



2009 AUG 25

56655
371174

ISKOLAZAVATÁS

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XIX. évfolyam 2009. július-augusztus

tanulmány

Braunitzer Gábor – Kasik László – Benedek György
 A kognitív idegtudomány, idegélettan és a neveléstudomány kapcsolata – a társas viselkedés együttes vizsgálatának lehetőségei **3**

Radnóti Katalin
 Néhány gondolat a TIMSS-2007-es vizsgálat eredményeihez és interpretációjához **14**

Ludányi Lajos
 Tanári tévképzetek kémiából **26**

Tóth Péter
 A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében **36**

Kelemen Elemér
 A dunántúli kultúrlejtő **55**

vita

Knausz Imre
 A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás **71**

Vass Vilmos
 Az attitűdök forradalma **84**

Vajda Zsuzsa
 Megjegyzések Knausz Imre *A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás* című írásához **87**

szemle

Vizin Gabriella
 Miért nem működik még mindig? ...avagy érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett **97**

Somogyvári Lajos
 Emlékezés – nemzet – identitás – Klebelsberg Kuno történelem- és nemzetfelfogása **113**

Hoványi Márton
 Halott Sirály? Zelk Zoltán *Sirály* című versének értelmezése **120**

Szakály Sándor
 A történelem és a hadtörténelem oktatása a magyar katonatisztképző intézményekben 1872–1945 **127**

Keserü Katalin
 A pécsi Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola növendékeinek Hangzó tárlata **133**

kritika

Darvai Tibor
 Öt recenzió, avagy az oktatáspolitikától a mintavétel metodológiájáig **137**

Sáska Géza (2007): *Közműveltség és magántudás*
 Géczy János (2008): *A rózsza és jelképei*
 Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Iskola és történeti emlékezet. Felmérés 1947–48-ból*
 Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914*
 Csikos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*

H. Papp Zsolt
 Kézikönyv a hogyanról **149**
 Szijártó Imre (2008): *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*

Vajda Barnabás
 Dokumentumfilm a történelem oktatásában **151**
 Kratochvíl, V., Kamenec, I. és Gregovová, I. (2008): *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň*

Fóti Péter
 A szegények Summerhillje **153**
 George Dennison: *The lives of Children. The Story of the First Street School*

Segesváry Viktor
 A Hollókirály és könyvtára **160**
 Marcus Tanner (2008): *The Raven King. Matthias Corvinus and the Fate of His Library*

Kiss Zsuzsanna
 „A világhoz nem alkalmazkodni kell...” **169**

melléklet

Honti György
 Beavató Színház **3**

Tölgvessy Zsuzsa
 Az ifjúsági sajtó nyelve **12**

**Braunitzer Gábor – Kasik László
– Benedek György**

SZTE, Általános Orvostudományi Kar Élettani Intézet,
SZTE, Szociális Kompetencia Kutatócsoport – SZTE,
Neveléstudományi Intézet, SZTE, Szociális
Kompetencia Kutatócsoport – SZTE, Általános
Orvostudományi Kar Élettani Intézet

A kognitív idegtudomány, idegélettan és a neveléstudomány kapcsolata – a társas viselkedés együttes vizsgálatának lehetőségei

Az idegtudományi vizsgálatok eredményei egyre gyakrabban hívják fel a neveléstudományi kutatók figyelmét arra, hogy a tudat, a személyiség, illetve ezek változásának értelmezésekor mindenképpen szükséges figyelembe venni az ember központi idegrendszerét, amely – legalább mediátorként – kulcsszerepet játszik e jelenségekben. A kutatások eredményeinek és mérési módszereinek a neveléstudományi vizsgálatokban való alkalmazása, integrálása ma már a hatékonyabb intézményes nevelés kialakulását segítő folyamatok kulcsfontosságú feltételei közé sorolható.

Napjainkban nemcsak egyre több tudományterület foglalkozik a társas viselkedést meghatározó személyiségbeli és környezeti tényezők sajátosságaival, valamint e tényezők egymásra gyakorolt hatásainak mechanizmusaiival, hanem nő azon kutatások száma is, amelyek egy-egy jelenség vizsgálata során a különböző tudományterületek elméleti modelljeinek és vizsgálati eljárásainak integrálására törekednek.

Cacioppo és Berston (1992) szerint a multidimenzionális integratív megközelítés esetében a különböző tudományterületek értelmezési szintekként értelmezhetők. Az ily módon elvégzett kutatások célja, hogy a vizsgált jelenség egyik értelmezési szintjén kapott eredmények alapján információkat gyűjtsenek egy másik értelmezési szintről, pontosítsák azokat, illetve a következtetéseknek átfogó és összetett keretet adjanak. Mindez három rendezőelv alapján valósulhat meg: (1) a 'többszörös meghatározottság elve' szerint egy jelenség adott értelmezési szintjén figyelembe kell venni a jelenség előzményeinek más értelmezési szintjét és az azok közötti kölcsönhatásokat; (2) a 'nem összegződő meghatározottság elve' alapján egy jelenség egésze nem jósolható meg részeinek tulajdonságai alapján, vagyis a szerveződés a többszintű megismerés nélkül, a szintek közötti kölcsönhatások feltárásának hiányában nem lehetséges; végül (3) a 'kölcsönös meghatározottság elve' arra vonatkozik, hogy a különböző elemzési szinteken működő tényezők különböző mértékben, de mindenképpen befolyásolják egymást.

A társas viselkedés összetettségének megértésében viszonylag új értelmezési szintet nyújtanak a kognitív idegtudományi, idegélettani adatok. Az egyik legfontosabb idegélettani kutatási eredménynek az emberi agy plaszticitása tekinthető: a külvilágból érkező tapasztalatok neurális kapcsolatokat építenek ki, stimulálnak vagy építenek le (Emanuele, Politi, Bianchi, Minoretti, Bertona és Geroldi, 2006), valamint a különböző tanulási folyamatok az agyban molekuláris szintű változásokat okoznak (Kandel,

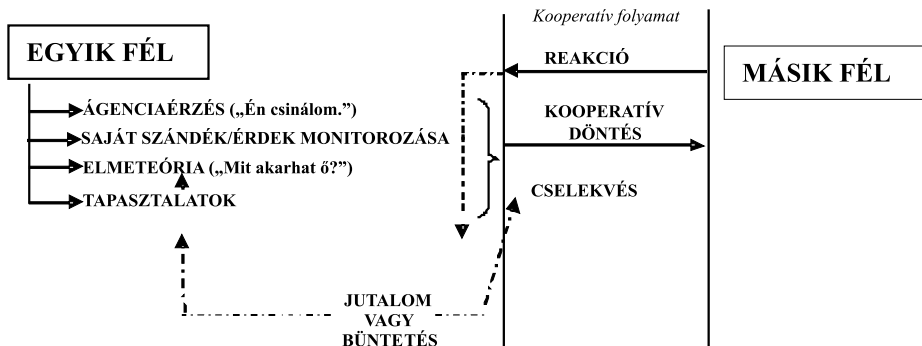
Schwartz és Jessell, 1991), vagyis az emberi idegrendszer külső szimbolikus stimulusokkal jelentősen formálható, s az így kiváltott változások az egyén szervezetének egészét érintik. Az életkori változással kapcsolatos vizsgálatok (Chugani, Behen, Muzik, Juhász, Nagy és Chugani, 2001) alapján a humán központi idegrendszer kritikus periódusaiban a megfelelő ingerlés elmaradása egyes pszichikus összetevők – akár irreverzibilis – károsodását okozhatja, valamint a szociális integráció nem megfelelő szintje az egyén szervezetének immunvédekezését is gyengítheti (Urbán, 2003).

A tanulmány első részében ismertetjük a kognitív idegtudományi, idegéletteni kutatások társas viselkedéssel kapcsolatos azon elméleti modelljét (kooperatív spektrum), amely értelmezési szintként alkalmazható az integratív neveléstudományi, társas viselkedéssel foglalkozó vizsgálatokban. Összefoglaljuk az együttműködés mint az egyik alapvető viselkedési forma idegéletteni vizsgálatainak legfontosabb eredményeit, néhány vizsgálólajrást, valamint bemutatjuk, miként illeszthetők a funkcionális fejlődésvizsgálatok a neveléstudomány, ezen belül a társas viselkedés kutatásának alkalmazási keretébe.

A kooperatív spektrum jellemzői

Az együttműködő viselkedés a társadalmi együttélés alapfeltételének (Decety, Jackson, Sommerville, Chaminade és Meltzoff, 2004), a társadalmi fejlődés egyik jelentős hajtóerejének tekinthető (Piczil, 2005), ezáltal biológiai alapjainak és azok változásának ismerete a hatékonyabb nevelés szempontjából kulcsfontosságú. Az együttműködő viselkedés mögött meghúzódó központi idegrendszeri működéssel azonban kevés – és főként felnőttekkel végzett – idegtudományi vizsgálat foglalkozik (például: Decety és mtsai, 2004). Mivel e kutatások eredményei egybehangzóak a kooperáció és az egyes agyi területek kapcsolatáról (például: Decety és mtsai, 2004), megfelelő alapot nyújtanak további, gyermekek körében végzett funkcionális, illetve fejlődési vizsgálatokhoz.

Az idegtudományi kutatások (például: Decety és mtsai, 2004) szerint a kooperatív spektrum az egyén viselkedésszereplőjének azt a folytonos szegmensét jelenti, amely lehetővé teszi a viselkedést adott társal szemben az ellenségesség és a kooperáció végpontjai között. Az 1. ábra annak a kognitív rendszernek a vázlatát mutatja, amelyen keresztül két személy között a kooperatív spektrumot alkotó egyes jellemző viselkedési mintázatok kifejeződnek. A jelölt funkcionális elemekhez többé-kevésbé jól körülírt központi idegrendszeri területek társíthatók. Az elemek mindkét (vagy az összes) kooperatív folyamatban részt vevő félre vonatkoznak, azonban az ábrán csak az egyik fél esetében jelöltük azokat.



1. ábra. A kooperatív spektrumot alkotó viselkedésmintázatok kifejeződésének alapvető részfolyamatai az idegtudományi vizsgálatok alapján

A kooperatív folyamatban részt vevő feleknek cselekvéseiket önmaguktól származóként kell azonosítaniuk, amit ágenciaérzésnek neveznek (*Blakemore és Frith, 2003; Decety és mtsai, 2004*). Amennyiben a cselekvő sikeresen azonosítja saját cselekvéseit, fel kell mérnie azt is, hogy az adott kooperatív helyzetben mi az érdeke, és a kooperatív folyamat során ezt – a folyamat aktuális állásától függően – állandóan felül is kell írnia. Feltehetően mindez a munkamemória prefrontális agykérgi rendszerein keresztül valósul meg (*Kállai, Bende, Karádi és Racsmány, 2008*), s ugyancsak ez a terület felelős az impulzusok kontrolljáért, az agresszív vagy a kooperatív válaszok helyzetnek megfelelő, adekvát módon történő gátlásáért is (*Pietrini, Guazelli, Basso, Jaffe és Grafman, 2000*).

Ahhoz, hogy ez a folyamat az egyén szempontjából sikeres legyen, ismerni vagy legalább közelítőleg reálisan elővételezni kell a partner vagy partnerek szándékait, reakcióit (ezt nevezik elméletiának vagy mentalizációnak) (*Goel, Grafman, Sadato és Hallett, 1995; Gallagher, Happé, Brunswick, Fletcher, Frith és Frith, 2000; Brunet, Sarfati, Hardy-Bayle és Decety, 2000; Vogeley, Bussfeld, Newen, Herrmann, Happé és Falkai, 2001*). A mentalizáció nagymértékben függ az egyén korábbi tapasztalataitól is, attól, hogy az aktuálishoz hasonló korábbi viselkedés az egyén számára jutalmazó vagy büntető értékű volt-e. Bár az ábrán nem tüntettük fel, azonban ehhez mindenképpen szükséges a hosszú távú memóriarendszerek ép működése.

Az aktuális kooperatív viselkedési mód fenntartásában, módosításában, esetleg felfüggesztésében is szerepe van annak, hogy az adott viselkedés az egyén számára jutalmazó vagy büntető értékkel bír, ezáltal igen fontosak az agy jutalmazó rendszerei is (*Decety és mtsai, 2004*). Az egyes kooperatív tevékenységekben feltételezhetően mindig jelentős szerep jut az érzelmeknek is (*Szily és Kéri, 2008*).

A kooperatív viselkedés neurális szubsztrátjai a vizsgálatok alapján

A kooperáció neurális alapjainak feltárására irányuló vizsgálatok három csoportra sorolhatók: (1) a kooperációt az autizmus felől megközelítő vizsgálatok; (2) egészséges személyeknek különféle, kooperációt igénylő páros játékokban kell részt venniük, illetve (3) olyan vizsgálatok, amelyekben egészséges személyek neurális válaszait elemzik elképzelt kooperatív és kompetitív helyzetekben, beleértve az agresszív gátlásán alapuló alkalmazkodást vizsgáló paradigmákat (*Hajdu, 2004; Pléh, Kovács és Gulyás, 2003*).

Kooperáció és autizmus

Az autizmus azért alkalmas a kooperáció idegrendszeri alapjainak vizsgálatára, mert, bár az autisztikus spektrum, azaz az autizmus formakörébe tartozó zavarok spektruma igen széles, a Wing-triász (sérült reciprok társas interakció, sérült reciprok kommunikáció, csökkent érdeklődés és a képzelet szegényessége) az autizmus minden formájára jellemző, tehát a kooperativitás hiánya az autizmus diagnosztikai értékű jellemzője (*Győri, 2003; Belmonte, Allen, Becker-Mitchener, Boulanger, Carper és Webb, 2004*). Az autizmus tekinthető a kooperáció negatív szélső esetének, neurális szubsztrátjainak vizsgálata során azt várjuk, hogy egyes agyi régiók, melyek egészséges kontrollszemélyekben kooperatív feladat során aktiválódnak, autistáknál nem vagy alig mutatnak választ. Ezek a régiók igen nagy valószínűséggel szerepet játszanak a társas interakciók-ra, ezen belül a kooperációra való képességünkben.

Az autizmusvizsgálatok arra a már régóta ismert elképzelésre is újra rámutattak, hogy a reciprok kommunikáció és a társas interakció feltétele az elméleti, amely lehetővé teszi az interakcióban állók számára, hogy elővételezzék a partner szándékait, lehetséges viselkedéseit (*Gergely, 2003*). Az autisták látszólag nem tulajdonítanak ilyen állapotokat humán környezetüknek, őket mintegy eszközként kezelik (*Győri, 2003*). A nevelés szempontjából

kérdés lehet, hogy egészséges, de nem megfelelően kooperáló, esetleg szélsőségesen kompetitív/agresszív gyermekekben az autizmussal kapcsolatos agyterületek elégtelen működéséről van-e szó. Ha igen, milyen hatások idézik elő ezt a funkcionális deficitet, illetve ez a deficit milyen módszerekkel kompenzálható, javítható, amennyiben az érintett agykérgi részek érése és a neurális plaszticitás ezt lehetővé teszi. Ehhez természetesen szükség van egészséges gyermekek körében a fejlődés menetének azonosítására.

Castelli, Frith, Happé és Frith (2002) tíz, viszonylag jól működő általános képességekkel rendelkező autista felnőttet vizsgált a pozitron emissziós tomográfia módszerével. A vizsgálat során random módon, célirányosan látszólag egymás mozgását befolyásoló háromszögeket (*Abell, Happé és Frith, 2001*) mutattak a felnőtteknek. A geometriai formák biztosították, hogy minél jobban megtisztítsák az ingert az esetleg zavaró humánspecifikus tényezőktől (például egy emberi arc látványa). E tényezők azért lehetnek zavaróak, mert hatásukra specifikus areák jöhetnek ingerületbe, amelyeket később nem lehet elválasztani a kísérlet által vizsgált fenomén (ebben az esetben a szándéktulajdonítás) okozta aktivációtól. A humánspecifikus érdeklődés csökkenésére vonatkozó állítást bizonyítja, hogy az autistáknál az emberi arc felismerésére specifikus gyurus fusiformisban is jelentősen kisebb aktiváció mutatható ki a kontrollszemélyekhez képest (*Schultz, Gauthier, Klin, Fulbright, Anderson és Volkmar, 2000*).

Klinikai és kísérleti megfigyelések is igazolják, hogy az orbitofrontális kéregnek (a ventromediális frontális kéreggel együtt) jelentős szerepe van az agresszió regulációjában, illetve a társas cselekvések adekvát kivitelezésében. Gyilkosoknál ezen területek alulműködését figyelték meg, az ezeken a területeken agysérülést szenvedtek pedig agresszívvá, impulzusaik kontrollálására képtelené válnak.

A vizsgálat során feltételezték, hogy a kooperáció lényege maga az elmeteória, ezáltal a vizsgálat tekinthető úgy, mint kísérlet az elmeteória neurális szubsztrátjainak feltárására. A korábbi vizsgálatok (például: *Goel és mtsai, 1995; Gallagher és mtsai, 2000; Brunet és mtsai, 2000; Vogeley és mtsai, 2001*) alapján három körülírt régió aktivációját feltételezték: (1) a medialis praefrontális kéreg anterior része (az anterior pericingulum), (2) a sulcus temporalis superior a temporoparietális területen és (3) a temporalis lebeny amygdala körüli része (az amygdala autistáknál jellemzően kevésbé aktiválódik, ez magyarázat lehet az érzelmi érdektelenségre).

E három terület igen nagy valószínűséggel a mentalizációs hálózat alapjainak tekinthető. Funkcionális szempontból (sorrendben) egy központi végrehajtó funkció – például a munkamemória –, valamint a multiszenzoros integráció és az érzelmi működések bevonódására utalnak. A munkamemória az információk fenntartása szempontjából lehet hasznos (például: mi a célunk az interakcióval), míg a multiszenzoros integráció a komplex környezet monitorozására szolgálhat annak érdekében, hogy ez az információ a célállapottal összevethető legyen. Az érzelmek kísérik és időről időre meg is határozzák, esetleg felülírják a viszonyulást.

A vizsgálat során a korábban említett területek aktivációján felül aktivációt találtak a gyurus occipitalis inferiorban (extrastriatum) és a basalis temporalis területeken. Az extrastriatum aktivációja az autista és a kontrollcsoportba tartozó személyek között minden kondícióban megegyezett, míg a mentalizációs kondícióban az autisták mentalizációs hálózata jóval gyengébb aktivációt mutatott. Ezek alapján feltételezhető, hogy a mentalizációs deficit egyik oka az, hogy az információ hiányosan jut el (bottom-up hipotézis) az alacsonyabb bemeneti areákból a magasabb asszociációs kéregrészek felé. Mivel olyan kéregré-

szek aktivációja is csökkent, amelyek normális körülmények között a figyelmet a feldolgozott jelekre koncentrálnak, nem lehet elvetni annak lehetőségét sem, hogy az információ a figyelem következményes hiánya miattvész el (top-down hipotézis).

Rilling, Sanfey, Aronson, Nystrom és Cohen (2004) egészséges személyekkel végeztek fMRI-vizsgálatot az elméleti neurális szubsztrájtjainak feltárására. A vizsgálat arra irányult, milyen agyi aktivációk mutatkoznak olyan társas feladatok megoldásakor, mint a jól ismert fogolydilemma (a feladatban a legnagyobb össznyereséget mindkét fél kooperációja hozza, azonban mindkét félnek úgy kell döntenie a másikkal való együttműködésről, hogy nem ismeri a másik szándékait, tehát szükségszerű elővételeznie azokat). A feladat során aktivációt találtak a posterior cingulumban, a sulcus temporalis superiorban, a bal hippocampusban, egy kiterjedt közepagi régióban, továbbá a dorsolateralis praefrontalis cortexben. Utóbbi és a hippocampus valószínűleg a feladat kognitív kontrolljában vesz részt. A sulcus temporalis superior és a cingulum – a Castelli-féle munkacsoport eredményeihez hasonlóan – itt is specifikusan a mentalizáció területének tűnik.

A vizsgálat során a kooperációt és elméleti igénylő játékokat a résztvevőkkel humán és számítógép-partnerekkel is lejátszották. A két helyzet összehasonlítása alapján az említett agyi areák nemcsak mentalizáció-, hanem humánspecifikusak is: amikor a vizsgálatban részt vevők úgy tudták, számítógép ellen játszanak, ezek az areák kevésbé aktiválódtak. Mindemellett a posterior cingulum aktivációját gyakran kötik az érzelmek feldolgozásához is (Maddock, 1999), ami arra utal, hogy az érzelmek a szociális kognícióban kulcsszerepet játszanak, elemzésük (például az anyai szeretet, a morális érzékenység) a kooperáció kutatásának területén is elengedhetetlen (például: Moll, 2002).

Decety és munkatársai (2004) az én-másik, illetve az egyén-társadalom elméleti problematikáját vizsgálták. A korábbi elemzéseket kiegészítve azt feltételezték, hogy kooperatív viselkedés esetén az én és a másik reprezentációi sokkal inkább egybeesnek, mint versengéskor, ami azt is jelentheti, hogy az én reprezentációjának a kooperatív viselkedési spektrumban igen fontos szerep jut. Természetesen az, hogy kivel kooperál az egyén, nagymértékben függ attól, miként tekint önmagára, mindazonáltal a felvetés az önismert fejlesztésének kérdését is új megvilágításba helyezi. Főként pszichológiai jellegű, azonban semmiképpen nem elhanyagolható kérdés, hogy az énkép erősítése, az önismert fejlesztése általánosan jobb kooperációs hajlamra vezet (például a biztosabb énhatárok nyújtotta biztonságérzet révén), vagy csak az egyént segíti abban, hogy jobban meg tudja válogatni kooperációs partnereit.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az ágenciaérzés („én csinálom”) szubsztrátja az inferoparietális kéreg (például: Blakemore és Frith, 2003). Az inferotemporalis kéreg akkor is aktiválódik, ha az alany cselekvéseit valaki utánozza, tehát olyan helyzetben, amikor az én elválasztását a nem-éntől provokáljuk. A szkizofrénia diszkonnekciós elméletei (Kéri és Janka, 2003), melyeknek alap gondolata, hogy a szkizofrénia egyes tünetei azon alapulnak, hogy az egyén nem képes bizonyos belső eseményeket önmagának tulajdonítani, nem említik ezt a területet.

Decety és munkatársai (2004) olyan fMRI-paradigmát dolgoztak ki, amely egyfelől mentalizációt kívánt, másfelől az én explicit azonosítását mint a cselekvés végrehajtóját. Feltételezésüket az én elkülönülésével kapcsolatban kooperatív és kompetitív helyzetekben az inferotemporalis cortex eltérő aktivációja igazolta. Klinikai és kísérleti megfigyelések is igazolják, hogy az orbitofrontális kéregnek (a ventromediális frontális kéreggel együtt) jelentős szerepe van az agresszió regulációjában, illetve a társas cselekvések adekvát kivitelezésében. Gyilkosoknál ezen területek alulműködését figyelték meg, az ezeken a területeken agysérülést szenvedettek pedig agresszívvá, impulzusaik kontrollálására képtelenné válnak (Pietrini és mtsai, 2000). Pietrini és munkatársainak (2000)

vizsgálati eredményei a területek szerepére vonatkozó feltételezéseket PET-vizsgálattal megerősítették.

A Decety-kutatócsoport (2004) megfigyelésének egy lehetséges értelmezése az, hogy az orbitofrontális kéreg aktivációja a személyes érdek átmeneti korlátozását jeleníti meg egy fölérendelt cél érdekében. A kutatók szerint a kooperáció a jutalmazó rendszereket is érinti, ugyanakkor arról nincs adat, hogy ez csak sikeres együttműködés esetén van így, vagy esetleg maga az együttműködés ténye is előidézi ezt az érintettséget. Nem zárható ki a személyes ágenciaérzés jutalmazó szerepe sem.

A vizsgálatok eredményei alapján a kooperáció evolúciós fontosságú viselkedésforma, amely a versengéssel egyensúlyt tartva az egyéni és a társadalmi fejlődés előmozdítója. Ezek a viselkedésformák elméleti igényelnek, azaz mások érzéseinek, szándékainak, várható cselekvéseinek elővételezését. A kooperációs spektrumban – akár az elméletiában való részvételén keresztül – szerep jut az én reprezentációjának, esetenként az agresszió vagy a versengés elnyomásának és minden esetben az érzelmek bevonódásának. Az említett funkciókhoz egyre jobban körvonalazódó, funkcionálisan vizsgálható agyterületek köthetők.

Funkcionális vizsgálóeljárások a kooperatív spektrum kutatásában

A műszeres vizsgálóeljárások közül a PET (pozitron-emissziós tomográfia), az fMRI (funkcionális mágneses rezonanciás képalkotás) eljárásokat, valamint részletesebben az EEG (elektroencephalographia) technikát ismertetjük. Gyermekvizsgálatára – biztonsági és etikai szempontokat figyelembe véve – az utóbbi a legalkalmasabb (*Gulyás, 2003*). A nem invazív neuropszichológiai technikák közül a Rutgers Tanult Ekvivalencia Paradigmát (*Myers, Shohamy, Gluck, Grossman, Kugler, Ferris, Golomb, Schnirman és Schwartz, 2003*) mutatjuk be, amely különösen alkalmas gyermekek vizsgálatára.

A PET és az fMRI jellemzői

E funkcionális képalkotó eljárások az egyes agyterületek metabolizmusa alapján következtetnek az ott végbemenő aktivációra, deaktivációra, arra az elvre alapozva, hogy az egyes agyterületek megnövekedett metabolizmusa aktivitásnövekedést jelez. A PET esetében kontrasztanyag (többnyire glükózanalóg) beadása szükséges, amelynek felvétele nyomon követhető. Használható a PET a lokális agyi vérátáramlás vizsgálatára is (amely a funkcionális hyperaemia jelensége alapján az aktiváció indikátora). Nagy előnye, hogy segítségével az agy egyes átvivőanyag-rendszerei vizsgálhatók. Gyermekvizsgálatokban hátránya, hogy kontrasztanyag-terhelésnek teszi ki a fejlődő szervezetet, továbbá félig invazív. Etikai szempontból a PET alkalmazása egészséges gyermekeken fejlődésvizsgálati céllal igen problematikus.

Az fMRI lényege, hogy a testben elhelyezkedő protonok erős mágneses térbe helyezve megváltoztatják mágneses momentumukat, majd az erős tér megszűntével törekednek alapállapotukba visszatérni, ami regisztrálható energiakibocsátással jár. A módszer alkalmas az agyi átvivőanyag mérésére, illetve mérni lehet vele a hemoglobin oxigénkötését. Az eljárás ugyan nem invazív, de nincsenek adatok arra nézve, hogy a keltett mágneses tér milyen hatással lehet a fejlődő szervezetre, ezért gyermekvizsgálatokban való felhasználása szintén nem javasolt.

A PET és az fMRI főként a pszichopatológiai és a neurológiai kutatásokban használt eljárások. Ezek az eredmények az egészségeseken végzett fejlődésvizsgálatok megértését is segíthetik, hiszen térbeli felbontásuk igen jó, ami az egyes funkciók lokalizálása területén hasznos. Ugyanakkor időbeli felbontásuk elmarad az EEG és a MEG

(magnetoencephalogram) módszereikétől, ezért ezek jóval alkalmasabbak – többek között – az egyes folyamatok pontos időbeli lefolyásának vizsgálatára.

Az EEG jellemzői

Az EEG-vel kevésbé költségigényes és nem invazív módon (is) megvalósítható vizsgálatok végezhetők. Lényege, hogy a vizsgált személy fejbőréről elektromos aktivitást vezetnek el az azon elhelyezkedő elektródok segítségével. Ezek az elektromos jelek neuronpopulációk együttes aktivitását tükrözik. A jelek számítógépen rögzíthetők, később elemezhetők. Az eljárás milliszekundum pontosságú, a vizsgált személynek pedig semmiféle kellemetlenséget nem okoz. Az EEG segítségével vált lehetségessé az agy néhány alapállapotának (delta, théta, alfa, béta, gamma) feltárása is (*Kéri és Gulyás, 2003*).

Már korán bebizonyosodott, hogy külső ingerlés hatására az idegsejtek válaszaik megváltoznak; ezek a változások megjelennek az EEG-regisztrátumban is. Az ilyen változásokat nevezzük kiváltott potenciáloknak. Mára számos standard kiváltott potenciált azonosítottak, amelyek az ingerlések széles skálájához köthetők. Klasszikus példa a P300-as hullám (az ingerlés után 300 ms körül bekövetkező pozitív kitérés), amely főképp kategorizációs, szelektív figyelmet igénylő feladatokban jelenik meg, de van olyan kiváltott válasz is (syntactic positive shift – SPS), amely a nyelvtani szabályalkalmazás hibáit jelzi.

Bár az olyan absztrakt fogalmak, mint a 'kategorizáció' agyi leképezésének megjelenítése látványos eredmény, az egyes EEG-komponensek lokalizációja nehéz feladat. Ennek fő oka az inverz-probléma, hiszen egy gömbszerű test felszínéről elvezetett aktivitás forrása elméletileg a gömbön belül bárhol elhelyezkedhet. Ennek kiküszöbölésére egy lehetséges módszer az egysejt-vizsgálat, amely során mélyelektród segítségével egy adott régió neuronjainak viselkedése vizsgálható, ugyanakkor ennek emberi alkalmazása teljességgel kizárt. Mivel a PET és az fMRI térbeli felbontása igen jó, logikusnak tűnik a két eljárás együttes elvégzése, és a kiváltott potenciálok forrásának ily módon való lokalizálása. A probléma azonban az, hogy a két módszer időléptéke eltérő, így együttes alkalmazásuk sem hozna megbízható eredményt. A lokalizációs probléma megoldására ismereteink szerint kielégítő megoldás még nem született.

Ugyanakkor a kooperatív spektrum fejlődésvizsgálatában az EEG-módszer mégis fontos szerepet játszhat, hiszen az EEG nem invazív, egészségi kockázattal nem jár, mindez pedig lehetővé teszi humán alkalmazását korhatár nélkül – a klinikumban (ma már a kutatásban is) elfogadott gyakorlat akár csecsemők EEG-vizsgálata is. A vizsgálatoknak elsősorban az agy egyes területek felett mérhető magas frekvenciás aktivációjára (40 Hz és a felett) kellene fókuszálniuk. Ilyen tevékenységet az agy bonyolult kognitív folyamatok során mutat (például a már említett mentalizáció). A gamma sávba eső agyi aktivitás vizsgálatának mintegy 20 éve alatt elfogadottá vált, hogy az oszcillatorikus gamma aktivitás funkciója egyes agyterületek szinkronizációja valamely egész reprezentációja érdekében. Ilyen módon az oszcillatorikus gamma aktivitás egy általános kognitív hozzárendelő funkcióval bírhat, ami a rendelkezésre álló információk alapján összeállítja a világ aktuálisan vizsgált részletének reprezentációját (*Singer, 1993; Singer és Gray, 1995; Singer, Engel, Kreiter, Munk, Neuenschwander és Roelfsema, 1997; Singer, 1999, Tallon-Baudry és Bertrand, 1999; Engel és Singer, 2001*).

Mivel az oszcillatorikus gamma aktivitás lényege az, hogy szélesebb agyterületeket szinkronizál, a lokalizáció problémája itt nem merül fel olyan mértékben, mint a kiváltott potenciáloknál (amelyek valószínűleg az elemi feldolgozás folyamatait tükrözik). Amit elsősorban vizsgálni szükséges, az az, hogy a korábbiakban bemutatott, a kooperatív viselkedésben fontos agyi területek megfelelő feladathelyzetben milyen mértékben képesek

összehangolt működésre. Ennek életkori vizsgálata, majd az eredmények összevetése a megfigyelésekkel, kirajzolhatja a kooperatív spektrum egy lehetséges fejlődésgörbéjét.

Rutgers Tanult Ekvivalencia Paradigma (Fish-face teszt)

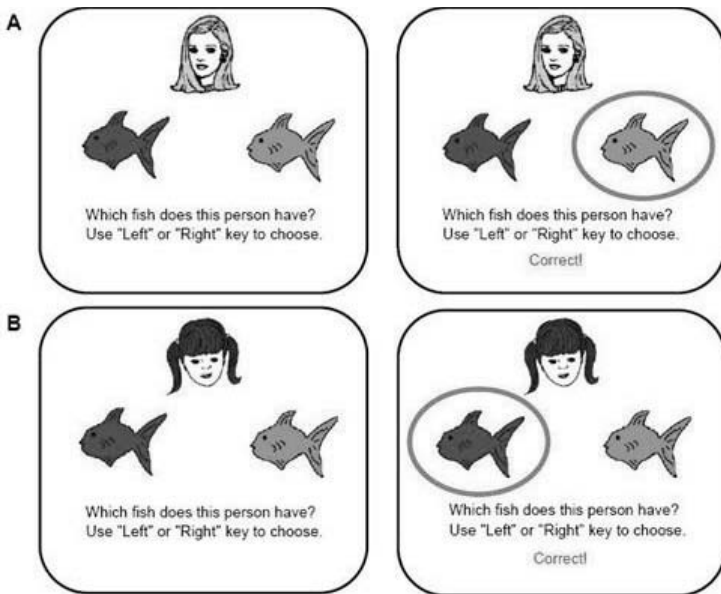
A számítógépes neuropszichológiai teszt játékos formában vizsgálja az alapvető tanulási képességeket: párok asszociációja, implicit szabályelsajátítás és az elsajátított szabály alkalmazása új helyzetekre (Kéri, 2008). Parkinson-kóros betegek és hippocampalis atrophiaiban (HA) szenvedők (a hippocampus – a halántéklebény belső oldalán található, főként az emlékezés folyamataival összefüggésbe hozott struktúra – sorvadása) tesztelése során derült fény arra, hogy míg a Parkinson-betegek a feladat pártanulási részében mutatnak súlyos deficitet, a HA csoportba tartozók az elsajátított szabályszerűség transzferjére nem voltak képesek (Myers és mtsai, 2003). Az eredmények alapján az említett struktúrák valószínűleg alapvetően fontosak az ilyen jellegű feladatok megoldásához, valamint a teszt alkalmas ezen struktúrák működésének vizsgálatára.

Kutatócsoportunk egy általunk felállított, tesztelésre váró hipotézisből indul ki, amelynek alapja a neuronális újrahasonosítás ('neural recycling') elve. Az elv szerint egy agyterület (neuronpopuláció) több eltérő funkciót is elláthat, így az adott agyterület működési deficitjének vagy rendellenességének valószínűleg több érintett funkció deficitjében is jelentkeznie kell. Ez alapján hipotézisünk az, hogy az agy a társas kogníció tekintetében is ugyanazon egyszerű műveletekkel operál, mint a nem társas környezet manipulációja kapcsán, függetlenül attól, hogy a társas kogníció elemei attribútumok jóval gazdagabb és összetettebb hálózatával kapcsolódnak. értékű, és emiatt később gyakrabban keressük társaságát.

A vizsgálat során a tesztalanytól azt kéri, tanulja meg, milyen színű hal tartozik a képernyőn látott egyes arcokhoz, hogy ezt egy későbbi fázisban fel tudja idézni. A teszt rávezető fázisában az alany találgatással fedezi fel a megfelelő párokat, helyes párosítás (például férfi–sárga hal, nő–piros hal) megtalálásakor pozitív visszacsatolást kap, valamint a helytelen párosítást szintén jelzi a rendszer. A szabálykialakítás szakaszában egy adott ingerhez újabbakat csatol a rendszer (például férfi/fiú: sárga hal, nő/lány: piros hal), s az optimális begyakorlottság szintjén kialakul egy általánosabb szabály, amely szerint – esetünkben – férfiakhoz x, nőkhez y rendelhető hozzá.

Az új inger fázisa arra szolgál, hogy megalapozza a transzferet. Ebben a fázisban új színű halak is megjelennek (kék és zöld), azonban az alany ezekről már csak hiányos információt kap, például azt tanulhatja meg, hogy a kék halhoz is a férfi és a zöld halhoz is

a nő tartozik, valamint a fiú és a lány viszonya az új színekhez nem jelenik meg expliciten. A felidézési és a transzferfázisban az alanynak visszacsatolás nélkül kell helyes párosításokat végezni. Ehhez részben elegendők a korábban megtanult párosítások, azonban az összesen 48 próbából 12 esetben addig még nem látott párokat kell megalkotni (amelyeket az utolsó fázisban nem tanított a rendszer). Ez csak akkor lehetséges, ha az alany a szabályt sikeresen elsajátította és azt az új ingerpárookra is képes alkalmazni.



2. ábra. Képek a Fish-face tesztből. Bal oldal: „Melyik hal tartozik ehhez az archoz?” Jobb oldal: a tesztalany választása és a visszacsatolás.

A teszt első fázisa egy egyszerű visszacsatolásos tanulás, amely idegélettani szempontból a dopamin mint átvivőanyag és a meso-limbo-corticalis pályarendszer bevonódását feltételezi. Ebből a szempontból a Parkinson-betegek csökkent teljesítménye logikus, hiszen a Parkinson-betegség lényege éppen a dopaminerg rendszerek egy részének (a substantia nigra pars compacta, illetve a nigrostriatalis pálya) pusztulása (Szirmai, 2005). A transzferfázis egyfelől a szabály (többnyire nem tudatosuló, vagyis implicit) kivonását igényli, másfelől ennek a szabálynak az állandó fejben tartását, hogy az az egyes esetekre alkalmazható legyen. Az előbbi funkcióért a hippocampus felelős, azonban utóbbihoz mindenképpen szükséges a dorsolateralis prefrontalis kéreg (DLPFC) is mint a szabály átmeneti reprezentációjának fenntartója. A teszt azonban arra nem alkalmas, hogy a transzferfázisban ez utóbbi terület működése külön vizsgálható legyen, így az eredmények értelmezése során a hippocampalis/DLPFC hozzájárulás elkülönítése problematikus. A mérőeszközt eddig csak klinikai populációkon tesztelték, azonban játékos jellege és neurológiai megalapozottsága miatt egészséges gyermekpopulációk jellemzésére is alkalmas.

Természetesen felmerül a kérdés, a teszt alkalmazható-e, s ha igen, milyen módon a társas viselkedés kutatásában. Ennek vonatkozásában kutatócsoportunk (1) egy általunk felállított, tesztelésre váró hipotézisből indul ki, amelynek alapja a neuronális újrahatszolás ('neural recycling') elve (Dehaene, 2004). Az elv szerint egy agyterület (neuronpopuláció) több eltérő funkciót is elláthat, így az adott agyterület működési deficitjének vagy rendellenességének valószínűleg több érintett funkció deficitjében is jelentkeznie kell. Ez alapján hipotézisünk az, hogy az agy a társas kogníció tekintetében is ugyanazon egyszerű műveletekkel operál, mint a nem társas környezet manipulációja kapcsán, függetlenül attól, hogy a társas kogníció elemei attribútumok jóval gazdagabb és összetettebb hálózatával kapcsolódnak. Egy visszacsatolásos tanulás – például dicséret kapcsán az így jutalmazott viselkedés gyakoribbá válik – lényegileg nem különbözik attól, mint amikor egy személy kellemes viselkedése számunkra jutalomértékű, és emiatt később gyakrabban keressük társaságát.

Úgy véljük, a különféle pozitív visszacsatolások közös nevezője az agyi dopaminerg jutalmazórendszer, és ennek működési színvonalára hatással van mind a társas, mind a nem társas jellegű visszacsatolások tanulás hatékonyságára, vagyis a kérdés az, mennyire hatékonyan képes az egyén társas környezetét jutalmazó vagy averzív értékkel felruházni. Ennek vizsgálatára a neveléstudomány fenomenológiai megközelítésében alkalmas néhány papír-ceruza teszt, például a Szociálisérdék-érvényesítő képességek kérdőív (SZÉK) (Kasik, 2008a; 2008b). A SZÉK egyes itemcsoportjain elért eredmények statisztikailag összevethetők a Fish-face teszt pontszámaival, így a hipotézis vizsgálhatóvá válik. Hasonló logika alkalmazható a transzferfázis és az elméleti vonatkozásában is, amennyiben az elméleti lényegének a társas megfigyelések kapcsán kialakult előrejelző képességet tekintjük.

Záró gondolatok

A neveléstudományi kutatások és fejlesztések számára rendkívül fontos, hogy megfelelő adatokkal rendelkezünk arról, a fejlődés és a fejlesztés milyen agyi változásokkal jár, és milyen változásokat idéz elő. A társas viselkedést tekintve különösen fontos – főként az alapvető viselkedési formák (például az együttműködés, a versengés) esetében – a kritikus periódusok pontos ismerete, például annak meghatározása, mely életkorig alkalmas az agy plasticitása a kielégítő társas integrációra, valamint milyen szociális környezet fejleszti leghatékonyabban a társas agyat. Nagyon kevés információ áll rendelkezésünkre a deklaratív tudás (például a tantárgyi ismeretek) és a társas tudás (például hogyan kérek segítséget) egymáshoz való viszonyáról és e kapcsolat életkori, nemek szerinti alakulásáról is. A neveléstudományi kutatásokkal együtt elvégzett idegtudományi vizsgálatok a fenomenológiai jellegű megfigyelések természettudományosan megalapozott interpretációját segíthetik.

Jegyzet

(1) A 2008-ban alakult SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője Zsolnai Anikó (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet), tudományos tanácsadója Nagy József (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet), tagjai: Braunitzer Gábor (SZTE ÁOK Élettani Inté-

zet), Jámbori Szilvia (SZTE BTK Pszichológiai Intézet), Kasik László (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet), Lesznyák Márta (SZTE JGYPK Gyógypedagógiai Intézet) és Tóth Edit (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet).

Irodalom

Abell, F., Happé, F. és Frith, U. (2001): Do triangles play tricks? Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development. *Cognitive Development*, 1–16.

Belmonte, M. K., Allen, G., Becker-Mitchener, A., Boulanger, L. M., Carper, R. A. és Webb, S. J. (2004): Autism and Abnormal Development of Brain Connectivity. *The Journal of Neuroscience*, 42. 9228–9231.

Blakemore, S. J. és Frith, C. D. (2003): Self-awareness and action. *Curr. Opin. Neurobiol.*, 13. 219–224.

Brunet, E., Sarfati, Y., Hardy-Bayle, M. C. és Decety, J. (2000): A PET investigation of the attribution of intentions with a nonverbal task. *Neuroimage*, 11. 157–166.

Cacioppo, J. T. és Berston, G. G. (1992): Social psychological contributions to the decade of the brain. *American Psychologist*, 47. 1019–1028.

Castelli, F., Frith, C., Happé, F. és Frith, U. (2002): Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain*, 125. 1839–1849.

Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, Cs., Nagy, F. és Chugani, D. (2001): Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: A Study of Postinstitutionalized Romanian Orphans. *Neuroimage*, 14. 1290–1301.

Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J., Chaminade, T. és Meltzoff, A. N. (2004): The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *Neuroimage*, 23. 744–751.

Dehaene, S. (2004): Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The „neuronal recycling” hypothesis. In: Dehaene, S. (szerk.): *From Monkey Brain to Human Brain*. MIT Press, Cambridge, MA.

- Emanuele, E., Politi, P., Bianchi, M., Minoretta, P., Bertona, M. és Geroldi, D. (2006): Raised plasma nerve growth factor levels associated with early-stage romantic love. *Psychoneuroendocrinology*, 31. 288–294.
- Gallagher, H. L., Happé, F., Brunswick, N., Fletcher, P. C., Frith, U. és Frith, C. D. (2000): Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of mind' in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia*, 38. 11–21.
- Gergely György (2003): A cselekvő én (szelf mint ágens) fogalmának kialakulása csecsemő- és kisgyermekkorban. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 285–326.
- Goel, V., Grafman, J., Sadato, N. és Hallett, M. (1995): Modeling other minds. *Neuroreport*, 6. 1741–1746.
- Gulyás Balázs (2003): Funkcionális képalkotó eljárások a kognitív idegtudományokban. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 81–93.
- Györi Miklós (2003): A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 738–763.
- Hajdu Ferenc (2004): *Vezérfonal a neuroanatómiához*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér és Racsmány Mihály (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Kandel, E., Schwartz, J. és Jessell, T. (1991, szerk.): *Principles of Neural Science*. Elsevier, New York–Amsterdam–London–Tokyo.
- Kasik László (2008a): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. I. *Magyar Pedagógia*, 1. (megjelenés alatt)
- Kasik László (2008b): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. II. *Magyar Pedagógia*, 2. (megjelenés alatt)
- Kéri Szabolcs és Gulyás Balázs (2003): Elektrofiziológiai módszerek a kognitív idegtudományokban. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 81–93.
- Kéri Szabolcs és Janka Zoltán (2003). A szkizofrénia diszkonnekciós elméletei. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 724–738.
- Kéri Szabolcs (2008): *Szkizofrénia a kognitív deficit tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Maddock, R. J. (1999): The retrosplenial cortex and emotion: new insights from functional neuroimaging of the human brain. *Trends Neuroscience*, 22. 310–316.
- Moll, J., Oliveira-Souza, R. de, Eslinger, P. J., Bramati, I. E., Mourão-Miranda, J., Andreiuolo, P. A. és Pessoa, L. (2002): The neural correlates of moral sensitivity: A functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral emotions. *The Journal of Neuroscience* 7. 2730–2736.
- Myers, C. E., Shohamy, D., Gluck, M. A., Grossman, S., Kluger, A., Ferris, S., Golomb, J., Schnirman, G. és Schwartz, R. (2003): Dissociating hippocampal versus basal ganglia contributions to learning and transfer. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15. 252–268.
- Piczil Márta (2005): Anómia-elméletek. In: Pikó Bettina (szerk.): A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban. JATE Press, Szeged.
- Pietrini, P., Guazzelli, M., Basso, G., Jaffé, K. és Grafman, J. (2000): Neural correlates of imaginal aggressive behavior assessed by positron emission tomography in healthy subjects. *Am J Psychiatry*, 157. 1772–1781.
- Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (2003, szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rilling, J. K., Sanfey, A. G., Aronson, J. A., Nystrom, L. E. és Cohen, J. D. (2004): The neural correlates of theory of mind within interpersonal interactions. *Neuroimage*, 22. 1694–1703.
- Schultz, R. T., Gauthier, I., Klin, A., Fulbright, R. K., Anderson, A. W. és Volkmar, F. (2000): Abnormal ventral temporal cortical activity during face discrimination among individuals with autism and Asperger syndrome. *Arch Gen Psychiatry* 57. 331–340.
- Singer, W. (1993): Synchronization of cortical activity and its putative role in information processing and learning. *Annu. Rev. Physiology*, 55. 349–374.
- Singer, W. (1999): Neuronal synchrony: a versatile code for the definition of relations? *Neuron*, 24. 49–65.
- Singer, W., Engel, A. K., Kreiter, A. K., Munk, M. H. J., Neuenschwander, S. és Roelfsema, P. R. (1997): Neuronal assemblies: necessity, signature and detectability. *Trends in Cognitive Sciences*, 7. 252–261.
- Singer, W. és Gray, C. M. (1995): Visual feature integration and the temporal correlation hypothesis. *Annu. Rev. Neuroscience*, 18. 555–586.
- Szily Erika és Kéri Szabolcs (2008): Az érzelmi folyamatokkal kapcsolatos agyi területek funkcionális anatómiája. *Ideggyógyászati Szemle*, 3–4. 77–86.
- Szirmai Imre (2005): *Neurológia*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Tallon-Baudry, C. és Bertrand, O. (1999): Oscillatory gamma activity in humans and its role in object representation. *Trends in Cognitive Sciences*, 4. 151–162.
- Urbán Róbert (2003, szerk.): *A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vogel, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F. és Felkai, P. (2001): Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *Neuroimage*, 14. 170–181.

Néhány gondolat a TIMSS- 2007-es vizsgálat eredményeihez és interpretációjához

Mióta gyenge a középiskolából hozott természettudományos tudás?

„A tömeges egyetemi bukások megkérdőjelezzik annak a nemzetközi vizsgálatnak az eredményét, amely nemrég kiválóra értékelte diákjaink természettudományos ismereteit.” (1)

A 2007-ben lebonyolított TIMSS- (Trends in International Mathematics and Science Study) vizsgálatok nyilvánosságra hozott adatai szerint nemzetközi összehasonlításban a magyar tanulók jó eredményeket értek el. Ezek szerint 4. osztályos tanulóink 536 pontos eredménye a legjobbak közt van, és a 8. osztályosok 539 pontos teljesítményéről is hasonló mondható el. 1995, az első TIMSS-vizsgálat óta a magyar 4. és 8. osztályos diákok teljesítménye nem változott szignifikánsan, csak kisebb mértékű teljesítményingadozás volt megfigyelhető (Balácsi, Schumann, Szalay és Szepesi, 2008). Az imént említett eredmények nagyon tetszetősek az oktatási kormányzat számára, melyekkel akár igazolhatná is az elmúlt évtizedek folyamatos változtatását, mely a természettudományi oktatás területén legfőképpen abban merült ki, hogy csökkentette azok óraszámát. Ellenben vannak ennek teljesen ellentmondó tapasztalatok is, például a felsőoktatási intézmények azon körében, melyek építenének a közoktatásban szerzett természettudományi ismeretekre. Nézzünk azonban az adatok mögé, és menjünk vissza gondolatban néhány évtizedet.

A magyar oktatási rendszer kiválóságának igazolására sokan szeretnek egészen a 20. század elejére visszatekinteni, amely időszakban több, később külföldre, elsősorban az Egyesült Államokba emigrált, világhírnévre szert tett tudós járt hazánkban iskolába, mint például Teller Ede, Neumann János, Wigner Jenő, Szilárd Leó, hogy csak a legismertebbeket említsen. Ők életük végig vallották, hogy sikerükben komoly szerepe volt az akkori magyar oktatási rendszernek, kiváló tanáraiknak, akikre méltán lehetünk büszkéek. A második világháborút követően hazánk közoktatását a szocialista rendszer központi szabályozása jellemezte, melynek egyik fontos jellemzője volt a természettudományi nevelés kiemelt jelentősége. Az első két magyarországi IEA- (International Association for the Evaluation of International Achievement) mérés adatai jók, sőt kiválóak voltak (Báthory, 1992, 260–265.).

Egy elfelejtett felmérés margójára

A rendszerváltozás lazított a központi irányításon, és a helyzet éppen az 1995-ös években volt a leginkább kaotikus a közoktatás területén. Ekkor került sor az első TIMSS- (Third International Mathematics and Science Study – akkor még egy picit mást takart a rövidítés) mérésre, de nem csak az azóta is a felmérés alanyait képező 4. és 8. osztályos diákok esetében, hanem részt vettek a mérésben az úgynevezett 3. populáció diákjai is,

akik éppen elhagyták a közoktatást, az utolsó évfolyam tanulói. Az eredmények általában egy évvel később jelennek meg, ebben az esetben azonban erre három évet kellett várni, vagyis azok csak 1998-ban láttak napvilágot. A 3. populáció eredményei a TIMSS honlapján megtalálhatók, azonban a hazai szaksajtóban alig kaptak helyet. Ezek az eredmények lényegében a feledés homályába kerültek: mivel azóta nem készültek ezen korosztály számára szervezett vizsgálatok, senki nem foglalkozott velük.

Pontszám szerint matematikából 21 ország között a 14. helyen végeztünk, természettudományokból (ebben a tesztben mind a négy természettudományi tantárgy tananyagából szerepeltek kérdések) szintén 21 országból a 18. helyen. Mindkét esetben szignifikánsan rosszabb a magyar diákok eredménye, mint az összes ország átlaga. Matematikából 12 ország diákjai értek el szignifikánsan jobb eredményt, mint a magyar diákok. A természettudományokban is 12 ország diákjainak eredménye jobb szignifikánsan, s csak két ország ért el a miénkénél szignifikánsan gyengébb eredményt (*Nahalka, 1998*).

Mathematics Literacy		Science Literacy	
Country	Mean Achievement	Country	Mean Achievement
Netherlands	560	Sweden	559
Sweden	552	Netherlands	558
Denmark	547	Iceland	549
Switzerland	540	Norway	544
Iceland	534	Canada	532
Norway	528	New Zealand	529
France	523	Switzerland	523
New Zealand	522	Austria	520
Canada	519	Australia	527
Austria	518	Slovenia	517
Australia	522	Denmark	509
Slovenia	512	Germany	497
Germany	495	Czech Republic	487
Czech Republic	466	France	487
Hungary	483	Russian Federation	481
Italy	476	United States	480
Russian Federation	471	Italy	475
Lithuania	469	Hungary	471
United States	461	Lithuania	461
Cyprus	446	Cyprus	448
South Africa	356	South Africa	349
International Average	500	International Average	500

1. ábra. A 3. populáció eredményei a TIMSS-1995-ös vizsgálatban

Az eredményeket mutató táblázatot a TIMSS-honlapjáról töltöttük le, és szándékosan eredeti formájában közöljük, hogy lássák a kollégák, hogy a webhelyet bárki felkereshesse további adatok után kutatva.

A nem igazán jó teljesítést „betudtuk” oktatási rendszerünk a rendszerváltással összefüggő átalakulásának. A „szakma” ismerte ugyan a lesújtó adatokat, de érdemi előrelépés nem történt (*Csikos és B. Németh, 2002; Nahalka, 1998*). Különböző interpretálási problémák is adódnak, hogy ténylegesen mennyire is mutat valós képet a fenti táblázat. Például a felsorolt országok közül csak a vastag betűvel szedetttek teljesítették maradéktalanul a mintaválasztás szigorú kritériumait, többek közt hazánk is, de ennek ellenére minden ország teljesítménye megjelenik a táblázatban. Kérdéses, hogy így az adatok összehasonlíthatók-e. Továbbá hazánkban akkor még csak a 16. év végéig volt kötelező a közoktatásban részt venni, ezért a tesztet a 10. és a 12. évfolyamokra járó tanulók is megírták.

A közoktatás „modernizációja”

A rendszerváltást követő években az egymást váltó oktatási kormányzatok folyamatosan csökkentették a természettudományos tantárgyak óraszámait. Ekkoriban úgy látszott, hogy nincs szüksége a társadalomnak a magas színvonalú természettudományos műveltségre. A rendszerváltás kapcsán valóban sok jogászra és gazdasági szakemberre volt szükség, hiszen át kellett alakítani hazánk jogrendszerét és a gazdasági struktúráját (Vári, 1997). Az érettségizett diákok még napjainkban is a korábbiaknál jóval nagyobb arányban jelentkeznek ezen szakokra, pedig a munkaerőpiacnak már közel sincs akkora szüksége ilyen végzettségű szakemberekre. Sok felsőoktatási intézmény „állt rá” az ilyen jellegű képzésre, míg a természettudományos és mérnöki szakok visszaszorultak. Erre hivatkozva csökkent a közoktatásban a természettudományos tantárgyak óraszámja és ezzel párhuzamosan azok megbecsültsége mind a felvételi követelmények, mind pedig az érettségi vizsga struktúrájának kialakításában. Korábban például a fizika jegyek kötelezően beleszámítottak a felvételi pontszámok alakulásába; ez teljesen eltűnt. Napjainkban már világosan látszik, hogy nem lett volna szabad ennyire „szétverni” a természettudományi oktatást: nem túl nagy előrelátással is lehetett volna tudni, hogy egyre jobban technicizálódó világunkban az embereknek szüksége van természettudományos ismeretekre. Ma már ott tartunk, hogy az Európai Unió országaiban nálunk a legalacsonyabb a műszaki végzettségű fiatalok aránya.

A fenti tendencia még napjainkban is tetten érhető a különböző kerettantervek időbeli alakulását vizsgálva: például a heti 2 órás fizikából sok helyen csak 1,5 óra lett. Sőt, mivel egyre kevesebb diák választja a természettudományos tanári hivatást, a fizika és kémia szakos tanárok hamarosan „veszélyeztetett fajú” válnak, akkor majd mi lesz a reakció? Hát szüntessük meg ezeket a tantárgyakat? Hiszen a gyerekeknek úgyis mindig csak nehézségeket okozott a tanulásuk.

Napjainkban az iskoláztatás lezáró részének tekintett érettségi vizsga tölti be bizonyos mértékig a közoktatást éppen elhagyó diákok esetében a rendszerszintű értékelés szerepét. Az eredmények jól dokumentáltak és nyilvánosak. Az elemző statisztikák elsősorban az érdemjegyekre, néha a teljesítési százalékokra épülnek. Az adatok szerint például a fizika és a kémia tantárgyak esetében a középszintű érettségi eredményei 60-65 százalékos, vagyis jó (4) átlageredmény mutatnak. Az emelt szintű érettségi vizsgák átlagos eredményei minden természettudományos tantárgy esetében eléri a jeles (5) eredményt.

A műszaki és természettudományos felsőoktatásban tanító kollégák tapasztalatai azonban egészen mások a hozzájuk érkező hallgatók felkészültségét illetően. Mi lehet ennek az oka?

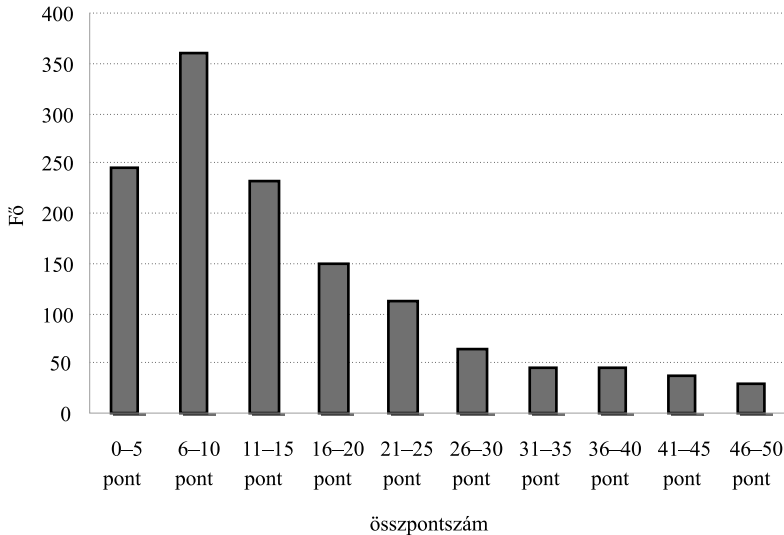
Napjainkra egészen más lett a természettudományos képzettséget igénylő munkaerőpiaci igény, mely a korábbi évekkel ellentétben egyre növekvő tendenciát mutat. A képzésbe ezért az utóbbi években sokan jönnek, már-már az eltömegesedés jelei mutatkoznak. Ellenben a mostanra kialakult közoktatási rendszerben a természettudományos tantárgyak háttérbe lettek szorítva, nagyon jelentős óraszámbeli csökkentések történtek, különösen középfokon. És éppen ezt a korosztályt nem vizsgálják már a nemzetközi felmérések sem, melyek pedig fontosak lennének a rendszerszintű értékelés szempontjából. Érettségi tantárgyként pedig nagyon kevesen választják, értelemszerűen azok a diákok, akiknek jól mennek ezek a tantárgyak. Ezért nem meglepő, hogy az érettségi eredmények első ránézésre jónak tűnnek.

Egy hallgatói felmérés eredményei

A Magyar Rektori Konferencia Műszaki Tudományos Bizottsága elhatározta a műszaki felsőoktatásba beérkező hallgatók felkészültségének felmérését. Ez fizikából 2008. szeptember elején több intézmény bevonásával meg is valósult. (2)

Az ELTE TTK-n már 3. éve írnak a belépő hallgatók egy úgynevezett kritérium-dolgozatot. Ezt a dolgozatot írták meg ebben az évben több intézmény hallgatói is, összesen 1324 fő. A dolgozat kifejezetten a középiskolából hozott, ott elsajátítandó ismereteket térképezte fel, melyet a hallgatók a regisztrációs hét folyamán írtak meg, tehát még abban az időben, amikor a felsőoktatási intézmény nem „avatkozott bele” a képzésbe. A dolgozatra maximálisan 50 pontot lehetett szerezni.

Az eredmények eloszlása a 2. ábrán látható.



2. ábra. A hallgatók által elért eredmények eloszlása

Amint az eloszlásból látható, a dolgozat kifejezetten gyengén sikerült. A teljesítési átlag 30 százalék. Ha megnézzük, hogy a hallgatók hány százaléka nem éri el az 50 százalékos szintet, megdöbbenő adathoz jutunk, mivel ez 83 százalék! Vagyis a hallgatók jelentős részénél az várható, hogy nem tudják teljesíteni az első félév tanulmányi kötelezettségeit sem. És ez sajnos megegyezik az utóbbi évek oktatói tapasztalataival.

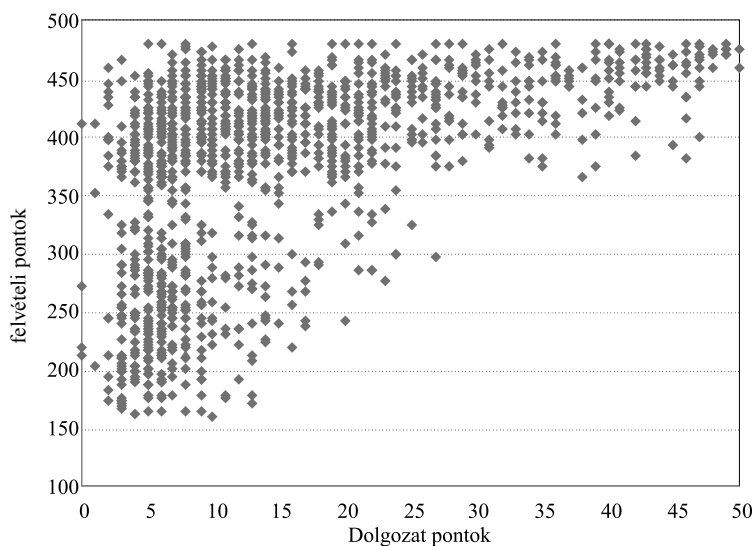
Elemzésünk során több háttérváltozó függvényében is vizsgáltuk a tanulói teljesítményeket, többek közt azt is, hogy a hallgatók milyen pontszámmal érkeznek a felsőoktatásba. A hozott felvételi pontszámok és a dolgozatban elért pontok szemléltetése az összes hallgató esetében a 3. ábrán tanulmányozható. Az ábráról leolvashatjuk, hogy csak nagyon gyenge kapcsolat van a két adatsor között.

Egészen nyilvánvaló ezzel szemben az érettségire való felkészülés ténye és intenzitása, valamint a felmérőn elért teljesítmény közötti kapcsolat, mely a 4. ábrán látható.

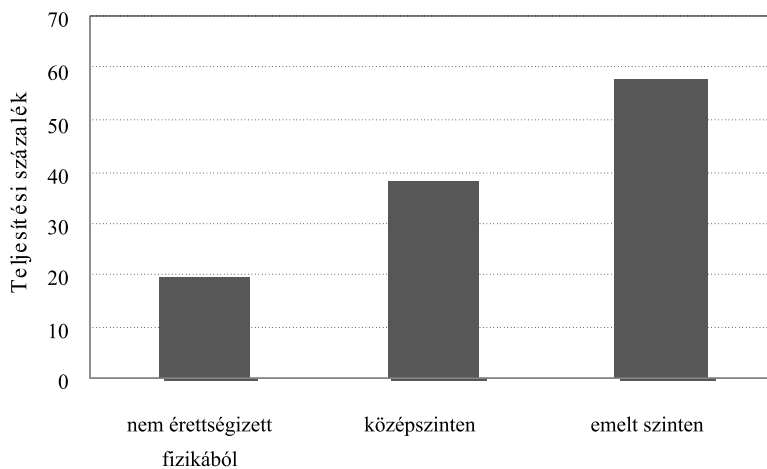
Ha figyelembe vesszük azt, hogy a felsőoktatásban általában 50 százalék feletti teljesítményért jár elégséges (2) osztályzat, akkor azt mondhatjuk, hogy erre csak azoknak a hallgatóknak van esélyük, akik emelt szinten érettségiztek. Ez azonban még nem jelent igazán jó eredményt, hiszen az emelt szintű érettségik esetében már a 60 százalék feletti teljesítményért jeles (5) osztályzat jár!

A dolgozatot megírt hallgatók esetében 758 fő egyáltalán nem érettségizett fizikából, míg 383 fő középszinten és 183 fő emelt szinten érettségizett. Középszinten az érettségire kapott osztályzatok átlaga 4,4 volt, míg az emelt szinten érettségizőké 4,9.

Vizsgálataink alapján sajnos elmondható, hogy a közoktatás során a diákok nem kapnak kellő mértékű felkészítést arra, hogy felsőoktatási tanulmányaikat eredményesen



3. ábra. A dolgozat eredményei a felvételi pontszámok tükrében. (Az ábra az összes hallgató adatait tartalmazza, azonban fedések is előfordulhatnak.)



4. ábra. Az érettségi és a dolgozatok teljesítési szintje közötti összefüggés

elkezdhessék. A gyenge teljesítés egyik oka valószínűleg az, hogy a már említett „modernizációs” folyamatok során a természettudományos tantárgyak, többek közt a fizika is, jelentős óraszám-beli veszteségeket szenvedett el, és már nem tartozik az úgynevezett „pontvivő” tantárgyak körébe sem. Ez egyben azt is sugallja, hogy a természettudományos ismeretek napjaink technikai eszközökkel felszerelt környezetében, a mai társadalomban nem fontosak, és ennek következtében a természettudományi, illetve műszaki pályák nem vonzóak a fiatalok számára, hiszen egyéb, például gazdasági pályák választása anyagilag jóval gyorsabb előrehaladást ígér.

Az érettségizett diákok jelentős része (közel 90 százalék) bejut a felsőoktatásba, mely, hasonlóan a középiskolához, „kezd tömegesedni”, így ebből adódóan olyan hallgatók is bekerülnek, akiknek erre a korábbi években nem lett volna lehetőségük. És ezek nem feltétlenül a

„legokosabb” diákok, mivel ők a fentiekben leírt társadalmi környezet miatt nem a természettudományok tanulásába fektetik energiáikat. Az érettségi pontok kiszámítása, ami egyben belépő a felsőoktatásba is, nem tükrözi megfelelően a hallgatók olyan jellegű tudását, mely szükséges lenne választott szakjuk eredményes tanulásához. Persze lehet kérni azt, amit több szervezet meg is tesz, hogy a felsőoktatási intézmények írják elő a felvételhez kötelezően, például esetünkben a fizika érettségét, lehetőleg emelt szinten. Csakhogy ennek az lenne a következménye, hogy még kevesebb hallgató választja az adott intézményt, vagyis jelen helyzetben nem jelentene megoldást, bár kétségtelenül reális célkitűzés lenne. A felsőoktatás a jelenlegi formában adott helyzet elé van állítva, amit valamilyen formában kezelnie kell. Felmérésünk eredményeképp több intézményben „felzárkóztató jellegű” foglalkozásokat iktattak be a hallgatói órakeretbe, hogy valamennyire pótolják a hallgatók hiányosságait.

A hallgatók dolgozatából egyetlen feladatot részletesen is bemutatunk. A feladatkitűzők fontosnak tartják a természettudományos problémák felismerésének képességét, mérések, vizsgálatok eredményeinek elemző értékelését, vizsgálatok megtervezését. A következő feladat egy egyszerű mérés megtervezését várta el a diákoktól, tanult ismereteik felhasználásával:

„Egy karácsonyfaizzó foglalatán a következő adatok találhatóak: 14 V és 3 W. Hogyan határozná meg, hogy helyes teljesítményt írtak-e fel az izzóra? A válaszhoz készítsen ábrát!”

A feladatra összesen 4 pontot lehetett kapni. A válaszhoz tudni kellett az elektromos teljesítmény kiszámításához szükséges $P = U \cdot I$ összefüggést. Fel kellett ismerni, hogy az izzót 14 V feszültségre kell kapcsolni, majd az áramerősséget mérni. Ki kellett tudni számolni, hogy az áramerősségre

$$I = \frac{P}{U} = 0,21 \text{ A}$$

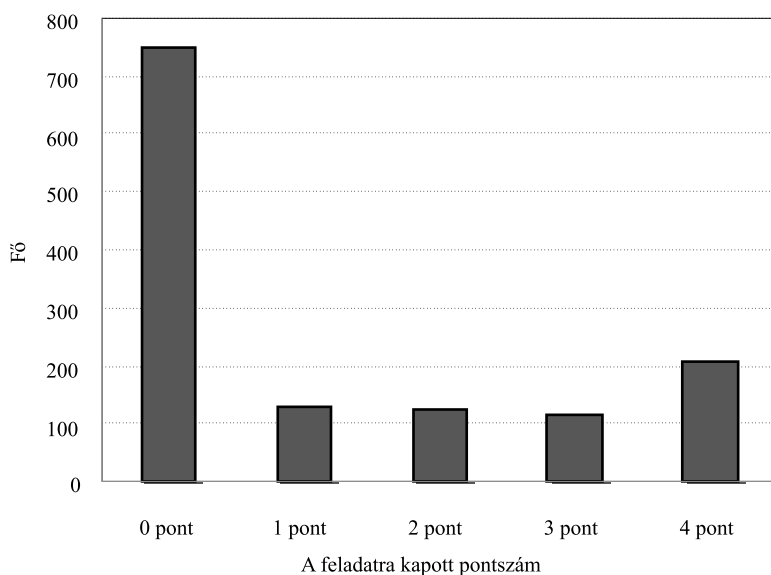
körülírt értéket kell kapni a mérésnél. Fel kellett tudni rajzolni az áramkört a sorosan bekötött áramerősség-mérővel. Ha ennyit leírtak, akkor 4 pontot kaptak a diákok a válasza. Jó volt, ha a hallgató esetleg valamilyen módon jelezte, hogy az áramerősség-mérőnek kicsi az ellenállása, vagy pedig jó a feszültséget is mérni, melynek 14 V-nak kell lenni. Ezt azonban már nem kértük a maximális pontszámhoz.

A feladat valójában nagyon egyszerű volt, csak nem egyszerű számításos példaként, hanem mérési módszer megalkotásaként tettük fel a kérdést, vagyis a tanultak alkalmazását kértük számon. A nehézséget ez okozta, így végül 29,2 százalék lett a feladat megoldottsága. (5. ábra)

Amint az 5. ábrából látható, sajnos sokan semmit sem tudtak kezdeni a feladattal.

(A dolgozatról és annak eredményeiről további részletek olvashatók a következő honlapon: http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm.)

A fenti tapasztalat összefüggésbe hozható a PISA- (Programme for International Student Assessment) és a TIMSS-vizsgálatok során kapott magyar eredményekkel. A PISA-feladatokban elsősorban az alkalmazható tudást mérik, nem csak egyszerűen bizonyos tudáselemek meglétét, mégpedig a mindennapi élet kontextusában, vagy olyan kérdéskör esetében, melyről sokat lehet hallani (savas eső stb.), de a TIMSS-feladatok közt is találhatóak hasonló jellegűek. Sőt, a TIMSS-vizsgálat tanári háttérkérdései közt szerepel olyan jellegű is, mely a fentebb idézett feladattal összefüggésbe hozható. Megkérdezték arról is a tanárokat, hogy a 8. évfolyamon a tanulók milyen aránya foglalkozik különböző tevékenységekkel. Így például esetünkben kísérletek, mérések megtervezésével hazánkban 9 százalék, míg a nemzetközi átlag 20 százalék. Vagyis az adatok szerint jócskán a nemzetközi átlag alatt vagyunk! Ez magyarázhatja a gyengébb PISA-eredményeket és részben a mi vizsgálati feladatunk gyenge eredményeit is. A TIMSS-mérések hazai interpretációjában a következő olvasható:



5. ábra. A vizsgálati feladat megoldásaira kapott pontok eloszlása

„Mindkét évfolyam adatait elemezve azt látjuk, hogy a modern természettudomány-oktatást folytató országokban a tankönyv olvasására kis, memorizálásra pedig gyakorlatilag semmilyen hangsúlyt nem fektetnek. A tradicionális, azaz ismeret- és elméletcentrikus oktatási gyakorlatot követő országokban, köztük Magyarországon, a volt szovjet tagállamokban és az arab államok többségében nagyon erősek”

„A tradicionális természettudomány-oktatást folytató országokban – itt elsősorban Közép- és Kelet-Európa országait, mindenekelőtt Oroszországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot értjük – főként az elméleti oktatást és az ahhoz kapcsolódó ismeretek elsajátítását helyezik előtérbe, és kisebb hangsúlyt fektetnek a megismerés gyakorlati formáira. Ezekben az országokban a 4. évfolyamon alacsony azoknak a tanulóknak az aránya, akik az órákon rendszeresen terveznek és hajtanak végre kísérleteket, akár önállóan, akár kiscsoportokban. Sőt a tanárok által végzett kísérletek megfigyelése is csak a 8. évfolyamon jellemző. Az angolszász, a skandináv és a távol-keleti országok a miénktől – és a többi tradicionális felfogásban tanító országtól – sok tekintetben eltérő gyakorlatot követnek. A természettudományokat integrált vagy általános természettudományi tantárgyként oktatják az első nyolc évfolyamon. Az órákon már a 4. évfolyamon nagyobb szerepe van a kísérlet tervezésének és önálló vagy csoportos végzésének: a diákok 30-60 százaléka már ebben a korban ismeretekre és gyakorlatra tesz szert ezen a téren. 8. évfolyamon pedig magától értetődően még nagyobb hangsúlyt kapnak a természet megismerésének gyakorlati formái.” (Balácsi és mtsai, 2008)

Fontos lenne minél több, a fentihez hasonló jellegű feladatot adni a diákoknak, azonban az érettségien ezt nem szívesen teszik meg, mivel nem tételes tananyag. Ennek előfeltétele az, hogy a diákok a tanórákon minél több, a napi gyakorlatban felmerülő problémát lássanak, illetve oldjanak meg.

Hogyan tovább?

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos szakértői testületként működő Országos Köznevelési Tanács (OKNT) a természettudományi nevelés helyzetéért aggódó, a közoktatásban és a felsőoktatásban tanító tanárok, kutatók kifejezett kérésére létrehozott egy, a természettudományos közoktatás helyzetét vizsgáló ad hoc bizottságot Kertész János és Csermely Péter professzorok vezetésével. Az iskolai természettudományi tantárgyaknak megfelelően három albizott-

ság alakult: a biológia vezetője Baranyai József, a kémiai Szalay Luca, míg a fizikái Ádám Péter volt. A munkában a megfelelő társadalmi szervezetek is tevékenyen részt vettek, mint például a Biológiai Tanárok Országos Szövetsége, a Magyar Kémikusok Egyesülete és az Eötvös Loránd Fizikai Társulat.

A bizottság feladata volt a jelenlegi helyzet feltárása és elemzése, majd javaslatok megfogalmazása. Ennek keretében kérte a bizottság a természettudományi tantárgyakat tanító kollégákat arra, hogy töltsenek ki egy kérdőívet, hogy a megállapításokat időszerű, konkrét adatokkal lehessen alátámasztani. (3) Írásunk következő részében az adatgyűjtés legfontosabb általános eredményeit mutatjuk be.

A helyzetelemző bizottság célkitűzése az volt, hogy olyan javaslatokat fogalmazzon meg, amelyek javíthatják a természettudományos tantárgyak oktatásának és a természettudományok megítélésének helyzetét, ugyanakkor reálisak és támogatottságuk várhatóan széleskörű.

A bizottság jelentésének fő témakörei az alábbiak voltak:

- A természettudományos közoktatás társadalmi háttere és feladatai.
- A természettudományos tantárgyak tananyaga és óraszámai.
- Érettségi vizsgakövetelmények.
- Az alkalmazott oktatási módszerek és szemléltetési módok.
- Tehetségnevelés.
- A természettudományos tantárgyak elfogadottsága, társadalmi értékelése.
- Nemzetközi tudásszint-felmérő vizsgálatok eredményei.
- Érettségi vizsgák, továbbtanulás.
- Természettudományos végzettségű szakemberek, tanárok száma.
- Tanári munkát befolyásoló körülmények, továbbképzés, finanszírozás.
- Javaslatok megfogalmazása.

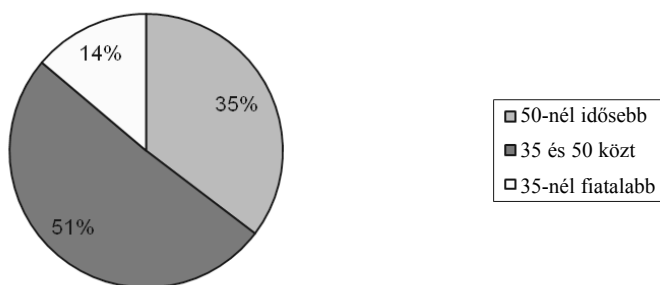
Ehhez kértük a közoktatásban tanító tanárok segítségét a munka kezdeti szakaszában. Azt szerettük volna föltekérni, hogy milyen körülmények között dolgoznak a természettudományos tantárgyakat tanító tanárok az általános iskolákban és a középiskolákban (gimnáziumokban, szakközépiskolákban és szakiskolákban).

Több mint ezer (összesen 1033) kérdőívet töltöttek ki a kollégák, így mintánk eléggé tekintélyes lett. Azt kértük, hogy mindenki szakja szerint külön-külön kérdőívet töltsön ki. Szakok szerinti megoszlások: az 1033 kérdőívet kitöltő közül 185-en tanítanak biológiát, 490-en fizikát, 334-en kémiát, 12-en integrált természettudományt és 12-en környezettant.

A fizika és a kémia tantárgyak esetében az országban tanítóknak közel 10 százaléka kitöltötte kérdőívünket. A biológia esetében ez körülbelül 5 százalékos arány, ami azzal magyarázható, hogy ez a tantárgy közel sem küzd olyan nehézségekkel, mint a fizika és a kémia.

Felmérésünk sikeresnek mondható, mivel az ország mindenféle típusú településéről (község, kisváros, nagyváros, Budapest) és mindenféle iskolatípusából érkeztek kérdőívek. Ez utóbbi picit kaotikusnak is tűnik, de tükrözi a magyar közoktatás szerkezetét, tehát valós adatokat kaptunk. Vagyis felmérésünk, ha nem is tekinthető szigorú értelemben reprezentatívnak (az országos lefedettségéről például semmiféle adatunk nincs, mivel azt nem kérdeztük), de mindenképpen jelzésértékűnek mondható. Hisszük ezt azért is, mivel például a különböző pártpreferenciák vizsgálatához is ezer fős mintát szoktak választani a különböző közvélemény-kutató cégek, majd az így kapott adatokból vonnak le komoly következtetéseket. (6. ábra)

Érdekes részletesebben is megnézni a koreloszlást (6. ábra), melyből látható, hogy a tanári társadalom valóban előregedett; a tanárok átlagéletkora: $44,8 \pm 8,6$ év. Egyszerű ábránkon jelöltük az 50 év feletti kollégák arányát és a 35 évnél fiatalabbakat. Azért választottunk így, mivel az 50 év feletti körülbelül 10 éven belül fognak nyugdíjba



6. ábra. A tanárok koreloszlása

menni, és az ő helyükre kellene állniuk a 35 évnél fiatalabbaknak, akik, mint ábránkon látható, fele annyian sincsenek. Az általános iskolai tanárok esetében még drasztikusabb a helyzet.

A kérdés további vizsgálatában megnéztük azt is, hogy az egyes tanárképző helyeken mennyien választják a természettudományos tanári szakokat. Hazánk 3 éve tért át általánosan a bolognai rendszerre a felsőoktatás területén. Így a hallgatóknak csak az első év után kell szakot választaniuk. Az adatok alapján már látható, hogy alig jelentkeznek tanári pályára a fiatalok. Különösen aggasztó a helyzet a fizika és a kémia tanári szak esetében, melyeket fő szakként alig választanak a hallgatók, és minor szakként is csak nagyon kevesen.

A gyerekek létszáma 30 év alatt körülbelül a kétharmadára csökkent: addig az évente végző fizikatanárok száma a korábbi évekhez viszonyítva tizedére, pár év múlva várhatóan pedig a huszadára fog csökkenni. A 80-as években még 200 felett volt például az évente végzett fizika szakos általános és középiskolai tanárok száma.

Nézzük konkrétan az ideji, 2009-es felvételi jelentkezési adatokat a fizikatanári master szak esetében a felvi.hu honlap alapján (*1. táblázat*)! Ebben az évben országosan összesen 10 főnél kevesebben választották fő szakként a fizikatanári szakirányt az MA szinten. Nem kell matematikusnak lenni, hogy rájöjjünk, néhány éven belül, ha csak nem történik valamilyen alapvető változás ezen a területen, katasztrofális fizikatanár-hiánnyal kell számolni. A helyzetet súlyosbítja, hogy az úgynevezett „Ratkó-korszak” gyermekei, akik a nagy létszámú tanárgárdát alkotják, 5-7 éven belül nyugdíjba mennek.

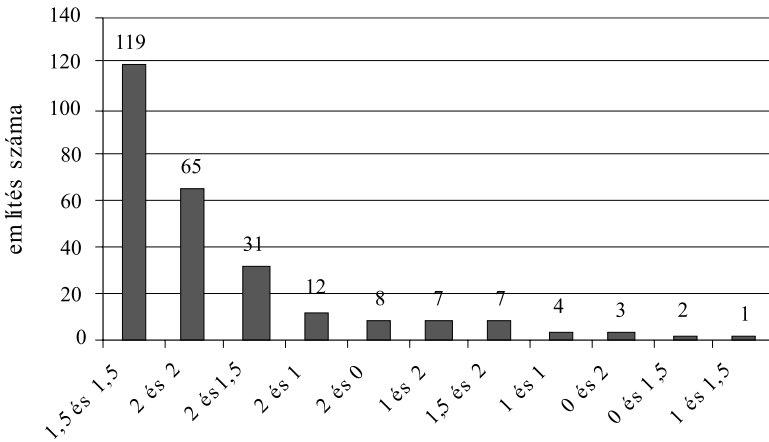
1. táblázat. Felvételi jelentkezési adatok, 2009

Intézmény	Összes jelentkező	Első helyen jelentkezett
ELTE	25	11
Debrecen	17	6
Szeged	23	12
Pécs	23	11
Nyíregyháza	50	22
Összesen	138	62

A korábbi felvételi tapasztalatok azt mutatják, hogy reálisan csak az első helyen jelentkezők létszámával lehet számolni. A körülbelül 60 főnél további lemorzsolódásra kell számítani (felvették, de nem iratkozik be; lemorzsolódik; diplomát szerez, de nem helyezkedik el tanárként). Reálisan 2011-ben 35-40 fő frissen végzett fizikatanár helyezkedik el majd a közoktatásban. Ha a megyéket és a budapesti kerületeket számoljuk, akkor évente 1 fő frissen végzett fizikatanárral lehet majd számolni megyénként, illetve budapesti kerületenként. Lehet, hogy majd sorsot húznak, ki kapja meg valamelyik fiatal?

Kérdőívünkben megkérdeztük a kollégákat arról is, hogy iskolájukban heti hány órában tanítják tantárgyukat az egyes évfolyamokon. Az eredményekből egyértelműen az derült ki, hogy ezek nagyon közelítenek az Oktatási Minisztérium kerettantervében megadott óraszámokhoz. Ennek oka az, hogy bár elvileg az iskolák szabadon dönthetnek, de így, egy központi dokumentumra hivatkozva, a tantestületben kevesebb feszültség keletkezik a tanárok közt. Egy jellemző szöveges megjegyzés ezzel kapcsolatban: „Nagyon etikátlan a heti óraszámokat a testületekre bízni, a természettudományokat rendre leszavazzák a humán és nyelvszakos kollégák, nekik is kenyérkérdés az óraszám...”

Az óraszámok csökkenését a tanárok nagyon nehezményezik. Kérdőívünk utolsó részében különböző megjegyzéseket is lehetett írni. 468 fő élt ezzel a lehetőséggel. A megjegyzések numerikus kódolására kategóriákat alakítottunk ki. A legtöbben, 313 fő, a tananyag feldolgozásához szükséges tanórák elégtelen voltát emelték ki. Az általános iskolában sok helyen van heti 1,5 óra (példaként a fizika óraszámok láthatók a 7. ábrán), mely a középiskolákra egyáltalán nem jellemző, mivel ott a heti 2 óra megszokott azokon az évfolyamokon, ahol szerepel az adott természettudományi tantárgy.



