

ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XX. évfolyam 2010. február

57096
AF301



2010.02.03.1

Bence Erika

egyetemi docens, Újvidék,
Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar
Nyelv és Irodalom Tanszék

Donáth Péter

tanszékvezető egyetemi tanár,
Budapest, ELTE, TÓK,
Társadalomtudományi Tanszék

Horváth H. Attila

habilitált egyetemi docens,
Veszprém, Pannon Egyetem,
MFTK, Neveléstudományi Intézet
Tanárképző Központ

Julesz Máté

tudományos munkatárs, Szeged,
SZTE, ÁOK, Népegészségügyi
Intézet

Kárász Aranka

nyugdíjas tanár, helytörténész,
Budapest, Óbudai Gimnázium

Molnár Lili

hallgató, Budapest, ELTE, PPK,
művelődésszervező-olasz szak

Monoriné Papp Sarolta

elnök, Budaörs, Comenius Műhely
Közhasznú Egyesület

Nikolov Marianne

DSc, tanszékvezető egyetemi
tanár, Pécs, PTE, BTK, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Orosz István

grafikus, filmrendező, egyetemi
tanár, Szombathely, Nyugat-
Magyarországi Egyetem,
Alkalmazott Művészeti Intézet,
Tervező Grafika Szak

Ottó István

humán szervező, Kaposvár,
Dél-dunántúli Regionális
Egészségbiztosítási Pénztár

Pléh Csaba

akadémikus, tanszékvezető
egyetemi tanár, Budapest, BME,
Kognitív Tudományi Tanszék

Polónyi István

egyetemi tanár, tanszékvezető,
Debrecen, DE, Közgazdaság- és
Gazdaságtudományi Kar
Menedzsment és Marketing
Tanszék

Rózsa Mária

tudományos munkatárs, Budapest,
Országos Széchényi Könyvtár

Rusz Ágnes

hallgató, Budapest, ELTE, BTK,
finn-magyar szak

Szabó Ildikó

egyetemi tanár, Debrecen, DE,
BTK, Szociológia és
Szociálpolitika Tanszék

Szolár Éva

Ph.D hallgató, Debrecen,
Debreceni Egyetem, CHERD
(Center for Higher Education
Research and Development)

Takács Gyula

Ph.D hallgató, Pécs, PTE, BTK,
történelem szak

Tüske László

egyetemi docens, Piliscsaba,
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Arab
Tanszék

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor *olvasószerkesztő*

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

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

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László

e-mail: kojanim@freemail.hu

Reményi József Tamás

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Vega²⁰⁰⁰ Bt.

e-mail: vega2000bt@gmail.com

Titkár: Horváth Sára

e-mail: horvath.sara@gondolat.axelero.net

Technikai szerkesztő: Darvai Tibor

e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: Baráth Ferenc**Felelős kiadó:****Rédey Ákos**

Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

**Kiadja a Pannon Egyetem
és a Gondolat Kiadó**

tanulmány

Pléh Csaba
Darwin-év 3

Ottó István – Nikolov Marianne
E-learning a Coospace rendszerben:
egy kísérleti kurzus tapasztalatai 23

Szabó Ildikó
Az egyházak közreműködése a
nemzeti identitás formálásában a
Horthy-korszakban 33

Monoriné Papp Sarolta
A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell 53

Polónyi István
A hazai matematikai,
természettudományos és műszaki
képzés nemzetközi összehasonlításban 72

szemle

Orosz István
A kiszámított holló – avagy a
műalkotás filozófiája 82

Donáth Péter
A felsőfokú tanítóképzés
megteremtésére irányuló 1918–19.,
1938., 1947–48. és 1956–59. évi
kísérletek motívumairól 86

Takács Gyula
A középiskolai forráselemzés
alapjainak bemutatása Julier Ferenc
emlékiratának felhasználásával 92

Tüske László
A mítosz és a logosz határán 102

Molnár Lili
Olaszországi kutatás
a kommunikációról és a tanulásról 111

Kárász Aranka
Az elkötelezett iskola 113

Julesz Máté
Egyenlő bánásmód és
esélyegyenlőség az iskolában 117

Horváth H. Attila
Aranyló rongylabda 127

Bence Erika
A gyermeki perspektíva
és beszédmód a(z)
(gyermek)irodalomban/oktatásában 134

kritika

Szolár Éva
A nem-egyetemi szektor
átalakulásának dinamikája
Kyvik, Svein (2008): The Dynamics
of Change in Higher Education:
Expansion and Contraction in an
Organisational Field 139

Rusz Ágnes
Tankönyv az idegenfoglalomról –
népszerű nyelven 141
Major Árvácska (2008): Isten hozott!

Rózsa Mária
Gyűjtők és gyűjtemények 143
Boka László – Ferenczsné Wendelin Lídia
(2009, szerk.): Gyűjtők és gyűjtemények.
A Nemzeti Könyvtár gyűjteményes kincsei
és történetük

Darwin és a pszichológusok

A darwini gondolkodásmód változatai, feszültségei és maradandó hatása a pszichológiában⁽¹⁾

„A biológiában semminek nincs értelme, ha nem az evolúció fényében nézzük.”

(Dobzhansky, 1973)

„Ha mindannyian darwinisták vagyunk, mi ez az egész felhajtás?”

(Symons, 1987)

Nem fogok túl sokat írni Darwinról, sokkal inkább arról a 150 éves folyamatról, amelynek révén és amelynek köszönhetően Darwin ma is aktuális a pszichológiában. Mi is valójában a maig szóló öröksége annak a feszítő kérdéskörnek, amelyet Darwin elővezetett?

Azt próbálom megmutatni, hogy darwini elkötelezettségeinket áttekinteni nemcsak a darwini szemlélet ellenfelei miatt érdekes, hanem azért is, mert van számos belső feszítő kérdés is abban, hogy egyáltalán hogyan próbálják meg az emberről való gondolkodásban alkalmazni az evolúciós örökséget azok a pszichológusok, amelyeket én Darwin-elvű vagy darwini pszichológusoknak nevezek.

A darwinizmus emberi üzenete és a pszichológia

A darwini pszichológusoknak több formája is van, s épp e több forma között lehetnek eltérések. Nem akarok belemenni a részletekbe, inkább példákkal illusztrálom ezeket. A részletekről számos magyar nyelvű tankönyv s gyűjtemény áll rendelkezésre (Berezkei, 2003; Csibra és Gergely, 2007; Pléh, Csányi és Berezkei, 2001).

Darwin hatására elevenednek fel a pszichológiában a 19. század végétől a különböző funkcionális felfogások. Felelevenedtek, s nem megjelentek, hiszen Arisztotelész olvasóiként tudjuk, hogy a funkcionista felfogás arisztotelészi felfogás (Harkai, 1940). Egy másik természetes darwini örökség, hogy a mentális folyamatoknak is evolúciójuk van. Nem csak úgy egyszerűen vannak, hanem ezek is kibontakoztak, akárcsak a testi jegyek. Kétféle kibontakozásuk van: az egyén életében és a filogenezisben. Egy harmadik mozzanat a pszichológiai darwinizmusban a változatok kérdése, amely az emberi személyiségre nézve éppígy megjelenik.

Nézzük meg, hogy milyen alapfeszültségei vannak a darwini ihletésnek. Amit a Symons-móttó kifejez: igenis van ok a felhajtásra. Már csak ezért is, mert Darwin üzenete számos feszültséget hordoz a pszichológia irányába, amit az alábbi átfogó tézisek és ellenkérdések illusztrálnak:

1. Életünket vak erők irányítják, s nem a tudat és a ráció.

? Hol a tudat?

2. Minden létezőnek funkciója van.

? De mi van, ha megváltoznak a körülmények, s a működés fennmarad?

3. Minden emberi mozzanatot a versengés és a szelekció magyaráz.
 ? Altruizmus, exaptáció, strukturális korlátok és a kulturális verbuválás?

Mi is az emberi üzenete annak, amit egyetemes darwinizmusnak szoktunk nevezni a pszichológiában? A pszichológiában is megvan az a nagyon veszélyes üzenete, hogy életünket vak erők irányítják, és nem a tudat és a ráció. Tudjuk jól, hogy ezt nem csak Darwin emeli be a pszichológiába: minden természettudományos ambíciójú pszichológia veszélyes világnézeti sugallata ez. Ugyanakkor izgalmas problémák merülnek fel ebből a pszichológia számára is, például hogy hol a tudat, van-e egyáltalán, stb., amivel már 100 éve küszködünk.

A másik provokatív gondolat, hogy minden létezőnek és így minden mentális létezőnek is valamilyen funkciója van. Ez izgalmas eszme, mert látni fogjuk, hogy a funkció fogalma a biológiában, de a pszichológiában is, több értelemben használatos. Az egyik a viselkedést illetően a ritualizációs visszavezetés régi adaptív körülményekre. Valóban helyes-e az a metateoretikus feltevés, amelyet sokan hisznek és vallanak, egy ideig én is hittem, hogy mindenre van adaptációs történetünk, vagyis minden vonás valójában alkalmazkodási történettel magyarázható?

Ebben az esetben az a feszítő kérdés merül fel, hogy mi történik akkor, ha egy működés megmarad, miközben a körülmények megváltoznak. Tényleg igaz az, hogy örök kórkorszaki szakik laknak bennünk? Igaz az, hogy a mai újságban levő apróhirdetések vizsgálatából pontosan rekonstruálni tudjuk, hogy milyen preferenciái voltak női és férfi őseinknek a párválasztást illetően?

Az univerzális darwinizmus harmadik feszítő üzenete, hogy minden emberi mozzanatot a versengés és a szelekció magyaráz. Ebből a szempontból a pszichológia nagyon érdekes terület. A pszichológia volt szinte az első terület, ahol Ernst Mach (1910, 1927) munkáiban már 1890 táján előtérbe került a szelekciós gondolat. Mach szerint a megismerés gazdaságossági elve valójában egy evolúciós eredetű ökonómiára vezethető vissza. Ezt azért tartom fontosnak, mert sok tudománytörténész szerint maga a szelekciós gondolat egy elfelejtett darwini gondolat, amely csak a 20. század közepén kerülne előtérbe, például Karl Popper (1972) nyitott társadalommal kapcsolatos gondolatmenetének keretében. Ez a mi szakmánkban, a pszichológiában nem így volt.

Ugyanakkor nem mindenki gondolja úgy, hogy a lokális szelekciós elv mindenben s minden részletében érvényesül, miképpen én sem. Az egyik mozzanat a kooperáció. Az idevágó magyar irodalomban Csányi Vilmos (1999), valamint tanítványai, az újabb években pedig Bereczkei Tamást (2009) említhetem, rendkívül sokat tettek azért, hogy rámutassanak arra, a kooperáció milyen fontos szerepet játszik az emberi viselkedés biológiájában. Bereczkei elemzésében a rokontámogató rendszerek elemzésétől jutunk el oda, hogy vajon milyen is a viszony a mai evolúciós társas elméletekben váltakozva előtérbe kerülő empatikus és machiavelliánus emberkép között. Mindkét felfogás az emberré válás során érvényesülő szociális evolúciós fordulat mellett érvel. Az egyik azt mondja: számunkra, emberek számára rendkívül fontos volt a képesség arra, hogy kitaláljuk mások gondolatait, illetve beleéljük magunkat mások helyzetébe. Az empatikus hangsúly a koordinációt, a támogatást, az összhangot, a szeretetet emeli ki. Ezzel szemben a machiavelliánus hagyomány azt fókuszálja, hogy mások gondolatainak követése a racionális csalás, a mások eszén való túljárás eszköze. Bereczkei s mások tisztán látják, és erre laboratóriumi, antropológiai, valamint idegtudományi adatok is utalnak, hogy az ember sajátos szocialitásához mindkettőt fel kell tételeznünk. A „hideg beleélés” és a meleg együttérzés egyaránt feltételezendő ahhoz, hogy megértsük az emberi társas összhangolást. Egyszerre vagyunk mások szenvedésével együtt érző, empatikus és mások eszén túljárni akaró, rafináltan szociális lények.

Nem valószínű, hogy mindebből olyan kép kerekedik ki, ahol mindenki mindenkivel egyetért. Úgy lehet talán elképzelni, hogy a darwinizmus mentális leképezése maga is eléggé darwini képet nyújt: sokféle gondolat kavargó, melyekből szelektálunk. Vagyis van valamiféle gondolati tenger, van igen sok ember, aki nagyon sok dologról beszél, amikor a darwini pszichológiára gondol, s ebből a gondolati tengerből kiemelkednek bizonyos szigetek. Nem véletlenül használom a sziget és a tenger metaforát. Aki olvassa Darwint, az tudja, hogy életében és gondolkodásmódjának formálódásában milyen különleges szerepet játszottak a szigetek – gondoljunk akár a korallok keletkezésére, vagy a Galápagos-szigetekre. A sziget mint metafora Darwin egész életéről közöl számunkra valamit. Ugyanígy van ez a pszichológiai darwinizmusban is. Évente sok ezer közlemény jelenik meg, amelyek valamilyen értelemben darwini keretekben dolgoznak, de vannak bizonyos kiemelkedő, biztosnak tekinthető pontok, szigetek. Néhány ilyen pontot szeretnék kiemelni, s egyúttal ezek vitatott oldalait is. Nem fogom végigmondani a leckét, inkább az ifjú nemzedék számára mutatom meg, hogy sok minden, amit máshol tanulnak, ahogy Dobzhansky mondaná, a pszichológiában is igazából csak a darwini keretben nyeri el az értelmét. Az *1. táblázat* mutatja, milyen szigeteket látok én kiemelkedni a darwini pszichológia tengeréből.

1. táblázat. A darwini pszichológia másfél századának kiemelkedő sikerei és vitapontjai

<i>Siker</i>	<i>Vitatott oldal</i>
Instrumentális tanulás	Szelektációs torony
Kritikus periódusok	Mi zárja le az embernél?
Jackson–Freud-hierarchiaelv	Nők, eltérő utak
Kötődés és típusai	Életen át kiható lenne?
Fajspecifikus viselkedés	Mennyire emberi?
Társas tanulási formák	Kultúra okai?
Empátia és altruizmus	Mennyire emberspecifikus?
Képességek harang-görbéje	Etnikai változatok
Személyiségváltozatok	Mennyire genetikai?
Változó eljárások sikere	Evolúciós patológia

A szelektációs elméletnek megfelelően központi mozzanat az instrumentális tanulás előtérbe állítása. Ennek vitatott oldala, erre mutatok majd példát, a szelektációs torony. Vajon a különböző területeken meglévő szelektációs modellek, a darwini szelektációtól az instrumentális tanuláson keresztül egészen az üzleti életben való sikerig, egymás homológjai-e, vagy van-e közöttük valamilyen oksági viszony?

Egy másik ilyen sikermozzanat, kiugró sziget a kritikus periódusok fogalma. A fejlődés érzékeny szakaszainak problémája 150 év Darwinra hivatkozó viselkedéskutatásában – gondoljunk csak Lorenzre (1977, 1985) – mint stabil mozzanat jelenik meg, mint mindenki által elfogadott tény. A vitatott kérdés ma kettős: kritikus vagy érzékeny periódusokról van-e szó (*Julesz és Kovács, 1995*), illetve mi zárja le ezeket a kritikus periódusokat az embernél. Valószínű, hogy újszerű proximális magyarázatokat kell keresnünk, amelyek majd kapnak egyfajta darwini, disztális értelmezést. Bizonyos kritikus periódusoknak talán a nemi érés végével van kapcsolatuk.

A harmadik kiemelkedő mozzanat a viselkedési hierarchia. Itt megemlíteném Jackson nevét, akit gyakran elfelejtünk. A magyar Hermann Imre (1946) volt az, aki világosan rámutatott, hogy Freud egész elképzelése a lelki élet olyan hierarchiájáról árulkodik, ahol bizonyos instanciák között hierarchikus viszony van, s az egyik ellenőrzése alatt tartja a

másikat. Freud ezt a gondolatot – mondja Hermann – Jacksontól, a 19. század 80-as éveinek kiváló darwini ihletésű neurológusától veszi át, mint Sulloway (1987) is elemzi fél évszázaddal Hermann után. A Jackson–Freud-hierarchiaelnél számos vita felmerül. Mikor a pszichoszexuális fejlődés hierarchiájáról lesz szó: mi történik a nőkkel, mi történik az eltérő utakkal, stb., s ezeken sokat lehet vitatkozni, ahogy vitatkozunk is.

A következő ilyen biztos sziget a kötődés és típusainak problémája, melyben ismét Hermann-nak (1984) volt kiemelkedő szerepe. Senki sem vitatja a tényeket, a kérdés vitatott oldala, hogy ezek a kötődéstípusok az egész életre kihatnak-e, valóban az első életévben kialakított sajátos kötődési típus határozza-e meg azt, hogy valaki 40 éves korában miért nem tud leszokni a dohányzásról, stb.

Hasonló stabil pont, nem annyira a pszichológusoknak, mint inkább az etológusoknak köszönhetően, a fajspecifikus viselkedés fogalmának előtérbe állítása. Ez esetben a különösen izgalmas kérdés a mai pszichológiai darwinizmusban, hogy milyen emberi fajspecifikus viselkedések vannak. Amikor az 1960-as években megjelent Lorenz *Agresszió* című könyvének angol fordítása, az akkori naiv értelmezések azt mondták, hogy az emberek fajspecifikus viselkedése például ragaszkodásuk a nagy íróasztalhoz, a nagy irodához, mely a ragadozóemlős-territorialitás közvetlen lefordítása. Ma már nem vagyunk ilyen naivak, s éppen az az izgalmas kérdés, hogy melyek az emberre jellemző fajspecifikus viselkedések.

Ezeken keresztül jutunk el a társas tanulási formák jelentőségének felismeréséhez és ahhoz a kérdéshez, hogy ezek vajon okai vagy következményei-e a kultúrának. Hatalmas a töltete ennek a vitának. A darwini pszichológusok többnyire úgy gondolják, hogy a társas tanulási formák okai a kultúrának (*Csibra és Gergely, 2007; Tomasello, 2002*), míg a hagyományos társadalomtudósok általában úgy gondolják, hogy következményei annak.

A fajspecifikus emberi viselkedések különlegesen érdekes formái között természetesen nagy szerepet játszik a nyelv. Ehhez is kapcsolódva kiemelt szerepet játszanak a társas tanulási formák mellett az empátiával és az altruizmussal kapcsolatos kérdések. Megint olyan probléma, amikor a jelenséget mindenki felismeri, mindenki el is ismeri, azonban Hamilton (1964) óta vitatott, hogy mennyire emberspecifikusak ezek. Vannak-e az altruizmusnak különleges formái, amelyek nem a rokonszelekciókon alapulnak?

További érdekes gondolat, amelyet Darwin korában másod-unokatestvére, Galton (1883) állított előtérbe, hogy a képességeknek és a pszichológiai személyiségvonásoknak szükségszerűen van valamilyen eloszlásuk. Ez az eloszlás befolyásolja az érvényesülési sikereket, ezt nevezem a táblázaton úgy, hogy a képességek haranggörbéje. Azért használom ezt a hírhedté vált kifejezést, mert tudjuk jól, hogy az utóbbi 20 évben ezzel a megfogalmazással vált sok vitának a forrásává, Herrnstein és Murray (1984) az intelligencia öröklött megoszlásáról szóló könyve nyomán, ahol a kérdés az, hogy vannak-e az emberi személyiségvonásokban és képességekben etnikai változatok.

Egy következő stabil és biztos mozzanat a darwini ihletettséggű pszichológiában a személyiségváltozatok megléte. Ez a darwini szemléletben nem valamiféle „hab a tortán”, hanem alapvető tényező az ember megértése szempontjából. A vitatott kérdést nagyon jól ismerjük, Magyarországon Gervai Judit és munkatársai (*Szekely, Ronai, Nemoda, Kolmann, Gervai és Sasvari-Szekely, 2004*) foglalkoznak ennek egyik oldalával, de állandóan visszatérő kérdés, nem csak egy-egy vonásban, hogy mennyire genetikai eredetűek ezek a különbségek, és mennyire epigenetikusak.

Végül egy optimista mozzanat a darwinista pszichológia szigetei között a változó eljárások sikere, vagy a különböző eljárások változó sikere, amely az evolúciós patológiához vezet. Ezen olyan problémákat kell érteni, ha már említettem Sasvárit és Gervai Juditot, mint például a kalandkeresés szerepe. Jól tudjuk, hogy a mai világban mennyi problémát okoz a hosszú dopaminallállal élő emberek viselkedése, milyen nyughatatlannok, milyen állandó ingerkeresők, ejtőernyős ugrásoktól kezdve kis bűnözésekben keresz-

tül mindenféle gond van velük. De ugyanezek az emberek voltak azok is, akik úgy gondolták, hogy meg kell győzni egy uralkodót arról, hogy ideje lenne elmenni Nyugat felé a tengeren! Egy másik uralkodót pedig arról győzködtek, hogy ideje lenne átmenni ezen a nagy hegyen, mármint az Urál hegyen, és elmenni Szibériába. Láthatjuk, hogy a különböző helyzetekben a kalandkereső ember rendkívül fontos lehet a társadalom számára – ez lehet az optimista üzenete a darwini személyiségpszichológiának.

Háromféle darwini pszichológia

Módszertanát, a köznapjait tekintve a darwini ihletésű pszichológia legalább három változatban létezik. Az egyiket nevezem én szőrös összehasonlító darwini pszichológiának. Az *1. ábrán* a Darwin (1963) könyvéből való kép látható. Ebben a könyvben keres maga Darwin világos analógiákat emberi és állati érzelmkifejezések között. Az igazi szőrös állatokkal foglalkozó darwini pszichológia hagyománya Romanestől Thorndike-on át egészen Tomasellóig terjed.

Egy másik, nem szőrös darwini pszichológia, amely ’úriemberekkel’ foglalkozik különböző közegekben, arra kíváncsi, Galtontól (1883) kezdve Cloningerig (1999), hogy milyen mintázata van az egyéni különbségeknek. A darwini elmélet rekonstrukciójában központi mozzanatról indul ki, abból, hogy a szelekció feltételezi a variációt. Ha a szelekció révén alakultak ki mentális tulajdonságaink, akkor kell legyen lényeges variációjuk.

A harmadik típusú darwini pszichológiát én pelenkás epiztemológiának nevezem. Ez elindul a karosszékek világából, a már emlegetett Mach korában, illetve Mach saját munkáiban. Mach megfogalmazza azt az irányt pszichológiailag értelmezett filozófiájában, hogy az ismeretelmélet kérdéseire valójában Darwinban találjuk meg a választ. Ez az irány a mai filozófiában egészen Daniel Dennettig tart. Azért olyan az emberi gondolkodás, amilyen, mert így szelektálódott ki. Ennek megvan már magától Darwintól kezdve a sajátos pelenkás változata, a „tudós baba”. Darwintól kezdve Baldwinon át Tomasellóig, Gergely Györgyig és másokig azt vizsgálják, hogy a nagyon korai gyermeki teljesítmények mit mondanak az ember mentális folyamatairól, Darwinnál például az érzelmkifejezések eredetéről, a mai világban mit mondanak például az utánzás eredetéről, a szociális tanulásról vagy egyéb magasabb mozzanatokról.

Ha a pszichológiában is megjelenő darwini ihletés logikai rendszerét tekintjük, érdemes visszamennünk Lewontin munkájához, aki 1970-ben próbálta meg rekonstruálni Darwin alapelveit, valamiféle logikát belevinni a darwini elméletbe. Átrendeztem eredeti sorozatait, s a pszichológiai darwinizmusnak próbáltam megfeleltetni azokat a *2. táblázaton*.

2. táblázat. Lewontin (1970) alapelvei a darwini elméletről és a lélektani darwinizmus

Lewontin darwini alapelvei	Pszichológiai darwinizmus
1. Fenotipikus variáció	Az egyéni különbségek előtérbe állítása
2. A fittség variabilitása	A lelki jelenségek adaptív felfogása
3. Fittséget növelő mozzanatok öröklődése	A fejlődés és a történet gondolata

A fenotipikus variáció elve megfelel az egyéni különbségek pszichológiai kutatásának. A fittség variabilitásának elve megfelel a funkcionalista felfogásnak. A lelki jelenségek nem önmagukban és önmagukért vannak, hanem azért, mert egy sajátos életfunkciót töltenek be. A harmadik elv szerint a darwini fejlődés- vagy változás-eszmében a fittség-növelő mozzanatok öröklődnek. Ebből a pszichológiában állandó viták lesznek, de min-

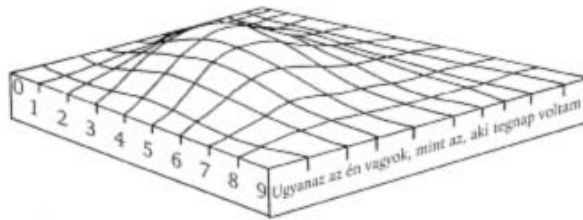


1. ábra. Csalódott csimpánz Darwin (1963) könyvében

denképpen megjelenik az a gondolat, hogy a pszichológiai értelmezésben a fejlődésnek és a történelemnek kitüntetett szerepe van.

A pszichológiai funkcionalizmus és a darwinizmus

Először azt szeretném illusztrálni, hogyan jelenik meg az, amit úgy nevezek, hogy pszichológiai funkcionalizmus, a lelki jelenségek adaptív felfogása, amely a Lewontin-modellben a második mozzanat. Abból indul ki ez a törekvés, hogy a mentális dolgoknak biológiai szerepük van. A 19. század utolsó, a 20. század első éveiben Dewey (1910) akkor még pszichológiailag is értelmezett pragmatizmusa ennek az egyik első megnyilvánulása. Egy másik alapgondolat, amely szintén nagyon korai darwini élményeken alapszik, hogy minden mentális dolgot folyamatában kell tekintenünk, s nem statikusan. Ez a 19. században hallatlanul nagy vitatéma volt, s remélem, a 21. században megint észrevevesszük, hogy igen fontos mozzanat. William James (1890) volt az, aki ezt állította saját Darwin-olvasatának középpontjába (lásd: *Taylor*, 1990). Az egész tudatáramlás-koncepció, a „felpúpozódó lepedő” gondolata a 2. ábrán azt mutatja, hogy amikor egy mondatot kimondok („ugyanaz az én vagyok, mint aki tegnap voltam”), akkor a különböző szavaknak megfelelő mozzanatok nemcsak mint szigetek léteznek, hanem állandó áramlása van a gondolatnak, mindent időben kell felfogni, semmit sem csupán egy pillanatban kell megragadni.

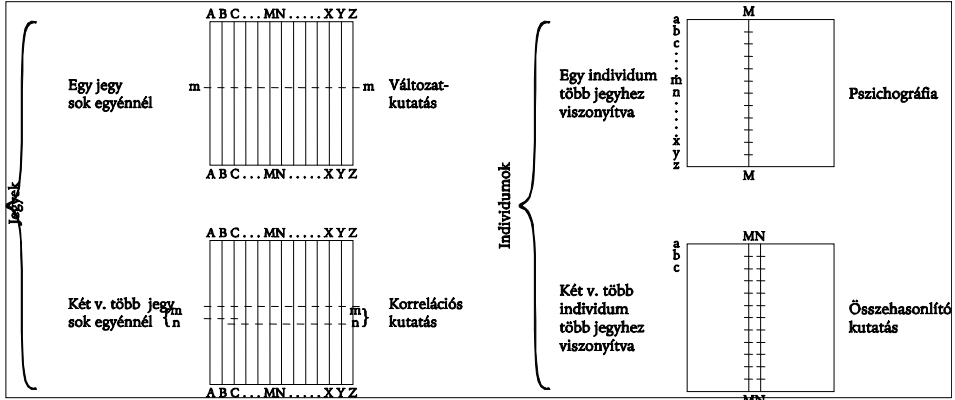


2. ábra. William James (1990) illusztrációja a gondolatáramlásról

A harmadik mozzanat ebben a funkcionális gondolatban, hogy az egyéni lelki jelenség időbeni kibontakozása mellett jelen van egy hosszú távú időbeli kibontakozás is. Minden igazi pszichológiának két fejlődési perspektívája kell legyen: a gyermek és az állatok. Ez az, amit James Baldwin (1895) olyan világosan megfogalmazott első híres könyvében: *Mental development in the child and in the race*, azaz *A lelki fejlődés a gyermeknél és a fajnál*. Az utolsó mozzanat a funkcionista eszmerendszerben a változatok léte. Mutatok erre egy német példát. A 20. század első éveiben William Stern (1911) volt az, aki a német pszichológiában, szintén Darwin inspirációjára is, azt állítja, hogy a változatok léte, illetve a változatok különböző megközelítése különböző modelleket mutat, mint a 3. ábrán látjuk.

Foglalkozhatunk az egyes személyiségvonásokkal (baloldalt, felül), azok kapcsolataival (baloldalt, alul). Foglalkozhatunk egyéni pszichoprofil-alkotással, a pszichográfiával, amit az ábra jobb felső része mutat, a személyiségek összehasonlításával. Mindezek a pszichológia alapkérdései. Nem elhanyagolható vagy másodlagos az ember különbségeinek problémája, hangzik a funkcionista hitelv.

Ezek tehát azok a mozzanatok, amelyek 100 éve óta a funkcionális elkötelezettségű pszichológiában rejlő alapkérdések. Ennek a funkcionális eszmének számos változata született 100 év alatt. Én azon kisebbség közé tartozom, akik a pszichoanalízist is Darwin szempontjából értelmezik. Nagy szerepet játszott a pszichoanalitikus felfogásban Darwin eszméje a mentális megoldások „hierarchiájáról”, a már említett Jackson–Darwin modell.



3. ábra. Az egyéni különbségek vizsgálatának mintázatai Stern (1911) nyomán

Hasonló darvini ihletésű gondolat a kötődés, mely nemcsak a pszichoanalitikusoknál, hanem eredetileg a viselkedésvizsgáló kísérleti pszichológusoknál is feltűnik. A 4. ábra mutatja ennek kísérleti elemzését.

A funkcionista típusú pszichológiai eszmerendszernek, a viselkedés funkcionális értelmezésének több változata jött létre 150 év alatt. Természetesen az etológia is ezek közé tartozik, amely elindul a természetes obszervációs etológiából, és előtérbe állítja a fajspecifikus kiváltók és az érzékeny szakaszok fogalmát.

A 20. század végén, úgy 1980 körül indult el a funkcionális gondolat radikális értelmezése, a magát evolúciós pszichológia néven azonosító áramlat. Ez azt hirdeti, hogy az emberi gondolkodás- és érzésvilág stabil architektúrái, viszonylag lassan változó képződményei, különböző képzetek, hogy például mire gondolunk, amikor meglátunk egy dúskeblű hölgyet, valamint a különböző preferenciák (például: a nők jobban szeretik a széles vállú férfiakat stb.) mindannyiunknál egy eredeti, régmúlt adaptációs történetre vezethetők vissza. Híres anekdotikus példa



4. ábra. Harlow (1958) felfogása szerint a kis rhesus majom a komfortot adó szőrányához ragaszkodik, miközben a drótanyán táplálkozik



5. ábra. Kurkászás csimpánzoknál és embereknél

a kurkászás. Szeretjük egymás haját birizgálni, s ez azért van, mert főemlős őseink számára a társas kötődés alakításának és az antagonisztikus kapcsolatok szabályozásának fontos eszköze volt a kurkászás (*Dunbar*, 1996).

Természetesen számos ellenérvet lehet felsorolni a folytonossággal szemben. Arra szeretnék csupán rávilágítani, hogy mindezek a tankönyvi adatok sajátos értelmet nyerne, ha Darwin és az evolúciós szemlélet szempontjából nézzük őket.

A célszerűség és a lelki jelenségek természettudományos értelmezése

Nézzünk egy izgalmas vitakérdést a funkcionalista gondolatmeneten belül! Ez a viszszaterő kérdés azt érinti, hogy mikor jogos és milyen körülményekkel kell hosszú távú, disztális evolúciós magyarázatokat használnunk, és milyen rivalisa lehet adott esetben ennek a proximális magyarázat. Vissza lehet-e, ha nem is a világmagyarázat, de a mentális működés szintjén csempészni a célszerűséget egy természettudományos világképbe? Ez a versengés korunk, a 21. század elejének pszichológiájában is megvan. Vagy evolúciós történeteket hallunk, melyek sokszor meseszerűek, miközben oksági önbeállítást használnak, vagy olyan neurobiológiai történeteket olvasunk, melyek tiszta mechanikát adnak a viselkedésről, anélkül, hogy annak végső miértjét felvetnék.

Ez a gond már jelen van azonban éppen egy évszázada, a 19. és 20. század fordulóján is. Két hatalmas szerepű szerző, Jack Loeb (1900, 1912) és Harry Jennings (1906) volt az, aki nagyon egyszerű lények, az amöbák viselkedésének magyarázatában újra felvetették azt a vitát, mely három évtizeddel azelőtt a reflex magyarázatánál felmerült: lehet-e mechanikusan magyarázni a viselkedés célszerűségét? Az amöbák-kérdés nemzedékeket átívelt. Az én tanárom, Kardos Lajos, még az 1960-as években is állandóan az amöbákról beszélt az összehasonlító lélektan bevezető óráin. Mi akkor nem értettük, hogy miért beszél annyit az amöbáról – ma már tudom. Azért, mert az Ő tanára, Karl Bühler (1922, 1927) még Loeb és Jennings vitáján nőtt fel, s azt kommentálta. Loeb a radikális biokémiai felfogás képviselője minden viselkedés-magyarázatában. 1900-ban, több, mint 100 évvel ezelőtt azt mondta, hogy célokról nem szabad beszélni, mindent megmagyaráz a biokémia. A funkcionalizmus veszélyes a viselkedés értelmezésében, az életben csak vak mechanika van. (2) Minden reflexes és ösztönös folyamat valójában a protoplazma általános fizikokémiai tulajdonságaiból vezethető le, legfeljebb magasabbrendűeknél egészíti ki ezt az asszociatív emlékezet. A cél, szándék ('purpose') fogalmának nincsen helye a tudományban. Magának a központi idegrendszernek a feltételezett működése sem lehet valamiféle spekuláció alapja, ahol, mint a funkcionalista pszichológusok teszik, mindenféle bonyolult működéseket tulajdonítunk az idegrendszernek, vagyis magát az idegrendszert antropomorfizáljuk. Radikális mondatai máig meghökkentőek:

„A központi idegrendszer ezekben a működésekben csak mint vezető vesz részt. A reflexek fiziológiájának igazi kérdése a protoplazma vezetőképességével kapcsolatos. Ez ma már nem biológiai kérdés, hanem fizikokémiai probléma.” (*Loeb*, 1900, 289.)

Loeb eredetileg német kutató volt a Strasbourgi Egyetemen, és onnan ment Amerikába. Jennings viszont „igazi amerikai”, aki azt mondja, hogy az állati viselkedést szándékokkal kell értelmezni, darwini módon a túlélés és a funkció szempontjából. A viselkedésben valóban célok vannak. A célszerűség szerinte alkalmazható, mintegy lágy hozzáállás, mivel biológiailag működik, beválik. (3)

„Általában nem tulajdonítunk tudatosságot egy kőnek, mert ez nem segítene a kő viselkedésének megértésében és a felette való ellenőrzésben. [...] Másrészt viszont általában tudatosságot tulajdonítunk egy kutyának, mert ez hasznos; gyakorlatban lehetővé teszi, hogy sokkal jobban tudjuk értékelni, előre látni és ellenőrizni cselekedeteit, mint egyébként. [...] Ha egy amöbá [...] olyan nagy lenne, mint egy

bálna, elképzelhető, hogy lennének olyan helyzetek, ahol elemi tudatállapotok hozzárendelése megmen-
tené a nem túl felkészült embert az egyébként, ilyen tulajdonítások nélkül bekövetkező pusztítástól.”
(*Jennings*, 1906, 104.)

Az állatoknak célokat tulajdonítani, miként a köznapi életben, a viselkedés leírásában is hasznos elv. Loeb viszont azt mondja, hogy a protoplazma általános fizikai-kémiai tulajdonságai magyarázzák a reflexeket és ösztönöket. Cél és szándék fogalmának nincs helye a tudományban.

Ennek a tudománytörténeti szempontból igen alapvető vitának máig tartó folytatása van. A korban Edwin Holt (1915), aki ugyancsak generációk tanára, és többek között Egon Brunswik mentora és tanára is volt, fogalmazza meg azt, hogy a viselkedés elemzésénél kétféle lehetséges attitűdöt lehet felvenni. Az egyik, amikor a viselkedést reflexnek tekintjük. Ez teljesen igaz, ami a folyamatot illeti. Ugyanakkor ezt kiegészíti annak elemzése, hogy mihez is igazodik az állat viselkedése, milyen immanens célokat követ. Az egyik attitűd a mechanikus, kémiai hozzáállás, a másik pedig igazából a célokat helyezi előtérbe: arra kíváncsi, hogy mihez igazodik az állat viselkedése.

„Hajlamosak vagyunk – még a behavioristák is közülünk – arra, hogy azt higgyük, hogy a viselkedés valahogy reflex-tevékenységekből áll össze. Ez teljesen igaz, már ami a folyamatot illeti. Így a végső elemzés szerint a korallzátony is pozitív és negatív ionokból áll, de a biológus, a földrajztudós vagy a hajóskapitány nem értené meg a dolog lényegét, ha így fogná föl.” (*Holt*, 1915, 232. o.)

Holt szerint darwini szempontból értelmezve reflexes működéseink is célirányosak: a szervezet a környezet valamely tárgyához vagy lényéhez viszonyítva mozog (*Holt*, 1915, 55.). A madarak például dél felé repülnek, s mozgásuk nem a mezőre mint ingerre adott válasz. Ez az „igazodás” erőteljesen megkérdőjelezi a viselkedés mechanikus felfogását. Maga a viselkedés csak egy általa megvalósított, őt irányító „cél” szempontjából definiálható, s nem pusztán fizikai leírással.

Holt (1915, 55.) pozitív tanácsa: azt kell elemezni, ahogy „a szervezet a környezet valamely tárgyához vagy tényéhez viszonyítva mozog”. A viselkedés értelmes jellemzése ezekben a keretekben fog megjelenni. S míg Loeb mechanikus leírása ennek megfelelően a reflexek szintjére érvényes, a viselkedés szintjére Jennings funkcionális elemzése lenne érvényes.

„Azt, hogy az állat mint egész hogyan viselkedik, nem lehet leírni a közvetlen ingerek terminusaiban; csak azoknak a környezeti tárgyaknak a keretében tehető ez meg, melyekre az állat viselkedése irányul. Pontosan ez a különbség a reflexes aktus és a specifikus válasz vagy viselkedés között.” (*Holt*, 1915, 76.)

Ez a felfogás, mely logikusan elvezet a viselkedés különböző szintű leírásának szükségességéhez (például a mozdulatok és az általuk végrehajtott cselekedetek elválasztásához), sokáig csendes kisebbség maradt. Ezt a felfogást újítja majd fel a 20. század utolsó évtizedében Daniel Dennett. Dennett (1996, 1998, 2008) darwini filozófiája tele van utalással mind a klasszikus, mind a modern pszichológiára. Dennett azt hirdeti, hogy az emberek naiv pszichológiája, a mások és egymás viselkedésének értelmezésére használt tulajdonítási rendszer abban az értelemben valóság, hogy az embereknek olyan mértékig vannak (és itt a Loeb–Jennings-vitára utal vissza) vélekedéseik és vágyaik, ahogy például súlypontjuk van, és a Földnek van Egyenlítője. (4) Dennett szerint hasonló módon viselkedésünket fontos hipotetikus entitások, célok és szándékok vezetik.

„A naiv pszichológia abban az értelemben instrumentalista, ahogy a legvadabb realisták is megengednék: az embereknek tényleg vannak vélekedéseik és vágyaik a népi pszichológia által képviselt változatában ugyanúgy, ahogy tényleg van súlypontjuk, és a Földnek van Egyenlítője.” (*Dennett*, 1998, 124. o.)

