lenni, jobban tanulni másoknál, arra törekedni, hogy másoknál jobbak legyenek). Ebben a vizsgálatban a 24 résztvevő ország közül Magyarországé lett a harmadik legalacsonyabb pontszám az együttműködésben (*OECD*, 2001, 4.8. táblázat), és a nyolcadik legmagasabb pontszám a versengő tanulás tekintetében (*OECD*, 2001, 4. 9. táblázat). Erre reagálva a *Jelentés a magyar közoktatásról* (*Halász – Lannert*, 2003), miközben kiemelte, hogy a kooperatív tanulási stratégiák kevésbé vannak jelen az oktatásban, arra hívta fel a figyelmet, hogy az uralkodó osztálytermi irányítás a frontális oktatás. Ez önmagában versengő, teljesítményorientált környezetbe vezet, amely párhuzamos a társadalmi szinten zajló individualizációs folyamatokkal, és az osztálytársak közötti szolidaritás és a csoporton belüli kohézió csökkenéséhez vezet.

Az OECD-eredmények élesen ellentmondtak a Nemzeti Alaptanterv (NAT) célkitűzéseinek (*Nemzeti Alaptanterv*, 2003). A NAT (2003) viszonylag kevés közvetlen hivatkozást tartalmazott a versengésre vonatkozóan, viszont sokkal több volt benne az olyan hivatkozás, amelynek célja az együttműködés mint szociálisan kívánatos magatartás iskolai fejlesztésének támogatása. A NAT számos esetben párokban és kis csoportokban zajló munkát és megvitatásokat javasolt. Világosan megfogalmazott cél, hogy a tanulók közösen tervezzék meg a munkát, mindenki járuljon hozzá a feladatok megoldásához, és mindemellett vegyék figyelembe a közös munka során minden egyes résztvevő egyéni képességeit és tulajdonságait annak érdekében, hogy jó közös eredményt érhessenek el, valamint azért, hogy a közös munka során elősegítsék mindegyikük egyéni fejlődését. Az is kitérőt cél, hogy a diákok képesek legyenek együttműködni hosszú távú feladatok esetén is.

Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése

Az állampolgáriságra való nevelés a demokratikus társadalomban a felelőségek és jogok gyakorlásához szükséges tudás, képességek és attitűdök fejlesztése (Carr, 1991). A polgári feladatokat és társas kötelezettségeket általában tényszerűen oktatják, például egy olyan tantárgy, mint a történelem részeként. Mindemellett a jó állampolgár nevelése folyamatosan zajlik a „rejtett tananyagban”, a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén, melyeket a tanulók magukba szívznak a tanáraikkal való kapcsolataikon, az osztálytermi oktatás szervezésén stb. keresztül. Különösen érdekes a nevelők és az iskolák szerepe a kooperatív és a konstruktív versengő viselkedés elsajátításában. A versengés és együttműködés, a csapatmunka és az egyéni törekvések, valamint az öntudatos fellépés és az alkalmazkodás közti egyensúly mind részei a versengéshez és az együttműködés-

hez szükséges készségek és attitűdök kialakításához vezető szocializációnak. A jelen tanulmány ebben a kontextusban helyezkedik el. Munkánk legfőbb célja annak feltárása volt, hogy a magyar iskolák tanárai miként támogatják az együttműködő és a versengő viselkedést a gyakorlatban, történjen ez a támogatás tudatosan és szándékosan vagy más módon.

Meglepő volt, hogy amikor a tanulók vették észre a csalást a verseny során, és ők szóltak a tanárnak, minden általános iskolai tanár a destruktív versengés jeleként értelmezte ezt, mellyel szerintük társas kárt akartak okozni versenytársuknak. Nem vizsgálták meg, hogy volt-e igazságtartalma az állításoknak, viszont minden esetben a csalást jelentő tanulót marasztalták el erkölcsileg („Törődj a saját dolgoddal!”), nem pedig a csalást elkövető tanulót. Mindez annak ellenére történt, hogy mi, megfigyelők láthattuk, a csalást jelentő diáknak minden esetben igaz volt.

A vizsgálat módszere

Az itt ismertetett vizsgálat egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat részeként született. Alistair Ross, a London Metropolitan Egyetem professzora vezette az angol adatgyűjtést, Marjanca Pergar Kuscer, a Ljubljana Egyetem docense pedig a szlovén vizsgálatokat. A kutatásban magyar részről Sándor Mónika és Berkics Mihály, angol részről Sarah Smart, Barbara Read és Merryn Huchings, szlovén részről Cveta Razdevsek Pucko vettek részt (Ross – Fülöp – Pergar Kuscer, 2006; Fülöp és mtsai, 2007). Az ismertetett eredmények csak a vizsgálat magyar iskolákban végzett megfigyelésein alapulnak, és a teljes vizsgálatnak, amely a magyar iskolákban kiterjed-

tebb volt, mint az angolban és a szlovénben, csak egy részét képezik.

A vizsgálat három részből állt. A tanórák megfigyelését a tanárral készített interjú és a megfigyelt osztályból három fiúval, majd három lánnyal készített fókuszcsoportos interjú követte. A jelen írásban a valós iskolai gyakorlat megfigyelésére, azaz iskolákban egy kis csoportjában felvett kvalitatív esettanulmányi anyagra fókuszálunk, hogy árnyaltabb képet alkothassunk a versengés és az együttműködés megjelenési módjairól a nevelés világában, és hogy olyan későbbi vizsgálatok megindítását serkentsük, amelyek lehetővé teszik a helyi gyakorlatok speciális földrajzi és időbeli kontextusban történő részletes elemzését.

A tanári eljárásokat az oktatási rendszer két szintjén tanulmányoztuk: általános iskola második osztályban tanító tanárok (8–9 évesekkel foglalkozók) és 10. évfolyamon tanító középiskolai tanárok (16–17 évesekkel foglalkozók) munkáját figyeltük meg. Az általános iskolában majdnem minden tantárgyat ugyanaz a tanító tanított. A középiskolai

szinten, az összehasonlító vizsgálatban, kizárólag a matematika- és az irodalomtanárookra koncentráltunk.

Tanulmányunkat olyan budapesti iskolákra korlátoztuk, melyek átlagos iskolai teljesítménnyel, megbecsültséggel és szülői szociális háttérrel rendelkeztek. Mivel az általános iskola szintjén erre vonatkozó összehasonlító statisztikák nincsenek, a kerületi Pedagógiai Szolgáltató Központokban kértünk kollégákat, hogy ilyen iskolát nevezzenek meg. Mellőztük azokat az iskolákat, melyeket bármilyen oknál fogva különösen „jónak” vagy „hátrányosnak” tartottak. Két különböző általános iskola összesen négy osztályában, négy matematika- és négy olvasásórán, öt általános iskolai tanárt figyeltünk meg. Két különböző gimnázium négy osztályában, négy matematika- és négy irodalomórát tanító összesen nyolc középiskolai tanárt követtünk. Mindannyian nők voltak. Az átlagkoruk 43 év volt, megközelítően húszéves átlagos tanítási tapasztalattal.

A megfigyelt tanárok annyi információt kaptak, hogy a tanár-diák interakciókat vizsgáltuk, a megfigyelés kezdete előtt nem hangzott el az „együttműködés” és a „versengés” szó. (3) A megfigyelések lehetővé tették, hogy a minket érdeklő jelenségeket természetes helyzetükben vizsgáljuk, valamint hogy közvetlenül leírassuk a tanárok viselkedését és gyakorlatát anélkül, hogy kizárólag saját beszámolóikra kellett volna támaszkodnunk viselkedésük és szándékaik kapcsán.

A megfigyeléseket három megfigyelő végezte (Fülöp Márta, Sándor Mónika és Berkics Mihály) az osztálytermek különböző pontjain ülve. Kettő közülük a terem hátuljában, egyikük a jobb, másikuk a bal sarokban. A harmadik megfigyelő az osztállyal szemben ült. A megfigyelés után a jegyzetekből közös jegyzőkönyv készült. A két általános iskolában összesen 4 olvasás- és 4 matematikaórát, a két középiskolában 4 irodalom- és 4 matematikaórát figyeltünk meg. Mind a tanár és a tanulók közötti, mind a tanulók egymás közötti interakcióit rögzítettük.

A megfigyeléseket a következő, az angol és szlovén kollégákkal közösen kidolgozott kategóriákba soroltuk és csoportosítottuk:

1. A tanár ösztönzi az együttműködést.
2. A tanár ösztönzi a versengést.
3. A tanár ellenzi/szabályozza a versengést.
4. A tanár ellenzi/szabályozza az együttműködést.
5. A tanulók versengenek.
6. A tanulók együttműködnek.
7. A tanulók ellenállnak a versengésnek.
8. A tanulók ellenállnak az együttműködésnek.

Ennek eredményeképpen egyértelmű megfigyelési mátrixot kaptunk, mely egyben ke-retként segítette a látottak elemzését.

Az órák elemzése során különbséget tettünk strukturált (formális) és spontán versengés, valamint strukturált (formális) és spontán együttműködés között (Kohn, 1986; Sommer, 1995). Strukturált versengésre és együttműködésre csak abban az esetben került sor, amikor a tanár azt kezdeményezte. Strukturált versengő feladatnak tekintettük azt, ha világosan megnevezett versenytársak voltak, a helyzetet versenynek/versengésnek nevezték, és többé-kevésbé meghatározták a győzelem és a vesztes kritériumait is. Strukturált versengésnek/versenynek tekintettük például azt, ha az osztályon belül egy-egy oszlopban ülő gyerekek matematikai problémák sorozatának megoldási gyorsaságában és pontosságában versenyeztek egymással. Strukturált kooperatív helyzetek akkor jöttek létre, amikor a tanulóktól azt várták, illetve azt az utasítást adták nekik, hogy együttesen járuljanak hozzá egy közös eredményhez egy világosan definiált csoport vagy páros tagjaiként. Voltak a tanárok részéről spontán, indirekt próbálkozások is arra, hogy versengést vagy együttműködést hívjanak elő. Néha úgy tűnt, a tanárok tisztában vannak ezen spontán akciók céljával és eredményeivel, néha azonban úgy tűnt, hogy ez egyáltalán nem tudatosodik ben-

nük. A diákok közt is megfigyeltünk spontán versengéseket és együttműködéseket, amelyek vagy közvetetten a tanár spontán beavatkozásai ösztönöztek, vagy pedig a diákok saját, belső motivációjából származtak. A társas összehasonlítási folyamatokat, mint a „Gyorsabb vagyok nálad!” típusú kijelentéseket, a spontán versengés példáiként kezeltük, míg a proszociális aktivitások különböző formáit, mint a segítségnyújtást és dolgok egymással való megosztását, a spontán együttműködés példáiként értelmeztük.

Eredmények

Versengés az osztályban

A tanárok mind az általános iskolákban, mind pedig a középiskolákban adtak strukturált versengési feladatokat a diákoknak. A nyolc megfigyelt általános iskolai tanóra során a tanárok összesen kilencszer adtak egyértelműen versengő strukturált feladatot, míg a nyolc középiskolai tanóra során mindössze háromszor kaptak ilyen feladatot a tanulók. Az általános iskolában csoportok, párok és egyének közt is volt versengés, a középiskolában csak egy alkalommal párok, két esetben pedig egyének között volt megfigyelhető.

Az egyik példa a strukturált versenyfeladatra Patakiné (4) matematikaóráján volt, amikor a tanárnő az osztályterem három padsora szerint három csoportot alakított ki, és a három csoportnak kellett versenyeznie egymással. A gyerekeknek egymás után kellett egyszerű matematikai feladatokat (összeadásokat) megoldaniuk a táblánál. Oda kellett futniuk a táblához, megoldaniuk egy feladatot, majd vissza kellett futniuk a helyükre. A gyorsaságot és a helyes/helytelen megoldások számát egyaránt figyelembe vették a győztes csoport meghatározásánál. A tanárnő ezeket a kritériumokat előre közölte. „Nem elég a gyorsaság, jól is kell megoldanotok a példát.”

Amikor az általános iskolai tanárok olyan strukturált versenyfeladatokat jelentettek be, melyekhez a gyerekeknek csoportokban kellett versenyezniük, akkor a gyerekek minden esetben kitörő lelkesedéssel reagáltak, felugráltak a helyükről, karjukat a levegőbe lendítették, és angolul (!) kiabálták, hogy „Yeah!”. Ellenkezés és tartózkodás nem volt megfigyelhető. A csoportversenyek során a gyerekek különösen aktívvá, izgatottakká váltak, nagyon bevonódtak a feladatokba, és a legjobbjukat igyekeztek nyújtani. Nemcsak élvezték ezeket a szituációkat, de minden olyan órán, amikor a tanár egy strukturált versengési helyzetet mutatott be, még többet szerettek volna. A versengés egyéni formái nem váltottak ki olyan nagy lelkesedést, mint a csoportosak.

Összesen 23 olyan esetet figyeltünk meg, amikor az általános iskolai tanárok a tanórák alatt spontán ösztönözték a versengést a tanulók közt. A tanárok néha látszólag anélkül hoztak létre versengést, hogy tudatában lettek volna tettük hatásának. A versengésre történő leggyakoribb közvetett ösztönzés akkor történt, amikor a tanár jutalmat ajánlott fel azoknak, akik jól meg tudtak oldani egy feladatot, illetve azoknak, akik egy feladatot gyorsabban vagy jobban meg tudtak oldani, mint mások. Például: „Piros pontot kap az, aki jól dolgozott, aki első lett, akinek jók az eredményei”, vagy „Ki tudja felsorolni az összes magánhangzót egy ötösért?”, vagy „Ki nyithatja ki ezt a csomagot? Az, akinek hibátlan az eredménye, és a leggyorsabb volt.” Ezek a helyzetek nem voltak ugyan nyíltan versengésekként strukturálva, de az összehasonlítási aspektusok, a tanár által használt kifejezések, mint az „első”, és az, hogy a jutalom a gyorsaságtól függött, versengő légkört teremtettek.

Az általános iskolai tanárok különféle helyzeteket teremtettek, melyek során a gyerekeknek lehetővé vált, hogy nyíltan összehasonlíthassák magukat a többiekkel: „Azok, akik tudják folytatni, tegyék fel a kezüket!” „Kinek van hibája?” „Aki gyorsan gondolkodik, már készen van. Hadd lássam!” „Az, aki okos, négyet mutat.” „Azok, akiknek rossz az eredménye, üljenek le!” „Kérlek, mutasd meg, mennyi pontod van!” A tanárok

néha nyíltan közöltek rangsorokat, vagy tudatták a gyerekekkel a másokhoz képest elfoglalt helyüket: „Tomi az első!”

A jelentkezés (karfelemelés) a versengés olyan formája, mely alapvetően és strukturálisan be van építve a frontális osztálytermi oktatás folyamatába. A tanítási és tanulási folyamat nem egyéni vagy diádikus tanár-diák helyzetben történik, ahol a diák teljesen aktív lehetne, hanem csoporthelyzetben, ahol az egyéni aktivitás lehetősége korlátozva van. Ezért a frontális órák kevés alkalmat adnak a leleményesség megmutatására, miközben sok gyerek el akarja érni, hogy őt szólítsák fel. Megfigyeltük, hogy a tanárok állandóan kérdésekkel ösztönözték ezt a fajta versengést: „Ki tudja megmutatni a számot a vonalzon?”, „Ki olyan okos, hogy tudja a választ erre?”, „Ki meri hangosan felolvasni?”, „Ki emlékszik, miről szolt az előző óra?”, „Ki tudná ezt újra megcsinálni, jobban, mint az előbb?”. Ezek a kérdések ilyen válaszokra sarkallták a gyerekeket: „Én meg tudom csinálni!”, „Én vagyok!” Azzal, hogy a tanárok arra ösztönözték a tanulókat, hogy helyezték önmagukat az előtérbe, szerették volna – sőt a megfigyelések szerint nemcsak szándékukban állt, hanem sikerült is nekik – ténylegesen motiválni a tanulókat a versengő részvételre, még ha a jutalom nem is volt megfogható (például piros pont, nyuszi pecsét stb.), hanem inkább társas vonatkozású, vagyis: „Én legyek az, aki tudja!”

A jelentkezés során több különböző típusú versengési technikát figyeltünk meg a tanulók részéről: félig felálltak az asztalnál, hogy láthatóbbak legyenek; nyöszörgés és köhécselés; a kar ide-oda lóbálása (mivel a tanárok előbb észreveszik a mozgásokat, mint az inaktív „tárgyakat”); kétségbeesve kiabáltak, hogy „Én! Én!”, vagy hogy „Én tudom, én tudom!” Örültek, ha a tanár őket szólította fel, és csalódottak voltak, ha a tanár másvalakit kérdezett. Néha csak gesztusokkal és grimaszokkal jelezték mindezt, néha azonban hangot is adtak érzelmeiknek. A diákok a tanárral való együttműködésben is versenyeztek. A tanár megkérdezte: „Ki segít szétosztani a könyveket?”, és a gyerekek próbáltak túltenni egymáson.

A tanulók legtöbb versengési viselkedésére a strukturált versenyeken kívül került sor, spontán kialakulva. A jelentkezésektől eltekintve a gyerekek esetében 63 alkalommal tudtunk versengő viselkedésformákat azonosítani.

A középiskolai tanárok az általános iskolai tanárokéhoz nagyon hasonló módszereket alkalmaztak. Például egy matematikaórán a tanár egy feladatot mutatott az osztálynak. „Jutalmat kapnak azok, akik elsőként oldják meg a feladatot – mondjuk az első három kap jutalmat.” A diákok elkezdtek dolgozni a feladaton, és amikor az első három elkészült, a tanár lezárta a versenyt. „Rendben. Megvan a harmadik is!”

A strukturált versenyhelyzetekben a középiskolás diákok többféleképpen viselkedtek. Többségük egyedül, a versenytársak felé mutatott érdeklődés nélkül dolgozott a kapott feladaton, habár voltak tanulók, akik folyamatosan azt próbálták megtudni, hol tartanak a többiek a feladat megoldásában, vagy megpróbálták lemásolni mások megoldásait (csalni/puskázni). A diákok néha észrevették ezt, és „együttműködtek”, hagyták, hogy osztálytársaik másoljanak róluk annak ellenére, hogy közben versenyben voltak egymással. Mindössze egyszer láttuk, hogy egy diák a szabályoknak megfelelően eltakarta a megoldását.

A versengésre való spontán ösztönzéssel kapcsolatban a középiskolában csak kilenc olyan esetet figyeltünk meg, ahol a tanár megpróbálta közvetett vagy közvetlen társas összehasonlítással motiválni a diákokat, hasonló technikákat alkalmazva, mint az általános iskolai tanárok tettek. A példák a következők voltak: frontális kérdések, mint a „Kinnek volt minden megoldása hibátlan? Tedd fel a kezed!”, jutalomadás (például egy csillag, mint az általános iskolában) az egész osztály előtt azoknak, akik hibátlanul dolgoztak; vagy közvetlen összehasonlítások a diákok közt, mint az „ez sokkal jobb”; vagy a rangsor felállítása aszerint, hogy ki végez a leggyorsabban.

A jelentkezés és a tanár általi felszólítás kapcsán ritkábban figyeltünk meg versengést a középiskolás diákok, mint az általános iskolások között, és néha még nevetés is támadt

az osztálytársak között, ha egy gimnazista diák, mint egy másodikos kisgyerek, „Én! Én!”-t mondott, amikor azt akarta, hogy a tanár őt válassza. Minden vizsgált gimnáziumi osztályban volt szabály arra vonatkozóan, hogy aki mondani akar valamit, annak fel kell tennie a kezét. Mégis sok olyan helyzet volt, amikor beszélgetés alakult ki a diákok és a tanár között, a szabály érvényét veszítette, és a diákok szabadon, a tanár nyílt beleegyezése nélkül, viszont kimondatlan engedélyével kapcsolódhattak be a beszélgetésbe. Konfliktus alakult ki, ha egyszerre több diák kapcsolódott be a beszélgetésbe, és ezért felemelték a hangjukat, így versengve a tanár figyelméért, vagy mikor néhány tanuló jelentkezett, míg mások (a tanárral egyetemben) ignorálták őket, és párhuzamosan folytatták a beszélgetést.

A „jelentkezési” versengéstől eltekintve 18 alkalommal figyeltünk meg spontán versengést középiskolások között. A diákok többször is versengőként értelmeztek egy nyilvánvalóan nem versengő feladatot. Például egy egyéni feladat után egy diák bejelentette: „Én nyertem!”, egy matematika órán pedig, mikor egy diák látta, hogy jó a megoldása, körbenézett az osztályban és egy V-t („victory”, azaz győzelem) mutatott társainak, mintha olimpiai bajnok lett volna. A diákok egymás eredményeire is kíváncsiak voltak, és össze is hasonlították őket. Azok, akiknek nem voltak olyan jók az eredményeik, igyekeztek takarni őket, míg azok, akiknek jobb volt az eredményük, mint osztálytársaiké, elégedettek voltak.

Az irodalomórákon az osztálytársak közti spontán versengés hosszú intellektuális vitákon keresztül jelent meg. Próbáltak egyre jobb és jobb érveket felhozni, valamint látható volt, hogy a fiúk annak érdekében, hogy magukra irányítsák a figyelmet – különösen a lányokét –, humort is alkalmaztak érvelésükben. Megfigyeltük, hogy egy jó érv után körbenéztek, hogy láthassák érvelésük hatását.

Az általános iskolákban általában az egész osztály aktív volt a strukturált versengések alatt, és mikor a tanár spontán módon ösztönözte a versengést, nagy többségük reagált. A gyerekek csak nagyon ritkán álltak el a versengéstől. Nem ez volt a helyzet a középiskolákban. Sem a strukturált versengés, sem pedig a spontán ösztönzés nem részesült olyan lelkes fogadtatásban, mint az általános iskolásoknál. A versengés inkább a viselkedésükre hatott, hiszen a diákok többsége keményebben, koncentráltabban és komolyabban dolgozott, ha versenyeztek. Kérték a tanárt, hogy pontosan magyarázza el a versengés kevésbé tisztázott körülményeit, és motiváltak voltak a tanár előírásai szerinti versengésre. Ezen kívül sokkal élénkebbek lettek, és keményebben dolgoztak, ha felmerült egy potenciális jutalom (jó jegy) lehetősége, de reakciójuk nem tűnt olyan erősnek, és nem járt láthatóan magasabb aktivitási szinttel (mint az általános iskolásoknál történt) azokban az esetekben, mikor a tanár közvetve akart versengést kiváltani.

A versengés szabályozása

Külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a tanárok milyen módon alakították ki, irányították, szabályozták és gátolták meg a diákjaik közti versengést, valamint annak, hogy milyen helyzetekben avatkoztak – vagy nem avatkoztak – be. Az általános iskolai megfigyeléseink során összesen 39 példát találtunk olyan helyzetekre, amikor a tanár megpróbálta szabályozni, kontrollálni vagy meggátolni a diákok közti versengést, ami azt mutatja, hogy sokkal több interakció kapcsolódott a már kialakult versengés kezeléséhez, mint a versengés elindításához. A középiskolákban kevesebb versengési szituáció volt, így kevesebb szabályozó intervencióra is volt szükség, mindösszesen nyolc ilyen számoltunk össze.

1. A megfelelő körülmények kialakítása

A szabályozás egyik típusa a versengési folyamatokhoz szükséges körülmények kialakítására irányult. Például ahhoz, hogy a tanulók a megfelelő mértékben tudjanak koncentrálni, viszonylagos csendre volt szükség. Ezért az általános iskolai tanárok próbálták fegyelmezni azokat, akik nem voltak csendben, zavarva ezzel a többiek munkáját. „Máté, kérlek, tiszteled meg azzal a társadat, hogy nem zavarod” – mondta a tanár egy fiúnak.

2. A szabályok betartása

A versengés irányításának egyik fontos aspektusa az, hogy a tanárok milyen módon hoznak létre korrekt versengési folyamatot, és hogyan ellenőrzik, hogy a diákok betartják-e a versengés szabályait. A tanárok indirekt módon ösztönözhetik a tisztességtelen versengést a tanulók között, ha nem fegyelmezik meg a szabálytörőket. Például ha a tanár feltesz egy kérdést, a szabály az, hogy jelentkezni kell, majd várni, míg a tanár felszólítja az illetőt. Ha egy gyerek bekiabálja a választ, és nem jelentkezik, a tanárnak kontrollálnia kellene ezt a fajta viselkedést. Valójában a gyerekek nagyon sokszor megszegték a „felszólításig várakozás” szabályát. A tanárok igen különböző módon reagáltak erre. Néha egyáltalán nem reagáltak (hagyták, hogy a szabálysértő megússza), néha pedig kijelentették, hogy ez nincs rendjén, és hangsúlyozták a szabályt. A világos szabály és a szabály betartása monitorozásának hiánya alapvetően stabilan tartotta a szabálysértők számát az osztályokban.

Az általános iskolai tanárok a strukturált versenyfeladatokban is biztosítani akarták a szabályok követését: „Ha beszélünk egy szabályról, és egyetértettünk vele, akkor tartanunk kell magunkat hozzá.” A csalást is igyekeztek megakadályozni, ha észrevették (ez háromszor történt meg). Egy matematikaórán csak azoknak a gyerekeknek kellett feltenniük a kezüket, akik legalább öt piros pontot gyűjtöttek helyes megoldásaikkal. Egy fiú, annak ellenére, hogy nyilvánvalóan nem gyűjtött elegendő pontot, felemelte a kezét. A tanár ezt észrevette, és odafordult hozzá: „Később beszélünk erről négy szemközt. Most megkapod a jutalmat, mint a többiek, de ezt meg fogjuk beszélni!” – és így is tett a szünetben. Egy másik példa: „Barbara, ne nézd Dávid munkáját! Próbáld a saját eszedet használni!”, vagy „Ne vegyél titokban plusz levegőt!” (amikor arról folyt a verseny, hogy ki tud egy levegővétellel a legtovább beszélni).

Meglepő volt, hogy amikor a tanulók vették észre a csalást a verseny során, és ők szóltak a tanárnak, minden általános iskolai tanár a destruktív versengés jeleként értelmezte ezt, mellyel szerintük társas kárt akartak okozni versenytársuknak. Nem vizsgálták meg, hogy volt-e igazságtartalma az állításoknak, viszont minden esetben a csalást jelentő tanulót marasztalták el erkölcsileg („Törődj a saját dolgoddal!”), nem pedig a csalást elkövető tanulót. Mindez annak ellenére történt, hogy mi, megfigyelők láthattuk, a csalást jelentő diáknak minden esetben igaza volt.

Az általános iskolai tanárok tulajdonképpen csak egyharmadát vették észre a megfigyelők által észlelt csalásoknak, emiatt a szabálytalan versengés észrevétlenül maradt, sőt a tanuló, aki megszegte a szabályokat, megtapasztalhatta, hogy lehetséges előbbre jutni csalással, és ezt csak a tekintélyszemélynek (a tanárnak) áll jogában szabályozni, a közösség és az egyenrangú felek nem kontrollálhatják. Azokat az eseteket leszámítva, mikor engedély nélkül kiabálták be a megoldásokat, nyolcszor figyeltünk meg csalást a versengés során: mások munkájának lemásolása (2), az eredmények hamis átjavítása (5), a jó eredmény lemásolása a tábláról (1).

A középiskolákban többször is megfigyelhettük, hogy a diákok egymás munkáját másolják egy egyéni/versengési feladat során, de egyszer sem történt meg az, hogy egy diák, aki észrevette a csalást, jelentse azt a tanárnak. Épp ellenkezőleg, bizonyos szolidaritás övezte ezeket a diákokat, és még verseny esetén is engedték a diákok, hogy társaik lemásolják megoldásaikat. A tanárok, amikor észrevették a csalást, igyekeztek gátat vetni

az „együtműködés” ezen formájának, és emlékeztették a diákokat arra, hogy egyedül dolgozzanak.

3. Az egyenlő lehetőségek megteremtése

A tanárok néha próbálták elvenni a túlságosan versengő gyerekek kedvét, és megpróbálták biztatni a kevésbé aktív diákokat, ezzel próbálván azonos lehetőségeket teremteni mindenki számára. A leggyakoribb példa erre az volt, hogy nem szólították fel azokat, akik karjukat feltéve versenyeztek a válaszadás lehetőségéért, míg azokat, akik passzívák és inaktívák voltak, szándékosan felszólították. Néha ehhez egy-egy nyílt megjegyzés is társult: „Nem karom mindig Orsi válaszát hallani”, vagy „Most olyan valakit szeretnék hallani, aki még nem olvasott ma”, vagy „Nem fair, hogy mindig ugyanazok válaszolnak”. Ha nem magyarázták el világosan a szabályokat, valószínűbb volt, hogy az adott szabályt megszegik, és egy diák, akit nem kérdeztek, bekiabálja a választ, nem hagyva teret azoknak, akik passzívák voltak, vagy betartották a szabályokat.

4. A győzelem és vesztes kezelés

A viselkedésszabályozás másik típusa a versengők közti személyközi kapcsolatokhoz kapcsolódott, elsődlegesen a nyertesek vagy a jobban teljesítő gyerekek gyengébbekkel szemben tanúsított viselkedéséhez. Például a tanárok nem szerették, ha a diákok nyíltan örültek győzelmüknek, ha mondjuk boldogan felugrottak. „Nem szeretem ezt a viselkedést. Szomorú vagyok!” – mondta a tanár. Az én felnagyítást például, ha valaki hangosan hívta fel a tanár figyelmét arra, hogy készen van, és ezzel hancegett, kiváltotta a tanári intervenciót. Ha egy gyerek azzal dicsekedett, hogy egy feladatlapot kapott a tanártól jutalomként, amiért ő volt a leggyorsabb, a tanár a következőt mondta: „Nem azért adtam a feladatlapot, hogy dicsekedj vele, hanem hogy megcsináld!” A gyengébbekre irányuló figyelem úgy jelent meg, hogy a diákok nyílt utasítást kaptak arra, hogy figyeljenek azokra, akik kevésbé ügyesek, például lassítsanak.

A tanárok igyekeztek a vesztesekkel is foglalkozni. Ha valaki szomorú lett amiatt, hogy veszített egy játékban, a tanár megértő és empatikus volt. „Tudom, hogy fáj, hogy nem nyertél, de próbáld meg elviselni.” Az egyik tanítónő vigasztalt és biztatott egy diákot, aki lassabban oldott meg egy feladatot, mint egy osztálytársa. „Igen, ő nagyon ügyes volt, de te is mindjárt készen leszel.” Az egyik tanár, aki el akarta kerülni a vesztes negatív hatásait, még az eredményeket is megpróbálta befolyásolni, hogy a verseny döntetlenre végződjön. Egy strukturált versenyben elszenvedett vereség után megfigyeltük, hogy a tanulók a csoporton belül megszidták egymást, de azt is megfigyeltük, hogy a vesztes csoport megtapsolta a győzteseket.

5. A destruktív versengés kontrollálása

A versengés destruktív formáira is láttunk példákat, habár csak kevés esetben: például az „ellenfél” becsmérése; azt mondani a tanárnak, hogy ne adjon ötöst az egyik diáknak; mások eredményeinek leértékelése; az ellenfél megütése vagy meglökése; harmadik féllel szembeni összefogás; a gyengébben teljesítő tanulók lebecsülése.

Az általános iskolai tanárok számos alkalommal figyelmen kívül hagyták, amikor a tanulók kifejezték a megvetésüket a gyengébb tanulókkal szemben, akik több hibát vétettek, vagy néhány példát rosszul oldottak meg. Nem kérték arra a gúnyolódó gyerekeket, hogy legyenek megértőbbek kevésbé ügyes társaikkal szemben.

A destruktív versengés gyakoribb volt a középiskolában. Például mikor egy diáklány jól válaszolt egy kérdésre, és két csillagot kapott a tanártól (akinek óráján 5 csillag egyenlő volt egy ötössel), az egyik lány odafordult padtársához, és fennhangon megkérdezte: „Miért neki súgtad meg a megoldást, és nem nekem?”, nyilvánvalóan azzal a szán-

dékkal, hogy leértékelje a lány teljesítményét az osztály előtt, azt az üzenetet kommunikálva nekik, hogy nem a lány volt az, aki tudta a választ, hanem valaki más.

Irodalomórákon a viták során főként a fiúk lekicsinylően nevettek egymás érvein, cinikus megjegyzéseket tettek, megpróbálták az osztályt a vitapartner ellen fordítani stb. A viták érzelmi intenzitása gyorsan emelkedett és rövid idő alatt eléggé kaotikus helyzet alakult ki. Az ilyen órák egyikén a tanárnak erőteljesen közbe kellett lépni, amikor a Dante *Isteni színjátékáról* folytatott vita a fiúk közt agresszív szócsatává vált: „Van egy sorrend, adj teret mindenkinek, hogy elmondhassa más is a véleményét, hagyj másokat is megszólalni, ne szakítsd félbe a társadat, hallgasd végig a társadat stb.”

Amikor egy fiú a vita során azt mondta az osztálytársáról: „Ez örült!”, a tanár ezt mondta neki: „Fiatalúr, tartózkodj az ilyen jellegű megjegyzésektől. Fogalmazd meg a mondanódat egy elfogadhatóbb formában!” A tanár akkor is közbelépett, amikor egy diák lenézően nevetett egy osztálytársán, aki épp jutalmat kapott. „Miért nem nevezsz így akkor, amikor te kapsz jutalmat a jó eredményedért?”

Együttműködés az osztályban

Mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai tanárok kialakítottak olyan helyzeteket, melyekben a párok vagy a csoporttagok közti kooperáció szükséges részét képezte a feladat teljesítésének. Őt ilyen helyzetet figyeltünk meg a nyolc megfigyelt általános iskolai órán és csak kettőt a nyolc megfigyelt középiskolai órán. Egyet leszámítva a strukturált kooperatív aktivitás minden esetben valójában versengés volt, az együttműködés csak hallgatóságos, és nem nyílt része volt a javarészt versengő helyzeteknek. Egy általános iskolai olvasásórán a gyerekeknek párokban dolgozva kellett szavakat megtalálniuk egy szövegben. A tanár a helyzet versengési aspektusát ösztönözte leginkább: „Az a páros, amelyik jól dolgozik, és elsőként lesz kész, kap egy pecsétet” (egy nyúlfigurát). A feladat végeztével a tanár a következőt mondta a diákoknak: „A hibátlanul dolgozó párok tegyék fel a kezüket! Azok a párok, akiknek egy hibája volt, tegyék le a kezüket stb.” Ezzel nyilvánvaló rangsort állított fel a párok között, és megjutalmazta a legjobb párt.

A versengési helyzetekben a feladatok különböző szintű együttműködést követeltek meg a tagoktól. Amikor matematikaórán csoportonként kellett a gyerekeknek a táblához futni, majd a táblánál feladatokat megoldani, melynek következtében a csoport eredménye tulajdonképpen az egyéni eredmények összeadásából állt össze, csak alacsony szintű együttműködésre volt szükség. A megfigyelt helyzetek közül a gyerekeknek mindössze két esetben volt szükségük összefogásra és arra, hogy közösen gondolkodjanak. Az egyik ilyen eset az volt, amikor a gyerekeknek kisebb csoportokban kellett matematika-feladatokat megoldaniuk, miközben ezek a kiscsoportok versenyeztek egymással.

Azokban a helyzetekben, amelyekben versengésre és együttműködésre egyszerre volt szükség, a tanárok nagyobb figyelmet fordítottak a feladatok versengő aspektusára, a szabályok, prioritások hangsúlyozására (inkább pontosság, mint gyorsaság) stb. Pár megjegyzés azt mutatta, hogy emellett a kooperatív aspektust is figyelemmel kísérték: például mikor a gyerekek kisebb csoportokban dolgoztak, a tanár így szólt: „Összedughatjátok a fejeteket az egyik asztalnál.” Később így folytatta: „*Kérlek*, segítsetek a párotnak, de úgy, hogy a többieket ne zavarjátok!” A verseny végén, amikor az osztály közösen beszélte át a megoldásokat, a tanár észrevette, hogy néhány páron belül különböztek a megoldások, tehát nyilván egyénileg dolgoztak, miközben össze kellett volna fogniuk. Azt mondta: „Miért nem dolgoztatok egyformán? A lényeg az volt, hogy segítsetek egymásnak!” Amikor a páros munka alatt az egyik gyerek magára hagyta párját, hogy kimehessen a mosdóba, így szólt: „Ez a legalkalmatlanabb pillanat!” – utalva arra, hogy a lány magára hagyta partnerét a munkával.

A középiskolában két strukturált kooperatív feladat volt, mindkettő irodalomórán. Az egyikben egy kvízt kellett megoldani, amihez pároknak kellett együtt dolgozni. Habár az összes hibátlan megoldást mutató párnak ötös járt, a tanár folyamatosan versengést serkentő megjegyzéseket tett, mint: „Hadd lássam, melyik pár készül el először!”, együttműködési helyzetből párok közti versengési helyzetet teremtve ezzel. A másik egy közös drámajáték volt. A tanár kis csoportokat alakított ki, majd minden csoportnak egy ismert ideológiát (felvilágosodás, pozitívizmus, kereszténység stb.) kellett képviselnie, és a tagoknak érvelniük és vitázniuk kellett. A feladathoz közös erőfeszítésre volt szükség annak érdekében, hogy megtalálják a legjobb érveket a csoporton belül, valamint hogy alaposan oda tudjanak figyelni a csoporttagok érveire. A diákok csoportközi indulatos, versengő vitába fordították a feladatot annak ellenére, hogy erre semmiféle jelzést nem kaptak a tanártól.

Az általános iskolában megfigyelt 16 és a 12 középiskolai spontán tanári intervenció, melyeknek az volt a céljuk, hogy ösztönözzék a kooperációt, tulajdonképpen nagyon különböztek természetükben, és inkább proszociális viselkedésre utaltak, mint együttműködésre. A spontán ösztönzés egyik általános iskolai példája az volt, hogy a gyerekeket az erőforrások megosztására kérték, míg egy másik során arra, hogy működjenek együtt a szabályok betartásában, hogy megfelelőek legyenek a körülmények a munkához, például így: „Ne zavarj a társaidat olvasás közben!”. A tanárok a gyerekek empátiáját is fejleszteni próbálták azzal, hogy azt mondták: „Gyorsan válasz! Így a többieknek nem kell rád várni!”, vagy „Nem kéne ezt csinálnod, az egész csoport rád vár!”. Amikor a tanár valakit az osztály előtt megdicsért, és arra kérte őket, hogy tapsolják meg azt, aki a dicséretet kapta, arra a képességre szocializálta őket, hogy közösen, csoportként tudják elismerni egy másik személy jobb eredményét.

Az intellektuális segítségre és a közös problémamegoldásra való ösztönzés nagyon ritka volt a strukturált versengés jelenléte nélkül. Az egyik ilyen példa az volt, amikor egy általános iskolai matematikaórán egy fiú rosszul oldott meg egy feladatot, és a tanár erre reagálva megkérdezte az osztályt: „Gondolkodjunk együtt, és találjuk meg, hol vétett hibát.” Egy középiskolai matematikaórán a tanulók egyedül dolgoztak egy feladaton, de a tanár azt mondta nekik: „Segíthettek egymásnak, ha nem megy egyedül.”

Az általános iskolában 30 esetben figyeltünk meg spontán együttműködést. Ez kevesebb mint a fele a spontán versengésként kategorizált viselkedésformák számának (63). Az együttműködés legáltalánosabb formája a dolgok megosztása és a segítségnyújtás volt. Ezek azonban nem kétoldalú együttműködések voltak, hanem egyoldalú interakciók, például, hogy egy gyerek adott egy tollat a másiknak, a könyv közös használata vagy annak megmutatása a könyvben, hogy éppen hol tartott az osztály az olvasásórán. A kooperáció egy másik formája akkor történt, amikor a gyerekeknek közösen, csoportként kellett egy szöveget hangosan felolvasni vagy egy verset felidézni. Ezekhez a tevékenységekhez arra volt szükség, hogy a gyerekek alkalmazkodjanak egymás ritmusához és sebességéhez, hogy egy átfogó, közös produktummal állhassanak elő. Mindössze kétszer figyeltünk meg olyat, hogy a gyerekek spontán módon elkezdtek megbeszélni egy feladatot, közösen dolgozva rajta, vagy hogy kijavították egymás hibáit. Viszont gyakrabban történt meg, hogy miközben a gyerekeknek önállóan kellett volna dolgozni, egy diák megszűta a választ egy másiknak, vagy megmutatta a megoldását neki, hogy az lemásolhassa, vagyis olyan helyzetek, amelyek felfoghatók a szolidaritás jeleiként, de felfoghatók tisztességtelen, szabályt szegő viselkedéseként is, hiszen egy az önálló munkával szemben felállított nyílt elvárást szegtek meg velük. Az együttműködés egyik destruktív formáját háromszor figyeltük meg: amikor két gyerek szövetségre lépett egy harmadik ellen, és közösen árulták be a tanárnál a nyilvánvaló szándékkal, hogy ártsanak neki.

A nyolc középiskolai óra alatt 21 spontán kooperatív akciót figyeltünk meg: ezek a megosztás, a segítségnyújtás és a magyarázás. Amikor a diákoknak párokban kellett dol-

gozni, az együttműködés különböző szintjeinek széles skáláját figyelhettük meg. Voltak párok, ahol csak egy diák dolgozott, a másik semmit sem csinált, máshol az egyik fél dolgozni akart, de a másik fél szándékosan zavarta a munkában, voltak olyan diákok, akik példásan összefogtak, és volt három pár, akik más párokkal kezdtek összedolgozni (habár ez ellene volt a páros versengés nyílt szabályainak). A tanár nem figyelte a kooperáció minőségét, nem tett semmilyen erőfeszítést arra nézve, hogy a diákokat a jobb együttműködésre szocializálja.

Megfigyeltük, hogy a diákok az egyéni feladatoknál, sőt még az egyéni versenyeknél is segítettek egymásnak. Ebben az utóbbi esetben két norma állt szemben egymással: az egyéni eredményesség normája, mely azt mondja, hogy a diáknak versenyeznie kell, jobb és jobb eredményekre kell törekednie, és a tanulók közti szolidaritás és együttműködés normája. Ha egy jól felkészült tanuló nem akarja megosztani az eredményeit a többiekkel, hamar népszerűtlenné válik osztálytársai között. Egy esetet leszámítva a diákok megszegték az egyéni versengés szabályait, és válaszoltak, segítettek, ha egy osztálytársuk arra kérte őket.

Mind az általános iskolában, mind pedig a középiskolában láttunk olyan diákokat, akik kerültek az együttműködést. Például amikor olyan diákok dolgoztak inkább egyedül, vagy csináltak mást, akiknek csoportban kellett volna dolgozniuk. A középiskolában voltak páran, akik csak passzívan vettek részt a csoportmunkában, és nem járultak hozzá a közös eredményhez, sőt még ártottak is a munkának. A segítségadás és a dolgok megosztásának megtagadására a közép- és az általános iskolában is megfigyeltünk példákat.

Az együttműködés szabályozása

Az általános iskolai tanárok feltűnően kevesebbszer szabályozták a kooperációt, mint a versengést (csak 10-szer a 39-cel szemben). Kiegyensúlyozottabb volt a helyzet a középiskolában (10-szer a 8-cal szemben). Ezek főleg olyan helyzetek voltak, amikor a tanulóknak egyedül kellett egy feladaton dolgozni, és ehelyett segíteni próbáltak egymásnak. Például az egyik tanár azt mondta: „Ne mondd el a szomszédodnak! Nem azért, mert titok, hanem mert azt szeretném, hogy egyedül jöjj rá a megoldásra!” Versengési helyzetekben a diákok közti együttműködés csalásnak minősült, és a tanárok próbálták is megállítani, szabályozni és megvédeni a versengés szabályait. Ha nem versenyhelyzet volt, a tanárok az esetek többségében engedték az egymás mellett ülő diákoknak, hogy röviden megbeszéljék a feladatokat és a megoldásokat még akkor is, ha világosan megfogalmazták, hogy egyéni munkát várnak el. Frontális oktatási helyzetben viszont nem engedték a diákoknak, hogy egymás közt tisztázzák kérdéseiket, ehelyett arra kérték őket, hogy a tanárokhöz forduljanak segítségért.

Különösen érdekesek voltak azok a példák, amikor a középiskolai és az általános iskolai tanárok egyaránt gátolták a kooperációt, még ha ez is lett volna a tanulók feladata, vagy megakadályozták a spontán módon kialakult együttműködést. Például a csoportverseny során, amikor is a csoporttagoknak közösen kellett volna megbeszélniük a csoport megoldásait, Pogány tanárnő arra kérte őket, hogy halkan dolgozzanak, Pataki tanárnő pedig azt mondta, hogy ne segítsenek egymásnak, és ne mondjanak egymásnak semmit.

Egyik általános iskola tanárai azzal aknázták alá a kooperációt, hogy nem tartatták be a szabályokat: nem fegyelmezték meg azokat a gyerekeket, akik úgy kiabálták be a válaszokat, hogy nem várták meg, hogy felszólítsák őket – ami pedig explicit szabály volt. Azok a gyerekek, akik magasba tett karral szépen várták, hogy felszólítsák őket, láthatóan csalódottak voltak, és az óra előrehaladtával ők maguk is fokozatosan szabályszegők-ké váltak. A tanári szabályozás hiánya csökkent kooperációt és tisztességtelen versengést eredményezett.

Megvitatás

A proszocialitás és a többi állampolgárral való hatékony együttműködés képessége jellegzetesen része a „jó állampolgár” képének. A versengő világban való sikeresség képessége és az, hogy az egyén képes konstruktívan versengeni, hagyományosan hiányzik ebből a leírásból. Pedig a konstruktív versengés képessége – például az olyan versengő kapcsolat kialakítására és fenntartására való képesség, mely hozzájárul a felek fejlődéséhez, és a legjobbat hozza ki belőlük, miközben betartják a versengés, az egymás iránti tisztelet és együttműködés szabályait – fontos tulajdonság egy olyan társadalomban, amely nagyon sokféle helyzetben hoz létre versenyhelyzetet, a mindennapi élettől egészen a gazdaság és a politika világáig.

Megfigyeléseink szerint, miközben a Nemzeti Alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan „állampolgárokat” nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával.

Az állampolgáriságra való nevelés különböző szinteken zajlik: kognitív szinten, például tudás átadása a társadalom működéséről, állampolgári jogokról és kötelességekről stb.; az attitűdök szintjén, például a társadalom tagjai közti toleráns, nem diszkriminatív, tiszteletteljes kapcsolat kialakításával (versengő és együttműködő kapcsolatokban egyaránt); és viselkedéses szinten, olyan képességek kialakításával, melyek lehetővé teszik azt, hogy az egyén intelligens, felelősségteljes, tisztelettudó állampolgárként működjön, aki a tőle telhető legjobb módon járul hozzá a társadalomhoz.

Ebben a tanulmányunkban az együttműködő és a versengő attitűdökhöz és viselkedéses kompetenciákhoz kapcsolódó „rejtett tantervet” vizsgáltuk egy olyan társadalomban, amely húsz évvel a rendszerváltás után még mindig átmeneti társadalom. A szocialista időszakban ideológiailag támogatták a kollektív és közösségi érdekeket, gátolva a versengést, a jelenlegi kapitalista piacgazdaságban viszont az egyénen és érdekein van a hangsúly. A magyar társadalom reakciója erre a kihívásra a felerősödött individualizmus (House és mtsai, 2004), amelynek gyökerei már jelen voltak a szocializmus korában is (Hunyady, 1998; Hollós, 1980), valamint a

túlfutott versengés (Fülöp, 1999, 2004) és a közösség iránti érdeklődés hiánya (Macek és mtsai, 1998). Pedig egy frissen létrejött piacgazdaságban és demokráciában olyan munkaerőre van szükség, amely amellettt hogy versengő és vállalkozó szellemű, képes az együttműködésre is.

Megfigyeléseink szerint, miközben a Nemzeti Alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan „állampolgárokat” nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával. A segítségnyújtás

tást, a megosztást és a gondoskodást mint polgári erényeket megerősítették és jutalmazták is, de a magasabb szintű együttműködést, mint a tényleges közös munka és problémamegoldás, már nem. Még ha a tanárok kombinálják is a versengést a csoporttagok közti együttműködéssel csoportközi versenyek esetén, akkor is főként az ilyen szituációk versengő aspektusaira fókuszálnak, és a kooperáció szerepe szinte kizárólag abban áll, hogy a sikeres versengést szolgálja. Megfigyeléseink szerint a feladatok felosztásán alapuló tényleges együttműködés ritka volt, és szinte soha nem volt önmagában, a versengés bevezetése nélkül.

Egy korábbi tanulmányban Fülöp (2002) azt találta, hogy a középiskolás diákok és tanáraik egyaránt az erkölcselenséget (csalni, hazudni stb.) találták a versengés legnegatívabb velejárójának a magyar társadalomban. A vizsgálat során többször megfigyeltük, ahogyan a diákok csálnak verseny közben. Ezek többségét nem vette észre a tanár, így nem kaptak figyelmet, és kontroll nélkül maradtak. Az általános iskolás szinten, a 8–9 évesek még jelentették a szabálytörőket a tanárnak, de minden ilyen esetben a tanár erkölcsileg helytelenítette a csalót eláruló tettet, és nem vizsgálta meg, hogy igaza volt-e az illetőnek. Ez a fajta viselkedés világosan ellentmondott a tanár felszíni intervencióinak (a szabálykövető versengés jelentőségének hangsúlyozása), melyeket akkor tett, ha ő személyesen kapott csaláson valakit. A rejtett üzenet emögött az volt, hogy a „közöségi kontroll” elfogadhatatlan és megbízhatatlan, csak a „tekintélyszemélyek”-nek áll jogukban a rossz viselkedésre való reakció. Megfigyeléseink megmutatták, hogy középiskolára a 16–17 éves tanulók „közössége” inkább megvédte és segítette a „tekintélyszemély”-lyel szemben azokat, akik megszegték a versengés szabályait, és nagyon kooperatív volt az effajta „szabálysértésben”.

Összegzés

Tanulmányunk bemutatja, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat nem feltétlenül eredményezi a hivatalos szervek szándékai szerinti kimenetelt: javarészt rejtett és feltérképezetlen nevelési-kulturális tradíciók tervezetlen, sőt néha észrevétlen következménye. Esettanulmányunk feltárta, hogy általános kulturális, politikai és gazdasági kontextusok felülírják az oktatási irányelveket és a tanárok tudatos szándékait. Az együttműködő állampolgárt támogató elvek és ideák nem találkoznak a mindennapi oktatási gyakorlattal. Ez azt mutatja, hogy a neveléspolitikai javaslatok függetlenek lehetnek a társadalomtörténeti kontextustól, és ha nem párosulnak a tanárok figyelmét „rejtett tantervükre” irányító világos, professzionális képzéssel, nem tudnak bekerülni a valós oktatói gyakorlatba.

Jegyzet

(1) Ezt a kutatást az Országos Tudományos Kutatói Alapítvány (OTKA T46603) és a Magyar Oktatásügyi Minisztérium támogatta. Projektvezető mindkét esetben Fülöp Márta volt.

(2) Ez a kutatás egy nemzetközi kutatás részeként jött létre, melyet a Brit Akadémia (projektvezető Alistair Ross), a Magyar Tudományos Akadémia (projektvezető Fülöp Márta), és a Szlovén Tudományos Akadémia (projektvezető Marjanca Pergar Kuscer) támogattott.

(3) Természetesen az órai megfigyelést követő interjú során a tanárokat tájékoztattuk arról, hogy mi volt a megfigyelés specifikus tárgya, hiszen az interjú egy része pontosan a megfigyelt magatartások közös elemzéséből állt.

(4) A nevek kitalált nevek. Így biztosítjuk az anonimitást.

Irodalom

- Bengsston, M. (2004): Introduction: new perspectives on competition and cooperation. *Scandinavian Journal of Management*, 20, 1–8.
- Brandenburger, A. M. – Nalebuff, B. J. (1998): *Co-opetition*. Currency Doubleday, New York.
- Carr, W. (1991): Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 4, 373–385.
- Chapais, B. (1996): Competing through Co-operation in Nonhuman Primates: Developmental Aspects of Matrilineal Dominance. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 7–23.
- Charlesworth W. R. (1996): Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39.
- Davies, I. – Gregory, I. – Riley, S. C. (1999): *Good Citizenship and Educational Provision*. Falmer Press, London.
- Deutsch, M. (1949): An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. *Human Relations*, 2, 199–232.
- Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Deutsch, M. (1990): Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 111–129.
- DfEE (1998): *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority, London.
- Flanagan, C. A. – Campbell, B. – Botcheva, L. – Bowes, J. – Csapo, B. – Macek, P. – Sheblanova, E. (2003): Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*, 4, 711–732.
- Fouts, J. T. – Lee, W. O. (2005): *Education for Social Citizenship: perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong University Press, Hong Kong.
- Fülöp M. (1995): *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi Értekezés. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fülöp, M. (1999): Students' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan, USA. In Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. University of North London, London, 195–219.
- Fülöp, M. (2002): Intergenerational differences and social transition: Teachers' and students' perception of competition in Hungary. In Nasman, E. – Ross, A. (szerk.) *Children's understanding in the new Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent, 63–89.
- Fülöp M. – Davies, I. – Berkics M. – Hutchings, M. – Ross, A. (2002): Ki a jó állampolgár Magyarországon és Nagy-Britanniában. In Gocsál Á. (szerk.): *Identitás és Pedagógia*. Pécsi Tanoda Alapítvány, Pécs, 11–23.
- Fülöp M. (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In Zsolnai Nikó (szerk.) *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 170–192.
- Fülöp, M. (2004): Competition as a culturally constructed concept. In C. Baillie, C. – Dunn, E. – Zheng Y. (szerk.): *Travelling facts. The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge*. Campus Verlag, Frankfurt–New York, 124–148.
- Fülöp, M. – Ross, A. – Pergar Kuscer, M. – Razdevsek Pucko, C. (2007): Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In Salili, F. – Hoosain, R. (szerk.): *Research in Multicultural Education and International Perspective. VI. Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. Information Age Publishing, Greenwich (CT, USA), 235–284.
- Fülöp M. (2008a): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 2, 113–140.
- Fülöp M. (2008b): Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*, 51–74.
- Heater, D. (1990): *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Longman, London [DDRK13].
- Heater, D. (1999): *What is citizenship*. Polity Press, Cambridge.
- Hollos, M. (1980): Collective Education in Hungary: The development of competitive, cooperative and role-taking behaviors. *Ethos*, 3–23.
- House, R. J. – Hanges, P. J. – Javidan, M. – Dorfman, P. W. – Gupta, V. (2004): *Culture, leadership, and organizations*. Sage Publications, London.
- Hunyady, Gy. (1998): *Stereotypes during the decline and fall of communism*. Routledge., London – New York.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Co., Edina (MN).
- Kohn, A. (1986): *No Contest. The Case Against Competition*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Lado, A. A. – Boyd, N. G. – Hanlon, S. C. (1997): Competition, cooperation, and the search for economic rents: A syncretic model. *Academy of Management Review*, 22, 110–141.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Macek, P. – Flanagan, C. – Gally, L. – Kostron, L. – Botcheva, L. – Csapó, B. (1998): Postcommunist Societies in Times of Transition: Perceptions of Change among Adolescents in Central and Eastern Europe. *Journal of Social Issues*, 3, 547–556
- Nemzeti Alapanterv (2003). <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6173&ctag=articlist&iid>
- Oliver, D. – Heater, D. (1994): *The foundations of citizenship*. Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead [DDRK14].
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris
- Ross, A. – Fülöp, M. – Pergar Kuscer, M. (2006, szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Com-*

petition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England. University of Ljubljana Press, Ljubljana. 1–266.

Ryan, V. (2006): *Personal, Social and Health Education with Citizenship.* <http://www.technologystudent.com/psel/psheex1.htm>

Schneider, B. H. – Soteras de Toro, M. – Woodburn, S. – Fülöp, M. – Cervino, C. – Bernstein, S. – Sandor, M., (2006): Cross-cultural differences in competition amongst children and adolescents. In Chen, X. – French, D. – Schneider, B. H. (szerk.): *Peer Relationships in Cultural Context.* Cambridge University Press, New York. 310–338.

Sommer, S. M. (1995): *Social Competition: Identifying New Perspectives and Strategies for Task Moti-*

vation. The International Journal of Conflict Management, 3. 239–256.

Tassi, F. – Schneider, B. H. (1997): Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children's peer relations. *Journal of Applied Social Psychology,* 1. 1557–1580.

Tjosvold, D. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Sun, H. (2003): Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology,* 1. 63–64.

Yates, M. – Youniss, J. (1999): *Roots of civic identity.* Cambridge University Press, Cambridge.

Van de Vliert, E. (1999): *Cooperation and Competition as Partners. European Review of Social Psychology,* 231–257.

Szociális kérdések
és mozgalmak
Magyarországon
(1919–1945)

Agóra VI.

Faludi Ferenc Akadémia



A Gondolat Kiadó könyveiből

Kognitív Profil Teszt

A jelen tanulmányban egy a pedagógusok által is használható kognitív profil tesztet (1) mutatok be. Egy ilyen típusú vizsgálati eljárás többféle feladatsorból állhat. Lényege, hogy nem ad összesített eredményt, hanem az egyén képességstruktúráját vizsgálja. Szerkezete, felvételének módja és az eredmények kiértékelése, értelmezése arra irányul, hogy az egyént egészként kezelje gyengeségeivel és erősségeivel együtt, de differenciáltan értékelje, hogy minél inkább a fejlettségének és fejlődésének megfelelő ellátást kaphasson.

Iskolai kudarcok

Az iskolai kudarcok háttérében többféle ok azonosítható az egyén oldaláról. A legalapvetőbbek: a specifikus tanulási zavar (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia), figyelemzavar, általános értelmi gyengeség és a hátrányos szociokulturális helyzet.

A fejlesztés szempontjából lényeges megállapítani, hogy milyen tényezők okozzák a tanulásbeli problémákat. Olyan vizsgálati eljárásra van szükség, amely külön-külön azonosítja az iskolai tanulás szempontjából jelentős szerepet játszó készségeket, képességeket és részképességeket. Az egyén képességeinek átfogó és részletes vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy azonosítsuk képesség-struktúrájának jellegzetességeit; így megállapíthatóvá válik, hogy mely tényezők játszanak szerepet a gyenge iskolai teljesítmény kialakulásában.



1. ábra

A tesztről röviden

A Kognitív Profil Teszt az iskolai készségek fejlődésében szerepet játszó leglényegesebb részképességek, képességek és készségek vizsgálatát teszi lehetővé. Célja, hogy olyan sokoldalú képet adjon az egyén erősségeiről és gyengéiről, amelynek alapján hatékony egyéni fejlesztési terv dolgozható ki. Elsősorban az iskolai oktatásban hátrányba kerülő alacsony szociokulturális háttérű, illetve specifikus tanulási és/vagy figyelmi funkciózavarokkal küzdő diákok kezeléséhez járulhat hozzá hatékonyan ez a vizsgálati eljárás.

A teszt segítséget jelenthet a szakembereknek a képességvizsgálatokban. Megfelelő felkészítés mellett bármely pedagógus használhatja. Ezzel lehetőség nyílik a diákok képességeinek megismerésére ott is, ahol nincsenek helyben logopédusok, gyógypedagógusok, pszichológusok. A képességek ismeretében megfelelő oktatási program dolgozható ki, amely sokat segíthet az iskolai kudarcok elkerülésében.

Az átlagostól eltérő képességű gyerekek sajátosságainak megismerése mellett megfelelő tanítási és fejlesztési módszerekre van ahhoz szükség, hogy a teszt által nyert információk segítségével a tanulási problémák hatékonyan kezelhetők legyenek. Ezért a tesztet elsősorban a specifikus tanulási zavarok kezelésére indított tanfolyam résztvevői, vagy a témakörben másutt kiképzett pedagógusok, szakemberek tudják jól hasznosítani.

A teszt szabadon felhasználható, elektronikus változata az interneten ingyenesen elérhető.

A teszt előzményei

A Kognitív profil teszt egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban használt teszt magyar adaptációjának átdolgozott változata. Az Ian Smythe angol szakember által kidolgozott International Cognitive Profil Test (Smythe, 2002) több nyelvre lefordított vizsgálati eljárás, amely a diszlexia különböző nyelveken való megjelenésének sajátosságait vizsgálja (Gyarmathy – Smythe, 2000; Smythe – Gyarmathy – Everatt, 2002). Ennek a tesztnek a magyar változata képezte a Kognitív profil teszt alapját.

Számos feladattípust átvettem, és ezeket magyar nyelvre, illetve a magyar populációra adaptáltam. A mellékletben jelzem a feladatok leírásánál ezeket. Sok tekintetben azonban kiegészítettem a tesztet. Mindenekelőtt olyan feladatokat építettem be, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességűek eltérő képességstruktúrájának azonosítását is lehetővé teszik.

A teszt folyamatosan változik. Az egyes területek vizsgálatára kidolgozott feladatok ugyanis változtathatók, felcserélhetők hatékonyabb feladatokkal. A gyakorlati tapasztalatok alapján a teszt rendszeresen frissül.