7. ábra. A heti fizikaórák száma

Az alacsony heti óraszámokból következik egy másik dolog is, miszerint a természettudomány szakos kollégák nagyon sok diákot tanítanak. Hazánkban ezeket a tantárgyakat nem tanítják osztott csoportokban, míg a matematika és az idegen nyelv oktatása esetében ez szokás. Így ebből is keletkeznek feszültségek a tantestületekben. A probléma felkarolására a Pedagógus Szakszervezeten belül külön platform is alakult hazánkban. A tagok minden lehetséges fórumon hangoztatják, hogy a sok diák miatt valójában a természettudományi szakos tanároknak sokkal többet kell dolgozniuk a fizetésükért. A természettudományi tanárok által tanított átlagos csoportlétszám $25,2 \pm 5,8$ fő. Ezzel indokolják sokan azt is, hogy elsősorban a frontális oktatási módszereket részesítik előnyben a nagyobb tanulói aktivitást biztosító kollektív munkaformák helyett.

A tanárok nagyon sokféle tevékenységért kaphatnak órakedvezményt, ami adatgyűjtésünkben is egyértelműen látszik, mint például osztályfőnökség, szakszervezeti vezető, iskolavezetésben való részvétel, de a tanórai kísérletek előkészítésére mindössze 3 kollégának van 1-2 órája.

Kérdőívünkben rákérdeztünk a kísérleti munka anyagi támogatására három évre visszamenőleg. A válaszokból az derül ki, hogy a fenntartó a legtöbb intézményben néhány ezer forint erejéig tudja csak biztosítani a tárgyi feltételeket, néhány kiugró példától eltekintve. Pályázati, alapítványi pénzek ritkán kerülnek ilyen jellegű felhasználásra. De meg

kell mondanunk, hogy az iskolák között rendkívül nagyok a különbségek. Van néhány iskola, ahol milliós nagyságrendű összegekről számoltak be. Ez a tény is rámutat hazánkban a források rendkívül egyenetlen eloszlására.

Megkérdeztük a tanárokat arról is, hogy milyen tanórán kívüli pluszfoglalkozásokat tartanak. Adataink szerint a kollégák jelentős része külön is foglalkozik a diákokkal. Korrepetálást, érettségi előkészítést, tanulmányi versenyekre való felkészítést, szakköri foglalkozásokat tartanak, általában heti 2 órában. Továbbá érdeklődtünk arról is, hogy amikor a tanárkolléga konferencián vesz részt, vagy kísérőtanárként utazik versenyző diákjával, ehhez milyen mértékben járul hozzá az iskola, kifizeti-e a részvételi díjat és az útiköltséget. Érdekes kérdés, hogy az iskolák anyagilag elismerik-e a fenti tevékenységeket. Eredményeink szerint az 1033 fő közül csak 253 esetben történik így. 350 fő csak alkalmanként kap pénzt érte, míg 429 fő egyáltalán nem, vagyis társadalmi munkában végzi ezt a tevékenységet!

A felméréssel kapcsolatban további információk olvashatók a következő weblapon: <http://oknt.blog.hu/>.

Összegzés

A fentiekből látható, hogy komoly gondok vannak a természettudományi nevelés területén, és legyünk őszinték, a kiút még csak elég homályosan látszik. De azt gondoljuk, hogy a legfontosabb lépés, a probléma megfogalmazása, empirikus adatokkal való alátámasztása már megtörtént, mind a tanári, mind a tanulói teljesítmények vonatkozásában.

A bizottság javaslatai a természettudományi közoktatás javítása érdekében dióhéjban a következő témák köré csoportosultak:

- Minden tanuló számára korszerűbb tananyagok és annak megfelelő kerettantervek létrehozása, integrált szemléletben, de diszciplináris megközelítésben, vagyis tantárgyanként elkülönülve, amint az a magyar hagyományoknak megfelel.

- Úgynevezett reál osztályok létrehozása, amelyekben elsősorban a műszaki, természettudományos szakokra jelentkezők felkészítése történik meg.

- A szaktanácsadói hálózat bővítése, elektronikus szaktanácsadói rendszer kiépítése.

- A szaktárfejlesztés anyagi támogatása.

- A tehetség gondozás, illetve a felzárkóztatás támogatása.

- A tanár-továbbképzési rendszer átalakítása, melynek fontos területe az újszerű módszertanok megismerése és adaptálása a tanítási gyakorlatba.

- Rendszeres kompetenciamérés megvalósítása a természettudományi területen is.

A tényleges konkrét további lépések az oktatási kormányzattól függenek.

Jegyzet

(1) Pintér Attila, *Népszabadság*, 2009. január 17.

(2) A hallgatói felmérés megszervezését és lebonyolítását dr. Pipek János, a BMGE TTK oktatási dékánhelyettese koordinálta.

(3) A felmérés megszervezésében és kiértékelésében részt vettek: Baranyai József és Bán Sándor (biológia), Hegyiné Farkas Éva (korfák), Király Béla (kiértékelő program), Radnóti Katalin (kérdőív összeállí-

tása, kiértékelő program tesztelése, általános rész kiértékelése, fizika), Rausch Péter (programozás, webes megjelenítés), Szalay Luca (kérdőív összeállítása, webes megjelenítés megszervezése), Ujvári Sándor (jelentés szerkesztése), Varga Márta és Baranyi Ilona (kémia), Moróné Tapody Éva (levelezőlista).

Irodalom

Balázi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről*

matematikából és természettudományból. Oktatási Hivatal, Budapest.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csikos Csaba és B. Németh Mária (2002): A tesztekkel mérhető tudás. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. Második, javított kiadás.

Nahalka István (1995): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
Vári Péter és Krolopp Judit (1997): Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei (TIMSS). *Új Pedagógiai Szemle*, április.

Vári Péter: PISA-vizsgálat 2000.

<http://timss.bc.edu/timss1995>. 2009. február 15-i megtekintés.

<http://oknt.blog.hu/>

http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm



A Gondolat Kiadó könyveiből

Tanári tévképzetek kémiából

A tanulók naiv elképzeléseinek tulajdonsága, hogy csak nagyon nehezen változtathatók meg, makacsul ellenállnak az oktatás hagyományos módszereinek. Stabilitásukra jellemző, hogy még felnőttkorban és akár a szaktantárgyat oktató tanárok esetében is kimutathatók. Ezek a tanári tévképzetek az oktatói munka potenciális veszélyforrásai, mivel a tanítás során átadódnak a diákoknak, és megerősítik a tanulókat abban a hitükben, hogy naiv elképzelésük helyes. Ennek következtében az oktatási folyamat során maga a pedagógus válik a tanulói tévképzetek egyik forrásává.

Elméleti háttér

A kémia módszertanával kapcsolatos szakirodalomban gyakori az a kutatói vélekedés, hogy a tantárgy oktatásában felbukkanó problémákért, a tárgytól való tanulói elfordulásért oktatási módszerünk is felelős (Johnstone, 2000; Goodwin, 2000; Taber, 2001; Bailey és Garratt, 2002; Saul és Kikas, 2003; Sirhan, 2007). Azokat a tévképzeteket, amelyek az oktatási folyamat során keletkeznek a diákokban, didaktogén tévképzeteknek (‘didactogenic misconception’) nevezik a szakirodalomban. Ezek forrásait tekintve két fő csoportba oszthatók: a tanítási folyamat által generált tévképzetek, illetve a tanári tévképzetek.

A tanítási folyamat generálta tévképzetek

E tévképzetek oktatásunk elkerülhetetlen velejárói. Kialakulásuk lényege, hogy még a legkörültekintőbb tanári módszer mellett is akad olyan diák, aki az órán látottak-hallottak alapján bizonyos dolgokat másként értelmez, téves következtetésekre jut. Ennek oka, hogy minden tanuló egyedi kognitív struktúrával rendelkezik. Fogalmi rendszerét, előzetes tudását a vele megtörtént események feldolgozásával, ennek értelmezésével, a környezetével való interakciók során alakította ki. A továbbiakban már ez a rendszer a felelős a bejövő információk értékeléséért. A különböző struktúrájú feldolgozó rendszerek pedig ugyanazon bemenetből nem feltétlenül megegyező kimenetet produkálnak.

A tanítási folyamat generálta tévképzetek leggyakrabban a tanári nyelvhasználat következményeként alakulnak ki, mikor köznapri jelentéssel is rendelkező szavainkat kémiai környezetben használjuk. Gyakran olyan didaktikai hibákra vezethetők vissza, amelyeket a tanár nem is feltételez (Tóth, 1999; 2000). Bekövetkezhet akár egy tanórai kísérletnél, amikor az oldat fogalmának megértetésére szintelen sót oldunk (színes só helyett) szintelen folyadékban. Ez sok esetben a kémiai tanulmányainak kezdetén lévő tanuló számára annak az elképzelésének a megerősítését jelenti, hogy a só feloldódásakor eltűnik, megszűnik létezni. Ugyanígy megerősítheti téves elképzelésében a diákot az a tankönyvi ábra, ahol a gázcseccskék közötti teret kék háttérrel töltik ki. Ez azt sugallja számára, hogy a részecskék között nincs vákuum, hanem ott valami tartóanyag – a levegő – van. De akár egy klasszikus tanári magyarázat, a demokritoszi atomfogalom filozófiai indíttatású megközelítése is a folytonos anyagmodell megerősítését jelenti tanulóink számára. Ha az anyag (például az alufólia) minden kettéosztásakor fémesen csillogó,

hőre táguló anyagot lát diákunk, akkor számára logikus, hogy a végső alkotó is rendelkezik majd ugyanezen tulajdonságokkal.

Tanári tévképzetek

A természettudományok taníthatóságával foglalkozó kutatók az 1970-es évektől kezdtek el részletesen foglalkozni a tanulók által a környezetük világ magyarázatára létrehozott elméletszerű fogalmi struktúrákkal, a természeti jelenségek megértésére alkotott spontán gyermeki elméletekkel. A jelenségkörrel foglalkozó kutatók különböző elnevezésekkel illették a fogalmat, amelyek közül napjainkra a 'tévképzet' ('misconception') és az 'előzetes elképzelések' ('previous ideas') jelennek meg leginkább a témával foglalkozó közleményekben (*Nahalka, 1997; Korom, 1997*).

A kutatás egyik elindítója az a tapasztalat volt, hogy a diákok az iskolában nem „tisztalappal” kezdenek, hanem magukkal hozzák elképzeléseiket az őket körülvevő világ működéséről. Gyakori esetnek bizonyult az is, hogy olyan – egyébként kiváló – tanulók, akik az iskolai rutinfeladatokat hibátlanul képesek megoldani, ismeretlen, újszerű helyzetekben, a tantárgytól esetleg elszakadva, a probléma megoldására az iskolai tudás helyett visszatértek ezekhez a naiv elméleteikhez, az azokhoz kötődő fogalmi rendszerhez (*Korom és Csapó, 1997*). Ezeknek a kezdeti elképzeléseknek némelyike az iskolai oktatás hatására nyomtalanul eltűnt, míg más elképzelésekhez a diákok makacsul ragaszkodtak (*Vosniadou és Ioannides, 1999*). Ez a ragaszkodás némely esetben olyan mértékűnek bizonyult, hogy több esetben tanárok esetében is kimutatható volt.

Ezek a tanári tévképzetek országtól és tantárgytól függetlenül hasonlatosak voltak a diákok elképzeléseikhez. Lewis és Linn (1994) tapasztalata volt például, hogy a pedagógusok a hőmérséklet és a hő fogalmát továbbra is a naiv elképzeléseiknek megfelelően – fluidumként – kezelték. Papageorgiou és Sakka (2000) általános iskolai tanároknak az atomról, molekuláról, keverékről és elemről alkotott fogalmait vizsgálta. Felmérésük eredménye szerint a tanárok fogalmai sok esetben jelentés nélküliek, zavarosak voltak. Egyértelműen kimutatható volt, hogy a fogalom tudományos jelentésének torzulásában jelentős szerepet játszik a köznapi szóhasználat. *Valanides* (2000) az általános iskolai tanárookra kiterjedő vizsgálatának eredménye szerint a tanárok a diákjaikkal megegyező értelmezési nehézségekkel küzdenek a vákuum vagy a részecskék állandó mozgásával kapcsolatosan, és tanárok közt is gyakran bizonyult az a téves elképzelés, hogy a molekulák képesek megolvadni, tágulni. *Chou* (2002) a tajvani fizika-, biológia- és földrajztanárok kémiával kapcsolatos fogalmait vizsgálta. Egyik tapasztalata szerint a tanárok csaknem negyedének probléma a természettudományokban alapvető ismeretnek számító tömegmegmaradás törvényének alkalmazása.

Amennyiben a pedagógus bizonyos fogalmakról, egyes jelenségek magyarázatáról téves elképzeléssel rendelkezik, akkor az oktatás során ezt közvetíti diákjai számára is.

A felmérés bemutatása

A cél

A hazai és a nemzetközi irodalomban is szerepelnek utalások a tanári tévképzetekre, de magyarországi előfordulásukról kvantitatív adatok nem állnak rendelkezésünkre. Felmérésem célja az volt, hogy tájékoztató jellegű adatokat nyerjek egy esetleges nagyobb léptékű kutatáshoz, megismerjem a kémia alapismereteinek helyességét a magyarországi pedagógusok esetében, megvizsgáljam a külföldi szakirodalomban megjelent és a magyarországi eredmények közötti összefüggéseket.

A felmérés egy további célja volt annak előzetes vizsgálata, hogy a természettudományos tárgyakat tanító pedagógusok alapvetőnek mondható, de nem közvetlen szak-

tárgyi ismeretei mennyire megalapozottak; valamint annak mérlegelése, hogy a pedagógusok jelenlegi tudásszintje mennyire alkalmas egy komplex természettudományos tárgy oktatására.

Módszer

A felmérőlap alapját a Kikas és Saul (2003) által összeállított mérőlap képezte, amely a középiskolai tanulók kémiai fogalmakkal kapcsolatos vizsgálatához készült. A feladatlap 4 témaköréből hármat tesztkérdésekkel

A kutatás egyik elindítója az a tapasztalat volt, hogy a diákok az iskolában nem „tisztá lappal” kezdenek, hanem magukkal hozzák elképzeléseiket az őket körülvevő világ működéséről. Gyakori esetnek bizonyult az is, hogy olyan – egyébként kiváló – tanulók, akik az iskolai rutinfeladatokat hibátlanul képesek megoldani, ismeretlen, újszerű helyzetekben, a tantárgytól esetleg elszakadva, a probléma megoldására az iskolai tudás helyett visszatértek ezekhez a naiv elméleteikhez, az azokhoz kötődő fogalmi rendszerhez. Ezeknek a kezdeti elképzeléseknek némelyike az iskolai oktatás hatására nyomtalanul eltűnt, míg más elképzelésekhez a diákok makacsul ragaszkodtak. Ez a ragaszkodás némely esetben olyan mértékűnek bizonyult, hogy több esetben tanárok esetében is kimutatható volt.

vizsgált. A tesztkérdések lehetséges válaszaik kialakításakor az összeállítók felhasználták a tévképzetes szakirodalomban az adott fogalommal kapcsolatos leggyakoribb helytelen tanuló válaszokat, azaz a helyes válaszon túl ezek képezték a három lehetséges alternatívát. Vizsgálták még a kémiai szimbólumok ismertségét és az egyenletrendezést is.

Mintavétel

A vizsgálat 2008 júniusában zajlott. A minta 38 fős volt. Megoszlása: 11 férfi, 27 nő. A tanításban eltöltött idő 1–27 évig terjedt, az átlagos érték 15,5 év volt. A mintában gyöngyösi, debreceni, szegedi és budapesti általános és középiskolai tanárok szerepeltek, akiknek természettudományos végzettsége van, de az nem kémia. Például: történelem-földrajz, földrajz-angol, matematika-fizika, biológia-filozófia, fizika-technika stb.

A feladatlap kitöltésére felkért pedagógusok az anonimitás ellenére is vonakodtak a felmérésben részt venni. Többen úgy értékelték, hogy ez a pedagógus-értékelés egyik rejtett módja, mások eleve kódolva látták a kudarcot, így a felmérőlapjukat több alkalommal is „elveszítették”, illetve a határidő lejártáig sem töltötték ki.

Értékelés

A minta értékeléséhez az adatközlőket három csoportba osztottam, a tanított tárgyuaktól függően: így biológia (9 fő), fizika (10 fő) és földrajz (9 fő) szakosokra. Ez egyfajta hierarchiát sugalló csoportosítás is. A sorrendiség az illető tantárgyban található kémiai ismeretanyag mennyiségéből következik. Előzetes feltételezésem szerint a biológiaszakosok kerülnek a tanításuk során a legnagyobb mértékben kapcsolatba a kémiával, őket követik a fizika, majd a földrajz szakosok. Így ha valaki biológia-földrajz szakos tanár volt, akkor őt a biológia csoportba soroltam be. A feldolgozás során keletkezett egy harmadik csoport is, ugyanis voltak olyan tanárok, akik a tanított tárgyak esetén csak a matematikát tüntették fel lapjukon,

nem jelezve, hogy van-e egyéb tárgyból is képesítésük, amit jelenleg nem tanítanak, vagy valóban csak egyszakosak. Így egy 4 fős „matematikus csoport” is megjelenik az eredményekben.

A feladatok értékelése dichotóm skála alapján történt: 1 pontot jelentett a helyes, 0 pontot a helytelen válasz.

Eredmények

Az egyes csoportok által adott helyes válaszok százalékos arányaiból (1. táblázat) nem tűnik egyértelműnek az a feltételezés, hogy a biológiát is tanító pedagógusok rendelkeznek a legmegalapozottabb kémia tudással. Az elvégzett korrelációvizsgálat sem mutatott ki szignifikáns különbséget a négy csoport között az egyes feladatok eredményességében.

1. táblázat. A szaktanárok által adott helyes válaszok megoszlása

	<i>Biológiai csoport</i>	<i>Fizikás csoport</i>	<i>Földrajzos csoport</i>	<i>Matematikus csoport</i>
Kémiai elem fogalma	44%	47%	45%	47%
Atom- és molekula-fogalom	61%	62%	62%	62%
Szimbólumok ismerete	86%	79%	79%	78%
Tényszerű ismeretek	81%	74%	73%	73%

Így a továbbiakban a pedagógusok válaszait nem vizsgáltam szakok szerint, hanem egységesen kezeltem. A tanulóknál szokásos tévképzetvizsgálatok esetén azokat a tévképzeteket tartják jellemzőnek az illető mintára, amelyeket 10 százaléknál több diák esetén lehet kimutatni, így a továbbiakban csak azokra a (tesztkérdésre adott) válaszokra térek ki, amelyek esetében a tanári tévképzetek markánsan jelennek meg.

2. táblázat. Oldódás folyamatát vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

A cukrot vízbe téve az feloldódik. Eközben a cukor szétbomlik	
atomjaira	7,9%
molekuláira helyes válasz	42,1%
mikroszkopikus cukorszemcsékre	39,5%
ionokra	10,5%

A tanári válaszokban is egyértelműen felbukkannak az anyag felépüléséről vallott gyermeki gondolkodás alapelemei, így például a folytonos anyagmodellre vonatkozó utalások. A 2. táblázat adatai szerint a helyes válaszadókkal nagyságrendileg csaknem megegyezik (42,1 százalék ↔ 39,5 százalék) a folytonos anyagmodell szerint gondolkodók száma. A folytonos anyagmodell alapvetése (Barker, 2000) ugyanis, hogy az anyag végtelenül (folytonosan) aprítható. Ez az aprítás végbemehet őrléssel, de akár oldódással is. Ez utóbbi esetben az oldószer részecskéi tördelik még apróbb szemcsékre a cukor kristályait. Az aprítás során csak a kristályok mérete csökken, de mindvégig megmaradnak a cukorra makroszkopikusan jellemző tulajdonságok (átlátszóság, édes íz). Az ilyen típusú elképzelés révén nem juthatunk el soha a végső alkotóig, az atomig vagy jelen esetben a molekuláig. Amit az ilyen elképzelést vallók atomként képzelnek el, az valóságtartalmát tekintve nem egyezik meg az atomról alkotott, oktatásban elfogadott képpel.

A 2. táblázatban az ionokra utaló 10,5 százaléknyi válasz arra enged következtetni, hogy az oldódás magyarázatánál a leggyakrabban alkalmazott só (ionokból felépülő

kristályszerkezet) oldódása befolyásolta a válaszadókat. Só esetében valóban ionokra történik a kristályrács szétesése. Mivel a só és a cukor is ugyanolyan kristályszerkezetűnek tűnik, nagy valószínűséggel a pedagógusok a só oldódásának magyarázatát vetítették ki a cukor vízben történő oldódására is.

3. táblázat. A fagyás folyamatát vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

Amikor a víz megfagy, változás következik be	
az atomjaiban	2,6%
a molekuláiban	26,3%
az előző két részecske nem változik meg <i>helyes válasz</i>	65,8%
az atomjaiban és a molekuláiban is	5,3%

A 3. táblázat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók tisztában vannak azzal, hogy a makroszkopikus szinten vízként ismert anyagot molekulák alkotják. A folytonos anyagmodell szerinti elképzelés értelmében erre a vízmolekulára a makroszkopikus szintű tulajdonságok vonatkoznak. Mivel a víz fagyása fizikai változás, az itt megismert makroszkopikus törvényszerűség – fagyáskor a víz kitér, így szétrepesztje az üveget, porlasztja a kőzeteket – vonatkozik a vízmolekulára is. Erre a gondolatmenetre utalhat a 26,3 százaléknyi pedagógus válasza, akik a molekulák (térfogat)változását jelölték meg a fagyásnál atomi-molekuláris szinten bekövetkező változásként.

4. táblázat. A molekulafogalom helyességét vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

Ha megnöveljük az atomok mennyiségét egy molekulában, akkor az így kapott anyag	
tömörebb, vastagabb lesz	2,8%
csökken a reakcióképessége	5,6%
növekszik a reakcióképessége	25,0%
a felsoroltak között nem szerepel a helyes válasz <i>helyes válasz</i>	66,7%

A folytonos anyagmodell továbbélését bizonyítja a 4. táblázat 'növekszik a reakcióképessége' válasza. Az atomi részecskeszemlélethez vezető út egyik fontos mérföldköve volt az állandó súlyviszonyok törvényének (Proust-törvény) felismerése, amelyre ez a feladat áttételesen rákérdezt. A válaszok alapján a pedagógusok negyedének teljesen tudománytalan elképzelése van az atomi-molekuláris világ entitásairól. Elképzelésük szerint összetételét tekintve a molekula nem egy jól definiált kémiai részecske, melynek képlete független az előfordulásának helyétől, módjától, hanem az összetevői változhatnak. Az ilyen elképzelés szerint a vízmolekula (H_2O) például akár előfordulhatna a sokkal reakcióképebb $H_4O(?)$ vagy $H_2O_4(?)$ formában is.

5. táblázat. Az elemfogalmat vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

A kémiai elemek egymástól különböznek	
megjelenésükben, kinézetükben	0,0%
sűrűségükben, tömörségükben	5,3%
abban, hogy különböző elemeket különböző molekulák alkotják	10,5%
az atomjaik tömegében <i>helyes válasz</i>	84,2%

Az 5. táblázat kérdése az elemfogalmat vizsgálta, áttételesen a periódusos rendszer felépülésére való utalással. Mengyelejev ugyanis az elemeket növekvő atomtömegeik szerint rendezte táblázatba. A kérdésre adott 10,5 százaléknyi helytelen válasz azt tükrö-

zi vissza, hogy az atomok és molekulák fogalma nem kellően tisztázott. Befolyásolhatta a pedagógusokat a válaszadásban az a köznapis ismeret is, hogy a tanórai példaként használatos, mindenki számára közismert, nemfemes elemek jó része valóban molekuláris felépítésű (például: oxigén, nitrogén, klór, kén stb.), de ez csupán töredéke a ~109 elemnek. Ugyanakkor, ha az izotópfogalmat is figyelembe vesszük, a helyesnek vélt válasszal szemben is kritikákat fogalmazhatunk meg, de valószínűleg nem ennek köszönhető a helytelen válaszadás.

6. táblázat. A kémiai reakciók lényegét vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

A HCl-képlet jelent	
egy atomot	0,0%
egy molekulát	89,5%
egy elektront	0,0%
egy kémiai elemet	10,5%

Az elemfogalom tisztázatlanságára utal, hogy a hidrogén-kloridot 10,5 százaléknyi tanár besorolja a periódusos rendszerben szereplő elemek közé, miközben már a kérdésfeltevésből kiderül, hogy ez két elem (H és Cl) atomjaiból származtatható molekula.

7. táblázat. A kémiai reakciók lényegét vizsgáló kérdésre adott válaszok megoszlása

Ha kén-trioxidot egyesítünk vízzel, akkor kénsav keletkezik. E folyamat során nem történik változás	
az atomokkal <i>helyes válasz</i>	72,2%
a molekulákkal	11,1%
a kén egy darabkájával	8,3%
a vízzel	8,3%

A 7. táblázat adatai is arra utalnak, hogy a pedagógusok atom- és molekulafogalma nem kellően megalapozott. Azon válaszadó tanárok, akik a molekulák változatlanóságát jelölték meg lejtárszódo kémiai folyamat esetén, nincsenek tisztában a kémiai reakciókkal kapcsolatos ismeretek lényegével. A kérdésre adott helytelen válaszok a folytonos anyagmodell továbbélésére utalnak. A helytelen válaszok értelmében ez a reakció azt jelenti, hogy bár a kénsav vízből és kén-trioxidból keletkezik, de benne ezen alkotók (legyenek azok molekulák, vagy a makroszkopikus kénszemcsék, esetleg a folyékony víz) továbbra is megtartják eredeti tulajdonságaikat, csak időlegesen „állnak össze” kénsavvá.

8. táblázat. A kémiai elemek jellemzőinek meghatározására adott válaszok megoszlása

Miként lehet meghatározni egy kémiai elemet (pl. vas) jellemző tulajdonságokat?	
indirekt módon, megfigyelve reakcióiban <i>helyes válasz</i>	31,6%
elkülönítve egy darabka vegytiszta vasat	7,9%
meghatározva a molekuláris összetételét	18,4%
meghatározva a sűrűségét és az olvadáspontját	42,1%

A 8. táblázat adatai szerint a nem kémia szakos tanárok számára egy elemet döntően annak fizikai tulajdonságai jellemeznek. Ugyanakkor visszatérő problémaként jelenik meg az atom- és az elemfogalom tisztázatlansága, amikor a vasnak mint elemnek a molekuláris (!) összetételét jelölik meg a pedagógusok a kémiai tulajdonságok magyarázatául.

9. táblázat. Az elemek reakcióképességét meghatározó tényezők ismerete

Egy elem kémiai reakcióképességét meghatározza	
hőmérséklete	30,6%
az állapota (hogyan szilárd, folyékony vagy gáznemű)	22,2%
az atomjának összetevői helyes válasz	33,3%
a molekulája	13,9%

A 9. táblázat helytelen válaszai arra utalnak, hogy a válaszadók a köznapi tapasztalataikból levont következtetéseket igyekeznek felhasználni a válaszadás során. A tanárok több mint fele véli úgy, hogy egy elem reakcióképességét egyértelműen a hőmérséklete, illetve halmazállapota határozza meg. E két válasz bizonyos fókig ugyanazt az elképzelést jeleníti meg: melegítve egy elemet, annak reakcióképessége is növekszik, miközben a melegítés hatására többnyire halmazállapot-változás is bekövetkezik. Ebből következik, hogy minél rendezetlenebb egy anyagi halmaz (szilárd→folyadék→gáz), annál nagyobb a reakcióképessége. Ez a heurisztikán alapuló döntéshozatal egyik formája, amikor a magyarázatot kereső leegyszerűsíti a probléma vagy szituáció vizsgálatát (redukció elve) úgy, hogy csökkenti a figyelembe veendő faktorok számát. Az ilyen típusú válaszokhoz vezető utat az irodalom „egy ok döntéshozatalként” ismeri (*Talanquer*, 2006).

10. táblázat. Mi van a forrásban lévő víz buborékjában?

Amikor a víz forni kezd, akkor a buborékban található	
víz helyes válasz	34,2%
hidrogén- és oxigéngáz keveréke	26,3%
levegő	23,7%
csökkent nyomású tér	15,8%

A 10. táblázat 'mit tartalmaz a forrásban lévő víz buborékja' kérdése nem szerepelt a Kikas és Saul által összeállított feladatsorban, viszont ez az egyik leggyakrabban vizsgált és hivatkozott tévképzet a kémiában, ezért került be a kérdések közé.

A forrás, párolgás a fizika tananyagának egyik témaköre. A jelenség atomi szintű magyarázata is itt történik meg. Feltételezhető volt, hogy erre a kérdésre a fizika szakos tanárok mindegyike helyes választ ad. Amennyiben a tanított tárgyak szerinti csoportosításban vizsgáljuk meg a hibás válaszok megoszlását, a 11. táblázat szerinti eredmény adódik.

11. táblázat. A 'mi van a forrásban lévő víz buborékjában' kérdésre helytelen választ adók megoszlása tantárgyi csoportok szerint

Fizika szakos tanárok	25,0%
Biológia szakos tanárok	77,8%
Matematika szakos tanárok	85,7%
Földrajz szakos tanárok	100,0%

Elgondolkodtató, hogy a földrajz szakosok közül senki sem tudott helyes választ adni a kérdésre. Ugyanakkor a helyes választ „munkaköri kötelességből adódóan” ismerők negyede sincs tisztában azzal, hogy mi is a jelenség magyarázata. Ebből az is következik, hogy teljesen mást taníthatnak, mint ami a tudományosan elvárt ismeret.

A 'mi van a buborékban' kérdésre két referencia-adat is létezik (*Valanides*, 2000; *Osborne és Cosgrove*, 1983). Az ezekben megtalálható értékeket érdemes összehasonlítani a magyarországi megfelelővel (12. táblázat).

12. táblázat. A 'mi van a forrásban lévő víz buborékjában' kérdésre adott válaszok megoszlása

	Magyarországi tanárok	Görögországi tanárok	Új-zélandi, frissen végzett tanárok
Víz	34%	25%	51%
H ₂ és O ₂	26%	35%	25%
Levegő	24%	30%	21%
Csökkenet nyomású tér	16%		
Hő			3%
Nincs válasz		10%	

A válaszukban H₂ és O₂ jelenlétét megjelölő tanárok válaszai vélhetőleg az arisztotelési világkép sugallta tévképzetre vezethetők vissza: eszerint egy anyag csak egyféle (halmaz)állapotban létezik, így az elpárolgó víz már nem is víz, hanem gáz, akkor pedig alkotóelemeire kell bomljon, hiszen a hidrogén és az oxigén is az ismert gázok közé tartozik.

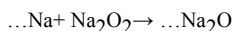
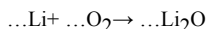
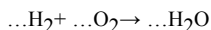
A természettudományos tárgyakat tanító pedagógusok a tényszerű ismeretekre vonatkozó kérdések során 90 százalék körüli eredményességgel ismerték fel, hogy a periódusos rendszerben nincs G vegyjelű elem, illetve a tanárok 87,9 százaléka sikerrel azonosította a H₂SO₄ képlettel jelölt vegyületet (kénsav). A HNO₃ képletű vegyület esetén (salétromsav) már csak 51-52 százalékuk adott helyes választ arra, hogy az milyen anyagot is jelöl.

A szimbólumok ismeretére, az egyenletrendezéssel kapcsolatos szabályokra vonatkozó kérdés során (13. táblázat) az egyenletben szereplő együtthatókat tudományos kinyilatkoztatásként kezelők aránya 18,9 százalék, ami azt mutatja, hogy ők a kémiai egyenleteket nem matematikai alapon nyugvó modellként értelmezik, hanem egy memorizálandó jelsorozatként.

13. táblázat. Az egyenletrendezés lényegére vonatkozó kérdés válaszainak megoszlása

A ...H ₂ +...O ₂ → ...H ₂ O egyenletben a pontozott helyekre még számok kerülnek. Miért van erre szükség? Mi értelme van ennek a kémiában?	
mivel a folyamatban a hidrogén tömege csökken, ezért kell belőle többet venni	5,4%
ennek a folyamatnak van egy hivatalos formulája, és az annak megfelelő számokat kell beírni	18,9%
az oxigén- és a hidrogénmolekulák számának meg kell egyeznie	10,8%
az oxigén- és a hidrogénatomok számának meg kell egyeznie helyes válasz	64,9%

A 13. táblázat adataival cseng egybe, hogy az alább felsorolt három egyenlet közül legalább kettő hibátlan rendezésére a tanárok 57,58 százaléka volt képes.



A vizsgálat megállapításai, következtetések

A magyar pedagógusok esetén is kimutatható, hogy a diákokéhoz hasonló, tudományosan nem elfogadható elképzeléseket hordoznak. A vizsgálat szerint a természettudományos képzettségű, de nem kémiászakos tanárok kémiai fogalmainak, szimbólumhasználatának, tárgyi tudásának helyessége független az általuk tanított természettudományi tárgyaktól. A tanárok ismeretei a tényszerű ismeretek és a szimbólumok jelentésével kapcsolatosan a legjobbak. Ugyanakkor kirívóan hiányosak és tévképzetekkel terhelték az elem-, atom- és molekulafogalommal kapcsolatos elképzeléseik.

A helytelen válaszok többsége a folytonos anyagmodell továbbélésére utal a kémiai részecskemodell ellenében. Ugyanígy felfedezhetők az atom- és molekulafogalom keveredését bizonyító válaszok is. A kémiával kapcsolatos alapvető fogalmak esetén a természettudományos tárgyakat tanító (de nem kémia szakos) tanárok mintegy harmada naiv elképzeléseire, érzékszervi tapasztalataira támaszkodva kezel olyan fogalmakat, mint amilyen az atom, molekula, elem, kémiai reakció.

A tanulói tévképzetekről bebizonyosodott, hogy földrésztől, kultúrától függetlenül gyakorlatilag mindenhol ugyanazok, több esetben még a százalékos megoszlásuk is hasonló. Ugyanez elmondható a tanári tévképzetekről is (12. táblázat).

Szakirodalmi adatok sokasága bizonyítja, hogy az elsőként rögzült, naiv elképzelésen nagyon nehéz a későbbiekben már változtatni. Ezért az oktatás egy potenciális veszélyforrásának kell minősíteni azt, hogy egy másik természettudományos tárgy tanára számunkra helytelen elképzeléseket sugall. Ha például egy földrajz szakos tanár saját tévképzeteit adja át diákjainak azzal, hogy a kőzetek porladását előidéző folyamatot a vízmolekula térfogatának növekedésével magyarázza, vagy hogy a levegő alkotói közé sorolja a víz párolgásakor szerinte keletkező hidrogént is, ez megerősíti a diákokat abban, hogy saját – naiv – elképzelése helyes a kémiatanár által elmondottak ellenében.

Ugyanakkor nincs okunk kételkedni abban, hogy amint a fizikatanárok negyedével kapcsolatban kiderült, hogy helytelen elképzeléssel bírnak saját tudományterületük egy nem túl bonyolult jelensége kapcsán, ugyanígy a kémia, de minden más természettudományos tárgy esetén kimutathatók lehetnének a szakos kollégák tévképzetei.

Az eredmények ismeretében megalapozottnak tűnik az az észrevétel, hogy egy komplex természettudományos tárgy oktatására a természettudományos tanárok nincsenek felkészülve. Az, hogy egy tanuló mennyire nyerhető meg a kémia oktatásának, az első két év munkáján múlik; a kémia iránti ellenérzés ugyanis a nyolcadik évfolyamot követően válik tömeges méretűvé (Ludányi, 2006). A kémiai fogalmak komplexitása, absztrakt jellege az első két év során a módszertan olyan fokú ismeretét követeli meg, amelyre még a kémia szakos tanárok közül sem képes mindenki. A fogalmak nem megfelelő megalapozása pedig előrevetíti a (tanulói) kudarc bekövetkeztét. A felmérés eredménye arra utal, hogy jelenleg egy nem kémia szakos, de a kémia fogalmait munkája során használó tanár nem képes úgy értelmezni és úgy tanítani a fogalmakat, ahogy az számunkra, kémiatanárok számára megnyugtató lenne; és ezen – a konstruktivizmus alapelveinek megfelelően – egy-két éves levelező „science” kiegészítő szak elvégzése sem segítene.

Irodalom

Bailey, P. D. és Garratt, J. (2002): Chemical Education: theory and practice. *University Chemistry Education*, 6. 39–57.
 Barker, V. (2004): Beyond Appearances: Students' misconceptions about basic chemical ideas. 2009. májusi megtekintés, <http://www.rsc.org/education/teachers/learnnet/pdf/LearnNet/rsc/miscon.pdf>
 Chou Ching-Yang (2002): Science Teachers' Understanding of Concepts in Chemistry *Proc.Natl.Sci. Coun.C.ROC(D)*, 2. 73–78.
 Gabel, D. (1996): The complexity of chemistry: Research for teaching in the 21st century. Paper presented at the 14th International Conference on Chemical Education. Brisbane, Australia. Idézi: Levy, N. T., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. és Bar-Dov, Z. (2004): Can Final Examinations Amplify Students' Misconceptions in Chemistry? *Chemistry Education: Research and Practice*, 3. 301–325.

Goodwin, A. (2000): The Teaching of Chemistry: Who is the Learner? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1. 51–60.
 Johnstone, A. H. (2000): Chemical Education Research: Where from Here? *University Chemistry Education*, 1. 34–38.
 Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 1. 19–40.
 Korom Erzsébet és Csapó Benő (1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*, 2. 12–20.
 Levy, N. T., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. és Bar-Dov, Z. (2004): Can Final Examinations Amplify Students' Misconceptions in Chemistry? *Chemistry Education: Research and Practice*, 3. 301–325.
 Lewis, E. L. és Linn, M. C. (1994): Heat, energy and temperature concepts of adolescents, adults, and experts: Implications for curricular improvements.

Journal of Research in Science Teaching, 6. 657–677.

Ludányi Lajos (2006): Kémiai fogalmak jelentésváltozásai a diákok gondolkodásában. *Magyar Kémikusok Lapja*, 61. 173–178.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I.–II.–III. *Iskolakultúra*, 2–3–4.

Osborne, R. J. és Cosgrove, M. M. (1983): Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20. 829.

Papageorgiou, G. és Sakka, D. (2000): Primary school teachers' views on fundamental chemical concepts. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2. 237–247.

Saul, H. és Kikas, E. (2003): Difficulties in acquiring theoretical concepts: A case of high-school chemistry. *Trames*, (57/52), 2. 99–119.

Sirhan, G. (2007): Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. *Journal of Turkish Science Education*, 2. 2–20.

Taber, K. S. (2001): Building the Structural Concepts of Chemistry: Some Considerations from Educational

Research. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2. 123–158.

Talanquer, V. (2006): Commonsense Chemistry: A Model for Understanding Students' Alternative Conceptions. *Journal of Chemical Education*, 5. 811–816.

Tóth Zoltán (1999): A kémiakönyvek, mint a tévképzetek forrásai *Iskolakultúra*, 10. 103–108.

Tóth Zoltán (2000): „Bermuda-háromszögek” a kémiában. *Iskolakultúra*, 10. 71–76.

Valanides, N. (2000): Primary student teachers' understanding of the particulate nature of matter and its transformations during dissolving. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2. 249–262.

Vosniadou, S. és Ioannides, C. (1999): A fogalmi fejlődéstől a természettudományos nevelésig. *Iskolakultúra*, 10. 18–32.

Köszönetemet fejezem ki az OTKA(T-049379) számú pályázatnak az anyagi támogatásért.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében

A tanulással kapcsolatos kognitív komponensek – mint amilyen a tanulási stílus is – vizsgálata az elmúlt 10-15 évben került a pedagógiai kutatások fókuszába. Ennek háttérében nyilvánvalóan az áll, hogy a gyakorlati pedagógia naponta szembesül az osztálybeli egyéni különbségek egyre jelentősebb mértékével, keresve a probléma megoldására leginkább alkalmas tanítási és tanulási stratégiákat.

E tanulmány budapesti középiskolás diákok tanulási stílusának vizsgálata során kapott eredményeket mutatja be.

A tanulási stílus olyan kognitív stílusbeli adottság, a tanulói különbségek olyan mérhető komponense, amely alapvetően befolyásolja a tananyag megértésének, elsajátításának folyamatát. Számos elmélet létezik annak leírására, hogy a tanuló milyen módon rendszerezi és dolgozza fel a tanulási környezetéből származó információkat (például: *Das*, 1988; *Eysenck és Keane*, 1997; *Pask*, 1988). Ezen elméletek egyike a David Kolb nevéhez fűződő experimentális elmélet, amely a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás ciklikusan ismétlődő körfolyamataként írja le a tanulást (*Kolb*, 1984). A tanulási stílus ismeretében a tanuló könnyebben tudja megválasztani a célnak leginkább megfelelő saját tanulási stratégiáját, míg a tanár alkalmazni a leginkább hatékony tanítási stratégiát. E tanulmányban annak a vizsgálatnak az eredményeit mutatjuk be, amelyet a *Kolb–McCarthy*-féle teszt (*Kolb és Kolb*, 2005; *McCarthy*, 1996) magyar középiskolások számára átdolgozott változatát alkalmazva kaptunk budapesti 9. évfolyamos diákok körében.

A tanulói különbségek mérhető komponensei

Amikor tanulókat hasonlítunk össze, akkor gyakorlatilag a különbségeiket tárjuk fel. Ezek a különbségek számos tényezőben megmutatkozhatnak. Ilyen például a tanuló meglévő tudása az adott tananyag feldolgozásának kezdetén, illetve végén. Ez az a különbségfaktor, amely többnyire könnyen kvantifikálható, így jól mérhető. A tesztekkel mért tudás alapján lehetne legkönnyebben mérni a pedagógiai hozzáadott értéket is. Ez az az érték, amely megmutatja, hogy az adott oktatási periódusban (téma, modul, tanév, képzés stb.) a pedagógus milyen mértékben járult hozzá a tanuló tudásának gyarapodásához (hatásmérték). Egy másik megoldás, amit a hazai kompetenciaméréseknél is használnak, amikor a kimeneten mért teljesítményt a tudás gyarapodását befolyásoló háttérváltozókkal és azok összefüggéseinek függvényében korrigáljuk. Ilyen háttérváltozók közé tartoznak olyan szociokulturális és szocio-ökonómiai tényezők, mint például a szülők iskolai végzettsége és a tanulást közvetve vagy közvetlenül befolyásoló eszközök összetétele.

A tanulók közötti különbségek egy másik jelentős csoportja a képességeké. Itt már a 'képesség' fogalom értelmezése is jelentős különbségeket mutat (*Csikos*, 2001), és akkor még nem is beszéltünk azokról a tesztekéről, amelyekkel ezeket mérni lehet. A tekintetben talán konszenzus mutatkozik, hogy megkülönböztetünk általános és specifikus képessége-

ket. Az általános képességek vonatkozásában olyan intellektuális képességekről beszélünk, mint például az intelligencia és a kreativitás. Az előbbit talán Wechsler fogalmazta meg legtalálébban, miszerint az intelligencia az egyén olyan összetett vagy globális képessége, mely alkalmassá teszi arra, hogy célszerűen cselekedjék, értelmesen gondolkodjék, és a környezetéhez eredményesen alkalmazkodjék (Kun és Szegedi, 1996). A kultúrsemleges intelligenciatesztek közül kiemelhető a Raven-féle nem verbális tesztbateria (Raven, 2004). Az 1950-es évek második felében az általában konvergens gondolkodást igénylő intelligenciatesztek mellett megjelentek a divergens gondolkodást igénylő kreativitástesztek. Guilford nyolc olyan faktort különített el, amelyek leírják a kreativitás fejlettségét: originalitás (eredetiség), problémaérzékenység, átalakítás (újrdefiniálás), adaptivitás és spontaneitás, fluencia (könnyedség), flexibilitás (gondolkodásbeli rugalmasság), kidolgozottság (az implikációk és a következmények kifejtése), kritikai gondolkodás (Guilford, 1968). A kreativitás-tesztek közül kiemelhető a Torrance-féle, melyet Barkóczi Ilona és Klein Sándor standardizált hazai viszonylatban (Barkóczi és Klein, 1970).

A specifikus képességek köre még szerteágazóbb. Sternberg (1999) háromféle ilyen képességet különített el: a gondolkodás-irányítási képességet, a tanulási képességet és a környezethez való alkalmazkodás képességét. Az elsőbe olyan alképességek tartoznak, mint például az ismeretszerzési képesség (szelektív kódolás, szelektív kombinálás, szelektív összehasonlítás), a feladatmegoldás képessége, metakognitív képesség. A speciális képességeket vizsgáló pszichológiai tesztek közül kiemelhető az emlékezetvizsgáló teszt, a figyelemvizsgáló teszt, a téri-vizuális teszt stb.

Az értelmi képességek egy másik csoportosítása lehet például a következő: megismerési képességek (megfigyelőképesség, kódolási képesség, értelmezési képesség, indoklás, bizonyítás, ellenőrzés képessége), kommunikációs képességek (ábraolvasás és ábrázolás, beszéd és beszédértés, írás és olvasás, tapasztalati és értelmező nyelvtudás), gondolkodási képességek (művelti képességek, problémamegoldó képesség), tanulási képességek. A kommunikációs képességeknél beszélhetünk verbális és vizuális képességekről. Feltételezésünk szerint a téri-vizuális képességek szoros kapcsolatot mutatnak a gondolkodási képességekkel (Guilford, 1968; Gardner, 1993), melynek igazolását egy következő vizsgálatunk középpontjába kívánjuk állítani.

Az egyéni különbségek egy következő területe a kompetenciáké. Nagy József (2000, 13.) szerint a kompetencia „...egy meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer.” Ilyen értelemben négyféle kompetenciát különít el: kognitív kompetenciák, szociális kompetenciák, személyes kompetenciák, valamely szakma műveléséhez szükséges speciális kompetenciák.

A végére hagyjuk talán a két legfontosabb differenciátényezőt: a tanulás terén megnyilvánuló motivációs szintet és a tanulásra ható környezeti háttérváltozókat. Az előbbire Kozéki Béla (1980) dolgozott ki egy háromdimenziós elméletet, amelyben a tanulási tevékenység ösztönzését az affektív motívumok (érzelmi kapcsolatok, azonosulás, hasonulás, szociabilitás), a kognitív motívumok (feladatnak való megfelelés, önálló tájékozódás, tudásvágy, aktivitás) és az effektív motívumok (lelkiismeret, környezet általi megbecsülés, egyéni értékrend, társadalmi normarendszer) hatásrendszerében képzeli el.

Az egyéni különbségek vonatkozásában beszélünk kell azokról a környezeti háttérváltozókról, amelyek összetételüket és mértéküket tekintve igen eltérő módon gyakorolnak hatást az egyes tanulókra; elég megemlítenünk a tanulók családi háttérének különbözőségeit. Számítalan vizsgálat bizonyítja azt is, hogy a szocio-ökonómiai státusz hazánkban milyen jelentős hatást gyakorol a tanulók tanuláshoz való viszonyára (Vargáné Pók, 2005; Balászi és mtsai, 2005).

A tanulási stílus vizsgálatának elméleti háttere

Felmerül a kérdés, miért is fontos, hogy mi, tanárok megismerjük tanulóink tanulási stílusát, illetve ők is felismerjék azt. A Nemzeti Alaptanterv egyrészt az alapvető kulcskompetenciák között említi a hatékony, önálló tanulás fejlesztését, másrészt pedig a kiemelt fejlesztési feladatok között foglalkozik a tanulás tanításának kérdésével. A dokumentum szerint a hatékony és önálló tanulás alapfeltétele éppen az, hogy „az egyén ismerje és értse saját tanulási stratégiáit, készségeinek és szaktudásának erős és gyenge pontjait” (NAT, 2007, 11.); a pedagógus feladata pedig az, hogy „útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, annak szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban”, és sajátítsa el a hatékony tanulás módszereit, technikáit, továbbá ismerje meg „a tanulók sajátos tanulási módjait, stratégiáit, stílusát, szokásait” (NAT, 2007, 14.).

A Nemzeti Alaptanterv fenti gondolatai tulajdonképpen Boekarts azon felismerésén nyugszanak, miszerint a tudás elsajátításának, vagyis a tanulásnak is létezik tudása, melynek felismerése alapfeltétele a hatékony önálló tanulásnak (Csikos, 2004). Az oktatási folyamat célja pedig éppen az, hogy a tanulóknál kialakítsa a kognitív és a motivációs önszabályozást. A kognitív önszabályozás (metakogníció) képessége magában foglalja a tanuló saját kognitív folyamatainak felismerését, megismerését, azok tudatos szabályozását és a kognitív stratégiák célirányos alkalmazását. A motivációs önszabályozás (metamotiváció) képességének két komponense van: a tevékenység-orientáció (kezdemenyezés, erőfeszítés, kitartás a kognitív tevékenység során; a tanulót a tényszerű tevékenységkontroll jellemzi), illetve a helyzetorientáció (bizonytalanság, tétovázás a kognitív tevékenység során; a tanulót saját érzelmi állapota befolyásolja) (Kuhl, 1984).

A tanulás azonban nemcsak individuális tevékenység, hanem egyúttal közösségi is. Persze ez megfordítva is igaz. Az osztályközösségekben folyó tanulás jellemzője, hogy tagjai, a tanulók – mint azt fent kifejtettük – eltérő motivációval, meglévő tudással és képességekkel (beleértve a metakognitív képességet is), továbbá tanulási sajátosságokkal rendelkeznek. A heterogén struktúra látszólag jelentős mértékben megnehezíti a tanár és nem utolsósorban a tanuló munkáját. Kiváltképp akkor, ha csak a frontális munkaformában, módszerekben gondolkodunk. Sőt, a tömeges képzés miatt az egy osztályközösségekben tanuló diákok fent említett jellemzői még nagyobb skálán mozognak, mint mondjuk 20–25 évvel ezelőtt. A teljesen homogén, egyéni különbségek nélküli tanulócsoporthoz kialakítása egyébként is gyakorlatilag lehetetlen, legfeljebb a különbségek olyan elfogadható keretek között tartása, ami még nem állítja a pedagógust leküzdhetetlen akadályok elé. A nemzetközi szakirodalom már a 70-es, 80-as évek óta kiemelten foglalkozik a tanulók tanulási sajátosságainak kutatásával. Nálunk az ezzel való behatóbb foglalkozás az 1980-es évek második felében gyorsult fel, elsősorban Balogh László (1993) munkássága nyomán. A téma elméleti háttérének elmélyültebb áttekintéséhez most már kiváló magyar szakirodalom is hozzáférhető Balogh László mellett Mező Ferenc és Mező Katalin (Mező, 2004; Mező és Mező, 2005), illetve Szitó Imre (2003) tollából.

Jelen munkának nem célja, hogy széles körű áttekintést adjon a tanulás fogalomrendszerének egyébként is igen sokrétű értelmezéséről. Ezekről az előbb említett irodalmakban olvashatunk részletesebben. A tanulásváltozók mint tanulásjellemzők között megemlíthető például a tanulásra fordított idő, a megszerzett érdemjegy, a tananyag szerkezete, az információfeldolgozás jellege stb. Mivel számos további jellemző említhető még, ezért célszerűnek tűnt ezek csoportosítása a tanuláselméletek, a tanulásmodellek, a tanulási stratégiák, a tanulási stílusok, valamint a tanulási módszerek tanulásváltozói alapján (Mező és Mező, 2005).

Tanulási stratégia alatt a tanulóval kapcsolatos műveletsorozatok megtervezésével kapcsolatos tevékenységeket értjük (Tóth, 2003). E műveletek között említendő a tanulónivalóval kapcsolatba hozható meglévő tudás felidézése, az ismeretszerzés legkülönbö-

zőbb formái, a tanulnivaló megértése, a tanultak alkalmazása, az ismeretek rendszerezése és rögzítése, valamint az elsajátítás mértékének ellenőrzése és értékelése. A legjobb persze az volna, ha a tanulók képesek lennének felismerni, majd irányítani saját értelmi folyamataikat (metakognitív tudás). A metakognitív képességek fejlődése már a kisgyermekkorban megindul (Csíkos, 2007), azonban a középiskolás diákok e téren is igen eltérő fejlettségi szintet mutatnak. Éppen ezért komoly igény mutatkozik olyan tanulásmódszertani foglalkozások iránt, amelyek keretében az adott tárgyat oktató tanár megbeszéli a tanulókkal a tananyag megértésbeli és alkalmazásbeli sajátosságait, tájékoztatja őket a tárgy specifikus tanulásbeli sajátosságairól (Oroszlány, 1994).

Az előbb említett másik fogalom a tanulási stílus. Das (1988) szerint a tanulási stílus egyfajta hajlam, fogékonyság, beállítódás (attitűd) egy sajátos tanulási stratégia alkalmazására. Ez a kognitív stílus a tanuló sajátosságait igyekszik megfogni az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, valamint a problémamegoldás nézőpontjából. Az elmúlt két évtizedben számos értelmezése és típusa keletkezett a tanulási stílusnak, melyekről többet a korábban említett irodalmakban olvashatunk (Mező és Mező, 2005; Tóth, 2003). Itt most kissé részletesebben a kutatás szempontjából meghatározó jelentőséggel bíró Kolb-féle elmélettel foglalkozunk, ugyanakkor megemlítjük, hogy számos más tanulási stílus-kategória is létezik, például vizuális – auditív – mozgásos (Bernáth és mtsai, 1981), műveleti – megértő (Pask, 1988), mezőfüggő – mezőfüggetlen (Witkin és mtsai, 1977).

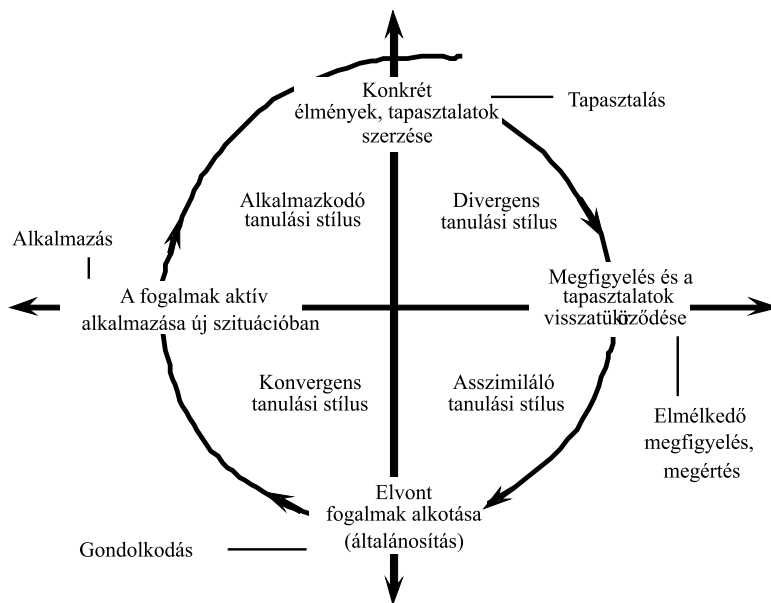
David Kolb már több mint 20 éve foglalkozik a tanulási stílus vizsgálatával. Az általa kifejlesztett Learning Style Inventory (KLSI 3.1) az egyik legelterjedtebb mérőeszköze a tanulási stílus vizsgálatának. Munkásságáról és az általa kifejlesztett mérőeszközökről bővebben a www.learningfromexperience.com honlapon olvashatunk. Experimentális tanulásemlélete a 20. században meghatározó jelentőséggel bíró releváns irányzatokat (Dewey, Lewin, Piaget, W. James, Jung, Freire, Rogers stb. nézeteit) ötvözte, sikerrel (Kolb, 1984).

Kolb a tanulási stílust az észlelés és a feldolgozás dimenziójában értelmezte. Elmélete szerint a tanulás egy ciklikusan ismétlődő körfolyamat, melyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakasza. A tanulás konkrét tapasztalatok szerzésével kezdődik (ez lehet egy tevékenység sorozat észlelése, a tanári előadás vagy magyarázat nyomán követése, illetve a tanulnivaló elolvasása a füzetben vagy a tankönyvben stb.), majd ezt követi ezek megfigyelése, elemzése, vagyis a tanulnivaló megértése. Ezután a logikai következtetések révén a súlypont a gondolkodáson van, melynek eredményeképpen fogalmak jönnek létre (induktív tananyag-feldolgozás). A tanulási folyamat negyedik szakasza a tanultak új szituációban való kipróbálása, alkalmazása. Ezt követően ismét áttekintésre kerülnek a cselekvés eredményei (konkrét tapasztalatok szerzése), vagyis a tanulási körfolyamat kezdődik elölről, persze egy magasabb tudásszinten. Éppen ezért az 1. ábrán látható körfolyamatot inkább egy térbeli, magassági irányban folyamatosan növekvő átmérőjű spirálvonalként (kúpos csavarrugóként) lehetne ábrázolni.

Az 1. ábrán látható tanulási ciklus alapvetően két dimenzióra épül: az információ felvételére, az észlelésre (függőleges tengely) és annak feldolgozására (vízszintes tengely). E két dimenzióknak két-két „szélső értéke”, végpontja van. Az információ jellegét tekintve lehet konkrét, gyakorlatias és elvont, absztrakt, elméleti jellegű. Ebből kifolyólag az információ felvétele alapulhat a megtapasztaláson vagy a gondolkodáson. Az információfeldolgozás során a tanuló lehet aktív alkalmazó, de lehet megfigyelő szemlélődő, megértésre törekvő is.

E két dimenzió mentén Kolb négyféle tanulási stílust különít el, melyekhez igen eltérő tanulási módszerek és attitűdök tartoznak. E tanulási stílusok: alkalmazkodó (konkrét információk aktív alkalmazó jellegű feldolgozása) vagy más szóval cselekvésorientált (bal felső síknyeged); divergens (konkrét információk alapos megfigyelésen és megértésen nyugvó

feldolgozása) vagy másként érzékelésorientált (jobb felső síknegyed); asszimiláló (absztrakt információk megfigyelésen és megértésen alapuló feldolgozása) vagy gondolkodás-centrikus (jobb alsó síknegyed); konvergens (absztrakt információk aktív alkalmazó jellegű feldolgozása), másként kifejezve tervezéscentrikus (bal alsó síknegyed). Az alábbiakban Kolb (1984) alapján adjuk meg ezek legfontosabb jellemzőit.



1. ábra. A Kolb-féle tanulási ciklus

Alkalmazkodó tanulási stílus

Az e tanulási stílussal rendelkező tanuló fő erőssége a váratlan szituációkban meghozott, többnyire jó döntés. Ilyenkor könnyen átlátja a megoldandó problémát, képes mozgósítani a már korábban megszerzett tudását. A bizonytalan feladatmegoldási szituációkban szeret kockáztatni. Próbálkozásai, kísérletezgetései során szereti a korábban megszerzett és megértett feladatmegoldási terveket továbbfejleszteni, tökéletesíteni (fejlett kritikai gondolkodással rendelkezik), ezek alapján próbál új feladatokat megoldani. Az asszimiláló tanulóval ellentétben, ha az elmélet és a gyakorlat ellentmond egymásnak, inkább az utóbbiban bízik, és az elméletben keresi a hibát. Igazi tevékenység-orientált ember. A problémamegoldás során az ösztönös, megérzésen alapuló módszereket (intuíció) részesíti előnyben; ez sokszor a „próba-szerencse” módszer (próbálgatás, találgatás) alkalmazását jelenti. Jó kapcsolatokat ápol az osztálytársaival; ha nem tud megoldani egy feladatot, vagy nem ért egy tananyagrészt, akkor inkább elfogadja a témában jártasabb társa véleményét. Gyakori kérdése a „Feltéve?” illetve a „Feltéve, hogy?”.

Divergens tanulási stílus

Az e tanulási stílussal rendelkező tanulóra az igen erős képzelőerő, újító szándék és ötletgazdagság a jellemző. A rugalmas gondolkodás révén képes új elméletek kidolgozására, továbbá a problémaszituáció különböző nézőpontokból való vizsgálatára, ami nagyban elősegíti azok eredményes megoldását. Igazi „kultúrlény”, aki érdeklődik az

emberi kapcsolatok és a művészetek iránt, szereti a társakkal való együttműködést, együttműködést. Leginkább a tanári előadást és a magyarázatot preferálja, továbbá könnyen tanul az osztálytársaival való együttműködésből is. Az induktív gondolkodás jellemző rá, amikor is több feladat megoldása által, illetve kísérletek révén szerzett tapasztalatokból jut el az általános törvényszerűségek felismeréséhez. Leginkább a saját tapasztalataiban bíz, és jól tudja összekapcsolni azokat a már korábban megszerzett tudásával. Kedvenc kérdése a „Miért?“, vagyis szereti a dolgok hátterét feltárni, az összefüggéseket felismerni.

Asszimiláló tanulási stílus

Az asszimiláló tanulási stílussal rendelkező tanuló erőssége az elvont, elméleti feltételezések, teóriák, modellek felállítása, azonban azok gyakorlati megvalósítása, kipróbálása már nem igazán tartozik az erősségei közé. Fontos számára, hogy az általa kigondolt elképzelés logikus és több oldalról nézve is bizonyított legyen. Abban az esetben viszont, ha ez az elképzelés nincs összhangban a gyakorlattal, a tapasztalattal, akkor a hibát az utóbbiban keresi. Igazi elméleti ember, gyakori kérdése a „Milyen?“, „Micsoda?“. Szereti az induktív gondolkodás és a megfigyelés tapasztalatait, eredményeit egységes rendszerbe foglalni. Értékeli a lépésről lépésre előrehaladó logikus gondolkodást, melynek során felhasználja a legapróbb részleteket is. Szereti az osztályközösségben végzett munkát, tanulást.

Konvergens tanulási stílus

E tanulási stílussal rendelkező tanuló igazi műszaki ember, aki mindig a realitások talaján állva vizsgálja a dolgok (berendezések, gépek, eszközök stb.) működésének okait. Kedvenc kérdése a „Hogyan működik?“. Előnyben részesíti a logikus gondolkodást, melyet a gyakorlati tevékenységek végzése során bontakoztat ki leginkább. Gyakorlati, kézzelfogható tapasztalatokon nyugvó adatokat használ ahhoz, hogy kiépítse saját tudásrendszerét. Az ítéletalkotás során csak a konkrét dolgokra koncentrálna, míg a pontatlan, bizonytalan ismereteket nem igazán szereti. Élvezi a problémaszituációkat, igazi „döntéshozó“. Képes a problémák megoldására koncentrálni, végiggondolja, majd meg is oldja azokat. A deduktív gondolkodás jellemző rá, vagyis az órán megfogalmazott általános ismereteket, törvényeket, szabályokat könnyen alkalmazza konkrét szituációkban, feladatmegoldások során. Pragmatista, érdeklődési köre szűk, gondolkodása kevésbé rugalmas, mint divergens társáé. Az emberekkel, osztálytársakkal való kapcsolatok nem igazán tartoznak az erősségei közé.

A Kolb-féle modell értelmében csak viselkedésünk bizonyos szempontból elfogulatlan megfigyelése révén tudjuk legpontosabban megítélni saját tanulási stílusunk sajátosságait. Vagyis a modell a tanulási folyamatoknak csak leíró sémáját adja, nem foglalkozik azzal, hogy a tapasztalatok értékelése végül is milyen jelleget ad a tanulási folyamatnak. Éppen ezért a tanulási stílus-vizsgálatot ki kell egészíteni a tanulás más dimenzióinak mérésével is. Mindezek mellett vizsgálendő még e tényezők kapcsolata a tanulási attitűddel.

A kérdőív

A tanulási stílus-vizsgálat során használt mérőeszköz a Kolb–McCarthy-teszt alapján készült (Kolb, 1984; McCarthy, 1996), de messzemenően figyelembe veszi a magyar középiskolában tanuló diákok tanulási sajátosságait is. Éppen ezért a kérdőív kidolgozásába bevontuk a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben dolgozó szaktanácsadókat és pedagógiai szakértőket is.

A kérdőív kitöltése során a tanulóknak rangsorolniuk kellett (2. ábra) az egyes feladatokban (összesen kilenc feladat volt, A-I.) szereplő négy állítást: „Adj magas minősítést (4) annak a válasznak, amelyik a legjobban, és alacsony minősítést (1) annak, amelyik a legkevésbé jellemző a tanulásodra!”. Jó néhány tanuló – a kiemelés és az aláhúzás ellenére – nem olvasta el kellő figyelemmel az útmutatót, és nem nézte meg a mintapéldát, mert ugyanazt a minősítést (1 2 3 4) többször is szerepeltette az adott feladaton belül, holott csak egyszer lett volna szabad. Így e tanulók tanulási stílusát sajnos nem tudtuk meghatározni.

A kérdőívek kiértékelése során kigyűjtöttük az egyes tanulási szakaszokhoz, részfolyamatokhoz (konkrét tapasztalatok szerzése – KT, elmélkedő megfigyelés, megértés – EM, absztrakt fogalmak létrehozása – EF, aktív kísérletezés, alkalmazás új szituációban – AK) tartozó minősítési értékeket. Mindegyik részfolyamathoz csak hat meghatározás tartozik, így az ezekre adott tanulói minősítési értékeket összegeztük. Például a KT értéke úgy adódik, hogy a B, C, D, E, G, H feladatok a) meghatározásainál szereplő minősítési értékeket összegezzük. A rangskála elméletileg 6 és 24 közötti értéket vehet fel (terjedelem). E skálát – a közel ezer tanuló eredményét figyelembe véve, mind a négy részfolyamat esetében – három, nem azonos nagyságú tartományra osztottuk fel. (Az egyes tartományokba eső tanulók száma megegyezik.) Ennek alapján értékeltük az egyes tanulási részfolyamatok fejlettségi szintjét: alacsony (6-hoz közeli érték), közepes, magas (24-hez közeli érték).

Mindezek után lássuk az egyes tanulási szakaszokhoz tartozó pontszámok jelentését!

A konkrét tapasztalatok szerzésének részfolyamata (KT)

Amennyiben ez a minősítés magas (a 3. ábrán kétpont-vonallal jelölve), akkor a tanuló könnyebben tanul a konkrét tapasztalatai alapján, ugyanakkor megbízik a mások véleményében is. Minden egyes dolgot szeret elkülönülten kezelni, viszont nehezen ismer fel olyan elméletet, törvényszerűséget, összefüggést stb., amely által az adott feladat, probléma vagy kérdés megoldható, illetve megválaszolható lenne. Az ilyen helyzetekben inkább a saját megérzéseire (intuícióira) támaszkodik, mintsem a logikus gondolkodásra. A korábban sikeresen megoldott feladatok, gyakorlatok során szerzett tapasztalatai alapján már ő is eredményesen old meg újabb feladatokat. Kevésbé erőssége a problémák lépésről lépésre való, alapos megközelítése, a fogalomalkotás, a dolgok elmélet útján való leírása. Kevésbé fogadja meg a témában jártas barátai, osztálytársai, illetve felnőttek tanácsait, javaslatait, ellenben jól tud tapasztalatot cserélni olyan tanulókkal, akiknek ugyanez a tanulási fázisa a domináns. Jó empátiikus képességgel rendelkezik. (2. ábra)

Megfigyelési, megértési részfolyamat (EM)

Amennyiben ez a minősítési érték magas (a 3. ábrán szaggatott vonallal jelölve), akkor a tanuló a tanulás során nagy súlyt fektet a problémamegoldás során felmerült ötletek alapos megvizsgálására és megértésére. Előfordul, hogy ösztönszerűen jön rá bizonyos feladatok megoldására. Szereti a dolgokat többféle nézőpontból is megvizsgálni, valamint a dolgok értelmét keresni. Amikor véleményt formál, inkább a saját gondolataira, megérzéseire támaszkodik; értékeli a megfontolt, elfogulatlan, alaposan kiértékelt ítéletalkotást. A tanuló számára a dolgok mélyreható megértése jóval fontosabb, mint azok gyakorlatban való kipróbálása. Sokkal inkább a dolgok mögötti törvényszerűséget keresi (szereti megérteni a dolgokat), mintsem az így feltárt elméletek, feltételezések gyakorlati kipróbálását. Inkább óvatos, tartózkodó, megfontolt személyiségnek tekinthető.

<i>A. feladat</i>		<i>Az általad adott minősítések</i>
a.	Alaposan meggondolom, hogy mi az, amit megtanulok és mi az, amit nem.	3
b.	Tanuláskor megfontoltan „közelítek” a leckéhez. Vigyázok, nehogy túlságosan elmélyedjek benne.	2
c.	Szeretek elmélyedni, belemerülni a tanulásba. Mindent alaposan átnézek, tanulmányozok.	4
d.	Akkor tanulok a legeredményesebben, ha a tananyagban van a gyakorlati életben is használható, kézzelfogható eredménye.	1
...		
<i>D. feladat</i>		<i>Az általad adott minősítések</i>
a	Érdelem megfogadni azt, amit a nálam nagyobb tapasztalattal rendelkezők mondanak az adott tananyaggal kapcsolatban.	1
b	A feladatmegoldás során érdemes kockáztatni, vagyis megpróbálkozni olyan lépésekkel, amelyek nem biztos, hogy jó eredményhez vezetnek. Úgy gondolom, kockázatvállalás nélkül nincs siker.	3
c	Szerintem a feladatmegoldás során egy művelet végrehajtása előtt alaposan mérlegelni kell a lehetőségeket és számba venni a várható következményeket.	2
d	Szeretem, ha megértem azt, ami körülöttem, a környezetemben zajlik. Szeretem megismerni, megérteni a jelenségek, a dolgok hátterét.	4

2. ábra. Részlet a Kolb–McCarthy-féle tanulásistílus-teszt magyar változatából

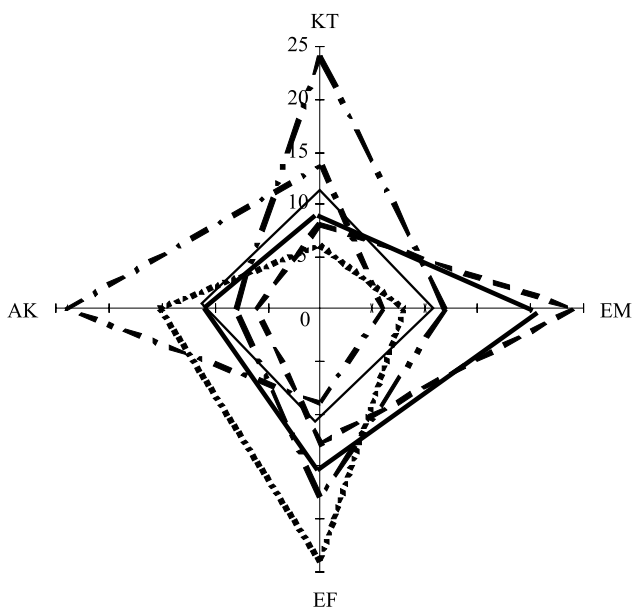
Fogalomalkotási, gondolkodási részfolyamat (EF)

Amennyiben a tanuló erre a komponensre magas minősítési pontszámokat adott (a 3. ábrán pontozott vonallal jelölve), akkor a tanulás során nagy hangsúlyt fektet a dolgok mélyreható elemzésére, a logikus, illetve racionális gondolkodásra. Hangsúlyozza a gondolkodás fontosságát a megérzéssel, az intuícióval szemben; a kiérlelt, igényes, alapos megközelítés fontosságát a kreatív, újszerű megoldások keresésével szemben. Erőssége a rendszert alkotó szisztematikus tervezés, az elvont szimbólumrendszer, jelrendszer alkalmazása, továbbá a kvantitatív elemzés, a precizitás, a pontosság és az alaposág. A problémamegoldás során előnyben részesíti a felmerült ötletek szigorú, fegyelmezett, részletekbe menő kiértékelését, a világos fogalomrendszert. A tanulás során a tanuló a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező társai tanácsát elfogadja, de a velük való tartósabb együttműködést nem igazán erőlteti. (3. ábra)

Az új szituációkban való alkalmazás, a kísérletezés szakasza (AK)

Amennyiben ez a minősítési érték magas (a 3. ábrán pontvonallal jelölve), akkor a tanuló a tanulás során nagy hangsúlyt fektet a tanultak gyakorlatban való kipróbálására, a kísérletezésre. Ilyen lehet például valaminek a megtervezése, gyakorlati megvalósítása, összeszerelése, kivitelezése, javítása. Vonzódik ahhoz, ami működik (háztartási gépek, járművek, műszaki berendezések), jobban érdekli a tevékenykedés, a „bütykölés” (szerelés, javítás), mint a megfigyelés, az elmélkedő, elmélyült megértés. Egyszóval gyakorlatias, cselekvés-centrikus ember. Erőssége a dolgok aprólékos tökéletesítése, kimunkálása. Kész kockáztatni is azért, hogy elérje céljai megvalósítását. Szereti látni, hogy tevékenységének kézzelfogható gyakorlati eredménye van. Nem szereti a passzív tanulási

situációkat, amikor sok elméleti tananyagot kell elsajátítania. Nem igazán szereti a bonyolult elméleti tananyagot. Inkább aktív, társaságkedvelő, fogékony személyiség.



3. ábra. A tanulási folyamat szakaszainak dominanciája

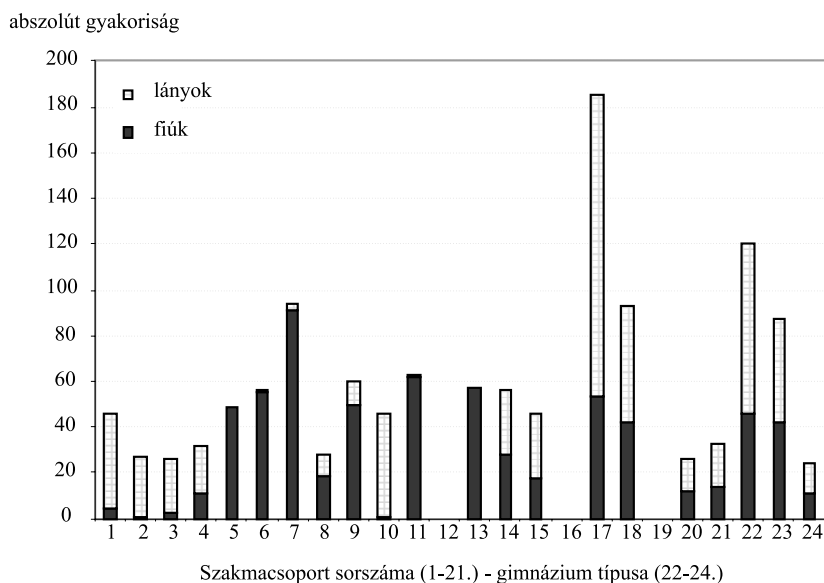
A 3. ábrán a vastag folytonos vonal olyan tanuló eredményeit mutatja, akinek két szakasz minősítési értékei is magasak, vagyis két tanulási részfolyamata is dominánsnak tekinthető. A mind a négy szakaszra adott közepes minősítési érték egy csúcson álló négyzettel ábrázolható (a 3. ábrán vékony folytonos vonallal ábrázolva).

A vizsgálat eredményei

Jelen feltáró vizsgálatban 42 budapesti középfokú oktatási intézmény vett részt, 35 szakközépiskola 19 szakmacsoportban és 7 gimnázium. A vizsgálatban részt vevő 19 szakmacsoportot általában 1–2–3 osztály, míg a 4, 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumokat 4, 2, illetve 1 osztály képviselte. A mérésben mindösszesen 1256 fő 9. évfolyamos tanuló vett részt (4. ábra), ebből sajnos több tanuló hibásan töltötte ki a kérdőívet. Kiegészítő kérdőívet nem kaptunk. Alapvető hiba volt, hogy a mintapélda és a kitöltési útmutató ellenére a tanuló a kérdőív több meghatározására is ugyanazt a minősítési értéket adta, így az ilyen diákok eredményeit a kiértékelés során nem tudtuk figyelembe venni. E probléma kiküszöbölésére a 2008–2009-es vizsgálatnál már az on-line mérést alkalmaztuk, ahol beállítható volt, hogy a tanuló egy minősítési értéket csak egyszer „adhaszon ki”. A vizsgálatban részt vett tanulók 54 százaléka fiú és 46 százaléka lány volt. Három szakmacsoportból (12 – nyomdaipar, 16 – ügyvitel, 19 – egyéb szolgáltatások) nem vett részt tanuló a vizsgálatban. E szakmacsoportokban képzések Budapesten csak egy-egy iskolában folytak a mérés időpontjában. (4. ábra)

Ezek előrebocsátása után térjünk rá a kapott eredmények bemutatására és értelmezésére, melyeket egyébként a közreműködő valamennyi iskolának osztályonként összesítve megküldtünk.

Az 1. táblázatban látható összefoglaló táblázatban megadtuk az egyes tanulók tanulási részfolyamatokra (KT, EM, EF, AK) adott rangskála-értékeinek összesített eredményeit,



Megjegyzés: 1–21: a szakmacsoportok sorszáma; 22: négyosztályos gimnázium; 23: hatosztályos gimnázium; 24: nyolcosztályos gimnázium

4. ábra. A vizsgálatban részt vevő tanulók szakmacsoportonkénti és a gimnázium típusa szerinti megoszlása

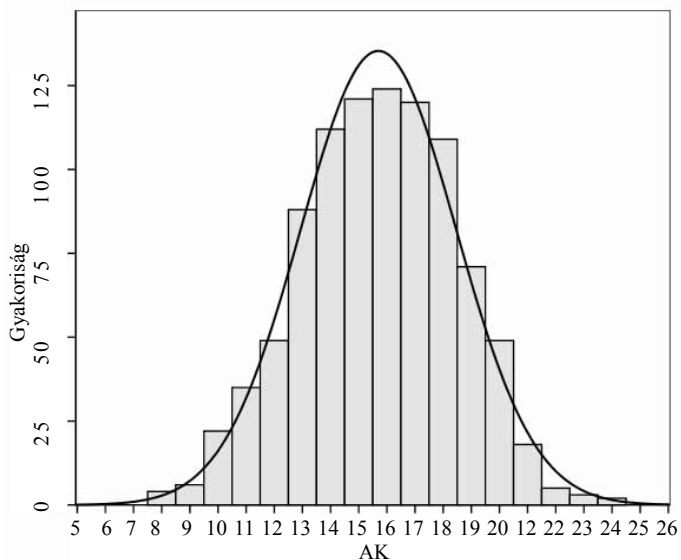
majd összevetettük a kétféle információ típus (konkrét, gyakorlatias, megtapasztaláshoz köthető ↔ absztrakt, elméleti jellegű, gondolkodás általi) észlelése szempontjából meghatározó EF-KT, illetve a kétféle információfeldolgozási módhoz (aktív, alkalmazó, kísérletező jellegű ↔ megfigyelő, megértésre törekvő) tartozó AK-EM értékeket. A különbségek-re kapott pozitív érték a fogalomalkotás, a gondolkodás, illetve a megszerzett tudás új szituációkban való alkalmazásának dominanciáját, míg a negatív érték a konkrét tapasztalatok szerzésének, illetve a megfigyelésnek, megértésnek az elsődlegességét jelzi.

1. táblázat. A tanulási stílus-vizsgálatra kapott eredmények numerikus megjelenítése (részlet)

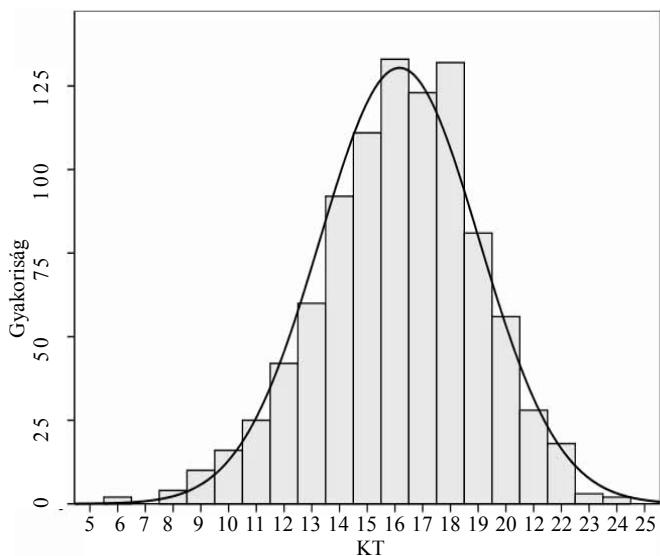
Naplóbeli sorszám	KT	EM	EF	AK	AK-EM	EF-KT	KT	EM	EF	AK	Tanulási stílus
9	21	10	14	16	6	-7	magas	alacsony	alacsony	közepes	Alk.
14	11	13	22	18	5	11	alacsony	közepes	magas	magas	Konv.
16	20	15	16	11	-4	-4	magas	magas	közepes	alacsony	Div.
19	24	7	9	18	11	-15	magas	alacsony	alacsony	magas	Alk.
24	17	15	10	15	0	-7	közepes	magas	alacsony	közepes	Div.
25	14	9	17	22	13	3	alacsony	alacsony	magas	magas	Konv.
26	16	16	22	14	-2	6	közepes	magas	magas	alacsony	Assz.
Átlag:	17,57	12,14	15,71	16,29	4,14	-1,86					
Max:	24	16	22	22	13	11					
Min:	11	7	9	11	-4	-15					

Abszolút értékben minél nagyobb értékeket kapunk, annál meghatározóbb, míg minél kisebb értéket, annál kevésbé domináns a tanulási folyamat adott szakasza. Az e szakaszok fejlettségének jellemzésére használt alacsony, közepes, magas minősítést a tanulók által helyesen kitöltött kérdőívek eredményei alapján, a mintaterjedelem harmadolása révén állapítottuk meg.

Az 5–6. ábra az AK, illetve a KT mintaterjedelmének gyakoriságeloszlását mutatja grafikusán. A harmadoló pontok a 2. táblázat utolsó sorából is kiolvashatók. Az ábrából kitévnik, hogy a tanulók egyharmada a mintaterjedelem egy szűk tartományára esik. Mint azt a 2. táblázatban látható leíró statisztikai adatok is jól mutatják, ez gyakorlatilag mind a négy tanulási szakaszra igaz.