Ez a gond, amely Jennings és Loeb vitájával 150 évvel ezelőtt felmerült, ugyanúgy felmerült a 20. század közepén is. A Nobel-díjas etológus, Tinbergen (1963, 1977) ész-

reveszi az 1930-as évek etológiájának könnyű megoldásait: „Felmerül a tendencia, hogy az oksági kérdést úgy oldjuk fel, hogy rámutatunk a viselkedés céljára vagy szándékára” (Tinbergen, 1977, 132. o.).

Ezt a problémát azóta Gould (1990; *Gould és Lewontin*, 1979) nyomán panglossi paradigmatkérdésként emlegetjük, a *Candide* mindenre kész megoldásokat s tökéletes optimalizációt látó professzorára utalva. Hogyan lehet ezt elkerülni? – veti fel a kérdést Tinbergen. Két módon: a disztális és proximális magyarázat kombinálásával, s azzal, hogy evolúciós zsákutcákat is megengedünk, s nem csak a „győzteseket” elemezzük, mint Karl Popper (1972, 2009) is oly sokszor kiemeli evolúciós filozófiájában.

A viselkedés igazi elemzésében négy kérdést kell feltenni Tinbergen szerint. Ez a négy kérdés azóta is velünk van, miközben a benne rejlő komplexitást hajlamosak vagyunk leszólni. Tinbergen pedig valódi keretet ad a darwini magyarázat kereséséhez.

Minden viselkedésnek kell legyen oksági mechanizmusa. A viselkedést a hormonális és neurobiológiai rendszer valósítja meg, ennek részleteit kell feltárnunk. A színlátásnak például megvan a maga neurobiológiai szerveződése.

A viselkedésnek van ontogenezise, kell hogy legyen kibontakozása. A színlátáson alapuló viselkedés kibontakozása nyomon követhető a színre érzékeny fajoknál.

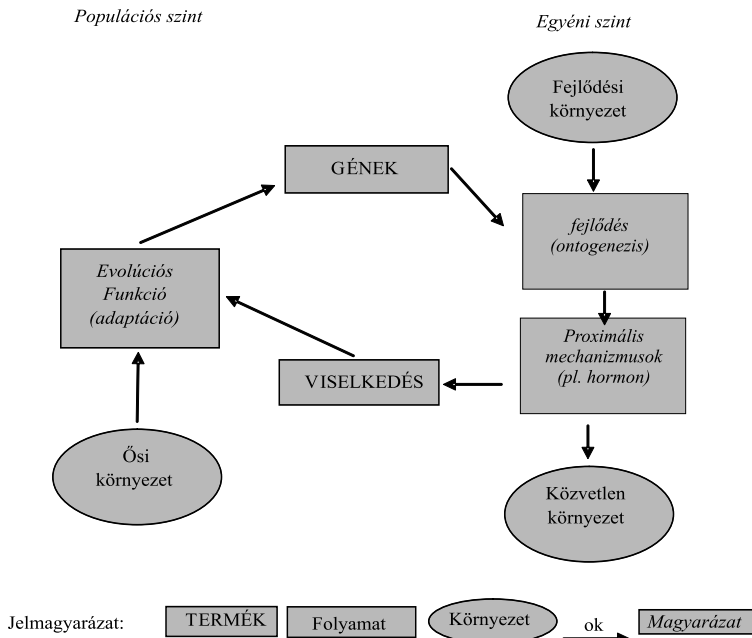
Ez a két mozzanat adja meg a viselkedés értelmezésének proximális keretét.

A viselkedésnek funkciója van. A színlátás például segíti az érett gyümölcsök megtalálását, mint a kisgyerekek mellett a tudomány is tudja (*Dunbar*, 1996).

Végül a viselkedésnek evolúciós története is van. A hullámhosszra érzékeny viselkedés s ezzel a színlátás megjelenése például nyomon követhető az emlősök s ezen belül a főemlősök világában (*Dunbar*, 1996).

A funkció és az evolúciós történet adják meg a viselkedés értelmezésének disztális kereteit.

A 6. ábra mutatja, hogyan illeszthető mindez a populációval és az egyedfejlődéssel kapcsolatos oksági térképbe.



6. ábra. A Tinbergen-féle négy kérdés az állati viselkedés magyarázatának kontextusában (Tinbergen, 1963)

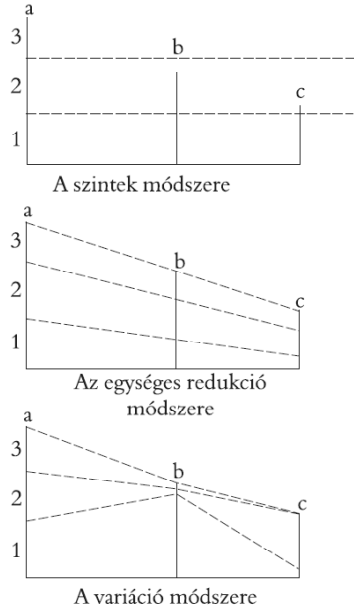
A fajok viselkedési összevetése és a kontinuitás kérdése

Mi még a „szőrös darwini pszichológiát” is mindig az ember szempontjából műveljük, ezért visszatérő kérdésünk a folytonosság. Ennek alapvető kérdéseit már 1894-ben megfogalmazta Loyd Morgan (2004) híres könyvében. Ebből főképp csak a Morgan-kánonra szoktunk utalni, vagyis arra a gazdaságossági elvre, hogy amit lehet egyszerűen magyarázni, azt ne magyarázzuk bonyolultan. Morgan emellett azonban rendszerezi is azt, hogy milyen viszonyok lehetségesek a különböző fajoknál a mentális folyamatokban, mint a 7. ábra mutatja.

Az egyik a szintek szerinti értelmezés. A fejlődéssel megjelennek bizonyos mentális folyamatok, például az emlékezés, amelyek másutt viszont nincsenek jelen. Ez az elv feltételezi az evolúció progresszióként értelmezését, amit ma sokan, például Popper (2009), igen erőteljesen vitatnak. A szintek módszere azt mondja, hogy ahogyan haladunk a hangyától az emberhez – persze tudjuk jól, hogy nem onnan haladunk, de ő ezt így képzeleli el –, akkor a hangya csak lát, a patkánynak már vannak érzelmei, az ember viszont gondolkodik. Az egységes redukció értelmezési elve szerint viszont mindenki tud mindent, csak eltérő mértékben. Minden állat gondolkodik, érzékel, minden állatnak van érzelme, csak az embernek bonyolultabb, a hangyáknak pedig egyszerűbb. A variáció módszere újul meg a 20. század közepi etológiában a fajspecifikus viselkedések fogalmával. Eszerint igenis vannak fajspecifikus viselkedési formák, ugyanakkor ezek nem rendezhetőek egy egységes progressziós rendbe.

A Morgan által körvonalazott témakörből a mai evolúciós gondolkodásban két izgalmas vitakérdés áll előtérben. Az egyik, hogy amikor hasonlóságokat találunk különböző fajok viselkedései között, vajon mikor van szó kibontakozásról, s mikor csak valójában homológiáról. Sok szempontból jogos az énekesmadarak énektanulását az emberi nyelv elsajátításának analógiájaként tekinti. Például, mint Derégnaucourt és munkatársai (*Derégnaucourt, Mitra, Pytte, Fehér és Tchernichovski, 2005*) kimutatták, még az énektanulás alvásfüggése is hasonlít számos emberi tanuláshoz, vagyis izgalmas a madarének kialakulását az emberi nyelv elsajátítás analógiájának tekinteni. Egy központi proximális szempontból viszont nem jogos. Az emberi nyelv elsajátítás könnyedsége akkor áll le, amikor bekövetkezik a nemi érés. A legtöbb hím énekesmadárnál pedig akkor kezdődik az éneklés, amikor megemelkedik a tesztoszteron szintje, vagyis ott ez pont fordítva van. Végig kell tehát gondolnunk, hogy miben szabad analógiákat tételeznünk, és miben nem.

A másik izgalmas mai kérdés, hogy a sajátosan emberi mentális folyamatok kialakulásában mi is a viszony az ember és elődei között. Vajon úgy képzeljük-e el az ember és a nem emberi főemlősök viszonyát, hogy az embert sok ezer különböző fajspecifikus viselkedési vonás különbözteti meg (mint *Cosmides és Tooby [2001]* hirdették), vagy pedig abban hiszünk, hogy van néhány központi adaptáció a hominid fejlődésben? Izgalmas vitakérdés ez, melynek képviselőit a 3. táblázat hasonlítja össze.



7. ábra. A fajok közti viselkedési és mentális viszonyok lehetséges modelljei Morgan (2004) értelmezésében

3. táblázat. Két felfogás a sajátosan emberi vonások alakulásáról. A radikális evolúciós pszichológia (EP) és a lágyabb evolúciós szemlélet (ESz)

Radikális EP (evolúciós pszichológia)	Hajlékony Esz (evolúciós szemlélet)
Minden adaptáció	Adaptáció és exaptáció
Variáció-szelekció-rögzítés genomban	Többféle szelekciós ciklus
Radikális modularizmus: sok ezer humán vonás	Csak néhány vezérelv humán vonás
Merev innátizmus	Elvárt környezet szerepe
Repetitív mozzanatok a kultúrában is	Variabilitás az egyneműségben
Cosmides, Tooby, Buss, Pinker	Tomasello, Dunbar, Gergely és Csibra

Az általam radikális evolúciós pszichológiának nevezett felfogás képviselői, Pinker, Cosmides és Tooby azt hirdetik, hogy minden viselkedési mozzanatra van egy adaptációs történet, mindegyiknek valami haszna kellett hogy legyen. Minden érdekes viselkedés úgy jött létre, hogy egy környezeti „kihívásból” elindult egy variáció-szelekció-rögzítési ciklus. Ennek felel meg, amit gúnyosan svájcbicska-modellnek szoktunk nevezni: a radikális modularizmus. Az emberi mentalitást eszerint sok ezer kicsi, területspecifikus viselkedési változás különbözteti meg a főemlősöktől. Tudjuk jól, hogy ez a humán genom leírása előtti felfogás. Nagyon nehéz elképzelni, hogy abba a 21–32 ezer génbe, amelyet azonosítunk, belefér-e, mondjuk, 4–5000 viselkedési adaptáció. Nem fér bele!

Az evolúciós szemlélet képviselői, például Tomasello (2002), szintén még a genomprojekt előtt, az idő szűkösségét emelik ki. A csimpánzoktól minket elválasztó 2–4 millió évbe sem fér bele ennyi dolog. Kell tehát találni néhány központi mozzanatot. Ezért kiemelnek néhány központi humánspecifikus mozzanatot, s az adaptáció mellett megengednek exaptációt is, hangsúlyozva, hogy sajátos epigenetikus történeteket kell kialakítanunk.

Egy példát mutatok be a radikális felfogásra az evolúciós pszichológia egyik sztárja, Buss (2001) elképzeléseiről. A 4. táblázaton látható, hogyan lehet funkcionális magyarázatot találni különböző elvontsági szinteken, kiindulva a legmagasabb, átfogó elméletektől a középszintű elméleteken keresztül egészen a sajátos viselkedési módokig vagy preferenciáig, mint például félelem a kígyóktól, a mérgezés kerülése.

4. táblázat. Példa Buss (2001) evolúciós elemzési szintjeire

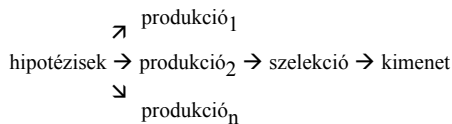
Szintek		Változatok	
Evolúciós elmélet	Evolúció	a természetes	kiválasztódással
Középszintű evolúciós elmélet	Altruizmus elmélete	Szülői befektetés és párválasztás	Szülő-utód konfliktus elmélete
Speciális evolúciós hipotézisek	A nagyobb befektetésű nem szelektivebb	Az utódok gondozásához hozzájáruló hímet választja a nőstény	A kevesebb szülői ráfordítású nem versengőbb a kegyekért
Specifikus predikciók a hipotézisekből	A nők magasabb státusú férfiakat preferálnak	A nők preferálják az utódgondozás jeleit mutató férfiakat	A nők elválnak a forrásokat másra pazarló férfitől

Az 5. táblázat egy részletesebb listáját mutatja a viselkedési preferenciáknak és megoldási módoknak. Csak néhány példát emelek ki. Az, hogy bizonyos helyekre a nők jobban emlékeznek, mint a férfiak, azzal magyarázható, hogy az ősi életmódunkban a nők inkább gyűjtögető hatékonyságra törekedtek, míg a férfiak nagyobb távolságokat tettek meg. A férfiak féltékenysége igazából azért volt nagy szerepű, mert az apaság biztonságát növelte. A szavannatáj preferenciáját az erőforrások és a víz eloszlása magyarázza.

5. táblázat. Lista a moduláris kifejldött (evolált) mechanizmusokról Buss (2001) nyomán

1. Félelmek és főbiák mintázott megoszlása.
2. Színlátási mechanizmusok.
3. Szárazföldi életre alkalmazkodás.
4. Az állati mozgás követésének perceptuális adaptációi.
5. Magasabb státuszú modellek utánzása gyermekeknél.
6. Tudatelmélet és naiv pszichológia kialakulása óvodáskorban.
7. Autizmus mint területspecifikus elme-olvasási zavar.
8. A fogadott gyermek sorsa nehezebb.
9. Házasság felbomlása hűtlenséggel és terméketlenséggel kapcsolatos.
10. A férfiféltékenység egyetemes, s az apaság biztosításával függ össze.
11. Megbízható, értelmes és kedves partnereket preferálunk.
12. Férfiak és nők eltérő partnerpreferenciái a szaporodási sikerrel függenek össze.
13. Stabil és alkalmi kapcsolatokra eltérő partnereket preferálunk.
14. Férfiak és nők szexuális fantáziái evolúciós okokból eltérnek.
15. Férfiak spermiummennyisége hosszabb szétválás után nagyobb.
16. A reprodukciós értékű nőket jobban őrizzük és izoláljuk.
17. Férfiak a szaporodási verseny korában több kockázatot vállalnak.
18. Terhes nők reggeli rosszulléte akadályozza a teratogén hatásokat.
19. Nők téri hely-émlékezete jobb, ami a gyűjtögetés révén alakult ki.
20. Férfiak téri forgatása jobb, ami a vadászat révén alakult ki.

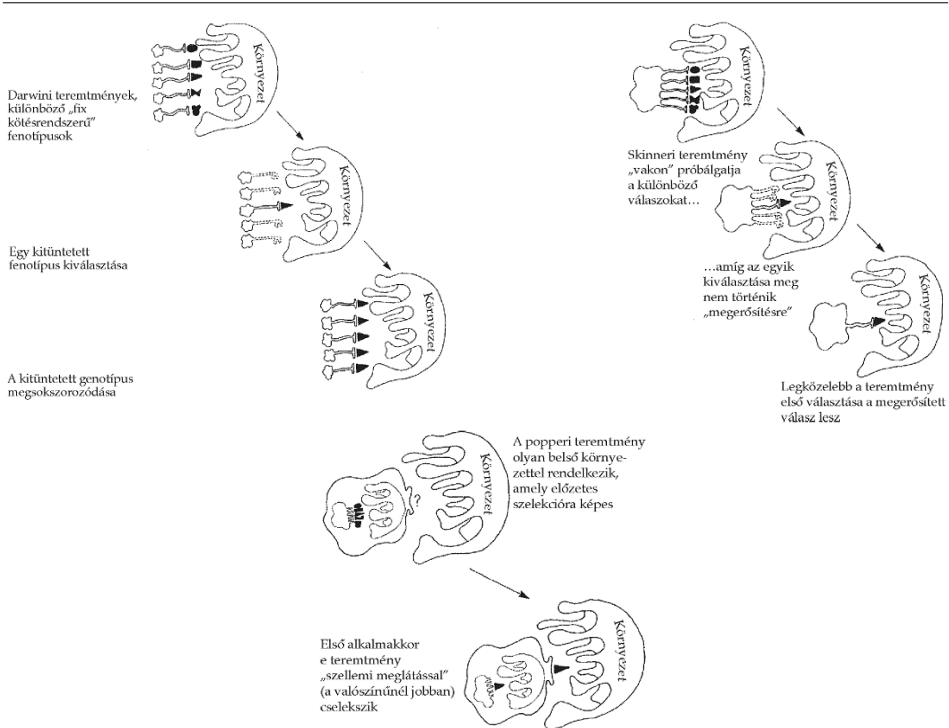
Az evolúciós ismeretelmélet feltételezte 11 szelekciós forma a genetikai alkalmazástól a tudományokig terjed. Szerkezetében azonban mindenütt ugyanarról van szó: a változatot generáló és szelektáló ciklusok elkülönítéséről. Karl Popper (2009) ebből általános modellt alakított ki a filozófiában, mely szerint el kell választanunk egymástól a variációt generáló és a szelektáló ciklusokat, mint a 8. ábra mutatja. A „hipotézisek” a kiinduló feltételek, ezek alapján keletkeznek a változatok, azaz produkciók, s a következmények szelektálnak közöttük. Nincsen azonban visszacsatolás a két ciklus között.



8. ábra. Popper (1972, 2009) felfogása a változás variáció-generáló és -szelektáló ciklusainak elválasztásáról

Egy nemzedékkel később Daniel Dennett (1996, 2008) a szelekciós toronyban a darwini, a skinneri és a popperi lények metaforájában azt mutatja meg, hogyan lesz egyre hatékonyabb és egyre gyorsabb ugyanaz a mechanizmus (9. ábra, Dennett, 1999). Nem tudunk válaszolni ugyanakkor arra, hogy, amiképp Dennett nevezi, „a torony” különböző szintjein az oksági mechanizmusok ugyanazok-e, vagy egyszerűen egy strukturális, vagy ha úgy tetszik, rendszerelméleti homológiáról van-e szó.

A rendszerszerű felfogás szerint mindig hatékonyabb rendszer az, amelyik a variáció-generáló és a szelekciós ciklusokat elválasztja egymástól, szemben azzal, ahol lamarcki módon a variációk produkcióját a korábbi siker irányítja. Hogy valóban így van-e ez, az a kulturális evolúciós gondolkodás következő fázisának egyik nagyon izgalmas kérdése.



9. ábra. Daniel Dennett (1996) elképzelése a háromszintű szelekciós toronyról

Merre tovább az evolúciós pszichológiában?

Vajon melyik irányba halad az evolúciós, darwini elkötelezettségű pszichológia és funkcionalizmus? Az egyik komoly ígéret a jövőre nézve, amelyet úgy szoktunk nevezni, hogy az evo-devo megközelítés és az idegtudomány összekapcsolása. A történeti visszatekintést illetően ez azt jelenti, hogy az egyik oldalon újra összekapcsoljuk az evolúciós pszichológia szőrös hagyományát és az „okos csecsemő” gondolatát, miként már Baldwin (1895) is tette volt. Másrészt Tinbergen tanácsait követve keressük a kibontakozó működések idegrendszeri oksági láncolatát, a proximális mechanizmusokat: tehát a viselkedéshez egy sajátos működési módot kell találni az idegrendszerben. Mindehhez ki kell alakítanunk a determinizmus helyes értelmezését. Ez a modern genetikában is így van: felhagyunk azzal a naiv hittel, hogy minden mentális vonásnak egy gén felel meg 1:1 illesztéssel. Itt a modern genetikától az evolúciós elkötelezettségű pszichológusok sok mindent fognak tanulni arra nézve, hogy mit is jelent igazából az okság.

Mutatók egy példát, amely az evolúciós, kulturális és idegrendszeri magyarázatok komplex illesztésének lehetőségét mutatja be. Azt a módot, ahogyan Chomsky elképzei a nyelv kialakulását exaptációk révén, rafináltabban is meg lehet fogalmazni. Stanislaw Dehaene tette ezt meg az írás rendszerére vonatkoztatva. Agyi képzőanyagot módszerekkel azt találták, hogy a legkülönbözőbb írásrendszerek esetén lényegében ugyanott: a parieto-occipito-temporális területen, vagyis a fal, a tarkó- és a halántéklebeny találkozási helyén alakul ki a vizuális szóforma területe. Ez az érzékeny terület evolúciósan nem azért alakult ki, hogy olvasni tudjunk. Azért alakult ki, hogy nagyon kis látószögű textúrákat tudjunk élesen látni, ami nagyon fontos például kedvesünk arckifejzésének kibogozásánál, vagy a szerszámkészítésben a szerszámok és a megmunkálni kívánt, megcélzott tárgyak textúrájának egymáshoz illesztésében. Az olvasás mint kulturális rendszer

ezt az agykérgi területet verbuválja. Izgalmas kérdés, hogy nem lehet-e maga a nyelv is ilyen? Nem lehetséges-e, hogy a természetes nyelv sem úgy alakult ki, hogy a Broca- és Wernicke-terület speciálisan adaptívan szelektálódott a nyelvre, hanem valamilyen más funkcióra választódott ki, mint például a gyorsan változó mozgások produkálására (ez lenne a Broca-terület), illetve a gyorsan változó hangminták elemzésére (Wernicke-terület)? A nyelv, amikor létrejött mint emberek közötti gyakorlat, ugyanúgy, mint az írás, meglévő agyi struktúrákat verbuvált volna. Dehaene metaforája erre a neurális újraciklás: mikor a kulturális fejlődés felhasznál meglévő idegrendszeri struktúrákat, akkor nem biztos, hogy magára a kulturális újításra, például a nyelvre is kell hogy legyen egy adaptációs történetünk.

Dehaene és Cohen (2007, 34–385. o.) ezt mondják erről:

„A neurális újraciklás a következő feltevésekből indul ki.

1. Az emberi agyi szerveződést az evolúciótól örökölt erős anatómiai és kapcsolati korlátok jellemzik. A csecsemőkorban már igen korán megjelennek a rendezett neurális térképek, és ezek a későbbi tanulás bizonyos irányba befolyásolják.

2. A kulturális elsajátításnak (például az olvasás elsajátításának) meg kell találnia a maga neurális fülkáját, vagyis olyan idegrendszeri hálózatokat, amelyek elég közel állnak a kívánt működéshez, és elég hajlékonyak ahhoz, hogy neurális erőforrásaik egy jó részét erre az új használatra irányítsák át.

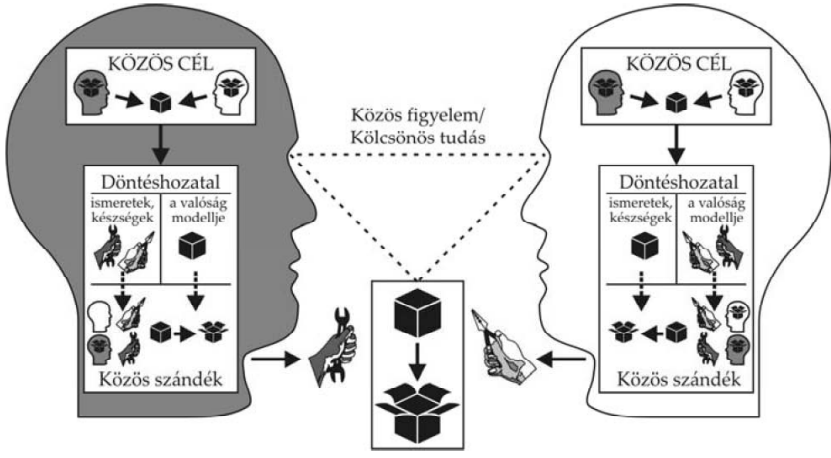
3. Amikor az evolúciósan végbement működésekre dedikált kérgi területeket új kulturális tárgyak szállják meg, ezek korábbi szerveződése nem teljesen törlődik ki. Vagyis a korábbi neurális korlátok jelentős hatást gyakorolnak a kulturális elsajátításra és a felnőttkori szerveződésre.”

További izgalmas és feszítő probléma a konzervatív és az innovatív mozzanatok viszonya a viselkedés evolúciójában. Ugyanez a feszültség megvan a genomban és az élő szervezetekben is. Számos emberi génnek egészen távoli fajoknál megvan a megfelelője, mi mégis egészen más testformájúak vagyunk. Vagy az idegrendszerben: az emlősök között a neuronok típuszáma alig változik, a különböző idegrendszeri közvetítőanyagok száma alig változik, az 'okosság' a neurális tömegből és a szerveződésből áll elő. Ugyanez a probléma merül fel a tanulás formáiban is. Eric Kandel Nobel-díjas neurobiológus (*Kandel és Hawkins, 2004*) annak a felfogásnak a képviselője, mely szerint a tanulásnak három alapformája van: az érzékenyítés (szenszitiváció), a hozzászokás (habituáció) és a kapcsolatképzés. Ezek már a csigánál is megvannak, ilyen értelemben a viselkedés szerveződése konzervatív. Kandel mindezt az emberig érvényesnek tartja. Az eredetileg pszichoanalitikus gondolkodású fiziológus ugyanezekkel az elvekkel értelmezi Freudot és a mentális konfliktusokat is.

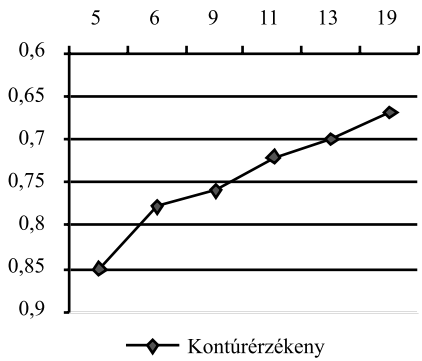
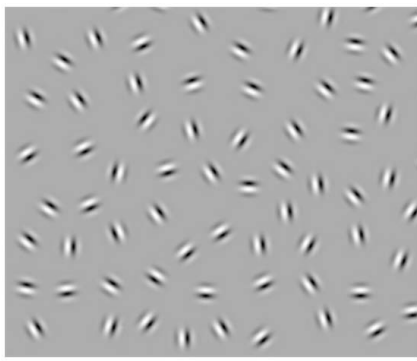
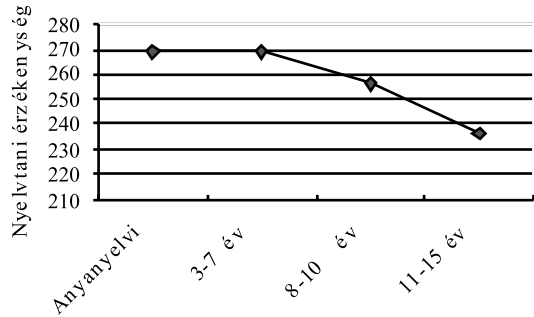
A másik megközelítés, a szintén Nobel-díjas Lorenz (1977, 1985) felfogása viszont a fajspecifikus tanulási formákat állítja előtérbe. Ennek különleges típusa lehet az embernél a kulturális tanulás. Tomasello (2007, 10. ábra) felfogásában a közös célok, illetve a közös figyelemből mint elsődleges adaptációból kiinduló közös célok és az ezeknek megfelelő kooperáció lenne igazából az a központi adaptáció, amely létrehozza a kulturális tanulást és nyelvet.

Ugyanezt a felfogást viszi tovább Csibra Gergely és Gergely György (2007). Természetes pedagógiafelfogásuk ennek a szociális tanulási rendszernek egy továbbvitele, ahol a döntő mozzanat szerintük a kultúra elsajátításában az önkény felismerése és az önkény elismerése. Az ember és csak az ember egy olyan sajátos tanulórendszert alakít ki, amely nemcsak utánoz, hanem elvárja, hogy tanítson a környezet, és elvárja a környezettől érkező önkényes kontingenciákat. Az embergyerek elfogadja az önkényt: azt, hogy ezt a tárgyat éppen 'asztal'-nak vagy 'Tisch'-nek nevezik.

Az érzékeny periódusok a fajspecifikus tanulási formák mellett a viselkedéses evolúciós gondolkodás egyik kiemelkedő szigetét, kiugró mozzanatát adják a jövő pszichológiájának. Sok vita származik abból, hogyan is vannak ezek az embernél: vajon szó szerint kritikus, „minden vagy semmi” erejű vagy csupán érzékeny periódusok-e ezek?



10. ábra. A közös célok, a közös figyelem és a közös tudás mint fajspecifikus tanulási mód az embernél (Tomassello és mtsai, 2007)



11. ábra. Két példa a serülőkor körül záródó emberi kritikus periódusra. Newport (1990) adatai a nyelvtani érzékenységről és Kovács Ilona (2005) adatai a vizuális kontúrintegráció fejlődéséről

Két emberi példát mutatok. A viták a kritikus periódust illetően részben arról szólnak, hogy mikor is végződik a kritikus periódus, és mi okozza a végét. A 11. ábra két sokat kutatott terület, a nyelv és a látás példáját mutatja. Newport adatai az látható a függőleges

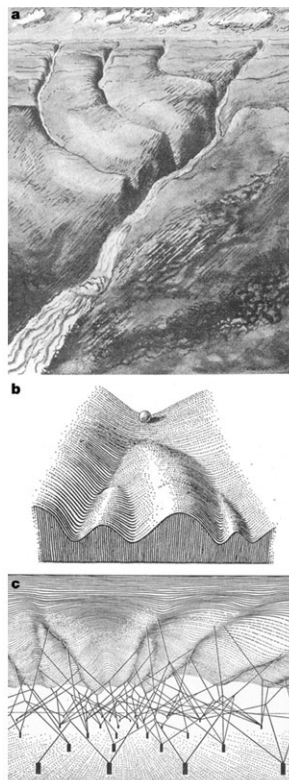
tengelyen, hogy ki mennyire tud angolul. A vízszintes tengelyen pedig az, hogy mikor lett bevándorló. Azt láthatjuk a görbéből, hogy 10 és 15 év között óriási teljesítményromlás figyelhető meg. Kovács Ilona munkáiban az a kérdés, hogy ki mennyire látja zavart körülmények között a kontúrokat. Itt a kritikus szakasz lezárta a teljesítményjavulás platója, lelassulása mutatja. Nincs igazi biológiai elmélet arra, hogy mi állítja le a spontán nyelv-sajátítást, s fejezi be a vizuális kontúrintegráció fejlődését. Ha azonban a proximális mozzanatokra gondolunk, Tinbergen kérdéseire emlékezve, akkor ez a mozzanat figyelmeztet arra, hogy ebben a korban indul el a nemi érés. Úgy tűnik, hogy nagyon eltérő területeken, a nyelvben és a látásban is, az érzékeny periódus akkor áll le, amikor a különböző agykérgi területeket nagyban befolyásolják a megjelent új hormonok.

Sokat vitatkozunk a kulturális változatokról. A mai evolúciós pszichológia mind radikális, mind lágyabb változataiban izgalmas kérdéseket fogalmaz újra. Vajon a modern ember is az emberré válás során kialakult adaptációk segítségével oldja meg feladatait? Ma gyorsan változó kultúrában élünk. A kulturális változatokban vajon felismerhetők-e egyetemes minták? Robin Dunbar (1996, 2003) szerint igen. Például még mai kapcsolatvilágunkban, az elektronikával segített rendszerben is megjelenik az az ősi mozzanat, hogy az embert három különböző erősségű társas burok veszi körül. Vannak olyan emberek, akikkel napi távkapcsolatban vagyunk, van, akikkel heti néhány kapcsolatban, és vannak külső kapcsolataink. Ennek az értelmezésnek a logikája azt mondja, hogy abban az értelemben konzervatívak vagyunk, hogy a meglévő jellegzetes kapcsolatkepző módjaink hosszú évezredekben keresztül velünk élnek.

Az új, átfogó megfontolások azt is hangsúlyozzák, hogy egy többkomponensű rendszer nem feltétlenül egymástól független elemekből áll. Hasonló módon, mint például a látásnál, a szürkületi látás és a nappali látás ugyanazt valósítja meg: azt a célt, hogy a megvilágítás minél nagyobb skálája mellett ugyanúgy képesek legyünk a tárgy felismerésére. Lehet, hogy ez tágabban is érvényes: sok minden, amit mi külön mozzanatként tekintünk, összefügg egymással.

Egy másik fontos mozzanat – ez a proximális és az evolúciós magyarázat kapcsolatát sajátosan érinti az emberhez hasonló tanuló lényeknél –, hogy az idegrendszer tekintve éppenséggel az lehet fajspecifikus vonásunk, hogy hajlékony és kifejezetten tanulóképes idegrendszerünk van. Hadd zárjam mondandómat Conrad Waddingtonnal, a századközep Dobzhansky melletti másik csillagával. Waddington (1957) komplex fejlődési felfogását mutatja a 12. ábra.

Waddington munkáiból általában a középső ábrát (b) szoktuk idézni. A középső ábra azt mutatja, hogy epigenetikus térképként kell elképzelnünk az evolúciós meghatározottságot, ahol ennek a térképnek két felszíne van. A felső az epigenetikus fejlődési boríték. A golyó útja pedig az emberi egyedfejlődés. Kezdetben sokfelé mehet ez az egyéni út, de egy idő után beszalad bizonyos evolúciósan előkészített csatornába, és onnantól kezdve a csator-



12. ábra. Conrad Waddington (1957) elképzélése a fejlődés útját preferáltan alakító genetikai tájképről, a: egy valós tájkép; b: a fejlődési tájkép; c: a mögöttes genetikai rendszer. A sötét hasábok a gének, az összekötő vonalak a fenotípushoz vezető sokrétű oksági láncok

nában halad tovább. Ezt a mintázatot, ezt a csatornadomborzatot alakította ki az evolúció. Ennek genetikai ácsolata a felszín alulról nézve. Az alsó ábra (c) mutatja azt, hogyan képviseli el Waddington ennek az epigenetikus útnak a genetikai összefüggéseit. Az ábrán látható kis hasábok a gének. A vonalak az oksági láncok a genotípustól a fenotípus felé. Waddington érvelése szerint nem szabad a viselkedésre nézve olyan „egy gén – egy viselkedés” determinációt elképzelni, mint azt naivan elgondoljuk, hiszen a gének egy sokrétű oksági láncolatban feszítik ki azt a felületet, mely az egyedfejlődést, a golyó útját meghatározza. Ha csak egy madzagot elvágunk, attól még a többi madzagtól ugyanúgy működhet a lepedő. A gének tehát nem merev meghatározottságban tartják fenn a rendszert. Fontos, máig tartó üzenet ez az evo-devo program irányába.

Az MTA egész Darwin-sorozata és a sorozat szervezői nevében is köszönöm mindenkinek a Darwinra irányuló figyelmet. Őszintén remélem mint pszichológus is, hogy ez nemcsak évfordulós buzgalom, hanem segíti azt, hogy Darwin szerepet játsszon abban, hogy növekvő tudományos ismeretekkel próbáljuk életünket irányítani, jobbá tenni.

Jegyzet

(1) Előadás 2009. december 3-án az MTA-székház Nagytermében a Darwin-év alkalmából. Ebben az évben az Európai Unióban 230 tudományos rendezvény volt Darwinról. A Magyar Tudományos Akadémia látókörében 30 hazai rendezvény szerepelt. Jelen előadás a Szathmáry Eörs tagtársunk és kollégánk szervezte sorozat zárórendezvénye. Ezenkívül a Szegei Akadémiai Bizottság, az ELTE és a Pécsi Tudományegyetem is nem csupán megemlékezett Darwinról, hanem aktuálisra próbálta tenni Darwin üzenetét.

(2) Ő volt egyébként a behaviorista John Watson egyik tanára.

(3) Ő aztán sok-sok evolúciós szerző tanára volt, például Karl Lashley-é is.

(4) Aki a tudománytörténetet ismeri, tudja, hogy ez az érv, hogy a tudományban kell hogy legyenek absztrakciók, amelyeknek van valóságos referenciájuk, de mégsem úgy van referenciájuk, mint az „asztal” szónak, a modern matematikai logika megalapítójától, Fregetől származik. Frege (1884) is az Egyenlítőről beszél, és azt mondja, hogy a számok olyanok, mint az Egyenlítő, azaz valóságosak, de nem úgy, miként egy asztal vagy egy szék.

Irodalom

Allen, C., Bekoff, M. és Lauder, G. (1998, szerk.): *Nature's Purposes. Analyses of Function and Design in Biology*. MIT Press, Cambridge, Ma.

Allen, C. és Bekoff, M. (1995): Teleology, function, design, and the evolution of animal behaviour. *Trends in Ecology and Evolution*, 10. sz. 253–263.

Baldwin, J. M. (1895): *Mental development in the child and the race*. Holt, New York.

Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Budapest.

Berezkei Tamás (2009): *Az erény természete*. Typotex, Budapest.

Buller, D. J. (2009): Evolution of the Mind: 4 Fallacies of Psychology. *Scientific American*, jan. <http://www.sciam.com/article.cfm?id=four-fallacies>

Buss, D. M. (2001): Evolúciós pszichológia: Új paradigma a pszichológia tudománya számára. In: Pléh Csaba, Csányi Vilmos és Berezkei Tamás (szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest.

Bühler, K. (1922): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. III. kiadás. Fischer, Jena.

Bühler, K. (1927/2004): *Die Krise der Psychologie*. Fischer, Jena. Magyarul egy fejezete: In: Pléh Csaba és Györi Miklós (2004, szerk.): *Szöveggyűjtemény a kísérleti pszichológia történetéhez*. Osiris, Budapest. 293–303.

Campbell, D. T. (1959): Methodological suggestions from a comparative psychology of knowledge processes. *Inquiry*, 2. sz. 154–182.

Campbell, D. T. (1974): Evolutionary epistemology. In: Schilpp, P. A. (szerk.): *The philosophy of Karl Popper*. La Salle – Open Court. 413–463.

Campbell, D. (2001): Evolúciós ismeretelmélet. In: Pléh Csaba, Csányi Vilmos és Berezkei Tamás (2001, szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest. 336–375.

Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language. Its origins, knowledge, and use*. Praeger, New York.

Chomsky, N. (1988): *Language and problems of knowledge*. MIT Press, Cambridge.

Cloninger, C. R. (1999, szerk.): *Personality and psychopathology*. American Psychiatric Press, Washington, D. C.