A teszt felépítése

A kognitív képességek, az információfeldolgozás és az iskolai készségek azonosítását célzó vizsgálatok képezik a teszt anyagát.

Eltérő a profil a különböző okból kialakuló iskolai kudarcok esetén. Szociokulturális hátránynál elsősorban a verbális képességek és a szekvenciális feldolgozás gyengesége jellemző. A specifikus tanulási zavar valamely vagy több feldolgozási folyamat eltérő volta miatt alakul ki. A gyenge értelmi képességek a kognitív képességek alacsony szintjében mutatkoznak meg. Az 1. táblázat a teszt által vizsgált területek és gyengeségük megjelenésének esélyéről informál a különböző iskolai kudarcokra veszélyeztető sajátosságok esetén.

Szókincs: A szavak ismerete és a szemantikai képességek, a szavak értelmének ismerete, a szókincs. Megfelelő szintű ismeretek mellett a szavak megértése megkönnyíti mind a beszédet, mind az olvasást. Gyakran a szókincs terén mutatkozó elmaradás a szociokulturális hátrányra utal, míg a szavak értelmének keverése a tanulási zavarok jele lehet.

Absztrakciós képesség: Az elvonatkoztató képesség az egyén általános értelmi képességeit mutatja. A teljes intelligenciahányadossal a verbális absztrakció (főfogalom megtalálása) 0,92-es korrelációt mutat (Kun – Szegedi, 1983). A tesztben figurális és verbális absztrakciót vizsgálunk, ezért ha akár vizuális, akár verbális gyengesége van a vizsgálati személynek, a másik, megfelelően működő módon még mindig megmutatkozhat absztrakciós képessége.

Emlékezet: Az emlékezet mérése során nemcsak arról kapunk információt, hogy mennyire megbízható ez a kognitív funkció, hanem a különböző helyzetekben elért eredmények az egyén tanulási stílusára is következtetni engednek. A tanulási zavarok hátterében gyakran a rövid távú emlékezet gyengeségét írják le. Ez azonban elnagyolt megközelítés. Legtöbbször a rövid távú emlékezet valamely formája gyenge, és ez inkább a feldolgozás módjának sajátosságára utal, mint megtartási zavarra.

I. táblázat. A vizsgált területek és gyengeségük megjelenésének esélye

Vizsgált területek	Szociokulturális hátrány	Specifikus tanulási zavarok	Figyelemzavar	Általános értelmi gyengeség
Megismerés				
szókincs	x			x
absztrakciós képesség				x
emlékezet			x	x
figyelem			x	x
Információfeldolgozás				
fonológiai feldolgozás		x		
auditív feldolgozás		x		
vizuális feldolgozás		x		
szenzo-motoros képességek		x		
lexikális hozzáférés		x		
szekvencialitás	x	x	x	
Iskolai készségek				
olvasás	x	x	x	x
helyesírás	x	x	x	x
számolás	x	x	x	x

Figyelem: A koncentrációs képességet tudjuk tesztel mérni. Sokkal kevésbé mérhető a figyelem tartóssága és elterelhetősége. A figyelemzavarokkal küzdő gyereknek is kiváló lehet a koncentrációs képessége, sőt, hiperfókuszálása még segítheti is, ha motivált. A figyelemtesztek inkább az adott feladatban adott pillanatban meglevő motivációt mérik, és kevés információt nyújtanak a figyelemről.

Fonológiai feldolgozás: A fonológiai feldolgozás a beszédhangok feldolgozási képességének tekinthető, és sok nyelvben deficitje fontos szerepet játszik a diszlexia kialakulásában (Frith, 1997; Snowling, 2000), bár a deficit természete nincs egészen tisztázva. A fonológiai feldolgozást mérik például az alliteráció- és szövegi rím-feladatokkal.

Auditív feldolgozás: Bevé Hornsby követéses vizsgálatában kimutatta, hogy a beszéd-beli és nyelvi deficiteket mutató gyerekek 80 százaléka csecsemő és/vagy kisgyerek korában gyakori középfülgyulladásban szenvedett, ami hozzájárulhatott az írás-olvasás terén kialakuló nehézségekhez (Peer, 1999). A hangdifferenciáció nyilvánvalóan fontos tényező az olvasási készség kialakulásában. A fonémák helyes megkülönböztetésének nehézsége szövegértési és helyesírási zavarokhoz vezet. A hangdifferenciáció deficitje különösen nagy nehézséget jelenthet kétnyelvűeknél, mert ha a gyerek valamelyik nyelvvel nem került korán kapcsolatba, az új nyelv tanulása nagy nehézséget jelent számára.

Vizuális feldolgozás: Számos elmélet az olvasási zavarok kialakulásában fontos tényezőként írja le a vizuális rendszer deficitjét (például: Lovegrove – Martin – Slaghuis, 1986; Hulme, 1988; Skottun – Parke, 1999), ugyanakkor vannak, akik cáfolják, hogy a látásnak, vizuális összeillesztésnek, vizuális szekvenciális emlékezetnek meghatározó szerepe volna (Vellutino, 1979; Reason, 1999). Mindez jelzi, hogy a vizualitásnak valamilyen szinten szerepe van a diszlexia kialakulásában, vagy tüneti velejárója a diszlexiát alakító deficiteknek, de nem minden esetben az alapvető oka annak.

Szenzomotoros képességek: Elsősorban a mozgáskoordináció és mozgásszervezés tekintetében vizsgálja a teszt a szenzomotoros működést. Az észlelés és mozgás integrációja az információfeldolgozás egyik lényeges alapját képezi. Az észlelés, amely a felvételt, továbbadást, tárolást, összehasonlítást és koordinálást jelenti, az integrációs folyamat, az élő szervezet működésének elengedhetetlen működése. Szenzoros integráció hiányában az egyes észlelési tartományok összműködése elképzelhetetlen. A tanulási zavar a szenzoros

integrációzavarának következménye, az olvasás, írás, számolás, viselkedés, hiperaktivitás, szorongás a szenomotoros funkciók zavaraiiban nyilvánul meg (Ayles, 1979).

Mentális lexikon: A nyelvi fejlődés során a lexikai, szóképzélembeli elemek (szavak) fokozatosan átstrukturálódnak, a kezdeti inkább holisztikus reprezentációt egy egyre részletesebb, szervezeten felosztott megjelenés követi, elkülönülnek a szótagok, a szavak eleje és vége (Walley, 1993). Az olvasás tanulása természetesen jelentősen segíti a szóképzélembeli fokozatos újrastrukturálódását. A diszlexiás gyerekeknél az olvasási nehézségek oka lehet a megkésett vagy rendellenes újrastrukturálódás, az, hogy nem alakul ki megfelelő szintű lexikon (Swan – Goswami, 1997). Lényegében a szavak elolvasásához szükséges képei hiányoznak, vagy bizonytalanok, és ezért előhívásuk késedelmes. Az olvasás nem jut el az ortografikai szintre, amikor már vizuális egészekkel és szemantikai összefüggésekkel együtt olvas az egyén (Gyarmathy, 2007).

Szekvencialitás: Az iskolai készségek mindegyike a sorba rendezés gondolkodáson, az egymás utáni információk feldolgozásán alapul. A lépésről lépésre történő feldolgozás jellemző a logikai, elemző gondolkodást is, amely az oktatásban preferált megközelítésmód. Ezért azok, akik inkább egészelegesen, átlátással dolgozzák fel az információkat, globálisan gondolkodnak, gyakran nem tudnak megfelelni az iskolai elvárásoknak, mivel lassabban és társaiktól eltérően sajátítják el az iskolai készségeket (Gyarmathy, 2007).

Iskolai készségek: Az iskolai készségek szintjét, a gyerek erősebb és gyengébb területeit segítik azonosítani azok a feladatok, amelyek az olvasás, helyesírás, számolás készségét vizsgálják. Emellett a különböző feladatokban elért eredmények jelzik, hogy a készségbeli elmaradás melyik képesség, rész-képesség gyengesége miatt következik be.

Skálák

Az egyes vizsgált területeket több feladat is méri:

Megismerés:

szókincs – szókincsfeladat, verbális absztrakció
absztrakciós képesség – figurális absztrakció feladat, verbális absztrakció feladat
emlékezet – képsorozat, képpár, számisméltés
figyelem – figyelemfeladat, célzott megfigyelés

Feldolgozás:

fonológiai képességek – szóvégteszt, szavak írása, álszavak írása
auditív képességek – hangdiszkrimináció, álszavak írása, ritmus
vizuális képességek – képekre emlékezés, figurális absztrakció, alakrajz

Bevé Hornsby követéses vizsgálatában kimutatta, hogy a beszédbeli és nyelvi deficiteket mutató gyerekek 80 százaléka csecsemő és/vagy kisgyerek korában gyakori középfülgyulladásban szenvedett, ami hozzájárulhatott az írás-olvasás terén kialakuló nehézségekhez. A hangdifferenciáció nyilvánvalóan fontos tényező az olvasási készség kialakulásában. A fonémák helyes megkülönböztetésének nehézsége szövegértési és helyesírási zavarokhoz vezet. A hangdifferenciáció deficitje különösen nagy nehézséget jelenthet kétnyelvűeknél, mert ha a gyerek valamelyik nyelvvvel nem került korán kapcsolatba, az új nyelv tanulása nagy nehézséget jelent számára.

szenzo-motoros képességek – alakrajz, mozgásutánzás, ritmus
 lexikális hozzáférés – képmegnevezés, számmegnevezés
 szekvencialitás – képsorra emlékezés (kétféle), számisméttlés, mozgásutánzás
 globális feldolgozás – képparra emlékezés, színháttérre emlékezés

Iskolai készségek:

olvasási készség – szavak olvasása

helyesírási készség – szavak írása, álszavak írása

számolási készség – műveletek, mennyiségek, számolás visszafelé

A skálák az egyes területeken elért eredmények összegzése által alakulnak ki. A skálához tartozó feladatokban mutatkozó szinteket összesítve alakul ki a skála szintje. Például az auditív feldolgozás skálája három feladat eredményeiből áll össze: hangdiszkrimináció, álszavak írása, ritmus. Az ezekben mutatott átlagtól való eltérés jelzi ennek a területnek a színvonalát.

Korosztályok

A teszt feladatai négy korcsoportra bontottak:

1. 5–7 éveseknek

2. 7–9 éveseknek

3. 9–12 éveseknek

4. 12 év felett

A vizsgálatvezető kompetenciája eldönteni, hogy melyik korosztálynak megfelelő feladatokat választja. Az életkor mellett figyelembe kell venni a vizsgálati személy osztályfokát, megfigyelt vagy korábbi vizsgálatok során azonosított értelmi képességeit, részképességbeli zavarait. Ha a vizsgálati személy életkorához képest alacsonyabb osztályba jár, vagy gyengébbek az értelmi képességei, súlyosabb részképességbeli elmaradások, figyelemzavar mutatkozik, akkor a fiatalabb korosztálynak való feladatokat célszerű használni.

A négy korosztálynak kialakított feladatsor csak kevés elemben tér el. Az egyik legfontosabb különbség a legkisebbeket, az 5–7 éves korosztályt érinti. Számukra nincs csoportos feladat, csak egyénileg, a vizsgálatvezetővel végzik a tesztelést. A másik fontos különbség, hogy az 5–7 évesek számára nincsenek iskolai készséget mérő feladatok, hiszen ebben az életkorban nem kell még olvasni, írni és számolni. Ezek a készségek csak nyolcéves korra alakulnak ki, ezért ettől kezdve mérhetők. Mindazonáltal, minthogy a teszt szűrésre is használható, és a gyerekek már tanulják ezeket a készségeket 7 éves kortól, az első osztály végén, második osztály elején már meg lehet nézni, milyen szintet értek el. Így a hétéveseknek is lehet iskolai készségeket is mérő feladatokat adni.

A teszt elektronikus változatában sincs az 5–7 éveseknek elkülönített tesztorozat, minthogy ennek a korosztálynak a számítógép és a billentyűzet használatában általában még nincs elég tapasztalata. A vizsgálatvezető a gyerek képességeinek megfelelően kiválogathatja a 7–9 éveseknek szóló feladatok közül azokat, amelyeket segítséggel a kisebb gyermekek is meg tudnak oldani.

A feladatok közül a verbális absztrakció és a számolási feladat nehezedik a magasabb életkorúaknak szánt feladatsorokban. A verbális absztrakció három életkorban más, 5–9 éves korig ugyanazokat a feladatokat használhatjuk, majd 12 éves korig egy nehezebb sorozatot, és 12 éves kor felett megint más, tovább nehezített sorozat használandó. A számolás kilencéves kortól nehezedik. A többi feladat ugyanaz minden életkorban. Ennek az az előnye, hogy követhető a vizsgálati személy fejlődése adott területeken.

A feladatok

A feladatok többsége ismételtelen felvehető. Az internetes változat külön előnye, hogy a feladatokhoz az elemeket véletlenszerűen generálja a program, így az ismétlés több feladatnál lehetséges.

Csoportos és egyéni tesztelés

A teszt feladatainak egy része csoportosan, egy része egyénileg vehető fel (kivéve az 5–7 éveseket). Igyekeztem minél több feladatot csoportosan felvehetővé tenni, hogy így gyorsan elegendő adat álljon rendelkezésre ahhoz, hogy eldönthetővé váljon, kinek van szüksége további, részletesebb vizsgálatra. Így a teszt alkalmas szűrésre és egy-egy csoport fejlődésének nyomon követésére is. Azoknál a gyerekeknél, akik a tesztben már mutatnak egyes területeken lemaradást, vagy akiknél korábbi megfigyelések, vizsgálatok vagy teljesítményeik alapján iskolai teljesítményproblémák valószínűsíthetőek, az egyéni teszteléssel további adatokat nyerhetünk.

A csoportos feladatok is elvégezhetőek egyénileg. Súlyosan figyelemhiányos és/vagy hiperaktív, valamint jelentős érzelmi, motivációs zavarokat mutató vizsgálati személyeknél célszerű az egyéni vizsgálati helyzet. Az egyéni tesztfelvétel természetesen egészen más eredményt hoz, mint a csoportosan történő tesztelés. Mindazonáltal még mindig pontosabb képet kapunk az egyén képességeiről, készségeiről ezen az úton, mintha számára kezelhetetlen helyzetben tesztelnénk.

Csoportosan is felvehető feladatok és a vizsgált terület:

Figurateszt – figurális absztrakciós képesség
 Számisméltéleteszt – figyelem, emlékezet, szekvencialitás
 Képelekezet – emlékezet, szekvencialitás, szimultán megjegyzés
 Hangdiszkrimináció – auditív képességek
 Szókincsfeladat – szókincs
 Számolási feladatok – számolási készség
 Szavak írása teszt – fonológiai képességek, helyesírás
 Álszavak írása teszt – fonológiai képességek, auditív képességek
 Főfogalom – verbális absztrakciós képesség, szókincs
 Alakrajzolás emlékezetből – vizuális emlékezet, finommozgás
 Számolás visszafelé hármásával – számolási készség, szekvencialitás
 Figyelemfeladat – koncentrációs képesség

Egyéni feladatok és a vizsgált terület

Szóolvasási feladat – olvasási készség, verbalitás
 Számisméltés visszafelé feladat – figyelem, emlékezet, szekvencialitás
 Rímteszt – fonológiai képességek
 Képmegnevezés-feladat – lexikon hozzáférhetősége
 Számmegnevezés-feladat – lexikon, számok
 Mozgásutánpás – motoros képességek, szekvencialitás
 Ritmuskopogás-feladat – auditív és motoros képességek, szekvencialitás
 Figyelem-feladat – koncentrációs képesség

A feladatok ismertetése, valamint információ a megbízhatósági és érvényességi vizsgálatokról a mellékletekben található.

A Kognitív profil teszt vizsgálata

A teszt legtöbb feladata külön vizsgálatban került statisztikai elemzésre (Smythe, 2002). Néhány feladattípus gyakran használt eljárás, más tesztek részét is képezi.

A jelen teszt magyar változatának megbízhatóságát gyakorlati vizsgálatban néztük meg. A vizsgálatot egy teljesítményzavarokkal küzdő gyerekekkel foglalkozó alapítványi iskolában végeztem.

2. táblázat. A teszteredmények és a pedagógus véleményének egyezése

GyH		Figura	Főfog	Szavak	Álszavak	Alak	Hangdiszk
kontroll		Értelmi képességek		Fonológiai képesség		Vizual.	Auditív
teszt	átlag	10,41	11,55	9,91	10,09	9,10	18,27
tanár	átlag	10,36	9,29	10,79	10,23	9,91	18,19
	korreláció	0,8422	0,7449	0,7436	0,8422	0,8315	0,9134

GyH		Számol1	Számol2	Számvisz.	Számism	Sor	Pár
kontroll		Számolás			Szekvencialitás		
teszt	átlag	7,77	9,09	10,55	4,91	5,29	6,00
tanár	átlag	6,81	8,48	11,29	5,09	4,39	6,14
	korreláció	0,7561	0,8143	0,7862	0,7615	0,7411	0,7993

A tesztet 8–12 éves korú (N=53), különböző képességű, viselkedés- és/vagy teljesítményzavarokkal küzdő tanulóval vettük fel. A pedagógusi véleményt a diákokkal évek óta foglalkozó és a tesztet is jól ismerő fejlesztőpedagógusok adták. Az volt a feladatuk, hogy tippeljék meg a gyerekek pontszámát. A korrelációk azt mutatják, hogy a nagy tapasztalatú pedagógusok véleménye és a teszteredmények igen jól fedik egymást.

A teszt használatának szemlélete

A Kognitív profil teszt a fentiekben vázolt elméleti keretekre épül. Ennek megfelelően, ahogyan az elnevezése is mutatja, az egyén képességstruktúrájáról ad képet, és nem általános értelmi képességet mér. Nem célja, hogy a legtöbb képességmérő eljáráshoz és intelligenciateszthez hasonlóan egy adatban rögzítse az egyén képességeinek szintjét.

Nem is szükséges a feladatsorozat minden elemét végigvenni a tesztelés során. Ha csak adott képességeterrületekről akar valaki információt nyerni, lehetősége van csak egyes feladatokat használni. Mindig a tesztelést szükségessé tevő kérdés határozza meg, hogy a tesztet hogyan kell használni.

A teszt az egyént elsősorban önmagához méri. Azt vizsgálja, melyek az erősségei, melyek a gyengéi. Ennek alapján lehet felépíteni később a fejlesztést.

Az egyéni fejlesztés kialakításához az egyént a saját környezetében levőkhöz kell hasonlítani, mert ők többé-kevésbé hasonló ellátást kapnak. Egyéni fejlesztésre azoknak van szükségük, akik jelentősen elmaradnak a társaiktól. Egy igen jó képességű csoportban más képességstruktúrával kerülnek egyéni fejlesztésre a diákok, mint például egy már kiválókat, bizonyos képességek területén gyengébbek csoportjában. A mindennapi oktatást kell a csoportokhoz igazítani. Az előbbi példában szereplő két csoport egészen eltérő tanítást kíván. Nem színvonalában, hanem tartalmában és módszereiben eltérő a tanulásuk-tanításuk.

Használati szintek

A teszt használatának két szintje van:

1. csoport képességstruktúrájának megismerése;
2. egyén képességstruktúrájának megismerése.

Egy csoport képességstruktúrájának megismerése: A csoport átlageredményeit a nagy mintán nyert sztenderd eredményekhez hasonlítjuk. Így megállapíthatók a csoport gyenge és erős pontjai. Ennek alapján lehet a csoport tanítását megtervezni.

Egy egyén képességstruktúrájának megismerése: Az egyén eredményeit csoportja átlagához hasonlítjuk. Így megállapíthatók az egyén gyenge és erős képességei. Ennek alapján lehet az egyén fejlesztését megtervezni.

A teszt felvétele

A tesztet háromféle formában lehet felvenni:

1. hagyományos papír-ceruza feladatlapok,
2. vetítéses papír-ceruza feladatlapok,
3. interneten kitölthető feladatsorok.

1. Hagományos papír-ceruza feladatlapok (2)

a. A kognitív képességek azonosítására szolgáló teszt felvételének instrukcióját tartalmazza az instrukciós lapok.

b. Külön található a gyerekek által használt, illetve a teszteredményeik lejegyzésére szolgáló feladatlapok.

c. A teszt felvételéhez szükséges anyagok mellékletként található a csomagban.

d. A teszt kiértékeléséhez segédlet áll rendelkezésre.

2. Vetítéses papír-ceruza feladatlapok (3)

a. A kognitív képességek azonosítására szolgáló teszt felvételének instrukcióját tartalmazza az instrukciós lapok.

b. Külön található a gyerekek által használt, illetve a teszteredményeik lejegyzésére szolgáló feladatlapok.

c. A teszt felvételéhez szükséges Power-Point prezentáción található minden feladat és melléklet.

d. A teszt kiértékeléséhez segédlet áll rendelkezésre.

Akár képernyőn, akár kivetített formában kapják a feladatokat a gyerekek, minden gyereknek csak a feladatlapra van szüksége, amelyen dolgozik. Az instrukció és a kiértékelés a tesztelő segítsége.

A tapasztalat azt mutatja, hogy sokkal szívesebben tesztelnek a gyerekek, ha vetített formában kapják a feladatokat. Ennek újdonsága és/vagy színessége motiváló hatással van. Hiperaktív és/vagy figyelemzavarral küzdő gyerekek különösen jobban tudnak figyelni képernyőre.

Az egyéni fejlesztés kialakításához az egyént a saját környezetében levőkhöz kell hasonlítani, mert ők többé-kevésbé hasonló ellátást kapnak. Egyéni fejlesztésre azoknak van szükségük, akik jelentősen elmaradnak a társaiktól. Egy igen jó képességű csoportban más képességstruktúrával kerülnek egyéni fejlesztésre a diákok, mint például egy már kiválóított, bizonyos képességek területén gyengébbek csoportjában. A mindennapi oktatást kell a csoportokhoz igazítani. Az előbbi példában szereplő két csoport egészen eltérő tanítást kíván. Nem színvonalában, hanem tartalmában és módszereiben eltérő a tanuló-suk-tanításuk.

3. Interneten kitölthető feladatsorok (4)

- a. A kognitív képességek azonosítására szolgáló teszt felvételének instrukcióját tartalmazza az instrukciós lapok.
- b. A gyerek által használt feladatlap igen rövid.
- c. A teszt felvételéhez szükséges minden feladat és melléklet.
- d. A teszt kiértékelését a program elvégzi, csak orientáló segédletre van szükség.

Az egyéni feladatok a csoportosan végzett vizsgálatok kiegészítői. A teszt csoportos részének felvétele körülbelül 40 percet vesz igénybe. Az egyéni tesztrész 20 perc.

A teszt kiértékelése

A pontszámok megállapításához kiértékelő lapok állnak rendelkezésre. Az internetes változatban automatikusan adódnak a pontszámok, nincs szükség számolásra.

Egy egyén pontszámainak értékét a csoport átlagához kell viszonyítani, ezért a csoport átlagát is ki kell számítani. Az internetes változatnak is van erre választható opciója, de az átlagot az egyének pontszámainak összesítésével a netes programon kívül is ki lehet számítani.

Egyéni fejlesztésre annak van szüksége, aki a csoport átlagától valamilyen területen eltér. Ha kiemelkedő, akkor érdemes figyelembe venni ezt tanításakor, és külön tehetség-gondozó programba, fejlesztésbe fogni. Ehhez azonban fel kell térképezni az esetleges gyengébb képességterületeket is, és ezek kiegyenlítését is bele kell venni a fejlesztésbe.

Ha az átlagnál gyengébb eredményt mutatnak a pontszámok, akkor a hiányokat megszüntető, illetve csökkentő fejlesztő foglalkozásokra van szükség. Ebben az esetben a gyerek erősségeire kell építeni, ezért ezek figyelembevétele szükséges.

A csoport átlagait a sz tenderdhez viszonyítjuk. Ennek alapján állapítható meg, milyen képességstruktúrájú a csoport, és a tanítás ehhez igazodhat.

Az eredmények értelmezése

A kiértékelés által nyert eredmények értelmezése nagy körültekintést és hozzáértést kíván, ezért elsősorban a vizsgálatok elvégzésére kiképzett szakemberek tudják ezt megfelelően megtenni.

Mindazonáltal kellő óvatossággal és néhány fontos szempont figyelembevételével minden pedagógus nyerhet adatokat, amely támpontokat ad a tanulók kognitív képességeiről. Ezek a támpontok segítenek abban, hogy a pedagógus megismerje a tanuló kognitív és tanulási stílusát, és az ennek megfelelő tanítási módszereket alkalmazza, ahogyan ezt a NAT megköveteli.

A teszt értelmezésének másik fontos része, hogy a pedagógus meg tudja állapítani, ha a tanuló valamely területen az átlagtól jelentős eltérést mutat. Ilyenkor az a feladat, hogy a megfelelő szakemberhez forduljon a pedagógus.

A teszt eredményeinek értelmezése nem mechanikus. A pontszámok alapján megállapítható, hogy egyes képesség- és készségterületeken, illetve feldolgozási módokban milyen szintű a teljesítmény. Lényeges azonban figyelembe venni a teszt felvétele során tapasztaltakat és a diák korábbi teljesítményeit, valamint aktuális állapotát. Ezekre tekintettel kell a pontszámokat értelmezni.

Míthogy a teszt kiértékelése számos szubjektív elemet tartalmaz, ezért sok szempontból használhatóbb információkat nyerhetünk. Másrésztől azonban elsősorban ezen szubjektív elem miatt a teszt eredményei alapján a diákról hivatalos véleményt csak kiképzett szakemberek adhatnak.

Néhány szempont az értelmezéshez:

– Az eredmény, amit az egyén a tesztben elért, amennyiben jól kontrollált helyzetben érte el, biztosan meglevő szintje adott területének, de lehet, hogy ennél jelentősen magasabb szinten is tud teljesíteni más körülmények között.

– Egy-egy területről több feladat is ad információt. Ezek egybevágását és különbözőségét is érdemes vizsgálni. Ha nincs egyezés, akkor vizsgálandó az eltérés oka.

Valamely másik terület erőteljes hatása ugyanabban a feladatban

Figyelmetlenség vagy figyelemzavar

– Ha nincs konzekvens összefüggés a hibázások és a vizsgált területek között, akkor a figyelem ingadozására lehet gyanakodni.

– Amennyiben az egész teszten végigvonul a figyelem megtartásának gyengésege, figyelemzavarra lehet gondolni.

– A tesztelés során megfigyelt viselkedés sok tekintetben többet mondhat el, mint a számszerű eredmények, ezért az eredményeket csak a tesztelés során megfigyelt figyelembevételével érdemes értelmezni.

– Ha valamely feladatban nagyon gyenge eredményt ért el az egyén, amely valószínűsíthetően nem képességbeli elmaradás, hanem a feladat végzése közben történt valamilyen hatás következménye (félreértés, szorongás vagy egyéb zavaró körülmény), akkor az adott feladatot érdemes újra elvégeztetni.

A tesztet használók rendelkezésére áll szakmai konzultációs lehetőség (gyarme@m-tapi.hu). A teszt használatát az ELTE PPK képzései során rendszeresen tanítom. Mint-hogy az egyetem előadásai nyitottak, az előadásokon részt vehetnek az érdeklődők.

Összegzés

Egyre több az iskolai oktatásba bekerülő szabálytalan, kiegyensúlyozatlan képességstruktúrájú és viselkedési sajátosságú gyerek. Ezen tanulók ellátása a szakásostól eltérő szemléletet és módszereket kíván, ezért a korábban bevált eljárásokat nem feltétlenül használhatók a mai iskolában. Ennek megfelelően a vizsgálati eljárásokat is változtatnunk kell ahhoz, hogy megbízható képet kapjunk a tanításukhoz. A közeljövőben egyre inkább előtérbe fognak kerülni a kognitív profil tesztek, amelyek nem adnak összesített eredményt, hanem differenciáltan vizsgálják a képességeket.

Az itt bemutatott és az interneten ingyenesen elérhető teszt ilyen eljárás. Használata egyszerű, és nem kíván lényegesen speciálisabb ismereteket, mint egy felmérő dolgozat. A pedagógusok számára orientáló információk gyorsan és a szokásosnál megbízhatóbban szerezhetők általa, különösen, ha a szakemberek használják szaktudásukat, és a vizsgálatot az egyén megfigyelésével kiegészítve végzik, majd az eredményeket is ennek megfelelően értelmezik, és az egyént a maga teljességében vizsgálják.

Ez a megközelítés remélhetőleg nemcsak ennek a tesztnek a használata során válik rutinná, hanem mint a tanítás és fejlesztés alapszemlélete beépül a mindennapokba.

Jegyzet

(1) A teszt kísérleti fázisban van.

(2) Ingyenesen letölthető a <http://www.diszlexia.hu/kptest> internetoldalról.

(3) Ingyenesen letölthető a <http://www.diszlexia.hu/kptest> internetoldalról.

(4) Ingyenesen használható a <http://www.contentet.hu/kptest> internetoldalon.

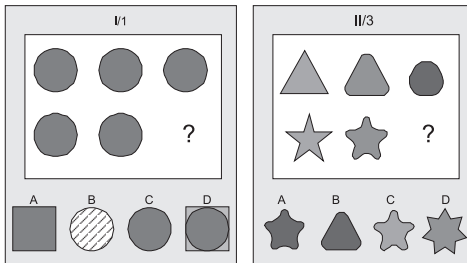
Irodalom

- Ayres, A. J. (1979): *Sensory Integration and the Child*. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Cestnick, L. – Jerger, J. (2000): Auditory temporal processing and lexical/nonlexical reading in developmental dyslexics. *J Am Acad Audiol*, 11. (9) 501–513.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K. E., Marshall, J. C. és Coltheart, M. (szerk.): *Surface Dyslexia*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Gyarmathy Éva (1996): *Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azono-sítása*. Ph.D. disszertáció. KLTE, Debrecen.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva – Smythe, I. (2000): Többnyelvűség és az olvasási zavarok. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, december. 63–76.
- Hagen, J. W. – Jongeward Jr., R. H. – Kail Jr., R. V. (1980): A tanulási és emlé-kezési stratégiák fejlődésének vizsgálata. In Kónya Anikó (szerk.): *Tanulás és emlékezet*. Szöveggyűjtemény.. Ford. Szenthe Antónia. Tankönyvkiadó. 236–249.
- Kun M. – Szegei M. (1983, szerk.): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lovegrove, W. (1994): Visual deficits in dyslexia: evidence and implications. In: Fawcett, A. és Nicolson, R. (szerk.): *Dyslexia in Children*. Harvester-Wheatsheaf.
- Peer, L. (1997): Dyslexic and Bi/multilingual: In a Class of their Own In Salter, R. – Smythe, I. (szerk.): *The International Book of Dyslexia*. World Dyslexia Network Foundation, London.
- Ranschburg P. (1939): *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa, Budapest.
- Raven, J. C. – Court, J. H. – Raven, J. (1983): *A Manual for Raven's Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales*. London.
- Smythe, I. (2002): *Cognitive factors underlying reading and spelling difficulties: a cross linguistic study*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Psychology, School of Human Sciences, University of Surrey, Guildford.
- Smythe, I. – Gyarmathy Éva – Everatt, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia*, 4. 387–406.
- Snowling, M. J. (2000): *Dyslexia*. 2nd Edition. Blackwells, Oxford.
- Swan, D. – Goswami, U. (1997): Picture naming deficits in developmental dyslexia: The phonological representations hypothesis. *Brain & Language*, 56. sz. 334–353.
- Thorndike, E. L. – Bergman, E. O. – Cobb, M. V. – Woodyard, E. (1927): *The Measurement of Intelligence*. Columbia University, New York.
- Vellutino, F. R. (1987): Dyslexia. *Scientific America*, 256. (3.), 34–41.

Melléklet

1. számú melléklet

Figurateszt – figurális absztrakciós képesség



Példa:

Mátrixok hiányzó elemét kell megtalálnia a vizsgálati személynek. Rövid, 18 elemből álló feladat, amelyet a hiperaktív, figyelemzavarokkal küzdő gyerekek is el tudnak végezni. Felnőttek számára még nem készült el a feladat, egyelőre időhatárossá téve nehezített. A Raven és munkatársai (1983) által kidolgozott vizsgálati eljárás egyszerűsített változata.

A figuratesztben és a Raven Standard mátrixokban elért eredmények 0,5023-as korrelációt mutatnak problémás gyermekek csoportjában (N=38, alapítványi iskola tanulási zavarokkal küzdők számára). Normál iskolába járók esetében az eredmények közötti

korreláció 0,5463 volt (N=32 veresegyházi általános iskola). A kisebb korreláció az első esetben abból adódhatott, hogy a figuratesztben a teljesítményzavarokat mutató gyerekekből néhányan valamivel jobb eredményeket értek el.

Iskola	Életkor	Raven átlag	Raven szórás	Figura átlag	Figura szórás	Korreláció
Alapítványi isk.	10,8	24,89	6,7074	9,89	3,0822	0,5023
Normál iskola	9,4	25,00	6,8034	9,83	3,0777	0,5463

2. számú melléklet

Számismétléstesztt – figyelem, emlékezet, szekvencialitás

A Wechsler-féle intelligenciatesztekben (Kun – Szegedi, 1983) és egyéb vizsgálatokban gyakran használt egyszerű eljárás a figyelem, emlékezet, szekvencialitás vizsgálatára. A gyerekeknek egyre hosszabb számsorokat kell megjegyezniük. Az iskolai sikerességgel korreláló feladat (Gyarmathy, 1996), amelyben a szériális információfeldolgozás, a figyelem és az emlékezet játssza a főszerepet, így az ezen területeken mutatkozó lemaradás tetten érhető általa.

3. számú melléklet

Képelemlékezet – emlékezet, szekvencialitás, illetve szimultán megjegyzés

Példa:

Gyarmathy (1996) által kidolgozott emlékezetfeladat. A véletlen tanulás módszerrel a szukcesszív és szimultán ingerfelveletet vizsgálja. A Hagen-féle (Hagen – Jongeward – Kail, 1975) centrális-incidentális feladat egy átdolgozott formája. A gyerekeknek olyan táblákat mutatunk egymás után sorban, amelyeken egy állat és egy tárgy képe látható. A gyerekek feladata az állatok sorrendjének megjegyzése. Később az egy táblán megjelenő állatot és tárgyat kérjük összepárosítani. A fő feladat szériális tanulás, az állatok és tárgyak párosítása pedig az egyszerre jelenlévő vizuális elemek megjegyzését vizsgálja. A sorozat megjegyzése az iskolai tanulást, míg az egyidejű feladat az oktatástól független információszerzést modellezi (Gyarmathy, 1996).



A teszt új változata a Vizuális emlékezet színes háttérrel, ahol képsorozatra kell emlékezni, és a háttér színével párosítani az elemeket. Ez a feladat csak vetítéses változatban elérhető. Eredménye erősen korrelál a képpárfeladatával, így alternatívaként is használható (N=20).



4. számú melléklet

Hangdiszkrimináció – auditív képességek

Példa:

Emlékezet feladat (N=20)	Két képes átlag	Két képes szórás	Színes átlag	Színes szórás	Korreláció
Szekvenciális	4,14	2,4385	4,42	2,2488	0,7632
Szimultán	6,78	2,4771	6,89	2,5328	0,7855

tág tág sal zsal
rím rém mort mort
száj száj fáv váf

Két szót hall a vizsgálati személy, és csak azt kell megállapítania, hogy ugyanaz vagy különböző szó volt. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

5. számú melléklet

Szókincsfeladat – szókincs

Példa:

A vizsgálati személynek ritka szavakat kell álszavak közül kiválasztania. A technikát például Raven (1983) használja a Mill Hill szótárban. Az olvasási szinttel összevetett verzióját már korábban is használtuk (Gyarmathy, 1996).

Emlékezet feladat (N=20)	Két képes átlag	Két képes szórás	Színes átlag	Színes szórás	Korreláció
Szekvenciális	4,14	2,4385	4,42	2,2488	0,7632
Szimultán	6,78	2,4771	6,89	2,5328	0,7855

6. számú melléklet

Számolási feladatok – számolási készség

Példák:

Oldd meg a következő számolási feladatokat! $3 \times 7 =$ $8 : 2 =$
Karikázd be, amelyik több! 3×2 vagy 3×3 $6 : 2$ vagy $6 : 3$

Kétféle számolási feladatot alkalmazunk. A műveletek végzését egyszerű számolási műveletekkel vizsgáljuk. A mennyiségfogalommal való bánásmódot olyan feladatok megoldása mutatja, ahol a vizsgálati személynek nem kell számolnia, csak mennyiségi döntést hoznia.

7. számú melléklet

Szavak írása teszt, álszavak írása teszt – fonológiai képességek, helyesírás
– fonológiai képességek, auditív képességek

Példa: **hív** – Az öcséd hív játszani – írjátok le, hogy **hív**
vilt – Ez egy vilt ötlet – írjátok le, hogy **vilt**
zep – Sehol se találták a zepet – írjátok le, hogy **zep**
toll – A pávának szép a tolla – írjátok le, hogy **toll**

A vizsgálati személyeknek csak a szót kell leírni, de azt hallják mondatban és megismételve is. Egyszerre kerül felvételre a szavak és álszavak írása, de külön kell értékelni, mert kissé eltérő a képesség, amelyet mérnek (*Cestnick – Jerger, 2000*). A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

8. számú melléklet

Főfogalom – verbális absztrakciós képesség, szókinccs

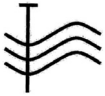
Példa: galamb – rigó _____
dió – makk _____

Ebben a feladatban a gyerekeknek két dolog közös nevét kell megadniuk. A főfogalom megtalálása verbális absztrakció. Nyelvi jellege miatt nehézséget okozhat a szociokulturálisan hátrányos helyzetű és egyéb verbálisan gyenge képességű gyerekeknek. Náluk az absztrakciós képességet jobban mutatja a figurárfeladat. Mint a Wechsler-féle intelligenciatesztek egyik altesztje, a főfogalom feladat korrelál legjobban a teljes IQ-val (*Kun – Szegedi, 1983*).

9. számú melléklet

Alakrajzolás emlékezetből – vizuális emlékezet, finommozgás

Példa:



A vizsgálati személy 5 másodpercig nézheti az ábrát, majd emlékezetből kell lerajzolja. Négy ábra van a feladatban, amelyek egyre bonyolultabbak. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

10. számú melléklet

Számolás visszafelé hármassával – számolási készség, szekvencialitás

A vizsgálati személynek 100-tól kell hármassával számolni csökkenő sorrendben meghatározott ideig. A feladat jól mutatja a számolási készséget és az egymásutáni információfeldolgozás hatékonyságát. A számolási zavart biztosan jelzi. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

11. számú melléklet

Figyelemfeladat – koncentrációs képesség

Példa: AA vagy FF

AAVFFFEHHOOOEEAWBBBKSPFFJLLQPPYYY
BNNAAALLEEOPPPGAAFFLRRRZXCIIAKEFFR

A figyelem vizsgálata még megoldatlan területe a pszichológiának Nincsen igazán megbízható teszt. A legtöbb esetben az okozza a problémát, hogy az érdekes feladatok motiválók, és jó eredményt érnek el a vizsgálati személyek, a monoton feladatok viszont inkább a fegyelmettség, feladattudatot mérik, mint a figyelmet. Az itt használt eljárás a Pieron-féle figyelemtesztnek megfelelő vizsgálat.

12. számú melléklet

Szóolvasási feladat – olvasási készség, verbalitás

Példa:

Szavak:	álom	szeplő	padló	utca	barna
tanács	angyal	kullancs	tűnik	kincs	
Álszavak	solyta	debnis	katázs	badrámtringdom	
onnuk	béda	seszke	cacsó	bléma	

Szavak olvasásának sebességét és a hibázásokat nézzük. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

13. számú melléklet

Rímteszt – fonológiai képességek

Példa: (ágy) (egy) (hegy)
(tó) (ló) (hold)



A vizsgálatvezető felolvas három szót, a vizsgálati személy három emlékeztető képet lát. A feladatban megállapítandó, hogy a három szó közül melyiknek a vége különböző. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

14. számú melléklet

Kép- és számmegnevezés-feladat – lexikon hozzáférhetősége

Egymást a szótalálásban zavaró képeket (ház-elefánt és labda-óra) kell felsorolni a vizsgálati személynek balról jobbra, amilyen gyorsan csak tudja. A lexikon működését méri a feladat, amely Ranschburg (1939) homogén gátlás elméletén alapszik. A számmegnevezés-feladatban a számok előhívását vizsgáljuk. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.



15. számú melléklet

Mozgásutánzás – motoros képességek, szekvencialitás

A vizsgálati személynek egy kézmozgássort kell ismételnie, amelyet a vizsgálatvezető bemutat. Az asztalra teszi a kezét a következőképpen:

él-tenyér-ököl

Ezt háromszor mutatja be, és ugyanígy kell ismételnie a vizsgálati személynek. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

16. számú melléklet

Ritmuskopogás-feladat – auditív és motoros képességek, szekvencialitás

A vizsgálati személynek egyre nehezedő ritmusokat kell ismételnie. A feladat a nemzetközi vizsgálati eljárás része, hatásmechanizmusát Ian Smythe (2002) vizsgálta.

A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői

Tudományszociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997–2006)

A tudomány fejlődése a felvilágosodás érett korszakától kezdve a tudományos praxis keretét nyújtó filozófia felbomlásával, a modern tudományos diszciplínák kialakulásával, intézményesülésével, a belső differenciálódás (professzionizálódás) feltarthatatlannak látszó folyamatával jellemezhető. Az új diszciplínák társadalmi formáikat működési feltételrendszerük (tanszékek, tudósképzés, szakmai közélet) kiépítésével éri el, mely folyamatban a 19. század végétől kiemelt szerep jut a tudományos közösségek gyakorlati tevékenységét prezentáló, identitását, cselekvési normáit rögzítő szakmai folyóiratoknak.

Az általunk vizsgált korszak a magyar pedagógia mint diszciplína intézményesülésének előrehaladott stádiuma. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a 20. század végén a „pedagógia” jelentése a közösség tagjai számára egységesen dekódolható lenne. A fogalmi tisztázás egyik iránya a szó kettős értelmének feloldására tett kísérlet: a tudományos diszciplína képviselői ma már a „neveléstudomány”, „neveléstudós” megjelöléssel különböztetik meg magukat a „pedagógusoktól”, az intézményes oktatás/nevelés pedagógiai feladatokat ellátó szellemi munkásaitól. Ez a „pedagógia” mint professzió szétválásának egyik lehetséges nyelvi reflexiója. Ehhez képest a másik elhatárolódás, amikor is a neveléstudósok (vagy szociológusok, közgazdászok) egy meghatározott csoportja önmagát „oktatáskutatóként” jelöli meg, már csak a neveléstudományon (vagy az érintett tárdiszciplínán) belül értelmezhető. Ez az adott tudomány belső differenciálódásának nyelvi kifejeződése. Kozma Tamás (2001) szerint mind a két esetben a társtudományok hatása, illetve a magyar neveléstudomány paradigmatis fordulatai keresendők a névváltás szükséglete mögött. Ha ez így van, az összetartás és az elkülönítés kifejezőmódjaira ugyancsak a szakmai folyóiratok szolgálnak mintákkal.

A magyar neveléstudomány történetében – a folyóiratok felől szemlélve – bizonyos szempontból nem tér el az aktuális állapot a kilencven évvel ezelőtől: neveléstudományi szakírói tevékenység „a maga tiszta formájában” csak egyetlen szakmai folyóiratban folyik, az 1892-ben alapított *Magyar Pedagógiában*. A neveléstudományi kommunikációnak – értsd: az intézményes oktatással/neveléssel összefüggő gyakorlati vagy elméleti tevékenységek bemutatásának, megvitatásának – azonban semmi esetre sem a *Magyar Pedagógia* az egyetlen kiemelt fóruma. Több mint száz országos vagy helyi illetőségű lap specializálódott erre a területre, melyek közül mi négy olyan folyóiratot jelöltünk ki, amelyek az MTA Pedagógiai Bizottságának állásfoglalása szerint a neveléstudományi kommunikáció centrális organumainak tekinthetők. A folyóiratok kiválasztásánál fontos kritérium volt, hogy adataink egy nemzetközi tudományszociológiai kutatás eredményeivel összevethetők legyenek. E kutatás középpontjában a francia és a német neveléstudó-

mány centrális folyóiratainak tudományszociológiai szempontú vizsgálata állt. Az összehasonlító elemzésekbe olyan periodikákat vontak be, amelyek a vizsgált korszakban folyamatosan megjelentek, tartalmilag lefedték a pedagógiai, illetve oktatásügyi kérdések teljes spektrumát, s az adott ország neveléstudományára nézve reprezentatívnak számítottak. A fenti kritériumok alapján, a *Magyar Pedagógián* kívül, az *Educatiót*, az *Iskolakultúrát* és az *Új Pedagógiai Szemlét* tekintettük adekvát forrásnak. (A magyar pedagógiai folyóiratok szerepéről lásd a négy szaklap bemutatását az *Iskolakultúra* 2005. évi 4. számában, valamint *Géczi* [2003] írását.)

A francia – német kutatás egyik fontos iránya a szerzői összetétel vizsgálata volt. Jelen tanulmányunkban is erre a témára szeretnénk összpontosítani. Az első részben a következő kérdések állnak elemzéseink fókuszában: Mennyiben neveléstudományi a pedagógiai folyóiratokban zajló kommunikáció a szerzők tudományterületek szerinti hovatározása alapján? Miben tér el a magyar pedagógiai szerzők összetétele a francia és a német folyóiratok szerzőitől? Milyen szerepe van a négy magyar folyóiratnak a nemzeti jellemzők alakításában?

Nemzetközi összehasonlító vizsgálat

Kutatásunk első fázisában a nemzetközi vizsgálat megismérlése, adaptációja volt a célunk (a kutatás előzményeiről, történetéről, a felmerült módszertani problémákról lásd: *Németh – Bíró – Varga*, 2009). Jürgen Schriewer és Edwin Keiner az 1980-as évek végén zajló összehasonlító neveléstudományi kutatásukkal azt az általános megállapítást igazolták, miszerint: a francia és a német neveléstudomány közötti strukturális különbségek mindenekelett a „diszciplináris homogenitás” – „diszciplináris heterogenitás” tengelyen ragadhatók meg (*Schriewer és Keiner*, 1993). Ugyanakkor írásuk elején már leszögezik: a neveléstudományi kommunikáció jellemzői mellett egy tudományszociológiai vizsgálatban mindazokra a szociokulturális különbségekre is reflektálni kell, amelyek az adott ország neveléstudományának fejlődését, kommunikációs gyakorlatát meghatározták. A német neveléstudomány a szellemtudományi, történeti/filológiai hagyományokra épülő, elméleti orientációjú, erős intézményi háttérű tudományfejlődésre, s ennek – valószínűsített – hatásaként a diszciplinárisan homogén kommunikációra nyújt példát. Ezzel szemben a francia neveléstudomány – szervezeti struktúráit, képviselőinek intézményi háttérét, kutatási módszereit és szellemi erőterét tekintve – kevésbé zárt közösségi formáció, inkább gyakorlatorientált (jellemző az alkalmazott tudományi megközelítés), alapvetően a modern, empirikus tudományok (pszichológia, szociológia, antropológia) befolyása alatt áll, így kommunikációjára a diszciplináris nyitottság a jellemzőbb. A kommunikációs gyakorlat elemzése e kutatásban tehát nem feltárta, csak objektíválta az adott ország neveléstudományának társadalmi-kulturális státusáról rendelkezésre álló ismereteinket. Feltehetőleg a magyar neveléstudományi kommunikáció elemzésekor sem fogunk olyan adatokkal szolgálni, amelyek előzetes megfigyeléseinknek ellentmondának – legfeljebb olyanokkal, amelyekre eddig nem figyeltünk fel.

Az adatbázis jellemzői

Franciaország és Németország esetében az elemzett alapsokaság a neveléstudományi kommunikáció szempontjából központinak számító 3–3 szakfolyóirat tanulmányíróiból tevődött össze, a vizsgált harminc évből (1955–1985) kilenc év adataira támaszkodva (minden folyóiratnál az első és az utolsó, valamint a középső három-három év került a mintába). Mivel a német és a francia kutatás során csak a tanulmányrovatok szövegeire terjedt ki a vizsgálat, értelemszerűen ezt a szűkítést a magyar adatok elemzésénél is meg kellett tennünk.

A magyar folyóirat-kutatást az első pillanattól fogva hosszabb távra terveztük, ezért a kiválasztott négy folyóiratban az 1997 és 2006 között megjelent szövegekből összeállítottunk egy digitális szövegkorpuszt, majd az összes szerzőre és szövegre kiterjedően szisztematikus adatgyűjtésbe kezdtünk. (1)

Ennek eredményeként létrejött egy 5652 soros SPSS-adatbázis, amelyben minden kommunikációs aktust (egy adott személy egy adott időben és helyen létrejött szövegprodukciónak) külön esetként kezeltük. Ez az adatbázis tartalmazza a szerzőkre és a szövegekre vonatkozó változókat, melyek az újabb és újabb források bevonása miatt mind teljesebbé válnak. (2) Jelen pillanatban a 2302 szerzőből mindössze 243-ról nem rendelkezünk semmilyen információval, vagyis a szerzők csaknem 90 százalékát – legalább a folyóiratok által közölt adatok alapján – be tudtuk sorolni tudományterületek, illetve foglalkozási szféra szerint. A folyóiratokon kívül öt forrást sikerült eddig feldolgoznunk, mégpedig:

- az MTA köztestületi tagjainak nyilvántartását (2005-ös állapot),
- a MAB doktori és habilitációs jegyzékét (1994–2006),
- a *Pedagógiai Lexikon* 4. kötetét: *Ki kicsoda a magyar pedagógiában?* (1997) (3),
- a *Ki kicsoda a magyar oktatásban?* (2007) (4), valamint
- a *Ki kicsoda?* (2002) című kiadványokat.

A szerzők mellett adatgyűjtésbe kezdtünk a szövegekkel kapcsolatban is. Eddig az OPKM elektronikus katalógusában fellelhető tárgyszavas besorolásokat vettük át, a későbbiekben a szövegek számítógépes tartalomelemzésével szeretnénk a szövegváltozók körét bővíteni.

A nemzetközi összehasonlítás végett szükségünk volt egy speciális szövegváltozóra, a szövegek műfaji kategorizálására is. Mint már korábban utaltunk rá, a francia és a német kutatás során a műfaji besorolás helyett a folyóiratok rovatait vették alapul, s ilyen módon szűkítették le a vizsgálat tárgyát a tanulmányok szerzőire. Ez a módszer a magyar folyóiratoknál nem volt minden esetben alkalmazható, tekintettel arra, hogy a folyóiratok sajátos profilja, vállalt, illetve betöltött szerepe a különböző műfajú szövegek eltérő arányában, illetve a különböző rovatok eltérő funkcióiban is megmutatkozik. Ezért elvégeztünk egy előzetes vizsgálatot annak megállapítására, hogy a folyóiratokban átlagosan milyen terjedelműek a szövegek, majd kiszámítottuk azt a minimum oldalszámot, ami a magyar pedagógiai szaksajtóban a „tanulmány” kategóriába sorolhatóság mennyiségi kritériumaként alkalmazható. Végül definiáltuk azt, amit tanulmánynak tekintünk: minden olyan szöveg, amely nem recenzió, nem interjú vagy kerekasztal-beszélgetés, nem átvett (részben lefordított) szövegekből összeállított mű – és terjedelme eléri a 9 oldalt. (5)

E módszerrel – mint ezt az első táblázat mutatja – nagyságrendileg azonos elemszámú adathalmazhoz jutottunk, mint a francia és a német kutatók. 1396 szöveget sorolhattunk be a tanulmányok közé, melyek 1711 szerző alkotásai voltak az összes névelőfordulás alapján. Az 1711 névelőfordulás mögött valójában csak 636 személyt találunk, ami az összes szerzőnek valamivel több mint az egynegyede. A nemzetközi összehasonlító elemzések erre a szerzői csoportra vonatkoznak.

1. táblázat. A vizsgált népesség nagysága (tanulmány szerzők)

	Elemzett cikkek száma	Szerzők száma (névelőfordulás)	Szerzők száma (személyek)	Társszerzői index*
Németország	1155	1256	941	1,1
Franciaország	1503	1944	1324	1,3
Magyarország	1396	1711	636	1,2

* az egy szövegre eső szerzők száma (az első két oszlop hányadosa)

Az elemzett népességek adataiból kiolvasható, hogy a francia folyóiratokban megjelent mintegy másfélezer tanulmány 1324 szerző tollából származott, vagyis a tanulmányírók között igen kevés volt a több szöveget előállító szerző. Az egy főre eső publikációk

száma egy lehetséges mutatója annak, hogy mennyire tág, illetve szűk azon szerzők köre, akik egy-egy műfajban rendszeresen megjelennek. A magyar adatok alapján a vizsgált időszakban átlagosan egy szerzőre 2,41 szöveg jut. Ez a mutató a tanulmányíróknál és a recenzenseknél 2,63, az interjúknál és a kerekasztal-beszélgetéseknél azonban 7,65. Vagyis: az interjúkészítés vagy a kerekasztal-beszélgetések levezetése erősebben személyekhez kötött, mint a tanulmány- vagy a recenzióírás. E mutatók nemzetközi viszonylatban azt jelzik, hogy a magyar neveléstudományi kommunikációra jellemzőbb lehet, hogy a szereplőknek egy koncentrált köre hozza létre a szövegek jelentős hányadát, mint a franciára vagy a németre. Ezzel a kérdéssel éppen ezért részletesebben is foglalkoznunk kell, amit meg is teszünk tanulmányunk utolsó részében.

Egy másik jellemző mutató a társszerzői index, ami azt fejezi ki, hogy mennyiben jellemző a vizsgált népszerű publikációs gyakorlatára, hogy nem önálló szerzők, hanem szerzői csoportok jegyeznek egy-egy szöveget. E tekintetben a francia neveléstudományi kommunikációra inkább jellemző a többszerzős megjelenés, mint a németre vagy a magyarra, ami összhangban van a francia neveléstudomány empirikus-alkalmazott kutatási módszerek iránti fogékonyságával. A magyar pedagógiai tárgyú publikációk esetében jól meghatározható szövegtípusok teszik valószínűvé a többszerzősöset, melyek – túl a kutatócsoportokhoz vagy állandó szerzőpárosokhoz kötött, avagy alkalmi, de meghatározott társulási típusba tartozó publikációkon – nagyrészt disszeminációs aktusokkal (kutatási beszámolókkal, projekteredmények leközlésével) vagy szervezeti beszámolókkal, jelentésekkel állnak kapcsolatban. A magyar folyóiratok közül a társszerzőség a *Magyar Pedagógiát* jellemzi a leginkább (a szövegek egyötöde többszerzős mű), a legkevésbé pedig az *Iskolakultúrát*, ahol a szövegek kevesebb mint tíz százaléka tartozik e csoportba. A két kutatóintézeti lap e kettő között helyezkedik el. Még egy fontos összefüggés ehhez a témához: a társszerzőség előfordulási valószínűsége – a kommunikációs aktus jellegén kívül – a szerzők minősítetttségével is szoros kapcsolatban áll, mégpedig azon a módon, hogy minél magasabb tudományos fokozatot ér el valaki, annál valószínűbb, hogy önálló szerzőként jelenik meg. Konkrétan: az akadémikusoknál gyakorlatilag mindenki, az MTA doktoroknál és habilitáltaknál 78, a kandidátusoknál 70, a tudományos intézményekben dolgozó nem minősítetteknél, illetve a PhD hallgatóknál 65 százalék az egyedül publikálók aránya.

Mivel számos tudománysszociológiai vizsgálat igazolta már, hogy a társszerzőség a tudományos műhelyek, iskolák, az egyes szakterületekre specializálódott csoportok kialakulásának, vagyis az adott diszciplína belső differenciálódásának a kísérőjelensége, érdemes lenne ezt a kérdést más tudományágak bevonásával is megvizsgálni – a fenti összefüggésekkel egyetemben.

A német, a francia és a magyar neveléstudományi folyóiratok szerzőinek diszciplináris hovatartozása

Összehasonlító elemzésre – egyelőre – csak a fejezetcímben megjelölt három ország vonatkozásában van lehetőségünk, tekintettel arra, hogy ilyen jellegű felmérés – tudományunk szerint – más diszciplínákban Magyarországon, illetve más országokban a neveléstudományon belül nem végeztek. (6) Sajnos a francia – német összehasonlító neveléstudományi kutatás is csak meghatározott szempontok szerint összegyűjtött adatokra támaszkodott, s az ebből közzétett eredmények – ehhez képest is – igen szűk mezsgyén vethetők össze. A szerzői összetétellel kapcsolatban lényegében egy fontos kérdésre kaphatunk választ: a tanulmányírók tudományterületek szerinti megoszlását vethetjük egybe. A tudományterületek meghatározását a francia – német kutatás nyomában haladva végeztük el: elsősorban a szerzők intézményi kötődését vizsgáltuk (Mely intézet főállású munkatársa volt a vizsgált időszakban?); ha munkahelyi adattal nem rendelkezünk, ak-

kor a minősítést (Mely tudományágban szerezte a tudományos fokozatát?); ha erről sem volt adat a birtokunkban, akkor a foglalkozási kategóriát vettük figyelembe. A tanulmány szerzők tudományterületek szerinti megoszlását a három országban a 2. táblázat foglalja össze (a német és francia adatok forrása: *Schriewer – Keiner*, 1993, 297.).

2. táblázat. A tanulmány szerzők tudományterület szerinti megoszlása (összes névelőfordulás)

	Németország		Franciaország		Magyarország	
	N=	%	N=	%	N=	%
Neveléstudomány(ok) ⁽⁷⁾	704	64	719	43,5	953	58,9
Humán- és társadalomtudományok	86	7,8	463	28	266	16,4
Történettudomány, filológia	10	0,9	29	1,8	59	3,6
Természettudományok, orvostudomány	13	1,2	26	1,6	37	2,3
Egyéb tudományok	5	0,5	16	1	19	1,2
Nem besorolható	282	25,6	401	24,2	283	17,6
Adathiány	156	-	290	-	94	-
Együtt	1256	100	1944	100	1711	100,0

A szerzők tudományterületek szerinti összetételének elemzését az adathiány magyarázatával kezdénénk. Több hullámban elvégzett adatgyűjtésünknek köszönhetően az adathiányt sikerült 8,2 százalékra csökkentenünk. A tanulmány szerzőknél az adatok fellelhetősége könnyebb volt: itt mindössze a szerzők 5,5 százaléka ismeretlen. Ez hét százalékponttal jobb a németek és 9,5 százalékponttal a franciák eredményénél. Az adathiány visszaszorításában fontos szerepet játszottak az ezredforduló környékén megjelenő *Ki kicsoda?*-könyvek, melyek között egyre több az oktatás területével foglalkozó kiadvány. A francia és német kutatók lexikonokat, névregisztereket igen, *Ki kicsoda?*-típusú forrásokat nem használtak a húsz évvel ezelőtti kutatásban. Az interneten keresztüli adatgyűjtés jelentheti a következő alternatívát, valamint az adathiány mögött feltételezett szerzői csoportokkal való személyes kapcsolatteremtés. Függetlenül az adathiány mértékétől, azokat a szerzőket, akiről semmilyen adatunk nem volt, a százalékos összesítésben nem tüntettük fel.

Némi magyarázatra szorul a „nem besorolható” kategória is. Itt azokról a szerzőkről van szó, akik intézményi háttérük, tudományos minőségük vagy foglalkozásuk alapján nem a tudományos szféra képviselői. Ebben a sorban feltűnő, hogy a magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői között sokkal kisebb arányban találunk olyanokat, akik intézményi tagságuk vagy akadémiai fokozatuk alapján ne rendelkeznének tudományos legitimitással. Felvetődik természetesen a kérdés, hogy Németországban vagy Franciaországban ma hasonló adatokat találnánk-e, mint a felvétel idején. Erre választ nem tudunk adni, de az időtengely mentén elvégzett vizsgálatokból bizonyos tendenciákat kiolvashatunk. A német kutatók összehasonlították az 1950-es években, az 1960-as évek végén/1970-es évek elején, illetve az 1980-as években felvett adatokat, melyek alapján látható, hogy míg Franciaországban először csökkenő, majd újra emelkedő, addig az NSZK-ban folyamatosan csökkenő tendenciát mutat a nem tudományos területről érkezett szerzők részesedése, mégpedig nem is akármilyen mértékben: 60 százalékról 8 százalékra esik vissza ez az arány (*Schriewer – Keiner*, 1993, 301.)! Az ezredfordulón tehát Németországban – feltehetőleg – alacsonyabb értéket kapnánk a „nem besorolható” kategóriára, mint amelyet a 2. táblázat mutat. (Franciaországnál ez nem biztos.) A magyar neveléstudományi kommunikációban – tíz év ismeretében – elég nehéz bármilyen irányú változást megállapítani, netalántán prognózisokat felállítani. Minden kommentár nélkül ezért csak a legalapvetőbb adatokat közölnénk: amíg a teljes szövegprodukciónál 13 százalékról 7 százalékra fokozatosan csökkent, addig a tanulmányok esetében 17 és 22 szá-

zalék között hullámszerűen ingadozott a nem tudományos területen dolgozók részvétele. Sajnos adatok híján még megbecsülni sem tudjuk, hogy a „nem besorolható”, illetve a „nem ismert” szerzők körében hány olyan PhD-hallgató van, akiről sem a szerkesztőség, sem a lexikonok nem szolgáltatott információt, vagy egy olyan főállású munkakört adott meg, ami egy nem tudományos területhez kötötte őt.