5. ábra. Az AK mintaterjedelmének gyakoriságeloszlása

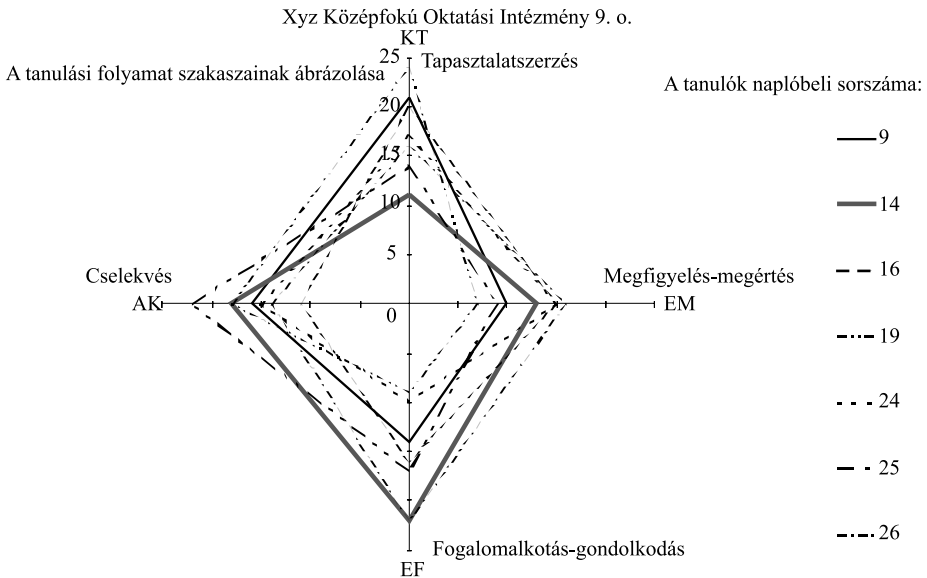


6. ábra. A KT mintaterjedelem gyakoriságeloszlása

A 7. ábra egy vizsgált osztály esetében minden egyes tanulóra összesítve mutatja a tanulási folyamat egyes szakaszainak dominanciáját. Látható például, hogy a 19-es jelű tanuló erőssége a tapasztalatszerzés, míg a 14-es jelűé a gondolkodás, ugyanakkor a 19-es jelű gyengébb a gondolkodás, míg a 14-es jelű a tapasztalatszerzés terén. Nyilvánvaló, hogy e

2. táblázat. A tanulási szakaszok adatainak leíró statisztikái

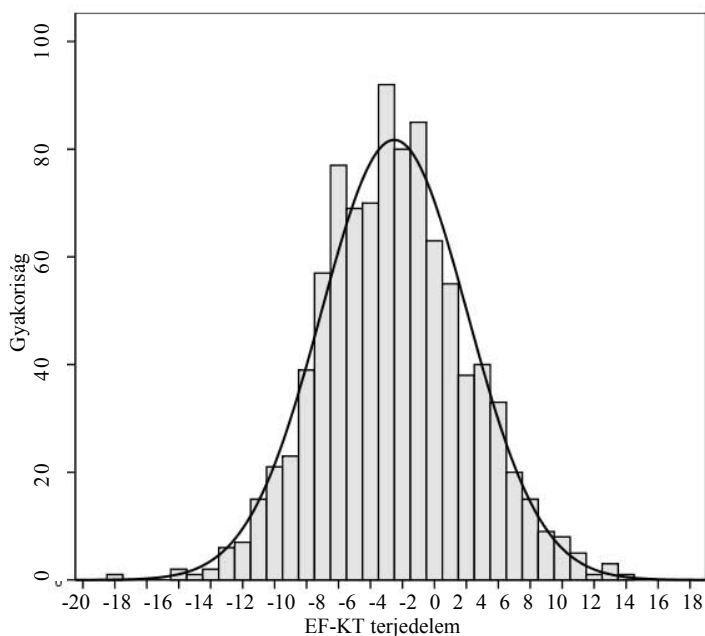
		EF	AK	KT	EM
Átlag		15,650	15,700	16,160	12,940
Medián		16,000	16,000	16,000	13,000
Módusz		15,000	16,000	16,00	13,000
Szórás		2,778	2,765	2,869	2,753
Ferdesség (Skewness)		-0,133	-0,094	-0,299	0,342
A ferdeség hibája		0,080	0,080	0,080	0,080
Lapultság (Kurtosis)		0,016	-0,253	0,104	0,173
A csúcsosság hibája		0,160	0,160	0,160	0,160
Terjedelem		17,000	16,000	18,000	18,000
Minimum		6,000	8,000	6,000	6,000
Maximum		23,000	24,000	24,000	24,000
Százalékok	33,33%	15,000	14,000	15,000	12,000
	66,67%	17,000	17,000	18,000	14,000



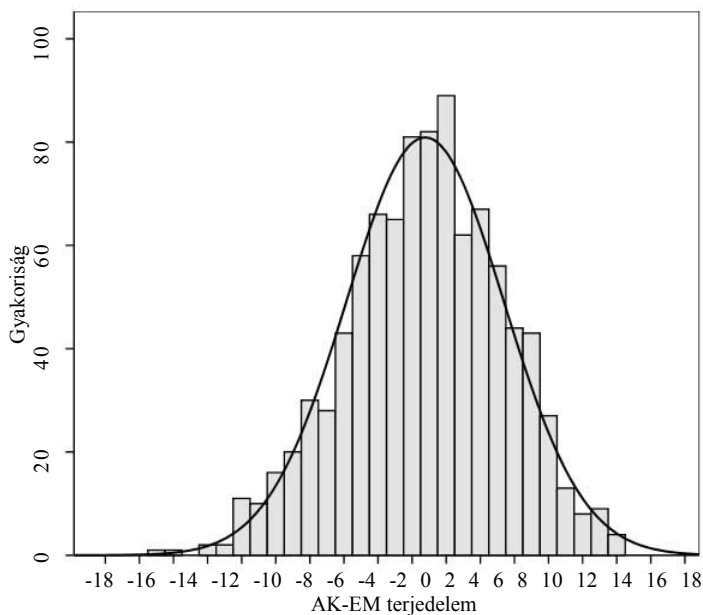
7. ábra. A tanulási folyamat szakaszainak ábrázolása a minősítési értékek összesítése alapján (részlet)

tanulók EF-KT értékei előjelben is eltérő értéket fognak mutatni. Mindkét tanuló a korábban leírtak alapján értelmezni tudja a saját tanulási folyamatának domináns és kevésbé domináns szakaszához (KT, illetve EF) tartozó meghatározásokat. Az osztályban tanító pedagógusok pedig átfogó képet kapnak az egyes tanulók tanulási folyamatbeli erősségeiről és gyengeségeiről, melyet a tananyag feldolgozása során is figyelembe vehetnek.

Mivel a szakirodalom egy jelentős része (például: *Das*, 1988, *Kolb*, 1984) a tanulási stílust olyan adottságnak tekinti, amely az élet során gyakorlatilag változatlan, ezért az információfeldolgozás megtanulható módjaira a tanulási stratégia kifejezést alkalmazza, míg az ezekhez igazodó eljárásrendszereket tanítási stratégiáknak nevezi. E stratégiákat pedig alkalmasan megválasztott tanítási, tanulási módszerekkel, munkaformákkal és taneszközökkel valósítjuk meg. E komplex kapcsolatrendszer is jelzi, hogy mennyire fontos szerepet játszik a tanulási stílus ismerete a pedagógiai tervezés folyamatában.



8. ábra. Az EF-KT mintaterjedelmének gyakoriságeloszlása



9. ábra. Az AK-EM mintaterjedelmének gyakoriságeloszlása

A vizsgálat következő fázisában az egyes tanulási stílusok meghatározása következik az információ felvétele, észlelése (gondolkodás-tapasztalás) és annak feldolgozása (alkalmazás-megértés) dimenziójában. Ehhez pedig elő kell állítani az EF-KT és az

AK-EM különbségeket (1. táblázat). Valamennyi kísérleti személy ezen értékeinek figyelembevételével a gyakorisáértékek felezőpontjai kitűzik a tengelyek metszéspontját (8. ábra, 9. ábra). Ez a 9. évfolyamosoknál EF-KT=-1-re és AK-EM=+3-ra adódott.

Az EF-KT és AK-EM koordináta-rendszer négy síknegyedét határoz meg, melyekhez különböző tanulási stílusok tartoznak. E tanulási stílusok alapvető jellemzőit korábban megadtuk. Az alkalmazkodó tanulási stílus az $(AK-EM)>+3$ és az $(EF-KT)<-1$, a divergens tanulási stílus az $(AK-EM)<+3$ és az $(EF-KT)<-1$, az asszimiláló tanulási stílus az $(AK-EM)<+3$ és az $(EF-KT)>-1$ és a konvergens tanulási stílus az $(AK-EM)>+3$ és az $(EF-KT)>-1$ síknegyedbe esik.

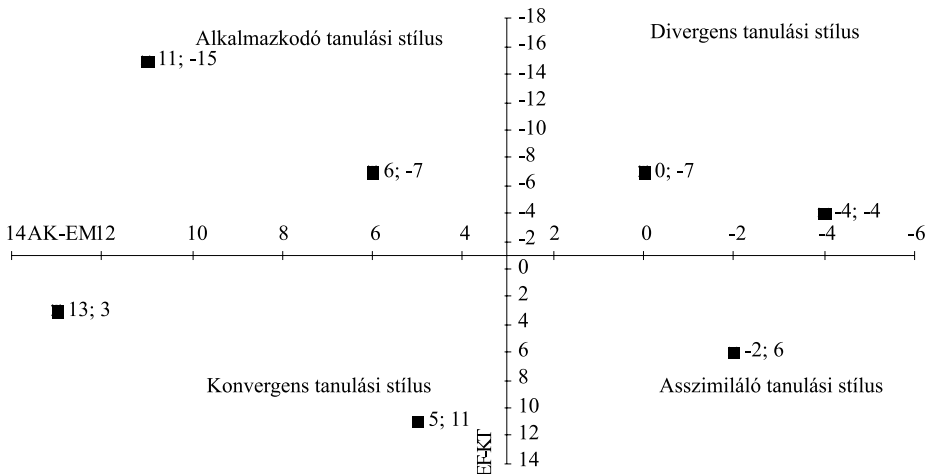
Minden egyes tanulónál az összetartozó (AK-EM; EF-KT) pontokat a koordináta-rendszerben ábrázoltuk (10. ábra). Az így kapott pont koordináta-rendszerbeli helye adja a tanuló tanulási stílusát. Például az ábra bal felső sarkában található (11;-15) koordinátájú pont egy olyan tanulóra utal, akinek tanulási stílusa alkalmazkodó, hiszen az AK-EM értéke 11-re, míg az EF-KT -15-re adódott. (Lásd az 1. táblázatban a 19. naplósorszámú tanulót.) A többi hat tanuló tanulási stílusa hasonlóképpen állapítható meg a koordináta-rendszerből. Összesítve a tanulók eredményeit megkapjuk az egész csoport tanulási stílus szerinti megoszlását, ami hasznos információkkal szolgálhat az osztályban tanító tanárok számára.

Azon tanulónál, akiknél bizonytalan a tanulási stílus besorolása (a 10. ábrában a pont valamelyik tengely közelébe esik, mint például a [-4; -4] koordinátájú pont, vagy éppen ráesik a tengelyre), célszerű fél év múlva megismételni a vizsgálatot. Ez általában a tanulók 15-20 százalékát érinti.

Nem győzzük hangsúlyozni (és ezt tanulóinkban is tudatosítsuk!), itt nincs rossz tanulási stílus, ahogy persze jó sem. A tanulókat arról kell meggyőznünk, hogy ha felismerik saját tanulásuk sajátosságait, akkor az kellő alapul szolgálhat a hiányosságok leküzdésében, az erősségek kiaknázásában, és így eredményesebbek lesznek a tanulás során is.

Xyz Középfokú Oktatási Intézmény 9. o.

Tanulási stílus megállapítása



10. ábra. A vizsgált osztály tanulási stílusának megállapítása

A tanulási stílus kihat a majdani munkavégzésre is. David Kolb elmélete szerint a tanulási stílusból következtetni lehet az egyénnek leginkább megfelelő munkaterületre, szakmacsoportra. Ez alapján használják a Kolb-féle kérdőívet – mások mellett – a pályaválasztási tanácsadás során is. Éppen ezért elgondolkodtató az a hazai gyakorlat, hogy a pályaválasz-

tás során a gyerekeket általában két szempont vezérli: a szülői elképzelés, illetve elvárás és a divatszakmák vonzása. Sokszor olyan szakmát erőltetnek így a gyermekre, amelynek elsajátítása során a nem releváns tanulási stílus miatt már eleve „hátrányos helyzetből” indul, és ennek eredményeként a szakmai életút során gyakran változtat munkahelyet, munkakört. Befejezésül azért annyit érdemes még aláhúzni, hogy a tanulási stílust illetően bizonyosabbat csak azoknál a tanulóknál mondhatunk, akiknek az (AK-EM; EF-KT) pont-értéke a tengelyektől távolabbra esik, és a kérdőívet kellő körültekintéssel töltötték ki.

A kapott eredmények értékelése a háttérváltozók alapján

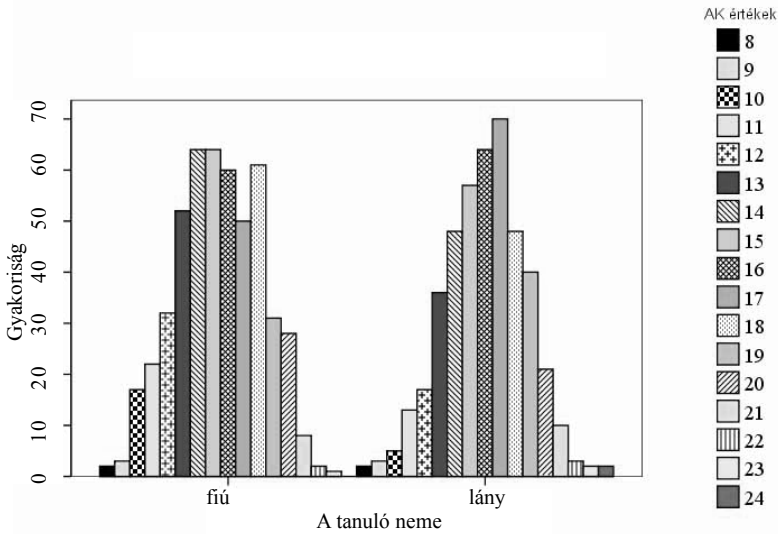
A tanulási stílus egyénre lebontott értelmezésén túlmenően a kapott eredményeket megvizsgáltuk a tanulók neme, szakmacsoportja szerint is. Megállapítható, hogy az egyes tanulási szakaszok gyakoriság-eloszlása nem különbözik jelentősen a fiúk és a lányok esetében, vagyis megállapítható, hogy nincs alapvető eltérés a két nem között a Kolb által definiált tanulási részfolyamatok dominanciájában. A legjelentősebb különbség az AK értékek viszonylatában mutatkozik. A 3. táblázat az adott részfolyamat leíró statisztikai értékeit, míg a 11. ábra a mintaterjedelem gyakoriságeloszlását mutatja. (Mind a fiúk, mind a lányok esetében a mintázatokhoz tartozó rangskála-értékek a diagramok alatt balról jobbra növekednek AK=8-tól 24-ig. Lásd a jobb oldali jelmagyarázatot is.)

3. táblázat. Az AK értékek leíró statisztikai fiúknál és lányoknál

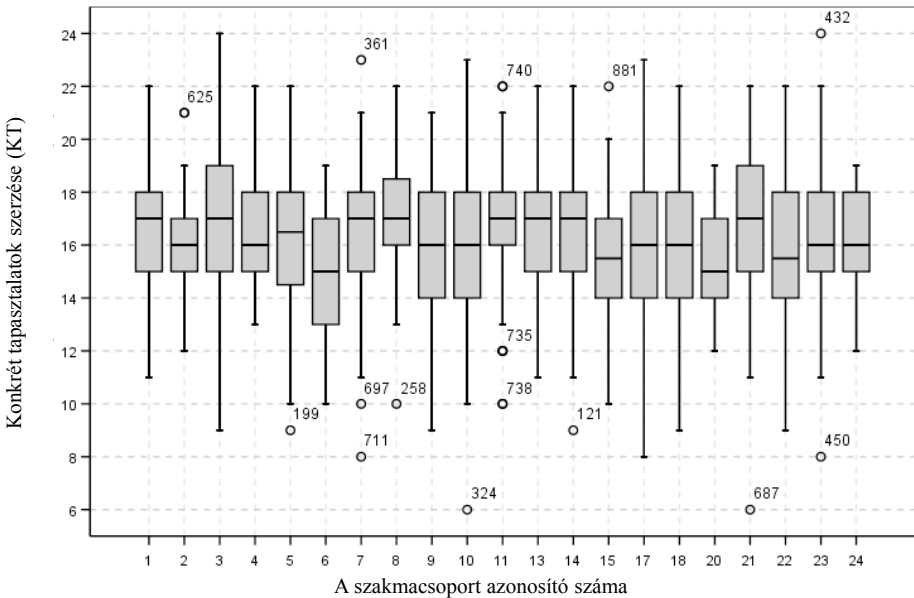
		EF	AK	KT	EM
Átlag		15,650	15,70	16,16	12,94
Medián		16,000	16,000	16,000	13,000
Módusz		15,000	16,000	16,000	13,000
Szórás		2,778	2,765	2,869	2,753
Ferdeség (Skewness)		-0,133	-0,094	-0,299	0,342
A ferdeség hibája		0,080	0,080	0,080	0,080
Lapultság (Kurtosis)		0,016	-0,253	0,104	0,173
A csúcsosság hibája		0,160	0,160	0,160	0,160
Terjedelem		17,000	16,000	18,000	18,000
Minimum		6,000	8,000	6,000	6,000
Maximum		23,000	24,000	24,000	24,000
Százalékok	33,33%	15,000	14,000	15,000	12,000
	66,67%	17,000	17,000	18,000	14,000

Megvizsgáltuk a kapott eredményeket a tanulók szakmacsoportja szerint is. A 12. és 13. ábrát összehasonlítva jól látható, hogy szinte valamennyi szakmacsoportnál a konkrét tapasztalatok szerzése dominánsabb információszerezési mód, mint a fogalomalkotás. Kivéve az elektrotechnika-elektronika (6) és a mezőgazdaság (20) szakmacsoportban tanulóknál, akiknél pont ellentét a dominancia. A konkrét tapasztalatszerzés részfolyamata az oktatás (3) és az élelmiszeripar (21) szakmacsoportban tanulóknál a legfejlettebb, míg az elektrotechnika-elektronika (6) szakmacsoportba tartozó tanulóknál a legfejletlenebb. Az oktatás (3) és a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció (17) szakmacsoportokban a tanulók KT részfolyamatra vonatkozó minősítési értéke a legszélesebb skálán mozog.

E skála a szociális szolgáltatások (2) és a faipar (11) szakmacsoportban a legszűkebb. Érdekes módon a fogalomalkotás területén a legmagasabb minősítési értékekkel a mezőgazdaság (20), míg legalacsonyabbakkal a vegyipar (8) szakmacsoportban tanulóknál találkoztunk. Ráadásul mindkét szakmacsoportban a tanulók által adott minősítési értékek egy nagyon keskeny tartományba esnek. A 12–13. ábrán a karikával jelölt számok az adott szakmacsoporton belüli extrém értékeket jelölik.

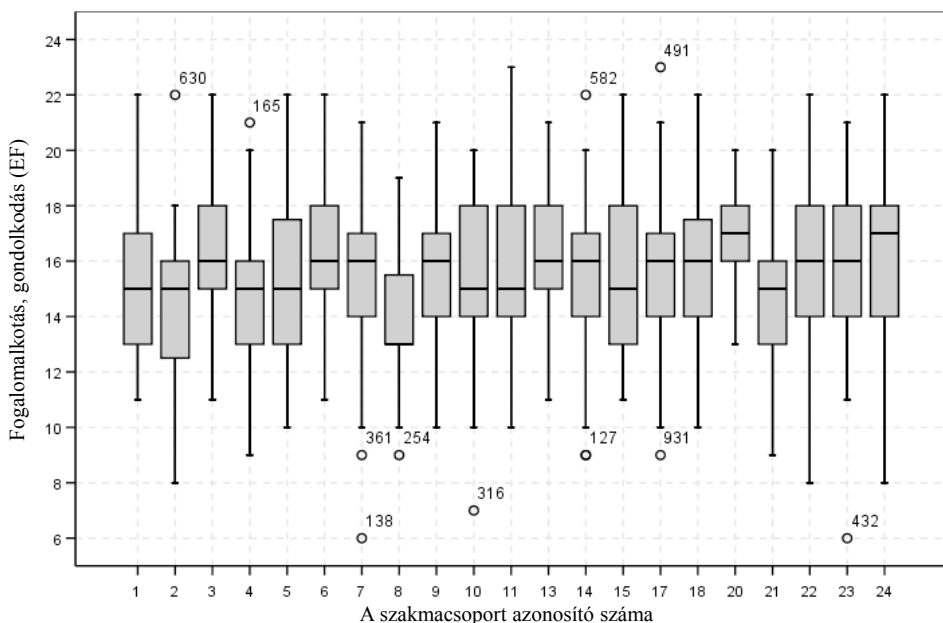


11. ábra. Az AK értékek gyakoriságeloszlása fiúk és lányok esetében



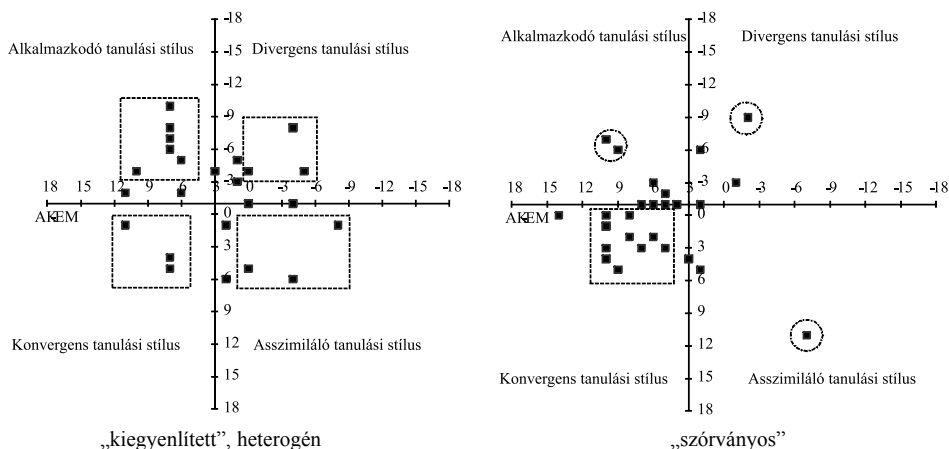
12. ábra. A KT-értékek szakmacsoport szerinti eloszlása

Végezetül a tanulók tanulási stílusáról megállapítható, hogy az osztályonként igen eltérő képet mutat. A 14–15. ábrán négy igen jellegzetes megoszlástípust láthatunk: „kiegyenlített” (heterogén), „szórványos”, „kétoldalú”, „egyoldalú” (homogén). Felmerül a kérdés, hogy van-e összefüggés egy osztály domináns tanulási stílusa és a tanult szakmacsoport (vagy gimnázium) típusa között. Létezik-e az adott szakmacsoport tanulásához ideális tanulási stílus, és azok a tanulók választják-e többségükben e szakmákat, akik ilyen típusúval rendelkeznek? Általánosabban megfogalmazva, játszik-e szerepet, és



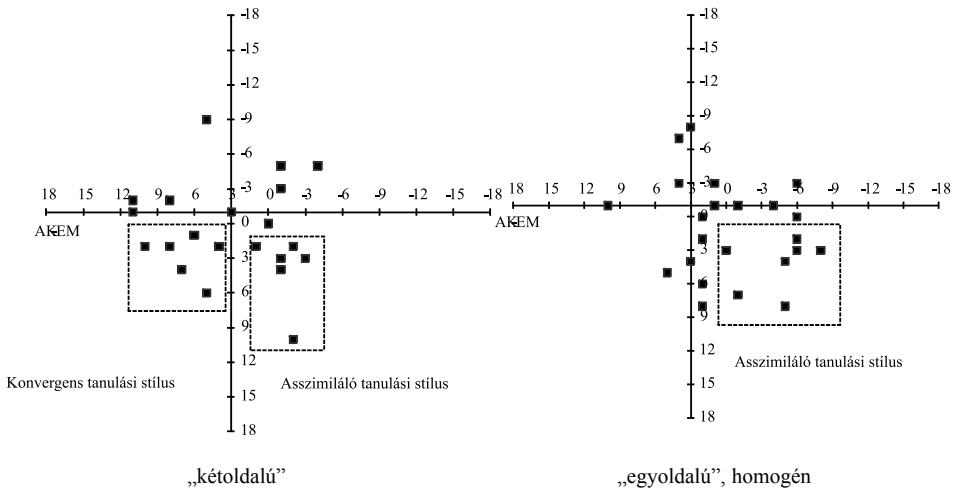
13. ábra. Az EF-értékek szakmacsoport szerinti eloszlása

ha igen, akkor milyen a pályaválasztásban, a továbbtanulásban a tanulók tanulási stílusa? Állandó kognitív tulajdonságunk-e, vagyis adottságunk-e ez, mint ahogy ezt a szakirodalom egy jelentős része feltételezi (például: *Das*, 1988; *Kolb*, 1984), vagy pedig az adott szakma- és iskolatípus uniformizálja azt? E kérdésekre a későbbiek folyamán egy longitúdinalis vizsgálattal kívánunk választ találni.



14. ábra. A tanulási stílus jellegzetes megoszlástípusai I.

Mint azt korábban említettük, a tanulási stílus fenti megoszlástípusainak ismerete azért fontos és érdekes egy pedagógus számára, mert ennek ismeretében tudja megtervezni a tananyag feldolgozásának módját (induktív vagy deduktív), az oktatás során alkalmazott módszereket, munkaformákat és taneszközöket.



15. ábra. A tanulási stílus jellegzetes megoszlástípusai II.

Ezek megválasztásában a legvilágosabb helyzetnek a homogén típus tűnik, ugyanis ebben az osztályban a tanárnak többnyire csak egyféle tanulási stílushoz kell „alkalmazkodnia”, viszont a tanulók bizonyos tanulási stílusok esetében könnyebben és hatékonyabban dolgoznak együtt eltérő jellemzőkkel rendelkező társakkal, és ez a munka világában sincs másként. Amennyiben az osztály tanulási stílusa heterogén, a tanárnak változtatnia kell a tananyag-feldolgozási módokat és az alkalmazott módszereket, hogy valamennyi tanulónak biztosíthassa az egyéni fejlődési ütemet. Erre kiváló alkalmat nyújtanak a tanulók fokozódó önállóságára építő differenciál és együttműködésen alapuló kollaboratív, kooperatív módszerek. Az oktatás akkor lesz a leghatékonyabb, ha a tanár tisztában van a tanulás törvényszerűségeivel, és a tanulók tanulási stílusának ismeretében képes a megfelelő tanulási és tanítási módszereket kialakítani, illetve alkalmazni.

Összefoglalás

A tanulási stílus egy olyan, jellegzetesen egyéni kognitív stílusbeli adottság, amely a személyiség részeként a világhoz, az ismeretekhez és a tanuláshoz való viszonyulást fejezi ki leginkább. Ha a tanuló tisztában van saját tanulási stílusával, és képes az annak leginkább megfelelő tanulási stratégia kiválasztására, majd alkalmazására, akkor a mindennapi tanulási tevékenysége is hatékonyabb és eredményesebb lehet. E tanulmányban a David Kolb nevével fémjelzett kérdőív magyar változatát alkalmaztuk egy pilot vizsgálat keretében budapesti 9. évfolyamos tanulók körében. A kapott eredményeket értékeltük a tanuló neme és szakmacsoportja vonatkozásában is. A Kolb-féle vizsgálathoz az is hozzátartozik, hogy az önértékelős kérdőív eredményei alapján a tanuló maga állapítja meg tanulási stílusát, és kap hasznos információkat önmaga jobb megismerésére, ugyanakkor a tanulói csoport egészére vonatkozóan az osztályban tanító tanárok is fontos ismeretek birtokába jutnak a tananyag hatékonyabb feldolgozása érdekében.

A vizsgálat részét képezte a tanulási stratégiák feltérképezése is, melyet a tanuláshoz való viszony és az eredményes tanulást gátló tényezők, a tanulási nehézségek oldaláról közelítettünk meg. A faktor- és klaszterelemzések révén hat olyan tényezőt sikerült elkülöníteni, amelyek kedvezőtlen hatást gyakorolnak a tanulásra: a segítő, támogató, ösztönző környezet hiánya; a megfelelő szintű motiváció hiánya; megértésbeli hiányosságok; a tanulás kedvező pszichikai feltételeinek hiánya; stresszhelyzet az ellenőrzés során; az otthoni tanulás hiánya (Tóth és Béky, 2009).

Irodalom

- Balázs I., Rábainé Szabó A., Szabó V. és Szepesi I. (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. évf. 12. 3–21.
- Balogh L. (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 126.
- Barkóczy I. és Klein S. (1970): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 242–255
- Bernáth J., Horváth M., Mihály O. és Páldi J. (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei: Vizsgálat egy kísérletező gimnáziumban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Das, J. P. (1988): Simultaneous-Successive Processing and Planning. Implications for School Learning. In Schmeck, R. R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. Plenum Press, New York.
- Csikos Cs. (2001): *A pedagógiai képességfogalom fejlődése*. In: Csapó, B. – Vidákovich, T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–126.
- Csikos Cs. (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 2. 3–11.
- Csikos Cs. (2007): *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 186.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 603.
- Gardner, H. (1993): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York, p496
- Guilford, J. P. (1968): *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. Knapp Co., San Diego, 229.
- Kolb, D. A. (1984): The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 288.
- Kolb, D. A. és Kolb, A. Y. (2005): *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1. 2005 Technical Specifications*, HayGroup Inc., Boston, 72.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 301.
- Kuhl, (1992): A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination and Some Application. *Applied Psychology*, Vol. 41/2. 97–129.
- Kun M. és Szegedi M. (1996): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McCarthy, B. (1996): *About Learning*. Excel Inc., Barrington, 450.
- Mező F. és Mező K. (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvádasz Stúdió, Debrecen, 160.
- Mező F. (2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kiadó, Debrecen, 219.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 381.
- NAT (2007): *Nemzeti Alaptanterv*. 202/2007. VII. 31. kormányrendelet
- Oroszlány, P. (1994): *Könyv a tanulásról: Tanulási képességet fejlesztő tréning 12–16 éveseknek*. AKG Kiadó, Budapest, 318.
- Pask, G. (1988): Learning Strategies, Teaching Strategies and Conceptual or Learning Styles. In: Schmeck, R. R. (ed.) (1988): *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press, New York, 396.
- Raven, J. C. (2004): *Standard Progressive Matrices*. Organizzazioni Speciali, Firenze, 60.
- Sternberg, R. J. (1999): The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Szító I. (2003): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 44.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 288.
- Tóth P. és Béky (2009): A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők és a választott szakmacsoport iránti elkötelezettség vizsgálata középiskolás tanulók körében. *Budapesti Nevelő*, 1. 17–65.
- Vargáné Pók, K. (2005): A csoportos mobilitás göröngyös útja. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 22–43.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. és Cox, P. W. (1977): Field-dependent and Field-independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. In: *Review of Educational Research*, Vol. 47. 1–64.

A dunántúli kultúrlejtő

A népoktatás fejlődésének regionális sajátosságai a 19. században

A téma korábbi kutatása során alkalmazott regionális összehasonlító vizsgálatok a műveltségi viszonyok alakulásának, fejlődésének lokálisan eltérő sajátosságaira hívták fel a figyelmet. A 18. század végi statisztikai adatok elemzése meggyőzően bizonyították az iskoláztatás elterjedésének sajátos, a gazdaságföldrajzi tényezők és a gazdaságtörténeti fejlődés által közvetlenül is meghatározott irányát: egyrészt a Dunántúlnak az országos átlaghoz viszonyított fejlettségét, másrészt e nagy tájon belüli szembetűnő eltéréseket (Benda, 1977; Kanyar, 1979; Vörös, 1976). Ez utóbbi jelenségnek, a Katus László (1978) által plasztikusan „dunántúli kultúrlejtőként” jellemzett állapotnak a továbbélését bizonyíthattuk már korábban is a kiegyezést megelőző évtized dunántúli helyzetképének bemutatásakor (Kelemen, 1972).

Az iskoláztatás különböző, statisztikailag megragadható mutatói és az alfabetizmus elterjedésének adatai az észak-dunántúli vármegyéktől, Mosontól és Soprontól elindulva és az óramutató járásával megegyező irányban a Duna mentén haladva fokozatosan romlanak, hogy végül is a „lejtő” alján, Tolna és Baranya után Somogy és Zala zárják a sort. A 18. századi állapotokhoz viszonyítva azonban kétségtelenül jelentős változásokat állapíthatunk meg. Az áruterelés és a pénzgazdálkodás elterjedése és ennek nyomán bekövetkezett társadalmi és életmódbeli változások, a hagyományokkal és szokásokkal szembeforduló új művelődési igények sokat változtattak a táj arculatán, s némiképp átrajzolták a Dél-Dunántúl népoktatási térképét is. Jó okunk van feltételezni, hogy ezt a folyamatot – a Ratiótól kezdődően és a reformkori népnevelési törekvéseken keresztül az önkényuralom oktatásügyi intézkedéseivel – ösztönzően befolyásolták az előző korszak modernizációs indíttatású, civilizatorikus tanügyi rendelkezései is.

Településszerkezeti, demográfiai és iskoláztatási helyzet a 18–19. században

A demográfiai változások a dunántúli térségben egyfajta kiegyenlítődés, az önálló települések számának növekedése, valamint a korábbinál arányosabb és koncentráltabb településszerkezet kialakulása felé mutatnak, miközben a dél-dunántúli megyék, Baranya, Somogy és Zala jórészt változatlanul megőrzik aprófalvas településszerkezetüket (1. táblázat).

E változásoknak természetesen közvetlen befolyása volt az iskolák és a tanítók számának alakulására, hiszen a lakosság, illetve az iskoláskorú – korabeli elnevezéssel: iskolára fogható – gyermekek bizonyos létszáma elengedhetetlen feltétele az iskolaállításnak, illetve -fenntartásnak (2. táblázat).

1. táblázat. Az egy településre jutó lakosok száma

Vármegye	1777	R*	1870	R	Változás (%)	R
Baranya	407,4	9	764,4	11	187,6	5
Esztergom	856,2	1	888,3	9	103,7	11
Fejér	1054,4	2	1843,5	1	174,8	7
Győr	718,8	6	1199,5	4	166,8	8
Komárom	939,9	4	872,8	10	92,8	12
Moson	991,5	3	1323,2	3	133,4	10
Somogy	397,7	10	922,1	8	231,8	3
Sopron	600,9	7	1100,5	6	183,1	6
Tolna	1094,7	1	1718,4	2	156,9	9
Vas	302,1	12	710,0	12	235,0	2
Veszprém	493,2	8	1109,5	5	224,9	4
Zala	361,5	11	953,6	7	263,7	1
Dunántúl	821,5	-	1023,3	-	211,5	-
Magyarország	-	-	1122,4	-	-	-

R=rangsor

2. táblázat. A 6–12 éves korú gyermekek (tankötelesek) száma

Vármegye	1773*	1872	Növekedési ráta
Baranya	29 717	59 360	199,75
Esztergom	7 897	14 529	183,98
Fejér	23 312	27 142	116,43
Győr	13 344	17 916	134,26
Komárom	17 170	28 912	168,38
Moson	9 670	18 503	191,34
Somogy	32 479	51 554	158,73
Sopron	29 857	50 789	170,11
Tolna	24 867	49 285	198,19
Vas	38 937	73 710	187,92
Veszprém	23 826	38 088	159,86
Zala	29 794	88 418	296,76
Dunántúl	260 888	518 205	198,636
Magyarország	59 360	1 498 099	-

* becsült adatok

Természetes viszont, hogy mind az iskolák – és ezzel együtt a tanítók – számának gyarapodásában, mind az egy településre jutó iskolák, illetve tanítók arányának növekedését tekintve a korábban lemaradó dél-dunántúli megyék fejlődési üteme – Zala kivételével – meghaladja a dunántúli átlagot (3. táblázat).

A 18. század végén elől álló megyékben ez a folyamat érthetően lelassult, egyenletesebb, főleg az iskolák számát tekintve. Az ettől jelentősen eltérő tanítói létszámváltozás azonban az északnyugati-északi megyékben – a településszerkezeti sajátosságokat is

tükrözve – egy differenciáltabb, szervezeten tagoltabb iskolahálózat, a több tanítóval működő nagyobb iskolák, az intenzívebb – korszerűbb – iskolai munka feltételeinek kialakulását jelzi (Mosonban 1,64, Zalában 1,29, Baranyában 1,20 és Somogyban 1,17 tanító jut egy iskolára).

3. táblázat. Az iskolák és a tanítók száma

Vármegye	Iskolák				Tanítók			
	1775	1869	Változás	R*	1773	1869	Változás	R*
Baranya	114	364	319,30	1	114	436	382,46	1
Esztergom	46	64	139,13	12	46	102	221,74	11
Fejér	98	207	211,22	3	98	283	288,78	3
Győr	66	105	159,09	9	66	157	237,88	7
Komárom	91	146	160,44	8	91	211	231,87	9
Moson	47	76	161,70	7	47	125	265,96	4
Somogy	146	368	252,05	2	146	431	295,21	2
Sopron	153	238	155,56	11	153	352	230,07	10
Tolna	106	179	168,87	6	106	262	253,77	3
Vas	217	423	194,93	4	217	508	234,10	8
Veszprém	178	278	156,18	10	178	363	203,93	12
Zala	174	331	190,23	5	174	428	245,98	6
Dunántúl	1436	2787	194,08	-	1 436	3 663	255,22	-
Magyarország	-	13 798	-	-	-	17 792	-	-

E folyamatot természetesen befolyásolja – a népességnövekedés és a településszerkezet változásaihoz hasonlóan – a dunántúli gazdasági és társadalmi viszonyokban végbement változások különbözősége, eltérő üteme is, amire Katus László (1978, 18. o.) is utalt: „a Dunántúl a gazdasági-társadalmi és kulturális fejlettség szempontjából egy-egy északi és egy déli félre osztható”. A 18. század végi lokális, elsősorban Bécs és a kereskedelmi útvonalat jelentő Duna közelségétől függő prekapitalista fejlődésből jól levezethető nagyobb és differenciáltabb művelődési-iskoláztatási igények fokozatos elterjedése a tőkés fejlődés általános térhódításának és esetenkénti súlypontváltásainak (lásd a dél-dunántúli ipari-kereskedelmi centrumok fejlődési dinamikáját) természetes kísérőjelensége.

A népoktatás fejlődésének fentebb vázolt iránya, az intézmények és a tanítók számának nagyobb arányú gyarapodása azonban tipikus extenzív fejlődés. Ha a finomabb minőségi mutatókat – az arányos tanítóellátottságot, a tanítók képzését, az egy tanítóra vetített össznépeséget, illetve tanulólétszámot vagy az iskolába járás arányait – vizsgáljuk, adataink a történelmi előny, a kedvezőbb ütemű gazdasági-társadalmi fejlődés és a művelődési hagyományok elsődleges, lényegében meghatározó szerepét húzzák alá. A 6–12 évesek iskolába járását tekintve a kiegyezést követő években Somogy és Zala mutatói a legrosszabbak. (Megjegyzendő, hogy a statisztikai adatok alapján térségünkben nem mutatható ki lényeges különbség a felekezeti népoktatást illetően, legfeljebb a protestáns, elsősorban az evangélikus tanítók magasabb kvalifikációja s ebből következően az oktatás feltételezhetően magasabb színvonala, illetve néhány mezővárosi izraelita iskola más felekezeti tanulóik irányában tapasztalható növekvő vonzereje érdemel említést, amit a kiegyezés utáni évekből származó tanfelügyelői jelentések konkrét adatai is alátámasztani látszanak. Nemzetiségi vonatkozásban hasonló jelenséggel találkozhatunk a németajkú lakosság körében, míg a délszláv települések viszonylag kedvezőtlenebb iskoláztatási mutatói a dél-dunántúli zóna statisztikáit rontják.)

Az alfabetizmus terjedésének – először 1869-ben felmért – adatai, arányai is a fenti tendenciákat igazolják (4. táblázat, 1. ábra).

4. táblázat. Az olvasni-írni tudó 6 éven felüliek aránya a Dunántúlon, 1869

Vármegye	1869	
	%	R*
Baranya	41,6	10
Esztergom	46,0	9
Fejér	54,2	6
Győr	55,9	3
Komárom	54,3	4
Moson	70,9	1
Somogy	35,6	11
Sopron	63,2	2
Tolna	50,6	7
Vas	46,6	8
Veszprém	54,2	5
Zala	29,9	12
Dunántúl	46,6	-
Magyarország	36,0	-

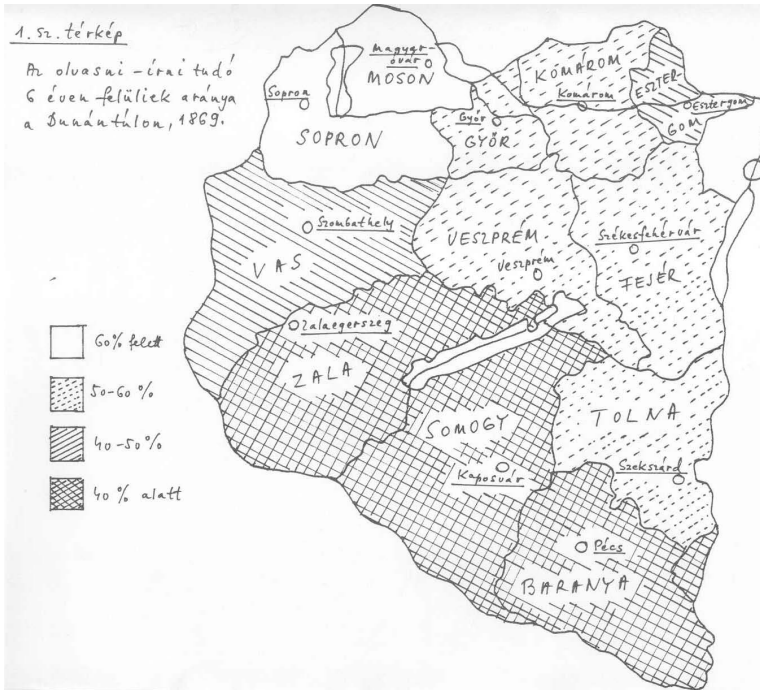
R=rangsor

A 46,6 százalékos dunántúli átlagnál csupán Tolna megye átlaga jobb (50,6); a rangsort Baranya (41,6), Somogy (35,6) és Zala (29,9) zárják. E két utóbbi érték az országos átlagnál is alacsonyabb. (A tárgyilagos helyzetképhez tartozik azonban, hogy ez az arány 1869-ben Erdélyben 16,4, a szomszédos Horvátországban 15,1 százalékos volt.) A 6 évesnél idősebb népesség írni-olvasni tudása alapján felállítható dunántúli sorrend erős korrelációt mutat az iskolai adatokra épülő rangsorokkal, és ugyancsak alátámasztja a dunántúli kultúrlejtővel kapcsolatos korábbi megállapításokat. Az összevetés sorrendjében Tolna az 5–7., Baranya a 10., Somogy és Zala a 11–12. helyet foglalják el. (1. ábra)

A dél-dunántúli fejlődés fáziskésését jelzi a művelődési-iskoláztatási lehetőségek tekintetében az a tény is, hogy míg az ország lakosságának 8,2 százaléka élt a dél-dunántúli térségben, az ország középiskoláinak mindössze 5,7 százaléka működött itt, és az összes középiskolai tanulónak csak 4,2 százaléka került ki erről a területről. (A főgimnáziumokra vetítve ez az érték mindössze 1,7, illetve 2,5 százalék.) Országosan 242,4 lakosra jutott egy középiskolai tanuló, a Dél-Dunántúlon – az országosnál kedvezőbb baranyai (pécsi!) helyzet ellenére is – 836,7-re. Egy tízéves dél-dunántúli ifjúnak (gyermeknek) tehát alig feleannyi esélye – lehetősége, bár meglehetősen, igénye is – volt a középiskolai továbbtanulásra, mint az országos átlag, ha viszont Tolnában vagy Somogyban élt, csupán negyedannyi. A középfokú oktatás helyzete tehát a kiegyezés küszöbén ugyancsak jelentős hátrányra utal és szinkronban van a régió népoktatási helyzetével (Kelemen, 1982/a).

Az 1770-es évektől 1869-ig felvázolható fejlődés azonban nemcsak régióként vagy megyéenként, hanem kisebb tájegységeként is eltérő jellegzetességeket mutat. Az ezt alátámasztó somogyi kutatások (Kanyar, 1979, 1989; Kelemen, 1985) – a gazdasági és településszerkezeti tényezőkön túlmenően – a helyi művelődési hagyományok differenciáló szerepére is utalnak. Ezen a téren további kutatásokat igényel a különböző típusú és fejlődő

dési ütemű városok (mezővárosok) iskola- és művelődésügyének vizsgálata, kitekintve természetesen a képet tovább árnyaló felekezeti és nemzetiségi vonatkozásokra is.



1. ábra. Az írni-olvasni tudó 6 éven felüliek aránya a Dunántúlon, 1869

A népoktatási reform hatása a Dunántúlon

A továbbiakban arra kerestem választ, hogy mit jelentett a Dunántúl és a dél-dunántúli régió életében az állami beavatkozás, a magyarországi népoktatás polgári reformja, amelynek perspektivikus célja „az új, egységes, az államtól irányított iskolarendszer megalapozása, a tanügyi igazgatás és szervezet, továbbá az iskolai oktatás és nevelőmunka számos kérdésének megoldása, általában a polgári köznevelési rendszer kiépítése volt” (Ravasz, 1968, 102.); elősegítette-e az eltérő starthelyzetű területek közötti jelentős különbségek kiegyenlítését, a fejletlenebb régiók felzárkózását.

Az előző évszázadra jellemző kiegyenlítődési folyamat, az arányosabb népsűrűség és településszerkezet kialakulása a dualista korszak első évtizedeiben még folytatódott, bizonyos mértékben a Dél-Dunántúlon is, itt azonban – az általános dunántúli visszaesést megelőzően – már a századforduló előtt lelassult. Különösen a tanköteles korosztály gyarapodásának alacsonyabb rátája figyelmeztet a demográfiai változásoknak részben az iparfejlődéssel, részben – és területünkön elsősorban – az „egyke” elterjedésével, valamint a kivándorlással magyarázható újabb összefüggéseire.

Az iskolahálózat bővülése és a tanítói létszámnövekedés általában követte a lakosság gyarapodását, kevésbé és késve igazodott azonban – főképp az infrastruktúra – az iskoláskorú gyermekek létszámváltozásaihoz, ami az iskolai feltételek terén állandósuló és a polgári korszakra mindvégig jellemző, sőt azon is túlmutató lemaradással járt együtt. Ez a folyamat természetesen, amint az 5. és 6. táblázat is tükrözi, megyénként is eltérő módon és mértékben ment végbe (Kelemen, 1982b, 1982c).

5. táblázat. Az iskolák száma

Megyék	1869	1910	gyarapodás %	R*
Baranya	372	424	113,9	11
Esztergom	64	85	132,8	3
Fejér	207	252	121,7	8
Győr	105	144	137,1	1
Komárom	146	178	121,9	7
Moson	76	93	122,3	6
Somogy	368	433	117,6	10
Sopron	238	285	119,7	9
Tolna	179	242	135,1	2
Vas	423	526	124,3	5
Veszprém	278	306	110,0	12
Zala	331	438	132,3	4
Dunántúl	2 787	3 406	022,2	-
Magyarország	13 798	16 455	119,2	-

R* = rangsor

6. táblázat. A tanítók száma

Megyék	1869	1910	gyarapodás %	R*
Baranya	436	641	147,0	11
Esztergom	102	219	214,7	1
Fejér	283	443	156,5	8
Győr	157	268	170,7	5
Komárom	211	381	180,5	3
Moson	125	196	156,8	7
Somogy	431	641	148,7	10
Sopron	352	540	153,4	9
Tolna	269	492	182,8	2
Vas	508	858	168,8	6
Veszprém	363	507	139,6	12
Zala	428	746	174,2	4
Dunántúl	3 665	5 932	161,8	-
Magyarország	17 792	-	-	-

R* = rangsor

Baranya és Somogy között a lassabb ütemű fejlődés mutat hasonlóságot; Zala gyorsabb tempójú fejlődése részben kompenzálni tudja az indulási hátrányokat és a nagyobb arányú népességnövekedést. Tolna viszont – a mérsékeltbb népességnövekedés és jelentős iskolafejlesztés eredményeképpen – kedvezőbb helyzetbe s a dunántúli mezőny élvonalába került.

Ezekkel a változásokkal összefüggésben azonban egy másik, egyre jellegzetesebb dunántúli, s főképpen dél-dunántúli jelenségre is fel kell figyelünk: az iskolahálózat

nagyfokú szétaprózottságára és belső tagolatlanságára. A két póluson ugyanis mind márkásabban kirajzolódott a hazai népiskola-fejlődés két iránya: a koncentráltabb település-szerkezetű, általában gazdasági és társadalmi tekintetben is fejlettebb területeken a differenciáltabb oktatás lehetőségét kínáló több tanítós, több tanulósoportos, osztott vagy részben osztott népiskola, a másik oldalon pedig az egytanítós, összevont tanulósoportos, hagyományos kisiskola dominál. A két pólust a Dunántúlon Moson, Esztergom és Tolna, illetve Baranya és Somogy jelentették. A dunántúli megyék többségében az iskolák száma a századforduló után már megközelítette a népességszám és a település-szerkezet által meghatározható optimumot. A fejlődés további útját – a népoktatási törvény szellemében – itt is az intenzifikálás, a belső struktúra finomítása, tehát a tanítói létszám növelése és a csoportbontás jelenthette volna. Ennek azonban a településföldrajzi és gazdasági tényezőkön kívül – különösen az esetleges iskola-összevonásokat illetően, amire történtek szekularizációs kísérletek, nemcsak a városokban, hanem kisebb falvakban is – a lakosság felekezeti megosztottsága, valamint az egyházak érthető ragaszkodása népnevelő intézményeikhez is erős akadályát képezte.

A 7. táblázatban található adatok vezetnek el bennünket a korabeli népiskola-hálózat fejlettségét, jellegzetességeit mutató viszonyszámhoz, ami megbízhatóan fejezi ki az ötvösi elgondolás: a hatosztályos, differenciált oktatást nyújtó elemi népiskola megvalósításának objektív lehetőségeit és mértékét. Ezt az összefüggést vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a dél-dunántúli átlag a dualizmus első négy évtizede alatt csaknem 0,4 százalékot javult, de amíg 1869-ben alig volt rosszabb az országos átlagnál (1,25 – 1,28), 1910-ben már jelentősen elmaradt attól (1,63 – 1,97).

7. táblázat. Az egy iskolára jutó tanítók aránya

Megyék	1869		1910	
	Arány	R*	Arány	R*
Baranya	1,172	11	1,511	11
Esztergom	1,593	2	2,576	1
Fejér	1,367	7	1,757	7
Győr	1,495	4	1,861	6
Komárom	1,445	6	2,140	2
Moson	1,644	1	2,107	3
Somogy	1,171	12	1,480	12
Sopron	1,478	5	1,894	5
Tolna	1,502	3	2,033	4
Vas	1,200	10	1,631	10
Veszprém	1,305	8	1,656	9
Zala	1,293	9	1,703	8
Dunántúl	1,315	-	1,741	-
Magyarország	1,289	-	-	-

A népiskola-hálózat minőségi fejlődése, az iskolaszervezet differenciálódása tehát nem követte, objektív okokra visszavezethetően nem is követhette a népoktatás tartalmi megújítását célzó tantervi változásokat (1869, 1877, 1905), így a struktúra meghatározó módon visszahatott a tartalmi fejlődésre. Az egytanítós, osztatlan felekezeti kisiskola mint dél-dunántúli jellegzetesség – a múlt rekvizitumaként – eleve szigorú korlátok közé szorította a korszerűsödő és növekvő követelményeket támasztó népiskolai tantervek

érvényesülését. Több tanítós, teljesen osztott népiskolával – a megyeszékhelyek nagyobb, többnyire községi népiskoláit kivéve – még a korszak végén is alig találkozunk. Az 1907/08-as tanévben nyilvántartott 1443 dél-dunántúli elemi népiskola közül mindössze 9 volt teljesen osztott, azaz 0,62 százalékuk; 1022 iskola, azaz 70,82 százalékuk ekkor is egytanítós, osztatlan iskola volt, ami meghaladja a 62 százalékos országos átlagot.

Nem történt sarkalatos változás az egy tanítóra jutó 6–12 éves, mindennapi tankötelesek arányában sem; az 1910-ben is még közel 70-es átlag messze elmarad az Eötvös által pedagógiai és didaktikai szempontból elérendőnek tartott ötvenes – igaz, a népoktatási törvényben 80-ban maximált – csoportlétszámtól. Ez az átlag természetesen igen nagy szóródást takart: még az 1910-es években sem ritka – főképpen a katolikus iskolában, de néhány községi iskolában is – az egy tanítóra jutó 120–150-es létszám. (*Kelemen*, 1982b, 1982c)

Dél-Dunántúl népiskolai hálózatát a dualizmus időszakában az egyházi fenntartású iskoláknak az országos átlagot is meghaladó túlsúlya jellemezte (1910-ben mintegy 82, illetve 73 százalék), ami természetes módon együtt járt a népoktatás felekezeti jellegének konzerválódásával. Ez az állapot a helyenként felbukkanó laicizálódási tendenciák, szekularizációs törekvések ellenére teljes mértékben megfelelt a falusi, zömmel paraszti lakosság vallásos szemléletmódjának, lelki szükségleteinek. Ennek a helyzetnek a felülvizsgálatát és esetleges módosítását, akár a máshol tapasztalható szelídebb vagy erőszakosabb államosítást e térségben „különleges” szempontok, mint például a nemzetiségi kérdés vagy a munkáskérdés kevésbé indokolták. Az állami iskolák számának enyhe növekedését az 1890-es évektől – a délszláv lakosságú peremvidékek kivételével – többnyire a megyeszékhelyeken működő községi, illetve felekezeti iskolák állami kezelésbe adása magyarázza, aminek hátterében a kezdeti szekularizációs törekvésekkel szemben szinte kizárólag gazdasági megfontolásokat, a fenntartási terhek megosztásának, áthárításának szándékát fedezhetjük fel.

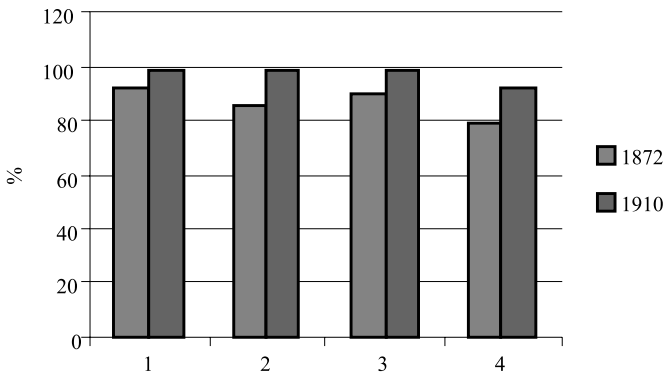
Az iskolák fenntartására és működtetésére fordított jövedelmek, illetve kiadások alakulását mutató több évtizedes adatsorokból jól kirajzolódnak az egyes megyék (és a dél-dunántúli régió) fejlődésének irányát jelző sajátosságok (*8. táblázat*). Jól követhető például Tolna, Baranya és Zala századvégi erőfeszítése a felzárkózásra. Somogy viszont különböző tényezők, elsősorban az 1873-as gazdasági válság kedvezőtlen együtthatása következtében az 1870-es évek derekától erősen visszaesett, a századfordulón a dunántúli rangsor végére, valóságos „kultúrgödörbe” került; ezt követő gyarapodásának az első világháború vetett véget. (*Kelemen*, 1985). Dunántúlnak az országos átlagértékekhez viszonyított megtorpanása, majd visszaesése azonban a dél-dunántúli megyékre is áttérjed. 1872-ben és 1980-ban az egyes iskolákra vetített, az iskolák méreteivel is számoló „relatív” költség még meghaladta az országos átlagot. 1809-ben azonban fordult a kocka, s ettől kezdve az egész Dunántúl, de déli megyéi is mindinkább elmaradnak az országos átlagtól. Az iskolai költségek relatív – az országos fejlődés üteméhez viszonyított – csökkenése különösen a Dél-Dunántúlon a kialakult iskolahálózat és -szerkezet továbbfejlesztésének szigorú gazdasági korlátaira utal. A terhek nagyobb hányada ugyanis közvetlenül az iskolafenntartó – zömmel paraszti – lakosságra hárult, akár az egyházi vagy községi iskolaadó, akár más pénz- és természetbeni hozzájárulások formájában, s a lakosság korlátozott anyagi ereje, csökkenő teherbíró képessége behatárolta a fejlesztési lehetőségeket is. Részben ezzel is magyarázható az államsegéllyel támogatott iskolák növekvő számaránya (*Kelemen*, 1982c, 1985).

A tankötelezettség, illetve az iskolába járás adatait vizsgálva a Dunántúl általában kedvezőbb, illetve a Dél-Dunántúl viszonylag kedvezőtlenebb kiinduló helyzete mindvégig megmutatkozik (*2., 3. ábra*).

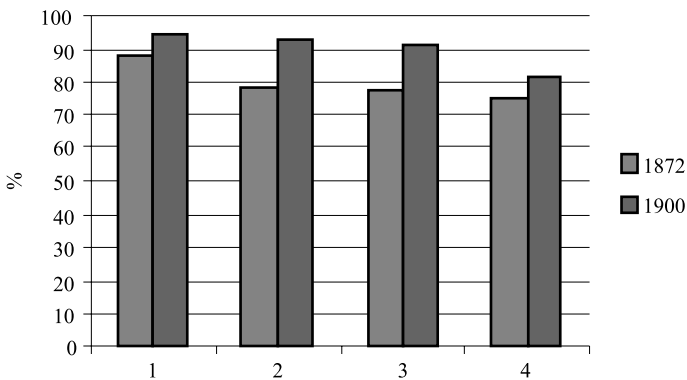
8. táblázat. Az egy iskolára jutó jövedelem

Megyék	1869		1872		1880	
	Ft	R	Ft	R	Ft	R
Baranya	270,19	8	402,94	9	567,89	10
Esztergom	218,34	12	378,85	10	778,34	3
Fejér	336,20	6	531,93	2	751,47	5
Győr	361,59	4	457,74	7	720,08	7
Komárom	351,15	5	494,07	5	694,19	8
Moson	440,09	1	630,14	1	952,38	1
Somogy	232,06	11	471,77	6	469,76	12
Sopron	369,12	3	524,80	3	761,78	4
Tolna	407,72	2	508,45	4	882,06	2
Vas	234,98	10	256,12	12	542,20	11
Veszprém	278,03	7	406,54	8	617,92	9
Zala	266,98	9	284,12	11	738,85	6
Magyarország	272,51	-	332,70	-	642,55	-

R = rangsor (a dunántúli megyék rangsora)



2. ábra. A 6–12 éves tankötelesek iskolába járásának aránya



3. ábra. A 6–15 éves tankötelesek iskolába járásának aránya

1. Baranya (6., 8. – 6., 8.)
2. Somogy (11., 7. – 11., 7.)
3. Tolna (8., 5. – 8., 5.)
4. Zala (12., 12. – 12., 12.)

Zárójelben a megye helye a dunántúli rangsorban (1872, illetve 1900).

A korszak végén azonban ezek a mutatók már megközelítették az adott feltételek között elérhető optimumot. Ennek következtében mérséklődött a szóródás is: a szélső értékek közötti eltérés 1869-ben 12, 1910-ben 7 százalék volt, s a dunántúli rangsor végén található Zaláé is meghaladta az országos átlagot.

Az iskolába járás ténylegességét és rendszerességét illetően azonban még a korszak végén sem lehetnek illúzióink. A 6–12 éves kori tankötelezettség normális, illetve elvárt ütemű teljesítését a századforduló után is legfeljebb 30–40, összértékét körülbelül 50–60 százalékosra becsülhetjük. 1905-ben például a megfelelő korosztálynak 43,2 százaléka járt a 6. osztályba, mintegy 30 százalékuknak 2–5 éves visszamaradása volt. Zalában ez az arány még rosszabb: 31,9, illetve 39,4 százalék.

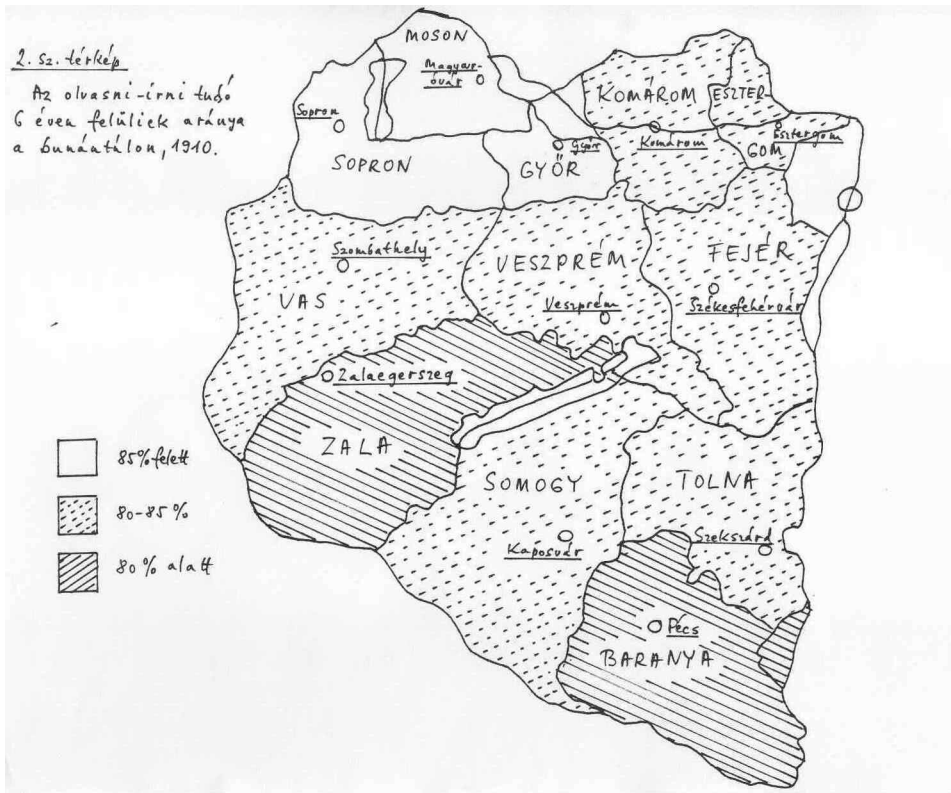
Az viszont elvitathatatlan eredmény, hogy az iskolába járó gyermekek zöme legalább írni-olvasni megtanult, s ez az analfabetizmus jelentősen csökkenő arányában is megmutatkozott (9. táblázat, 4. ábra) (Kelemen, 1982b, 1982c).

9. táblázat. Az írni-olvasni tudó 6 éven felüliek aránya, 1910

Megyék	1910		1869–1910*	
	%	R	%	R
Baranya	78,6	11	37,0	4-5
Esztergom	83,9	4-6	37,9	3
Fejér	82,6	8	28,4	10
Győr	85,5	3	29,6	8-9
Komárom	83,9	4-6	29,6	8-9
Moson	88,9	2	18,0	12
Somogy	80,1	10	44,5	2
Sopron	89,0	1	25,8	11
Tolna	81,7	9	31,1	6
Vas	83,6	7	37,0	4-5
Veszprém	83,9	4-6	29,7	7
Zala	75,1	12	45,2	1
Dunántúl	81,7	-	35,1	-
Magyarország	68,7	-	32,7	-

*a növekedés mértéke

Az írni-olvasni tudó 6 éven felüliek aránya a dél-dunántúli vármegyékben 1869-ben még 29,9 és 50,6, 1900-ban 65,7 és 77,2, 1910-ben már 75,1 és 81,7 százalékos szélső értékek között alakult, a különbség tehát erőteljesen csökkent. Az arány azonban mindvégig alacsonyabb volt a dunántúli átlagnál. A „dunántúli kultúrlejtő” képe talán ebből a látószögből változott a legkevésbé: a megyék sorát 1910-ben – Tolna, Somogy, Baranya és Zala sorrendben – a régió megyéi zárták. Fejlődésük azonban – Zala kivételével – az országosénál gyorsabb ütemű volt, ami a mind általánosabbá váló elemi népoktatás térhódítását és jelentős közművelődési hatását is igazolja (Kelemen, 1982b, 1982c).



4. ábra. Az olvasni-írni tudó 6 éves felüliek aránya a Dunántúlon, 1910

A magasabb szintű iskoláztatás (felső nép- és polgári iskola, tanoncképzés, középfokú oktatás) lehetőségeinek bővülése némi fáziskéséssel és csekélyebb területi különbségekkel az elemi népoktatás ellentmondásos fejlődését követte.

Ha a nem elemi fokú iskolák adatait a korszak végén együttesen vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az intézményhálózat fokozatos kiépülésének és differenciált fejlődésének eredményeképpen meglehetősen arányos, vertikálisan és horizontálisan is jól tagolódó oktatási szervezet jött létre, amely a helyi igényekhez igazodva egyre több irányú továbbtanulást tett lehetővé (5., 6. ábra). Egy-egy elemi fokú iskolára 1914-ben Baranya megyében 14 686, Tolnában 15 721, Zalában 17 935, Somogyban 18 298 lakos jutott, ami viszonylagos kiegyensúlyozottságra utal a továbbtanulási helyi – egyébként nyilvánvalóan korlátozott – lehetőségeit illetően (Kelemen, 1982/b,c). (5., 6. ábra)

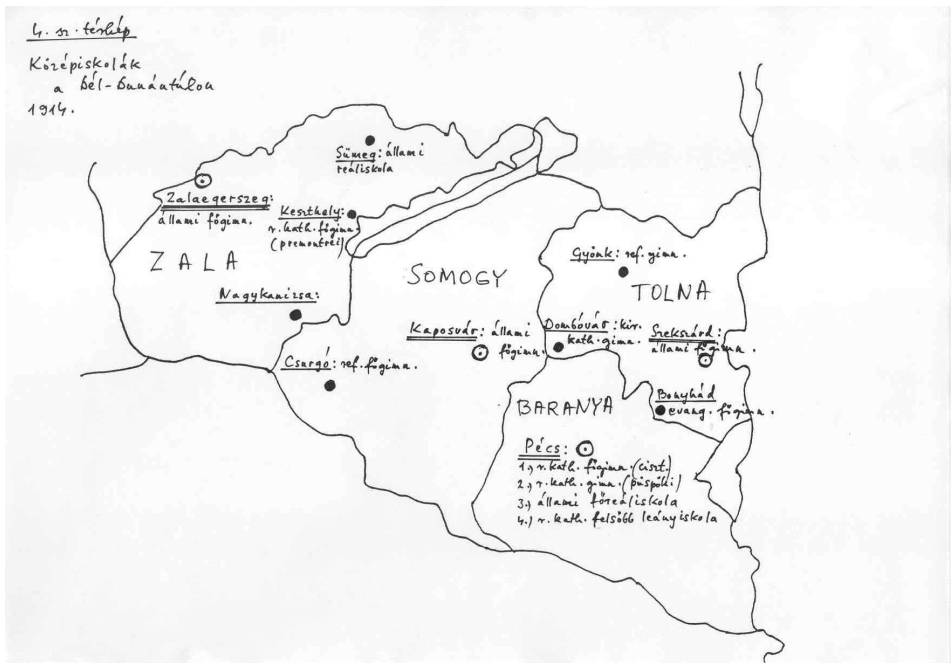
A közoktatás dualizmuskori fejlődése tehát a történelmi fáziskülönbségek által meghatározottan és a gazdasági-társadalmi fejlődés sajátos helyi körülményei között, számottevő regionális, megyei különbségeket mutatva ment végbe a Dunántúlon. A statisztikai adatok feldolgozása során olyan mutatókat kerestünk, amelyek segítségével az eltérő fejlettségű és különböző fejlődési ütemű területek között egy több szempontú összehasonlítás és rangsorolás viszonylagos objektivitással elvégezhető.

A dunántúli megyék 1869-es – négytényezős – rangsora, amelynél a tanítók és az iskolák arányait, az iskolába járás mértékét, a népiskolai kiadások relatív értékét és az írni-olvasni tudók arányát vettük figyelembe, lényegében igazolja a „dunántúli kultúrlejtővel” kapcsolatos korábbi megállapításokat. E rangsor alapján Tolna a dunántúli

li középmezőnybe tartozik (5–7. hely), Baranya, Somogy és Zala – Vas megye társaságában – a sereghajtók csoportját alkotja.



5. ábra. A Dél-Dunántúli polgári iskolái, 1914



6. ábra. Középiskolák a Dél-Dunántúlon, 1914

Az 1910-es – hattényező – összehasonlítás alapján – itt az egy felső nép- és polgári iskolára, illetve az egy középiskolára jutó összlakosság arányát is figyelembe vettük – a dunántúli megyék három, viszonylag jól elkülöníthető csoportot alkotnak:

- (1) Esztergom (+6), Győr (+2), Sopron és Moson (-3)
 - (2) Tolna (+1), Veszprém (-2), Vas (+4) és Komárom (-1)
 - (3) Fejér (-6), Baranya, Zala (+1,-1) és Somogy (-2)
- (Zárójelben az előző, 1869-es rangsorhoz viszonyított helyváltozás mértéke.)

Ezek a változások néhány ponton már jelentősen módosítják a Dunántúl 30–40 évvel korábbi művelődési (iskoláztatási) térképét. Adataink azonban arra is utalnak, hogy ez a nagyrégió a dualizmus évtizedei alatt veszített hagyományosan kedvező pozíciójából, a fejlődés ütemét tekintve elmaradt már a dinamikusan fejlődő országrészek mögött és elmaradt a változások országos trendjétől. Nem történt viszont lényeges módosulás az észak- és a dél-dunántúli területek közoktatási viszonyait illetően. A történelmi hátrány végül is rányomta bélyegét a déli területek fejlődésére, s ha a különbségek némileg csökkentek is az idők folyamán, régióakra – pontosabban Baranya, Somogy és Zala megyékre – a megkésettség, a perifériák történelmi fáziskésése maradt a jellemző, ami súlyosan determinálta a térség közoktatásának későbbi, 20. századi alakulását is (Kelemen, 1982c).

A magyarországi polgári közoktatási reformok sorozata ugyanakkor – a rendszer korlátai és a regionális különbségek ellenére is – megeremtetette a modern tömegoktatás szervezeti és intézményi alapjait. 1914-ben például Dél-Dunántúl lakosságának mintegy 13,8 százaléka járt az elvi vagy az ismétlő, körülbelül 1,35 százaléka nem elemi fokú polgári, szak- és középiskolába. Ez együttesen valamivel több, mint 15 százalék, ami azt jelenti, hogy minden hetedik, illetve a hat éven felüli lakosságot tekintve minden hatodik dél-dunántúli állampolgár életében, életének mindennapjaiban meghatározó szerephez jutott az iskola. Ez pedig, ha némileg rosszabb is, mint a dunántúli vagy az országos arány, korszakos változásokat jelez ezen a tájon is.

A dél-dunántúli régió közoktatása a 20. században

A továbbiakban arra a kérdésre próbálok – kétségtelenül hipotetikus értékű és vázlatos – választ kapni, hogy a fentebb bemutatott állapot, a 19. század kulturális öröksége – Eötvös hagyatéka – milyen következményeket vont maga után, milyen hatást gyakorolt kiemelten vizsgált területünk, a dél-dunántúli régió 20. századi oktatásügyére.

Mi jellemzi a két világháború közötti időszakot? A népességnövekedés – a háború, illetve a gazdasági-társadalmi viszonyok kedvezőtlen alakulása folytán – huzamosan elmarad az országos átlagtól, a tanköteles korosztályok növekedési rátája rendkívül alacsony. Ennek következtében az 1920-as évek első felében relatíve kedvező helyzet jön létre, az iskolai feltételek csekély mértékű javulást mutatnak. Az évtized második felétől – a Klebelsberg-féle iskolaépítési program más térségeket preferál – ismételt lemaradást tapasztalhatunk. Az ismert mutatók alapján – mind a '20-as, mind a '30-as évek statisztikai szerint – a népoktatás terén az előrelépő Tolnával szemben Zala, Somogy és Baranya zárja a dunántúli rangsort. (Zala helyzetén elsősorban a nemzetiségi területek elcsatolása javít valamelyest). A megmerevedett struktúra – az elemi népiskolák kétharmada egytanítós kisiskola! – egyértelműen a folytonosságot jelzi. A hagyományos néptanítói – mindenesi – szerep továbbélésére utal, hogy a korabeli országos és a dunántúli átlagot messze meghaladja a népnevelésben és az egyházi szolgálatban szerepet vállaló – helyzeténél fogva: vállalni kényszerülő – tanítók aránya. Az 1938-as statisztika adatai szerint a nem elemi fokú iskolák és az iskolázás tekintetében is Zala, Baranya és Somogy áll a dunántúli rangsor végén (Kelemen, 1987).

Az iskolaszervezet hátrányos következményei különösen pregnáns módon mutatkoznak meg a magyar közoktatás 1945-ös, az általános iskola létrehozását követő átszervezése során.

Az 1946/47. évi közoktatási statisztika szerint a hagyományos népiskolák és az általános iskolák aránya országosan (és a Dunántúlon is) 40–60, Baranyában és Somogyban 50–50 százalék. A tanítók közül országos átlagban 15,5 (a Dunántúlon 17,7), Baranyában 30, Somogyban 40 százalékos a népiskolában tanítók aránya; az egy iskolára jutó pedagógusok száma országosan 4,2 (a Dunántúlon 3,2), Zalában 2,7, Somogyban 2,3, Baranyában 2,0.

„Délen” tehát a helyzet változatlan. A retardált fejlődés, a szétaprózott, korszerűtlen infrastruktúra nyomasztó öröksége hosszú időre szólóan rányomja a bélyegét a régió közoktatására, súlyos hátrányt jelent a következő évtizedekben is.

Ezt a megállapítást későbbi adatok is alátámasztják. Az általános iskolai oktatás minőségi mutatóit – például a szakrendszerű oktatást nyújtó iskolák, a szakrendszerű oktatásban részesülő tanulók vagy a szakképzett tanárok által tartott tanórák arányát – tekintve az 1964/65-ös tanévben Baranya, Somogy és Zala, 1978/79-ben Baranya, Zala és Somogy zárja a dunántúli rangsort. Hasonló eredményt kapunk, ha a különböző – 10, 15, 18, 25 éves – korosztályok továbbtanulási arányát, iskolai végzettségét vizsgáljuk (*Kelemen*, 1987).

Figyelemre méltó mozzanat viszont az 1960-as évek második felétől tapasztalható zalai „fordulat”. Előrelátó helyi politikai-oktatáspolitikai döntések nyomán, átgondolt és következetes, az ágazati „ráfordítások” tekintetében is egyedülálló megyei iskolafejlesztési program indult el. (1981-ben például a tanácsi kiadásoknak országosan 43,8, Zalában 44,5, míg Somogyban csupán 36,7 százalékát tette ki a művelődési ágazat támogatása.) Ennek nyomán – sikeres iskolakörzetesítési, diákotthon-építési program eredményeként – látványos javulás következett be az intézményi, tárgyi és személyi feltételek és statisztikailag is igazolható előrelépés az iskolai eredmények – például a továbbtanulási mutatók – terén. A változások eredményeként Zala felzárkózott a fejlettebb nyugat-dunántúli régióhoz; Somogy pedig több vonatkozásban is – nem szakos tanítás, képesítés nélküliek alkalmazása, szükségtermékek aránya stb. – ismételtlen a „lejtő” aljára, a dunántúli rangsor végére került (*Kelemen*, 1987). A zalai példa azt bizonyíthatja, hogy a történelmi múlt nem fátum, balvégzet; a jövőbe mutató megoldások kulcsa a problémák felismerése és tudatos kezelése.

Átlépve a 21. század küszöbét, fel kell tennünk a cseppet sem költői kérdést: meddig nyúlnak a történelem árnyai, meddig terjed a múlt?

Balázs Éva a közoktatás és a regionális fejlődés összefüggéseit vizsgáló, adatgazdag könyvében régiókat illetően az alábbi következtetésre jut: „Dél-Dunántúl fejlődési útja – a korábbi iskolázottsági deficitjét »ledolgozó« s eközben mérsékelten előremenekülő észak-magyarországi és észak-alföldi régiókéénál – szertveleőbb (*Kelemen*), kevésbé tudta csökkenteni a legalacsonyabb iskolázottságú népesség arányát és nagyobb a rés a legelső és a legfelső végzettségű 25–29 évesek között”. (*Balázs*, 2005) De a történelmi hátrány – s ez a valójában „szerves” fejlődés! – kimutatható egyfelől a dunántúli megyék (és régiók) gazdasági-társadalmi jellemzői tekintetében, másfelől a közoktatás területi rendszerének működési feltételeiben és körülményeiben, valamint az oktatás minőségi mutatóit – lemorzsolódás, versenyképesség, továbbtanulás, szegregáció – elemezve is. (*Balázs*, 2005)

Ezt igazolják – találmra választott példaként – a negyedik országos kompetenciamérés viszonylag friss adatai is (*10., 11. táblázat*), miszerint az olvasásértés és a matematikai képességek tekintetében – a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók között egyaránt – a dél-dunántúli régió zárja a dunántúli rangsort, azzal a csekély változással, hogy a nyugat-dunántúli régióhoz sorolt, oda felzárkózott Zala helyett Tolna megyével bővült a kör (*Novák*, 2007).

10. táblázat. A szövegértés negyedik országos kompetenciamérés regionális adatai

Régió	6. évfolyam			8. évfolyam			10. évfolyam		
	E.	O.	D.	E.	O.	D.	E.	O.	D.
K-M	514	2	-	498	2	-	502	2	-
K-D	509	3	II.	497	3	II.	499	3	II.
NY-D	527	1	I.	508	1	I.	511	1	I.
D-D	509	5	III.	493	5	III.	494	4	III.
É-M	491	7	-	477	7	-	482	6	-
É-A	501	6	-	499	6	-	486	5	-
D-A	505	4	-	497	3	-	502	2	-

11. táblázat. A matematika negyedik országos kompetenciamérés regionális adatai

Régió	6. évfolyam			8. évfolyam			10. évfolyam		
	E.	O.	D.	E.	O.	D.	E.	O.	D.
K-M	492	2	-	492	4	-	501	2	-
K-D	491	3	II.	494	2	II.	496	4	II.
NY-D	501	1	I.	508	1	I.	509	1	I.
D-D	489	5	III.	490	5	III.	493	5	III.
É-M	467	7	-	476	7	-	480	7	-
É-A	484	6	-	477	6	-	483	6	-
D-A	490	4	-	493	3	-	501	2	-

Rövidítések: K, É-M: Közép-, Észak-Magyarország

K-, Ny-, D-D: Közép-, Nyugat-, Dél-Dunántúl

É-, D-A: Észak-, Dél-Alföld

E: Eredmény, O: Országos, D: Dunántúli rangsor

Megjegyzés: „A kutatók feltételezése szerint a régiós különbségek nagy része az egyes területek, megyék, kistérségek társadalmi, gazdasági helyzetének különbözőségéből adódik.”

A történelmi kutatás és az aktuálpolitika határmezsgyéjét átlépő gondolatmenet befejezésül annak a véleménynek, sőt meggyőződésnek szeretnék hangot adni, hogy a mindenkori oktatáspolitikák szempontjai közül és az oktatásfejlesztés kultúrájából – a meg-alapozottság érdekében és a komplexitás jegyében – nem hiányozhatnak a helyi és a regionális oktatástörténeti kutatások tudományos tényei és tapasztalatai sem. (1)

Jegyzet

(1) Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága Veszprém-ben tartott ülésén (2008. december 12.) elhangzott előadás kibővített, szerkesztett változata.

Irodalom

Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. OKI, Budapest.

Benda Kálmán (1977): Az iskolázás és az írástudás a dunántúli parasztság körében. In: Kanyar József (szerk.): *Somogy megye múltjából. Levéltári évkönyv*. 8. Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár. 123–133.

Kanyar József (1979): Népiskola és középfokú oktatás a Dunántúlon – különös tekintettel Somogyra. In:

Kanyar József (szerk.): *Somogy megye múltjából. Levéltári évkönyv*. 10. Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár. 175–230.

Kanyar József (1989): *Népoktatás a Dél-Dunántúlon a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet időszakában (1770–1868)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Katus László (1978): A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének főbb vonásai, 1848–1867. In:

Farkas Gábor (szerk.): *A Dunántúl településtörténete*. III. 1848–1867. A székesfehérvári településtörténeti konferencia anyaga. MTA PAB-VEAB, Székesfehérvár. 6–30.

Kelemen Elemér (1978): A Dunántúl népoktatása az Eötvös-törvény előtti évtizedben. In: Farkas Gábor (szerk.): *A Dunántúl településtörténete*. III. A székesfehérvári településtörténeti konferencia anyaga. MTA PAB-VEAB, Székesfehérvár. 215–220.

Kelemen Elemér (1982a): A Dunántúl népoktatásának néhány kérdése. In: Kanyar József (szerk.): *A Dunántúl településtörténete*. IV. 1867–1900. MTA PAB-VEAB, Veszprém. 251–258.

Kelemen Elemér (1982b): Népoktatás a Dunántúlon 1900–1944. In: Farkas Gábor (szerk.): *A Dunántúl településtörténete*. V. 1900–1944. 1–2. MTA PAB-VEAB, Veszprém. I. 29–39.

Kelemen Elemér (1982c): A Dunántúl népoktatása (1867–1900). In: Kanyar József (szerk.): *Somogy megye múltjából. Levéltári évkönyv*. 13. Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár. 243–282.

Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kelemen Elemér (1987): Az alapfokú oktatás fejlődése a Dél-Dunántúlon az Eötvös-törvénytől napjainkig. In: Foki Iblya (szerk.): *A dél-dunántúli aprófalvak és szórványok település- és társadalomtörténete*. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg. 203–214.

Kelemen Elemér (1994): Az oktatási intézményhálózat fejlődése és az oktatási vonzaskörzetek alakulása a Dél-Dunántúlon 1869–1914 között. *Századok*, 3–4. 674–707.

Novák Gábor (2007): Mit mutatnak a számok? *Köznevelés*, június 11.

T. Mérey Klára (1994): A településhálózat változása és ennek okai a Dél-Dunántúlon (1850–1914). *Századok*, 128. 3–4. 650–671.

Vörös (1976): *A két Ratio Educationis és a népoktatás Magyarországon*. Kulturhistorisches Symposium Mogersdorf, 1975 in Mogersdorf. Schul- und

Bildungswesen in pannonischen Raum bis 1918 mit besondere Berücksichtigung des modern Schulwesens. 219–232.

A statisztikai adatok forrásai

A 18. századra vonatkozó adatokat Benda (1977), Kanyar (1989) és Vörös (1976) hivatkozott munkáiból vettem át.

Az 1860-as évekre: *Hivatalos Statisztikai Közlemények*, (1869) 5. A-D táblázatok. Barsi József (1864/65–1867/68, szerk.): *Magyarország közoktatási statisztikája*. Pest. XVII + 279. A népességre vonatkozó adatok: Kovacsics József (1957, szerk.): *A történeti statisztika forrásai*. Budapest.

A dualista korszakra: *A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-ben*. I. rész. Buda; uaz: 1870, 1871, Buda, 1872; uaz: 1873–1879, 3–26. kötet. Budapest. 1874–1877. Magyarország közoktatásügye az ???? évben. Különnyomat *A m. kir. Kormány ???? évi működéséről és az országos közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv* című műből. 1898–1918. Bp. 1898–1918. *Magyar Statisztikai Évkönyv*. Új ???? 1–21. köt. 1893–1914. Budapest. 1893–1914.

A két világháború közötti időszakra: uo. 1921–1929, 1938, Budapest, 1922–1930. 1939.

1945 után: *Oktatás, művelődés 1950–1985*. (1986) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

A statisztikai kiadványokból felhasznált alapadatok további feldolgozása (átlagok, viszonyszámok, rangsor-analízis, korreláció-számítás stb.) saját számításaimon alapul. Az adatokat és a táblázatokat részben saját korábbi munkáimból (lásd az Irodalomjegyzéket) vettem át. (1)

A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás

A „kompetencia” ma kétségkívül a lelegjártottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. Az utóbbi évtizedben kibontakozó „szédületes karrierje” (Sáska, 2007a, 148.) arra vezethető vissza, hogy kiemelt szerepet játszik az uniós oktatáspolitikai alapidokumentumaiban, nélkülözhetetlen eleme lett az oktatási bürokrácia nyelvének mind a közoktatás, mind a szakképzés, mind a felsőoktatás vonatkozásában, és mindennek következtében a kompetenciákra és a kompetenciák fejlesztésére való hivatkozás nem maradhat ki azokból a szövegekből, amelyek a forrásokhoz való hozzájutás szakmai legitimitációját célozzák.

Ennek a helyzetnek aztán egyenes következménye a fogalom jelentéstartományának mérhetetlen kitágulása, végső soron a fogalom parttalaná válása. Ma már mindent kompetenciának nevezhetünk, ami a tudással és a képességekkel valamiképpen összefügg, nem egy szövegben egyenesen az „értelmes”, „valódi” tudás szinonimájaként szerepel. Mindez persze nem kedvez a szó tudományos, szakmailag megalapozott használatának, sőt eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába. Nagyon is érthető ezek után, ha a szakemberek egy része egészében ideologikus jelenségnek, antiintellektuális tendenciák kifejeződésének, sőt „szómágiának” tekinti a pedagógiai gondolkodás kompetencia-központú fordulatát (lásd például: Sáska, 2007a, 2007b).

Ebben a tanulmányban kísérletet teszek a kompetencia fogalmának a ma megszokottnál valamivel szűkebb és strukturáltabb értelmezésére. (1) Ez az értelmezés azonban következményekkel jár a kompetencia-alapú oktatás meghatározására nézve is: azt sokkal nagyobb szabású és korántsem magától értetődő – mindazonáltal nagyon is szükséges – projektként tételezi, mint ahogy általában gondolkodni szoktunk róla.

A kompetencia fogalmának megközelítései

Mit értünk kompetencián? Ha a kérdésben előbbre akarunk jutni – és nem elégszünk meg azzal, hogy az értelmezési zavart merő rosszindulatnak vagy butaságnak tulajdonítsuk –, érdemes azt a kérdést feltenni, hogy honnan került a pedagógiai nyelvbe a ma annyira divatosnak számító szó, milyen tudományosan körülhatároltabb értelmezésekkel találkozunk, és ezek alapján vajon lehet-e valamilyen értelmes funkciója a fogalom bevezetésének.