- Cosmides, L. és Tooby, J. (2001): Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus. In: Pléh Csaba, Csányi Vilmos és Bereczkei Tamás (szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest. 311–335.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince, Budapest.
- Csibra Gergely és Gergely György (2007, szerk.): *Ember és kultúra: A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, Budapest.
- Darwin, Ch. (1963): *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése*. Gondolat, Budapest.
- Dehaene, S. és Cohen, L. (2007): Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56. sz. 384–398.
- Dennett, D. (1991): *Consciousness explained*. Little Brown, Boston.
- Dennett, D. (1996): *Micsoda elmék*. Kulturtrade, Budapest.
- Dennett, D. (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Dennett, D. (2008): *Darwin veszélyes gondolata*. Typotex, Budapest.
- Derégnaucourt, S., Mitra, P. P., Fehér, O., Pytte, C. és Tchernichovski, O. (2005): How sleep affects the developmental learning of bird song. *Nature*, 433. sz. 710–716.
- Dewey, J. (1910): *The Influence of Darwin on Philosophy*. Henry Holt, New York.
- Dobzhansky, T. (1973): Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution. *American Biology Teacher*, 35. sz. 125–129.
- Dunbar, R. (1996): *Grooming, gossip, and the evolution of language*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Dunbar, R. (2003): Are there cognitive constraints on an E. World? In: Nyíri, K. (szerk.): *Mobile communication. Essays on cognition and community*. Passgen Verlag, Bécs. 57–69.
- Frege, G. (1884/2000): *Logikai vizsgálódások*. Osiris, Budapest.
- Galton, F. (1883): *Inquiries into Human Faculty and its Development*. Macmillan, London.
- Gould, J. S. és Vrba, E. S. (1982): Exaptation – a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8. sz. 4–15.
- Gould, S. J. (1990): *A panda hüvelykujja*. Európa, Budapest.
- Gould, S. J. és Lewontin, R. C. (1979): The Sprandel of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist program. *Proceedings of the Royal Society*, B205, 581–598.
- Hamilton, W. D. (1964): The Genetical Evolution of Social Behaviour. I–II. *Journal of Theoretical Biology*, 7. 1. sz. 1–16., 17–52.
- Harkai Schiller P. (1940/2002): *A lélektan feladata*. Osiris, Budapest.
- Harlow, H. (1958): The nature of love. *American Psychologist*, 13. sz. 573–685.
- Hermann, I. (1946): Freud útja a neurológiától a pszichoanalízisig. *Orvosok Lapja*, 26. sz.
- Hermann, I. (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető, Budapest.
- Herrnstein, R. és Murray (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press, New York.
- James, W. (1890/2004): A gondolatáramlás. In: Pléh Csaba és Györi Miklós (szerk.): *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetéhez*. Osiris, Budapest. 195–208.
- Jennings, H. S. (1906): *Behavior of the lower organisms*. Columbia University Press, New York.
- Julesz, B. és Kovács, I. (1995, szerk.): *Maturational windows and adult cortical plasticity*. Addison-Wesley, Reading.
- Kandel, E. és Hawkins, R. (2004): A tanulás és az egyéniség biológiai alapjai. In: Pléh Csaba és Boross Ottilia (2004, szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris, Budapest. 300–315.
- Ketellar, D. és Ellis, W. (2000): Are evolutionary explanations unfalsifiable? *Psychological Inquiry*, 1–6.
- Kovács Ilona (2005): Az emberi látás fejlődéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60. sz. 309–326.
- Lévi-Strauss, C. (1962): *La Pensée sauvage*. Plon, Paris.
- Lewontin, R. C. (1970): The units of selection. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 1. sz. 1–18
- Loeb, J. (1900/1993): *Comparative Physiology of the Brain and Comparative Psychology*. Routledge, London.
- Loeb, J. (1912/1964): *The Mechanistic Conception of Life*. University of Chicago Press, Chicago, Ill. Új kiadás: Harvard University Press.
- Lorenz, K. (1977): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Lorenz, K. (1985): *Összehasonlító magatartás-kutatás*. Gondolat, Budapest.
- Mach, E. (1910): *Popular scientific lectures*. 4. kiadás. Open Court, Chicago, Ill.
- Mach, E. (1927): *Az érzetek elemzése*. Franklin, Budapest.
- Marcus, G. (2008): *The haphazard construction of the human mind*. Houghton Mifflin, Boston.
- Morgan, C. L. (1894/2004): *Introduction to Comparative Psychology*. London. Egy fejezete: in: Pléh Csaba és Györi Miklós (szerk.): *Olvasmányok a*

- kísérleti pszichológia történetéhez. Osiris, Budapest. 171–175.
- Newport, E. (1990): Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14. sz. 11–28.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2002, szerk.): A Magyar Tudomány tematikus száma az evolúciós pszichológiáról. *Magyar Tudomány*, 1 sz. <http://www.matud.iif.hu/2002-01.pdf>
- Pléh Csaba, Csányi Vilmos és Bereczkei Tamás (2001, szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest.
- Popper, K. R. (1972): *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Popper, K. (2009): *Test és elme. Az interakció védelmében*. Typotex, Budapest.
- Stern, W. (2004): A differenciálpszichológia elméleti alapjai. In: Pléh Csaba és Györi Miklós (szerk.): *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetéhez*. Osiris, Budapest. 266–281.
- Suloway, F. K. J. (1987): *Freud, a lélek biológusa*. Gondolat, Budapest.
- Symons, D. (1987): If we're all Darwinians, what's the fuss about? In: Crawford, C., Smith, M. és Krebs, D. (szerk.): *Sociobiology and psychology: Ideas, issues, and applications*. Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Szekely, A., Ronai, Z., Nemoda, Z., Kolmann, G., Gervai, J., Sasvari-Szekely, M. (2004): Human personality dimensions of persistence and harm avoidance are associated with DRD4 and 5-HTTLPR polymorphisms. *American Journal of Medical Genetics Part B – Neuropsychiatric Genetics*, 126B, 106–110.
- Taylor, E. (1990): William James on Darwin An Evolutionary Theory of Consciousness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 602, issue 1 Psychology, 7–34.
- Thorndike, E. L. (1898): Animal intelligence. *Psychological Review, Monograph Supplements*, 2. 4. sz. Magyarul részletek *Az állatok tanulásáról* címmel, in: Pléh Csaba és Györi Miklós (2004, szerk.): *Szöveggyűjtemény a kísérleti pszichológia történetéhez*. Osiris, Budapest. 176–183.
- Tinbergen, N. (1963): On Aims and Methods in Ethology. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20. sz. 410–433.
- Tinbergen, N. (1977): *Az ösztönről*. Gondolat, Budapest.
- Tomasello, M. (2002): *Az emberi megismerés kulturális gyökerei*. Osiris, Budapest.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. és Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. sz. 61–105.
- Waddington, C. H. (1957): *The Strategy of the Genes*. George Allen & Unwin, London.

E-learning a CooSpace rendszerben: egy kísérleti kurzus tapasztalatai⁽¹⁾

Az e-learning ma már nem újdonság, sokkal inkább szükségszerűség (a fogalom részletes bemutatását lásd: Hutter, Magyar és Minarics, 2005; Komenczi, 2009). A piacon sorra jelennek meg a számítógépet és a világhálót a tanulás szolgálatába állító rendszerek, vállalkozások. Tudomásul kell vennünk, hogy aki kimarad, az lemarad. Ezt felismerve a 2008/2009-es tanév második félévében a Pécsi Tudományegyetem Oktatási Igazgatóságának támogatásával kísérleti e-learning kurzust indított az egyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. A kurzus érdekessége az volt, hogy teljes egészében a CooSpace rendszer segítségével végezhetők el a hallgatók. Ennek a kísérleti kurzusnak az eredményeit mutatja be ez az írás.

CooSpace: kooperáció a virtuális térben

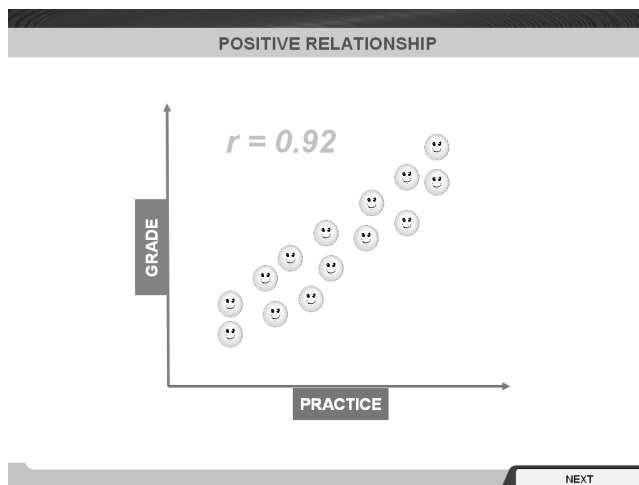
A CooSpace fejlesztői szerint a rendszer „egy olyan kommunikáció-központú együttműködési eszköz – szoftvermegoldás –, melyben az egyes szinterek (kooperációs tér – Cooperative Space) egy-egy adott feladat megoldása köré szerveződnek”. A rendszert széles körben használják a magyar felsőoktatásban, a cikk írásakor közel egy tucat intézményben – többek között a Pécsi Tudományegyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, az ELTE-n, a Budapesti Gazdasági Főiskolán – hasznosítják valamely formában. Fejlesztői többek között azzal a céllal hívták életre, hogy (1) támogassa a tanórán kívüli tanulási tevékenységeket, (2) elősegítse a tanuláshoz szükséges információk megszerzését, (3) konzultációs szintéreként és kapcsolattartási eszközként szolgáljon hallgató és oktató között és (4) alkalmas legyen elektronikus tananyagok, médiafájlok lejátszására. Röviden összefoglalva: a CooSpace egyik funkciója, hogy e-learning platformként lehetővé tegye a távoktatás minél hatékonyabb megvalósítását az adott intézményben. Ami különösen vonzóvá teszi, hogy szervesen kapcsolódik az egyetemek, főiskolák egyéb tanulmányi rendszereihez, megkönnyítve ezzel a különféle adminisztrációs feladatok elvégzését. A legfrissebb adatok szerint a Pécsi Tudományegyetemen a CooSpace 2004-es indulása óta 2,3 millió belépést regisztráltak, és 2,7 millió oldalletöltés történt (Béres, 2009). Személyes tapasztalatunk is azt mutatta, hogy egyre szélesebb körben használják az oktatók a rendszert különféle tananyagok megosztására, de a felhasználás módja sokkal inkább hasonlít fájlcsere-lő rendszerre, mint tényleges e-learning keretrendszerre. De ha erre is szánták, és elméletileg képes betölteni ezt a funkciót, akkor miért ne használhatnánk ki a lehetőségeit? Röviden összefoglalva tehát, a kísérleti kurzus megalkotásával arra a kérdésre kerestük a választ, hogy megvalósítható-e egy teljes e-learning kurzus a CooSpace rendszerben. Magát a rendszert sokan használják különféle célokra, de vajon képes-e kiszolgálni egy teljes e-learning kurzust?

A kísérleti tananyag felépítése

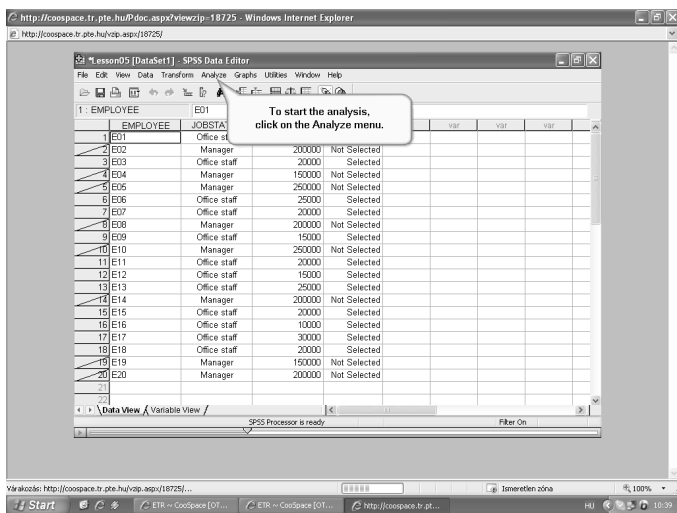
A kísérlet egyik alapvető szempontja volt, hogy figyelembe vegye: a különféle szakterületeken többnyire nem programozókat, illetve professzionális tananyagfejlesztőket alkalmaznak oktatóként. Éppen ezért magát a kurzust szándékosan egyetlen oktató, egyedül építette fel, méghozzá úgy, hogy ECDL-szintű tudásnál sehol nem támaszkodhatott többre. Ezen belül is egyszerű szövegszerkesztésre, prezentációkészítésre, fájlok fel- és letöltésére és a ma már a mindennapok részévé vált infokommunikációs technikák – internetböngészés, elektronikus levelek küldése és fogadása, fórumozás, személyes üzenetek küldése és fogadása – alkalmazására volt csak szükség. Ezekkel a készségekkel ma már a legtöbb oktató rendelkezik, és óráikon belül és kívül, illetve konferencia-előadásaihoz már használják ezeket az eszközöket. A kérdés az, hogy ezeket a készségeket a Coospace segítségével bele lehet-e önteni egy e-learning kurzus formájába.

A kurzus tematikáját tekintve az SPSS programcsomag (SPSS Inc., 2005) és a statisztika világába vezette be a hallgatókat angol nyelven. A hallgatók több mint háromnegyede (77 százalék) még soha nem foglalkozott ezzel a témával. Ez ideális terepet jelentett a kísérletezéshez, hiszen ha ezt a tananyagot el tudják sajátítani gyakorlatilag önállóan, akkor a többi, szokványosabbnak mondható kurzuson is van létjogosultsága ennek a képzési formának. Bár kockázatos volt egy ilyen kurzus meghirdetése, félelmeink végül is alaptalanak bizonyultak: több mint harmincan vették fel a tárgyat. Ez feltehetően köszönhető az e-learning vonzerejének is, valamint annak, hogy a diákok jelentős része hallott már az SPSS statisztikai programról, és hasznosnak gondolta annak megismerését.

A félév során a hallgatóknak 12 leckét kellett önállóan feldolgozniuk. Minden lecke négy részből állt: (1) egy hanganyaggal ellátott prezentáció röviden bemutatta az adott téma elméleti háttérét (1. ábra), majd (2) egy rövid oktatóvideó ismertette a gyakorlati tudnivalókat (2. ábra), amelyet (3) a hallgatók aztán maguk is kipróbálhattak egy adatfájl letöltésével, végül pedig (4) egy rövid kvíz segítségével ellenőrizhették a tudásukat (3. ábra). A hallgatók értékelése a következőképpen zajlott. A félév során kitöltött ellenőrző kérdéssorokon elért eredményeket 30 százalékban vettünk figyelembe, illetve a maradék 40 százalék megszerzéséhez egy komplex elemzési feladatot is be kellett adniuk a hallgatóknak, amelyben a félév során tanultak kreatív alkalmazására is szükség volt. Fontos kiemelni, hogy mindez végig a Coospace rendszerben történt.



1. ábra. Képernyőkép az egyik prezentációból



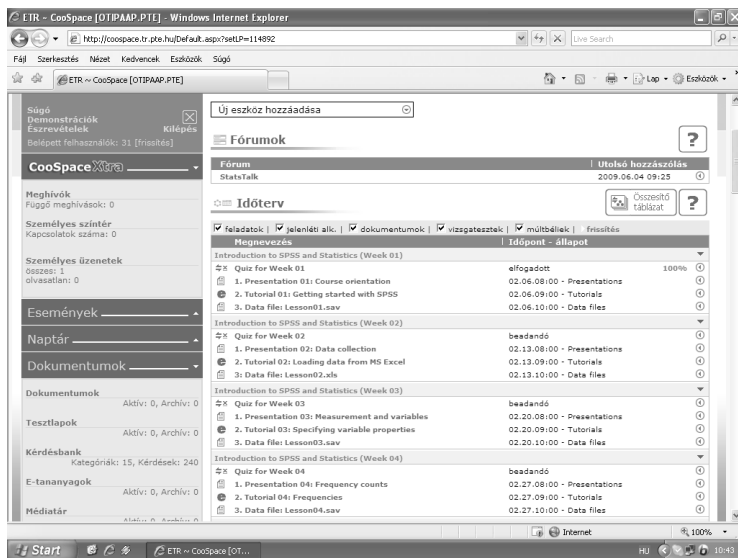
2. ábra. Képernyőkép az egyik oktatóvideóból



3. ábra. Képernyőkép az egyik tesztből

A kurzus kulcsát a Coospace rendszernek a 4. ábrán látható úgynevezett „időterv” jelentette, hiszen ennek segítségével lehetett egymás után, sorba rendezve megjeleníteni a feltöltött anyagokat, tesztek, feladatokat. Az időtervbe bármely anyag felvehető, ehhez mindössze arra van szükség, hogy az adott anyag feltöltésekor beállítsunk hozzá egy dátumot és egy időpontot. Így például az első lecke első prezentációjához a „február 6. 8:00 óra” beállítást használtuk, az oktatóvideóhoz ugyanezt a dátumot, de 9:00 órát, és így tovább. Fontos, hogy ez nem azt jelentette, hogy mikor kellett megoldania a hallgatónak az adott leckét, de ezzel az egyszerűen elegáns megoldással logikai sorrendbe lehetett rendezni a tananyag alkotóelemeit. Tulajdonképpen aki eddig is használta a Coospace-t arra, hogy különböző anyagokat osszon meg a hallgatókkal, az gyakorlatilag

ezzel az egyetlen lépéssel (vagyis az időtervben való megjelenítéssel) volt elmaradva attól, hogy létrehozzon egy e-learning kurzust.



4. ábra. A Coospace „időterv” -képernyője

A résztvevők és előzetes ismereteik

A kísérleti kurzust 32-en vették fel, ebből 31-en végezték el, vagyis mindössze 1 fő volt a lemorzsolódás, ami a kurzus kísérleti jellegét tekintve nagyon jó aránynak mondható. A lemorzsolódott hallgató el sem kezdte a kurzust: úgy ítélte meg, hogy túl sok egyéb tantárgyat vett fel, így nem tudná eredményesen befejezni a félévet. A 31 fő közül 30-an töltötték ki a kurzus végén rendelkezésükre bocsátott kérdőívet. A kitöltők között 7 férfi és 23 nő volt. 5 fő az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék „Angol alkalmazott nyelvészet és angol mint idegen/második nyelv tanítás és tanulás” című doktori programjának hallgatója volt, 25 fő pedig végzős angol szakos hallgató. Életkorukat tekintve az úgynevezett „Y generáció” tagjaival volt dolgunk (Béres, 2009), akik úgy nőttek fel, hogy a számítástechnika gyakorlatilag már iskoláskortól életük mindennapjainak része volt. Ezt bizonyítja, hogy bevallásuk szerint a résztvevők 70 százaléka legalább napi 1 órát tölt a számítógépe előtt, és mindössze 1 hallgató jelezte, hogy naponta 30 percnél kevesebbet használ számítógépet. A többiek fél és egy óra között időt szánnak erre a tevékenységre. Ennek megfelelően a kurzust 90 százalék otthoni megszokott környezetben végezte el, mindössze 10 százalék választott más helyszínt (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. A tananyag, illetve a beadandó feladat elkészítésének helyszíne (hallgatók, %)

Helyszín	Tananyag feldolgozása	Beadandó feladat
Othon	90%	90%
Egyetemen	10%	7%
Máshol	0%	3%
Nincs válasz	0%	0%

Előzetes tapasztalataikról is megkérdeztük a hallgatókat. A kérdőívre adott válaszok alapján elmondható, hogy a hallgatók többsége ismerte és rendszeresen használta már a Coospace rendszert. 53 százalék heti, további 40 százalék pedig legalább havi rendszerességgel belépett. Ezzel éles ellentétben áll, hogy mindössze 2 hallgató vett már részt korábban e-learning kurzuson a kísérleti kurzust megelőzően, ráadásul ők is csak egy-egy, az egyetem keretein kívül átél további alkalomra emlékeztek. Vagyis beigazolódni látszott az a feltevésünk, hogy míg a Coospace rendszert sokan használják különféle célokra, addig komplett e-learning kurzusok megvalósítása még meglehetősen ritka.

A hallgatók véleménye a kísérleti kurzusról

A hallgatók véleményét a Coospace rendszerben névtelenül kitölthető kérdőív segítségével gyűjtöttük össze. A kérdőív kitöltésére a kurzus befejezését követően került sor, miután a hallgatók teljesítményének értékelése megtörtént. Ezzel igyekeztünk kizárni azt a lehetőséget, hogy a hallgatók egy esetlegesen jobb jegy érdekében valótlan adatokat adjanak meg. A kérdőív négy nyitott kérdést tartalmazott, a többi kérdésnél előre megadott válaszokból választhattak a hallgatók, illetve dönthettek úgy is, hogy nem válaszolnak az adott kérdésre.

A tananyag minőségét illetően elégedettek voltak a hallgatók, ami azt bizonyítja, hogy nincs szükség különösebb számítástechnikai tudásra ahhoz, hogy elnyerjük a hallgatók bizalmát. Amint az a 2. táblázatból látható, a hallgatók legalább fele a kurzus minden komponensét kiváló minőségűnek tartotta, de ami még fontosabb, kilencven százalékuk választotta a felső két kategória (kiváló minőség, jó minőség) egyikét. Egy-két hallgató akadt csak, aki mindössze elfogadhatónak ítélte meg a tananyagok kivitelezését, de egyetlen „gyenge” minősítést sem kaptunk.

2. táblázat. Az egyes tananyagelemek minőségének megítélése (hallgatók, %)

Minőség	Prezentációk	Oktatóvideók	Hanganyagok	Animációk	Tesztek
Kiváló	57%	70%	54%	70%	50%
Jó	37%	27%	43%	27%	47%
Elfogadható	6%	0%	3%	3%	3%
Gyenge	0%	0%	0%	0%	0%
Nincs válasz	0%	3%	0%	0%	0%

Nagyon hasonló eredmények születtek a tananyagok kezelésének nehézségi fokát illetően. A 3. táblázat adatai az mutatják, hogy a diákok 90 százaléka voksolt arra, hogy az egyes tananyag-elemek kezelése „nagyon könnyű” vagy „könnyű” volt. Ismételten csak 1–2 hallgató boldogult nehezebben, de biztató, hogy egyetlen „nagyon nehéz” válasz sem született. Érdeemes kiemelni, hogy magának a Coospace rendszernek a használatát a diákok 100 százaléka legalább könnyűnek találta, illetve 80 százalék egyenesen nagyon könnyen boldogult vele.

3. táblázat. Az egyes tananyagelemek és a rendszer kezelhetőségének megítélése (hallgatók, %)

Kezelhetőség	Prezentációk	Oktatóvideók	Tesztek	Coospace
Nagyon könnyű	47%	64%	47%	80%
Könnyű	43%	33%	43%	20%
Nehéz	7%	3%	3%	0%
Nagyon nehéz	0%	0%	0%	0%
Nincs válasz	3%	0%	0%	0%

Mivel az e-learning közvetítő médiuma az internet, előfordulhatott volna, hogy a technika keseríti meg a hallgatók életét, így például a lassú letöltési sebesség élvezhetetlenné tehetné volna a kurzust. Rákérdeztünk ezért arra is, hogy tapasztaltak-e ilyet a hallgatóink. Az eredményeket a 4. táblázat foglalja össze. Látható, hogy a hallgatók közel kétharmada egyenesen kiválónak tartotta a letöltési sebességet, illetve a CooSpace reakcióidejét, de ennél is megnyugtatóbb az a tény, hogy a válaszok legalább kilencven százaléka esett a felső két kategóriába, illetve hogy egy hallgató sem volt, aki túl gyengének ítélte volna meg a rendszer teljesítményét. Bár ez magától értetődőnek tűnhet, „technikai sportról” lévén szó, az e-learning során különösen kedvezőnek mondható ez a helyzet.

4. táblázat. A letöltési sebesség és a rendszer reakcióidejének megítélése (hallgatók, %)

Sebesség	Tananyag letöltése	CooSpace reakcióidő
Kiváló	63%	64%
Jó	27%	33%
Elfogadható	3%	3%
Gyenge	0%	0%
Nincs válasz	7%	0%

A fenti kedvező adatok alapján nem meglepő, hogy a hallgatók többsége (57 százalék) a hagyományos kurzusokat és a kísérleti kurzust összehasonlítva arra a megállapításra jutott, hogy a CooSpace rendszerben élvezetesebb a tanulás, illetve mindössze 10 százalék találta nehezebb feladatnak a kísérleti kurzus elvégzését, szemben azzal az 50 százalékkal, akiknek a hagyományos kurzusok jelentenek nagyobb kihívást (lásd az 5. táblázatot).

5. táblázat. A kísérleti és a hagyományos kurzusok összehasonlítása (hallgatók, %)

Összehasonlítás	Melyik élvezetesebb?	Melyik nehezebb?
Kísérleti kurzus	57%	10%
Nincs különbség	30%	40%
Hagyományos órák	10%	50%
Nincs válasz	3%	0%

Ennél is biztatóbb a kísérleti kurzus szempontjából, hogy a hallgatók több mint háromnegyede teljesen egyetértett azzal, hogy a jelenleginél több e-learning kurzus szerepelhetne az egyetem kínálatában, további 17 százalék pedig erre a kérdésre a „nagyjából egyetérttek” választ adta, ami ugyan óvatosabb megítélést takar, de szintén a skála pozitív oldalán helyezkedik el (lásd a 6. táblázatot).

6. táblázat. Az e-learning kurzusok megítélése (hallgatók, %)

Vélemény	Több e-learning kurzusra lenne szükség.
Teljesen egyetért	77%
Nagyjából egyetért	17%
Részben egyetért	6%
Egyáltalán nem ért egyet	0%
Nincs válasz	0%

Hogy ne csak a számok tükrében kapjunk képet a félév alatt történtek megítéléséről, a félév végén kitöltött hallgatói kérdőívben nyitott kérdések segítségével rákérdeztünk, hogy mit kedveltek leginkább, illetve legkevésbé a diákjaink a kurzust illetően, továbbá

milyen megoldásokat javasolnának a kurzus, illetve kimondottan a Coospace rendszer fejlesztésére.

A hallgatók visszajelzése alapján a kurzus legnagyobb előnye, hogy helyben és időben gyakorlatilag kötetlenül végezhető, vagyis nem kell mindig adott időpontban megjelenni egy adott helyen. A hallgatók szavaival: „nem kell rendszeresen ugyanabban az időben megjelenni”, „akkor foglalkozhattam a kurzussal, amikor volt rá időm”, „nem kellett utaznom”. Előfordult például, hogy valaki rendszeresen az éjszaka közepén használta a rendszert. Szintén ebből a tulajdonságból fakadóan a kurzus rendkívüli előnye, hogy mindenki a saját tempójában haladhatott. Volt, aki a már bevált heti rendszeres tanulást választotta, de voltak olyanok is, akik sokáig éppen csak rápillantottak a leckékre, aztán egy-két hétre összesűrítve, intenzív tanulással végezték el a kurzust. Ahogy egyik diákunk fogalmazott: „könnyebben megértettem a statisztikát, mert bármikor hozzáférhettem a tananyaghoz”. Egy másik lényeges előnynek bizonyult, hogy ami elsőre nem sikerül, ismételhető a félév során. Például sikertelen negyedéves teszt esetén, ha újból tanulmányozta a diák a tananyagot, gond nélkül újból próbálkozhatott, majd haladhatott tovább. „Annyiszor nézhettem meg a leckéket, ahányszor akartam” – írta egy résztvevő. A hallgatók így több sikerélményre tettek szert, felelőssé váltak saját haladásukért, megnőtt az esélye annak, hogy elvégzik a kurzust. Érdemes megjegyezni, hogy a fenti előnyök gyakorlatilag a távoktatás összes formájánál jelentkeznek, vagyis nem az e-learning vagy éppen a Coospace sajátjai.

A problémák között szintén a távoktatás klasszikus problémái szerepeltek. Az osztálytermi oktatással szemben nincs azonnali személyes kontaktus (a „Láthatatlan Professor [ezen a néven szerepelt a rendszerben az oktató – a szerzők megjegyzése] kedves volt, de túl személytelen – például nem volt neve”, „nem volt személyes kapcsolat a többi diákkal és a tanárral”). Ehhez kapcsolódik, hogy a személyes kontaktus hiányából adódóan nincs azonnali segítség a tanulás során („nem tudtam azonnal segítséget kérni, amikor elakadtam”). A harmadik leggyakrabban említett probléma a tananyaggal szemben merült fel. Az elméleti részek nem kellő részletességű kidolgozottságával akadt gondjuk a hallgatóknak („Néhány kifejezés magyarázata részletesebb lehetett volna”), ami a kurzus kísérleti jellegéből is adódott.

A Coospace rendszer oktatói szemmel

A hallgatók részéről tapasztalt rendkívül lelkes hozzáálláson túl az oktató szemszögéből meglehetősen vegyes képet mutatott a rendszer és maga a félév. Ez részben azzal magyarázható, hogy az oktató számos szerepkört töltött be a kísérleti kurzus megvalósítása során: egyszerre volt tananyagfejlesztő, a tanulási folyamatot támogató tutor és nem utolsósorban értékelő is. És mindezt úgy, hogy maga a keretrendszer gyakorlatilag ismeretlen volt számára az induláskor.

Éppen ezért a kurzus lebonyolításánál azok a fejlesztők által elkészített, mindenki számára elérhető oktatóvideók bizonyultak a leghasznosabbnak, amelyek az egyes funkciók használatát mutatták be lépésről lépésre, például hogy miként lehet feltölteni egy dokumentumot a rendszerbe. Gyakorlatilag ezek mentén haladva lehetett elsajátítani a Coospace használatát, bármely szerepkörrel is legyen szó.

Amint arra rövidesen rátérünk, a Coospace jelenleg igen korlátozott rálátást engedélyezett a hallgatók munkájára. Ez alól üdítő kivételt jelentett azonban a „vizsgateszt” eszköz, amely rendkívül részletes és hasznos adatok egyszerű kinyerését tette lehetővé. Lekérdezhető volt például, hogy ki, mikor, hányszor, milyen eredménnyel töltötte ki a tesztet, sőt a konkrét válaszok is elérhetőek voltak. Ez olyan jól működött, hogy az egyes leckékben található ellenőrző kérdéseket is a „vizsgateszt” eszköz segítségével hozta létre az oktató, azzal a különbséggel, hogy míg az ellenőrző kérdésekkel akárhányszor, a

vizsgatesztekkel csak háromszor próbálkozhattak a hallgatók, hiszen az eszköz ennek beállítását is lehetővé tette. A vizsgateszteknek olyan további – egyszerűen használható – tulajdonságai is vannak, amelyeket jelen kurzusnál ugyan nem próbáltunk ki, de hasznosságuk megkérdőjelezhetetlen. Így például elő lehet írni, hogy a tesztet csak egy bizonyos időben egy bizonyos számítógépről (IP-címről) tölthesse ki a hallgató, ami lehetővé teszi az esetleges visszaélések kiszűrését. Erre szükség is lehet, hiszen a kérdőívre kapott válaszok alapján körülbelül minden negyedik diák valaki más segítségét is igénybe vette a beadandó feladat elkészítésénél (lásd a 7. táblázatot).

7. táblázat. A beadandó feladat megoldása (hallgatók %-a)

Önállóság	Beadandó feladat
Teljesen egyedül oldotta meg	73%
Csoporttárs segítségével oldotta meg	17%
Csoporton kívülről kapott segítséget	10%
Nincs válasz	0%

A Coospace rendszer harmadik legfontosabb pozitívuma a számtalan kapcsolattartásra szolgáló eszköz, ami egy mai e-learning kurzus sikeréhez elengedhetetlen. Ezen a területen nagyon erős a Coospace: jól működő és egyszerűen kezelhető fórumrendszer, személyes üzenetek küldésének lehetősége, hirdetőtáblák segítik a hallgatók és az oktatók együttműködését. Sőt, a félév során meghívót kaptunk az útjára indított Coospace Xtra rendszerbe is, amelynek segítségével a jövőben valóra válhat az igazi közösségi tanulás, az e-learning 2.0 (Bessenyei, 2007).

Most, hogy áttekintettük a rendszer által nyújtott leghasznosabb szolgáltatásokat, szót kell ejtenünk arról a néhány hiányosságról, amelyek megnehezítették az oktató munkáját. Elsőként érdemes kiemelni, hogy a Coospace jelen formájában egy meglehetősen speciális környezetet jelent, sajátos ikonokkal, itt-ott furcsa logikával. Más szoftverekhez képest elsőre rendkívül idegennek, szokatlannak tűnik a kezelése, felépítése. Ezt nyilván mások is érzékelték és jelezték a fejlesztőknek, mivel a félév során egyszer csak magyarázó feliratok jelentek meg a gyakran nehezen értelmezhető piktogramok mellett.

Míg a fenti jelenség áthatotta az egész rendszer használatát, addig a következő probléma különösen a tananyagok megosztásánál jelentkezett, vagyis leginkább tananyagfejlesztőként érintette az oktatót. Az egyes tananyagelemek feltöltésénél végig az volt a benyomása az oktatónak, hogy a különféle opciók csoportosítása sokszor nem logikus, rengeteg felesleges információ tereli el a figyelmet a lényegről. Így például egy „egyszerű”-nek nevezett dokumentum létrehozásánál – ami a felhasználó szemszögéből általában egy fájl feltöltését jelenti – egy számos olyan információt bekérő oldalra kerül a felhasználó, amire nincs is szüksége. Ezen az oldalon meg lehet adni a dokumentum szerzőjét, címét, webcímét, meg lehet jelölni, hogy saját publikációról van-e szó, archív legyen-e, és el kell döntenünk, hogy a színtér dokumentumtárába vagy a saját dokumentumtárunkba helyezzük-e el. És hogy mit akart az oktató? Mindössze feltölteni egy PowerPoint-prezentációt. Ahhoz azonban, hogy a fájlt ténylegesen feltöltsük, még rá kell kattintanunk egy „Létrehozás és file feltöltése” gombra. Itt nyilván egyszerűbb lenne rögtön a fájl feltöltésére koncentrálni, amikor a felhasználó kiválasztja a dokumentum létrehozása menüpontot, hiszen legtöbbször az a célunk, hogy egy konkrét fájl osszuk meg a hallgatókkal.

A harmadik és talán legegyszerűbben orvosolható probléma tutorként és értékelőként fogott ki az oktatót. Amennyire információéhes volt a rendszer egy-egy fájl feltöltésénél (lásd fent), annyira kevés információt lehetett visszanyerni a hallgatók aktivitásáról, előrehaladásáról. Láthatóan gondoltak rá a fejlesztők, hogy ez fontos lehet, hiszen minden hallgatónál találunk úgynevezett színtéraktivitás-statisztikákat (vagyis az adott kurzussal kapcsolatos események gyűjteményét), de ezek többnyire valamilyen szempontból

korlátozottak. Így például az egyes dokumentumoknál csak a legutolsó letöltés dátuma szerepel, az nem derül ki, hogy a hallgató hányszor töltötte le a fájlt, sőt bizonyos tananyagelemeknél egyáltalán nem volt elérhető ilyen információ. Amint azt korábban említettük, ez alól egyedül a „vizsgateszt” eszköz jelentett kivételt, amely ebből a szempontból példaértékűen működött. Hasonlóan értelmetlennek tűnt viszont az a korlátozás, hogy az oktató csak a hallgató utolsó tíz belépésének dátumát és időpontját láthatta, a többit nem, pedig a távoktatás során rendkívül fontos lenne, hogy az oktató a félév során (sőt utána is) bármely időpontban elemezni tudja a hallgató előmenetelét a teljes kurzusra való tekintettel.

Fejlesztési lehetőségek a tapasztalatok alapján

Bár az eredeti kérdésünkre válaszolva, miszerint alkalmas-e a Coospace arra, hogy kiszolgáljon egy teljes e-learning kurzust, a válaszuk egyértelműen igen, ki kell emelni: ahhoz, hogy széles körében elterjedjen a Coospace e-learning célokra való hasznosítása, legalább négy területen fejlődni kell:

1. A hallgatók szemszögéből gyakorlatilag egy olyan javaslat merült fel, amely konkrét jelentőséggel bír a jelen írásban bemutatott kurzusok jövőbeni megvalósításához. A személyes kontaktust igénylő hallgatók egy évközi konzultációs alkalom beiktatását javasolták, ami az esetek többségében valószínűleg kivitelezhető, de kötelezővé tenni minden bizonnyal felesleges, hiszen a hallgatók jelentős része nem igényelte. A térbeli függetlenség meghagyása mellett a jövőben várhatóan valamilyen on-line kommunikációs rendszerben érdemes gondolkodni, vagy a Coospace fejlesztésével, vagy egy már létező rendszer bevezetésével.

2. Az oktatók minél nagyobb táborának megnyerése érdekében a felhasználói felületet közelíteni kell a megszokott, gyakran használt rendszerek külsejéhez, logikájához. Ezen a téren például komoly megkönnyebbülést és előrelépést jelentett az a – már említett – fejlesztés, melynek következtében a különféle absztrakt ikonok mellett szövegesen is megjelentek az adott funkciók leírásai. Emellett több helyen hasznosnak tartanánk a más programoknál már bevett „varázslószzerű” logika bevezetését, ami lépésről lépésre vezetné a felhasználót. A dokumentumok feltöltésénél, amely az egyik leggyakoribb oktatói tevékenység, valahogy így:

1. lépés: a „tallózás” gomb segítségével válassza ki a feltöltendő fájlt.
2. lépés: adja meg az időtervben való megjelenítés időpontját.
3. lépés: kattintson a „feltöltés” gombra.

3. Az e-learning során elengedhetetlen továbbá, hogy pontosan követni tudjuk a hallgatók előrehaladását, vagyis a tutornak folyamatosan részletes adatokra lenne szüksége arról, hogy ki, mikor, mit, milyen eredménnyel végzett el. A rendszer használata során világos volt, hogy a rendszer naplózza a különféle eseményeket, ezeket azonban csak nagyon korlátozott módon tette elérhetővé az oktató számára. Ezek a mesterséges korlátozások feleslegesek, a korlátozás helyett részletes aktivitási adatokat megjelenítésére van szükség minden feltöltött anyagot, illetve a színterekbe való összes be- és kijelentkezést, valamint a tananyag megtekintésével eltöltött időt illetően is. Jó példa erre a korábban említett vizsgatesztmodul működése, ahol az adatok széles skálája elérhető.

4. És végül, ami talán a legfontosabb a rendszer fejlesztése mellett, hogy a változásokat a bemutató videók frissítése és számuk bővítése is kísérje (például az időterv használá-

latáról csak közvetve találtunk bemutatót), hiszen ezek jelentik a legrövidebb utat az ismeretlenből az ismerősbe.

Záró gondolatok

A kísérleti kurzus során a hallgatók számos formában világosan a tudomásunkra hozták, hogy rendkívüli igény lenne az ilyen jellegű kurzusokra. Volt olyan hallgatónk, aki egyenesen azt javasolta, hogy az öt év alatt tanultak teljes tananyagát jó lett volna ilyen formában elérni. A hallgatók részéről tehát a fogadókészség megvan, másrészt oktatói oldalról rendkívüli lemaradás mutatkozik az igények kielégítését illetően. Úgy véljük, hogy a kezdeményezés az oktatók feladata. Reméljük, a kísérleti kurzus felépítésének és a lebonyolítás tapasztalatainak közzétételével sikerült meggyőzni a kollégákat, hogy a jelenleg birtokukban lévő tudással is lehetséges és érdemes többre használni a Coospace rendszert. Azoknak, akik még mindig bizonytalanok, azt javasoljuk, hogy vonják be hallgatóikat első e-learning kurzusaik összeállításába. Gondoljanak bele, hogy a megszo-
kott kiselőadások, prezentációk helyett miért ne készíthetnének el a hallgatók egy-egy leckét egy e-learning kurzushoz? De bármely módszert is választjuk, a lényeg, hogy minél többen tegyünk próbára a rendszert, hiszen az így nyert tapasztalatokat továbbítva a fejlesztők felé tovább tőkéltesíthető a Coospace, s így egyre kényelmesebbé, hatékonyabbá és nem utolsósorban még örömtelibbé válhat a benne végzett munka.

Jegyzet

(1) Jelen tanulmány alapjául a szerzők VI. ETR Konferencián (Pécsi Tudományegyetem, 2009. november 26–27.) elhangzott előadása szolgált.

Irodalom

Bessenyei I. (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér R. (szerk.): *Az információs társadalom*. Gondolat Könyvkiadó – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 201–211.

Béres Cs. (2009): *Az „Y” generáció egyeteme*. Előadás: VI. ETR Konferencia. Pécs, 2009. november 26–27.

Hutter O., Magyar G. és Mlinarics J. (2005, szerk.): *E-learning 2005*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Komenczi B. (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

SPSS Inc. (2005): *SPSS® BASE 14.0 USER'S GUIDE*. Chicago, ILI.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány szerzői köszönetüket fejezik ki Lengvárszky Attilának és Rós Lászlónak a kísérleti kurzus megvalósításához nyújtott támogatásukért, illetve a Pécsi Gospel Kórusnak, hogy engedélyezték *Itthonról haza* című zenei összeállításuk részleges felhasználását a tananyag zenei aláfestéséhez.

Az egyházak közreműködése a nemzeti identitás formálásában a Horthy-korszakban⁽¹⁾

A Horthy-korszakban felvetődött, nemzeti identitással kapcsolatos kérdések a korszak közvetlen előzményeiben gyökereztek. Az 1914 és 1919 közötti időszakot gazdasági, politikai és szociális válság uralta. A világháború, a forradalmak, a terror és az ellenforradalom, a területek kétharmadának és a magyar lakosság egyharmadának elvesztése, a gazdaság összeomlása 1921-re anómiás állapotba sodorták a társadalmat. A radikális politikai fordulatok, a változások, a halmozott veszteségek megrendítették a korábbi társadalmi státusokat, az állampolgári identitást, a valláshoz való viszonyt. A bethleni konszolidáció mély identitásválságban kezdődött el.