A döntő különbség a három ország viszonylatában természetesen a tudományosan besorolt szerzők összetételében mutatkozik meg. A német neveléstudományi kommunikáció diszciplináris zártságát a 64 százalékos neveléstudományi részesedés mutatja, szemben a franciáknál tapasztalt 43,5 százalékos részesedéssel. Németországban a neveléstudományon (és a neveléstudomány és más tudományok határterületeihez tartozó tudományágakon) kívül lényegében csak a humán- és társadalomtudományok képviselői játszanak szerepet a neveléstudományi diskurzusokban. Ez Franciaországra is igaz, de itt a belső arányok eltérők: a német 7,8 százalékos részesedéshez képest a franciáknál a pszichológia, szociológia, közgazdaságtan és egyéb társadalomtudományok a szerzők csaknem egyharmadát adják, s valamivel erősebb a többi tudományterület részesedése is. A magyar neveléstudományi publikációk szerzői általában megosztottabbak az egyes tudományterületek között: szignifikáns a különbség mind a történettudomány és filológia, mind a természettudományok, mind a humán- és társadalomtudományok esetében. Ha csak a neveléstudományi területet és a neveléstudományhoz szorosan kapcsolódó humán- és társadalomtudományokat vetjük egybe, a magyar neveléstudomány helyzetére a „köztes állapot” jellemző: kommunikációs gyakorlata diszciplinárisan valamivel zártabb, mint a francia, ugyanakkor nyitottabb, mint a német.

E köztes pozíció értelmezéséhez az elemzések elmélyítése elengedhetetlennek tűnt. Nyitott kérdés maradt, hogy a nem tudományos szerzők valójában milyen ágazatokban tevékenykednek; milyen szerepet játszanak az egyes folyóiratok az országos adatok alakításában; mennyiben térnek el a vizsgálat eredményei, ha a szerzők körét nem szűkítjük le a tanulmányírókra, hanem a neveléstudományi kommunikáció szempontjából legalább annyira releváns recenziókat, rövidebb terjedelmű (gyakran nem is a tanulmányrovatokban megjelenő) kutatási beszámolókat, interjúkat, vitacikkekét, konferenciaanyagokat stb. is számításba vesszük. E kérdések megválaszolásához a magyar adatbázisban rendelkezünk adatokkal, összehasonlítható adatok azonban a francia, illetve a német oldalon már nincsenek.

Az elemzések elmélyítése a nemzetközi kutatás nyomán

Kezdjük a megválaszolandó kérdések sorát a folyóiratokkal. Ha az alapsokaságot leszűkítjük a tudományos területen dolgozókra, a tanulmányírók tudományterületek szerinti megoszlása a 3. táblázat számai szerint alakul. A magyar pedagógiai folyóiratokban a tudományos területen működő szerzők átlagosan 71,5 százaléka sorolható a neveléstudomány területére, csaknem egyötöde valamely humán- vagy társadalomtudomány kép-

Egy másik jellemző mutató a társszerzői index, ami azt fejezi ki, hogy mennyiben jellemző a vizsgált népszerűség publikációs gyakorlatára, hogy nem önálló szerzők, hanem szerzői teamek jegyeznek egy-egy szöveget. E tekintetben a francia neveléstudományi kommunikációra inkább jellemző a többszerzős megjelenés, mint a németre vagy a magyarra, ami összhangban van a francia neveléstudomány empirikus-alkalmazott kutatási módszerek iránti fogékonyságával.

viselője, 4,4 százalék a történeszek, irodalmárok és nyelvészek részesedése, a maradékból pedig 2,8, illetve 1,4 százalékban részesednek a természettudományi és egyéb (például művészettudományi, hadtudományi stb.) szakírók.

3. táblázat. Tudományos területen dolgozó tanulmány szerzők tudományterület szerinti megoszlása, a magyar folyóiratokra bontott adatokkal

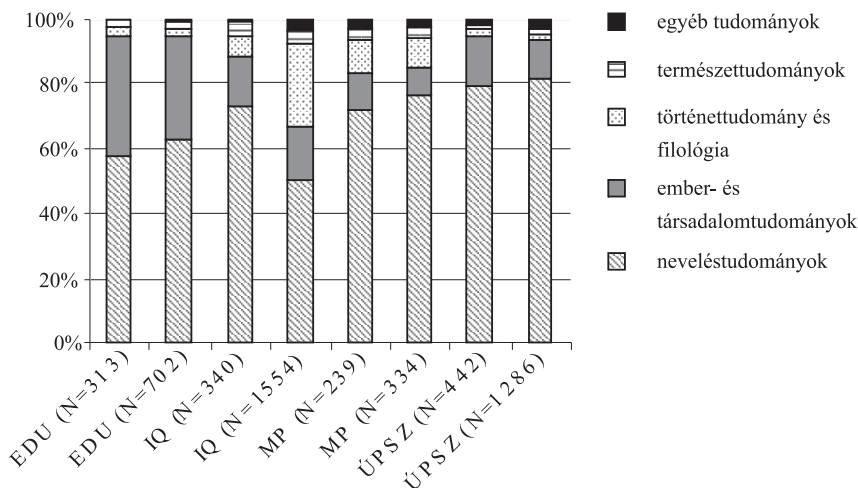
	Átlagos értékek a három vizsgált országra			Magyar folyóiratok(8)			
	D	F	H	EDU	IQ	MP	ÚPSZ
Neveléstudományok	86,1	57,3	71,5	57,5	72,6	72,4	79,8
Humán- és társadalomtudományok	10,5	37,0	19,9	37,8	15,9	10,9	15,4
Történettudomány, filológia	1,2	2,3	4,4	2,2	6,2	10,0	1,6
Természettudományok, orvostudomány	1,6	2,1	2,8	2,2	4,4	3,8	1,4
Egyéb tudományok	0,6	1,3	1,4	0,3	0,9	2,9	1,8
Σ (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Amennyiben a megoszlási értékeket a magyar folyóiratokra külön-külön is kiszámítjuk, tisztán megmutatkozik, hogy a magyar neveléstudományi kommunikáció nem homogén, hanem „osztott” erőterben zajlik, ahol a meghatározó orgánumoknak más és más irányú a befolyásuk a kommunikáció ágenseire. Míg az *Educatio* tanulmány szerzőinek adatai – szinte egy az egyben – megfelelnek a francia mintának (elsősorban az „oktatás-kutatók” interdiszciplináris megközelítésmódját jelenítik meg), addig a *Magyar Pedagógia* a német modellel mutat hasonlóságot, leszámítva, hogy a központi német pedagógiai lapok átlagához képest erősebb a bölcsész-pedagógiai hagyomány iránti affinitása. Az *Educatio* mellett az *Iskolakultúra* is az interdiszciplináris pedagógiai diskurzus fóruma, bár ez a tanulmányírók esetében kevésbé szembetűnő, mint a kommunikációs aktusok egészénél (lásd az 1. ábrát). S végül, az *Új Pedagógiai Szemle* az elméleti (és a gyakorlati) pedagógia szereplőinek megjelenését legerőteljesebben támogató, öndefiníciója szerint az elmélet és a gyakorlat között közvetítő, a tudományos ismereteket a pedagógustársadalom felé transfurmáló szaklap, amely az iskolai oktatás, iskolai szocializáció kérdéseivel foglalkozó pszichológusok, társadalomtudósok számára is fórumot kínál, de – gyakorlatorientációjához híven – sem a történeti-filológiai, sem a természettudományi diszciplínákkal szemben nem mutat különösebb nyitottságot.

A magyarországi átlagos értékek tehát négy olyan lap adataiból tevődnek össze, melyek külön-külön sokkal erőteljesebben jelenítik meg azokat a mintázatokat, amelyeket a francia és a német neveléstudományi kommunikáció vizsgálatok Jürgen Schriewerek felismerni véltek, mint az összesített értékek.

Az egyes folyóiratok jellemzése azonban ezzel még nem ért véget, hiszen a tanulmányírók összetétele nem feltétlenül egyezik meg a teljes szerzői népszerűség összetételével. A szerzők tudományterületek szerinti megoszlását mutatja a következő ábra is, ahol minden folyóiratnál egymás mellett tüntettük fel a tanulmányírók és az összes szövegíró szerzőinek adatait. (1. ábra) (9)

A szerzők körének kitágítása a kilenc oldalnál rövidebb szövegekre, valamint az interjúkra és recenziókra csak az *Iskolakultúra* esetében gyengíti a neveléstudósok jelenlétét. Ha az állítást megfordítjuk, talán világosabbá válik az összefüggés: az *Iskolakultúra* kivételével a másik három pedagógiai folyóiratban a nem neveléstudományi szerzők erősebben reprezentáltak a tanulmányírók között, mint a szerzők között általában. Vagyis: a szöveg tudományos jellege és/vagy hosszabb terjedelme annak valószínűségét növeli, hogy nem neveléstudományi területről érkezett a szerző. (Az eltérés mértéke ugyan nem számottevő, de az összefüggés ettől még mind a három lapra fennáll.)



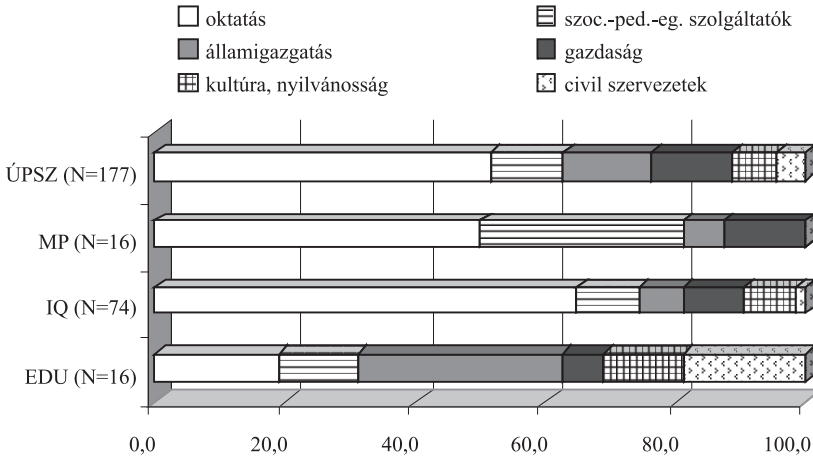
1. ábra. A tanulmány szerzők megoszlása tudományterületek szerint – az összes szerzőre kapott adatokkal összevetve

Az *Iskolakultúra* különállására háromféle magyarázatot is adhatunk, s a legvalószínűbb az, hogy ezek mindegyike hatással volt az eredményre. Egyrészt az *Iskolakultúránál* mindenképpen torzító hatása van annak, hogy a terjedelmi adatokat az OPKM katalógusából vettük, amely csak a pedagógiai tárgyú tanulmányokat tartalmazza. (Más szövegtípusokat nem érintett a tárgyi szelekció olyan súlyosan, mint a tanulmányokat.) Másrészt megfigyelhető, hogy miközben a szerkesztőség nagyon tudatosan törekszik arra, hogy kellő arányban képviseltessék magukat a neveléstudományon kívüli tudományterületek, ezt oly módon éri el, hogy vagy a fiatalabb generációkból rekrutálja a szerzőit, akik között ritkábban fordulnak elő tanulmányírók, vagy ismertebb kutatókat jelentet meg, de ebben az esetben gyakran megelégszik egy-egy rövidebb írással is. A harmadik tényező, amely még befolyásolhatja a neveléstudósok relatíve magas részvételét a tanulmányírók között, hogy olyan szerzők is rendszeresen publikálnak az *Iskolakultúrában*, akik elsősorban a *Magyar Pedagógiához* vagy az *Educatióhoz* kötődnek. Ha az érintett szerzők – feltehetőleg a dominancia elkerülése végett – a saját preferált lapjuk helyett egy másik fórumot keresnek, nagyobb eséllyel választják az *Iskolakultúrát*, mint egymást (vagy akár az *ÚPSZ-t*). Ennek ugyancsak van köze ahhoz a paradigmatis-törzsi megosztottsághoz, amire korábban már utaltunk. Az *Iskolakultúra* ebben az osztott kommunikációs térben nem az egyik vagy a másik tudományos műhely vagy paradigma fórumát jeleníti meg, hanem egy „semleges terepet”. (10)

A harmadik jelentős kérdés, amire itt választ keresünk, hogy milyen ágazatokból érkeznek a „nem tudós” tanulmány szerzők. Nemzetközi összehasonlító elemzéseink során már felhívtuk a figyelmet arra, hogy a magyar pedagógiai folyóiratokban relatíve alacsony a nem tudományos területen dolgozó tanulmányírók aránya. A 283 névelőfordulás valójában csak 159 személyt takar, ami – az ismeretlen szerzőket nem számítva – az összes névelőfordulás 17,6, a személyek 12 százaléka. (2. ábra)

A 2. ábra megoszlási adataiból kitűnik, hogy az *Educatióban* találunk a legkisebb valószínűséggel a közoktatás területéről érkezett tanulmány szerzőt. A legtöbben az államigazgatás felől jelennek meg, de lényegében minden fontosabb ágazat – az oktatástól a civil szervezetekig – képviselve van. Ezzel szemben a *Magyar Pedagógiában* a nem tudományos területen működő tanulmány szerzők nagy valószínűséggel a közoktatásban aktívak, avagy valamely pedagógiai szolgáltató (például a megyei pedagógiai intézetek) munkatársai. Az *Új Pe-*

dagógiai Szemle és az *Iskolakultúra* esetében ugyancsak jelentős a gyakorló pedagógusok részvétele, a többi terület viszonylag egyenletesen oszlik meg (az *Iskolakultúra*-ban valamivel erősebb a kultúra-média, az *ÚPSZ*-ben pedig a civil szervezetek jelenléte).



2. ábra. A nem tudományos tevékenységet végző tanulmány szerzők megoszlása foglalkozási ágazatok szerint (összes névelőfordulás)

Összefoglalva: Az ágazati sokszínűség mindenekelőtt az *Educatiót* jellemzi, azt a lapot, amely a tudományterületek szerinti megoszlás tekintetében is a leginkább interdiszciplináris. A mögöttes elv nyilvánvaló: minél több oldalról közelítjük meg az oktatásügy kérdéseit, annál teljesebb lesz a kép, amit nyerünk róla. A másik három pedagógiai folyóirat tanulmány szerzői között 70–80 százalék a neveléstudósok aránya, ami egyértelmű jelzése annak, hogy az adott orgánumok diszciplinárisan elsősorban a neveléstudomány irányába nyitottak. Mindezt csak alátámasztja, hogy e folyóiratokban a nem tudós szerzők között is kiemelkedő a pedagógusok jelenléte. Az *Iskolakultúra* – küldetéséhez híven – törekszik arra, hogy a pedagógiai diskurzusokba a társtudományok képviselőit is involválja, ami a rövidebb szakcikkek, recenziók produkciójában jobban megmutatkozik, mint a hosszabb tanulmányoknál. A „diszciplináris homogenitás” talaján álló *Magyar Pedagógia* egyértelműen a „neveléstudomány”, míg az *Új Pedagógiai Szemle* a szélesebb értelemben vett „pedagógia” szakmai fóruma.

A szerzői összetétel egyéb aspektusai

A neveléstudományi kommunikáció szereplőiről – túl a szerzők tudományterületek, illetve foglalkozási ágazatok szerinti besorolásán – számos más adattal is rendelkezünk. A jelen tanulmányban csak néhányat emelnénk ki a lehetséges elemzési szempontok közül. Megvizsgáljuk:

- a folyóiratok tudományos jellegének jelzéseit,
- a társadalmi nemek reprezentációját, illetve aktivitását,
- az egyes generációk publikációs tevékenységét, valamint
- a „szerzői dominancia” mutatóit.

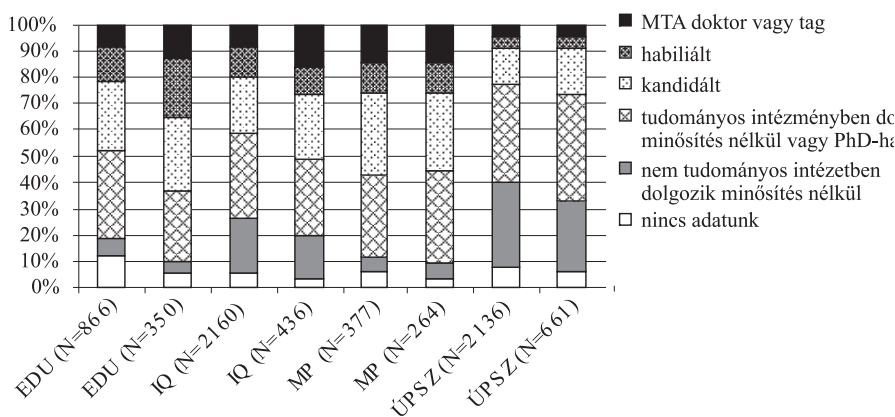
A „tudományos jelleg” jelzései

Egy szakmai lap tudományos jellegének (súlyának, rangjának) megállapítására (mérése) több lehetőség is kínálkozik. E módszerek kidolgozása ma már egy külön szakterü-

let, a tudománymetria „felségterülete”. Az itt következő elemzéseknek nincs közük a tudománymetrikusok által alkalmazott szempontokhoz vagy mutatókhoz, pusztán arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyar pedagógiai folyóiratok mennyiben tekinthetők reprezentatívnak a tudományos közösség kommunikációs tevékenységére nézve, vagyis: milyen valószínűséggel találunk tudományos szerzőket a publikálók között.

Két jelzésünk van, melyek alapján eldönthető, hogy az adott személy formális értelemben a tudományos közösség tagja-e, vagy sem: a tudományos minősítés, illetve a munkahelyként megjelölt intézmény tudományos jellege. E két változó kombinált alkalmazására is módunk van, minek segítségével hierarchiába rendezhetjük a vizsgált populációt. Egy ilyen kombinatív elemzés már csak azért is szükséges, mert a neveléstudományi kommunikáció szereplői között igen nagy számban találunk olyan egyetemi/főiskolai oktatókat, tudományos kutatókat, akik az akadémiai intézményrendszer tagjai, miközben tudományos minősítésük nincsen. Ők helyezkednek el (a PhD-hallgatókkal egy csoportban) a minősített és a „minősítéssel nem rendelkező és nem tudományos intézetekben dolgozó” szerzők között. (11)

A 3. ábrán a teljes populáció mellett minden folyóiratnál bemutatjuk a tanulmányírókra érvényes adatokat is. A tanulmányok szerzőinél megnő a tudományos közösség képviselőinek aránya: az összes szerző 71, a tanulmányírók 79 százaléka vagy rendelkezik tudományos minősítéssel, vagy munkavállalói, illetve PhD-hallgatói jogviszonyban van valamely tudományos intézménnyel. Az adathiány az összes szerzői előfordulás esetében átlagosan 8,3 százalék, ami az *Educatióban* emelkedik csak tíz százalék fölé. (12)



3. ábra. A szerzők megoszlása a négy folyóiratban tudományos fokozat és intézményi háttér szerint – az összes kommunikációs aktus, illetve a tanulmányírók esetében

A tudományos közösség reprezentációjában a négy centrális folyóirat között jelentős különbségek vannak: leginkább a *Magyar Pedagógia*, legkevésbé az *Új Pedagógiai Szemle* hasábjain jelennek meg tudományos szerzők írásai. Míg a *Magyar Pedagógiában* nincs eltérés a szövegtípusok között (akár az összes szöveget vesszük alapul, akár csak a főbb tanulmányokat, a minősített és/vagy tudományos intézményben dolgozók aránya egyaránt 90,5 százalék), addig a másik három folyóiratnál már releváns a szövegtípus, illetve a terjedelem szerinti megkülönböztetés. A tanulmányíróknál a tudományos szerzők aránya az *Educatióban* 8,5, az *Iskolakultúrában* 6, az *Új Pedagógiai Szemle*ben csaknem 7 százalékponttal nő az összes szerzőre kapott adatokhoz képest. Vagyis: azok a szerzők, akik nem tagjai a tudományos közösségnek, gyakrabban írnak szócikket, recenziókat vagy egyéb, rövidebb szövegeket. A fenti adatok ugyanakkor azt is igazolják, hogy nincs olyan folyóirat az elemzett négy orgánumban, ahol a tanulmányok szerzői legalább kéthar-

mad részben ne tudományos háttérrel rendelkező személyek lennének. Arra a kérdésre, hogy ez több vagy kevesebb, mint bármely más tudományágban, nem tudunk addig válaszolni, amíg nincsenek összehasonlítható adataink. Mint ahogy arra a kérdésre is nehéz lenne választ adni, hogy bármely folyóirat vagy szövegtípus esetén a tudós szerzők 90, 95 vagy 100 százalékos részvétele lenne-e az optimum... Az akadémiai intézményrendszer által biztosított tudományos legitimitáció ugyanis nem feltétele a pedagógiai kommunikációban való részvételnek, tekintve hogy nemcsak tudományos tárgyú diskurzusokból áll ez a gyakorlat, hanem lehet ismeretterjesztő, tájékoztató, szakpolitikai kérdések széles köri megvitatását szorgalmazó vagy más típusú kommunikációs cselekvés is. A funkcionális sokrétűség a pedagógiai kommunikációra általában is, egyes orgánumaira pedig kifejezetten jellemző, amit a tudományközi összehasonlításoknál is figyelembe kell venni.

Érdekes még közelebbről is megvizsgálunk, hogy milyen a tudományos fokozatúak részesevé az egyes folyóiratokban. Az *Educatio* tanulmány szerzői között (ők nagyjából lefedik a tanulmányrovat szövegeinek szerzőit) találunk a legmagasabb arányban minősített személyeket, ahol a habilitáltak kiemelkedő részvétele mutatja, hogy bár a lap kiadója egy kutatóintézet, a szerkesztőség tagjainak valójában igen erős az egyetemi beágyazottságuk. A minősítettek aránya az *Educatio*ban – műfajtól függetlenül – több mint kétszer annyi, mint az *Új Pedagógiai Szemle*ben, ami nemcsak a két folyóirat, hanem a két háttérintézmény tudományos jellege közötti különbségekről is árulkodik. Ha a műfajokon belüli elemzéseket is elvégezzük, feltűnő, hogy az *Educatio* olyan szövegtípusoknál is nagyarányú minősített szerzőt tud felmutatni, amelyek nem tipikusan tudományos zsánerek, mint például az interjú. (13)

Itt szeretnénk reflektálni a WARGO Intézet keretében elvégzett kutatásra, amely három magyar és három angol nyelvű (ebből kettő rangosabb és egy kevésbé rangos) pedagógiai folyóirat elemzésére is kiterjedt. Az általuk vizsgált indikátorok között a társszerzősség, az empirikus módszerek alkalmazásának jelzései (például ábrák, képletek száma), a hivatkozások száma, ezen belül a folyóirat-, illetve az idegen nyelvű hivatkozások száma szerepelt mint a kommunikációs gyakorlat tudományos jellegének mutatói. Ezen indikátorokkal mi magunk is foglalkoztunk, és az empirikus módszerek alkalmazásának jelzésein kívül mindegyiket részletesen elemeztük. (14) Eredményeink abból a szempontból egybevágók, hogy a WARGO Intézet vizsgálatába bevont három magyar folyóirat (*Magyar Pedagógia*, *Iskolakultúra*, *Új Pedagógiai Szemle*) közül a *Magyar Pedagógia* mutatói közelítik meg a leginkább a rangosabb nemzetközi folyóiratok jellemzőit. Azaz: itt találjuk a legtöbb empirikus kutatásról szóló tanulmányt, itt a legtöbb az egy cikkre eső hivatkozások száma s ezen belül a folyóirat-hivatkozások, illetve az idegen nyelvű referenciák. Az ebből levonható következtetésekben azonban nem osztjuk a WARGO Intézet kutatóinak véleményét. Itt ugyanis három olyan lapot hasonlítottak össze egymással, amelyek nem tekintik egyenlő mértékben prioritásnak a tudományos jelleg erősítését. A magyar neveléstudomány jelen állapotában egy, legfeljebb két olyan lap fenntartására képes, amely – bármilyen szempontból is – összemérhető lenne a nemzetközi tudományos közélet oktatással/pedagógiával foglalkozó orgánumaival. Elemzéseink alapján erre a szerepre a *Magyar Pedagógia* és az *Educatio* a leginkább predestináltak. E két lap közül az egyiket kihagyni az elemzésekből a kommunikációs mező alapos ismeretének hiányára utal. Feltesszük, hogy a WARGO-kutatás résztvevői az *Educatio*t interdiszciplináris jellege miatt nem tekintették meghatározó neveléstudományi folyóiratnak, de ezt a neveléstudós társadalom nem így érzékeli (vesd össze a folyóirat-hivatkozásokról szóló tanulmány eredményeivel: *Pap*, 2009). Konklúzióink ezért: tudományos lapot csak tudományos lappal érdemes összehasonlítani, ha a tudományosság „mértékére” vagyunk kíváncsiak. S ha máshonnan nem is, de a folyóiratok küldetésnyilatkozataiból viszonylag jó támpontokat nyerhetünk annak eldöntéséhez, hogy melyik lap törekszik arra, hogy megfeleljen a „tudományosság” nemzetközi normáinak, s melyik nem.

A társadalmi nemek reprezentációja és aktivitása

Akár diakrón, akár szinkrón szempontból tanulmányozzuk egy tudományos közösség kommunikációs tevékenységét, a 20. századtól kezdve már minden tudományágat jellemmez, hogy milyen mértékben vehetnek részt a nők a tudományos közéletben. Ezért szeretnénk most utánajárni, hogy a vizsgált időszakban mennyire voltak jelen a nők a neveléstudományi diskurzusokban; miképpen jellemezhető a női reprezentáció, illetve publikációs aktivitás a szerzők egyes alcsoportjain belül; illetve hogy van-e bármilyen jelzésünk arról, hogy a szakma elnöiesedése a gyakorlati pedagógia után idővel a neveléstudományt is jellemezheti.

Minden szerzőt egyszer véve számításba az elemzett néességben a férfi – nő arány 52, illetve 48 százalék. Az összes kommunikációs aktust tekintve ez 55 és 45 százalékra módosul, ami már önmagában is mutatja, hogy a férfiak valamivel aktívabb szereplői a vizsgált kommunikációs közösségnek, mint a nők. Ha megnézzük ugyanezen adatokat az egyes szövegtípusokra, akkor a legnagyobb különbség az interjúknál, illetve a recenzióknál mérhető: az egyes személyekre kivetítve átlagon felüli (50–56 százalék), az egyes személyek teljes szövegprodukcójára kivetítve átlagon aluli (42–43 százalék) a női részvétel. Vagyis: több nő próbálja ki magát az interjú és a recenzió műfajában, de összességében kevesebb szöveget állítanak elő, mint a férfiak. A szakkikkeknél a nők aktivitása a szöveg hosszával, ha nem is egyenes arányban, de erősödik, a tanulmányok esetében meg is haladja az átlagos 45 százalékot. Tehát: a nők produktivitása általában alatta marad a férfiakénak, de a hosszabb és tudományosabb jellegű szövegek előállításában átlagos részvételükhöz képest aktívabbak. (15)

Túl az imént felvázolt összefüggéseken, érdemes a nők (és a másik oldalon mindig a férfiak) reprezentációját, illetve aktivitását szélesebb kontextusban is megvizsgálni, hiszen számos olyan tényező van, amely relatívvá teheti a fenti adatokat. Hogy csak néhányat említsünk e tényezők közül:

- Az akadémiai szféra rendkívül tagolt, s az egyes diszciplínákban nagyon eltérő a társadalmi nemek érvényesülési lehetősége, ezért érdemes az adatainkat a neveléstudomány, illetve más társadalomtudományok átlagos mutatóival egybevetni.

- Az akadémiai minősítések hierarchikusan strukturálják a tudományos közösséget, s mint minden hatalomelosztó rendszerben, itt is érvényre juthat az úgynevezett „üvegplafon”-hatás, ezért mindenképpen foglalkoznunk kell a tudományos hierarchia különböző lépcsőfokain álló szerzői csoportok publikációs tevékenysége közötti különbségekkel.

- A pedagógus szakma elnöiesedése lassan száz éve tartó folyamat, ami a 21. századra elérte a felsőoktatást is. Ennek nyilvánvalóan van/lesz hatása a neveléstudomány fejlődésére is. Izgalmasnak tűnik ezért a kérdés, hogy a neveléstudományi kommunikáció általunk vizsgált szegmenseiben van-e bármilyen jele annak, hogy a nők az oktatási szféra után a neveléstudományt is „a birtokukba veszik”.

A szerzők nemi összetételéről ismertetett számokat tehát valamely, társadalmilag jól körülhatárolható alapsokaság adatainak a tükrében értelmezzük tovább. Megvizsgáljuk a tanintézetek oktatóit, a kutató és fejlesztő helyek tudományos munkatársait és az akadémiai fokozattal rendelkezőket, különös tekintettel a neveléstudományban minősítettekre.

A népszámlálási statisztikákban az oktatási szférára vonatkozóan a következő adatokat találjuk: a felsőfokú tanintézetek oktatóinak 39, a középfokon tanítóknak 62, az alacsony fokokon tanítóknak 89 százaléka nő. A nők alulreprezentáltsága a pedagógiai folyóiratokban – ha az oktatási szféra egészét figyelembe vesszük – jelentős. Mivel a neveléstudományi kommunikáció szereplői azonban elsősorban az akadémiai intézményrendszerből kerülnek ki, a felsőfokú tanintézetek adatait érdemes kiemelten kezelni. A felsőoktatásban ugyanis alig 40 százalékos a női részvétel. Ehhez képest a szerzők közötti 48 százalékos arány már nem alul-, hanem felülreprezentációt jelent. Érdekes lenne leszűkíte-

ni az alapsokaság körét a neveléstudományi intézetekben dolgozókra is, tekintettel arra, hogy ezekben a női tanerő részesedése az átlagos 40 százalékos értéket – valószínűleg – felülmúlja. Sajnos intézetekre, illetve tanszékekre bontott statisztikai adataink nincsenek, azt viszont tudjuk, hogy szerzőink között a neveléstudós felsőoktatókon belül a nők aránya 50,8 százalék, ugyanezen nőknek a kommunikációs aktusokban való részvétele pedig 47,4 százalék. Vagyis: viszonylag magas csoportrepresentációs értékek mellett a felsőoktatásban dolgozó neveléstudós nők valamivel kevésbé aktívak az általunk vizsgált orgánumban, mint a férfiak.

A neveléstudományi kommunikáció szereplőinek másik meghatározó csoportja a tudományos kutatóintézetek népessége. A kutatói és fejlesztői tevékenységet végzőkről már bontott adataink is vannak. A *Magyar Statisztikai Évkönyv* 1999-es kimutatásaiból tudjuk, hogy a kutató és fejlesztő helyeken a nők részvétele alacsonyabb, mint a felsőoktatásban: az összes tudományterületet számításként véve 30,7 százalék (lásd a 4. táblázatot).

4. táblázat. A kutató-fejlesztő helyek munkatársai, a nők számával, illetve arányával

	Kutatóhelyek száma	Kutató-fejlesztő munkatársak száma	Ezen belül a nők száma	Nők aránya
Összes tudományterület	1887	24609	7554	30,7%
Társadalomtudományok	634	7869	3279	41,7%
<i>Ezen belül:</i>				
Filozófia	14	169	44	26,0%
<i>Pedagógia</i>	104	1013	503	49,7%
Állam- és jogtudomány	47	440	115	26,1%
Közgazdaságtudomány	119	1425	496	34,8%
Szervezés tan	18	213	63	29,6%
Történelem, régészet, néprajz	73	1162	468	40,3%
Nyelvészet, irodalom	107	1641	943	57,5%
Művészeti kutatás	15	306	116	37,9%

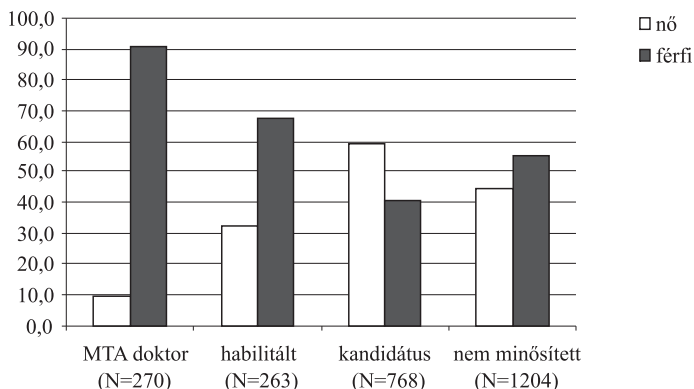
Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1999, 28. fejezet, 28.3. tábla

A társadalomtudományokon belül már összemérhető a női részesedés a felsőoktatás átlagával, ami a neveléstudományi kommunikáció szempontjából relevánsabb is, mint a többi tudományterület. Mint a 4. táblázatból látható, a társadalomtudományi intézetek között igen nagy a szórás: a filozófia, illetve az állam- és jogtudomány helyezkedik el az egyik póluson (75 százalék körüli férfi dominanciával), a filológiai kutatóhelyek találhatók a másik póluson, ahol a legmagasabb (57,5 százalékos) a női részvétel. A pedagógiai intézetekben kiegyensúlyozott, csaknem fele-fele arányú a nemek megoszlása. A neveléstudományi diskurzusok szereplői között tehát a társadalomtudományi kutatók adataihoz képest erős, a neveléstudományi kutatók adataihoz képest enyhe (de kimutatható) a kutatóintézeti nők felülrepresentációja. Az oktatáskutató helyekről érkezett szerzők között 51,4 százalék a személyekre, 38,4 százalék a kommunikációs aktusokra számított női arány. A kutatóintézetek és a felsőoktatási intézetek összehasonlításában megállapítható, hogy ugyan a női oktatáskutatók nagyobb számban vesznek részt a neveléstudományi kommunikációban, mint a női neveléstudós felsőoktatók, de aktivitásuk gyengébb (legalábbis a vizsgált folyóiratokban). Ugyanez az összefüggés a férfiakra a két intézménytípus relációjában természetesen fordítottan áll: a kutatóintézetekből kevesebb férfi jelenik meg, mint a felsőoktatásból, de sokkal több publikációt tudhatnak a magukénak, mint egyetemi/főiskolai kollégáik.

Végül megvizsgáltuk az akadémiai fokozattal rendelkezők körét is. Ebből a célból az MTA köztestületi nyilvántartását, valamint a MAB habilitációs jegyzékét elemeztük. Az MTA köztestületében a női részvétel a kutatóhelyek arányszámait is „alulmúlja”: a tag-

ságnak a nők alig több mint egyötödét teszik ki. Ehhez képest a neveléstudományból minősítést szerettek között feltűnően magas, 41,3 százalék a nők részesedése.

A 4. ábrán az akadémiai intézetekben (felsőoktatásban vagy kutatóintézetben) dolgozó neveléstudományi szerzők nemi megoszlási adatai láthatók, tudományos fokozatok szerinti bontásban. Mint ez a diagrammon jól kivehető, a férfiak előfordulási valószínűsége a tudományos rang emelkedésével exponenciális nő, ami önmagában nem szorul különösebb magyarázatra, hiszen tudjuk: a nők expanziója a tudományos szférában is az alsóbb szintekről halad fokozatosan a felsőbb szintek felé. Éppen ezért itt megint össze kell vetnünk a publikációs aktivitást az adott csoportra átlagosan jellemző nemi arányokkal.



4. ábra. Akadémiai intézményekben dolgozó neveléstudományi szerzők nemi megoszlása tudományos fokozat szerint (összes névelőfordulás)

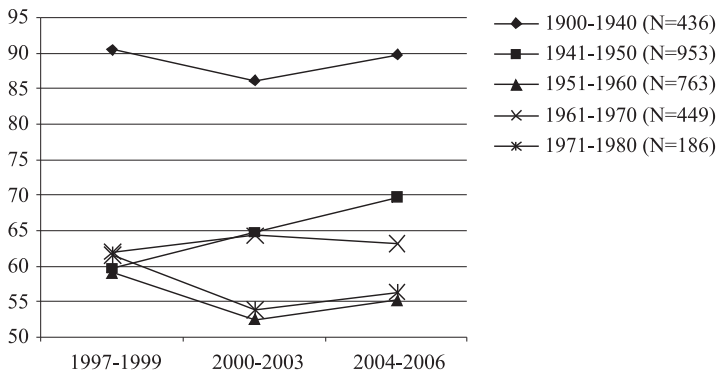
A neveléstudományból MTA doktori fokozattal vagy kandidátusi/PhD fokozattal és habilitációval rendelkezőknél 12, illetve 33 százalék körüli a nők részesedése. Szerzői adatbázisunkban az MTA doktori fokozatú neveléstudós szerzők között 7,8 százalék, a neveléstudományból habilitáltak között 34,5 százalék a nők aránya. A személyek arányszámai alapján tehát a nagydoktorival rendelkező nők erősen alul-, a habilitált nők enyhén felülreprezentáltak a saját csoportjukon belül. A két csoport kommunikációs aktivitása viszont éppen fordított képet mutat: az MTA doktoroknál mintegy két százalékponttal erősebb, a habilitáltaknál viszont két százalékponttal gyengébb a nők publikációs aktivitásának mértéke, mint a csoporton belüli reprezentáció. Ahol mind a reprezentáció, mind a publikációs aktivitás meghaladja az adott csoportra jellemző női részvételt, az a neveléstudományból kandidáltak vagy PhD-sok csoportja. A nők a neveléstudományi kandidátusok 45,3 százalékát adják, a szerzőkön belül 48,7 százalék az arányuk, vagyis a neveléstudományi kommunikációban egyértelműen felülreprezentáltak, a szövegeknek pedig már csaknem 60 százalékát e csoportban a nők jegyzik, ami (a nőkre általában nem jellemző) kimagasló produktivitást mutat.

Összegzésképp: amennyiben a szakmailag releváns csoportok (például a felsőoktatók, főállású kutatók, neveléstudományból minősítettek) nemi arányait vesszük alapul, akkor a nők számszerű felülreprezentációja – kisebb-nagyobb mértékben – kimutatható, ugyanakkor az is jellemző, hogy míg a nők saját csoportjaikon belül nagyobb számban vannak jelen a neveléstudományi diskurzusokban, a férfiak a produktívabbak. (Az egy főre jutó szövegek száma a férfiaknál magasabb.) Egyelőre egyetlen jól megragadható szerzői körben mutatkozott a nők kommunikációs részvétele és produktivitása erősebbnek a férfiakénál, és ez a kandidátusi (vagy PhD-) fokozatúak csoportja. E jelenségre nyilván sokféle magyarázat adható, egy azonban biztosnak látszik: a nők relatíve erős publikációs aktivitása a kandidátusok körében a nők tudományos ambícióival is összefügg annak vi-

lágos felismerésével, hogy a tudományos közéletben való részvétel az egyik legfőbb eszköze az akadémiai ranglétrán való felemelkedésnek. Mint ezt az MTA köztestületi adatai igazolják, még a II. vagy a IX. osztály átlagához képest is jobb esélyekkel „szállhatnak ringbe” a nők a neveléstudomány területén, mint sok más tudományágban. Ha e feltevé-
sünk helytálló, vagyis a fokozott produktivitás mögött tudományos-intézményi ambíciók húzódnak meg, a neveléstudományból habilitálók között hamarosan nemi kiegyenlítő-
dés, a PhD szintjén női dominancia várható.

Ha már a jövő latolgatásánál tartunk – ami a következő fejezet központi témája lesz –, talán nem érdektelen, ha a nemi arányok változását az egyes generációkon belül az idő-
tengely mentén is megvizsgáljuk.

Az 5. diagramm öt generáció nemi megoszlási adatait tartalmazza. A születési dátumok (jobb oldali kis ablakban) jelzik az egyes kohorszokhoz tartozók életkorát. Az 1940
előtt születettek képezik a legidősebb korosztályt, akik átlagosan 69 évesek a publikáció
idején (rombusszal jelölt vonal). Az 1941–1950, illetve 1951–1960 között születettek a
középnemzedék két markánsan eltérő csoportját alkotják (négyzettel, illetve háromszög-
gel jelölt vonalak). Az 1961 után született szerzőket ugyancsak szétosztottuk két fiatal
generációra: az egyik túlnyomórészt 30 éves kora felett, a másik túlnyomórészt 30 éves
kora alatt publikált (ikszszel, illetve csillaggal jelölt vonalak). Az abszolút számok a szü-
letési dátumok mellett az adott kohorszba eső férfiak és nők teljes szövegprodukciónak
mutatja. Ezek a nominális értékek csak azt érzékeltetik, hogy az egyes nemzedékeknek
mekkora volt a hozzájárulásuk a publikációk egészéhez.



5. ábra. A férfiak részvétele a vizsgált korszak elején, közepén és végén, korszaposztos bontásban (összes
névelőfordulás, N=2787)

Mint ez az 5. ábrából világosan kitűnik, a nők megjelenésére a tudományos közélet-
ben a második világháború előtt születettek között sokkal kisebb az esély, mint a későbbi
nemzedékekben. A második világháború társadalom-, politika-, művelődés- és tudomá-
nytörténeti szempontból egyaránt fontos határkő, így az 1940/45 előtt születettek
megkülönböztetése – akár az idős nemzedékekben belül is – minden hasonló vizsgálatnál
célszerű lenne. A középnemzedékekben ugyanúgy jelentős különbségek vannak. Bár
a centrális folyóiratokban a neveléstudományi diskurzusokat (mint ahogy a szerkesztő-
ségeket is) a 37–65 év közötti korosztályok dominálják, ez a dominancia nem egyenle-
sen oszlik meg a nemek között. A 47–65 évesen publikálók körében (négyzettel jelölt vo-
nal) lineárisan emelkedő aktivitás tapasztalható a férfiaknál, és értelemszerűen folyama-
tosan csökkenő megjelenés a nőknél. Ennek pontos okát még nem tudjuk, de feltesszük,
hogy az idősebb középnemzedékben, a felettük levők nyugállományba vonulása után,
még mindig javarészt a férfiak számára állt nyitva az út a tudományos intézményrend-

szeren belül a jelentősebb pozíciók elfoglalására, amit a szakmai kommunikációban betöltött súlyuk is visszatükröz. A következő generációnál ez a férfi túlerő már nem mutatkozik meg, sőt a nők jelenléte az egy generációval lejjebbi, 30 év körüli népesség mutatóival tart össze. Akár azt is mondhatnánk, hogy a fiatalabb generációkra fokozatosan erősödő női jelenlét a jellemző, ha nem kellene szembenéznünk azzal, hogy az 1961 és 1970 között születettek, akik a vizsgált időszak elején 27–36 évesek, viszonylag kiegyensúlyozott 63 százalék körüli férfiaktivitást mutatnak (iksszel jelölt vonal). E csoportba 130 személy tartozik, akik között a nők jelenléte már eleve valamivel átlag alatti, de produktivitása – néhány kivételtől eltekintve – még inkább elmarad az átlagtól. Ebben valamennyire szerepet játszhat a családalapítás, gyermekvállalás, de pontos magyarázatát még nem tudjuk.

Összességében a nemek generációkon belüli megoszlása az időtengely mentén nagyon különböző mintázatokat mutat. Erdemi elmozdulás a vizsgált tíz évben a férfiak javára a kommunikációs mezőben uralkodó idősebb középnemzedékben (1941–1950 között születettek), a nők javára pedig a már befutott, de a kulcspozíciókban levők mögött többnyire másodvonalat alkotó fiatalabb középnemzedékben (1951–1960 között születettek), valamint a legfiatalabb, 30 év alatti generációban tapasztalható.

A fiatal generációk publikációs aktivitása és jellemzői

Egy tudományág fejlődési potenciálját erősítheti, ha intézményrendszere befogadó, vagyis: képes arra, hogy integrálja az újonnan érkezőket, akár intradisziplináris rekrutációról (neveléstudós utánpótlásról), akár interdisziplináris nyitásról (más tudományterületekről érkezett kutatók bevonásáról) van szó. A most következő vizsgálatokkal arra a kérdésre keresünk választ, hogy a magyar neveléstudomány kommunikációs gyakorlatában vannak-e jelei a fenti, kettős értelemben vett „disziplináris megújulásnak”.

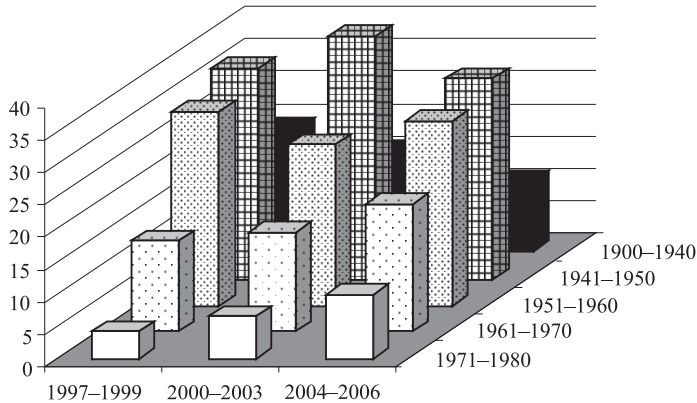
Mivel a szerzők kétharmadáról nincsenek születési adataink, röviden szólnunk kell az adathiány természetéről is. A szerzők demográfiai adatai részben a minősítettek nyilvános adatairaiból, részben három *Ki kicsoda?*-kiadványból származnak. Mindebből következik, hogy a minősítettek, illetve a szakmai közéletben fontosabb szerepet betöltő nem minősített szakírók általában kielégítő mértékben reprezentáltak, mindazokról viszont, akiknek nincs tudományos fokozatuk, vagy nem tartoznak a „lexikonelitbe”, a kohorsz-elemzések alapján biztonsággal nem állíthatunk semmit. Némileg javít a helyzeten, hogy azok a szerzők, akikről vannak születési adataink, és akik – mint már említettük – a népesség mindössze egyharmadát adják, a publikációknak több mint a felét produkálták. A továbbiakban bemutatandó elemzések ezért elsősorban az aktívabb és erősebb tudományos legitimációt élvező szerzők jellemzésére alkalmasak.

Vizsgálódásunk középpontjában a „fiatal generációk” állnak – de arról, hogy kiket is tekintünk a neveléstudományon belül „fiatalnak”, valójában nincs konszenzus. Hrubos Ildikó 2000-ben a neveléstudósok körében elvégzett empirikus vizsgálata során a születési évek alpmegoszlásából indult ki, majd többé-kevésbé mechanikus, egyenlő arányú felosztással három kohorszt hozott létre. Ennek eredményeképp a „legfiatalabb” korcsoportot az 55 év alattiak, a középsőt az 55 és 65 év közöttiek, a legidősebbet pedig a 65 év felettek alkották. 2007-ben – e kutatás megismétlésekor – Kozma Tamás és munkatársai ezt a kategorizációt vették át. Nem is tehettek másképp, hiszen felmérésük eredményét a korábbi adatokkal szerették volna összehasonlítani (Hrubos, 2001, Kozma – Fényes – Torma, 2007).

Meglátásunk szerint az életkori határok kijelölése nem a priori eldönthető kérdés, hanem mindig a kutató érdeklődése, illetve a vizsgálat tárgya határozza meg. Mi az 1960 után születetteket soroltuk a „fiatal szerző” kategóriába, vagyis azokat a szerzőket, akik a vizsgált korszak elején minimum 17 (ténylegesen 19) és maximum 36, a végén pedig

legfeljebb 45 évesek voltak. A 45 év körüli korhatár kijelölését többek között az is indokolta, hogy neveléstudományból viszonylag későn szereznek fokozatot a kutatás iránt elkötelezettek. Az MTA nyilvántartásának adataiból kiszámítható, hogy 2006 előtt a neveléstudósok körében a PhD vagy kandidátusi minősítés megszerzése átlagosan a nőknél 44,8, a férfiaknál 45,6 éves korra esett. A „fiatal generációkhoz tartozók” ezért nem általában a „fiatal”, hanem „az átlagosnál hamarabb” és – Hrubos Ildikó megfigyeléseire reflektálva – „a feltehetőleg egyenes úton minősítéshez jutott” kommunikációs szereplőket reprezentálják. (16)

Az ímént jellemzett fiatal generációkat látjuk a 6. ábra első két sorában. A negyedik sorban az 1940-es években született, a '60-as években egyetemet végzett „nagy generációhoz” tartozó kutatók/közszereplők oszlopai magasodnak; köztük és a „fiatalok” között találjuk az ötvenes években született középnemzedéket, akik ha nem is oly mértékben, mint a „'68-as nemzedék”, de domináns szerepet játszanak a pedagógiai diskurzusokban. Végül (s konkrétan most az utolsó sorban) jelennek meg a neveléstudományi kommunikáció legidősebb szereplői, a háború előtt született nemzedékek. A diagramm az egyes generációk publikációs aktivitását mutatja három időszámban: a '90-es évek végén, a 2000-es évek elején, illetve közepén.

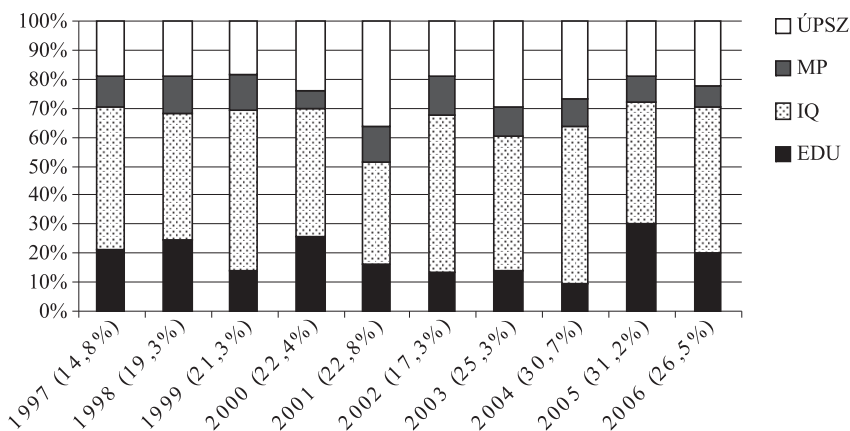


6. ábra. Az egyes korcsoportok publikációs aktivitása a négy folyóiratban a vizsgált korszak elején, közepén és végén (összes névelőfordulás, N=2787)

Egyetlen pillantás elég a 6. ábrára, hogy megállapítsuk: a neveléstudományi kommunikációs gyakorlat az általunk elemzett orgánumban – mint ahogy ez a tudományos intézményekre általában is jellemző – gerontokratikus jellegű. A „generációs őrsváltás” az idős és a '40-es években született generáció között már megtörtént, mindez azonban csak megerősíti az előbbi állítást. Nem önmagában az életkor, hanem az intézményi hierarchiában elfoglalt pozíció befolyásolja a kommunikációs cselekvést – csak e kettő a nomenklátúra által determinált rendszerekben korrelál. Az időtengely mentén jól kivehető, hogy a fiatalabb generációk tagjai nemcsak folyamatosan jelen vannak, de részvételük az életkoruk emelkedésével (s ezzel együtt a tapasztalataik gyarapodásával, illetve formális legitimitációjuk erősödésével) egyenes arányban nő. A középnemzedéken belül viszont van egy még értelmezésre szoruló jelenség: a '90-es évek végén a fiatalabb középnemzedék tagjai, vagyis az 1950-es években születettek, igen nagy súllyal vannak jelen a neveléstudományi kommunikációban, ez a jelenlét azonban az ezredforduló táján erősen visszaesik. (17) A 2000-es évek közepére a fiatalabb középnemzedék javít a pozícióján,

amiben már szerepe van annak is, hogy az idősebbek fokozatosan a háttérbe vonulnak, s ezt még nem igazán tudja ellensúlyozni, hogy mindeközben a fiatal generációk egyre meghatározóbb szereplőivé válnak a pedagógiai diskurzusoknak.

A fiatal szerzők perspektívájából a négy központi pedagógiai folyóirat természetesen nem azonos mértékben kínált lehetőséget a publikációk elhelyezésére. Már csak azért sem, mert közülük kettő negyedévente, kettő pedig havi rendszerességgel megjelenő szaklap, ráadásul az *Educatió*ban és a *Magyar Pedagógiában* (más-más okokból) csak igen korlátozott számban, illetve műfajban jelentethetnek meg a fiatal szerzők szövegeket. A 7. ábrán tanulmányozhatjuk, hogy a fiatal szerzők publikációi milyen módon oszlottak meg a négy orgánus között a vizsgált években. A százalékos értékek a vízszintes tengelyen a fiatalok jelenlétét mutatják éves bontásban, az életkori adattal rendelkezőkön belül. E számokból látható, hogy a 45 év alattiak részesedése 1997 és 2005 között megduplázódik (amennyiben az ominózus 2000-es évet külön kezeljük). A 2006-os visszaesést értelmezni egyelőre nem tudjuk, jele lehet bizonyos stagnálásnak, kapcsolatban állhat a folyóiratok egzisztenciális gondjaival vagy olyan témák előtérbe kerülésével, melyekben a fiatal szerzők kevésbé nyilvánultak meg.



7. ábra. A 45 év alatti szerzők megjelenése a négy pedagógiai folyóiratban (összes névelőfordulás, N=635)

Ha az egyes folyóiratok felől vizsgáljuk a fiatal generációk jelenlétét, akkor – nem a számosságuk, hanem az adott nemzedékekre jutó szövegek arányszámai alapján – a *Magyar Pedagógiában* a leginkább felülreprezentáltak a fiatal szakírók. Kisebb mértékben, de a vizsgált korszakra jellemzően felülreprezentáltak még az *Educatió*ban és az *Iskolakultúrában*, mindvégig erősen alulreprezentáltak az *Új Pedagógiai Szemlében*. Általában tehát elmondhatjuk, hogy a fiatalabb generációk bevonása a neveléstudományi kommunikációba a négy elemzett folyóiratban kimutatható, de az egyes fórumok ebben vállalt szerepe nagyon különböző.

A fiatal szerzők szemszögéből nézve (lásd a 7. ábrán) az *Iskolakultúra* nyújtja a legtöbb lehetőséget a megjelenésre, ami különösen az *Új Pedagógiai Szemlével* való összehasonlításban feltűnő. A fiatal szerzők még a negyedévi, tematikus, és a fő tanulmányok szerzőit felkérés útján kiválasztó *Educatió*ban is többet publikálnak, mint az *ÚPSZ*-ben. Az átlagos megoszlás alapján: a fiatal generációk szövegeinek fele az *Iskolakultúrában*, egynegyede az *Educatió*ban, egyötöde az *Új Pedagógiai Szemlében* és mintegy egytizede a *Magyar Pedagógiában* jelenik meg. A publikációk számát tekintve tehát az *Iskolakultúra* és az *Educatio* a legjelentősebb befogadója a fiatal generációk írásainak.

A *Magyar Pedagógia* esetében a nemzetközi publikációs normáknak való megfelelés, illetve a pree-review rendszerű lektorálás nem feltétlenül riasztja el a kevesebb tapasztala-

lattal rendelkező szerzőket – itt az alacsony számú megjelenés inkább abból fakad, hogy az egyes számok terjedelméhez képest a szövegek átlagos terjedelme igen nagy (messze meghaladja a többi folyóirat cikkeinek átlagos hosszát). Azt már nehezebben tudjuk értelmezni, hogy az *Új Pedagógiai Szemlé*ben miért ilyen alacsony a fiatal generációk megjelenési valószínűsége. A többiekkel szemben mindenképp hátrányt jelenhet, hogy a szerkesztőség tagjai között kevesebb a doktori iskolákban oktató vagy doktori programokat vezető személy, valamint hogy a szövegek mintegy egynegyedét hét-nyolc állandó szerző állítja elő, akik között nincs fiatal minősített munkatárs. (Erre a témára még visszatérünk a szerzői dominancia kapcsán.)

Ami a műfajokat illeti, az volt az előfeltevésünk, hogy a fiatalok – mint amolyan kezdő kutatók – gyakrabban fognak megjelenni recenzióíróként, mint az idősebbek. Mint kiderült, jó irányban tapogatóztunk, az alapvető összefüggés azonban más. A fiatal generációk publikációinak közel egyharmada hosszabb tanulmány, csaknem fele rövidebb szakcikk, egyötöde recenzió és három százaléka interjú. Az összes szöveg figyelembevétele mellett a fiatalok aktivitása a recenzió műfajában erősebb, mint a szerzőknél általában: a recenziók csak 15,7 százalékát teszik ki az összes szövegnek, a fiatalabbaknál ennél majdnem öt százalékponttal magasabb ez az arány. Ha a vizsgált népszerűséget leszűkítjük a 30 év alatti szerzőkre, akkor a legfiatalabbaknál már a publikációk egynegyede recenzió. Ennél azonban még erőteljesebb növekedés tapasztalható, ha a minősített kutatók és a minősítés előtt álló PhD-hallgatók publikációs tevékenységét hasonlítjuk össze. A recenziók írása ugyanis nem annyira az életkorral, mint inkább a tudományos ranglétrán elfoglalt pozícióval függ össze. Minél több idő telik el a fokozatszerzés után, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy az adott szerző tanulmány helyett recenziót írjon. Az 1997 és 2006 között PhD-fokozatot szerzettek körében – még a védelem előtti években is – feleannyi recenziót találunk, mint azok között a PhD-hallgatók között, akik előre nem látható távolságra vannak a tudományos minősítésüktől.

Kiinduló kérdésünk megválaszolásához ki kell térnünk még arra is, hogy a 45 év alatti szerzők mely tudományterületeket képviselik. A fiatal szerzők között szignifikánsan kevesebb neveléstudományi szakembert találunk, mint az elemzett népszerűség egészében. Konkrétan: a tudományos területen dolgozó fiatalok között 62 százalék a neveléstudós, 21 százalék a történész, irodalmár vagy nyelvész, 11 százalék a humán- és társadalomtudományok képviselője; a maradék 6 százalék pedig megoszlik a többi tudományág között. (A nem tudományos területen dolgozók a fiatalok 5 százalékát tették ki, de őket most nem vettük számításba.) Ha e számokat egybevetjük a 3. táblázat adataival, csaknem 10 százalékponttal kevesebb neveléstudóst, 7 százalékponttal kevesebb humán- és társadalomtudományi kutatót, viszont ötször annyi (!) történészt, illetve filológust találunk a 45 év alatti népszerűségben, mint a teljes populációban. A szövegek tartalmi elemzése majd segít pontos képet nyerni arról, hogy milyen szerepet játszanak a bölcsészek, illetve a nem neveléstudós szerzők a pedagógiai tárgyú diskurzusokban. Azt is majd a jövő dönti el, hogy a nem neveléstudósok viszonylag erős jelenléte a fiatal generációkban – amennyiben ez nem csak az expandálódó doktori képzés egyik átmeneti jelensége – befolyással lesz-e a magyar neveléstudomány fejlődésére, s vajon a változás iránya az interdiszciplinaritás felé mutat-e.

Intézményi háttérüket tekintve a fiatal generációk többnyire az egyetemi szférából (61 százalék) vagy a kutatóintézetek munkatársai közül (21,5 százalék) kerülnek ki, míg a főiskolai oktatók erősen alulreprezentáltak. Ez valószínűleg annak a módszernek köszönhető, ahogy a szerkesztőségek a fiatal szerzőket bevonják a folyóiratok munkájába, ami- ben döntő tényező az egyetemi doktori képzés, illetve a kutató vagy fejlesztő tevékenységek során kialakult kapcsolat: a mester-tanítvány vagy a vezető-beosztott viszony.