Az első használati terület, amelyet itt meg kell említeni, Noam Chomsky nevéhez kötődik. Bármilyen nagy hatást is gyakorolt azonban Chomsky nyelvészeti munkássága a kognitív tudományokra általában, Chomskyból kiindulva aligha rekonstruálható a mai pedagógia kompetenciafogalma. (Bár a magyar pedagógiában vannak kísérletek erre nézvést, lásd például: Csapó, 2003.) A generatív nyelvészet ugyanis egy nagyon általános fogalmi duálból, kompetencia és performancia szembeállításából indul ki. A nyelvi kompetencia ebben a szemléletben „a viselkedés alapjául szolgál, de [...] nem jelenik meg valamilyen közvetlen vagy egyszerű módon a viselkedésben.” (Chomsky, 2003, 141.). Itt tehát

arról van szó, hogy a nyelvi viselkedés mögött olyan mentális mélystruktúrák húzódnak meg, amelyek nem vezethetők le közvetlenül a teljesítmény megfigyeléséből, és sok tekintetben velünk születettek, azaz minden nyelv közös kognitív alapját képezik.

Ez természetesen egy nagyon fontos szemléleti alapelv, és a kognitív tudományokban találkozunk is olyan törekvésekkel, amelyek általánosabb értelmezést próbálnak adni ennek a dichotómiának, eloldozva azt a nyelv jelenségvilágától. Így például az izraeli neurobiológus, Yadin Dudai (2002, 189–190.) kézikönyvében, amely a memória kérdéskörét foglalja össze, a *Performance* szócikket erre az ellentétpárra építi föl, olyan eseteket taglalva, amelyekben a belső, mentális folyamatok és a külső viselkedés eltérése szembe-
szökő. Voltaképpen a behaviorizmus klasszikus problémájáról, illetve annak meghaladásáról van szó, ahogy tulajdonképpen Chomskynál is. De a Chomsky-féle duál még egy másik módon is behatolt a pszichológiába: mint a személyiség kognitív és motivációs szférájának megkülönböztetése. Eszerint a gondolkodási folyamatokat kompetenciamodellek írják le,

*A kompetenciának ez az össze-
tevéje (nevezhetjük
helyzetfelismerési képességnek)
aligha sajátítható el másként,
mint úgy, hogy megélünk szá-
mos olyan helyzetet, amelyben
szükség van erre a tudásra, és
számos olyat is, amelyben nincs
szükség. Ezeket a tapasztalato-
kat kognitív sémákként tároljuk,
és alapvetően intuitív módon
használjuk fel, azaz olyan gon-
dolkodási folyamatokról van
szó, amelyeket a tudatunkkal
nagyon kevésbé tudunk kontrol-
lálni (holisztikus
sablonalkalmazás).*

míg a motivációs folyamatokat performancia-
modellek (lásd például: *Pintrich*, 2000, 23.).
Nem mindent teszünk meg, amire képesek
vagyunk. Itt tehát a kompetenciának egy
olyan, nagyon általános értelmezése bontako-
zik ki, amely fontos tanulságokkal szolgálhat
a tudáselmélet számára, de nem visz közelebb
a pedagógiai kompetenciafogalom pontosabb
megértéséhez.

Valamivel közelebb jutunk a dologhoz, ha
az én-pszichológia tradícióját és annak kom-
petenciafogalmát vizsgáljuk meg. Robert
White Freud ösztönelméletének meghaladá-
sára fejlesztette ki saját, a környezethez való
alkalmazkodást szabályozó én-t a közép-
pontba állító teóriáját. Ebben az értelmezési
keretben az ének megvannak a maga saját,
az ösztönökből le nem vezethető belső moti-
vumai, amelyek éppúgy kielégülésre törnek,
mint az ösztönök. Ilyen mindenekelőtt a
kompetencia, amelynek fogalmát White
(1959) sokoldalúan kimunkálta, és amely
egy szervezet azon képességére vonatkozik,
hogy környezetével hatékony interakciót
folytasson. A kompetencia tehát itt – szem-
ben az előző modellel – éppenséggel moti-

vum, örömforrás: pusztán az a tény, hogy hatékonyak vagyunk egy cselekvéssor megva-
lósításában, egy probléma megoldásában stb., az elért eredménytől függetlenül is kielé-
güléshez vezet.

Ugyanezt a nyomvonalat követi nyolclépcsős életciklus-elméletében Erik Erikson.
Modelljében az iskolás korhoz kapcsolódik az a belső igény, hogy a személy képes
legyen „megcsinálni, mi több, jól vagy akár tökéletesen megcsinálni bizonyos dolgokat”.
Erikson (1991, 475.) is használja a kompetencia fogalmát, és ahhoz nagyon hasonló
értelemben beszél az iparkodás érzéséről (‘sense of industriousness’) mint olyan ered-
ményről, amelynek létre kell jönnie, különben az alacsonyabb rendűség (‘inferiority’)
tudata fenyeget. Ebben Adlert követi, akinél a kompetenciára való törekvés voltaképpen
a kisebbségi érzés kompenzációjaként alakul ki. Összességében elmondhatjuk,
hogy ebben a tradícióban a pszichológia konzekvensen használ egy kompetenciafogal-

mat, amely hozzáértést jelent, azt, hogy valamilyen területen jók vagyunk, képesek vagyunk megbirkózni a terület jellegzetes problémáival. Eközben hangsúlyozza, hogy ez a képességünk nem passzív és külsődleges, hanem olyasmi, ami identitásunk alkotóeleme, ami mellett elkötelezzük magunkat, aminek gyakorlása tehát belső szükségletünk.

Itt érdemes egy kitérőt tenni a jog, pontosabban a törvényszéki pszichológia területére. Ebben az értelemben a kompetencia vagy cselekvőképesség az egyénnek azt a mentális képességét jelenti, hogy jogi eljárások alanya lehet. Inkompetens vádolt ellen nem lehet eljárást lefolytatni, inkompetens tanúk nem tanúskodhatnak. De ugyanebben az értelemben kell a kompetenciát, a cselekvőképességet vizsgálni, ha például azt kell eldönteni, hogy egy adott személy visszautasíthatja-e az orvosi kezelést, képes-e a vagyona kezelésére, a házasságkötésre vagy éppen a választásokon való részvételre. Itt tehát a kompetenciának egy minimalista értelmezésével találkozunk. Saját ügyeinek vitelében jogi értelemben mindenki kompetens, aki bizonyos általános kritériumoknak megfelel. Melyek ezek a kritériumok? Egy pszichológiai kézikönyv a következőket sorolja föl:

- a képesség, hogy megértse a releváns információt (megértés),
- a képesség, hogy megértse az adott szituáció természetét és várható következményeit (értékelés),
- a képesség, hogy racionálisan kezelje az információt (racionalitás) és végül
- a képesség, hogy kifejezésre juttassa a választását (*Winick*, 2000).

Ha ezeket a szempontokat nem minimalista kritériumoknak tekintjük, hanem a képességek olyan dimenzióinak, amelyek különböző szinteken valósulhatnak meg, akkor egy jól használható fogalmi rendszert kapunk annak leírására, hogy egy egyén – mondjuk egy állampolgár – milyen mértékben képes egy adott területen – például a politikában – a saját ügyeinek vitelére. Ebben az összefüggésben természetesen már nem jogról van szó, hanem a mentális fejlődés és fejlesztés leírásának lehetőségéről.

Hozzáértés, elkötelezettség és helyzetmegértés: úgy tűnik, ezek azok a legfőbb tartalmi elemek, amelyek körül a pszichológia – és a hétköznapi nyelv – kompetenciafogalma kikristályosodik.

A kompetencia háromszatú modellje: a kognitív komponensek

A fenti hármasság sok mindent elárul a kompetencia tényleges szerkezetéről, sajnos azonban a kortárs pedagógiai szövegek nem aknázzák ki ezeket a lehetőségeket. Igaz ugyan, hogy ezekben a szövegekben is egy háromszatú kompetenciamodellel találkozunk, ez a hármasság azonban jóval elvontabb, és ezáltal utat nyit a kompetenciafogalom teljes kiüresedésének és parttalan használatának. A modell jól ismert. Eszerint a kompetenciát három komponens alkotja: az ismeret (tudás), a képesség (készség) és az attitűd. A modell egyik ősforrása valószínűleg az OECD DeSeCo-programja (*Defining and Selecting Key Competencies*, 1997–2002), amely a kulskompetencia fogalmát állította a középpontba, és amely kísérletet tett a kompetencia definiálására is. Az alábbiakban a projekt összefoglaló jelentését idézem.

„A kompetencia több, mint pusztán tudás és készségek. Magában foglalja azt a képességet, hogy komplex követelményekkel birkózzunk meg pszichoszociális erőforrásokra (köztük készségekre és attitűdökre) támaszkodva és azokat mozgósítva egy meghatározott kontextus keretei között. A hatékony kommunikáció képessége például olyan kompetencia, amely az egyén nyelvismeretén, gyakorlati információtechnológiai készségein és a kommunikációs partnerek iránti attitűdjein alapul.” (*OECD*, 2005, 4. o.; a magyar szakirodalomból lásd elsősorban: *Vass*, 2006, 2007; *Falus*, 2006)

A bekezdés első fele még a kompetenciafogalom átfogó meghatározására törekszik, a gondolatot példával illusztráló utolsó mondatban azonban már az ismeret, a képesség és az attitűd egymástól teljesen független tartalmakat hordoz, és ezáltal a szöveg egy olyan

kompetenciafogalmat sugall, amely valamiféle gyűjteménye különböző mentális funkcióknak. Ez természetesen a fogalom egy lehetséges értelmezése, önmagában nem hibás vagy elégtelen, megvannak azonban a gyakorlati konzekvenciái. Ha ugyanis a kompetencia egyfajta gyűjteménye ismereteknek és képességeknek (az attitűdöket egyelőre tegyük zárójelbe, és fordítsuk figyelmünket csak a kognitív komponensekre), akkor a kompetencia-alapú oktatás sem jelent mást, mint a hagyományos, ismereteket közvetítő oktatás kiegészítését valamiféle képességfejlesztéssel.

A kompetencia-alapú oktatás ilyen additív felfogásából azután először is egyenesen következik a közvetítendő ismeretek mennyiségének csökkentése, a tananyagcsökkentés követelése (amit Sáska [2007a, 144–147.] antiintellektualizmusként és a liberális oktatáspolitikai hagyománnyal való szakításként ostoroz – joggal), hiszen időt kell biztosítani a képességfejlesztés számára. Másodszor mintegy megágyaz egy olyan tudásmodellnek, amelyben az ismeretek képviselik a specifikus (tartalmi) komponenst és a képességek az általános (eszközjellegű) komponenst. (2) Ez a megközelítés azonban rossz hírbe keveri az ismereteket: mivel tartalomhoz kötöttek, kevésbé transzferálhatók, ezért kevésbé is hasznosak. Végül – paradox módon – konzervatív hatása is van a felfogásnak, amennyiben a kompetencia-alapúság elsősorban a képességfejlesztés hozzáadását jelenti, és másodlagossá válik az ismeretközvetítés átalakítása. Régi tartalom új módszerekkel: a kompetencia-alapú oktatás ilyen megközelítése egyáltalán nem ismeretlen – bár szerencsére nem is kizárólagos – a mai magyar innovációs folyamatokban.

A kompetencia kognitív komponensei tehát sematikusan így ábrázolhatók a fentebb ismertetett standard felfogást követve:

<i>A komponens</i>	<i>B komponens</i>
Ismeret – explicit tudás Specifikus tudás Tartalomtudás	Képesség – implicit tudás Általános tudás Eszköztudás

A kompetencia egy alternatív szerkezeti modelljét kínálja a szakértelem pszichológiai elmélete. Szakértelemről beszélek, és nem szaktudásról. Az utóbbi a magyar nyelvben a szakmához, a szakképzéshez kapcsolódik, és mintegy ellenfogalma az általános műveltségnek. A szakértelem fogalmát viszont az angol 'expertise' fogalmának felettetem meg, az pedig nem jelent többet, mint hogy értek valamihez. Azaz nagyon is összefügg az énszichológusok által kimunkált kompetenciafogalommal, és semmiképpen nem ellentétes – erre még visszatérek – az általános műveltséggel. A szakértővé válás folyamatát többen megkísérelték leírni. A továbbiakban elsősorban a Dreyfus-fivérek gyakran idézett munkájára támaszkodom. A *Mind over Machine* című könyv (Dreyfus és Dreyfus, 1986, elsősorban: 16–51.; magyarul ismerteti: *Mérő*, 2001, 181–198.) 1986-ban jelent meg, azaz elég korán ahhoz képest, hogy a szerzők elsősorban azt akarták bizonyítani, hogy az emberi elme soha nem lesz pótolható gépekkel, mivel működési módja radikálisan eltér a mégoly fejlett gépektől. Számunkra azonban ez most csak annyiban érdekes, hogy Dreyfus és Dreyfus saját tudáskonceptiójukat egy mechanikus, a gépi metaforára épülő tudáskonceptióval szemben fejtik ki.

A kezdőtől a szakértőig vezető úton öt állomást különítenek el a szerzők. Ezek ismeretése helyett megpróbálom összefoglalni a fejlődés fő folyamatait. A kezdő és a szakértő közötti különbség a szerzők szerint abban ragadható meg, ahogy a problémahelyzetekeket kezelik. (Úgynevezett rosszul strukturált problémákról van szó. Jól strukturált probléma például egy rejtvény, amelynek megoldásához minden szükséges adat adott, a problémamegoldó részéről csak jó gondolkodásra, intelligenciára van szükség. Az élet azonban inkább rosszul strukturált problémákkal szembesít, amelyek megoldásához – rögtön látni fogjuk – előzetes tudásra, tapasztalatra van szükség [Eysenck és Kean, 1997,

404–415.] A kezdő analitikusan közelít, tudatosan dekomponálja a szituációt felismerhető elemekre, azaz olyan elemekre, amelyeket korábban megtanult, és most tudatosan felismer. Továbbá próbál kontextusfüggetlen, absztrakt szabályokat alkalmazni. Kevés a tapasztalata, ezért az absztrakciókra hagyatkozik. A szakértő magatartása viszont a felhalmozott konkrét tapasztalatokon alapul, és azon, hogy az új helyzeteket tudattalanul az emlékezetében őrzöttekhez hasonlónak ismeri fel. Ezt a folyamatot a szerzők holisztikus sablonalkalmazásnak nevezik, és szembeállítják az információfeldolgozással. Holisztikus, mert nem elemzés eredménye, hanem ráérezés és intuíció. És sablonalkalmazás, mert a már meglévő konkrét tapasztalatoknak való megfelelés játssza a gondolkodásban a vezető szerepet.

Fontos különbség még, hogy a kezdő kívül áll a problémán. Ezen azt értem, hogy másoktól tanult szabályokat alkalmaz, a tudás még nem a sajátja, a kudarc és a siker nem személyes jellegű. A szakértő viszont elkötelezetté válik a problémamegoldás során, mert saját terve szerint foglalkozik a problémával, beleviszi a szituációba a saját tudását, és ezért a siker és a kudarc is mélyen érinti. (Felfigyelhetünk itt arra, hogy az elmélet érintkezik az én-pszichológusok kompetenciaelméletével.) Röviden: ami a szakértő erejét adja, az a konkrét tapasztalatok és egyedi ismeretek sokasága, az intuíció döntő szerepe a gondolkodásban és az elkötelezettség a saját stratégiák mellett. (Zárójelben meg kell jegyezni, hogy Dreyfusék is használják a kompetencia szót, de egy sokkal konkrétabb értelemben: így nevezik a szakértővé válás 3. stációját. Ezt a szakaszt a saját terveken alapuló tudatos problémamegoldás jellemzi, fontos szerepet játszanak már a szituációfüggő tudáselemek, mint például a perceptuális tanulás eredményei, de még nem vette át vezető szerepét az intuíció. Azt hiszem azonban, hogy nem terjedt el a szakmai szóhasználatban a kompetencia szónak ez a nagyon konkrét értelmezése, ahogy a többi stáció neve sem vált szakkifejezéssé. Úgy gondolom, érdemes a szakértővé válás egész folyamatát a kompetencia fejlődési folyamatoként értelmezni.)

A kompetencia szakértelmen (azaz hozzáértésen) alapuló fogalma is két kognitív komponenst tartalmaz, de másként, mint a korábban ismertetett modell. Az A komponens lényege itt az, hogy dekontextualizált (vagy szituációfüggetlen) tudás ismeretek tipikusan ilyenek. Ha például tudjuk, hogy a nyúl szőrös, akkor ez egy absztrakt nyúlra vonatkozó tudás, amely immár minden konkrét, személyes nyúlélményünktől eloldozódott. A szituációfüggetlen tudás azonban nem feltétlenül ismeret. Számos olyan készséggel rendelkezünk, amelyek minden konkrét szituációtól függetlenül fejleszthetők, és rutinszerű mivoltukban éppúgy dekontextualizáltak, mint általános ismereteink. A fék használatának képessége az autóban, számozott felsorolás létrehozása egy szövegszerkesztőben, a guruló átfordulás vagy egy másodfokú egyenlet megoldása példák lehetnek az ilyen készségekre.

A dekontextualizált tudás nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy értsünk valamihez: ez biztosítja a tudás transzferálhatóságát, azt, hogy változatos körülmények között tudjuk alkalmazni. Mindazonáltal nem elégséges feltétele. Ahhoz, hogy valóban hasznát vegyük a tudásunknak, arra is szükség van, hogy felismerjük azokat a szituációkat, amelyekben éppen ezt a tudást kell mozgósítanunk, és nemkülönben azokat is, amelyekben viszont nem vesszük hasznát ennek a tudásunknak. Az, hogy tudunk fékezni, egy dolog. Az, hogy tudjuk, általában mikor kell fékezni, egy másik dolog (még mindig az A komponens). Az viszont, hogy egy adott közlekedési szituációt, amelyben benne vagyunk, olyanként ismerünk föl, ahol a fékezésre vonatkozó rutinunkat alkalmazni kell, ez már egy egészen más dolog, és ezt nevezem a kompetencia B komponensének.

A kompetenciának ez az összetevője (nevezhetjük helyzetfelismerési képességnek) aligha sajátítható el másként, mint úgy, hogy megélünk számos olyan helyzetet, amelyben szükség van erre a tudásra, és számos olyat is, amelyben nincs szükség. Ezeket a tapasztalatokat kognitív sémákként tároljuk, és alapvetően intuitív módon használjuk fel,

azaz olyan gondolkodási folyamatokról van szó, amelyeket a tudatunkkal nagyon kevés tudunk kontrollálni (holisztikus sablonalkalmazás).

<i>A komponens</i>	<i>B komponens</i>
Dekontextualizált, szituációfüggetlen tudás Ismeret és készség – explicit és implicit tudás Analitikus tudás	Szituatív tudás Helyzetfelismerési képesség – implicit tudás Holistikus, intuitív tudás

Az A és a B komponens ebben a modellben nem egy gyűjtemény részei, hanem szerves kapcsolat köti őket össze. Viszonyuk mindamellet nem szimmetrikus. A B komponens gyakorlatilag nem létezik az A komponens nélkül, igazából elgondolni sem tudjuk önmagában, hiszen nem más, mint a másik alkalmazásának a lehetősége. Az A komponens azonban minden további nélkül elgondolható a másik összetevő nélkül. Birtokában lenni az A komponensnek, de nélkülözni a B komponenst: ez teljesen hétköznapi szituáció. A Dreyfus-fivérek ezt nevezik kezdő szintű tudásnak.

A kognitív komponensek és a kompetencia-alapú oktatás

A közbeszéd „iskolás”-nak nevezi a Dreyfus-féle skálán kezdő szinten állók tudását. Ezt a tudásszintet éppen az jellemzi, hogy az ember fel tudja mondani a leckét, és problémamentes helyzetben alkalmazni is tudja, bár kissé döcögösen. Valahogy úgy, ahogy egyes amerikai vígjátékokban a kezdő szerető próbálja megtalálni partnerén a tankönyvből megismert erogén zónákat. Az ilyen iskolás tudás az életben elégtelen, és legtöbbször kudarchoz vezet; értékét az adja, hogy kiindulópont egy későbbi kompetens tudáshoz. Kezdeti botladozás. Van azonban egy sajátos világ, ahol az ilyen tudás abszolút érvényesnek számít. Természetesen az iskoláról beszélek, pontosabban a modern tömegoktatás intézményrendszeréről. Ebben a világban a tudás úgy áramlik a tanártól és a tankönyvtől a tanuló felé, majd dolgozatírásakor a tanulótól a tanár felé, ahogy a digitális információ töltődik le az internetről a pc-re, majd onnan egy flash drive-ra stb. A tudásnak ez az objektív-mechanikus felfogása már jóval a számítógép és a számítógép-agy párhuzam kitalálása előtt létrejött az iskola jóvoltából.

Ez a tudásfelfogás azonban az iskolán belül egyrészt abszolút funkcionális és nehezen megszüntethető, másrészt nem feltétlenül kontraproduktív. Egyáltalán nem véletlen, hogy a klasszikus iskola lényegében kizárólag dekontextualizált tudást közvetít, azaz visszamondható szövegek és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok ismeretét. Ez alapvető biztosítéka az iskola szelekciót legitimáló funkciójának. A visszamondható szöveg-tudás fontos jellemzője, hogy a tanulás során szorgalommal minden hátrány kompenzálható. Természetesen van, aki jobb feltételekkel indul a versenyben, és van, aki másoknál sokkal rosszabbakkal, de a nagyobb energiabefektetés végső soron minden hátrányt felül tud írni, lényegében az oktatás színvonalától függetlenül is, így végül az arra érdemesek kerülnek előnybe. Könnyen belátható, hogy amennyiben a szelekció alapja nem ez, hanem a dreyfusi értelemben vett hozzáértés lenne, ez az igazságosság komoly csorbát szenvedne, hiszen az ezen a téren megmutatkozó hátrányok szorgalommal csak nagyon kevésbé kompenzálhatók: ezek kiküszöbölése szakszerű pedagógiai segítségnyújtást, azaz tanítást igényel. Ennek a helyzetnek a következménye azonban az, hogy önértékké válik a visszamondható tudás, és kialakul az a szükségszerű látszat, hogy a tudásnak itt a kompetenciával szembeállítható másik fajtájával van dolgunk.

Baj-e ez? Úgy gondolom, igen, de ez nem magától értetődő. Az, hogy az iskola kezdő-szintű tudást közvetít, azaz lerakja a kompetenciák kibontakozásának alapjait, önmagában nem baj, ha számíthatunk arra, hogy a kompetenciák alakulása folytatódik az iskola falain kívül a hétköznapi élet tapasztalatai nyomán. Boldogabb időkben ez valóban így is volt

(lásd *Knausz*, 2002, 95–96.). Ma azonban ez jórészt megszűnt, az iskola által közvetített tudás csonkolt tudás, amely lényegében használhatatlan az iskola falain kívül. Nem elsősorban azért, amilyen, hanem azért, amilyen az iskola társadalmi környezete. Ebben a közegben nem folytatódik a kompetenciák, azaz a műveltség kialakulásának folyamata. Az iskolai tudás áltudássá minősül vissza. Az okokról csak felsorolászerűen: először is a középiskolák tömegesedésével megváltozott az iskolák társadalmi összetétele, azaz a középiskolákba ma egészen más előzetes tudással és kultúrával kerülnek be a gyerekek, mint akár csak néhány évtizeddel korábban. Másodsorban radikálisan megváltozott a kulturális közeg, az ifjúság egészen más kulturális hatásrendszerek közepette szocializálódik, és ebben a világban alig-alig van helye mindannak, amit az iskolában tanulnak. Ezt az átalakulást csak tovább árnyalja az ifjúság etnikai összetételének átalakulása és a szegénység masszív jelenléte a társadalomban. Harmadszor alig elemzett tény az iskola társadalmi szerepének átalakulása. Bár a társadalom legelésebb rétegeiben az iskolázás hiányának szerepe nyilvánvaló – azaz minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kisebb az esélye arra, hogy munkanélkülivé, szegénnyé, hajléktalanná váljék –, a magasabb társadalmi rétegek esetében ez korántsem ennyire egyértelmű. Azaz a jobb társadalmi pozíciók elérésének mintha egyre kevésbé lenne feltétele az iskolai siker, a jó továbbtanulás. Ez a helyzet motivációs szempontból rendkívül kedvezőtlen, és más tényezőkkel együtt tovább akadályozza, hogy az iskolában szerzett tudásra továbbfejlődjön a tantermen kívüli diskurzusok révén.

Ebben a helyzetben joggal vetődik fel egy olyan iskolai tudásközvetítés igénye, amely nem elégszik meg a dekontextualizált tudások – döntően szövegek – közvetítésével, hanem olyan tapasztalatokat szervez a tanulók számára, amelyek nyomán a tudás funkcióba kerül, és alkalmazhatóvá válik, azaz az A komponens kiegészül a B komponenssel. Ezt nevezhetjük kompetencia-alapú oktatásnak: ahol tehát a siker kritériuma nem a szövegek visszamondása, hanem az amúgy szövegszerűen is megfogalmazható tudás használatba vételének képessége. Fontos látni tehát, hogy a kompetencia-alapú oktatás igénye egy történelmi szituáció következménye. Nem arról van szó, hogy az oktatás eddig sötétben tévelygett, de most – például az agykutatás újabb eredményeinek köszönhetően – tisztábban látunk. Nem is arról van szó, hogy globalizált, változó és multikulturális világunk új kihívásai tennék nélkülözhetetlenné a kompetens tudást (*OECD*, 2005, 4.). Az ugyanis mindig nélkülözhetetlen volt, még ha régen más kompetenciákra volt is szükség. Ami a mai helyzetben új, az az, hogy kompetenciafejlesztés nélkül egyszerűen semmiféle műveltséget nem tud közvetíteni az iskola. Ez a helyzet valóban radikálisan új. Az iskola dolga a Tábla

Fontos látni tehát, hogy a kompetencia-alapú oktatás igénye egy történelmi szituáció következménye. Nem arról van szó, hogy az oktatás eddig sötétben tévelygett, de most – például az agykutatás újabb eredményeinek köszönhetően – tisztábban látunk. Nem is arról van szó, hogy globalizált, változó és multikulturális világunk új kihívásai tennék nélkülözhetetlenné a kompetens tudást. Az ugyanis mindig nélkülözhetetlen volt, még ha régen más kompetenciákra volt is szükség. Ami a mai helyzetben új, az az, hogy kompetenciafejlesztés nélkül egyszerűen semmiféle műveltséget nem tud közvetíteni az iskola. Ez a helyzet valóban radikálisan új.

Háza óta az, hogy szövetszerű, azaz kezdő szintű tudást közvetítsen. Erre alakult ki egész szervezete, és bár a történelem során igen sok változáson esett át, ez az alapvető funkciója nem változott. Ha ma arra szólítjuk fel az iskolát, hogy szakítson ezzel a hagyománnyal, és az ismeretek alkalmazását, azaz a kompetenciák fejlesztését is vegye fel a tantervbe, akkor – ezt tisztán kell látni – egy pedagógiai forradalomról beszélünk, amelynek a feltételeit nagyon komolyan végig kell gondolni, különben a kompetenciafejlesztés jelszava pusztá ideológiává minősül, amelynek segítségével bármikor rábizonyítható az iskolára, hogy nem látja el a feladatát.

Ezen a ponton nem kerülhetjük el, hogy néhány szót szóljunk kompetencia és műveltség viszonyáról. A pedagógiai diskurzus hajlik rá, hogy itt egy ellentétet lásson. A műveltségközpontú pedagógiák eszerint a tartalomra, a kompetencia-központú pedagógiák viszont a technikára helyezik a hangsúlyt. A kompetencia fentebb kifejtett modellje azonban megteremti a lehetőségét az ellentét feloldásának. Az A komponens birtoklása csak ahhoz elég, amit iskolás tudásnak nevezünk, a műveltséghez más is kell. Úgy szólván senki nem azt tekinti művelt embernek, aki tudja a helyes válaszokat például egy műveltségi vetélkedőn, hanem azt, aki műveltségét éppen akkor és ott tudja mozgósítani, amikor és ahol arra szükség van egy adott helyzet értelmezéséhez. Ki kell tehát egészülni egy helyzetértelmezésen alapuló B komponenssel, más szavakkal az ismeretnek kompetenciává (hozzáértéssé) kell fejlődnie ahhoz, hogy műveltséggé váljék (a műveltség ilyen értelmezéséhez lásd: *Knausz*, 2002, 2004a, 2004b, 2006).

Ebből persze nem következik, hogy a műveltség és a kompetencia szavak ugyanazt jelentenék. Nem minden kompetenciát nevezünk műveltségnek, csak azokat, amelyek kanonizált tudásokhoz kötődnek, tehát egy közösség hagyományrendszerének alkotóelemei. (3) Az iskola éppen az ilyen tudás közvetítésére tesz kísérletet, ennek esélyeit azonban csak akkor mérlegelhetjük, ha előbb rátérünk az eddig elhanyagolt C komponens értelmezésére.

A kompetencia háromszatú modellje: az affektív komponens

A tanulmány első részében láttuk, hogy Robert White és Erik Erikson kifejezetten motivációs összefüggésben használták a kompetencia fogalmát. Tekintettel arra, hogy a fogalom mai újjászületése az ő örökségüket viszi tovább, ez olyan körülmény, amelyet hiba volna figyelmen kívül hagyni. Az én-pszichológusok ugyanis arra mutatnak rá, hogy érteni valamihez nem pusztán egy eszköz, amely a személyiséghez képest valami külsődleges és tartalmilag közömbös dolog, hanem identitásunk fontos alkotóeleme. A „ki vagyok én?” örök kérdésére az egyik válasz bizonyosan az, hogy az vagyok, amihez értek, amit tudok. (Vagy ahogy Erikson fogalmazott: „Az vagyok, amit működtetni tudok.” [Erikson, 1991, 479–480.]) Tudni valamit annyit tesz: vannak helyzetek, amelyekben úrrá tudok lenni, amelyekben tehát a környezetemmel való interakcióim eredményesek lehetnek. Az ilyen tudás nemcsak „megvan”, hanem fontos nekem, ragaszkodom hozzá. Nem vehetik el tőlem – ahogy néha mondani szoktuk.

Mit jelent az, hogy egy tudás az enyém? Ez összefügg azzal, amit Dreyfus és Dreyfus (1986, 26.) az alkalmazott stratégiák melletti érzelmi elkötelezettségről írtak. A kezdő még tanult szabályok szerint jár el egy probléma megoldása során, így ha nem jár sikerrel, az nem az ő kudarca elsősorban, hanem a számára külsődleges szabályok nem működnek. Vegyünk egy hétköznapi helyzetet: egy számítógépes program nem azt csinálja, amit szeretnénk. Újra átnézzük a beállításokat, mindent az előírásoknak megfelelően állítunk be, és még mindig nem működik. Újraindítjuk a gépet, ez be szokott jönni. Még mindig semmi. Eddig terjed a tudásunk. Nem magunkban csalódunk, hanem az eddig elsajátított eljárásokat érezzük elégtelennek. Ez a kompetencia kezdő szintje: még csak az A komponenssel rendelkezünk. Ha azonban „informatikai kompetenciánk” magasabb szinten áll, nem elégszünk meg ezekkel a rutinszerű megoldásokkal, hanem

korábbi tapasztalataink alapján észrevétlenül újabb, kevésbé magától értetődő ötletek kerülnek elő, bonyolult terveket alakítunk ki a probléma megoldására, segítséget keresünk az interneten stb. A tudás, amelyet itt alkalmazunk (A és B komponens együtt), már a miénk; ha nem sikerül a megoldás, az persze lehet a szoftver vagy a hardver hibája, de semmiképpen nem lehet már a kudarcért felelőssé tenni a tankönyvet, amelyből, vagy a tanárt, akitől valaha az informatikát tanultuk. A kompetencia működése vagy kudarcra érzelmileg mélyen érint bennünket.

Azt hihetnénk, hogy a kompetenciával való azonosulás a sikerek következtében alakul ki. És nagyjából ez nyilván így is van. Nagyon leegyszerűsítünk azonban a képletet, ha a személyesen megélt sikert (sikerélményt) tekintenénk az azonosulás egyetlen összetevőjének. Nézzünk most stílszerűen egy pedagógust, aki bizonyos kooperatív technikákat alkalmaz az oktatás során. Azokat az eljárásokat, amelyek beváltak, működőképesek, általában „bejönnek”, bizonyára szívesebben fogja alkalmazni, és egyre inkább a sajátjának tekinti őket. A kooperatív technikák melletti elkötelezettségének azonban nemcsak ez a személyes tapasztalat a forrása. Könnyen lehet, hogy hisz ebben a stratégiában a személyes tapasztalattól függetlenül is, már azt megelőzően, és hite akár feltétele is lehet a személyes tapasztalatnak, bár kétségtelen, hogy a siker tapasztalata hatékonyan erősíti meg ezt a hitet, a kudarc tapasztalata pedig kiolthatja azt.

A példa arra mutat rá, hogy elköteleződések (hitek) már a kezdő szinten, a kompetencia dekontextualizált A komponenséhez kapcsolódóan is létrejöhetnek, sőt nem egyszerűen nélkülözhetetlen is. Nagyon nehéz úgy megtanulni valamit, hogy nem hiszek már a folyamat kezdetén abban, hogy ez valamiképpen fontos. Ennek a hitnek vagy elköteleződéseknek a forrása lehet a tanító személy iránti bizalom, a vele való azonosulás, az ő tekintélyének elfogadása. De lehet a háttérben elköteleződés egy közösség és a hozzá kapcsolódó hagyományrendszer mellett. Amikor a hívő tanulmányozza a Bibliát, vagy más módon próbálja vallásos ismereteit elmélyíteni, legalábbis nem biztos, hogy kitartása abból fakad, hogy új ismereteit azonnal alkalmazni tudja például saját élethelyzetének vagy a világ általános állapotának értelmezése során, bár bizonyára vár valami ilyesféle hasznát a tanulmányaitól. Ő hisz benne, hogy tanulmányai ebben segíteni fogják – mert eleve hisz abban, hogy a Bibliában igazságot olvas.

Az igazság kérdése központi szerepet játszik az ismeretekkel való azonosulásban. Csak akkor mondhatom azt valamire, hogy tudom, ha tudásomnak része egy meggyőződés, hogy ismeretem igaz. Ez a meggyőződés fakadhat abból, hogy tudásom beválik, azaz sikerrel tudom alkalmazni különböző értelmezésekben, diskurzusokban és cselekvésekben, és vannak igazságelméletek, amelyek szeretik az igazságot erről az oldalról meghatározni. Általában mégsem ezt, hanem valamiféle korrespondenciát értünk az igazságon, és nagyon is mély lehet a meggyőződésünk (hitünk) olyan igazságokban is, amelyek működőképességéről nincs személyes tapasztalatunk.

Összességében tehát amellet szeretnék érvelni, hogy a kompetencia attitűdinális összetevője sem esetlegesen kapcsolódik a kognitív komponensekhez, hanem tartalmilag azokkal szervesen összefonódik. Egyszerűen arról van szó, hogy elköteleztettek vagyunk tudásunk érvényessége mellett, és ez az elkötelezettség egyszerre eredménye és előfeltétele a kompetenciák elsajátításának (bővebben lásd: *Polányi, 1994*).

Az affektív komponens és a kompetencia-alapú oktatás

Az attitűdök bevonása az elemzésbe azért különösen fontos, mert ebből a nézőpontból mutatkozik meg igazán, mekkora baj van az iskolai tudásközvetítéssel. Láttuk, hogy már a kognitív komponensek elemzéséből is egy pedagógiai forradalom igénye körvonalazódott, az affektív oldal szemügyre vétele viszont azt valószínűsíti, hogy a kérdés jelentősége túlnő az iskolán és a pedagógián.

Kérdezzük meg bármelyik tanárt, hogy mi a legfontosabb problémája! Bizonyos, hogy személyes problémalistáján előkelő helyen fog szerepelni az, hogy tanítványait nem érdekli a tananyag, nem fontos nekik az iskolai előrehaladás, nem lehet őket motiválni. A másik oldal véleményét is pontosan ismerjük. Kevés dolog érdekli kevésbé az ifjúságot, mint a redoxreakciók, a francia forradalom alkotmányai vagy Bánk bán haragja, azaz éppen az, amiről az iskolában tanulnak. A tudásterület melletti elkötelezettség minden kompetencia központi eleme, és a mai iskola világából éppen ez az elkötelezettség hiányzik fájdalmasan. Az iskolai tananyag és a fiatalok életvilága közötti szakadék napról napra a szemünk láttára szélesedik és mélyül. Ahhoz, hogy érdemben beszélhessünk a kompetencia-alapú oktatás lehetőségéről, mindenekelőtt ennek a szakadéknak a természetéről kellene valamilyen hipotézissel rendelkezünk.

A kiindulópont az a kulturális közeg, amelyben az ifjúság él és szocializálódik. Ezen a kulturális horizonton egész egyszerűen értelmezhetetlen mindaz, amit az iskolában tanítani próbálunk. Az igazán fontos kérdések itt arról szólnak, hogy lehet-e még kapni Nokia 5220-ast, hogy hánykor lesz az *Így jártam anyáttal*, és hogy időben hozzájutunk-e a *World of Warcraft* új kiadásához. Lássuk be, az elektronikus média és a plázák szuggesztív világához képest – nevezzük ezt a továbbiakban leegyszerűsítve médiavalóságnak – Könyves Kálmán törvényei, a kovalens kötés és a *Pannónia dicsérete* mintha nem volnának reális dolgok. Szövegek, amelyek egy kitalált világról szólnak. Egy kitalált és unalmas világról, amelyről valószínűleg soha senki nem gondolta azt, hogy létezik és üzenete van. A kérdés tehát nem egyszerűen az, hogy milyen technikával tanítsuk meg a gyerekeknek az iskolai tananyagot, hanem hogy egyáltalán érdekel-e ez még valakit. Releváns-e a médiavalóság közegében az, amit műveltségnek nevezünk? Lehet erre a kérdésre nemmel válaszolni, és akkor a kompetencia-alapú oktatás értelmezését le lehet választani a műveltség problémájáról. Fejleszthetünk kommunikációs, szövegértési és együttműködési készségeket műveltségi tartalmaktól függetlenül, és ezzel hatékonyan készíthetjük föl tanítványainkat az „Életre”, az ő életükre. (4) (Ezzel a tudással felvértezve hatékonyabban tudnak kommunikálni új Nokia 5220-asukkal, jobban értik az *Így jártam anyáttal*, és kooperatívabban játszanak a *World of Warcraft*-al.) Vagy mondhatjuk azt, hogy a műveltség fontos, de akkor ezzel azt is mondjuk, hogy az oktatás nem a médiavalóságra készít fel. Ez a két világ ugyanis inkompatibilisnek tűnik. Tekintsük át, hogy miért!

A médiavalóság először is a visszavonhatóság birodalma. Van egy weboldal, ahol a tagok szavazhatnak arról, hogy mi a legjobb dolog egy-egy kategóriában, és bárki új kategóriákat is létrehozhat. Lehet szavazni arról, hogy melyik a legjobb szín, a legjobb testhelyzet vagy a legjobb sör. (5) A „legjobb számítógépes funkció, amely nélkül nem lehet élni” kategóriában az első helyet – talán nem meglepő módon – a „másolás-beillesztés” foglalja el, a második helyen azonban tartósan az 'undo', azaz visszavonás művelet áll. A „legjobb számítógépes funkció, amelynek a való világban is létezni kellene” kategóriában viszont a visszavonás már lényegében vetélytársak nélkül vezet, és hasonló a helyzet a „legjobb mód, hogy helyrehozzunk valamit”, valamint a „legjobb billentyűparancs” kategóriákban.

A helyzet azonban az, hogy az undo az élet egyre több területén ténylegesen létezik. Bobby Ewing feltámadása halottaiból a nézők megnyugtatósa érdekében egykor még említésre méltó tévés esemény volt, ma már létezik az interaktív tévé, ahol a nézők befolyásolhatják az események kimenetelét, az internetes tévézés pedig megszünteti az aggodalmat, hogy lemaradunk valamiről. Hogy ez nem az élet? A sorozatfüggőknek erről más a véleményük. De az elektronikus média csak példa, amely nyilvánvalóvá és feltűnővé teszi azt a jelenséget, amely az élet két súlypontját jelentő szórakozás és vásárlás világában nagyon is hasonlóan működik.

A visszavonás, kicserélés, választás lehetősége persze nagyon jó dolog, amelynek az előnyeit mindannyian örömmel használjuk ki. Ebből a szituációból viszont az követke-

zik, hogy cselekedeteink következményeinek felelős mérlegelése – ami a modernitás egyik központi parancsa volt – mára legalábbis veszített a jelentőségéből. Nem kell a dolgok mögé nézni, nem kell érteni őket. A felhasználói felületek „hülyebiztosak”, és ha valaki mégis a mikróban szárítaná a macskáját, számíthat tette szimbolikus visszavonására a kártérítés révén, azaz arra, hogy a felelősséget helyette személytelen intézmények viselik. Legalábbis addig, amíg a felhasználói felület, adott esetben egy használati utasítás nem teszi egyértelművé, hogy a mikrohullám káros az emlősök egészségére.

Az iskolai műveltség egyik értelme az lenne, hogy megtanítsa a felszín mögé nézni, és ezzel lehetővé tegye a felelős döntést. De amikor a dolgok „mögé” nem érdekes, amikor nagyon jól és hatékonyan lehet élni a rejtett működések ismerete nélkül is, akkor ugyan mi tudja felkelteni az ifjúság érdeklődését a tananyag iránt?

A médiavalóság másodsor a kívülről irányítottág kiteljesedése. A kifejezést természetesen David Riesmantól (1996) vettem át, aki 1950-es könyvében fejtette ki nagy ívű történelmi látomását a háromféle karaktértípusról. Riesman a régiséget a tradíció által irányított személyiséggel, a modernitást a belülről irányított személyiséggel, a 20. században fokozatosan kibontakozó új világot pedig a kívülről – vagy még inkább: mások által – irányított személyiséggel kapcsolta össze. Bár sokan félreértik, az autonómia biztosítékát nem a belülről irányítottágban látta – hiszen az csak a szülők, nagyszülők által bennünk kiépített felettes én uralma –, hanem abban, hogy az autonóm ember képes megvalósítani azt a karaktértípust, amelyet a kor elvár tőle, de szabadon választhat, hogy megvalósítja vagy sem. Az viszont biztos, hogy a kívülről irányított ember semmiképpen nem autonóm. A sikeres élethez, az érvényesüléshez ma mindenekelőtt arra van szükség, hogy mások, a kortársak, a velünk egyenrangúak elismerjenek, hogy népszerűek legyünk. Ez mindenesetre fontosabb, mint a kitartó munka vagy az önfegyelem, amelyek a modernitás kiemelkedő értékei voltak. A többiek elismerése pedig elégséges legitímációja minden döntésnek és magatartásformának.

A tradíció által közvetített narratívák, mindenekelőtt a történelem és az irodalom elbeszélései ezzel szemben éppen arról szólnak, hogy „az élet lehet másmilyen is”. A kívülről irányított személyiségre azonban nem hat ezeknek a szövegeknek a szubverzív ereje, hiszen saját meggyőződése az élet egyedül helyes szemléletéről folyamatosan kellő megerősítést kap a többiektől, és nem utolsósorban a média részéről. Így lesz Nyilas Misi egyszerű lúzer, Kafka *Átváltozása* unalmas marhaság, *A csinovnyik halála* pedig egyenesen szánalmas. No nem abban az értelemben, hogy Cservjakov végrehajtó lenne egy szánalmas figura: az irodalomtanítás 14 éves alanya Csehov kísérletét érezte szánalmasnak arra, hogy egy épkezláb elbeszélést összehozzon. A kívülről irányítottág persze szorosan összefügg a tekintélyek felszámol-

Kérdezzük meg bármelyik tanárt, hogy mi a legfontosabb problémája! Bizonyos, hogy személyes problémalistáján előkelő helyen fog szerepelni az, hogy tanítványait nem érdekli a tananyag, nem fontos nekik az iskolai előrehaladás, nem lehet őket motiválni. A másik oldal véleményét is pontosan ismerjük. Kevés dolog érdekli kevésbé az ifjúságot, mint a redoxreakciók, a francia forradalom alkotmányai vagy Bánk bán haragja, azaz éppen az, amiről az iskolában tanulnak. A tudásterület melletti elkötelezettség minden kompetencia központi eleme, és a mai iskola világából éppen ez az elkötelezettség hiányzik fájdalmasan.

lódásával. A szülő, a tanár és a hagyomány által megszentelt műveltségi kánon tekintélye abból fakadt valaha, hogy az új nemzedékeket, a fiatalokat az élet dolgaiba bevezetni magától értetődően azoknak a feladata, akik már régebb óta élnek, és ezen a téren mással nem pótolható tapasztalatokkal, bölcsességgel rendelkeznek. Ha a médiavalóságban ez a fajta bölcsesség értékét veszti, akkor aligha fogják a tanulók megerőltetni magukat annak érdekében, hogy megértsék, mit is akart Csehov vagy Kafka. Ők ezeket a dolgokat jobban tudják.

És ez már át is vezet a médiavalóság harmadik sajátosságához, amit a diskurzusközöség szegmentálódásának nevezek. A különböző szubkultúrák, érdeklődési körök, divatcsoportok, korosztályok eltérő nyelve és utalásrendszere nem új jelenség, ma azonban egyre szűkebb körre szorul vissza a csoportközi kommunikáció. Különösen feltűnő az ifjúság és az idősebb nemzedék közötti kommunikáció csendes eltűnése, aminek következtében megszűnik a generációk közötti eleven kapcsolat, a tapasztalat átörökítésének folyamata. A legfontosabb következmény azonban az, hogy az ifjúság nem vonódik bele az ország közös dolgaival zajló – azaz politikai – diskurzusokba, főleg azért, mivel nincsenek is ilyenek, pontosabban a politikai diskurzus is szegmentálódik: az azonos szekértáborhoz tartozók beszélnek egymással, mert csak ők értik meg egymást. Ha belegondolunk, hogy az iskolai oktatás egyik fő funkciója az állampolgárok diskurzusközösségének kialakítása a közös szókincs és utalásrendszer elterjesztésével, érthető, ha erre nem lesz fogékony az ifjúság: a médiavalóságban elég a saját dolgainkkal foglalkozni. Egyszerűbben fogalmazva: a magánélet nem ad teret a közéletnek.

A fentiek alapján vagy befellegzett a hagyományos műveltségnek, vagy van valami a médiavalóságban túl (a *Truman-show* kulisszái mögött), ami méltóbb arra, hogy valóságnak nevezzük, és aminek horizontján a műveltség használatba vehető. Más szavakkal: aminek alapján megteremthető az iskolai tananyag igazsága melletti elkötelezettség. Úgy gondolom, van ilyen realitás, és ez nem más, mint a szenvedés valósága. Dolgok, amelyekről jobb társaságban nem illik beszélni, mindamellert vannak: szegénység és nyomor, éhezés és betegség, háború és halál. És ami mindezt elkerülhetlenné és egyben mindannyiunkat érintő valósággá teszi: a földi élet feltételeinek szemünk láttára történő összeomlása. Ezek alkotják azt a betonfalat, amely a diszkógömb fényei alatt csillagos égnak látszik. Képesek vagyunk-e szembesíteni tanítványainkat ezzel a *factum brutummal*? Fel tudjuk-e kelteni a részvétet azok iránt, akiket elsősorban és a legdurvábban sújt a mindannyiunkat fenyegető jövő?

Az biztos, hogy ezek a kérdések nem a tananyagról szólnak. Sokkal fontosabb, hogy tudunk-e olyan társadalmi tapasztalatot biztosítani gyerekeinknek, az iskolán kívül, ha kell, amely a valóság élményét kínálja. Különösen fontos ebből a szempontból az önkéntes segítő munka lehetősége, amelynek révén megtapasztalhatják, hogy lehet és szükséges is tenni azért, hogy jobb legyen a világ. Mert nem jó, csak annak látszik. És innen nézve már szinte másodlagos, hogy ez a perspektíva teszi csak értelmessé az iskolai műveltséget. Ami művinek és irreálisnak tűnik a médiavalóság felől nézve, az nagyon is értelmes és szükséges a valóság horizontján. Mert ha változtatni akarunk, akkor hirtelen fontossá válik a dolgok „möge”, hogy miért úgy vannak a dolgok, ahogy éppen vannak. Akkor nem gondolhatjuk azt, hogy a katasztrófához vezető életmódunk az egyetlen elgondolható módja az életnek, és fontossá válnak az alternatívák. És végül kiderülhet az is, hogy van értelme a közéletnek, a generációk, szekértáborok és szubkultúrák közötti párbeszédnek is.

Lehetséges ez? Az nem biztos. De azt gondolom, ma csak olyan pedagógiáról érdemes gondolkodni, amely egy ponton így szólhat a tanítványhoz: Isten hozott a valóságos világban!

Jegyzet

(1) A tanulmány alapjául szolgáló kutatásokat a Politikátörténeti Alapítvány támogatta a *Műveltség és demokrácia* című projekt keretében. Az írás bizonyos részeit szó szerint vettem át *A műveltség mint kompetencia* című előadásomból (*Műveltség, kompetencia, demokrácia. Konferencia a Politikátörténeti Intézetben*, 2008. április 4.), valamint *A mátrix, a valóság és a műveltség* című előadásomból (*II. Miskolci Tanítási Konferencia*, 2009. február 6.).

(2) Tartalomtudás és eszköztudás megkülönböztetésének egyik első és gyakran idézett forrása a magyar szakirodalomban: Joó, 1979.

(3) A fenti modellel – amely a kompetenciát azonosítja a szakértelemmel (hozzáértéssel), a műveltséget pedig tartalmi sajátosságokkal határozza meg a kom-

petencia fogalmán belül – merőben ellentétes koncepciót fejtett ki Csapó (2003), amikor a három fogalom következetes elhatárolására tett kísérletet.

(4) „Szándékosan nem a tudás átadására, hanem egy készség kialakítására törekedtek, aminek eredményeképpen a tanintézetek valamiféle szakképző intézményekké alakultak át, amelyek ugyan sikerrel tanítják az autovezetést, az írógép használatát, vagy azt – ami az élet »művészete« szempontjából még ennél is fontosabb –, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni, azt azonban képtelenek elérni, hogy a gyermekek az alaptanterv szabályos követelményeinek eleget tegyenek” – írta az amerikai iskoláról már 1955-ben Hannah Arendt.

(5) bestuff (<http://bestuff.com>)

Irodalom

Arendt, H. (1995): Az oktatás válsága. In: uő: *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest. 181–203.

Chomsky, N. (2003): Nyelv és elme. In: uő: *Mondat-tani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris, Budapest. 135–263.

Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 65–74.

Dreyfus, H. L. és Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over Machine*. The Free Press, New York.

Dudai, Y. (2002): *Memory from A to Z*. Oxford University Press, Oxford.

Erikson, E. H. (1991): Az életciklus: az identitás epigenezise. In: uő: *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest 475.

Eysenck, M. W. és Kean, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OKI, Budapest 299–309.

Joó András (1979): A tanulás folyamatát szabályozó tényezők – az eszköztudás és a tartalomtudás. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9.

Knausz Imre (2004a): Mi a műveltség? *Iskolakultúra*, 2.

Knausz Imre (2004b): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter és Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet 2004*. Trezor Kiadó, Budapest 213–230.

Knausz Imre (2006): Doxosophia. Műveltség, demokrácia, iskola. *Iskolakultúra*, 7–8. sz.

Mérő László (2001): *Új észjárások*. Tericum, Budapest.

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. www.oecd.org/edu/statistics/deseco.

Pintrich, P. R. (2000): Learning and Motivaton. In: Kazdin, A. E. (szerk.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press, Oxford.

Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás*. I–II. Atlantisz, Budapest.

Riesman, D. (1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.

Sáska Géza (2007a): Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről. In: uő: *Rendszerek és váltások*. 142–159.

Sáska Géza (2007b): *Közműveltség és magántudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 216.

Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OKI, Budapest 139–159.

Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–11.

White, R. (1959): Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. *Psychological Review*, 297–333.

Winick, B. J. (2000): Competency. In: Kazdin, A. E. (szerk.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press, Oxford.

Az attitűdök forradalma

„Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később.” (Dewey, 1938) John Dewey fenti gondolatai többször eszembe jutottak, miközben Knausz Imre A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás című tanulmányát olvastam. Magas színvonalú, gondolatébresztő munka. A szerző számos megállapításával magam is egyetértek, néhány ponton azonban eltér a véleményünk.

Knausz Imre tanulmányában kísérletet tesz „a kompetencia fogalmának a ma megszokottnál szűkebb és strukturáltabb értelmezésére”. Milyen lehet a ma megszokott kompetenciafogalom? A kompetenciáról való diskurzus az utóbbi évtizedben alapvetően meghatározza a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai, valamint a pedagógiai-fejlesztési folyamatokat. Az oktatáspolitikában hatása elsősorban az ágazati stratégiákban, a tartalmi-tantervi szabályozásban és a mérési-értékelési rendszerekben mutatható ki. Véleményem szerint a pedagógiai-fejlesztési folyamatokban is alapvető változásokat generál. Nem az értelmezési kérdések, hanem az osztálytermi folyamatok minősége miatt. A hangsúlyok a teoretikus szintről a pedagógia gyakorlatára helyeződnek. Ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a neveléstudományi kutatások jelentős része – közvetve vagy közvetlenül – valamilyen formában foglalkozik a kompetencia fogalmával. Az elmélet és a gyakorlat szerencsés találkozásának lehetünk szemtanúi. E tekintetben Knausz tanulmánya is komoly eredményeket csillogtat.

Túlzás nélkül megállapítható, hogy napjainkban valóságos „kompetencia-cunami” van. Hazánkban is egyre többen foglalkoznak ezzel a fogalommal. Nincs olyan oktatáspolitikai diskurzus, pedagógiai konferencia, nevelési értekezlet, munkaközösségi beszélgetés, ahol ez a fogalom ne bukkanna elő. Nem gondolom, hogy a „leglejárattottabb szó” lenne. Abban sem egyezik a véleményem Knausz Imrével, hogy a fogalom parttalanná vált. A szerző kérdésén – „vajon lehet-e valamilyen értelmes funkciója a fogalom bevezetésének” – érdemes elgondolodni. Induljunk ki a kompetencia fogalmának tudományos meghatározásából. A *Pedagógiai Lexikonban* (Báthory és Falus, II. 266.) az alábbiakat olvashatjuk: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (a szócikk szerzője Vajda Zsuzsanna). Amennyiben strukturáljuk a fogalmat, könnyű helyzetben vagyunk. A kompetencia a fenti értelmezésben értelem, motiváció és érzelmi tényezők összessége. Az oktatáspolitikai és fejlesztési dokumentumokban az utóbbi évtizedben egyre többször bukkann elő a kulcskompetencia (‘key competence’) kifejezés. Hasonló gyakorisággal találkozhatunk az életképesség (‘life skill’) fogalmával is. Ha összeadjuk a két kifejezést: „Kulcs az élethez”. A kézenfekvő szójátéknál azonban meszszebb juthatunk. Az életben/élethez szükséges kompetenciák fejlesztéséről van szó. Hogy melyek ezek, arról érdemes vitatkozni. Ebből a szempontból a kompetencia fogal-

mának értelmezése számomra már egy eszköz annak érdekében, hogy eljussak a következő kérdéshez: Hogyan lehet az életben/élethez szükséges kompetenciákat fejleszteni?

A „kompetencia-cunami” kezdete az OECD programjaival (INES [Indicators of the Educational System], DeSeCo [Defining and Selecting Key Competencies]) kezdődött el. A programok erőteljesen a gazdaság versenyképessége és az egész életen át tartó tanulás számára szükséges kompetenciákra fókuszáltak. A DeSeCo-program értelmezése szerint: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A tudás működtetése, használhatósága, piacképessége került az előtérbe. A komplex feladatok megoldásában számos, egymást erősítő, egymásra ható terület játszik szerepet, a fejlesztés gyakorlatában azonban a területek között komoly aránytalanság tapasztalható. Nézzünk erre egy példát. Megoldhatok egy matematikai feladatot úgy is, hogy a már unalomig begyakorolt sémákat felhasználva tökéletes megoldást produkálok. Teszteredményeim kitűnőek, tudásomat elismerik. Ugyanakkor a századik hasonló példa megoldása már semmilyen kihívást nem jelent, örömet nem okoz, a sikerélményről ne is beszéljünk. Az érzelmek, akaratok, attitűdök nem részei a problémamegoldás folyamatának. Ebben az esetben a tanulás kognitív területi dominánsak. A komplex feladatok megoldásában nagy jelentőséggel bír a tanítás módszertana, a pedagógiai kultúra minősége, a taníthatóság szempontja. Az, hogy a tanuló szereti-e a matematikát, hogyan tanulja meg a feladatmegoldást, van-e új meglátása, nem fontos. A példák vég nélkül sorolhatók. Ma már nem a 15 éves tanulók szövegértési eredményei a legrémisztöbbek. Elsősorban azok az adatok adnak okot komoly aggodalomra, amelyek az érdektelenséget, az unalmat, megkockáztatom: a tanulás utálatát jelzik. „Meg akarom tanulni”. Vajon hány diák gondolja így?

Knausz Imre tanulmányában a kompetencia fogalmának értelmezésével kapcsolatban három használati területről ír. Helyesen állapítja meg, hogy „Chomskyből kiindulva aligha rekonstruálható a mai pedagógia kompetenciafogalma”. A második – az én-pszichológiára alapozott – terület az „attitűdök forradalma” szempontjából izgalmasabb. A kompetencia mint „motivum, örömforrás” gyaníthatóan az egyik non plus ultrája a kompetenciafejlesztésnek. A korábbi példánál maradv a matematikai feladatok sorozatos megoldatásából éppen ez a két dolog hiányzik. Motiválhat erre egy közelgő vizsga, ám örömforrásként semmiképpen nem értelmezném. Az, hogy jó vagyok matematikából, örömmel tölt el. Magabiztosabb leszek az órákon, szívesen nézegetem az elért eredményeimet. Ám semmit sem ér az egész, ha nem örömmel tanulom a matematikát. Egyet-érték a szerzővel, ez nem egyszerűen sikerélmény. Tevékenységekről van szó. Valamit csinálok a tanórán és azon kívül is. Akár saját szórakozásomra. Figyeljük meg a hobbiból sakkozók: milyen élvezettel tologatják a bábukat, hogyan merülnek el egy-egy szakkönyvben, hány partit játszanak le egymás után. Szinte észrevétlenül múlik el az idő. Nem nézik meg az órájukat a parti második percében: „Úristen, van még hátra 43 perc.” Belsőleg motiváltak arra, hogy még jobbak legyenek. Knausz harmadik területe a helyzetmegértés. Valahol az önszabályozó tanulás és az önálló döntéshozatal között vagyunk. A szerző a fenti tartalmi elemeket tekinti a kompetenciafogalom szempontjából relevánsnak. Ugyanakkor komoly kritikával illeti az oktatáspolitikai dokumentumokban gyakran szereplő ismeret-képesség-attitűd hármast. Nem értek egyet a szerzővel, hogy ezek a komponensek egymástól független tartalmat hordoznak. Nem is tekintem egy egyszerű összedadásnak. Tanítók egy kis mohácsi csatát kooperatív módszerekkel, és mindenki boldog lesz tőle. I+K+A=kompetencia. A képlet nem ilyen egyszerű.

Első megközelítésben azért tanítok mohácsi csatát, hogy a diákjaim minél többet tudjanak a magyar királyság 1526-os bukásáról. Ismerjék a csata hazai és nemzetközi kontextusát, a vereség okait és következményeit. Második megközelítésben azért tanítok mohácsi csatát, hogy a diákjaim gondolkodjanak el az uralkodó és a magyar nagyurak cselekedetein, a két hadsereg elhelyezkedésén, Brodarics István feljegyzésein. A téma csak eszköz.

Arra jó, hogy a diákok gondolkodási képességét fejlesszem. A harmadik megközelítés a diákok tanulásáról szól. Nem a tankönyvi szöveg vagy/és a tanári magyarázat megtanulásáról van szó. Hanem arról, hogy képet szeretnék kapni azokról a tanulási stílusokról és technikákról, amiket a diákjaim használnak. Például kiderül, hogy az osztályomba járó tanulók nagy része nem verbálisan tanul. Szívesebben játszanak el jeleneteket (kivéve II. Lajos Csele-patakba fulladása). Örömmel fognak meg korabeli tárgyakat, fegyvereket. Szívesen vitatkoznak a magyar haditechnikán. Ebben az esetben is fejlesztő a folyamat, ám minden tevékenység annak érdekében történik, hogy a diákjaim jobban tanuljanak. Pedagógusként elsősorban nem a mohácsi csata történetében kell jártasnak lennem, a tanulásélmélet és a fejlesztés gyakorlatának rejtjelmeiben kell otthonosan mozognom. A negyedik megközelítem a kreativitásról szól. Hogyan tudom diákjaim kreativitását fejleszteni a mohácsi csata témakörén keresztül? A válasz egyszerre egyszerű és bonyolult. Kreatívan. Minél több ötlettel, váratlan helyzettel, fantáziával és humorral. Tudatosan építve a diákok alkotókedvére, ötleteire, egyéni meglátásaira.

A kreatív óra következménye „drámai” lesz. Egyre több diák fog a mohácsi csata történetének utánanézni. Többet fognak tudni, mint a hagyományos tanórán ücsörgő társaik. Képzeljük el, hogy készítünk egy olyan történetet közösen a diákokkal, ami a mohácsi ütközetet átteszi időben a 21. századba. A diákok beöltözhetnek, zenét szerezhetnek, használhatják a modern információs eszköztárat, elkészíthetik a csata honlapját. Döbbenetes, hogy erre a pár órára milyen sokáig fognak majd emlékezni. Jó esetben még egy 10 éves osztálytalálkozón is csillogó szemekkel fogják mesélni az élményeiket. A Knauz által kellő kritikával elemzett „dekontextualizált tudás” éppen az élményektől fosztja meg a tanulókat. Megkockázatom: a pedagógusokat is. Kompetencia = élmény? Számomra ez az attitűdök forradalma.

Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–II. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Megjegyzések Knausz Imre *A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás* című írásához

Knausz Imre tanulmánya napjaink oktatáspolitikájának egyik kulcs-kategóriájával, a kompetenciával foglalkozik. A szerző azonban ahelyett, hogy magasztalná az újabban varázsszernek kikiáltott kompetencia-alapú oktatás hallatlan előnyeit, veszi magának a bátorságot, hogy szóba hozza a fogalom és a hozzá tartozó gyakorlat körüli bizonytalanságokat. Ráadásul, szintén szakítva a kortárs hagyománnyal, az oktatás-nevelés sikerességének kérdését átfogóbb kontextusba igyekszik helyezni: a tanulmány utolsó negyedében kilép az oktatás problémaköréből a széles társadalmi valóság felé, a gyerekek és a felnőttek világa között erősödő kommunikációs nehézségek és elhatárolódások okát kutatva.

Knausz nem követi a szokásos álliberális eljárást, amely elhárítja magától a gyermeknevelés felelősségét, és az emancipáció hamis jelszavával visszautalja a gyerekekre. Meggyőződése szerint „az új nemzedékeket, a fiatalokat az élet dolgaiba bevezetni magától értetődően azoknak a feladata, akik már régebb óta élnek, és ezen a téren mással nem pótolható tapasztalatokkal, bölcsességgel rendelkeznek.” Knausz szerint a szocializáció azért is az idősebbek dolga, mert ők azok, akik tisztában vannak a realitással, az igazi „való világgal”, ellentétben a fiatalokkal és a gyerekekkel, akik a média által teremtett fiktív valóságban élnek.

Bár a szerző az írás nagyobbik részét szenteli a kompetenciafogalom megtisztításának, a propagandajellegtől való megszabadításának, hozzászólásomban mégis először az utóbbit, a szocializáció Knausz által felvázolt kontextusát teszem vizsgálat tárgyává. Knausz a szocializáció általános körülményeinek bemutatásánál sem követi a pedagógiai szaksajtó közelmúltban meghonosodott divatját, amely az aktuális problémákat elvont és közhelyes formában sorolja fel. A folyamatosan oktatáspolitikai reformokat sürgető írások – meggyőződésem szerint alap nélkül – azt sugallják, hogy az oktatás minőségének javulása gyógyír lehetne a legfőbb gazdasági problémákra. A tanítás hatékonyabbá tétele eszerint alapvetően módszerek kérdése, és voltaképpen nincs más dolgunk, mint egy-két mintaország – mostanában éppen Finnország – példáját követni. Knausz azonban világossá teszi az olvasó számára, hogy az oktatás mai problémái mélyebben gyökereznek. Még a felkészült és szakmájukat jól tudó pedagógusok sem tudnak megküzdeni az iskolások körében tapasztalható motivációhiánnyal, a közönnyel és az érdektelenséggel az iskola és az ott tanított dolgok iránt.

Mihály Ildikó (2009) gyakorló tanításukat végző hallgatók tapasztalatait mutatja be. A meglátogatott órák többségében szinte minden iskolában fegyelmetlenséggel, magas órai alapzajjal, tehetetlen pedagógusokkal találkoztak a tanárjelöltek – pedig ők általában olyan intézményekben fordulnak meg, ahová a középosztály valamilyen ambícióval

mégiscsak rendelkező gyerekei járnak. A hazai iskolák problémáit a gyakorlatban ismerők jól tudják: a gyerekek egymás közötti és a pedagógusokkal szemben megnyilvánuló agresszivitása csak a jéghegy csúcsa. A miskolci szakközépiskolában, ahol személyesen jártam, a diákok némi büntudattal és önmagukkal szembeni értetlenséggel számoltak be róla, hogy legtöbb órájukon állandó beszéddel és fegyelmezetlenséggel zavarják vagy éppen megghiúsítják a tanítást. A legsúlyosabb, szinte feloldhatatlan helyzetek, ahogyan világszerte, a perspektívtalan, marginális helyzetű társadalmi csoportok cseperedő gyermekeinek oktatását végző intézményekben keletkeznek. Egyre többször fordul elő, hogy a kistelepülés iskolájában vagy a kalódó tizenévesek oktatására létesült szakiskolában teljességgel lehetetlenné válik a tanítás, a gyerekek videofilmek nézésével, számítógépezéssel töltik el az időt. Mindez ráadásul távolról sem a hazai oktatás problémája. A kritikus szaksajtó és a populáris sajtó világszerte tele van a gyerekek iskolai kezelhetetlenségéről, motivátlanságáról, fegyelmi problémáiról szóló hírekkel.

Bár a '70–'80-as években divat volt az iskolát okolni a társadalmi problémákért, konszenzus volt a jobb- és a baloldal között annak kérdésében, hogy mindeképpen szükség van iskolára – szögezik le az idézett angol kutatók. A politikai és a gazdasági elit tagjaiban sokáig élt a meggyőződés, hogy a tanultság és a társadalmi előrejutás, illetve az egyes országok gazdasági sikeressége az oktatási rendszer függvénye. Ez a meggyőződés részben összefüggött azzal, hogy az iskolai expanzió egyre magasabb sebességfokozatra állt át és a fiatalok növekvő hányada tett szert diplomára. Az oktatási és foglalkoztatási statisztikák azonban világosan jelzik, hogy a magasabb végzettség és a jövedelem összefüggése eltűnően van. Lehetetlenség – szögezik le a szerzők –, hogy ez ne nyomja rá a bélyegét az iskolai motivációra.

Knausz kritikai hozzáállása fontos kezdeményezés annak érdekében, hogy egyáltalán szembesüljünk az oktatás valódi helyzetével és a problémák okával. Nagy szükség volna rá, hogy e csapáson elindulva autentikus elemzések szülessenek, hiszen a valódi gondok leplezése, elhallgatása árt, az erőltetett intézkedések – miként erre bőszesen volt példa az elmúlt két évtizedben – a kitűzött értékekhez képest az ellenkező hatást érik el. Az iskola problémái meggyőződésem szerint az iskola és a társadalom megváltozott viszonyában, a szocializáció általános válságában gyökereznek. Természetesen egy ilyen, viszonylag szűk terjedelmű válaszban nem lehet alaposan kifejteni ilyen komplex kérdéseket, mégis fontosnak tartottam élni az alkalommal, hogy néhány fontos szempontra a figyelmet.

Miközben a szerzővel azonos platformon állok a felnőtt felelősséget, a mással nem pótolható tapasztalatokat illetően, a kiút kereséséhez nem látom elegendőnek a helyénvaló, ám nem kellőképpen mélyre hatoló helyzetelemzést. Ahogyan Knausz a fiataloknak ajánlja, el kell lépnünk a jelen-

ha ráébresztjük őket, mennyi szenvedés van a világban, valamint arra, hogy a környezet pusztulásával, a társadalmi problémák kiéleződésével veszélyek fenyegetnek valamennyiünket. Csakhogy nem kerülhetjük meg a kérdést, miért fordulnak el a fiatalok a valódi problémáktól – ha ugyan egyáltalán ez a helyzet.

Elsőként arra tennék kísérletet, hogy pontosabban jellemezzem, milyen is az a mesterséges valóság, amelyben a fiatalok élnek. Nem kétséges, hogy valóságuk alakításában óriási szerepet játszik a digitális média, bár a tömegkommunikáció nem a fő ágens, csupán nagy erejű eszköz az adott társadalmi körülmények fenntartásában. Vizsgáljuk meg mindjárt, hogyan akadályozza meg a Knausz által médiavalóságnak nevezett közeget, hogy a fiatalok szembesüljenek az éhezéssel, a háborúkkal és a nyomorral! Alaposabban meggondolva igazán nem mondható el a médiáról, hogy távol igyekeznék tartani közönségétől a pusztulás és a fenyegetettség tényeit. Éppen ellenkezőleg: a képernyőkön a csapból is vér folyik. A digitális média szinte minden műfajában – filmek, számítógépes játékok, sorozatok, ismeretterjesztő filmek, hírek – domináns helyet töltenek be az erőszak, a szenvedés, az ölés képei. Igaz, ezek jó része fikció, de nem kell alapos esztétikai felkészültséggel rendelkezni ahhoz, hogy az ember számára világos legyen az, amit a műsorok az „igazi” valóságról üzennek. A gond semmiképpen nem az, hogy a fiatalok ne tudnának a világ problémáiról. A valódi kérdés: milyen kapcsolatot tudnak önnön identitásuk és e problémák között teremteni.

A szenvedés ábrázolásán keresztül jól megvilágítható, hogyan alakítja át a globális média az ember valósághoz való viszonyát. Arról, ha Indiában szakadékba esett a busz, ugyanúgy értesülünk, mint ha a szomszéd városban, ismerőseinkkel történt a baj. De miért is ne járna ki részvétünk azoknak, akik sok ezer kilométerre szenvednek tőlünk? Azért, mert együttérzőképességünk nem korlátlan, óhatatlanul is szelektálni igyekszünk a kellemetlen történések között. Részvétünket az ébreszti fel, ha az adott eseményhez személyes viszony építhető, ha bármilyen közvetetten is, de következik belőle a számunkra valamilyen tennivaló vagy tanulság. Jobban sajnáljuk a kárvallottat, ha azonos nemzetiséghez tartozott, ha velünk egykorú, azonos nemű. Csakhogy a képernyőkön egyre inkább összeolvad a távol és a közel, az ismerős és az ismeretlen. Annál is inkább, mert bármilyikről essék is szó, az elénk tárt képek nem a lényegyet mutatják – mi történt, miért, mi lett a következménye –, hanem a szenvedő, kínlódo emberek természetes valóját. Ebben a konstrukcióban nem osztódik ránk más szerep, mint a kívülálló nézőé, a kukkolóé. A katasztrófaturizmus hátborzongató terjedése világosan jelzi, hogy emberek tömegeit sikerült ebben az értelemben „megnevelni”.

Az a látszat keletkezhet, hogy a hírek globális keringése a modern tömegkommunikáció terméke csupán. A valóságban azonban e nagy hatalmú eszközök társadalmi szerkezetek részei, emberek működtetik őket, meghatározott céloknak megfelelően. Miként a közelmúlt valódi katasztrófái egyre nyilvánvalóbbá tették, a világ elszemélytelenített fájdalma és szenvedése a közvetítők számára hatalmas üzlet. A személyes viszony lehetőségének megszűnése egyúttal jelentős szerepet játszik abban a folyamatban, amelyben egyre kevésbé különíthető el egymástól az „álvalóság” (amely főként médiahatalóság, de nem kizárólag az) és az „igazi valóság”, sőt számos esetben gyakorlatilag helyet is cserélnek. Felidézhetjük, hogy a New York-i ikertornyok elleni repülőgépes támadás számítógépes játékokban bukkant fel először, vagy hogy az 1990-es Öböl-háború idején az amerikai hadsereg folyamatosan egyeztetett a CNN televíziós csatorna munkatársaival, és ha lehetett, úgy igazította a hadműveleteit, hogy azok jól közvetíthetők legyenek – lényegében összenyitva a televíziós show és a pusztító háború határait. De mondhatunk példát ennél intenzívebb helycserére is: a jelenlegi pusztító pénzügyi válság pontosan azért keletkezett, mert a pénz- és hitelforgalom teljes mértékben elszakadt az anyagi valóságtól, hamis információk, fikciók fújták irtalmatlanul nagyra a buborékot. A megtevesztés azonban nagyon is kézzelfogható anyagi következményekben, emberek millióinak sorsát érintő nyereségekben és veszteségekben öltött testet.

A tömegmédiá komolyan közreműködik a valóság relativizálásában azáltal is, hogy fontos eseményekké emel partikuláris ügyeket: ahhoz hasonlókat, mint amelyek Knausz példái között szerepelnek. Emberek millióit foglalkoztatja a valóságshow-szereplők sorsa, híres emberek magánélete. A csatornák műsorigazgatói és az értelmiség gyakran hangoztatót érve szerint a tömegmédiá behatolása az egyének intim terébe, a valamikor volt magánélet, a testi szükségletek szintén természetes megjelenítése annak köszönhető, hogy ezt igényli a közönség. Csakhogy ez hazug demagógia. A közönség csak látszólag az „álvalóság” rabja: valójában egy sajátos csapdahelyzet kárvallottja. Ha ugyanis sikerül elérni, hogy emberek milliói értesüljenek egy dologról – és ez ma kizárólag anyagi kérdés –, akkor abból óhatatlanul közügy lesz. Victoria Beckham káromkodása legfeljebb egy fejcsóválást érdemelne a szemtanútól, ha nem szerezne róla tudomást egyidejűleg több tízmillió ember. Ám abban a pillanatban, ahogyan egy téma eléri a nyilvánosság adott szintjét, az emberek kénytelenek ítéletet formálni, viszonyulni, mert ez lesz a társadalmi diskurzus tárgya, mert mindenki más ezt teszi. És – ahogyan a valóságshow-k cinikus vámszedői többször meg is fogalmazták – teljesen mindegy, hogy az ítélet undor vagy tetszés, a nézettség, így a nyereség mindkettőtől növekedni fog – legalábbis egy ideig. A résztvevő szerepe valójában ebben a szerkezetben sincs „kiosztva”. Tudvalévő például, hogy a közönség nagyobbik fele minden országban viszolyog a szándékosan botrányt és undort keltő műsoroktól, de semmilyen eszközzel nem tudja elérni, hogy ezek lekerüljenek a képernyőről – vagyis ne működhesen a tömegérdeklődést kiprovokáló mechanizmus. A jog ma kizárja, hogy a politikai hatalom fellépjen a műsorszolgáltatók ellen. A közönség persze megtehetné – hangoztatják sokan –, hogy nem nézi ezeket a műsorokat. A nem nézés azonban csak akkor érne valamit, ha a tiltakozó közönség meg is tudná szervezni magát, hiszen a szórványos eseteknek nem lesznek következményei. Ehhez nincs is másra szükség, mint a tömegeket megszólítani képes médiára – az utóbbi feletti befolyást azonban csupán jelentős anyagi eszközökkel lehet megszerezni, és itt a kör bezárul.

A média álvalósága ugyanakkor csak egy (igaz, nélkülözhetetlen) eleme annak a világnak, amelyben az egyének mind kevesebbet tudnak kezdeni a „tényleges” valóságról való tudással. Itt kerül a látóterünkbe Knausz eredeti kérdésfeltevése: mit nevezhetünk autentikus tudásnak? Két évszázaddal ezelőtt az európai felvilágosodás hívei számára egyértelmű volt a válasz. Bizonyosak voltak benne, hogy a természet titkainak megfejtsége után a ráció győzelme és a realitás felé fordulás nem fordítható vissza többé. Sokáig úgy tűnt, ha az emberek egyszer megértik a betegségek és az egészség, a nehézkedés és a gyorsulás titkait, ha tájékozottak lesznek a jogi és gazdasági folyamatokról, akkor vége szakad a babonán, a túlvilágba vetett hiten, a tévhiedelmeken és a megtévesztésen alapuló világnak. És itt vitatkozni szeretnék a szerző megállapításával, amely arra vonatkozik, hogy az iskola mindig szövegszerű, kezdő szintű tudást közvetített. A 19–20. század folyamán igenis hatalmas váltás következett be az iskolai oktatás szellemében és tartalmában. A tanítás az elmúlt mintegy másfél évszázad során, nem kis részben felvilágosult értelmiségiek erőfeszítéseinek következtében, egyre inkább eltávolodott az élettől elrugaszkodott, az elit és a hétköznapi ember közé nyelvi korlátokat emelő, valóban szövegekre koncentráló „latinus műveltségtől”. Az oktatásban mind nagyobb szerepet játszottak a természettudományok, a rendszerezettség és az elemzés igénye a társadalomtudományok oktatásában is jelen volt. A huszadik század első évtizedeiben a tudomány és az oktatás összekapcsolódott: az új tudományos eredmények megjelentek az oktatásban. Az iskola rendszerre szerveződése, tudományközvetítő tevékenysége nélkül elképzelhetetlen lett volna az elmúlt másfél század tudományos-technikai haladása, a népesség növekvő iskolázottsága pedig vitathatatlan szerepet játszott abban, hogy a választói demokrácia általános gyakorlattá válhatott.

Az oktatási rendszerek által közvetített tudás évtizedeken keresztül ténylegesen hozzájárult a boldoguláshoz. Egy angol kutatócsoport, amelynek egyes tagjai mintegy negy-

ven éve követik nyomon az oktatási rendszer és a társadalmi változások kapcsolatát (Brown és *mtsai*, 1997) úgy vélekedik, hogy az iskola – más közintézményekkel együtt – a nemzetállamok második világháború utáni korszakában élte virágkorát. Ezt az időszakot – hangsúlyozzák a szerzők – a mai fejlett országokban a prosperitás, a biztonság és az esély hármassága jellemezte. Érdeemes az államnak kizárólag negatív szerepet tulajdonítók figyelmét felhívni arra: a szociális ellátórendszerek kiépítésének évtizedeit a '60–'70-es években a fejlett országokban rendkívül gyors gazdasági bővülés jellemezte. Az állami ethosz része volt, hogy a nemzetállam felelősséget érzett polgáraiért, azok jólétéért. Az iskolát nemcsak a technológiai fejlődés szempontjából tekintették alapvető fontosságúnak, hanem a demokrácia és a meritokratikus értékrend zálogának tartották. És még ha a meritokrácia teljes körű érvényesülése illúzióknak bizonyult is, az iskola hozzájárult tömegek társadalmi felemelkedéséhez, a középosztályosodáshoz – ez annak ellenére tény, hogy nem tekinthetünk el az ezt támogató gazdasági-társadalmi feltételektől, a foglalkozási szerkezet bővülésétől, a termelékenység növekedésétől és a klasszikus értelemben vett, a fogyasztót respektáló gazdaságtól.

Az angol kutatók azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a hetvenes évek derekától, az olajválságtól datálódó gazdasági-társadalmi változások gyökeresen átalakították a társadalom szerkezetét, valamint közvetve és közvetlenül az iskola szerepét és funkcióját is. Az egyik legfontosabb változás, hogy a jólét és a gazdasági növekedés az elmúlt három évtizedben egyre távolabb kerül egymástól. Polarizálódás megy végbe a jövedelmekben, az alacsony szakképzettséget igénylő munkák javadalmazása csökken, miközben nagymértékben növekszik a munkanélküliség. Mivel a szociális ellátórendszerek hatóköre is szűkül, a fejlett országokban ismét megjelent a tömeges szegénység, és ami különlegesen drámai, ez a gazdag országokban – például az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban – is súlyosan érinti a gyerekeket.

Bár a '70–'80-as években divat volt az iskolát okolni a társadalmi problémákért, konszenzus volt a jobb- és a baloldal között annak kérdésében, hogy mindenképpen szükség van iskolára – szögeznek le az idézett angol kutatók. A politikai és a gazdasági elit tagjaiban sokáig élt a meggyőződés, hogy a tanultság és a társadalmi előrelépés, illetve az egyes országok gazdasági sikeressége az oktatási rendszer függvénye. Ez a meggyőződés részben összefüggött azzal, hogy az iskolai expanzió egyre magasabb sebességfokozatra állt át és a fiatalok növekvő hányada tett szert diplomára. Az oktatási és foglalkoztatási statisztikák azonban világosan jelzik, hogy a magasabb végzettség és a jövedelem összefüggése eltűnően van. Lehetetlenség – szögeznek le a szerzők –, hogy ez ne nyomja rá a bélyegét az iskolai motivációra.

A hazai oktatáskutatóknak – többek között a *Zöld könyv* (Fazekas, Köllő és Varga, 2009) szerzőinek – feltehetőleg elkerülte a figyelmét Brown és munkatársai megállapítása: a „fehérgalléros” munkák jövedelmezőségének relatív előnye abból fakad, hogy az alacsonyabb szakképzettséget igénylő tevékenységeket sokkal rosszabbul fizetik, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Ebben fontos szerepet játszik a munkavégzés világméretű „aukciója”, melynek során egyes munkafajták olcsó (és kiszolgáltatott) dolgozókkal rendelkező országokba települnek, a gazdag országokban pedig szintén olcsón dolgozó vendégmunkások végzik a nehezebb feladatokat. A diplomás foglalkozások nyújtotta előnyök tovább erodálódtak azáltal, hogy ma ezeket a területeket is sújtja az egzisztenciális bizonytalanság, ami korábban a szakképzetlen vagy betanított dolgozók helyzetét jellemezte. Egyértelműen jelzi a szaktudás, a hozzáértés leértékelődését, hogy a magasan képzettek feje felett is ott lebeg az elbocsátás veszélye. Ebben kétségtelül szerepet játszik a technológiai fejlődés, amely munkafajták sokaságát tette feleslegessé, ám kár volna elhallgatni, hogy a gépi megoldások számtalan esetben a szolgáltatás és a termék minőségének romlásához vezetnek. Az ipar kitelepülése, az államigazgatás leépülése is a foglalkozásszerkezet szűküléséhez, a munkahelyek csökkenő számához, további szak-

képzettségek feleslegessé válásához vezet. Mindez azért is történhet meg, mert – erről a kritikai sajtóban bőségesen olvashatunk – a mai globális gazdaságban a fogyasztó szerepe is leértékelődött. Távol vannak már azok az idők, amikor a gyártó és a szolgáltató öntudatosan jelezte, kitől származik a termék. Ma a legtöbb árucikkről legfeljebb annyit tudhatunk, melyik világrészen keletkeztek. A gigászi gazdasági korporációkban egyébként sem könnyű tisztázni, kié a személyi felelősség – ahogyan ezt fényesen ki is használták a jelenlegi pénzügyi válság szereplői.

Nem meglepő ilyen körülmények között, hogy a munkaerőpiacra belépni szándékozó fiatalok helyzete folyamatosan romlik a fejlett országokban is. Blanchflower és Freeman (2000), az ifjúsági munkanélküliség nemzetközileg elismert szakértőinek adatai azt mutatják, hogy a munkát nem találó fiatalok száma az OECD-országokban folyamatosan nő, a jövedelmi helyzetük pedig romlik. Mindez annak ellenére, hogy a népességen belüli arányuk egyre alacsonyabb, és a korábbinál jóval többen szereznek diplomát. A tanultságnak tehát – minden ezzel ellentétes retorika ellenére – csökken az értéke és nem nő.

A kompetencia normává emelése pontosan megfelel annak a fából vaskarikának, amit a globálisan irányított nemzeti oktatáspolitikai jelent. Elsősorban is árulkodó a tény, hogy egy ilyen, körvonalazatlan és értelmezések sokaságának teret nyitó kategória kerül az oktatáspolitikai középpontjába. Mégpedig nem csupán mint tananyag-interpretálási módszer. A senki által pontosan meg nem határozott kompetenciák mérése alapján tervezik összehasonlítani az iskolák teljesítményét, és ezektől a mérésektől fog függni (más országokban már ma is ettől függ) az iskolák finanszírozása is.