Bevezetés

A nemzeti identitás válsága az 1919 utáni időszak új vonása volt. Az ország nemzetiségi szempontból homogén lett: a lakosság 89,6 százaléka volt magyar anyanyelvű. A Monarchia időszakában felépült nemzetfogalom elvesztette érvényét. A korábbi politikai világképek összetörték. Új válaszokat kellett találni az olyan kérdésekre, mint hogy mit jelent a magyar nemzet fogalma; ki tartozik a nemzethez; milyen kapcsolata legyen a magyar államnak a szomszédos államokba került magyarokkal, és milyen a szomszédos államokkal. Emellett magyarázatot kellett találni a veszteségek okaira, és válaszokat kínálni következményeire.

Horthy 1920. március 1-jétől 1944. október 15-ig volt a király nélküli Magyar Királyság kormányzója. Uralmának legfőbb társadalmi támaszát a keresztény középosztály jelentette, amely a nemzeti sérelmek megítélésében egységes volt, és Horthy személyében saját ügye képviselőjét látta. Az új államhatalom és társadalmi bázisa közötti szövettség hangsúlyos kifejezése volt az 1920-ban meghozott numerus clausus törvény, amelylyel az állam a keresztény középosztály érdekében adminisztratív úton (a zsidók társadalmi mobilitásának korlátozásával) avatkozott be a társadalom reprodukciós folyamataiba, és nem társadalompolitikai eszközökkel (nem a társadalmi mobilitás elősegítésével). A keresztény középosztály és konkrétan a leendő politikai elit tagjai a kiépülő új államhatalomtól egyrészt a politikai és gazdasági konszolidációt várták el, másrészt saját politikai ideológia kimunkálását és képviselőjét, harmadrészt az ideológiához kapcsolódóan a nemzetfogalom újraértelmezését és új nemzetpolitika kidolgozását, negyedrészt egzisztenciájuk megteremtésének támogatását.

Az új államhatalom társadalompolitikáját és konkrétan nemzetpolitikáját meghatározta, hogy nemcsak a Tanácsköztársaságot utasította el, hanem az 1918-as polgári demokratikus forradalmat és az ezt megelőző liberális korszakot is, amelyet felelősnek tartott a vereségért és a háborút követő forradalmakért. A válságok közül elsősorban a nemzeti identitás válságára rezonált. A nemzeti identitás kérdéseinek előtérbe állítása és a nemzet

„újraalkotása” egyrészt gyors legitimációs hozadékkal járt (Horthy személyének és szerepének elfogadásával), másrészt e kérdések tematizálásával el lehetett fedni az egyéb válságokat. El lehetett odázni a földtulajdon-viszonyok átalakítását, a társadalmi és a politikai reformokat, a strukturális válság okait pedig össze lehetett kapcsolni identitásbeli sajátságokkal. A nemzetiidentitás-válság lehetőséget kínált a társadalmi térről alkotott képek átrendezésére, egy új, a dualizmus koritól eltérő társadalmi integrációra, az állampolgári közösség fölé helyezett magyar nemzetnek mint egyedüli „természetes” közösségnek az „újraalkotására”. (2)

A Horthy-rendszernek – először a magyar történelemben, de nem utoljára – markáns, a társadalompolitika középpontjában álló identitáspolitikája volt. Ez nemcsak abban az értelemben volt új, hogy a dualizmus idején nem volt külön entitásként azonosítható, koncentrált identitáspolitika, hanem abban az értelemben is, hogy elemei újak voltak. Eszmei kereteit a liberális politikai hagyományok elvetése, a kommunizmustól való félelem és az antiszemitizmus jelölték ki. Közép-Európában – így Magyarországon is – a nemzeti eszme a liberalizmus eszmerendszerében formálódott. Az antiliberalizmushoz Szekfü Gyula szállította a történelem újraértelmezésének konstrukcióját. Szekfü a liberalizmus veszélyét többek között a politikai jogok kiterjesztésének követelésében látta, amely veszélyeztette a magyar nemzet történelmi jogokon nyugvó vezető szerepét. A nemzeti eszmét leválasztotta a liberalizmustól, miközben a nemzeti és a keresztény történelmi összetartozását bizonyította. (3) Szembeállította egymással a liberalizmushoz kötődő politikai jogokat és a keresztény eszmeiséghez kötődő történelmi jogokat. Szerinte a magyar nemzeti eszme és a liberalizmus kapcsolata történelmileg véletlenszerű és káros volt; ezzel szemben a magyar nemzeti eszme a keresztény eszmeiséggel természetes, szerves történelmi egységet alkot.

Az identitáspolitikának három fő iránya volt: a) a megelőző időszakok és a veszteségekhez vezető okok értelmezése, b) a nemzeti diskurzusok átalakítása: a nemzet fogalmának

Az identitáspolitikában tehát a hangsúly a nemzeten és a nemzeti attribútumokon volt, nem az állampolgári közösségen és attribútumokon. A „magyar” újrafogalmazása együtt járt a „magyar” és a „nem magyar” közötti határvonal meghúzásával, a „magyar” attribútumainak felépítésével. Az identitáspolitika szerves részét képező antiszemitizmust egyrészt a „magyar” identításkonstrukció felől értelmezhetjük, másrészt a háborús veszteségekkel járó kollektív frusztrációk, a felelőségek kérdése kapcsán működő háritások és bünbakképzési mechanizmusok felől. Az új identitáspolitika összhangban volt a zsidó polgársággal szemben gazdasági előnyöket igénylő keresztény magyar középosztály igényeivel.

és a nemzettel kapcsolatos kérdéseknek az újrafogalmazása és c) a nemzeti identitások formálása a hazafias nevelés átalakításával és valláserkölcsi alapjai biztosításával. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy 1914 és 1919 között a szellemi elitet, majd a forradalmak idején a politikai hatalom gyakorlóit is foglalkoztatták mindazok a kérdések, amelyek a későbbi identitáspolitika fő irányai mögött meghúzódtak, csak éppen gyökeresen más válaszokat adtak rájuk. (4) A forradalmak után, mondja Szerb Antal (1934, 493. o.), „bevallhatóvá, sőt csaknem kötelezővé lett a vallás és a nacionalizmus”.

Az identitáspolitikában tehát a hangsúly a nemzeten és a nemzeti attribútumokon volt, nem az állampolgári közösségen és attribútumokon. (5) A „magyar” újrafogalmazása

együtt járt a „magyar” és a „nem magyar” közötti határvonal meghúzásával, a „magyar” attribútumainak felépítésével. Az identitáspolitikai szerves részét képező antiszemita politikát egyrészt a „magyar” identitáskonstrukció felől értelmezhetjük, másrészt a háborús veszteségekkel járó kollektív frusztrációk, a felelősségek kérdése kapcsán működő hárítások és bűnbakképzési mechanizmusok felől. Az új identitáspolitikai összhangban volt a zsidó polgársággal szemben gazdasági előnyöket igénylő keresztény magyar középosztály igényeivel. Az államhatalomra nehezedő nyomást fokozta, hogy a trianoni békeszerződés életbelépése után, 1920 júniusától kezdődően 300 ezer magyar tisztviselő, tanító, tanár repatriált az utódállamokból Magyarországra. Ők szintén azt várták a magyar államtól, hogy javítson helyzetükön, valamint azt hogy megrendült nemzeti, állampolgári és státusidentitásuk számára új kapaszkodókat, új értelmezési sémákat kínáljon.

Az egyházi és a világi értelmiség széles körei működtek közre a nemzetfogalom újraértelmezésében, a nemzeti identitás új mintájának megkonstruálásában és társadalmi transzmissziójában. Különösen Szekfű Gyulának és Prohászka Ottokárnak volt nagy szerepük abban, hogy az identitás kérdései átmoralizálódtak. (6) Szekfű a történelmi tudatot, a nemzeti hagyományt és az államrendet meghatározó történelemalkító tényezőknak tartotta. (7) A morális mérce a csak magára számítható nemzet autochtóniája volt.

Konfliktusélező politikai szocializáció

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a nemzeti identitás formálódása milyen identitáspolitikák, magatartásminták és szakpolitikai stratégiák mentén, milyen strukturális feltételek és intézményi keretek között zajlott. Ezen belül azt vizsgálom, hogy az államhatalom és az egyházak között milyen együttműködés volt az 1919 utáni identitásválságra adott válaszokban. Az állam és az egyházak közötti identitástratégiai együttműködés vizsgálata nem csak azért érdekes, mert egy identitásválsággal kezdődő (és végződő) korszakról van szó. A trianoni döntés okozta sokk, amelyet az akkori magyar társadalom átélt, mondja Romsics Ignác (2001b), „mai ésszel és érzelmekkel szinte elképzelhetetlen. Nem volt olyan társadalmi osztály, réteg vagy csoport, amely a trianoni határokba belenyugodott volna, s nem volt olyan politikai párt, amely ne követelte volna a revíziót”. Ez kétségtelenül fontos eleme volt a rendszer és személyesen Horthy kormányzó politikai támogatottságának (beleértve ebbe a zsidók részéről is megnyilvánuló támogatottságot). Úgy vélem azonban, hogy a támogatottság nem csupán a veszteségek nyomán sorait szorosra záró politikai osztály véd- és dacsövetségével, a Bethlen-kormány stabilizációs sikereivel és a revízió reményével magyarázható, hanem az egyház aktív részvételével felépített és folytatott identitáspolitikai integratív erejével is. Ez az identitáspolitikai egészen a háború kezdetéig sikeresnek tűnt, fénypontját a revízió megvalósulása jelentette, utána a németek benyújtották a számlát. A magyar külpolitika mindent feltett egy lapra: a revízióra, amely az ország külpolitikai mozgásterét teljesen beszűkítette. A rendszer politikai orientációjának drámai fináléja (a Szovjetunió elleni háború, a háborúban való részvétel, a zsidótörvények, a sikertelen kiugrási kísérlet, a nyilasuralom, a német megszállás, a zsidók deportálása, a visszacsatolt területek elvesztése és az iszonyú emberi, anyagi és erkölcsi veszteségek, majd egy másik birodalomtól – a szovjet birodalomtól – való függőség) megmutatta, hogy a politikai célokhoz kapcsolódó identitáspolitikai végül hová vezetett.

A korszak politikai szocializációjának modelljét konfliktusélező modellnek tekinthetjük. (8) Bár a 20-as és a 30-as évek politikai klímája és szakpolitikai (gazdaságpolitikai, kultúr- és oktatáspolitikai, külpolitikai) hangsúlyai között jelentős különbségek voltak, a szocializáció modellje nem változott. Az intézményes szocializáció rendszere végig zárt volt. Az alapvető fontosságú (a revízió céljainak alárendelődő) harcok megvívására készülve, ezeket folyamatosan szem előtt tartva a lehetséges belső és külső konfliktusok

élezésére épült: a külső és a belső ellenségek megnevezésére, a zsidók és nem zsidók közötti határvonalak elmélyítésére, a társadalmi osztályok közötti határok fenntartására, az utódállamokkal való konfrontatív viszonyra, a teljes revízió követelésére, az eszmék közötti kéréllhetetlen harcra.

A második világháború elvesztésével a rendszer szocializációs modellje is összeomlott. Értékvilága és mintái kiszorultak a pártállam szigorúan kontrollált nyilvánosságából. A modell bizonyos sajátosságai azonban (az érzelmek és a szimbólumok kitüntetett szerepe az identitásokban, a hatalom iránti feltétlen lojalitás igénylése, az első számú politikai vezető személyi kultusza, a társadalmi kommunikáció kontrollálása, az államhatalom és az állampolgárok közötti alá- és fölérendeltségi viszony, bűnbakok képzése, ellenségképek, bizonyos csoportok kizárása az állampolgári közösségekből, az állampolgári jogok korlátozottsága stb.) átalakulva és átfogalmazva, de tovább éltek a pártállam szocializációs modelljeiben. (9)

A vizsgált korszakot a történeti politikai szociológia nézőpontjából közelítem meg. A történelmi tényekre csak annyiban utalok, amennyire ez szükséges a korszak politikai szocializációjának megértéséhez. Tanulmányom megírásában az a cél vezetett, hogy jobban megértsem: mivel magyarázható a korszak politikai szocializációs rendszerének koherenciája. Ezt két szempontból is fontosnak tartom. Egyrészt azért, mert a későbbi korszakok egyikében sem volt a politikai szocializáció rendszere ennyire koherens. Úgy vélem, az egyik magyarázatot az állam és az egyházak identitáspolitikai szövetségében és az intézményes politikai szocializációban tanúsított együttműködésükben lelhetjük fel. Másrészt azért tartom fontosnak a Horthy-korszak politikai szocializációjának megismerését, mert az akkori nemzeti tematika (10), az intézményesen közvetített valóságértelmezések, politikai világképek, konfliktusfelfogások és közösség-reprezentációk sok eleme napjainkig jelen van a közgondolkodásban és a társadalmi magatartásban. Ezek a nem formális szocializáció rejtett csatornáin keresztül, a nem nyilvános kommunikáció utalásokkal átszőtt világában éltek tovább nemzedékről nemzedékre, és írták felül az újabb identitásmintákat. Továbbélésük ténye jól mutatja a történelem hosszú távú hatásainak jelentőségét, és felhívja a figyelmet arra, hogy a családi szocializáció sajátos kontinuitásában, nyilvánosság alatti mikrovilágában a történelmi rendszerváltásokat túlélve megőrződnek a korábbi rendszerhatások. Az állam és az egyház viszonyának történetéből azt sem nehéz kiolvasnunk, hogy a Horthy-korszakkal összekötő, többé vagy kevésbé megváltozott, hol rejtett, hol nyílt kontinuitások e viszony értelmezésében is máig vezetnek. (11)

Először a korszak sajátos nemzetfogalmát vázolom fel, mely az állam és az egyházak szoros együttműködésében formálódott. Ezután a társadalmi élet egészét átható irredenta mozgalommal foglalkozom, amely az állam és az egyház együttműködésének egyik kitüntetett területe volt. Majd a gyerekek és a fiatalok szocializációja szempontjából meghatározó intézményekre: az iskolára és a cserkészetre koncentrálni vizsgálom, hogy az államhatalom legfőbb szövetségesei, az egyházak hogyan működtek közre a nemzeti identitás formálásában.

Politikai együttműködés a keresztény egyházakkal

A Horthy-korszakban a politikai élet egészét egy stratégiai cél és egy ettől elválaszthatatlan politikai pszichózis határozta meg. A cél az elveszett területek visszaszerzése volt. A politika középpontjába a trianoni békeszerződés nyomán elszenvedett nemzeti sérelmek kerültek. A rendszer politikai kohézióját a békeszerződés revíziójának reménye és célja biztosította. A politikai pszichóziát a frusztrált nemzettudat, a fenyegetettség és a bekerítettség érzése alkotta: félelem a bolsevizmus feltámadásától és az egykori magyar területeket birtokló utódállamok megerősödésétől. (12) Az elvesztett területek visszaszerzésének vágyával és a sajátos politikai pszichózissal magyarázhatjuk a) a hatalom

„bebetonozására” irányuló törekvéseket, b) a keresztény egyházakkal való erős szövetséget és c) a markáns identitáspolitikát.

Az erős államhatalom és a fennálló társadalomszerkezet biztosítását szolgálta a nagybirtokrendszer konzerválása, a választójog korlátozása, a parlamenti váltógazdaság hiánya, az általános választójog elutasítása, valamint a nyílt szavazás fennmaradása. Az ellenzéki pártok mozgásteret rendkívül szűk volt. A választásra jogosultak aránya a korszak egészét tekintve alacsony volt: 1920-ban volt a legmagasabb (38,4–40 százalék közötti statisztikai becslések), 1926-ban a legalacsonyabb (26,6–29 százalék közötti statisztikai becslések). 1939-ben 29,9 százalék volt a választójoggal rendelkezők aránya. (13)

Az állam legfőbb szövetségei a keresztény egyházak voltak. Az egyházak pozíciói erősebbek voltak, mint a dualizmus korának liberális politikai rendszerében. Ebben szerepet játszott, hogy az új – de kisállami – függetlenséggel és a területek elvesztésével megnőtt a Szent István-i állameszme szimbolikus és politikai jelentősége és ezzel együtt a katolikus egyház állami szerepének jelentősége. Jól mutatták ezt az augusztus 20-i ünneplések. Az augusztus 20-i Szent Jobb-körmenet ugyan hagyományosan a katolikus egyház és a nemzet történelmi összetartozását volt hivatott kifejezni, de a „Szent István országa” gondolat Magyarország Trianon előtti állapotát szimbolizálta, ezért nemcsak a katolikusok, hanem a protestánsok is bekapcsolódtak az István-kultusz építésébe (von Klimó, 1999). (14)

Az államhatalom elsősorban a legnagyobb felekezetre, a katolikus egyházra támaszkodott, amelynek hagyományosan kivételezett pozíciói voltak a politikában. Annak ellenére szoros volt közöttük a szövetség, hogy a katolikus egyház alapvetően royalista volt, és a református Horthy megakadályozta a Habsburg-restaurációt. (15) A katolikus egyház ezeréves kontinuitáson nyugvó történelmi küldetesként fogta fel a nemzet újjáépítésére vállalkozó állam megerősítésében való közreműködést, a második legjelentősebb egyház, a református egyház pedig a nemzet szolgálataként. (16) A római katolikus vallás 1948-ig államvallás volt, nagy vagyonnal, földbirtokokkal, oktatási és szociális intézményekkel, sokrétű sajtóval rendelkezett; a lakosság kétharmada katolikus volt (1. táblázat).

1. táblázat. Magyarország lakosságának felekezetek szerinti megoszlása 1920-ban, 1930-ban, 1938-ban és 1941-ben (%)

Felekezetek	1920 N = 7 980 143	1930 N = 8 688 319	1938 N = 9 319 992	1941 N = 9 319 992
Katolikus	66,1	67,1	68,2	66,6
Római katolikus	63,9	64,8	65,7	55,0
Görög katolikus	2,2	2,3	2,5	11,6
Ortodox	0,6	0,5	0,4	3,8
Protestáns	27,3	27,1	27,1	24,3
Evangélikus	6,2	6,1	6,0	5,0
Református	21,0	20,9	20,8	18,9
Unitárius	0,1	0,1	0,1	0,4
Egyéb		0,2	0,2	0,2
Izraelita	5,9	5,1	4,3	4,9

Forrás: Kollega Tarsoly, 1996–2000, II. 337. o.

A királyság pro forma restaurálásának kezdetén (1920–1922 között) az egykamarás nemzetgyűlésbe 27 egyházi személy került be politikai pártállása szerint megválasztva (köztük Prohászka Ottokár püspök és Schlachta Margit); az 1922 és 1927 közötti ciklusban 14 egyházi személy. Az utolsó ciklusban (1939–1944 között) 20 egyházi tagja volt a képviselőháznak. 1927-től a felsőházban (a második kamarát 1926-ban állították vissza) 33 főpapnak volt helye. 1939 és 1944 között a visszacsatolt területek képviselőivel

megnövekedett felsőházban 42 főpap (és további 11 egyházi világi vezető) volt (*Kollega Tarsoly*, 1996–2000, II. 337. o.). Sok egyházi személy dolgozott az állam végrehajtó szerveiben és intézményeiben is. Az egyházaknak a törvényhozáson és az állami alkalmazotti munkakörökön kívül is sok lehetőségük volt tagjaik politikai identitásának alakítására: így a felekezeti iskolarendszerben, a vallási alapú szervezetekben (pártok, egyesületek, mozgalmak), egyházi újságok, kiadványok révén, a hívekkel való közvetlen kapcsolatokban. A meghatározó egyházi személyiségek közszereplései és publikációi mind hozzájárultak a politikai rendszer társadalom-lélektani legitimációjához.

Az állam legfőbb szövetségesei a keresztény egyházak voltak. Az egyházak pozíciói erősebbek voltak, mint a dualizmus korának liberális politikai rendszerében. Ebben szerepet játszott, hogy az új – de kisállami – függetlenség-gel és a területek elvesztésével megnőtt a Szent István-i állam-eszme szimbolikus és politikai jelentősége és ezzel együtt a katolikus egyház állami szerepének jelentősége. Jól mutatták ezt az augusztus 20-i ünneplések. Az augusztus 20-i Szent Jobbkörmenet ugyan hagyományosan a katolikus egyház és a nemzet történelmi összetartozását volt hivatott kifejezni, de a „Szent István országa” gondolat Magyarország Trianon előtti állapotát szimbolizálta, ezért nemcsak a katolikusok, hanem a protestánsok is bekapcsolódtak az István-kultusz építésébe.

szakban ez a törekvés különösen erős volt. A dualizmus korához képest az érzelmi szocializációs törekvések hangsúlyai valamelyest átrendeződtek. (17) Felerősödött a nemzeti és vallási irányultság, ugyanakkor az állam és az állampolgárok közötti viszony hangsúlytalaná vált. (18) A racionális belátásokon nyugvó demokratikus állampolgári szocializáció alternatívájának nem volt politikai esélye. (19) Az állam és az egyházak szoros szövetségének egyik racionális motívuma az volt, hogy az állam profitálni akart az egyházak érzelmi szocializációs tevékenységének professzionalizmusából.

Horthy az egyházaktól azt várta, hogy működjenek közre „a nemzet lelki helyreállításában” és a rendszer stabilizálásában. Kormányzóvá választása után rögtön kifejezte, hogy a haza újjáépítése egyedül vallás-erkölcsi alapon lehetséges. Első intézkedései közé tartozott a forradalmak idején hozott törvények visszavonása az egyházak vagyonának kisajátításáról.

Az egyházakkal való szoros együttműködés szükségességét a korszak legnagyobb kultúrpolitikusa, Klebelsberg Kunó kultuszminiszter azzal indokolta, hogy a forradalmakat a korábbi liberális állam gyengesége tette lehetővé. Ezért „a nacionalista kultúrpolitika nem mondhat le történelmi egyházaink közreműködéséről, és támogatja azokat” (*Klebelsberg*, 1930, 19. o., idézi: *László*, 2005, 173. o.). Az együttműködés mellett szólt az is, hogy az egyházak rendelkeztek azokkal az intézményekkel, társadalmi kapcsolatokkal, eszközökkel és technikákkal, amelyek a hatalom ideológiájának elfogadtatásához, társadalom-lélektani legitimációjának biztosításához szükségesek voltak. Így az identitáspolitika két, egymással szorosan összefonódó struktúrára: az állami és az egyházi struktúrára támaszkodhatott.

Az Osztrák-Magyar Monarchia létrejötte óta Magyarországon minden politikai korszakra jellemző volt az erőteljes érzelmi politikai szocializáció. A veszteségek, a társadalmi anomia és az identitásválság, valamint az identitásválság mögött megbúvó strukturális válságok miatt a Horthy-kor-

A nemzet új konstrukciója

Horthy színrelépésétől kezdődően összekapcsolta a „keresztény” és a „magyar” fogalmát. Törekedett arra, hogy a revízió sikere érdekében újfajta nemzeti egységet teremtsen meg. Tekintélyelvű rendszert épített, amely a keresztény nemzeti ideológián alapult. Ez abból indult ki, hogy a trianoni határok ideiglenesek; a cél az elcsatolt területek visszaszerzése volt, erre pedig csak egy identitásában megerősödött magyar nemzet képes. A nemzettel kapcsolatos politikai üzeneteket jól működő közvetítőrendszer (állami és egyházi iskolák, pártok, politikai, egyházi és társadalmi szervezetek, mozgalmak, újságok, rádió) juttatta el a célközönséghez. A rendszer iránti lojalitás a politikailag vezetett nemzeti tematikával folyamatosan megcélzott és megérintett nemzeti identitásban gyökerezett.

A keresztény-nemzeti ideológia értelmezte a nemzeti sérelmeket, felrajzolta a külső és belső ellenség képét, meghatározta a magyarok és a nem magyarok viszonyát. Az állam-nemzet és a kultúr-nemzet fogalma közötti nyitottság, amely a dualizmus időszakát jellemezte, megszűnt. A nemzetkép a veszteségek, a fenyegetettség, a veszélyeztetettség és a „csak magunkra számíthatunk” érzelmi miliője alakította. A háború, a forradalmak és a jelen bajainak interpretálásában etnikai szempontok érvényesültek. A magyar nemzet politikai fogalma a kulturálisan, nyelvileg és történelmileg összetartozó embereket jelentette, ugyanakkor azt a szellemi közösséget is, melynek megmaradása csak a keresztény egyházakkal való szoros együttműködésben és a keresztény értékeken alapuló identitás-politikával biztosítható. A „magyar” definíciójába hangsúlyosan beemelődtek egyrészt a származásra, másrészt a magatartásra, minőségre, érzelmekre, tudatra, szellemiségre, nehezen definiálható előfeltevésekre utaló kritériumok. Ebben meghatározó szerepet játszott több, különböző irányvonalat jelző értelmiségi, mindenekelőtt Szekfü Gyula történész, a közíróként is nagy hatású Prohászka Ottokár katolikus és Ravasz László református püspök, az írók közül pedig Szabó Dezső, Németh László és Féja Géza. Az ideológia a trianoni döntést meghozó nagyhatalmak rosszindulata mellett a zsidók magyarellenessé tevékenységével magyarázta a háborús veszteségeket, a forradalmakat és a trianoni békeszerződéshez vezető utat. Külső ellenségnek számítottak a szomszédos országok és a Szovjetunió, belső ellenségnek a nemzeti értékek megőrzését veszélyeztető, kozmopolita zsidók és a kommunisták. (20)

Az államhatalom nemzet-konceptiója etnikai alapú volt. Az 1920-as numerus clausus törvény már ezt az etnikai nemzet-konceptiót képviselte, felrúgva a dualizmus kori állampolgári jogegyenlőséget és – Karády Viktor kifejezésével – a magyarországi zsidóság és az állam közötti „asszimilációs szerződést”. (21) A törvény faji alapokon korlátozta a zsidók bejutását az egyetemekre. Prohászka Ottokár, a numerus clausus koncepciójának egyik első megfogalmazója szerint „nem a jogrendet kell most megmenteni, hanem a keresztény magyarságot” (idézi: *Monori*, 2003). A keresztény egyházak képviselői részt vettek a törvény megalkotásában. Az egyházi kiadványok pedig a politika iránt érdeklődő hívekhez juttatták el a nagy tekintélyű klerikusok és a számottevő egyházi értelmiség gondolatait a zsidóság idegenségével, kereszténység- és nemzetellenes tevékenységével kapcsolatban.

A numerus clausus bevezetésével az antiszemitizmus legitim keretei folyamatosan tágultak. Megszokottá és mintegy természetessé vált az antiszemita beszédmód és a zsidók bűnbakként való kezelése a társadalmi problémák magyarázatában. (22) A zsidók összekapcsolása a liberalizmussal, a szabadkőművesekkel és a bolsevizmussal, illetve az ideológiai alapú zsidóellenesség az egyházi megnyilvánulásokat is jellemezte (*K. Farkas*, 1999; *Fejérdy*, 2004; *Pál*, 2009). Az antiszemitizmus a nemzeti érzelmek és a hazafias magatartás része lett, amelyre jelentősebb társadalmi ellenállás nélkül építhettek 1938 és 1941 között a zsidótörvények. A felsőházban az első és a második, faji alapú zsidótörvényt a keresztény egyházak vezetői is megszavazták (a harmadikat már nem);

politikai erőfeszítéseket csak a kikeresztelkedett zsidók érdekében fejtettek ki. A zsidótörvényekkel kapcsolatos egyházi magatartásról az egyházak vezetői nem foglaltak állást nyilvánosan, közösen és egységesen. (23) A zsidótörvények szentesítették a származáson alapuló egyenlőtlenségeket, indoklásukban támaszkodtak a keresztény-nemzeti ideológia téziseire, és hivatkoztak a „nemzeti közvéleményre”.

A zsidó állampolgárok deportálása Magyarországon más reakciókat váltott ki, mint a németek által megszállt nyugati országokban, ahol ezt leginkább társadalmi botrányként tekintették (*Gradwohl*, 2009). Az antiszemitizmus két évtizedes társadalmi beágyazódásával is magyarázható, hogy a magyarországi zsidók deportálása jobban beilleszkedett társadalmi kirekesztésük folyamatába, a jogfosztásokat és az állampolgári egyenlőtlenségeket szentesítő jogrendbe és a rendszer eszmei alapját képező keresztény nemzeti ideológia logikájába, mint a németek által megszállt nyugati országok zsidóságának deportálása.

Identitáspolitika

A két háború között a politikai diskurzusokat a nemzettel és a nemzeti alkattal kapcsolatos témák dominálták. Ezeknek a témáknak az egyházi és a világi sajtó egyaránt teret adott. A diskurzusok áthatották a társadalmi kommunikáció egészét. Az államhatalomnak a nemzeti kérdésekben számottevő társadalom-lélektani támogatottsága volt.

Az állam a nemzeti identitás új mintáinak közvetítését tudatos identitásstratégiával biztosította. Az identitáspolitika alapja a trianoni trauma és ennek egyfajta fájdalomkultusza volt, ugyanakkor egy új, a keresztény erkölcs értékein alapuló nemzeti öntudat kimunkálására is irányult. Az új identitások megvalósulását szolgálta a kultúrpolitika, az oktatáspolitika, az ifjúságpolitika és a médiapolitika. (24) Ezek közül a továbbiakban az egymással szorosan összefüggő oktatás- és ifjúságpolitikára koncentrálok, mivel a nemzeti identitás formálásában az állam és az egyházak különösen az irredenta mozgalomban, az oktatásban és a szervezetek világában működtek együtt.

Együttműködés az irredenta mozgalomban

Az állam és az egyházak együttműködése talán a trianoni békeszerződés revízióját követelő irredenta mozgalomban fejeződött ki a legerőteljesebben. A mozgalom a társadalmi élet egészét átfogta. Nyíltan képviselhette mindazt, amit a kormányzati politika nyíltan nem vállalhatott fel. A mozgalom állami és egyházi támogatást élvezett; vezetői ismert politikusok, írók, közéleti személyiségek voltak.

Az irredenta mozgalom a nem formális nevelés fontos tényezője volt. A kereszténységhez kötődő saját szakrális szubkultúrát teremtett, mely két évtizeden át egyfajta fájdalomkultusz kerete volt. (25) A mozgalomnak volt himnusza (*Szép vagy, gyönyörű vagy, Magyarország*), imája (*Magyar Hiszekegy*) és vallásos jelképrendszere (trianoni kereszték, keresztre feszített Hungária, megszentelt föld az elcsatolt területekről). Jelmondata vallási analógián alapult („Csonka Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország.”). Szobor fejezte ki a Magyar Fájdalmat, és díszkút viselte a Magyar Igazság nevét (*Zeidler*, 2003). Az irredentizmus jellegzetes köztéri kertépítészeti stílust teremtett az irredentizmus eszmeiségét kifejező emlékparkok létesítésével, amelyekben országzászlókat és az elcsatolt területeket allegorizáló szobrokat és trianoni emlékműveket állítottak, a Csonka- és a Nagy-Magyarországot, a *Magyar Hiszekegyet* megörökítő „revíziós virággyásokat” alakítottak ki. Az országzászlókat félárbocra eresztették. (26) Tövískoszorúval övezett, vérző országhatárok jelezték az elvesztett területeket a térképeken. Sokan az elcsatolt területekről származó földet tartalmazó medallionokat hordtak. Az irredenta szubkultúra utalt a heroikus múltra (honfoglalás, kuruc kor), a nemzeti

szimbólumokra (turulmadár, címer, az elcsatolt megyék címerei) és a pozitív jövőre („Magyarország nem volt, hanem lesz”; „Lesz magyar feltámadás!”).

A hivatalos rendezvényeken mindig elhangzott a *Magyar Hiszekegy* (Vonyó, 2002). A trianoni megemlékezések az állami ünnepek szerves részeivé váltak. Ezek félhivatalos ünnepekkel, nagygyűlésekkel, szobor-, emlékmű-, országzászló- és zászlóavatásokkal egészültek ki (Zeidler, 2003). A határ menti településeken trianoni keresztet állítottak, a harmincas évek végére pedig már az ország minden ötödik településén országzászlók emlékeztettek Magyarország területi integritására (Zeidler, 2003). A mozgalom himnusa, jelképrendszere, jelmondata, imája a társadalom életének minden szegmensében jelen volt. (27) Gondolati sémái beépültek a nemzeti identitásba.

Az irredenta kultúra szerves része volt az iskolai szocializációnak is (Joó, 2006, 6. o.; Unger, 1972, 87–97. o.). A Trianon nevének szótagonkénti jelentéséből („tria” és „non”, azaz háromszoros nem) megszületett „Nem, nem, soha!” jelmondat 1920-tól minden osztályteremben olvasható volt a katedra mögötti falon. Mellette az elcsatolt területek vármegyéiből származó földet tartalmazó, turulmadaras emléklakett függött (Unger, 1997, 294. o.). A *Magyar Hiszekegy* című vers első szakasza ugyancsak 1920-tól kötelező imádság volt az alsó- és középfokú iskolákban a tanítási napok kezdetekor és befejezésekor („Hiszek egy Istenben, hiszek egy hazában, / Hiszek egy isteni örök igazságban, / Hiszek Magyarország feltámadásában.”).

Együtműködés az oktatásban

Magyarországon az iskolapolitika a dualizmus idején is az állam és az úgynevezett történelmi egyházak közös ügye volt. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium együttes vezetése önmagában is mutatja az állam és az egyház közötti szoros kapcsolatot. A minisztériumot mindig katolikus miniszterek vezették, amit a protestáns egyházak sérelmeztek is. (Kivételt csak a zsidó származású, szociáldemokrata Kunfi Zsigmond jelentett 1919-ben.)

Horthy hatalomra kerülésével az iskolaügy felértékelődött. Ebben szerepet játszottak az oktatásügyi veszteségek (az elcsatolt területeken maradt a népiskolák kétharmada, a középiskoláknak több mint a fele), de annak tudata is, hogy a tankötelezettség révén az államhatalom kezében az oktatási rendszer különleges lehetőséget biztosított identitáspolitikája megvalósítására és az általa vezetett nemzeti tematika transzmissziójára. Kornis Gyula, a korszak meghatározó művelődéspolitikusa a neveléspolitikai aktuális feladatait a következőképpen foglalta össze: „Iskoláink tantervében minden nemzeti tárgynak csak egy tengely körül kell forognia: az integer Magyarország körül [...]. Meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját [...]. A nemzeti kultúrpolitika másik fő feladata az ifjúság lelkének megvédése az internacionalizmus szelleme ellen [...]. A második feladattal a legszorosabban összefügg a harmadik: a nemzet intelligenciájának visszamagyarosítása, mondhatnánk eljudaizálódásával szembeni hungarizálása [...]. Minthogy az itt vázolt szellemet a keresztény morál tartalmazza a legteljesebb mértékben és a leghatásosabb módon, a nemzeti politikai nevelés csak úgy lehet biztosítva, ha keresztény vallásos érzület hatja át.” (Kornis, 1921, 21–28. o.). (28)

Az iskolától a tanulók valláserkölcsei és hazafias nevelését várták el. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium még Horthy hatalomra kerülése előtt, 1919. szeptember 15-én rendeletileg visszaállította a kötelező vallásoktatást (amely 1868 óta minden elemi és polgári iskolában, 1883 óta minden középiskolában kötelező volt). Heti két órában kötelező volt a hit- és erkölcsstan oktatása. „Az erkölcsi megújulás csak a hazai papság és tanítóóság vállvetett közreműködésével valósítható meg”, írta Huszár Károly, a Friedrich-kormány kultuszminisztere az egyházi vezetőknek 1919. augusztus 18-án, hangsúlyozva, hogy „a valláserkölcsei nevelés, beleértve a hitoktatást is, az egész vonalon régi jogaiba visszatér” (idézi: Donáth, 2008a, 365.

o.). (29) 1919. szeptember 15-én jelent meg Huszár rendelete a vallásoktatásról. Ebben felhívja az összes érdekelt fél figyelmét, hogy „a törvény által elrendelt vallásoktatásra mint a jellemfejlesztés leghathatósabb eszközére különös súlyt helyezzenek”, és felkéri a tanítókat és a tanárokat, hogy „saját vallásukbeli tanítványaikkal együtt vegyenek részt az előírt istentiszteleteken, hogy a hitoktatóknak ezzel is a támogatásukra legyenek” (idézi: *Donáth*, 2008a, 365. o.). A magyar tanítókat pedig arra intette 1919 októberében, hogy „most ismét a magyar nemzeti szellem és a keresztény erkölcs temploma legyen minden tanterem” (idézi: *Donáth*, 2008, 366. o.). Utóda, Haller István miniszter azzal indokolta 1920. augusztus 23-i rendeletében a hat évfolyamos tanítóképzés bevezetését, hogy halaszthatatlan feladat a nemzet „keresztény erkölcsi és hazafias szellemben való megszilárdítása” (*Donáth*, 2008a, 365. o.). (30) E gondolat jegyében 1921-ben törvény született arról, hogy a tanköteles gyermekek vasárnaponként és ünnepnaponként kötelesek látogatni az istentiszteletet.

Az oktatásügy Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter nagyszabású, az oktatásügy egészét érintő reformpolitikája nyomán vált a nemzeti identitásstratégia megvalósításának kiemelt fontosságú intézményrendszerévé. (31) Az a tény, hogy a reformpolitika lényegében megvalósult, nemcsak Klebelsberg szervezőképességét mutatja, hanem azt is, hogy a döntéshozó politikai elit felismerte az oktatásügy és az ifjúságpolitika különleges jelentőségét. Klebelsberg az iskolaügyet nemzeti kérdésnek tekintette. Oktatás- és kultúrpolitikája alapvetően a keresztény nemzeti ideológiájában gyökerezett. (32) 1924-ben arról beszélt, hogy „az állami eszközök nem elégségesek a lelki rekonstrukcióhoz”, ezért ellenzi az egyház és az állam elválasztását (idézi: *Donáth*, 2008, 369. o.). A nyolc osztályos elemi iskolát is azért tartotta kívánatosnak, mert – ahogy az 1928-as III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson elmondott beszédében fogalmazott – ekkor már (a 7. és a 8. osztályban) „nemzetnevelési problémákkal is elő lehet állni, [...] a földrajz és a történelem oktatása révén a nemzetnevelésre és vallásitanításra biztos alapot lehet rakni. [...] Mi most – vallásos és hazafias érzés emberei – jövünk [a kommunizmus után], és nem hagyjuk magára a magyar tömegeket, hanem kísérjük őket tovább mindaddig, míg ki nem alakítjuk a vallásos, erkölcsös és nacionalista világnézetet” (idézi: *Donáth*, 2008a, 372. o.).

A kultuszminisztérium az iskolák számára egységes, vallás-erkölcsi alapokon nyugvó nevelési programot határozott meg. A nemzeti és a vallásos szellemű nevelést megkönynyítette, hogy a tanítóképzés rezonált az oktatáspolitikai és a szélesebb értelemben vett társadalompolitikai néptanítókkal kapcsolatos elvárásaira; hogy a tanítók többsége maga is azonosult a nemzeti identitás oktatáspolitikai mintáival, és hogy a népiskolák többsége egyházi fenntartású volt (2. táblázat). A forradalmi időszak más elvárásokat és szerepértelmezéseket kínáló elképzeléseit a történelem átírta, a reformpedagógiai törekvések pedig részben izoláltak maradtak, részben idővel belesimultak a rendszer egészébe.

2. táblázat. Az elemi népiskolák fenntartói (%)

	1895/96 N = 16838	1927/28 N = 6618	1937/38 N = 6899	1946/47 N = 7016
Nem egyházi (állami, községi, magán)	17,8	30,4	32,7	38,3
Egyházi	82,2	69,6	67,3	61,7
Római katolikus	32,5	41,9	41,4	40
Görög katolikus	12,5	1,9	1,9	1,1
Katolikus	45	43,8	43,4	41,1
Ortodox	10,6	0,6	0,3	0,2
Evangélikus	8,3	6,1	5,7	5,1
Református	13,7	16,5	15,6	14,4
Unitárius	0,3			
Protestáns összesen	22,3	22,7	21,5	19,5
Izraelita	3,2	2,4	2,1	0,4
Egyéb felekezetek				0,6

Forrás: Balogh és Gergely, 1996, 222., 229. o.; Magyar Statisztikai Évkönyv, 1948, 253–270. o.; Pedagógiai Lexikon II., 1997, 578–579. o.