Végezetül szeretnénk a fiatalabb generációk kommunikációs közösségben betöltött szerepét a publikációk számának és az idézettség mutatóinak segítségével jellemezni. Az

egy főre eső szövegek száma a legfiatalabb és a legidősebb generációknál egyaránt 2,95; a dominánsabb csoportokban, mint ez várható volt, az életkor emelkedésével fokozatosan nő, 3,5-ről 4,2-re. (18) A 194 fiatal szerzőből 101-nek csak egy, 38-nak kettő, 29 személynek három-öt közötti publikációja volt; 12 fő azonban több mint tíz szöveget jelentetett meg. A legtermékenyebb fiatal szerző a '70-es években születetteknél huszonkettő, a '60-as években születetteknél negyvenkét írást tudott elhelyezni a vizsgált folyóiratokban. A legtöbb szöveget publikálók ezzel a teljesítménnyel az összesített ranglistán az előkelő 6., illetve 17. helyet foglalják el. Ugyanez érvényes az idézettségre is: a négy folyóiratban összesen 540 hivatkozás van a fiatal szerzőkre. A 194 szerzőből 101-et nem említettek a referenciák között, 34 személyre csak egyszer hivatkoztak, 45 személyre kettőtől ötig terjedő hivatkozás történt, a fennmaradó 14 személyre pedig hét és hetvenhét (!) közötti találat volt. (Ez a megoszlási minta nem a neveléstudományi, hanem általában a tudományos kommunikációs gyakorlat jellemzője.) A legtöbbször meghivatkozott hét személy a fiatalok körében (minimum 25 hivatkozással) a referenciaszemélyek ranglistáján az első 130 személy között szerepel. A neveléstudományi kommunikáció fiatal szereplői között tehát statisztikailag is megjeleníthető az a vékony réteg (nem több mint 5–6 százalék), akik mind szerzőként, mind hivatkozott szerzőként igen rangos helyeket vívtak ki maguknak. Ők neveléstudósok (avagy oktatáskutatók), általában az egyetemi szférában (vagy egy kutatóintézetben) tevékenyek, és mind minősítettek. Azaz: nemcsak integrálni képesek a központi pedagógiai folyóiratok az újonnan érkezőket, hanem arra is alkalmasak, hogy tanulmányozzuk bennük a tudományos elit kiválasztódását a neveléstudományon belül.

A szerzői dominancia lehetséges mutatói

Mindenekelőtt szeretnénk leszögezni: a „kiválóság” és a „szerzői dominancia” értelmezésünkben nem átfedő fogalmak, és mi most nem a kiválóság, hanem a szerzői dominancia jelzéseivel, mérési lehetőségeivel szeretnénk foglalkozni.

A szerzői dominancia mértékét háromféle módon számítottuk ki. Először a publikációk számát vettük alapul, függetlenül attól, hogy milyen műfajú szövegek megalkotásáról volt szó. Az egész népességben átlagosan 2,41 szöveg jutott egy szerzőre, ami az egyes folyóiratoknál – részben a lapszámok és a terjedelem közötti eltérésekből fakadóan – 2,05 és 2,87 között oszlott meg. A domináns szerzők körébe először azokat a személyeket soroltuk be, akik a vizsgált tíz évben minimum 20 szöveget jelentettek meg, vagyis: a legalacsonyabb átlagos értékhez képest legalább tízszeres produktivitást mutattak. Ebbe a körbe a 2302 szerzőből csak 29 személy tartozik (a szerzők 1,26 százaléka), akik együttesen a teljes szövegprodukciónak csaknem egyötödét hozták létre! E szerzők publikációs adatai az 5. táblázat egyes soraiban láthatók, folyóiratokra bontva. A táblázat alján a domináns szerzőkre eső publikációk arányszámait tüntettük fel.

A 29 személyből 24-ről egyértelműen megállapítható, hogy mely folyóiratot preferálta – amennyiben a preferencia kifejezésére elegendő, ha a publikációknak legalább a fele egy adott folyóiraatra jut (sötétebben sátozott rubrikák). A szerzőket olyan sorrendben mutatjuk be, hogy a folyóirat-preferenciák vizuálisan is jól kivehetők legyenek. A folyóirat-preferencia csak egy folyóiratnál nem volt kimutatható: egyetlenegy szerző sincs ugyanis, aki publikációinak legalább a felét a *Magyar Pedagógiában* tette volna közzé. A domináns szerzők a *Magyar Pedagógia* összefüggésében is jelen vannak az 5. tábla népességében, olyan személyek által képviselve, akik a *Magyar Pedagógiához*, illetve a Szegedi Egyetem Neveléstudományi Intézetéhez kötődnek (részben a szerkesztőségnek is tagjai) – publikációik jelentős része azonban az *Iskolakultúrában* realizálódik. Feltehető, hogy itt egy tudatos stratégiáról van szó: mivel a *Magyar Pedagógia* rendkívül szűk terjedelemben jelenik meg, a publikációs helyek automatikusan felértékelődnek, ami kontraindikáló hatá-

sú a szerkesztőségi tagok vagy a főszerkesztőhöz közel álló személyek megjelentetésére. Ezért e szerzők kommunikációs tevékenységüket (kisebb-nagyobb mértékben) áthelyezik egy másik fórumra – esetünkben leginkább az *Iskolakultúrára*.

5. táblázat. Szerzői dominancia, I. A legalább 20 publikációval rendelkező szerzők publikációinak megoszlása a négy folyóiratban

Személyek (fiktív monogramokkal)	EDU	IQ	MP	ÚPSZ	Együtt
AB	36	5	1	4	46
BC	32	12	0	3	47
CD	20	4	4	2	30
DE	19	2	0	2	23
EF	18	1	0	3	22
FG	19	14	8	1	42
GH	9	8	3	1	21
HI	6	7	1	6	20
IJ	1	27	3	2	33
JK	1	20	0	0	21
KL	1	15	3	1	20
LM	4	14	1	1	20
MN	1	12	5	6	24
NO	1	12	7	4	24
OP	0	12	9	1	22
PQ	1	11	0	8	20
QR	0	10	10	2	22
RS	0	9	3	9	21
ST	0	1	0	175	176
TU	0	0	0	81	81
UV	0	1	0	52	53
VW	0	0	0	31	31
WX	0	2	0	26	28
XY	0	0	0	25	25
YZ	0	0	0	22	22
AZ	0	14	0	20	34
BY	0	1	0	19	20
CX	4	5	2	15	26
DW	0	4	2	14	20
Domináns szerzők kommunikációs aktusai	173	223	62	536	994
Összes kommunikációs aktus	866	2160	377	2136	5539
Domináns szerzőkre eső aktusok száma (%)	20	10	16	25	18

Ezen kívül számos más stratégia is kirajzolódik az 5. táblán, melyek közül talán kettőt érdemes külön kiemelni: azokat a szerzőket, akiknek publikációs tevékenysége teljesen elszigetelt, valamint azokat, akik hivatkozottak az egyes orgánusok között.

Az egyes folyóiratokhoz való kötődés különböző mértékű és természetű lehet. Az *Új Pedagógiai Szemle* tizenegy domináns szerzője közül nyolc személy lényegében csak az *ÚPSZ*-ben jelentetett meg írásokat. E szerzők domináns jelenlétüket elsősorban annak köszönhetik, hogy valamilyen konkrét feladatot vállaltak a folyóiratnál: külföldi sajtó szemlézése, beszámolók, szakmai anyagok összeállítása, interjúkészítés stb. E munkamódszer valószínűleg az *ÚPSZ* által vállalt közvetítői, tájékoztatói szerepkörből fakad. A szerzői dominancia mögött azonban nemcsak az *ÚPSZ*, hanem mind a négy lap esetében fontos a szerkesztőséghez fűződő kapcsolat. A 29 domináns szerző között ott találjuk a

négyszerkesztőt, további nyolc szerkesztőségi tagot, az *ÚPSZ* hét állandó munkatársát – a fennmaradó tíz személy pedig vagy a főszerkesztő közvetlen munkatársa, vagy munkavállalói kapcsolatban áll a fenntartó intézménnyel. Vagyis: a munkahelyi, szerkesztőségi érintkezésen keresztül megerősített kapcsolati háló komoly befolyással van a publikációk számára.

A domináns szerzők egy része több folyóirat között is megosztja a publikációit. Az ő esetükben sem kell más motivációkat keresnünk, mint a többiekénél. A megosztott megjelenés a kettős (vagy akár hármas) intézményi kötődéssel áll kapcsolatban, vagyis azzal, hogy az adott személyek több folyóiratnál szerkesztők, több tudományos intézetnél alkalmazottak, de arra is van példa, hogy egy állandó szerzői páros tagjai különböző folyóiratok szerkesztőségében dolgoznak, s hol az egyik, hol a másik folyóiratban jelentetik meg az írásaikat. A folyóiratok közötti „átjárás” tehát többnyire az érintettek multipozicionális helyzetével áll összefüggésben.

Az eddigiekből logikusan következik, hogy a domináns szerzők itt elemzett csoportjának intézményi beágyazottsága viszonylag erős. Bár kilenc személynek nincs tudományos minősítése (ők mind dominánsan az *ÚPSZ* szerzői), főállásukat tekintve csak ketten állnak kívül a tudományos intézményrendszeren. 24 személy valamely neveléstudományi, egy-egy személy szociológiai, közgazdaságtudományi vagy nyelvészeti intézetben/tanszéken dolgozik, a két nem tudományos szférából jött szerző pedig foglalkozására nézve pedagógus.

Míndezek után már csak az a kérdés, hogy az imént jellemzett szerzői csoport milyen mértékben dominálja az egyes folyóiratokat. Az 5. táblázat legalsó sora tartalmazza a szerzői dominancia mértékét kifejező arányszámokat. Ezekből kiolvasható, hogy a leggyakrabban megjelenő 29 szerző a négy folyóirat közül az *Iskolakultúrában* tudott a legkevésbé dominánsá válni: az átlagos dominanciahányadoshoz képest fele olyan erős a jelenlétük. Az *Iskolakultúrát* követő sorrendet torzítja, hogy míg az *Új Pedagógiai Szemlében* szinte mindenki legalább egy szöveget közzétett, az *Educációban* vagy a *Magyar Pedagógiában* az *ÚPSZ* domináns szerzői (két kivétellel) egyáltalán nem fordulnak elő. A *Magyar Pedagógiánál* pedig a publikációs aktusok alacsony száma miatt nem tudtuk a domináns szerzői kör egy részét megragadni.

Éppen ezért egy másik számítást is elvégeztünk, amelyben nem a teljes népességen belül a legtöbbet publikáló, hanem folyóiratoként a tíz legtöbb publikációval rendelkező szerző adatait vetettük egybe (lásd a 6. táblázatot).

6. táblázat. Szerzői dominancia, II. A legtöbbet publikáló 10 szerző folyóiratoként

	<i>EDU</i>	<i>IQ</i>	<i>MP</i>	<i>ÚPSZ</i>
Domináns szerzők kommunikációs aktusai	192	170	70	470
Összes kommunikációs aktus	866	2160	377	2136
Domináns szerzőkre eső aktusok száma (%)	22	8	19	22

Ezek az arányszámok már realisabban mutatják a folyóiratok közötti sorrendet, pontosabban azt, hogy – amennyiben a publikációk száma a mérőeszközünk – érdemben sorrendről nem nagyon beszélhetünk. Ha a legtöbbször előforduló tíz-tíz szerző adataiból indulunk ki, még markánsabb az *Iskolakultúra* különállása: míg a többi lapban a szövegek kb. egyötöde származott a kiemelt tíz szerző tollából, addig az *Iskolakultúrában* ez csak a szövegek 8 százalékát érintette. Itt már feltűnnek a *Magyar Pedagógiában* azok a személyek is, akik számszerűen nem publikálhattak a lapban annyit, mint más lapok domináns szerzői, de ezzel együtt mégis igaz rájuk, hogy ők tízen a szövegek majdnem egyötödét produkálták. Mivel a *Magyar Pedagógia* a legkisebb terjedelmű folyóirat (tehát a helyek értéke itt relatíve a legnagyobb), a legtöbbet publikáló szerzők itt sem kevésbé dominánsak, mint az *Educaciónál* vagy az *ÚPSZ*-nél.

A szerzői dominancia azonban nemcsak a publikációk száma, hanem a szövegek terjedelme felől is megközelíthető. Ez különösen olyan folyóiratok összehasonlításánál releváns, amelyek a megjelenési gyakoriság, a tördelési technika, a rovatszám stb. szempontjából erősen eltérnek egymástól. Ebben az esetben a domináns szerzők körét úgy határoztuk meg, hogy a publikációk összerjedelme szerinti sorrendben a felső 2,5 százalékba tartozókat tekintettük domináns szereplőknek. Így összesen 113 személy került a domináns szerzői körbe, akik a négy folyóiratban rendelkezésre álló teljes terjedelem 22 százalékát „uralták”. (Az interjúkat és kerekasztal-beszélgetéseket itt most nem vettük számításba.)

7. táblázat. Szerzői dominancia, III. Terjedelem alapján a felső 2,5%-ba tartozó szerzők

	EDU	IQ	MP	ÚPSZ	Együtt
Szerzők száma összesen*	408	747	228	859	2242
Domináns szerzők száma (2,5%)	21	37	12	43	113
Terjedelem összesen (oldal)**	6548	8141	3750	13321	31759
Domináns szerzőkre eső terjedelem (oldal)	1639	1625	704	2999	6967
Domináns szerzőkre eső terjedelem (%)	25	20	19	22,5	22

*csak azokat a szerzőket tüntettük fel, akiknél volt adat a szöveg terjedelméről

** az OPKM katalógusa alapján

Ezzel a módszerrel – ahogy ezt a 7. táblázat mutatja – a folyóiratok között már felálítható egy sorrend is, de ami még ennél is fontosabb, ebben a sorrendben már nem az *Iskolakultúra* tekinthető a szerzői dominanciára leginkább ügyelő fórumnak, hanem a *Magyar Pedagógia*. Ennek magyarázata roppant egyszerű: A *Magyar Pedagógiában* – mint már ezt többször említettük – a megjelenésre fordítható hely rendkívül szűkre van szabva, így a lap szerkesztőinek megfelelő körültekintéssel és arányérzékkel kell e hellyel gazdálkodniuk. Ugyanez például az *Iskolakultúrára* már nem feltétlenül áll. Az *Iskolakultúrában* ugyan sokkal több szerző kap publikálásra lehetőséget, mint a *Magyar Pedagógiában*, de a terjedelem tekintetében bizonyos szerzőkkel szemben „nagyvonalúságot” is tanúsíthat a szerkesztőség: néhány szerző akár 50 oldalnál hosszabb írást is meg tudott jelentetni a lapban (s ebben a 2005-ös 6–7. összevont szám még nincs is benne, amely egyetlen szerző nagydoktori disszertációját tartalmazza). A legnagyobb mértékű szerzői dominanciát ugyanakkor az *Educatióban* és az *Új Pedagógiai Szemlében* regisztráltuk, ahol a domináns szerzőkre eső terjedelem nem az extrém hosszúságú szövegeknek vagy a rendelkezésre álló hely szűkösségének tudható be, hanem annak, hogy az előbbinél a szerkesztőség tagjai, az utóbbinál az állandó munkatársak e két lap hasábjain minden második vagy harmadik számban megjelennek írásaikkal.

A szerzői dominancia mérésére természetesen számos egyéb módszert, statisztikai eljárást alkalmazhatunk. E vizsgálatoknak nem volt más céljuk, mint hogy finomítsuk azt a képet, amelyet a neveléstudományi kommunikáció intézményeiről, esetünkben a központi szakmai orgánumok jellegzetességeiről a szerzők szociológiai jegyeinek bemutatásával megalkottunk.

A tanulmány főbb tézisei és a kutatási perspektívák

A magyar neveléstudományi kommunikáció – a diszciplináris homogenitást, illetve heterogenitást illetően – nem mutat azonosságot a két szociokulturálisan meghatározott európai modellel, a franciával vagy a némettel. Ebben főképp a magyar neveléstudo-

mányban uralkodó paradigmaticus ellentétek, versengő nemzetközi minták játszanak szerepet, ami a kommunikációs gyakorlat erőterét is megosztja. A neveléstudományi diskurzusok platformjai közül diszciplináris értelemben a *Magyar Pedagógia* és az *Új Pedagógiai Szemle* a leghomogénebb, az *Educatio* pedig a legheterogénebb orgánus, ami mind a tudományos tevékenységet végző, mind az egyéb ágazatokban dolgozó szerzők összetételében megmutatkozik. Az *Iskolakultúra* ugyancsak törekszik arra, hogy a társ- vagy a határtudományok képviselőit a pedagógiai diskurzusokba bevonja, de – ezen felül – kiemelkedő szerepet vállal még két fontos területen: megjelenési lehetőséget nyújt a fiatal, feltörekvő generációk számára, valamint mindazoknak, akik a „törzsi megosztottság” viszonyai között írásaikat egy semleges fórumon szeretnék megjelentetni.

Az általunk vizsgált folyóiratok nem egyenlő mértékben tartják prioritásnak, hogy a tudományos kommunikáció platformjai legyenek. Ennek fontos jelzése a tudományos fokozattal rendelkező, valamint a tudományos intézetekben dolgozó szerzők jelenléte az egyes orgánusokban. E két indikátor együttes figyelembevételével megállapítható, hogy a *Magyar Pedagógia* és az *Educatio* tudományos jellege erősebb, mint a másik két szakmai folyóiraté. Mindez nem minősíti az egyes folyóiratokat, csupán objektíven megragadhatóvá teszi azt a tényt, hogy a pedagógiai tárgyú diskurzusok nem kizárólag tudományos diskurzusok – a pedagógiai orgánusok jelentős többsége egyszerre több feladatot is ellát, melyek között az ismeretterjesztő, tájékoztató, politikai-közéleti funkciók legalább olyan jelentőségűek, mint a legfrissebb tudományos eredmények leközlése. A tudományos jelleg megítélésénél természetesen számos egyéb indikátor is vizsgálható, melyek közül mi elsősorban a folyóiratcikkek irodalomjegyzékében megjelenő hivatkozásokot elemeztük a referenciaszemélyek és a folyóirat-hivatkozások tekintetében, ennek eredményeit azonban külön tanulmányokban mutatjuk be.

A szerzők szociológiai összetételének vizsgálata során kiemelten foglalkoztunk a társadalmi nemek és a generációk jelenlétének kérdésével. A tudományos minősítésekhez kapcsolható foglalkozási ágakban a nők közül többen vesznek részt a pedagógiai diskurzusokban, mint a férfiak, de az egy főre jutó publikációk száma mégis általában a férfiaknál magasabb. Egyetlen csoporton belül sikerült eddig kimutatnunk, hogy a nők produktivitása meghaladja a férfiakét, s ez a kandidátusi vagy PhD-fokozatúak csoportja. Tekintettel arra, hogy a neveléstudományon belül a minősített nők aránya meghaladja a tudományok átlagát, megkockáztatható az a kijelentés, hogy a nők fokozottabb publikációs aktivitása a minősítettek körében az intézményi pozíciókért folytatott küzdelmek jövőbeni kimenetelét vetítheti előre.

A generációs összehasonlító elemzések igazolták, hogy a neveléstudomány központi folyóiratai is visszatükrözik a tudományos intézményrendszer „gerontokratikus” jellegét. Az 1997–2006 közötti évek pedagógiai diskurzusait a negyvenes években született nemzedék – elsősorban férfi tagjai – dominálták. A fiatal (45 év alatti) generációk részvétele a központi pedagógiai szaklapokban tíz év alatt mintegy megkétszereződött, ugyanakkor ez a szerzői csoport sokkal heterogénebb, mint az idősebb generációk: a neveléstudomány a pszichológiával és a társadalomtudományokkal együtt alul-, a történettudomány és a filológia viszont erősen felülreprezentáltak. Ez a kommunikációs mezőt ugyan némileg átrendezheti, de adataink tanúsága szerint nem jelenti azt, hogy a magyar neveléstudomány az interdiszciplinaritás irányába mozdulna el. A fiatalok tömegéből ugyanis már a hetvenes években születettek között is kitűnnek azok a szerzők, akik publikációs aktivitásuk meghatározó részét ezeken a fórumokon fejtik ki, igen imponáló produktivitással – s ők egyértelműen a neveléstudománynak elkötelezettek. Ennek egyik jele, hogy néhányukat már megtaláljuk a domináns szerzők – általunk különböző módon – megkonstruált csoportjaiban is.

Kutatásunkat a következő irányokban fejleszthetjük tovább:

– rendelkezünk még fel nem dolgozott életútadatokkal (iskolák, munkahelyek, társadalmi szerepek stb.), melyek segítségével a szerzők szociológiai összetételéről további összehasonlításokat végezhetünk;

– az OPKM katalógusából kimaradt szövegek terjedelmi adatainak rögzítése, valamint egy részletesebb műfaji besorolás nemcsak azt tenné lehetővé, hogy az eddigi eredményeinket korrigáljuk, hanem az egyes szövegtípusokhoz kapcsolható jelenségekről is végre összefüggő képet nyerhetnénk;

– a szövegek tartalomelemzésével létrehozhatjuk mindazokat a szövegváltozókat, melyek számos nyitott kérdésre választ adhatnak, illetve az elemzéseket új dimenzióval bővíthetjük;

– az eddig feltárt adatok bázisán vizsgálódásainkat kiterjeszthetjük a kapcsolati hálózatok elemzésére is.

A magyar neveléstudományban az ezredforduló óta mintha erősödne az igény az ön-reflexióra. Ha a benyomásunk helytálló, nemcsak kutatási céljaink, de perspektíváink is lehetnek.

Jegyzet

(1) Az 1997-es kezdő év kijelölését az indokolta, hogy a korábbi évekből a szerkesztőségekben már csak szórványosan voltak fellelhetők a szövegek digitális változatai. Mivel saját kutatásunk – ellentétben a francia-német projekttel – nulla költségvetéssel zajlott, a szövegek digitalizálására csak a szükséges mértékben fordítottunk erőforrásokat.

(2) Ez a magyarázata annak, ha a különböző időpontokban és helyszíneken (konferenciákon, tanulmányokban) bemutatott adataink némileg eltérnek egymástól.

(3) Itt szeretnénk köszönetet mondani az ELTE Pedagógikum Központjának a 100.000.-Ft-os támogatásért, amelyből a *Pedagógiai Lexikon* 4. kötetének feldolgozását finanszíroznunk tudtuk.

(4) Köszönet illeti Radosiczky Imrét, a dfH-Hungaria pályázatmenedzselési- és ügyfélkapcsolati folyamatgazdáját és projektgazdáját is, aki rendelkezésünkre bocsátotta a *Ki kicsoda a magyar oktatásban?* című 2007-es kiadvány elektronikus változatát.

(5) A műfaji besorolásnál a terjedelmi, illetve a szerzők szerepére vonatkozó adatokat az OPKM katalógusából vettük át. A szövegek száma SPSS-adatbázisunkban összesen 4904, ennek 79 százalékáról volt adat az OPKM katalógusában. Az adathiány a *Magyar Pedagógiára* és az *ÚPSZ*-re nézvést véletlenszerű és igen kis mértékű (2,6 és 5,7 százalék), az *Educationál* az utolsó évekből hiányoznak az interjúk, egyébként véletlenszerű (10,3 százalék), az *Iskolakultúránál* viszont szisztematikusan és meglehetősen nagyarányú (43,5 százalék). A szövegek felvételének az OPKM részéről elvileg a téma szerinti besorolás az alapja, hiszen az intézmény csak az oktatással-neveléssel, neveléstudománnyal összefüggő szövegek gyűjtését vállalja. Ehhez képest ahol „véletlenszerűnek” minősítettük az adathiányt, nem mindig érvényesült ez az alapelv, azaz olyan szövegek is kimaradtak, amelyek már a címükben egyértelműen jelzik, hogy pedagógiai tárgyú írásról van szó. Az *Iskolakultúra* szövegeinek ilyen arányú kirostálása, tekintettel a folyóirat jelentőségére a neveléstudományi

kommunikációs gyakorlatban, ugyancsak felülbírálatra szorulna.

(6) A magyar neveléstudomány képviselőinek publikációs tevékenységéről viszont készült – a mi kutatásunktól függetlenül, de vele párhuzamosan – egy másik vizsgálat is, a WARGO Közgazdasági Elemző és Piacutató Intézet égisze alatt. Erre a felmérésre jelen tanulmányunkban csak egyetlen helyen, a folyóiratok tudományos jellegéről szóló részben fogunk reflektálni.

(7) A „neveléstudomány” többes számú használatát az indokolja, hogy a táblázatban egy kategóriát eltüntetünk, illetve beolvastottuk a „neveléstudomány”-ba. Ezt a kategóriát Schriewerek az „Überschneidungsfächer” címkével látták el, melybe azokat az intézményeket sorolták, amelyek a neveléstudomány és egy másik tudomány érdekkörének a metszéspontján álltak. Ez elsősorban a francia intézmények besorolásánál tűnt szükségszerűnek (lásd bővebben: *Németh – Biró – Varga*, 2009).

(8) A rövidítések (a magyar neveléstudományi szakirodalomban bevett gyakorlatnak megfelelően): *EDU* = *Educatio*, *IQ* = *Iskolakultúra*, *MP* = *Magyar Pedagógia*, *ÚPSZ* = *Új Pedagógiai Szemle*.

(9) Az egyes folyóiratokban más és más a fő tanulmányok aránya. Az összes elemzett szöveg 4904, a tanulmányok száma 1396. Ez a meghatározó szövegtípus az *Magyar Pedagógiában* (a szövegek 65 százaléka), viszonylag meghatározó az *Educatióban* (a szövegek 39 százaléka), kevésbé meghatározó az *ÚPSZ*-ben (28 százalék) és a legkevésbé az *Iskolakultúrában* (18,9 százalék). Az *Iskolakultúránál* ez nem a tanulmányrovat nagyságát, illetve jelentőségét mutatja, hanem azt, hogy a tanulmányok között megjelentetett szövegek nem érik el a többi folyóirat hasonló szövegtípusba sorolt szövegeinek terjedelmét. Magyarán: az *IQ*-ban rövidebbek a tanulmányok. Ebből viszont az is következik, hogy az *Iskolakultúra* tanulmányai – terjedelmi és tartalmi szempontból – összemérhetőek például az *Educatio Kutatás közben* rovatának cikkeivel. Többek között ez indokolta, hogy a szerkesztői besorolások helyett egységes kri-

tériumokat alkalmazzunk a tanulmányok elkülönítésénél.

(10) Az *Educatio* vonatkozásában jogosnak tűnhet az ellenvetés, hogy egy tematikus számokat szerkesztő lapban nem szabad döntés kérdése a publikálás, a *Magyar Pedagógiánál* pedig, hogy a rendkívül alacsony cikkszám korlátozza az esélyét a megjelenésnek, tehát bármelyik orgánnummal ápoljon erősebb kapcsolatot egy-egy szerző, az *Iskolakultúrában* vagy az *Új Pedagógiai Szemlében* a publikációs lehetőségek jobbak, mint a másik két folyóiratban. Mint ezt majd részletesebben is bemutatjuk, ez az argumentáció csak részben helytálló. A domináns szerzők némelyike ugyanis következetesen elkerüli a „konkurens” lapként perceptált fórumot.

(11) Tekintettel a minősítési rendszer reformjára a 90-es években, az egyetemi doktori fokozatot itt már nem tüntették fel.

(12) A ennek oka, hogy az *Educatio* többnyire csak a tanulmányrovatban megjelent szövegek szerzőinek adatait közölte le, a többi rovat szerzőit pedig ritkábban találtuk meg a lexikonokban.

(13) Itt most az interjúk, illetve kerekasztal-beszélések készítőiről és nem az interjúalanyokról van szó. Az interjúalanyok összetételéhez, jellemzőihez lásd: *Mede*, 2009.

(14) A hivatkozások elemzéséhez lásd a következő tanulmányokat: *Bárd*, 2009; *Pap*, 2009.

(15) A folyóiratok jellemzéséhez most csak egy rövid összefoglalás: az összes kommunikációs aktust vizsgálva a nők aránya az *Educatio* folyóiratban a legmagasabb: az egész szerzői népszerűségben mért mintegy 45 százalékos részvételhez képest az itt megjelent szövegek több, mint felét írták női szerzők, önállóan vagy társszerzőként. (A társszerzős általában a nőkre jellemzőbb.) Az *ÚPSZ*-ben mért adat az átlagnak felel meg, az *Iskolakultúrában* és a *Magyar Pe-*

dagógiában 1,5–2,5 százalékponttal az átlag alatt marad a nők részvétele. A tanulmány szerzők között ugyan általában nagyobb aktivitást mutatnak a nők, de az egyes folyóiratokon belül a sorrend már változik: a legtöbb női tanulmányíró az *ÚPSZ*-ben regisztrálható (49 százalék), ezt követi az *Iskolakultúra* és a *Magyar Pedagógia* 46 százalékkal, és a sor végén találjuk az *Educatiót* (44,6 százalék). Vagyis: a nők viszonylag aktív részvétele az *Educatio* folyóiratban – az általános összefüggéssel szemben – nem a fő tanulmányok, hanem a rövidebb cikkek megalkotásában jelentkezik. A többi folyóirathoz képest viszont jelentősebb a női részvétel például az interjúk készítői (62 százalék), valamint a recenzensek között (53,5 százalék).

(16) Itt arról a megfigyelésről van szó, miszerint a neveléstudományból fokozatot szerzettek kétféle karrierpálya jellemző: egy „kerülő utas” többnyire a közoktatáson keresztül, illetve egy „közvetlen” a tudományos intézményrendszeren át. A tudományág művelése szempontjából mindkettő legitím, sőt, történetileg az első tűnik jellemzőbbnek, ami azonban kitolhatja a fokozatszerzés idejét akár 10–20 évvel is (lásd: *Hrubos*, 2001, illetve *Kozma – Fényes – Tornyi*, 2007).

(17) Ennek magyarázatához a szövegek tartalom-elemzése nélkülözhetetlen. Abból az előfeltevésből indulunk ugyanis ki, hogy az ezredforduló a nagy számvetések, értékelések, előrejelzések és programjavaslatok ideje, ami több olyan cikk megjelenését valószínűsíti, amelynek szerzője az adott tudományág kulcspozíciójában levő személy.

(18) Az életkori adat nélkül a szerzők átlagosan 1,8 szöveget jelentettek meg. Ez is igazolja azt az állításunkat, miszerint a generációs összehasonlítások a szerzők aktívabb részére vonatkoznak.

Irodalom

A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel. (2008) Kutatási zárótanulmány. Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet, Budapest.

Bárd Edit (megjelenés alatti): Referenciaszemélyek a magyar, a német és a francia neveléstudományi diskurzusokban. In Németh András és Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében.* Gondolat, Budapest.

Csapó Bónó (2005): A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 4. 3–10.

Géczi János (2003): A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 8. 53–60.

Géczi János (2005): Az Iskolakultúráról. *Iskolakultúra*, 4. 22–24.

Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, 2. 253–266.

Kozma Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 10. 3–14.

Kozma Tamás, Fényes Hajnalka és Tornyi Zsuzsanna (2007): Negyvenheten. Gyorskép a neveléstudományi felsőoktatókról és kutatókról. *Educatio*, 3. 418–433.

Mede Perla (megjelenés alatti): Személyek, akikről szövegek szólnak – interjúalanyok és recenzált szerzők a magyar pedagógiai szaksajtóban (1997–2006). In Németh András – Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében.* Gondolat, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2005): *Educatio... Iskolakultúra*, 4. 16–19.

Németh András – Bíró Zsuzsanna Hanna – Varga Kornél (megjelenés alatti): Kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. In Németh András – Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében.* Gondolat, Budapest.

Pap K. Tünde (megjelenés alatti): Folyóirat-hivatkozások a neveléstudományi folyóiratokban. In Németh András – Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar*

neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében. Gondolat, Budapest.

Schriewer, Jürgen – Keiner, Edwin (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer, J. – Keiner, E. – Charle,

Ch. (szerk.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen.* Peter Lang, Frankfurt a. M. 277–341.

Schüttler Tamás (2005): Hídverés a neveléstudomány és a gyakorlat között. *Iskolakultúra*, 4. 11–15.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Narratívum(ok) Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról

A jelen dolgozat célja, hogy az oktatástörténeti irodalomban kevésbé hasznosított elméleti előfeltevések birtokában helyezzen más megvilágításba ismert tényeket. A narrativista történetfilozófia és a női példaképek (foremother) élettörténetének koncepciója, valamint ezek kapcsolódási pontjai jelentik a módszertani bázist. Ennek alapján néhány Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról szóló, reprezentatívnek tekintett írás szövegszerűségét vizsgálom meg, bemutatva egy jellemző motívumhálózatot, cselekményesítési stratégiát (1), melyet ezek a szövegek követnek.

Ezen írások a Horthy-korszaktól egészen a 2008-as évig terjednek, hol élénkülő, hol lanyhább érdeklődéstől övezve Brunszvik Teréz alakját. Elsőként Czeke Marianne neve említhető meg, aki többször is foglalkozott Brunszvikkal az 1920-as, '30-as években (Czeke – H. Révész, 1926; Czeke, 1931), majd a '60-as, '70-es években Vág Ottó (1979) és munkatársai (Vág – Orosz – Zibolen, 1962) jelentettek meg Brunszvikról szóló írásokat. Az 1990-es évektől indult meg a munka az óvodaalapító kéziratgyatékának, főleg naplójának kiadására – ennek érdekében alakult meg 1994-ben Martonvásáron a Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány. Hornyák Mária (1994, 1996b, 2003, 2008) több ízben is adott már közre írásokat a nagyszabású munkálatok eredményeként. (2)

Nem áll szándékomban forrásértéket vizsgálni, eszme-, társadalomtörténeti kontextusba helyezni Brunszvik Teréz személyét, nemzetközi hatásokat kutatni stb. – minden (a szöveghez képest) külsődleges jellemző kívül marad a vizsgálat hatáskörén, lévén szigorú értelemben vett szövegelemzés.

Néhány mondatban szükségesnek tartom megindokolni, hogy miért tekintem relevánsnak ezen módszerek használatát ebben az esetben. A történetírás és főleg az élettörténetírás történeteket alkot meg, az elmúlt korok tényanyagából merítve forrásait, és eközben szükségszerűen szelektál: egyes elemeket kihagy, másokat kiemel, hogy saját (retrospektív) nézőpontjának megfelelő cselekménysort hozhasson létre. Az elvárási horizont befolyásoló, alkalmanként torzító hatását nem minden történetíró ismeri be szívesen, ahogy azt a tényt sem, hogy munkája felépítésénél gyakran diszciplináján kívül álló területekről (is) kölcsönöz módszereket (3). Márpedig a Brunszvik Teréz működéséről szóló írásokat tanulmányozva felfedezhetünk egy jellegzetes preconcepciót, mely magához hasonítja mintegy az életrajz történéseit – még ha tudományos munkáról van is szó, az elemzések nem nélkülözik a szubjektív, értékelő részeket. Ezeket az előzetes feltevéseket szeretném feltárni, ezek megmutatkozásait és motívumhálózatát szerveződését. Mindehhez jó segédeszközt szolgáltathat egy feminista pedagógiai eszköz vizsgálata – a női példaképek élettörténetírási gyakorlatának felhasználása a vizsgálati témából fakad: a nőnevelés egyik élharcosáról s egyben kiemelkedő női személyiségről van szó. Ez utóbbi szempontot csak megemlítem mint esetleges további kutatásra érdemes vizsgálati irányt. Az elemzés előtt az elméleti előfeltevéseket, szempontrendszerrel tisztázni.

Elméleti előfeltevések

Életünk megéléséhez szervesen hozzátartozik annak elbeszélése. Mindannyian napon-ta elmeséljük történeteinket, melyek (számunkra való) igazságában hinnünk kell, hogy képesek legyenek ennek alapján életünket felépíteni. Ricoeur (2001) erről ír *Narratív azonos-ság* című tanulmányában, de köznapi tapasztalatunk is megerősíti ezt: élet, illetve időbe-liség és narratív megformálás összetartoznak (*Szegedy-Maszák*, 1999). (Az ember történe-teiben él.) A pszichológia szémszögéből nézve szintén megerősíthető ez a tétel – az elbe-szélés felfogható bizonyos kognitív eszközként is, melynek segítségével bizonyos forga-tókönyveket, mentális kategorizációkat felállítunk, s ezáltal előre megjósolhatóvá válnak köznapi életünk eseményei (is) (*Mink*, 1978). Ebből a mindenki által nyilvánvalóan elis-mert naív igazságból indul ki a narrativista történetfilozófia.

Az emberi eseményekkel, akaratokkal és cselekvésekkel foglalkozó szellemtudo-mányok két problémával mindig szembesülnek: a munkáikba belefoglalt emberi élet esetlenségéről, formátlanságáról van szó egyrészt, másrészt vizsgálati tárgyuk nem hoz-záférhető közvetlenül, a nyelvi közvetítés szükségszerűen leegyszerűsíti, transzformálja a forrásanyagot. Legfőbb sajátságuk éppen az, hogy miközben legközvetlenebbül saját emberi létezésünkkel foglalkoznak, természetszerűleg el is távolodnak tőle – ezzel szem-ben a természettudományok behozhatatlan „előnye” az érzékszervi-tapasztalati valóság-gal való közvetlen kapcsolat, a kísérletek által biztosított – egy meghatározott idősza-kaszban relevánsnak elfogadott – objektív tudás. Mi a válasza e két problémára a narra-tivista történetfilozófiának?

Az alakatlan, formátlan életnek eszerint épphogy maga a narratív struktúra teremti meg a megfelelő rendszerező elvet, mely történetekké formálja a rendszertelen adat- és forráshalmazt, mely a történész rendelkezésére áll. Ezen a ponton újabb kérdés merül fel: az ily módon „előállított” történetek vajon a múlt reprezentációi, valós lenyomatai vagy a történész konstrukciói, autoreferenciális alakzatok, amelyek ilyenképpen inkább a fikciós művek közé sorolhatók? Nem térhetek itt ki a lehetséges válaszkísérletek megfo-galmazására, csak utalni tudok a kétfajta irányultságra, mindegyik meglátásait hasznosít-va az elemzésben (4). A történetírás kikerülhetetlen nyelvi természete inspirálta az elbe-szélés eszközzrendszerének vizsgálatát történeti művek esetében; ezek közül az idődimen-ziót, a főhős személyét és a róla szóló történet cselekményét fogom jelen esetben köze-lelbről megvizsgálni.

Mindez azért kap különös értelmet, mert egy 19. században élt nőről van szó – ez le-hetőséget kínál arra, hogy az eddig kevésbé artikulált női szempont is érvényesülhessen a történelemről szóló diskurzusban. A nő mint történelmi személyiség a 20. század má-sodik feléig nem jelent meg a tudományos diskurzusban; köszönhető ez egyrészt társa-dalmilag alárendelt szerepének, másrészt annak, hogy meg volt fosztva az írásbeliség ha-talmától, „nem volt nyelve”. A nép tömegei, a gyermekek, más bőrszínű emberek ugyan-így meg vannak, voltak fosztva a saját történelem lehetőségétől – ezért lehet hasznosít-ható ebben az esetben az egyéni élettörténetek feltárása, a „nagybetűs”, egyetlen Törté-nelem helyett történetek rekonstruálása, emberi múltunk árnyaltabbá, sokszínűbbé tétel-e. A feladat tehát egy női történelem rekonstruálása volna – újabb érdekes kérdés, hogy ez megvalósulhat-e, jelen írásokban hogyan funkcionál a női példakép, mivel legitimál-ja a tárgyáról való beszédmódot.

Az elemzés aspektusai

A vizsgálat, a teljesség igénye nélkül, csak néhány jellemzőnek tekintett írás szöveg-elemzésére vállalkozik, nem foglalkozik Brunszvik Teréz saját megnyilatkozásaival (nap-ló, levelek), melyeket bőségesen idéznek ezek a munkák, hogy állításaikat alátámasszák.

Egy beszédmód feltárása történik, egy olyan szöveghagyomány jellemzőinek vizsgálatával, melyek minden, a témára vonatkozó megszólalást is befolyásolnak. A narrativizmus szerint a múlt tanulmányozása egymással versengő interpretációk vizsgálatát jelenti, melyek közül egyeseket elutasítunk, másokat előnyben részesítünk. Egy ilyen domináns interpretatív stratégia elemei közül tekintek át néhányat: elsőként a történet idődimenzióját, mely igen sajátos struktúrát alkot, mint majd látni fogjuk. Ezután a főhős alakját veszem szemügyre, azt az alakot, aki a valós történeti személyt a róla szóló diskurzusban jelöli. Végül a róla szóló történet jellegét, koncepcionáltságát mutatom meg.

„Még” és „már” között – a narratíva ideje

A történeti nézőpont és perspektíva objektivitáselményének tarthatatlansága mára evidencia a történetfilozófiával foglalkozók számára (Koselleck, 2003): az eseményeket nem tudjuk leírni úgy, ahogy történtek, csak a saját szemszögünk alapján. Ha ennek tudatában vagyunk, s egyben képesek vagyunk saját előfeltevéseink felülvizsgálatára is, akkor értékes következtetéseket tudunk levonni. A saját pozíciónk és a múlt időbelisége közötti szakadásban inkább a másként értés előnyét kell látnunk, és nem egy megkérdőjelezhetetlen igazság felfedésére irányuló szándék meghiúsulásaként kell értelmeznünk.

A retrospektív nézőpont velejárója rég elhunyt személyek élettörténetének tanulmányozásakor: már ismerjük az adott élet „végcélját”, „értelmét”, s ennek megfelelően rendezzük sorba életének eseményeit, szakaszoljuk azt, állapítunk meg bizonyos fordulópontokat stb. Különösen igaz ez, ha egy híres történelmi személyiségről van szó – ilyenkor főleg azokat a motívumokat vizsgáljuk, amik azt a folyamatot jellemzik, melynek során az illető jelentőségre tett szert. Mindez ellentmond hétköznapi élettapasztalatunknak, mely az élet esetlegességére, töredezettségére vonatkozik, de nem mond ellent az élet nyelvi formába öntésének: alapvető antropológiai sajátosságunk az életünkről (és mások életéről) szóló történetek megalkotása, a temporalitás „emberivé tétele” (Ricoeur, 2000; Foucault, 2000).

Jelen esetben egy asszonyról van szó, akinek küldetése/hivatása van: egész életének vizsgálata arra irányul, hogy gyermekkorától kezdve kimutassák azokat a jeleket, motívumokat, melyek ebbe az irányba mutatnak. Ez a végcél a haza és tágabb értelemben az egész emberiség szolgálata, a nevelés által való felemelkedés felvilágosodásból származó optimista hite, emancipatorikus törekvések. Sajátos időnkívülségben ábrázolják az írások Brunsvik Teréz életét: egyrészt ott van a „még” perspektívája – itt életének azon

A retrospektív nézőpont velejárója rég elhunyt személyek élettörténetének tanulmányozásakor: már ismerjük az adott élet „végcélját”, „értelmét”, s ennek megfelelően rendezzük sorba életének eseményeit, szakaszoljuk azt, állapítunk meg bizonyos fordulópontokat stb. Különösen igaz ez, ha egy híres történelmi személyiségről van szó – ilyenkor főleg azokat a motívumokat vizsgáljuk, amik azt a folyamatot jellemzik, melynek során az illető jelentőségre tett szert. Mindez ellentmond hétköznapi élettapasztalatunknak, mely az élet esetlegességére, töredezettségére vonatkozik, de nem mond ellent az élet nyelvi formába öntésének: alapvető antropológiai sajátosságunk az életünkről (és mások életéről) szóló történetek megalkotása, a temporalitás „emberivé tétele”.

eseményeit/személyiségének olyan jegyeit szokták felelegetni, melyek még nem közéletítették meg a hivatása betöltéséhez szükséges előfeltételeket (tehát további fejlődés szükséges). Ugyanezen időpillanatokban megjelenik a „már” látószöge is – felfedezhető életének eseményeiben azok a csírák, amelyekből a későbbi nagyformátumú óvoda-alapító képe bontakozik ki (5). Egy utólagos nézőpont konstruálja az élettények értelmezését, az időbeliség egyetlen időszakaszban függesztődik fel, melyben mindig Brunsvik Teréz egy ideáltipikus alakjához mérjük életét.

Jellemző nyelvi megoldásai ennek az anafora (visszaulálás), illetve a katafora (előreutalás) (6); ugyanaz az elem gyakran tölti be mindkét funkciót. Jellemző példa erre, mikor a Brunsvik Teréz életére tett hatásokat veszik sorba, melyek gyakran kapcsolódnak össze élete fordulópontjaival. Az első ilyen döntő impulzusnak tekintik az apa intenzív szellemi légkört biztosító személyét, az a tény, hogy Brunsvik Antal részt vett a II. József halála után megindult rendszeres (regnicoláris) bizottsági munkálatokban mint nevelésügyi referens. Innen (is) eredeztetik Teréz későbbi nevelésügy felé való fordulását – elfeledve, hogy ekkor mindössze 15–16 éves! Az apa alakja itt előreutaló szerepet tölt be: előrevetíti Teréz későbbi sorsát, hogy aztán halála fordulóponttá váljék, az elvesztett gyermekkor édenének megidézésére szolgáltat alkalmat a későbbiekben, ekkor már anaforaként funkcionálva. Sokat emlegetett muzikalitása és Beethovennel való kapcsolata jellemzőnek mondható a Brunsvik Terézt körbelengő legendák köréből: eszerint 16 napos bécsi otléte alatt ismerkedett meg az akkor már ismert zeneszerzővel, aki tanította őt és testvérét, Jozefint – ez Teréz sokirányú tehetségének egy újabb bizonyítéka, illetve alátámasztja a csodagyermekhez fűződő korábbi elvárásokat (6 éves korában már koncertet adott). Beethoven halála után „kerülnek ismét kapcsolatba”, mikor Beethoven hagyatékában három név nélküli szerelmes levelet találnak a „halhatatlan kedveshez” – sokan Brunsvik Terézt vélik felfedezni a címzett mögött, s ez a tény a korábbi kapcsolatot is átértelmezi, titokzatosabbá teszi alakját (7). Láthatjuk, hogy ezek a csomópontok hagyományos toposzoknak feleltethetők meg (a gyermekkor mint elvesztett paradicsom, titokzatos ifjúkori szerelem), melyek minden lehetséges olvasó mentális eszköztárában jelen vannak – a későbbiekben is találkozunk még ilyenekkel. A valódi fordulópontot a szellemi újjászületés jelenti Brunsvik Teréz életében: ez a cezúra minden korábbi életeseményt érvénytelenít vagy átértelmez. A Pestalozzival való találkozásról van szó, melyet minden írás hangsúlyos helyen szerepeltet. A mester és tanítványa kapcsolata (8), a reveláció élménye indítja el az úton Terézt, aki végre megtalálta hivatását – és innentől „még” és „már” időtapasztalata szinkronba kerül. A megvilágosodás elvezeti őt igazi, autentikus létéhez, miszticizálja, kiválasztottá teszi személyét. A további fordulópontok ismertetésétől eltekintenek; említésreméltó még az első kisdedóv megalapítása 1828-ban és a szabadságharc vereségének következményei.

Amint az eddigiekből is látható, az elemzett írások egyes eseményeket, szereplőket kiemelnek, mintegy csomópontnak megtéve őket, melyek egyszerre előre- és hátrafelé hatva helyezik új kontextusba a tényeket. Másrészt egy utólagos nézőpont mindent átfogó jellege érvényesül, a sors kiteljesülése felé haladó életé, mely minden elemet prefigurál és meghatároz. A következőkben ezt a küldetést ismerjük meg, együtt a küldetést felismerő, majd vállaló hősnő alakjával.

A romantikus hősnő alakja

A kor, amelyben élt, determinálta a Brunsvik Terézzel való beszédmódot és saját önmeghatározási kísérleteit is. Nagyon jellemző archetipikus formát ismerhetünk fel alakjában, melyet a kanadai irodalomelmélet-író Frye (1998, különösen: 158–175.) mítoszkritikája és White (1978, 8–9.) metahistóriája alapján fogok felvázolni, hogy aztán szembeisítem a modellt a megjelenített alakkal. Olyan modellről van szó, mely megfelel az

olvasói elvárásoknak, általánosan ismert, így könnyebb beazonosítani, elhelyezni Brunsvik Teréz személyét. Hívószavakat alkalmaznak a narratívák, s ezek hasonló mentális képeket idéznek meg a befogadókban.

A románcról, a romantikus hős mítoszáról van szó, egy olyan irodalmi alaptípusról, mely mindig újra vissza-visszatér a történetekben, több alakváltozatban is létezik, de alapjaiban ugyanaz marad. Több ilyen típust megkülönböztet White, melyek tulajdonképpen a tények összekapcsolására és cselekményesítésére szolgáló stratégiák, sémák, melyek segítségével a történész megalkotja és hihetővé teszi sztoriját. (9) A románc lényege a hős önmagára találása, felelősségvállalása és a rá kimért küldetés vállalása, saját lényegével való azonosulás. Több szakaszból áll a hős útja, míg keresi magát, identifikálódik: először eszményei szembesülnek a valósággal (ez a konfliktus), majd legyőzi az őt körülvevő világot (élethalálharc), és megszabadul tőle (felismerés). A megváltás és feltámadás győzelme ez, egyszerűen, könnyen azonosíthatók a szembenálló felek: fény és sötétség, jó és gonosz harcol egymással. A megszabadító jelleg, az isteni szféra jelentése nem véletlen – csak ez az erő képes legyőzni a rosszat a földön.

Teréz alakja és az alak fejlődése analóg a fentebb említett sémával. Mindegyik forrásunk hosszu, későn érő fejlődésről számol be – a gyermekkor, a gyakorlati tevékenység megkezdésének kitelődéséről, a keresés fázisairól. Két jól elkülöníthető alakkal rendelkezik hősnőnk, melyeket a megvilágosodás (majd ezt követően a győzedelmeskedés) választ el egymástól. Elsőként a fiatal (és még nagyon sokáig fiatal), felnőni nem tudó gyermeket látjuk magunk előtt, akiben már megvannak a különlegesség jegyei – ezek a jegyek (és a hozzá tartozó karakterológia) már abban a korban is konvencionálisnak számítottak, melyek a köznapin felülemelkedő, rendkívüli ember előképét rajzolják meg. A magány, a másoktól való elszigetelődés szükséges előfeltétele ennek csakúgy, mint a túlzott érzékenység, önmarcangolás és rajongás. A törekény egészség is hozzájáruló eleme a romantikus hősnő, lánglelkű zseni és különc képének – a megnevezések és a hozzájuk kapcsolódó alak egy Jókai-regényből is élénk léphetnének. (10)

A kor meghatározó hangulatai érvényesülnek személyiségének ábrázolásakor: a szentimentalizmus és a romantika kulcsfogalmai éppúgy megtalálhatók a jellemzésben, mint később a reformkor hatásaihoz való idomulás, a filantropizmus vagy a felvilágosodásból származó eszmék továbbélése. Különös tisztaság jellemzi a lányt, aki az igazság papnőjeként jegyzi el magát 16 éves korában, s nagyon sokáig nem is érintik őt meg a másik nem tagjaihoz fűződő érzelmek. Energiáit nincs mód kiélni, sokáig nem találja meg még végzettszerű hivatását – itt a kor társadalmi, nemi és osztálykorlátozásainak kényszerítő erejét emlegetik az írók (11), valamint azt a tényt, hogy mindezekben hogyan tudott ő mégis felemelkedni, s vált ezzel különlegessé, korát megelőző személyllyé. A történelmi helyzeten való felülemelkedés, eljövendő korok tapasztalatának realizálása a próféták sajátossága; a Brunsvik Terézzel kapcsolatos beszédmod gyakran vesz fel szakrális jelleget (12), ami alátámasztja az időnként feltámadó ilyen érzésünket az élettörténet olvasása közben.

A következő alak már a kifejelett személyisége, melyet az előző alak számos személyiségjegye, vele megtörtént esemény megjósolt, előrevetített már. A második alak megjelenését hosszu átalakulási folyamat előzi meg, egy kiemelkedő fordulópont köré csoportosítva a jellemfejlődést. Mindezeket a történéseket a cselekményesítés szintjén fogom megvizsgálni, itt most csak az új személyiség jellemző vonásait szeretném felvázolni. Megegyeznek abban írásaink, hogy ekkor már egy önmagára talált emberről van szó, a korábbi önmagába mélyedő, introvertált személyiség terepet talál magának, ahol megpróbálhatja valóra váltani magasztos álmait. A világ felé kitérülő, közéleti személyiség jelenik meg, mely egyszerre hordozza magában a forró hazaszeretetet és az egész világ iránt érzett elhivatottságot is. Több forrás is szabadulásról beszél a gyakorlati tevékenység kezdetével kapcsolatban, s összefüggésbe hozza ezt a reformkor kezdődő folyamataival. A személyiség kibontakozása egyszerre jár belső küzdelemmel (morális önne-

velés) és a külső kényszerítő körülményekkel folytatott harccal. Teréz alakja halálában magasztosul fel igazán – az utókor igazságos ítéletében bízva, az emberiség felemelkedésért vívott harcot saját küzdelmeiben szimbolizálva tér meg Teremtőjéhez. A legnagyobb magyar asszonyok egyike hunyt el vele, „kinek erős egyénisége, kitartása [...] semmiben sem maradt el a férfiak mögött” (Czeke – H. Révész, 1926). Ez a megállapítás mintegy legitimálja a nőalakról való beszédet – a férfiakhoz hasonló vonásait, tehát nem sajátos nőiségét ragadja meg az idézet, hanem győzelmét a férfivilágban, ha jobban tesszük: hasonulását ennek törvényeihez. Ha beszélhetünk Brunszvik Teréz személyével kapcsolatban női példaképről, akkor ilyen értelemben kell használnunk ezt a fogalmat:

egy rendkívüli nő, aki képes volt legyőzni nemiségének korlátait és érvényesülni egy férfiak által uralt terepen.

A cselekmény végét nem nevezhetnénk happy endnek, hiszen a magyar szabadság ügye elbukott, Brunszvik Teréz kezdeményezéseinek csak kis része valósult meg, illetve maradt fenn – mégsem érezzük feleslegesnek a nő- és gyermeknevelés harcosának küzdelmét, hiszen a jövőbe vezető út megmutatása (az eredménytől függetlenül) pozitív tetteként üdvözölhető. Ahogy egy kortársa, Arany János saját kritikai normáival kapcsolatban fogalmazott: a tragikus hős nem tudja, hogy el fog bukni, és így vállalja a küzdelmet. Az igazi, eposzi hős viszont tudatában van bukásának, és a reménytelenség ellenére is vállalja a harcot. Brunszvik Teréz története egy ilyen eposzi hősről szól.

A hősnő kalandjai – a cselekményesítés szintje

A történeti narratíva a múlt interpretációja, mely a tények szelekciójával és elrendezésével teremti meg sajátos igazságtartalmát (Ankersmit, 2000) – szól a narrativista történetfilozófia egyik alaptétele. A nyelv jelek rendszerévé szervezi az élet alakatlan, formátlan eseményeit, történetté, melynek eleje, közepe és vége van (13). Brunszvik Teréz történetének is megvannak ezek a szakaszai, a fentebb már említett románc cselekményének megfelelően: konfliktus – kezdet, élet-halálharc – közép, felismerés – vég. Ennek alapján fogom végigtekinteni a hősnőről szóló cselekményt. Ahhoz, hogy elérjük a végkifejletet, több buktatón, kalandon is keresztül kell mennie Brunszvik Teréznek, pedagógiai kísérleteinek esetleges sikertelenségét mindig felülírja az utókor, a megvalósult magyar nevelésügy ítélete.

Az eszményeiért rajongó Teréz és az őt körülvevő könyörtelen valóság találkozásának alapsémája jelenti a konfliktust, mely jellemzően szentimentális, modern lélekké teszi őt. (14) Az eszményt a külföldön meg tapasztalt újfajta pedagógia jelenti, melyet 1808–1809-es nevelési körútján ismert meg

testvérével, Jozefinnel együtt. Itt történik meg sorsdöntő találkozása Pestalozzival, s ez indítja el az addig passzív Terézt a neki szánt úton. Hazatérve beleütöközik az itthoni környezet elutasító magatartásába, mely reménytelen álmodozásnak bélyegzi törekvéseit. Szintén nagyon sokat ismételt narratív stratégia a haladó Nyugat és az elmaradott Magyarország állapotának összevetése (legalább Janus Pannonius óta, lásd *Pannónia dicsérete* című versét), a modernizációs törekvések gyökértelenségének hangsúlyozása. A Széchenyivel való párhuzam meghúzósa kézenfekvőnek tűnik: arisztokrata származásúak, külföldi útjaikon tapasztalatokat szerezve próbálják – több-kevesebb sikerrel – megváltoztatni a hazai állapotokat (15).

A cél felismerése után következik kettős harca: önmagával és a körülményekkel. Az előbbi egy tudatos döntés eredménye, mellyel Teréz megindítja saját morális átalakítását, önvizsgálaton alapuló erkölcsi tökéletesedését. Ez a küzdelem még pozitívabbá teszi alakját, hiszen önmaga legyőzésével alakítja ki személyiségét. A külső harcnak több átlomása is van, az első talán (ahol színre lép az immár kész személyiség) az 1817–1818-as éhínség idején szervezett jótékonyági akciója. Ennek keretében egyből túllép az arisztokrata hölgyek hagyományos karitatív tevékenységén, hiszen nemcsak felületi kezelést kíván nyújtani, hanem alapjaiban megoldani a problémát a szegény nép tanításával-nevelésével. Az első kalandot hamarosan követi a többi: a következő fontos esemény életében az első óvoda megalapítása 1828-ban (a megnevezés problematikusságához lásd: *Vág*, 1979, 115–126.) és az óvodai mozgalom elindítása, melynek irányítása (rajta kívül álló okok miatt) hamarosan kicsúszik a kezéből, így tevékenységi körét újra külföldre kell kiterjesztenie.

A cselekményre az első szakaszban (a konfliktust megelőzően) a várakozás jellemző, ezt követően, a kibontakozásban bizonyos hullámzást figyelhetünk meg: folyamatos erőfeszítéseket a cél megvalósítására, időleges sikereket és kudarcokat (mindezeket most nem tekintem át). Az eredmény minősítése utólagos nézőpont függvénye, amely az alapítónak szól. A cselekmény végét nem nevezhetnénk happy endnek, hiszen a magyar szabadság ügye elbukott, Brunsvik Teréz kezdeményezéseinek csak kis része valósult meg, illetve maradt fenn – mégsem érezzük feleslegesnek a nő- és gyermeknevelés harcosának küzdelmét, hiszen a jövőbe vezető út megmutatása (az eredménytől függetlenül) pozitív tetteként üdvözölhető. Ahogy egy kortársa, Arany János saját kritikai normáival kapcsolatban fogalmazott: a tragikus hős nem tudja, hogy el fog bukni, és így vállalja a küzdelmet. Az igazi, eposzi hős viszont tudatában van bukásának, és a reménytelenség ellenére is vállalja a harcot (*Dávidházi*, 1992). Brunsvik Teréz története egy ilyen eposzi hősről szól.

Befejezés

A dolgozat végére talán sikerült igazolnom az alapfeltevést, mely szerint egy történeti személyiség életének megítélésében nagy szerepe van annak, ahogyan történetét előadják, amilyen formába öntik a rendelkezésre álló forrásanyagot. Nem tulajdonítok kizárólagos érvényt ennek, azaz nem hiszem, hogy a múlt és interpretációja független volna egymástól, és csak a történeti művek megszerkesztettségét lehetne vizsgálni (mint ahogy például Hayden White állítja). Mindössze azt állítom, hogy a forma kérdése nem mindig elhanyagolható tényező, még ha tudományos diskurzusok elemzéséről van is szó. Felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy tudomány és a művészetek egészen a 18. századig szoros összefonódásban léteztek, s a történetírói munka értékét is gyakran artistikus jellemzők alapján ítélték meg (*16*). Nem minden tanulság nélkül való szempont ez, amely, mint láthattuk, neveléstörténeti személyiségek élettörténetének kutatásában is hasznosítható.

Jegyzet

(1) A cselekményesítés (emplotment) a narratívista történetfilozófia egyik kulcsszava, az elmélet ismeretetésénél részletesebben lesz szó róla.

(2) Jelen esetben az irodalmi, fikciós megszólalásokat jellemző eljárásokra gondolok.

(3) Az első válaszkísérlet megfogalmazásaira példák: *Collingwood*, 1987; *Ricoeur*, 2000. A történeti műveket teljes egészében történészi konstrukcióknak, illetve nyelvi rendszernek tekintő válaszokra lásd: *Barthes*, 2003., illetve: *White*, 1978. A szemléletmód elméletéhez és gyakorlatához lásd: *Pető* és *Waalddijk*, 2005; *Pető* és *Waalddijk*, 2006.

(4) Jellemző példa: Brunsvik Teréz „később minden nehézséget vállaló eltökéltsége már megmutatkozik”, de „távol van még az egész emberiséget befogadó világszemlélettől” (*Dániel*, 1986, 62–63.).

(5) Az anafóra jellemző példa, mikor a szövegben egy már korábban szereplő tényre utalunk vissza – például: ezt a tulajdonságát az illetőnek gyermekkorában is megfigyelhettük. A katafora pedig a szöveg későbbi részében kerül értelmezésre – például: később fog ez kifejtettebb formában fog előbukkanni. Az anafóra a „már” idődimenzióját hordozza, a katafora a „még” időbeliségében mozog. A két alak-

zatot én a nyelvtanít meghaladó értelemben használok, tehát nem pusztán mint grammatikai kapcsolóelemeket, hanem mint a motívumhálózat szervező elemeit.

(6) Nincs bizonyítva, hogy a *Briefe an die unsterbliche Geliebte* című alatt emlegetett levelek Terézhez íródtak volna (Czeke Marianne – aki szaktekintélynek számít az életrajz kutatásában – egyenesen cáfolja ezt a feltételezést), mindezek ellenére a közbeszéd összekapcsolta a két embert, még regény is íródott lehetséges kapcsolatokról (Székely, 1977).