Minek köszönhető, hogy mindennek ellenére mégis egyre többen igyekeznek minél hosszabbra nyújtani az oktatással töltött éveket? Brown és munkatársai idézett tanulmányukban új fogalmat vezetnek be: a bizonyítványok inflációjáról írnak. A bizonyítványok inflációja azt jelenti, hogy a biztosan megtérülő és ritka tudás megszerzése mind hierarchizáltabbá és nehezebbé válik, miközben rohamosan bővül az elsősorban bizonyítványt és nem szaktudást nyújtó képzési lehetőségek aránya. Ezt a jelenséget jól ismerjük itthon is, hiszen a képzési kínálat tele van semmitmondó, valódi szakképzettséget nem nyújtó képzésekkel és ezek iránt jelentős is a kereslet. A törekvő egyének ugyanis – fejtegetik az angol szerzők – csapdahelyzetbe kerülnek. Bár a diploma nem feltétlenül vezet sokkal jobb életkörülményekhez, ám meg sem kerülhető állomás ahhoz, hogy valaki kariert csináljon. Persze a nagy cégek képviselői, ötletes szakemberek vagy „guruk” szeretnek azzal dicsekedni, hogy felsőfokú végzettség nélkül csináltak kariert, de a társadalomstatisztika adatai mégiscsak azt mutatják, hogy ez a lehetőség

igen korlátozott. A 21. században mindazok, akik számára fontos gyerekeik boldogulása, komoly anyagi erőket koncentrálnak a tanítatásukra.

Knausz részben azért bírálja az iskolai oktatást, mert iskolás és nem szakértő tudáshoz juttat. Ám az utóbbira valójában korlátozott az igény. A mai munkavállaló egész életében tanul, hogy ki tudja szolgálni a folyamatosan változó munkáltatói igényeket; tréningeken vesz részt, hogy a személyiségét is ezen elvárásoknak megfelelően alakítsa. A munkáltatók ma – ez az álláshirdetésekből is világosan leszűrhető – gyakran semmilyen jelentőséget nem tulajdonítanak a jelentkezők szaktudásának, képzettségének. Annál többet szeretnének tudni a személyiségéről, a szokásairól, a „team-munkára” való képességéről;

a felvétel egyre elkerülhetlenebb feltétele, hogy az illető megfeleljen a pszichológiai tesztekben. Mindez nem meglepő, hiszen a munkák nagy része ma lényegében számítógépes rendszer segítségével végzett szolgáltatás, amelynek során a dolgozó gyakran azt sem tudja, milyen termék útját egyengeti. A legtöbb dolgozónak nincs külön szobája, privát helye, hanem hatalmas, kívülről is átlátszó irodaházakban ül a képernyő előtt. Akik munkához jutnak, gyakran kénytelenek lemondani a szabadidejükről, és napi 12–14 órára nyújtani a munkaidőt. A mai „munkaerőtől” elvárják, hogy költözzön a munka után, függetlenül attól, milyen következményekkel van ez a családjára, a magánéletére. Az egyének pedig nem tehetnek mást, mint hogy fenntartás nélkül elfogadják a dezantropomorfizált világ körülményeit, azt, hogy emberek tömegei számára saját élet-útjuk, sorsuk, identitásuk főbb elemei – a tudás, a foglalkozás, a jövedelem, az, hogy hol élnek le az életüket – mind kevésbé kontrollálhatók.

E rendszerben a leginkább zavaró körülmény, hogy az ember különleges sajátosságokkal rendelkező élőlény, akinek igénye, hogy megértse, átlássa és bizonyos mértékben befolyásolni is tudja a sorsát, életét érintő feltételeket. A sorsnak való kitettség ezért nemcsak azzal a következménnyel jár, hogy értelmét veszti az életút alakítására vonatkozó törekvés: a belső készlet kudarca kínos, frusztráló élmény is. Ennek a tömegeket érintő élethelyzetnek egészen biztosan szerepe van abban, hogy soha nem látott mértékben terjednek a tudatmódosítás különböző szereit (alkohol, drog, hangulatjavító gyógyszerek). A tudat eltompításának, elterelésének eszközeként vált oly hallatlanul népszerűvé a televíziós-internetes szórakoztatás is. A tanult, vagy inkább kikényszerített tehetetlenség a legfőbb oka, hogy az emberek nem hisznek a rációban, a tudományban, hogy széles körben hódít az ezotéria, a babona. Mivel a tudomány és technika ezekkel szembeállítható vívmányai kevésbé segítenek az életben és a munkavállalásban, a mai emberek nagy része ugyanúgy figyelmen kívül hagyja őket, ahogyan a középkori ember is „elfelejtette” a görög természettudomány vívmányait. A tudomány közvetítette „igazi” valóság csak akkor válik érdekessé, amikor ismerete elősegíti a társadalmi integrációt, ha utat nyit az aktív részvétel, a sors alakítása felé. Jól látja Knausz, hogy az iskola által megteremtett, eredendően a valóság megismerését célzó alapok nem épülnek tovább azután, hogy a gyerekek kikerülnek az iskolából. Nem a természet és a társadalom működését bemutató, tudást közvetítő oktatás az, ami nem a „valóság” – a valóság maga nem az.

Mit tehet, mit tehetne ebben a helyzetben az iskola? Knausz – és a társadalmi problémák iránt elkötelezett értelmiségiek – számára nyilvánvaló, hogy az iskolára szükség van, nem adhatja fel szocializációs funkcióját. Látjuk azonban, hogy teljesíteni sem tudja igazán – ha ezalatt azt a társadalmi szerepvállalást értjük, amit a modernizáció és a polgárosodás során az iskola betöltött. Hiába tölt el bennünket aggodalommal, hogy a gyerekek becsapják önmagukat, vagy hagyják magukat becsapni, amikor érdektelennek vélik a szabadesés, a vérkeringés vagy az európai történelem titkait. Valójában nagyon is szükségük volna a tudásra, amikor arról kell döntenie, szedjenek-e egy bizonyos gyógyszer, van-e teendőjük a pusztuló környezet megmentésével kapcsolatban, vagy mi vár rájuk, ha külföldre utaznak. A valóságtól való elfordulás, a világ megértéséről való lemondás ugyanakkor minimálisra csökkenti a társadalombírálat, a tiltakozás esélyét.

Nem hinném, hogy ez az állapot a pedagógia illetékességén belül, akár forradalommal is megváltoztatható. Lelkes és elkötelezett tanárok néha csodát tehetnek, de csak partikuláris csodát. Az oktatási rendszer, a pedagógiai módszerek, a pedagógusok habitusa mind-mind szorosan beágyazott a társadalom szövetébe. Fantasztá értelmiségiek töprenghetnek rajta, hogyan is kellene működnie optimális esetben az iskolának, de bármilyen szakszerű és jó elképzelésük volna is, a megvalósulás politikai és hatalmi támogatáshoz kötött. Márpedig ma, miként korábban fejtegettük, a politikai és hatalmi konstelláció éppenséggel nem kedvez a szakszerűsége alapuló, autentikus tudást nyújtó oktatásnak. És itt térjünk vissza a kompetencia problémájára, amely voltaképpen Knausz

tanulmányának tárgya. Meggyőződésem szerint a kompetencia-alapúnak kikiáltott oktatás többek között azért nem alkalmas a Knausz által neki szánt szerepre, mert az egyéni pszichológiai-antropológiai sajátosságokat negligáló, az egyénnek valójában szerepet nem szánó törekvés tipikus terméke.

Az eddigiekben azt fejtegettük, hogy az iskola nem képes teljesíteni a funkcióját, mivel társadalmilag értéktelenné váltak azok a célok, amelyek a tudáshoz, a szakértelemhez kapcsolódtak. Az iskola által kitaposott felfelé vezető ösvények ma többnyire a semmibe vezetnek. Az iskola és az oktatás valódi problémái azonban még jelzésszerűen sincsenek jelen az oktatáspolitikában, amely más gazdasági és politikai folyamatokhoz hasonlóan globális szintre emelkedett. Az e téren mutatkozó súlyos ellentmondás tükröződik az EU oktatáspolitikájának alakulásában: miközben az alapszerződés hangsúlyozottan nemzeti ügynek tekinti az oktatást – mint a helyi hagyományok ápolóját, a kulturális sokféleség zálogát –, a gyakorlatban a nemzeti oktatásirányítás valamennyi tagállamban fokozatosan leépül. Külön egyezségek, hatalmas összegű pénzbeli támogatások, nemzetközi think-

Kétségtelen, hogy a globális világban uniformizálódik a kultúra is, de csak egy határig. A sok hasonlóság ellenére igen jelentős különbségek vannak abban, amit egy román vagy egy holland gyereknek tudni kell az életről ahhoz, hogy abban boldogulni tudjon. Amennyiben tehát a kompetenciát globális normaként használjuk, nem tudjuk olyan tartalommal megtölteni, hogy valóban reflektáljon az egyének pszichológiai sajátosságaira.

tankok gyakran teljességgel ötletszerű vagy idővel tévesnek bizonyuló elképzelései, valamint a szintén az uniformizálódás irányába ható globális felmérések alakítják az oktatást. E programok jellegzetességei közé tartozik, hogy eredetük, ideológiai hátterük, szakmai indoklásuk homályos. A bíráló, visszajelzés több okból is lehetetlen: egyrészt, ugyanúgy, mint a fogyasztási cikkek esetében, a PISA-felmérésnek vagy a kompetencia-alapú oktatásnak sincs nevesített készítője vagy kezdeményezője. A programok „valahol” keletkeznek, és különböző módszerekkel, diktátumszerűen zúdulnak végig az egyes országok oktatási intézményein. Másrészt hiányzik a másik oldal: a bíráló jogával vagy lehetőségével felruházott grémium. E mechanizmus súlyos kockázataival már szembesülhettünk gazdasági programok esetén, érdemes azonban egy, a gyermekneveléshez kapcsolódó példát is felidézni: a rendszerváltás után a különféle nemzetközi think-tankok szakértői arra az álláspontra helyezkedtek, hogy a magyar kisgyermek-gondozási rendszert le

kell építeni. Az elmúlt húsz év során a korábban megépített bölcsődék felét bezárták, eladták. Mára azonban kiderült, hogy ez súlyos, a foglalkoztatást hátráltató intézkedés volt, így hát ismét új bölcsődéket kell építeni.

A kompetencia normává emelése pontosan megfelel annak a fából vaskarikának, amit a globálisan irányított nemzeti oktatáspolitiká jelent. Elsősorban is árulkodó a tény, hogy egy ilyen, körvonalazatlan és értelmezések sokaságának teret nyitó kategória kerül az oktatáspolitiká középpontjába. Mégpedig nem csupán mint tananyag-interpretálási módszer. A senki által pontosan meg nem határozott kompetenciák mérése alapján tervezik összehasonlítani az iskolák teljesítményét, és ezektől a mérésektől fog függni (más országokban már ma is ettől függ) az iskolák finanszírozása is. Úgy tűnik, senki nem gátolhatja meg a teljességgel abszurd helyzetet: az intézmények és a pedagógusok olyan elvárásoknak kénytelenek megfelelni, amelyek egységes értelmezése hiányzik. Vajon ettől várható, hogy az oktatás hatékonyabb lesz?

De térjünk vissza Knausz kérdésfeltevéséhez: létrehozható-e a kompetenciának olyan értelmezése, amely a gyakorlatban inkább alkalmazható tudást közvetítő pedagógia alapjává tehetné? Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ tudjunk adni, a pedagógiai normák természetének vizsgálatához kell folyamodnunk. Nem fér kétség hozzá, hogy a pedagógia normatív tudomány: a tudatos gyermeknevelés előfeltételezi, hogy kitűzünk bizonyos célokat. Ám a modern pszichológia megszületése óta a neveléstudomány képviselői számára egyre fontosabbá vált annak vizsgálata, milyen mértékben felelnek meg az adott normák az egyének, adott esetben a fejlődő gyerekek sajátosságainak, érdeklődésének, képességeinek. A haladó neveléstudomány képviselői az elmúlt évszázad során elutasították azt a fajta normativitást, amely nem vett tudomást az alakítani kívánt egyének tulajdonságairól, és nagy súlyt helyeztek az életkori, nemi és más egyéni sajátosságokat vizsgáló pszichológia eredményeinek felhasználására.

Talán nem kell külön magyarázatot fűzni ahhoz, hogy globális normák esetén erre miért nincs lehetőség. A pszichológiában ma viták keresztüztüében van a kérdés: milyen mértékben tekinthetők egyetemesnek az eddig feltárt, leírt emberi tulajdonságok. Vannak iskolák, például a kulturális pszichológiáé, amelyek az emberi tulajdonságokat kizárólag kulturális-környezeti meghatározottságúnak tekintik. És ha nem is értünk teljes mértékben egyet az egyetemesség tagadásával – ez utóbbi világnézeti következményekkel is járna, hiszen az emberi faj egységessége melletti állásfoglalás azt jelenti, hogy feltételezzük egyetemes emberi sajátosságokat –, az senki számára nem lehet kétséges, hogy az egyének fejlődését, vágyait és motívumait döntő mértékben saját kultúrájuk határozza meg. Kétségtelen, hogy a globális világban uniformizálódik a kultúra is, de csak egy határig. A sok hasonlóság ellenére igen jelentős különbségek vannak abban, amit egy román vagy egy holland gyereknek tudni kell az életről ahhoz, hogy abban boldogulni tudjon. Amennyiben tehát a kompetenciát globális normaként használjuk, nem tudjuk olyan tartalommal megtölteni, hogy valóban reflektáljon az egyének pszichológiai sajátosságaira. Nem véletlen, hogy a hasonló kategóriák megalkotásában, az európai szintű oktatáspolitikai főbb csapásirányainak kidolgozásában nem vettek részt pszichológusok.

Knausz gondolkodásmódja abban is rokon az enyémmel, hogy bizonyos értelemben ő is a valósághoz való kritikai viszony kialakítását véli a közoktatás válságából kivezető út első lépésének. Nézeteink legfeljebb abban térnek el, hol látjuk a problémák okát. Mint írásomban igyekeztem kifejteni, az iskolai oktatás kudarca a tudás társadalmi használhatóságának csökkenésében rejlik. De ne hallgassuk el azt sem, hogy a valódi problémákat negligáló intézményrendszer ma központilag leosztott hamis szövegeket, súlyos hazugságokat közvetít, és ezt a diákok pontosan érzik. Nagyon is jól tudják, hogy az egész életen át tartó tanulás üres szöveg, hogy a felmérő tesztek értelmetlenek, az agyonhajszolt pedagógusok pedig megvetett figurák, akik a társadalmi hierarchia alsó szegmensében helyezkednek el. Sokan közülük nehezen viselik a perspektívatlanságot, a vagyoni-jövedelmi különbségeket. Frustrált életükben – amelynek aggasztó indikátora a tizenévesek körében igen népszerű, az önpusztítás kultuszát terjesztő „emo” mozgalom – kétségkívül nem sok fogódzót ad az iskola.

Vajon változtatna ezen a helyzeten, ha – ahogyan Knausz javasolja – az iskola szembebesítené diákjait a „factum brutummal”: a szegénységgel, a nyomorral és az éhezéssel? Ha eltekintünk az iskolát fogva tartó társadalmi feltételektől, és feltételezzük, hogy a pedagógusok szabadon választhatják meg valóság-interpretációikat – márpedig az autonómia bizonyos foka sohasem volt kiiktatható a pedagógiából –, kirajzolódik egy lehetséges megoldás ebben az irányban. A valóság felé vezető révkalauznak azonban gondosan el kell kerülnie mind a kívülálló „kukkoló” pozícióját, mind a borzalommal való ijesztgetést, ami csak a valóságtól való még határozottabb elforduláshoz vezetne. A társadalmi tapasztalat önmagában nem segít – hiszen az életünk minden eleme az. A kulcs a megfelelő, kritikai interpretáció, amely helyreállíthatja a személyes viszonyu-

lás érzését a fiatalokban. Ez utóbbi nem idegen az iskolától: az oktatási intézmények az elmúlt másfél évszázad során nem egyszer voltak a társadalmi valóság radikális bírálatának forrásai.

Irodalom

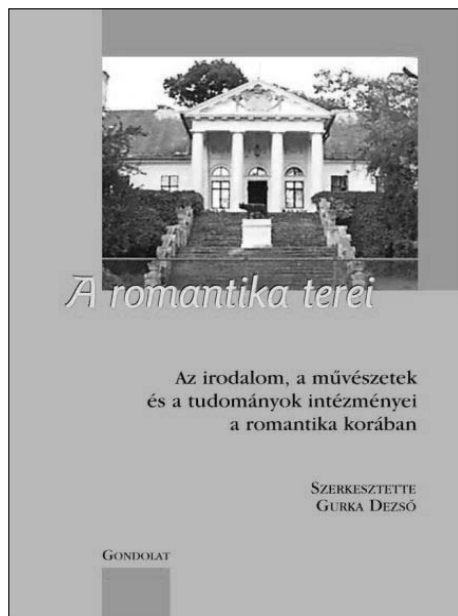
Blanchflower, D. G. és Freeman, R. B. (2000, szerk.): *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. The University Of Chicago Press, Chicago–London.

Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. és Wells, A. S. (1997): *The transformation of Education and Society: An Introduction*. In: uók (szerk.): *Education, Culture,*

Economy and Society. Oxford University Press, Oxford.

Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (2008, szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

Mihály I. (2009): Kiegészés és motiválatlanság/motiválatlanság és kiegészés? *Tani-tani*, 1. 69–72.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Miért nem működik még mindig?

Érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett

Az iskolapszichológusi tevékenység a tankötelezettség 19. századi bevezetése után, hozzávetőleg a modern pszichológia térhódításával egy időben alakult ki. Bár nemzetközi és hazai viszonylatban az aktuális igények változása az iskolapszichológusi hivatás rugalmas adaptációját követte meg, a közel egy évszázados múlt stabil, életképes szakma kialakulását tette lehetővé. Mindazonáltal számtalan esetben – feltehetően az információhiányból adódóan, valamint talán a lélektan túlmisztifikált percepciója miatt – nem ismerik fel az iskolapszichológia jelenlétének hasznosságát. Holott az oktatás és nevelés minőségére, sőt a gyermekek személyiségfejlődésére is hátrányosan hathat a megfelelő pszichológiai háttér hiánya az iskolában.

Tanulmányomban az iskolapszichológusi hálózat hatékonysága mellett szeretnék érvelni. Arra igyekszem felhívni a figyelmet, hogy a társadalmi elvárások alapján szerveződő nevelési-oktatási intézmények által támasztott igények teljesítéséhez szükség van a gyermekek és a pedagógusok lelki támogatására, felvilágosítására és a mentálhigiénés kultúra átadására.

Az iskolapszichológia története

Az iskolapszichológia mint alkalmazott tudományterület a múlt század kezdetén született meg. Létrejöttének történelmi előzménye az a 20. század elején megfogalmazott társadalmi szükséglet, mely arra irányult, hogy képességvizsgálatok segítségével kiszűrjék a fogyatékos gyermekeket, és a közoktatás helyett számukra megfelelő, speciális képzési programokat biztosítsanak. Amellett, hogy a képességmérés révén a diákokat speciális osztályokba irányíthatták, a pályaeorientációban is nagy segítséget nyújtottak a képesség-tesztek. A két világháború között ez a feladat kiegészült a súlyos magatartási problémákkal küzdő gyermekek egyéni terápiájával (Bardon, 1974, 1982; Catteral, 1982; P.Balogh és Szitó, 2003). A pszichometriai és klinikai tevékenységen túl a pszichológusok egy része kezdettől fogva feladatának tekintette, hogy segítséget nyújtson a tanároknak a gyermekek tanulási problémáinak megoldásában (N. Kollár, 1988).

Az iskolapszichológusok szerepkörét alapvetően meghatározta, hogy az adott országban milyen gyermekeket segítő intézmények működtek; ennek fényében az iskolapszichológusi feladatkör is módosult. A 20. század első évtizedeiben megtett lépéseket illetően mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban előzményként említhetjük a klinikai pszichológia, a gyógypedagógia, a pedagógiai pszichológia és a pályaválasztási tanácsadás térhódítását. Hazánkban is, hasonlóan a külföldi példákhoz, az iskolapszichológia és a nevelési tanácsadás intézményei egy időben indultak fejlődésnek (K. Ormai, 1999).

Az 1920-as évekig számtalan országban létesültek klinikák és egyéb intézetek nehezen nevelhető gyermekek és gyógypedagógiai esetek számára. Az első világháború időszaka nem kedvezett a pszichológiai szolgáltatások fejlődésének, de a 20-as évektől általános fellendülés következett be ezen a területen. A második világháború idején tapasztalt megtorpanást követően a pszichológiai ellátási formák megsokszorozódtak, a nevelési

tanácsadás és az iskolapszichológia intézményei világszerte különváltak, önállósodtak, differenciálódtak (K. Ormai, 1999).

A legnagyobb tradícióval rendelkező országok (Franciaország, Anglia, Egyesült Államok) iskolapszichológiájának történetében egy három szakaszra bontható fejlődési tendencia figyelhető meg. Az első periódusban, mely hozzávetőleg a második világháborúig terjedt, az iskolapszichológusok fő tevékenységi körét pszichometriai vizsgálatok, képességfelmérés tette ki. A második világháború után az egyéni esetek terápiás szemlélete vált keresetté és elfogadottá; ebben a periódusban az iskola igénye is az egyéni klinikai esetkezelésre terjedt ki (az orvosi-klinikai modellel kapcsolatban lásd: Martin, 1983; K. Ormai, 1999). A harmadik szakasz a 70-es évekkel vette kezdetét, amikor felismerték a prevenció hasznosságát és létjogosultságát (szociális modell, lásd: Martin, 1983; K. Ormai, 1999), valamint azt, hogy az iskolában munkálkodó pszichológus a megelőzés tevékeny részeseként léphet fel (N. Kollár, 1988).

A prevenció igénye nem új keletű, hiszen a Langevin–Wallon-tervezet (1947) (N. Kollár, 1988), valamint Schliebe és Lippert elképzelése (1957) (N. Kollár, 1988) szerint is kívánatos lenne a gyerekek igényeihez igazodó oktatással a tanulási kudarcok, esetleges személyiségtorzulások kiküszöbölése, melyben fontos szerep hárulhat az oktatást segítő pszichológusokra.

Az iskolapszichológia kezdeti törekvései – a mentális egészség szociális modelljének megvalósítási szándékát tekintve – Franciaországhoz fűződnek. Az európai államok többnyire modellként értékelték az ímént említett, Wallon és Zazzo nevével fémjelzett terveket, intézményeket (K. Ormai, 1999).

Franciaországban a két világháborút követően Wallon felkérte Zazzót, hogy szervezze meg az iskolapszichológiai szolgáltatást. Ennek következtében került sor a Langevin–Wallon-féle oktatási reformtervezet kidolgozására, mely állást foglalt a pszichológia iskolai alkalmazása mellett (K. Ormai, 1999). Világszerte ez volt az első jelentős szöveg, mely az iskolapszichológiával foglalkozott. Megállapította, „hogy az oktatási feladatok annyira szerteágazóak, hogy a pedagógustól nem várható a gyermeki viselkedés háttérének felderítése. Ezért szükséges a pszichológiai módszerekben jártas szakemberek bevonása az iskola életébe. Feladatai közé tartozik a nevelők segítése a gyerekek egyéni sajátosságainak megismerésében, fejlődésük nyomon követésében, az oktatási módszerek pszichológiai hatásának feltárásában, az oktatási programoknak az életkori sajátosságokhoz, az iskolai osztályok jellemzőihez való adaptálásában.” (K. Ormai, 1999, 45.)

1951-ben Zazzo irányításával kidolgozták az iskolapszichológus funkcióit meghatározó szövegtervezetet (Harsányi, 1971, 453.), mely szerint:

Amennyiben az iskolapszichológus magányosan, egyedül látja el feladatát az iskolában, problémaként merülhet fel, hogy „elefántcsonttoronyába zárkózva” igyekszik kívülállóságát és nézőpontjának függetlenségét biztosítani. Ez erősen csökkenti az együttműködés lehetőségét a pedagógusokkal, hosszú távon akár konfliktusok forrásává is válhat. A másik lehetőség, hogy teljesen beolvad az intézményi rendszerbe, így viszont szakmaiságán eshet csorba, mert nem tudja függetlenül végezni a munkáját. Valószínűleg az a legjobb megoldás, ha nem az iskolai vezetés alá tartozik, hanem egy külső intézmény teamjének tagja, ugyanakkor munkáját az iskolában végzi.

1. Az iskolapszichológus az iskolához tartozik azoknak a problémáknak a természeténél fogva, amelyeket tanulmányoz és amelyekre a megoldásokat keresi.

2. Ez a pszichológiai funkció nem új, csupán a nevelés és oktatás globális funkciója folyamatos differenciálódásának következménye.

3. Az iskolapszichológusnak nincsenek külön problémái, a tantestülettel együtt tanulmányozza az iskola által felvetett pedagógiai problémákat.

4. Azok a kérdések, amelyekkel az iskolapszichológus foglalkozik, egyrészt csoportokra, másrészt egyénekre vonatkoznak.

5. A pszichológus arra törekszik, hogy az egyén pozitív kvalitásait tárja fel és részesítse előnyben, mintsem hogy meghatározza a fogyatékossgot azért, hogy az egyént eltávolítsa.

6. Folyamatos megfigyelésre kell törekednie, el kell kerülnie, hogy egyetlen vizsgálatból vonjon le következtetést.

7. Fő munkája a tanulók individuális vizsgálata.

A francia mintát Európa-szerte átvették, noha az iskolában tevékenykedő iskolapszichológusi modell általánosan csupán a 60–70-es évekre valósult meg.

Magyarországon az iskolapszichológusi hálózatépítés kezdeti lépéseinek a nyolcvanas években lehettünk tanúi: noha az ez iránti igény korábban megfogalmazódott (N. Kollár, 1988), mégis a kezdeti nehézségek és a szűkös lehetőségek következtében a nevelési tanácsadás intézményei élveztek elsősorban kormányzati támogatást a második világháborút követően.

A 20. század elején a pszichológia hazánkban is a gyermeki fejlődés tanulmányozása felé fordult. Ennek köszönhetően intézmények létesültek a normális és normálistól eltérő gyermekek fejlődésének vizsgálatára, a beavatkozás lehetőségeinek kidolgozására, nevelési tanácsadásra. A kezdeti lépéseknél olyan szakemberek bábáskodtak, mint Ranschburg Pál, Szondi Lipót, Schnell János, Bárczi Gusztáv és még sorolhatnánk. Közreműködésüknek köszönhetően létrejött 1934-ben a Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézet, melyen belül Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó működött. Ezenkívül a második világháborúig fél tucat nevelési tanácsadó létesült a fővárosban. A tanácsadók és elsősorban a Gyermeklélektani Intézet munkájának fejlődésével párhuzamosan egyre több pedagógusban fogalmazódott meg pszichológiai ismereteik bővítésének igénye. Nagy László tudományos munkássága, a gyermektanulmányozás hazai eredményei tovább mélyítették a pszichológia iskolai alkalmazása iránti igényeket (K. Ormai, 1999). A gyermekek lelki gondozása és a nevelési tanácsadás fejlődő folyamata a második világháború idején némi megtorpanást mutatott, de a háborút követően újra töretlenül látszott, egészen 1950-ig. Az 1945 után létrejött, az egész ország területén kiépített gyermeklélektani állomásokat 1949 decemberében egyetlen tollvonással megszüntették, csupán a Gyermeklélektani Intézet maradt fenn. 1957-től a pszichológia gyakorlati művelésének újabb fellendülése kezdődött meg, melynek keretében spontán szerveződő nevelési tanácsadók alakultak. A Fővárosi Tanács 1968 januárjától engedélyezte valamennyi fővárosi kerületben nevelési tanácsadók létesítését. Ugyanebben az évben, Popper Péter vezetésével szakmai útmutatót készítettek, amelyben megfogalmazták a nevelési tanácsadás máig érvényes alapelveit: így a teammunkát, a diagnosztika és terápia egységét, a pedagógiai és pszichológiai munka metodikáját (K. Ormai, 1999).

A nevelési tanácsadók spontán szerveződése idején kezdeményezések történtek az iskolapszichológiai tevékenység meghonosítására is. Az első empirikus és elméleti munkák megjelenésével egy időben, az 1966–67-es tanévtől a Művelődési Minisztérium engedélyezte az ELTE Apáczai Csere János Gyakorlóiskolájában iskolapszichológus működését. A biztató csírák ellenére 1969 nyarán nyilvánvalóvá vált, hogy anyagi okok miatt a fővárosi nevelési tanácsadók fejlesztésére kerülhet csak sor. Bár a vita ekkor eldőlt, mégis mind a nevelési tanácsadó munkatársai, mind szakmai irányítása a kezde-

tektől „a két intézmény önálló hálózatként egymás mellett élését tartotta az egyedül elfogadható álláspontnak” (K. Ormai, 1999, 24.).

A nevelési tanácsadók a 80-as évek elejére országos szintű hálózattá fejlődtek, míg csupán elszigetelten és szórványosan létesülhettek iskolapszichológusi státusok néhány középiskolában (K. Ormai, 1999). A fejletlenségből fakadóan Magyarországon a 70-es évektől – a nyugat-európai példákkal ellentétben, ahol a terápiás szemléletet épp ekkor kezdte felváltani a megelőzés preferálása – az iskolapszichológusi tevékenységet illetően a klinikai attitűd vált széleskörűen elterjedté a prevenciós tevékenység háttérbe szorulása mellett (N. Kollár, 1988). A nevelési tanácsadók feladatköre bővült, az intézmény iránti igények megsokszorozódtak, így az intézményes keretek között tevékenykedő, elsősorban terápiás feladatokat ellátó pszichológusok mellett – akik legfeljebb a legsürgetőbb esetek ellátására voltak hivatottak – az 1980-as évekre az oktatási-nevelési intézményekben működő, közvetlen interakciós helyzetben foglalkoztatott iskolapszichológusok munkájának igénye vált aktuálissá. Ezzel a prevenciósi szemlélet térhódítása is megindulhatott.

Kutatási tervek készültek, iskolapszichológiai kísérletek indultak. Elsőként az 1983–84-es tanévben a főváros XV. kerületében (K. Ormai, 1999), majd az 1986–87-es tanévben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalom- és Neveléslélektani Tanszéke irányításával. Ez utóbbi célja az iskolapszichológus kompetenciájának tisztázása volt (P. Balogh és Szitó, 2003). Az első iskolapszichológiáról szóló tankönyv Porkolábné Balogh Katalin szerkesztésében 1988-ban látott napvilágot, melyben a kísérlet eredményein túl a hálózatfejlesztés koncepcióira, általános módszertani elvekre, valamint az iskolapszichológus kompetenciájába tartozó problémák megoldási lehetőségeire tértek ki a szerzők (P. Balogh, 1988). 1989-ben az iskolapszichológusok száma országosan 45 fő volt (P. Balogh, 1989; idézi K. Ormai, 1999).

1989-ben létrejött az Iskolapszichológiai Módszertani Bázis az ELTE BTK Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszékén, megjelent az első Módszertani Levél az iskolapszichológusi tevékenységről, valamint megalakult a Magyar Pszichológiai Társaság Iskolapszichológiai Szekciója. Az iskolapszichológiai szakirány az alapképzésben elsőként ugyancsak az ELTE keretei között szerveződött az 1994–95-ös tanévtől. 1996-ban Egerben rendezték meg a XIX. Nemzetközi Iskolapszichológiai Kollokviumot. (Gyenei, 2006). 2001-ben megújult a Módszertani Levél: elsősorban a szervezeti hovatartozás problémája és a feladatkörök tisztázása került a középpontba (P. Balogh, 2001).

Az iskolapszichológus hatásköre, feladatai

Az imént felvázolt történeti perspektíva nemzetközi viszonylatban több mint fél évszázados fejlődést ölel fel, míg hazánkban néhány évtizedes múlttra tekint vissza az iskolapszichológia.

Általánosságban elmondható, hogy az iskolapszichológus a nevelési intézményekben folyó pedagógiai munka hatékonyságát a pszichológia eszközeivel segíti elő. „Ennek érdekében a nevelépszichológia, a fejlődés-, szociál- és személyiségpszichológia, valamint a klinikai gyermekpszichológia eredményeit az iskola szolgálatába állítja.” (K. Ormai, 1999, 60.) Az iskolapszichológia szoros kapcsolatban áll a pedagógiai pszichológia tudományával, bár ez utóbbi elsősorban elméleti irányultságú. Az iskolapszichológia ennek eredményeit igyekszik gyakorlati, konkrét területeken alkalmazni (K. Ormai, 1999).

Az 1954-ben rendezett Thayer Konferencia definíciója szerint: „Az iskolapszichológusok pedagógiai képzettséggel rendelkező pszichológusok, akik a tanulásra és az interperszonális kapcsolatokra vonatkozó speciális ismereteiket a pedagógusok gyakorlati tapasztalatainak gazdagítására, valamennyi gyerek fejlődésének elősegítésére, valamint a problémás esetek felismerésére és a velük való foglalkozásra használják fel.” (Cutts, 1955, 74. o.; idézi: Ysseldike és Schakel, 1983)

Az Iskolapszichológusok Nemzeti Egyesületének 1978-ban kiadott standardja (*Brown, 1982*) az iskolapszichológiai szolgáltatást direkt – a tanulókkal közvetlenül kapcsolatos – és indirekt – a gyerekekre vonatkozó, de nem közvetlenül rájuk irányuló – tevékenységekre osztja. Direkt szolgáltatás a korai azonosítás, értékelés, pszichopedagógiai program tervezése, beavatkozás, követés. Indirekt szolgáltatás a prevenció, konzultációs tevékenység, tréning, fejlesztés, szupervízió, ügyintézés, kutatás.

Az általános alapelvek mellett országonként sajátos jellemzői is vannak az iskolapszichológiai hivatásnak. Így például lényeges tényező külföldön a tanulók adaptációban való segítése, melyet az Egyesült Államokban kiegészít a felzárkóztatás támogatása is. Ugyanitt az iskolapszichológusi státusokon túl, főleg az integrált oktatást végző iskolák körzeteiben legalább egy szupervizori státust is biztosítanak (*Mihály, 2001*).

Az Európai Unió országait tekintve, noha vannak eltérések, az iskolapszichológus intervenciók feladatokat lát el, beavatkozó munkája a felismeréstől a rehabilitációig terjedhet. Németországban az iskolapszichológusok diagnosztikus és terápiás feladatai között szerepel a serdülőkorú öngyilkossági veszélyeztetettség megelőzésének programja egy nemzetközi méretű intervenciók kezdeményezés részeként.

Az Európai Unió számára bizonyos fokig politikai fontosságú kérdés az iskolapszichológus szerepe; úgy ítélik meg, az európai eszmények minél eredményesebb megvalósítása érdekében e szakma jelenléte a szocializációs és tanulmányi eredményesség érdekében van szükség az iskolában (*Mihály, 2001*).

Az iskolapszichológia figyelme kiterjed valamennyi nevelési intézményre, így a bölcsődére, óvodára, általános és középiskolára, bentlakásos intézményekre és a felsőoktatás intézményeire is (*K. Ormai, 1999*). Az iskolapszichológus tevékenysége elsősorban a csoportokkal való foglalkozásban valósul meg. Az iskolapszichológus gyermekcsoportokkal, pedagógusok csoportjával és szülőcsoportokkal áll kapcsolatban. Munkája középpontjába a gyermek fejlődésének nyomon követése kerül a csoport és az egyén jellemzőinek megismerésén keresztül. Tevékenységének célja, hogy a fejlődés-fejlesztés érdekében kedvező pszichológiai feltételeket teremtsen. Eközben lehetősége nyílik a gyermekek személyiségfejlődésében tapasztalható esetleges zavarok korai felismerésére, előrejelzésére, szükség esetén azok korrekciójára vagy a gyermek szakemberhez irányítására (*K. Ormai, 1999*).

Hazánkban az iskolapszichológusok az elmúlt húsz-huszonöt évben meglehetősen sok időt fordítottak azonosságuk tisztázására, szerepük és funkcióik definiálására, céljaik és kompetenciájuk megfogalmazására. Ennek értelmében az iskolapszichológus mindinkább igyekszik a gyermekek tanulási és magatartási zavarait tágabb kontextusba helyezni, nem feltétlenül a személyiségbeli jegyekre összpontosítani. Így a törekvés a tanulók egyéni vizsgálatán, preventív foglalkoztatásukon, az intervención kívül arra vonatkozik, hogy a szakember foglalkozik a családi, iskolai vagy akár társadalmi tényezők feltárásával is (*Mihály, 2001*).

Emellett az iskolapszichológia arculatát tekintve releváns jellemző a hiányosságok, de éppúgy a tehetséges tanulók korai kiszűrése tesztek, interjúk, felmérések útján, mely a prevenció részeként jelenik meg. A korai felismerés nyilvánvalóan lehetővé teszi, hogy az iskola falain belül is lehetőség nyíljon a problémák kezelésére vagy a tehetséggondozásra.

Az egyéni preventív foglalkozásokon túl módja nyílik a pszichológusnak egyrészt rövidebb pszichoterápiák alkalmazására (például teljesítményszorongás kognitív terápiája, krízishelyzetek szupportív terápiája), valamint gyermekcsoportok, iskolai osztályok dinamikájának megismerésére megfelelő diagnosztikus eszközök segítségével, továbbá csoportos foglalkozások révén pszichológiai fejlesztésre (*P. Balogh és Szió, 2003*).

A gyermekekkel való közvetlen pszichológiai foglalkozások mellett pregnáns feladat a pedagógusokkal folytatott konzultáció, melynek során az iskolapszichológus a pedagógus osztályvezetési vagy egyéb problémáira fókuszál (*P. Balogh és Szió, 2003*). Emellett

egyre inkább előtérbe kerül az iskolai szervezettefejlesztés (Serfőző, 1997), mely elengedhetetlen része a megfelelő munkahelyi atmoszféra kialakításának, ezzel pedig elérhető, hogy mind a tanárok, mind közvetetten a tanulók kedvvel, lelkesen induljanak reggelente az iskola falai közé. Halász Anna (1986) szerint az iskolai szervezettefejlesztés részét képezik a szociálpszichológiai felmérések (kérdőívek, szociometria), melyek meglehetősen látványos és azonnali eredményeket szolgáltatnak, épp ezért hatékony eszközei a pszichológiai gondolkodás népszerűsítésének.

Az iskolapszichológusok imént felvázolt feladataiból az adott iskolában az aktuálisan legsürgetőbb, illetőleg az iskola igényeinek megfelelő tevékenységekre kell koncentrálniuk, amely rugalmasságot követel a szakemberektől. Saját szakmaiságukat, kompetenciahatárait felismerve, személyiségüknek, humánus beállítódásuknak előnyeit felhasználva, elsősorban a gyermekek érdekeit szem előtt tartó mellérendelt segítők, akik mérlegelve a rájuk rótt feladatokat és saját teljesítőkéességüket kell, hogy tevékenykedjenek.

Összefoglalva az iskolapszichológus lehetséges feladatai és működési területei a következők lehetnek (Galba, 1988):

- Pszichometriai tevékenység (szociometria, teljesítmény- és képességvizsgáló tesztek, valamint projektív eljárások alkalmazása a társas kapcsolatok és egyéni tanulási és/vagy pszichés problémák feltérképezése céljából).

- Hospitálások (a gyermekek viselkedésének megfigyelése frontális tanítási helyzetben, valamint a tanuló-tanár és tanuló-tanuló interperszonális viszony adaptív formálásának segítése végett).

- Pszichológiai szűrések, fejlesztő programok kidolgozása, tehetséggondozás, személyiségfejlesztő kiscsoport létrehozása a diákok részére, egyéni esetkezelés (társintézménybe utalás, utánkövetés, krízisintervenció, szükség esetén rövid terápiás beavatkozás).

- Szülői értekezletek, előadások, fórumok tartása, egyéni konzultáció biztosítása a szülők részére.

- Pedagógusok pszichológiai továbbképzése előadások formájában, esetmegbeszélő csoportok szervezése, konzultáció biztosítása a pedagógusok számára.

- Kutatás.

- Kapcsolattartás az intézményen belül más segítő foglalkozású szakemberekkel, valamint a társintézményekkel (Pedagógiai Kabinet, Nevelési Tanácsadó, Gyermek Ideggondozó, Gyermekjóléti Szolgálat, Családsegítő Központ).

- A szociálpszichológia elveinek alkalmazása az iskola szervezeti kultúrájának javítása céljából (szervezettefejlesztő tréningek szervezése).

Az iskolapszichológusi tevékenységet illetően számtalan probléma merül fel, melyek megoldása a mai napig várat magára.

Az iskolás gyerekek pszichológiai problémáiról szólva nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szegénység terjedését, a marginális helyzetű tanulók számának növekedését sem. Vajda Zsuzsanna a TÁRKI kutatásaira hivatkozva utal rá, hogy a 14 éven aluli gyermekek egyre nagyobb csoportja kerül a szegénységi küszöb alá, 1998-ban például a korosztály 30-40 százaléka élt szegénységben, és ez az arány évről évre nő. Az alacsony társadalmi-gazdasági státus pedig az elégedetlenségből fakadóan melegágya lehet a deviáns magatartás, a beilleszkedési nehézségek, valamint a tanulási problémák kialakulásának.

Releváns kérdésként vetődik fel például, és ez nemzetközi szinten sem homogén tapasztalat, hogy az iskolapszichológus egyénileg az iskolában, egy külső intézmény teamjének részeként az iskolában vagy esetleg teljesen külső intézményben tevékenykedjék-e.

Amennyiben az iskolapszichológus magányosan, egyedül látja el feladatát az iskolában, problémaként merülhet fel, hogy „elefántcsonttoronyába zárkózva” igyekszik kívülállóságát és nézőpontjának függetlenségét biztosítani. Ez erősen csökkenti az együttműködés lehetőségét a pedagógusokkal, hosszú távon akár konfliktusok forrásává is válhat. A másik lehetőség, hogy teljesen beolvad az intézményi rendszerbe, így viszont szakmaiságán eshet csorba, mert nem tudja függetlenül végezni a munkáját. Lehetséges olyan megoldás is, hogy külső intézményben látja el feladatát, ilyen esetben viszont az egyedi iskolai atmoszféra megismerése válik számára lehetetlenné: félő, hogy nem tud megfelelően részt venni az iskolai problémák megoldásában, teljes kívülállósága gátját szabhatja a bizalom kialakulásának. Valószínűleg az a legjobb megoldás, ha nem az iskolai vezetés alá tartozik, hanem egy külső intézmény teamjének tagja, ugyanakkor munkáját az iskolában végzi. Ennek előnye egyfelől az, hogy a tanárok nem az iskolai vezetés karjának tekintik: annak ellenére, hogy folyamatosan jelen van az iskola életében, külső, független munkatársként inkább megbíznak benne (Nagy, 2000). Másfelől a pszichológus saját mentálhigiénéjét, a szupervízió lehetőségét jobban tudja biztosítani egy szakintézményben működő team (Horányi és Hoffmann, 1999), és az együttműködés is hatékonyabban valósulhat meg a szakintézmény munkatársai és az iskola között a rendszeres személyes kapcsolattartás révén.

További bizonytalanság és eldöntetlen kérdés, hogy az óvodapszichológusi hálózat kiépítésére kell-e nagyobb hangsúlyt fektetni a prevenció jegyében, vagy legalább ennyire fontos az általános és középiskolák pszichológiai ellátása. Kétségtelen, hogy az óvodában idejében kiszűrt, pszichológiai gondozást igénylő gyermekek terápiája nagyobb hatékonyságú, ugyanakkor egyrészt a gyermekek utógondozása az iskolapszichológus egyik releváns feladata lenne, másrészt számtalan kórkép az iskolában, az iskolával kapcsolatban jelentkezik, melyek megfelelő kezelése iskolapszichológus hiányában kizárólag más intézmény – például a nevelési tanácsadók – keretei között valósulhat meg, melynek esetleges buktatóiról (gondolva itt az intézmény túlterheltségére, alacsony szülői motivációra) később esik szó.

Az iskolapszichológus munkaköri kötelezettségeit szükségszerűen védi, illetőleg határok közé tereli a Pszichológusok Szakmai Etikai Kódexe (SZEK), melynek szellemében köteles munkáját végezni. Így titoktartás kötelezi a kliensére vonatkozó információkat illetően, szakmai autonómiával bír, tevékenységét törvényes keretek között, a korszerű tudományra alapozottan végzi. Nem vállalhat el olyan feladatot, mely szakmai meggyőződésével nem egyezik, illetőleg túllépi kompetenciája határait, nem szabad elfogadnia olyan munkafeltételt, mely a hatékony munkavégzés kárára válhat, valamint „lehetőségei szerint fel kell lépnie minden olyan szakmai vagy szakmán kívülről megnyilvánulással szemben, amely a pszichológus tevékenységét akár társadalmi, akár szakmai tekintetben helytelen megvilágításba helyezné, illetőleg jogosulatlan és túlzó elvárásokkal kompromittálná” (SZEK 9.2.) (P. Balogh, 2001, 94.). Az Etikai Kódex elvárásait ugyanakkor a pedagógusok zöme nem ismeri, így gyakran nem értik, valamiféle felsőbbrendűségként értelmezik a pszichológusok ezen alapelvekhez való ragaszkodását. Mindez a titoktartás kérdésére különösen igaz. Az együttműködésre például egy magatartási problémákkal küzdő gyermek esetében mindkét szakembernek szüksége van. A valódi pszichés háttér részletes feltárására a tanár felé ugyanakkor nem kerülhet sor, hiszen mindez a pszichológiai beavatkozás hatékonyságát súlyosan csökkentheti, a gyermekkel és a szülővel kialakított bizalmi légkör megbomlana, melynek közvetett következményeként a pedagógus munkáját segítő tevékenységünk már a probléma forrásánál kudarcba fulladna.

Fontos, hogy a pedagógusok ebben az esetben megértsék, hogy indirekt módon az ő tevékenységük könnyítése miatt lényeges a pszichológus részéről a titoktartás betartása.

Az általános ismertetést követően térjünk rá az iskolapszichológus feladatainak részletes bemutatására.

Az iskolapszichológus és a pedagógus

Az iskolapszichológus tevékenységének egyik centruma a pedagógussal való racionális és emocionális együttműködés kiépítése. Ez egyrészt a pedagógusok munkájának támogatásán keresztül, másrészt a tanárok lelkiegészség-gondozása révén valósulhat meg.

Az iskolai tevékenység támogatása

Az iskola pszichológiai kultúrájának erősítése az oktatásügy fontos feladata. A felismerés alapját az a társadalmi elvárás képezi, mely szerint a nevelési intézménynek a művelődési hátrányok kompenzálásának szem előtt tartásával kell megoldania a kultúra átadását, lehetőleg a tanuló egyéni tanulási stílusának, fejlődési ütemének figyelembevételével (*P. Balogh és Szitó, 2003*). Újabb feladatokat adhat az integrálás, az inkluzív iskola ideája, mely ugyancsak a differenciált bánásmód alkalmazását hívja elő. Az egyénre szabott nevelés és oktatás viszont magas pszichológiai ismereteket kíván a pedagógustól, hiszen a gyermek viselkedését és teljesítményének színvonalát meghatározó egyéni külső és belső tényezők felismerése elképzelhetetlen a gyermek személyiségének alapos ismerete nélkül (*P. Balogh és Szitó, 2003*).

A pedagógusok számára megterhelőek – ezért az iskolapszichológus munkájában is tükröződnek – a társadalmi jelenségek patológikus zavarainak következményei is. Egyebek mellett a posztmodern társadalomban uralkodó fogyasztói szemlélet túlburjánzása következtében az egyének életvitelére jellemző a folyamatos szerzés, aktivitás, mobilitás, teljesítés (*Pikó, 2005*). A hedonista hozzáállás, a fogyasztási abúzus (*Pikó, 2005*), a teljesítménycentrikus, csak a materiális értékeket szem előtt tartó értékrend miatt háttérbe szoruló a humánus értékeket preferáló attitűd (*Pluhár, Keresztes és Pikó, 2003*), és természetesen a szülők magatartását is áthatják ezek a változások, melyek nyilvánvaló hatással vannak gyermeknevelési szokásaikra. Így a fogyasztói szemlélet a szülők részéről a gyermekeikkel szemben támasztott teljesítményközpontú elvárásokkal, valamint a nevelésükre fordított idő számottevő csökkenésével jár együtt. Emellett a hedonizmus lényeges következményei közé tartozik a nevelésben a konfliktuskerülő, kizárólag a kellemes élményekre fókuszáló hozzáállás, melynek következtében kommunikációs zavarok, elfojtott érzelmi-indulati törekvések okoznak lelki diszfunkciókat a család tagjai körében.

Az aktuális, posztmodern változásokhoz alkalmazkodva az iskola szocializációs szerepe többszörösére bővült. Az iskolának mint másodlagos szocializációs színtérnek a társadalmi együttélésre felelősséggel felkészítő intézménnyé kellett válnia (*K. Ormai, 1986*). Emellett az átadandó ismeretanyag megsokszorozódott. Ugyanakkor számtalan tapasztalat támasztja alá, hogy a rá rótt feladatokat az iskola – elsősorban a feladatok összetettsége és a megfelelő eszközök hiánya miatt – egyre kisebb hatékonysággal képes ellátni.

Az iskola személyiségformáló szerepét alapvetően meghatározza, hogy a család hagyományos nevelői funkciói megváltoztak, a szülőmodellek érzelmi és identifikációs szerepe gyengült, ezért az iskolától várják a családi nevelés hiányosságainak pótlását, korrekcióját. A családi életnek a gyermek magatartásában tükröződő zavarai is az iskola keretei között csapódnak le. A közösségi életet reprezentáló iskolán kívüli kiscsoportok kohéziós ereje csökkent, a gyermekek elmagányosodnak, értékrendjüket elsősorban a média alakítja, amely a társadalmi elvárásoknak megfelelően jobbra a tárgyi értékek preferálását helyezi előtérbe a humanisztikus értékekkel szemben (*Bagdy és Telkes, 1988*).

Az iskolával szemben támasztott további elvárás, hogy a patológikus társadalmi tüneteket kezelni, korrigálni tudja, ez azonban nehezen teljesíthető extra feladatokkal terheli a pedagógusokat. Elvárják a pedagógustól, hogy személyiségformáló funkcióját, oktató, ismeretátadó funkcióját maradéktalanul ellássa, mindemellett a családi szocializáció hiányosságából származó problémákat korrigálja, diagnosztizáljon, családgyógyógyó legyen, valamint a magatartási zavarok terápiáját is felvállalja (*Bagdy és Telkes, 1988; Vajda és Kósa, 2005*).

Tovább bonyolíthatja a képet – mint ahogy Halász Gábor (1991) utal rá –, hogy a multikulturális társadalmak léte, valamint az iskolarendszerek eltömegesedése nem teszi lehetővé a fontos és releváns ismeretek kijelölésének körét, az egységes és magas szintű követelmények felállítását. Ennek következtében felbomlik az iskolai kultúra, amely köré az egységes szocializáció szabályai szerveződtek, a tekintélyi viszonyok meggyengülnek, rendezetlenné és kiszámíthatatlanná válik a tanár-diák kapcsolat.

A pedagógusokkal szemben támasztott, imént felvázolt elvárások jószerével teljesíthetetlenek, emellett az iskolarendszer problémái fokozzák a pedagógusok bizonytalanságát, a kielégítő pedagógiai munka lehetőségét. Ezért valószínűsíthető, hogy az iskola és a pedagógusok legalább kétféle módon igénylik a lélektan részvételét az oktatás és nevelés elméleti és gyakorlati aspektusait illetően. Egyfelől azt várhatják, hogy a nevelési folyamatban alkalmazott pszichológiai kultúra átadásában legyen segítségükre a pszichológus, másfelől pedig aktuálisan vállalja át a zavarászűrő, diagnosztikai, családgyógyógyó és a problémás gyermekek magatartását korrigáló funkciót (*Bagdy és Telkes, 1988*).

A problémák kezelése a tanár és a pszichológus, a pedagógia és a lélektan mellérendelő együttműködése nélkül elképzelhetetlen (*Hoffmann, 1977; Tunkli, 1986*). A pszichológus intervenció munkája a pedagógusokkal folytatott konzultációk biztosítása mellett előadások tartásával, diagnosztikus eszközök bevetésével, egyéni és csoportos esetkezelés révén valósulhat meg.

A pedagógus lelkiegészség-gondozása

A pedagógusokat a felvázolt feladatok túlterhelik, az iskolarendszer labilitása szorongással és bizonytalansággal tölti el. A kompetencia túllépésének hatásaiból fakadó tehetetlenség frusztrálhatja a tanárokat. Inkább kell pszichológusnak lenniük, mint pedagógusnak (*Buda, 2000*), és a többi mellett a devianciák (például a drogfogyasztás) megjelenésének gyakorisága az iskolai nevelés hatékonysága csökkenésének élményéhez, a magukra hagyottság érzése saját lelki egészségük veszélyeztetéséhez vezet.

A pedagóguspálya, mint a legtöbb, emberekkel foglalkozó szakma, magában hordozza a kiégés-szindróma kialakulásának veszélyét, mely a tanári munkában mutatkozó túlterheltségen kívül az esetmegbeszélő, mentálhigiénés teamek hiányára, az egzisztenciális és erkölcsi megbecsülés töredezettségeire, a megfelelő pszichés támogatás nélkülözésére vezethető vissza (*Ónody, 2001*).

A kiégés ('burnout')-szindróma krónikus emocionális megterhelés nyomán lép fel, és fizikai, érzelmi, valamint mentális kimerüléssel jár együtt (*Freuderberg, 1974; Ónody, 2001*). Hosszabb távú következményei apátia, generalizált szorongás, visszahúzóódás, depresszió lehetnek. A pedagógusok különböző mértékben magas százalékban átélhetik a kiégés-szindróma tüneteit. Petróczi, Fazekas, Tombác és Zimányi (2002) kutatási eredmények alapján számoltak be arról, hogy a pályán eltöltött évek számával egyenes arányban nő a kiégés tüneteinek megjelenése a tanárok körében.

Az iskolapszichológusra komoly feladat hárulhat a kiégés-szindróma kezelését illetően, hiszen a prevenció, intervenció és krízisintervenció területein is szerephez juthat (*Ónody, 2001*).

A prevenciós munkában elsősorban tréningek szervezésével erősítheti a pedagógusok önismeretét, stratégiákat adhat át az esetlegesen fellépő tünetek kezelésére, bemutathatja a segítségnyújtás forrásait, azok elérési lehetőségeit. Esetmegbeszélő teameket szervezhet, mentálhigiénés csoportokat hívhat életre, szupervíziókat tarthat, esetleg kiszűrheti a szervezeti működés hiányosságait, aktualizáló magatartásával, mediátor szerepével segítheti a konfliktusok feloldását, a szervezeti működés javítását.

Az intervenció területén a stresszel teli situációk kezelésében nyújthat segítséget oly módon, hogy egyéni vagy csoportos konzultációk keretében az aktuális probléma kezelésében felhívja a pedagógus figyelmét az involválódás csökkentésének módszereire, az intellektuális, racionális megközelítésre, coping stratégiák alkalmazására.

Amennyiben a burnout-szindróma egyértelműen valószínűsíthető, krízisintervenciós beavatkozás részeként az iskolapszichológus más szakember ajánlásával terápiás üléseket javasol, hiszen ebben az esetben az egész személyiséget érintő konfúz állapot releváns kezelése a pszichoterápia lehet.

Az iskolapszichológus és a szülő

A társadalmi problémák a felnőtteket, valamint – közvetetten és gyakran közvetlenül is – a gyermekeket egyaránt érintik. A posztmodern társadalom „Janus-arca” – értve ezalatt azt az ambivalenciát, mely fogyasztásra sarkall, miközben vékony testalkatú, szabályozott, a vágyak terén visszafogott, engedelmes tagok „kitermelését” célozza (Csabai és Erős, 2000) – a szülőkre és tanárookra egyaránt súlyos terheket ró. A pedagógusok lelki egészségének megőrzésén túl, valamint a gyermekek problémáinak kezelésében is rendkívül fontos feladat a szülők megszólítása, bevonása, mentálhigiénéjük erősítése.

A problémafókuszú megközelítés során feltáruló egyéni problémák kezelése mellett fontos, hogy az iskolapszichológus preventív, rendszerszemléletű perspektívába tudja helyezni a gyermekpszichopatológiai eseteket. A család, a szülők az elsődleges szocializációs színtér megvalósítói, így – mint korábban utaltam rá – akaratlanul is leképezik a társadalom kóros folyamatait, melyek révén a gyermekek mint esetleges családi tünethordozók jelenhetnek meg.

A neurotikus és pszichotikus kórképek vagy személyiségzavarok szűkebb vagy tágabb családi körben vagy a szülők munkahelyi környezetében, azok minden negatív hatásával együtt jelen lehetnek. Egyes szerzők valóságos „borderline társadalomról” beszélnek (Gneist, 1999), utalva ezzel a szélsőséges hangulati hullámzások nagymértékű elterjedésére. Emellett a narcisztikus személyiségtorzulások kialakulása szorosan összefügg napjaink individualisztikus értékrendjével, a fogyasztói társadalom énközpontúságával, a hipomániás magatartás pedig viselkedési normává vált (Pikó, 2005). Mindezek vagy lehetetlenné teszik az egészséges személyiség kibontakozásához elengedhetetlen harmonikus családi miliő megeremtését, vagy közvetett hatásaik révén erősen megnehezítik azt.

Kósáné Ormai Vera (1986) a *Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex elemzése* című kutatási főirány keretében elvégzett vizsgálatok alapján utal rá, hogy a már első osztályban beilleszkedési nehézségekkel küzdő, agresszív, összeférhetetlen viselkedést mutató gyermekek családi hátterét tekintve veszélyeztető tényező lehet a szülő deviáns magatartása, a szülők válása vagy a család alacsony társadalmi-gazdasági státusa. Tapasztalati tények támasztják alá, hogy meglehetősen gyakran okozzák a családi, szülői diszharmonikus hatások a gyermek pszichés labilitását. A gyermekek egyéni kezelése esetén, amennyiben a szülőkkal folytatott konzultációk kapnak hangsúlyt, a probléma gyorsabban és nagyobb valószínűséggel oldódik meg.

Az iskolapszichológus hozzásegítheti a szülőket a veszélyeztető tényezők felismeréséhez tájékoztatással, információk átadásával, előadások, szülői értekezletek, szülői fórumok során. Legalább ennyire lényeges feladat ugyanakkor az egyéni problémafeltárás és

a megoldási lehetőségek felvázolása céljából a problémás gyermekek szüleinek bevonása, konzultációk tartása, esetleg magának a szülőnek terápiás segítség felajánlása külső szakemberhez való irányítással. A szülővel kialakított közvetlen, bizalomteli viszony sok esetben elősegítheti a szülői motiváció felkeltését a gyermek vagy a család érdekében az egyéni vagy családterápiát biztosító szakintézmény felkeresésére.

Az iskolapszichológus és a tanulók

Több, mint fél évszázados múltra tekint vissza az a törekvés, mely szerint az iskolában fellépő tanulói magatartási, beilleszkedési zavarokat pszichológusok segítségével kell időben felismerni, korrigálni.

A diákok körében egyre nagyobb számban jelennek meg tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarok. A családi szocializációs szintér befolyásának csökkenése, a kortárs-csoportok deviáló hatásai, a társadalmi patológiák, valamint az egyenlőség hangsúlyozása helyett az egyformaságra törekvés az oktatási-nevelési intézményekben komoly viselkedésbeli problémákhoz vezethetnek. A teljesítményzavarok, gyermekkori pszichopatológiák és magatartási zavarok circulus vitiosusként viselkedhetnek. A gyermekkori szorongás teljesítményzavarhoz, a fellépő tanulási probléma kudarcélményhez, frusztrációhoz vezethet, melynek következményeképp agresszív magatartási zavar léphet fel, amely a tanári címkézésből és elvárásrendszerből is fakadóan előbb-utóbb még komolyabb tanulási nehézségeket, viselkedészavarokat okoz (Vajda, 1997).

A példaként említett gyermekkori szorongás, nyugtalanság a többi között a posztmodern társadalom gyakori kórképe. Vizsgálatok igazolják, hogy a serdülőkorú fiúk közel 30 százaléka, míg a lányok 41,9 százaléka szorong (Szabó, 1990, 1998). A szorongás ugyanakkor csupán előszobája a súlyosabb patológiák kialakulásának, gondolva itt a depresszióra, öngyilkosságra, pszichoaktív szerek abúzusára (Andreasen és Black, 1997), vagy akár a személyiségzavarok – vélhetően a fogyasztói társadalom „mellékhatásaként” megjelenő – megtöbbszöröződésére (Pikó, 2005).

A beilleszkedési zavarokkal, tanulási nehézségekkel, magatartási rendellenességekkel küzdő gyermekek problémáinak feltárása, szakvélemény írása, a gyermek rehabilitációs célú foglalkoztatása, pszichoterápiája az 1993. évi LXXIX. törvény értelmében a nevelési tanácsadók feladata (A Közoktatási törvény, 1999). A súlyosabb lelki anomáliák a gyermek-ideggondozók hatáskörébe tartoznak. Ez utóbbi a nevelési tanácsadók mellett az egyetlen olyan intézménytípus, ahol hazánkban jelenleg ingyenes és ambuláns pszichoterápiás ellátás folyik. Feltehetően a térítésmentesség és a viszonylag könnyű elérhetőség következtében azonban mindkét intézménytípus túlterhelt, holott az ott megjelent esetek csupán a jéghegy csúcsát jelentik (P. Balogh és Szitó, 2003). Emellett lényeges momentum, hogy – gyakorlati tapasztalatok alapján – a nevelési tanácsadók által kiszűrt, pszichoterápiát igénylő gyermekek a kezelésre való motivátlanság vagy a szülő motivátlansága miatt gyakran nem jelennek meg a pszichológusok által biztosított üléseken. Mindez azt jelenti, hogy a gyermek magatartási, tanulási zavara nem oldódik meg.

Az iskolás gyerekek pszichológiai problémáiról szólva nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szegénység terjedését, a marginális helyzetű tanulók számának növekedését sem. Vajda Zsuzsanna a TÁRKI kutatásaira hivatkozva utal rá, hogy a 14 éven aluli gyermekek egyre nagyobb csoportja kerül a szegénységi küszöb alá, 1998-ban például a korosztály 30-40 százaléka élt szegénységben, és ez az arány évről évre nő (Vajda és Kósa, 2005). Az alacsony társadalmi-gazdasági státusz pedig az elégedetlenségből fakadóan melegágya lehet a deviáns magatartás, a beilleszkedési nehézségek (K. Ormai, 1986), valamint a tanulási problémák kialakulásának.

Az itt felvázolt problémákra jelenthet megoldást az iskolában jelen lévő pszichológus. A szakember a prevenció részeként a komolyabb patológiák megjelenése előtt tud

beavatkozni a tanulási, magatartási problémákat illetően, így csírájában tudja kezelni, megelőzni a lehetséges zavarokat, másrészt a kiszűrt gyermekeket a szülői motiváció hiányossága esetén helyben tudja foglalkoztatni, kompetenciáját mérlegelve, amennyiben szükséges, terápiába vonni, vagy a szülőkkel való együttműködés révén terapeutához irányítani. Harmadrészt legalább ennyire fontos feladata lehet a tanárok, a tanulók, a szülők meggyőzése arról, hogy „a marginális, kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportok esetében az iskolai szocializáció az egyetlen esély, hogy elinduljanak a társadalmi fel-emelkedés útján” (Vajda, 2005, 316.).

Az iskolapszichológus jelenléte az iskolában, ritka kivételtől eltekintve, hatékonyságot növelő tényező, nélkülözése az oktatási-nevelési intézmények kvalitatív jellemzőinek kárára válhat. Aktuális pszichés korrekatív, beavatkozó munkáján kívül pedig fontos feladatként hárul rá az iskolai mentálhigiéné teamjének életre hívása, irányítása, mely nyilvánvalóan a preventív funkciók gyakorlását testesíti meg. Ennek keretében az iskolapszichológus irányítása alatt megvalósulhat a kortárssegítés, önségítés, mentálhigiéné pedagógiai munka, esetmegbeszélő teamek, szupervízió, gyermekközösségek szervezése, illetőleg az iskola tágabb környezete lelki egészségének védelme érdekében folytatott tevékenységi körök kialakítása is. Az iskolai mentálhigiéné a szülőkapcsolatok és az egyéb hálózatok révén a területi mentálhigiéné központjává válhat (Buda, 2000). Az iskolapszichológusok és a pedagógusok a gyermekek bevonásával komoly katalizátorai lehetnek a helyi mentálhigiéné fejlődésnek, mely tehát a prevenció részeként a gyermekek pszichés és teljesítménybeli problémáin túlmutatva hatást gyakorolhat a tágabb környezet, illetőleg hosszú távon a társadalom pszichopatológiáinak megelőzésére, esetleges kezelésére.

Subjektív tanári vélemények ugyancsak az iskolapszichológia létjogosultságát támasztják alá. A pedagógusok úgy vélik, az iskolapszichológusokra, elsősorban a tanulók problémáinak kezelésében, komoly feladat hárulhat. Emellett kiemelik az osztályfőnökkel való szoros együttműködés szükségességét, a tanárok mentálhigiénéjének segítését, a tanár-diák és tanár-tanár konfliktusok kezelését, csoportfoglalkozások, valamint elméleti előadások tartását, ez utóbbit a tantestület részére is (H. Ferch, 2001). A pedagógusok zöme elismeri, hogy hatékony beavatkozás a tanulási, magatartási zavarokat tekintve az egyéni korrekciós vagy pszichoterápiás tevékenység biztosítása. Sajnos a tanárok saját munkájukat, mentálhigiénéjüket illetően még gyakran elutasítják a pszichológus kollégák segítő szándékát, ami az ismeretek hiányából, iskolai szervezeti problémákból, vagy ritkább esetben személyes vagy baráti negatív tapasztalatokból származhat (Nagy, 2000).

Objektív tapasztalatok a főváros XVIII. kerületéből

Jelenleg Magyarországon és így a fővárosban sem homogén az iskolák pszichológiai ellátottsága. Néhány kerületben, például a XIII. kerületben nagy múltra tekint vissza az óvoda- és iskolapszichológusi hálózat működése, mely magával vonja a széles körű intézményi lefedettséget is. Más kerületekben kezdeményezések történtek az óvoda- és iskolapszichológusi hálózat kiépítésére, több-kevesebb sikerrel. Ezen kerületek többségében – a prevenció jegyében – elsősorban az óvodapszichológusi hálózat alakult ki, míg az iskolapszichológusi hálózat kiépítése még várat magára.

Munkahelyemen, a XVIII. Kerületi Nevelési Tanácsadóban a pszichológus teamhez jelenleg öt óvodapszichológus tartozik, így a kerület önkormányzati óvodáinak java része közvetlen pszichológiai ellátásban részesül. Az iskolapszichológusi hálózat kiépítésére mind a Nevelési Tanácsadó, mind az önkormányzat részéről történtek lépések, ennek dacára csupán a kerület néhány iskolájában tevékenykedik egyénileg iskolapszichológus.

A kerület a Havanna lakótelep mellett többnyire kertvárosi területekből áll, így az itt élő családok szocio-ökonómiai státusa meglehetősen változatos.

A Havanna lakótelepen, 2004-ben az Európai Unió és a kerületi önkormányzat támogatásával széles körű lakossági felmérést végeztek. A megkérdezett 200 háztartásfő az egyik legsúlyosabb problémának egyes lakossági csoportok deviáns viselkedését, valamint a drogokkal való visszaélések gyakoriságát tartotta. A válaszadók 53 százaléka személyesen is – vagyis közvetlen környezetében – tapasztalta a kábítószer-használat negatív hatásait. Mindez súlyos drogprobléma jelenlétét mutatja, amely sürgős beavatkozást tesz szükségesé (*Lakossági felmérés a Havanna lakótelepen, 2004, Vezetői összefoglaló*).

A XVIII. kerület óvodáiban folytatott prevenció és szupportív foglalkoztató munka a 2000–2001-es tanévben vette kezdetét, az első évben egy fővel, majd évenként folyamatosan emelkedő pszichológusi létszámmal és intézményi lefedettséggel. Az óvodapszichológusi tevékenység iránti igényt jelzi, hogy a kerület óvodáinak nagy része kész az együttműködésre a Nevelési Tanácsadó szakembereivel, az óvodapedagógusok és szülők egyaránt nyitottabbá váltak a lelki segítségnyújtás iránt. Az időben azonosított pszichés problémákkal küzdő gyermekekkel és szüleikkel, valamint az óvónőkkel végzett támogató-konzultatív munka hozzájárult az adekvát terápiás ellátási formák (például családterápia, egyéb egyéni terápiák) megismeréséhez, illetőleg ahhoz, hogy a szülők azokat idegenkedés nélkül igénybe vegyék. Fontos eredmény, hogy a nevelési tanácsadóban zajló iskolaérettségi vizsgálaton megjelent gyermekek száma három tanév alatt (2002–2005) szignifikánsan csökkent, miközben az ellátott óvodák száma nyolccal bővült. Hasonlóan csökkent a Nevelési Tanácsadóban azon óvodás gyermekek száma, akik diagnózist vagy legfeljebb szupportív pszichológiai foglalkoztatást igényeltek. Ugyanakkor hosszabb egyéni terápiát és családterápiát nagyobb számban vettek igénybe a korábbi évekhez viszonyítva.

Ezzel egyidejűleg számottevően megnőtt a tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral (TMB) küzdő iskoláskorú gyermekek vizsgálati gyakorisága a Nevelési Tanácsadóban. Ez a tendencia tulajdonképpen nem új keletű – noha a megoldás még várat magára –, hiszen Horányi Györgyné már 1983-ban arról számolt be, hogy tíz év alatt a fővárosi nevelési tanácsadóban összesen 97367 gyermek fordult meg, és ezeknek a zömmel 10 éven aluli gyermekeknek a 65-70 százalékát oktatási intézmények utalták be magatartási vagy tanulási problémák miatt.

A vizsgálatok zömét a XVIII. kerületben is a kerület iskolái kezdeményezték, amely egyrészt mutatja az iskolákban az iskolapszichológus jelenlétének hiányát, másfelől a Nevelési Tanácsadóban zajló terápiás munka rovására leköti a szakemberek kapacitásának nagy részét.

További kérdéseket vet fel, hogy az eredményesség, a hatékonyság oldaláról közelítő oktatáspolitikusok a teljesítményt, a mennyiségi mutatókat várják a szakintézményektől, erre alkalmasak a TMB-vizsgálatok, melyek, mint utaltam rá, jórészt kitöltik a Nevelési Tanácsadó szakembereinek munkaidejét. Ugyanakkor az emberekkel való foglalkozás minősége aligha fejezhető ki számokkal, hatásai is csak hosszú távon érezhetőek (*Horányi és Hoffmann, 1999*). A Nevelési Tanácsadó terápiás tevékenységének kiterjesztése, a várólisták miatti bővítése, a TMB-vizsgálatok számának ésszerű csökkentése egy jól működő iskolapszichológusi team mellett valósítható meg és hasznossága kétségtelen.

Gyakorlati tapasztalat, hogy az ellátottak körébe bevont, TMB-vizsgálatokon kiszűrt és vélhetően pszichoterápiát igénylő esetek zöme motivációhiányból adódóan nem veszi igénybe a felajánlott terápiás üléseket. Mindez arra enged következtetni, hogy a beavatkozásra nyitott, önként jelentkező kliensekkel ellentétben a tanulási, magatartási, beilleszkedési zavar diagnosztizálása során – mely csupán egyszeri találkozást igényel – a szülő és a gyermek pszichológiával szembeni attitűdjét pozitív irányba kevésbé tudjuk befolyásolni, tehát az ellátás sem lehet elégséges.

Említést érdemel, hogy az óvodákban folyó pszichológiai munka lényeges és preventív jelentősége alapvető, ugyanakkor az óvodában zajló pszichológiai foglalkoztatás

folytatása egyes esetekben az óvoda elhagyása után is szükséges lehet. Ezenfelül számos gyermekkori pszichés rendellenesség az iskolai korosztályt érinti, vagy épp az iskolával kapcsolatban jelenik meg, aminek tágabb társadalmi befolyásoló tényezői is vannak, például a teljesítménycentrikus szemlélet. Amennyiben nincs az iskolában iskolapszichológus, a szükséges beavatkozások számához képest lényegesen kevesebb a terápiához jutó gyermekek száma.

Elsősorban iskolai közegben jelenik meg, és súlyos problémákat okoz a drogokkal való visszaélés is. A drogprobléma a XVIII. kerületben különösen sürgető megoldást igényel. A nem kielégítő családi vagy iskolai légkör következményeként a drogabúzust és egyéb deviáns viselkedést bátorító kortárs csoportokhoz csatlakozó gyermekek életének korábbi szakaszában a mentálhigiénét erősítő prevenciós beavatkozás vélhetően elkerülhetővé teheti a súlyosabb következményeket. Drogprevenciós foglalkozások tartása, a veszélyeztető faktorok elkerülése, önismereti, személyiségfejlesztő programok szervezése fontos iskolapszichológusi hatáskör, melyek révén a megelőzés részeként csökkenthető lehet a kábítószerrel való visszaélés esélye. Ugyanakkor kétségtelen – és ez az iskolapszichológusi tevékenység hatásainak korlátaira hívja fel a figyelmet –, hogy a prevenciós eljárásoknak gyakran korlátozott és paradox következményei vannak a drogfogyasztást illetően, tényleges visszaszorulást pedig csupán széles körű kulturális változások idézhetnek elő, „amelyek elősegítésében ma a politikai elit egyik szegmense sem érdekelt” (*Vajda és Kósa*, 2005, 522.).

A tények és a gyakorlati tapasztalatok tükrében elengedhetetlen országszerte, így a főváros kerületeiben is megfelelően funkcionáló iskolapszichológusi teamek létrehozása, hiszen a primer prevenció jelenthet valódi megoldást a magatartási és tanulási problémák hosszabb távon való csökkentését tekintve. Bár a jelenlegi működési rendszerben az akut esetek magas száma leköti a már funkcionáló iskolapszichológusok munkaidejének nagy részét, így viszont a nevelési tanácsadókat valamelyest terheltesítik. Megfelelő politikai támogatás mellett jelentős hosszú távú hozama lehet a prevenció alkalmazása révén az iskolapszichológus munkájának az iskolában.

Összefoglalás

Mint láthatóvá vált, az iskolapszichológia, bár történetileg a klinikai gyermekpszichológiával közös gyökerekről ered, mégis teljesen más jellegű hivatást jelent. „A nevelési és oktatási intézményrendszer közösségeiben, a gyermekek s fiatalok természetes

A tanárok és tanulók lelki egészségének védelme és a már kialakult problémák kezelése az iskolapszichológus közreműködésével jóval eredményesebb lehetne.

Mindez magában foglalja a pedagógusi munkát segítő, a pedagógiát szolgáló pszichológia jelenlétét, a pedagógusok túlterheltségéből, munkájuk csekély megbecsüléséből származó kiégés-szindróma lelki aspektusainak megelőzését, kezelését, a gyermekek magatartási, tanulási, beilleszkedési és egyéb pszichés problémáinak prevencióját, intervenciós megoldásait, a szülőkkel folytatott konzultációt, valamint nem utolsósorban az iskolai szervezetfejlesztés szociálpszichológiai alapokon nyugvó felvállalását, koordinálását.

munka- és életközegében vizsgálódó és hatást kifejtő iskolapszichológia elvei és módszerei mások, mint az egyénre koncentráló klinikai megközelítés elvei és módszerei.” (P. Balogh, 2001, 92.) Mindazonáltal a gyermek-ideggondozókban és nevelési tanácsadókban folyó terápiás tevékenység kiegészíti az iskolapszichológus preventív munkáját, míg egymás nélkül csupán „félkarú óriásként” funkcionálhatnak. Ugyanakkor, ha más mód nincs rá, az iskolapszichológus is felvállalhat klinikai esetkezelést rövid terápiák formájában, melynek elengedhetetlen feltétele némi klinikai jártasság megléte.

A pedagógusok tevékenységi köre az utóbbi néhány évtizedben sokszorosára bővült. Azon túl, hogy az átadandó ismeretanyag mennyisége megsokszorozódott, a technokrácia térhódításával az információáramlás felgyorsult, a tudományos paradigmák szinte évtizedenként váltják egymást, az elmagányosodás, a tárgyi, felszínes értékek preferálása, a családok szocializációs erejének csökkenése komoly lelki megterhelő tényezőnek bizonyult mind a diákok, mind – közvetetten és közvetlenül is – a pedagógusok körében.

A tanárok és tanulók lelki egészségének védelme és a már kialakult problémák kezelése az iskolapszichológus közreműködésével jóval eredményesebb lehetne. Mindez magában foglalja a pedagógusi munkát segítő, a pedagógiát szolgáló pszichológia jelenlétét, a pedagógusok túlterheltségéből, munkájuk csekély megbecsüléséből származó kiegészítőszindróma lelki aspektusainak megelőzését, kezelését, a gyermekek magatartási, tanulási, beilleszkedési és egyéb pszichés problémáinak preventívóját, intervenciók megoldásait, a szülőkkel folytatott konzultációt, valamint nem utolsósorban az iskolai szervezettejlesztés szociálpszichológiai alapokon nyugvó felvállalását, koordinálását.

A hosszú távú mentálhigiénés perspektíva mellett a rövid távú feladatok pragmatikus jellege különösen megfontolásra érdemes, legalább három érv említése mellett. Egyrészt a tanulók lelki problémáinak kiszűrése, kezelése pszichológiai egészségük kialakítása miatt releváns tényezőnek bizonyul. Másrészt a gyermekek pszichopatológiáival szorosan összefüggő tanulási, beilleszkedési zavarok korai feltárása vagy kevésbé korai terápiája az osztályközösségek és a pedagógusok pszichés tehermentesítését szolgálhatja. Végezetül: a pedagógusok hatékony nevelési-oktatási funkciójának ellátása érdekében a kiegészítőszindróma időben való felismerése és kezelése mind a pedagógusok, mind diákjai szempontjából az információátadás, a tanulási motiváció, a kooperáció erősítésének hasznára válhat.

Reményeim szerint sikerült megvilágítanom az iskolapszichológusi tevékenység hasznosságát, együttműködési szándékát a pedagógusokkal, mellyel fontos szerepet vállal az iskolai, közösségi mentálhigiénében, a gyermekek, szüleik és tanáraik lelki gondozásában, vezetésében.

Szerettem volna felhívni a figyelmet arra, hogy az iskolapszichológusi hálózat töredezettsége országos szinten – ide értve a csapatokat befogadó intézmények (többnyire nevelési tanácsadók), valamint az iskolák elégséges támogatásának hiányát – hosszú távon kockázatokat rejt magában. Szándékom volt a döntéshozó és törvényhozó testületek tagjainak címzett információadás, valamint aktív ténykedésre hívás a társadalmi mentálhigiénés problémák orvoslása érdekében.

Az általam használt érvrendszer több évtizedes múltira visszatekintő nemzetközi és hazai tényeken és tapasztalatokon nyugszik, mely a terjedelmet tekintve természetesen nem lehet teljes; mindenesetre bízom benne, hogy elégséges a lényeges momentumok reflektorfénybe állításához és a közös gondolkodás beindulásához az iskolapszichológia funkcionális hatékonyságát illetően. (1)

Jegyzet

(1) Köszönetemet szeretném kifejezni dr. Vajda Zsuzsanna és dr. Barta Annának, valamint a XVIII.

Kerületi Nevelési Tanácsadó munkatársainak támogatásukért, észrevételeikért és segítő kritikáikért.

Irodalom

- A Kőzkutatási törvény. (1999) Okker Kiadó, Budapest.
- Andreasen, N. C. és Black, D. W. (1997): *Bevezetés a pszichiátriába*. Medicina, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2000): Iskolai mentálhigiéné. In: Kézdi Balázs (szerk.): *Iskolai mentálhigiéné*. Pannónia Kiadó, Budapest.
- Csabai Márta és Erős Ferenc (2000): *Testhatárok és énhatárok*. Jászóvegy Könyvek, Budapest.
- Galba Katalin (1988): Az iskolapszichológus feladatai. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gneist, J. (1999): *Szerető gyűlölség. A borderline szindróma*. Európa, Budapest.
- Gyenei Melinda (2006): *20 éves az iskolapszichológia*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XVII. Országos Tudományos Nagygyűlésén, Budapest.
- Halász Anna (1986): Egy iskolapszichológus tapasztalatai. In: Horányi Annabella és Kósáné Ormai Vera (szerk.): *Pedagógusok és pszichológusok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1991): Az elszabadult gépezet. *Café Babel*, 1.
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Tanárok az iskolapszichológiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 101–108.
- Hoffmann Gertrúd (1977): A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magartartásával zavaró gyermek kapcsán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 51–61.
- Horányi Annabella és Hoffmann Gertrúd (1999): *Pszichológiai és pedagógiai szolgálat a Nevelési Tanácsadóban*. Okker Kiadó, Budapest.
- Horányi Györgyné (1983): A fővárosi nevelési tanácsadók tevékenységéről. *Budapesti Nevelő*, 3. 67–80.
- Kósáné Ormai Vera (1986): Veszélyeztetettség és iskolai beilleszkedés. In: Horányi Annabella és Kósáné Ormai Vera (szerk.): *Pedagógusok és pszichológusok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera és Ruskó György (1997): Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 100–114.
- Kósáné Ormai Vera (1999): *Pszichológus az iskolában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Lakossági felmérés a Havanna lakótelepen*. (2004)
- Mihály Ildikó (2001): Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 95–100.
- Nagy László (2000): Hol van az iskolapszichológus helye? In: Kézdi Balázs (szerk.): *Iskolai mentálhigiéné*. Pannónia Kiadó, Budapest.
- Némethné Kollár Katalin (1988): Történeti áttekintés: az iskolapszichológusok szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 80–85.
- Petróczi Erzsébet, Fazekas Márta, Tombác Zsuzsanna és Zimányi Mária (2002): A kiegészítő jelensége pedagógusoknál. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2005): *Leleki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pluhár Zsuzsanna, Keresztes Noémi és Pikó Bettina (2003): „Ép testben ép lélek”. Középközelgések értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2. 29–33.
- Porkolábné Balogh Katalin (2001): Módszertani Levél. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. 91–97.
- Porkolábné Balogh Katalin és Szitó Imre (2003): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Serfőző Mónika (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiát jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó Sándor (1990) Serdülő fiatalok viselkedési rendellenességeinek vizsgálata Makón, a DSM-III. alapján. *Psychiatria Hungarica*, 5. 453–467.
- Szabó Sándor (1998): *Nézz a szemembe, kedvesem!* Dél-Alföldi Régió Kallódó Fiaiért Alapítvány, Szeged.
- Tunkli László (1986): Az iskolapszichológus. In: Horányi Annabella és Kósáné Ormai Vera (szerk.): *Pedagógusok és pszichológusok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tunkli László (1968): Iskolapszichológia. In: Radnai Béla (szerk.): *Alkalmazott lélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 65–82.
- Vajda Zsuzsanna (1997): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.
- Martin, R. P. (1983): Consultation in the Schools. In: Hynd, G. W. (szerk.): *The School Psychologist*. Syracuse University Press, Syracuse – New York. 269–291.
- Harsányi István (1971): Az iskolapszichológia kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 5. 452–454.
- Porkolábné Balogh Katalin (1989): *Hozzászólás a magyar pszichológiai társaság Pszichológus Klub keretében 1989. január 30-án az iskolapszichológia és a nevelési tanácsadó együttműködéséről tartott ülésén*.
- Ysseldike, J. E. és Schakel, J. A. (1983): Direction in School Psychology. In: Hynd, G. W. (szerk.) *The School Psychologist*. Syracuse University Press, Syracuse – New York. 3–9.

Vizin Gabriella

Semmelweis Egyetem,

Klinikai Pszichológia Tanszék

Emlékezés – nemzet – identitás

Klebsberg Kuno történelem- és nemzetfelfogása

Duby (2000, 55.) állítása szerint a történész (s ezt véleményem szerint bármely kutatóra ki lehet terjeszteni) „mindig azt találja meg először, amit eleve keresett”. Meglévő előzetes ismereteink, mentális eszköztárunk, az általunk választott nézőpont az események magyarázatára mind-mind olyan jellemzők, melyek mindennapi életvezetésünket éppúgy meghatározzák, mint egy kutatás lehetséges irányait. Nem kívánom felsorolni azon alkotókat, akik elfogadottá tették ezt a szemléletet a különböző szellemtudományokban (1), hiszen munkásságuk eléggé széles körben elterjedt már, és ismert a magyar tudományos gondolkodásban is. Az én kérdésfeltevésem tehát eleve megszabja azt, hogy a vizsgálati anyag mely elemeit veszem figyelembe, és ezekből milyen története(ke)t alkotok meg. Ezen előzetes megszorítás alkalmazásával már bátrabban körvonalazható az az értelmezési keret, amely írásom lehetséges irányait behatárolja.