A továbbiakban nézzük meg, hogy az egyház és a vallás szerepe hogyan jelenik meg a közoktatásban: a népiskolai oktatásban. (33) Dolgozatomban nem támaszkodhatom a Horthy-korszak egyházi és állami népiskolai tankönyveinek elemzésére. Úgy vélem azonban, hogy a tantervek jól mutatják az oktatás révén közvetíteni kívánt identitáspolitikai üzeneteket. Az állami népiskolai tanterv és a felekezeti tantervek között szoros kapcsolat volt. A tantervekből kirajzolódik az a nemzetkép, amelyet a népiskolai oktatás közvetített. Az 1925-ös *Katolikus népiskolai tanterv és utasítás* például az ötödik osztályosok történelemtanítása keretében a világháború elvesztésével kapcsolatban az ellenség túleréjére, az Egyesült Államok beavatkozására, egyes nemzetiségek hazaáruló magatartására utal; a forradalmakkal kapcsolatban pedig azt hangsúlyozza, hogy a magyar nemzet elfordult Istentől és a királyától, és uszítóira hallgatott (Mészáros, 1996, 166. o.).

1932-től, a Gömbös-kormány színrelépésétől kezdődően Hóman Bálint kultuszminiszter határozta meg az oktatáspolitikát és a kultúrpolitikát. (34) A korszak végén, 1941-ben és 1942-ben elkészült népiskolai tantervek a nyolcadik osztályosoknak szánt ismeretek keretében összegzik a rendszer énképének legfontosabb elemeit. (35) Az összehasonlításból kiderül, hogy a tervezett (de meg nem valósult) nyolcosztályos általános iskola utolsó évfolyamán az állami és az egyházi iskolák alapvetően ugyanazokat a tartalmakat akarták tanítani (3. táblázat).

3. táblázat. A Horthy-korszak bemutatása az állami, a katolikus és a református népiskolai tantervben

	1941 <i>Állami tanterv</i>	1942 <i>Katolikus tanterv</i>	1942 <i>Református tanterv</i>
A Szent István-i állameszme	+	+	-
Templomépítések	+	+	+
A hitélet megújítása	+	+	+
A magyarság államalkotó hivatása a Kárpát-medencében	+	+	+
A vitézi rend	+	+	+
Eucharisztikus Kongresszus	+	+	-
Szent Imre-év	-	+	-
Szent István-év	-	+	-
Horthy Miklós fővezér	+	+	+
Horthy Miklós, az országgyarapító	+	-	+
Horthy Miklós, az országsszervező	-	-	+

Forrás: Mészáros, 1996, 170–173. o.

Ugyanakkor figyelemre méltóak a különbségek is. A katolikus népiskolai tanterv az állami népiskolai tantervtől két témában tér el (az államitól eltérően szerepel benne a Szent Imre-év, de nem szerepel a visszacsatolt területekre utaló „Horthy Miklós, az országgyarapító” témája); a református népiskolai tanterv pedig három témában (nem szerepel benne „a Szent István-i állameszme” és az Eucharisztikus Kongresszus, viszont szerepel „Horthy Miklós, az országsszervező” témája). A reformátusok tehát a református Horthyt országgyarapítónak és országsszervezőnek egyaránt láttatni szándékoztak, míg a katolikusok ezek egyikét sem emelték be tantervükbe. (36)

Együttműködés az ifjúsági szervezetek világában

Magyarországon különösen a katolikus egyházra volt igaz, hogy szervezetiileg önálló egyházi világot alkotott (Enyedi, 1995, 27. o.). A katolikus szervezeti háló a társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális életet egyaránt átszötte. A jól szervezett „katolikus szub-

kultúra” (Enyedi kifejezése) intézményei lelki gondozással, szociális tevékenységgel, hazafias és vallásos oktatással, érdekképviselettel, kulturális élettel, társas élettel és politikával egyaránt foglalkoztak. Ifjúsági és rétegszervezeteik, gyermekek, nők és férfiak számára kialakított egyesületeik, szövetkezeteik, mozgalmak, rendezvényeik szinte mindenkit elértek, aki a felekezethez tartozott.

A fiatalok nemzeti identitásának formálásában az iskola mellett a leventemozgalomnak és a cserkészetnek volt a legnagyobb szerepe. A leventeintézmény alapja az 1921-es, testnevelésről szóló törvény volt. 1939-ben a leventeképzés a Hadügyminisztérium felügyelete alá került, a törvény kiterjesztette a leventeképzésben való kötelező részvételt

A cserkészet fontos szerepet töltött be a politikai reprezentációban. A zöld nyakkendő, barna inges fiúk az ünnepek, megemlékezések, rendezvények, vitézi avatások nélkülözhetetlen kellékeivé és szereplőivé váltak.

Ott voltak a körmenetekben, a templomi ünnepeken. Díszőrséget álltak a szoboravatásokon, az országzászló-állításokon. Az ünnepek, zászlószentelések, fogadalomtételek, avatások, rendezvények a maguk politikai és vallási protokolljával, szertartásaival, szakrális elemeivel, a nemzeti hiszekegy eléneklésével, verbális és vizuális üzeneteikkel az állami politika reprezentatív megnyilvánulási lehetőségei és az irredentizmus megerősítésének nyílt fórumai voltak.

az egész ifjúságra 12 éves koruktól 21 éves korukig. Klebelsberg sportpolitikájának alapja a leventeképzés volt. (37) A leventeképzés vallásérkölcsei alapokon nyugodott, célja a katonai előképzés nyújtása, az erkölcsi nevelés, a nemzeti érzés és a hazafias szellem erősítése volt. (38) A tanulók szabadidejükben jártak leventeképzésre heti egy alkalommal négy órában, de ezt az iskolák voltak kötelesek megszervezni számukra. A leventeoktatók között voltak tanítók és katonaviselt lelkészek is. Rendezvényeik egyházi ceremóniális keretek között zajlottak.

A cserkészet elsősorban a középosztály középiskolába járó gyermekeinek a szervezete volt. Hatékonyságához hozzájárult, hogy az államhatalom segítségével épült ki, és élvezte a keresztény-nemzeti társadalmi irányzatok és mozgalmak támogatását (Gergely, 1989, 47–48. o.); ugyanakkor felekezetei szerint tagolódott, és összefonódott az iskolával. Jó infrastruktúrával rendelkezett, saját lapjai és kiadványai voltak. A cserkészvezetők többsége tanár és egyházi személy volt.

A cserkészet nevelési koncepciója összhangban volt Klebelsberg Kunó köznevelési elképzeléseivel. Összekapcsolódott benne az egyéni, a vallási, a szociális és a harcos hazafias nevelés. Nagy hatással voltak rá a korszak kiváló pedagógiai gondolkodóinak, a

katolikus Sík Sándornak és a református Karácsony Sándornak a nézetei. A cserkészet kidolgozott szervezeti struktúrája, módszertani színvonala, a gyermek- és ifjúsági világ pedagógiai ismeretén alapuló nevelési koncepciója, az iskolai, az egyházi és a szélesebb értelemben vett társadalmi életbe való beágyazódása révén a politikai szocializáció nagy hatású tényezője volt.

A cserkészet szervezetenként és ceremóniálisan is kötődött az egyházakhoz. Az ünnepek egyházi segédlettel zajlottak, a zászlószentelést papok végezték, a táborozáshoz hozzátartozott a reggeli és az esti ima, valamint a reggeli istentisztelet. A Cserkészszövetségben különösen a katolikus egyház pozíciói voltak erősek (Gergely, 1989, 77. o.).

A nevelés középpontjában a keresztény-nemzeti megújulás és a „nemzeti eszme” szolgálata állt. A cserkészek nevelése a vallásérkölcson, az irredentizmus szellemében, a „jó

magyar” és „jó hazafi” mintáján, valamint a feljebbvalók iránti lojalitáson alapult. Erkölcsös életmódot, kötelességteljesítést, engedelmességet vártak el tőlük, akik a magyarság erkölcsi és kulturális újjászületéséért, az új magyar társadalom megteremtéséért fognak tevékenykedni (Gergely, 1989, 55. o.). A sikeres és dicső magyar jövő, a „magyar feltámadás” reménységeiként emlegették őket (*Ilyés*, 2004).

1921-ben a cserkészcsapatok felekezeti összetételének szabályozására „numerus clausus” született: a zsidó fiatalokat megpróbálták kiszorítani a szövetségből. Tekintettel Bethlen miniszterelnök külpolitikai törekvéseire, az országos vezetés a zsidó csapatokat nem zárta ki, de csak akkor igazolta őket, ha meggyőződtek róla, hogy „ők is csak magyar cserkészek akarnak lenni” (idézi: *Gergely*, 1989, 82–83. o.). Az egymással rivalizáló katolikus és protestáns cserkészszervezetek az antiszemitizmusban egyek voltak. A keresztény-nemzeti ideológiával összhangban a cserkészletben is „a zsidók” jelentették az állandóan kéznél lévő bűnbakokat. A harmincas évek cserkészletének dokumentumaiban fellelhetjük mindazokat az ellenség-víziókat, amelyek a korszak egészére jellemzőek voltak: a zsidókat, a kommunistákat, a Szovjetuniót, a nemzetköziséget, a „vörösöket”, a szabadkőműveseket, a szociáldemokratákat, valamint a románokat, cseheket, szlovákokat, délszlávokat. A sajtótermékek, kiadványok, szervezeti dokumentumok egyenlőségjelet tettek a zsidók és a nemzetietlenek (vörösök, kommunisták, szabadkőművesek), illetve a zsidók és az internacionalizmus közé (*Gergely*, 1989, 215. o.).

A cserkészlet fontos szerepet töltött be a politikai reprezentációban. A zöld nyakken-dős, barna inges fiúk az ünnepek, megemlékezések, rendezvények, vitézi avatások nélkülözhetetlen kellékeivé és szereplőivé váltak. Ott voltak a körmenetekben, a templomi ünnepeken. Díszőrséget álltak a szoboravatásokon, az országzászló-állításokon. Az ünnepek, zászlószentelések, fogadalomtételek, avatások, rendezvények a maguk politikai és vallási protokolljával, szertartásaival, szakrális elemeivel, a nemzeti hiszekegy eléneklésével, verbális és vizuális üzeneteikkel az állami politika reprezentatív megnyilvánulási lehetőségei és az irredentizmus megerősítésének nyílt fórumai voltak.

A második bécsi döntést követően a magyar cserkészlet végleg elszakadt eredeti embereszményétől, „a cserkész minden cserkésztestvérének tekint” törvényétől, a mozgalom világképét elmozdító szándékaitól. Alárendelődött a „nemzetvédelem” céljainak, a fő tevékenységé a kiképzés vált. 1939-ben megszervezték a honvédcserkészletet, a cserkészeket „cserkészegyenruhát viselő honvédeknek” tekintették. 1941-ben, a harmadik zsidótörvény után a zsidó fiatalokat kizárták a cserkészmozgalomból. 1942-ben a cserkészmozgalom katonai vezetés alá került.

Összegzés

A dualizmus idején kialakított és a trianoni békeszerződéssel érvénytelenné vált nemzetfogalmat a két világháború közötti időszakban a Horthy-rendszer politikai elitje nagy befolyású egyházi és világi értelmiségiek közreműködésével átalakította, és az új nemzetfogalmat a szocializáció intézményrendszerein (egyházak, oktatási rendszer, médiumok, kulturális közvetítők, szervezetek, egyesületek, mozgalmak) keresztül sokakhoz juttatta el. Az új nemzetfogalom összhangban volt a hivatalos konzervatív keresztény-nemzeti ideológiával (amely abban az értelemben nem volt konzervatív, hogy nem vállalt közösséget az 1914 előtti kormányzás alapjául szolgáló ideológiával). A nemzetről folytatott diskurzusokban, a rendszer saját nemzeti tematikájának felépítésében, az identitásminták megfogalmazásában és közvetítésében az állam szorosan együttműködött a keresztény egyházakkal. Az egyházi struktúra jóvoltából kettős, egymással összefonódó intézményrendszer működött közre a politikai szocializációban. A politikai szocializáció modelljének koherenciáját és erejét ez az együttműködés biztosította. A modell megvalósítását elősegítette, hogy a működtetésében közreműködő társadalmi csoportok (a

politikai elit, a keresztény középosztály, az értelmiségiek jelentős része) azonosultak az identitáspolitika elvi alapjaival.

A nemzeti identitások intézményes formálásában nagy szerepet játszott a hazafias nevelés és a valláserköcs. A nemzeti identitáskonstrukciók a társadalom jelentős csoportjainak önmeghatározására hatottak. Recepciójuk hozzájárult a Horthy-rendszer társadalom-lélektani legitimitásához. A rendszer sikerrel értelmezte át a nemzet fogalmát és alakította át a nemzeti diskurzusokat. A nemzet konstrukciója a revízió gondolata köré szerveződött, a társadalmi sérelmekre rezonált. Felerősítette a nemzeti önsajnálatot, és markáns külső és belső ellenségek, bűnbakok megfogalmazásával fokozta a nemzeti fenyegetettség érzését. Értelmezési sémákat szállított a magyar és a nem magyar megkülönböztetéséhez, a történelmi és politikai felelősök, valamint a külső és a belső ellenség beazonosításához. Az egyházak a nemzeti identitás mintájának kidolgozásában és közvetítésében, valamint az antiszemitizmus köré szerveződő nemzetpolitikában játszott intézményes szerepükkel egyrészt a politikai és szociális antiszemitizmus mellett nyitva tartották a vallási alapú antijudaizmus értelmezési kereteit; másrészt tekintélyükkel, hatalmukkal, morális állásfoglalásaikkal maguk is hozzájárultak ahhoz, hogy az antiszemitizmus legitim és morálisan elfogadható értelmezési kerete legyen a társadalmi folyamatoknak és jelenségeknek. (39)

Jegyzet

(1) A tanulmány az Université de Paris-Sorbonne (Paris IV) Centre Interdisciplinaire de Recherches Centre-Européennes (CIRCE) által Párizsban, 2008. október 17–18-án megrendezett, *Religion et identité en Europe Centrale* című konferencián elhangzott előadás alapján készült.

(2) A középiskolák VIII. osztályaiban tanítandó történelem tantervi célkitűzései 1879-ben a társadalmi és az állami viszonyok fejlődését hangsúlyozták, 1899-ben az állami élet fejlődésének áttekintését, 1924-ben azonban a társadalmi életre és az intézményekre voltak különös tekintettel, az állami élet kimaradt (Unger, 1976, 142–143. o.). Az 1924-es középiskolai tantervben a VII. osztályos tananyag végén szereplő államtani ismeretek, állampolgári jogok és kötelességek elsősorban alkotmányjogi összefoglaló; a népiszkolai tantervben a polgári jogokkal és kötelességekkel kapcsolatban megfogalmazott cél „a nemzeti közösség megértetése és a törvényisztelet fejlesztése” (Unger, 1976, 153. o.).

(3) Szekfü (1989) a történelmi Magyarország felbomlásáért a magyar liberalizmust tette felelőssé, amely a nemzetet megbénította ellenségeivel szemben, a társadalmat és a kultúrát pedig kiszolgáltatva a kapitalizmus haszonélvezőinek, a zsidóknak. Gondolatmenetének hatása máig érezhető a liberalizmus-ellenes politikai gondolkozásban.

(4) Itt csak röviden utalok a veszteséggel, a nagy társadalmi közösségekkel és a kollektív identitásokkal kapcsolatban 1914 és 1919 között született értelmezésekre. 1. A háborúhoz és a Monarchia széthullásához vezető okok között a politikai megújulási képtelenséget, az elhibázott nemzetiségi politikát, a reformok elmaradását, a szociális feszültségek kezelésének képtelenségét hangsúlyozták. 2. Megfogalmazódott a

nemzetek feletti (internacionalista, európai, föderációs) horizont szűkségessége, és formálódni kezdett az egyenrangú állampolgárokból álló társadalom szűkségességének gondolata, valamint a modern állampolgári magatartás mintája. 3. Végül komoly társadalmi támogatottsága volt az állam és az egyházak szétválasztása gondolatának és az egyházak oktatásban játszott szerepe csökkentésének.

(5) Ez talán nem volt független attól, hogy Magyarország az újonnan elnyert állami függetlenséget (amely korábban az egyik legfőbb politikai célkitűzés volt) a győztes antant hatalmak akarataiból nyerte el.

(6) Prohászka Ottokár (1858–1927) székesfehérvári püspök, akadémikus, közíró, a keresztényszocialista mozgalom meghatározó személyisége. A modernitás, a kapitalizmus és a zsidóság összekapcsolásán alapuló modern magyar antiszemitizmus egyik klasszikusa, a numerus clausus bevezetésének egyik kezdeményezője, a liberalizmussal szemben értelmezett „hungarizmus” fogalmának megalkotója (Ungváry, 2006). Írásaival és hitszónokként is sokakra volt hatással. Összegyűjtött munkái a www.gondola.hu *Kultúra* menüpontja alatt található.

(7) „Nemzetfogalmát a nagyhatalmi erőviszonyokkal reálisan számot vető, ahhoz alkalmazkodó, a kiskorú társadalomról gondoskodó és a nemzeti műveltség feltételeit biztosító paternalista állam képe határozta meg, identitásprogramját pedig az ehhez való lojalitás. Mindezt úgy fogalmazta meg, hogy időről időre megjelölte azokat a tévutakat, amelyeket el kell kerülni, és azokat a személyeket, akik a tévutakat képviselik. A tévutak ellenséggé, a kívánatos állapot pedig önképet jelöltek. Így – öntudatlanul – mindig biztosította magának az ítélező pozícióját és területenkívüliségét” (Dénes, 2005, 1561. o.).

(8) A náci Németország szocializációs rendszere, amely nagyfokú társadalom-lélektani támogatást biztosított a hatalomnak, szintén a gazdasági, politikai és származási csoportok közötti konfliktusok élezésén alapult.

(9) Itt csak röviden utalok a magyarországi politikai szocializáció későbbi, rendszerszintű sajátosságaira. A pártállami időszakot a politikai szocializáció megkettőződése: az intézményes és a nem intézményes hatások kettőssége jellemezte. A Rákosi-korszak politikai szocializációját konfliktustagadó modellnek tekinthetjük, mivel a hatalom felfogása szerint nincsenek többé intézményekhez, struktúrákhoz, aktív társadalmi rétegekhez és csoportokhoz kötődő konfliktusok: a népi demokráciában a munkásosztály gyakorolja a hatalmat, a kommunista párt és vezetése mögött egy emberként áll az egész dolgozó osztály; Annak ellenére konfliktustagadó volt ez a modell, hogy folyamatos harc volt a vélt belső ellenségekkel. A rendszer vagy utóvéd jellegű harcokat folytatott a múlt maradványai (a reakciók, a pártba befurakodott árulók, az itt maradt, egykori tőkés, nagybirtokos és nagypolgári elemek) ellen, vagy internacionalista dimenzióban a szocialista tábor egységével egyetemben az imperializmus ellen. A Kádár-korszak politikai szocializációja konfliktuskerülő modell volt: a rendszeren belüli konfliktusok lehetőségét immár nem tagadták, de a konfliktusok kihordására nem voltak intézményes lehetőségek, kommunikálásukra pedig csak rendkívül korlátozott – bár a nyolcvanas években már bővülő – lehetőségek voltak a hivatalos nyilvánosságban (tabutémák, kódozott beszéd, utalások, a „hibák” egyediségének hangsúlyozása). A rendszerváltást követően sem alakult ki demokratikus politikai szocializáció. A politikai szocializáció rendszere fragmentálódott. Új vonás azonban, hogy az identitáspolitika főárama nem az államhatalomhoz kötődik, hanem jobboldali pártokhoz; a kollektív (állampolgári, nemzeti) identitások formálásában az iskolarendszer esetlegesen és alacsony hatékonysággal működik közre (Szabó, 2009).

(10) Felfogásom szerint az alaptematikák (a vallási, a demokratikus és a nemzeti tematika) a politikai szocializáció diszkurzív tényezőiként befolyásolják az önmeghatározásokat. A nemzeti tematika a politikai hatalomhoz kötődő, a közvetítő rendszerek (iskola-rendszer, médiumok) révén sokakhoz eljutó diszkurzív cselekvés egyik, történelmileg kialakult és változó formája. Ez a tematika megoldatlan nemzeti és nem nemzeti (társadalmi, politikai és gazdasági) problémákra rezonál, és ezekből táplálkozik (Szabó, 2009).

(11) A rendszerváltás után ismét felbukkant az állam és az egyház kontinuos kapcsolatának hagyománya (címer-vita, a Szent Korona elhelyezésének vitája stb.). A Horthy-korszakban gyökerező hagyomány folytatásának igénye konfliktusokhoz vezetett az állam és az egyházak viszonyában a baloldali kormányzási ciklusok idején az egyházi iskolák állami támogatása, az iskolai hitoktatás stb. kérdéseiben. Az egyházak a két világháború közötti gyakorlatot folytatva nyíltan felvállalták a politikai véleménynyilvá-

nítás jogát (például a kettős állampolgárság ügyében) és a jobboldali pártok támogatását. Politikai állásfoglalásaiknak saját intézményrendszerükben (templomok, iskolák, szervezetek, sajtó, kiadványok stb.) és ezen kívül is hangot adnak. A jobboldali pártok maguk is szövetségest látnak az egyházakban identitáspolitikájuk megvalósításához. Érdekes indikátora az egyházi és a politikai hatalom közötti viszonynak az augusztus 20-i Szent Jobb-körmenet, amelyen egyébként nem katolikus jobboldali politikusok is részt szoktak venni. Mindezek arra utalnak, hogy a Horthy-korszak identitáspolitikájának strukturális mintája (az állam és az egyház, illetve a politikai és az egyházi hatalom összefonódása) is túlélte korát.

(12) Míg Bibó István 'politikai hisztéria' fogalma inkább a politikai hatalomgyakorlás, a politikai osztály és a politikai cselekvésekből kirajzolódó politikai irányvonal jellemzésére vonatkozik, addig a 'politikai pszichózis' fogalmát a politikai hisztériától nem független, de ennél szélesebb értelemben használom, amely magába foglalja a társadalom politikai imaginációit és politikai reakcióinak érzelmi hangoltóságát is (Balog, 2004).

(13) Gyáni Gábor (2003, 383. o.) számításai szerint 1920-ban 3 042 000 szavazatra jogosult volt, azaz az össznépszerűség 38,4 százaléka. 1922-ben már csak a 30 százaléka, 1926-ban körülbelül a 28–29 százaléka. Erényi Tibor (1999) szerint 1922-ben a választók lakosságához viszonyított aránya 29,5 százaléka, 1926-ban 26,6 százaléka volt. Pintér István (1999) számításai szerint 1935-ben 3 millió szavazásra jogosult volt, de 1939-ben már 2,77 millióra csökkent a számuk, főleg a zsidótörvények hatására.

(14) Ugyanakkor Árpád von Klimó (1999) jelzi, hogy 1938-ban (a „kettős szent évben”: István halálának 900. évfordulóján és a Budapesten megrendezett Eucharisztikus Világkongresszus évében), amikor tetőzött a Szent István-kultusz (az augusztus 20-i Szent Jobb-körmeneten nyolcszázeezren vettek részt; a Szent Jobbot az ország nagyobb városaiban aranyvonaton vitték körbe), a reformátusok ellenrendezvényeket szerveztek és hangsúlyozták, hogy az István-évet nem sajátíthatja ki egyetlen keresztény egyház, az az egész magyar nemzet ünnepe.

(15) Raffay Sándor evangélikus püspök meg is jegyezte, hogy „az ún. keresztény kurzus fedezete alatt a katolikus egyház csaknem az uralkodó vallás szintjére emelkedett” (idézi: Donáth, 2008a, 368. o.).

(16) Itt csak utalnék arra, hogy a magyarországi szlovákok és románok nemzetté formálódásában is egyházaik játszották a fő szerepet. A dualizmus idején nagyfokú autonómiát élvező egyházi oktatási és kulturális intézmények a szlovákok és a román értelmiség tekintélyes hányada számára biztosítottak működési kereteket, és a nemzeti szocializáció legfontosabb tényezői voltak.

(17) Imre Sándor, a korszak talán legnagyobb neveléseméleti szakembere (1877–1945) 1918 novemberében

rétől oktatáspolitikusként (a kultuszminisztériumban helyettes államtitkár, majd adminisztratív államtitkár volt) megpróbálta társadalmatudományi alapokon nyugvó közoktatási koncepcióját megvalósítani. Nemzetnevelési koncepciója szerint a népiskola céljává kell tenni, hogy „a közéletben való tudatos részvételre, országos kérdésekben való véleményalkotásra, ellentétes nézetek megítélésére és állásfoglalásra képesítsen” (Imre, 1918. július 18., idézi: Unger, 1976, 101. o.). Imre Sándor *Nemzetnevelés a népiskolában* címmel megfogalmazott rendelete megjelent Huszár Károly miniszter aláírásával a *Néptanítók Lapja* 1919. évi 31–32. számában, de végrehajtására nem került sor. (Imre Sándor 1924. december 31-ig töltötte be tisztségét, ekkor Klebelsberg kultuszminiszter elbocsátotta, de ténylegesen már 1922-től szabadságoltatta.)

(18) Ez nem független attól, hogy az állam és polgárai közötti viszonyban már felvetődik az állampolgárok jogi egyenlőségének kérdése, a hatalom elszámoltathatóságának kérdése, a történelmi előjogok kérdése, valamint az, hogy mit jelent a magyar állampolgárság a magyar zsidók számára. Hangsúlyos területe volt ugyanakkor az érzelmi szocializációnak a házához és az ezeréves magyar államisághoz való viszony.

(19) Imre Sándor nemzetnevelésről szóló, nagyszabású koncepciója „történelmi gondolkodásunk, egész közéleti fejlődésünk mérhetetlen kárára éppen akkor került le a napirendről, amikor kellő társadalmi bázis esetén demokratikus alternatívául szolgálhatott volna” (Unger, 1976, 102. o.).

(20) „A történelmi Magyarország általános viszonyainak idealizálása, a nagyvonalú, túlzottan is engedékeny nemzetiségi politika mítosza, Magyarország nemzetközi fontosságának és történelmi jelentőségének aránytalan felnagyítása lehetetlenné tette, hogy a közvélemény hiteles képet kapjon a nemzetközi viszonyokról és az ország való pozíciójáról. A békeszerződés teremtette helyzetről e felfogás azt hirdette, hogy tarthatatlan, s meg fog változni, mert meg kell változnia – a »jók« ennek az igazságnak gondviselészerű érvényesülésében a magyarság támogatói lesznek, a »gonoszak« pedig az ellenségei” (Zeidler, 2003, 90. o.).

(21) Karády Viktor (1990, 1997, 2000, 2001, é. n.) több munkájában is részletesen foglalkozik az „asszimilációs társadalmi szerződés” történet-szociológiai sajátosságaival. Az asszimilációs diskurzusról lásd még Kovács Éva (2002) tanulmányát. Braham is a zsidó elitesoportok 1914 előtti helyzetével, a magyar elitesoportokkal való politikai és gazdasági összeforrottágával magyarázza az „asszimilációs szerződés” alapját. Mint írja, a zsidó és a magyar elitesoportok egyformán rettegtek a bolsevizmustól: „Miközben a magyar vezetők a Harmadik Birodalomtól remélték revíziós törekvéseik kielégítését, ugyanígy rettegtek a német és az orosz terjeszkedéstől, s különösen a bolsevizmustól, mint a zsidók.” Rámutat, hogy az asszimilációs szerződés törékenységéhez hozzájárult a magyar társadalom elzárkózó magatartása is: „Már

az első világháború befejezése előtt mutatkoztak annak jelei, hogy a két csoport közötti érzékközösség valójában korlátozott, sérülékeny, s elzárkózó politikai célszerűségéből táplálkozik. A zsidók hiába tették buzgón a magukévá a magyar ügyet, s hiába hasonultak lelkesen kultúrájukban a magyarokhoz, meghíúsultak a teljes asszimilációra vonatkozó reményeik, mert társadalmilag sem az arisztokrata dzsentri nem fogadta el őket, sem pedig a jogaitól megfosztott, elszegényedett parasztság, amely – az ipari munkás-ság nagy részéhez hasonlóan – az elnyomó rendszer eszközeit látta bennük” (Braham, 2002, 15. o.).

(22) Ez a folyamat minden bizonnyal egyfajta bátorítást jelentett a húszas évek elejétől megszorodott egyetemi zsidóverések gyakorlatához. Az antiszemita bajtársi szövetségek (Turul Bajtársi Szövetség, Hungária, Americana stb.) háttérben szélsőjobboldali pártok és fajvédő szervezetek (például az Ébredő Magyarok Egyesülete) álltak, de szoros kapcsolatban voltak egyetemi, szakmai érdekvédelmi szervezetekkel is (Ladányi, 1979; Zinner, 1989). Antiszemita egyetemi bajtársi szövetségek és zsidóverések más egyetemi városokban (Bécsben, Berlinben, Varsóban, Bukarestben, Lembergben stb.) is voltak.

(23) Természetesen az antiszemizmussal átszótt egyházi retorika és a zsidóellenes politika egyházi támogatása mellett nagyszerű példákat találunk a zsidók melletti kiállásra, az üldözöttek rejtegetésére és szervezett mentési akciókra is (a Magyar Szent Kereszt Egyesület, a Jó Pásztor Bizottság, a pannonhalmi bencés főapátság, a ferencesek, Schlachta Margit és az általa vezetett Szociális Testvérek Társasága, Salkaházi Sára, Apor Vilmos, Járosi Andor, Sztéhlo Gábor, Márton Aron, Éliás József, Bereczky Albert, Dobos Károly és mások).

(24) Jól illusztrálja a tudatos médiapolitikát és a rádió lehetőségeinek tudatos kiaknázását Kozma Miklós tevékenysége az MTI, majd a Rádió élén (Ormos, 2000).

(25) A kultúra olyan, jól azonosítható „alrétég” értem irredenta szubkultúrán, amely a társadalmi élet egészét átszötte, és amelynek jelei, szimbólumai, tárgyai, narratívái a nyilvános és a nem nyilvános tereken egyaránt jelen voltak. (Hasonló módon alkalmazza a szubkultúra fogalmát például Enyedi Zsolt [1995], amikor „katolikus-keresztény szubkultúráról” beszél.)

(26) Bővebben lásd: <http://209.85.135.132/search?q=cache:j5z0TcERskgJ:taj-kert.blog.hu/2009/06/04/irredenta+kerntmuveszet+orszagaszlok+irredenta+m+ozgalom&cd=32&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>

(27) Jól illusztrálja ezt Herczeg Ferenc negyvenéves írói jubileumának a megünneplése 1926-ban. Zeidler Miklós (2003, 71. o.) ismerteti azt a rendeletet, amelyet Klebelsberg kultuszminiszter adott ki ebből az alkalomból. A rendelet szerint az iskolai programnak legyen része „a Hiszek egy Istenben [azaz a *Magyar Hiszekegy* – Sz. I.], a Himmusz és a Szózat, mert ezek alaphangulata megfelel annak a nemzetfenntartó

irányzatnak, amely Herczeg Ferenc műveit jellemzi”. (1927-ben Herczeg Ferenc lett az akkor alakult Magyar Revíziós Liga elnöke.)

(28) Kornis Gyula (1885–1958) egyetemi tanár, akadémikus, kultúrpolitikus, nevelésfilozófus, a piarista rend tagja. 1927 és 1931 között Klebelsberg Kunó államtitkára. 1931 és 1939 között kormánypárti országgyűlési képviselő, 1938-ban az országgyűlés elnöke. 1939-ben kivált a piarista rendből, és visszavonult a politikából. 1944-ben a Gestapo letartóztatta. 1945–46-ban a Magyar Tudományos Akadémia elnöke. 1951-ben kitelepítették. A kultúra, az oktatás és a nemzet összefüggéseit boncolgatta a *Magyarország közoktatásügye a világháború óta* (Kornis, 1927) és a *Kultúra és nemzet* (Kornis, 1928) című munkáiban. (A Magyar Életrajzi Lexikon elektronikus változata: <http://mek.niif.hu/00300/00355/html>). Kultúrpolitikai irányelveiben a „suum cuique” („kinek-kinek a magáét”) elvét hangsúlyozta, azt, hogy a társadalmi rétegek „egyensúlyát” úgy lehet elérni, ha mindegyik a „neki megfelelő műveltséget kapja”. A népiskolának, a polgári iskolának és a gimnáziumnak tehát más-más társadalmi rétegek műveltségét kell biztosítania, a társadalmi struktúrát kell reprodukálnia; a „hirtelen ugrás a felsőbb társadalmi osztályba” káros az egyének is, a társadalomnak is (Unger, 1976, 113–114. o.).

(2) Huszár Károly a Friedrich-kormányban 1919. augusztus 15-től 1919. november 24-ig volt kultuszminiszter, majd 1919. november 24-től 1920. március 15-ig miniszterelnök volt (Bölcöny, 1987, 59. o.).

(30) Donáth Pétertől tudjuk, hogy 1948-ig, az iskolák államosításáig a tanító- és óvónőképzők 80 százaléka egyházi fenntartású volt.

(31) Klebelsberg Kunó 1922. június 16-tól 1931. augusztus 24-ig volt kultuszminiszter.

(32) Pukánszky Béla úgy fogalmaz, hogy „Klebelsberg az elvesztett háborút a kultúra síkjára terelve akarta ismét megnyerni. [...] A kulturális főlény megteremtése után kerülhet sor majd a területi revízióra.” Idézi Klebelsberg: a kultúrfőlény teszi lehetővé, hogy „lefegyverezetten is az Árpád szerezte földön megmaradhassunk és egyszer, megengedett eszközökkel, az elveszítettet visszazerezzük. A neonacionalizmus azonban csak akkor válhat igazán tömegeket mozgósító erővé, ha a nemzet egységes és nem szétforgácsolt.” (Pukánszky és Németh, 1996).

(33) Dolgozatomban nem foglalkozom külön a középosztály társadalmi reprodukcióját biztosító középiskolai oktatással. Unger Mátyás (1976, 84–196. o.) részletesen elemezte az 1920 és 1924 közötti történelemkönyveket (ezek egy kivételével a korábbi tankönyvek új fejezetekkel bővített kiadásai voltak), majd az 1924-es középiskolai törvényt, a tantervet és utasítást, valamint a törvény életbelépése utáni új tankönyvsorozatot, többek között a keresztény nemzeti ideológia, az irredentizmus és az egyházak történelmi szerepe, valamint a valláserkölcös érvényesülése szempontjából. Megállapítása szerint a „vallásos világnézet [...] a politikai nevelés eszköze lett”; a

történelemkönyvek „összekapcsolták, sőt, nagymértékben azonosították a magyarságot a kereszténységgel” (Unger, 1976, 192. o.). Úgy látja, hogy a húszas évek végén megjelent tankönyvekben – eltérően a századforduló tankönyveitől – „minden történelmi jelenség megítélése azon múlik, hogy az milyen kapcsolatban van vagy milyen kapcsolatba hozható a vallással”. (Tegyük hozzá: a pártállami időszak tankönyveiben is azon múlott a történelmi jelenségek megítélése, hogy ezek milyen kapcsolatba voltak hozhatóak a rendszer ideológiai alapjaival.) „A középiskolai történelemkönyvek azt sugallják, hogy a vallás és az erkölcs, sőt, a vallás és a hazaszeretet egymástól elválaszthatatlan ikerpárok” (Unger, 1976, 163. o.). Unger vizsgálta a harmincas évek Hóman Bálint nevével fémjelzett középiskola-politikáját, tantervét és az 1939 és 1942 között megjelent új tankönyvsorozatot is. Kitért a nevelési céloknak, a történelem értelmezésének, az egyház és a vallás szerepének új hangsúlyaira is. Bemutatta, hogy a faji szemlélet hogyan vált uralkodóvá a tankönyvekben, és külön foglalkozott a tankönyvek antiszemizmusával (Unger, 1976, 199–276. o.).

(34) A németbarát orientáció hívének számító Hóman Bálint történész 1932. október 2-től 1938. május 13-ig volt a Gömbös- és a Darányi-kormányban valóság- és közoktatásügyi miniszter; 1939. február 16-tól 1942. július 3-ig pedig a Teleki-, Bárdossy- és Kállay-kormányban. Nevéhez kötődik a nyolcosztályos népiiskola kiépítésének megkezdése.

(35) Unger (1976, 249–251. o.) rámutat arra, hogy a harmincas évekre a középiskolai történelemkönyvekben elmaradnak a kormányzói poszt ideiglenességére vonatkozó utalások. Horthy legendás hősként jelenik meg a tankönyvekben, budapesti bevonulása diadalmenetként. Az egyik, 1940-es kiadású katolikus történelemkönyv szerint Horthy nemcsak „az összeomlott magyarságot keltette életre”, nemcsak „nemzeti műveltségünk munkálója s állami függetlenségünk öre”, hanem a „Szent István királlyal kezdődő, majdnem ezeréves magyar királyság helytartója ő; a Szent István-i állameszme hordozója”. Megjelenítésének új hangsúlyai nem függetlenek a nyilaskeresztesek politikai térnyerésétől, akikhez képest Horthy a folyamatossgát, a stabilitást és a politikai visszafogottságot képviselte.

(36) Unger (1976) kitér az egyházi középiskolai történelemkönyvekben kifejeződött felekezeti különbségekre is. A katolikus és a protestáns felekezetek egyaránt megkövetelték tanáraiktól, „hogy a katolikus, illetve a protestáns egyházak nemzeti történelemben betöltött szerepét emeljék ki. Nem csoda, hogy így a magyar történelem katolikus, illetve protestáns variációjával találkozzunk.” (Unger, 1976, 193. o.). A katolikus változat Magyarország, a magyarság és a magyar állam katolikus jellegét hangsúlyozza. „A protestáns változat szerint protestantizmus és magyar nemzet elválaszthatatlanabb egymástól, mint bármely más felekezeti esetben.” A felekezeti szempontú történelemszemlélet „a nemzeti történelem majdnem minden kérdését”, köztük a politikai történet számos

alapkérdését is érintette, és „ellentétes értékeléshez vagy legalábbis eltérő hangsúlyozáshoz” vezetett (Unger, 1996, 193–195. o.).

(37) „Az iskolai testnevelés, a leventeképzés, valamint a cserkészmozgalom fejlesztését nagymértékben befolyásolta a trianoni békeszerződés és annak nyomán a revízió gondolata. A hadsereg kényszerű leszerelése okán szükségesnek látszott, hogy az ott folyó testi nevelés helyett legalább az iskolás korosztály számára megszervezzék a testedzés lehetőségeit. Ezzel nemcsak a felnövekvő generációk egészségi állapotát kívánták javítani, hanem nyíltan kimondott honvédelmi célokat is el akartak érni” (Dorka, 2004, 113. o.). A leventeképzést Klebelsberg végtelenül fontosnak tartotta „olyan országban, mint a mi hazánk, ahol nincs általános védőkötelezettség, ahol tehát a nemzeti hadsereg nem vállalhatja magára a nemzet egész férfítömegének sportszerű átképzését.” (Dorka, 2004, 114. o.).