(7) Analógiaként kínálkozik természetesen Jézus és apostolainak viszonya, amit talán alátámaszthat az a szándék, amit Pestalozzi tanainak (az Igének) a terjesztése jelentett. Szővegszerű egyezéssel is találunk a hasonlóságra – lásd például: „Brunszvik Teréz, a nevelés és kisdédová apostola...” (Hornýák, 1996b, 121.), vagy máshol: (Brunszvik Teréz rendelkezett) „...azzal az apostoli elhivatottsággal, mely nem rettentve az akadályoktól, azt amit helyesnek és jónak ismert fél, tűzön-vízen át megvalósítja...” (Czeke – H. Révész, 1926, 20.). Ez a mester-tanítvány viszony később megismétlődik Brunszvik Teréz és „szellemi gyermeke”, Teleki Blanka vonatkozásában.

(8) Történelem és retorika ezen a ponton összekapcsolódik, nem a történetek igazsága jelenti a verifikálót tényező, hanem a meggyőző erő (explanatory affect), melyet az összekapcsolódás módja nyújt – írja White. Ha ezzel a megállapítással nem is feltétlenül értünk egyet, el kell ismernünk a történetalkító sémák jelentőségét a történetírásban (is). Jogos ellenvetés lehet viszont a tipológia túlzott általánossága: annyira elnagyolt interpretációkat említ Frye és White, hogy azokat annak nélkül ráfűzhetjük bármely történetünkre. Minderre lehet válasz ezen mítoszok ősi jellege, kollektív tudattalanban gyökerező mivolta. Három alapforma létezik egyébként még a románcok kivül: a tragédia (a hős elbukása, katarzisa), a szatíra (ironikus távolságtartás, kimondott és kimondatlan feszültsége) és a komédia (konfliktus után a szembenálló erők harmóniává olvadása).

(9) Érdekes vizsgálati irány lehetne még a Brunszvik Teréz alakját körülvevő topológia megrajzolása, azon költői képek számbavétele, melyek a róla szóló diskurzusban jelölik őt.

(10) Különösen jellemző erre a pontra nézve az előző rendszerben született írások ideológiai meghatározottsága (White ezt a szempontot is beleveszi a historiográfiai művek elemzési eszközkészletébe): minduntalan hangsúlyozzák arisztokrata származását, a progresszióban betöltött szerepét (szemben a maradi

szemlélettel), felismerését, hogy a megváltozott gazdasági viszonyok új társadalmi válaszok megfogalmazását követelik stb.. Jellemző nyelvezetük a marxista történetírás elfogultságait visszhangozza, gyakran tartalmaz elmarasztaló értékítéletet vele kapcsolatban, például: pozíciója még bizonyos mértékben korához kötött (mintha ez hibájával lehetne felröhátó!). Itt is egy utólagos nézőpont jelentéskonstituáló szerepéről van szó, mely még a tudományos írásművek nyelvezetébe is átszivárog (*Vág – Orosz – Zibolen*, 1962).

(11) Lásd például: *Hornýák*, 1996a. Az írás Teréz egy megvilágosító erejű istenélményéről beszél, mely döntő befolyással volt sorsának alakulására. Vagy ahogy Brunszvik Teréz saját tevékenységével kapcsolatban maga is megfogalmazta: „Szent küldetése, hogy az igazságot és a boldogságot terjesszem a földön.” (*Dániel*, 1986, 156.)

(12) Arisztotelész *Poétikája* óta számít evidensnek ez a követelmény egy történettel kapcsolatban.

(13) Lásd: Schiller, Friedrich: *A naiv és szentimentális költészetről*. A tanulmány értelmében a naiv költészet (jelen esetben beszélhetünk naiv szemléletről is) ember és világ kapcsolatát még harmonikusnak, problémátlanak hiszi, míg ebben a viszonyrendszerben a szentimentalizmus már egy áthidalhatatlan hasadást, szakadékot lát. Brunszvik Teréz nem teszi teljességgel magáévá a szentimentális látásmódot, hiszen élete végéig hisz eszményei valóra válthatóságában.

(14) A legköltőibb ilyen párhuzam: „Széchenyi István megépítette nemcsak azt a tényleges hidat, mely két várost kötötte össze, hanem megalkotta intézményeiben azt a szellemi hidat is, melyen át Európa műveltsége, tudománya, fejlettebb államélete a hazába talált utat, úgy Brunszvik Teréz a zseniálisan megszerkesztett, merészen lebegő alkotmány számára a pillérek, a talpkövek megerősítésén fáradozott, a nemzet igazi támaszán, mely Berzsenyink szavai szerint a tiszta erkölcs.” (Czeke és H. Révész, 1926, 3–4.) Nem véletlen, hogy az evolúciós fejlődést (és nem revolúciót!) támogató Széchenyivel hasonlítják össze őt – hiszen alapvetően egyikük sem helyeselte a forradalmat, mint megoldást (bár Brunszvik Teréz később azonosult a szabadságharc áldozataival – ld. Teleki Blankához fűződő kapcsolatát).

(15) Jellemző példa erre a szemléletre a már említett történelemfilozófiai tanulmánykötet (*Kisantal*, 2003), melynek a címe is ez: *Tudomány és művészetek között*.

Irodalom

Ankersmit, Frank (2000): Hat tézis a narrativista történetfilozófiáról. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Kijárát, Budapest. 111–121.

Barthes, Roland (2003): *A történelem diskurzusa*. In: Kisantal Tamás (szerk.): *Tudomány és művészet között. A modern történelemelmélet problémái*. L'Harmattan-Atelier, Budapest. 87–99.

Czeke Marianne és H. Révész Margit (1926): *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. Kisdédnevelés, Budapest.

Collingwood, Robin G. (1987): *A történelem eszméje*. Gondolat, Budapest.

Dániel Anna (1986): *Teréz küldetése*. Kossuth, Budapest.

Dávidházi Péter (1992): *Hunyt mesterünk. Arany János kritikus öröksége*. Argumentum, Budapest.

Foucault, Michel (2000): Az önmagasság technikái. In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen. 345–371.

Frye, Northrop (1998): *A kritika anatómiája*. Helikon, Budapest.

Hornyák Mária (1994): Brunsvik Teréz, az első óvodák és a karácsonyfa-kultusz. *Ethnographia*, 2. 567–571.

Hornyák Mária (1996a): Brunsvik Teréz „szent szerdája” In: uő (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunsvik Teréz emlékezetére*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár. 121–126.

Hornyák Mária (1996b, szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunsvik Teréz emlékezetére*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár.

Hornyák Mária (2003): Brunsvik Teréz szellemi-lelki anyasága. *Martonvásár*, 1. sz. 27[DDRK11].

Hornyák Mária (2008): „A tudósok silabizálnak...”. *Brunsvik Teréz naplójából*. Martonvásár, 2. 25–26.

Kisantal Tamás (2003): *Tudomány és művészet között. A modern történelemelmélet problémái*. L’Harmattan-Atelier, Budapest.

Koselleck, Reinhart (2003): Nézőpontfüggőség és időbeliség. A történelmi világ historiográfiai feltáráshoz. In: uő: *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest. 201–237.

Mink, Louis O. (1978): Narrative form as a cognitive instrument. In: Canary, Robert H. – Kozicki, Henry (szerk.): *The Writing of History. Literary Form and*

Historical Understanding. The University of Wisconsin Press, London. 129–151.

Czeke Marianne (1931): *Montessori – gondolatok gróf Brunsvik Teréz naplójában*. Kisdudnevelés, Budapest.

Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. A feminista pedagógiai eszköz története, gyakorlata és jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.

Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2006): *Teaching with Memories. European Women’s Histories in International and Interdisciplinary Classrooms*. Women’s Studies Centre, University of Galway Press.

Ricoeur, Paul (2001): Narratív azonosság. In: Thomka Beáta – László János (szerk.): *Narratívák 5.* Kijárat, Budapest. 15–27.

Ricoeur, Paul (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.

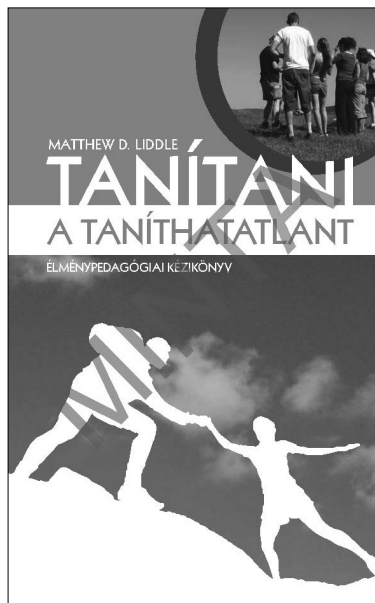
Ricoeur, Paul (2000): Történelem és retorika. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Kijárat, Budapest. 11–25.

Székely Júlia (1977): *A halhatatlan kedves*. Zeneműkiadó, Budapest.

Vág Ottó, Orosz Lajos – Zibolen Endre (1962): *Brunsvik Teréz pedagógiai munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

White, Hayden (1978): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. John Hopkins University Press, Baltimore.



A Pressley Ridge Magyarország Alapítvány könyveiből

Néhány szó az iparművészetről

Az iparművészet fogalmáról és tárgyairól kevés szó esik napjaink művészetkritikájában. A mai, a művészetek társadalmi kontextusait vizsgáló művészettörténet és művészetkritika éppen a társadalomba szélesebben beágyazott iparművészettel nem foglalkozik, s talán nem ismerve a technológiák fejlődését, az iparművészetet ezek összefüggésében sem tárgyalja. Azok a szálak sem szövődtek bele a történeti-muzeológusi gondolkodásba, amik az iparművészeti alkotófolyamatot már a feladatra vonatkozó koncepció megszületése közben a technológiához, műhelyekhez (a termeléshez), a reklámhoz, a fogyasztáshoz kötik. (1)

Így például Baudrillard termelési stratégia fogalma sem (*A tárgyak rendszere*, 1968), amely pedig összefogja és egymásra vonatkoztatja a szándékosan lerövidített élettartamra tervezett tárgyat és reklámját, valamint a fogyasztást is. Mindezek hiányát joggal köthetjük az iparművészet intézményes háttérének hiányosságaihoz: a képzésre és kiállításokra ma nem épül ugyanis ipar, sem a tudományos munka feltételeit megteremtő, átfogó múzeumi gyűjtés, s mintha a művészettörténet-írással is megszakadt volna a kapcsolat. Mert a fenti, az ipari design/tervezés körébe tartozó kérdések mellett a kézműves iparművészet társadalmi-szakmai értékelése háttérbe szorult, az után az 1980 körüli fordulat után, mely a '60-as évek végén lezajlott, az egyes ágazatokban az anyagok, tulajdonságaik vizsgálatát, új technikák kikísérletezését jelentő korszakváltást követően a szakmák visszarendeződéseként fogalmazható meg.

Az iparművészet kérdései a 20–21. században

Kérdésem az, hogyan lehet visszacsempészni korunk iparművészetét a művészettörténetbe.

Baudrillard (1968) könyve a posztindusztriális társadalom fordulópontjáról ad képet. Arról az állapotról, amelyben a tárgyak elvesztik jelentőségüket-jelentésüket, mégis uralják a civilizációt, s amikor az ellenkultúra ezért kivonul a tárgyak üres és agresszív világából. A képzőművészetben ezzel egyidejűleg bontakozott ki a tárgyművészet, amely részben felhívta a figyelmet a jelenségre, részben felhasználta azt arra, hogy jelentősnek ítélt tárgyakra kiterjessze a jelentésvesztést (dekonstrukció), azaz jelentésfosztással élt, harmadrészt viszont éppen visszaadta a tárgyaknak lehetséges (nem használati) funkcióikat (pop-art).

A '60-as évek végének ebben a kontextusában az iparművészet többféleképpen reagált a tárgyak megváltozott világára, illetve többféleképpen alakította azt. Születtek inkább műtárgynak nevezhető, alig vagy egyáltalán nem használható tárgyak; technikák szerint megnevezett ágaiban megfigyelhető volt bizonyos redukcionizmus (*Kemény és lágy*, kiállítás a Múcsarnokban 1971-ben), amint ez jellemezte a képzőművészetet is (monokróm festészet, konceptualizmus). Egyúttal nyugaton folytatta hódító útját a design termelési stratégiája, amelynek következtében „hobbitevékenységgé” alakult, illetve a mesterségek körében maradt a kézműves tárgykészítés jelentékeny része.

Mielőtt megnéznénk az iparművészeti tárgyak magyarországi történetének alakulását, érdemes részletesebben beszélnünk magáról a tárgyról és a tárgyszemléletről.

Ha a tárgy meghatározásánál a *Magyar értelmző szótárt* vesszük alapul (Akadémiai Kiadó, 1989: természeti és használati tárgyak), és kiegészítjük Moles *A giccs pszichológiája* című könyvének tanulságaival, a készített tárgyat használati funkciót betöltő tárgynak foghatjuk fel. Ezt a meghatározást azonban elégtelennek nyilváníthatjuk.

Tárgy a művészetben

1972-ben már monográfiája született a nyugati művészet tárgyművészet névvel összefoglalható új ágának (*Rotzler*), mely a szobrászat, festészet és grafika messzi múltba vezető története mellé a legújabb kor első saját képzőművészeti ágának rövid, de „tárgyakban” gazdag és eseménydús történetét állította. Tehette, hiszen a tárgyművészet első eszközei, technikái és módszerei (kész tárgy, kollázs, összeállítás) merőben eltértek az akkori festészetétől, szobrászatétól és az iparművészetétől is.

A magyarországi művészet az 1950-es évek közepéig szinte semmi érdeklődést nem mutatott a tárgyak „művészetbe emelése” vagy a művészet tárgyra kiterjesztése iránt. A festészetben akkoriban, az Európai Iskola tagjainál módosult-tárgyasult a hordozó felület, jelentéstöbbletet is eredményezve (Korniss Dezső újságpapírra festett *Illuminációi*, Bálint Endre talált faelemekre festett képei). Alig valamivel később a pop- és ellenkultúra újra felfedezte a tárgyak kultikus vagy mágikus funkcióját és ezek széles körű kiterjeszhetőségét.

Tárgy és kortárs művészet kapcsolatáról egyetlen magyar kiállítás és katalógus jelent meg (*Andrási*, 1985) – leszámítva természetesen azokat a cikkeket és tanulmányokat, melyek egy-egy mű vagy műcsoport kapcsán erre a kérdésre is kitérnek. Ennek is köszönhetően ma a tárgyba beleértjük – a recepcióesztétikai megközelítésnek megfelelően – annak be- és elfogadását is. Egyrészt – miként Andrási Gábor (1985) továbbgondolta Walter Benjamin auraelméletét – a tárgy kiválasztásának vagy a rábukkanásnak az aktusa mint szellemi tevékenység a műtárgyakat jellemző aurát vonhat a tárgy köré. Másrészt figyelembe vehetjük Christopher Green (2000) azon megállapítását is, hogy a 20. század művészetét az ellentmondások elfogadása és kedvelése jellemzi, ami értendő arra is, hogy a jelenségeket egyszerre önmagukként és másnak is tekinthetjük (a százzadelőn, de a ma emberében is kimutatott primitív mentalitás szerint), hogy e két identitás folyton átmegy egymásba, s így nem kiszámítható, nyitott végű folyamat az alkotás és a befogadás egyaránt, az ecói nyitott mű fogalmának megfelelően. De mára számolnunk kell a feminista kritika egyik sajátos hozadékával is a tárgyszemléletben, s ez éppen a tárgyas látásmód kritikája, ami a lacani pszichológiában és a francia egzisztencializmusban gyökeredzik. Ezek szerint azt mondhatjuk, hogy a készített tárgyakkal kapcsolatos mentalitásunkban eszköz voltuk, azaz a civilizáció practicista-materialista szemlélete nem kizárólagos.

A műalkotás-fogalmat a művészet tárgyhasználata részben megváltoztatta, részben nem. A klasszikus értelemben vett műalkotás – ahogy Fülep Lajos 1911-ben fogalmazott – egyenlő távolságra van múlttól, jelentől, jövőtől (metafizikai ideje van), ami esetleg egy tárgyról nem lenne elmondható, hisz használatával a történeti időhöz kötődik. Am az első, tárgyat tartalmazó képzőművészeti mű (1912) alkotója, Picasso a törzsi művészet tárgyait gyűjtve azok vallásos (rituális-mágikus) funkciójából eredő metafizikai lényegét ismerte meg (bővebben: *Primitivism...*, 1985). S nemcsak a törzsi művészet alkotásai, de más, hasonló (mágikus) funkciójú tárgyak (*Rotzler* [...] felsorolásában a szuvenírek, ereklyék, amulettek, talizmánok és természeti tárgyak) is jelzik, hogy a tárgyak (beleértve a szubjektív tárgyakat is) felruházhatók metafizikai karakterrel, s így a művészet kontextusában nem feltétlenül bontják meg a klasszikus művészetfogalmat (gondoljunk például Brancusi egyenértékű és felcserélhető talapzataira, műtárgyaira Edith Balas interpretációja szerint). Természetesen a kifejezetten új műalkotás-fogalmat alkotó avantgárd

tárgyművészet éppen ellenkezőleg: közönséges használati tárgyakkal profanizálja és szekularizálja a hagyományos műalkotás-fogalmat.

Tárgy a kultúrában

Egyidejűleg különböző kultúrafelfogások léteznek, amire az egyetemesség mára már nemcsak a nyugati civilizációt illető, hanem tágabb, antropológiai értelmű fogalmának jegyében hivatkozom. E megközelítés háttérében az 1972-es müncheni *Weltkulturen und moderne Kunst* című kiállítás és Paul Feyerabend (1984) tudományra vonatkoztatott tekintése a nem nyugati kultúrákra áll.

Az egyik kultúrafelfogás szerint a kultúrát a használati tárgyak jelentik, míg egy másik szerint alapvetően a vallás és a művészet mint szimbolikus tevékenységek hozták azt létre. Az utóbbiak eszközei arra utalnak, hogy ember és tárgy anyagi viszonya mellett létezik szellemi, esztétikai és érzelmi természetű, kényszer és birtoklási vágy nélküli viszonyuk is, sőt hogy egy tárgy is képes adni, ami nyilván annak függvénye, mit kapott készülése, léte vagy kiválasztása közben. Ezek nélkül elképzelhetetlen lenne a két legfontosabb, ám Moles-nál meg nem nevezett, élet- és alkotói viszony ember és tárgy között.

Iparművészeti tárgy

Kiválóan alátámasztja az imént mondottakat a tárgyak népművészeti vagy a 19. század végétől nyomon követhető antropomorfizálása, élettellel, lélekkel telítése az európai irodalomban és a művészetekben, egyidejűleg az életfilozófiák születésével és elterjedésével. Ez az időszak pedig Moles vagy Baudrillard szerint épp a vásárlási és birtoklási láz kora lenne – amiben bizonyára van igazság, de csak félig. Hisz a 19. századi iparosdással és sorozatgyártással párhuzamosan bontakozott ki a kézzel készített tárgyak esztétikája, erkölcs- és társadalomfilozófiája is (John Ruskin, William Morris), ami visszahatott a tárgyak ipari előállításának megváltozására, a design megszületésére. Ez a ketősség bizonyosan sajátja a modern kornak. (A művészettörténet-írás a klasszicizmus és romantika egyidejűségétől kezdve számol a pluralizmussal, és épp ezt tartva a modern kor jellemzőjének, ennek kezdeteit a 18. század közepére teszi (*Hofmann*, 1974). Úgy tűnik tehát, a nyugati kultúra tárgyszemlélete nem volt s ma sem egységes.

A tárgyak alanyként tekintéséből, ami a „magas” kultúrában eddig csak a képzőművészeti alkotásokra vonatkozott, következhethetne az, hogy a kultúra tárgyai (közönséges, népművészeti és műtárgyai) közt nincs rangbéli különbség, így a képző- és iparművészet közt sincs. Az analitikus-tudományos szemlélet természetesen elválasztja a képzőművészeti tárgytól az iparművészetit, az utóbbiról azt mondván: tárgyainak „fizikai és szellemi használhatósága” a kritériuma (*Fekete*, 1981). Ám ha lejjebb megyünk a művészettörténeti fogalmak hierarchiájában, s a művészeti ágakat a műalkotások létmódja szerint különböztetjük meg kétdimenziós (festmények, grafikák, szönyegek, fotók stb.), háromdimenziós (szobrok, kerámiák, ötvösművek, bútorok stb.), kinetikus, élő és virtuális alkotásokként, ezek az ágazatfogalmak mindkét művészetben érvényesnek látszanak, összevonva a két művészetet. Ezzel persze az előljáróban említett tárgyművészet is beleolvad a létmód szerint meghatározott művészeti ágakba, köztük átmeneteket is hozva létre (s így esetleg felszámolva a művészetek különbségét is). A tárgyművészetnek tulajdonított új létmód: az environment vagy installáció (Nemzetközi *szürrealista kiállítás*, Párizs, 1938), az időben (és térben) felfejthető összefüggések negyedik dimenziójával, egyenesen iparművészeti eredetű: a környezettervezés (belsőépítészet) folyománya, önálló művészeti ág. A tárgyi világ tehát környezetet alkotó és önálló tárgyakra osztható.

Az iparművészet, önmeghatározása szerint is, környezettervezést és egyedi kézműves tárgyat foglal magába, egyszerre közelítve a létmód, a funkció és az alkotófolyamat (kivitelezés) szerint „tárgyához”. Az utóbbi lehet tehát egészében tervezés- vagy kivitelezés-központú. Ami alapvetően megkülönbözteti a képzőművészetitől, az a fizikai használhatóság céljának megfelelő alakítás.

És a design?

Mit kezdünk mindezzel ma Magyarországon? Ahol az iparművészet önszemlélete szerint belső határvonal húzódik az ipari formatervezés és az egyedi kivitelezés közt.

1955-től az Iparművészeti Tanács lett volna hivatva a szocialista gazdaságon belül az iparművészeti tervezés és a gyártás folyamatát összehangolni. Mint tudjuk, akkoriban reklám nem volt, csak politikai. Ám elmaradt az iparfejlesztés, a maradi szemléletű gyá-

rak ódzkodtak a tervezőktől, így az Iparművészeti Főiskola végzős tervezőinek helyzete eléggé kilátástalan volt (erről és a tervezők küzdelmeiről, a tervezőművész státusáról, az Iparművészeti Múzeum gyűjtési feladatáról lásd: *Fekete*, 1972). Pedig közben, a '60-as években a külföldi ipari formatervezők tevékenysége ismertté vált itthon, a Műcsarnok kiállításain – talán magyar kezdeményezésre, az itthoni szándékokat támogatandó. És az első magyar ipari formatervezői kiállítás is létrejött 1968-ban, mégpedig kortársi módon gondolkozva, a reklámot is beépítve a tervezői munkafolyamatba, Koczogh Ákos szervezésében. Az Iparművészeti Múzeumban akkor lelkesedéssel megalapították és gyarapították a design részleget. A kortárs magyar muzeológia sajnálatos eseményének és talán pótolhatatlan veszteségének tarthatjuk, hogy mindez egyszer csak megszűnt és szétszóródott.

A párizsi Pompidou Központban az 1990-es években rendezett '60-as évek-kiállítás iparművészeti tárgyak sokaságát tartalmazta, nemcsak a korszak képzőművészetét jellemző tárgyhasználat, hanem a két művészet közös témája – egyszerűen a korstílus miatt is, ami a nyugati művészet és (tárgy)kultúra szerves



1. ábra. Schrammel Imre: *Harlekin*, 1997

egységét tette érzékelhetővé. Ma Magyarországon az Iparművészeti Múzeum gyűjteményéből nem lehetne megrendezni a párizsi kiállítás hazai variánsának vonatkozó részét. Még 1980-ban Nagy Ildikóval tettünk egy hasonló kísérletet: a *Tendenciák* című kiállítás-sorozatban az *Új művészet 1970-ben* címmel nyílt kiállításon szerepeltettük például Borz Kováts Sándor lámpacsaládját az Iparművészeti Múzeumból, de ott voltak a már redukcionista kerámia- és textilművészet első kézműves példái is Attalai Gábortól, Szilvitzy Margittól, Schrammel Imrétől vagy a textilművészetet más módon megújító Szenes Zsuzsa munkái is. Szervesen illeszkedtek a képzőművészeti tendenciákhoz: az „új geometrikus és strukturális törekvésekhez”, a népművészet, a kézművesség, a szubkultúrák hagyományainak felélesztéséhez; a *Vargánya lámpacsalád* pedig az organikus és geometrikus formák összhangját megtaláló, anyagkísérleteket is folytató képzőművé-

szethez. A lámpák megszületése azonban iparművészet-történeti esemény is volt: a hazai design érettségét bizonyította. De ma már nem őrizzük, legfeljebb a tárgyművészetben, az '50-es évek gyári bőrmaradványokból tervezett táskáit, saruit (Bukta Imre: *Tavaszi zápor*), jöllehet akkor csak ezeket lehetett kapni; sem az irodalomban is megörökített lódenkabátokat, a vastag nyersgumitalpú cipőket, a mélyen lent gombolódó „jampikabátokat”, a '60-as évek absztrakt mintás bútor- és ruhatextiljeit, első színes cipőit. Csak korabeli fotókból tudjuk, hogy az akkor megjelent TV-készülékek milyen változásokon mentek keresztül az idők során, hogy volt gyári bútortervezés is nálunk, de nem bizonyíthatjuk, hogy az új anyag, a műanyag milyen régies módon (például csipketerítőként) jelent meg a sorozatgyártásban stb. Mindezen ismeretek nyilvántartása, rendszerezése, az egyes életművek követése sem történt meg.

Az ipari formatervezés akkor s később is a létéért küzdött.

Pohárnok Mihály „konyhaprogramja”, Horváth László dísztelen, fehér étkészlete nehezen tudtak összefüggésbe kerülni az iparral, az új típusú tárgyak gyártásában részt vevő Czerny József vagy Karmazsin László ipari formái (közlekedési eszközök, műszerek) mellett. Jöllehet Fekete György (1973) világosan definiálta a design fogalmát: „Az iparművészet a megoldásra kizemelt gyakorlati funkcióknak – mint már meghatározott rendeltetéséből született gondolatnak – és az anyagbeli megjelenésnek konkrét technikai keretek között létrejövő egységülnán alapszik.” Ez a meghatározás szigorúnak tűnik, hisz a képzőművészeti igényű iparművészetrel, a határesetekkel nem gondol. A szerző mindenestre úgy gondolta (említett, 1972-es írásában), hogy „iparművészet és tervezőművészet egygyökerűek”. Ez az alapja a *Design* című 1992-es könyvnek, mely a rajzfilmtől a fótón át a ruha- és színpadtervezésig mindent designnak nevez.

1983-ban *Országos Iparművészeti Kiállításnak* adott otthont a Mücsarnok, mellyel kapcsolatban a szakma elvi tisztánlátása lefegyverző volt: a kiállítás a tárgyak készülésének komplex folyamatát mutatta be a probléma-megközelítési variációktól az előterveken, tervezési meneten, létrehozó technológián, felhasználási szituációin keresztül a kereskedelemig, a társadalom helyzetéből fakadóan nélkülözve az elhasználódás, reklám, fogyasztás stratégiáit. Meghatározta az iparművészet területeit a környezettervezésben és az egyedi, kézműves tárgy létrehozásában. Addigra ki is alakult egy intézményrendszer Magyarországon az oktatásra épülve. Az Iparművészeti Múzeum mellett a Magyar Képző- és Iparművészeti Lektorátus a zsűrizésre, a Magyar Népköztársaság Művészeti Alapja Iparművészeti Vállalatának kezelésében működött tüzemek a kivitelezésre, a Generalart a terjesztésre volt hivatott. A Magyar Kereskedelmi Kamara Design Centre 1977-től tartotta nyilván elsősorban a formatervezés termékeit, s az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság Ipari Formatervezési Tanácsa 1975-től támogatta ennek útját. 1978 óta működik a Zsennyei Műhely, a tervezők szakszemináriuma, mely a természetes és mesterséges környezet viszonyával foglalkozik stb. Valójában ismertté azonban csak a belsőépítészet vált a Mücsarnok Fényes Adolf Termében rendezett *Építészet – Belsőépítészet* kiállítás-sorozattal a '80-as években.

Az ipari formatervezés jövője azonban változatlanul bizonytalan. A Magyar Design Kulturális Alapítvány ugyan kiírt egy designpályázatot 1996-ban (*Lépés a jövőbe*, Mücsarnok), de az ennek bevezetőjébe foglaltak szerint a külföldről beözönlő árutömeg, fogyasztói kultúra és piaci agresszivitás szemben áll értékrendünkkel, a helybéli gyártók és kereskedők fantáziájával. A még mindig „csak” modern módon kialakított designstratégia az innovációt, design, marketinget összefüggésükben tekintette, innováción értve nemcsak a termék, de a technika, a szolgáltatás, terjesztés technikai megújítását, azaz a kutatás-fejlesztést, kísérletet, kockázatbeépítést is. Ma tehát, mikor a hazai ipar megszűnni látszik a globalizációnak nevezett posztmodern kolonializációban, a szellemi tevékenység egész területe ítéltetik kihalásra azzal az értékrenddel együtt, mely a sajátos társadalmi és geopolitikai helyzetnek köszönhetően Magyarországon megmaradt, és amit a

tárgyak siettetett elévülésének a termék koncepcióba be nem építésével jellemezhetünk. Azaz a tárgyak jelentőségének és jelentésének megmaradásával.

Ez pedig összefügg a kézműves iparművészet „túlélésével”: időközben a „képzőművészeti tárgy” típusú iparművészeti alkotások támogatásának rendszere is kiépült (1970-től fal- és tértexstil biennálék rendeznek Szombathelyen a Savaria Múzeumban, kerámia biennálék Pécsen), gyűjtésük ugyanott meg van oldva; a kézműves iparművészet pedig változatlanul fő gyűjtési területe az Iparművészeti Múzeumnak.

Lemaradás vagy előny?

Magda Carneci (1999) megállapítása szerint olykor hasonló eredményeket hozó, de egészen más okokból és szálakból szövődő jelenségek mutathatók ki a társadalmi, művészeti gondolkodásban Kelet-Európában és a Nyugaton, ezért érdemes esetenként valamely jelenség kelet-európai megfelelőjéről önállóan beszélni. Gondolata kitágítható és kiterjeszthető a nem nyugati kultúrákra is.

Carneci esettanulmánya egy román példáról: a neobizantinizmusról íródott. Azt állítja, hogy esetenként a közép-európai konzervativizmus életben tart olyan európai értékeket, amelyeket a Nyugat viszont újra felfedez, s érvényesülésük egyidejű (mint például a tovább élő premodern kulturális és spirituális modelleké és a modernizmus spiritualizmusáé, amit éppen a '80-as években összegzett egy nagy amerikai kiállítás: *The Spiritual in Art*).

A design nyugati szemmel kialakulatlan magyarországi helyzetét is tekinthetjük tehát más szemmel. A világdesign nem azonos a magyar designnal, helyzetük nem egyforma. Vannak kultúrák (és esetleg generációk) is, amelyek felfogása nem egyezik a „világdesign” létrehozó nyugati civilizációéval. Lehetséges, hogy még ha el is fogadtatott a Moles által hedonistának nevezett, tárgyakhoz fűződő viszony, már a mai fogyasztói kámbalizmus, aminek nemcsak a tárgyak az áldozatai, hanem mi magunk is, nem tartozik az óhajtott változások körébe. Az is elképzelhető, hogy a stratégia szó visszatetsző, katonai-háborús eredete folytán.

Pontosan ezek a stratégiák mint társadalmi-civilizációs jelenségek a témái a mai kortárs képzőművészetnek (nálunk például Lakner Antal műveinek), ami kritika tárgyává is teszi az értékesleges, ha tetszik: antihumánus egyetemes designstratégiát a projektművészetben, az óriásplakátokon. Azt tehát, aki most a design méltó kereteinek-sorsának kialakításáról beszélne, óva inthetjük a posztindusztriális társadalom stratégiájának favorizálásától.

Érdemes tehát nem utolérni? Nem veszteségnek tekinteni a lemaradást? Létezik-e „harmadik út” a világdesign és a tárgynélküliség közt?

Ennek megválaszolásához hatalmas munkába kellene fogni. Mindazt a szellemi értéket és eseményt összegyűjteni és feldolgozni, ami – összefoglaló néven – az iparművészetet jelenti a 20. század második felében Magyarországon. Addig, amíg még élnek a kezdeményező mesterek, s az ő tanácsaikkal. Hogy azután tisztán lássuk jelen helyzetünket mint kiindulópontot. Kérdés, hogy az Iparművészeti Múzeum erre készen áll-e, vagy inkább a Modern Magyar Művészeti Múzeum egyik feladatává kellene-e tenni egy nagy projekt keretében.

Kis modern kerámiatörténet

Megnézve egy szakma történetét, talán világosabb képet kaphatunk.

Mivel az úgynevezett legősibb mesterségek közül szakirodalmunk legtöbbit a textillel foglalkozik, beszéljünk most a kerámiáról, melynek ipari (design) és kézműves változata is közismert, sőt, a manufaktúrák (1743, Holics) és gyárak messzi múltba visszavezethető története azt tanúsítja, e két terület nehezen szétválasztható: folytonos forma- és

anyagkísérletezés jellemzi őket. Hiszen ennek eredményeként született például az az angol keménycserép, mely sorozatgyártásra is alkalmas lett. A gyári termékek későbbi elsilányodásával egyidejűleg a 19. század művészi és tudományos kísérletei már a gyárakban folytak – a legutóbbi időkhöz (Zsolnay-gyár, Pécs). A kerámia ugyanis mindennapi használati eszközeink egyik alapja, s ez a kísérletezést is finanszírozni tudja. A 19–20. század fordulóján a nemzetközi mezőnyben is élenjárt a Zsolnay-gyár, a kerámia régi-új funkcióinak megtalálásában is (épületkerámia, kerti és köztéri kerámia a különféle edénytípusok mellett).

Hanyatlása kezdetekor és az azzal egyidejűleg elterjedt „Arts and Crafts” mozgalomnak köszönhetően a képzőművészek szemében értékelődött fel a kerámia mint új, autonóm művészeti terület (Gauguin, a Fauves-kör), a művészi elgondolás alapján készült, akár sokszorosítható, a dísz-, a használati és a műtárgy vonásait magába olvasztó, úgynevezett enteriőrkerámiával, híven a századforduló enteriőr-kultuszához (*Katona*, 1968).

A két világháború közti magyarországi események is a „Művészetek és mesterségek” mozgalom történetéhez kapcsolódnak, mely egyéni utakon folytatódott s folytatódik máig. Gádor István szobrász még az „Arts and Crafts” Bécsi Műhelyének kiállításán (1910-ben) kötelezte el magát a kerámia mellett, s 1919-ben ugyanennek vált – rövid időre – tagjává. (Pár évvel később Kovács Margit és Kende Judit is a Bécsi Műhely egyik mesterénél tanult, Jaschik Álmos iskolája után.) Majd Gádor Budapesten – Kozma Lajos mellett – enteriőrök kialakításában vett részt, s az Iparművészeti Társulat és a világkiállítások sikeres szereplője volt, akár Gorka Géza, majd Eschenbach Jenő, Kende Judit is. Alternatív művészeti iskolában tanított (az Atelier-ben, Orbán Dezső iskolájában, Kozma Lajossal), majd – 1945-től – az Iparművészeti Iskolában. A magyar művészeti életben mindig díjazták tevékenységét: 31 évesen (1922-ben) az Ernst Múzeumban rendezhetett kiállítást (*Domanovszky*, 1966), s 1977-ben már nyilván tanítványainak (például Csekovszky Árpádnak) és azok tanítványainak (Schrammel Imrének) köszönhetően, önálló állandó kiállítást kaptak művei Siklóson (*Gádor Múzeum*, 1977). A II. világháborút követő fordulat éve után előbb Kovács Margit (1953), majd Gádor (1954), illetve Gorka Géza (1957) Nemzeti Szalon-beli gyűjteményes kiállításai, a „nagy generáció” értékelése jelzik a szakma hazai folytonosságát.

Gádor és pályatársainak munkássága már az utódok fényében értékelődhetett, amikor 1968-ban széles körű (kortársi) szakmai áttekintést rendeztek a siklósi várbán, a Zsolnay-gyár 100. születésnapján. Gádor újításai: a szobrászi forma redukciója a kerámia anyagának megfelelően, az architektonikus, illetve tömörszerű és áttört (elvon) anyagformák, az ornamentális érzékenység, a mázkísérletek a maguk idejében összefüggtek a kortárs képzőművészettel, ám a nála keramikusnak tanult Csekovszky, Majoros János és Hedvig, Gazder Antal, Gálócsi Edit, Horváth Magda és mások tevékenységében ezek a vonások a szocreálba kényszerített képzőművészettel folytatható párbeszéd nélkül, talajt és értelmet veszve éltek tovább. A mester funkcionális műtípusai: a lakás- vagy enteriőrkerámia, illetve a funkcionális tárgyak és a funkcionális térplasztikák a modernizmus korának tágas, formatervezett, fém-üveg enteriőrjeit voltak hivatva élettellel telíteni, kézműves, színes, gazdagon tagolt voltukkal. A fazekas tanultságú Gorka Géza új technikával: a díszítés funkcióját betöltő mázrepszttéssel és a rögös felületet adó ugrómázzal gazdagította a kerámiát. Gorka az anyag, a forma és ornamentum, a technika különleges, tulajdonképpen a természet tárgyainál tapasztalható egységét hozta létre, és vitte be az enteriőrökbe. Majd hasonló kísérletekbe merült el Lőrincz István is, a Herendi Porcelángyár tervezője; Gorka lánya, Lívia pedig, apja műhelyében tanulván, egyedi, amorf természeti formákat idéző enteriőrkerámiákat készített szokatlan, samottos alapanyagokból, melyekbe a mázat is belekeverte, így porózus, szemcsés felületével apja sajátos útjának egyéni követője lett. A funkcionálisan ugyan megkülönböztethető dísz- és használati tárgyak lényegi egysége derül ki Gorka Géza Zsolnay-gyárban folytatott kísérleteiből is, melyek egyéni technikájának szériagyártási lehetőségét kutatták (1944–48). Kovács

Margitot, a „nagy generáció” harmadik tagját a gyári formatervezés kérdése nem foglalkoztatta, ő a korongolás, a fazekasmesterség folytatójaként talált régi-új megoldásokra: az agyagba vésés bekarcolásból fejlesztett technikájára, amit mindig figurális, tematikus művein alkalmazott. Stílusosan az ősi, a primitív, a népi kerámia és a kortárs művészet együtt alakították modernizmusukat, melyben az anyagok és a formálás, díszítés nyújtotta lehetőségek sokasága tűnik elsődlegesnek.

A II. világháborút követő évtizedek kezdetben nyomorúságos, társbérletiesített, majd minimalizált, azaz emberekkel tömött lakáskörülményei között ennek a környezetet humanizáló kerámiának nemigen jutott hely. Az új képzési szisztéma nagyobb hangsúlyt is fektetett az ipari formatervezésre. Mégis, a „nagy generációt” követők, a már porcelán-gyári formatervezőnek képzettek (Garányi József és Staindl Katalin, Várdeák Ildikó) is, az '50–'60-as években sorra a kézműves kerámia területén kötöttek ki, s az ő útjukat folytatták a Csekovszky-növendékek. Mindkét „csoportnak” kezdetől fogva módja volt kiállításokat rendezni, és részt venni a nagy nemzetközi szemléken is. Sőt a monumentális fali kerámia szocialista típusát együtt művelték ki. Így a kerámia kiállítások még sokáig díszedényekhez és porcelánszobrokhoz hasonló tárgyakat, egyedi előállítású használati edényeket, plasztikai műveket és épületkerámiát tartalmaztak. (2)

Ezek megítélése kritikusként különbözött, de ők az idő előrehaladtával egyre türelmetlenebbül fogalmazták meg a változás szükségességét. Az 1968-ban indult Országos Kerámia Biennále első kiállításán tette szavá Pernecky Géza azt a fordított magyarországi helyzetet, melynek köszönhetően a keramikus szakma elerőtlenedett: „Az egyéni formaalkotásnak egy széles, nagy kultúrájú ipari formatervezés csúcán kell megjelennie”, s mivel ilyen nálunk nincs, fegyelmetlen és tanácstalan a kortárs kerámia (*A pécsi...*, 1988), egyhangúak és érdektelenek a használati edények (*Molnár*, 1969). A III. biennále kapcsán – talán Perneckyre visszautalva – az is szóba került, hogy a kiállításokon látható javaslatoknak nincs „valóságos, értelmes helyük”, azaz a kerámia sajátos, egyszerre használati és díszítő funkciója nem tud bevezetődni a mindennapokba (*B. Pílaszanovich*, 1972), vagy ha igen, akkor csak kevesekébe s műtárgyként (műtárgyáron), félreértelmezve a mesterség egész történetét (*Aknai*, é. n.). Ám mivel az összkép továbbra sem változott, a kritika felvetette egy-egy mintaadó munkásság értékelésének, felülvizsgálatának szükségességét különösen a kerámiaszobrászat területén, mely egyszerűen másolni látszott a szobrászat alkotásait, használati és művészi érték nélkül.

1972-ben azonban már regisztrálni lehetett valamiféle változás: újratekintést az anyagismeret, a közvetlen alkotókészség és a technikai kísérletezés összefüggő folyamatában (*Romváry*, 1972). Schrammel Imre, aki folytatta mesterei oktatómunkáját, az 1970-es években új irányokba indította el a kerámiát számos nemzetközi díjjal elismerve. Csekovszky és Schrammel növendékeiből tevődött össze aztán az a fiatal csapat, mely az időközben létrejött, kísérletezésekre módot adó Siklósi Kerámia Alkotótelepen 1976–77-ben a *Kerámia a kertben*, majd 1978-ban a *Kerámia a városban* program keretében a szakma funkcionális-társadalmi kérdéseiről gondolkodott, lényegében a szocialista városépítéssel összefonódott kerámia-muráliák helyett keresve új utakat. Műveik javaslatok az urbanisztika (vagy a sorozatgyártás) számára, de felélesztették a struktúra- és rendszerelvű tervezői gondolkodást is, mely többféleképpen alkalmazható, variálható tárgyejegyetteseket produkált (Gerle Margit, J. Móker Zsuzsanna, Polgár Ildikó). Az 1978-as, 5. pécsi kerámia biennále anyagában szerepeltek Geszler Mária szakralitást sugalló tárgyai is, melyek az agyagmesterség legegyszerűbb és legismertebb formáját, a téglát és az archaikus üzenethordozó táblákat elevenítik fel, sajátos, plasztikus jelekkel, képírással. Révükön, valamint a mester, Schrammel Imre monumentális, a világ őselemeinek működését az agyag megtervezett metamorfózisával reprezentáló reliefsével (Vác, Művelődési Ház, 1971–76) (*Dvorszky*, 1987) – ugyan három különböző irányban, de – a kerámia újabb korszaka végre bekövetkezett. (Nem véletlen, hogy a normandiai Caen ki-



2. ábra.



3. ábra

sérleti műhelye, az ARGILE 1986-ban Geszlert, Schrammelt és Polgárt közös kiállításra hívta meg.) Az 1981-es *Vonal* című kerámia kiállítás témájában is, mely rajzként mind az ipari tervezésnek, mind a művészi munkának alapja, rejlett egy lehetőség, jóllehet a kerámiában hagyományosan a vonal csak mint díszítőelem szokott megjelenni. (3)

A pozitív fordulat zavart okozott a kerámia kritikai értékelésében. Jóllehet tudjuk, hogy a porcelán európai feltalálásánál az alkímia bábáskodott, hogy a föld égetése (az elementes elemek: föld és levegő, tűz és víz egyesítése) alkímiai szimbólum (Jung, 1994), s hogy a kísérletezéssel „anyagmágiával” nem tehetetlenségét palástolja a keramikus, hanem saját történetét „írja”, a folyamatos kísérletezés – többek közt mint „samottnaturalizmus” – elutasításra lelt (Aknai, é. n.; Vadas, 1975; Rózsás, 1982). Pedig az elemi (eredendő) anyagokra, formákra és módszerekre redukálással, az újraismerés-újrakezdés igényével született kerámia, a kísérletre, az anyaggal való foglalkozásra épülő tudás-tervezés/elgondolás-kivitel folyamatában eltűntek a műtárgy-díszműtárgy-használati tárgy közötti különbségek. (4) Az „Arts and Crafts” újradefiniálásának igénye azonban nem mutatható ki a kritikában.

A szervezeti életben is változás állt be: a pécsi biennálékról kikerült az ipari kerámia – amit szomorúan regisztrál már 1980-ban, majd a '84-es biennále kapcsán ennek rendezője, Romváry Ferenc –, hogy az újabb, az 1978-ban alakult Kecskeméti Kerámia Stúdió adjon otthont 1980-tól a független Szilvákátipari Formatervezési Triennálénak.



4. ábra. Kungl György: Fáklyaláb, 2004



5. ábra



6. ábra



7. ábra

Romváry (1980; ellenvélemény: *Vadas*, 1980) ezt mesterkéltséggel és erőltetett megosztásnak nevezte.

A Kecskeméti Kerámia Stúdió – Probstner János vezetésével – Nemzetközi Kerámia Kísérleti Stúdióvá fejlődött. Helyi múltja az „Arts and Crafts” kecskeméti művésztelepéhez kötődött, amely – s ellentétben a siklósi szimpoziummal – egész évben kínál munkalehetőséget az „autonóm kerámiaművészetnek”, sőt az egyetemmel szerveződő Iparművészeti Főiskola új, posztgraduális képzésének műhelye is lett 1988-ban (*Sümegei*, 1986; *Menyhárt*, é. n.). A Stúdióban a kísérletezés mind az ipari, mind az egyedi tárgyakra vonatkozik. Működését így kerámia- és porcelángyárak támogatják, mint az „ösidőkben”, s hamarosan be is ért a termés: Babos Pálma vagy Benedek Olga 1986-os porcelán kávékészletei, majd Dobány Sándor kávéskannája (és teáskészlete) az iparnak tervezett forma nemcsak puritán módon célorientált voltáról, de (stílustörténeti reminiscenciákkal és eredetiséggel) művészi alakíthatóságáról is szóltak. (5) Az 1987-es I. Hollóházi Alkotótáborban pedig Gulyás Katalin textiltervező fordított egyet a porcelántervezés lehetőségein: színes és mozgalmas textilmintáit tette rá a porcelánkészletekre, majd maga is tervezett, a Bauhaus stílusát idézve, mértanias edénytesteket mintái számára (*Frank*, 1988).

A '80-as évek végére a nem a kerámiáról szóló, egykor modernista, majd kiüresedett kerámiaszobrászatot egy szakmán belüli fricska látszott eltörölni. Kungl György mázas kőcserépből készült, a dísz tárgyak szűk terébe akár városokat is belesűrítő szobrai (*James Dean szülőháza*, New York, 1988) ugyanis a mesterség fortélyainak és a kortárs képzőművészet gondolkodásának ismeretében készültek, s semmilyen más anyagból

nem lehetett volna a nosztalgianak és a heroikus újvilági legendáknak azt a keverékét létrehozni, mint az érzelmességre kárhoztatott, ugyanakkor eruptív természetű kerámiából.

A *keramikusok Európája* címmel rendezett, francia szervezésű utazó kiállítás (1989) anyagát vizsgálva értékelhetjük nemzetközi kontextusban a megújult magyar kerámiaművészetet. Az anyag csoportosítása javarészt egyezik a kerámia hazai ágazataival: *Csendes és örök jelenlét* címmel az edényeket mutatták be (magyarokat is), aztán a *Tárgyakat* (köztük sok magyart), a *Földszobrászatot* (itt a legtöbb magyar művet). A hazai viszonyokra jellemző módon a *Művészet és gyártás* címmel bemutatott gyártók közt nincs magyar, s már nincs a muráliák közt se, de sajnálatosan nincs (hisz lehetne) az *Írás* és a *Test és szubsztancia* csoportban sem. Így tehát az itthon gyakran furcsának tekintett kerámiatípusok voltaképpen európai jelenségek. A katalógusból arra is következtethetünk, hogy kerámiaművészetünk tévútjaihoz hasonlókon jártak a többi, volt szocialista országban is.

A rendszerváltoztatás idején különböző szakmai és érdekérvényesítő csoportokba (Terra, De-forma, Magyar Keramikus Társaság) szerveződő keramikusok öntudatát megerősítették a civilizáció válságjelei. A föld művészei, akik ősidők óta elemi anyagokkal (földdel és vízzel) és elemi „technikával” (a levegőn vagy tűzzel) dolgoznak, a „fenntartható jövő” mestereivé váltak. Ennek jegyében rendezte 1993-ban kiállítását a Társaság Budapesten (*Probstner*, 1993), majd Gödöllőn készítette el *A magyar kerámia a XX. században* című kiadványsorozatát, a végre reprezentatív, mert színes képeket tartalmazó katalógusát. Új szimpoziumot is szerveztek 1998-ban Hódmezővásárhelyen, végül kitarításuk eredményeként jött létre a *Fél évszázad magyar kerámiaművészete* című kiállítás az Iparművészeti Múzeumban 1999-ben.

E sajátos iparművészeti ág belső története nemcsak azt mutatja, hogy – az anyag, a tudás és az elgondolás/tervezés révén – a kézműves és design tárgyak egygyökerűek, de azt is, hogy ezek (az úgynevezett iparművészet) éppúgy műalkotások, mint a ma már bármely anyaggal dolgozó, hasonlóképpen tudásra és tervezésre építő képzőművészetek. A művészetként egységesülő művészetek közös kiállításai lennének hivatottak kiteljesíteni a fenti képet.

Jegyzet

(1) Elhangzott *Az iparművészet szerepe, jelentése a XX–XXI. században* című konferencián (Iparművészeti Múzeum, 2002).

(2) Lásd a pécsi kerámia biennálék katalógusait

(3) Csenkey Éva (1984) ugyanekkor, de más keramikusok és a kortárs művészethez fűződő stílárkapcsolataik alapján regisztrál változást utószavában.

(4) A '78-as biennálé katalógusába a rendező, Hárs Éva az ipari és a művészi kerámia, a díszítőművészet

és a használati edény különbözőségéről írt, s csak a '86-os biennálé katalógusában szövegezte Kovács Orsolya arról, hogy az agyagosság ilyen felosztása merev, ellenkezik az ősi mesterség sajátosságaival.

(5) Ezek – a szétválás ellenére – mégis megjelentek a '86-os pécsi, 9. kerámia biennálén, majd a 10-en Vida Judit „szocart” kávékészletével is találkozhattunk. Örvend e tényeknek *Vadas*, 1986.

Irodalom

Aknai Tamás (???): [a IV. és V. Biennáléről].
Andrási Gábor (1985): *101 tárgy. Objektművészet Magyarországon 1955–1985*.

B. Pilaszanovich Irén (1972): A III. országos kerámia biennálé. *Dunántúli Napló*, szeptember 10. = ...

Baudrillard, Jean (1968): *A tárgyak rendszere*.
Carneci, Magda (1999): *Art of the 1980s in Eastern Europe*.

Csenkey Éva (1984): [Utószó] *III. Mednarodni bienale keramike*. Piran. Obalne galerije.

Design (1992). Magyar Design Kulturális Alapítvány.

Domanovszky György (1966): Bevezető. In: *Gábor István Kossuth díjas érdemes művész gyűjteményes kiállítása*. Ernst Múzeum, Budapest.

Dvorszky Hedvig (1987): Előszó. In: *A színház. Schrammel Imre siklósi NAPLÓJA 1984–1986*. Pécsi Kisgaléria, Pécs.

Fekete György (1972): *Az iparművészet lehetőségei és jövője*.

Fekete György (1981): ???

Fekete György (1973): *A design ürügyén*.

Feyerabend, Paul (1984): *Wissenschaft als Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Frank János (1988): Gulyás Kati. In: *Gulyás Kati iparművész kiállítása*. Dorottya utcai Kiállítóterem, Budapest.

Gádor Múzeum (1977): *Siklós, Vár*. Janus Pannonius Múzeum, Pécs.

Green, Christopher (2000): *Art in France 1900–1940*. New Haven – London.

Hofmann, Werner (1974): Előszó. In: ???: *A földi Paradicsom*. ???

Jung, Carl Gustav (1994): *Az alkímiai konjunktio*. Kötet Kiadó, Nyíregyháza.

Katona Imre (1968): *Mai magyar kerámia*. Janus Pannonius Múzeum, Pécs.

Menyhárt László (é. n.): Előszó. In: *Nemzetközi Kerámia Stúdió 1985 1986 1987 1988*. NKS, Kecskemét.

Moles, A. A. (1972): *Psychologie des Kitsches*. München.

Molnár László (1969): Az első pécsi kerámia biennále. *Művészet*, 2. sz.

Primitivism in the 20th Century Art (1985). Kiállítás-katalógus. New York.

Romváry Ferenc (1968, szerk.): A pécsi kerámia-szemle. *Élet és Irodalom*, október 19. Újraközlés: In *X. Országos Kerámia Biennále* (1988). Janus Pannonius Múzeum, Pécs.

Romváry Ferenc (1972): A III. Országos Kerámia Biennále Pécsen. *Jelenkor*, 10.

Romváry Ferenc (1980): Kerámiaművészetünk mai helyzete. *Dunántúli Napló*, július 27.

Rotzler, Willy (1972): *Objektkunst. Von Duchamp bis Kienholz*. DuMont, Köln.

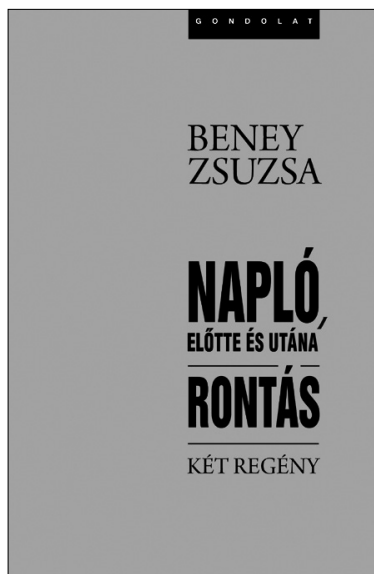
Rózsa Gyula (1982): *Hova tegyük a kerámiát?*

Sümei György (1986): Nemzetközi Kerámia Kísérleti Stúdió. In: *No 2 Nemzetközi Kerámia Kísérleti Stúdió 1982–1984* (1986). Kecskemét.

Vadas József (1975): *Sápadt kerámia*.

Vadas József (1980): Nyomok nyomán. *Élet és Irodalom*, augusztus 16.

Vadas József (1986): Csámpás csészék. *Élet és Irodalom*, július 25.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája

Nem túl régen, talán csak 2–3 évvel ezelőtt került a kezembe Almási Miklósnak a „pénz forradalmáról” szóló könyve (Almási, 1995), mely akkora mentalitásformáló hatással volt rám, mint a 80-as évek elején Kornai Jánosnak A hiány című munkája (Kornai, 1982).

A közgazdász Kornai ezzel a művével szembement az akkori korszellemmel, bizonyítván, hogy a tervutasításos gazdaságnak nincs és nem is lehet perspektívája, mivel a hiány, akár a piacgazdaságnak a tőke, természetes velejárója, organikus állapota. Mint sokan mások, ettől kezdve abban a tudatban éltem, hogy az úgynevezett gazdasági reform nem elég, strukturális változásra van szükség. És néhány évvel később, tulajdonképpen elég váratlanul, valóban bekövetkezett a rendszerváltással együtt a gazdasági struktúraváltás is, azzal a bizakodással, hogy elindultunk a jobb jövő felé.

Új korszak küszöbén

Majd' 20 év telt el a rendszerváltás óta, jócskán benne élünk már a „szép új világban”. Kezdetben elégedettebben, később egyre elégedetlenebbül tapasztaltuk, hogy valóban Európa, még inkább az Atlanti-centrum, sőt az egész globalizált világ részévé váltunk. Mi végre hát akkor az elégedetlenség?

I. A ránk zúduló új jelenséghalmazban, miközben a Nyugat felé tekintgettünk, talán még nehezebb volt kiismerni magunkat. A megvalósult piacgazdaság keretei között mégis szinte azt éreztük, hogy ismeretlenül is ismerős fogalmakkal találkozunk. A versenyszférában a középtávú éves tervek helyett (lásd 3 és 5 éves tervek) a „hónapos”, a negyedéves tervek váltak megszokottá, melyekben az árbevétel állandó növelési igényének nyomása alatt a termelési tervszámok és a tényszámok csak ritkán stimmelhettek. Ezért a növekedéssel járó fejlesztés és a csökkenéssel járó „karcúsítás”, főként a közép- és óriásvállalkozásoknál, hektikusan váltogatták egymást. A költségvetési szférában pedig, miközben a rendkívüli találékonysággal kigondolt adó- és járulékfajták özönével az egyre kevesebb munkavállalóra háruló terheket a mindenkori kormányok egyre növelték és növelték, a bevételek nagy része mintha eltűnt volna (a ki tudja, mire felvett) adósságtörlesztés, a nem sok közhasznúságot mutató „tervtanulmányok”, bizonyos vállalati és bankkonszolidációk vagy egyéb, nem nyilvános megrendelések feneketlen zsákjában. Így nem sok, pontosabban mind kevesebb és kevesebb maradt a közszolgáltatásokra, az állami szerepvállalások fenntartására. Ezt hívták/hívtuk monetáris restrikciónak, illetve a közszolgáltatások egyre drasztikusabb leépítését strukturális reformpolitikának.

A közhiedelem persze az volt, hogy ez csak az újdemokráciákban van így, csak ezekben nincs az államnak pénze, mert „Nyugaton a helyzet változatlan”, és az adósságállomány csökkentésével, a gazdaság növekedési pályára állításával, mely végül is csak a helyesen meghatározott és csak alkalmilag restriktív gazdaságpolitikán múlik, mi is felzárkózhatunk a fejlett országok sorába. Az azonnali redisztribúciós igényekkel szembeni is-

mert GDP-érv a keleti blokkban szocializálódott emberek számára meghökkenítő „dézsavu” volt: „hiszen csak azt lehet elosztani, elvtársaim, amit megtermelünk”.

És akkor Almási Miklós a már hivatkozott, 1995-ben megjelent könyvében számos nemzetközi példával bizonyítja, hogy ez a kapitalizmus már Nyugaton sem az a kapitalizmus. A pénz, mely korábban tőkeként működve a befektetést, a termelés bővítését szolgálta, mára már nagyrészt elszakadt a termeléstől, és önálló életet él, önmagát szolgálja, mert a befektetők tapasztalata szerint sok pénzt leginkább pénzből lehet kihozni, és nem a termelésből.

A filozófus Almási ezzel a tételével, csakúgy, mint korábban a közgazdász Kornai, igencsak szembement a korszellemmel. Önrecenziója szerint nem is volt igazán hatása, főként a közgazdászok körében nem. A „termelési regény” makacsul tartotta magát.

Én azonban attól kezdve, hogy belém ült ez a gondolat, más szemmel próbáltam újra szemlélni a világot. Itt van például a verseny, mely ugye a piaczgazdaság attribútuma. Úgy tudtuk, hogy egyrészt árübőséget teremt, másrészt a fogyasztó, a vásárló számára azaz az előnyvel is jár, hogy a termelők és kereskedők versenye miatt olcsóbban és jobb minőségben juthat hozzá a számára szükséges termékekhez és szolgáltatásokhoz.

Ma is valóban így van ez? Ennek azért számos új tapasztalatunk ellentmond. Az árübőség valóban megvan, csak nem mindegy, hogy miből, merthogy nem a fogyasztó, hanem a piac diktál. Azt kell vennünk, amit kínálnak, és gyakran nem találjuk sehol, amire valóban szükségünk lenne. A tömegfogyasztási cikkeket árusító boltok nagy része ugyanattól az árutól roskadozik Dél-Afrikától Észak-Európáig. Mindegy, hogy ruháról, cipőről, elektronikai berendezésekről vagy gyerekjátékokról van szó. Vannak persze exkluzív üzletek, de azok megfizethetetlenül drágák mindenütt. Az olcsóbb áruk minősége pedig többnyire alacsony, nem egyszer silány, egy-két szezon ha kibírnak. Hát persze, hogy újat vegyünk! Vannak ugyan dolgok, melyeknek drasztikusan esik az ára, ilyenek például a fapados, sokféle feltételhez

kötött repülőjegyek, megjelent mellettük azonban a szintén kifizetendő, egyre borsosabb repülőtéri illeték. Micsoda találékonyság! Vagy itt van például az úgynevezett nem szakmai befektetők köre. Nekik mindegy, hogy miből, csak sok pénzt keressenek. Ha keveset hoz az üzlet, eladják, másikat vagy másfajta vesznek. Ha jól megy, sokszor akkor is, mert többért adják, mint amennyiért vették. És a pénzt inkább a tőzsdén kamatoztatják ahelyett, hogy a termelésbe fektetnék. De a nagyobb szakmai befektetőknek sem mindig ugyanaz a szempontjuk, mint korábban. Ha a termelés túl nagy fejlesztést igényelne, inkább piacot vesznek, azaz a vétel után inkább elsorvasztják a vállalkozást, hogy a meglévő üzleteik számára új piacot szerezzenek.