Máig vita folyik arról, hogy a múlthoz való viszonyulás, a történelem tudatának megteremtése alapvető antropológiai sajátosság-e, vagy sajátosan európai és modern tulajdonságként bukkant fel; abban mindenesetre egyetérthetünk, hogy saját perspektívánk, világértelmezésünk egyik döntő szeletét jelenti a lehetőség, „hogyan viszonyuljunk a múlttal” (Assmann, 1997, 32.). Egyéni és kollektív múltunk megteremtése egyben identitásunk alapjául szolgál – a mód, ahogyan saját és közösem történetét látom, tükrözi azt a vágyat, ahogyan szeretném, ha mások látnának engem és minket. A történelem megalkotásának folyamatában szorosan összefonódik emlékezet és felejtés; amit kimondunk és amit elhallgatunk, ugyanolyan fontos és ugyanolyan jellemző ránk nézve. Természetesen önazonosságunk nem határozható meg pontosan, hiszen egyazon pillanatban különböző csoportokhoz is tartozhatunk, melyek gyakran egymást kizáró jelleggel bírhatnak; Foucault „többszörös identitás” elmélete csak egy példa erre a megközelítésre. Egyik döntő meghatározottságunk a nemzethez való tartozás, ezt a nézőpontot azonban nem szabad abszolutizálnunk, hiszen minden jel szerint a mai értelemben vett nemzeti eszme új keletű jelenség az eszmetörténetben, mindössze 200 éves múltra tekint vissza (lásd: Bretter és Deák, 1995), s területileg és időben egyaránt számos változatot mutat.

Ezen írás célja, hogy egy 20. századi magyar kultúrpolitikus, Klebsberg Kuno írásain keresztül bemutassa a múlthoz fűződő viszony kialakításának folyamatában nemzet, emlékezet és identitás egymásba kapcsolódását, megteremtve ezzel azt, amit történelemnek hívunk. Persze nem a hagyományos értelemben vett történelemről van szó, sokkal inkább a történelem képéről, amit mindannyian magunkban hordozunk: egy szimbolikus térről és időről, amely sajátos tudást közvetít felénk. Világképi, eszmetörténeti vizsgálódásról van tehát szó, arról a módról, ahogyan múltunkhoz viszonyulunk. Úgy tűnik, mindennapos tapasztalatainkat, ismereteinket rendszerbe szervező világképeinkben (Géczi, 2004, 69–76. o.; Géczi, Stirling és Tüske, 2000) a korábbi évszázadokhoz képest egyre nagyobb terület foglalnak el a szellemtudományok – köztük a történelem –, s ezzel mintegy önreflektívabbé válik az áthagyományozódó tudásanyag. Önmagunk megismerésének parancsa minden korban mást jelentett; a hasadék, ami elválasztja a Voltot a Vantól, különösen mélynek tűnik

válsághelyzetek idején, s ilyen esetekben válik döntővé, hogy értelmezzük ezt. (1) Talán így megtudunk valamit abból, honnan jöttünk, s hová tartunk.

Klebelsberg az utókor ítéletében

A következőkben jelzésszerűen felvillantom Klebelsberg személyének és munkásságának – gyakran politikai indítékoktól vezérelt – különböző értékeléseit a szakirodalomban. Az utókor (saját kortársai is) nagyon ellentétes értékelésekkel illette személyét (3), 1945 után például csak az ellenforradalmi rendszer egyik kiszolgálójaként lehetett róla beszélni, aki számos szállal köthető a fasiszta jellegű magyar (és nemzetközi) kezdeményezésekhez. Ez az egyoldalú megközelítés az 1970-es, 1980-as években kezdett megváltozni, mikor már tárgyilagosabb hangok is megjelentek tudományfejlesztő, modernizációs tevékenységéről (lásd például: *Tőkéczki*, 1999), de a döntő áttörést Glatz Ferenc (1990) tanulmánya jelentette, aki szakított a „dogmatikus történelmi korszak” egyoldalú torzításaival, s egy céljaiban, távlataiban nagyformátumú, de a megvalósulásban ellentmondásos politikus személyiségét tárja elénk. Ma már többet tudunk, többet tudhatunk oktatáspolitikai elképzeléseiről, a felsőoktatásban, a népművelésben és a művészetekben betöltött szerepéről, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium helyéről az akkori politikai életben, köszönhetően Ladányi Andor (2000), T. Kiss Tamás (1998, 1999), Palló Gábor (2002, 2007) tanulmányainak.

A tények, adatok tehát közismertek. Lehetséges, hogy több érdekességet tartogathatnak számunkra azok az „erősen ideologikus narratívák”, melyek az 1920-as években annyira foglalkoztatták a tudományos közvéleményt (*Nagy*, 2003, 66.). Talán a Klebelsberg írásából előtűnő nemzet- és történelemfelfogás most következő vázlatos vizsgálata új adalékokkal szolgálhat alakjának jobb megértéséhez.

Klebelsberg történelemfelfogása

Klebelsberg 1922 és 1931 között volt a kultuszárca élén, nem véletlen, hogy publicisztikájának egy jelentős része is az 1920-as évekre tehető. Az ebből levonható tanulságokat hasznosíthatja a szövegek elemzése. Először röviden áttekintem azt a fogalmi keretet, amiben mozog ez a gondolkodás, ezután következnek a konkrét példák és a szöveg-hálózat jellemző téma- és motívumrendszerének körvonalazása. Mindez egy jól kitapintható ívet fog leírni a nemzet bukásától kiindulva jövőbeni felemelkedéséig, s közben szükségszerűen beszélni kell a történelem eseményeiben megnyilvánuló nemzet sajátosságairól.

Ha röviden jellemezni akarnánk Klebelsberg történelemfelfogását, akkor a ciklikusság, organikus felfogás és dualista szemlélet kulcsfogalmait kellene használnunk. Nézzük meg közelebbről, mit is jelentenek ezek! Az írások többségének idejét megelőző sorscsapások (világháború, forradalmak, Trianon) után az ország súlyos anyagi, szellemi és erkölcsi krízisben van. Az 1920-as évek közgondolkodásáról, pedagógiai értéktelvezéséről szólva Nagy Péter Tibor (2003) a következő címszavak által írja le a korban általánosan elfogadott normákat, melyek a nemzet újrafelfelfogásához vezethetnek: haza, nemzet, szülőföld, család, házasság, felekezetiesség, az erkölcsi szabályok és szerepek betartása. Mindezek nagyon fontos helyet foglalnak el Klebelsberg gondolkodásában is, kérdés ugyanakkor (amit Nagy Péter Tibor is feltesz), hogy mennyiben tükrözték ezen elvárások a társadalom valódi igényeit, s mennyiben csak normatív, idealizált célok. A válság után szükségszerűen el kell következnie a magyar nemzet talpraállításának, ebben kap nagy szerepet az oktatáspolitikai megnövekedett szerepe. Ez egyben egy megelőző korszak, a dualizmus és Ferenc József eszményített korával vonható párhuzamba – ennyiben beszélhetünk ciklikusságról. A magyarságban jelen vannak azok az eredeti

tulajdonságok, melyek lehetővé teszik ezt; a múltban gyökerezés, a szerves fejlődés, a nemzet élő organizmusként való felfogása hangsúlyos ebben a gondolatmenetben (4). A jó és a rossz harcaként felfogott történelmi fejlődés olyan eszme, mely a befogadóban jól ismert asszociációkat indíthat el – ezek a tényezők egymást erősítik, és egymástól gyakran nehezen választhatók el.

A katasztrófa – a nemzet mint beteg test

A mai olvasó számára talán kevésbé megszokott a nemzetről szóló gondolkodásban a testi, biológiai funkciók olyan arányú szerepeltetése, ahogy Klebelsberg írásaiban megfigyelhető; olyan toposz ez, mely nagy múltra tekinthet vissza. A metaforikus nyelvhasználat nem fedheti el előlünk, hogy minden-

A mai olvasó számára talán kevésbé megszokott a nemzetről szóló gondolkodásban a testi, biológiai funkciók olyan arányú szerepeltetése, ahogy Klebelsberg írásaiban megfigyelhető; olyan toposz ez, mely nagy múltra tekinthet vissza. A metaforikus nyelvhasználat nem fedheti el előlünk, hogy mindennek valamikor nagyon is valóságos értelme volt: a középkori európai királyságokat egy testként képzelték el, ahol a hierarchiába rendezett részek mindegyikének megvolt a maga funkciója: a fej, az irányító a király (illetve a papság), a védelmező karok a harcosok, a szorgos lábak pedig a dolgozó tömegek.

nek valamikor nagyon is valóságos értelme volt: a középkori európai királyságokat egy testként képzelték el, ahol a hierarchiába rendezett részek mindegyikének megvolt a maga funkciója: a fej, az irányító a király (illetve a papság), a védelmező karok a harcosok, a szorgos lábak pedig a dolgozó tömegek (5). Ez a rövid kitérő jobban rávilágít Klebelsberg gondolatainak hátterére: ha bármely kis rész megbetegszik, az egész test megérzi ezt.

A szerző minden írásából kitűnik a válság, a betegség tudata, mely az egész világot s benne a magyarságot érinti. Mi volt ennek a kiváltó oka? Egyértelmű a magyarázat: a „világháború betegsége után” (Klebelsberg, 1928b, 172.) vagyunk, melyet a forradalmi eszmék „lázbeteg látomásai” (Klebelsberg, 1931a, 120.) követtek. Az európai gondolkodástörténetben szintén megfigyelhető a válsághangulat, elég, ha Spengler, Ortega y Gasset vagy Julien Benda műveire gondolunk (6). A „betegség” tünetei többségében az irányító szervhez kapcsolódnak: a fej és az idegrendszer mellett a lélek, a kedélyhangulat is érintve van. Néhány jellemző példa: a kommunizmus „lelki ragálya” (Klebelsberg, 1931b, 130.) a háború utáni „lelki pszichózis” (Klebelsberg, 1931d, 253.) megnyilvánulása volt, a „vörös és fehér destrukció lovagjai” egyaránt felelősek a „szellemi depresszió” miatt (Klebelsberg, 1928f, 152.). Az új nemzedék legfőbb jellemzője ezért a gyengeség lesz, „vérben, idegben, izomban” rekonstrukció szükséges (Klebelsberg, 1931e, 313.). A szerző kihangsúlyozza a nemzetet ért ingerek „abnormis”, „irritáló” jellegét (Klebelsberg, 1931f, 359.), a „szenvedő, vergődő nemzet és nemzedék” lelki és testi nyomorát (Klebelsberg, 1928c, 94.).

Az orvosi kifejezések mellett, azokkal párhuzamosan minduntalan előbukkan a vallás-erkölcs, a Biblia nyelvhasználata; a két nyelvhasználat egymást alátámasztja és felerősíti. Ez utóbira sokkal inkább jellemző a nemzet mint egység szemléletmódja, azaz nem szimptomákat, funkcionális zavarokat és szervi elváltozásokat lát, hanem tisztítóüzet,

melyből megerősödve kerül majd ki a magyarság. Isten büntetése bűneink miatt sújt le ránk, többször is felvillan a nemzethalál víziója – a protestáns jeremiádok és a romantika történelemfelfogása óta minden magyarul olvasó előtt ismertek ezek a képzetek. A „nemzet lelke cseppfolyóssá vált a katasztrófák gyehehennatüzében” (Klebensberg, 1928c, 121.), ami lehetővé teszi a megtisztulást, s a magyar nemzet kálváriájának végén maga Krisztus, a Megváltó áll (Klebensberg, 1927c, 626.).

A magyar nemzeti jelleg

Láthattuk, hogy a sok szenvedésből az erkölcs, az Isten iránti szeretet vezet ki, mely szükségszerűen eljön. Maga a pusztulás és a kigyógyulás is a magyar fajban jellemző tulajdonságokból fakad – s itt most a „faj” szót a náciizmus előtti értelemben használom, akárcsak Klebensberg. Ha a nemzet élő emberi szervezethez hasonló, akkor logikusnak tekinthető, hogy van életkora, jellemzői és egyfajta, csak rá jellemző habitusa. A nemzetkarakterológia, azaz a nemzeti jellem, jelleg megragadásának kísérlete a 19. századra tehető. Noha a nemzetkarakterológia nemigen hozott létre releváns tudományos megállapításokat, mindenképpen fontosnak tartom a szövegekpusztulásban való jelentkezésének rövid áttekintését, hiszen bármely kor történelemről való diskurzusában, köznapi (és gyakran tudományos) mentalitásában nem elhanyagolható szerepet tölt be az effajta gondolkodás.

A „Ki a magyar?” vagy „Mi a magyar?” kérdéseire adott válaszok a nemzeti összeomlás után, illetve az újabb világháború közeledtével egyre inkább felértékelődtek (7). A nemzet folyamatos veszélyeztetettsége újra és újra aktualizálta e kérdések megválaszolását, s Klebensberg kétszeresen is érezhette ezt a veszélyeztetettséget: a trianoni béke által a nemzet jövőbeni kilátásaira vonatkozóan, illetve a keresztény nemzeti középosztály beszűkülő életlehetőségeit illetően. A magyarság „történelmi lény, szociális fenomén, kollektív egyéniség” – maga Klebensberg (1927b, 458.) jelöli ki a nemzetről szóló lehetséges beszédmódokat, megközelítéseket: a sajátos magyar jellemzők a történelem viharáiban, a társadalom (földrajzi elhelyezkedés, munkamegosztás szempontjából) különböző rétegeiben is megmutatkozhatnak, illetve mindezek megtestesíthetők egy körülhatárolt, történettel, külső és belső személyiséggel rendelkező alakban.

A következő (gyakran ismétlődő) hívószavakkal lehet körülírni tárgyunkat: magyar talajban gyökerezés, őserő, gényusz, sors, nemzeti lét és nemlét kérdése. A reformkor óta ismert tropológiával van tehát dolgunk, melyhez sajátos (a későbbiekben pejoratív értelművé váló) biológizmus társul. A magyar fajiság meghatározása inkább viszonyrendszerében, negatív vonatkozásaiban tűnik fel: mindenekelőtt a magyarság és a föld szimbolikus kapcsolatára figyelhetünk fel (8), a magyar talaj tevékenységének erőt adó jellegére. Innen ered a „turáni őserő”, az államiság „ezredéves épületét” fenntartó „ösi vitézség” és „nemzeti erő” (Klebensberg, 1927a, 5–25.) (9), s ehhez kell majd visszanyúlnunk az új feltámadáshoz (amiről az ezt követő, utolsó fejezetben lesz szó). Minden, ami idegen a talajtól, amelyből a magyar nép fia vétetett, rossz hatással van a magyarra – kísérletként fogható ez fel a forradalmak magyarázatára, hiszen a „kommunista ideák vándorlása” egy újabb „pusztító népvándorlás”-hoz hasonlítható, mely keletről jön és végleg eltörölheti az európai kultúrát (Klebensberg, 1931d, 259.). Minden baj akkor következett be, amikor Magyarország eltávolodott a magyar rögtől, s amikor nem Nyugat, hanem Kelet felé orientálódott – az „ostromlott vár”, a „Nyugat védőbástyája” jól ismert képének újbóli felhasználásáról van szó. (10)

A nemzet jövője – feltámadás

Lesz-e magyar feltámadás? – a kérdést sokan felvetették 1920 után, s Szabó Dezső ironikus válaszával (11) ellentétben Klebensberg optimista. A számtalan írásán végighú-

zódó valláserkölcsei nyelv ismét előbukkan: a tradicionális egyházak jelenthetik az erők reorganizációjának egyik forrását, a másikat pedig a kultúra gyógyszere. A kettő természetesen összefügg, hiszen a kultuszminiszter oktatásfejlesztő koncepciójában nagy szerepet kaptak a felekezeti küzdelmekről mentes egyházak: ahová az állam elégtelen forrásai miatt nem tudott eljutni, ott jelen van a falusi plébános, lelkész stb. A regenerálódási folyamat egy magasabb rendű természeti törvénybe illeszkedik: a körkörösségről, a hanyatlást és hervadást követő virágba borulásról van szó.

Mindez vázlatosan megmutatja a nemzet újbóli emelkedéséhez vezető feltételeket. Lássuk ennek megvalósítását közelebbről – és itt természetesen megint nem a politikai lépéseket vizsgálom, hanem a nyelvhasználatban megbújó jellegzetes képhasználatot és az ebből kibontható értelmet. Kiindulópontunk szerint a magyarság nagy megpróbáltatáson, betegségen esett át, tehát az első lépés egy „nagy nemzeti diagnózis” (*Klebensberg*, 1931c, 155.) felállítása, melyhez elengedhetetlenül szükséges egyfajta „történelmi patológia”, „kórbonctan” kidolgozása, s ennek segítségével fel tudjuk venni a harcot „begyökeresedett” hibáinkkal és bűneinkkel szemben (*Klebensberg*, 1928h, 312–313.). A bibliai nyelvezet és a tudományos elemek keverednek a szóhasználatban, egymást erősítik és alátámasztják; az általam korábban elemzett neveléstani kézikönyvek a korból hasonló képet mutatnak (lásd: *Somogyvári*, 2008). A baj megállapítása után megkezdődhet a gyógyítás folyamata, a bizalom légkörében, a jövőre irányulva; csak így nem maradunk le az „előőrs-nemzetek és elmaradott népek” között folyó, sokat idézett kultúrharcban (*Klebensberg*, 1928a, 48–53.). A kultúrharc gondolata mögött felsejlik a darwini kiválasztódás elmélete s a gyenge és erős népek közötti (kimondott) különbségtétel igénye – újabb muníciót szolgáltatva az utókornak a támadásokhoz. A magunkkal való szembenézés és az önkritika parancsa természetesen nehéz feladatnak bizonyulhat, de elengedhetetlen feltétele a nemzet átnevelésének, új, pozitív eszmények célul kitűzéséhez és megvalósításához (*Klebensberg*, 1928e, 140–141.) (12) – természetesen csak akkor gondolható ez el, ha elfogadjuk a nemzeti személyiség felvázolt képét. A nemzetnevelés fogalmát Magyarországon Imre Sándor fejtette ki legkövetkezetesebben (lásd például: *Imre*, 1912) (13), de *Klebensberg* írásaiban szükségszerűen mást (is) mond a témáról: nem nevelésről, hanem átnevelésről ír, egy hatalmas pedagógiai feladatról, mely gondolat több kimondatlan előfeltevést is rejt magában. Először is kifejeződik a „valahol utat tévesztettünk” eszméje, másrészt a közösség és ezáltal az egyén nevelhetőségének felvilágosodásból származó optimista hite. Az okok, amelyek miatt letértünk a helyes útról: az „individualizmus”, az „öncélú szabadság” térnyerése, ezzel együtt a közösségek felbomlásának már említett tünetei, „az élet magasabb egységeinek megbontása” (*Klebensberg*, 1928g, 202.) (14). Nemnehéz kihallanunk az idézetekből a keresztény nemzeti kurzusantiradikalizmusát, liberalizmusellenességét, általában a baloldallal szemben megnyilvánuló bizalmatlanságát. A kultuszminiszter világnézeti harcot is hirdet ezen jelenségek ellen, melyben a fő szerep az egyházaknak és a magyar anyának jut.

Befejezés

Elemzésem nem tért ki arra a nagyon fontos kölcsönhatásra, mely *Klebensberg* világ-, nemzet- és emberképe, valamint az általa elgondolt intézményrendszeri változások között fennáll. Ebben az írásban csak utalni tudok erre a kapcsolatra, mely egy újabb kutatás témája is lehetne: a szakirodalom által már kellően feltárt tudománypolitikai, az oktatás rendszerét illető koncepció hogyan következik egyenesen a történelem és nemzet szemléletének fentiekben történt felvázolásából.

S itt el is érkezünk fejtegetésünk végére: a magyar nemzet kálváriája az Anya önfeláldozása által fog véget érni, aki az új nemzedék gyümölcseinek záloga, s egyben Szűz Máriát, Magyarország patrónusát szimbolizálja (15). Az így kirajzolódó kép persze álta-

lam konstruált és önkényes, vázlatos és továbbfolytatható, és az írás elemeinek más mintázatba rendezésével ettől eltérő történet is megalkotható. A klebelsbergi írások hívószavai napjaink politikai publicisztikájában újra és újra előbukkannak, gyakran megváltozott értelemmel és kontextusban, viszont hasonlóképpen a nemzeti-történelmi emlékezet meghatározó aspektusaira utalva. A kultuszminiszter által pártfogolt irányhoz képest más irányban indult el Magyarország fejlődése, de ez már egy másik történet.

Jegyzet

(1) Csak utalásképpen néhány szerző: Frank Ankersmit, Hayden White, Louis Mink, Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur, Roland Barthes, Michel Foucault, Jan Assmann stb. Egymástól nagyon különböző tudományterületeken otthonosak ezen kutatók, ezért nem véletlen a „szellemtudományok” kifejezés használata.

(2) Gyáni Gábor (2007, 90.) megfogalmazásában: „A modern nemzetét [...] válás folyamata [...] végtelenen eltávolítja egymástól a jelent és a múltat.” Már a modern kor hajnalán él az a törekvés, „hogy a jelen lehetőleg teljes egészében felváltsa a múltat, hogy merőben új világot teremtsen annak helyébe.” Ez a fajta felfogás döntőnek bizonyul majd Klebelsberg munkáiban.

(3) Ezért lehet ugyanolyan joggal beszélni Klebelsberg-kultuszról (lásd: Szabó, 1993, 29–31.), mint személyének kultúrdiktátorként való beállításáról. Az eltérő ideológiai nézőpontok máig akadályozhatják a politikus tárgyszerű értékelését.

(4) Nem nehéz itt felismerni a konzervativizmus jelentkezését, de természetesen az organiztikus felfogás egyben egy régebbi hagyományhoz is kapcsolja az ilyen fajta gondolkodást: a kereszténység világmépi örökségére gondolok. A későbbiekben feltárt bibliai párhuzamok is alátámasztják ezt a feltételezést.

(5) S itt már el is érkeztünk a középkor három fő társadalmi rendjéhez (ordo): az imádkozók (oratores), harcolók (bellatores) és a dolgozók (laboratores) rendjéhez, melyek fölött az irányító szerepet az Isten kegyelméből uralkodó király látja el. Ez az 1000 éves gondolat természetesen absztrakció, de olyan absztrakció, mely rendkívül nagy hatással volt az európai gondolkodásra.

(6) Időben eltérő művekről van szó, s nem beszélhetünk Klebelsberg műveivel való közvetlen egyezségről vagy utalásról, csupán egy általános jelenségről. Spengler műve, *A Nyugat alkonya* egyébként 1918-ban jelent meg, az *Írástudók árulása* Bendától 1927-ben, s végül *A tömegek lázadása*, Gasset legismertebb műve, 1929-ben.

(7) A bonyolult kérdéskör szociálpszichológiai hátteréhez lásd Hunyady György (1997) tanulmányát. A korban – főleg a 30-as, 40-es évek fordulóján – nagyhatású művek foglalkoztak a kérdéssel; csak utalásképpen: Prohászka Lajos (*Vándor és bujdosó*), Szekfű Gyula (*Három nemzedék, Mi a magyar?* [ez utóbbinak Szekfű csak szerkesztője volt]), Karácsony Sándor, Kornis Gyula vagy Németh László írásai.

(8) A „magyar nemzet szent és örök eljegyzése a magyar földdel a munka, művek révén.” (*Klebelsberg*, 1928f, 147.).

(9) Talán nem véletlen, hogy Beöthy Zsolt híres volgai lovasának képe minduntalan illusztrációként kínálkozik a klebelsbergi példákhoz, egyetlen (de nagyon jelentős) különbséggel: a dualizmus korának magabiztos önazonosság-képe 1918, 1919 és 1920 után végleg megbomlani látszott. („Az ősidők homályából egy lovasember alakja bontakozik ki szemünk előtt, amint a Volga melléki pusztán nyugodtan áll és figyel [...] Nyugodt; nem fél és nem képzelődik [...] a messze pusztai képeken és erős világításban edzett szeme mindent világosan lát, amit emberi szem egy pontról láthat [...] A többiekért vigyáz és el van szánva mindenre [...] Várja a jövődőt és érzi, tudja, hogy a közös ügynek az ő erejére is szüksége lesz. Lelke ennek az erőnek érzetével s a fajtájához való ragaszkodással van tele.” [Beöthy, 1896, 1. o.]

(10) Érdekes vizsgálódás lenne feltárni a korszak plakátanyagában mindennek a képi megjelenítését – lásd például az *Ezer évig a Nyugatért* című irreudenta plakátot.

(11) *Feltámadás Makucskán* című művében a falu temetőjében hűsvét vasárnapján a halottak komolyan veszik a kiírás a kapun, miszerint: „Feltámadunk!” Az egzisztenciáját féltő lakosság és az országgyűlés először ért egyet valamiben: a feltámadásnak nincs jogalapja. Így a feltámadást hatóságilag betiltják, a kormány pedig figyelőtoronyokat létesít az országban, hogy a magyar falu sehol ne támadjon fel.

(12) Erről a témáról írva gyakran szólt Klebelsberg az olasz példa követésének szükségességéről, ez (is) adott később alapot fasisztaként való megbélyegzéséhez.

(13) Nemzetnevelés és nemzeti jellem gyakran szorosan összefonódó fogalmak a korban.

(14) Nem véletlenül választotta Klebelsberg az irodalmi modernség egyik vezéralakját, Henrik Ibsent támadása célpontjául, művészeti ízlése általában konzervatív nézeteit tükrözte.

(15) Nagy múltú és hatású gondolat ez, Nagyboldogasszony ünnepe, a Regnum Marianum és különböző népi elképzelések egymásba fonódására jó példa – Klebelsberg Kuno konzervatív reformpolitikájának egyik hagyományos (atavisztikusnak is nevezhető) eleme. A középkori ország és népének (máig ható) identifikáló tényezőjéről lásd még: *Klaniczay*, 2000; *Tüskés és Knapp*, 2001.

Irodalom

- Assmann, J. (1997): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Beóthy Zsolt (1896): *A magyar irodalom kis tükré*. Budapest.
- Bretter Zoltán és Deák Ágnes (1995): *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó, Pécs.
- Duby, G. (2000): *Folytonos történelem*. Napvilág, Budapest.
- Géczi János, Stirling János és Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe. Előadások*. Pécs.
- Géczi János (2004): Világkép – emberkép – pedagógikum. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 69–76.
- Glatz Ferenc (1990): Konzervatív reform – kultúrpolitika. In: uő (szerk.): *Tudomány, kultúra, politika: gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai*. Európa, Budapest. 5–25.
- Gyáni Gábor (2007): Kommemoratív emlékezet és történelmi igazolás. In: uő: *Relatív történelem*. Typotex, Budapest.
- Gyurgyák János (2007): *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története*. Osiris, Budapest.
- Hunyady György (1997): A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükré. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 45–60.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés: jegyzetek a magyar művelődéspolitikához*. Ajtai, Budapest.
- Kékes Szabó Mihály (1996): Klebelsberg Kuno egyetempolitikai törekvéseinek főbb jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 3. 253–260.
- T. Kiss Tamás (1998): *Allami művelődéspolitikai az 1920-as években: gróf Klebelsberg Kuno kultúrát szervező munkássága*. Mikszáth, Budapest.
- T. Kiss Tamás (1999): *Klebelsberg Kuno*. Új Mandátum, Budapest.
- Klaniczay Gábor (2000): *Az uralkodók a középkorban*. Balassi, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1927a): A magyar történeti kutatás feladatai... In: uő: *Beszédei, cikkei, törvényjavaslatai, 1916–1927*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1927b): Nőnevelési kérdések. In: uő: *Beszédei, cikkei, törvényjavaslatai, 1916–1927*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1927c): A katolikusok feladatairól az ország újjáépítésében. In: uő: *Beszédei, cikkei, törvényjavaslatai, 1916–1927*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928a): Előörs-nemzetek és elmaradt népek. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928b): Il canto del lavoro. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928c): Mit akarnak a katolikusok? In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928d): A magyar neonacionalizmus. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928e): Új magyar típus. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928f): Munka, művek, alkotások. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928g): Ibsen és a közszellem változása. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928h): Költségvetési expozé. In: uő: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931a): A negyedik kormányzó I. In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931b): Vörös világnap. In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931c): A természet örök erői csodát művelnek. (Húsvéti cikk) In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931d): Magyarország kulturális törekvései. In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931e): Az élet nevében. In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1931f): Világválságban. In: uő: *Világválságban*. Athenaeum, Budapest.
- Ladányi Andor (2000): *Klebelsberg felsőoktatási politikája*. Argumentum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2003a): *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban. (1867–1945)* Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2003b): Oktatáspolitikai változások az első világháború után. *Iskolakultúra*, 6–7. 63–73.
- Palló Gábor (2002): Német tudományos modell Magyarországon: Klebelsberg tudományos rendszere. *Magyar Tudomány*, 11. 1462–1474.
- Palló Gábor (2007): Klebelsberg Kuno: politikai kultuszminiszter. *Magyar Tudomány*, 12. 1619–1629.
- Somogyvári Lajos (2008): A pedagógiai írás, mint ideológiai konstrukció. In: „*Oktatás és Társadalom*”. *A Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve*. PTE BTK, Pécs. 35–53.
- Szabó Miklós (1993): A Klebelsberg legenda. *Kritika*, 12. 29–31.
- Tökéczki László (1999): Az egyházak és az iskoláztatás Klebelsberg Kuno nézeteiben. In: T. Kiss Tamás: *Klebelsberg Kuno*. Új Mandátum, Budapest. 307–315.
- Tüskés Gábor és Knapp Éva (2001): *Népi vallásosság Magyarországon a 17–18. században*. Osiris, Budapest.

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem,

Neveléstudományi Doktori Iskola

Halott Sirály?

Zelk Zoltán *Sirály* című versének értelmezése

„Halottas se ide, se oda” (1)

*Zelk Új versek alcímet viselő kötetét nagy várakozás előzte meg, hiszen az előző gyűjtemény sok évvel korábban jelent meg, s az időközben az 1956-os forradalom után bebörtönzött költőt sokan az ez idő tájt jellemzővé vált értelmiségi sors egyik sokat szenvedett példájának tekintették. A politikai fogságot csak tetézte feleségének és anyjának halála, amit a kritika intenzíven összekötött a *Sirály* és a kötet egészének tematikájával. A nyilvánvalóan adott keletkezéstörténeti sajátosság azonban talán túlságosan is rátelepedett a kritikai megítélésre.*

Tanulmányomban Zelk Zoltán *Sirály* című, általában emblematikusnak tekintett (2) költeménye értelmezésével foglalkozom. Az 1963-ban megjelent *Tűzből mentett hegedű* kötet gazdag recepcióval bír. Ennek vázlatos áttekintése és értékelése nélkülözhetetlennek tűnik saját interpretációm kifejtése előtt.

A kortárs recepciót olvasva úgy tűnik, hogy az életrajzi események alapján (is) olyan tekintéllyé nőtte ki magát a hosszasan hallgatásra kényszerülő Zelk, mely tekintély kultuszra terebélyesedve teljes művészeti legitimitást kölcsönzött neki, egyes korábbi, esetleg gyengébb poétikai megnyilvánulásai ellenére is. Szinte a megjelenés előtt biztosított volt az osztatlan siker. Példaként Garai Gábor (1963) és Székelyhidi Ágoston (1963) írásai hozhatók fel, akik meglehetősen kevés erőfeszítést tettek a kötet tényleges, szövegyszerű elemzéséért, annál többet fáradoznak az említett kultusz által kitermelt pozitív előfeltevéssel öngazoló kifejtéséért. Az együttérzésből fakadó sajnálat, már-már rajongva, átütő sikerként könyvelt el minden sort a kötetből, még inkább a legnagyobbnak kikiáltott *Sirály* című versből. Fel sem merült, hogy hiányosságot vagy esetlegességet keressek bárhol. Megközelítésében és eredményeiben is hasonlóan tekinthető Sinka Erzsébet (1999, 375–379.) lelkes műve, mely nem kevesebbet tűz ki céljával, mint a költő meg nem írt önéletrajzának megírását, ahogy azt már alcímében is jelzi. Az életrajzi háttér buzgó ecsetelése teszi ki azt a külföldi nyilvánosságnak szánt írást is, mely Ferenczi László (1979) tollából született meg a 1970-es évek derekán.

Komolyabb elemzést nyújt Rónay György (1963), aki Zelknek a kísérletező költőktől való különbözőségét taglalja, amellet, hogy Arany poétikai örököséként aposztrofálja. A *Sirályt* a teljes, érett és telt művek közé sorolja Rónay. Fülöp László (1973) szintén Arany János örökösének titulálja a *Sirály* szerzőjét, amikor az *Őszikék* ciklus poétikai eljárásaihoz és tematikájához kapcsolja Zelk poémáját. A személytelen líra radikális elutasításáról beszél a kritikus, amikor hangsúlyozottan a spontán, őszinte és közvetlen beszédmódra hívja fel a figyelmet. Értékelésével kapcsolatban kérdésként merülhet fel, hogy mit ért őszinteségen, és mitől lesz a líra személyesség, avagy mennyiben tautologikus rácsodálkozóan érvelni a lírai hangról a líra műfajában. Hasonlóképpen problematikus az is, hogy a „szereti megtartani az élmény reális alapszintjét” (1973, 70.) kijelentésben mit jelent pontosan a „reális” vagy az „alapszint” kifejezés. Ehhez hasonlóan a „vallomásköltő” kifejezés romantikus felhangja is vita tárgyát képezhetné. Fülöp valószínűleg az *Újhold* körének tárgyias lírájával igyekszik valamifajta szembeállítását megfogalmazni Zelkről szólva, de ezt meglehetősen ingatagon és félreérthetően teszi meg, ezáltal végig lebegtet-

ve azt az implikációt, miszerint akkor jó egy vers, ha a költő mély megrendüléséből születik – holott ez korántsem egyértelmű.

Illés László (1969) nagyobb lélegzetvételi munkájában, melyet 1986-ban *A magyar irodalom története* 1945 utáni irodalmáról szóló részében kibővítve publikált Zelkről, a vers zeneiségét kiemelendő a sirálymotívumot elemzi. A vers gondolatritmusának a sirály „szárnycsapásaiként” regisztrálható fel-felbukkanó vezérmotívumot nevezi meg. Ennek az értelmezésnek komoly indokot szolgáltat a vers utolsó előtti versszaka:

Nem értek én már semmi mást,
nem hallok én már semmi mást,
csak azt a néma suhogást,
azt a szárnyatlan szárnycsapást.

Amennyiben így fogjuk fel a sirálymotívumot, lehet, hogy érdemes továbbgondolni az értelmezést a „szárnycsapások” egyre sűrűbb visszatérésére is reflektálva. A madár szárnycsapásai akkor szaporodnak meg, amikor új lendületet vesz egy másik magassági szint elérésének érdekében, illetve amikor a leszállás műveletét végzi, melynél a szaporább szárnymozgás a fékezés funkcióját tölti be. Mindkét lehetőség érthető metaforikusan is, azonban az utolsó versszak világosan az utóbbi, tehát a leszállás értelemre utal:

Csak azt tudom, hogy visszaszáll
egy szárnyavesztett holt sirály.
Lebeg, lebeg, aztán leszáll.
Szívem vak tengerére száll.

Török Endre (1963) recenziója felhívja a figyelmet Zelk költészetének arra az eljárására a *Tűzből mentett hegedű* kapcsán, amivel a klasszikus és logikus szerkesztés mellett egy, a népköltészeti hagyományban gyökerező lazább kötet- és versszerkesztési törekvést érvényesít a költő. A szürrealista látásmódtól az absztrakcióig ívelőnek értékeli a *Tűzből mentett hegedű* darabjait, és egyértelmű fejlődésként könyveli el az életmű korábbi kötetéhez képest ezt a versgyűjteményt.

Könyvében Ungvári Tamás (1970) a *Sirály* versnyelvéről nyilatkozik igen elismerően, annak tömörségét, összevonó technikáinak magabiztosságát, az emlékezés teljességre törekvésével való összekapcsolását kiemelve. Azt azonban nem tisztázza, hogy a tömörség kategóriája mihez képest értendő, illetve az sem derül ki Ungvári munkájából, hogy pontosan milyen szinten látja megvalósulni ezt az eljárást. Állítása komoly megerősítésre vár, hiszen egy 328 sorból és 82 strófából álló versről beszélünk. A megerősítés hiányában pedig kérdés, hogy hol marad a pedesztálra állított tömörség.

Szilágyi Akos (1974) nem ért egyet azzal a másutt megjelenő szakirodalmi állítással, hogy az 1963-as kötet egészen új hangvételt és költői korszakot mutat Zelk életművében. Szilágyi helyett egyenletesen jó színvonalú költészetként értékeli mindent, amivel egy újabb kanonizációs folyamatot igényel Zelk Zoltán életműve számára.

Végezetül említésre érdemes még Pomogáts Béla (1979) értelmezése is, aki talán a leginkább úgy közelített a *Sirály*hoz, mint vershez, mely önmagában is interpretálható. Műfaját tekintve az elégiához sorolja a poémát, és négy jelentésbeli síkot különböztet meg: a vers utalása a korábbi idillikus állapotra, a kedvessel töltött közös múlt részletezése, a tragédia bekövetkezése és negyedikként a gyász állapota, a jelen.

A reflexiókat továbbfűzve térjünk vissza a költemény kapcsán felmerülő utalások számbavételére, ami, mint az a fentiekből is kitűnhet, tulajdonképpen Arany János *Őszikék* ciklusára korlátozódik a recepcióban. Ezt a párhuzamot valóban meg lehet figyelni, kérdés azonban, hogy ez mennyiben a vers tematikájára, az elvesztett családtag siratására szorítkozik csupán. Ezen kívül ugyanis nincs olyan vonás, mely meggyőző lenne egy ilyen rokonításhoz. Ha pedig más poétikai elem nem mutat egyezést, akkor további kér-

dés, milyen alapon választjuk éppen Arany Jánost és nem Petőfit, aki ugyancsak megérdemelné Etelke halála felett érzett fájdalomának megénekléséért – de mindez kijárna Csokonainak, József Attilának és a még ki tudja, hány költőnek.

Ha intertextuális utalásokat szeretnénk találni, termékenyebb lehet a címben szereplő sirály vezérmotívumhoz kapcsolódni, mert így valamivel szűkebb és ezáltal konkrétabb halmazhoz juthatunk. Így idézhető meg Csehov tollából a *Sirály* című dráma, mely mellesleg a vezérmotívum feldolgozásában erősen hasonlít Zselk művére. De a romantika koráig visszanyúlva Coleridge *Rege a vén tengerésről* című opuszának leölt szárnyasa és a *Heinrich von Ofterdingen*ben szereplő boldogság kék madarának motívuma is megemlíthető, igaz, utóbbinak inkább inverze a versben szereplő sirály, éppen a boldogság hiátusának motivikus jelölőjeként. A fönix örökké feltámadó toposzának ugyanígy ellentéte a csak halni tudó sirály.

Továbbá a műfaj szempontjából megkerülhetetlen előzmény a *Halotti beszéd és könyörgés*, valamint Kosztolányi Dezső *Halotti beszéd* című költeménye. Kosztolányi versének rövid kitérőihez hasonló gesztusokkal találkozunk több ízben Zselk Zoltánnál is.

A címben megjelölt és vezérmotívumként mindvégig jelenlévő sirály vélhetően a legjobban kidolgozott része az egyébként több szempontból is igen gyengének tekinthető költeménynek. A magyar 'sirály' szó azért kivételesen alkalmas arra, hogy Zselk versének központi alkotóelemét képezze, mert fonikusan magában rejt a 'sír' ige, a 'sír' köznévs és az 'ír' igéből képzett 'irály' régies stilisztikai fogalmát is. Ez a hangzásbeli egység tudat alatt szemantikailag is összekapcsolódik, és a három összetevő a versben szétszórta implicit megjelenésekor nem várt könnyedséggel tud egymásba kapaszkodni. Mintha a sirály képe a halott feleség sírja fölött gyászában zokogó sírásra kezdő költőt és annak versbeli beszédmódját, azaz irályát kapnánk vissza egyidejűleg. Ezt tekintem a sirálymotívum alapvető közelítési lehetőségének ebben a versben, amit a következő idézet is megerősíthet:

És mondjuk: tél, nyár, évszakok. –
Azóta kitavaszkodott:
füstölgő rétek, zöld romok
fölött egy holt sirály zokog.

Hát miféle szerzet vagyok,
hogy fölkelek, élek, vagyok,
ágyat vetek, ajtót nyitok – :
nem értem, mért nem ordítok?

Az idézett strófák közül az első lesz a poéma utolsó, nagy egységének nyitánya. A kezdő sor még tartalmi enjambement-ként – melyet a kapcsolatos kötőszó is indukál – a megelőző egység részét képezi, és attól, mintegy záróakkordként, egy gondolatjellel válik el a hátralévő rész. A tavasz beköszönté is jelzi, hogy új lendületet fog kapni a versbeszéd, de hogy milyen lesz modalitása, azt a versszak utolsó sorából tudjuk meg, mely az imént felvázolt szöveftés igazolásaként is olvasható. Az egyébként is jellemző kiazmatikus szerkesztésben kerül szemünk elé a rétek és romok lepusztult világa, ami fölött paradox módon egy halottaiban is zokogó, azaz síró sirály tűnik fel. A sirályt megfosztja a repüléstől, az evéstől és minden egyéb, természetesként várható tevékenységtől a versfolyam, és helyébe egyedül a sírást adja. Ez a zokogás pedig mintegy mottóként és motivációként is szolgál a hosszú versszakokon átívelő személyes és önreflexív beszédmód (3) létrejöttének, melyben az egyes szám első személyű lírai beszéd főként a feltételes modalitásban, valamint a barátaihoz szóló kiszólás során jut el a legfájdalmasabb megszólításig az 'Iren' név kimondásával. Ez a fajta zokogás kezdődik meg a második-ként megidézett versszakban, mely a már említett önreflexív gesztust az utolsó sorban hangsúlyosan artikulálja is. Mivel a sirály zokogó sírása és a lírai én önmegszólító kérdése („mért nem ordítok?”) egyaránt a versszakok végén helyezkedik el, kapcsolatuk

tovább argumentálható, egészen az idemitásig: a halott sirály sírása metaforikus egyezésben áll a lírai én hol zokogó, hol ordító, hol pedig csendesen emlékező beszédével.

A lírai beszélő személyével együtt a versbeszéd is sokat időzik a feleség sírjánál. A sír érzékletes leírásából kitűnik, hogy a vers jelenében az egyetlen Irénhez kötődő hely a világon nem más, mint a szeretett hitves bitorlója, a halott feleség érthetetlen menedékhelye. A sír nem engedi el foglyát, amit ugyan kegyetlen valóságként ír le a lírai beszélő, mégis azáltal, hogy a *Sirály*val mint verssel ezen a helyen megszólíthatóvá és ezáltal megidézhetővé, ha úgy tetszik: ideiglenesen feltámaszthatóvá válik az eltávozott nő, a trauma feldolgozása egyáltalán elgondolhatóknak tűnik. A sír egyszerre eltaszítandó való-

ság és az egyetlen kapaszkodó, mely lehetővé teszi a vers által az élő és halott valósága közötti kapcsolatteremtést. A vers megírása által megemlékező személy a fájdalom és a hiány megéneklése révén eljut arra a pontra, hogy jelenbe hozza társát:

De értsd meg, ha kiáltozok –
Irén! Irén! nincsen jogod
a földre ásni homlokod,
tekinteted, mozdulatod!

Az esetlenséget, dagályosságot és amatőr fogásokat könnyebb észrevenni a Sirály esetében is, mint az egyébként valóban elismerendő jó megoldásokat.

Milyen kár, hogy az utóbbiak olyan jelentéktelen mértékben szerepelnek a rossz sorokhoz képest! Összegzésként elmondható, hogy igen nagy lehetőséget és mélységet hozott Zelk sirály-motívuma a magyar irodalom lírai termésébe. Olyasmit, ami komoly kiaknázhatóságot ígér, és véleményem szerint nagymértékben be is váltotta a hozzá fűzhető olvasói reményeket a vers során. Szomorú tény, hogy a vers általános sutaságának és gyengéinek ketrecében ez a madár legfeljebb „halott sirály” maradhat, mert repülni képtelen.

A meddő dialógus megteremtésekor az 'Irén' név is bekapcsolódik a 'sirály' szó metaforikájába, hiszen részleges hangzásbeli egységük mellett a 'sirály' kifejezésnek minden, a versben kibomló sajátos bennfoglalása Irénhez kötődik, belőle ered. A görögül békét jelentő név az idézett strófában és a poéma egészében is tökéletes beváltója és igazolója lesz saját szemantikájának. Az elhunyt feleség halála fölött csak zokogó siratásra és fájdalom ordításra képes versbeszélő minden gesztusával azt ismeri el és dolgozza fel, hogy jelenéből hiányzik Irén, azaz: a béke. Ezen túl az „Irén! Irén!” kiáltások, melyek a versszakban a férj feleséget hibáztató számonkérésével egészülnek ki, sajátosan idézik fel a feleségéhez hazatartó Odüsszeusz alakját is, aki a szirének hangja elleni védekezés gyanánt lekötözi magát hajója fedélzetén. A két történetben párhuzamos az éneklés, a tengerhez kötődés (a görög hős hajózása, illetve a sirató vers sirálymotívuma által) és a feleség utáni vágyakozás eleme is. Ez további segítséget nyújthat a vers zárlatánál megjelenő tengerképnek és általában a sirály-metaphora motivált megválasztásának megértésekor is.

Amennyire alkalmas a lexéma bennfoglalt jelentése, legalább annyira izgalmasan fájdalmas a 'larus' magyar megfelelőjeként szereplő jelentése, a sirály mint madár. A sirály ugyanis a hagyományos madár-szabadság metaforán túl ebben a kontextusban kiemeli azt aényt, hogy a madarak larus nemébe tartozó összes fajára jellemző táplálkozási szokás a dögevés. Ez fokozottan lényeges szempont egy halottsirató vers esetében, melyben többek között ilyen versszakot is olvashatunk:

Aluszik már a cinege.
Röpül a sír, a nénike,
a tujabokor, a fenyő –
az égre száll a temető.

A korábbi strófák rímeiben a cinegéket a nénikékkal összekapcsoló metafora lezárása-ként a lírai hang elaltatja a cinegéket, hogy egy új szárnyalást léptethessen a helyükre. A cinege elalvása a nénike sírba kerülését eredményezi a következő sorban, amely egyúttal a sír repülését is regisztrálja. A strófa második sora egészen szürreálisnak hat, amit a továbbiak csak beteljesítenek. Az értelmetlenségig enigmatikus sorok ezek, hacsak nem fogadjuk el azt a megfélemtetést, melyet az imént a sirály szó kapcsán igyekeztem felvázolni. Ennek fényében a sír szó megidézi a sirályt mint sirató éneket szimbolizáló dögevő madarat, aki úgy repül, hogy magával ragadja az imént örök álomra tért nénikét, s vele két örökzöld növényt, melyek az európai kultúrtörténet nyomán az örök élet hagyományos szimbólumai-ként is interpretálhatók. Az ebből a négy elemből (sír, nénike, tujabokor és fenyő) kirajzoló párs pro toto a gondolatjel után leleplezésre kerül: a lírai hang az egész temető szárnyalását vizionálja. Mindezt úgy teszi, hogy érzékenyen elbizonytalanítja a strófa kezdő sorában olvasható alvás-mozzanattal az egész látomást, amennyiben úgy is érthető mindez, mint a cinegék (vagy a korábbi azonosítás révén a nénikék) álma. Az álom és a halál közötti kapcsolatot más helyeken is többször megidézi a költemény képviselője, ezzel is utalva a beszédhelyzet abszurdnak tűnő valóságának nehézkes elfogadhatóságára. A vers más pontján ezt így fejezi ki a lírai én: „Mert ami van, el nem hiszem.”

A sirálymotívum utolsó megemlítésre váró versbeli momentumra legyen a villamos és a sirály metonimikus összekapcsolása. Ezt a vers legelső szakaszában a második, harmadik, negyedik és ötödik strófában teszi meg a költő, melyre később vissza-visszautal, de egyszer sem ilyen explicit módon:

Megyek az utcán sehova.
Megyek se ide, se oda.
De jön talán a villamos,
mely téged végre visszahoz.

Hát állok itt, hát várlak itt.
Nyitja, becsukja szárnyait
a tél, a nyár. Borul. Ragyog.
Fű voltam, mostan sár vagyok.

Sár voltam, mostan zuzmara.
Nem jössz haza? Nem jössz haza?
Hallod, rámszólnak: Kire vár?
már ezer éve itten áll!

Igen, százezer éve már.
Vak szemgödör. Halott sirály.
Villamosok és évszakok.
És fű és sár és hó vagyok.

Ebben a négy versszakban Zelk egyidejűleg a sirály attribútumaival ruhazza fel a villamost és az évszakokat is. A találkozási pont pedig, akár az egész versben, itt is a halál, elmúlás és veszteség tapasztalata lesz. A céltalan bolyongásban a villamos, mely képes elvinni a beszélőt a jelen fájdalmas helyszínéről, mint a remény forrása jelenik meg a szövegben. A várakozás, mely végesnek tűnik a belső nézőpontból, kívülről a végtelenség ([száz]ezer év) látszatát kelti, amely ellentét kivetíthető az emberi életben a halálnak mint a vágyott végtelenség végességbe fülésének megtapasztalására is. A villamos ajtóinak nyitása és csukása egy madár (melyik, ha nem a sirály) szárnycsapásának hangját és

mozgását idézik meg a lírai emlékezetben, jóllehet ez a momentum az enjambement figyelembevételével már az évszakokra vonatkozik inkább és nem a villamosra. Ebben a kontextusban az ég beborulásának és a Nap ragyogásának váltakozása evokálja a szárny-csapás szimmetrikus mozgását. Az évszakoktól függően változik a lírai szerep, mely a fütől a sáron keresztül jut el a hóig. Ha csoportosítani akarjuk a feltűnő motívumokat, akkor kiemelhetővé válik a villamos, a ragyogás, a nyár és a sár, melyek a sárga szín révén alkothatnak egy közös halmazt. Azért lehet lényeges ez az összetartozás, mert a sárga szín önmagában is megidézi a halált, például egy apokaliptikus szimbólumfejtés esetében. Emellett a sár kifejezés ugyanígy a bibliai értelmezéshorizonton belül emlékeztethet a föld porából vétetett és bűne következtében halálra ítélt emberre. A villamost és az évszakokat, a kiemelt versszakokat körülölelő sirály-refrén kapcsán, a sirály szárnycsapásaival rokoníthatjuk. Ezenfelül a fű, a sár, valamint a hó motívumok egyöntetű földhöz tartozása és földre irányulása az évszakok függvényeként fogható fel, ami tehát behelyettesíthető az előzőek alapján a madár mozgásával, így ezek is a sirály attribútumává válnak. Ilyen módon a „Tavalyi hó. Tavalyi táj. / Vak szemgödör. Halott sirály” sorok mellett a már idézett „füstölgő rétek, zöld romok / Vak szemgödör. Halott sirály” refrén-variáció és az „Aztán hallj meg, ha jobb neked / arcod a sárba rejtened” sorok is új értelmet nyerhetnek a vers további részeiben, hiszen értelmüket a sirályhoz való kötődés többszörösen átjárja és ezáltal újra is írja.

Ezután az igen alaposan kidolgozott motívum után szólnunk kell még a vers egyéb részei által kirajzolt egészről is. Sajnálatos módon amilyen mértékben mesterinek tekinthető a vezérmotívum, olyannyira esetlen és esetleges minden más a versben. Nem véletlen, hogy a kritika inkább a magánéleti tragédiát boncolgatva minősítette a verset kiválónak, hiszen az imént kifejtetteken kívül aligha tudott volna a szövegről szakszerűen elismerőleg szólni. A kritikáknál már emlegetett tömörségnek nyomát sem látjuk, ami önmagában még nem lenne baj, ha szükséges lenne ez a nagy terjedelem. Azonban számtalanszor találkozunk olyan, ki nem fejtett motivikus ismétlődésekkel, de általában véve az ismétlés alakzatának bármilyen szinten való feltűnésével, mely céltalan, tautologikus, ha úgy tetszik, „csak a rím kedvéért” áll a helyén. Ettől az egész vers beláthatatlanná, egyensúlyvesztetté és – horrubile dictu – amatórré válik. Szemléltetésül a következő két versszakkezdés és a két kiragadott strófa dagályossága szolgálhat:

Így fekszem, fekszem egyedül.

Esik. Esik. Megyek. Megyek.

Most már tudom, miért megyek,
most már tudom, hová megyek,
most már tudom, hol is megyek –
örökkön koporsód megett.

[...]

Ez a vetetlen párna és
ez a tányér és ez a kés,
ez a kóválygó lehelet –
Nyolc celziusz fagypont felett

A költemény stílusa néha a gyermekversek mondóka-jellegét idézi meg, amiben nem pusztán az a problematikus, hogy stílustörést szenved tőle a versbeszéd, hanem a kivitelezés módjának önmagában gyenge volta, például így:

Vagy már Szatmár? Az Ujmajor?
Anyám teknő fölé hajol.
Sziszeg a tűz, kél a kalács.
És künn a csat-csat-csattogás.

Félő, hogy ha az utolsó sorban valamiért kimaradna a határozott névelő, kénytelenek lennénk még egy „csat”-tal szembesülni a versmérték miatt. A versszak elején tipikusan rosszul sül el a „már” – „Szatmár” szójáték, ahogy az „Ujmajor” – „hajol” rímpár nehézsége is felvetődik. A kakofóniába hulló rímpár kiegészítéseként kapjuk a harmadik sort, mely a gyermekkori idillt egy hangzatos szovjet munkásversbe illő hangvételben dolgozza ki, ami rendkívül otrombán torkollik aztán a „künn” előkelőséget és választékos regisztrert képviselő szavába. Ez a versszak, ha kimaradt volna a versből, valószínűleg akkor sem vesszük észre a hiányát, hiszen funkcióval nem bíró sorokról van szó, melyek egyedül a terjengősséget fokozzák.

Végezetül felhívnam a figyelmet arra a modoros megbicsaklásra is, mely a vers poétikai mélypontjaként a legváratlanabban bukkan fel a *Sirály* utolsó harmadában: „Az ákác hattyuszárnya száll –...” Megkockáztatnám, hogy az abszolút előzmények és folytatás nélküli sor már nem a költői képalkotás, hanem a költői képzavar iskolapéldájának tekinthető. A mondat értelmetlenségén csak giccsessége tehet túl, hogy ne bonyolódjunk további részletes elemzésekbe. A nyelv olyan mértékben ellenáll ennek a sornak, hogy a hívórim, mely „a – á” hangsorával talán nem tartozik a legnagyobb költői kihívások közé, egyszerűen nem tud magának teljes értékű párt találni, így kell megelekednünk a „hattyuszárnya száll” – „ez a január” ferdeségével. Ha a versért nem is, de önmagáért beszél ez rímpár.

A hibák számbavételét talán nem érdemes folytatni. Az esetlenséget, dagályosságot és amatőr fogásokat könnyebb észrevenni a *Sirály* esetében is, mint az egyébként valóban elismerendő jó megoldásokat. Milyen kár, hogy az utóbbiak olyan jelentéktelen mértékben szerepelnek a rossz sorokhoz képest! Összegzésként elmondható, hogy igen nagy lehetőséget és mélységet hozott Zelk sirálymotívuma a magyar irodalom lírai termésébe. Olyasmit, ami komoly kiaknázhatóságot ígér, és véleményem szerint nagymértékben be is váltotta a hozzá fűzhető olvasói reményeket a vers során. Szomorú tény, hogy a vers általános sutaságának és gyengéinek ketrecében ez a madár legfeljebb „halott sirály” maradhat, mert repülni képtelen.

Jegyzet

- (1) Tandori Dezső és Zelk Zoltán.
- (2) Ezt jelzi az is, hogy a költő verseinek gyűjteményes kötete (*Zelk, 1973*) is a *Sirály* címet kapta.
- (3) Az elemzésben használt „beszédmód” kifejezés írásbeli megjelenése miatt mindig behelyettesíthető lenne az 'irály' archaikus kifejezésével, ami ismét bizonyítéka lehet a 'sirály' szóban megfigyelt benn-

foglalásnak. Ezt igazolja vissza az egyik strófa zárllata, amikor az írás folyamatát a halott testtel összefüggésben értelmezi: „S a papíron a szótágok, / mint üszkösödő végtagok.”

- (4) Vessd össze a bibliai *Jelenések könyvének* sárga vagy fakó (a latinban eldönthetetlen) lovával, melynek hátán maga a halál ül: Jel 6, 7–8.

Irodalom

Ferenczi László (1979): Zelk Zoltán: *Sirály*. *The New Hungarian Quarterly*, 180–183.
 Fülöp László (1973): Zelk Zoltán. Tüzből mentett hegedű. *Alföld*, 8. sz. 69–72.
 Garai Gábor (1963): Zelk Zoltán. *Sirály*. *Élet és Irodalom*, 15. 3.
 Illés László (1969): Zelk Zoltán pályája a felszabadulás után. *Kortárs*, 1480–1484.
 Illés László (1986): Zelk Zoltán 1906–1981. In: Béli Miklós (szerk.): *A magyar irodalom története 1945–1975. A költészet. II/1*. Budapest.
 Pomogáts Béla (1979): Alkony és derű. In: uő: *Sorsát kereső irodalom*. Budapest.
 Rónay György (1963): Az olvasó naplója. *Vigília*, 2. 365–366.

Székelyhidi Ágoston (1963): Zelk Zoltán. *Sirály*. *Kritika*, 2. 58–60.

Sinka Erzsébet (1999): *Két hold alatt. Zelk Zoltán megíratlan önéletrajza*. Budapest.

Szilágyi Ákos (1974): Zelk Zoltán: Tüzből mentett hegedű. *Kritika*, 1. 25–26.

Török Endre (1963): Dal az elveszített világról. Zelk Zoltán: Tüzből mentett hegedű. *Kortárs*, 1740–1741.

Ungvári Tamás (1970): *Ikarusz fiai*. Budapest.

Zelk Zoltán (1973): *Sirály*. *Összegyűjtött versek 1925–1972*. Budapest.

Hoványi Márton

ELTE, BTK, Magyar Összehasonlító Irodalomtudomány Szak

A történelem és a hadtörténelem oktatása a magyar katonatisztképző intézményekben, 1872–1945

Az önálló magyar katonatisztképzés – a korábbi kísérletek, törvényi szabályozások megghiúsulása miatt – gyakorlatilag az 1872. évben indult, amikor is az 1872. évi XVI. törvénycikkkel létrejött a magyar királyi Honvéd Ludovika Akadémia, melynek céljáról a jelzett törvény 2. §-a eképp rendelkezett: „Ezen akadémia rendeltetése, hogy abban egyfelől önként jelentkező hadapródok a honvédség keretei részére alkalmas tisztekké képeztesse, másfelől szolgálatban lévő kitűnő honvédtiszteknek alkalom nyújtassék a hadtudományoknak a magasabb fokozatú szolgálattételnél igényelt ágaiban magukat tovább képezni.”

Ezen törvény létrejöttéhez azonban szükség volt az 1867-es kiegyezésre, melynek egyik fontos elemét képezte az önálló magyar haderő létrehozásának lehetősége. Ezt az 1868. évi XL., XLI. és XLII. törvénycikkek szabályozták, melyek a véderőről és a honvédségről, illetve annak kiegészítéséről szóltak.

Az 1872-ben a Ludovika Akadémián megindult tisztképzés azonban még korántsem volt teljes értékű, ha az ott folyó oktatást-képzést összevetjük az Osztrák–Magyar Monarchia császári királyi – később császári és királyi – tisztképző intézményeiben folyó képzéssel.

A Ludovika Akadémián folyó tisztképzés úgynevezett „tanfolyamrendszerű” volt, ami azt jelentette, hogy a jelentkezőknek egyéves – gyakorlatilag tíz hónapos – képzés során kellett elsajátítaniuk a katonatiszti hivatáshoz szükséges ismereteket. Ez pedig a valóságban szinte elképzelhetetlen volt, illetve komoly hiányosságokat okozott.

A jelentősebb változás 1883-ban következett be – az 1883. évi XXXIV. törvénycikk révén –, amikor is a Ludovika Akadémia a császári és királyi hadapródiskolák rangjára emeltetett, azaz immár négyéves képzést biztosított a tisztjelöltek számára, akik betöltött 14. életévük után, 16. életévüket megelőzően kerülhettek az intézmény növendékei sorába. Ez a képzés már összevethető volt és színvonalában is megegyezett a Monarchia úgynevezett közös hadapródiskolaiban folyó képzés színvonalával.

A képzésben-oktatásban az igazi változást az 1898-as esztendő hozta, amikor is az 1897. évi XXIII. törvénycikk a Ludovika Akadémiát a Monarchia katonai akadémiáival (K. u. k. Theresianische Militärakademie [Bécsújhely], K. u. k. Technische Militärakademie [Bécs, később Mödling]) „egyenrangúsította”, és az ott folyó képzés is a „közös szintre” emelkedett. A törvény egyben két honvéd hadapródiskola létrehozásáról is rendelkezett Pécsen, illetve Nagyváradon. Ugyanezen törvény teremtette meg a lehetőségét a Sopronban felállított honvéd főreáliskolának, amely 1898-ban ugyancsak megkezdhette működését. (Utóbbi egyébként nem tisztképző intézmény, hanem három évfolyamos „katonai középiskola” volt, melynek hallgatói tanulmányaik befejezése után automatikusan a Ludovika Akadémia, illetve a közös haderő katonai akadémiáinak hallgatóivá válhattak.)

A Ludovika Akadémia tanfolyamrendszerű tisztképzése során a hallgatók számos tantárgyat, közöttük történelmet is tanultak. A történelem tantárgy gyakorlatilag a középiskolák történelem tananyagának rövidített változatát jelentette. Ennek oka többek között az volt, hogy a hallgatók többsége nem rendelkezett középiskolai végzettséggel, és az alapismereteket kellett elsajátítaniuk, ami a gyakorlatban a magyar és a

világtörténelem alapjainak megismerését jelentette. A tárgyat a tanfolyam alatt heti 1-2 óraszamban tanulták.

Az 1883-as tanévtől bekövetkezett változás jelentette az alaposabb és a színvonalasabb képzés megindulását, ami a kifutó évfolyamokat tekintve 1901-ig tartott. Ekkor zárult le ugyanis az utolsó négy évfolyamos hadapródiskolai képzés a magyar királyi honvéd Ludovika Akadémián, és avatták a végzősöket hadapród-tiszthelyettesekké, a két legjobb eredményt elért növendéket pedig a korábbi gyakorlatnak és uralkodói kegynek megfelelően hadnagyokká. Ugyanekkor került sor az első, már akadémikusai képzésben részesült évfolyam (1898–1901) hallgatóinak tisztté, azaz hadnaggyá avatására is.

A közös katonai akadémiák, illetve a Ludovika Akadémia hallgatóit az uralkodó, I. Ferenc József császár és király 1902. december 14-én kelt rendelete nyomán 1903-tól „akadémikusoknak” nevezték. Ezt követően már csak az „akadémikus rendszerben” folyt tisztképzés a Ludovika Akadémián.

Az intézmény továbbra is helyet adott a honvéd felsőbb tiszti tanfolyamnak, de ez a már hadnagyi, főhadnagyi rendfokozatban szolgáló honvédtisztek hadiiskolai felvételre való felkészítésére szolgált. Hadapródiskolai képzés ezt követően a magyar királyi honvédség keretein belül már csak az 1898-tól működő pécsi, illetve nagyváradai magyar királyi honvéd hadapródiskolákban folyt.

A Ludovika Akadémián 1872. október 1-jén megindult tanfolyamrendszerű tisztképzésre 100 szabadságolt állományú (mai kifejezéssel élve tartalékos) hadapródot (tiszttjelöltet) vettek fel, akik számára négy tantárgycsoportot alakítottak ki a képzés idejére: (1) katonai tantárgyak, (2) az általános műveltségre vonatkozó tantárgyak, (3) nyelvismeretek, (4) testgyakorlatok.

Az általános műveltségre vonatkozó tantárgyak között szerepelt a történelem, amelyet a tisztképző tanfolyamon heti két órában tanítottak. Az úgynevezett honvéd felsőbb tiszti tanfolyam tiszti tanfolyamon – amelynek hallgatói már tiszti rendfokozattal bíró és a magasabb képzésre törekvő személyek voltak – a történelem oktatása heti három órában történt.

Az első tanév tapasztalatai a Honvédelmi Minisztérium, illetve a Ludovika Akadémia vezetését változtatásokra ösztönözték. A gyenge eredményeket látva úgy vélték, hogy a tisztképző tanfolyam előtt célszerű lenne a jelentkezők számára úgynevezett „előkészítő tanfolyamot” szervezni, amelynek hallgatói a tanfolyam sikeres elvégzése után kerülhetnek a tisztképző tanfolyamra. Az előkészítő tanfolyamra olyan személyeket hívtak be, akik a gimnázium vagy a reáliskola első négy osztályát jó eredménnyel végezték el, „esetleg olyanokat is akik emez említett osztályok elvégzését bizonyítvánnyal igazolni nem tudták ugyan, de a felvételi vizsgán követelt tantárgyakból az erre kirendelt tanári vizsgabizottság előtt a vizsga letetésére önként jelentkeztek és a vizsgát jó eredménnyel letették”. Ezen vizsga alkalmával a jelentkezőknek történelemből is számot kellett adni-

„A hadművészet, a katonai tudományok legelőkelőbbje, két tényezőtől áll. Elméleti képzettségből és gyakorlati tapasztalatból. Elméleti megszerzésének útja nagy hadvezérek hadjáraitak tanulmányozásán át vezet. Napóleon azt írja: »A háborút viseljétek támadólagosan, mint Nagy Sándor, Hannibal, Caesar, Gusztáv Adolf, Turenne, Savoyai Jenő és Nagy Frigyes. Olvassátok el újra és újra 88 hadjáratukat. Fejlesztétek elméteket e hadjáratok nyomán. Ez az egyetlen módja, hogy nagy hadvezérré váljatok és a hadművészet titkait ellessétek.«

uk a tudásukról, mégpedig „Történelem, általános világtörténelem a legújabb korig, Somhegyinek a gimnázium négy osztálya számára rendszeresített kézikönyve szerint”.

A sikeres felvételt tettek az előkészítő tanfolyamon is tanultak történelmet, az „általános műveltségre vonatkozó tantárgyak” között, heti két órában. Aki sikeresen zárta az előkészítő tanfolyamot, az kerülhetett be a tanfolyamot követő őszi időszak „tisztképző tanfolyamára”, amelyen ismételten tanultak történelmet, pontosabban „Magyarország történetét, kapcsolatban a hazai jog fejlődésével”.

Az 1881–82-es tanév során jelentősnek tekinthető változások történtek a képzésben. Az előkészítő tanfolyamon az addigi terjedelemben törölték a történelem oktatását, helyette „általános világtörténelem (ókor és középkor)” került be tantárgyként az oktatott tantárgyak közé. Ugyanekkor szabályozták a tisztképző tanfolyamon tanított tantárgyak helyzetét is, „A történelem az eddig előírt terjedelemben töröltetett”, és helyette felvett: „1. katonai iránytan, 2. gazdaságkezelés a századkezelési teendőikig bezárólag, 3. nyilvántartás fővonásokban, 4. a történelemből az újkor, különös tekintettel Magyarországra és a magyar irodalom történetére”. Ezek a változások a történelem oktatásának időbeni „széthúzását” jelentették, a magyar történelem így nem az előkészítő, hanem a tisztképző tanfolyamon kapott jelentősebb szerepet.

A változások azonban nem álltak meg. Az 1883. évi XXXIV. törvénycikk volt az a jogszabály, amely a magyar királyi honvéd Ludovika Akadémiát valódi katonai nevelő- és képzőintézeté tette. (Ennek a törvénynek előzménye volt az 1883. évi XXX. törvénycikk, amely az általános műveltség felemelését kívánta elősegíteni, amikor is a középiskolák rendszeréről, az oktatandó tárgyakról stb. rendelkezett. Ez a későbbiekben irányadó lett a katonaiskolák számára is.) Az 1883. évi XXXIV. törvénycikkben foglaltak szerint a hadköteles kort még el nem ért 14–16 éves ifjak önként jelentkezhetnek a Ludovika Akadémia növendékének, és sikeres felvételi vizsgát követő négy esztendei tanulás után válhattak a magyar királyi honvédség, illetve néhányan közülük a császári és királyi haderő tisztjeivé.

A Ludovika Akadémián az iskolai tanév két részre oszlott. Az első időszak, az elméleti oktatás mindig az adott év október 1-jével kezdődött és a következő év június 10-ig tartott, melyet az augusztus 10-ig tartó gyakorlati tanidőszak zárt. A négyéves tanulmányi idő alatt a növendékek (közismert nevükön a „cögerek”, a német növendék ’Zögling’ szóból „magyarítva”) minden évfolyamon tanultak történelmet, a következő bontásban:

I. évfolyam: „Az uralkodóház genealógiája. Az ókor története a nyugat-római birodalom bukásáig. A középkor csak olyan terjedelemben, amennyire az uralkodócsalád történetének és a monarchia fejlődésének a megértésére szükséges.”

II. évfolyam: „Az újkor története a francia forradalomig.”

III. évfolyam: „Legújabb kor a francia forradalomtól napjainkig, különös tekintettel a nagyobb hadjáratokra.”

IV. évfolyam: „Magyarország története.”

Az 1898-ban bekövetkezett változás – amikor a Ludovika Akadémia is a három évfolyamos tisztképző akadémiák sorába került – nem hozott alapvető módosulást a történelem oktatásában, amelyben már a hadtörténelem bizonyos elemei is szerepeltek, hiszen hangsúlyt fektettek az egyes korokban lefolyt hadjáratok történetének megismertetésére. Némileg módosult viszont ez az állapot az 1908-as „nagy haderőreform”-ot követően: ekkortól az elméleti képzésre kisebb hangsúlyt fektettek a gyakorlati tárgyakkal ellentétben.

Az I. világháború éveit (1914–1918) alatt, illetve a forradalmak és az ellenforradalom (1918–1919) időszakában a Ludovika Akadémián folyó tisztképzés időtartama lerövidült. A hiányzó hivatásos tiszt létszám mielőbbi pótlására két, illetve egy esztendőre csökkent a képzés ideje. Érthető tehát, hogy ezen időszakban a történelem, illetve a hadtörténelem oktatása is hátrányt szenvedett.

Az 1920. június 4-én aláírt trianoni békediktátum katonai előírásai gyakorlatilag egyetlen olyan intézmény fenntartását biztosították Magyarország számára, amely katonai képzéssel foglalkozhatott. Ez az intézmény lett a Ludovika Akadémia, amely az 1922. évi XX. törvénycikk értelmében főiskolai rangot kapott. Az oktatás is ennek megfelelően alakult. Az 1920–1921-es esztendőkből egyre többen fogalmazták meg azt az igényt a katonai vezetők közül, hogy négy évre kell emelni a képzés idejét, és abból az első évet nem az „iskolapadban”, hanem csapatnál kiképzéssel kell(ene) tölteni. Ez később az 1930-as évek elején valósult meg ebben a formában.

A négy esztendőre tervezett képzés 1920-ban megindult – a tanulmányaikat 1920 előtt megkezdett akadémikusok „kifutó rendszerben” fejezték be a Ludovika Akadémián a képzésüket –, az első így végzett évfolyam hallgatóit 1924. augusztus 20-án avatták fel. Az évfolyam tagjai történelmet és hadtörténelmet egyaránt tanultak az akadémián.

A négy évfolyamos akadémiai tanterv kimondta többek között azt, hogy a hallgatók „...szerezzék meg azokat a középiskolai színvonalon felül álló elemi ismereteket, amelyek a mai szövevényes állami és társadalmi berendezkedés megértéséhez szükségesek”. Ezen célok eléréséhez, az ismeretek elsajátításához a következő tantárgyak oktatását tartották szükségesnek: történelem, földrajz, jogi és államtudományi ismeretek, nemzetgazdasági és társadalmi ismeretek. A felsorolt tantárgyakat többnyire egyetemi oktatók tanították a Ludovika Akadémia hallgatóinak.

A kisebb módosításokkal gyakorlatilag az 1928–29-es tanévig érvényes tanterv az I. évfolyamon az első félévben minden hallgató számára heti egy óra történelmet tartalmazott, majd a harmadik és negyedik évben hadtörténelmet tanultak, immáron katonatanáraitól. A hadtörténelem oktatásában korábban a különböző fegyvernemi kiképzésben részt vevők esetében eltérő óraszámok voltak, amelyek a gyalogos, lovas fegyvernembeli esetében a harmadik és negyedik évfolyamban is heti három-három, míg a tüzérek esetében a harmadik évfolyamban heti kettő, a negyedik évfolyamban heti három órát jelentettek. A műszaki kiképzésben részesülők pedig mind a harmadik, mind a negyedik évfolyamban heti két órában tanultak hadtörténelmet. Ez a helyzet az 1928–1929-es tanévtől részben módosult. Történelmet az első évfolyamon mind a két félévben heti egy órában tanultak a hallgatók, függetlenül attól, hogy gyalogos, lovas, tüzér, műszaki, híradós stb. kiképzésben vettek-e részt.

A gyalogsági, lovas, vonatsapatbeli kiképzésben részt vevők a harmadik és a negyedik év valamennyi félévében heti három órában tanultak hadtörténelmet, a tüzérek esetében ez a harmadik évfolyamon heti egy, a negyedik évfolyamon heti három órát jelentett, míg a műszaki, híradó kiképzésben részesülők mind a harmadik, mind a negyedik évfolyamon heti két órában tanulták a hadtörténelmet.

Az 1929-es tanrendben a hadtörténelem a III. évfolyam számára heti négy, míg a IV. évfolyam számára heti három órában volt meghatározva. Ez talán annak is betudható, hogy az akadémia vezetése a Honvédelmi Minisztériummal egyetértésben a négyéves képzést két részre osztotta fel, ami azt jelentette, hogy az első két évben gyakorlatilag általános képzés folyt, a – mai kifejezéssel élve – „szakosodás” a harmadik évtől indult meg.

Változások természetesen az 1930–1931-es tanévtől is bekövetkeztek. A gyalogos, lovas, tüzér, híradó és műszaki kiképzésben részt vevők is heti három órában tanulták a hadtörténelmet a harmadik és a negyedik évfolyamon. Az órák száma a későbbiek során módosult, de a hadtörténelem mint tantárgy a tisztképzés során meghatározó volt.

1935-ben jelent meg a Vajna Viktor és Náday István vezérkari szolgálatot teljesítő ezredesek által írt *Hadtörténelem* című könyv, amely a későbbiek során tankönyvként szolgált a Ludovika Akadémia I. és II. főcsoport (1939-től M. kir. Bolyai János Honvéd Műszaki Akadémia), illetve a később létrejött M. kir. Horthy Miklós (1942-től Horthy István) Honvéd Repülő Akadémia hallgatói számára. A két szerző a kötet előszavában így írt a hadtörténelem fontosságáról, illetve arról, hogy annak alapos tanulmányozása

miért is fontos a jövő tisztjei számára: „A hadművészet, a katonai tudományok legelőkelőbbje, két tényezőt áll. Elméleti képzettségből és gyakorlati tapasztalattól. Elméleti megszerzésének útja nagy hadvezérek hadjáratainak tanulmányozásán át vezet. Napóleon azt írja: »A háborút viseljétek támadólagosan, mint Nagy Sándor, Hannibál, Caesar, Gusztáv Adolf, Turenne, Savoyai Jenő és Nagy Frigyes. Olvassátok el újra és újra 88 hadjárataikat. Fejlesszék el elméiket e hadjáratok nyomán. Ez az egyetlen módja, hogy nagy hadvezérré váljatok és a hadművészet titkait ellessétek.«

Gyakorlati tudás megszerzésére pedig legbővebb alkalmat a háború, »a hadvezér iskolája« nyújt. De ez a tudás nem az átélt háborúk számával nő arányosan. A gondolkozva, nemcsak testileg, hanem szellemileg való részvétel segít hozzá a helyes, gyakorlati tudáshoz. Nagy Frigyes kissé nyersen így fejezi ezt ki: »Az öszvér, mely Savoyai Jenő 10 hadjárataiban részt vett, terhet hordván, azért még nem vált harcásszá.«”

A kötet két szerzője a továbbiakban még a következőket ajánlja a fiatal bajtársak figyelmébe: „Az elméleti tudás megszerzésére Napóleon mondása lényegében fennáll még ma is. [...] A hadművészet elsajátításának alapját annak a megismerése képezi, hogy miért változtak meg koronként a formák és vajjon a legközelebbi jövőben változást fognak-e szenvedni vagy sem. [...] Szükséges tehát, hogy mindama háborúkat tanulmányozzuk, melyekben kimutatható, hogy a háború megváltoztatta célját, eszközeit és alapját és melyekben egyúttal kimutathatók az okok, amelyek azt a változást előidézték.”

A kötet négy nagy fejezetben („I. A hadművészet fejlődésének története a Marathon-i csatától Napoleontól. II. A magyar hadművészet története. III. A hadművészet fejlődése Napoleontól a Világháborúig, 1792–1914-ig. IV. A Világháború és az az utáni fontosabb hadjáratok.”) tárgyalta a hadtörténelmet, és a szerzők úgy vélték, hogy amennyiben munkájuk „... fiatal bajtársainknak e későbbi, részletes hadtörténelmi tanulmányozására való ösztökéléshez hozzájárul, akkor elértük célunkat”.

A magyar katonai vezetés célja az volt, hogy megfelelő felkészültségű hivatásos tiszteket képezzen a katonai tanintézményekben, melyekben az elméleti és a gyakorlati kiképzés összhangjára nagy hangsúlyt fektettek. Úgy vélték ugyanakkor, hogy a hadtörténelem – azon belül a magyar hadtörténelem – tanulmányozása nem csak elméleti tudásukat növeli, de hazafias meggyőződésüket is erősíteni képes. Az erre az összhangra való törekvés azonban nemcsak a kezdetben egyetlen, később első számú katonai tanintézetben – Ludovika Akadémia – volt így, hanem a később felállított honvéd hadapródiskolákban is.

Igyekeztek ezért, a képzési különbségek ellenére is, hasonló ismereteket nyújtani az 1898-tól működő két honvéd hadapródiskolában – Pécsen, illetve Nagyváradon – tanuló növendékek számára. Ezen tan- és nevelőintézetekben a felvételi vizsgák alkalmával történelmi ismereteikből is számot kellett adniuk a jelentkezőknek, azaz a történelem felvételi tárgy volt. Egyébként a négy esztendei képzés teljes időtartama alatt tanították is azt.

1908-ban változtattak a képzési formákon, pontosabban módosították a tantárgyi csoportosítást és részben az óraszámokat is. A változás lényege az volt, hogy négy nagy csoportra bontották a tanított tárgyakat. A II. csoportban megjelent a hadtörténelem, amely az addig tanított történelmet váltotta fel, illetve váltotta ki. Ez azt jelentette, hogy a hadapródiskolák növendékei is megismerkedhettek – kötelező módon – a katonai képzés során elengedhetetlennek tartott hadtörténelemmel.

Az 1898-ban létrejött, illetve az oktatást, kiképzést abban az évben elindító két magyar királyi honvéd hadapródiskola fennállása alatt kisebb létszámban bocsátott ki növendékeket – az első avatásra 1902-ben, az utolsóra 1917-ben került sor –, mint a Ludovika Akadémia. S mivel az I. világháborús vereséget követően mind a két intézmény megszűnt, nem is volt lehetőségük „beérni” a Ludovikát.

A hadapródiskolák ismételt felállítására a második világháború éveitől került sor. 1941-ben kezdték meg működésüket az új, már teljesen más elvek alapján és képzési

időtartammal felállított fegyvernemi hadapródiskolák: a M. kir. Gábor Áron Honvéd Tüzérségi Hadapródiskola (Nagyvárad), a M. kir. Csaba királyfi Honvéd Gyorsfegyvernemi Hadapródiskola (Marosvásárhely), a M. kir. Görgey Artúr Honvéd Műszaki Hadapródiskola (Budapest), a M. kir. Zrínyi Miklós Honvéd Gyalogsági Hadapródiskola (Pécs, 1942) és a M. kir. II. Rákóczi Ferenc Honvéd Gyalogsági Hadapródiskola (Sopron). A Budapesten szintén 1941-ben felállított M. kir. Honvéd Repülő Hadapródiskolát egy esztendővel később megszüntették.

Ezen hadapródiskolákat ötéves képzési idővel szervezték meg. Hadtörténelmet nem, de történelmet tanítottak valamennyi iskolában és valamennyi évfolyamon. A tantervek szerint az első három évben heti három, míg a negyedik és ötödik esztendőben heti két órában ismerkedtek volna a történelemmel a 14 és 19 éves életkorok között ott tanuló növendékek. A képzés azonban a II. világháború miatt csak „töredékes” lett. Egyetlen iskolában sem fejeződött be az öt esztendőes képzés, de 1944. november 15-én a legfelsőbb évfolyam hallgatóit zászlósokká avatták, akik így a magyar királyi honvédség hivatásos állományába kerültek.

A magyar királyi Honvédség tisztképző intézményeiben a kezdetektől hangsúlyt fektettek a történelem, a hadtörténelem oktatására. Az illetékesek úgy vélték, hogy ezen tárgyak a katonai tudományokban való jártasság megszerzése mellett a hazaszeretet és a hazafiság felébresztésére is alkalmasak. Fontos, hogy a múlt példái ott lebegjenek a jövő katonatisztszjei előtt, okulásul, tanulságként s egy-egy kiemelkedő katonai vezető személyén keresztül akár példaképként is.

Irodalom

Bachó László, dezséri (1930, szerk.): *A magyar királyi honvéd Ludovika Akadémia története*. Magyar Királyi Honvéd Ludovika Akadémia, Budapest.

Garay Lajos (1939): *A m. kir. pécsi honvéd hadapródiskola története*. Pécs.

Katonaiskolák a hűség városában. A soproni katonaiskolák története 1898–1945. (1995) HM Oktatási és Tudományszervező Főosztály, Budapest.

A magyar királyi Görgey Arthur honvéd műszaki hadapródiskola története 1941–1945. (1997) Budapest.

Miklós Zoltán (2004): A m. kir. honvéd Ludovika Akadémia nevelési értékrendjének változása 1872 és 1944 között. In: *Ad acta. A Hadtörténelmi Levéltár évkönyve 2003*. PETIT REAL Könyvkiadó, Budapest. 103–146.

Miklós Zoltán (2005): Ki vehetett részt a Ludovika Akadémián folyó képzésben? In: *Ad acta. A Hadtörténelmi Levéltár évkönyve 2004*. Múlttal a Jövőért Alapítvány – Hadtörténelmi Levéltár, Budapest. 141–154.

Miklós Zoltán (2006): Az oktatás módszerei a Ludovika Akadémián. In: *Ad acta. A Hadtörténelmi Levéltár évkönyve 2005*. Múlttal a Jövőért Alapítvány – Hadtörténelmi Levéltár. 140–148.

Miklós Zoltán (2006): Értékelés a Ludovika Akadémián. In: *Ad acta. A Hadtörténelmi Levéltár évkönyve 2005*. Múlttal a Jövőért Alapítvány – Hadtörténelmi Levéltár. 149–156.

Pénzes János (1990): *Emlékek útján járva 1942–1944*. Bamba Press, Melbourne.

Rada Tibor (1998, 2001): *A magyar királyi honvéd Ludovika Akadémia és testvérintézetek összefoglalt története (1830–1945)*. I.–II. Gálos Nyomdász Bt., Calgary–Budapest.

Szentesy József (1943): *A nagyvárad m. kir. honvéd hadapródiskola története 1898–1941*. Bagossy Mihály „Bihari” Nyomdája, Nagyvárad.

Utak és sorsok. A nagyvárad magyar királyi „Gábor Áron” honvéd tüzérségi hadapródiskola utótörténetéből. 1944–2005. (2005) Agroinform Kiadó és Nyomda, Budapest.