(38) A 12–15 évesek „elemi képzésben részesültek, főként sportoltak és erkölcsi nevelést kaptak. A széles körű erkölcsi nevelés témái: istenfélelem, szeretet, bajtársiasság, hazaszeretet, tisztelet, kegyelet, köszönési módok, a zászlók jelentősége, az emlékművekkel, szobrokkal szembeni magatartás. A *Himnusz*, a *Szózat* és a *Magyar Hírszék*gy ismerete, a hűség, hála, becsület fogalma, az összetartozás tudata, a köteles-

ségtudás és a felelősségérzet, következetesség, állhatatosság, bátorság, vitézség, szorgalom, pontosság, rendszeret, fegyelem, takarékoság.” A 16–18 évesek a jellemnevelés mellett katonai előképzést is kaptak. „Alaki kiképzés, harci gyakorlatok és lövészkiképzés szerepelt a programban. Náluk további erkölcsi követelmény volt a hazaszeretet, az illedelmes viselkedés, udvariasság, szerénység, önértzet, önzetlenség, tekintély- és törvénytisztelet, a tulajdonjog és a tulajdon szentsége.” A 19–21 éves fiatalok „kétharmad részben katonai, egyharmad részben sportkiképzést” kaptak. „El kellett sajátítaniuk a rajok rejtett és szétszórót előrenyomulását, a terep tökéletes kihasználását a harci gyakorlatok során. A légvédelmi gyakorlatok, egészségügyi ismeretek és gyakorlatok, haditorna és küzdőjátékok váltakoztak kiképzésük során. Az erkölcsi nevelés terén a bajtársi, köz- és csapatszellel meggyökereztetése volt a cél. Közhasznú ügyességekre, életrevalóságra nevelő gyakorlati ismereteket is oktattak a számukra, azonkívül az elsősegélynyújtás fogásait, hogy rendkívüli körülmények között tudjanak magukon és egymáson segíteni.” (Rázsás, 2004, 74. o.)

(39) Tanulmányom végső megformálásához nagy segítséget jelentettek a Paul Gradvohlal folytatott szakmai eszmecsereik. Ezúton köszönöm szóbeli és írásos megjegyzéseit, javaslatait, észrevételeit.

Irodalom

Balog Iván (2004): *Politikai hisztériák Közép- és Kelet-Európában. Bibó István fasizmusról, nacionalizmusról, antiszemitizmusról*. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, Budapest.

Balogh Margit és Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon, 1790–1992*. II. Adattár. História, Budapest.

Böllöny József (1987): *Magyarország kormányai 1848–1992*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Braham, R. L. (2002): A Holocaust Magyarországon. Oknyomozó elemzés. In: uő (szerk.): *A holokauszt. Válogatott tanulmányok*. Láng Kiadó, Budapest. 13–29.

Dénes Iván Zoltán (2002): Megkettőzött „európai mintakövetés” és „nemzeti öncélúság”. Szekfű Gyula Rákóczi-képe és a magyar liberalizmus ábrázolása. *Világosság*, 4–5–6–7. sz. 168–178.

Dénes Iván Zoltán (2005): A magyar politikai skizofrenia feloldási kísérletei. Ötven éve halt meg Szekfű Gyula. *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1561–1570.

Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.

Dorka Péter (2004): Klebelsberg Kunó sportpolitikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 112–116.

Enyedi Zsolt (1995): A katolikus-keresztény szubkultúra fejlődése. *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 27–49.

Erényi Tibor (1999): Többpárti választások és parlamentarizmus Magyarországon 1920–1947. In: Földes György és Hubai László (szerk.): *Parlamentárius választások Magyarországon, 1920–1998*. Második, bővített, átdolgozott kiadás. Napvilág Kiadó, Budapest. 259–275.

Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészet története 1910–1948*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Gergely Jenő (1997): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945*. III./3. Egyház és politika. <http://www.tankonyvtar.hu/katolikus-vallas/katolikus-egyhazi-080903-19>

Gradvohl, Paul (2009): *Magyarországi deportálások: az észlelés rétegei*. Kézirat.

Gyáni Gábor és Kövér György (2003): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világ-háborúig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Hubai László (2002): Parlamentárius választások és a politikai rendszer a Horthy-korszakban. In: Püski Levente és Valuch Tibor (szerk.): *Mérlegen a XX. századi magyar történelem – értelmezések és értékelések. Jelenkortörténeti műhely III*. 1956-os Intézet – Debreceni Egyetem Történelmi Intézet Új- és Legújabbkori Magyar Történelmi Tanszéke, Debrecen. 89–106.

- Fejérdy András (2004): *A Magyar Katolikus Egyház hivatalos állásfoglalása a „zsidótörvényekkel” kapcsolatban.* http://jmvk.compunet.hu/szoveg/kiadvany_new/fejerdy.htm#
- Ilyés Gábor (2004): „*Füük, fel a fejell!*” (Kiadó megjelölése nélkül) Nyíregyháza.
- Imre Sándor (1918. július 18.): A Népiskola a politikában. *Néptanítók Lapja*.
- Joó Adrienn (2006): Az elemi népoktatás és a tanítóképzés reformja a Nemzetnevelés tükrében. *Iskolakultúra*, 16. 6. sz. 3–23.
- Karády Viktor (1990): Egyenlőtlen elmagyarosodás, avagy hogyan vált Magyarország magyar nyelvű országgá? *Századvég*, 2. sz. 5–37.
- Karády Viktor (1997): *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Karády Viktor (2000): *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945).* Replika Kör, Budapest.
- Karády Viktor (2001): *Önazonosítás, sorsválasztás.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Karády Viktor (é. n.): Politikai antiszemitizmus és nemzetállam-építés Közép-Európában. 2010. 01. 15-i megtekintés, <http://www.magypaxromana.hu/kiadvanyok/soa/karady.htm>
- K. Farkas Claudia (1999): Zsidótörvények – egy egyházi ember szemével. In: Fazekas Csaba (szerk.): *Fiatal egyháztörténészek írásai.* Miskolci Egyetem BTK Újkori Magyar Történeti Tanszék, Miskolc.
- Kollega Tarsoly István (1996–2000, szerk.): *Magyarország a XX. században.* Babits Kiadó, Szekszárd. 2010. 01. 15-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/02100/02185>
- Kornis Gyula (1921): *Kulturpolitikánk irányelvei.* Budapest.
- Kovács Emőke (2006): A gimnáziumi történelemkönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. *Educatio*, 3. sz. 630–644.
- Kovács Éva (2002): Az asszimiláció ambivalenciái. Szélgjegyzetek Kovács I. Gábor tanulmányának apropóján. *Korall*, december. 200–207.
- Ladányi Andor (1979): *Az egyetemi ifjúság az ellenforradalom első éveiben (1919–1921).* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- László T. László (2005): *Egyház és állam Magyarországon (1919–1945).* Szent István Társulat, Budapest.
- Lipp László (1992): Serédi Jusztinián közéleti tevékenysége az Esztergomi Primási Levéltár anyaga alapján. In: Bárdos István és Beke Margit (szerk.): *Egyházak a változó világban. A nemzetközi egyháztörténeti konferencia előadásai. Esztergom, 1991. május 29–31., Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat, Tataháza.* 52–524.
- Magyar Statisztikai Évkönyv.* (1948) Új folyam LI–LIV. (1943–46) Budapest.
- Mészáros István (1996): *Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948).* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Monori Áron (2003): A numerus clausus és a magyar katolikus sajtó 1919–1920. *Médiakutató*, nyár.
- Dénes Iván Zoltán (2001): Megkettőzött „európai mintakövetés” és „nemzeti öncélúság”. Szekfü Gyula Rákóczi-kepe és magyar liberalizmusábrázolása. *Világosság*, 4–5–6–7.
- Klebsberg Kunó (1930): *Jöjjetek harmincas évek.* Budapest.
- Ormos Mária (2000): *Egy magyar médiavezér: Kozma Miklós.* I–II. Pokoljárás a médiában és politikában (1919–1941). PolgART Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Pál János (2009): A zsidókérdés a Magyarországi Unitárius Egyház nemzet- és egyházépítő stratégiájában (1940–1944). *Regio*, 1. sz. 117–146.
- Pedagógiai Lexikon II.* (1997) Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Ottokár (1918/2005): *Kultúra és terror.* Szenci Molnár Társaság, Budapest.
- Pintér István (1999): A kényszerpályára szavazó ország – 1939. In: Földes György és Hubai László (szerk.): *Parlament választások Magyarországon, 1920–1998.* Második, bővített, átdolgozott kiadás. Napvilág Kiadó, Budapest. 200–205.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2001a): *Magyarország története a XX. században.* Harmadik, javított és bővített kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2001b): Magyar nemzetiségpolitikai gondolkodók V. *Európai utas*, 1. sz.
- Rózsás János (2004): Leventesors. *Hitel*, június. 66–76.
- Szabó Ildikó (2006): Nemzetfogalom és nemzeti identitás a dualizmus korában és a Horthy-korszakban. *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 201–250.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe Magyarországon az identitások formálásában 1867–2006.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szekfü Gyula (1989): *Három nemzedék (1920). Három nemzedék és ami utána következik (1934).* ÁKV – Maecenas Könyvkiadó, Budapest.
- Szerb Antal (1934): *A magyar irodalom története.* Budapest.
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középkorai történelemkönyveinkben.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Ungváry Krisztián (2006): A progresszív és a vállalatlan. *Heti Válasz*, 6. 23. sz.

Varga József (1992): A leventemozgalom a katonai előképzés és a nemzetnevelés szolgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 16–26.

von Klimó, Árpád (1999): A nemzet Szent Jobbja. A nemzeti-vallási kultuszok funkciójáról. *Replika*, 37. sz. 45–56.

Zeidler Miklós (2002): *A magyar irredenta kultusz a két világháború között*. Teleki László Alapítvány, Budapest.

Zeidler Miklós (2003): Magyar irredenta kultusz a mindennapokban. In: Takáts József (szerk.): *Az irodalmi kultusz kutatás kézikönyve. Tanulmánygyűjtemény*. Kijárat, Budapest. 75–87.

Zinner Tibor (1989): *Az ébredők fénykora 1919–1923*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell⁽¹⁾

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell horizontálisan és vertikálisan összehangolt kauzális hatómodell. Farkas Jánost (2008) parafrázálva: az egyes indikátorok mögött – a releváns összekapcsolásnak köszönhetően – feltárul a jelentés. A társadalmi elvárásokból, szakmai követelményekből, valamint a hozzájuk kapcsolódó mérési-értékelési-visszajelzési szabályokból felépülő szakértői rendszer az OECD-TALIS „átfogó mérési, értékelési, minőségfejlesztési és minőségbiztosítási sztenderdjeinek” (Santiago, 2002) hazai fejlesztésű alternatívája: egy magyar modell. Az OKTK-kutatás „elengedett szálainak” továbbfűzésére a szerző az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában vállalt PhD-hallgatóként kötelezettséget.

A STEP 21 kutatás kiindulópontjai

A kutatás tárgya

A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer alkalmazhatósága a pedagógusok fejlesztő értékelésében című, OKTK által támogatott kutatási program a tanórai pedagógus-magatartás és tanítási teljesítmény indikátorrendszerének tartalomfejlesztésére fókuszál. A téma kutatásának alapját, illetve a fejlesztés kiindulópontját egy kevés elemszámú, konceptuálisan megalapozott intézményértékelési-intézményfejlesztési keretrendszer alkotja, amely a közoktatáson kívül adaptálható a felsőoktatás, a szociális és egészségügyi intézmények, fenntartóik, sőt az adott ágazati irányítás komplex értékelésére is (Monoriné, 2006).

A STEP 21 modell egyedi tanácsadói fejlesztés eredménye: keletkezése a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program időszakára vezethető vissza. (2) Az együttműködés, a megbízhatóság és az (ön)fejlesztés alapelvéből levezetett 3x7 kulcsmutató eredeti funkciója a közoktatási intézmények minőségfejlesztési munkájának stabil szempontokra épülő visszajelzésekkel történő támogatása volt. Óvodai, általános iskolai, gimnáziumi és szakközépiskolai környezetben is alkalmazták, illetve alkalmazzák. 2005 óta a minőségirányítási innovációról leválasztva, önálló funkcionális egységként, STEP 21 átfogó, egységes értékelési keretrendszerként emlegetjük. A betűszó mögött a Standard Evaluation Programme (magyarul: sztenderd értékelési program) elnevezés áll. (3)

A STEP 21 modell dinamikus sztenderdek és indikátorképző eljárások koherens és konzisztens rendszere (Monoriné, 2005/2006). A 'dinamikus sztenderd' saját elnevezésünk: rendszerkörnyezetéhez jelentésgazdagodással illeszkedő mutatót értünk alatta, amely egyúttal 'change-marker'-ként, azaz beavatkozási pontot kijelölő minőségmutatóként viselkedik. (4) Tanóra-diagnosztikai kutatásunk fogalmi rendszerében „társadalmi elvárás”-nak, illetve „társadalmilag releváns mutatónak” (indikátornak, kritériumnak), legújabban értékkritériumnak, rendszerelméleti összefüggésben komponensnek, tartalomlelemzési összefüggésben pedig motívumnak is nevezzük.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell nem pedagógiaként, hanem a pedagógia művelőire érvényes (andragógiai célzatú) értékelő-visszajelző megközelítésként kér helyet a nap alatt. (5) Innovatív jellegén túlmutató paradigmaticus újszerűségére ebben az értelmezési keretben érdemes rákérdezni (Trencsényi, 2001).

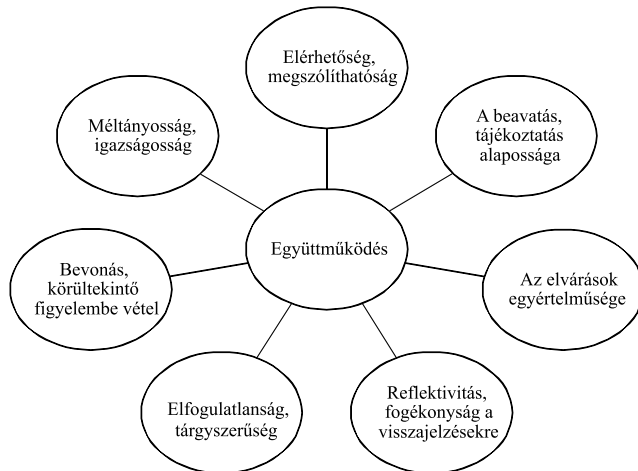
A STEP 21 modell értékkritériumai

A STEP 21 modell 21 elemű indikátorrendszere, annak validitása (tartalmi, fogalmi vagy egyezésen alapuló érvényessége), valamint reliabilitása (megbízhatósága) (Falus, 2004) nem önmagában, hanem a tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer vonatkozásában képezi kutatásunk tárgyát, sőt lényegében éppen ezek a módszertani kritériumok állnak figyelmünk középpontjában.

Tanulmányunkban a kutatási-fejlesztési program leírása tekintetében (terjedelmi és tartalmi okok miatt) nem törekszünk teljességre: azt tekintjük most elsősorban bemutatásra érdemesnek, ami a szakmai olvasóközönség számára lehetővé teszi a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell mibenlétének megértését, a rá irányuló kutatás-fejlesztés legfontosabb lépéseinek közelebbi megismerését.

Az együttműködésre irányuló társadalmi elvárások

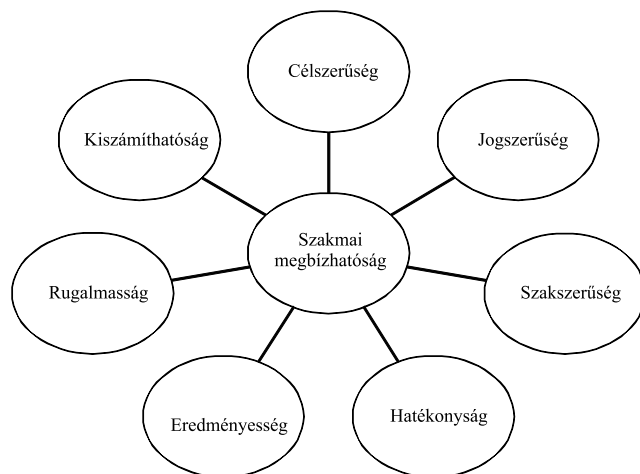
„A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának növelése: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek a kölcsönös kapcsolatnak a fejlesztését jelenti.” (McKinsey & Company, 2007)



1. ábra. Az együttműködésre irányuló társadalmi elvárások

A szakmai-pedagógiai megbízhatóságra irányuló társadalmi elvárások

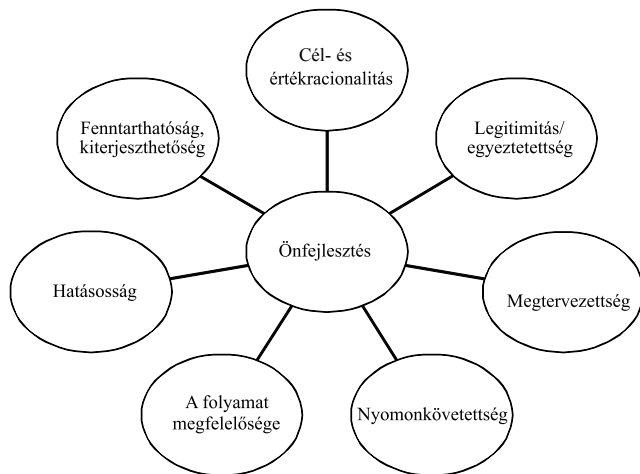
„A jövő egyik nagy nyitott kérdése minden társadalmi nagyrendszer, így az oktatás esetében is az, hogy milyen irányítási, vezetési és kormányzási módszerek alkalmazásával lehetséges fenntartani a társadalmi ellenőrzést e rendszerek növekvő komplexitású világa felett. Azaz miképpen lehet biztosítani azt, hogy fejlődésük a társadalmilag kívánatos irányba folyjék, és az olyan alapvető társadalmi célokat, mint például az eredményesség, a minőség és a hatékonyság, vagy az igazság és a méltányosság, e rendszerekben érvényre lehessen juttatni.” (Halász, megjelenés alatt)



2. ábra. A szakmai-pedagógiai megbízhatóságra irányuló társadalmi elvárások

Az önfejlesztésre/folyamatos fejlesztésre irányuló társadalmi elvárások

„A fordulatot a tudomány fejlődésében Donald Schön nagy hatású könyve megjelenéséhez szokás kötni (Schön, 1983), amely a tanárt mint munkájára folyamatosan reflektáló szakembert állította középpontba, akinek munkája éppen e folyamatos reflexiók révén javítható. A kvantitatív kutatások által jobban megközelíthető átlagos, tipikus, legjellemzőbb helyett a figyelem az egyes tanárra helyeződött, az érdeklődés pedig annak megismerésére, hogy valójában mi és hogyan is történik a tanári munkavégzés során, kitüntetett módon pedig a tantermekben. [...] Az oktatás minőségének javítása ebben a szemléletben a tanárok (minden egyes tanár) azon képességeinek fejlesztésében rejlik, amellyel munkájukat – és egymás munkáját – figyelik, elemzik, értékelik. Eszerint maga a tanár válik a saját munkája hatékonyságának kutatójává.” (Nagy, 2006)



3. ábra. Az önfejlesztésre/folyamatos fejlesztésre irányuló társadalmi elvárások

A kutatás elméleti kapcsolódási pontjai, felfogásmódja

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell a napjainkban releváns tanítási-tanulásiirányítási problematika konstruktív interpretációja. Elismeri a valóság- és értékfelfogások pluralitását, nem horgonyoz le egyetlen pedagógiai megoldásmód mellett; ugyanakkor

felvállal, sőt kiindulópontként tételez olyan alapelveket és társadalmi elvárásokat (6), amelyeknek értékvonatkozása, (posztmodern utáni) érvényessége az európai társadalmak számára vitán felül áll: modellünk ebben az értelemben értékelkötelezett.

Modellünk összhangban van az úgynevezett „általános embernevelés” elméletével: tudatosan épít arra a tudományelméleti tényre, hogy a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia), az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia), sőt „az öznevelés-elmélet” egyetlen integratív tudománnyá vált. Andragógiai és öznevelés-elméleti közelítésmódja lényegében megegyezik a belőle kiolvasható pedagógiai közelítésmóddal. A STEP 21 tanóra-diagnosztikai felfogásmód tehát meggyőződéseként antropagógiailag értelmezhető felfogásmód (*Durkó és Szabó, 1999*).

A modell segítségével kérdéseket tehetünk fel a létező különféle pedagógiai gyakorlatoknak mint „tudáskonstrukcióknak”, és érvényes válaszokat is kaphatunk az éppen tanulmányozni, megismerni kívánt egyéni vagy szervezeti tudásállapotokról, esetünkben a pedagógus és tanítványai tanórai magatartásáról és tanítási, illetve tanulási teljesítményéről. Ezek a válaszok – természetesen az érintett aktorok döntési szabadságának, választásban megtestesülő felelősségtudatának érvényesülése mellett – fel is kínálják az aktuális helyzetben követendő irányt. A modell tehát mint „megfigyelő rendszer” és mint diagnosztikus eszköz metakognitív jellegű (*Niemi, 2005*).

Kognitív sémáink általában 7 elemű egységekből állnak: a tapasztalt, önmagát folyamatosan képező, eredményes pedagógus sok, egymásra épülő, egyre magasabb rendű, egyre összetettebb kognitív sémával rendelkezik. Tudása tehát a kognitív sémák komplexitását jelenti. A modell a tapasztalatait rendszerbe szervező, mesterfokú tanárhoz hasonlít: 3x7 kritériuma ilyen kognitív sémarendszer szerepét hivatott betölteni. (7) A sémaelmélet vagy mentális modellek elmélete a STEP 21 modell kognitív pszichológiai fedezetéül szolgál (*Mérő, 2001*).

A STEP 21 modell segítségével történő mérés-értékelés lehetővé teszi, hogy javaslatunk, fejlesztő beavatkozásunk azokra a pontokra irányuljon, ahol arra a legnagyobb szüksége van az érintettnek. Ugyanakkor tudomásul vesszük, hogy mindenki a maga tulajdonképpen (be)fogadóképességének megfelelően képes fejlődésre. A fejlődéshez, a fejlesztő gesztusok elfogadásához vagy belátásához szubjektív időre van szükségünk. Interpretációink, megközelítésünk ebben a tekintetben a konstruktivizmus talaján áll (*Nahalka, 2002*).

Megközelítésünk több vonatkozása rendszerelméleti szempontból is értelmezhető. A STEP 21 modell 3x7 komponens koherens és konzisztens rendszere, amelyek egymással szoros összefüggésben, részben átfedésben állnak, ugyanakkor egymást korlátozva, kontrollálva egyensúlyban is tartják. (A modell ebbéli tulajdonságai egy-egy konkrét tanítási folyamat elemzésekor válnak érzékelhetővé.) A változáshoz a pedagógus személyiségének dinamikus stabilitására, illetve a meglévő (szakmai) tudáskonstrukció bizonyos fokú egyensúlyhiányára (entrópiára) van szükség: igaz ez a tanóra-diagnózis elfogadási-mérlegelési esélyeire, az önfejlesztés elindítására vonatkozóan is.

A kutatás problémaköre

Kutatások támasztják alá, hogy minden oktatásügyi reform hiábavaló, ha a szakma kulcsszereplői, a pedagógusok nem kapnak megfelelő, közvetlen segítő visszajelzést tanítási tevékenységükről. Magyarországon sem áll rendelkezésünkre olyan pedagógus-értékelési eszköz- és módszertár (jó gyakorlat), amely egyrészt személyre szabott, másrészt megbízható, szakmai értelemben objektív és érvényes visszajelzést, illetve fejlesztő támogatást tudna nyújtani a pedagógusok számára, harmadrészt pedig alkalmas lenne iskolai, sőt országos szintű diagnózis felállítására. Ma, 2009-ben is érvényesnek, sőt aktuálisnak tekinthetjük a 2007-ben megkezdett STEP 21 modell-kutatási projektünk

pályázati indoklásaként is idézett OM-munkaprogramot (Monoriné, 2006): „Az oktatáspolitikai előtt álló egyik legaktuálisabb feladat egy országos intézményértékelési rendszer kialakítása, amely az oktatás minőségének javításához támogató környezetet, konkrét segítséget ad, valamint nagymértékben hozzájárul majd a közoktatási kiadások hatékony felhasználásához” (Oktatási Minisztérium, 2005, 2.2.3. fejezet).

A probléma nemzetközi szintű relevanciáját és időszerűségét az alábbiakkal szeretnénk alátámasztani.

Nemzetközi összehasonlító tanárkutatások

„A tanárok munkájuk során azokra a tényezőkre figyelnek leginkább, amelyekről visszajelzést kaptak”: ez az egyik markáns, bár a tapasztaltabb pedagógusok számára eléggé nyilvánvalóan hangzó következtetése annak a friss kutatási jelentésnek, amely a nemrégiben 21 országban lezajlott OECD–TALIS kutatásról szól (Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga, 2009).

A mostani OECD-kutatás természetesen nem tekinthető előzmény nélkülinek. Jelenlegi kutatásunk megkezdésekor már rendelkezésünkre álltak korábbi, számunkra hasonlóképpen beszédes nemzetközi összehasonlító tanárkutatások, ezeket tekintjük át először – azokra a szempontokra fókuszálva, amelyek saját tanóra-diagnosztikai kutatásunk szempontjából relevánsak (Monoriné, 2007).

Az IEA *Osztálytermi kutatások* (Anderson, Ryan és Shapiro, 1989) középpontjában az osztálytermi megfigyelések, közelebbről a tanári viselkedésformák azonosítása állt. A kutatók feladata az volt, hogy kiderítsék, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább összefüggésbe hozhatók a tanulói teljesítmény növekedésével. A kutatási beszámoló többek között megállapítja, hogy a hatékonyság akadálya legfőképpen az, hogy a tanárok döntően frontálisan tanítanak, kiscsoportos feladatra, csoportmunkára kevés időt fordítanak a tanórákon.

A *Tanárkérdés: eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása* (OECD, 2004) lényegében tanulmányokat ismertet azzal a szándékkal, hogy szakirodalmi áttekintést adjon a téma kutatásának és fejlesztésének célirányosabbá tétele érdekében. Bemutatja többek között a tanári munkára irányuló aktuális amerikai kutatások eredményeit, az Európát megelőzve kipróbált intézkedések tanulságait. Egy 2829 amerikai diákon végzett longitudinális vizsgálatból (*Longitudinal Study of American Youth*) (8) például megtudhatjuk, hogy a tanárok mérhető jellemzői, illetve a rájuk vonatkozó következtetések alapján a szaktárgyi tudásnak csak az alapkompétencia bizonyos szintjéig van pozitív hatása a tanításra, a későbbiekben veszít jelentőségéből; ellenben a pedagógiai felkészültség sokkal nagyobb valószínűséggel járul hozzá a tanítás sikeréhez.

A *Kínálat és kereslet. A tanári munka minőségének fejlesztése* (Santiago, 2002) című 2005-ös, 25 országra kiterjedő nemzetközi OECD-vizsgálat tanulságait részben az OECD összegző tanulmánya (2004) alapján, részben Nagy Mária (2006) nyomán ismeretjük. A OECD-tanulmány arra figyelmezteti a döntéshozókat, hogy, bár a számtalan reformintézkedés éppen ezt aényt hagyta eddig leginkább figyelmen kívül, „az oktatáspolitikai által befolyásolható tényezők között éppen a tanári munka minősége a legmeghatározóbb” (Nagy, 2006).

A tanulmány három kategóriába sorolja a tanítási tényezőket: (1) a tanárok objektíven igazolható („regisztrálható”) szakértelme, (2) szubjektív („nem regisztrálható”) adottságai, valamint (3) a tanítást-tanulást befolyásoló tanítási környezet – beleértve a mikro- és makrotényezőket egyaránt. Az osztálytermi gyakorlat során megfigyelhető tényezőket meglehetősen részletesen, regisztrálható mozzanatokra bontva sorolja fel: (1) interakci-

ók, (2) tanítási segédanyagok és eszközök, (3) elvégzendő feladatok, (4) a tanulói előmenetel nyomon követésének eszközei és módszerei. (9)

Nagy Mária (2006) – részben ellentmondva az imént idézetteknek, és részben ellentmondásra serkentve jelen tanulmány íróját is – azt állapítja meg, hogy „nem szedhető össze a tanári tulajdonságoknak vagy viselkedéseknek egy olyan csokra, amely minden iskolai környezetben, minden tanuló számára a minőség garanciáját jelentené, sőt, a különböző iskolai, tanulói környezetekben éppen hogy eltérő lehet a tanári minőség értelmezése”.

A tanulmányunk első soraiban már említett TALIS (Hermann és mtsai, 2009) az eddigi legnagyobb empirikus OECD-kutatás: 2006-tól 2008 végéig 200 iskolában, iskolánként 20–20 pedagógussal készítették interjút, végeztek óramegfigyeléseket stb., többek között Magyarországon is.

Az OECD mindenekelőtt olyan átfogó mérési, értékelési, minőségfejlesztési és minőségbiztosítási sztenderdek kidolgozására vállalkozott, amelyek egyértelműen befolyásolják a tanári munka eredményességét és hatékonyságát. Ezek segítségével kívánta feltérképezni a tanári munka hatékonyságát növelő tanítási gyakorlatokat, meghatározni a követendő oktatáspolitikai irányelveket is (Santiago, 2002).

„Magyarországon (ahogy más országokban is) azok a tanárok érzik jól magukat az osztályteremben, akik hisznek abban, hogy tanítási kompetenciáikat fejleszteni tudják, s erre törekszenek is, akiknek didaktikai felkészültsége elegendő arra, hogy az osztályteremben pozitív tanulási légkört teremtsenek, akik nyitottak a pedagógiai újításokra, képesek a tanulókat aktivizálni a tanítási órán, és jól tudnak együttműködni kollégáikkal” – olvashatjuk az első magyar nyelvű kutatási jelentésben (Hermann és mtsai, 2009).

Hermann és munkatársai (2009) szerint a TALIS-vizsgálatból „számos tanulság adódik az oktatáspolitiká számára. Mindenekelőtt az, hogy a pedagógusmunka folyamatos értékelése elsődlegesen fontos a tanári kompetenciák fenntartása, javítása szempontjából, s ebből kell kiindulnia a tanárok egyéni szükségleteinek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatásnak” (Hermann és mtsai, 2009).

Egyéni szükségleteknek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatás: az OECD-TALIS kapcsán idézett szavak megfelelő felvezetést jelentenek számunkra *A STEP 21 modell mint átfogó, egészséges értékelési keretrendszer alkalmazhatósága a pedagógusok fejlesztő értékelésében* című OKTK-kutatásunk bemutatásához.

Természetesen nem gondoljuk, hogy kutatásunk, az általunk felhasznált (felhasználható) erőforrások bármilyen értelemben is versenyezni tudnának nagy nemzetközi vagy akár csak hazai kutatásokkal. De azt sem tagadhatjuk, hogy az ezeket érő módszertani kritikák olvastán ne gondolnánk mégis arra: talán nekünk sikerült „alkalmas módszert” találnunk a tanítók-tanárok: pedagógusok munkájának értékelésére.

Felfogásmódját tekintve egyébként a STEP 21 modellre épülő tanóra-diagnosztikai modell talán leginkább az ausztrál nemzeti értékelési keretrendszerrel (*Ministerial Council...*, 2003) áll (távoli) rokonságban: az ausztrál oktatásirányításnak sikerült egy olyan közoktatási-fejlesztési folyamatot elindítania, amelyben a szoros értelemben vett szakmai fejlesztésre irányuló erőforrásokat koncentrálni tudták (tudják) a közoktatási minőségfejlesztésre irányuló erőforrásokkal (Monoriné, 2008b).

Most a sok közül egy tartományi szintű megközelítésből idézünk a pedagógusok szakmai értékelésével összefüggésben. A 7 elemű szempontsorban viszonylag jól elkülöníthetőek a pedagógus kooperativitására (4, 5), szakmai tudására (1, 2, 3) és innovativitására (6, 7) vonatkozó tételek: (1) A tanárok tudják a saját tantárgyukat, és azt is tudják, hogy hogyan lehet azt megtanítani a tanítványaiknak. (2) A tanárok ismerik a tanítványaikat, és azt is, hogy milyen a tanulási stílusuk (hogyan tanulnak). (3) A tanárok megtervezik a tanítást, elemzik a tanulói előrehaladást, és visszacsatolják a tapasztaltakat a hatékony tanulás érdekében. (4) A tanárok hatékonyan kommunikálnak tanítványaikkal. (5) A

tanárok tanulásmenedzsment-eszközök alkalmazásával biztonságos, mégis kihívásokkal teli tanulási környezetet teremtenek és tartanak fenn az osztályban. (6) A tanárok folyamatosan fejlesztik szakértői és gyakorlati pedagógiai tudásukat. (7) A tanárok aktív és elkötelezett képviselői szakmájuknak és szélesebb közösségüknek.

Módszertani kritikák, jóslatok, jövőképek

A mérés-értékelés napjainkban válik a gazdasági és tudományos szférán túlmutató, a közszolgáltatások révén a mindennapi életben is alkalmazható képességgé, a valóság komplexitására való reflektálás alapkészségévé, kultúrává. Az „assessment literacy” (*Halász*, megjelenés alatt) (azaz az „írástudás” nyomán a „méréstudás”) perspektíváit a magyar közoktatás szereplői részben a tanulói teljesítménymérések, részben a közoktatási minőségfejlesztés vonatkozásában tapasztalhatták meg.

Kutatásunkkal összefüggésben most három eltérő horizontú – egymással mégis kontaktusban álló – elméleti megközelítésből idézünk: a válságról filozófiai és tudomány-szociológiai, a kiutakról oktatáskutatás-módszertani megközelítésben, a „hol tartunk most”-ról pedig egy, a gyakorlati pedagógusértékelésről szóló kritikai tanulmány nyelvén szólunk.

Farkas János (2008) tudományos következtetése szerint „a mérés válsága egyfelől ismeretelméleti, másfelől módszertani. Annyiban ismeretelméleti, amennyiben egy sereg fogalmunk [...] indeterminált, s ez a fogalmi meghatározatlanság az elméleti válságból ered. [...] Méréstechnikai szempontból az a probléma merül fel, hogy nem elméleti alapon mérünk, hanem csak az elérhető vagy a könnyen elérhető adatokkal dolgozunk. [...] Elmélet helyett tipológiákat használunk, olyan statisztikai technikák segítségével, mint pl. a klaszterelemzés.” Az az alapvető probléma, hogy gyakran olyan adatokat gyűjtenek össze a kutatók, amelyek könnyen megszerezhetőek, de alig van közülük az adott probléma megoldásához, ennél fogva nem is válnak úgynevezett „koordinált információvá”. „A koordináció hiánya [...] abban fejeződik ki, hogy nincsenek kauzális hatómodellbe rendezve a részinformációk. A jelek mögött – a releváns összekapcsolás hiányában – nem tárul fel a jelentés.” Ez a tudományos állítás, ahogyan a későbbiekben majd láthatjuk, a STEP 21 modell minéműségének megértése szempontjából kulcsfontosságú.

Lannert Judit (2006) oktatáskutatói jóslata a vonatkozó szakirodalom alapján arra irányul, hogy az iskolaeredményességi kutatások legújabb generációjában egyebek mellett többszintű strukturális modellek létrehozatala, valamint az iskolán belüli kapcsolati minták fokozott számbavétele várható. „Az iskolai eredményesség korrekt vizsgálata a jövőben szükségessé teszi a többszintű strukturális modellek (multilevel structural equation modelling) használatát. Az iskolai eredményesség többszintű faktorokból áll össze. A tanulóra való hatás közvetett, leginkább az osztályszinten át történik. A többszintű modell lehetővé teszi ennek az indirekt hatásnak a statisztikai modellezését is.” A tanárok vagy a diákok közötti kapcsolatok, azaz az iskola „harmadik dimenziója vonatkozásában” ugyanakkor megállapítja, hogy „egyelőre hiányzik a megfelelő konceptuális és elméleti háttér”. A STEP 21 modell mindkét említett vonatkozásban érintett, bár vélhetően mindkét vonatkozásban inkább a téma, és nem annyira a tartalom tekintetében. A többszintű modellezés esetünkben fogalmi és nem szociológiai szinteződésben, illetve faktorokban nyilvánul meg: az (információ)keresés alaplogikája mégis teremt valamiféle oldalági módszertani rokonságot. A kapcsolati minták (mint releváns iskolai dimenzió) jelentősége kitüntetetten az együttműködés dimenzióján belül, de lényegében a tanulási környezet minden elemében megnyilvánul.

„Lehet-e olyan értékelési rendszert alkalmazni, amely egyszerre fejlesztő és minősítő jellegű?” – teszi fel doktori értekezésében a kérdést Király Zsolt (2004). „A szakirodalom szinte egyöntetűen azt mondja, hogy NEM: egy értékelési rendszer vagy ilyen, vagy

olyan, a két jelleg nem összeegyeztethető. Csak néhány olyan elméleti szakembert találunk, aki azt állította, hogy a dolog elvileg nem lehetetlen, de ők is hangsúlyozzák, hogy kizárólag akkor, ha a fejlesztő jelleget elsődlegesen tekintjük és konszenzuson alapuló, demokratikus döntések során alakítjuk ki a rendszert...”

A STEP 21 modell létrejötte és pedagógusprofil-készítési, illetve tanóra-diagnosztikai alkalmazása meggyőződésünk szerint azt bizonyítja, hogy nemcsak lehetséges, hanem egyenesen szükséges (sőt szükségszerű!) a fejlesztő és minősítő jelleg integrálása és következetes együtt-tartása a pedagógusértékelésben: a konkrét megoldás érvényességét mindegyik társadalmi relevanciája, megbízhatóságát pedig szakmai bevétele igazolhatja.

A STEP 21 kutatás alapkérdései

Miért (mitől) jó egy pedagógus? Miért (mitől) jó egy tanítási óra?

Szakmai előfeltevésünk – a STEP 21 modell három alapelvéből kiindulva – egyszerű és világos volt: egy tanítási folyamat, egy tanítási óra azért jó (működőképes), mert (1) a pedagógus és a diákok együttműködőek (például kölcsönösen elérhetőek és megszólíthatóak egymás számára); (2) a tanulás irányítása szakmailag-pedagógiaileg megbízható kezekben van (például célszerű, szakszerű, hatékony és eredményes); (3) a pedagógusok készek a folyamatos megújulásra, önfejlesztésre.

Hogyan lehet ezt az „igazságot” beláthatóvá tenni, és a pedagógiai gyakorlat fejlesztésének szolgálatába állítani?

Elméleti előfeltevésünk szerint a STEP 21 modell 3x7 értékkritériumára alapozva létrehozható olyan indikátorrendszer, amelynek segítségével – mint egy „konceptuális szemüveggel” – olvasni, illetve tájékozódni tudunk a tanóra jelenségvilágában: fel tudjuk tární annak sajátosságait, meglévő vagy éppen „hiányzó” komponenseit.

Három alapkérdésre kerestük tehát a választ:

Alkalmas-e a STEP 21 modell alapján felépített indikátorrendszer a tanóra fejlesztő értékelésére?

Jelent-e ez a megközelítés többletértéket más értékelő megoldásokhoz viszonyítva?

Milyen feltételek teljesülése esetén várható el az alkalmazás sikere?

Kutatási stratégiánk, módszereink

Kutatásunk a kvalitatív és kvantitatív módszerek határán mozgó, azokat részben elejtő komplex metodológiát követett. Bár „pedagógiai jelenségek változtatására, javítására irányult” (Szabolcs, 2001), célja elsősorban mégis éppen magának a diagnosztikai módszer- és eszköztárnak, illetve a használatát elősegítő eljárásnak a kifejlesztése, valós pedagógiai környezet(ek)ben történő kipróbálása, szükség szerinti javítása, módosítása volt. Ebbe ágyazódott bele – kutatás a kutatásban – az az akciókutatás, amelynek célja a vállalkozó pedagógusok tanítási gyakorlatának fejlesztése volt.