Abban az értelemben én is sokáig determinista voltam, hogy az iskola olyan, mint a társadalom, nemigen lépheti túl a saját árnyékát. A kutatások is ezt igazolták, például Coleman (1968) vizsgálatai, melyek tanúsága szerint még az alulról építkező amerikai demokrácia iskolái is a fehér-angolszász–protestáns középosztály reprodukcióját és ezzel az adott társadalmi rétegződés konzerválását szolgálják. A determinista szemléletet persze itt-ott kikezdték azok a társadalmi mobilitást is vizsgáló felmérések, melyek a tanulói teljesítmény és a szociokulturális háttér összefüggéseit elemezve azt találták, hogy a szociokulturális háttér nem minden országban határozza meg a tanulói teljesítményt.

Nem szaporítom a példák sorát, inkább megosztom a levont következtetést. Egyre kevésbé van már meg a minőségi termelést és a gazdasági növekedést segítő verseny. Helyette kiszorítás és pénzkivonás van. A kiszorítás áldozatai már most a termelésbe befektető vagy befektetni szándékozó kis- és középvállalkozások, a termelésből való tömeges pénzkivonásnak pedig a nagyvállalkozások, sőt a nemzetgazdaságok is áldozatai lehetnek. Ha elvész a termelés, a gazdaság pénz feletti kontrolja, és túlsúlyra jut a termeléstől elszakadó virtuális tőke, mely nem a gazdaságot, hanem önmagát bővíti, termeli újra, fennáll a sorozatos nemzetgazdasági csődök veszélye, mely világgazdasági szempontból is visszafordíthatatlanná teheti ezt a folyamatot.

2. Talán még nem tartunk itt, de „a pénz forradalmának” már láthatók a történelmi—társadalmi következményei. Merész leszek és a nyugati típusú társadalmakra a történeszek által alkalmazott úgynevezett hosszú 19. század fogalmát úgy módosítom, hogy annak nem a 20. század elején, hanem most lett vége. Pontosabban a hosszú 19. századdal fémjelzett evolucionizmusnak, a minőségi szelekción, a minőséget segítő versenyen alapuló előrehaladásnak lett szerintem most vége. Történelmi metaforával élve, a Nyugat-Római Birodalomnak lehet itt a vége (kihagyván a találgatást, hogy jönnek-e és ha igen, honnan a „vizigótok”), mert az mindenesetre már nagyon is tapasztalható, hogy az Atlanti-centrum államai (köztük Magyarország) sorra számolják fel az eddig elért civilizációs eredményeiket. Kiss Endre egyenesen öndesztuktív társadalomnak nevezi globalitáseméletének kontextusában ezt a jelenséget (*Kiss, 2008*). Mindennapi tapasztalatunk szerint ez legfőképpen a szociális, az egészségügyi és az oktatási kiadások drasztikus csökkenésében ragadható meg. De nemcsak a közszolgáltatásból való folyamatos állami kivonulás teszi mind kevésbé hozzáférhetővé a többség számára a korábbi civilizációs vívmányokat, hanem a közszolgáltatási feladatok piacosítása is, az adókból fenntartandó közszolgáltatások nyílt átjatsása a magántőke/virtuális tőke fék nélküli profitszerzési törekvéseinek. Ennek kapcsán engem mindig elképesztett például a „veszteséges” kórház fogalma, és ha nem lenne következményeiben élet-halál kérdés, még rendkívül szellemes gazdaságfilozófiai metaforának is találnám (lásd a neoliberalizmust mint a privatizáció gazdaságfilozófiai apológiáját).

3. A történelmi-társadalmi következményeknél azonban még veszélyesebb a „pénz forradalmának” és az „öndesztuktív társadalomnak” az emberekre gyakorolt mentális hatása. Kétségkívül bizonytalan világban élünk, de ez a megfogalmazás a jelenlegi életérzésünket talán mégsem fejezi ki eléggé. Sokkal kifejezőbb, hogy a „minden nem biztos” világában kell valahogy élnünk, egy olyan külső és belső határok nélküli akadálypályán, melyen menet közben változtatják az akadályokat. Ma ez a szabály, holnap meg az, tegnap itt volt még a vizesárok, holnap meg már ott van. A kiszámíthatatlanságot nem lehet számításba venni. A kiszámíthatatlansághoz nem lehet alkalmazkodni.

Az ember teleologikus lény. Célképzete van. Ez adja a nembeli lényegét. Az egyén életében az evolúció a célképzetei irányába való előrehaladást jelenti. Például tanul, hogy szakmája legyen. Dolgozik, hogy minőségibb élete legyen. Fejlődik, hogy jobb teljesítménye legyen. Mostani tapasztalata azonban mást mutat. Tanul ugyan, de ez nem biztosít feltétlenül szakmát, pláne munkát. Dolgozik, ha tud, de a sok munka se garantálja a jobb életminőséget. És fájón kell belátnia, hogy még a kintartó teljesítmények is csak ritkán van köze a sikerhez. Hiszen mit tehet egy lojális munkavállaló a cége vagy hivatala sikeréért? Azt, amit korábban: próbálja a követelményeknek megfelelően, hatékonyan végezni a munkáját. De hirtelen minden megváltozik. A céget eladják, a hivatal megszűnik, ő más munkakört kap, rosszabb esetben elbocsájtják. Azt érzi, amit érezhet. Külső erők döntöttek föllette, melyekre se a munkájának, se a lojalitásának és semmiféle tőle függő dolognak hatása nincsen.

Örökös szorongásban, „harci” készültségben él. Mert mit lát maga körül? Nem versenyt, hanem kiszorítást, nyomulást. Azt, hogy mindenki szembekerül mindenkivel. A fi-

atalok az idősebbekkel, az idősebbek a fiatalokkal; a termelők a fogyasztókkal, a fogyasztók a termelőkkel; a munkaadók a munkavállalókkal, a munkavállalók a munkaadókkal; az orvosok a betegekkel, a betegek az orvosokkal; a tanárok a diákokkal, a diákok a tanárokkal; az állam az állampolgárokkal, az állampolgárok az állammal.

Az egyén életében a hosszú távú célok kitűzésének nincs értelme többé. Túlélésre kell berendezkednie.

A túlélés pedagógiája

Abban az értelemben én is sokáig determinista voltam, hogy az iskola olyan, mint a társadalom, nemigen lépheti túl a saját árnyékát. A kutatások is ezt igazolták, például Coleman (1968) vizsgálatai, melyek tanúsága szerint még az alulról építkező amerikai demokrácia iskolái is a fehér-angolszás – protestáns középosztály reprodukcióját és ezzel az adott társadalmi rétegződés konzerválását szolgálják. A determinista szemléletet persze itt-ott kikezdték azok a társadalmi mobilitást is vizsgáló felmérések, melyek a tanulói teljesítmény és a szociokulturális háttér összefüggéseit elemezve azt találták, hogy a szociokulturális háttér nem minden országban határozza meg a tanulói teljesítményt. Az észak-európai országok egy részében, például a svéd iskolarendszerben kimutatható volt az esélyegyenlőséget segítő oktatáspolitikai hatása. A svéd iskola a '80-as években még képesnek látszott bizonyos hátránykompenzációra, a felmérések adatai szerint a svéd tanulók teljesítményét nem határozta meg egyoldalúan az előnyös vagy hátrányos családi környezet, az őket körülvevő társadalmi szubkultúra (Báthory, 1989).

Más oldalról azonban a determinista szemléletet tovább erősítette, hogy a neveléstudományi szakirodalomban és a pedagógiai közgondolkodásban is folyamatosan jelen volt a nevelés szocializációs funkciójának hangsúlyozása, a fiatalok társadalmi életre való felkészítésének az iskolával szemben támasztott követelménye. Abban a kettős értelemben, hogy a szocializációs funkció részint a társadalmi beilleszkedést, részint az adott társadalmi struktúra elfogadtatását szolgálja.

És az új korszak küszöbén itt kerül bajba a pedagógia. Mire szocializáljon? Arra, ami most van? A kizorításra, a nyomulásra, az egymás elleni harcra?

Na, ez az, amit nem gondolok. Éppen ellenkezőleg. Azt gondolom, hogy széjjel szembe kell menni. Pontosabban a korszakkal szembe kell menni. Meg kell fordítani „korunk hőse” mentalitását. Azt a szinte már természetesnek tűnő mentalitást, hogy azt tedd mással, amit nem szeretnél, ha veled tennének. Holott éppen a fordítottja a természetes: ne tedd mással, amit nem szeretnél, ha veled tennének!

Úgy emlékszem, az őskereszténységnek még a páli fordulat előtti korszakában keletkezett a „lelki szegény” fogalma. Azokra a gazdagokra mondták, akik teljes vagyonukkal csatlakoztak a vagyonszétválásban élő őskeresztény gyülekezetek valamelyikéhez, mert együttéreztek a szegényekkel. A korábbi gazdagokról van szó, akik önszántukból lettek „lelki szegények”. Ezt a mentalitást kellene valahogy feleleveníteni. Hogy a fiatal legyen lelki idősebb, az idősebb meg lelki fiatal; a termelő lelki fogyasztó, a fogyasztó meg lelki termelő; a munkaadó lelki munkavállaló, a munkavállaló meg lelki munkaadó; az orvos lelki beteg, a beteg meg lelki orvos; a tanár lelki diák, a diák meg lelki tanár.

Itt megállok, mert be kell látnom, az állam kontra állampolgárral nem folytathatom a sort. Hiszen az államnak nincs lelke.

Őszintén remélem, ha ez a sor, mint látszik, nem is teljesen lekereshető, mégis világos, hogy miről beszélek. Az együttműködésről, az öndestrukciónak fékezéséről, a totális öndestrukciónak megakadályozásáról. Összefoglalóan: az ellenszocializációról. Meg arról, hogy soha ilyen megfordító szereplehetősége nem volt még a pedagógiának.

Ehhez azonban másképp kellene tematizálni a pedagógiát. Csak példaként, hogy mire is gondolok, három témafókuszra emelek ki. Három olyan nevelési technikát, melyeknek mentalitásformáló erejük van.

Reverzibilitás

Ezt a fogalmat még Piaget (1970) ültette bele a pszichológiai-pedagógiai szakirodalomba, amikor az ember gondolkodásfejlődésének négy szakaszát megkülönböztetve kísérletekkel mutatta ki, hogy a reverzibilitás, a dolgok megfordításának képessége statisztikusan a harmadik fejlődési szakaszban, 7–11/12 éves korban alakul ki. De ezt a képességét mint-ha a felnőtt társadalom többsége, sőt az értelmiség egy befolyásos része is használaton kívül helyezte volna. Hogy újra feltegye az alapkérdéseket, és ha kell, megfordítsa a választ. Ahogy például Kopernikusz és Schliemann is tette. Biztos, hogy a Nap forog a Föld körül? Biztos, hogy a homéroszi mű csak fikció? Azzal, hogy Kopernikusz megfordította az évezredes választ, új utat nyitott a kozmológiában. Schliemann pedig, a korabeli régésztársadalom teljes elképedésére, a homéroszi útmutatások alapján tényleg kiásta Tróját.

És akkor most én is fordítok egyet. Mondjuk az ismert hegelianus tételen. Biztos, hogy minden, ami valóságos, az szükségszerű? Biztos, hogy a pénz forradalmának és az öndestruktív társadalomnak nincs alternatívája? Biztosan szükségszerű, hogy az egyéni boldogulás érdekében az emberek szembekerüljenek egymással ahelyett, hogy együttműködnének? De számtalan, korlátozottabb érvényű kérdést is újra feltehetnénk. Itt van például a jog és az igazság kapcsolata. Biztos, hogy kielégítő, ha egy eljárás, mondjuk úgy, jogszerű? A jognak nem az igazságot kellene szolgálnia?

Nem szaporítom a szerintem újra felteendő kérdések sorát. Ennyi talán elég a reverzibilitás jelentőségének, a pedagógiai ellenszocializációban betölthető mentalitásformáló szerepének érzékeltetéséhez. Számos terep kínálkozik az oktatás és nevelés során a reverzibilitás képességének újraélesztésére, a tananyag-kiválasztáson át egészen a gondolkodásfejlesztési feladatokig. Bármely tantárgyban, bármely iskolafokozatban, bármely iskolatípusban, beleértve és kiemelve a felnőttképzés színtereit is.

Szerepváltás

Ezt a nevelési technikát témafókusként ugyanolyan fontosnak gondolom, mint a reverzibilitást, annál is inkább, mert részint összefügg vele (adott esetben ez is megfordítás), részint pedig mert kiemelkedő szerepe lehet az együttműködési képesség fejlesztésében, szituatív gyakoroltatásában. A pénz forradalma és az öndestruktív társadalom ugyanis azt az életérzést sugallja, hogy a „fent” és „lent” állandó, a társadalomban tapasztalható hatalmi és vagyónhierarchia örök. Amellett persze, hogy egyáltalán nem így van (a rendszerváltás során is tapasztalhattuk), azzal a rossz következménnyel is jár, hogy az emberek belemerevednek az adott szerepbe, sokszor az önfeladásukig azonosulva vele. Ezzel olyan szocializációs technikák, magatartásminták rögzülnek, melyek csak az adott szerepben működnek, így a „fent” és „lent” szereplőinek együttműködése elé is falakat vonnak.

Ráadásul itt nem csak az olyan hierarchia-szerepekre kell gondolnunk, mint a hatalmon lévők és abból kiszorítottak, vagy a gazdagok és szegények, a szerepváltási képességnek az életvezetésben megnyilvánuló jelentősége ennél sokkal nagyobb. Adott szereppel visszaélni, adott szerepben hatalmaskodni eladóként, ügyintézőként, sőt parkolóőrként is lehet. Vagyis nemcsak a vertikális, hanem az alkalmi horizontális kapcsolatokat is gyakorta átszövi a szerepváltási tudatosság hiánya. Hiszen aki most éppen eladó, estére már vásárló. Aki az egyik hivatalban ügyintéző, a másikban ügyfél. És persze majd' mindenki parkol (kivéve talán a parkolóórt). Ha azonban legalább a mindennapok, a horizontális kapcsolatok szintjén tudatosulna, hogy nem „fent” és „lent”, hanem „egyszer fent, másszor lent” van, a szerepváltásból következően talán a szerepmagatartás is változna. Mégpedig a kölcsönösség, az együttműködés irányába. A szerepváltás gyakoroltatására is számos terep kínálkozik az oktatás, a nevelés, a képzés minden sza-

kaszában, fajtájában. Persze csak ha a tananyagban témafókuszunk, a feladatokban követelménynek tekintjük.

Rutinelhagyás

A hatékony oktatás, a hatékony képzés rutinokat teremt. Olyan jól bevált működtetési technikákat, melyek a tanult esetekhez hasonló szituációkban is sikerrel alkalmazhatók. Ilyen például a matematikában az egyenletmegoldó képlet, melynek alkalmazási lehetőségét könnyen felismerjük hasonló szituációt mutató szöveges példa esetén is. Vagy ha új szoftvert telepítünk a számítógépünkre, rutinszerűen tudjuk, hogy milyen menüpontokban kell keresnünk a használni kívánt funkciókat. De a mindennapi életvezetésünket is át- és átszövi a rutin. Tudjuk, hogy a hivatali nyitvatartási idő ismeretében milyen ügyek elintézése fér bele egy hétköznapba, milyen napszakban nagy a hétvégi autóforgalom a balatoni autópályán, hol vannak még későn is nyitva boltok, posták vagy hol van ünnepnapos ügyelet patikákban, kórházakban.

Pontosabban csak tudtuk. Amíg nagyjából rutinszerűen működő világban éltünk. De már nem abban élünk. Ha az egyenletmegoldó képletek nem is változtak, a legtöbb, életünket befolyásoló mikro- és makrokörülmeny azonban igen. Nem nagyon tudjuk, milyen nem ismert akadályra számíthatunk, ha egy ügyet el akarunk intézni, ha elindulunk reggel az autóval Budapesten vagy az autópályán, de nem lehetünk biztosak még a nyitvatartási idő betartásában sem. Rendre korrekciós pályákat kell beépítenünk az életünkbe, naponta kell túlélünk egy-egy váratlan szituációt. Ez csak úgy megy, ha el tudjuk hagyni a rutint. Ha nem ragaszkodunk ahhoz, amit hasonló esetben eddig csináltunk.

A mikrokörülmenyek kiszámíthatatlan változásainak túlélése napi probléma. De ha nagyobb perspektívában, a pénz forradalmának és az öndestruktív társadalomnak a túlélésére is gondolunk, a „harci készenlét” rutinját is végleg el kellene hagynunk. Helyébe a szempontváltás rutinját kellene alkalmazni, a sajátjaink mellett mások érdekeinek, értékeinek tekintetbe vételét.

Mert valódi érdekegyeztetés nélkül nincs igazi konfliktusmegoldás, együttműködés nélkül pedig fenntartható társadalmi kohézió sincs.

A rutin megtanítása tehát nem elég. A már nem működő és az öndestrukciót újratermelő rossz rutinok elhagyását is meg kell tanítanunk. Úgy gondolom, ez merőben új feladat a pedagógiában. A túlélés pedagógiájának azonban egyik alapvető attitűd- és képességformáló feladata lehet.

Végezetül két személyes megjegyzés. Tisztában vagyok azzal, hogy nem lehetnek kevesen azok, akik most idealizmussal vádolnak. Nem bánom. Inkább leszek idealista, mint determinista. Az idealizmusban legalább van idea, van célképzet. Úgy is mondhatnám, hogy vissza akarom kapni a nembeli lényegemet. Másfelől viszont elismerem, hogy amiről beszélek, az nem kiforrott elmélet, de még csak nem is minden részletében átgondolt

A mikrokörülmenyek kiszámíthatatlan változásainak túlélése napi probléma. De ha nagyobb perspektívában, a pénz forradalmának és az öndestruktív társadalomnak a túlélésére is gondolunk, a „harci készenlét” rutinját is végleg el kellene hagynunk. Helyébe a szempontváltás rutinját kellene alkalmazni, a sajátjaink mellett mások érdekeinek, értékeinek tekintetbe vételét. Mert valódi érdekegyeztetés nélkül nincs igazi konfliktusmegoldás, együttműködés nélkül pedig fenntartható társadalmi kohézió sincs.

gondolatmenet. Inkább csak egymásra reflektáló érzületek, néhol gondolatok vagy inkább gondolati érzületek. Mert hát csak „a törvény a tiszta beszéd”. De hát épp ez az, hogy nem az! A törvények szinte a videoklipek vágási gyorsaságával változnak, és egyelőre nem látszik olyan törvény, amely legalább kicsit is fékezne a pénz és az öndestrukciónak teljes eluralkodását.

Kimondom. Új „törvény” kell! A pénz és az öndestrukciónak törvénye helyett az együttműködés, a kölcsönkapcsolatok hálójának törvénye. És ez az, amiben a dolgok újragondolásának az ösztönzésével alapvető, eddig még nem betöltött, és talán nem túlzás, hogy forradalmian megfordító szerepe lehet a pedagógiának. (1)

Jegyzet

(1) A 2008. augusztusában megtartott VII. Nevelésügyi Kongresszus záróelőadásának szövegváltozata.

Irodalom

Almási Miklós (1995): *Napóra a Time Square-en. A pénz forradalma az ezredvégen*. T-Twins, Budapest.
 Báthory Zoltán (1989): Tanulás és hatékonyság. *Pedagógiai Szemle*, 1.
 Coleman, James (1990): Az esélyegyenlőség fogalma. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *A tömegoktatás alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (A *Harvard Educational Review* 1968. évi 1. számában megjelent írás fordítása.)

Kiss Endre (2008): A globalitás, mint a modernitás dialektikája. In Palánkai Tibor (szerk.): *Kataklizmák csapdája.* TSR Model, Budapest.
 Kornai János (1982): *A hiány*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
 Piaget, Jean (1970): Az értelmi fejlődés szakaszai. In: uő: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pazarló magyarok: nyelv- és kultúravesztéseink történetéből

A VII. Nevelésügyi Kongresszus téziseiben egyetlen helyen lelhető fel halvány utalás az 'idegen nyelvek alkalmazására' márpedig a nyelvek tudása az egyik olyan kulcs, amely minden kaput nyit. A száználmasan egynyelvű magyar iskolázás már emberöltők óta nem nyújt nyelvtudási mintázatokat diákjainak, az iskolai értelmiség gyakran tanítványainál is kevésbé tájékozódik szakterületéről (vagy általában) idegen nyelveken. A nyelvtudás(ok) célképzete ugyan koronként változó, de megtartása és fejlesztése egész életen át tartó munkálkodást kíván.

A magyarországi nyelvtudások értékteremtő és pazarló (vagyis nyelv- és kultúra-vesztő) jelenségei megkérdőjelezik a 19. és 20. századi, kizárólag nemzeti alapú nevelés folytathatóságát a 21. században. Európai integrációnk egyik valódi szellemi feltétele az idegen nyelveken szólni tudás képessége. Őszintén kell beszélnünk a két- vagy több tannyelvűség kérdéseiről, az angol nyelv primátusának gyarmatosító és 'birodalmi' kettősségéről, a nyelvtanulási/tanítási erőfeszítések valós és vizsgapiaci értékéről és más érzékeny témákról. Milyen legyen a nyelvek és kultúrák tanítása egy olyan országban, amely ösdiők óta többre becsüli a 'faragatlan fát', mint az udvaroncok simulékonyágát? Nincs kiforrott nyelvpolitikánk, jöllehet a történelmi késésekre nincs bocsánat.

Prolegomena

Tisztázzuk rögvest az elején, hogy ebben az esszében nem a magyar nyelv és kultúra intenzív átélhetőségének hullámzásairól lesz szó, hanem a magyarba ilyen vagy olyan okokból beojtott nyelvek és kultúrák kifakulásáról. Idegen nyelvekről és kultúrákról, amelyeket többnyire megszépít a gyógyító messzeség... Ha leszámítjuk emiatt a legelső, még pogány magyar írás- és kultúravesztést (nézzük csak innen); akkor azt mondhatjuk, hogy tatár-török lovas birodalmak, még ha el is akadtak itt, idegen nyelvi szempontból észrevétlen robogtak át rajtunk. (Tőlük korábban nyelvet és kultúrát már kaptunk, s nem is keveset, de akkorra – számukra – már keresztény európaiak lettünk, pusztítani valók.) A nyelvnek megvan a maga glotto-kronológiája (haladási sebessége), amely sokkal, de sokkal lassúbb, mint egy-egy emberöltő alig több mint fél évszázados eszmélése. Tapadós birodalmi hatást a germán kultúrák értek el errefelé, hiszen a németajkúság még a 19. században is változó felhőzetként fedte be a magyar területeket. Hihetetlen, hogy egy másik birodalom ehhez képest rövid, mindössze négy évtizedes fennállása milyen fényes emlékeket törölt a kulturális emlékezetből! „De hol van már a tavalyi Hó-den!”, mondhatnánk cinikusan Hellerrel (1961) most, a szovjet birodalmi kultúra tündöklése és bukása után... Remélem, felkeltem az olvasó figyelmét azzal, hogy ez megtörténhet a másik, eredetét tekintve germán kultúrával, mármint a most uralkodó angolszásszal is, hogy tudniillik elveszítjük. A magyarok még mindig nagyon kevésbé tudnak jól angolul, vagyis szavaimból 'nem az elvesztett, az el nem nyert éden fájdalma' szól! Jósolni azonban akkor kell, amikor azt még senki sem hiszi el.

Ez a legutóbbi mondat arra készlet, hogy felvegyek egy másik szálát is. Éppen negyed százada annak, hogy 'nyelvekről és elvekről' (Bárdos, 1984; 2004) először nyilatkoztam egy szakfolyóiratban, s a jövődőlés (amely részben igaz lett, más tekintetben meg kevesebb, mint akkor gondoltam) tökéletesen észrevétlen maradt. Természetesen akkor is a nyelvpolitika és a tanárképzés megváltoztatására buzdítottam, és az is lehet, hogy most is így lesz (már ami a témát és hatását illeti), annak dacára, hogy az *Iskolakultúra* Magyarországon a legolvasottabb pedagógiai folyóirat. Miért kell mégis odefigyelni rá? Talán csak azért, mert a következőt már nem én írom, hamis prófétából pedig éppen elég egy...

Mit ér a nyelv, ha magyar?

Mivel tartanunk kell a tempót, vigyázat, itt-ott egyszerűsítsek (de nem csalok)! Eltekintve a most kihaltól és persze még most is létrejövő keveré nyelvek egyensúlyától, a világban nagyjából hatezer nyelvről beszélhetünk, és mindehhez van hatmilliárd ember. Aritmetikailag tehát minden nyelvet egy-egy millió embernek illene beszélnie. Ez távolról sem így van, hanem úgy, hogy kilencvenhat százaléknyi ember a nyelveknek mindössze négy százalékát használja, és vice versa: négyszázaléknyi ember kilencvenhat százaléknyi nyelvváltozatot használ. Európában, figyelmen kívül hagyva most a nyelvestéseket, hatvan és hetven között tartunk a nyelvek számában, amely, figyelembe véve más kontinenseket, kevésnek tűnik. Köztük szerepel viszont az angol és a spanyol, amelyek a 21. században is világnyelvek maradnak. Az Európai Unió különben is arra biztat, hogy a leendő Európai Egyesült Államok (?) polgárai, ha lehet, háromnyelvűek legyenek, vagyis az anyanyelvükön kívül még kettőt tudjanak. A nyelvek küzdelmében globálisan az angol és nyelvváltozatai állnak nyerésre szellemi hódításukat illetően, miközben akadnak olyan nyelvek, amelyeknek több anyanyelvi beszélője van mint az angolnak (például a kínai); a hispán világ pedig elég jól láthatóan integrálódik, miközben az arab vagy a hindi szinte láthatatlanul. Nem robbant még ki nyilvánvaló csatározás, de elképzelhető, hogy negyven-ötven év múlva ez a sorrend kínai, hindi, angol, spanyol, arabra változik. Vagyis ha nem is a jelen generációnak, de hamarosan újabb nyelvekben és kultúrákban kell gondolkodnunk: mi lenne, ha a korábbiakat nem veszítenék el?

A magyar nagyjából tizenegyet és fél millió ember beszéli a Földön. A legerjedtebb ugor nyelv ezzel a jelentős nyelvek középmezőnyében helyezkedik el, nagyjából a harmincnegyedik, harmincötödik hely körül – nem vagyunk tehát annyira kis nyelv, mint ahogy azt sokan gondolják. Ettől persze még érvényes az ismert szöveg: „Kár, hogy a magyar nyelvet nem érti senki, [...] s nem is akarja megtanulni!” (Bródy, 1977). Természetesen a magyar nyelv is keveré nyelvv, mint a többi, ha eléggé közel megyünk hozzá, és történetileg vizsgáljuk. Finnugor örökségünkre számos külső impresszió rakódott vándorlásaink alatt, főként uráli, altáji és indo-európai betüremkedések (iráni, alán, kun-besenyő, oszmán-török, illetve szláv, német, latin vagy ófrancia – német közvetítéssel –, továbbá olasz és így tovább). A változások sebessége nagyjából egyenletes, eltekintve néhány belső gyorsítástól, mint a nyelvújítás vagy külsőtől, mint a lingvicit angol-amerikai behatások, amelyek többnyire védelem nélkül záporoznak a magas- és/vagy műszaki kultúrában, nem is beszélve a médiák által közvetített kulturális szemérről. Bennem persze semmi félelem nincs: a magyar óceánnak ez csak zápor, agglutinatív áramlataink besodorják, befonják, megemésztik, befogadják az idegen elemeket, s a kilencedik hullám taraján már magyaros ékkövekként csillognak. Édes anyanyelvünk így kompenzálja a nemzeti nyelvnek azt az elkerülhetetlen sajátosságát, hogy elválaszt mindenkitől, aki nem ezt a nyelvet beszéli. Az összekapcsolásért minden nemzeti nyelvnek meg kell küzdenie, főként megfelelő nyelvműveléssel. A küzdelem természetesen reménytelen, hiszen a nyelvrontást a nyelvileg mindig divergens, élő, anyanyelvi beszélő idezi elő, dacára annak, hogy a nyelvvédők igyekeznek a normákat megtartani. A nyelvi stabilitás

olyan nagy mértékű, hogy a nyelvváltozás sebessége egy-egy emberöltőben csak a szókincs futóhomok jellegű felületén érzékelhető. A magyar nyelv régi nyelv az európai nyelvek között (a maga megközelítő háromezer évével), modern nyelvvé mégis csak viszonylag későn vált az európai nyelvek tökéletesedésében, persze csak abban az értelemben, ahogy most modern nyelvről beszélni szokás. Abban pedig ma már nemcsak az írásbeliség normáinak stabilizálódása és reformjai, avagy a standard változat elismerése szerepel, hanem a modern szókincsben helyet kapó összes tudományokon és művészeteken túlmenően az intellektualizáció is beleértendő. Ez utóbbi azt jelenti, hogy milyen szerkezetű a diskurzus, amely főként az írásbeliség belső szerkezetében és külső megjelenésében érhető tetten, vagyis abban, hogy miként jelenik meg a szöveg a (digitális) térben. Minthogy megígértük, hogy idegen nyelvekkel és kultúrákkal foglalkozunk, a művelt olvasót inkább néhány régi, valamint kortárs szerzőhöz utaljuk (Bárcezi, 1958; Kniezsa, 1955; illetve Kiss, 1993; É. Kiss, 2003) – már tudniillik abban a kérdésben, hogy romlásnak indult-e hajdan erős magyar... Részemről a válasz: határozott nem.

Mit ér a nyelv ha angol?

Már korábban leszögeztük, hogy a nyelvek állandóan változnak (ez egy belső, viszonylag lassú folyamat), másfelől pedig keverednek, aminek valójában több köze van a történelmi-kulturális földrajzhoz, mint magukhoz a nyelvekhez. Az angolt – amelyet valamivel több mint 400 millió ember beszél anyanyelvként – szintén keveréknyelvnek tekinthetjük, ha közelebbről vesszük szemügyre. (A 400 millió szigorúan a Brit-szigetekre, az Egyesült Államokra, Kanadára, Ausztráliára és Új-Zélandra vonatkozik.) Az angolt keveréknyelvnek főként azok tudják érzékelni, akik jól tudnak latinul, vagy jól ismernek egy neolatin nyelvet (például a franciát), és németül is tudnak valamennyire. Iskolai tapasztalatokra hivatkozva: ilyen nyelvek után az angol szinte 'jólesik', könnyebben megy. Fordított esetben, ha valaki először angolul tanul, annak – ha egyáltalán rákényszerül – sokkal kellemetlenebb egy kemény morfológiájú indoeurópai nyelv.

Mert mi is történt az angollal (dióhéjban)?

Nekik is volt 'honfoglalásuk', amint északi-tengeri vagy nyugati germánokként, angol-szász-fríz-ószász, valamint gót-felnémet nyelvi elemek társaságában rávándoroltak a keltákra. Az ó-angol (már 500–1100-ig) angolok, szászok, jütök és más törzsek keveréknyelve volt. A közép-angol (1100-tól 1500-ig) a helyi dialektusokra rátelepedő, a nyelvnek jelenleg is absztraktabb szókincsét jelentő, normann közvetítésű neolatin hatás jellemzi. Hagyományosan új-angolról (1500 után) Chaucer, Wycliff és Caxton keze nyo-

A magyart nagyjából tizennégy és fél millió ember beszéli a Földön. A legelterjedtebb ugor nyelv ezzel a jelentős nyelvek középmezőnyében helyezkedik el, nagyjából a harmincnegyedik, harmincötödik hely körül – nem vagyunk tehát annyira kis nyelv, mint ahogy azt sokan gondolják. Ettől persze még érvényes az ismert szöveg: „Kár, hogy a magyar nyelvet nem érti senki, [...] s nem is akarja megtanulni!”. Természetesen a magyar nyelv is keveréknyelv, mint a többi, ha eléggé közel megyünk hozzá, és történetileg vizsgáljuk. Finnugor örökségünkre számos külső impresszió rakódott vándorlásaink alatt, főként uráli, altáji és indo-európai betüremkedések (iráni, alán, kun-besenyő, oszmán-török, illetve szláv, német, latin vagy ófrancia – német közvetítéssel –, továbbá olasz és így tovább).

mán beszélhetünk, irodalmi, bibliafordítási, illetve nyomdászati teljesítményeik eredményeképpen. Ez a modern angol még jócskán felszívott kelta, flamand, spanyol és olasz hatásokat, majd a gyarmatosítás következtében a 19. század legelterjedtebb nyelvévé vált a brit birodalomban: perzsa, hindi, bengáli, afrikai közegbe ojtódott be, s a kereskedelem segítségével számos pidgin nyelv forrásnyelvévé vált (tok-pisin, krio, patwa stb.).

Ezek a változások azonban nemcsak hibrideket teremtettek, hanem megalkottak egy olyan 'külső', angol ajkú világot (főként Afrikában, Indiában és a csendes-óceáni peremvidékeken), ahol az angolt már sokan anyanyelvként beszélték, mégsem számították őket soha a már korábban emlegetett öt ország 'belső' körébe (*Kachru*, 1985). Olyan országokat kell elképzelnünk, mint Ghána, Kenya, Nigéria, Tanzánia; vagy India, Pakisztán, Banglades, Srí Lanka, illetve Szingapúr, Malajzia és a Fülöp-szigetek. Ezekben a helyeken már nemcsak a brit, hanem az indiai angol és újabban az amerikai nyelvváltozat előretörése figyelhető meg. E globális angolság jelenlétében lázas küzdelem indult el az angol mint kommunikációs eszköz megragadására a Távol-Keleten, a Közel-Keleten és Afrika más országaiban. Van, ahol ez a mohó elsajátítási vágy kevés eredménnyel járt (Japán), de van, ahol nagyon sikeres (Indonézia, Tajvan, Szaúd-Arábia és Izrael, Afrikában talán Zambia és Zimbabwe sorolható ide). Furcsamód Magyarországot egyik kategóriába sem tudtam besorolni...

A világméretű angolnyelv-tanításnak és nyelvsajátításnak most azzal a nehézséggel kell szembenéznie, hogy az angol mint a nemzetközi kommunikáció nyelve tömegesen elidegenedhet a szűkebb értelemben vett anyanyelvtől, hiszen konferenciáktól sportrendezvényekig előfordulhat, hogy sok-sok náció az angolt használja úgy, hogy anyanyelvű nincs is jelen. Ennek a nemzetközi angolnak sem a fonológiája, sem a morfológiája, sem a szintaxisa nincs leírva, lexikája futóhomok, pragmatikáját pedig idegen kultúrák nyelik el. Veszélyezteteti-e ez az angol-amerikai nyelvhasználat tisztaságát? Ugyis tudják a válaszomat: határozottan nem. Azzal már kevésbé törődik a világ, hogy az anyanyelvűnek mennyire tetszik egy-egy ilyen angol nyelvváltozat. Mint láthatják, a magyart ilyesféle veszély nem fenyegeti: megmaradhatunk beltengernek...

Birodalmak és kultúrák Magyarországon: nyelv- és kultúravesztések

Ideje, hogy visszatérjünk eredeti témánkhoz. Rögtön egy táblázattal kezdjük (1. táblázat), amelyet most azoknak is el kellene olvasniuk, akik a táblázatokat át szokták ugrani.

Először is szögezzük le, hogy nagy vonalakban, vagy statisztikailag, Krisztus születése utáni ismert modern korunkban általában minket hódítottak meg mások, és nem fordítva. Emiatt vizsgálható, hogy a magyar nyelvbe és kultúrába milyen idegen hatások nyomakodtak be, s ha ezek értékteremtők voltak, meg tudtuk-e őrizni ezt a többletet. A történész szemszögéből nézve persze durván leegyszerűsítő a fenti táblázat, azt viszont jól mutatja, hogy a beépülésben és az értékteremtésben döntően az iskolázás hatott. Ez magyarázza a ma már elveszettnek tűnő latin-görög, németes, majd oroszos műveltség gyakran csak polihisztorokban élő emlékképeit. A jelen iskolázás az angolt pártolja, de nem eléggé. Az elemzést leszűkíthetjük a 20. századra, hiszen akkor úgy vesztettünk el két-három kultúrát, hogy az újat még meg sem kaptuk. A gyanakvók persze azt kérdezhetik most: az is lehet, hogy most nem hódított meg bennünket senki? Ugye, milyen naiv kérdés...

A nyolcvanas évek emblematikus rockoperája (Szörényi-Bródy: *István, a király*) jól érzékelhetően és érzékenyen mutatja be a magyarok alapproblémáját: Európában bevándorlók voltunk/vagyunk; behódoljunk-e idegen kultúráknak, vagy megtartsuk a magunkét? Az államalapítás volt az első kultúravesztésünk ezen a helyen, ahol élünk. Arany a *Toldi*-ban azt mondja, nehezebb eltörni a „faragatlan” fát, kontrasztban a királyi udvaroncok simulékonyosságával. Kérdés, hogy ezek a dilemmák megoldódtak-e mára a fejekben, vagy továbbra is mi vagyunk a legnagyobb, és tulajdonképpen egyetlen, a népvándorlás

1. táblázat. Birodalmak és kultúrák: akarták-e, hogy megtanuljuk a nyelvüket és kultúrájukat?

<i>Hatás</i>	<i>Ok</i>	<i>Eredmény</i>
Latin, görög és helyi nyelvek, német, ófrancia (vallón, német közvetítéssel), olasz stb. szórványosan Kereszténység felvétele, Egyház, humanisták	honfoglalás, megmaradás, vallásháborúk, hódítások	Igen Az iskolázásban megjelenik a latin, hatása a 20. századig tart
Mongol (közép-mongol, ujjur, kipcsak stb.) 'Tatárjárás'	hódítás, háború	Nem
Török Oszmán-török Birodalom	hódítás, háború, gyarmatosítás	Nem
Német, nagyjából Mohács után négy évszázadig Osztrák Birodalom Osztrák-Magyar Monarchia	hódítás, gyarmatosítás, Monarchia: közép-európai egység?	Igen (kötelező is) iskolában, hivatalban, egyházban, katonaságnál stb.
Orosz Magyar Népköztársaság a Szovjet Birodalomban négy évtizedig	hábo gyarmatosítás, 'kommunista blokk'	Igen (kötelező) funkcionálisan nem használható, a Szovjetunió zárt ország
(Amerikai) angol Magyar Köztársaság az EU-ban, a NATO-ban stb.	politikai változások, globalizáció, neokolonializáció	Igen (de nem kötelező, hanem evidencia) bárhol használható

után is életben maradt keleti nép – nyugaton? A tatárjárás és a török világ kulturális következményeit nem az elkövetők szolgáltatták, hanem a kiürült országrészekbe betelepült németek, visszatérő szlávok és más benyomuló, szapora nációk: ennek pozitív hozadéka a korabeli Magyarország belső többnyelvűsége. Természetes többnyelvűség volt ez, amely a magyar nemzeti érzés felemelkedésének dacára, több mint négy évszázados német, majd osztrák kulturális hatások mellett, gyakorlatilag Trianonig tart. Széchenyi és társai észrevették az angol mintát, de a németajkúság útlevelét jelentett a korabeli Európába. De térjünk vissza a 20. századba, amelyre még kiterjed a most élő emlékezet.

Jelentős kultúrávesztésbe másodszer (vagy sokadszor) a második világháború után kerültünk, amikor 1949-től negyven évre az orosz nyelv kötelező első idegen nyelvvé vált az iskolázásban. Ekkor el kellett felejteni több száz év nyugati kultúráját, bele kellett tanulni egy olyan kultúrába, amellyel jóformán semmilyen kapcsolatunk nem volt, kivéve a műveltek Puskin Sándor- és Tolsztoj Leó-gyűjteményét a Tolnai Regénytárból. Oroszul a háború előtt – mint egzotikum – a Magyar Királyi Keleti Kereskedelmi Akadémián lehetett tanulni. A háború után a valóban gyorstalpalással átképzett orosz tanárookra hárult az a feladat, hogy a szovjet kultúra túlkapasait az orosz kultúra mélységeivel ellensúlyozzák, ha bírták. A nyugati nyelvek húsz év szunnyadás után kezdtek feltűnedezni, hogy aztán az új gazdasági lehetőségek és az új generációk nyomására a hetvenes években lábra kapjanak és a nyolcvanas években megerősödjenek. (Az én édesapámmal együtt eltávozott az a generáció, amely a líceumban franciát tanult a Klebelsberg – Hóman korszakban, velem pedig majd eltávozik az, akiknek a szíve hamarabb dobban meg egy szomorú orosz népdalra, mint egy német indulóra.)

1989 óta egy újabb kultúrávesztés elszenvetői vagyunk, amely során néhány év alatt kisöpörtünk több generációnyi képzett szlavistát: teljesen elfelejtettük, hogy lehettünk volna nyelvileg és gazdaságilag az új Kelet kapuja! Belső többnyelvűség már csak az erdélyiektől vagy a felvidékiektől várható el, és a világnyelveket tanulók száma vészesen lecsökkent az angol javára. A nyelvvizsgapiacon például körülbelül 80 000 angol vizsgá-

ra 40 000 német jut, ugyanakkor a francia, spanyol, olasz, orosz egyaránt csak egy-két-ezer évente. (Célzatosságból az eszperantót és a lovárit átugrottam.) Az történt ugyanis, hogy a nyelvek és a nyelveket beszélők számossága dacára egyetlen nyelv, az angol, világalomra jutott, annak minden előnyével és hátrányával, és ezt tudomásul kell venni! A németek már tudomásul vették, a franciák soha nem fogják, és persze ott van a mediterrán világ, és még sok minden más, de ha valaki hallatni akarja a szavát bármilyen kontextusban, kénytelen elsősorban angolul tenni azt. Akiknek persze különösen tudomásul kell venni ezt a tényt, azok Európa apróbb országai, akár a skandinávokról vagy éppen Szlovéniáról legyen szó, akiknél a többnyelvűség kevésbé újdonság, mint nálunk. Svájcban pedig végképp nem, ahol egy nemzetközi uralkodó (angol) és három környezeti nyelv (francia, német, olasz) elsajátítása alapkövetelmény. Mi történik nálunk? A magyarok valamiféle áldemokratizmus jegyében nem tudnak dönteni: nincs semmi radikális változás, még célkitűzés is alig. A kérdés tehát a régi: radikalizmus vagy Pató Pál úr? Erre a dilemmára vonatkozik majd az első javaslatom a militáns zárótételben...

Többnyelvűség és tannyelvűség

Mint azt már megállapítottuk, a belső, természetes többnyelvűségek Trianon környékén lenullázódtak. Ha ez még lehetséges, a világháborúk után a helyzet tovább romlott egy Európában akkor sehol nem használható nyelvvel, az oroszsal, amely oktatási terhében az egykori latin nyelvűségre emlékeztetett, s mint minden iskolába kényszerített nyelv, óhatatlanul kifakult. A vészcsengőknek már akkor meg kellett volna szólalniuk, s ennek kevés nyomát látjuk, legelőször inkább a nyolcvanas években. A nyolcvanas évek azonban nemcsak nyelvtanítás-szemléleti változást jelentettek, hanem felszínre hozták a tannyelvűség kérdését is. Az idegen nyelvi iskolázás problematikája búvópatakként feltűnik a magyar iskolatörténetben. A két világháború között az angol, német, olasz tannyelvűségi kísérletek Sáropataktól Pannonhalmáig, Gyöngyöستől Budapestig kétségkívül az elitképzés színhelyei voltak, amelynek erényeire rávetült a kultúrfőlény-ideológia stigmája, amelyet mind a mai napig nem tudunk feldolgozni. Igazi áttörést lélektanilag a nyolcvanas évek dereka jelentett, amikor a nyugati nyelvek iránti igény, társadalmi szükséglet szinte már fojtogatóvá vált, és képes volt változást hozni a korabeli iskolapolitikában: megjelentek az első kéttannyelvű iskolák (*Vámos*, 2008). Elzárt és szegény országoknak nincs más útjuk, csak a belső iskolázás. Az utóbbi egy-két évtized nem változtatta meg döntően a fenti jelzőket. A kéttannyelvűség általános iskolai szinten is megjelent, de a jelenlegi össz mennyiség az általános iskoláknak mintegy 2 százaléka, a középiskoláknak pedig 10 százaléka. Ez az arány egyáltalán nem elegendő. Az angoltudás vagy más világnyelvek tudásának megtagadása a jövő generációjától olyan elvonás, mintha a rúdugróktól elvonnánk a rudat. A kéttannyelvűség mögött meghúzódó probléma természetesen az egynyelvű nemzeti nevelés és a többnyelvű multikulturális nevelés kontrasztja. Ellentétéről van szó, de nem ellentmondásról.

A nyolckomponensű EU-kulcskompetenciák közül az 1, 2, 5, 8 egyértelműen nyelvi kommunikációs kompetencia (emlékeztetőül: 1. anyanyelvi kommunikáció; 2. idegen nyelvi kommunikáció; 3. matematikai, természettudományos és műszaki kompetenciák; 4. digitális kompetenciák; 5. tanulási kompetenciák; 6. társadalmi és polgárjogi kompetenciák; 7. kezdeményezési és vállalkozói kompetenciák; 8. kulturális tudatosság és kifejezőképesség). Mindezekkel a kompetenciákkal azonban nem csak az anyanyelven kell rendelkezni. Ha a kitörési pontot a kéttannyelvű iskolák jelentik, akkor nemcsak elegendő tehetséges gyermekekre, hanem elegendő tehetséges értelmiségi-polihisztor formátumú, idegen nyelvet is tudó szaktanárra van szükség, akik tananyagalkotásra is képesek kreatív személyiségek. Nagy formátumú, kéttannyelvű iskolarendszer kifejlesztéséhez nemcsak sok pénz, hanem erős társadalmi és politikai közakarat szükséges.

Az anya- és idegennyelvi repertoár

Miközben az idegennyelvi tudást időnként a szörszálhasogatás határáig vizsgálgatjuk, mérjük, dokumentáljuk, szankcionáljuk; az anyanyelvi tudással keveset törődünk. Mintha hiába épült volna be a magyarországi iskolázásba holmi nyelvi-kommunikációs modell és más integráló programok. Minden iskolába belépő kisgyermeknek meg kellene vizsgálni a nyelvi repertoárját, amely az elején nyilván az anyanyelvre korlátozódik. Az egész iskolarendszerre ki kellene pontosan dolgozni az elvárható, az elérhető anyanyelvi tudás szintjeit olyan részletességgel, mint az idegen nyelvekre kidolgozott Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002): ez lenne a Magyar Anyanyelvi Referenciakeret. Ebbe a fejlődési ívbe illeszkedhet az idegennyelvtudás, mint a gyöngy, amely kagyló nélkül nem terem. Oktatott iskolai helyzetben – és ezt gyakran hajlamosak vagyunk elfelejteni – az elért idegennyelvi tudásszintek nem tudják túllépni az anyanyelvi teljesítményeket. A mi EU-portfóliónk tehát első helyen a magyar nyelvet, második helyen az angol nyelvet (már hallom is a felhördülést) és harmadik helyen egy második idegen nyelvet tartalmaz. Ezeket a nyelvviségeket olyan tág értelemben fejleszthetőnek képzelem, mint ahogy a zenepedagógia kezeli saját szellemi javait. Összefüggésük lényegi, hatásuk hasonló, tartalomfüggetlenül képesek „átope-rálásokat” végezni az agyban, s ez a tágasság szülőhelye a szellemi szabadságnak.

A nyelvtudás-állapotok felmérése többnyire mesterségesen, nyelvvizsgákkal történik. A jelenlegi nyelvvizsga-fetisizmus a magyar nyelvtudás-állapotok jóval nagyobb szeletét mutatja be, mint korábban, ugyanakkor dokumentum-kultuszával el is fedi a valós tartalmakat. A nyelvtanárságot azzal tartja rabigában, hogy fantázia és kreativitás helyett csakis a nyelvvizsgára készítsenek fel, s ha ez a felkészítés sikeres volt, és megvan a papír, egy csapásra véget ér a nyelvtanulás. Ebből a csapdából nehéz kikecmeregni egy másik tanulásszocializációba, ahol olyan tanulás segíti a nyelvtudás formálódását, amelynek alapja az önálló nyelvtanulási stratégiák használata, amelyek majd nagyobb önbizalmat eredményeznek, a megerősödő nyelvtudás pedig megfelelő önértékesítést. Mindvégig követni kell tehát a nyelvi repertoárok, az egyén nyelvi portfóliójának fejlődését.

Az idegen-nyelvi/nyelvű tanárképzés

Mivel a jövő nemzedékekről van szó, és mindenkit tanár tanít, az újításokat a tanárképzésben kell elkezdni. A nyelvszakoktól eltekintve a felsőoktatásban alig van idegen nyelvű képzés (talán csak az orvosoknak). Vissza kell fogni a tanárképzést? Az lehet, de

Elszakadva honi vergődéseinktől, egy külső perspektívából úgy tűnik, hogy a magyar iskolázás már emberöltők óta szánalmasan egynyelvű nyelvtudási min-tázatokat szocializál diákjai-nak. Az iskolai értelmiség – leg-alábbis Kornis Gyula szerint – nem értelmiség, mert nem tud nyelveket, nem tud tájékozódni szakterületéről idegen nyelve-ken, de amúgy általában sem. A potenciálisan széles körű nyelvtudások jelentős része – a mérés-metodikai kötöttségek miatt – szűk és gyakran kétes értékű vizsgarendszerekbe kanalizálódik, amelyek létjogosultságát a kései életkorokba toldott és emi-att egzisztenciális problémává sűrűsödő nyelvtanulás teremti meg.

csak az egynyelvűt. A kéttannyelvűség csak akkor válhat igazi kitörési ponttá, ha a szaktanárok képesek idegen nyelven is terjeszteni ismereteiket, mintegy személyes példájukkal bemutatva a természetes állapotot. Különösen sürgető ez az olyan nagy létszámú ipari szakközépiskolákban, ahol az alapfokú szaknyelv szükségességét már felismerték, de a megfelelő szakirányú képzések még nem indultak be. Egyébként is nyilvánvaló, hogy a leghatékonyabb képzés (pénzügyi szempontból is) most azokra a főiskolai diplomával rendelkező nyelvtanárookra kell irányuljon, akik már a pályán vannak, és diplomájukat a kilencvenes évek második felében szereztek, túlnyomórészt a hároméves egyszakos képzés eredményeként. Továbbképzésük a korabeli elképzelések között is szerepelt (*Bárdos – Medgyes, 1997*), de a mai igények az kívánnák, hogy a továbbképzés ne csak háromöt évenkénti néhány hetes 'frissítő' legyen, hanem teljesen tudatos szaknyelvi tanárképzés. A frissen képzett tanárok esetén a választható szakpárok befolyásolásával lehetne helyzetbe hozni a nyelvtanári hivatást választókat. Nyilvánvaló, hogy javaslatom a tanárképzés szakpárjainak radikális megváltoztatása lesz.

Militáns záradék (a VII. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásaihoz)

Mínt hogy hozzászólásom – és annak írásos változata – a VII. Nevelésügyi Kongresszus tiszteletére született, összegzősképpen ismét bemutatom a főbb dilemmákat és javaslataimat.

1. Az idegen nyelvek primátusának kérdése az európai integrációban.

Javaslat: az EU-integrációban első helyen mindenütt az angol nyelv jön szóba, a francia, német, spanyol, olasz, orosz stb. csak a második helyen következik. Ezért ahol döntéseket kell hozni, az angolt kell választani.

2. A kéttannyelvűség elterjedtsége nem elegendő.

Javaslat: megfelelő tanárképzéssel, átképzéssel és továbbképzéssel gondoskodni kell arról, hogy belátható időn belül a középiskolák 50 százaléka, az általános iskolák 30 százaléka (felső tagozat) kéttannyelvű legyen.

3. Pedagógiai jelöltkövető magatartás a tanulók nyelvi fejlődésének mérésében, fejlesztésében, tágtításában, megsokszorozásában.

Javaslat: a nyelvi repertoár feltérképezése iskolába lépéskor, szintek vizsgálata egy részletesen kidolgozott anyanyelvi kompetencia-szintrendszerben. Az első idegen nyelv (amely az angol) 14 éves korra B1 alapfok, 18 éves korra B2 vagy C1 közép-, illetve felsőfok iskolarendszertől függően (ez ma is többé-kevésbé követelmény).

4. A tanárképzés nyelvi reformja

Javaslat: mivel a kétszakosság jogos gazdasági és logisztikai igény, a két szak egyike (legalább minor szinten) az angol legyen. A filológiákon kívül bármely szakma irányába ehhez szaknyelvi tanárképzésre is szükség van (mert attól, hogy angolul tud, még nem biztos, hogy képes a biológiát angolul tanítani). A szakpárok tehát ilyenmik lennének: angol-történelem, angol-informatika, angol-kémia, angol-biológia, angol-magyar, angol-földrajz, angol-testnevelés, a régi szakmegnevezésekkel. Vagy ha úgy jobban tetszik: magyar-angol, kémia-angol, informatika-angol, történelem-angol stb. Ezekben az esetekben az angol minor szak, de már ez is elegendő lenne, hogy forradalmi áttörést lehessen elérni a kéttannyelvűségben.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus téziseiben tehát csak egyetlen helyen van szó idegen nyelvekről (2.5 I/7), miközben az egész előterjesztés kompetenciákról, integrációról, ta-

nulási képességekről és egy sor olyan oktatási és oktatáspolitikai ügyről szól, amelyeknek kulcsa a gazdag nyelvi repertoár, a szépreményű új magyar nemzedék anya- és idegennyelvi repertoárja. Elszakadva honi vergődéseinktől, egy külső perspektívából úgy tűnik, hogy a magyar iskolázás már emberöltők óta szánalmasan egynyelvű nyelvtudási mintázatokat szocializál diákjainak. Az iskolai értelmiség – legalábbis Kornis Gyula szerint – nem értelmiség, mert nem tud nyelveket, nem tud tájékozódni szakterületéről idegen nyelveken, de amúgy általában sem. A potenciálisan széles körű nyelvtudások jelentős része – a mérésmentes kötettségek miatt – szűk és gyakran kétes értékű vizsgarendszerekbe kanalizálódik, amelyek létjogosultságát a kései életkorokba tolódott és emiatt egzisztenciális problémává sűrűsödő nyelvtanulás teremti meg. Négy évtizede vagyok szemtanúja különféle iskolarendszerek nyelvtanulási, nyelvtanítási erőfeszítéseinek, s láthatom közlőül a valós és a vizsgapiaci értékek alkalmi kontraszelekciónak. Minden kormány és minden politikai kurzus hangsúlyozza, amit mindenki tud: idegen nyelven, inkább kettőn, tudni kell. Mégsem sikerült áttörést elérnünk, márpedig a történelmi késésekre nincs bocsánat.

Irodalom

- Bárczi, G. (1963): *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Bárczi, G. (1958): *A magyar szókincs eredete* (második kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó
- Bárdos, J. (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, XXXIV. 1984/3. 471–476.
- Bárdos, J. – Medgyes, P. (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* III/1–2. 1997. 3–19.
- Bárdos, J. (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bródy, J. (Szörényi, L.) (1977): Edison Magyarországon (Edison-Fonográf Album)
- É. Kiss, K. (2003): *Anyanyelvünk állapota*. Budapest: Osiris
- Fodor, I. (szerk.) (1999): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hutterer, M. (1986): *A germán nyelvek*. Budapest: Gondolat
- Heller, J. (1961): *A 22-es csapdája*. Budapest: Európa (1977)
- Kachru, B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. (In Quirk, R. – Widdowson, H.G. (eds.) *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press)
- Kiss, J. (1993): A magyar nyelv (In: Kósa, L. (1993): *A magyarságtudomány kézikönyve*. 77–161.
- Kniezsa, I. (1955): *A magyar nyelv szláv jövevényszavai I–II*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kósa, L. (szerk.) (1993): *A magyarságtudomány kézikönyve* (2. kiadás). Budapest: Akadémiai Kiadó
- Közös Európai Referenciakeret (KER). (2002) Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (eredeti kiadvány: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága – Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg), Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK).
- Vámos, Á. (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 1–306.

„Sok jámbor kívánja, ha e Szent Bibliát magyar nyelven láthatnája és olvashatnája”

Magyar nyelvű Bibliák a korai újkorban (1)

Nehéz megfogalmazni, kinek mit jelent a Biblia, a Szentírás. Másként fontos egy hívőnek, másként egy nem vallásos embernek, aki azért lehet rendszeres bibliaolvasó is. Egyvalami azonban összeköti a hívőt és a nem hívőt: a Könyv tisztelete és szeretete. Az anyanyelven való olvasás gondolata nemcsak a reformációhoz köthető, már a korábbi századokban is megjelent. Programszerűen azonban a protestantizmus hirdette és valósította meg. A 16. században sorra jelentek meg a nemzeti nyelvű olvasmányok.

Melius Juhász Péter, a jeles debreceni prédikátor írja 1565-ben Váradon megjelent könyve előszavában: „Miként a prédikátorokat, azt kívánja Isten, hogy valaminémű nyelven a juhok vadnak, azon nyelven prédikáljanak az híveknek, és ne bolondoskodjanak az idegen, értelem nélkül való szóval. Így a Bibliát is azt akarja, hogy mindenféle nyelven legyen, s mindenek értsék az ő akaratját. A zsidóknak is a Bibliát közönséges nyelven íratta, hogy minden férfiú, asszonyállat érezze, tanulja, értse belőle Ura akaratját. Hát ördög tanácsán járnak, akik azt károgják, hogy nem kell a Bibliát, semmi conciókat magyar nyelven csinálni. Ezeket kárhoztatja az Úr a prófétával.” A Biblia magyar nyelven való rendszeres olvasásához azonban hosszú út vezetett.

Az előzmények

Kézírtos bibliafordítások

A Biblia magyar nyelvű fordításának története a 15. század közepén kezdődött. Hirtelen virágzásnak indult a magyar nyelvű vallásos irodalom, s ez a virágzó korszak a 16. század első harmadáig tartott. 45 magyar nyelvű kódex maradt fenn ebből a korszakból. Ezen nyelvemlékeink a magyar nyelv- és irodalomtörténet legjelentősebb forrásai közé tartoznak. Általában férfi szerzetesek másolták őket latinul nem tudó társaiknak. Ismerünk azonban női másolókat is, például Ráskai Lea Domonkos-rendi apácát, aki a nyulak-szigeti (a mai Margitsziget) apátságban szolgált, s valószínűleg ő volt a könyvtáros is. A könyvek kizárólag a vallási elmélyülést szolgálták, ezért is díszítetlenek, s olcsó papírra írottak. (Kivétel például a *Festetics-kódex*, amely Kinizsi Pálné Magyar Benigna számára készült.)

Nyelvemlékeinkben a bibliai olvasmányok sokféle változatban bukkannak fel. Rendszeres, bár nem teljes bibliafordítás a *Huszita Bibliaként* számon tartott verzió, melynek részleteit a *Bécsi* (1450 körül), a *Müncheneri* (1466) és az *Apor-kódex* (15. század vége) őrizte meg másolatban. (A fordítás huszita eredete újabban ismét kérdésessé vált.) Rendszeres, de hiányos fordítás a *Jordánszky-kódex* (1516–1519) is.

Az *Érdy-kódex* összeállítója, a Karthauzi Névtelen tekinthető a legtudatosabb szerzőnek. Latin nyelvű előszavában elmondja, hogy a latinul nem tudó, de olvasni akaróknak (az „együgyű” – azaz egyszerű – apácáknak és a laikus testvéreknek) szeretne épületes, magyar nyelvű olvasmányokat adni. „Míg a más nyelveket beszélő népeknek többnyire

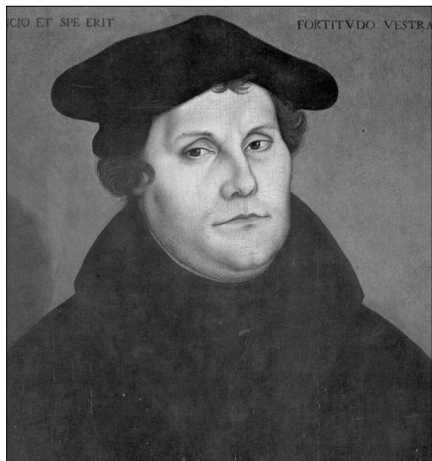
teljes anyanyelvre fordított Bibliájuk van”, a mi nemzetünknek nincs még magyar nyelvű Bibliája. S azért is van szükség ilyen olvasmányokra, mert hazánkban is felütötte fejét a „lutheri eretnokség”.

A kéziratosság korából külön ki kell emelni *Bátori László* pálos szerzetest, aki magyar nyelvre fordította vagy másolta a Bibliát – a kérdés eldönthetetlen, munkájáról ugyanis csak rendtársa, Gyöngyösi Gergely rendtörténetéből tudunk.