Vajna Viktor, vitéz pávai és Náday István, vitéz (1935): *Hadtörténelem*. Stádium Sajtóvállalat Rt., Budapest.

Szakály Sándor

Pannon Egyetem, Társadalomtudományok és Nemzetközi Kapcsolatok Intézet

A pécsi ANT Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola növendékeinek *Hangzó tárlata*

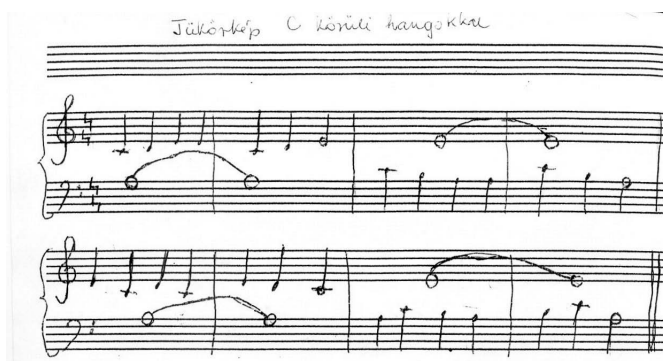
Korunk, az ezredforduló legdivatosabb tudománya, a vizuális kultúratudományok feltárják jószerevével mindazokat a látásunkat „meghosszabbító” szerkezeteket, találmányokat, készülékeket, melyek a mai kultúrát megelőgezték, melyeknek és utódaiknak köszönhetően látásunk már rég nem olyan, mint lehetett egykor. (Sajnálatos módon auditív, kinetikus és más, érzékeléssel kapcsolatos kultúratudományok nincsenek.)

Miközben – megtoldva különböző „-szkópokkal” és „-tropokkal” – szemünk két-ségkívül egyre mélyebbre képes hatolni a világ titkaiba, s – más szerkezetek és rendszerek révén – azok látása szinte mindenkinek megadatik, azaz élményeink közöttök és általánosak, egyre kevésbé törődünk azzal, hogy az ismereteket médiumok révén nyerjük, nem közvetlenül szerezzük; hogy ezek esetleg egészen mások, mint amire magunk kíváncsiak lennénk; hogy valójában a médiumok ismerete lépett a világé helyé-be, mert ők vannak a szemünk előtt, kérdéseink rájuk vonatkoznak; hogy az általuk elfedett világ a valódi, amit észre sem veszünk; hogy látótávolságunk katasztrofálisan lerövidült stb. (Ugyanezeket elmondhatjuk a csend hangjairól elfeledkező, motor- és elektronikus hangzásokba feledkező hallásunkról, a legfeljebb a kifutóra képzett manö-kenek mozdulataiban felémlő eredeti, mára ügyetlenné vált és gépesített mozgásunkról.) Különös készségekkel megáldott testünket semmire se becsülve elfelejtjük őt magát, művészetekként muzeologizálva képességeit, s használjuk a médiumokat, kíváncsisá-gunk vagy érzéki éhségünk csillapítására. Közben azt is elfelejtjük, hogy ezek az élmé-nyeink virtuálisak. Se ízük, se illatuk, se hőfokuk, se helyük, se idejük nincsen (követke-zésképp nekünk se nagyon van), illetve tetszőlegesen társíthatók hozzájuk; s nem is tapinthatók.

A médiumok – még ha szándékunknak megfelelően programozottak is –, mint tudjuk, nem biztos, hogy a valóságot közvetítik, sokkal inkább azt, amit ők „tapasztalnak”, amire programozva vannak. Ráadásul minden tekintetben irányítottak és ellenőrzöttek. Mond-hatjuk tehát: mindannyian hasonló ismeretek birtokában élünk és cselekszünk, de nem a valóság, hanem annak virtuális mása szerint, nem a magunk szabad elhatározásából és nem a magunk által felismert lehetőségeknek megfelelően. Azaz irányítottak és ellenőr-zöttek vagyunk.

Hogyan lehet elsajátítani – szó szerinti értelemben – az így egyre kiismerhetetlenebb-nek tűnő, elsődleges, létező világot, melyhez döntéseink szabadsága is tartozott, s visz-szaszerezni ezt? (Miközben, persze, a másodlagos, a civilizált világ törvényein és mind-kettőnek a mai, virtuális másán és eszközrendszerén is keresztül kellene rágni magunkat.) Létezik-e olyan princípium, mely mindhárom világban érvényes, és létezésünk kiinduló-és támpontjaként szolgál?

Korábban az élet ilyen princípium volt. Az ember épp olyan valóság, mint maga a világmindenség, annak bármely része, s épp olyan szerves, élő egész – Szentgyörgyi Albert, a Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola szellemiségének egyik forrása szerint. Ezeket az összefüggéseket, a lényegi azonosságot állítják a rendszerelvű élettudományok és gondolkodás. Így a közvetlen tapasztalás, a belőle fakadó közvetlen felismerés, a tapasztalás alapján elgondolható világ képe az az alap, melyen önálló személyiséggé



1. ábra. Fricska Annamária (10 éves): Tükörkép

válhatunk. Mintha a szabadiskolának épp ez lenne a programja.

A médiumok közvetett ingerei azonban nem ugyanazokat a reakciókat (folyamatokat) váltják ki az emberben (agyában, lelkében, testében), mint a közvetlenek. Elidegenítenek, sőt, el is fordítanak a valóságtól, épp azért, hogy csupán láthatók (és hallhatók), csupán adalékok valamihez. Márpedig a világnak s az embernek egy-egy részét kiiktatva s adalékokként fogadva be az ismereteket épp attól a lehetőségigtől fosztjuk meg magunkat, amire egész voltunk hivatott: hogy tudniillik felismerjük összefüggéseinket. Elképzeltető a létezésnek olyan módja, melybe ez is belefér? Az alkotás, a szó legszorosabb értelmében, nem az az életfolyamat-e, mely maga is önálló valóságot teremt, miközben megismeri és

rendezi a természetes és mesterséges világok törvényeit? S ha így van, az alkotás, a művészet művelése nem az a kivételes lehetőségünk-e, melyen keresztül átláthatjuk, megérthetjük, élhetjük a világokat és magunkat? Azaz: az alkotás, a művészet princípium. A művészeti szabadiskola programja erre épül.

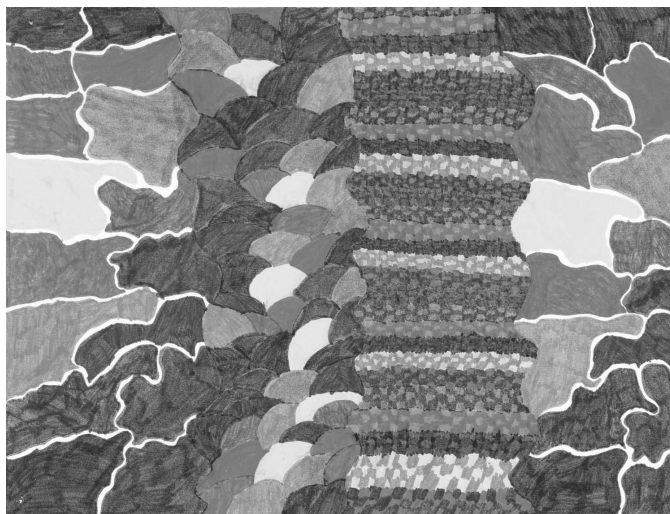
A 20. századra Pécs művészeti központ lett. Talán a 19. században, a Zsolnay-gyárba hívott művészekkel, illetve az ottani műhelyekben kinevelt emberekkel kezdődött a történet, hiszen az iskola vagy műhely alapfeltétele egy központnak. Megteremt ugyanis egy légkört, melyben az emberi képességekről és a jövőről „folyik a szó”.

Lantos Ferenc festőművész többrendbéli iskolaalapító Pécsen: az 1957-ben nyílt zene-gimnáziumban megszervezte a művészeti (képző- és iparművészeti) oktatást, majd végzett növendékeivel műhelyt alapítottak: a kortárs nemzetközi művészet elismert Pécsi Műhelyét. Mára Pécsnek – igazi központhoz méltón – nemcsak művészeti egyeteme, de – Martyn Ferenc festőművésznek az 1940/50-es évek fordulóján kezdeményezett foglalkozásaira hivatkozó – szabadiskolája is van.

Az Apáczai Nevelési Központ Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskolája 1985-ben ugyancsak zeneiskolaként indult, oktatói közt az akkor már 20 éves gyakorlattal rendelkező Apagyai Máriával. A zeneiskola 1986-ban, a Lantos által javasolt vizuális tagozat létrehozása után alakult át művészeti iskolává, majd művészeti szabadiskolává. „Nem

azért hoztuk létre [...], hogy eggyel több 'szabvány' művészetoktatási intézmény legyen az országban, hanem avval a céllal, hogy Apagyi Mária és dr. Lantos Ferenc 1968 óta végzett, a művészetoktatást szemléletileg megújító kísérleteinek eredményeit önálló iskolai keretek között működtessük. A szabadiskola tehát saját koncepcióval rendelkezik" – olvashatjuk Lantos visszatekintő kéziratában, mely az ANK Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola számára készült, ahol ma már mozgásművészeti stúdiók is folynak.

Az 1970-es években kiállítás-sorozatban találkozhattunk Lantos összeforrt alkotói és oktatói koncepciójával (*Természet – látás – alkotás*), tavaly pedig egy szokatlan, 3 kötetes könyvsorozatban Apagyi Mária *Zongorálom* című, tankönyvvé rendezett zenefelfogásával. Szokatlan, hiszen címlapján egy költemény, egy kép és egy zenei ábra komponálódik egybe. „Tág a világ, mint egy álom. Mégis elfér egy virágon.” – írta Weöres Sándor, s alatta Lantos Ferenc körformába, a teljesség szimbólumába foglalt ábrája: *Tulipán virágjának felülnézeti szimmetriái*. Mellettük a



Kromatika

Frei Anna, 10 éves, 3.o.zg.
Tanár: Arvane Kizsis Agnes
2002.jan.30.

2. ábra. Frei Anna (10 éves): Kromatika.

zongora klaviatúrájának fekete-fehér ritmusa. Ez a „művészetközi”, illetve a természet és művészet közt átjárást biztosító ars poetica a summája annak a „művészeti nevelési” koncepciónak, melynek gyökerei talán az 1920-as évek sok pécsi növendéket vonzó

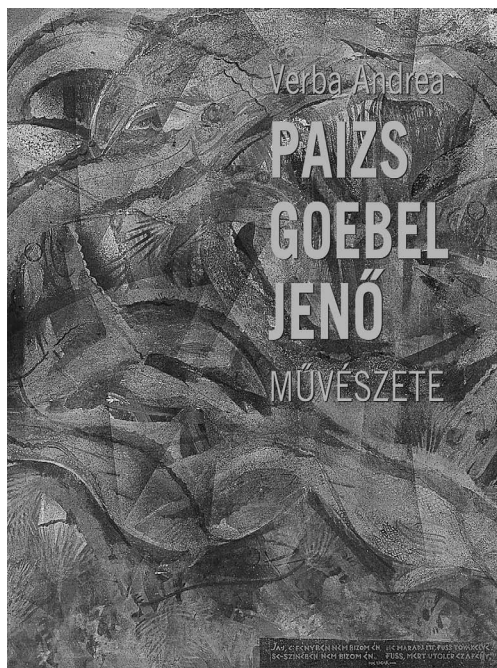
weimari *Bauhaus*áig nyúlnak vissza, de amelyben szerepet kap még valami, ami nélkül az ember teljességéről nem beszélhetünk: a játék. Játék nélkül az alkotás és az élet is elképzelhetetlen. Ebben engem először, pécsi gimnazistaként, egy fiatal (akkor 35 éves) tanár, Lantos Ferenc, Tüskés Tiborné irodalmi önképzőkörének vendége erősített meg.

A világ legapróbb részeiben az egészhez hasonlóan meglévő teljesség, az élet mindenben közös törvényeinek felismerése (a *Rend és lehetőség* felismerése, Lantos Ferencnek az Apáczai Nevelési Központban őrzött festménye címe szerint) és a játék az alapelvei annak a kreatív oktatásnak, melynek során a tanulók számára is átláthatóvá és átjárhatóvá lesznek világaink. A teljesség elemei: a pont, a vonal, a folt, a hang, a sík, a forma, a test, ezek viselkedése, környezete, rendszerei, nézőpontoktól, kapcsolataiktól és sok minden mástól függő változásai közös szerkezetekbe foglalhatók. Ezeket a ritmus, a szimmetria, az arány különféle törvényei szerint létező szerkezeteket – mint amilyen az ismétlés, a tükörkép, a variáció, az improvizáció – és az elemeket meg- és kiismerni személyes, mégpedig alkotó módon való tapasztalással lehet, melynek során – a művészetköziségnek köszönhetően – a növendék vizuálisan, hanggal és mozgással egyaránt dolgozhat. A (komolyra is forduló) játék Apagyi Mária zenei improvizáció-felfogásának és -oktatásának, előadóművészetének éppúgy alapja, mint Lantos vizuális rendszerének. Eredményei azok a gyerekek és fiatalok (ma már tanárok is), akik a szabad, önálló, játszó és gondolkodó, a virtuális világot a többivel egységben, alkotva érzékelő embert „átviszik” a jövőbe. Azaz a jövőnk alapja ez a művészetpedagógia.

Nem tehetek hát mást, mint hogy kívánom, hogy az országos oktatási és nevelési programjainkból majdhogynem eltűnt művészeti nevelés visszatérjen iskoláinkba, hogy legyenek saját tapasztalatokat gyűjteni és feldolgozni képes, a szabályok és lehetőségek összhangját megtartani és a kulturális fordulatokban újra- meg újrafogalmazni tudó emberek.

Keserü Katalin

ELTE, Művészettörténeti Intézet



A kötet megjelenésével egy időben nyílt kiállítás a festőművész képeivel a Budapest Történeti Múzeumban, amely 2009. július 23-tól 2009. szeptember 23-ig tekinthető meg.

Öt recenzió, avagy az oktatáspolitikától a mintavétel metodológiáig

A nagy számban megjelenő hazai pedagógiai témájú könyvekből a válogatás preferenciáját az indokolta, hogy a neveléstudomány minden területéről hasznos és releváns információkhoz juthassanak a tudományos közösség tagjai. Fontos szempont volt az is, hogy a neveléstudomány területének legfontosabb paradigmái, nézőpontjai kerüljenek ismertetésre olyan szerzők interpretálásában, akik (rész) diszciplinájuk meghatározó kutatói. Így került a válogatásba oktatáspolitikai, művelődéstörténeti, nőtörténeti, élettörténeti és kvantitatív módszertani kötet is. Az összeállítást magyarázza, hogy a recenziók elolvasása után az olvasók teljesebb képet kaphatnak arról, hol is áll jelenleg a hazai neveléstudomány és mely tendenciák határozzák meg tudományunkat.

Közműveltség és magántudás

2007-ben jelent meg Sáska Géza *Közműveltség és magántudás* című tanulmánykötete az Új Mandátum Könyvkiadó *Társadalom és oktatás* címen futó könyvsorozatában. A sorozatot az 1990-es évben hozták létre, a rendszerváltozásokkal azzal a céllal, hogy egy eleddig Magyarországon kevésbé ismert új diszciplína, az oktatáspolitikai eredményeit mutassa be.

A kötet Sáska 1980-as évek közepétől a közelmúltig megjelenő tanulmányainak egy részét, vagyis az elmúlt 2 évtized legfontosabb publikációit adja közre. A kötet írásai az oktatáspolitikai legfontosabb kérdéskörök köré csoportosulnak, amelyek a következők: tankötelezettség, tananyag-szabályozás; az oktatás centralizációja vagy decentralizációja; az ismeretközlés vagy személyiségfejlesztés dilemmája; illetve megjelennek a természettudományi és társadalomtudományi paradigmák, nézőpontok összeütköztetései az oktatási rendszer különböző szegmenseiben.

Sáska eredetileg 1999-ben megjelent *A tanulatlan faragatlan* című tanulmányában azt vizsgálja, mi az oka annak, hogy hazánkban csökken az olvasásmegértés mértéke, valamint ugyanígy az elemi

matematikai tudásszint is. A problémafelvetés is érdekes, de leginkább a tanulmány megjelenésének ideje, hiszen egy évvel vagyunk a vészharangokat megkondító 2000-es PISA-vizsgálat felvétele előtt. Rengeteg olyan kérdést vet fel Sáska, amely a nevelés-oktatás kérdéskörében jelen pillanatban, 10 évvel a tanulmány megírása után is aktuális – a recenzens az olvasóra bízta a döntést, hogy értékelje oktatásunk ilyenfajta alakulását.

Sáska felteszi a kérdést, hogy – az ő igencsak kemény szavaival élve – az „újbunkóság” jelenségével állunk szemben, vagyis visszafelé tartunk azon az úton, amely a 18–19. században az oktatási törvények létrehozásával megkezdődött, vagy az elemzett társadalmi jelenség egy általános tendencia normális állomása, amely során a közoktatás egésze mint közszolgáltatás elveszítette a mindenkire kiterjedő közműveltség átadásának képességét. Felmerülhet persze egy harmadik – Sáska által nem tárgyalt – értelmezés is, amit a médiában megjelenő társadalomtudósoktól is sokszor hallhatunk: nem feltétlenül probléma, ha nem tökéletes a diákok olvasásmegértő képessége, hiszen ezt a hiányosságukat ki tudják egészíteni

olyan kompetenciákkal, amelyekkel az idősebb generációk kevésbé vagy egyáltalán nem rendelkeznek – például nagyon hamar el tudnak készíteni egy PowerPoint-prezentációt.

A szerző két egymást nem kizáró okban látja a tudásszint csökkenésének okát. Az első ok a rossz körülményekre, a társadalmi környezetre vonatkozik. Eszerint a közoktatás súlya erősen meggyengült az elmúlt években – ez a tendencia 1999 óta csak erősödött –, másrészt pedig ahhoz, hogy az egyén piaci sikereket érjen el, nem feltétlenül szükséges az iskola által közvetített tudásformák egy része. A színvonalcsökkenést magyarázhatja az is, hogy időnként újból és újból felcsapnak a pedagógusok, politikusok köréből azok a hangok, amelyek szerint az iskolának nem feladata, hogy „tudóskákat” neveljen, vagyis elsősorban az ismeretközlésre építsen, mert a társadalom túlnyomó többségéből nem lesz tudós.

A másik lehetséges ok a kötet írója szerint: nem dolgoznak a pedagógusok? Ha jól értem Sáska Gézát, akkor itt elsősorban nem arról van szó, hogy a pedagógusok nem dolgoznak, hanem hogy egy részük inkább rosszul dolgozik. Szerinte az oktatásból hiányzik a kötet címében is megjelenő közműveltség, és inkább a cím másik szava: a magántudás dominál. Például: „a tankönyv megválasztása minden egyes pedagógus joga, s ebből az adódik, hogy nem lehet a képzés egészének teljesítését intézményesen garantálni, mert az a pedagógus személyétől függ” (46.).

Sáska az objektív, tárgyi körülmények bemutatásakor mintha nem helyezne elég

hangsúlyt a technikai változások analizálására és ennek hatásaira a diákok tanulási motivációiban. Gondolhatunk itt arra, hogy évtizedekkel korábban a könyvnek mint szórakozási, kikapcsolódási lehetőségnek nem, vagy nagyon kevés konkurenciája létezett. Azóta ez a helyzet megváltozott, elég csak az internetre és egyéb technikai eszközökre gondolni. Vagyis csökkentek a könyvek és ezáltal az olvasás szerepe, a Gutenberg-galaxis kezdi átadni a helyét egyfajta új vizuális kultúrának, amelynek racionalitására jellemző, hogy az egyén naponta órákon keresztül a képernyőt nézi.

A kötet egyik legérdekesebb tanulmánya

A 'képesség' és 'ismeret' Adolf Hitler elméleti és gyakorlati munkásságában címét viseli. Sáska Géza tanulmányában azt a kérdéskört vizsgálja, hogy egy totalitárius állam vezetője – jelen esetben Adolf Hitler – hogyan vélekedik egy elsősorban oktatási, szakmai kérdéskört illető vitában, az ismeretterjesztés kontra személyiségfejlesztés, vagy más képpen az oktatás vagy nevelés preferálásában, amely Hitler hatalomra jutása után már nemcsak szakmai, hanem politikai

„A szerző két egymást nem kizáró okban látja a tudásszint csökkenésének okát. Az első ok a rossz körülményekre, a társadalmi környezetre vonatkozik. A színvonalcsökkenést magyarázhatja az is, hogy időnként újból és újból felcsapnak a pedagógusok, politikusok köréből azok a hangok, amelyek szerint az iskolának nem feladata, hogy „tudóskákat” neveljen, vagyis elsősorban az ismeretközlésre építsen, mert a társadalom túlnyomó többségéből nem lesz tudós.”

és ezáltal – weberi értelemben – uralmi, fegyelmi kérdéssé is válik.

Hitler oktatáspolitikája és/vagy oktatás-szociológiája két szóval írható le: tudásellenesség és nevelésorientáltság. Elképzelései szerint az iskolának nem feladata, illetőleg kevésbé fontos feladata az, hogy a diákok fejét értékes tudásformákkal, ismeretekkel töltsék meg, inkább az a cél – a biológiai indíttatású fajelméletből következően –, hogy a nevelés által tökéletesen engedelmessé, kívülről vezérelt állampolgárokat alakítson ki az oktatási rendszer. Ez a gon-

dolatsor került át a manifeszt (és látens) tantervekre is, és ez hozta létre azt a sajátos pedagógia hierarchiát, amely piramis csúcsán a test (a biológikum) nevelése, második pozícióban a jellem formálása és legutolsó helyen – mintegy mellékesen – a tantárgyi képzés áll.

A tananyagoktatás annyira háttérbe szorult, hogy a tantárgyak oktatásában a legnagyobb hangsúly nem az ismeretek közlésére, hanem a tudásátadás folyamatán keresztül a tanulók jellemének, lelkiületének, belső diszpozícióinak – a hitleri (oktatás)politikának megfelelő – áttranszformálása került. Erre jó példa a történelem tantárgy. Hitler szerint a történelemtanítás elsődleges feladata nem az, hogy száraz évszámokat magoljanak a diákok, hanem hogy a saját nép történelmének tudásának révén nevelni lehessen általa.

Ahhoz, hogy az előbb említett cél megvalósuljon, szükségesegek a hitleri ideológiát hirdető tanárok is. Az ideális tanár prototípusa Hitler szerint az ő reális iskolai történelemtanárában, dr. Pötschenben öltött testet. Az említett tanár a történelmet leginkább ideológiai nevelésre használta fel. Érdeemes elgondolkodni azon, hogyan alakult volna a 20. század történelme, ha a Hitler történelemtanára tanítási módszerében mellőzi az ideológiai nevelést, és helyébe a weberi értékmentesség elvét helyezi – bár tudjuk, hogy ez a „mi lett volna, ha” tipikusan történelmietlen kérdése.

Megjegyzendő, hogy Sáska nyelvészeti fejtegetéseit, különösen *A műveltség, a kultúra, a tanulás és a tudás szavak jelentésváltozatai* című tanulmányban, gyakran nem tűnnek eléggé bizonyítottnak. Feltételezi például, hogy a görög 'paidagogos' szó és az ősi uráli 'tapogat' kifejezés ugyanazt a fogalmat jelenti, de hiányzik az állítás empirikus alátámasztása.

A kötet szerkesztése, formai kivitelezése sajnos nem áll összhangban a benne leírt, vitára, gondolkodásra készítő megállapításokkal. A tanulmányok egy részénél nem találhatóak első megjelenésük adatai (dátuma, ideje), többször előfordult, hogy az irodalomlistából hiányzik egy-egy

idézett tanulmány, és elütések, elv tételek is előfordulnak a kötetben.

Sáska Géza (2007): *Köz műveltség és magántudás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

A rózsza és a reneszánsz ember

2008-ban jelent meg Géczi János, a Pannon Egyetem docense új könyve *A rózsza és jelképei. A reneszánsz* címmel. A könyv szervesen illeszkedik Géczi életművébe, hiszen a szerzőnek ez a ötödik olyan monográfiája, amely a rózsza kultúrtörténetét tanulmányozza. Az eddig megjelent monográfiái az antik mediterráneum és a keresztény középkor rózsaszimbólumait mutatták be, mostani művében pedig a reneszánsz kori rózszaábrázolásokat és a hozzájuk fűződő jelképeket tárja az érdeklődő olvasók elé.

Géczi János könyvei feltáró és hiánypótló jellegűek is, hiszen a hazai művelődéstörténeti kutatásokban kevésbé vannak jelen az egyszempontú monografikus igényű és jellegű munkák (pozitív kivétel például Stirling János *Magyar reneszánsz kertek a XVI–XVII. században* című könyve). Valószínűleg azért nem kapott ez a terület olyan figyelmet, amilyent megérdemelt volna – a német, angol, francia szakirodalomban sokkal hangsúlyosabb –, mert az ilyen kutatások megkövetelik a sokszor egymást átfedő vizsgálati és kutatási módszereket, interdiszciplináris megközelítési módokat.

Géczi monográfiájában elsősorban azt a változást mutatja be, amely a reneszánsz korában végigvonult a rózsza mint virág és jelkép motívumán. A reneszánszsal teljesen új művelődéstörténeti kor és stílusirányzat alakult ki – a középkori hagyomány szerves folytatásaként –, amely óriási változásokat idézett elő az élet minden területén. Ez a transzformáció nem hagyta, hagyhatta érintetlenül a rózsák univerzumát sem. Géczi ennek a jelentős „forradalomnak” a menetét és elemeit mutatja be lépésről lépésre.

A szerző fő állítása az, hogy a reneszánsz rózsaabrázolások nem szakítottak teljesen a középkori rózsahagyományokkal, hiszen azokból alakultak kik, hanem az „újjászületés” korszakának megfelelően új tartalmakkal, perspektívákkal bővültek. Az új szemléletmód hatására a rózsza és jelentései átkerültek a szakralitás világából a profán, a világi gyakorlatba. A középkori gyakorlat megújításaként a rózsza mint szimbólum a mindennapi élet új területeit hódította meg. Míg a középkorban a rózsza Jézus, Szűz Mária vagy más szentek privilégiuma volt, addigra ez a kizárólagosság az új korszakban eltűnt, és a jelkép „leszivárgott” a társadalmat alkotó egyén szintjére.

A rózsaabrázolások megújításaként, új tartalmakkal való feltöltésével a reneszánsz alkotói visszanyúltak az antikvitás és patrisztika szerzőinek frissen feltárt vagy újrafelfedezett munkáihoz. Ezért lesznek népszerűek az antik hagyományok, ezért lesznek teletűzdelve például Vergilius, Ovidius műveiből vett idézetekkel és különböző pogány mitológiai elemekkel a képzőművészeti alkotások. Itt gondolhatunk Botticelli *Venus születése*, Tiziano *Flóra* című alkotásaira és más korabeli alkotók munkáira.

Giovanni Boccaccio az első között volt, aki eddig ismeretlen, új jelentésekkel ruházta fel a rózsza virágát. Boccaccio *Dekameron*jában a rózsza jelentései között megjelenik a szerelmi és erotikus tartalom is. Számátalan novellinójában a rózsza úgy szerepel, mint egy személy, a szerelmi kedves szinonimája. A virág egyaránt jelenthetett nőt és férfit is. Ugyanakkor a *Dekameron*ban megtalálható a transzcendentális átértelmezett szála is – az erotizmus mellett –, hiszen a reneszánsz kert, ha látens formában is, de a mennyei paradicsom megformálásaként, a teremtett világ – a kert – Isten csodálatos műveként is értelmezhető.

Változások nemcsak a világi rózsahasználatban következtek be, hanem a szakralitás területén is. Ekkor terjed el a rózsafüzér használata mint ájtatossági gyakorlat és alakulnak ki Európa-szerte a

rózsafüzér-társaságok. Míg a középkorban Máriáról a Fájdalmas Anya-képe került monopolhelyzetbe – például az *Ómagyar Mária-siralomban* –, addig ez a Mária-felfogás a reneszánsz idején ugyancsak átalakult, és Jézus anyja már felügyelő és közvetítő szentként jelenik meg.

A középkor rózsahagyományaihoz képest talán a legnagyobb változás az emberi test és a rózsza kapcsolatán belül történt. Míg a középkori ábrázolásokban a rózsza leggyakrabban a szakralitásra utaló virág volt, addig a reneszánsz ezt a képet kibővítette, és elsősorban a pogány szerzők hatására a rózsza erotikus tartalmú, a szexualitásra utaló szimbólumként is megjelenik. Erre talán a legjobb példa Tiziano *Urbinoi Vénusza*, ahol a meztelenül fekvő nő jobb kezében vörös rózsát tart, míg bal tenyerével nemi szervét takarja el, és ezzel mintegy felhívja a figyelmet a női ágyék és a rózsza közti kapcsolatra.

A szakralitás bizonyos formában megmaradt, csak a szubjektuma változott meg. Eddig az imádat tárgya az Isten vagy valamely szent volt, a reneszánszban azonban ez megfordul, és a profán nőt ruházzák fel isteni, istennői tulajdonságokkal. Tehát egy szemléletbeli változás keretében az „új ember” elvesz a transzcendenciától egyes szentségi tulajdonságokat, de ezek a tulajdonságok nem tűnnek el, hanem átruházódnak egy kézzelfogható személyre vagy érzésre: a nőre, illetve a szerelemre. Ettől kezdve jelenik meg a nő mint „szent szakramentum”, ez a jelentéstartalom érhető tetten például Petrarca Laurájában, vagy Balassi Júliájában.

Géczi kifejti, hogy a rózsza nemcsak az említett területeken jelenik meg és hoz eddig nem ismert jelentéstartalmat, hanem Shakespeare rózsaképein keresztül felbukkan a politika világában is. A rózsák háborújaként ismert trónharcban válik az angol politikai élet meghatározó elemévé a rózsza. A viszályban két család harcol az angol trónért, a York ház, amelynek jelképe a fehér és a Lancaster ház, amelynek pedig a piros rózsza. A háború befejeztével megtörténik a rózsaképek egyesítése, ami ilyenformán a két család összeolvadását

jeleníti meg: a piros rózsza közepébe egy kis fehér rózsza kerül, amely az angol királyi ház jelvényévé válik.

A szerző monográfiájában külön fejezetben tér ki és mutatja be a Kárpát-medence rózsatörténetét. Itt Balassi Bálint munkásságában érhető tetten leginkább a reneszánsz kori rózsajelképek átalakulása. Műveiben egyaránt megjelennek a világiasság és vallásosság motívumai, az antik és tudós humanista műveltség jelképei, valamint a főúri szabadosság jellemző jegyei is. A Balassinál található rózsákkal kapcsolatos jelképek legnagyobb része szerelmi tárgyú műbe ágyazódik be, a rózsza gyakran erotikus tartalmú jelentéssel is bír. A korszakban Balassi török nyelvtudása és a kialakult történelmi helyzet miatt kapcsolatba kerül a török divánköltéssel s ezen keresztül a török rózsaképekkel, és ez megtermékenyítőleg hatott művészetére.

A korszakban lezajló reformáció hatására szintén nagy változások történtek a rózsaképek szimbólumainak megjelenésében és értelmezésében. A protestáns vallásokra jellemző puritanizmus és az ábrázolásellenes törekvések kihatottak a rózsábrázolásokra is. A protestáns egyházi művészetben megtaláljuk a rozettákat és egyes esetekben a rózsákat is, de nemcsak az ábrázolások mennyiségében történtek jelentős változások, hanem minőségében, szemléletében is. A protestantizmus rózsajelképei közül kikerülnek a női tartalmúak, így a Szűz Mária-ábrázolások is, hiszen a reformmozgalmak elképzelései ellentétesek a katolikusokra annyira jellemző Mária-kultusszal.

Az olvasó időnként úgy érzi, Géczi János nem is a rózsát, a rózsákat vizsgálja monográfiájában, hanem a rózsán keresztül az újjászületett, reneszánsz ember érzéseit és gondolatvilágát. Valójában a rózsza csak egy virág: az egyén az, aki jelképekkel, szimbólumokkal, allegóriákkal ruhazza fel. Így az ember, az értelemmel és érzelemmel rendelkező egyén kerül a mű középpontjába. A rózsza csak egy nagyító, szemüveglencse vagy éppen tükör, amelyen keresztül a történelmet alkotó, értelmező és felépítő individuum világába bepillantást kaphatunk.

Géczi János monográfiájában elsősorban a „szemmel látható” rózsák megjelenését, jelképeit elemzi a reneszánsz korban. Ezen kutatási metodológia miatt a más érzékszervekhez kapcsolódó megismerési formák kimaradtak a vizsgálódásból. Így a kutatás nem tért ki arra a területre, hogy a rózsák hogyan és milyen módon jelentek meg a reneszánsz zenében, mind a profanitás, mind a szakralitás területén. Emiatt homályban marad, hogy a reneszánsz zene klasszikusai, Palestrina és Lasso alkotásaiban mennyire jelenik meg a rózsamotívum, illetve a profán zenét tekintve a reneszánszban annyira kedvelt madrigálokban hogyan jelenik meg a rózsza mint szimbólum.

A szerző művében megpróbálta összegyűjteni és tematizálni a reneszánszban megjelenő rózsaképeket, viszont a tematizáció, a tipologizálás munkáját nem sikerült teljes mértékben kifejtenie. Hiányzik egy olyan fejezet, amely rendszerezi a megjelenő rózsajelképeket, bemutatja, hogy mely szimbólumok fejezik ki a „fájdalmas rózsákat”, a „paradicsom rózsáit”, vagy éppen a „szerelem rózsáit”. Szélesebb perspektívában nézve nem derült ki, hogy földrajzi egységek szerint hogyan gondolkodtak a rózsákról, vagyis egy északi humanista rózsahasználata miben különbözött – vagy egyezett meg – egy déli humanista rózsafelfogásával. Ez különösen a reneszánszhoz tartozó individualizmus megjelenése miatt érdekes, hiszen a középkor homogenizációs folyamatainak meggyöngyülésével – a vallás háttérbe szorulásával – már szabad volt „másképp” értelmezni az emberi élet és a természet különböző megnyilvánulásait.

A következő kritikai észrevétel a mű tartalmi felépítéséhez fűződik. Mivel Petrarcat tartjuk az itáliai reneszánsz első kiemelkedő lírikusának és humanista tudósának, ezért Petrarca és a petrarkizmus rózsaképeinek bemutatása többet érdemelt volna egy alfejezetnél, különösen úgy, hogy kortársa, Boccaccio rózsáinak elemzése egy egész fejezetet kitölt.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy Géczi János könyvének olvasója minden-

fajta nyelvi nehézség nélkül kap kézhez egy nagyon alapos és rendkívül színvonalas monográfiát. A könyv elolvasása után közelebb kerülhetünk a reneszánsz kori ember gondolkodásvilágához és megértéséhez, valamint felfedezhetjük, hogy az emberi világ egy kis szeletében, mikrokozmoszában – például a rózsában – leképeződik az egész társadalom világképe, makrokozmosza. A könyvet széles perspektívája, tudományterületeket átfedő jellege miatt jó szívvel ajánlhatjuk neveléstörténészeknek, művelődéstörténészeknek, társadalomtudósoknak és biológusoknak is.

Géczi János (2008): *A rózsza és jelképei. A reneszánsz*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Az iskolai emlékezet állandósága

Érdeklődéssel vettem kezembe Golphofer Erzsébet és Szabolcs Éva közösen szerkesztett *Iskola és történeti emlékezet. Felmérés 1947–48-ból* című könyvét. Érdeklődéssel, hiszen izgalmas olvasmánynak ígérkezik régebbi korok diákjainak memoárjait, visszaemlékezéseit olvasni iskolai tapasztalataikról. Kötetükben Prohászka Lajos 1947–1948-ban félbemaradt, az utolsó fél évszázad iskolájával foglalkozó kutatását rendezték sajtó alá, melyben Prohászka több mint száz, többségükben értelmiségi személyt kért fel arra, hogy emlékezzenek vissza, írják le elemi és középiskolai élményeiket. Összesen 117 személy válaszolt a

felkérésre. Ezeket a visszaemlékezéseket olvashatjuk a frissen megjelent könyvben.

A kutatás témája jelzi, hogy a Prohászka-életmű feldolgozásában a magyar pedagógia-történetnek adósságai vannak. A szerkesztők ezt a hiátust igyekeznek csökkenteni forrásközlésükkel. Ez még akkor is így van, ha a 21. század elején már nem tűnik elég modernnek Prohászka pedagógiája, hiszen állásfoglalása szerint a pedagógiának mint tudománynak filozófiának

kell lennie és a tanításnak, nevelésnek elsősorban műveltséget, kultúrát kell adnia. Ez a neveléstudományi felfogás pedig meglehetősen messze áll a mai kompetencia-alapú oktatástól.

Golphofer Erzsébet és Szabolcs Éva azzal a céllal jelentették meg kutatásukat, hogy visszahozzák, hangsúlyossá tegyék – a személyes dokumentumok vizsgálatán keresztül – a mikroszintű elemzéseket a neveléstörténeti szakirodalomban meglévő, többnyire makroszintű megállapításokkal szemben.

A kötet szerkezete két részre osztható. Az első, rövidebb fejezet módszertani, elméleti bevezetőt

tartalmaz; ugyanitt a szerkesztők hét elemzési lehetőséget ajánlanak fel az összegyűjtött válaszok értékelésére. Ezek a következők: a visszaemlékezés és a történeti idő, a visszaemlékezés sajátosságai, emlékek a társadalmi rétegződésről és a vallási toleranciáról, az iskolai múlt főszeplői: a tanárok, a félelmet (is) keltő iskola, az ankét idejéhez (1947–48) tapadó

„Géczi János monográfiájában elsősorban azt a változást mutatja be, amely a reneszánsz korában végigvonult a rózsának, mint virágnak és jelképnek a motívumán. A reneszánszszal teljesen új művelődéstörténeti kor és stílusirányzat alakult ki – a középkori hagyomány szerves folytatásaként –, amely óriási változásokat idézett elő az élet minden területén. Ez a transzformáció nem hagyta, hagyhatta érintetlenül a rózsák univerzumát sem. Géczi János ennek a jelentős „forradalomnak” a menetét és elemeit mutatja be lépésről lépésre.”

üzenetek. A könyv második, legnagyobb terjedelmű részében a válaszok (az ankét) szövegét közlik, kiegészítve a személyekhez tartozó életrajzokkal. A kötet felosztásából is következik, hogy Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva elsősorban forrásközlésnek szánták művüket.

A megkérdezett személyeket hét csoportra lehet bontani: tanítók, tanárok (15 személy); egyetemi oktatók, egyetemi tanárok, akadémikusok (23 személy); orvosok, pszichológusok (11 személy); egyházi személyek (24); művészek (24 személy); gazdasági, állami szférához kapcsolódó személyek (18) és az ismeretlenek (2 személy), akiket nem sikerült beazonosítani. Amint a felsorolásból is láthatóvá válik, a megkérdezett 117 egyén döntő többsége (gyakorlatilag mindegyikük) értelmiségi, így a minta nem tekinthető reprezentatívnak. A férfi–nő arány jól mutatja a nők középiskolai iskolázottsági szintjét a 20. század elején: a megkérdezettek között 103 férfi, 12 nő és 2 ismeretlen személy található. A kutatásban részt vevők mintegy kétharmada a dualizmus időszakában járt iskolába, a többiek pedig az azt követő, 1939-el bezáró időszakban.

Ha az egyes eseteket kategorizálni próbáljuk aszerint, hogy a visszaemlékezők hogyan ítélik meg – pozitívan, negatívan, illetve vegyesen – az iskolapadban eltöltött hosszú éveket, akkor arra az érdekes megállapításra juthatunk, hogy a válaszolók körülbelül 35-40 százaléka pozitívan, körülbelül ugyanennyi százalékuk vegyesen és mindössze 20 százalékuk negatívan, meglehetősen rosszul, neheztelve emlékszik vissza iskolai élményeire. Felvetődik a kérdés, hogy mi lehet a meglehetősen pozitív összkép oka, hiszen a különböző esetekben szép számban említik a felügyelet és büntetés kevésbé humánus oldalát, az iskolai élet negatív hatásait, és úgy tűnik, mégsem ezek a szempontok az ítélethozatal döntő faktorai. Valószínűleg nagy szerepet játszik az eredmények alakulásában, hogy a Prohászkaék által szervezett kutatás mintája elsősorban az értelmiségre terjedt ki, így az alsóbb társadalmi rétegek kimaradtak a szórásból. Ez még

akkor is így lehet, ha a kutatásban részt vevő személyek jelentős része iskoláskora idején még nem tartozott az értelmiségi, középosztálybeli réteghez: éppen az iskola volt az a társadalmi intézmény, amely elősegítette intergenerációs mobilitásukat, még akkor is, ha néhány pofon, nyakleves volt a felemelkedés ára. Vagyis visszatekintve a kutatás résztvevői úgy élték meg iskolai éveiket, hogy – minden negatív vonása ellenére – ennek a helynek köszönhetik társadalmilag elismert és megbecsült pozíciójukat, státusukat, ezen évek nélkül nem válhattak volna azzá, akik a későbbiekben lettek.

A kutatás talán legérdekesebb esetei id. Gyökössy Endre és ifj. Gyökössy Endre (apa és fia) beszámolói voltak. Így nemcsak a szélesebb korszakot tekintve találhatunk különbségeket iskola és iskola között, hanem a szűkebb családi iskolaélményeken belül is. Id. Gyökössy Endre egyszerű szabómester fia volt, aki iskolájának, tanárainak és szorgalmának köszönhetette, hogy később sikerült jogi diplomát szereznie. A társadalmi mobilitás esélye és annak megvalósítása vissza is cseng írásában: iskoláiról, iskolatársairól, tanárainról rendkívül jó véleménnyel van. Negatívumot mindössze egyet említ, de később abban is igazat adott pedagógusának, osztályfőnökének. Azt hinnék, hogy fia is hasonló élményekkel rendelkezik iskoláiról, mivel ő – apjával ellentétben – már értelmiségi család gyermekeként kevesebb társadalmi és kulturális hátránnyal kellett, hogy szembenézzen; azt valószínűsíthetnénk, hogy apja már kitaposta számára az utat, de legnagyobb meglepetésünkre nem így történt. Ifj. Gyökössy Endrének szinte csak negatív élményei vannak elemi és középiskoláiról – pedig jeles tanuló volt –, csak egy-két kiváló tanárát tudja megemlíteni mint pozitív példát. Ennél a pontnál azt mondhatjuk, hogy akár egy családon belül is nagy különbségek jelentkezhetnek az iskola világának észlelése, tapasztalása között, még akkor is, ha bizonyára az idősebb családtag véleménye preconcepciókat kelt a fiatalabb generációban, vagyis a mindennapi tapasztalat felülírhatja a társa-

dalmi, családi hagyományokat, visszaemlékezéseket.

Az olvasó akarva-akaratlanul összehasonlítja a korábbi diákok élményeit a sajátjaival. Emiatt a könyv elolvasása után feltehetjük a kérdést: vajon közel száz év alatt mennyit változtak az iskolai visszaemlékezések struktúrái, változtak-e egyáltalán? Sokféle válasz születet, de az bizonyára elmondható, hogy bizonyos jelenségek megléte mintha állandóságot mutatna az iskola változó, fejlődő, haladó világában. Az elmélet és a praxis közötti, áthidalhatatlannak tűnő szakadék, a diákok nem megfelelő felkészítése az iskolán kívüli életre, néhány tankönyv idejétmúlt volta, a feleléstől való félelem, bizonyos esetekben a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a zárt falak között, a nem megfelelő, kielégítő kapcsolat tanár–diák és tanár–szülő között, egyes tanárok „uralkodása” a gyermeki lélek és élet felett: mind-mind olyan jelenségek, amelyek időtállóak és mindig is jelenlévőnek tűntek, tűnnek.

Ugyanakkor a könyvet olvasva tanúi lehetünk a szegény sorból felemelkedő gyermekek sikerének, az iskolai bajtársiaságnak, a vallási tolerancia megnyilvánulásának, az úri származású és az egyszerű parasztyerekek társadalmi különbségeket áthidaló kapcsolatának, kiemelkedő tanár-egyenlőségek jelenlétének. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva műve olyan könyv, amely elgondolkoztatja az olvasót, további kutatásokra és kérdésekre ösztönöz. A visszaemlékezések szinte ontják magukból a különböző elemzések (történelmi, szociológiai, pszichológiai stb.) lehetőségeit. Olyan gyűjtéssel van dolgunk, amelyekhez nap nap után visszatérhetünk.

Az elemzési és kutatási lehetőségek kifogyhatatlannak tűnő volta miatt a könyv ajánlható történészeknek, (oktatás) szociológusoknak, pszichológusoknak, tanároknak és mindazoknak, akik a múlt példáin keresztül (is) önmaguk megértésére törekednek.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Iskola és történelmi emlékezet. Felmérés 1947–48-ból.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Hölgyek napernyővel és napernyő nélkül

Kéri Katalin, a Pécsi Tudományegyetem docense *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914* címmel régi-új könyvet jelentetett meg. Új a megjelenés idejét tekintve, de régi, mert a könyv alapját a szerző 1997-ben megírt doktori értekezése adja. Kéri Katalin műve jól illeszkedik eddigi munkái közé, hiszen előszeretettel foglalkozik és foglalkozott a nőtörténet problematikájával. Eddig megjelent önálló műveiben a mohamedán nők helyzetét (*Holdarcú, karcú ciprusok; Nevelésügy a középkori iszlámban*), mostani írásában pedig a dualizmus kori nők életét mutatja be. A megjelent mű a hiánypótló irodalmak közé sorolható, hiszen a magyar történetírás vakfoltját képzti a nőtörténet kutatása. A szerző ezt a hiányt igyekszik csökkenteni, kibővíteni kutatásával.

A nőtörténet a nemzetközi történetírás egyik meghatározó ága. Ehhez szervesen kapcsolódik Kéri műve, már csak metodológiáját tekintve is, hiszen könyve módszertanul az összehasonlító módszert választotta. Vagyis a könyv minden fejezete európai, észak-amerikai kitekintéssel kezdődik, ebben a viszonyrendszerben próbálja elhelyezni a magyar nők társadalmi, gazdasági, politikai, emancipációs helyzetét, törekvéseit.

Az első két fejezet (*A nőtörténet kutatása, A nőtörténet forrásai*) nem tartoznak szorosan a történelmi fejezeteket bemutató fő részekhez, de sok értékes anyagot, forrást nyújthatnak a téma iránt érdeklődő olvasók számára.

A harmadik fejezet bemutatja, hogy az észak-amerikai, európai és magyar kortársak hogyan vélekedtek a nőkről, valamint a nőkép milyen változásokon ment keresztül a vizsgált korszakban. Kéri szerint az ebben a kérdésben megnyilatkozókat két táborra lehet osztani: a tradicionális és a modern nézeteket vallókra. Az előbbieket meg a társadalom különböző rétegeiben, a társadalmi nyilvánosság fórumain,

míg az utóbbiak számszerűleg kisebbséget alkottak. A változás azonban lassan, de biztosan bekövetkezett, ahogy a nők gazdasági, politikai, oktatási jogai egyre szélesebb körben kiterjedtek.

A negyedik fejezet az egyik legfontosabb női emancipációs jog, a szavazati jog megszerzésért való küzdelmet mutatja be. Magyarország női állampolgárai egy részének 1925-ben adta meg a szavazati jogot. Vagyis Magyarországon számos európai országot megelőzve élhettek a nők – jóllehet szigorú cenzusos rendben belül – választói jogukkal. A szavazati jogot megadó 1925. évi XXVI. törvény szigorú megszorításokkal élt a női (és férfi) választójog tekintetében. Ezzel a jogi aktussal Magyarország olyan országokat „előzött meg”, mint Spanyolország, Olaszország, Franciaország vagy Portugália.

A következő rész a leánynevelés kérdéskörét mutatja be. Végigtekinthetjük a női oktatás kiterjedésének útját az elemi iskolától kezdve egészen az egyetemi felsőoktatásig. Kéri szerint egyetemeink női hallgatók előtti megnyitásában a legnagyobb szerepe Wlassics Gyula kultuszminiszternek volt, aki 1895-ben kelt rendeletében engedélyezte a budapesti és a kolozsvári felsőfokú intézmények számára a női hallgatók felvételét.

A hatodik egység a női munkavállalás helyzetét mutatja be. A női munkavállalás genezise a nők egyéb – oktatási, politikai – jogai kiszélesítésének. A politikai és művelődési jogok kiterjesztésének háttérben döntő súllyal esett latba az európai gazdaság átalakulása, a nők egyre jelentősebb tömegeinek munkavállalása. A nők munkába állása szűkségessé tette tanulásukat, a formális oktatási rendszerben való megjelenésüket, gazdasági szerepvállalásuk pedig megnyitotta a kaput a politikai jogok követeléséhez.

Kéri kifejti, hogy a női munka önmagában nem modern jelenség, hanem az újdonság a női foglalkoztatottság szerkezeti átalakulásában rejlik. A nők az ipari társadalmat megelőző korszakokban is dolgoztak, munkát végeztek, hiszen a korábbi századokban is találhatunk szép

számmal fonó- és szövőnöket, dajkákat és más foglalkozások képviselőit. A nagy változást – a női foglalkoztatottság szerkezeti átalakulását – az ipari forradalom generálta, mely létrehozott olyan új társadalmi és foglalkoztatási csoportokat, mint a gyári munkásnők.

A következő két fejezet a nők otthoni, szabadidős tevékenységeivel és a divat világával foglalkozik. Kéri bemutatja, hogy a középosztálybeli nők hogyan éltek családjuk körében, mennyire változott a tradicionális anyai státus, és miként próbáltak megfelelni az anya, feleség, háziasszony hármasszerepek a megváltozott társadalmi és gazdasági környezetben. Megismerhetjük továbbá, hogy a közvélemény kezdetben mennyire rosszalta a nőknek különböző sportágakban (kerékpározás, vívás, korcsolyázás) való megjelenését, szerepvállalását.

Végül az utolsó tematikus egység összefoglalja a mű téziseit. A szerző amellett érvel, hogy a dualizmus kora a nők emancipációjának szempontjából a magyar történelem fontos időszaka volt. A nőkkel kapcsolatos vélekedések megváltozása szorosan összefüggött a gazdasági és társadalmi életben betöltött szerepük és súlyuk átalakulásával. Az USA-hoz és Nyugat-Európa-hoz képest tapasztalható bizonyos fáziskésés a magyarországi emancipáció lépéseit tekintve (az oktatás és a nők munkába állása terén), de ez a fáziskésés az 1910-es évekre gyakorlatilag megszűnik, sőt a választói jog megadásával Európa számos országát megelőzte Magyarország.

Kéri nem tisztázza pontosan, könyvének mely részei származnak 1997-ben írt doktori értekezéséből, és mely részei változtak meg az újraolvasást, átdolgozást követően. Nem találhatunk feljegyzéseket arra nézve, hogy hol és mennyiben változott, illetve változott-e a szerző kutatásai nyomán állásfoglalása bizonyos kérdésekben, vagy mely pontokon jutott újabb eredményekhez az 1997-es időponthoz képest, holott ezt szükségessé tenné az azóta eltelt 12 esztendő.

Mivel Kéri művében elsősorban a közép- és felső osztályhoz tartozó nők

társadalmi helyzetét mutatja be, ebből fakad a kutatás egyik hiányossága: a „napernyő nélküli” hölgyek mindennapi életének bemutatása. A szerző kutatásai nem terjednek ki az alsóbb társadalmi rétegek helyzetének megismerésére, mindössze a női munkavállalás kapcsán kerülnek a kutatás horizontjába a deprivált rétegek.

A szöveg vizsgálata során kitűnik, hogy Kéri kötetének vakfoltját képezi a nők és a vallási aspektus viszonyának bemutatása. A felekezeti dimenzió mintegy kívül esik a kutatás látószögén, mintha olyan szempont lenne, amely nem irányítja és formálja a társadalmat felépítő nők mindennapi életét. Pedig különösen a dualizmus idején a felekezeti hovatartozás, a vallási élet rendkívül nagy szerepet játszott a társadalmi valóság megkonstruálásában.

Összefoglalva elmondható, hogy a könyv a hazai nőtörténet problematikájának szempontjából hasznos mű. Kéri Katalinnak sikerült kutatásán keresztül bemutatni a dualizmus kori nők társadalmi, jogi, gazdasági, politikai helyzetét. Igaz, bizonyos szempontok (vallás, alsóbb társadalmi rétegek bemutatása) a kutatás horizontján kívülre kerültek, de ezek a hiányosságok későbbi vizsgálódások során korrigálhatók. Elsősorban ebben – a folytathatóságban – látom Kéri könyvének legnagyobb értéket. Az

elkészült mű további kutatás(ok) alapjául szolgálhat, monográfiává is bővíthető.

Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914*. Pro Pannónia Kiadó, Pécs.

Mintavétel és pedagógia

Az első rész legérdekesebb fejezete a reprezentativitás mítoszával foglalkozik. A szerző a „mítosz” kifejezést abban az értelemben használja, hogy a „reprezentativitás” szó kezd omnipotensé válni, vagyis olyan érzése lehet a szakmai-tudományos párbeszédközösségek tagjainak, hogy az a kutatás, ami reprezentatív mintavételen alapul, az jó, ami pedig nem, az rossz és emiatt tudománytalan is. Csíkos Rudas Tamással (2006) ért egyet, akinek a gondolamenete szerint nehéz eldönteni azt, hogy egy minta reprezentatív-e, vagyis reprezentálja-e az alapsokaságot, hiszen hogy tökéletesen így legyen, ahhoz össze kellene hasonlítani a mintabeli értékeket a populációbeliakkal.

2009-ben jelent meg Csíkos Csaba, a Szegedi Tudományegyetem docensének új könyve *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban* címmel a Gondolat Kiadó Kutatás-módszertani Kiskönyvtár sorozatában. A könyvsorozat kitűzött célja, hogy a társadalomtudományok – elsősorban a pedagógia – módszertanának témakörében releváns és a tudományos élet tagjai számára hasznos tudást adó művek kerüljenek kiadásra. A jelen kötet címében és tartalmában is ellenpontozza és kiegészíti Sántha Kálmán (2006) kvalitatív mintavételről szóló könyvét.

Valószínűnek tartom, hogy Csíkos könyve – címevel ellentétben – nem csak a szűkebb pedagógia diszciplínáját művelő kvantitatív tudósok körében lesz népszerű, hanem a tágabb értelemben vett empirikus társadalom- és viselkedéstudományi tudósközösség számára is. Hiszen a kvantitatív kutatások elméletét és módszertanát ismertető (tan)könyvek nemcsak egy tudományág –

jelen esetben a pedagógia – művelőinek érdeklődésére tarthatnak számot, hanem több tudományterület oktatóinak és kutatóinak figyelmét is felkelthetik.

A könyv sajátossága, hogy elsősorban az empirikus kvantitatív kutatásokra koncentrálnak, elsősorban a mintavétel tudományos elméletére és praxisára a pedagógia diszciplináris keretein belül. A pedagógia tudományos horizontját tekintve meglehetősen kevés olyan szakmódszertani könyv áll rendelkezésre, amely a kvantitatív paradigma egészének vagy egy részterületének – például konceptualizálás, operacionalizálás – tudományos bemutatására törekszik. Eddig a neveléstudomány szakembereinek más tudományterületek (szociológia, pszichológia) metodológiai szakműveivel (például Babbie, 2000, vagy Szokolszky, 2004) kellett fordulniuk kvantitatív kutatási kérdések, problémák tisztázásához, de Csíkos könyvével immár a pedagógia is rendelkezik szakkönyvvel a mintavétel problematikája területén.

A könyv első részében a szerző a mintavétel alapfogalmaival, logikájával és az előforduló problémás kérdésekkel ismerteti meg az olvasót. Az első rész legérdekesebb fejezete a reprezentativitás mítoszával foglalkozik. A szerző a „mitosz” kifejezést abban az értelemben használja, hogy a „reprezentativitás” szó kezd omnipotenssé válni, vagyis olyan érzése lehet a szakmai-tudományos párbeszédközösségek tagjainak, hogy az a kutatás, ami reprezentatív mintavételen alapul, az jó, ami pedig nem, az rossz, és emiatt tudománytalan is. Csíkos Rudas Tamással (2006) ért egyet, akinek a gondolamenete szerint nehéz eldönteni azt, hogy egy minta reprezentatív-e, vagyis reprezentálja-e az alapsokaságot, hiszen hogy tökéletesen így legyen, ahhoz össze kellene hasonlítani a mintabeli értékeket a populációbeliakkal. Ez utóbbit azonban nem ismerjük, hiszen ha ismernénk, nem lenne szükség mintavételre (és ez már csak a recenzens megjegyzése: sem kutatásokra és ezzel foglalkozó szakemberekre, hiszen akkor minden jellemzőjét ismernénk társadalmunknak). Továbbá, ha más területekre evezünk – például a politikai közvélemény-

kutatás területére –, azt tapasztalhatjuk, hogy a választási preferenciát mérő kutatások sokszor tévednek, pedig a politikai közvélemény-kutatás alapfeltétele és minimumkritériuma a reprezentativitás. Karl Popper óta tudjuk, hogy a tudományosság egyik mércéje a falszifikálhatóság elve, vagyis egy tudományos állítás akkor tudományos, ha az megcáfolható, mert a megcáfolhatatlan állítások nem (elsősorban) a tudományra jellemzőek, hanem a metafizika kijelentéseire.

A könyv második részében a szerző az előző részben megismert fogalmak és törvényszerűségek alkalmazását mutatja be pedagógiai példák segítségével. Csíkos szerint a pedagógiai kutatások mintavételi jellegzetességei elsősorban abból fakadnak, hogy a neveléstudományi kutatásokra jellemző, hogy sokféle alapsokaság vizsgálható empirikus módszerekkel. Míg más társadalomtudományoknál is jellemző a többféle alapsokaság létezése – például a szociológia esetében az elitkutatás, a szegénységkutatás területén –, addig a pedagógiai vizsgálatokra jellemző az a sajátosság, hogy az oktatási rendszer egymásba ágyazott hierarchikus rendszerek együtteseként működik. Így a pedagógia vizsgált alapsokaságai lehetnek a tanulók, tanárok, tanulócsoportok, osztályok, tantestületek, intézmények, oktatási rendszerek és egyéb vizsgált alapegységek – például a matematikai szöveges feladatok populációja.

Csíkos könyvének utolsó tematikus egysége segítséget nyújt abban, hogy a tudományos kutatók, hallgatók milyen elvek alapján mutassák be tanulmányaikban az általuk vizsgált mintát és mintavételi eljárásokat. Itt a szerző erősen támaszkodik a külföldi, angol nyelvű szakirodalomra és elsősorban a többször is idézett, az American Psychological Association) által kifejlesztett irányelvekre. Elmondható, hogy a mintavétel ismertetésének a következő elemeket kell magában foglalnia: az alapsokaság meghatározását, a mintavételi technika ismertetését, a reprezentativitás kérdéskörének vizsgálatát, a minta elemszámát és az esetlegesen fölmerült kérdéseket, problémákat.

Ezt követően – az irányelvek meghatározása után – a szerző néhány példát mutat be külföldi és hazai szaklapok mintavételével kapcsolatos írásaiból. Csíkos igyekezett példáit úgy megválogatni, hogy jó mintabemutatók és kevésbé jó ismertetések is megjelenjenek, hiszen a negatív példák is értékesek lehetnek a hibák elkerülése szempontjából. A szerző az idegen nyelvű (angol) szövegrészletek és magyar nyelvű fordításuk együttes bemutatására törekedett, így próbálva megközelítési lehetőséget nyújtani a terminológiai és fordítási kérdések körében.

A kötetet olvasva nehéz eldönteni, hogy a szerző tankönyvét mely közönségnek szánta: pedagógia szakos hallgatóknak, doktoranduszoknak vagy kutatóknak és oktatóknak? Valószínűleg az utóbbiaknak, mert többször is említi és feltételezi, hogy az olvasó rendelkezik bizonyos statisztikai-matematikai ismeretekkel, amivel viszont nem biztos, hogy minden hallgató fel van vértézve.

A következő kritikai észrevétel szorosan kapcsolódik az előbbihez. A szerző könyvét elsősorban tankönyvnek szánta, de ez mintha nem valósult volna meg teljes mértékben. Érdeemes lett volna a tematikus egységek végén rövid összefoglalást vagy összegző megjegyzéseket adni, esetleg interaktívvá tenni a könyvet és kérdéseket feltenni az olvasónak házi feladat gyanánt. Szintén ide tartozik, hogy minden egyes fejezet végén a szerző összegyűjti a fontos kulcsfogalmakat, de a függelékben nem található olyan rész, amelyben rend-

szerezve megtalálhatóak lennének kifejtve az alapfogalmak vagy a fontos kifejezések. Így a megszületett mű kerekesebb egészlet alkothatott volna.

A szerző a mintavétel bemutatása során nem tért ki a súlyozás problematikájára, vagyis arra a módszertani részre, amikor a különböző részsokaságokból nem arányosan veszünk mintát, mert így biztosítható, hogy mindegyikből kellően nagy számú elemünk legyen az elemzéshez. Ez főleg azért érdekes, mert a súlyozás metodológiájának előfordulási valószínűsége igen gyakori (nem csak) a pedagógiai kutatásokban.

Összefoglalva elmondható, hogy Csíkos Csaba könyvével a hazai neveléstudomány fontos, új módszertani kötettel gyarapodott, mivel a pedagógiai jelenségek területén elemezhető mintavételi problémák bemutatására ez az első hazai kísérlet. Tudományos szempontból a kötet folytatásra mindenféleképpen érdemes, és a hazai pedagógia diszciplinának a fejlődését elősegítené, ha megjelenének a kvantitatív kutatások teljes skáláját vagy egyes részeit bemutató művek.

A kötet ajánlható a kvantitatív pedagógiai kutatásokban részt vevő kutatóknak, oktatóknak, valamint doktoranduszoknak és a kvantitatív paradigma iránt érdeklődő, más tudományterületről érkező kutatóknak is.

Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Irodalom

Babbie, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
 Rudas Tamás (2006): *Közvélemény-kutatás. Értelmezés és kritika*. Corvina Kiadó, Budapest.
 Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Darvai Tibor

PTE, BTK „Oktatás és Társadalom”
 Neveléstudományi Doktori Iskola

Kézikönyv a hogyanról

Az 1995-ös Nemzeti Alaptanterv véglegessé tette a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy helyét a tanrendben. Az eltelt bő évtized a stúdióum bevezetésével a szakmódszertan kiépülését, megszilárdulását is magával hozta. Ennek első tudományos igényű összegzése Szijártó Imre Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana című munkája.

A mozgóképkultúra és médiaismeret új, de nem előzmények nélküli tantárgy a hazai közoktatásban: a 60-as évektől filmesztétika néven szerepelt a magyar nyelv és irodalomba integrálva. Azóta hol megerősödött, hol viszszaszorult, de elhivatott tanárok a 90-es évekig életben tartották. Új korszakot nyitott történetében az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv, mely kötelezően tanítandó művészeti modulként határozta meg a 8. és 11–12. évfolyamokon. Sokan (főleg a fenntartók, iskolavezetők) nem hittek a tárgy létjogosultságában, gyorsan kimúló ötletnek tartották. De kiállta az idők próbáját, a folyamatosan változó központi (és helyi) tantervek erősítették státuszát. Így hatodik éve kötelező tanítani minden általános és középiskolában, ötödik éve emelt és középszintű érettségit tehetnek belőle a diákok.

Nagy utat járt be ezzel párhuzamosan a bő évtized alatt a tantárgyi innováció. Eleinte azt sem tudták a tanárok, hogy milyen végzettséggel, milyen oktatási segédanyagokból, pontosan mit is kellene tanítani. Mára viszont – nyugodtan kijelenthetjük – kiépült a tárgy intézményrendszere. Szigorúan előírt központi jogszabályok és erre épülő helyi tantervek adják a keretet. A felsőoktatásban több százan szereztek tanári diplomát, még többen végeztek legalább 120 órás továbbképző programon. Sorra jelentek meg az oktatási segédanyagok, e téren a Korona Kiadó járt elől. Mára jelentősen bővült a kínálat. A tanárok konferenciákon találkoznak, egyesületeket működtetnek, szaktárgyi versenyeken indulnak diákjaikkal. Az iskolák biztosítják a technikai háttérrel és óraszámot, a nevelőtestületek befogadták a médiatanárt.

A szülők ugyan még nem pontosan tudják, miről is van szó a mozgóképes órákon, viszont a diákok nyitottak az új műveltségi területre.

A tárgy iskolai bevezetése a „Ki és mit tanítson?” mellett felvetette a „Hogyan?” kérdését is. Tulajdonképpen az első óravázlatok megírásától alakult a szakmódszertan. Míg pár éve apró ötletre vadásztak a tanárok egy-egy téma feldolgozása kapcsán, mára magabiztosabbak lettek. Létrejött az eszközrendszer, mellyel megtaníthatók a kerettantervi témakörök, és a diákok számára elsajátíthatók az elvárt kompetenciák. Így eljött az összegzés ideje. Ennek bizonyossága Szijártó Imre tanítás-módszertani könyve. Bár egyes fejezeteit korábbi publikációiból ismerhettük, a szintézis néhány éve még nem jelenhetett volna meg. A jogszabályi és szakirodalmi alapozáson túl kiértelt tanári tapasztalatra, felsőoktatásban és hospitálásokon szerzett élményekre volt szükség a rendszerezéshez. Nézzük, a kiadvány szerint hol tart a mozgóképkultúra módszertana most!

A könyv önmagát „jellegzetes és visszatérő problémák listája”-ként határozza meg, de több ennél. Jól szerkesztett, didaktikus felépítet mű. Célja, hogy „kézen fogja” a kezdő vagy haladó médiatanárt és végigvezesse a kötelező és ajánlott módszertani tudnivalókon. Főbb témakörei: I. Tantárgytörténet és tantárgyi modellek, II. Tantervi szabályozás, III. Tüzetes rész, IV. Módszertani ajánlások négy tanítási segédanyaghoz, V. A mérés és értékelés.

Természetesen a tárgy hazai történetét és nemzetközi modelljeit mutatja be elsőként. Ez a magyarországi médiaoktatás pozicionálása miatt nélkülözhetetlen. Meg-

tudjuk, máshol miért más, nálunk miért ilyen, vagyis hol a helyünk az európai összevetésben.

Rendkívül erős eleme a könyvnek az ezt követő rész, melyben a tantervi szabályozásból kiindulva, a tananyag kiválasztásán és elrendezésén át egészen az óravázlatokig bontja le a tanulandókat. Ez az alapozás helye. Tisztázza, hogy milyen tantervi célokat, milyen tartalmakkal és milyen tanegységekkel lehet elérni. Kiegészíti 8., illetve 11–12. évfolyamokra szóló tanmenetjavaslatokkal. Már itt feltűnik a tárgy tanításának egyik legfontosabb sajátossága. Eszerint nem csak egyetlen, lineáris úton járható be a tananyag. Lehetőség van különféle, azonos értékű útvonalak választására. (Például a kerettanterv alapján szigorúan szétválasztott mozgóképnyelvi és médiaismereti témakörök szerinti haladás, illetve a nagyobb átjárást biztosító mediális felépítés.) Ezeknek a fejezeteknek a stílusát a szakdidaktikai zsargon határozza meg.

Jóval élményszerűbbek a fogalomalkotással, mikrotanítási gyakorlatokkal, tankönyvhasználati példákkal foglalkozó szakaszok. Itt az oktatásban és a terepen szerzett igen gazdag tapasztalatait osztja meg a tanulni vágyó olvasóval a szerző. Most érezzük igazán, hogy sok-sok óravázlat, hospitálás áll a gyakran csak pár mondatban felvázolt példák mögött. Szabadon csemegézhetünk a szaktanárok tanulságos eseteiből, de a példatár nem öncélú: mindvégig rögzített szempontok rendszerén belül halad. Az a benyomásunk, mintha a médiaoktatás módszertanának lezárt szerkezetét kapnánk, ami a jelen tapasztalatainak teljességét jelenti. Persze ez nincs, és nem is lehet így. Csak egy példa erre: a szerző irodalom iránti fogékonyságáról szól az a fejezet, melyben szépirodalmi részleteket ajánl egy mozgóképes téma feladatosságához. Izgalmas válogatás, de a rajz, ének-zene, informatika vagy társadalomismeret tanár hasonlóan megkapó szemelvényeket idézne saját szakterületéről.

A tanári pozícióról, a tanulók előzetes tudásáról, a tanítási segédanyagokról szóló részek felerősítenek két – egymással

összefüggő – problematikát. Az egyik a tankönyvválasztás kérdése. A szerző indokoltan érvel a tudatos tankönyvhasználat mellett, amelyet a szakdidaktika alapjának tart. Ugyanakkor tudjuk, hogy a 11–12. évfolyamra, érettségi felkészítésre jelenleg egy (a Korona Kiadótól), 8. évfolyamra 4–5 tankönyvcsalád, oktatási segédanyag áll rendelkezésre (a Nemzeti Tankönyvkiadótól, valamint a Pazu-Westermann, a Pedellus, az Apáczai és a Műszaki kiadótól). Bár a tankönyvek tartalmában értelem szerűen jelentős az átfedés, stílusban, tördelésben, a tananyag feladatosításában számottevően eltérnek egymástól. Tanórai alkalmazásuk korántsem egyenértékű. Úgy tűnik, a szerző a Korona Kiadó tankönyvcsaládját tekinti hivatkozási alpnak, ám mégis inkább az „ideális” tankönyvről beszél.

Ide kapcsolódik egy másik problémakör. Nincs szétválasztva (és erre legtöbbször nincs is szükség) az általános és középiskolai szakmódszertan és tankönyvhasználat. Nyilván az óratervkészítés, a médiaszöveg-elemzés ugyanazt a gondos-ságot kívánja meg ott is, itt is. Ám más a célja annak a rajztanárnak, aki évi 18 órában (esetleg integráltn) tanítja a tárgyat nyolcadikban, mint aki végzős gimnazistákat emelt szintű érettségire készít fel. Ma az előbbieket többben, de a könyv néhol az utóbbiakhoz szól bővebben. (Lásd a Sulinet Digitális Tudásbázisról szóló 18 [!] oldalt.)

A jegyzet számos fontos területet érint még. Kiemelten kezeli például a mérés-értékelés kérdését, javaslatot tesz a szak-képző iskolák médiaoktatására. Külön érdekesség – más tárgynál talán nem is találkozhatunk ilyenrel – a mozgókép- és médiantanók helyzetének, motivációinak elemzése. A könyv minden fejezetére igaz, hogy általános didaktikai alapokról közelíti meg a szakmódszertant: más tantárgyaknál megismert elemek specializált felhasználását adja. Szempontrendszerében, következtetéseiben, eredményeiben egyszerűen zárt és nyitott. Példatára rendkívül változatos. Megadja a szinte teljes módszertani struktúrát, de jelzi a tartalmi

bővülés lehetőségét. (Erre a folyamatosan változó jogszabályi környezet is kényszeríti a szerzőt és a szaktanárt. Csak a 2007/2008-as tanév hozadéka: a helyi tantervekbe be kellett építeni az uniós kompetenciákat, megváltozott az érettségi vizsgaleírás, kis százalékban módosultak a kerettantervek követelményei.)

Összegzésként: feltétlenül ajánlható ez a módszertani könyv azoknak, akik most kezdik felkészülésüket a mozgókép- és médiaoktatásra. Alapkönyve lesz a médiatanár szakos hallgatóknak. De hasznos a gyakorló pedagógusok számára is. Ötlete-

ket meríthetnek óravázlataikhoz, újragondolhatják, tudatosíthatják tanítási gyakorlatukat. Ráadásul a könyv gazdag szakirodalmi bázisa és nyitott fejezetei (például óravázlat-szerkezetek) további utánajárára buzdítják az olvasót.

Szijártó Imre (2008): *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

H. Papp Zsolt

Hajdúböszörmény, Bocskai István Gimnázium

Dokumentumfilm a történelem oktatásában

Viliam Kratochvíl, Ivan Kamenec és Ivana Gregovová szlovák történészek Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň (A dokumentumfilm mint iskolai képi történelmi forrás) című 2008-as kötete értékes hozzájárulás a szlovák történelem-módszertani irodalomhoz. Legfontosabb újdonsága, hogy egy olyan, méltatlanul elhanyagolt metodikai iránynak szentel figyelmet, mint a dokumentumfilm-nézés, illetve feldolgozás a történelemórán.

A könyv első felében Viliam Kratochvíl, a pozsonyi Komenský Egyetem Történelem Tanszékének docense általában a dokumentumfilmek iskolai környezetben való alkalmazásának módszertani fogásait taglalja, majd ezt ülteti át gyakorlatba Dušan Hudec *Miluj blízneho svojho (Szeresd felebarátodat)* című 2005-ös dokumentumfilmjének elemzésével, felhasználásával. A könyv másik fele, mintegy szerves kiegészítése az a fejezet, melyben az ismert szlovák történész, Ivan Kamenec ír a Hudec-film történeti háttéréről. Arról a szlovák közvélemény által máig kevésbé ismert zsidóellenes pogromról, amely 1945. szeptember 24-én Tapolcsányban (Topolčany) történt, és amelyet Kamenec így foglal össze: „Tapolcsányban az események nyílt rasszista jelleget öltöttek. A véres középkori kegyetlen zsidóellenes rituálék szelleme mellett megjelent a háborús idők alatt

Szlovákiában széles körben terjesztett antiszemita propaganda is.”

Szlovákiában sajnos alig van szakirodalma és kidolgozott gyakorlata a dokumentumfilmek történelemoktatásban való felhasználásának, ellentétben Magyarországgal, ahol már azért akad példa, mint például Beró László (2005) remek munkája. Szlovákiában abból a tapasztalatból tudunk kiindulni, miszerint az iskolában népszerű tevékenység a filmek, ezeken belül a történelmi dokumentumfilmek nézése. S bár tudható, hogy a tanárok eszköztárában vannak (általában saját tulajdonú) történelemfilmek, ezekkel több gond is van. Nemcsak az, hogy rendszert túl hosszúak, vagy hogy hiányzik a minőségi vetítéshez szükséges eszköztár, hanem főleg az, hogy ezek a filmek nincsenek módszertanilag feldolgozva. Más szavakkal: általában nem a történeti hitelességükkel van gond, hanem azzal, hogy

praktikus és módszertani szempontból hasznavehetetlenek.

A vizuális képésnek a történelemtanításban nem sok esélye van, ha azt kor- és célszerű didaktikai apparátus nélkül kísérli meg valaki. A tanulók által iskolán kívül észlelt vizuális élmények (azok mennyisége és minősége egyaránt) nemhogy segítőleg, de egyenesen – miként Kratochvíl mondja – „ellentétesen hatnak a dokumentumfilmek iskolai használatával. A képészlelés felgyorsulása és az ebből következő képértelmezési felületesség ugyanis óhatatlanul kihat a múltbeli képek, filmek stb. értelmezésére is” (10. o.). A diákok által igényelt vizuális tevékenységek komoly kihívás elé állítják az oktatókat, legalábbis ha azt nem pihentető időtöltésnek, hanem céltudatos fejlesztő tevékenységnek fogjuk fel. Kratochvíl a tevékenység lényegét és értelmét az utóbbiban, a vizuális készségfejlesztésében látja. Ehhez ad segítséget a könyv negyedik és ötödik fejezetében a filmhez kapcsolódó didaktikus apparátus. Itt a szerző kisebb egységekre (általában tízperces szekvenciákra) bontotta a filmet, s ugyanitt olvashatók a még élő szemtanúk vallomásainak szövegátiratai, valamint azok a célzott kérdések, amelyek segítséget nyújtanak a film mélységi feldolgozásához. Míg a dokumentumfilmek egyik veszélye az, hogy az egyre tökéletesedő technika sikerrel mossa össze a valóságot és a fikciót, addig legnagyobb pedagógiai potenciálja abban rejlik, hogy demonstrálhatóvá válnak az objektivitás és a szubjektivitás határai egy-egy konkrét történelmi esemény kapcsán. Ebből kifolyólag a tapolcsányi film elemzése során Kratochvíl nagy jelentőséget tulajdonít olyan kérdéseknek, mint például: Milyen érzések töltöttek el a kép láttán? Milyen hagulatot sugároz számodra a kép? stb.

A gyakorló tanárok számára nagyon jó elméleti és gyakorlati alapként szolgálhat ez a könyv. Miközben a dokumentumfilmek egyre többször szolgálnak információforrásként a diákoknak (tehát tulajdonképpen vetélytársként lépnek fel a történelemoktatással szemben), addig a gyakorlatban gyakran nem világos, hogyan kell(ene) vagy lehet(ne) őket használni. Nagy kár, hogy a könyv szerzői gyakorlatilag figyelmen kívül hagyják a dokumentumfilmek legújabb válfajait, amelyek mondanivalója elsősorban nem a történelmi tényeken és különösen nem a kritikai gondolkodásra való serkentésen alapul, hanem a nyílt vagy rejtett szórakoztatáson. De még így is úttörőnek és különlegesnek számít ez a szlovák nyelvű módszertani kezdeményezés Szlovákiában, ami bizonyít például az is, hogy Kratochvíl főleg cseh és német szakirodalomra hivatkozik: mások mellett Z. Benešre, D. Třeštikre, V. Spoustára, M. Sauerra. A publikáció egyes részei különösen értékesek az adott iskolai jelenség alaposabb elméleti megismeréséhez. Ide tartozik például azoknak a legfontosabb kompetenciáknak a felsorolása, melyek az iskolai dokumentumfilmek segítségével fejleszthetők, mint például a nonverbális ikonografikus források verbalizálása és interpretációja, a heurisztikus megfigyelési módszerek és a mozgóképjelenetek elemzési stratégiái. Furcsán hangzik, de úgy tűnik, tanulóinkat a látható világ képgazdagságával szemben kell történelmi (mozgó) képelemzésre tanítanunk.

Kratochvíl, V., Kamenec, I. és Gregorová, I. (2008): *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. (A dokumentumfilm mint iskolai képi történelmi forrás.)* Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov.

Irodalom

Berő László (2005): Szász János A Holocaust szemei című filmje. A film és a tankönyv közös feldolgozása. In: Szép Ágnes (szerk.): *Megközelítések. Tanári kézikönyv a holokauszt témakörének feldolgozásához.* 33–43.

Vajda Barnabás
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Történelem Tanszék

A szegények Summerhillje

George Dennison *A gyerekek életéből. Az „Első utcai” iskola története című könyvéről*

„A tanulás élménye egy teljesség megélése. A gyerek érzi a maga ereinek egységet, és az őt körülvevő emberek folytonosságát. A szülei, a barátai, tanárai [...] egy jövőendő világot képesek elé rajzolni, és ő ebben a világban érzi a saját lehetséges erejét. Minden, ami megkurtyítja ezt a teljességet, az nem teljes értékű tanulás. Gyerekek, akik eltárolnak tényeket, és papagájként visszaadják a válaszokat (mint azt John Holt az „Iskolai kudarcok” c. könyvében bemutatta), nagy aggodalmaktól szenvednek. Amikor emberekhez kapcsolódnak, akkor ebben nincs benne, hogy érzik erejüket, hanem elnyomják saját igényeiket. A lázadó gyerekek jobban ragaszkodnak az ösztöneikhez, de ők szenvednek a biztonságérzet hiányától a konfliktusok miatt, melyek az emberekkel kapcsolatban érik őket. (1, 2)

Adöntő dolog, ami a „Első utcai” iskolában megvalósult, ez volt: legjobb képességeink szerint kikapcsoltuk azokat a tényezőket, amelyek akadályozzák az értelem természetes növekedését; mindent arra tettünk fel, hogy valószínű kapcsolat jöjjön létre a tanár és a gyerekek között, és megpróbáltuk visszaállítani (messze a tökéletestől) a tapasztalások folyamatosságát, amelynek meglete esetén minden gyerek növekedhet. Nem meglepő, hogy ezek között a körülmények között a gyerekek élni kezdtek. Rettenetesen unatkoztak, és a kudarcoktól szenvedtek. Pedig a könyvek érdekesek, a számok is, és a festmények is, és a világról szóló tények.” (George Dennison)

A könyvre kedvenc szerzőm, John Holt (lásd: Fóti, 2006/2007) hívta fel a figyelmet, amikor 1969-ben recenziója elején ezt írta:

„Néhány hónap óta, amikor tanárokhoz, vagy más emberekhez beszélek, akik kapcsolatban vannak az oktatásügygel, akkor azt szoktam mondani, hogy bár az utóbbi időben számos jó könyv jelent meg az oktatással kapcsolatban, beleértve a saját könyvem is, amit érdemes elolvasni, ha csak egy könyvre van idejük, akkor vegyék elő Dennison könyvét, *A gyerekek életéből*. Ez messze a legérzékenyebb, megindítóbb és fontos könyv az oktatásról, amit valaha olvastam, vagy amit egyáltalán el tudok képzel-

ni. Bár el tudom képzelni, hogy az eljövendő években meg sokat fogunk megtudni az emberi növekedésről és fejlődésről, amit ma még nem tudunk, de kétem, hogy lesz meg egy olyan könyv, amiből megértésünk ennyire előre haladna.” (Holt, 1969)

Ez után a forró ajánlás után vettem kezembe a könyvet, és nem csalódtam. Annyira szépnek találtam, hogy kedvem lett legalább az első fejezetet lefordítani.

Arról az időszakról, amikor a könyv megjelent, az amerikai iskolarendszer történetét kutató Martin Bickman (2003) a következőket írta:

„Az 1960-as évek közepétől az 1970-es évek közepéig tartó évtized a legjobb és a legrosszabb időszak volt azoknak, akik a tanulás egy aktívabb modelljét támogatták Amerikában. A legjobb időszak volt, mert például a »nyitott osztály« fogalma kulturális jelenségévé lett, amelyet kézikönyvek, újságok, hálózatok támogattak, a szövetségi kormányzat aktív támogatásával. Nemcsak izolált iskolák léteztek, különösen tehetséges tanárok vezetésével, mint Bronson Alcott– vagy Caroline Pratt, hanem elég tanár, diák, és elég lendület, hogy ezek egy kritikus tömeget érjenek el, amit mozgalomnak is nevezhetünk. Ebben az időszakban keletkezett, mind mennyiségben, mint minőségben, a legtöbb oktatásról szóló könyv országunk történetében. Valójában ez az időszak mondhatja magáénak, hogy egy új műfaj született, amely összekapcsolja a személyes beszámolót, a kulturális elemzést, a radikális társadalmi jövődőlést nagyszerű irodalmi

értékű könyvekben, mint John Holt „How Children Fail” (1964/82) (3), Herbert Kohl „36 Children” (1967), James Herndon „The Way it Spozed to Be” (1968) és George Dennison „The lives of Children” (1969). Az emberi jogi és a háborúellenes mozgalmakból kölcsönzött teremtő erővel sok elkötelezett fiatal fordult az oktatás felé, amiben az egész társadalom felszabadításának és megváltoztatásának útját látták.”

George Dennison (1925–1987) a New School for Social Research Egyetemen tanult, és bár elsősorban író szeretett volna lenni, sok iskolában tanított az óvodától a felsőbb iskoláig. Miután Paul Goodman kiképezte a Gestalt-terápia New York-i intézetében terapeutának, súlyosan sérült gyerekekkel foglalkozott. Két házassága is rosszul végződött. Ekkor mutatta be őt Paul Goodman Mabel Chrystie-nek. Mabel Chrystie, az „Első utcai iskola” későbbi alapítója, az 50-es évek végén állami alkalmazásban álló tanító volt New Yorkban. Itt olyan gyerekekkel foglalkozott, akik bár idősebbek voltak, mégsem tudtak olvasni. Ebben az időben olvasta más szerzők mellett Paul Goodman és A. S. Neill könyveit.

A 60-as évek elején a Summerhill alapító skót A. S. Neill tanítványa, Robert Barker, aki tanított is ott, New York közelében egy Summerhill mintának tekintő bentlakásos iskolát alapított. Mabel Chrystie három évig tanított ebben az iskolában, és meggyőződött arról, hogy az ott alkalmazott elvek és a gyakorlat jobb annál, mint amit az állami iskolák nyújtanak a gyerekeknek. Arra gondolt, hogy a szabad iskolák akkor tudnának a legtöbbet

tenni, ha helyi közösségekben működnek, és az iskolába az annak közelében lakó gyerekek járhatnak. Magánadományozóktól szerzett pénzt erre a kísérletre, amivel egy kétéves periódust sikerült megfinanszírozni. Az iskola eredetileg Manhattan városrész First Street utcájában jött létre. Az iskolában 3 főállású (Mabel Chrystie, Glória Ara-noff, Susan Goodman) és egy félállású (George Dennison) tanár dolgozott.