A STEP 21 indikátorrendszer gyakorlati kipróbálását olyan településen, intézménytipusban és iskolafokon kívántuk megejteni, amelynek sajátosságai támogatják a kutatás érvényességének és megbízhatóságának széles körű szakmai elfogadását. (10)

Kutatásunk alapvető iránya, amely meghatározta a módszerek, eljárások sajátos kombinációit, abduktív jellegű. „Deduction proves that something must be, induction shows that something actually is operativ, abduction merely support that something may be” – állítja Peirce (Madarász és Farkas, 2003). Az abduktív stratégia lényegében egy érvelési mód, egy kereső eljárás, amelynek segítségével eljutunk a magyarázathoz, sőt igazolni is tudjuk, hogy ez a magyarázat helyes volt. Feltevésünk ellenőrzésére, igazolására, bizonyítására egy feszes eljárásrendet hoztunk létre, amelynek eredményeképpen előállt a megfelelő szakmai érvrendszer. Fő feladatunk az volt, hogy előállítsunk egy olyan

mechanizmust, amellyel meglehetősen jól tudjuk rekonstruálni, hogy az éppen megfigyelt tanítási óra milyen volt, illetve mennyiben volt például szakszerű, hatékony vagy éppen eredményes. Az abdukciós probléma megoldásának technikáját úgy kell megadni, hogy bármely deduktív rendszer ne csak tesztelje, hanem generálja is a konklúziókat, amelyek az abdukciós problémát „előadják” (*Madarászné és Farkas, 2003*). Ez a mechanizmus tehát mindenképpen tudásalapú technológia kellett legyen, esetünkben maga az (idővel valódi szakértői rendszerré fejlődő) STEP 21 tanóradiagnosztikai módszer és eszköze együttes tölti be ezt a szerepet.

Úgy képzeltük, hogy a dedukció a rendszerfejlesztésben, azaz a modell értékkritériumainak szakmai követelményekre bontásában, az indukció pedig a tanóra valóságában tapasztalható konkrét jelenségek kategóriákba sorolásában játszik majd szerepet. Valóban, például a célszerűség, a szakszerűség vagy éppen a reflektivitás specifikumainak megadásához (egyik oldalról), a tanórai jelenségek megértéséhez (a másik oldalról) nem annyira „eredendő érvre”, invenciózus meglátásra, hanem inkább szakmai tudásra és tapasztalatra van szükség. De talán mégsem túlzás azt állítani, hogy esetünkben mind a deduktív, mind az induktív eljárásához szükségeltetik valamiféle hétköznapi értelemben vett abduktív érzék – s ez feltehetően kognitív sémáinkból (mentális modelljeinkből) táplálkozik. (Ezt igazolja, hogy például az eredményesség értékkritériumát a kutatáshoz frissen kapcsolódó, az indikátorképző eljárást éppencsak „kitapasztaló” pedagógusokkal is le tudtuk bontani szakmai követelményekre; vagy hogy a modell szerinti értékeléssel először próbálkozó iskolavezetők a szakértőihez igen közeli diagnózist tudtak adni az éppen megfigyelt tanóráról.)

Feltáró módszereinket a vezetői interjú, a fentiekben már körvonalazott STEP 21 indikátorrendszer mint megfigyelési szempontrendszer, a strukturált megfigyelés, a tanórákról készített úgynevezett teljes jegyzőkönyv, valamint a szakmai tényezők (később „komponensek”) jelenlétének, illetve „hogylétének” monitorozása és számszerű értékelése jellemzi. Az adatfeldolgozáshoz a (tanulmányban nem részletezett) vezetői interjúk esetében az ATLAS.ti tartalomlemező szoftvert, valamint a kutatáshoz kifejlesztett STEP 21 szoftvert alkalmaztuk, és a későbbiekben SPSS-t is használunk. Alkalmaztuk még a személyes értékelő beszélgetés, a szupervízió, a csoportos esetmegbeszélés és az önfejlesztési terv műfaját is.

A szakértői indikátorrendszer kidolgozása

A 3x7 kritérium tanóramegfigyelési adaptációja. Rövid definíciók kidolgozása

A fókuszcsoportos műhelymunka előkészítéseként első lépésben a 21 kulcsmutató tanóraelemzést elősegítő rövid definícióinak szakértői szintű kidolgozására került sor. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mit értünk például a pedagógus tanórai elérhetőségén/megszólíthatóságán, reflektivitásán vagy méltányosságán/igazságosságán; hogy hogyan írható le a pedagógus tanórasejtésének, tanulásirányításának célszerűsége, jogszerűsége; fejlesztéseinek/önfejlesztésének hatásossága, innovációinak fenntarthatósága/kiterjeszthetősége.

Ez a 3x7 meghatározás jelentette a közös konceptuális kiindulópontot a meghívott 6 fős szakértői munkacsoport számára. (11)

A STEP 21 modell kritériumfájának koncepciólása

A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer – bár teljes mértékben eredeti iskolafejlesztési innováció – érték kategóriái és logikai építkezése tekintetében több szempontból rokonságot mutat az időközben megismert, nemzetközi sztenderdre visszave-

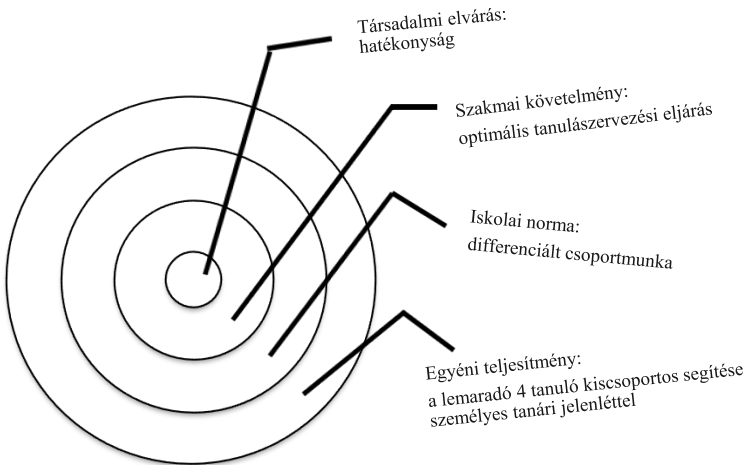
zethető ÁSZ-FEMI-metodikával, indikátorképző eljárással. Ennek köszönhetően még tudatosabban, mondhatni, bátrabban tudtuk vállalni az indikátorrendszer tervezett belső hierarchiájának kialakítását. Alapos áttanulmányozása megtermékenyítően hatott az egyes szintek logikai besorolására, elnevezésére is (Kemény és Karsainé, 2005).

A STEP 21 modell kritériumfája (Monoriné, 2008a)

A STEP 21 modell kritériumfája (Monoriné, 2008a) – az iskolán kívülről származó kritériumoktól az iskola világán belülről adódó kritériumokig – négy szinten bomlik ki. (1) A társadalmilag releváns teljesítmény-értékelési kritériumok arról szólnak, hogy összességében, akár laikusként is, milyennek tartjuk a pedagógust, az iskolát. (2) A szakmailag releváns teljesítmény-ellenőrzési kritériumok arról szólnak, hogy a szakma szabályai szerint mit és hogyan kell(ene) csinálnia a pedagógusnak, az iskolának. (3) Az iskolai szinten releváns teljesítménymutatók arról szólnak, hogy ténylegesen mit vár-nak el az adott iskola egy pedagógustól – azaz mit tekintenek az adott iskolában Pedagógiai Program-azonosnak. (4) A pedagógus-szinten releváns teljesítmény-indikátorok pedig arról szólnak, hogy ténylegesen mit tesz az adott pedagógus – azaz hogy tulajdonképpen mi (hogyan, milyen eredménnyel stb.) történik a konkrét tanítási folyamatban.

A négy fogalmi szint elnevezése a későbbiekben tovább finomodott, egyszerűsödött a következőképpen: (1) társadalmi elvárások, (2) szakmai követelmények, (3) iskolai normák, (4) egyéni teljesítmények.

A 4. ábra modellezi, mit is jelent egy-egy kritérium tartalmi-logikai felépítése. A kritérium akkor tekinthető kidolgozottnak, ha a különféle szintű faktorok összeolvasásával előálló komplett értékelő kijelentés elvileg (!) megfelel az érvényesség, a megbízhatóság és az objektivitás követelményének.



4. ábra. A kritériumok tartalmi-logikai felépítése

Az ábráról leolvasható értékelő kijelentés a tanórai hatékonyság szakmai követelményének egy lehetséges teljesítési módjára vonatkozik: „A pedagógus hatékonyan irányítja a tanórárt: adekvát tanulásszervezési eljárást – differenciált csoportmunkát – alkalmaz, melynek során személyes tanári jelenlétével segíti négy lemaradó tanítványa kiscsoportos felzárkózását.”

Módszeres indikátorképzés meghatározott eljárás mentén

A fejlesztő munkatársak beavatása érdekében a fenti értelemben (is) modelleztük a teljes „rendszertervet” annak érdekében, hogy előzetes közös megértés alakuljon ki közöttünk a STEP 21 diagnosztikai modell valamennyi lényeges funkcionális elemét illetően. Ugyanakkor – értelemszerűen – csak a (2) szakmai követelmények szintjét dolgoztuk ki; az (3) iskolai normák és az (4) egyéni pedagógusteljesítmények empirikus azonosítása már a mindenkori értékelési gyakorlat tárgyát képezi.

Fókuszcsoportos eljárással, illetve ötletbörze, majd páros szakértői kidolgozás során fordítottuk le az egyes, társadalmilag releváns elvárásokat (például: célszerűség) „nyers” szakmai követelményekre. Megalkottuk a belépő indikátorok – kilépő indikátorok fogalmát, ezzel is erősítve azt a rendszerkövetelményt, hogy az elemibbnek ítélt teljesítményfaktorok előbbre, a magasabbrendűek későbbre kerüljenek a követelményhierarchiában. (A tényleges értékeléskor elvileg minden szakmai követelményindikátor egyforma értékű, de előfordulásuk gyakorisága a kategórián belül előrehaladva feltételezhetően egyre csökken.)

Az elemzési egységeket felszólító módú tételmondatokként definiáltuk, ezzel az egységes nyelvi formával is elősegítve a követelmények szakmai relevanciájának eldöntését. (A rendszer felállítását követően – a szöveges diagnózist elősegítő – kijelentő módú, egyes szám 3. személyű megfogalmazásra térünk át.) Az így létrejött szakértői indikátorrendszer összesen 147 elemből állt. (12) Koherenssé és konzisztenssé tétele érdekében természetesen több ciklusban is sor került az indikátorok átfűzésére, tartalmi-logikai, sőt nyelvi korrekciójára.

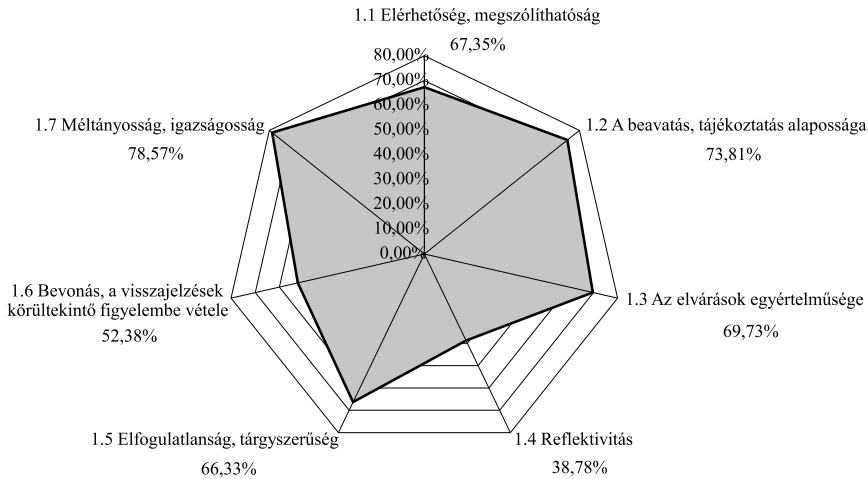
A STEP 21 szakértői indikátorrendszer kipróbálása

A kutatásba első körben bekapcsolódó, ilyenformán kutatótárrá váló pedagóguscsoport (22 fő) számára 2x5 órás modellbemutató tréninget szerveztünk. A teljes indikátorrendszert felölölő képzési folyamat utolsó harmadában kísérletet tettünk arra, hogy kutatásvezetői facilitálással az eredményesség kategóriát maguk a pedagógusok bontsák le szakmai követelményekre. Az indikátorképző eljárás működőképességét jelzi, hogy – a többihez hasonló finomítás mellett – ez a szakmai követelménysor ma is megállja a helyét. (13) Eredményesség: (1) az adott tudásterület iránti pozitív tanulói viszonyulás, (2) a kötelező tantervi minimum teljesítése, (3) kimutatható kompetencia- és teljesítménynövekedés, (4) képességeknek megfelelő teljesítés, (5) társas nyilvánosság előtti helytállás, (6) önálló tudásfejlesztés, (7) sikeres előrelépés/továbbtanulás.

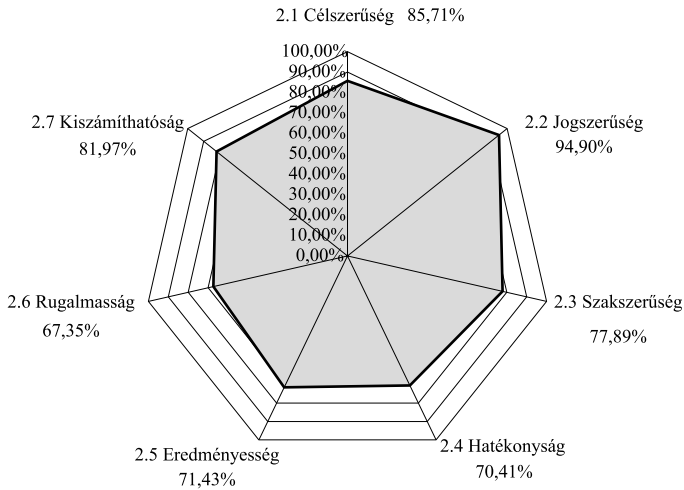
Az indikátorrendszer első és második generációs tesztelése ugyanitt, egy megyei jogú város általános iskolájának 7. évfolyamán zajlott. Az értékelő adatokat erre a célra készült egyoldalas indikátorlapokon, azt követően számítógépen rögzítettük. A külső szakértői értékelés megbízhatóságát az iskola egy-egy vezetőjének hagyományos óralátogatási jegyzőkönyve is támogatta. A tanórákat követően – a STEP 21 modell szellemében – azonnali egyéni visszajelzést kaptak a pedagógusok, majd egy-két hét elteltével személyesen vehették át a 98 indikátorra kiterjedő szöveges tanóra-diagnózist. (Ebben a fázisban csak az együttműködés [5. ábra] és a Szakmai-pedagógiai megbízhatóság [6. ábra] indikátorait alkalmaztuk, az önfejlesztés kategóriának majd az összehasonlító elemzés esetében lesz relevanciája.)

Új műfaj születése

Az iskolai kipróbálás első szakaszában vált világossá, hogy a STEP 21 kritériumrendszerrel szembeállított és leszűrt pedagógiai valóságkép rendelkezik ugyan a várakozásunknak megfelelő informativitással, ugyanakkor bizonyos komponensek tekintetében nem ad elég plasztikus képet a megfigyelt (átélt) tanórákról: hiányoznak belőle a diákok!



5. ábra. Együttműködési kultúra. Szakértői diagnózis/15 tanóra



6. ábra. Szakmai-pedagógiai megbízhatóság. Szakértői diagnózis/15 tanóra

Lényegében ebben a pillanatban született meg a tanóra-diagnózis műfaja: nem volt más dolgunk, mint hogy a pedagógusok magatartására és teljesítményére vonatkozó indikátorok tükörképeként felállítsuk a tanulók magatartására és teljesítményére vonatkozó indikátorokat. Mindössze azt kellett átgondolnunk, hogyan írható le „tanulók nézetben” az a komponens, amelyet „pedagógusnézetben” már definiáltunk. Például: „Beavatja a gyerekeket az adott tanítási-tanulási egység céljaiba, hogy megismerjék és értsék a pedagógus szándékait”; „a gyerekek láthatóan tisztában vannak az adott tanítási-tanulási egység céljával, ismerik, értik a pedagógus szándékait” Ezzel a megoldással kiküszöbölhető, hogy olyan komponens hiányát vagy ismeretlen voltát kelljen regisztrálni, amelynek teljesítése nem a megfigyelés pillanataiban megy végbe, de hatása nyilvánvalóan jelen van a gyerekek viselkedésében, az adott feladathoz való hozzáállásában, a megoldások sikerességében stb. A megfigyelt tanóra, a pedagógus és a gyerekek magatartásának, viszonyulásainak helyes megértéséhez, a személyre szabott diagnózis megbízhatóságához szükség van a pedagógussal való – szupervíziós jellegű – beszélgetésre, és

néhány, a tanórán kívülről megszerezhető (például adminisztratív jellegű) kiegészítő információra is.

Kutatás a kutatásban. A STEP 21 alapú (ön)fejlesztési folyamat kipróbálása

A harmadik és negyedik generációs tesztelés egy budapesti külső kerületi általános iskola 7. évfolyamán zajlott, illetve (a tanulmányírás idején is) zajlik. A kutatás befogadásának iskolai környezete egyúttal modellezi is a kívánatos befogadó közeget.

A diagnosztizálás a terepkutatás harmadik fázisában módszertanilag azonos, tartalmilag és következményeiben azonban részben eltérő módon történik, mint az első két fázisban: (1) a vezető és a kutató páros megfigyelését (2) a vezető azonnali visszajelzése, (3) a pedagógus és a kutató négy szemközti szupervíziós jellegű beszélgetése, (4) a vezető és a kutató párhuzamosan zajló, STEP 21 alapú számszerű kiértékelése (14), majd (5) az egyénre szabott, 98 alaptételtől álló szöveges tanóra-diagnózis átadása követi.

A negyedik fázisbeli (gyors lefolyására kényszerülő) akciókutatás ugyanezen a már jól ismert terepen zajlik: hét pedagógus vállalkozott arra, hogy a fejlesztő beavatkozást előkészítő tanóradiagnózisra építve önfejlesztési tervet készítsen, amelyet igény szerinti szupervízió, csoportos esetmegbeszélések, a fejlesztő visszajelzést szolgáló kiegészítő diagnózisok támogatnak, és szakaszszáró (összegző) tanóra-diagnózis fejez be. Az önfejlesztési folyamat hatásosságának diagnosztizálásakor az érintett osztálybeli gyerekek véleményét is megkérdezzük.

A STEP 21 szakértői indikátorrendszer felülvizsgálata

A tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer a kutatás első harmadában már lényegében készen állt, a tartalmi és konstrukciós validitás, valamint a reliabilitás érdekében ugyanakkor – a menet közben keletkező kihívásoknak, a használat közben szerzett tapasztalatoknak megfelelően – még mindig csiszolnunk kell. (Fokozottan érvényes ez a később kialakított „tanulók nézetre” vonatkozóan.)

Folyamat közben alakultak ki az indikátorrendszer tisztításának szempontjai, úgymint (1) tartalmi megfelelőség, (2) konceptuális illeszkedés, (3) a logikai szint megfelelősége, (4) sorrendbeliség, (5) tartalmi lefedettség, (6) hézagmentesség, (7) ellentmondásmentesség, (8) nyelvi megformáltság, (9) világosság-egyértelműség és (10) az esetleges fennmaradó tartalmi, logikai, nyelvi redundancia kiküszöbölése.

A modellbemutatókon alkalmazott grafikus ábrázolás az idők során a kritériumrendszer tisztításának hatékony és eredményes kiegészítő módszerévé vált: a fentiek betartására és rövid, tömör, lényegre törő meghatározásra kényszerítette a kutatót. A tanórai hatékonyság tényezői például ebben a tömörített megfogalmazásban így hangzanak: (1) tanítási-tanulási kedv, nyitottság, (2) optimális tanulásszervezési eljárás, (3) alkalmas módszer, (4) adekvát információtechnika, (5) megfelelő időgazdálkodás, (6) az erőforrások tényleges kihasználása, (7) ráfordításokkal arányos hozzáadott érték.

Az eredmények értékelése, értelmezése. A kutatás konklúziói

Alkalmas-e a STEP 21 modell a tanórai pedagógusmunka fejlesztő értékelésére?

A tanórai pedagógusmunka értékelésére sikerült felépítenünk egy főkategóriánként azonos elemszámú, hézagmentes, zárt logikai szisztémát. A létrejött szakértői indikátorrendszer az eddigi tapasztalatok alapján képes lefedni a komplex „tanulási környezetet”, a tanórai jelenségvilág egészét. Segítségével világos, egyedi(esíthető) beavatkozási pontokat jelölhetünk ki a pedagógusok számára: mit érdemes javítaniuk, fejleszteniük. A

kapott eredmények (illetve összesítésük) alapján pontos, szavakban és számokban bemutatható kép áll rendelkezésünkre arról, hogy mi jellemzi az adott tanórát, milyen erősségei és gyengeségei vannak az adott pedagógusnak, pedagóguscsoportnak.

Az indikátorrendszer strukturáltságának köszönhetően az egyéni diagnózisok számszerű értékeiből aggregált mutatók képezhetők: meg tudjuk állapítani, hogy egyénileg, illetve csoportszinten melyik társadalmi elvárásnak milyen mértékben felel meg a pedagógusok együttműködési kultúrája, tanóravezetésük szakmai-pedagógiai megbízhatósága. (Megfelelő mintavétellel, adekvát statisztikai módszerekkel természetesen települési vagy akár országos szinten is képezhetünk aggregált mutatókat.)

A 147 indikátor (szakmai követelmény) tartalmi validitásának külső szakértői véleményezése ugyan még folyamatban van, az iskolai méréses tapasztalatok alapján azonban elmondható, hogy az indikátorok a 3x7 társadalmi elváráshoz rendelve lefedik a tanóra jelenségvilágát, és valóban a megnevezett társadalmi elvárásokra vonatkoznak. Konstruktív (fogalmi) validitás tekintetében megállapíthatjuk, hogy a mérőeszköz a tőle elvárt módon viselkedik: a tanóra, benne a pedagógus és a gyerekek tanórai magatartása, tanítási, illetve tanulási teljesítménye leírható, beazonosítható.

Már az első STEP 21 mérési adatok alapján kirajzolódott az a kép, amelyet a szakirodalmi adatok és a saját későbbi méréseink is megerősítettek: 98 tényező közül (az első körös 21 tanóra-megfigyelés – a harmadik körös 15 tanóra-megfigyelés alapján) a relatíve leggyengébb 4 komponens ugyanaz: az együttműködés dimenziójában: a reflektivitás, fogékonyság a visszajelzésekre (38,78 százalék – 63,33 százalék), ezt követi a tanulók bevonása, a tanulói vélemények körültekintő figyelembevétele (52,38 százalék – 67,62 százalék), majd a szakmai-pedagógiai megbízhatóság dimenzióján belüli adaptivitás/rugalmasság (67,35 százalék – 70,95 százalék), illetve a hatékonyság (70,41 százalék – 69,52 százalék). A nagy nemzetközi mérések eredménye, a mértékadó szakirodalomból származó vélemények, néhány rokon témájú hazai kutatás következtetése mindezzel meghökkentően egybehang, az úgynevezett egyezésen alapuló érvényesség teljesülni látszik.

Előrejelző érvényesség tekintetében – az ismételt óramegfigyelések alacsony száma miatt – egyelőre kevés visszaigazolt tapasztalat áll rendelkezésünkre. Például: (1) Bontakozó, csak egy-két indikátorban tükröződő együttműködésbeli probléma egyik tanévről a másikra eszkalálódik, és erőteljesen kihat a szakmai-pedagógiai megbízhatóság több tényezőjére. (2) Mind az együttműködés, mind a szakmai-pedagógiai megbízhatóság nagyszámú indikátora elfogadhatatlanságot mutat, a szupervíziós beszélgetés egyéni krízist jelez – a pedagógus a következő tanévtől elhagyja a pályát.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer megbízhatóságáról egyrészt az indikátorképző eljárás nemzetközi és hazai sztenderdekhoz igazodásával (ASZ-FEMI), az indikátorrendszer fejlesztésébe bevont szakértők közös felkészülésével, valamint a megfigyelési és értékelési tapasztalatszerzés közbeni módszeres tisztításával gondoskodtunk; másrészt figyelemmel kísértük (a közeljövőben számszerűsítjük) a megfigyelők közötti egyetértés mértékét is, amivel összefüggésben megnyugtató tapasztalatokat szereztünk.

Az érvényesség és megbízhatóság legfontosabb tanúi maguk a pedagógusok: ezirányú véleményükre, elégedettségükre a közeljövőben kérdezzünk rá. A kutatás folytatásaként – a jelenlegi OKTK-kereteken kívül – kísérletet teszünk az érvényesség és megbízhatóság további ellenőrzésére, mindenekelőtt a beválás, a működőképesség tekintetében. A legtekintélyesebb hitelesítő a térben és időben kiterjesztett, sokoldalúan reflektált gyakorlat lesz.

Milyen többletértékkel rendelkezik a modell más értékelési megoldásokhoz viszonyítva?

(1) Elméleti hozadék: Az elkészült tanóra-diagnózisok összesített eredményei összhangban vannak más hasonló kutatások eredményeivel, ugyanakkor teljesebb, árnyaltabb, konkrétabb képet adnak a pedagógus tanítási tevékenységéről és magatartásáról. A

STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell sajátos konceptuális felépíttségénél fogva olyan információkat is felszínre tud hozni, amelyeket korábbi kutatások nem regisztrálhatónak tekintettek. A modell az iskola harmadik dimenzióját, a rejtett tantervi vonásokat (*Szabó*, 1988) – elsősorban az együttműködésbeli (például „légkör” (15)), de más, a hagyományos logikával nehezebben megfogható komponenseket (például hitelesség) is – azonos szintű és jelentőségű tényezőként kezeli, mint például az alkalmazott tanulásszervezési eljárás vagy a fejlesztő visszajelzés komponensét.

(2) Műfaji hozadék: A modell mint tanóra-diagnózis új műfajt teremt: a „tanár” és „tanuló nézet” kidolgozásával nemcsak valóságübb és élettelibb képet állíthatunk elő a tanteremben zajló folyamatokról, hanem – a kettős tükör révén – az érintettek számára kezelhetőbbé, objektívebbé (elidegenítettebbé) tehetjük magát a visszajelzést. (Az értékelő állítások ugyanazon indikátorra vonatkoznak, de a tanulói magatartás és a tanulási teljesítmény is bekerül a képbe.)

(3) Minőségfejlesztési hozadék: A modell segítségével kijelölhetőek azok a – pedagógiai paradigmától független – beavatkozási pontok, amelyeken keresztül együttműködőbbé, szakmailag megbízhatóbbá és tudatosabb önfejlesztővé válhatnak az érintettek. Elősegíti a pedagógusok önismeretének gyarapítását, fogódzókat ad saját önfejlesztési programjuk megalkotásához. Többletértéke bármely más létező rendszerhez viszonyítva, hogy a 3x7 értékkritériummal monitorozható maga a szervezet, más iskolai folyamat, tevékenység vagy szerep is – ez pedig elősegíti az iskola kultúrájának, belső normarendszerének stabilizálódását, sztenderdizálódását.

(4) Informatikai hozadék: A STEP 21 szoftverfejlesztéssel olyan informatikai támogatást nyertünk, amellyel megvalósítható az adatok idősoros, tantestületre, osztályra, pedagógusra történő összesítése, valamint az indikátorszintű összehasonlíthatóság. Az adatbázisba felvitt adatok konvertálhatók bármely statisztikai programba, így az SPSS-be is. Készíthetünk szöveges diagnózist és grafikus kimutatást is. A STEP 21 szoftver egy közoktatási szakértői rendszer alapja: ilyesfajta szakértői rendszerek a hazai iskolákban eddig valószínűsíthetően egyáltalán nem fordultak elő. (16)

Mi kell a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell sikeres alkalmazásához?

A befogadás ideális feltételei (a teljesség igénye nélkül): (1) viszonylag stabil makrokörnyezet, (2) viszonylag nyugodt helyi oktatáspolitikai környezet, (3) viszonylag stabil szervezeti felállás, (4) egyértelmű vezetői tudatosság, következetesség, (5) tantestületi nyitottság, tanulószervezeti beállítódás, (6) kritikus tömeget jelentő pedagógus, (7) 5–15 éves tanítási tapasztalat, (8) visszajelzésekre való fogékonyság, (9) önfejlesztési jártasság, készség az önfejlesztésre. Ez a szempontsor feltehetően egyúttal a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell bevezetésének szervezeti feltételeit is kielégíti.

Mire jó a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell?

Tanulmányunk elején már utaltunk rá, most talán hitelesebben ismételtethetjük: a STEP 21 modell annak bizonyítéka, hogy a pedagógusértékelésben elvileg lehetséges, gyakorlatilag pedig szükséges (sőt szükségszerű!) a fejlesztő és minősítő jelleg integrálása. A legfőbb érünk nagyon egyszerűen belátható: a fejlődés-fejlesztés egyetlen értelme, hogy lépésről lépésre eljussunk abba az állapotba, amely már (jobban) megfelel az adott feladat ellátásához kötődő (1) társadalmi elvárásoknak, (2) szakmai követelményeknek, (3) iskolai normáknak, sőt (4) saját lehetőségeinknek is. Ha a fejlesztés – és ezzel párhuzamosan a fejlesztő visszajelzés – nem ebbe az irányba hat, ha nem ezt a célt szolgálja, akkor nem is beszélhetünk sem fejlesztésről, sem fejlesztő visszajelzésről. Hasonlóképpen: ha a minősítéssel, azaz valamiféle összegző, szakaszzáro értékeléssel nem éppen

egy ilyen fejlesztőperiódus eredményességét kívánjuk mérlegre tenni, akkor nem is beszélhetünk minősítésről.

A modell sajátos többdimenziós strukturáltságánál és konceptuális adottságainál fogva képes ellátni mind a diagnosztikus, mind a formatív, mind pedig a szummatív funkcióit is.

(1) Helyzetfeltárás: A konkrét tanítási óra vagy tanítási nap együttműködésbeli és szakmai komponenseinek azonosítása: jelenségeket és összefüggéseket kívánunk feltérképezni és szakmailag megérteni, tehát nem hibákat vagy felelősöket keresünk ilyenkor. Az alkalmazást az válthatja ki, hogy a pedagógus, az osztályt tanító pedagóguscsoport szeretné tisztán látni, mi van, mi hogyan és milyen állapotban van, hogy (meg)értse az éppen aktuális (kiinduló) pedagógiai helyzetet, az osztályban, az iskolában uralkodó légkört stb.

(2) Fejlesztő beavatkozást előkészítő diagnózis: A tantestület vagy egy konkrét pedagógus együttműködésbeli és szakmai erőnyeinek vagy nehézségeinek kiszűrése. Azt keressük, melyik az a komponens, amelyik erősebb/gyengébb a megszokottnál, vagy egyenesen hiányzik a tanításból, s jelenléte/hiánya pozitív/negatív hatással van a tanítási folyamatra, a diákok teljesítőképességére, eredményességére, iskolába járási kedvére. Az alkalmazást az váltja ki, hogy valamely célirányos (ön)fejlesztéshez (innovációhoz) támpontokra, beavatkozási pontok feltárására, kijelölésére van szüksége a pedagógusnak/pedagóguscsoportnak.

(3) Szakasz záró-összegző (minősítő) diagnózis: A konkrét tantestület vagy pedagógus tanórai magatartásának és szakmai teljesítményének minősítő értékelése. Azt kívánjuk megállapítani, hogy adott időpillanatig, szakmai fordulópontig, tanévbéli határnapig vagy egyéb előre definiált mérőföldkőig hová jutott el, illetve mire jutott a tantestület vagy az adott pedagógus a szakma gyakorlásában. Az alkalmazást az váltja ki, hogy szeretnénk megvonni az eltelt idő, a befejeződő projekt vagy a konkrét fejlesztő beavatkozás mérlegét; szeretnénk tudni, mennyit fejlődött a tantestület, a pedagógus szakmai-pedagógiai kultúrája; ki mire jutott, mire jutottunk az előre eltervezett eredményekhez, a szándékolt hatásokhoz, illetve a velünk szemben támasztott elvárásokhoz képest.

Szubjektív záradék

Az ember társas közege – így az iskola, az iskolai osztály, a tanítási óra „ökoszisztémája” is – kihívásokkal teli, bonyolult közeg, amelyben kultúrák, emberi sorsok, elképzelések, gondolatok, érzelmek, indulatok találkozása zajlik.

„10 000 óra a tanterem fekete dobozában” – írta Káldi Tamás és Kádárné Fülöp Judit (1996) egy rendszerváltás utáni izgalmas, netán ma is aktuális tanulmányában.

Van ott valaki? – tehetjük fel a kérdést ma egy másik diszciplína, egy másfajta gondolkodásmód, netán egy másik paradigma felől, Csányi Vilmossal (2006) szólva, ugyanazon iskolai osztály egy-egy tanórájára vonatkozóan. A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell kutatása-fejlesztése nyomán olyan eszköz- és módszerbeli „kompetenciát” nyertünk, amelynek segítségével megismerhető, azaz hermeneutikai értelemben megérthető mind az, ami odabent zajlik: a megértésnek ez a módja azonban nem valamiféle külsődleges adatszerzés csupán, hanem odafigyelés is a másik emberre, a munkatársra vagy éppen önmagunkra. Odafigyelés és segítségnyújtás egyben: mit tehetünk önmagunkért, egymásért annak érdekében, hogy a tanítványainkkal együttműködjünk, szakmailag-pedagógiaileg megbízhatóbbak lehessünk, hogy tanóráink a tegnapiánál vidámabban, eredményesebben teljenek. Ami ezen túl van, már csak ráadás!

Jegyzet

(1) A tanulmányban bemutatandó kutatás-fejlesztési programot eredetileg az Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézete, majd technikai okokból a GEOBYS Contact Oktatásügyi és Informatikai Rendszertér fogadta be. Az Oktatásért Közalapítvány bírálataiban a kutatási pályázat közoktatáspolitikai relevanciáját, szakmai és társadalmi hasznosságát értékelte magasra.

(2) A program a tanulmány szerzőjének szellemi terméke: eredetileg az *Együttműködő, önfejlesztő, megbízható intézmény minőségmodell*jeként vált ismertté. 2004-től a Comenius Műhely Közhasznú Egyesület által támogatott Intézményi Minőségfejlesztési Program (CME-IMIP) néven került a felhasználókhoz.

(3) Az értékelés jellege legalább annyira lefedhető az „assessment”, mint az „evaluation” kifejezéssel. A választásban technikai okok játszottak döntő szerepet: az utóbbi esetben mindkét nyelven ugyanazzal a betűszóval illethetjük, ráadásul az angol elnevezés jelentése (step=lépés) jól kifejezi a szándékainkkal egyező fejlesztő logikát.

(4) A 'dinamikus sztenderd' fogalma minőségirányítási innovációnk mellékterméke: bármiféle rendürrangú tevékenységre, folyamatra, szervezetre, személyre vonatkoztatható minőségmutató.

(5) Kipróbálása csak a jelenlegi kutatás keretén belül történik általános iskolákban, a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet közelében belül a közelmúltban, fővárosi középiskolai tanárok körében is sikeresen alkalmaztuk.

(6) Lásd: az együttműködés, a szakmai-pedagógiai megbízhatóság és az önfejlesztés/folyamatos fejlesztés alapelve, valamint az ezekhez tartozó 3x7 értékkategória (minőségkritérium).

(7) A STEP 21 modell 3x7 kategóriáját „mentális iránytűnek” tekinthetjük, amelyet képesek vagyunk „magunknál tartani”, azaz megjegyezni és felidézni, s amellyel önmagunkat, saját szakmai lépéseinket (konkrét helyzetben) „navigálni”, kontrollálni is tudjuk.

(8) <http://lsay.msu.edu/>

(9) Az OECD-tanulmány a tanári tevékenységet leíró tényezőket az alábbiakban látatja: jól átgondolt óravázlat; a tananyagok megfelelő kiválasztása; a diákok számára jól megfogalmazott célok; élénk tempó az órákon; a diákok munkájának rendszeres ellenőrzése; az anyag újratartása abban az esetben, ha a diákoknak problémájuk adódik; jó időbeosztás; hiszik, hogy a diákok tudnak tanulni; hiszik, hogy a tanároknak

nagy felelősségük van a diákok tanulásában; a tanítás céljairól vallott elképzeléseiket megosztják a kollégáikkal; egyetértés abban, hogy az iskola célja a diákok tanulásának elősegítése; erős elköteleződés a diákok tanulási sikere iránt; jó munkatársi kapcsolatok; rugalmasság; kreativitás; az egyes diákok igényeinek figyelembe vétele a tanítás során; tanítási stratégiák széles skálájának alkalmazása; különböző interakciós módok használata; érthető, világos előadás; feladat-orientált magatartás; a diákok ötleteinek és javaslatainak felhasználása.

(10) Budapesten kívüli, közepes méretű, átlagos társadalomszerkezetű települést kértünk fel, amely megfelelően tükrözze a hazai fenntartói és iskolaszervezeti sajátosságokat; amelynek fenntartója nyugodt oktatáspolitikai légkörben működött; intézményvezetőivel jó kapcsolatot ápol. A felsorolt sajátosságok a kutatás félédjében oktatáspolitikai (átszervezési stb.) okok miatt jelentős mértékben megváltoztak: a kutatás felfüggesztődött, majd egy év kihagyás után egy budapesti külső kerületi általános iskolában folytatódott, illetve folytatódik.

(11) Az indikátorfejlesztő fókuszcsoporthoz tartoztak: Bernáth Ildikó, Kanizsai Eszter, Monoriné Papp Sarolta, Villányi Györgyné, Zsember Gyurcsi Márta és Duruczné Nagy Julianna.

(13) Hogy mennyire nem egyszerű feladat egy – a maga konceptuális kereteit kítő – teljességre törekvő indikátorrendszer kialakítása, jól mutatja például az ELTE PPK-n 2006-ban készült *A tanárképzés képzési követelményei*, amely szintén százas nagyságrendű: az alpontokat nem számítva 364 tételből áll. Ez a tételszám egyébként 8 fő tudásterület (mint kategória), azon belül 3 nézőpont (attitűdök, nézetek, képességek) között oszlik meg.

(14) A szakmai követelmények rövid változatát közöljük. Az eredményességi kritériumok teljesüléséről definitíve „a pedagógus gondoskodik”: „eléri a tanulóknál”, „felkészíti”, „megtanítja” őket.

(15) A vezető és a kutató mint megfigyelők közti stabilitás teljesült. Ugyanazt tartottuk erősségnek vagy gyengeségnek, az egyes kritériumok megítélésének mértéke azonban helyenként eltért: a vezető szigorúbban értékelt.

(16) „Az eredményes tanítás-tanulási folyamathoz figyelem, ehhez pedig megfelelően nyugodt osztálytermi légkör szükséges, ami a tanári munka egyik legnagyobb kihívását jelenti.” (Hermann és msai, 2009)

Irodalom

Anderson, L. W., Ryan, D. W., és Shapiro, B. J. (1989, szerk.): *The IEA Classroom Environmental Study*. Pergamon Press, Oxford.

Csányi Vilmos (2006): *Az emberi viselkedés*. Sanoma Budapest Kiadó, Budapest.

Durkó Máttyás és Szabó József (1999): Az ezredforduló kihívása: Az integráló andragógia. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz.