A bibliai históriás énekek

A verses epikus formák voltak a 16. században a legkedveltebbek, ezek közül is a históriás énekek a legnépszerűbbek. Mivel gyakorta hasznos tanulságot tartalmaztak, nevelő céllal íródtak, s mivel „igaz történetet”, nem holmi hitvány fikciót verseltek meg, a kor közgondolkodása e műfajban többnyire nem talált kivétnevet. Kezdetben a bibliai históriás énekek voltak túlsúlyban, ezek többnyire az *Ószövetség* történeteit verselték meg, a „tudatlan község” – a reformáció sajátos népművelésigényének megfelelően – innen ismerhette meg a Bibliát s persze a szükséges tanulságot. A bibliai históriák (noha egy vallási mozgalom irodalmi propagandaeszközei voltak) hallgatóságra, olvasókra gyakorolt hatása nem a belőlük levont tanulságokban rejlett, hanem az elbeszélte események érdekes, regényes történetében. Ezzel akarva-akaratlanul érdeklődést ébresztettek a világi tárgyú történetek iránt is.

Bibliafordítások a 16. században



1. ábra. Luther Márton (1483–1546)

Luther Márton a keresztény nemességhez írott 1520-as kiáltványában annak az igénynek adott hangot, hogy a gyermekek napi leckét kapjanak az Újszövetségből, s ilyenformán kilenc-tíz éves korukra teljesen ismerjék meg annak tartalmát. Ám a parasztháborút követően, s a Szentírás heterodox értelmezéseinek elburjánzását látva megváltoztatta véleményét, s azt hangoztatta, hogy az egyháznak ellenőriznie kell a nép bibliahasználatát. A wittenbergi reformátor igen hamar feladta a Biblia-olvasás mindenkinek szóló programját, és a bibliaolvasás szabadsága helyére a kátétanulás kötelességét állította. Jó oka volt az óvatosságra, „megremült az egyén és a Biblia személyes kapcsolatából származó következményektől”, azaz visszaretent a parasztháborútól.

A kálvinista hagyomány sem hagyta az értelmezést bárki kényére-kedvére. Kálvin János, a genfi reformátor maga soha nem hirdette meg a bibliaolvasás programját. Nála nem az olvasás, hanem a helyes magyarázat a fontos. Kálvin nem engedett mindenki számára szabad hozzáférést a Bibliához. „Vaskos héjú kenyér ez”, mondta. Isten, hogy az övéit táplálja, azt kívánta, hogy a „kenyeret felszeljék, szájunkba tegyék, sőt meg is rágják számunkra”. Szent Pál jól rámutat a Szentírás kapcsán, hogy „nem elegendő, ha ki-ki magányosan olvas, hanem a helyes tanultsághoz az is szükséges, hogy az ezen alapuló tanítás is eljusson fülünkhöz, s hogy a prédikációt is hallgassuk”.

Sem a lutheri, sem a kálvini tanok alapján létrejött egyházak nem állítják a bibliaolvasás kötelességét a hívek elé. Az olvasás jogát nem tagadják, de az üdvösség elnyeréséhez



2. ábra. Kálvin János (1509–1564)

az egyéni bibliaolvasáson keresztül, a papság közvetítése nélkül, egyik protestáns felekezett sem enged utat.

Magyarországon a Biblia és a protestantizmus viszonya sajátosan alakult, s eltér mind a lutheri, mind a kálvini hitújítás eredeti gyakorlatától. Hazánkban a bibliaolvasás mindenkinek szóló programját éppen úgy nem a hitújítás hozta, ahogy eredetileg sem Luthertől, hanem a neves humanistától, Erasmustól származik a gondolat.

A 16. századot tekintve azt mondhatjuk, hogy ez „a magyar bibliáért vívott küzdelem” százada, ekkor jelentek meg az első nyomtatott, magyar nyelvű bibliafordítások: 1) 3 erasmista fordítás; 2) 14 részleges protestáns fordítás; 3) 1 teljes református fordítás (*Vizsolyi Biblia*, 1590). A 17. században jelent meg az első teljes, katolikus Biblia-fordítás (Bécs, 1626); valamint ez a század a protestáns bibliakiadások százada is: 5 kiadás jelent meg. Ekkor dőlt el, hogy a vizsolyi lesz a magyar protestáns Biblia. Károlyi Gáspár és munkatársainak fordítása lett a legtöbbször és

legnagyobb példányszámban kiadott magyar nyelvű könyv, amelynek hatása a magyar nyelvre, irodalomra és kultúrára egyaránt igen nagy.

A magyarországi erasmisták

A 16. századi bibliafordítások részben a humanista filológia jegyében születtek meg, ennek kapcsán pedig elsősorban a neves németalföldi humanista, Rotterdami Erasmus nevét kell megemlítenünk. Filológiai tevékenységének legfontosabb eleme bibliakritikai munkássága: Szent Jeromos latin nyelvű bibliafordításánál (Vulgata) pontosabb és hitelesebb szöveget akart elkészíteni a források tudományos igényű vizsgálata alapján. Ennek eredménye lett a Bázelen, 1516-ban megjelent görög–latin nyelvű *Újszövetség*-kiadása és kommentárjai. A magyarországi fordítók is az ő szellemében kezdtek munkájukhoz.

A magyarországi erasmisták (Komjáti Benedek, Pesti Gábor, Sylvester János) részfordításokat készítettek. Számukra a magyar nyelvű Biblia eszköz volt arra, hogy megteremtsék a magyar irodalmi nyelvet, s a tudós világnak is meg akarták mutatni, hogy a magyar nyelv is alkalmas a fordításra. A 16. századi hitújító reformátorok, majd a 17. század első felében meginduló katolikus reform és az ellenreformáció képviselői viszont célnak tekintették a Biblia fordítását azért, hogy a maguk konfesszionális igazát bizonyítani tudják. A bibliafordítások előszavaiban is megfogalmazódik a tanult protestáns prédikátorok célja,



3. ábra. Rotterdami Erasmus (1466–1536)

a Biblia magyar nyelvre fordítása. A fordítások révén azt is igazolni akarták, hogy a magyar éppoly szent nyelv, mint a héber, hiszen a Szentírás erre a nyelvre is lefordítható.

A folytonosság az erasmista és a protestáns bibliafordítók között jól érzékelhető, s az előszavakat egymás mellé téve a protestáns bibliafordítóknál is kiváglik az erasmisták által kitűzött cél, vagyis a „bibliaolvasás mindenkinek szóló programja”. A reformáció kezdeti szakaszában is a Biblia népszerűsítése volt az egyik fő feladat.

Magyarországon az első erasmista bibliafordító Komjáti Benedek volt. Frangepán Katalin azon kérése, hogy fordítsa le Szent Pál leveleit, hízegő felkérés volt számára. Természetesen kezdetben szabadkozott, a „szinte kötelező formulát” alkalmazta, mikor kicsiny és elégtelen voltára utalt, de felelős és öntudatos humanistához illően elvállalta e nemes feladatot. Fordítása Krakkóban, 1533-ban jelent meg. Előszavában emleget egy magyar nyelvű kézírásos fordítást, amelyet nem tartott helyes verziónak. Ez is arra ösztönözte, hogy egy helyes fordítást készítsen el.

Pesti Gábor mondható a legtudatosabbnak a magyarországi erasmisták közül, s latin nyelvű előszavában Erasmust idézve szól és érvel a nemzeti nyelvű bibliafordítások hasznáról: „Ó bárcsak minden nyelvre átültetnék ezt – mondja –, hogy ne csak a skótok és ibérek, hanem a törökök és szaracénok is olvashatnák és megismerhetnék. Hiszen ebből énekel valamit a szántóvető az eke szarvánál, ebből dúdol a szövőszékénél a takács, ilyesféle történetekkel enyhíti az utazó unalmát, és ezen alapul a keresztények minden beszélgetése, hiszen nagyjából olyanok vagyunk, mint a mindennapi beszélgetéseink.” Míg a filológiai felkészültséget a szakírók általában Komjáti és Sylvester fordításaikor emelik ki, addig Pesti legnagyobb erényének tömörségét, művésziességét tartják. Fordítása 1536-ban Bécsben jelent meg.

Sylvester János Nádasdy Tamás sárvári birtokán kezdett neki az *Újtestamentum* lefordításának. E munka kedvéért állította fel az ország első magyarul nyomtató nyomdáját, s itt jelent meg fordítása 1541-ben. Nagy hátrányának tartják, hogy íző nyelvjárásban készült, s a gót betűtípus nehézkessé teszi az olvasást. Ez egyben az első magyarországi magyar nyelvű könyvünk. Amiről még nevezetes ez a könyv, az az olvasóhoz szóló ajánlás, amelyet Sylvester időmértékes versben írt meg: Az magyar nípnek, ki ezt olvassa. „Proféták által szólt rígen néked az Isten, / Az kit ígirt, ímé vígre megatta fiát...”

A 16. századi részfordítások közül ki kell emelnünk a kolozsvári műhely kiadványait. Erdélyben Heltai Gáspár vezetésével egy tudós kör működött, amely a magyar nyelvre fordított Bibliát hat kötetben jelentette meg. A munkát már kezdetben is többen végezték, a fordítómunka szervezője azonban Heltai Gáspár volt. A fordítás első részének előjáró beszédében olvashatunk a legtöbbet a munka módjáról és körülményeiről. Részletes beszámolót kapunk arról, hogyan osztották fel egymás között a munkát aszerint, hogy melyikük volt járatosabb az egyes tudományokban. Szükség van a magyar nyelvű Bibli-



4. ábra. Sylvester János bibliafordítása (Sárvár-Újsziget, 1541)

ára, „mert nem igen sokan vadnak köztünk, magyarok közt, kik csak annéra is tudjanak deákul, hogy a deák Bibliát csak betű szerint is értsék”. Fejedelmeink nem fordítottak erre figyelmet, nekik kellett volna elvégezni ezt a feladatot, most azonban Csáki Mihály költséget nem kímélve segítséget nyújtott a kolozsvári fordítóknak.

Ugyancsak a teljes Biblia magyar nyelvre fordítását szerette volna megvalósítani a debreceni prédikátor, Melius Juhász Péter, azonban Heltaiékhoz hasonlóan neki sem sikerült. Két ilyen munkájáról tudunk, amelyekből ma is van példányunk. *Szent Jób könyve* 1565-ben Váradon, *Az két Sámuel könyveinek és az két királi könyvek* Debrecenben jelent meg ugyanabban az évben.

A magyar nyelvű bibliafordítók sorában a következő Károlyi Gáspár gönci református lelkész. Az ő nevéhez kötjük az első teljes magyar nyelvű Biblia létrejöttét (Vizsoly, 1590). A dicsőség azonban nemcsak Károlyié, mert ő is társakkal dolgozott. A teljes Biblia magyar nyelven való megjelenése a többi nemzethez viszonyítva késeinek mondható, hiszen mire kinyomtatják, már megjelent például a német, az olasz, a katalán, a cseh, a lengyel, az angol nyelvű Szentírás.

A saját korában már idősnek számító Károlyi Gáspár (1530 k.–1591) nem volt ott naponta a három faluval távolabb levő vizsolyi nyomdában, a gönci iskola diákjai vállalták a kapcsolat-tartás gyakorlati részét: hozták és vitték a leveleket és a korrektúraíveket. 1590 elején rövid ideig a 16 éves Szenci Molnár Albert is részt vett ebben a nagyszabású munkában. Ez (is) indította arra, hogy később javított formában, újra megjelenesse ezt a bibliafordítást.

A magyarság szerencséje, hogy Károlyi Gáspár a magyar nyelv művésze volt. Nagyhatású szöveget alkotott. Fordítása később számtalan kiadásban jelent meg. Egyszerű emberek és szellemi kiválóságok egyaránt olvasták. Így lett a *Vizsolyi Biblia* a magyar nyelv mércéje. Akár tudjuk, akár nem, ma úgy beszélünk magyarul, ahogyan Károlyi Gáspár több mint négyszáz évvel ezelőtt leírta.



5. ábra. Vizsolyi Biblia, 1590

Imre Mihály irodalomtörténész legutóbbi felfedezése eldöntötte azt a kérdést, hogyan dolgozott a fordítói munkacsoport. A Biblia szövegét láthatóan felosztották egymás között. Károlyi irányításával 1586 körül fogtak hozzá az egységesítésnek s a nyomdai kézirat előkészítésének.

A 17. század, a bibliakiadások kora

A következő évszázad a protestánsok számára a magyar nyelvű, teljes bibliakiadások évszázada. Az előszavak tanúsága szerint a Biblia-kiadók legfontosabb szándéka az volt, hogy a sajtó- és egyéb hibákat kijavítsák, s a lehető legtökéletesebb, leghelyesebb szöveget adják az olvasók, a hívő emberek kezébe. Másik oknak a Szentírás hiányát hozzák fel a kiadók. Minden esetben kevésnek bizonyultak a kiadott példányok, és hamar el is használódtak.

Szenci Molnár Albert tudatosan készült a Vizsolyi Biblia újrakiadására. „Szent szövegként kezelte” Károlyi munkáját. 1608-ban Hanauban, majd 1612-ben Oppenheimben je-

egy országnak immel-ámmal való igyekezeti.” 1685-ben Amszterdamban jelent meg az „e nyelvünkön már hatodízben nyomtatott Biblia”, az *Aranyas Biblia*. Az újabb kiadást az indokolta, hogy az 1645. évi kiadásba „felette sok vétkek csúsztanak volt bé”. „Erdély féniksze” egyedül megtette tehát, amire egy ország nem volt képes egyházastól, fejedelmestől. Saját költségén kijavította és kinyomtatta a Bibliát, zsolnároskönyvet, Újtestamentumot, ábécéskönyvet adott a hívek kezébe. Mindezt tette azért, hogy „...közkinccsé tegye az olvasást, olcsó könyvekkel bővítse a hazát”. Sokaknak nem igazán tetszett, hogy a tudós typográfus belejavított műveikbe, korrigálva a bennük maradt hibákat, tévedéseket. Ezáltal kivívta a 17. századi erdélyi ortodox kálvinista vezetők haragját, akik szemében ez főbenjáró vétkeknek számított, hiszen szerintük a beavatkozással megváltozott a Biblia értelme. A jobb áttekinthetőség kedvéért társai segítségével kisebb technikai változtatásokat végeztek el, magyar nyelvre fordították az addig latinul szereplő rövidítéseket. Fontos formai változás, hogy a Biblia ismét „kisdéd formában” jelent meg.

A katolikus bibliafordítás

A katolikus hívők számára is fontos korszak volt a 17. század, hiszen a katolikus megújulás egyik legfontosabb eredménye, a magyar nyelvű Szentírás 1626-ban jelent meg Bécsben. Egy jezsuita páter, Káldi György végezte el a fordítást. Káldi Bibliája nemcsak felekezetiileg tér el az előzőektől. Ő nem előszót vagy ajánlást írt fordításához, hanem egy értekezést, *Oktató intést*. Teológiai, egyháztörténeti, dogmatikai kérdéseken túl megpróbálta bebizonyítani, hogy a katolikus egyház nem tiltotta meg, hogy a Szentírás nemzeti nyelvre lefordíttassék, de egyébként „nem mindig hasznos a Biblia saját nyelven való olvasása”, hiszen a tudatlanság, tanulatlanság tévútra vezetheti a hívőt. Elemzi Károlyi bibliafordítását és Molnár Albert bibliakiadásait, rámutat azok fogyatkozásaira, s azt veti szemükre, hogy új Bibliát „koholtak”. Szerinte Károlyi méltatlanul vádolja a katolikusokat a deák Bibliáért, azaz kiáll a *Vulgata* tekintélye és hitelessége mellett.

A Káldi-Biblia megjelenését Bethlen Gábor és Pázmány Péter egyaránt támogatta anyagilag is. Ismert dolog, hogy a magyar kultúra ügyét mindketten szívükön viselték, de míg Pázmány támogatása érthető, addig a református fejedelemé magyarázata szorul. Anyagi segítsége (száz arany) két okkal magyarázható: egyrészt „Bethlen toleráns és rugalmas valláspolitikát folytatott, másrészt pedig politikai tényezők motiválták. Soha nem az ideológiai ellenfél megsemmisítése, hanem sokkal inkább megnyerése volt a célja.”

Összehasonlítva a Káldi-féle Bibliát a Károlyiéval – azaz a katolikus és a református teljes magyar nyelvű fordításokat –, azt mondhatjuk, hogy az utóbbinak volt nagyobb hatása a magyar nyelvű irodalomra, ez élt és él máig is intenzívebben és hatékonyabban az irodalmi emlékezetben. „Káldi György szövege világos, jól érthető és magyaros, Bibliájának hatása azonban mégsem mérhető a Károlyiéhoz, mert a katolikus egyház teológiai álláspontja sokáig nem kedvezett az anyanyelvű Szentírás gyakori és nagy példányszámú kiadásának.”

A katolikus egyház csak a 18. században, 1757-ben engedélyezte a Biblia anyanyelvű kiadását. Annak ellenére, hogy a Tridenti Zsinat határozottan megtiltotta a Szentírás nemzeti nyelvre való fordítását, Magyarországon a 17. század elején mégis megjelent egy katolikus szellemben átültetett Szentírás – és nem kisebb egyházi vezető, mint Pázmány ösztönzésére. Ez azzal magyarázható, hogy Magyarországon a 16. században a lakosság nagy többsége protestáns vallású volt, s nekik volt anyanyelvű bibliájuk.

A régebbi szakirodalom szerint Káldi felhasználta Szántó Arator István mára elveszett bibliafordítását. Káldi saját bevallása szerint nem tudott jezsuita társának készülő munkájáról: „Én azt nem tudván, hanem látván, hogy a keresztyének a Szentírásnak, avagy Bibliának méltóságos nevét kedvelvén, válogatás nélkül olvasnák a tévelygő újítóknak hamisan fordított Bibliáját; és általlátván, hogy abból az orvosság helyett mérget, az üd-

vösség helyett kárhozatot találhatnának...” Munkája közben nemcsak hogy nem használta Szántó Arator munkáját, de 1607-ben, amikor Szántó még csak elkezdte fordítását, ő már kész volt a sajátjával. A két jezsuita munkájának következetes együtt emlegetése az- zal magyarázható, hogy Káldi Bibliájának sokéves ellenőrzése alatt felhasználták Szán- tó ma már nem ismeretes kéziratát.

A Biblia olvasása, ismerete

Vajon milyen mértékben járultak hozzá 16–17. századi bibliafordításaink és -kiadá- saink ahhoz, hogy ne csak az egyházi vezetők, a lelkészek, plébánosok, hanem a hívő emberek is napi gyakorlatként forgassák, olvassák a Bibliát? Különböző mértékben, kü- lönböző hatékonysággal, melyet erősen meghatározott a könyvek példányszáma, ára és mérete. A *Vizolyi Biblia* 700–800, a hanai 1500, az oppenheimi 2000 példányban jelent meg. Leginkább az oppenheimi Biblia kezdte megvalósítani, beteljesíteni a vágyat, hogy a Biblia napi olvasmánnyá váljon, s egyáltalán elérhető legyen. A köznép alig olvashatta a Bibliát, mert nemigen vehette meg; nemcsak azért, mert kevés volt belőle, hanem mert igen drága is volt: átlagban 100–150 tyúk vagy három hizott ökör árát kellett volna fizet- nie érte.

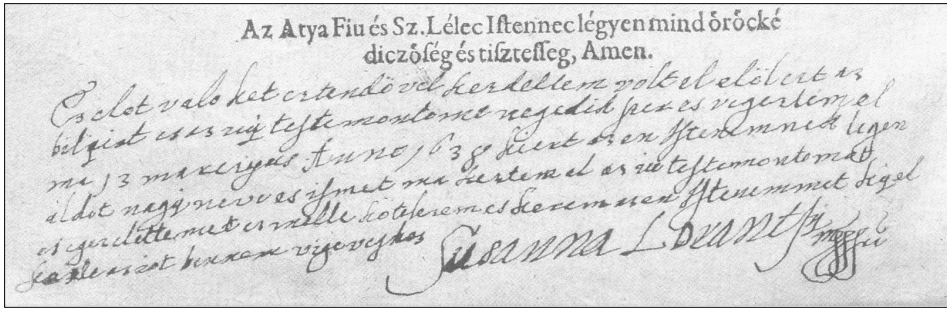
A protestáns lelkészek még a 17. század második felében is arról panaszkodnak, hogy kevés a Biblia. A zsinat hiába írja elő annak kötelező használatát, ha nincs hozzáférhető példány. Margitai Péter református püspök írta az egyházkerület jegyzőkönyvébe: „Az esperesek a felügyeletük alá rendelt lelkipásztorokat az egyházlátogatás idején szorgal- matosan vizsgálják meg, egyebek között a Szent Bibliát illetőleg. Ha valamelyik lelki- pástornak nincsen Szent Bibliája, de subája van, vesse le, adja el, s az árából vegyen Szentírást. Ha pedig nincsen sem Szentírása, sem subája, a kánonoknak megfelelően tisztétől meg kell fosztani.”

A Biblia olvasása több ismert irodalmi, történelmi személyünkél is jól nyomon kö- vethető, ők meg tudták venni, sőt több példány birtokosai is voltak. Gondoljunk csak Bethlen Miklósrá, aki menyasszonyának írott levelében kéri: „Az Bibliát szorgalmatosan olvasd.” A Biblia olvasói életük során gyakran többször is elolvasták azt, életük része lett. Ha befejezték, újrakezdték. Bethlen Gábor erdélyi fejedelem állítólag tizenhétszer olvasta el a Bibliát.

A közelmúltban látott napvilágot egy szépkiállítású, igényes album *A bibliás Rákóczi- ak* címmel. A kötet abból az alkalomból jelent meg, hogy a Sárospataki Református Kol- légium visszakapta Oroszországba elvitt könyveit. Rákóczi Zsigmond nemcsak a dinasz- tia megalapítója, hanem ő volt az első „bibliás Rákóczi” az erdélyi fejedelmek sorában. Anyagilag is támogatta a *Vizolyi Biblia* megjelenését. Temetésén Miskolczi Csulyak Ist- ván kálvinista prédikátor így emlékezett: „Az scholában pedig hogy idejét nem haszon- talanul foglalta legyen, nyilván vagyon. Mert míg az kegyetlen betegség ő Nagyságának keze erejét el nem vötte: nemcsak akaratát írhatta levélben, és másnak keze írását is ol- vashatta el: de még több foglalatossága között is az szent Bibliának és az jól viselt dol- gokról írott könyveknek olvasásában magát gyönyörűségesen gyakorolta.”

I. Rákóczi György, a „bibliás örálló fejedelem”, életében többször is végigolvasta a Bibliát, és a befejezés időpontját bele is írta könyvébe. A fennmaradt kötetek tanúsága szerint a vizolyi kiadásból kétfő volt meg neki bibliotékájában, de Szenci Molnár Albert kényelmesebben használható hanai, 1608-as kiadását többet forgatta.

1625-ben ezt írta az *Újszövetség* végére, az üres részre: „Aldot legien az en kegielmes es igen Irgalmas istenemnek sentseges neve, ki az eo niag kegies segítsegevel ez egez o es ez uj testamentomnak keoniveit turheteo Egessegben es allapatban it Sarospatakon 30 die Augusti Anno 1625 Estue 8 orakor el vegesnem engedte. Imadom es tistelem az Tel- lies Sent haromsag istent es kerem azon ez utannis ezen kegies attiai gonduisselese raitam



7. ábra. Lorántffy Zsuzsanna beírása

terjedven engedgien [?] eletemnek veget az eo igaz esmereteben Felelmeben sent es josagban istenes dolgoknak keoveteseben es giakorlasaban el ernem Amen Amen Amen. Irtam Patakon Ultima Augusti. Non est currentis neque volentis sed miserentis Dei. G. R.” Azaz: „Augusztus 31. Nem azé, aki akarja, és nem is azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené. [Róm 9,16.] Georgius Rákóczi.” (A jelmondat Ottlik Géza egyik legfontosabb idézete az *Iskola a határon* című művében.)

1627-ben pedig, mikor elvégezte az olvasást, ezt írta a bal oldali lap aljára: „Anno 1627 die 25 marti [!] az en kegielmes istenemnek szent es kegies engedelmeböl vegestem el olvasasat ez ui testamentomnak, kiert legien aldot az ő szentseges niag neue örökön öröke Amen Amen Amen.”

Felesége, Lorántffy Zsuzsanna is gyakori forgatója volt a Bibliának. Saját példánya végére ezt írta oda: „Ez elot valo ket eztendővel kezdettem volt el elől ezt az biblijat es az ujtestamentomt negedikszer es vegeztem el ma 13 marcius Anno 1638 kiert az en Istenemnek legen aldot nagi neve es ismet ma kezdtm el az ui testamentomot es egez eletemet ez melle kötelezem es kerem az en istenemmet ky el kezdte az iot bennem vige veghez. Susanna Lorantffy m. pr.” Ez a példány, Szenci 1608-as kiadása, 2006-ban érkezett vissza Oroszországból a sárospataki gyűjteménybe.

És végül egy kis kitekintés

Nem feladatunk, hogy további jeles magyar személyeket soroljunk fel, zárásként csak



8. ábra. Ady Endre és Babits Mihály

utalnánk néhány olyan íróra, költőre, akire nagy mértékben hatott a Biblia: Juhász Gyula (*A húsvét margójára*), Karinthy Frigyes (*Barabbás*), Kosztolányi Dezső (*Káin*), Mészöly Miklós (*Saulus*), Nadas Péter (*A Biblia*), Örkény István (*Mese vízkeresztre*), Pilinszky János (*Apokrif, A szentírás margójára*), Simonyi Gyula (*Forgácsok egy fakesztről*), Sík Sándor (*Advent*), Szabó Magda (*Mózes egy, huszonkettő*). Ady Endre és Babits Mihály is üzenet értékűnek szánta, hogy közös képük a *Vizsolyi Biblia* fölött készüljön el.

Idén, a Biblia évében rendezte meg az Országos Széchényi Könyvtár a *Biblia Sacra Hungarica – A könyv, „amely örök életet ad”* című kiállítást, ahol eredeti könyve és kéziratok révén is bepillantathatunk jeleseink bibliaolvasási és -használati szokásaiba.

Jegyzet

(1) Az előadás elhangzott Hévízen, 2008. október 11-én, a Csokonai Vitéz Mihály Irodalmi és Művészeti Társaság konferenciáján.

Irodalom

Ács Pál (1982): A magyar irodalmi nyelv két elmélete: az erasmista és a Balassi-követő. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 391–414.

Bartók István (2004): Erasmus hatása. In: Kőszeghy Péter (főszerk.): *Magyar Művelődéstörténeti Lexikon*. II. Budapest. 348–350.

Heltai János – Gáborjáni Szabó Botond (2008): *Biblia Sacra Hungarica. A könyv „amely örök életet ad”*. 2008. november 21–2009. március 29. OSZK, Budapest.

Bitskey István (1981): Bethlen, Pázmány és a Káldi-Biblia. *Századok*, 4, 737–743.

Borsa Gedeon (1990): A magyar biblia és a hazai könyvnyomtatás a 16–17. században. *Theológiai Szemle*, 160–162.

Bottyán János (1982): *A magyar Biblia évszázadai*. Budapest. 33–75.

Gilmont, François (2000): A reformáció és az olvasás. In: Cavallo, Guglielmo–Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Budapest. 239–267.

Heltai János (1990): A protestáns magyar Biblia XVII. század eleji könyvtári kultúránkban. *Theológiai Szemle*, 218–223.

Imre Mihály (2006): *A Vizsolyi Biblia egyik forrása, Petrus Martyr*. Debrecen.

Jakó Zsigmond (1974, szerk.): *Erdélyi féniks. Misztótfalusi Kis Miklós öröksége*. Bukarest.

Jankovics József (1996): Tótfalusi Kis Miklós a magyar ugaron. A betű elvetése. In Halmos Ferenc (főszerk.): *Száz rejtély a magyar irodalomból*. Budapest. 36–37.

Julia, Dominique (2000): Az olvasás és az ellenreformáció. A Biblia olvasása. In Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Budapest. 268–304.

„Az keresztyén olvasóknak”: magyar nyelvű bibliafordítások és -kiadások előszavai és ajánlásai a

16–17. századból. Sajtó alá rend. és a jegyz. írta Zvara Edina. Szerk. Jankovics József. Budapest. 2003. (Régi magyar könyvtár. Források 14.) Madas Edit (2002): Magyar nyelvű kódexirodalom (1440 k.–1530 k.). In *Uralkodók és corvinák*. Az Országos Széchényi Könyvtár jubileumi kiállítása alapításának 200. évfordulójára. Szerk. Karsay Orsolya; mtárs Földesi Ferenc. Budapest. 157–162.

Molnár Antal (2002): A horvát és magyar nyelvű katolikus bibliafordítás és a római inkvizíció. *Magyar Könyvszemle*. 24–36.

Monok István – Hapák József (2006): *A bibliai Rákócziak*. Budapest.

Péter Katalin (1995): A bibliaolvasás mindenkinek szóló programja Magyarországon a 16. században. In Uő: *Papok és nemesek: Magyar művelődéstörténeti tanulmányok a reformációval kezdődő másfél évszázadból*. Budapest. 31–55.

Szabó András (1997): A bibliafordítások száz éve. In: *A magyar nyelv és irodalom*. Budapest. 224–225. (Pannon enciklopédia).

Szabó András (2006): A Vizsolyi Biblia keletkezéstörténete és a vizsolyi példány. In: *Ércnél maradandóbb. A Vizsolyi Biblia vizsolyi példányának hasonmása*. Szerk. Monok István, Nyerges Judit. Budapest – Vizsoly. 22–30.

Vásárhelyi Judit, P. (2006): *Szenci Molnár Albert és a Vizsolyi Biblia új kiadásai*. Előzmények és fogadtatás. Budapest. (Historia Litteraria 21.)

Vásárhelyi Judit, P. (2001): Káldi György: Oktató inté. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 623–637.

Jankovics József – Zvara Edina
MTA, Irodalomtudományi Intézet – SZTE, BTK, Könyvtartudományi Tanszék

Az irodalom mint alakulástörténeti szövevény

Kutatási és oktatási kérdések

Az irodalom létmódjáról és történetéről alkotott elképzelések két lényeges ponton szerveződtek át a 20. század második felében. Egyrészt megjelentek a mű anyag-szerűségét (szubsztancialitását) imagináriussá oldó elképzelések, másrészt tarthatatlanná váltak az irodalom történetét a művek egymásutánjával, kronológiai rendjével azonosító nézetek. Ezeket az irodalomtörténeti gondolkodást átalakító elveket szükség-szerűen köjtjük a provokatív/hangsúlyos jaussi (1980), barthesi (1996) megnyilatkozásokhoz, amelyek a 20. század végének dekonstrukciós törekvéseiben nyertek ismét for-

mát, így a – Szegedy-Maszák Mihály (1995, 19.) által – „lángelme és szemfényvesztő keveréké”-nek tartott Derrida befogadásról („az új összefüggésrendszerbe helyezés szüntelen mozgása” [idézi: *Szegedy-Maszák*, 1998, 74.]) alkotott elképzeléseiben.

Ugyanakkor igazság rejlik azokban a nézetekben is (például Žmegač [1987] vagy Zsirmunszkij [1981] elméletében), amelyek a korszakváltó folyamatok (és a nyomokban következő új történeti gondolkodások) létrejöttét az irodalmak belső alakulástörténetéből vélik levezethetőnek. „...a társadalmi fejlődés ugyanazon fokain az anyagi és a szellemi kultúra jelenségei egységesek és állandók, függetlenül a külső időrendiségtől és a földrajzi kiterjedés körzetétől” (*Zsirmunszkij*, 1981, 22.). Így akár az irodalmi tudat fejlődéséről alkotott, illetve az irodalmi művet az írók és az olvasók szellemi viszonyaként értelmező Horváth János-i szemléletben is felfedezhetünk a műalkotás folyamatosan történő eseményjellegéről szóló nézettel rokon vonásokat.

A műfajtypus kutatásának kérdései

Ha a mű rekonstrukciók sorozatában létező imaginárius lehetőség, szükségszerűen fel kell számolnunk a művek sorát vizsgáló irodalomtörténet normáit, és a folyamatosan megtörténő események sorozatát vizsgáló történeti poétikák létjogosultságát kell elfogadnunk. Ezen a ponton azonban azzal a rendkívül bonyolult kérdéssel kell szembenéznünk, miszerint az élménylehetőségek soraként értelmezett diakrón eseménysor létrejöttében hogyan működik (működik-e egyáltalán) a műfaj mint normastruktúra.

Szajbély Mihály (1999, 425.) – a Horváth János alkotta fogalmi rendszer (ennek egyik alkotóeleme például a „nemzeti klasszicizmus”) „tisztellettjes újragondolására irányuló törekvésekkel egyetértve” – fejlődés helyett az irodalom alakulástörténetéről beszél, azaz véleménye szerint megérteni a „műfajok alakulásának logikáját” lehet: „Az alakulás logikáját kell feltárni annak tudatában, hogy minden előzménye valaminek, s minden kiteljesedés is egyben. A formák, a műfajok ilyen értelmű alakulásának a történetét megérteni és leírni csupán az adott kor által meghatározott szempontok, célok és lehetőségek (lehetőség szerinti) rekonstruálása nyomán lehet” (*Szajbély*, 1999, 425.). E szempont értelmében a 19. századi történelmi regény „történetisége” létrehozásában is a keletkezésének aktuális pillanatában érvényes kvalitások működtek. A későbbi befogadások azonban nem függetleníthetők a történelmi távlat hatásaitól. Az irodalmi művek létét a folyamatos újraolvasások konstituálta irodalmi kánonok összefüggésében tanulmányozó Szegedy-Maszák (1998, 75.) arra hívja fel a figyelmet, hogy „a különböző olvasókban más-más történelem képzete él”.

Imre László *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban (1)* című monográfiájában – a „Wellek-Warren” elmélettől Northrop Frye (2) nézetein át Alastair Fowler (3) műfajelméletéig, Horváth János fejlődéstörténetétől Poszler György irodalomelméleti kísérletein át a dekonelméletekig – 20. századi hazai és külföldi szintéziseket, illetve teóriákat értékelve jut el dinamikus és konstruktív műfajkoncepciójái, amelynek révén nemcsak a műfaj fogalmi apparátusának és létformájának kérdéseire ad értékelhető-értelmezhető válaszokat, de a fejlődéstörténeti kontra alakulástörténeti dilemmák kapcsán is lehetséges megoldásokra mutat rá. Poszler műfajértésének „rugalmas imperatívusz” (4) -jellegét hangsúlyozza, melynek értelmében a műfaj olyan konstrukció, amelyhez minden új mű idomul, ugyanakkor meg is változtatja azt, amikor eltér tőle. Ez az eltérés indukálja az egyes műfajok változását, képezi alakulásának mozgatórugóit. A műfaj Arisztotelészig visszavezethető organikus felfogásaitól (5) és az orosz formalista irányzat (6) képviselőinek az irodalmi eszközök elkopásáról, „ellentétes elemekkel történő felváltásáról” (*Imre*, 1996, 27.) alkotott nézeteitől sem idegenkedő Imre László a műfajt az „irodalmi sor”, illetve „rend” szinonimáiként tartja számon. Ennek értelmében „az irodalmi művek e sor-hoz, rend-hez való viszonyukban ragadhatók meg” (*Im-*

re, 1996, 31.), s ezektől való eltérésük határozza meg az irodalmi átalakulás dinamikáját. A korszakváltás a műfaji rend cseréjével azonos. „Márpedig ha a fejlődés nem más, mint rendszerek cseréje, akkor feltétlenül számba kell vennünk a rendszert alkotó tényezők mibenlétét...” (Imre, 1996, 31.).

Az egyes műfajok létének, létformájának vizsgálatához elengedhetetlenül fontos lenne az úgynevezett műfajkonstruáló tényezők, a lehetséges struktúra feltárása. Ez a kísérlet azonban eleve kudarcra van ítélve, hiszen a hagyományos poétikák normatív műfajstruktúráról alkotott elképzelései a 20. század második felében tarthatatlanná váltak. Mai fogalmunk legfontosabb alkotóeleme a hiánymotívum: a pontos koordinátákat megjelölő definíció hiánya. Miközben a Welles – Warren szerzőpáros – elvetve Markiewicz formális, a műfajok keveredését és átfedéseit kizáró értelmezését – rugalmas műfajfogalmat kívánt alkotni, a határok elmosódásának, a műfajok sokszínűségének tényét regisztrálta. Poszler értelmezése szerint ez nagyon fontos mozzanat, hiszen nemcsak a „műfaji tisztaság”-ról szóló nézetek elvetéséről van szó, de „az egymás lehetőségei felé való termékeny feszülés”-nek mint műfajkonstruáló tényezőnek a megnevezéséről is, arról a felismerésről, miszerint „a műfaj olyan imperatívusz, amit minden mű újrafogalmaz”; „...nem a mű vezethető le a műfajból, hanem a műfaj a műből” (Poszler, 1983, 54.) – fogalmazza meg azt a gondolatot, amelyből az irodalmi műfajokról való gondolkodásunk kulcsfogalma, a világról szóló beszéd mint formateremtő aspektus nézete következik.

Amennyiben a mű csak lehetőség, amelyet az olvasó realizál, a műfaj is szükségszerűen befogadói konstrukció: „...a szöveg és az olvasó viszonya, [...] a „szöveg használatától függ, irodalomnak tekinthető-e, vagy sem, és milyen műfajhoz sorolható”.

Ezzel magyarázható, hogy ugyanazt a – vázként, asszociációs körként létező – művet legtöbbször egyénenként is, korszakoként is általában más-más összefüggésrendszerbe, más „sor”-ba helyezzük, sőt egyéni újraolvasásaink folyamata is műfajváltást eredményezhet.

magyar irodalomból példa erre a *Toldi*-trilógia (1847–1879) vagy a *Buda halála* (1863), amelyet a világról szóló beszédmód (diskurzus) megváltozása, a műfajt konstruáló elvek átalakulása lendített át az eposziság fogalomköréből a regény műfaji rendjébe, ami – hozzáértve az időbeli távlat adta lehetőségeket – olvasati szinten realizálódott, vált felismerhetővé. A befogadás megkövült kánonokat lebontó hatása figyelhető meg Jókai Mór egyes történelmi regényeinek (*Erdély aranykora*, 1851; *Fráter György*, 1893) mai értelmezései révén, abban a paradoxnak tűnő mozzanatban is, miszerint ezek műfaji kvalitásait mai történelmi regények olvasatai hitelesítették. Így többek között Háy János *Dzsigerdilen* (1996) című regénye révén vált felismerhetővé, hogy a történelemről mint a világ egy aspektusáról szóló beszéd nem kronológiai rendnek és tényeknek való megfeleltetést jelent, hanem horizontot, s így a „hiteles” történelmi regények sorából kizárt Jókai-művek megfelelnek ennek az elvárási horizontnak. Ez a jelenség alakítja fontos eljárásá a „mindig másra utaló olvasási lehetőséget” (7): azt a stratégiát, mely azon a felismerésen alapul, mi-

szerint a befogadás során a műfaji előzmények és következmények jelenvalósága, a rendszerek együttthatása, átfedései, párbeszéde is befolyással vannak az olvasat, a befejezés, végső soron a „történi mű” létrejöttére. Az irodalom- és szövegköziség műteremtő aspektusait a kutatásunk középpontjába állított történelmi regények többször tematizálják is. Jó-kai Mór *A kőszívű ember fiai* (1869) regényének eposzi látószöve nemcsak a metaforikus, hanem az önreflexív beszéd szintjén is kifejezésre jut. Márton László *Testvériség* (2001, 2002, 2003) című trilógiáját intertextuális háló vonja körül: egyrészt a titokzatos Menander művéhez, másrészt Mészáros Ignác *Kártigám* című regényéhez kapcsolja szövegközi átfedés. Ha elfogadjuk azt a nézetet, miszerint a Menander-regény sem eredeti alkotás, akkor a Márton-mű egy virtuális francia regénnyel áll évszázadokat átívelő diskurzusban. Sőt, Rost 1717-es *Die Türkische Helena* című alkotása, illetve Darvasi László *A könny-mutatványosok legendája* (1998) című regénye vagy Mészöly Miklós *Anno* című elbeszélése is e szöveghálózatba sorolható. Sőt a sor szinte a végtelenig, a két Károlyi harca és pereskedése témájánál fogva akár a bibliai Káin és Ábel történetéig tágítható.

A diszkurzív olvasás lehetősége vonja kétségbe a kronológiai meghatározottságú, szubsztancialista szemléletű irodalomtörténetek létjogosultságát, s irányítja figyelmünket a folyamatosan történő irodalmat, változó poétikákat, műfajok belső alakulástendenciáit, térben és időben elválasztott művek diskurzusát értelmező történelmi kutatások szükségességére.

„A múltól a szöveg felé”: az „alakulástörténelmi szövevény” oktatásának vonatkozó kérdései

A cím kettőspont előtti első részét Roland Barthes (1996, 70–71.) olvasásról szóló tanulmánykötetéből, *A szöveg örömeiből* kölcsönöztem. Tanulmányának legfontosabb kitétele, hogy a mű konkretizáltságát a szöveg fogalmának pluralitásával kell felcserélnünk befogadói tudatunkban. A mű „látszik”, a szöveg „megnyilvánul”, azaz a mű helyet foglal és kézbe vehető, míg a szöveg nyelvben artikulálódik előttünk: „diskurzusként” létezik. Tere „a jelölt vég nélküli elhalasztódása”-t, a játék, „az asszociációk, kapcsolódások és utalások mozgása”-nak koordinátáit alkotja meg.

A barthesi felfogás értelmében a mai modern irodalmi tankönyv is szükségszerűen szövegorientált, vagyis a művek hagyományos értelemben vett, készen kapott és zárt világa helyett az értelmezés szabadságát és egyediségét feltételezi.

Maga Barthes (1996, 55.) a Szerző halálának, eltávolításának, egyeduralma kizárásának nevezi azt az olvasói-értelmezői stratégiát, amelynek során az Olvasó lesz „az a valaki, aki egybegyűjti mindazon nyomokat, amelyekből egy írás összeáll”. Ennek értelmében – s ez már Szegedy-Maszák Mihály (1995, 21.) megállapítása – „olvasni annyit jelent, mint szüntelenül új összefüggérendszerbe helyezni a szöveget”, ami ugyanakkor az értelmezési lehetőség és szabadság végtelenségét is feltételezi. Az elmélet szellemében a mai irodalomóra lényege is átalakul: az „irodalomóra nem kész tananyagot közvetít, hanem tananyagot hoz létre: sajátos alkotófolyamat tehát, amelyben egyformán vesz részt tanár és tanuló. Az irodalomórai munka aktivizálja a tanulót, barthesi értelmű elemzéseket alkot: megnyitja a művet, rávilágít azokra a lehetőségekre a tanuló számára, amelyek mentén létrehozhatja saját olvasatát” (*Bokányi*, 2002, 55.).

Az irodalom történetének linearitása helyett: hálózatos szövevényről beszélni

Babits Mihály (1936) *Az európai irodalom történetében* fejti ki, hogy „a nagy művek újramondják egymást”, ami – Szegedy-Maszák (1995, 13.) szerint – „az irodalom időbeliségét térbeliséggé” transzformálja. Az irodalom léte lineáris rend helyett olyan alakulástendenciákat jelent, amelyek az olvasások sorozatában ismerhetők fel. Az irodalmi szöveg létformája tehát „folyamatosan történő esemény”: az olvasás folyamata. Az olva-

sás pedig csak különböző összefüggések, szövegátadások, diszciplináris összecsúsítások hálózatában valósulhat meg. Nem ritka az a jelenség sem, hogy az újraolvasások és -írások folyamatában valamely klasszikus irodalmi alkotás egy később létrejött szöveg fényében átalakul, másképp értelmeződik. Új jelentések bizonyos szövegeket előhívhatnak az irodalmi emlékezet homályából, míg másokat kiutasítanak a kanonizáltság helyzetéből. Az a felfogás sem számít különlegesnek és szélsőségesnek, hogy az irodalmi szövegeknek nincs századokra lebontható sora, rendje, csak valamiféle együtt létező, hálózatos rendje. Ezért elemezhető és vizsgálható együtt például egy bibliai szöveg a múlt század végi líra jelentéseivel, s érthető árnyaltabban Jókai Mór regényírása a 20. század végi történeti epika jelenségeinek fényében.

Az irodalmi szöveg létformája azonban nemcsak irodalmi kölcsönhatásokat, hanem interdiszciplináris összefüggéseket is jelent. Nyelvként való létezése miatt szinte erőszakosnak tarthatjuk az irodalomóra elhatárolását a nyelvtanórától, hiszen az irodalom a nyelv lehetőségeit művészi módon kihasználó jelenség. Képi nyelvteremtő erejénél fogva a képzőművészet eszköztárához, jelenségeit is magába olvasztja, de nem független még a legtávolabbi tudományok (például a kémia, fizika) kifejezésrendszerétől sem. Például Petőfi Sándor *Föltámadott a tenger* című versének értelmezéséhez a „tenger” geológiai és kémiai-fizikai vonatkozásait is ismernünk kell a teljes jelentéshez.

Természetesen, hogy mai irodalomértésünk egyben a modern kibernetikai tér függvénye is: az elektronika fejlődése létrehozta virtuális valóságképek, cyberjelenségek is jelentésképző erővel hatnak rá. (8)

Jegyzet

(1) A műfaj fogalmáról, létmódjáról és fejlődéséről a monográfia második, *Műfajfejlődés vagy rendszer-csere* című fejezetében foglalkozik, átfogó képet rajzolva meg a lehetséges értelmezésekről. Az említett szerzők mellett hivatkozik Barta János, Horváth János, Brunetiére, Sklovszkij, August Wilhelm Schlegel, Winckelmann, Goethe, Comte, Tolnai Vilmos, Thienemann Tivadar, Levin, Tinyanov és mások szemléletére is. (*Imre*, 1996, 25–37.)

(2) Imre László a Frye-könyv 1973-as (Princeton – New Jersey) kiadására hivatkozik; azóta megjelent magyar fordítása (*Frye*, 1998).

(3) Imre László könyve harmadik fejezetének első jegyzetében említi, hogy munkája során nagy mértékben támaszkodik Fowler (1982) monográfiájára.

(4) Poszler György *Filozófia és műfajelmélet* című művének vonatkozó kitételeire hivatkozik: „Rugalmas imperatívus a művel szemben. Amely alakít és alakul. Fejlődése – lehet, inkább változása – folyamatos és szakaszos. Folyamatos, mert minden jelentős új mű betölti a műfaji törvényt. De szakaszos is, mert meg is változtatja. Amikor eltér a normától, nem csupán az eltérést hangsúlyozza, hanem a normát is. Betöltés és megváltoztatás, eltérés és hangsúlyozás egyazon gesztus.” (*Imre*, 1996, 32.; *Poszler*, 1988, 11.)

Poszler (1983, 66.) e műfajelméleti problémát taglalja 1983-as tanulmánykötetében (66.) is.

(5) A biológiai analógiával élő műfaj történeti szemlélet Brunetiére-hez kötődik, de elméleténél sokkal régebbi eredetű: „August Wilhelm Schlegel [...] Arisztotelészben fedezte fel az organikus analógia ősforrását. Az egy ősi csiriből, a folklórból kibontakozó, növekedő irodalom hipotézise Herderre vezethető vissza.” (*Imre*, 1996, 28.) Az organikus szemlélet a sokak által – Imre László részéről nem teljesen – elvetett pozitívista irodalomtörténetre is hatott.

(6) A Műfaj-monográfia szerzője Csajkovszkijra utal, aki 1925-ös prózaelméletében az irányzat előzményének nevezte Baudelaire-t. Imre László Brunetiére *Az impresszionista kritika* (1929) című tanulmányára, illetve *L'evolution des Genres dans l'histoire de la Littérature* (1892) című művére hivatkozik.

(7) „A daraboló, szelektív, mindig másra utaló olvasási lehetőség kihasználására biztat a narráció számos önreflexív, vagy akként olvasható eleme is.” (*Szilasi*, 2000, 117–118.)

(8) A tanulmány előadás formájában elhangzott 2008. december 2-án, Pécsen, az Ethos Egyesület szervezésében megtartott *Oktatás – kutatás – kultúra* című tudományos tanácskozáson.

Irodalom

Babits Mihály (1936): *Az európai irodalom története*. Budapest.

Barthes (1996, 55), Roland (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.

Bokányi Péter (2002): Irodalomtankönyvek didaktikája. In Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Budapest.

Brunetiére (1929): Az impresszionista kritika. In uő: *Brunetiére Válogatott tanulmányai*. Budapest.

Brunetiére (1892): *L'evolution des Genres dans l'histoire de la Littérature*. Paris.

Fowler, Alastair (1982): *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford.

Frye, Northrop (1998): *A kritika anatómiája*. Helikon, Budapest.
 Imre László (1996): *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen.
 Jauss, Hans Robert (1980): Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. *Helikon*, 1–2. 9–39.
 Poszler György (1983): *Kétségektől a lehetőségekig. Irodalomelméleti kísérletek*. Budapest.
 Poszler György (1988): *Filozófia és műfajelmélet*. Budapest.
 Szajbély Mihály (1999): A rege és rokonműfajai a XIX. század elejének magyar irodalmában. *Irodalomtörténet*, 3. 4244–41.

Szegedy-Maszák Mihály (1995): Az irodalom történeti és elméleti vizsgálata In uő: „*Minta a szönyegen*”. *A műértelmezés esélyei*. Budapest. 11–24.
 Szegedy-Maszák Mihály (1998): Az újraolvasás kényszere (A rajongók). In: uő: *Irodalmi kánonok*. Debrecen. 71–93.
 Szilasi László (2000): A selyemgubó és a „boncolókés”. Szeged.
 Zsirmunskij, Viktor (1981): *Irodalom, poétika. Válogatott tanulmányok*. Budapest.
 Žmegač, Viktor (1987): *Povijesna poetika romana*. Zagreb.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

József Attila: *Munkások* – Miért és hogyan kellene tanítani?

Korunk egyik legfelkészültebb, legigényesebb és legbiztosabb ízlésű irodalomértelmezője 1992-ben így írt ennek az előadásnak választott tárgyáról: „sem A proletárfiú verse, sem a Munkások nem tekinthető műalkotásnak”. Igaz, Szegedy-Maszák Mihály megszorításként nyomban hozzáteszi: „legalábbis akkor nem, ha elfogadjuk Benn mércéjét, aki szerint »korunk egyetlen lírikusa sem hagyott hátra hat vagy nyolc befejezett költeménynél többet« (1) (Szegedy-Maszák, 1995, 72–73.).

Borbély Szilárd (2005), kiváló költő és nagy tehetségű irodalomtörténész centenáriumi esszéjében eképpen fogalmaz: „[József Attila] Éles esze és nyugtalan figyelme – nyelvi zsenialitásától kísérve – díszként használta fel, szótárként kezelte a korabeli népi szociográfia vagy a szociáldemokrácia zsargonját. De ugyanígy építette be a pszichoanalízis és a tudományos szocializmus fordulatait, kliséit. Igyekezett kiemelni belőlük azokat az elemeket, amelyeket átpoetizálva szimbólummá, metaforává, metonimiává lehetett alakítani. Azt hiszem, József Attila autonómiatörekvése ezekkel a nyelvhasználatokkal szemben inkább díszítő elemekké avatta ezeket a nyelvi rétegeket.”

Felvezetés

Jómagam egyfelől néhány – meglehet, vitatható – műelemző megfigyelés, másfelől a pedagógiai gyakorlat szempontjából éppen e két idézett állásponttal ellentétes véleményt szeretnék a következőkben körvonalazni. Először amúgy tanárosan fölolvassám az elemzendő verset:

Munkások

Forgolódnak a tőkés birodalmak,
 csattog világot szaggató foguk.
 Lágy Ázsiát, borzolt Afrikát falnak
 s mint fészket ütök le a kis falut.
 Egy nyál a tenger! Termelő zabálás, –

kis, bűvő országokra rálehel
a tátott tőke sárga szája. Párás
bűdösség-felhő lep bennünket el.

S hol zápfog rág, a város érdes része,
hol a vasbányák fuvallata ing,
gép rugdal, lánc zug, jajong ládák léce,
lendkerék szijja csetten és nyalint,
hol a fémkeblű dinamókat szopják
a sivalkodó transzformátorok,
itt élünk mi. És sorsunk összefogják
a nők, gyermekek, agitátorok.

Itt élünk mi! Idegünk rángó háló,
vergődik benn' a mult sikos hala.
A munkabér, a munkaerő ára,
cincog zsebünkben, úgy megyünk haza.
Ujságpapír az asztalon kenyérrel
s az ujságban, hogy szabadok vagyunk –
poloskát üzünk lámpával s a kéjjel
s két deci fröccsel becsüljük magunk'.

Eltárs és spicli jár a csöndben erre,
részeg botlik, legény bordélyba lóg,
mert hasal az éj s pörsenéses melle,
mint szennyes ingből, füst alól kilóg.
Igy élünk mi. Horkolva alszunk s törten,
egymás hátán, mint odvas farakás
s hazánk határát penész jelzi körben
a málló falon; nedves a lakás.

De – elvtársaim! – ez az a munkásság,
mely osztályharcban vasba öltözött.
Kiállunk érte, mint a kémény: lássák!
És bűvünk érte, mint az üldözött.
A történelem futószallagára
szerelve ilyen készül a világ,
hol a munkásság majd a sötét gyárra
szegzi az Ember öntött csillagát!

(1931. december)

Mielőtt az elemzéshez és az esztétikai és pedagógiai rehabilitációs kísérlethez hozzálátnék, le kell szögezmem, hogy távolról sem járatlan úton járok, hisz a *Munkások* értékelő-rehabilitáló megközelítését, elemzését mintegy tizenkét oldalban olvashatjuk Tverdota György (1999a, 63–76.) József Attila-monográfiájában, s igen nyomatékosan szerepel a *Medvetánc* és a *Nagyon fáj* az említett kutató által szerkesztett Matúra Klasszikusok kiadásában (1999b, 88–94.) is (2). A következőkben, amennyire ez lehetséges, nem elismételni, hanem néhány megállapítással kiegészíteni igyekszem Tverdota elemzését. Ezt megelőzően a pedagógiai gyakorlat felől fogok érvelni a *Munkások* tanításának hasznossága mellett. Előadásom végén pedig egy kevésbé vitatott remekmű, az *Óda* marxizáló értelmezésének kikerülhetetlenségére szeretném fölhívni a figyelmet.

Miért érdemes/hasznos tanítani a *Munkásokat*?

József Attila költészetét mindig is fenyegette s talán ma még jobban fenyegeti az, hogy egy önfelmentő-önsajnálati narratíva keretében olvassák. Hogy a széplelkek eleve kudarca ítéltségének legyen házi védőszentje. Hogy a „leattilázott” költő a suicide-poetry,

a lúzerköltészet privatizáló-pszichologizáló narratív világértelmezésének prédájává válik. Persze, mint minden kultusz, ez a kultusz is szélesíti a költő olvasótáborát, tiltani tehát kár lenne, de erősödése sem lenne túl szerencsés.

Kemény István, az egyik legkiválóbb és nem József Attila követő mai költőnk a maga centenáriumi esszéjében (2005) így beszélt erről: „Az utóbbi időben robbanásszerűen elterjedt egy csúnya szó a magyar nyelvben, a lúzer. Messze túlmutat a jelentésén: azt jelzi, hogy a mi társadalmunk szétvált győztesekre és vesztesekre, és ezt a tényt a nyelv szentesítette. Versenyek folynak, melyekben mindenki kénytelen részt venni. Lúzerek lúzerezik egymást, rettegve-parázva, nehogy a jelző éppen rajtuk tapadjon meg a végén. De sosincs vége, miközben egyre inkább e szerint a verseny szerint működnek a szerelmek, a házasságok, ettől akarja megvédeni a szülő a gyereket: nem kell győznie, csak lúzer ne legyen! De győztesből kevés van – új szó se kell rájuk. Itt vannak viszont a lúzerzőmegek.

Csak most, a kétezres évek elején kezdem felfogni, hogy miféle világban is élt József Attila. Nyugaton soha nem szűnt meg a verseny, de Magyarország pihent jó ötven évet. [...]

József Attila, a tökéletes költő is lúzer volt. Örök vesztes. Annak ismerte a legtöbb kortársa, és végső soron ő is így gondolhatta. Halála után a vesztesek védőszentje lett, a viaszszoborunk. És a dilettáns költők menedéke. Esendő embernek mutatkozik a verseiben, nem hősosznak. Héroszokkal azonosulni munka. Ezzel szemben részt venni a József Attila-kultuszban – ez egy belátható, mondhatni otthonos emberi (dilettánsi) életprogram: ő, hiszen Attila csak ember akart lenni, és boldog! Szégyen vagy nem szégyen – viszolyogtam József Attila kultuszától, sőt, utánzóitól meg az Attilázástól.”

„Héroszokkal azonosulni munka”, lúzerekkel azonosulni nem az. S ahhoz, hogy József Attilával való azonosulásunk újra világértelmező-önértelmező kemény munkává váljon, nem tekinthetünk el a József Attila-i éles intellektus szellemi tápanyagaitól sem. Ha csak a vesztest látjuk, a nagy világértelmező-világváltoztató szellemi erőfeszítését nem, az olyasmi, mintha Petőfiből csak a *Felhők*et szeretnénk. Bár kétségtelen, hogy a kései, le-tisztult József Attila létösszegző versei jelentősebb és távolságtartóbb művek, mint Petőfi izgalmas válságversei. (3)

A demarxizált József Attila olyan – legalábbis életművének egy (nem jelentéktelen) részében –, mint a skolasztyikus-arisztotelianus teológiától megfosztott Dante vagy a neoplatonizmustól megfosztott Janus Pannonius, vagy Balassi. Vicces lenne azt állítani, hogy az *Isteni színjáték* tomista világképen alapuló makroszerkezete csak dísz a komédia külszínén, vagy hogy a *Saját lelkéhez* című Janus-versben csak dekorum a ficinói neoplatonizmus. Természetesen a *Külvárosi éj* is beszélhet a szocialista, marxista József Attiláról, de a *Munkások* vagy *A város peremén* fogalmilag és képileg kifejtett világgyarázata, forradalmi messianizmusa nélkül aligha érthetjük pontosan a „törvény szövevé / mindig fölfeslik valahol” *Eszméletének* történelmi determinizmussal meghasonló József Attiláját vagy a lezáruló horizontok tragikus létösszegzőjét. S bár természetesen alighanem máshogy ítéljük meg a globalizációt, mint az 1929–1933-as nagy gazdasági világválság korában, de a világot planetáris-globális perspektívában látató József Attila legalább annyira kortársunk, mint a *A magyarokhoz* (II)-t, a „Forr a világ bús tengere, oh magyar!” kezdetű, a globális kihívásra lokális választ fogalmazó ódát író Berzsenyi. S ezzel máris magánál a versnél tartunk. A *Munkások* című klasszikus ódánál.

Állatkerti útmutató és planetáris óda

„Az első rész képeit egy különös feszültség élteti: nagy arányú természeti jelenségek, nagy földrajzi vagy eszmei távlatok, amelyeket mégis érzékeinkkel felfogható közelségbe hoz a költő: lüktető, dinamizáló képek ezek: a világ bús tengere forr” – írja Barta János (1975, 156.) nagyszerű elemzésében Berzsenyi ódájáról. S amit ír, áll a meggyőző-

désem szerint elsősorban *A magyarokhoz* (II)-t mintául, előképül vevő osztályharcos óda, a *Munkások* nyitószakaszára is: első csodája ennek is a szabad szemmel nem látható, glóbuszméretű földrajzi-történelmi folyamatok megérezkítése. A mai diák az időjárás-jelentések ürfelvételeiről már ismeri a láthatóvá tett földgolyót, de Berzsenyi és József Attila a szabad szemmel nem láthatót még csak a nyelv erejével tették láthatóvá, érzékelhetővé. Berzsenyi a napóleoni háborúk tektonikus mozgásait látatja, József Attila a gazdasági válság totalitarianizmusokat és világháborút szülő világrengéseit. A *Munkások* első szakasza azt írja le – ha Immanuel Wallerstein neomarxista szociológus-közgazdász szavait alkalmazzuk a képek tartalmának fogalmi megragadására –, ahogy a centrum hatalmai közötti torzskodásnak a periféria országai, illetve a centrumországok elmaradottabb térségei lesznek a kárvallottjai: „a tőkés birodalmak [...] Lány Ázsiát, borzolt Afrikát falnak, / s mint fészket ütik le a kis falut”. (4)

Az egész metaforika politikai gazdaságtani alapozása, azaz a tőke szubjektummá, a munkás tárggyá válásának képpé formálása azzal is valószínűsíthető, hogy a vers két helyen is közvetlenül politikai gazdaságtani terminológiával él: a munkabér a munkaerő ára közismert marxista definíciója mellett nyilvánvalóan a Grundrisse (Marx, 1975) „termelő fogyasztás” fogalma között visszahívja az első versszak „Termelő zabálás” szintagmájában. E paradoxnak tűnő s a költői fantáziát nyilván e paradoxitás által beindító kategória kapcsán talán nem érdektelen elmeditálni a diákokkal arról, hogy a mi fogyasztásunk a tőke számára profitot termel, s nyilván a reklámon keresztül ezért biztatnak bennünket minél nagyobb fogyasztásra.