George Dennison Mabel Chrystie-vel való találkozása után csatlakozott a tanári karhoz mint az idősebb fiúk tanára és terapeútája.

Az iskola működése alatt vezetett naplójából keletkezett a *The Lives of Children* című könyv, amelyik sokak által elismerten az egyik legjobb írás, amit a szabad iskolák mozgalma létrehozott.

Az iskola New York egyik szegénynegyedében, a Low-East-Side-on működött 1964 és 1966 között. Az iskolába 23 gyerek járt, feketék, fehérek, Puerto Ricóiak nagyjából egyenlő arányban. Valamennyien szegény családok gyermekei voltak. A családok fele segélyen élt; a diákok mintegy fele koráb-

ban olyan iskolákba járt, ahol a súlyos tanulási és viselkedési problémákkal küszködőket oktatták. Olyan gyerekek voltak, akiket a világ minden táján megtalálhatunk, és akiket a gigantikus iskolarendszer nem tud elérni, akiknek ez a rendszer nem tud segíteni. Az „Első utcai” iskola, amelyik nem költött többet egy tanulóra, mint az állami iskolák, nem vallott kudarcot. A gyerekek jól érezték magukat, fejlődni, tanulni kezdtek.

Dennison egy 1973-ban készült interjúban ezt mondja az iskoláról:

Az állami iskolarendszer igyekszik számos dolgot elhallgatni: az iskolai vandalizmust, az iskolakerülőket üldözését, valamint azt, hogy a rossz iskolai teljesítmények jórészt az iskolai oktatói módszerek következményei, és nem a gyenge tanulóanyag miatt jön létre. Az „Első utcai” iskola bizonyította, hogy lehetséges az iskolán belül a személyiségzavarok gyógyítása, és amikor a gyerekek személyisége előnyösen megváltozott, tanulási képességeik is ugrásszerűen javultak.

„Az »Első utcai« iskola, amelyről könyvem beszámol, egy szabad iskola volt, ami azt jelenti, hogy a gyerekek számára a tanításban való részvétel önkéntes volt, és nem lettek megbüntetve, ha távol maradtak. Az ilyen szabad iskolák elmélete és praxisa mögött természetesen A. S. Neill Summerhill-i iskolája áll. De a mi »Első utcai« iskolánk egyben egy kisméretű iskola is volt, mint azt Paul Goodman javasolta. Beláttuk, hogy alternatív programokat mamut-iskolákban nem tudnánk megvalósítani. Nem vettünk fel többet 25–30 gyereknél. Néhány mini-iskola utcai iskolának is nevezte magát, arra utalva ezzel, hogy a közelben lakók számára léteznek, nem a nyilvános iskolai bürokrácia számára.”

Az iskola állami bürokráciája csak olyan reformokat engedélyez, amelyek státusát nem veszélyeztetik. Márpedig Dennison szerint radikális reformra lenne szükség, olyanra, amely Neill, Goodman, Dewey és Tolsztoj eszméire támaszkodik. A szabad, kisméretű, utcai iskolák jelenthetnék e reform alapjait. Ezek az iskolák nem igényelnek komplikált, hierarchikus bürokráciát, érthető tehát, hogy a bürokrácia nem akar tudomást venni róluk. Az utcai iskola felnőttek és gyerekek találkozási helye, ahol közösen tevékenykedhetnek, miközben a gyerekek elleshetik és megtanulhatják a felnőttek ismereteit és készségeit.

Dennison hatást gyakorolt azzal, hogy Willárd, José, Maximé és a többi gyerek életén keresztül bemutatta: ez az iskola képes volt ezeket a gyerekeket megmenteni, és a rasszizmus, az erőszak ördögi köreiből kiszabadítva őket visszaadta nekik nevetésüket, sírásukat, spontaneitásukat. Rámutatott arra, hogy az állam által monopolizált iskolarendszer micsoda rettenetes pusztítást végez, és milyen sok hátrányos helyzetbe hozott gyereket hagy maga mögött.

Az állami iskolarendszer igyekszik számos dolgot elhallgatni: az iskolai vandalizmust, az iskolakerülőket üldözését, valamint azt, hogy a rossz iskolai teljesítmények jórészt az iskolai oktatási módszerek következményei, és nem a gyenge tanulóanyag miatt jön létre. Az „Első utcai” iskola bizonyította, hogy lehetséges az iskolán belül a személyiségzavarok gyó-

gyítása, és amikor a gyerekek személyisége előnyösen megváltozott, tanulási képességeik is ugrásszerűen javultak.

Az iskola az állam monopóliuma, amely két olyan sajátosságon alapul, melyek nem szolgálják a fiatalok érdekét: egyrészt az általános iskolakötelezettségen, másrészt azon, hogy az iskolában csak az állam által arra kiképzettek oktathatnak. Az iskolának olyan emberekre lenne szüksége, akiknek nem feltétlenül van diplomájuk, de szívesen töltik idejüket gyerekekkel, akiktől a gyerekek szívesen tanulnak. Ezek az emberek lehetnek háziasszonyok, kereskedők, szakemberek. Ezek az emberek egy nagyszerű tárház kincseivel tudnák megajándékozni a gyerekeket. Ezek az emberek nem lennének örökké tanárok, és ki- és beközlekedhetnének a tanítás világába. Így tette ezt Dennison is, aki mint író kirándult az iskolába, hogy ott bizonyítsa eszméi életképességét, és közben anyagot gyűjtsön műveéhez.

Nem csoda, hogy azok a szabad iskolák, amelyek százsámra keletkeztek a 60-as évek vége felé Amerikában, végül nem sokáig tudták fenntartani magukat. Ennek legfontosabb oka, hogy nem voltak barátaik a felsőbb körökben, azok között, akik az emberek adóját szétosztják. Míg az állami iskolákba milliárdokat pumpálnak, addig a szabad iskolák csak az egyszer már megadóztatott szülőkre számíthatnak, vagy idejük jó részét pályázatok írásával kell eltölteniük.

Ahogy az állami iskolák, ugyanúgy a szabad iskolák is sokfélék voltak. Mai szemmel visszatekintve azok a gondolatok, amelyeket Dennison könyvében kifejt, azt a típust testesítik meg számomra, amit ma is szívesen látnék a mamut-iskolák helyett. Az „Első utcai” iskolában komolyan vették, hogy a szabadság a kényszer ellentéte. A gyerekeket azonban nem hagyták magukra. Dennison és tanártársai világossá tették, hogy szeretnék fontos dolgokra megtanítani a gyerekeket. Mindennél fontosabb azonban, hogy ezt a kívánást nem támasztották alá kényszerrel, amint ezt az iskola nap nap után teszi.

Mindezeket John Holt (1990, XX.) így fogalmazta meg *How Children Fail* című könyvében:

„Iskoláinkban soha nem lesz valódi tanulás addig, amíg azt gondoljuk, hogy a mi kötelességünk és jogunk megmondani, mit tanuljanak a gyerekek. Soha sem tudhatjuk pontosan, hogy a tudás és a megértés mely darabjára van a leginkább szükségük, melyik fogja a legjobban segíteni és továbbfejleszteni a valóságképüket. Ezt kizárólag ők tudhatják. Lehet, hogy egy diákunk nem épp a legjobban dönt, de nálunk még akkor is ezerszer jobban választ. A legtöbb, amit tehetünk hogy segíteni próbálunk, és nagyjából elmondjuk, hogy mit hol talál, s hogyan érheti el. Neki magának kell aztán kiválasztania és döntenie abban, hogy mit akar, és mit nem akar megtanulni.

Még egy ok van, és talán ez a legfontosabb, amiért vissza kell utasítanunk azt az elképzelést, amely szerint az iskola és az osztályterem az a hely, ahol a gyerekeknek az idő legnagyobb részét a felnőttek utasításának végrehajtásával kell tölteniük. Ha ugyanis bármire kényszerítjük a gyerekeket, azt félelem és megfélemlítés nélkül nem tudjuk megtenni. Főleg az azzal áztatni magunkat, hogy ez nem így van.

Azok az állítólag haladó szellemű személyiségek, akik mostanáig oly nagymértékben befolyásolták az amerikai oktatást, ezt az egyet nem vették észre, s nem veszik tudomásul ma sem. Megnyilatkozásaik és írásaik alapján úgy tűnik, azt gondolták, hogy lehet jól és rosszul kényszeríteni a gyerekeket (a »rossz« ez esetben durva, kegyetlen módszereket, a »jó« pedig a gyengéd, kedves és körmönfont rábeszélő stílust jelenti). És ha a jó mellett kitarunk, és elkerüljük a rosszat, akkor nem árthatunk. Ez az egyik legnagyobb tévedésük, és ez a fő oka annak, hogy az általuk megálmodott oktatási forradalom eddig még soha nem következett be.

A fájdalommentes, fenyegetés nélküli kényszer – illúzió! A kényszer elválaszthatatlan párja és kikerülhetetlen következménye a félelem. Ha azt hisszük, hogy feladatunk abból áll, hogy a gyerek akaratától függetlenül elérjük azt, amit akarunk, akkor nincs más választásunk, mint félelmet kelteni benne attól, ami akkor fog történni, ha nem engedelmeskedik. Ezt lehet régimódián, nyíltan és bevallottan csinálni. Bevethetjük a durva kiabálást, kilátásba helyezhetjük a szabadság korlátozását vagy a verést. De csinálhatjuk modernebben is, körmönfontan, kedvesen és nyugodtan: visszatartjuk azt az elfogadást és dicsőretet, amitől nevelésünk következtében vált függővé a gyerekek. Vagy felvázolhatjuk, milyen büntetés vár rá, egy kicsit ködösen, nehogy pontosan elképzelje, de ahhoz elég fenyegetően, hogy

megijedjen tőle. Az ügyesebb tanárokhöz hasonlóan nagy jártasságra tehetünk szert abban, hogy miként lehet szavakkal, gesztusokkal, sőt mosollyal »pofozkodni«. Eljátszhatunk a gyerekekben lakozó büntudattal és szégyennel is, hiszen ez a kettő a félelem nagy tartalékait mozgósíthatja. Esetleg szabad utat engedhetünk azzal kapcsolatos félelmeinknek, hogy mi lesz, ha nem engedelmeskednek – ez is eléri őket és átragad rájuk. A gyerekek egyre inkább azt érzik, hogy az élet telis-tele van veszélyekkel, amelyekről csak hozzánk hasonló jóindulatú felnőttek védhetik meg őket. S ez a jóindulat mulandó, mindennap ki kell ám érdemelnünk!

Mi a megoldás? Csakis egyféle lehet, más kiutat nem látok. Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, és érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy óriási »svédasztal«, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kíváncsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (sokat vagy éppen keveset, mindegy).”

Ahhoz, hogy a gyerekek tanuljanak (ez alatt nem a felszínes magolást értem), az kell, hogy intellektuálisan intim viszonyba léphessenek egy-egy tanárral. Ezt persze nem lehet előírni semmilyen törvénnyel. De nincs is szükség rá: a legfontosabb az lenne, hogy a tanárok lojalitása ne az adminisztrációnak szóljon, hanem legfontosabb kötelességük a gyerekek felé irányuljon. Csak ebben az esetben jöhet létre autentikus kapcsolat a felnőtt és a gyerek között. Egy ilyen kapcsolat léte a fejlődés elengedhetetlen feltétele. A tanárok, akik egész életüket az iskolában élnek le, és legfontosabb törekvésük az iskolarendszerben karriert csinálni, feláldozzák a legfontosabbat, amire a gyerekeknek szüksége lenne.

Mindennek az a következménye, mint azt Dennison fent említett interjújában elmondja, hogy „az iskolák minden igazi demokratikus életet lehetetlenné tesznek. Egy valóban demokratikus társadalom tájékozott szavazókat kíván (Jefferson) (4), nem csupán férfiakat és nőket. Egy ilyen társadalom abból éli, hogy az éppen érvényes módszereket folyamatosan kriti-

zálja, és egy jobb élet lehetőségeit keresi (Dewey). A tradicionális iskolarendszer megsemmisíti ezeket a képességeket.

Egy szabad iskolát megalapítani és fenntartani nagyon nehéz dolog. Míg az állami iskolarendszer iskolái vidáman léteznek, és nincsenek kitéve semmi veszélynek, éppen mert államiak és be vannak betonozva, addig a szabad iskoláknak állandó harcot kell vívniuk a bürokrácia packázásaival (lásd Stronach, 2006, 118–137.). A mai társadalom ugyanúgy, mint Dennison idejében, egy bezárkózott elitkultúra mellett egy másik kultúrát termel, amely leszakad, amely egyre brutálisabbá válik, és ahol a gyerekeknek nincs esélye az úgynevezett „szabad” versenyben.

A változtatás egyetlen társadalmi esélye abban áll, hogy decentralizálni kell, vissza kell szerezni az ellopott autonómiákat, meg kell fékezni az elburjánzott bürokráciát, hogy az adók fölött az adófizetők rendelkezzenek. A társadalomnak emancipálódni kellene, és az emberi közösségeknek a mainál sokkal nagyobb autonómiát kellene kivívniuk.

Mabel Dennison 1999-ben a könyv új kiadásának előszavában így ír:

„Az iskola nem volt képes minden gyereknek mintegy varázslatra segíteni, mint ahogyan azt remeltük. George mondta egyszer nekem, hogy ha az ember a gyerekek helyzetét meg akarja javítani, akkor meg kell javítania a felnőttek életét. Ezt nem értettem akkor a maga jelentőségében. Akkoriban a képzésnek nagyobb jelentőséget tulajdonítottam, mint ma. Ma látom azt, hogy először elegendő jövedelem, lakásvizonyok és egészségügyi szolgáltatás tudja a gyerekeknek azt a biztonságot megadni, minek talaján a képzés hatékony lehet.

Az embereknek, akik szélsőséges szegénységben élnek, nincsenek választási lehetőségeik, és csak nagyon kis mértékben szabadok. A családoknak csak nagyon kevés lehetőségük van az iskolán túl a gyerekeknek tanulási te- reket és képzési lehetőségeket biztosítani. Már az egészen kis gyerekek nagyon kíváncsiak, hogy szüleik milyen munkát végeznek, és nagyon nagy szégyenérzet tudja őket eltölteni. A szegénység nem csupán közvetlenül hat, mint gyakori szükségállapot, hanem ezen túl is hatással van a gyerekekre úgy, hogy azt mint egy növekvő katasztrófát élik meg. [...]

„A gyerekek életéből” 1969-ben jelent meg, három évvel azután, hogy az iskola bezárt, és

hogy kislányunkkal együtt átköltöztünk New York Lower East Side negyedéből Maine állam vidékies részébe. Levelek és előadási felkérések követték George-ot oda. A könyv megjelenését követő tavaszon írta naplójába George, hogy hetente egy fél tucat levelet kap a könyv olvasóitól, elsősorban fiatal tanároktól. Néha jöttek levelek olyan szerzőktől, akik az akkori oktatási vitákban nagyon ismertek voltak, mint A. S. Neill Summerhillből vagy John Holt.

A könyv megjelenése utáni években George sokszor beszélt alternatív oktatási konferenciákon, tanárjelölteknek főiskolákon és egyetemeken, valamint közigazgatási oktatási bizottságokban. Emlékszem, a fairmingtoni Maine Egyetem tartott nevelésfilozófiai szemináriumát után elmesélte, hogy a résztvevők közül többen sírásban törtek ki. Sírtak, mert mesélt nekik valamit a gyerekekről, amit mindig is tudtak szívük mélyén, de amit soha senki ilyen őszintén még nem mondott el nekik.

Mi továbbra is szívesen működöttünk volna az iskolát, ha tudtunk volna pénzt szerezni. Célunk az volt, hogy befolyást gyakoroljunk a nyilvános iskolákra. A többi tanár és én is tudtam, hogy George jegyzeteket csinált ahhoz, hogy az iskoláról írjon. Mi rábiztuk magunkat arra, hogy gondolatait olyan szerkesztetbe hozza, hogy azok egy gyönyörű szöveget alkossanak. Azt reméltük, hogy könyve hozzásegíti az iskolát ahhoz, hogy jobban ismertté váljon, ne csak a szomszédságban, és ez így is lett. Az iskola bezárása után Susan, aki eredetileg újságíró volt, terapeuta lett, Glória hű maradt a tanításhoz, és azóta Portlandben, Oregon államban dolgozik mint tanár, nevelő és iskolaigazgató. A könyv sok nevelő előtt ismert, és egyik vagy másik iskolaigazgató ajánlja is elolvasásra fiatalabb kollégáink. Ovosassák olyan családok is, akik gyerekeiket otthon tanítják. Oktatással foglalkozó szemináriumokon is használják mint ajánlott olvasmányt. Tudunk olyan tanárról, aki a könyv hatására határozta el, hogy tanár lesz.”

Ismertetőmben igyekeztem a könyv filozófiáját visszaadni. Adós maradtam a társadalmi környezet vázlatos ismertetésével, amiben a könyv született Az USA 1960–1975 közötti története nagyon érdekfeszítő történet. Az ellenkultúrának nevezett jelenség nem az a klisé, amire sokan gondolnak. Az ellenkultúra nem csupán rockzenét, drogokat, hippiket, kommunákat jelent. A polgárpukkasztó felszín mögött egy lázadás bontakozott ki az amerikai élet elszegényedése ellen. Ezt az elszegényedést az okozta, hogy a társadalom bürokratikus irányítása egyre inkább

kihúzta a talajt a polgári kezdeményezések alól, megsemmisítve a közösségi életet.

Amire a társadalom uralkodó elitjének szüksége van, az nem a felelősen gondolkodó, önálló állampolgár, hanem a gondolatlan munkaerő. Erich Fromm magyarul is megjelent könyvei jól írják le ezeket az időket. Ez ellen a tendencia ellen lázadtak fel a fiatalok, a szülők. Az előbbieket azért is lázadhattak, mert nem volt mit veszteniük, az utóbbiak pedig azért, mert olyan könyvek, mint Goodman, Neill, Holt és

Dennison írásai kinyitották a szemüket, és megmutatták a rendszer negatív hatásait. Ez a rendszer az iskolában és az iskola révén is működik. Látszólag a tanár objektivitásra törekedve, tudományos módszerek szerint tanít és osztályoz, állapít meg tanulási problémákat, valójában azonban nagyon gyakran szégyenít meg és tesz tönkre gyerekeket. Ezt persze nem fogja beismerni és kapaszkodni fog a tudományosság köntösébe. Erről a köntösről bizonyítja be Dennison, hogy ez nem más, mint a király új ruhája. Az iskolakritikus Neill,

Holt és Dennison bemutatják a meztelen iskolarendszert, ahogyan az butít, rombolja az intelligenciát, tönkreteszi a gyerekek szociális érzékenységét. Persze mindez nem kizárólag az iskola műve, de nagy része van benne. Nem véletlen, hogy Holt recenziójában megjegyzi: „Ez az a könyv, amelyik lerombolja az alibiket és a kifogásokat. Nem mondhatjuk tovább, hogy nem tudjuk, miért vallunk kudarcot, nem mondhatjuk, hogy nem tudjuk, mit kellene a mai

iskola helyett csinálni, vagy hogy ez nem finanszírozható. Ha továbbra is ragaszkodunk hibás módszereinkhez, amivel akadályozzuk és elrontjuk millió gyerek életét és szellemét, akkor ez csak azért lehet, mert valójában valami titokzatos okból ezt akarjuk csinálni.

Dennison tézisé, hogy az iskola nem csupán a gyerekek tanításával, hanem egész életükkel kellene, hogy foglalkozzon, mindenkinek meg kellene értenie, és minden iskola falára ki kellene írni. Amiért nagyon

megszerettem a könyvet, az az, hogy nem csupán diagnózist nyújt, hanem megadja a probléma terápiáját is. Hogy miért betegít (5) és butít az iskola, és hogy mit lehetne tenni, hogy ez ne így legyen? Sok érzékeny tanár tudja, hogy a lázadó gyerekek életének háttérben nagyon is érthető problémák állnak. Ahova sokan nem jutnak el, az az, hogy mit is lehetne tenni azért, hogy az iskolai struktúrák sokkal több gyereknek adjanak kedvező környezetet, hogy, mint Dennison mondja, az iskola regeneratív faktor legyen. Aki a könyvet elolvassa, látni fogja, hogy van

ilyen út. Erre az útra azonban küzdelem nélkül nem lehet rálepní. Dennison könyve iránytű lehet!”

Történeti adalékként álljon itt a 86 éves A. S. Neill levele Dennisonhoz, amit azután írt, hogy elolvasta könyvét:

„1969. december 9.

Átkozott George, te felidézted rossz lelkiismeretemet, hogy csak középosztálybeli gyerekeket veszek fel. Nincs más út, mert iskolapénzt kell szedni, mert nincs támogatás.

Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, és érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy óriási »svédasztal«, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kívánsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (sokat vagy éppen keveset, mindegy).

Különben csődbe mész.

A te könyvednek klasszikussá kellene válnia. A tanárok között nem lesz azzá, és hozzáteszem, hogy túlzottan elnéző vagy velük szemben. Sok levél, amit az USA-beli gyerekektől kapok, mutatja az iskolákat a másik oldalról, az életelenséget. Itt is van belőlük. Van egy csapat USA-beli gyerek, akik tönkreteszik az iskola bútorait és ablakait, mind középszintű, mind problémás gyerekek, ahol a szülők ezt elhallgatták előttem. Mindannyian szétesett családokból származnak, vagy olyan szülőktől, akik nem szeretik egymást. A világ minden terápiája nem képes gyökerestül kiirtani a neurózist, amit a kaliforniai otthonok teremtenek.

Meglep engem a sikered a gyerekeitekkel, hogy ilyen sokra jutottatok. Megmutattad az utat, ahogyan Homer Lane tette, de ne várj közvetlen hatást a tanárok között. A legtöbbjük inkább követi Skinner patkánytanítási módszerét, mert az sokkal könnyebb. Szimpatizálok veled, amikor megverted a gyerekek fenekét. Gyakran én is így éreztem, de visszatartott az, amit te is mint okot mondasz, hogy ez nem töri meg a jeget, azaz csak hozzátesz a gyülő-

tekintéllyel szemben. Színesek. Volt két néger kislány nálam az USA-ból. A mi gyerekeink soha nem vettek tudomást a bőrszínükről. Igazad lehet, hogy a gyerekek nem rasszisták.

Írjál tovább. Sok könyvet kapok az USA-ból, de azokat nem tudom elolvasni, mert nagyon nehezek, és telítve vagyok jással, hogy a tizedet elolvastam. Gondom van a Summerhill Társaság iskoláival. Mindenféle pletykákat hallok olyan iskolákról, mint George von Hilsheimer iskolája. Múlt év decemberben Orson Bean iskolájában voltam, ami jónak tűnt, de el van temetve azzal, hogy a városban van. Itt nálam, ha egy gyerek nem akar órára menni, akkor van 11 acre terület, ahol jászhat, fára mászhat, barlangot vájhat stb. stb. Meg a műhely, ami mindig nyitva van.

Szomorú, hogy egy ilyen ember, mint te, ilyen messze van. Túl öreg vagyok, hogy az USA-ba jöjjenek. A decemberi tv-utazás majdnem kiűtött engem. De ha te bármikor átjössz, mindenképpen gyere el hozzánk. Te egy született... nem tanár, hanem a gyerekek természetének megértője vagy, akiből olyan kevés van körülöttünk...

Neill”

Jegyzet

(1) Az angliai Leistonban működő Summerhill-i iskolát A. S. Neill alapította 1921-ben. Az iskolában a kezdetektől fogva nem volt kötelező az órák látogatása, és az iskolában széles jogkörű közös tanár–diák önkormányzat működött és működik. Az iskola a 60-as években vált híressé az USA-ban és az NSZK-ban, Neill (2004) könyve nyomán.

(2) Eredeti címe: *The lives of Children. The Story of the First Street School*. A könyv letölthető az Internetről a <http://www.vidyaonline.net/download/fss.zip> cím alatt. A 2006-os német kiadás címe sajnos teljes mértékben eltér az eredetitől (*Gestaltpädagogik in Aktion. Ein Praxisbericht*). Internetes antikváriumok-

ban megtalálhatók a korábbi kiadások *Lernen und Freiheit* címmel. Spanyol kiadása: *Las vidas de los niños. Una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento* (1972).

(3) Magyar nyelven lásd: Holt, 1990.

(4) Thomas Jefferson (1743–1826) az Amerikai Egyesült Államok harmadik elnöke (1801–1809) és az amerikai függetlenségi nyilatkozat fő szerzője volt. Az amerikai republikánus, demokratikus gondolat egyik legfontosabb képviselőjeként a demokrácia közösségekre épülő voltát hangsúlyozta.

(5) Ezzel kapcsolatban lásd még: Vekerdy, 2004.

Irodalom

Bickman, Martin (2003): *Minding American Education: Reclaiming the Tradition of Active Learning*. Teachers College Press.

Fóti Péter (2006/2007): *Amit az iskolában elfelejtünk. John Holt portréja*. Taní-Taní, 2. 23–39.

Holt, John (1969): *To the Rescue. The New York Review of Book*, október.

Holt, John (1990): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Neill (2004): *Summerhill – a pedagógia csendes forradalma*. 2001 Kiadó.

Stronach, Ian (2006): *Inspection and justice: HMI and Summerhill School. Summerhill and A. S. Neill*. Open University Press.

Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít*. Saxum Kiadó. <http://www.uni-miskolc.hu/~waldorf/vekerdy1.htm>

Fóti Péter
Ausztria, Bécs

A Hollókirály és könyvtára

A magyar reneszánsz idegen szemmel

Marcus Tanner angol újságíró egy regényként olvasható, igen részletes dokumentációra épített könyvet írt Mátyás királyunk könyvtáráról és koráról. Az 1990-es években, a balkáni háború idején, az Independent riportereként tudósított a volt Jugoszlávia különféle országaiból, s ma is ennek az újságnak vezető publicistája. E tartózkodása eredményeképpen írt egy könyvet Horvátországról (Croatia. A Nation Forged in War. Yale University Press, 1997), s később megjelentetett egy történelmi tanulmányt az írekről (Ireland's Holy Wars. The Struggle for a Nation's Soul, 1500–2000. Yale University Press, 2001).

Horvátországban sokat hallott Mátyás királyról, udvaráról és könyvtáráról, ahol Mátyás máig is népmondákban szerepel. Amit hallott, felkeltette érdeklődését, már csak azért is, mert az angolszász irodalomban szinte semmit nem talált a reneszánsz virágzásáról Magyarországon. Így kezdte el kutatásait, melyek nagyon messzire vezették, hiszen könyvében ad egy listát is a világban fennmaradt Corvinákról, országok szerint, felsorolva azokat az intézményeket, amelyekben ezek megtalálhatók. Magyarul nem tud, de ez kutatásaiban nem jelentett nagy hátrányt, hiszen a korabeli dokumentumokat latinul vagy olaszul olvashatta. Tanner nagy kultúrájú ember, nyelvi ismeretei – latinul éppúgy tud, mint olaszul, franciául és németül – csak megkönnyítették alapos kutatásait. Bejárta Erdélyt, Kolozsváron megnézte Mátyás szülőházát, elment Vajdahunyadra, melyet Hunyadi János apja kapott szolgálatainak elismeréséül Zsigmond királytól, s tanulmányozta Mátyás király anyja, Szilágyi Erzsébet családjának a történetét is. Részletes kutatásokat végzett az olasz reneszánsz főbb központjaiban, mint Firenze vagy Ferrara, de különösképpen utánajárt Beatrice nápolyi hercegnő, Mátyás király második felesége életének, neveltetésének és annak a kulturális környezetnek, mely szellemiségét befolyásolta.

A könyvet négy szempontból fogom ismertetni:

- (1) A források értékelése.
- (2) A könyvtár megteremtője, Mátyás király személyének, intellektuális és kulturális érdeklődésének és a reneszánszban betöltött szerepének méltatása, hiszen létrehozójának személye a legfontosabb elem egy könyvtár értékelése szempontjából.
- (3) Ide kapcsolódik természetesen Beatrice királynőnek, Mátyás egyes magyar alattvalóinak és az udvarában élő és dolgozó olasz vagy más nemzetiségű tudósoknak és művészeknek a befolyása, s uruknak nyújtott segítségük kulturális céljai megvalósításában.
- (4) A könyvtár anyagának elemzése és beszerzések módja, Mátyás kapcsolata az olasz reneszánsz nevezetesebb személyiségeivel, megrendelése végrehajtóival, elsősorban a 'könyvárusokkal' és illuminátorokkal.

Források

Tanner elsődleges forrásai természetesen a korabeli krónikák voltak; ugyancsak ide tartozik a király kapcsolata és levelezése az olasz reneszánsz filozófusaival, költőivel és más nagy személyiségeivel, s ezek dicsőítő és más írásai koruk egyik legnagyobb uralkodójáról. Így Bonfiniőt a *Rerum Ungaricarum decades quatuor cum dimidia* (Frankfurt, 1581); Thuróczy angolra fordított Magyarország-története (Bloo-

mington, 1991); Oláh Miklós versei és írásai egy modern, angol nyelvű kiadásban (Bern, 2003); II. Piusz pápa *Commentaries* című kétkötetes nagy munkája (Cambridge, Mass., 2003). Végül jelezni kell Naldo Naldi és más olasz reneszánsz személyiségek írásait Mátyáshoz és Mátyásról egy 18. századi összefoglaló kötetben (P. Jaenichen, *Meletemata Thorunensia*, etc., 3. kötet, Torun, 1727–1731), és Marsilio Ficino, a firenzei neo-platonista filozófia nagy alakja levelezésének angol kiadását (London, 1978).

Az utolsó 200 év európai irodalma jelenti persze a legnagyobb számú forrásanyagot a magyar reneszánsz koráról. Meglepően sok a magyar történészek és tudósok által franciául, angolul, németül vagy olaszul kiadott tanulmányok és cikkek száma, például Fraknoi Vilmos és Csapodi Csaba monográfiái és cikkei vagy Berzeviczy Beatrixról írt korszakalkotó műve (*Beatrice d'Aragon, Reine de Hongrie [1457–1508]*, 2. kötet, Párizs, 1911), de Tanner felhasználta a ritka román vagy horvát szerzők ide vonatkozó könyveit (például N. Sop, *Ianus Pannonius, pjesme i epigrami*, Zagreb, 1951), éppúgy, mint a nyugat-európai történészek tanulmányait.

Végül meg kell említeni a korra vonatkozó általános történeti és a reneszánsz idejét elemző munkákat (E. Garin, *Astrology in the Renaissance*, London, 1982) s a könyvtártörténeti irodalmat (J. Alexander, *The Painted Page. Italian Renaissance Book Illumination, 1450–1550*, London – New York, 1995, vagy L. Labowsky, *Bessarion's Library and the Biblioteca Marciana*, Róma, 1979, vagy J. Raven [szerk.], *Lost Libraries: The Destruction of Great Book Collections Since Antiquity*, London, 2004).

Mátyás élete és személye

A könyv beszámol Mátyás király életéről, ifjúságának nehéz napjairól a bécsi, majd prágai fogságban, valamint hadjáratairól – egyrészt a török ellen védve a keresztény Európát, másrészt a Pobjedrádok cseh koronájának megszerzésére és a

magyar hatalmat fenyegető III. Frigyes német-római császár osztrák tartományainak és fővárosának, Bécsnek, elfoglalására. A szerző hosszan foglalkozik Mátyás élete utolsó évtizedének nagy gondolataival: azzal, hogy trónörökös nélkül fog meghalni, mivel Beatrixtól nem született gyermeke, és azon erőfeszítésével, hogy két házassága között született, törvénytelen, ám nagyon szeretett fia számára birodalmának trónját biztosíthassa. Mindezekről tudunk történelemlétkönyveinkből, ezért elsősorban arra fogom összpontosítani ismertetésemet, hogy miként vázolja fel Tanner Mátyásnak mint embernek a képét, szellemi és intellektuális arculatát.

Tanner igen nagyra értékeli Mátyás személyiségét és kibontakozó műveltségét, s az egyik legnagyobb reneszánsz uralkodónak tartja. Számára Mátyás nem egyszerűen vérbeli reneszánsz ember, aki érdeklődik az ókori görög és római emlékek iránt, s aki a középkori kontemplatív ideáltól a valóság praktikus felmérése felé fordul, hanem a modern kor előfutára is, a modern intellektualitás képviselője, aki minden új iránt érdeklődik. Mátyás a korabeli uralkodókkal szemben az emberiség és az őszinte humor megtestesítője, s egy vallásilag türelmetlen korban (ekkor üldözték ki a zsidókat Spanyolországból, ahol az inkvizíció működött) a vallási türelem jelképe volt. A teológia alapjában véve nem érdekelte, annál inkább a filozófia, az asztrológia vagy a hadműveletek stratégiájával kapcsolatos elméletek. Kéziratos könyveinek illuminációi különösen lekötötték érdeklődését, s minden áldozatra hajlandó volt, hogy a kötetek a legszebb díszítésekkel legyenek ellátva, ami fejlett esztétikai érzékének tagadhatatlan bizonyítéka. A könyvtárban, főleg az 1480-as években, a király és a királynő sokszor részt vett az udvar humanistáival folytatott vitákban és megbeszéléseken. Ez is mutatja Mátyás intellektuális érdeklődését és igazi reneszánsz mivoltát. (1)

Mátyás alakja tehát messze kimagasodott a korabeli Európa uralkodói közül, s minden tekintetben felülmulta környezetét, országát és az akkori európai viszonyokat.

Természetesen voltak emberi gyengeségei is, például amikor nem tudott ellenállni felesége kérésének, és egy 7 éves kislányt kinevezett érseknek, vagy amikor Csehország elleni hadjáratát a katolikusok védelmével akarta igazolni. De kinek nincsenek hasonló gyengeségei? Mindezek azonban nem akadályozták meg egy egyedülálló kulturális teljesítmény megvalósításában.

Vitéz János érseknek, Mátyás atyai barátjának és a magyar reneszánsz kimagasló képviselőjének nagy hatása volt a fiatalon trónra kerülő királyra, s az olasz művészek és építészek Buda felé vándorlása már 1460 táján megkezdődött, amikor híre járt, hogy Mátyás újra fogja építeni a Zsigmondtól örökölt királyi palotát. Így a magyar reneszánsz virágzása az alatt a rövid, 1460 és 1490 közötti 30 évre tehető, melynek utolsó évtizedében a könyvtári beszerzések és a könyvtár külső képeinek kialakítása egyre jobban felgyorsultak. Lássuk, hogyan értékeli Tanner Mátyás udvarát és könyvtárát:

„Budán Mátyás egy intellektuálisan briliáns udvart tartott. A reneszánsz Itália, de különösképpen Firenze művészete, tudományos eredményei és kultúrája sehol nem találta olyan visszhangra Olaszországon kívül, mint Magyarországon. A királyi könyvtár, melyben talán 2.500–3.000, latin és görög nyelvű kötet volt, tehát körülbelül 6.000 mű (hiszen egyes kötetek több művet is magukba foglalhattak), az akkor ismert világ egyik nagy könyvtáraként tartották számon. Még az olaszországi könyvtárakat is számba véve, legfeljebb csak a római pápai könyvtár vált nagyobb a budainál. Hallatlan gyorsasággal létrehozva az 1480-as évek folyamán, Mátyás kielégíthetetlen tudásszomjának s ugyanakkor határtalan bőkezűségének is monumentális tanúja volt ez a könyvtár. Nem csoda, hogy a humanisták, ahogy ma a reneszánsz megszállottjait nevezük, kórusként énekeltek meg nagyságát, ünneplelve Herkules vagy Cézár régen várt utódjának eljöttét – a filozófus- királyok utolsó megtestesítőjét.” (XI. o., saját fordításom)

Abban igaz van Tannernek, hogy a magyar reneszánszban csak egy kis, korlátozott számú elit vett részt, s az országot vezető nemesség vajmi keveset érdeklődött a klasszikus ókor művei iránt. De vajon nem ez volt-e a helyzet Európa más országaiban is? Lehet-e azt mondani, hogy

a nyugatabbra eső Európában, még Olaszországban is, a reneszánsz széles körű, nagy néptömegeket magával sodró mozgalom volt? Nem, ezt történetietlen lenne állítani, mert a reneszánsz humanisták köre minden országban a legkulturáltabb elit szellemi kisebbségére korlátozódott.

Vizont azt állítani, hogy Mátyás nem teremtette meg azokat az intézményeket, melyek halála után tovább folytatták volna irodalmi és tudományos tevékenységét, a magyar történelem perspektívájában igen kétséges állítás, már csak azért is, mert a reneszánsz kivirágzása és fennmaradása – az olasz városállamokat és kis fejedelemségeket kivéve – mindenütt egy uralkodó vagy herceg érdeme volt, akinek halála után lassan elpusztult, amit létrehozott. Ezzel ellentétben a reformációba torkolló, 16. századi humanizmus története másképp alakult, mert sorsa nem egy embertől függött, hanem az európai elit nagy része volt a hordozója.

A királynő és az udvar szerepe

Tanner részletesebben foglalkozik Beatrice királynő, Vitéz János, Janus Pannonius és Mátyás könyvtárosa, Taddeo Ugoletto szerepével.

Beatrice hallatlanul művelt környezetben nőtt fel, a vele foglalkozó fejezet nagyívűen vázolja fel a nápolyi udvar légkörét, az ott uralkodó szellemet. A fiatal hercegnő messzi országba került házassága révén, egy országba, melynek nyelvét nem beszélte, s amelynek népe és kultúrája nem érdekelte. Ezért Mátyásnak minden erőfeszítését támogatta, hogy a budai vagy visegrádi udvarban az olasz reneszánsz légrétege honosodjon meg, melyben a híres aragoni uralkodóház leszármazottjaként végre otthon érezhette magát. Az ő jelenléte is vonzotta Budára az itáliai reneszánsz művészeit és tudósait, s nyilván nagyban segítette férjét kimagasló törekvéseiben. Az is természetes, hogy széles körű kultúrája révén részt tudott venni a király oldalán minden eseményben, vitában, tervezésben, s a már meglévő vagy beszerzendő könyvek megítélésében.

A horvát eredetű Vitéz János már Mátyás apja, Hunyadi János támogatói és barátai közé tartozott, akinek révén először nagyváradi püspök lett, majd az ország kancellárja; Hunyadi halála után az ő vállaira szakadt az egész királyság gondja. Mátyás esztergomi érsekké és Magyarország primásává tette. Vitéz János egész életében az irodalom nagy pártolója, s bár soha nem volt alkalma Olaszországba eljutni, a magyar reneszánsz első nagy képviselője volt. Diplomáciai útjait Krakkkóba, Prágába és Bécsbe mindig felhasználta arra, hogy kapcsolatba lépjen az ottani kulturális élet kiemelkedő egyéniségeivel; így ismerte meg Enea Silvio Piccolominit, a későbbi II.

Piusz pápát, egy 1462-es bécsi látogatása alkalmával, aki akkor III. Frigyes császár titkára volt. Az olasz humanistákkal levelezése révén tartotta fenn a kapcsolatot, s már Nagyváradon is többen a környezetéhez tartoztak. Vitéz humanista barátai közül a legfontosabb személy Pier Paolo Vergerio volt, aki a konstanzi zsinat óta Magyarországon élt, hosszú éveket töltve Vitéz udvarában, egészen 1444-ben

bekövetkezett haláláig. Vergeriónak köszönhető, hogy Vitéz elkezdett görög kéziratokat gyűjteni, s a püspök számára számos olasz kapcsolat megteremtésében segédkezett. Ezek között volt Guarino Veronese, a híres ferrarai iskola mestere, akihez Vitéz unokaöccsét, Ivan Cesmickit küldte tanulni. Ez az unokaöcs később a Janus Pannonius nevet vette fel. Mindebből világossá válik, hogy a magyar reneszánsz valódi előfutára Vitéz János volt, természetesen Janus Pannoniusszal együtt.

Janus Pannonius tehát Guarino nagyhírű ferrarai iskolájában nyerte el klasszikus

képzettségét, mely az akkor újdonságnak tekintett 'studia humanitatis' nevelési rendszerét követte, amelyben nemcsak a latin, hanem a görög nyelv is hasonlóan fontos szerepet játszott. A ferrarai légkör, az ottani benyomások olyannyira átformálták egyéniségét, hogy Magyarországra visszatérve már idegennek érezte magát, még pécsi püspök korában is. Magáévá tette a Ferrarában és más, hasonló iskolákban uralkodó libertariánus és agnosztikus, a középkori katolicizmust kigúnyoló szellemet, így a konzervatív, a katolikus hithez ragaszkodó magyar társadalomban nem találta meg a helyét. Minden szempontból vérbeli olasz humanistává vált, kivételes tehetséggel köl-

temények és epigrammák pillanatokon belüli megfogalmazására, akinek kapcsolatai sokban segítettek Mátyás királyt a reneszánsz magyarországi meghonosításában. Galeotto Marzio például iskolatársa volt Ferrarában.

Janus Pannonius Firenzét először 11 éves itáliai tartózkodásának vége felé látogatta meg 1458-ban, s első útja Vespasiano da Bisticcihez, a neves könyvkereskedőhöz vezetett. Vespasiano

leírja, hogy Janus Pannonius látogatása milyen nagy sikerű volt; Cosimo Medici – Lorenzo nagyapja – is nagyra tartotta, s külön kiemeli, hogy a költő bejárta a város minden könyvkereskedését, nagyszámú könyvet vásárolva. Mint pécsi püspök, Janus Pannonius 1465-ben újra visszatért Firenzébe, nagy pompával és kísérettel, hiszen Mátyás küldöttségét vezette Rómába. Vespasiano szerint, aki nagy elismeréssel adózott a fiatal püspöknek, Pannonius nemcsak Firenzében és Rómában, de a többi meglátogatott városban is, mint Ferrara és Velence, minden latin és görög

Egyes adatok arra mutatnak, hogy az 1480-as évek második felében az ottani másolók és illuminátorok már nem tudták a Budáról jövő, egyre növekvő megrendeléseket kielégíteni, ezért egyesek azt gondolják, hogy Budán is alakult egy másoló és illumináló műhely. Ezt Oláh Miklós 1530-ban megjelent könyvében állítja, megnevezve ennek görögül tudó vezetőjét, Felix Ragusinust (Dubrovnik-i Félixet) is.

nyelvű könyvet megvett a saját és nagybátyja, Vitéz János könyvtára számára. Tanner részletesen ír a firenzei irodalmi és könyvkészítő világról a 15. század második felében; végigjárta például ugyanazokat az utcákat, amelyeket Janus Pannonius meglátogatott, s ahol akkoriban könyvkereskedések voltak, ezzel is bizonyítva, hogy milyen kiterjedt kutatások alapján írta meg könyvét. Sokat idéz a magyar humanista verseiből és epigrammáiból, illusztrálva a kor hangulatát.

Nyilvánvaló tehát, hogy Mátyás király könyvtárának alapjait Vitéz János és Janus Pannonius könyvtárai képezték, akik az 1450 és 1470 közötti évek folyamán, amikor Mátyás szinte állandóan a csatatereteket járta, vásároltak könyveket, amelyeket hallomásból ismertek (Tanner mai kifejezésével a 'networkingen' keresztül). Amikor a Vitéz által alapított pozsonyi egyetem megszűnt, könyvtárának jó része Budára került, ugyanúgy, mint Janus Pannoniusé, amikor kegyvesztett lett. Minden valószínűség szerint Mátyás könyvtárának egy harmada a két humanista könyvtárból származik. Amint Tanner egy magyar szerzőtől idézi: „Vergerio nélkül nem lett volna Vitéz János, Vitéz János nélkül nem lett volna Janus Pannonius, mindkettő nélkül nem alakult volna ki Mátyás humanista udvara, és nem lett volna reneszánsz ('Quattrocento') Magyarországon.” (Csapodi–Gárdonyi, 1984, 19.)

Bár a könyvtár megteremtése Mátyás és Beatrice kívánságai és érdeklődése szerint történt, az az ember, aki a legnagyobb szerepet játszott ebben, a lombardiai Pármából származó Taddeo Ugoletto volt. Valószínű, hogy már Galeotto Marzio is betöltötte előtte a könyvtárosi szerepet – legalábbis ezzel dicsekedett a Lorenzo Medicinek dedikált művében (*De doctrina promiscua*) –, de a könyvtár végleges jellegének kialakítása kétségtelenül Ugoletto-nak köszönhető. (2)

Ugoletto 1440 körül született Pármában, s életrajzírója, L. Affo szerint (*Memorie di Taddeo Ugoletto*, 1781) könyvtárosnak született, másolók, illuminátorok és könyvgyűjtők között élte egész ifjúságát, és a

könyvekkel való foglalkozás töltötte ki az egész életét. Testvére, Angelo könyvkiadással foglalkozott, Ugoletto pedig Mátyás halála után visszatért Pármába, ahol testvére társaként dolgozott.

Mint a kor vándorló humanistái, bejárta Svájcot, Franciaországot és Németországot, kéziratokat gyűjtve, s Budára Mátyás udvarának és könyvtárának híre vonzotta. A király értékelte a retorikában való jártaságát, diplomáciai küldetésekkel bízta meg, s őt tette meg törvénytelen fia, János nevelőjének. Ugoletto tehát már az 1470-es évek elejétől Mátyás szolgálatában állt, jóval Beatrice Budára való érkezése előtt. Az évtized végén már ő volt a főkönyvtáros, aki a beszerzéseket irányította, az egyre növekvő gyűjteményt rendezte, és ha kellett, újrakötötte a könyveket. Mivel teljes mértékben bírta Mátyás bizalmát, önállóan dolgozott, ő fizette a másolókat, a korrektúrákat végzőket és az illuminátorokat. Munkásságára semmiféle írott bizonyíték nem maradt fenn, de a könyvtár anyagának növekedése, a standardizált könyvkötések és az egyre gazdagabb illuminációk mind Ugoletto kézjegyét hordozzák. (3)

Közben pedig néha továbbra is szolgálta urát diplomáciai küldetések alkalmával. Így 1487-ben Firenzében járt, ahol Lorenzo de Medici is fogadta. Ekkor már a 'Királyi Beszerző' címét viselte, s innen nyilván igen sok kézirattal tért vissza Budára. Ezt bizonyítja, hogy a korabeli krónikák szerint Mátyás könyvtára hatalmas módon megnövekedett 1485 után, amikor Bécsset elfoglalta, s azt is tudjuk, hogy Firenzében léte alatt Ugoletto felvásárolta a Mediciek tönkrement bankárja, Francesco Sasseti könyvtárának egy részét. Ugyanakkor a firenzei humanistákat arra buzdította, hogy látogassanak el Budára.

Neki sem sikerült azonban, mint másoknak, megváltoztatni Marsilio Ficino, a neoplatonizmus humanista megújítójának véleményét, aki semmiképpen nem tudta Firenzét otthagyni. De Ficino kapcsolatban maradt Mátyással, akinek gratulált Bécs meghódítása után 1487-ben, könyveket szerzett neki vagy felhívta figyelmét egyes folyamatban lévő munkákra. Emel-

lett a budai könyvtárnak dedikálta néhány munkáját, például a *De vita* 3. fejezetét.

A könyvtár anyaga, megrendelések, a gyűjtemény külső képe

Bár Bonfini azt állította, hogy Mátyást elsősorban a háborúk érdekelték, minden fennmaradt dokumentum azt bizonyítja, hogy az 1470-es évek közepétől, de különösképpen amióta feleségül vette Beatricét, azaz 1476 óta, Mátyás egyre inkább a kultúra művelése és könyvtára megnagyobbítása felé fordult, s egyre inkább az írókkal, művészekkel és tudósokkal való beszélgetésekben és vitákban lelte örömet.

Mátyás király könyvtárával kapcsolatban nem lehet beszerezésekről és a könyvtár anyagáról beszélni, mint a nyomtatott könyvek beszerzésével kapcsolatban. Bár a budai könyvtár létrehozása a könyvnyomtatás kezdeteivel egy időben történt, Mátyás még az előző korszakhoz tartozott: a reneszánsz korához a 16. századi humanizmus és reformáció korával szemben, ezért könyvtárában csak kéziratos, illuminált könyveket találni. Ezek esetében pedig a beszerzés helyett megrendelésekről kell beszélni, hiszen nagyon ritka volt az az eset, amikor meglévő kéziratokat lehetett megszerezni, például elhalt könyvgyűjtők anyagának esetleges árverésekor, s ez a tény még inkább aláhúzza a könyvtárt létrehozó személyiség fontosságát. Minden könyvgyűjtő a saját ízlése és anyagi lehetőségei szerint rendelte meg az óhajtott kéziratok másolását, azok díszítését, így a könyvtár képe az ő műveltségét, kultúráját tükrözte.

Mátyás könyvtára elsősorban, a reneszánsz kor követelményeinek megfelelően, a klasszikus görög és római írók jól ismert műveit tartalmazta (Bonfini szerint a király tudott görögül és még törökül is). Bár megszerezte a kereszténység első századi és a középkor teológiai s a vallásos kegyességet szolgáló munkáit, nyilvánvaló, hogy királyunkat mindenekelőtt a filozófia, a történelem, a megszülető tudományosság (így az orvostudomány), az asztrológia, az építészet és, hadvezérhez illő-

en, a katonai stratégiára, valamint az erődítmények építésére vonatkozó írások érdekelték. Mint már fentebb említettem, Mátyás igen nagy súlyt helyezett az illuminációk művészi értékére, a kötések szépségére, s ezért minden áldozatra hajlandó volt.

Már kortársaik közül sokan kritizálták a reneszánsz kor könyvgyűjtőit, hogy nem ellenőriztették a másolók munkáját, s így rengeteg hiba került a kéziratokba. Ez természetesen igaz volt, hiszen a másolók is emberek voltak, akik a hibás szövegeket éppúgy másolták, mint a hibátlanokat. Emellett nem volt megfelelő tudásuk arra, hogy összehasonlíthatták volna a másolt szövegeket az eredetivel, mert a másolók szinte ipari módon dolgoztak, munkájukból meg kellett élniük, így nem sok idejük volt a másolt szövegek megvizsgálására. Azok a könyvgyűjtők, akik megfelelő műveltséggel rendelkeztek s volt idejük rá, mint például Vitéz János, ki tudták javítani a hibákat; azokban a Corvinákban, melyek az ő könyvtárából kerültek Budára, maig is megtalálhatók a lapok szélére írt megjegyzései és javításai. Viszont sem Mátyásnak, a királynak, sem, Ugoletónak, könyvtárosának, nem volt ideje arra, hogy a másolók munkáját ellenőrizze.

Mátyás megrendeléseit Firenzében készítette el, s mint a többi könyvgyűjtő, az úgynevezett cartolaiók – akiket ma (helytelenül) könyvkereskedőknek nevezhetnénk – szolgálataihoz folyamodott. A budai könyvtár szempontjából Vespasiano da Bisticci, Janus Pannonius csodálója és barátja volt a legfontosabb közülük. A cartolaiókat sokkal inkább lehetne könyvkészítő vállalkozóknak, mint könyvkereskedőknek minősíteni. Műhelyeikben ők készítették el a pergamen- vagy a papírlapokból álló tetemes köteteket, melyeket aztán a kopisták töltöttek meg a kért szöveg másolásával. Utánuk a köteteket az illuminátorokhoz szállították, akik a munkákat a megrendelők óhajainak megfelelően díszítették. A könyvek elkészítésének ez a harmadik fázisa volt nyilvánvalóan a legköltségesebb, de a kiteljesedett reneszánsz korában ezek nélkül a könyvgyűj-

tők nem lettek volna hajlandók a köteteket átvenni. Az illuminációk egyre gazdagabban, részletekkel megerkeltebbek lettek, sokszor a szövegek margóját is felhasználták. Az egyre erősödő realista tendencia abban fejeződött ki, hogy a díszítő elemek, például virágok mellett emberi formákat is beillesztettek munkájukba: szenteket, filozófusokat, hősoket és persze a megrendelőt vagy megrendelőket. Ezeket a személyiségeket sokszor kis munkaszobájukban (studiolo) vagy nagyobb, építészeti keretben ábrázolták, esetleg térdelve, imádkozás közben, vagy elképzelt és más illuminációkból átvett portréjukkal. Végül az illuminált lapok visszakerültek a cartolaióhoz, aki műhelyében elkészítette a megrendelő óhaja szerint az olcsóbb keménypapír vagy fa, de a legtöbb esetben a kidolgozott, finom bőrből való köteteket, amelyeket aranyból vagy ezüstből készült, nagy, széles kapcsok tartottak össze. Csak hat Corvina maradt fenn napjainkig ezekkel a kapcsokkal. Ennek oka Oláh Miklós szerint az volt, hogy amikor a törökök elfoglalták Budát 1541-ben, a katonák, az értékük miatt, leszaggatták ezeket a kötésekről.

Mátyás elsősorban már ismert kopistákkal dolgoztatott, akik művelt emberek voltak, s maguk is írtak könyveket, többek között Pietro Cennini, akinek legalább huszonöt munkája volt a király könyvtárában. Ezek között voltak nem Firenzéből valók, akiknek a kéziratokon szereplő neve eredetüket jelezte. A Habsburg-diplomata és humanista Johannes Köll 'Brassicanus' 1530-ban megjelent könyvében (*De vero iudicio et providentia*) viszont azt állította, hogy Mátyásnak volt Firenzében egy négy másolóból álló műhelye is, ahol csak neki dolgoztak. Ezt a feltevélezést persze ma már nem lehet bizonyítani, mert nem minden kopista jelezte nevét az általa másolt munkákon.

A budai könyvtárban voltak egyedülálló vagy igen ritka munkák. Ezek közül kettő maradt fenn: Constantine Porphyrogenitus bizánci császár könyve az udvari szertartásokról s a Nikèphoros Kallistos által írt *Ekklesiastikè historia*.

Attavante degli Attavantinak, az egyik legismertebb firenzei illuminátornak, 30 műve maradt fenn napjainkig, ezek jó részét Mátyás megrendelésére készítette (4), s kétségtelenül ő a budai könyvtárnak dolgozó legfontosabb illuminátor. Az 1485-ben Mátyás számára illuminált misekönyvben többször megtalálhatók a király és a királynő arcképei. Attavante igen fejlett technikával rendelkezett, akinek Mátyás könyvtárában fellelhető munkái, összehasonlítva az 1460-as években készült, késő középkori gótikus Corvinákkal, mint például a bécsi misekönyv (1469) vagy Andreas Pannonius *Libellus de regis virtutibus* (1467), tagadhatatlanul az érett, gazdag reneszánsz művészetét képviselik. A Mátyás számára készített misekönyv az úgynevezett 'antik' humanista stílusban készült (ez a Niccolò Niccoli által az 1420-as években megteremtett 'littera antiqua'), melyet az jellemzett, hogy a betűk között több helyet hagytak a szöveg olvasásának megkönnyítésére. Attavante illuminációit a színek szípkarkázó gazdagsága és a kidolgozott részletek szépsége jellemezte, bár a Di Giovanni fivérek csodálatos alakjaival való összehasonlításban az emberi formák laposnak és merevnek tűnnek.

A Mátyás könyvtárában lévő legszebb munkák egy részét Monte és Gherardo di Giovanni díszítették, így például Alexandriai Didymus *De Spiritu Sancto* című elmélkedését; illuminációikban ugyancsak többször bemutatták a királyt és a királynőt. Attavantéval és a di Giovanni fivérekkel szemben Francesco del Cherico kevesebb részletet dolgozott ki és sokkal többet használt virágos motívumokat, így téve könnyedebbé és kevesebb dominánsá díszítéseit. A nápolyi és lombardiai illuminátorok természetesen más színeket és más motívumokat használtak, mint a firenzeiek.

Egyes adatok arra mutatnak, hogy az 1480-as évek második felében az ottani másolók és illuminátorok már nem tudták a Budáról jövő, egyre növekvő megrendeléseket kielégíteni, ezért egyesek azt gondolják, hogy Budán is alakult egy másoló és illumináló műhely. Ezt Oláh Miklós

1530-ban megjelent könyvében állítja, megnevezve ennek görögül tudó vezetőjét, Felix Ragusinust (Dubrovnikai Felixet) is (*Csapodi–Gárdonyi*, 1984, 27.; *Horemans*, 1993, 48.). A szicíliai diplomata, Pietro Ransano pedig, aki szintén megírta Magyarország történetét (*Epithoma Rerum Hungaricarum*), arról tudósít, hogy Mátyás Budán illuminátorokat is alkalmazott (*Csapodi*, 1973, 63.).

Tanner ezzel szemben valószínűtlennek tartja, hogy Budán lett volna egy műhely, mert egyetlen kéziratot sincs beírás, hogy Budán és ki által készült volna, s nem lehet azonosítani egy 'budai' illumináló stílust, mint ahogy ismert a lombardiai vagy nápolyi illuminátorok stílusa. Az sem látszik valószínűnek, hogy az 1480-as évek első felében lett volna az udvar mellett működő hasonló műhely, mert Mátyás német származású, hebraista tudósának, a dominikánus Peter Schwarznak (Peter Nigri), aki 1481-ben érkezett Budára, a tomista filozófia védelmére írott könyvét (*Clypeus Thomistarum*) nem a magyar fővárosban másolták, hanem Velencébe

küldték kinyomtatásra. Ugyanakkor Tanner nem tartja kétségesnek, hogy Budán volt egy könyvkötő, mert az egyik ritka Corvina, Gellius *Noctes Atticae* című művének eredeti kötése egy szakértő szerint tipikusan Közép-Európában használt, magyar vagy erdélyi geometriai formákkal díszített munka. (5)

A könyvtár külső képeről és pompás hangulatáról, a könyvek elhelyezéséről és a könyvtárterem díszítéseiről csak egyes korabeli leírások alapján tudunk. Tanner mindezeket részletesen átnézte, és továbbítja olvasójának benyomásait.

Mátyás palotáinak újrakepítésében és szépítésében a dalmáciai Duknovic építész játszott nagy szerepet az 1480-as évek elejétől kezdve. Mellette nagyszámú dalmáciai dolgozott még a királyi udvarban, például szobrászok vagy kőművesek, közéjük tartozott még a király fodrásza, Stefanus de Ragusio is. Minden valószínűség szerint a könyvtárat 1486-ban költöztették a boltozatos, festett üvegü ablakokkal díszített nagy terembe, melyet Naldo Naldi írt le *De laudibus augustae bibliothecae* című panegirikus költeményében.

Mátyás halálával a magyar reneszánsz álmának vége lett. Tanner, aki nagy tisztelője királyunknak mint az egyik legnagyobb reneszánsz uralkodónak, idézi a népi mondást, hogy „Meghalt Mátyás király s vele az igazságosság is.” Azt a megkönnyebbülést viszont, amit a többi könyvgyűjtő érzett halálának hírére, Lorenzo de Medici szavaival jellemzi: „Mátyás meghalt, most már sok másoló között válogathatunk.”

A későbbi századok

A könyv három utolsó fejezetében, melyek több mint hetven oldalt tesznek ki, a szerző megrajzolja a könyvtárnak, ennek a nagyszerű és korában is kivételes értékű intézménynek tragikus sorsát, a könyvek szétszóródását, egy részük Isztanbulba szállítását, és a legtöbbször barbár módon való elpusztítását a török katonák által. Tanner nyomon követi, a 17. századtól kezdve, azoknak az erőfeszítéseit, akik igyekeztek a Corvinákat felkutatni és megtalálni, sikertelenül. Különösen érdekes az utolsó, 11. fejezet, mely azokat a 19. századi magyar törekvéseket sorolja fel, ame-

Mátyás halálával a magyar reneszánsz álmának vége lett. Tanner, aki nagy tisztelője királyunknak mint az egyik legnagyobb reneszánsz uralkodónak, idézi a népi mondást, hogy „Meghalt Mátyás király s vele az igazságosság is.” Azt a megkönnyebbülést viszont, amit a többi könyvgyűjtő érzett halálának hírére, Lorenzo de Medici szavaival jellemzi: „Mátyás meghalt, most már sok másoló között válogathatunk.

lyek révén tudósok és hazafiak megpróbálták kikutatni, hogy hány van az elhurcolt könyvek közül a szultán könyvtárában, mely a szerájnak a világtól elzárt részében volt eldugva, s ahonnan csak nagyon sok utánjárás után lehetett egy pár Corvinát kihoztatni és azonosítani a meglévő források alapján. Külön említést érdemel az a történet, amikor Abdul Hamid szultán elhatározta a 19. század második felében, hogy egypár könyvet visszaad Magyarországnak, melyeket egy küldöttség hozott Budapestre, ahol diadalmenettel és nagy ünnepekkel fogadták őket. Ezek az utolsó fejezetek nagyon sok olyan részletet tartalmaznak a Corvinákkal kapcsolatban, amelyekről ma már nem tudunk, így a munka hézagpótló a könyvtár történetéről való ismereteinkben.

Kritikai megjegyzések

Technikai szempontból kevés kritikával lehet illetni Tanner írását. Talán a legzavaróbb az, hogy a könyv végén levő bibliográfia nem teljes, s így sok, a jegyzetekben idézett munkának csak az első alkalommal adja meg a szerző az összes adatát, így az érdeklődőnek végig kell futnia valamenynyire előző jegyzetet, ha meg akarja ezeket találni. Ugyancsak zavaró, hogy az olvasó-szerkesztő néha felületesen végezte a munkáját, és az évszámok időnként hibásan vannak megadva.

E kisebb hibáknál azonban sokkal fontosabb két, történelmi szempontból elfogadhatatlan álláspont. A szerzőnek egy levelemben szemére vettem, hogy könyvében az erdélyi vagy horvátországi magyar helynevek helyett a mai román vagy horvát neveket használja. Ez teljesen ahistorikus, tudománytalan gyakorlat,

hiszen a mai valóságot nem lehet 500 évvel ezelőttre visszavetíteni. Tanner szerint ezért a téves névhasználatért nem ő, hanem a Yale University Press a felelős, amely még történelmi munkákban is a mai helyelnevezések használatát teszi kötelezővé. A kiadó igazgatójához írott tiltakozó soraimra, a mai nyugati világban uralkodó szokás szerint, választ nem kaptam.

Egy másik súlyos történelmi tévedés viszont abból ered, hogy Tanner kevéssé ismeri a magyar történelmet és bizonyos, a múltban általános történelmi tényeket. Amikor aláhúzza annak jelentőségét, hogy a Hunyadiak román eredetűek voltak, vagy azt, hogy Mátyás udvarában hány horvát dolgozott, a mai, a 18. század óta uralkodó nemzetállami koncepcióból indul ki, elfelejtve azt, hogy a régi birodalmak igazi multikulturális egységek voltak. Ezekben számos etnikai, vallási vagy egyéb népcsoport élt a közös uralkodó hatalma alatt, annak és a birodalom céljainak szolgálatában, s ezt mindenki természetesnek vette. Különösképpen így volt ez a mohácsi vész előtti Magyarországon, ahol a Szent Korona tana fogta össze a legkülönbözőbb népeket egy politikai egységbe, s az Árpád-ház kihalása után még az uralkodók is máshonnan jöhettek, így például Károly Róbert és Nagy Lajos az Anjou-házból, az Ulászlók a lengyel Jagellók közül. A közép- és reneszánsz kori magyar királyság ilyen értelemben vett birodalom volt, s ez a tény még inkább aláhúzza első nagy, nemzeti tragédiánk, az 1526-os mohácsi vész pusztító hatását.

Marcus Tanner (2008): *The Raven King. Matthias Corvinus and the Fate of His Library*. Yale University Press, New Haven – London

Jegyzet

(1) Affó, Mátyás könyvtárosának, Ugoletónak az életrajzírója szerint, „The wise king knew about the existence of the libraries in Alexandria under Ptolemy, as well as those of Athens under Pisistratos and Rome under Augustus... [and] to feed all those scholars, he thought of setting in his palace a superb library.” (112.)
 (2) Galeotto Marzio a kortársak szerint is jovialis, az életet szerető ember volt, s inkább a király szórakoz-

tató udvaroncának, mint szellemi partnerének tekinthető. Erről tanúskodik beszámolója is: *De egregie, sapienter, jocose dictis ac factis Regis Mathiae*.

(3) Tanner több oldalon át elemzi a más korabeli nagy bibliotékákról – Bessarion, vagy az urbinói hercegek, Federigo és Guidobaldo, vagy a pápák könyvtáiról – fennmaradt dokumentumokat, azok könyvtárrende-

zési módszereit, hogy ezek tanulságait összehasonlíthassa Ugoletto budai munkásságával (115–122.).

(4) Csak példaképpen felsorolok néhány Attavante által díszített Corvinát: Szent Ágoston levelezése (*Augustini epistolae, et aliorum ad ipsum*); Philostratustól a *Heroica, icones, vita sophistarum et epistolae*; Titus Livius: *Historia Romana*. Mindezek-

re vonatkozóan Tanner J. Bradley *A Dictionary of Miniaturists, Illuminators, Calligraphers and Copyists* (New York, 1993) című műve első kötetére utal mint forrásmunkára.

(5) Hobson, A. (1958): *Two Renaissance Bindings. Book Collector*, őszi szám, 267–268.

Irodalom

Csapodi, C. (1973): *The Corvinian Library: History and Stock*. Budapest.

Csapodi-Gárdonyi, K. (1984): *Die Bibliothek des Johannes Vitez*. Budapest.

Affò, L. (1781): *Memorie di Taddeo Ugoletto*.

Horemans, J. (1993): *Le Missel de Mathias Corvin et la Renaissance en Hongrie*. Bruxelles.

Hobson, A. (1958): 'Two Renaissance Bindings.' *Book Collector*, ősz. 267–268.

Segesváry Viktor

Svájc, Lugano

„A világhoz nem alkalmazkodni kell...”

Gondolatok egy színházi előadás és egy drámaóra kapcsán

Esti előadás a Bárkában, műsoron Ödön von Horváth Istentelen ifjúság című darabja. A nézők soraiban zömmel fiatalok, gimnazisták. Túl vagyunk már egy rövid bevezető drámaórán, amikor is a rendező, Vidovszky György és a mozgást tervező Gyevi Bíró Eszter fotókat mutat a résztvevőknek: menetelő, integető fiatalok boldog, átszellemült arccal, zászlók, transzparenszek, stb. – magyar és szovjet úttörők, valamint fiatalok a Hitlerjugend soraiban... A két drámatanár a láthatókra és a mögöttesekre kérdez, a gyerekek értelmeznek, tapasztalataikat, észrevételeiket a foglalkozás vezetői írásban rögzítik.

Pástszerházi térben ülünk, a színészek mindössze két járást használnak. A pást egyik oldalán irreálisra magasztalt íróasztal, amely hol a tanár íróasztala, hol igazgatói iroda, hol bírói pulpitus, hol futballkapu, hol ajtó. Ezzel szemben a másik oldalon kis színpad áll áttetsző vörös orfeumi függönnyel, előtte híd. Ez a tér az előadás során hol bárként, hol erdei tisztásként, hol barlangként jelenik meg. Alapvető díszletelemként fekete olajoshordókat látunk (szintén sokféle szerepben). Ezek, valamint a tér négy sarkában elhelyezett ember alakú céltáblák már az első pillanatokban érzékeltetik, hogy militáns térbe kerültünk, löporos hordón ülünk mi magunk is. Gadus Erika díszletei, jelmezei

egyszerűek, megkomponáltak, hol reális voltuk miatt bírnak felidéző erővel (például a mikrofon), hol pedig stilizáltságuk révén hatnak (például az íróasztal vagy a jégkockatöltények).

A megkomponáltság, az egész darabon átívelő rendezői koncepció érvényesül a szerepösszevonásokban is, hiszen a játékosok, akik egyébként zömükben gimnazista korúak, 3-4 szerepet is alakítanak. Mesés Gáspár vékonyka, tiszta arcú tizenéves fiú, Nemecek-szerű figura, ő játssza például Webert, a beteg fiút, a fiú apját, az őrmester figuráját és a tanár apját is. És egy pillanattig sem érzem hamisnak vagy erőszakoltnak a megoldást, sőt, ezáltal értek meg bizonyos összefüggéseket: a

tanár gyermekien követelődő idősödő szülei miatt ragaszkodik biztos megélhetéséhez, az őrmester, ez a gázmaszkos, ufószerű figura pedig belül talán remegő kisgyerek. Juhász Lajos Niederhöferként a rendszer fanatikus híve, de a feljelentő diák tulajdonképpen csak saját apjának kicsinyített mása, és iskolaigazgatóként sem függetlenedhet a rendszertől.

Szép jelzésekkel vezetnek bennünket a darab alkotói a szereplő-összevonások erdejében: Niederhöfer piros tarkójú, piros cipős figura, az apa szerepét piros bohóc-orr jelzi, igazgatóként pedig a piros orr egy pálca végére húzva jelenik meg.

Vidovszky és Gyarmati Kata összevonja Rappolt figuráját (az iskolában a gyarmatok szükségességéről meggyőződéssel felelő diák) az ügyésszel és a rendőrrel, és ebből a logikából világosan következik a Bauer-Ügyvéd-„Julius Caesar” összevonás, hiszen Bauer, a kövér fiú az, aki figyel beteg osztálytársára, Weberre; aki tudja, hogy Trautwein lehet a tettes, és szót mer emelni – nemcsak ügyvédként – az ártatlankért; és aki „Julius Caesar”-ként is valami kiutat próbál találni a helyzetből.

Számomra a legszebb szerepösszevonás azonban a Kapus-Isten-Bíró hármasa. A második és harmadik szerep összevonása kézenfekvő, biblikus, a Kapus-Isten összevonás viszont első pillantásra meghökkenítő, akár blaszfémiának is tűnhet. De nem az. Sőt. Felkelti bennem azt az asszociációt, hogy mennyire erős vágya az ifjúságnak az istenítés. Legyen az sztárkultusz, sportolók, színészek, zenészek vagy vezetők istenítése, illetve tárgyak, márkák fetiszizálása. De Vidovszky nem ebbe az irányba mozdít el. Nem, vagy nem csak a Kapus válik Istenné a haldokló kisfiú számára, hanem az Isten figurájából is megjeleníthetővé válik nemcsak az ítéző, hanem a védő, a megtartó, a szelíden szerető is.

A legszebb pillanatok egyike a tizenegyesrúgás lassítással játszott jelenete, majd a fiú halálának egyszerű, stilizált, majdnem táncos rítusa. Ahogy a futballhálóból halotti lepel lesz, a mezből tiszta fehér ruha egyes sorszámával. Ünnepi, felemelő pillanat.

Istenábrázolást színpadon én csak Madách *Tragédiájának* előadásaiban láttam, és a megjeleníthetőséget mindig is nehéznek, problematikusnak ítéltam. Számomra nem volt hiteles például Huszti Péter szemüveges Úristene egy 8–9 évvel ezelőtti Kerényi-rendezésben. Ugyanakkor emlékszem még Sinkovits Imre mennydörgő hangjára, illetve a Szikora-féle Nemzeti Színházat megnyitó előadás kivetítős megoldására, amit az Isten-ember közti kommunikáció viszonylatában hitelesnek éreztem; emlékszem a híres záró mondatot helyettesítő, a „sáremlert” szimbolikusan megtisztító szökökút-jelenetre, amit megrázó erejűnek éltem meg, és erős vizuális élményként azóta is őrzöm.

De hogy egy fiatalember beszéljen a színpadra, és elhiggyem neki, hogy ő az Isten, ezt eddig még nem tapasztaltam. Itt pedig ez történik. És azt hiszem, az egyszerűségben rejlik ez a titok is. Vidovszky nem akarja eljátszatni az Istent. Csak jelzi. A fiú kezében egy fehér galamb. Ez valóban az az Isten, aki „minden utcában jár”.

Nincs pátosz, nincs semmi sallang és maszpat, Szabó Gábor nem színészkedik, csak mond egy mondatot a tanárnak, hogy ha az ő nevére esküszik, akkor ne hazudjon. És ez borzongató.

Szólnom kellene még Réti Adrienn négy arcáról a négy női szerepben, de bevallom, a „gyerekek” nyűgöztek le első sorban. Bámulatosan kétfélek: egyrészt hideg, cinikus, fanatizált, vezényszóra töltő és tüzelő lények rövidnadrágban, másrészt eltévedt, tétova fiúk, akik a tanártól, a szüleiktől, a rendszertől várnák a megoldást, de az apák nemzedékének is elveszett az iránytűje.

Két figura nem kettő, a két főszereplő: a Tanár, aki alapvetően humánus ember, csak szilárd értékrend híján lefagy az őt ért atrocitás hatására, és Trautwein, a „Hal”, a Halak korának megtestesítője, aki fura módon kívül áll a rendszeren, mert ő maga a rendszer. A két ellenpólus, a jó és a gonosz. Mégsem csak feketék vagy fehérek. Számomra azt példázzák, mennyire egymásból következnek, mennyire meghatározzák egymást s a dolgaink alakulását.

A Tanár szerepére jó választás Kardos Róbert: pohos puhánysága, esendősége nagyon emberi, tehetetlensége a polgári humanizmus értetlenségét, tétovását mutatja. Dér Zsolt pedig egyenesen telitalálat. Trautweinje hú a nevéhez: mindent megtapasztalni, születést, szerelmet, gyilkolást, halált, mindent merészlni, és csak ezáltal megrészegekedhetni. A misztikus unió megélésének lehetőségét hordozó figura, aki a végső igazságot, a legmélyebb titkokat kutatja. Eszelős hangja a mikrofonban, hideg, idióta nevetése, hajviselete, valamint a halszeműséget biztosító vizenyős kék kontaktlencse dermesztő figurát eredményez – pedig csak egy szerezetre vágó, elhanyagolt gyermek.

A Tanár kezdeti kis bűne, a halogatás, a „nem hazudok, csak nem mondom ki az igazat” kis hógolyója lavinát indított el, és már a jégkorszak dermesztő levegője dominál. A hal bekebelezte, akárcsak Jónást a Cet, de ez a befelé fordulás, a belső sugallat végül megújulást eredményez. És megéljük a felszabadító felismerést,

hogy „vétkesek közt cinkos, aki néma”, és hogy „atyjafiáért számod ad a testvér”.

Ülünk egy sötét, zárt színházi térben, körülöttünk pattognak a jégkockák, egy a lábamat találja. Magam sem látok a sűrű ködben, éles fénypászma villan a szemembe, egy krimi izgalma tart fogva, s közben valami sokkal mélyebb fogja marokra a gyomromat. És rájövök, hogy én ezért az élményért járok (járnék) színházba. Ezeknek az alkotóknak sikerült az eszemet és a szívemet is megragadni. Szembesítettek valamivel, ami felkavart, de nem hagyta benne. Szépen mondták ki a rettenetet, és ezzel valamelyest fel is oldották.

Nem rendezői ötletek halmazát láttam, hanem ahogy az elején is említettem, ívet.

Amelyben lehet, hogy csak a darab kétharmadánál válik jelentőssé egy piros tarkó. Ahol, miután felépítették az épületet, lebontották az állványzatot, és minden természetesnek hat.

Gyevi Bíró Eszter úgy koreografál, hogy nem táncot látunk, mégis, a járás feszessége, a szerelmi jelenet mozdulatai, a már emlegetett halál-jelenet hálóba zuhanós bizalomjátéka, a leitatás, a lögyakorlat mesteri megoldások.

Belém égtek képek: elrugaszkodás egy láthatatlan labdáért, Trautwein, amint a Halak csillagkép mennyezetről a földre vetített fénycsíkjára fekvő akasztja fel magát, a havas tájban kuporgó lány, vállán a Tanár télikabátjával, kezében a fehér galambbal, vagy a zárókép, a fény felé sóvárgó „istentelen ifjúság”.

És itt nincs vége a játéknak. Az előadást drámaóra követi.

Két egymást nem ismerő osztály van jelen. Az egyiket az ELTE Trefort kilencedikesei, a másikat hasonló korú apácza- is diákok alkotják. Láthatóan értelmesek, és bár a bevezető

órán kellett egy kis idő a feloldódáshoz, lassanként aktivizálódnak. A drámatanárok segítségével szétszálazzák a történetet, kérdésekre válaszolva beszélnek a szerepösszevonásokról, a díszletről, a kellékek jelzéseiről. Azonosítják a szereplőket, azaz rendet tesznek a sok német nevet tartalmazó szereplőhalmazban, rögzítik, ki kicsoda. Ebből a párbeszédből is látszik, hogy a gyerekek nagyon figyeltek, értették, miről van szó, holott a regényből színpadra adaptált krimiszerű történet bizony nem egyszerű.

A drámatanárok lendületesek, jól irányzott kérdéseket tesznek fel. A közös gondolkodás, értelmi rendteremtés, helyzetisztázás után a megbeszélés játékba megy át: a

Vidovszky nem akarja eljátszatni az Istent. Csak jelzi. A fiú kezében egy fehér galamb. Ez valóban az az Isten, aki „minden utcában jár”.

Nincs pátosz, nincs semmi sallang és maszat, Szabó Gábor nem színészkedik, csak mond egy mondatot a tanárnak, hogy ha az ő nevére esküszik, akkor ne hazudjon. És ez borzongató.

két osztály látszólag hasonló, de mégis különböző nézőpontot érvényesítő feladatot kap. Mindkét csoport megkapja papíron a szereplők neveit, és két pólus (pozitív-negatív) között kell kirakniuk, azaz egy képzeletbeli egyenesen elhelyezniük azt, hogy ki az, aki a szereplők közül leginkább a kor befolyása alatt áll, illetve ki az, aki a leginkább függetlenedni tud tőle.

Miután ezzel elkészültek, térben megjelenítik az általuk felállított sort úgy, hogy leteszik a neveket tartalmazó lapokat a színpadra átlósan, és elmondják érveiket. Értelmesen, határozottan érvelnek, noha, mint azt az egyik csoport tanárától megtudtam, nem ismerik a drámás munkaformát, még sohasem voltak ilyen jellegű foglalkozáson.

A két átló egymásra vetítése érdekes eredményt, felismerést hoz: Trautwein nem függ a rendszertől, mégis szinte megtestesíti azt, a Tanár nem fogadja el a rendszert, mégis befolyásolhatóvá válik!

A drámatanárok itt visszacsatolnak az előadás előtti drámaóra tapasztalataikhoz, majd egy újabb feladatot adnak: négy szék kerül a színpadra, rajta négy név: Trautwein, Ziegler, Éva, Niederhöfer. A gyerekeket négy csoportba osztják – itt talán már keveredés is van a két osztály között, bár ezt nem tudtam teljesen egyértelműen megállapítani –, s azt mondják nekik, minden csoportra egy nevet bízva, hogy újságíróként, riporterként gyűjtsenek kérdéseket, amiket az adott figurától megkérdeznének. Elkezdődik a csoportmunka, a gyerekekben láthatólag vannak kérdések.

És most jön, ami még nem volt: a meglepetés erejét kihasználva a beszédes, gondolkodós feladatok után ismét SZÍNHÁZ van, DRÁMA, csupa nagybetűvel. A „forró szék” drámai konvencióját ugyanis a drámatanárok a darab szereplőivel játszatják. A kontraszt, a meglepetés ereje döbbenetes: a gyerekek szemlélőből résztvevővé válnak. Azáltal, hogy a négy szereplő, Niederhöfer, Ziegler, Trautwein és Éva szerepben jönnek be, és ebben a darabon kívüli situációban is döbbenetes erővel hozzák a figurákat, a

gyerekek olyan szinten vonódnak be a játékba, hogy az előzetesen kapott feladatban megfogalmazott kérdések indulattal telítődnek, láthatólag új kérdések fogalmazódnak meg az improvizáció hatására, és azt veszem észre, hogy a nézők szenvedélyesen próbálják jobb belátásra téríteni a szereplőket.

Már a szereplők bevonulásakor felmórajlik a terem. Lányok közelében ülök, látom és hallom is, hogy a nekik tetsző ifjú színészek, a fiúszerplők megjelenése hogyan hat. De nem az következik, amit vártak, mert nem a civil beszél hozzájuk a következőkben, nem a színész az általa megformált figuráról, mint a tévében, hanem fordított folyamat játszódik le: a játékosok behúzzák őket is a játékba.

Tudom, hogy nagy szavak, mégis le kell írnom. Valami csoda szemtanúja vagyok. Ez itt a szándékolt indirekt hatás és az interiorizálás mesteriskolája. Pedagógia nem középiskolás fokon. A jó szót nem oktatja, hanem a játszani engedés lehetőségével beviszi a bőr alá.

Az előadás és a foglalkozás „forró szék” játéka felépít egy képzeletbeli világot, a foglalkozás résztvevőit bevonja ebbe, valós konfliktussal szembesíti őket, így valós tudásra tesznek szert. Ez a drámafoglalkozás lényege: attitűdváltozás, átértékelés, megtapasztalás, az értékek megválasztásának segítése, érzelmi érintettség létrehozása a változás érdekében. „Mert a világhoz nem alkalmazkodni kell, hanem csinálni. Nem újrendezgetni azt, ami már megvan benne, hanem hozzáadni mindig...” Mert csak így lehet elérni, hogy a jó legyen valóságosabb és hitelesebb, ne a rossz.

Az idézett mondatok Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényéből valók. A regény színpadi adaptációja ugyancsak Vidovszky György rendezésében látható a Bárkában. Szintén figyelemre méltó előadás.

Kiss Szusanna

Keckeméti Református Gimnázium

Braunitzer Gábor –**Kasik László – Benedek György****A kognitív idegtudomány,
idegélettan és a
neveléstudomány
kapcsolata – a társas
viselkedés együttes
vizsgálatának lehetőségei**

Az idegtudományi vizsgálatok eredményei egyre gyakrabban hívják fel a neveléstudományi kutatók figyelmét arra, hogy a tudat, a személyiség, illetve ezek változásának értelmezésekor mindenképpen szükséges figyelembe venni az ember központi idegrendszerét, amely – legalább mediátorként – kulcsszerepet játszik e jelenségekben. A kutatások eredményeinek és mérési módszereinek a neveléstudományi vizsgálatokban való alkalmazása, integrálása ma már a hatékonyabb intézményes nevelés kialakulását segítő folyamatok kulcsfontosságú feltételei közé sorolható.

Kelemen Elemér**A „dunántúli kultúrlejtő”**

A téma korábbi kutatása során alkalmazott regionális összehasonlító vizsgálatok a mveltségi viszonyok alakulásának, fejlődésének lokálisan eltér sajátosságaira hívták fel a figyelmet. A 18. század végi statisztikai adatok elemzései meggyezen bizonyították az iskoláztatás elterjedésének sajátos, a gazdaságföldrajzi tényezők és a gazdaságtörténeti fejlődés által közvetlenül is meghatározott irányát: egyrészt a Dunántúlnak az országos átlaghoz viszonyított fejlettségét, másrészt e nagy tájon belüli szembetűnő eltéréseket. Ez utóbbi jelenségeknek, a Katus László által plasztikusan „dunántúli kultúrlejtékné” jellemzett állapotnak a továbbélését bizonyíthattuk már korábban is a kiegyezést megelőző évtized dunántúli helyzetképeinek bemutatásakor.

Tóth Péter**A tanulási stílus vizsgálata
budapesti középiskolás
tanulók körében**

A tanulókkal kapcsolatos kognitív komponensek – mint amilyen a tanulási stílus is – vizsgálata az elmúlt 10–15 évben került a pedagógiai kutatások fókuszába. Ennek hátterében nyilvánvalóan az áll, hogy a gyakorlati pedagógia naponta szembesül az osztálybeli egyéni különbségek egyre jelentesebb mértékével, keresve a probléma megoldására leginkább alkalmas tanítási és tanulási stratégiákat. E tanulmány budapesti középiskolás diákok tanulási stílusának vizsgálata során kapott eredményeket mutatja be.

Szakály Sándor**A történelem és a
hadtörténelem oktatása a
magyar katonatisztképző
intézményekben, 1872–1945**

Az önálló magyar katonatisztképzés – a korábbi kísérletek, törvényi szabályozások meghiúsulása miatt – gyakorlatilag az 1872. évben indult, amikor is az 1872. évi XVI. törvényekkel létrejött a magyar királyi Honvéd Ludovika Akadémia, melynek céljáról a jelzett törvény 2. §-a eképp rendelkezett: „Ezen akadémia rendeltetése, hogy abban egyfélék önként jelentkező hadapródok a honvédség keretei részére alkalmas tisztökké képeztesse, másfelől szolgálatban lévő katonatiszteknek alkalom nyújtassék a hadtudományoknak a magasabb fokozatú szolgálattételnél igényelt ágaiban magukat tovább képezni.”

**1000, – Ft (ÁFA-val)**