A „klasszikus óda megújításának” eme „mesterpéldájára” is illik a Németh G. Béla (1982, 207–228.) *A Dunánál*-elemzéséből csent iménti minősítés, amiképpen a strófa-antistrófa-epodosz triadikusság: az odafordulás a tárgyhoz, felfogás-kinyilvánítás a tárgyról, magatartásparancs a tárgyból hármassága is megfigyelhető. Tverdota György (1999a, 63–64.) szerkezeti elemzésére (I. rész: 1. versszak, II. rész: 2–3–4. versszak, III. rész: 5.versszak) könnyen ráolvasható-ráépíthető ez a hármasság. Érdekes, hogy a „birodalmak”, a „világ” és a „tenger” szavak használata sem idézi föl Tverdótában a 19. század elejének magyar ódaköltészetét (például a vers által szerintem megidézett Berzsenyit), pedig később alighanem jogosan érzékeli a rájátszást Kölcsey művére: „Az illegalitás körülírása: »búvunk érte, mint az üldözött« talán tudatos rájátszás Kölcsey *Himnuszára*: »Bújt az üldözött...«” (Tverdota, 1999a, 71.) A műfaj, a mutatott műfaji jelleg kérdése ebben az esetben szerintem távolról sem mellékes, ugyanis ennek exponálása nélkül – szemben a finom átmenetek meggyőző elemzésével – a részek egészésszerű rendezésének holisztikus logikája kissé elmosódott marad, illetve elbizonytalanodik az első versszak allegorizálásának esztétikai legitimálása.

Nem válik világossá például, hogy éppen a műfaj nagyon is indokolja az indítás allegorizáló személytelenségét, általánosságát. Ehelyett mintha az allegória elmarasztalásának hagyománya kísértene az értelmezőt: „A költő által itt alkalmazott megoldásra a képi és a fogalmi oldal összefüggésének allegóriához való közelsége jellemző. Igaz ugyan, hogy első megközelítésben a világhelyzet tömör áttekintéséről van szó az első strófában, csak hogy ahhoz, hogy csakugyan történelmi-tapasztalati természetűnek foghassuk föl ezt a panorámát, éppen az esetlegesre, a pillanatnyira, a személyes nézőpontra történő utalás hiányzik” (Tverdota, 1999a, 65.). Szerintem itt a vers egyik leg-

erősebb pontján valami olyasmi kéretik számon, ami teljesen idegen az adott szövegben működő műfajpoétikától. Hogy a *Levegőt!* és *A Dunánál* majd efelé a személyes nézőpont felé mozdítja el az ódat a hagyományosabb építkezés felől, az jellemző karakterjegye azoknak a verseknek, de ennek hiánya nem hibája emennek.

A verset játékosan mint állatkerti útmutatót szoktam tanítani – ez a játékos értelmezésmódszertani metafora talán alkalmas az ideologikus távolság megteremtésére és áthidalására is egyben. A diákok első feladata a vers állatmetaforáinak kikeresése. Az első versszak trópusi ragadozóinak és cápájának, illetve kiszolgáltatott kisállatainak megtalálása után örömteli felfedezés a gyár gépeinek állati mozgásait, hangjait észlelni: a „sivalkodó transzformátorok”-ban fellelni az első háziállatot, a malacot. Így hát a globális távlat nagyvadjait a beszélő számára otthonos külváros „háziállatai” váltják föl. A malac után a következő kisállat a hal: „a mult sikos hala”, mely „Idegünk rángó háló”-jában vergődik. Azután a munkabér igei metaforájában („a munkaerő ára, / cincog zsebünkben”) következik az egér – s végül a poloska.

E játékos állattant Tverdota György elemzése is regisztrálja, én azonban egy lépéssel továbbmennék. Azt állítom, hogy ez a metaforika nem független a marxista politikai gazdaságtan gondolkodásmódjától. Arról van szó, hogy a tőke, a termelés, a gépek és a pénz világa megelevenedik, tevékenyvé válik, míg az ember, a termelés eredeti szubjektuma elidegenedik, eldologiasul. A marxi elemzés szerint a munkás, illetve a munkaező által létrehozott dologi hatalom úrrá lesz az őt létrehozó emberen, a tőke lesz a tevékeny szubjektum, a munkás pedig a holt, önelidegenült, kiürült dolog; az eszköz lesz a cél s az eredeti cél a pusztá eszköz, dolog: „Horkolva alszunk s törten, / egymás hátán, mint odvas farakás.” A holt tárgyakból eleven állatok, az eleven emberből holt dolog, odvas farakás lesz. Ez minden, csak nem külsődleges dekoráció. Hogy is írja Marx (*Marx*, 1977, 93–94.) a *Gazdasági-filozófiai kéziratokban*? „A dolgok világának értékesedésével egyenes arányban nő az emberek világának elértéktelenedése. [...] A tárgy, amelyet a munka termel, a munka terméke, mint *idegen lényeg*, mint *a termelőtől független hatalom* lép vele szembe. [...] A munkának ez a megvalósulása a nemzetgazdasági állapotban mint a munkás megvalótlanulása: a tárgyasulás mint *a tárgy elvesztése és a tárgy igájában való szolgaság*, az elsajátítás mint *elidegenülés*, mint *külsővé-idegenné válás* jelenik meg.”

Az egész metaforika politikai gazdaságtani alapozása, azaz a tőke szubjektummá, a munkás tárggyá válásának képpé formálása azzal is valószínűsíthető, hogy a vers két helyen is közvetlenül politikai gazdaságtani terminológiával él: a munkabér a munkaerő ára közismert marxi definíciója mellett nyilvánvalóan a *Grundrisse* (1972, I. 20.) „termelő fogyasztás” fogalma köszön vissza az első versszak „Termelő zabálás” szintagmájában. E paradoxnak tűnő s a költői fantáziát nyilván e paradoxitás által beindító kategória kapcsán talán nem érdektelen elmeditálni a diákokkal arról, hogy a mi fogyasztásunk a tőke számára profitot termel, s nyilván a reklámon keresztül, ezért biztatnak bennünket minél nagyobb fogyasztásra. S innen már nem is áll messze annak – a *Munkások* című vers történelmi prognózisát cáfoló – magyarázata, hogy a kapitalizmus egy idő után miért is nem a munkásság abszolút elnyomorodására, hanem inkább a fogyasztói rétegek, a fizetőképes kereslet kiszélesítésére „játszott”.

A munkásosztály helyzete, önelvesztése és világalakító küldetése közötti kapcsolatnak versbéli kibomlását s ennek *A szent családban* is olvasható marxi-engelsi képletét Tverdota György alaposan bemutatta, amiképpen a költemény rendkívüli poétikai megmunkáltságát, művességét, alliterációkkal, enallagéval, anaforikus ismétlésekkel zeneileg és retorikailag erőssé tett szövetét is behatóan jellemezte. (*Tverdota*, 1999a, 63–76.) Ezt vagy a vers Hankiss Elemér (*Hankiss*, 1985, 493.) által kiemelt híres komplex képeinek hatásmechanizmusát az órán érdemes megvizsgálni, itt azonban mindezt felesleges volna elismételni. Megelégszem annak a mozzanatnak a kiemelésével, ami még a korábban említettekén kívül politikai gazdaságtan és költői zoológia itt vizsgált metszéspontjához

tartozik. Mesteri, ahogy „a tátott tőke sárga szája” képről a vers egyszerre lírai és gazdaságtani logikája átvált a proletariátus lakó- és munkahelyének jellemzésére. A „hol zápfog rág, a város érdes része” fordulatra gondolok. A tőke a maga profitját az idézett teória szerint a nagyiparban termeli meg, ahol az olcsón vett munkaerő saját áránál lényegesen nagyobb értéket hoz létre. A termelő zabálás nagyvilágából a zápfogkép segítségével a képi koherenciát megőrizve, de ugyanakkor perspektívaváltást végrehajtva jutunk át a profittermelés és a természet áruvá alakításának centrumába: az ipari külvárosba.

Az Óda a Faust és a Gazdasági-filozófiai kéziratok felől olvasva

Bizonyára sokak számára túlon túl sok volt a fenti vers értelmezése kapcsán a Marx-idézet, a marxizálás. Vagy a fenti megközelítési módot, vagy a verset magát vetheti el az, akit zavar a sok ideologikus, mégpedig kétes frissességű s manapság alacsonyán jegyzett ideológiából származó elem. Jómagam azonban úgy gondolom, hogy ma is evidencia, mégpedig nem elhasznált és kiaknázott evidencia, hogy József Attila esetében aligha tekinthetünk el a marxizmus hatásától. E tárgykörben órán is érdemes felidézni Gelléri Andor Endre (255.) elégikus-ironikus anekdotáját az *Egy önérzet története* című önéletrajzi regényből. A történet szerint József Attila felmegy Gellérihez, s azt látja, hogy a költői lelkületű prózaíró szegényes szobájában – tán nőcsábászati célból – saját kezűleg festett csillagok és holdak díszítik a kék falat. „– Hát ez melyik csillag itt? Mi a neve? – kérdezte Attila, s már ráncolta is ráncképződésre különösen alkalmas homlokát. – Egy a sok közül – feleltem, de Attila dühbe gurult: – A nevét akarom hallani, nem általánosságokat. Nem halálfej kell a jobb kezed mellé – célzott a tintatartóm mellett ügyelgő koponyára –, hanem tudomány és tudás!”

József Attila ezután egy közgazdaságtani cikkét olvassa föl a prózaírónak, és szenvedélyesen követeli tőle, hogy mélyedjen el a politikai gazdaságtanban, mert különben nem maradhat igazi író.

Attól, hogy az utóbbi évtizedekben örvendetesen megszorodott a költő műveinek freudi és bergsoni, crocei vagy éppen heideggeri forrásait vizsgáló olvasata, s hogy a marxizmus szerencsére megszűnt kötelező állami ideológia lenni, a marxi gondolatokat nem kevésbé, hanem autentikusabban vizsgálhatjuk a száz éve született lírikus költői világgképében. S e világgképnek – mint az köztudott – a marxi bölcsélet nem periferiális és nem díszítő jellegű alkotóeleme. Zárógondolatként egy olyan vers lehetséges marxi ihletettséget szeretném felidézni, amelyről ez kevésbé nyilvánvaló, mint a *Munkások* esetében. A nagy szerelmi költeményről, az *Ódáról* van szó. Sokan nem értik, hogyan is kerülnek a női testbe tavak, bogarak, gyárok. Emlékszünk:

Hullámzó dombok emelkednek,
csillagképek rezegnek benned,
tavak mozdulnak, munkálnak gyárok,
sűrög millió élő állat,
bogár,
hinár,
a kegyetlenség és a jóság;
nap süt, homályló északi fény borong –
tartalmaidban ott bolyong
az öntudatlan örökkévalóság.

Tudjuk, nemcsak szerelmi, de (természet)filozófiai költemény is az *Óda*. Ahogyan Goethe *Faustjának* első része is az. Itt is, ott is az egyik alapkérdés a következő: Milyen összefüggés van a szerelmi történet és a megismerési problematika között? A Fausta pontosítva: hogyan függ össze a tudós Faust megismerési válsága, megismerési drámája és a szerelmi történet, Margit története? Egy nagy tekintélyű – és marxizmussal aligha

vádolható – tudós, Hans Robert Jauss főművének egyik magyarra eddig nem fordított részében egy Marx-idézettel válaszol a kérdésre. A Földszellem szavaiból indul ki, aki, amikor Faust benne akarja megragadni-megérteni a makrokozmoszt, a természetet, így válaszol neki: „Azzal vagy egy, kit megragadsz, / velem nem!” (5) („Du gleichst dem Geist, den du begreifst!). Azután a Margit-szerelemben megnyílik a természet titka, lényege, törvényrendszere Faust előtt, amint azt az *Erdő*, *barlang* jelenetbéli nyitómonológból megtudhatjuk. Azaz a szerelemben, a szerelem által tárult fel a természeti világ. Mert, ahogy a *Gazdasági-filozófiai kéziratok* Marxát idéző Jauss (Marx, 1977, 131., ill. Jauss, 1982, 522.) mondja: „Az embernek emberhez való közvetlen, természetes, szükségszerű viszonya a *férfinak a nőhöz való természetes viszonya*. Ebben a *természetes* nembeli viszonyban az embernek a természethez való viszonya közvetlenül az emberhez való viszonya, mint ahogy az emberhez való viszonya közvetlenül a természethez való viszonya.” Gretchenen, azaz Margiton mint vele egyenlőn át a természet titkait ragadja meg, érti meg Faust, az *Óda* megszólítottján, a női test mikrokozmoszán keresztül pedig így és ezért tarulhatnak fel az *Óda* lírai hőse előtt a makrokozmosz törvényei. Így és ezért bírhatja szóra a szeretett nő „a mindenséget”, így és ezért szólal meg a szerelemben, szeretkezésben a „törvény tiszta beszéd”-e s nem csak a „lét dadogása”.

Jegyzet

(1) A cikk első, némileg rövidebb változata 2005. június 3-án, Szekszárdon a Pécsi Tudományegyetem Ilyés Gyula Főiskolai Kara, a Magyar Irodalomtörténeti Társaság, a József Attila Társaság, valamint a Pécsi Akadémiai Bizottság „*tani-tani*” – *József Attila-olvasatok az irodalomórán* című konferenciáján hangzott el.

(2) Mindkét elemzés kiemeli azt a „mü gondot”, amellyel a vers készült, s ezt szembeesíti történelem-szemléleti és esztétikai problematikuságával. Az előbbivel kapcsolatban a vers jövőre vonatkozó ígéreteinek tévedéseit emlegeti, nevezetesen, hogy a forradalmi jóslat nem vált be, illetve, hogy a munkásság, „ha a harmincas években létezett is mint meghatározó osztály, mára eltűnt a történelem színpadáról”. (1999a, 72–73. o.). Erre az ellentétre azonban az értelmező azt válaszolja, hogy „azok a kategóriák, amelyekben [...] Vörösmarty, Petőfi vagy Arany gondolkodtak a történelemformáló erőkről, történetileg nem kevésbé feltételezettek, éppoly kevésbé őrizték meg érvényességüket, mint azok, amelyekkel József Attila a maga korának viszonyait gondolta végig [...], ez mégsem vonja magával szükségszerűen a költemények művészi hitelének elvesztését” (1999a, 73. o.). Jóval kevésbé határozott választ ad Tverdota a verssel kapcsolatos esztétikai kételyekre (közelsége az allegorikus megoldásokhoz, a lírai én kollektivistá-aszkétikus marginalizálása” [?], „a nyelvet uraló magabiztos költői beszéd” (1999a, 75. o.). E problémákat mintegy nyitva hagyja, megválaszolásukat a jövő értelmezőire bízva. Az értelmezés nyitott sum-

mázata némileg ellentmond az esztétikai rehabilitációt ígérő felütésnek. Magam a vers egészét az elemzés addigi irányának megfelelően kiemelkedő értékűnek vélném (az allegorikuság vádjának problematikuságára még kitérek), ha annak záró másfél sora: „a sötét gyárra / szegi az Ember öntött csillagát!” nagybetűs pátosza és az „öntött csillag” szintagma kimódoltsága, versbeli előkészítetlensége nem rántaná le a befejezést. (Ennél bizony szerintem a „vörös csillagát” is jobb lenne, mert az legalább ellentétben áll a gyár „sötét” jelzőjével).

(3) A kései versek egyoldalú kiemelésének veszélyét körültekintően mérlegeli *Veres*, 2005.

(4) Tverdota (1999a, 64. o.) nem aktualizáló neomarxista terminológiával, hanem – filológiaiag-történetileg jogosan, de a jelentést és a befogadást jobban a múltba záró módon – a hagyományos (lenini) imperializmuselmélet fogalmaival írja le az első versszakot: „A verskezdő nyolc sor annak a tételnek a költői megfogalmazása, mely szerint az imperializmus korában a tőkés rendszer pusztító módon kiterjeszti befolyását az egész világra. Hogy ez a tézis megtestesüljön, a folyamatot a költő a maga monumentalitásában ragadja meg: »világot szaggató fogak«-ról beszél, »birodalmak« lázas tevékenységét látjuk, egész kontinensek, *Ázsia és Afrika* vagy éppen a *tenger* tűnnek föl, s egy »kis, búvó ország« vagy egy »kis falu« ebben a gigantomachiában már liliputi lényekké törpülnek.”

(5) Jékely Zoltán fordítása. Márton László fordításában: „Arra hasonlítasz, akit megértesz, / Nem rám!”

Irodalom

Barta János (1975): Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz (Forr a világ...). In Mezei M. – Kulin F. (szerk.): *Miért szép?* Budapest.

Borbély Szilárd (2005): A mély seb. *Népszabadság*, április 9.

Gelléri Andor Endre: *Egy önérzet története*.

Hankiss Elemér (1969): *A népdaltól az abszurd drámáig*. Budapest. Magvető, 9–40.

Hankiss Elemér (1985): *Az irodalmi mű mint mint komplex modell*. Budapest. Magvető.

Jauss, Hans Robert Jauss (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Suhrkamp.

Kemény István (2005): 2005 – József Attila-émlékév: Húsvét, április 11. *Magyar Narancs*, 10.

Marx, Karl (1972): *A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai I–II*. Budapest.

Marx, Karl (1977): *Gazdasági filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Németh G. Béla (1982): A klasszikus óda megújításának mesterpéldája. József Attila: A Dunánál. In: uő: *Hét kísérlet a kései József Attiláról*. Budapest. 207–228.

Szegedy-Maszák Mihály (1995): Szerepjátás és költészet. In uő: *Minta a szövegben*. Budapest. 72–73.

Tverdota György (1999a): *József Attila*. Budapest. 63–76.

Tverdota György (1999b, szerk.): *József Attila: Medvetánc, Nagyon fáj*. Budapest.

Veres András (2005): Számvetés és ítékezés. *Élet és Irodalom*, 14.

Arató László

ELTE, Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

Ene-Liis Semper: *Ajtó*. Egy fény-árnyék szobor bemutatása

Adalékok a kortárs művészet jelenlevővé s az intermedialitás elengedhetetlenné tételéhez a humán tanórákon

A Szegei Tudományegyetem Modern Magyar Tanszékének oktatójaként 23 esztendeje vezetek szakmódszertani kurzusokat a negyedéves hallgatók számára. E tárgy titulását az évek alatt átalakítottam Gondolkodás-módszertani és szövegértési (kép-olvasási) gyakorlatokká. E cím hívebben tükrözi tevékenységünket: nyomozás és felfedezés (1) a legkülönbözőbb szövegvilágokban, a jó kérdés technikájának gyakorlása – együtt gondolkodás. S nem riadunk vissza „némi grammatikai aprómunkától” sem.

Korábban, pályám kezdetén a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnáziumban dolgoztam, itteni tapasztalataim kitörölhetetlenül élnek bennem. Ma is úgy vélem: az önálló megértéshez és saját interpretációhoz vezető gondolkodói út kiépítése (irányuljon az szövegre, képre, épületre, szoborra, reklámfilmre és így tovább) a leg hangsúlyosabb feladat a (humán irányú) tanórákon; a többi csak „pakfon és paraván” (2). A szövegek áradatában a diákra a képelemzés üdítően hat, ezért (is) szorgalmazom a magyaróra tevékenységeinek ilyen irányú kiterjesztését. A diákok kíváncsiak és modernek. Másfelől: unottak és konzervatívok; mindkettő egyszerre. Tájékozottak és tájékozatlanok. A kortárs (nem évtizedekkel ezelőtti, hanem ma történő) művészet állandó jelenléte elengedhetetlen a középiskolában. Hogyan csempésszük be, hogyan tegyük mindennapos szükségletté? Ami érdekes, ami izgalmas, kalandos; ami rejtélyként s rejtvényként néz vissza az őt faggatóra; ami: mese, jó történet – mindig, mindenhol, minden korosztályt leköt, s nem eresztí többé.

Így választom bemutatásra elképzelt gimnazistáim számára Ene-Liis Semper (3) videoinstallációját (2002) a Ludwig Múzeumból.

Az észti művésznő nehezen meghatározható műfaji státuszú munkáját 2007-ben láttam Pesten, a *Crossing Frontiers* monstre kiállításon (4), ahol, a ped.keddek (5) állandó résztvevőjeként felkérést kaptam a tárlat szemináriumjellegű feldolgozására, műmegközelítési gyakorlatok vezetésére.

A kiállítás anyagával hónapokon át módomban állt ismerkedni, előmunkálatokat végezni a múzeum könyvtárának dokumentumai és a világháló segítségével. Szükség is volt erre, mert egészen rendkívüli, szokatlan és katartikus dolgok mutatkoztak meg ott a groteszk, a brutális, ironikus és pusztán ötletes mellett. Idő híján most csak Milica Tomić (6), El-Hassan Róza (7) és Oleg Kulik (8) videóra vett performanszait említem. Írhatnék ezekről is: virtuális osztályomnak ezekről is mesélhetnék fotódokumentációval, szöveg-idézetekkel. Most egy áttekinthetőbb, kevesebb eszközzel dolgozó, ha tetszik: minimalista akciót választok. Nem kevésbé izgalmasat.

Negyedik osztályban járunk, év elején, mondjuk. Elképzelésemnek megfelelően első osztály óta folyamatosan jelen van magyaróráimon a kortárs művészet. Még csak nem is modulokban, hanem mint a lélegzétvétel: állandóan. Havi rendszerességgel, olykor hetenként szentelünk időt egy-egy kortárs kisszöveg megbeszélésére, mintegy a klasszikus, kanonizált tananyagra rá- és beleépítve, átiratok, pastiche-ok, allúziók, intertextek formájában, de alanyi jogon is. Feltöltekeznek így diákunk a kortárs szemléletével, nyelvvezetéssel: irritálódik s fertőződik, szaporodik benne e (nem) idegen anyag. Immár nem áll értetlenkedve az *Ajtó* előtt sem.

Előbb pár szót mesélek a kiállítás egészéről s magáról a Ludwig Múzeumról, mert elképzelt osztályom, vidéki lévén, nem járt még e helyen. Ámulnak és készülődnek a mesére. Nagyon szeretik, ha mesélek nekik. Ez nagy felelősség, és vigyáznom kell, mit s hogyan mondok el: most és itt kell őket szavaim által megragadni, s az abszolút contemporary kísérleteknek megnyernem – miközben tudok a szavak és a dolgok interferenciájáról. Velázquez *Las Meninas*ával való hosszas foglalkozásaim során találkoztam Foucault gondolatmenetével, melyből most, „módszertanilag”, hosszabban idézek. Figyelmeztetésül önmagamnak és tanártársaimnak, kik csakúgy felismerték a mese, a történet jelentősége mellett egy ismeretlen szöveg, egy sosem látott festmény, egy nem tapasztalt világ szó általi elképzeltetésének fontosságát és nehézségeit. Egy sajátos, referencia híján egzisztáló, önmaga mellett tanúskodó ekphrasziszt.

„Ám a nyelv viszonya a festményhez végtelen viszony. Nem mintha a beszéd tökéletlen lenne, és valami hiány volna benne a láthatóhoz képest, amelyet hasztalan igyekszik pótolni. A nyelv és a festmény egyszerűen nem redukálható egymásra: hiába mondjuk, amit látunk, amit látunk, az soha sincs abban, amit mondunk, és hiába mutatjuk képekkel, metaforákkal, hasonlatokkal, amit mondunk, a helyet, ahol e szóképek megcsillannak, nem a szem bontakoztatja ki, hanem a szintaxis egymásutánja határozza meg” (Foucault, 2000, 27.).

Kevésbé beszélünk még a fenti idézetről, értelmezzük, sarkalatos pontjait körbevéssük: latens megvitatás. Túl hosszú nem lehet, mert energiát emészt fel, melyet másra kell most tartogatni: Semper remekbe szabott pszichothrillerének elképzelésére. De mivel magam is az (egyik) tanárbetegségben szenvedek (nehezen tudok keveset beszélni), a múzeum s a tárlat szándékosan vázaltszerű bemutatása után (mely vázlat azért tartalmaz felvillanó izgalmat, dramatizált s e mostani témából nyomokat hagyva kivezető pontokat, mert igen, a tanár drámai színész is nemegyszer: játszik a gyermeki kedélyekkel nemes célja érdekében), így hát, e propozíció után, mintegy a Ludwig belső térszerkezetének érzékeltetése végett, egy- valamit mégis elmesélek tanítványaimnak az *Ajtó* megközelítése előtt.

Ülök a LUMÚ egyik látogatópadján, egyedül vagyok az óriási termekben, alkonyodik, mindenütt a mérhetetlen magas fehér falak, térelválasztók labirintusa. Elvész benne a

magányos látogató (bizony, gyakran még a Ludwig is üres múzeum!). Olyan régen vagyok már bent, annyi mindent láttam, annyit kószáltam és lépcsőztem, hogy alaposan elfáradtam. „Megzuhantam” – ahogy egy ízben egy tárlatvezetőtől hallottam a Szépművészetiben, vidéki csoportját jellemző. Épp most léptem ki Anri Sala 2004-es *LAK-KAT* című, nehezen befogható videofilmjének terméből, a labirintus legkülönbözőbb részeiből más-másféle baljós zene szűrődik hozzám. Fáradt vagyok, ölbe tett kezekkel ülök: mit keresek itt, kissé sok lesz a kultúrából...

Ülök ott, misszom tehát tanítványaimnak, rövid pihenő, meggörnyedt hát, kósza tekintet, s inkább most már az épületbelső köt le a képek helyett: az óriási, üres térmezők, falak, félhomály, padlóig üveg ablakok fent, a Nemzeti Színház Géniusz-szobrai feletti kilátással. És ekkor megpillantom a képek képét, pontosabban ez is video lehet, mert mozog a látvány, szürke-fehér, nem színes, de ez a legizgalmasabb mind közül, melyet eddig láttam. Hogy nem vettem észre teremről teremre vándorlásom során? Most már csak ezt nézem ülő helyzetemből, nagy, téglalap alakú képernyő, s nem mutat mást, csupán egy óriás, ég és horizont nélküli folyót...

Negyedik osztályban járunk, év elején, mondjuk. Elképzelésnek megfelelően első osztály óta folyamatosan jelen van magyaróráimon a kortárs művészet. Még csak nem is modulokban, hanem mint a lélegzetvétel: állandóan. Havi rendszerességgel, olykor hetenként szentelünk időt egy-egy kortárs kisszöveg megbeszélésére, mintegy a klasszikus, kanonizált tananyagra rá- és beleépítve, átiratok, pastiche-ok, allúziók, intertextek formájában, de alanyi jogon is. Feltöltekezik így diákunk a kortárs szemléletével, nyelvezetével: irritálódik s fertőződik, szaporodik benne e (nem) idegen anyag. Immár nem áll értetlenkedve az Ajtó előtt sem.

Percek telnek el, mire rájövök: egy véletlen testhelyzet okozta résen keresztül valóban a Dunát látom.

Ha sikerül jól elmondanom a történetet; jól átvinni az élményt: a hatás nem marad el, diákjaim szívesen nevetnének, de csendben ülnek. Várják a fő attrakciót, az *Ajtó*, amelyről eleddig csak annyit tudnak, hogy „fényárnyék szobor”, s egy kopaszra beretvált ész fiatalasszony készítette 6 évvel ezelőtt (még contemporary?).

Közben már elhatároztam, hogy ha ezt az előkészítő rövidtörténetet folyamatosan meséltem is, a főstoryt, az igazit, a kortárs képzőművészeti alkotás érzékeltető-elemző bemutatását etapokban, részletekben s mint kitalálándót, mint kérdések sorát mondom majd el. (9) Könnyű a dolgom, hiszen magam is így szembesültem vele.

A kiállítóterben vagyok, most látom először a tárlatot, s azzal a céllal jöttem, hogy az általam tartandó másfél órás műelemző gya-

korlathoz megtegyem az első gondolati lépéseket. Szeretném birtokba venni a kiállítást, s (mint mindig) múlhatatlanul sokat várok az első benyomásoktól. Túl hosszan időztem az első modulban, Boris Missirkov és Georgi Bogdanov printjeinél (10); elragadtak, de nem értettem őket, ottlétük lényegét sem. E probléma feltárásával viszonylag sok időm ment el, s a kiállítás terjedelmes. Milena Dopitova lírai etűdje (11) nem érint meg, de figyelmesen nézem. (Azóta sokkal izgalmasabb objektok által ragadott meg e művész.) Braco Dimitrijevic munkáin (12) muszáj nevetnem, holott nem kellene: komolytalannak tartom őket. Milicát és El-Hassant még nem láttam, valahogy eddig elkerült e két dráma, az útvesztő legmélyén fogadnak, véletlenül tévedek majd eléjük. Most Oleg Kulik vad világán vagyok épp túl: az ember, amint állattá válik, azonosul bajtársával és barátjával,

a kutyával. Párosodhat is vele, s idővel új faj jöhet létre e nászból: a videofelvételek, színes és fekete-fehér fotók felkavarók, a rajzos dokumentáció úgyszintén. Ahogy a látottak hatása alatt kiszédelgek a Kulik-folyosóból, az út egy sötét kamra felé vezet. Nagy lélegzet, s megyek is már befelé, de a két kiállítászegmens közt át kell haladnom egy világos, érintetlen, művektől nem szabdalt falkomplexum mellett. Nehéz ezt pontosan lefesteni, látom, lehetetlen. A falrész csak látszólag póre. Elmenőben látom, hogy a mennyezetig nyúló álfalon vékony árnycsík remeg: oda van vetítve. Csak egy vékony pálca, egy reszkető fénysáv, fekete és fehér, szürke, igénytelen. Egy fél percre megállok, tudomásul veszem, hogy amit látok, nem véletlen, vetítve van. Talán gondolom is, hogy tovább kéne maradnom, de nem történik semmi, s én odébbállok a sötét kamra felé, ahol majd Roman Ondak egyelőre teljességgel értelmezhetetlen videójával (13) szembesülök. Bent ülök egy jó darabig, újra és újra végignézem a végtelenített szalagot, próbálom elfogadni úgy, ahogy van, „műalkotásként”. Hiszen éppen erre biztatom mindig tanítványaimat is, amikor nonfiguratív festménnyel, hangköltéménnyel kerülnek szembe: ne akarj mindenáron értelmezni! Vond ki magad a jelentéskeresés szűnni nem akaró kényszere alól, tanulj meg látni és hallani a látvány és hang s nem a jelentés kedvéért. Elüldögélek itt egy darabig, e képsorok dokumentatívák, szikárak, nem ragadnak meg; végül visszaindulok.

S amint kilépek a sötét kamrából, ismét ott állok a hatalmas, üres elválasztófal alatt.

Tovább akarok menni, gondolattalanul, de a fal megállít: valahogy más, mint az imént volt, idejöttömben. A fény-rés most is ott van, ugyanolyan bizonytalan és remegő, mint az imént, de jóval szélesebb, és most már ki is lehet venni, hogy micsoda volna. Innentől már, amit csak lehet, kérdésként állítok tanítványaim elé. Mít formázhat véleményük szerint ez a testetlennek hitt, de időközben mégiscsak megizmosodott, változékony, szemmel láthatólag eleven fényrés? A korábban már elhangzott címből következtetnek, hogy egy nyitott ajtószárny lehet. (Nyitva maradt, nyitva hagyott, nyitva felejtett: ez sem mindegy; erre is lehet kérdezni: a jól feltett és csillapíthatatlan következetességgel továbbvitt kérdés képes teljes szövegeket, képeket, gondolatmeneteket felgöngyöltetni. A kérdezés fontosságát, szűnni nem akaró végigvitelét és módszerét hajdan kiváló magyar-tanároimtól, Láng Istvántól lestem el, kiről itt is, mint minden megszólalásomkor, szeretnék megemlékezni. Nála a kérdezés gondolkodásmód volt, ezért vált lehetségessé, hogy még az új, ismeretközlő anyagot is kérdésekként szegezze nekünk.)

Ekkor már látom, hogy a fénycsík itt a LUMÚ egyik belső termének falán nemhogy nem véletlen, de műtárgy ez is, műfajában, létmódjában ismét egy értelmezésre váró szélsőség. Lám, szerzője és címe is van, olvasom le a hatalmas fal észrevétlen helyén a (szándékosan) igénytelen feliratot. Ene-Liis Semper: *Ajtó*, 2002. Most már maradok, várom, mire fut ki az ajtószárny rejtelmes mozgása. Helyesebben: e szárnyat nem is láthatom egyértelműen. A beszűrődő, betörő fény oly erős, hogy csaknem megszüntet maga körül mindent.

Közvetlenül a kiállítás megnyitója előtt – de első látogatásom után – megkaptam a múzeumtól a *Crossing Frontiers* katalóguskönyvét, benne a műtárgyak dokumentációjával, fotóival. E vaskos könyv most is a polcomon van, az adatok frissítésére felhasználom, de az *Ajtót*, bár benne vannak a 8 perces folyamat fő szakaszai, nem onnan „másolom be”, hanem emlékezetemből. A látvány annyira beleégett ott és akkor memóriámba, hogy, mikor végül mégis fellapozom a hat elemből álló fényképsorozatot, csalódást okoz: az én *Ajtóm* nem ilyen volt. E problémát is megvitathatom később tanítványaimmal: a személyes élmény erejét; az első rávetett tekintet revelációját; a továbbmesélés következtében beálló konfabulációkat: a tárgy tulajdonképpeni megragadhatatlanságát. Egy műtárgyról mesélek, melyet tanítványaim nagy valószínűséggel sosem fognak látni. Elbeszélésem ereje és invenciója képezi meg a látványt nem recehártyájukon, hanem tudatuk filmvásznán – óriási a felelősség, ahogyan egy tanáré mindig is. S ahogyan Akutagawa Rjúnoszuke (1999) *Őszi hegyoldal*ában a kispróza végére indifferenssé válik, hogy léte-

zett-e valaha Ta Cse ámulatos festménye, vagy csak újabb s újabb ekphrasziszok befogadói vagyunk, úgy Ene-Liis Semper videójának leírása is szavaim által kel életre. Az ismeretlen észt művész nő előretolt helyőrsége, futárja, személyes megbízottja vagyok. S a műélvezet most is abban az interakcióban jön létre, mely a műtárgy s a befogadó közt oszcillál elevenen. Csak most a műtárgy nem lehet jelen: szavaim teszik ittlevővé.

Az ímént türelmesebbnek kellett volna lennem, mert ha végtelenül lassan is, de mozog előre a video szalagja: nyílik az ajtó. Másodsorra a véletlen úgy hozta, hogy jó néhány másodperccel később kapcsolódtam a folyamatba. Az ajtón jóval tágabb a rés, a vakító fény szélesebb csíkban remeg a fal vertikálisán. Igazából csak most láthatom, hogy ajtórés és nem pusztán fénycsík vetül a falra mint vászonra. A fény furcsa remegése most is jelen van, s kíváncsivá tesz e vibrálás forrására. (Itt is kérdezek, s bátran építhetnek diákjaim invenciózus találgatására. Minden tanár tudja, mennyire megsokszorozza az ember ötleteit az osztállyal való együtt gondolkodás. Mennyi nem várt válasz, haladási út születik a közös munkálkodásból.)

Ettől kezdve a türelem nem magamra erőltetett többé: feszült várakozás, és, igen, borzongás és riadalom. Egyedül vagyok a múzeum tereiben, s nem tudom, mi van az ajtó mögött. Pedig van ott valami; a remegés és visszatartott, minimális amplitúdójú oszcillálás oka pedig, hogy az a valami mozgatja az ajtót, de kinyitni nem meri, nem tudja, nem akarja. Még nem. Lüktetve, ha elviselhetetlenül lassan is, de egyre növekvő sávban látni be abba a másik térbe, ahonnan a fény jön: ott vakító lehet a fényesség – emitt, ahol mi meghúzódunk, vaksötét van (a video készítője a rejtőzködő, sarokba szorított állat lapjait osztja nekünk (14)). Lassan elveszítem az időérzetemet, látásom is elbizonytalanodik. Nem tudom, valóban nő-e az ajtó rése, s hogy valaki rázza-e e félig elreteszelt ajtót (a retesz nem látszik), vagy a szél mozgatja a súlyos ajtószárnyat, s csak ennyire képes megbirkózni vele...

Most kérdezhettek csak igazán, s ha itt megállok a mesében, ideges nyugtalanság, bosszúság születik hallgatóimban, de a magam malmára hajtja a vizet: gondolkodni készítem e teremő megszakítás.

Töprengünk el, miféle válaszokra számíthatunk! Az ajtó végül kitarul, s mögötte valami rettenetesre derül fény. Az ajtó sosem nyílik ki, egy ponton a rés tágulása megáll, s ez a résnynyirenyílés-esemény fut tovább a végtelenített szalagon. Az ajtó elbírhatatlannak tűnő idő után hirtelen becsapódik, örökre elzárva bennünket a csak elképzelhető látványtól. Az ajtó végül kitarul, de nem, nincs mögötte semmi, tévedtünk. Lassan kinyílik végül az az ajtó, de mögötte maga a banalitás: egy konyha, készülő ebéd, a gazdasszony széles háta... A diákok leleményesek, s e találgatás feszültségüket is oldja: végül mind viccesebbek az ötletek. Nevetnek, hogy ne kelljen félniök.

Most jön a neheze: elképzelt osztályom előtt, de most már Önök, olvasóim előtt is, mert amit mondani e kinyíló ajtóról módomban áll, kevés, igen kevés. Klasszikus esete ama problémának, hogy a művészet korántsem szükségszerűen a 'mi'-vel hat, ellenben a 'hogyan'-nal. Nem az lesz a főlemes az *Ajtó*ban, amit megpillantunk, hanem ahogyan az ott megjelenik. Ezt pedig, Foucault-val igyekeztem bizonyítani, gyakorlatilag lehetetlen szavakkal interpretálni. (15) Még szóban, hosszú, magamat mindegyre korrigáló és pontosító mondatokkal, töredékesen, ahol mondataim meg-megbicsaklása érzékelteti a feszültséget és igyekezetet, amint a kifejezhetetlen kifejezésével küszködöm, szóban diákjaim előtt – még inkább sikerülhet, mint a nagyobb szikárságot igénylő írótságbán.

Ahogy fokozatosan mégiscsak tágul az a remegő-rebegő rés, megjelenik benne valami – holott erről a várakozás eddigi csaknem három percében már kezdtem lemondani. Úgy véltem: e táruló rebegés, a fény növekvő lobogása – és semmi több. Nincs figurális. Kegyetlen játék, kegyetlen ígélet. Most mégis, hinnem kell a szememnek: apródonként, mintegy repetitív mozzanatokban, egy árny van kibontakozóban a nyílásban. Árny, mondanám, de épp az nincs itt: csak fény van, elviselhetetlenül erős és éles fény, mely

valósággal átsüt azon, ami elébe kerül. Talán egy kéz nyúl a láthatatlan kilincs felé; talán e kéz löki-nyomja mind beljebb az ajtószárnyat, annak szívós ellenállásával dacolva. Már nemcsak egy kéz, feljebb egy fej tűnik a képbe hajolni. Arc nélkül, hologramként, fényglóriával áttűző remegésben. Valaki belépni készül hangtalanul, de erőszakosan. S aki ezt teszi, nem tűnik embernek: a hátulról jövő éles fény eltorzítja alakját. Egy angyal látszik betörhetni sötét rejtekhelyünkre. (A LUMÚ kiadványa sokkalta prózaibban fogalmaz, s bizonyára neki van igaza: „Az ajtószárny enyhe mozgatásával változik a fény mintázata, és változik a kivilágított szobából érkező fénysugár iránya és erőssége. A film végén fény derül az ajtó mögött álló személy titkára is: a résben homályosan megjelenik a művész, hogy aztán azonnal eltűnjön.”) De amit ott, akkor látni lehetett, a kiállításegész felfokozott terében, e kétséges, baljós lassúságban, az mégsem embernek tűnt, s szándékai sem emberinek ígértek. Az én verzióm a hitelesebb.

E szándékok mindörökre homályban maradtak: a betörés a sötét térbe nem sikerült, nem mehetett végbe. A produkció, mely az ártó eseményt rögzítette, véget ért. A videoanyag ellenben, a maga végtelenített Möbius-szalagján da capo al fine folytatta a történetet, a keskeny fénycsíkkal, mellyel ama legkorábbi pillanatban volt alkalmam szembesülni.

Bólintottam, és elhagytam a termet, elhagytam a Ludwig Múzeumot.

Hogy lehet (jól) befejezni egy ilyen órát? Az *Őszi hegyoldal* végét hívom segítségül:

„ – Akárhogy történt is, a különös festmény látványa örökre bevésődött Jen-ko képzeletébe. És bevésődött a tiédbe is.

– Igen – bólintott Vang Si-ku. – Most is látom a hegyi sziklák sötétzöldjét, úgy, ahogy Jen-ko leírta valamikor. Látom a bokrok piros leveleit, mintha a festmény itt volna, ebben a pillanatban, a szemem előtt.

– Tehát ha sohasem létezett a kép, akkor sincs okunk az elkeseredésre!”

Jegyzet

(1) Halász László (1983) könyvének címéből (*Az olvasás: nyomozás és felfedezés*) kölcsönöztem a kifejezést (s nem keveset a tanulmánykötet elemzéseinek szelleméből is).

(2) Alexa Károly (1980) Hajnóczy Péter szövegvilágához kapcsolódó tanulmányából valók a grammatikai munkára és a paraván általi rejtésre vonatkozó idézetek.

(3) Ene-Liis Semper (1969, Tallin) Tallinban él és dolgozik. „A művész nő videofilmjei akcióinak és performanszainak dokumentációi. Egész testét beveti; egyszer fejfelé lefelé lóg a levegőben egy vörös kötéssel mellett (*A vörös vonal*, 2002), másszor földet lapátolnak kitért szájába, és abba virágot ültetnek (*Oázis*, 1999). Vagy fekvő felé kúszik egy meredek lépcsőre (*Lépcső*, 2000); és egy depimáló olvasmány után felmászik egy zsámolyra, hogy felakassza magát (*FF*, 1998). A munkák kényes, kritikus helyzeteket mutatnak be, amelyekbe a művész mintegy belemanőverez magát. Az abszurditást vagy szürrealitást csak fokozza, hogy a szóban forgó személy csinos, fiatal nő, katonásan rövidre nyírt hajjal (Ene-Liis Semper talán a művész mint kívülálló, szenvedő figura toposzára játszik rá?)” (*Liška és mtsai*, 2006, 129.).

(4) *Crossing Frontiers* (Határátlépések). Kelet-európai művészek kiállítása a Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeumban. Megnyílt 2007. február 27-

én. A kiállítás a regensburgi Kunstforum Ostdeutsche Galerie-vel való kooperáció eredményeként jött létre.

(5) A Ludwig Kortárs Múzeum 2006-ban indult ped.kedjjei (Hemrik László múzeumpedagógus szervezésében) alternatív (művészet)pedagógiai és galériaprogramok pedagógusoknak, nagydiákoknak, érdeklődőknek. Egyszerre kapnak itt szerepet elméleti foglalkozások és gyakorlati programok a kortárs művészet tárgyköréből, a LUMÚ termeiben.

(6) Milica Tomić (1960, Belgrád) Belgrádban és Berlinben él, dolgozik. Permorfanzs-művész, színész, videoinstallációk létrehozója. Webprojektjei, videofilmjei világszerte híressé tették. Mindenekelőtt ez a Ludwigban is bemutatott *I am Milica Tomić* (1999) című végtelenített szalag, ahol a befőt hajjú, gyönyörű fiatal Milicát látjuk, aki körül körbeforgó a kamera, miközben ő maga folyamatosan beszél. Ugyanazt a mondatot mondja: hogy ő Milica Tomić, és hogy szerb, horvát, pakisztáni, német, albán, valamennyi nép sarjának vallja magát valamennyi nyelven. Ez alatt mindegyre lövések, vágások érik, de vérezve is büszkén tovább beszél.

(7) El-Hassan Róza (1966, Budapest) *Véradás* performanszát a kollektív bűnösség vádjából fakadó abszurdítások inspirálták: a hisztéria, melyet 2001. szeptember 11. estjén a média korbácsolt fel minden arab származású vagy muzulmán vallású ellen. A *Véradás-projekt-e* három városban rendelték meg:

Belgrádban, Budapesten, Zürichben – nem kis ellenállás közepette. A művésznő az „arab véradás”-t megelőzően maga alá helyezi az Arafat véradó akcióját ábrázoló sajtófotót.

(8) Oleg Kulik (1961, Kijev) Moszkvában él és dolgozik. *A jövő családja* (2000 – 2006) című projektje fekete-fehér és színes fotókból, installációkból és a vernisszázsokon bemutatott performanszokból áll. Ember és kutya szimbiózisa a legváltozatosabb módokon van itt jelen: a színes fotók klasszikus méltóságot sugároznak; a fekete-fehér képek gyakran provokatív pillanatfelvételek, melyek szándékosan tabukat sértenek.

(9) De elmondom. Radnóti Sándor (1995, 196.) *Vita-cikke* jár az eszemben. Rudolf Schwarzkogler bécsi akcionista halálos művészetéről elmélkedve, Radnóti többek közt azt rója fel a nem kevésbé invenciózus Földényi-tanulmányának, hogy „az esztétika teológizálására” eső sűrű célzások mellett nem vagy alig tér ki az értekező a performanszok „kiragadható tartalmi elemei”-re.

(10) Boris Missirkov (1971, Szófia) és Georgi Bogdanov (1971, Várna) Szófiában élnek és dolgoznak. E fotóprint-projektjük során (*A rózsás jövő útján*, 2005) 70 bolgár középiskolással íratnak fogalmazást 20–30 évvel későbbi életformavágyaikról. Majd e vágyakat (7 kiválasztott fiatal vágyait) óriásfotókon elevenítik meg, főszereplők: a megkérdezettek. A jövőbeli identitás keresésének útja ezek szerint rózsás illúziók és szkeptikus várakozások közt kanyarog.

(11) Milena Dopitova (1963, Šternberk) Prágában él és dolgozik. *A Hatvanvalahány* (2003) című installá-

ció tiszteletadás a művésznő édesanyja előtt. Ő maga és egyetétjű ikertestvére fokozatosan lényegülnek át a kamerák előtt idős édesanyjukká, s táncolnak lassan egy játszótéren, mintegy szemben az idővel. A video-film és a fotók, illetve a kiállítás térben elhelyezett hatalmas pillangószobrok haldoklása nosztalgikus-poétikus hangulatot hoznak.

(12) Braco Dimitrijevic (1948, Szarajevó) Párizsban él és dolgozik. A művész új környezetbe helyez bizonyos általa kiválasztott tárgyakat, köztük műtárgyakat is.

(13) Roman Ondak (1966, Žilina) Pozsonyban él és dolgozik. *Crowd* (2004) című performanszára a kölni Kunstvereinban került sor; a Ludwigban ennek video-dokumentációját láthatjuk. Furcsa kiállítás-megnyitó fotói: a résztvevők jelentős része olyan meghívott, aki önként vállalkozott rá, hogy egy számára ismeretlen célú rendezvényen jelenjen meg. E vendégeket fél órával az esemény előtt engedték be az épületbe, s olyan helyeken várakoztatták őket, melyek kiállításlátogatók számára nincsenek nyitva. Értetlenség és zavar üli meg a video képeit.

(14) Lásd: Mednyánszky László: *Éjszakában figyelő*, 1913 k. 97x68 cm, olaj, vászon. Glücks Ferenc gyűjteménye, Budapest.

(15) Most Romain Rolland-tól idézek egy Michelangelo *Sixtus-kápolnájá* kapcsán fogalmazott gondolatmenetből, a mindenkori műalkotás leírhatóságára vonatkozóan: „Veszedelemes dolog a mű leírására vállalkozni: összetörjük magunkat, ha megkíséreljük a lehetetlen feladatot. Elemzések sokasága készült már róla. Megölték a művet az elemzéssel.” Idézi: *Néret*, é. n., 32.

Irodalom

Alexa Károly (1980): (Re)konstruált (olvasó)napló. *Mozgó Világ*, 12.

Akutagawa Rjúnoszuke (1999): Őszi hegyoldal. Ford. Gergely Ágnes. In: uő: *A vihar kapujában. Novellák*. Ulpius-ház, Budapest. 21–33.

Foucault, Michel (2000): Az udvarhölgyek. In: uő: *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

Halász László (1983): *Az olvasás: nyomozás és felfedezés*. Gondolat Kiadó.

Liška, Pavel és mtsai (2006): *Crossing Frontiers. Határátlépések. Grenzgänger*. Kunstforum Ostdeutsche Galerie Regensburg.

Néret, Gilles *Michelangelo (1475–1564)*. Ford. Havasi Lujza. Taschen/Vince Kiadó, Köln/Budapest. Radnóti Sándor (1995): Levágta-e a saját farkát Rudolf Schwarzkogler? Vitairat. In: Földényi F. László: *A tágra nyílt szem. Esszék, 1990–1994*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 190–203.

Cserjés Katalin

SZTE, BTK,

Modern Magyar Irodalomtörténet Tanszék

Bibliotheca Nationis Hungariae, 1755

A kelet-németországi Halle an der Saale város oktatási és kulturális intézményei a kora újkortól fontos szerepet játszanak a magyarországi művelődés történetében is. Itt található például a pietizmus fellegvárának tartott, August Hermann Francke (1663–1727) által 1698-ban életre hívott árvaház jogutóda, a ma Franckesche Stiftungen nevet viselő kulturális intézmény- és épületkomplexum, ahol a mintegy százezer régi könyvet őrző központi könyvtárban több ezer magyar vonatkozású nyomtatvány is megbújjik.

Ebben a városban működik 1694 óta az a nagy hírű, a wittenbergi egyetemmel 1817-ben összevont és Napóleon által Halléba költöztetett Martin Luther Egyetem (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) is, amely elsősorban a 18. század első felében és ettől kezdve folyamatosan a Magyarországról érkezett egyetemlátogató diákokat igen nagy számban látta vendégül. Ezeknek a peregrinosoknak az életében meghatározó nyomot hagyott a Saale-parti város, amely kulturális értelemben igen jelentős mértékű kisugárzó erőt fejtett ki a kárpát-medencei értelmiség szellemi horizontjára. Ez a folyamat azonban fordítva is igaz. Ennek pedigrés példáját szolgáltatja az alább ismertetendő katalógus, amely igen hosszú ideig kiadatlanul lappangott az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában.

Az 1755-ből származó könyvkatalógus az egykori Magyarország határain kívül található, legnagyobb egybefüggő magyar intézményi könyvtár állományát mutatja be a korszakot, illetve a tárgyalt könyvanyagot kiválóan ismerő szakemberek értő tolmácsolásában. A kötet elején a gyűjtemény jelentős részét ma is őrző Hallei Egyetemi és Tartományi Könyvtár (Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, Halle/Saale) igazgatója, Heiner Schnellling köszöntő szavai olvashatók. A bevezetőben az általa szócserevel megalkotott „Habent sua fata bibliothecae” tételt igyekszik röviden alkalmazni a könyv tárgyául szolgáló magyar könyvtár kapcsán. Itt szerezhetünk tudomást arról is, hogy

egy 1921-ben hozott német miniszteri rendelet értelmében a hallei könyvanyagot megosztották: a nevezett évben Halléból a mai Humboldt Egyetemre (Berlin) szállították a magyar nyelvű könyveket és a kéziratokat, így Hallében főleg a nem magyar nyelvű teológiai anyag maradt. Az eredeti állomány egyesítésére 2020-ban nyílhat ismét lehetőség, amikor lejár a 99 évre kötött tartós kihelyezés érvényessége.

Monok István, az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatója tanulmányában a kora újkori, külföldön létrehozott magyar könyvtárakról emlékezik meg. Ezek közül az elsőt 1553-ban Bolognában alapították a Collegium Illyricum-Hungaricum keretén belül. Noha ennek katalógusa nem maradt ránk, a könyvtár létezéséről levéltári adatok tanúskodnak. Hasonló intézményt alapítottak mintegy tíz évvel később a bécsi Collegium Christivel, amely a bécsi egyetem berkein belül működött, 1569-ben pedig beolvadt a humanista esztergomi érsek, Oláh Miklós (1493–1568) alapítványába. 1580-ban ezt követte Rómában a Collegium Germanicum-Hungaricum, amelynek könyvtárkatalógusa a 17. század közepéről maradt az utókorra. A legrégebben létrehozott és máig működő külföldi magyar alapítványt, a Pazmaneumot 1623-ban Pázmány Péter (1570–1637) esztergomi érsek alapította Bécsben. A megmaradt katalógusokból kitűnik, hogy ezek a hallgatói könyvtárak 800–1500 kötettel rendelkeztek, ami akkoriban jelentős gyűjteménynek számított. Ennyi könyv egyébként is elegendőnek bizonyult, hogy az

egykori hallgatók az alapvető tananyaggal az egyetemi könyvtárak mellett szálláson is rendelkezzenek. Így tehát nem voltak arra kényszerítve, hogy a könyvek vásárlásához szükséges pénzt fáradságosan megtakarítsák. Természetesen a katolikus egyetemeken kívül a protestánsokon is (például Wittenberg, Heidelberg, Franeker, svájci egyetemek) találkozunk magyar diákközösségekkel, amelyek szintén rendelkezhetek saját könyvtárral, ezekről azonban egyelőre nincs tudomásunk. Ezért is jelentős a hallei magyar könyvtár, amely mind nagyságát, mind történetének folyamatoságát tekintve kiemelkedik a fentebb említett gyűjtemények közül. Ezenkívül itt tulajdonképpen magán- és nem intézményi alapításról van szó, ami szintén egyedülállóvá teszi a könyvanyagot.

Dorothea Sommer, a hallei egyetemi könyvtár igazgatóhelyettese tanulmányának elején a hallei magyar könyvtár jelentőségét taglalja, és megpróbálja elhelyezni a külföldön található nagyobb hungarica-gyűjtemények sorában (British Library, Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel, Bayerische Staatsbibliothek München). Az 1502-ben alapított wittenbergi egyetem történetének a magyarországi peregrinuskok szemszögéből történő bemutatását követően a szerző a magyar könyvtár alapítója, az exuláns Cassai Michaelis György (1640–1724) életműve ismertetésének szenteli figyelmét, majd ezután tér rá a könyvtár történetére. Az eredetileg közel háromezer kötetes gyűjtemény, amelynek előzményei a 16. századi wittenbergi magyar bursa bibliotékájára mennek vissza, és amelyet 1725-ben Cassai adománya tett igazán nagy könyvtárrá, 1823-ban került a hallei egyetemi könyvtárba, mintegy negyedével megnövelve annak korabeli állományát! A viszonylag rendszertelen tema-

tikájú törzsállomány így kiegészült egy szisztematikusan összeválogatott könyvanyaggal, melynek gyűjtőkörét elsősorban a magyar vonatkozású könyvek tették ki. A könyvtár katalógusát 1755-ben az akkori könyvtáros (custos), Látsny Ádám (?–1796) készítette el. Ennek egyetlen példánya a magyar nemzeti könyvtárban maradt meg, és a jelen kötetben először került kiadásra.

A könyvtár több helyszínen zajló és izgalmaktól sem mentes történetéből érdekesnek tartom kiemelni, hogy csak a szerencsének köszönhetjük ennek az értékes könyvanyagnak a megmaradását. A thüringiai területek meghódítására igyekvő orosz csapatok ugyanis 1813-ban lefoglalták azokat a csónakokat, amelyekben 333 ládában és zsákban az Elbán Drezda

felé menekítették a könyvtár könyveit. A helyi parancsnok nagyvonalúságának köszönhető csupán, hogy a könyveket a katonák nem szórták a folyó vizébe. Többszöri átszállítás és ideiglenes raktárakban eltöltött évek után végül 1816-ban jutottak vissza a könyvek Wittenbergbe, ahonnan

azonban hamarosan újra útra keltek: 1817-ben a bécsi kongresszus határozatai nyomán sor került a wittenbergi és a hallei egyetem összevonására, így a könyveket 1823-ban átszállították Halléba, ahol jó részük ma is megtalálható.

A kötet utolsó, Gábor Ildikó tollából származó tanulmánya az 1755-ös kézirat katalógust mutatja be részletesen. Megkísérli rekonstruálni a katalógus útját Hallétól Budapestig, majd a könyvlista számszerű jellemzését adja. A katalógus összesen 1.330 bibliográfiai egységet tartalmaz, ebből a könyvek száma 586, a disszertációké 481, a 8 kötetben található kéziratoké pedig 261. A teljes állományból 1921-ben 1.536 nyomtatott és 105 kézira-

A hallei magyar könyvtár állományának feltárása és nyomtatott katalógus formájában történő továbbörökítése érdekes és értékes tanúbizonysága annak a sok évszázados hagyománynak, amely Magyarországot összeköti a közép-német régió történelmével és kultúrájával.

tos mű került át Berlinbe. A szerző a jelenlegi nyomtatott katalógus összeállításakor az autopszia módszerét alkalmazva egyesítette ismét virtuálisan a kettéválasztott könyvanyagot. A pontos lelőhelyeket meg is adta az egyes azonosított tételek végén. Ebből látszik az a szomorú tény, hogy az eltelt évszázadok igencsak megtépták az eredeti állományt, hiszen a könyvtár jelentős része mára megsemmisült, vagy legalábbis ismeretlen helyen lappang.

A jelen katalógus megjelenítésével, amely az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatójának kezdeményezésére és a Hallei Egyetemi és Tartományi Könyvtárral való szoros együttműködés eredményeképpen született meg, a magyar kulturális örökség egy újabb elemét ismerheti meg a nagyközönség. A hallei magyar könyvtár állományának feltárása és nyomtatott katalógus formájában történő to-

vábbörökítése érdekes és értékes tanúbizonysága annak a sok évszázados hagyománynak, amely Magyarországot összeköti a közép-német régió történelmével és kultúrájával.

Bibliotheca Nationis Hungariae. Die Ungarische Nationalbibliothek in der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle. Der Katalog aus dem Jahr 1755. Textausgabe der Handschrift der Széchényi Nationalbibliothek Budapest: Catalogus Librorum, Dissertationum, et Manuscriptorum Variorum ad Rem Hungaricam praecipue facientium ex Bibliotheca, quae Vitebergae est, Hungarorum congestus ab Adamo Latsny Turotzensi. Vitebergae Saxoniae die XV. Nov. A.R.S.M.DCC.LV. (2005) Herausgegeben von Ildikó Gábor unter Mitwirkung von Silke Trojahn mit Beiträgen von István Monok und Dorothea Sommer. Georg Olms Verlag, Hildesheim – Zürich – New York.

Verók Attila

Eszterházy Károly Főiskola

Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László
A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében

A PISA-felmérések felhívták a figyelmet a magyar iskolarendszer nemzetközi mértékben is kiemelkedő szelektivitására. Az egyes iskolák tanulóinak átlagos teljesítményei között jelentős különbségek vannak, miközben a legjobb eredményeket elérő országok iskolái válogatás nélkül befogadják a diákokat, és az iskolák között kisebbek a különbségek. Az iskolai szelekció mértéke a magyar oktatási rendszer egyik legkritikusabb problémájává vált. A kedvezőtlen tendenciák megváltoztatásához szükség van a jelenség mélyreható elemzésére és az okok feltárására.

Fülöp Márta
Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések

Az együttműködés és a versengés a társas viselkedés jelentős vonatkozásai, és mint ilyenek, nem hagyhatók figyelmen kívül a neveléstudósok, a társadalomtudósok és az állampolgáriság jelenségkörében vizsgálódók számára. A jó állampolgár fogalma legalább két fontos szempontot foglal magába: az egyén államhoz és a többi állampolgárhoz fűződő viszonyát.

Bárdos Jenő
Pazarló magyarok: nyelv- és kultúravesztéseink történetéből

A VII. Nevelésügyi Kongresszus téziseiben egyetlen helyen lelhető fel halvány utalás az 'idegen nyelvek alkalmazására' (2.5 I/7), márpedig a nyelvek tudása az egyik olyan kulcs, amely minden kaput nyit. A száználmasan egynyelvű magyar iskolázás már emberöltők óta nem nyújt nyelvtudási mintázatokat diákjainak, az iskolai értelmiség gyakran tanítványainál is kevésbé tájékozódik szakterületéről (vagy általában) idegen nyelveken. A nyelvtudás(ok) célképzete ugyan koronként változó, de megtartása és fejlesztése egész életen át tartó munkálkodást kíván.

Arató László
József Attila: Munkások – Miért és hogyan kellene tanítani?

Korunk egyik legfelkészültebb, legigényesebb és legbiztosabb ízlésű irodalomértelmezője 1992-ben így írt ennek az előadásnak választott tárgyáról: „sem A proletárfiú verse, sem a Munkások nem tekinthető műalkotásnak”. Igaz, Szegedy-Maszák Mihály megszorításként nyomban hozzáteszi: „legalábbis akkor nem, ha elfogadjuk Benn mércéjét, aki szerint »korunk egyetlen lírikusa sem hagyott hátra hat vagy nyolc befejezett költeménynél többet«”.