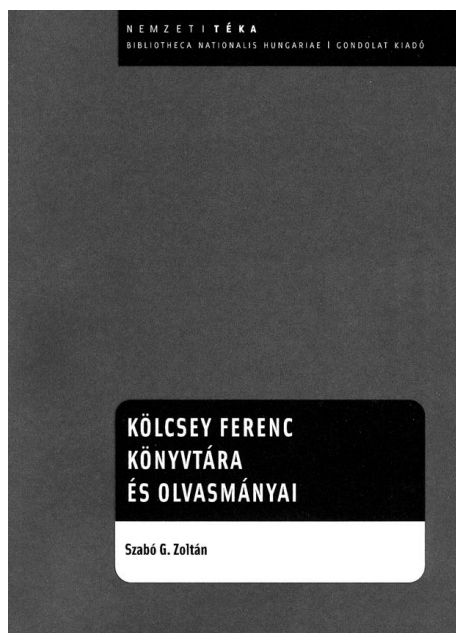
- Farkas János (2008): A modern térkutatás alapelvei. In: Krémer András és Matiscsák Attila (szerk.): *Tér és tudás*. Belvedere Kiadó, Szeged.
- Halász Gábor (megjelenés alatt): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. <http://www.oki.hu/halasz/download/Hirosima%20teljes.mht>
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Káldi Tamás és Kádárné Fülöp Judit (1996): *Tantervezés*. Iskolaszolga Kft., Budapest.
- Kemény Emil és Karsainé Dömsödi Éva (2005, szerk.): *Módszertan a teljesítmény-ellenőrzéshez*. Állami Számvevőszék, Budapest.
- Király Zsolt (2004): A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata. Egy lehetséges értékelési rendszer tervezete. ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet, Angol tanárképző Központ, Budapest. http://oktatás.gallup.hu/Opinion/041027_kiralyszolt.pdf
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Madarászné Zsigmond Anna és Farkas György (2003): A miért kérdések szemantikájáról és pragmatikájáról. Logikai megközelítés. *Magyar Filozófiai Szemle*, 4. sz.
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. <http://oktatás.magyarorszag.hu/images/McKinsey.pdf>
- Mérő László (2001): *Új észjárások. A racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2005/2006): 7 lépés az együttműködő iskoláért. In: Trencsényi László (2005, szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése. Szöveggyűjtemény*. Sulinova, Budapest. Másodközlés a szerző eredeti szándéka szerinti formában: 7 lépés az együttműködő iskoláért. (2006) *Budapesti Nevelő*, 1–2. sz.
- Monoriné Papp Sarolta (2006): *A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer alkalmazásának lehetőségei a pedagógusok fejlesztő értékelésében*. OKTK kutatási terv. Kézirat.
- Monoriné Papp Sarolta (2007): *A STEP 21 modell európai tükörben*. Kézirat.
- Monoriné Papp Sarolta (2008a): Méltányosság és igazságosság. Részletek a STEP 21 enciklopédiából. *Iskolakultúra Online*, március. www.iskolakultura.hu
- Monoriné Papp Sarolta (2008b): *A tanítási teljesítmény növelésének ausztrál modellje. A tanítás szakmai standardjainak nemzeti keretrendszere*. Kézirat.
- Nagy Mária (2006): A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nahalka István (2001): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (2003): *National framework for professional standards for teaching. Teacher quality and educational leadership. Taskforce*. Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs, Australia.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 87–116. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_aktiv_tanulas.htm
- OECD (2004): *Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása. Összefoglalás magyarul*. OECD, Paris.
- Oktatási Minisztérium (2005): *Beszámoló a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Santiago, P. (2002): *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. OECD. Magyarul egy részlete: A tanítás minősége. (2006) *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2001): Minőségbiztosítás és önismeret. In: *Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés*. OKKER Kiadó.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton fejezem ki köszönetemet dr. Báger Gusztávnak, az Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet főigazgatójának az OKTK kutatási program előzetes befogadásáért, a kapott elméleti-tudományos megerősítésekért; dr. Zsolnai Józsefnek, a tőle tanult alaposságért, az azonnali helyes megérté-

sért; Rózsa Andrásnak, az ISO-fórum elnökének, aki az emberré nevelés üzenetét olvasta ki a STEP 21 modellből; az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának, különösen konzulensemnek, dr. Trencsényi Lászlónak, valamint dr. Szabolcs Éva intézetvezetőnek. Köszönet Pécs városának: különösen dr. Póla Józsefnek, a Művelődési Főosztály vezetőjének, Ferenczyné Ivicz Ilonának, valamint a Testvérvárosok Terei Általános Iskolának: különösen dr.

Horváthné Mányoki Máriának, Maczko Andrásnak és Vargáné Ács Andreának, valamint a Budapest-Cinkotán működő Batthyány Ilona Általános Iskolának: különösen Mikó Magdolnának, Sütő Lászlónénak, Fülöp Károlynak, és annak az összesen közel 50 pedagógusnak, köztük óvodai, általános és középiskolai szakértőnek, aki az indikátorrendszer kidolgozása és a terepkutatás megvalósítása során hosszabb-rövidebb időre a kutatótársammá vált.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A hazai matematikai, természettudományos és műszaki képzés nemzetközi összehasonlításban⁽¹⁾

A hazai oktatás- és tudománypolitika, sőt újabban a gazdaságpolitika rendszeres időnként felvetődő kérdése, hogy a hazai felsőoktatásban kevés műszaki és természettudományi szakos hallgató tanul, illetve kevés hallgató jelentkezik ilyen szakokra. 2009-ben talán a szokásosnál is nagyobb figyelmet kapott a probléma nálunk. A munkaadók szervezetei (2) nyilatkozatban foglaltak állást a kérdésről, s az Akadémia elnöke (3) is fontosnak tartotta felhívni a figyelmet a helyzet súlyosságára.

A matematikai, természettudományos és műszaki szakos hallgatók arányának kezelése az Európai Unióban is kiemelt kérdés, ami – többek között – a 2000-ben megfogalmazott Lisszaboni Stratégiához (4) kapcsolódó uniós törekvésekhez kötődik. Ennek nyomán az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2003-ban elfogadta az európai oktatási és képzési célokat. „Az elfogadott 8430/03 számú határozat – a 2010-ig megvalósítandó célokat illetően – a következőket tartalmazza.

- az Európai Unió átlagát tekintve a korai kimaradók aránya nem haladhatja meg a 10 százalékot; vagyis nem lehet ennél nagyobb azok aránya, akiknek nincs befejezett középfokú végzettsége, és mégsem vesznek részt oktatásban vagy képzésben;

- az Európai Unió átlagát tekintve a matematikai, természettudományi vagy műszaki végzettséggel rendelkezők arányának legalább 15 százalékkal kell emelkedni; ugyanakkor csökkenni kell a férfiak és nők közötti aránytalanságnak is;

- az Európai Unió átlagát tekintve a 22 évesek legalább 85 százalékanak kell befejezett középfokú végzettséggel rendelkezni;

- az Európai Unió átlagát tekintve az alacsony olvasástudással rendelkező 15 évesek arányának 2000-hez viszonyítva legalább 20 százalékkal kell csökkenni;

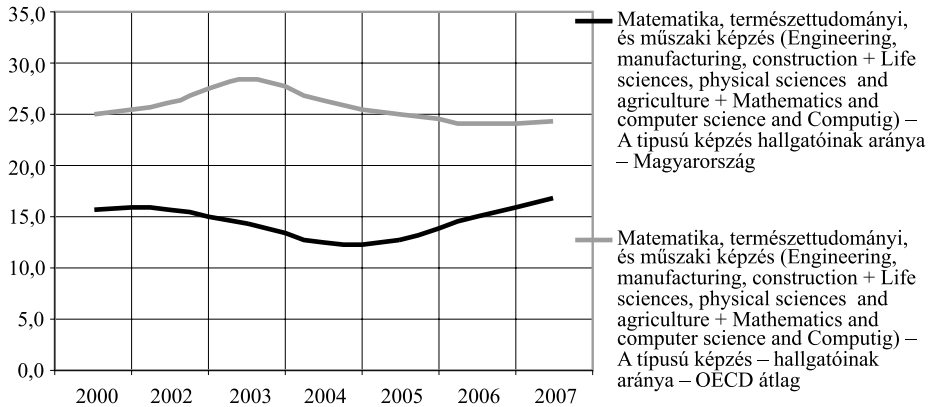
- az Európai Unió átlagát tekintve a felnőtt, munkaképes korú népesség, a 25 és 64 év közötti korosztály legalább 12,5 százaléka részt kell, hogy vegyen az egész életen át tartó tanulásban.” (Oktatási és..., 2006)

Ebben az írásban azt igyekszünk körbejárni, hogy a sokat emlegetett matematikai, természettudományi, illetve műszaki képzés tekintetében hogyan is áll ténylegesen hazánk.

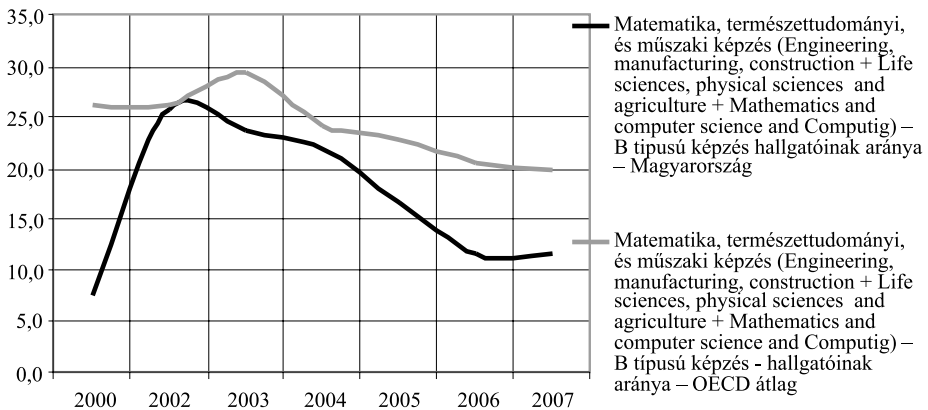
A felsőoktatási képzési struktúra

Előljáróban érdemes a hazai felsőoktatás képzési szerkezetét nemzetközi összehasonlításban vizsgálni. Ezt elemezve azt látjuk, hogy a felsőfokú A típusú képzésben (5) a matematikai, természettudományi és műszaki szakok (6) résztvevőinek aránya 2006-ban mintegy 8–10 százalékkal alacsonyabb volt, mint a fejlett országok átlaga. A B típusú felsőfokú képzés (7) esetében is hasonló az elmaradás. Ha az elmúlt évek tendenciáit nézzük, azt

látjuk, hogy az A típusú képzésnél az OECD-átlag stagnál, a hazai arány pedig kissé javul, a B típusú képzésnél pedig mind a hazai, mind az OECD-átlag erőteljesen csökken.



1. ábra. Az A típusú matematikai, természettudományos és műszaki képzés hallgatói arányának alakulása 2000–2007 között Magyarországon és az OECD országáiban (Forrás: OECD, 2008, 2009)



2. ábra. A B típusú matematikai, természettudományos és műszaki képzés hallgatói arányának alakulása 2000–2007 között Magyarországon és az OECD országáiban (forrás: OECD, 2008, 2009)

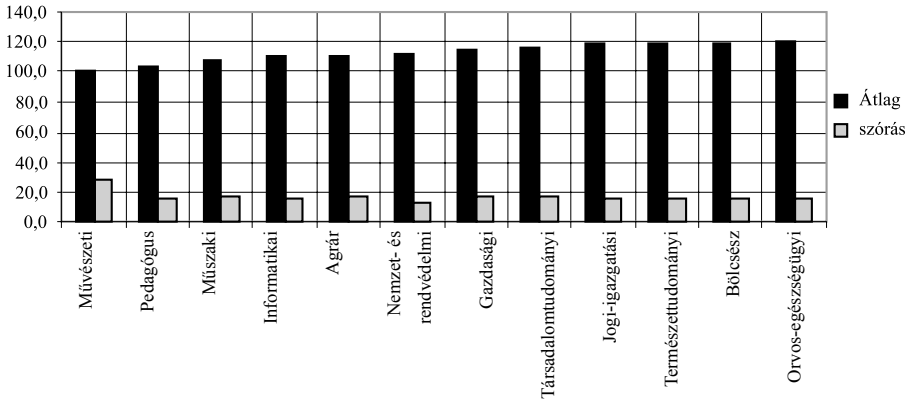
Országoként vizsgálva az A típusú képzésben részt vevő matematikai, természettudományi, illetve műszaki szakos hallgatók aránya 2006-ban az OECD-országok között Magyarországon volt a legalacsonyabb. Nagyjából hasonló (tehát 15–17 százalék körüli) szintű Hollandiában, Izlandon, az USA-ban és Norvégiában. 2007-ben ezeket az országokat meg is előztük. (2007-ben Hollandiában volt a legalacsonyabb – kicsivel 10 százalék alatt – ezen hallgatók aránya.) A legmagasabb – mintegy kétszerese, tehát 30 százalék feletti – az arány Finnországban, Ausztriában és Koreában. A matematikai, természettudományi, illetve műszaki szakos hallgatók aránya a poszt szocialista OECD-országok közül Lengyelországban a miénkhez hasonlóan alacsony, viszont Csehországban és Szlovákiában a legmagasabbak között van (OECD, 2008, 2009).

Végül is egyértelműen leszögezhetjük, hogy a fejlett országok között a magyar felsőoktatásban az egyik legalacsonyabb a matematikai, természettudományi és műszaki hallgatók aránya mind az A típusú, mind a B típusú képzésben.

A matematikai, természettudományi és műszaki szakokra felvételizők

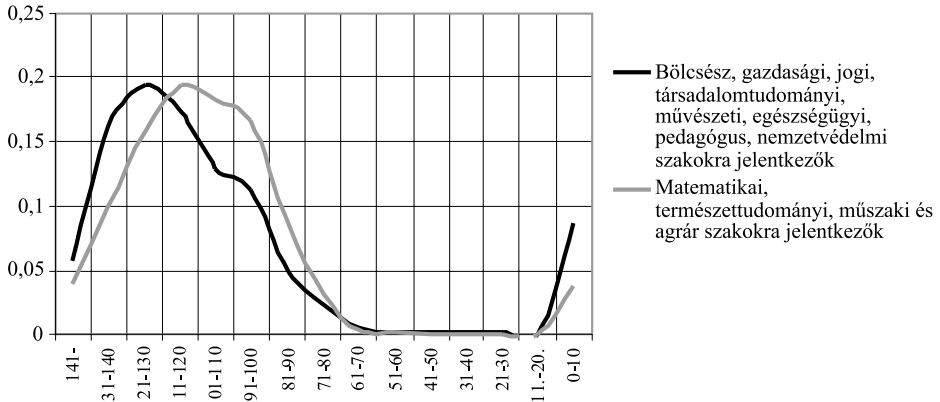
Azonban nem egyszerűen csak arról van szó, hogy a matematikai, természettudományi és műszaki szakokon tanulók aránya alacsony. Érdekes egy pillantást vetni a hazai felsőoktatásban a különböző szakokra jelentkezők felvételin elért eredményeire.

Ha a 2007. évi felvételi eredményeket elemezzük, szembetűnik, hogy a pedagógus és a műszaki szakokra jelentkezők teljesítménye, elért pontszáma a legalacsonyabb, de az informatikus és az agrár szakokra jelentkezőké is csak kismértékben jobb.



3. ábra. A felsőoktatásba az adott szakra első helyen jelentkezők közül 0 pontnál többet elért tanulók átlagpontszáma és a pontszámok szórása 2007-ben (forrás: saját számítás a felvételi adatbázis alapján)

A matematikai, természettudományi, műszaki és agrár szakokra jelentkezők eloszlása az elért eredmények alapján azt mutatja, hogy az ilyen szakokra jelentkező hallgatók átlagosan gyengébb eredményeket értek el, mint a többi szakra jelentkezők.



4. ábra. A matematikai, természettudományi, műszaki és agrár szakokra jelentkezők, valamint a többi szakra jelentkezők megoszlása az elért pontszám szerint 2007-ben (forrás: saját számítás a felvételi adatbázis alapján)

A műszaki képzések felvételi keretszámának kiszélesítése s a felvett létszám erősen ambicionált növelése tehát azzal a következménnyel járhat, hogy a képzés színvonala süllyed. De igaz ez az informatikai és agrár szakokra is.

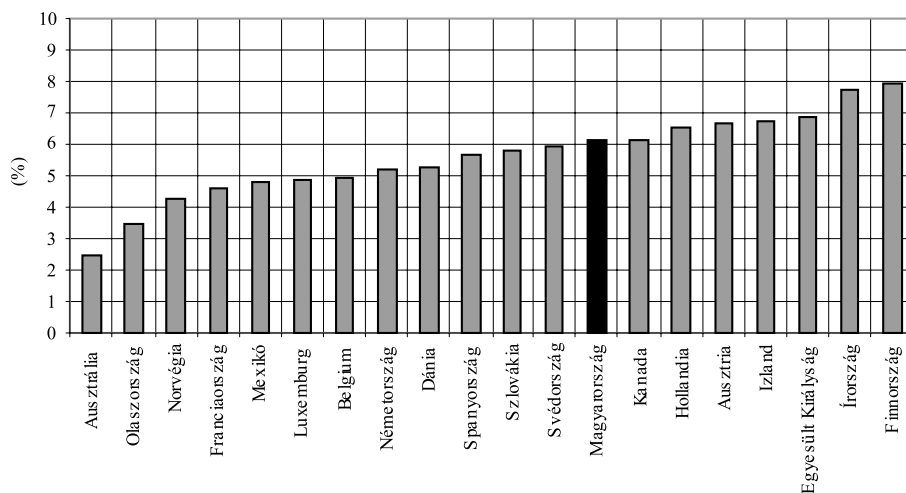
A diplomások

Kicsit alaposabban belegondolva, tulajdonképpen nem a matematikai, természettudományi és a műszaki szakokon tanuló hallgatók aránya a lényeges, ráadásul az EU-határozat sem a hallgatókról szól, hanem az ilyen végzettséggel rendelkezőkről.

Meglepő – vagy talán a hazai felsőoktatás korábbi időszakaira tekintve nem is olyan meglepő –, hogy a 25–64 éves diplomások között messze nem olyan rossz a matematikai, természettudományi és műszaki végzettségűek aránya, mint a hallgatók között. Sőt az egyik legkedvezőbb – Szlovákia, Finnország és Írország után a negyedik – Magyarország helye az OECD-országok között.

Persze tekintettel kell arra is lenni, hogy az egyes országokban eltérő a diplomások aránya a népességben belül. Ha figyelembe vesszük a diplomások arányát az össznépségségben belül, akkor még mindig a középmezőnynél kedvezőbb helyzetben vagyunk a 2006-os adatok szerint. Nagyjából Szlovákiával, Svédországgal, Kanadával vagyunk egy szinten, jelentősen megelőzve Olaszországot, Norvégiát vagy Franciaországot, s csak kicsit elmaradva Hollandiától, Ausztriától vagy az Egyesült Királyságtól.

Ennek az az oka, hogy a rendszerváltás előtt ezek a szakcsoportok – különösen az agrár- és műszaki képzések – kiemelt prioritást élveztek mint a termelő, produktív ágazatok szakemberigényének kielégítését szolgáló képzések. (8)



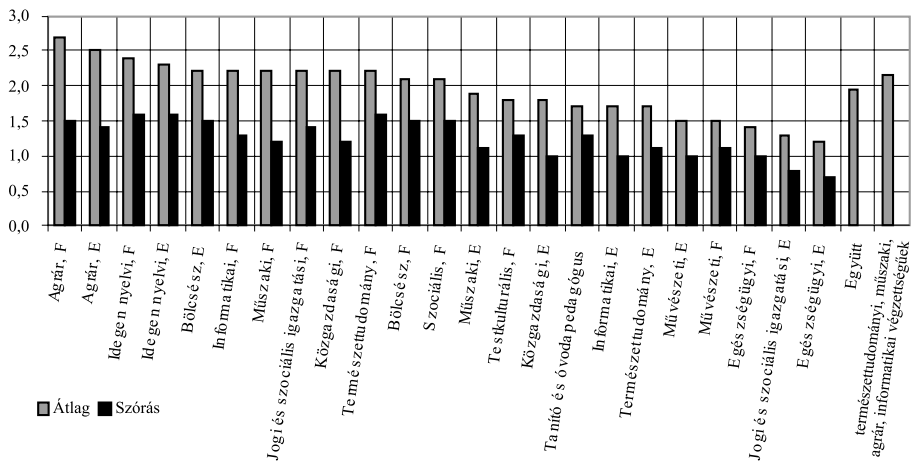
5. ábra. A tudományos, műszaki, agrár- és szolgáltatási végzettségűek aránya a 25–64 éves népességben belül 2006-ban az OECD-országokban (A típusú és doktori végzettség) (forrás: Education at a Glance 2008 alapján saját számítás)

Érdeemes megvizsgálunk a matematikai, természettudományi és műszaki diplomások munkaerő-piaci helyzetét is.

Erre az egyik lehetőség a FIDÉV vizsgálat (*Budapesti Közgazdaságtudományi... , 2001*) néhány eredményének áttekintése, amelynek segítségével a matematikai, természettudományi és műszaki végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci helyzetéről alkothunk képet. Ezek sajnos már egy évtizedes adatok, ugyanis a FIDÉV vizsgálatok 1998-ban, majd 1999-ben a felsőoktatás nappali tagozatán végzett hallgatók munkaerő-piaci állapotának feltérképezését célozták önkitöltős postai kérdőíves formában történt vizsgálat formájában. (Azóta nem ismételték meg a kutatást, igaz, a 2005. évi felsőoktatási törvényt követően az intézmények feladatává tették a végzettek pályakövetését. Azonban ebből öt év múltán sincs átfogó eredmény.)

A FIDÉV-kutatás többek között vizsgálta az egyes szakcsoportokon végzettség munkakerő-piaci státuszát, azaz a foglalkoztatottak, a munkanélküliek és az inaktívak arányát a végzést követő évben. Az adatok tanúsága szerint a természettudományi egyetemeken végzettségűek, valamint az agrár főiskolán és agrár egyetemeken végzettségűek foglalkoztatottsági aránya a legkisebb (75 százalék, illetve az alatt). A jelen dolgozatban vizsgált szakcsoportok közül az informatikai főiskolai végzettségűek foglalkoztatottsági aránya a legmagasabb (de ez is viszonylag jelentősen elmarad a legjobb helyzetű szociális főiskolai és jogi egyetemi szakcsoport arányától). A munkanélküliséget tekintve is közel hasonló helyzetet tapasztalunk, azaz az agrár egyetemi és főiskolai szakcsoportban végzettségűek helyzete a legkedvezőtlenebb, de a műszaki főiskolát és a természettudományi főiskolát és egyetemet végzettségűek munkanélküliségi aránya is elég kedvezőtlen. Legkedvezőbb az informatikai egyetemet végzettségűek munkanélkülisége. A természettudományi, műszaki, informatikai, agrár végzettségűek együttes foglalkoztatottsági aránya alacsonyabb, munkanélküliségük átlaga pedig magasabb, mint az összes diplomás átlaga.

A szubjektív inkongruencia tekintetében szintén az agrár főiskolai és -egyetemi szakcsoport végzettjeinek helyzete a legkedvezőtlenebb – tehát ők nyilatkoztak leginkább úgy, hogy munkájuk és végzettségük kapcsolata nem igazán szoros. De az informatikai főiskolai és a műszaki főiskolai végzettségűek helyzete is elég kedvezőtlen ebből a szempontból. A természettudományi, műszaki, informatikai és agrár végzettségűek együttes szubjektív inkongruenciája némileg (10 százalékkal) magasabb, mint az összes végzettségűek esetében.

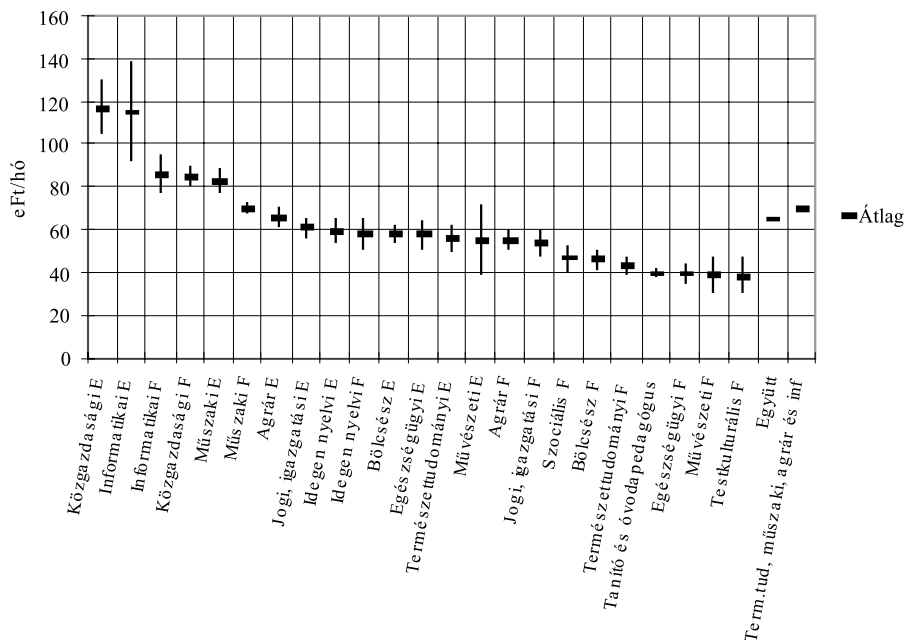


6. ábra. A munka és a képzettség kapcsolata szakcsoport és szint szerint

(Megjegyzés: F: főiskolai, E: egyetemi. A sakképzettség és a munka 1: szorosan, 2: nagyrészt, 3: félig-meddig, 4: alig, 5: egyáltalán nem kapcsolódik egymáshoz)(Forrás: Budapesti Közgazdaságtudományi..., 2001)

Az átlagkereseteket vizsgálva egyáltalán nem látszik igaznak az az általánosan hangoztatott álláspont, hogy nem megfelelő a megbecsültsége a természettudományos és műszaki végzettségeknek. Ha összevetjük átlagkereseteik átlagát, akkor mintegy 8 százalékos bérelőnyt állapíthatunk meg javukra.

Jóllehet a FIDÉV vizsgálatot nem ismételték meg a 2000-es években, annyiban mégis képet alkothatunk a matematikai, természettudományi és műszaki végzettségűek munkakerő-piaci helyzetéről, hogy a bérstatisztikák alapján lehetőségünk van ezen végzettségű diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetének vizsgálatára. A 2007-es adatok (*Állami Foglalkoztatási...*, é.n.) alapján a természettudományi, matematikus és műszaki végzettségű diplomások havi átlagkeresete mintegy 16 százalékkal magasabb, mint az összes diplomás átlaga.



7. ábra. Átlagkereset szakcsoportonként és szintenként (ezer forint) (forrás: Budapesti Közgazdaságtudományi..., 2001)

A matematikai, természettudományi, agrár és műszaki végzettségű diplomások munkaerő-piaci helyzete tehát ellentmondásos. Kereseti helyzetük viszonylag kedvező, a diplomás átlagnál magasabb a jövedelmük. Ugyanakkor egyes részkategoriáik esetében nyilvánvaló a túlkínálat – ilyen az agrár egyetemi- és főiskolai végzés, valamint a természettudományi képzések egy része is.

A matematikai, természettudományi, agrár és műszaki képzés bővítése tehát – mégoly határozott EU-állásfoglalás ellenére sem – nem történhetne meg a munkaerő-piaci helyzet alapos elemzése nélkül.

És a közoktatás?

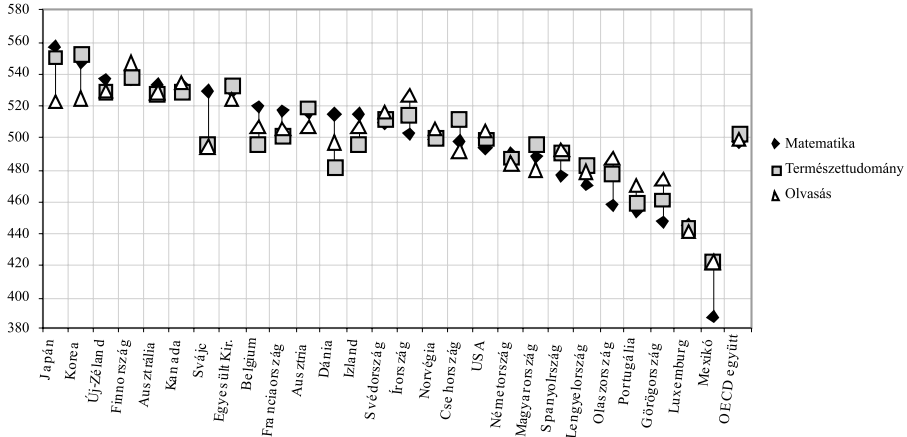
Befejezésül érdemes röviden kitékinteni a közoktatásbeli matematikai, természettudományi és műszaki képzésre is. Ez annál is aktuálisabb, mert az utóbbi időben több állásfoglalás született a tárgyban (*Állásfoglalás...*, 2009; *Országos Köznevelési Tanács*, 2009).

A nemzetközi összehasonlítás két területen kínál elemzési lehetőséget a közoktatási matematika, természettudományi és műszaki képzés tekintetében.

Az egyik lehetőség a hazai oktatás matematikai és természettudományos oktatási-teljesítményének (9), minőségének értékelése a mára már széles körben ismert PISA-vizsgálat (10) nyomán. Az OECD PISA 2000 vizsgálata alapján kiderült, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar 15 éves – tehát lényegében általános iskolai, illetve azt éppen elvégzett – diákok természettudományos ismeretei átlagosak, matematikából átlag alattiak, az olvasott szöveg megértésében pedig nagyon gyengék.

2000-ről 2006-ra Magyarország helyezése nem sokat változott (olvasásértésben 21., illetve 22., matematikában 21., természettudományban pedig 15. mindkét évben). (11)

A PISA alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a hazai természettudományos és matematikai (köz)oktatás eredményeként a magyar gyerekek ezen tárgyakból felmutatott teljesít



8. ábra. A PISA 2006 matematikai-, tudományos- és olvasási- literacy átlageredményei (forrás: OECD [<http://www.oecd.org>])

ménye a fejlett országok között a harmadik harmadban helyezkedik el. De tegyük hozzá azonnal, hogy a hasonló gazdasági fejlettségű országokhoz hasonlóan, ugyanis a PISA-eredmények elég szoros kapcsolatot látszanak mutatni a gazdasági fejlettséggel. Úgy is fogalmazhatunk tehát, hogy PISA-eredményeink nagyjából megfelelnek a gazdasági-, társadalmi fejlettségünknek. (12)

A másik nemzetközi összehasonlítási lehetőség a matematikai és a természettudományos képzés közoktatási tantervi arányainak összevetése.

Ez az összevetés azt mutatja, hogy a hazai közoktatás alsó tagozatán (a 9–11 évesek oktatásában) a matematika aránya az OECD-átlag felett van, viszont a felső tagozaton (a 12–14 évesek képzésében) az átlag alatt, de mindkét esetben igaz, hogy nem tér el jelentősen a fejlett országok átlagától.

A természettudományos képzés tekintetében azonban némileg más a helyzet. Az alsó tagozaton (a 9–11 éveseknél) a természettudományi képzés tantervi aránya igen alacsony, jelentősen elmarad az OECD-átlagtól, a felső tagozaton viszont messze az átlag felett van, majdnem a legmagasabb az összes OECD-ország között.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy nem elsősorban az óraszámokkal van probléma a közoktatási természettudományos képzés tekintetében, hanem annak hatékonyságával. Korántsem biztos, hogy az – állásfoglalások által hangoztatott – óraszám-növelés jelent megoldást, sokkal inkább a pedagógusok motivációjának, módszertani kultúrájának emelése s a tananyag korszerűsítése az, ami előrelépést hozhat.

Befejezésül

Ha össze szeretnénk foglalni a matematikai, természettudományi és műszaki képzés hazai sajátosságait, először azt kellene hangsúlyozni, hogy az nem vizsgálható a szocialista múlt nélkül. Az államszocialista időszak felsőoktatás-politikája nyomán – amely a „termelési rendeltetésű” képzéseket túlpreferálta – a mai diplomás állományon belül egyáltalán nem látszik hiány a matematikai, természettudományos és műszaki végzettségük tekintetében. Más oldalról lehet, hogy ennek a túlhajtásnak a mai következménye az ezen szakok iránti igen lecsökkent kereslet. Valószínűleg alaposabb vizsgálatot igényelne, de talán anélkül is kimondható, hogy ezen diplomás kategóriák korábbi munkaerő-piaci helyzete, pályaelhagyási törekvései, inkongruens foglalkoztatása visszahat a mai felsőoktatás iránti keresletre. Ezt a „szubjektív hatást” alighanem erősíti az, hogy a

1. táblázat. A matematika és a természettudományos képzés tantervi arányai a közoktatási tantervekben az OECD-országokban 2006-ban

	A mate- matika tantervi aránya a 9–11 évesek képzé- sében		Mate- matika képzés aránya a 12–14 évesek oktató- sában		Természet- tudományos képzés tantervi aránya a 9–11 évesek oktatásában		Természet- tudományos képzés aránya a 12–14 évesek oktatásában
Ausztrália	9	Ausztrália	9	Ausztrália	2	Luxemburg	5
Olaszország	10	Skócia	10	Írország	4	Belgium (Fl.)	7
Írország	12	Japán	10	Franciaország	5	Ausztrália	7
Skócia	12	Hollandia	10	Szlovákia	5	Izland	8
Korea	13	Korea	11	Hollandia	6	Hollandia	8
USA	13	Görögország	11	Magyarország	6	Írország	8
Törökország	13	Portugália	11	Luxemburg	6	Norvégia	9
Svájc	14	Spanyolország	11	Németország	6	Japán	9
Görögország	14	Magyarország	12	Norvégia	7	Skócia	9
Japán	15	Olaszország	12	Dánia	8	Belgium (Fr.)	9
Norvégia	15	Anglia	12	Olaszország	8	Görögország	10
Szlovákia	15	Belgium (Fr.)	13	Spanyolország	8	Olaszország	10
Izland	15	Norvégia	13	Izland	8	Németország	10
Ausztria	16	Finnország	13	Svédország	9	Korea	11
Portugália	16	Belgium (Fl.)	13	Japán	9	Spanyolország	11
Svédország	17	Csehország	13	Skócia	9	Svédország	12
Dánia	17	Írország	13	Csehország	9	Portugália	12
Magyarország	17	Dánia	13	Anglia	10	Anglia	12
Németország	18	Törökország	13	Korea	10	Franciaország	13
Franciaország	18	Svédország	14	Törökország	10	Ausztria	13
Finnország	18	Németország	14	Finnország	10	Törökország	14
Luxemburg	18	Izland	14	Ausztria	10	Dánia	15
Hollandia	19	Mexikó	14	Görögország	11	Szlovákia	16
Belgium (Fl.)	19	Lengyelország	14	Portugália	12	Lengyelország	16
Csehország	19	Franciaország	15	Svájc	12	Finnország	17
Spanyolország	20	Luxemburg	15	USA	12	Mexikó	17
Anglia	22	Ausztria	15	Mexikó	15	Magyarország	18
Mexikó	25	Szlovákia	16			Csehország	20
<i>Országátlag</i>	<i>16</i>	<i>Országátlag</i>	<i>13</i>	<i>Országátlag</i>	<i>9</i>	<i>Országátlag</i>	<i>11</i>

Forrás: Education at a Glance 2008

közoktatás területén – jóllehet nemzetközi összehasonlításban egyáltalán nem alacsonyabb a matematikai és természettudományos tárgyak aránya – a matematikai, természettudományi tanárképzés gondjai és e pályák presztízse miatt alacsony színvonalú, módszertanilag gyenge a képzés. (Ami – miután a gyerekekkel nem sikerül megszeretnietni ezeket a tárgyakat, sőt! – ördögi körként visszahat a természettudományos tanárképzésre s ezáltal a közoktatás ezen tárgyainak oktatási színvonalára.) Nyilván az is szerepet játszik ezen képzések visszaesésében, hogy a felsőoktatás hazai (és más országbeli) kiterjedése alapvetően az olcsóbb, kevésbé infrastruktúra-igényes szakok területén zajlott le. Fontos megjegyezni azonban, hogy mindezen folyamatok még a munkaerőpiacon nem eredményezték a matematikai, természettudományos és műszaki diplomások hiányát (sőt az agrárdiplomások esetében túlkínálat látszik), s az elmúlt öt évben ezen diplomások bérelőnye nem változott jelentősen.

Mindezen tények arra utalnak, hogy túlzottak azok a hangok, amelyek a hazai matematikai, természettudományi és műszaki képzés katasztrofális problémáiról, visszaesésé-

ről stb. szólnak. Könnyű felismerni azonban az indítékokat, ha megnézzük a hazai tudományos káderek szakmai struktúráját.

2. táblázat. A matematikai, természettudományi, műszaki és agrár szakirányosok Magyarországon a hierarchia egyes szintjein

	Matematikai, természettudományi, műszaki és agrár szakirányosok aránya
Felsőoktatási hallgatók (A típusú és PhD-képzés) (2007)	17%
25–64 éves diplomások (2007)	31%
PhD-végezettek (2007-2009) (13)	35%
MTA doktorok (2006)	55%
Akadémikusok	65%

A Magyar Tudományos Akadémia rendes tagjainak mintegy 65 százaléka matematikai, természettudományi, agrár és műszaki szakterületű, az MTA doktorainak pedig 55 százaléka esik ezekre a szakterületekre. Tehát nemcsak a diplomás munkaerő, hanem a tudományos hierarchia felső szintjei is a szocializmustól örökölt struktúrával bírnak.

Lehet, hogy ez is befolyásolja a vészharangok kongatását?

Jegyzet

(1) A tanulmány a K 72177 számú (*A hazai felsőoktatás gazdasági integrációja* című) OTKA kutatás (témavezető Polónyi István) keretében készült.

(2) A Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetsége, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, a Magyar Innovációs Szövetség, valamint a Menedzser-Országos Szövetsége közös nyilatkozatban foglalt állást, hogy a magyar gazdaság megújítása érdekében többek között szükség lenne a természettudományos tantárgyak óraszámainak növelésére, e tárgyak tananyagának ésszerűsítésére, gyakorlatiasabbá tételére, és a tantárgyak tananyagainak összehangolására, továbbá a természettudományi, műszaki végzettségűek számának növelése érdekében a fizika, a kémia és a matematika szakos tanári pálya vonzóbbá tételére (*Állásfoglalás...*, 2009).

(3) Pálincák József, az MTA elnöke a világ akadémia-ait tömörítő szervezet, az Interacademy Panel (IAP) párizsi ülésén elmondandó beszédéről azt nyilatkozta, hogy a természettudományos képzést illetően „a válság olyan mély, hogy erre minden országnak kell valamilyen választ adnia [...] Előadásomban azt emelem majd ki, hogy ennek a fő oka a természettudományos tanárképzés gondjaiban keresendő”. Hozzátette, hogy a 2009/2010-es tanévre egyetlen hallgató sem jelentkezett az ELTE fizikatanár-képzésére, de az egész országban sem haladja meg a jelentkezők száma a tíz főt (*A világ...*, 2009).

(4) Az Európai Unió 2000. márciusában a Lisszabonban összehívott csúcstalálkozón fogadta el *Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé* címmel az azóta Lisszaboni Stratégia néven emlegetett dokumentumot. A dokumentum legfontosabb, azóta sajnos csak közhellyé s nem valóssággá vált célkitűzése sze-

rint az Uniót egy évtizeden belül, tehát 2010-ig *a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás-alapú gazdaságává kell tenni, mely több és jobb munkahely teremtésével és nagyobb szociális kohézióval képessé válik a növekedés fenntartására*. A Lisszabonban részletesen megfogalmazott közösségi szándékok értelmében az Uniónak több alapvető tényezőcsoportra kell összpontosítania. Ezek: az oktatásra-képzésre, a kutatásokra, a tudományra fordított befektetések növelése; az európai cégek versenyképességét, illetve a belső piac működését javító intézkedések; az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, s ennek részeként az új információs technológiák hasznosítása. A Lisszaboni Stratégia hivatalos weboldala: http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_en.htm.

(5) Az A típusú főiskolai és egyetemi képzést jelenti.

(6) Beleértve az agrár- és informatikus-képzést is.

(7) A B típusú képzés a hazai gyakorlatban a felsőfokú szakképzést jelenti.

(8) 1950-ben 46, 1960-ban 42, 1970-ben 51, 1980-ban 40 százalék volt a matematikai, természettudományi, műszaki és agrár szakokra járók aránya (*Központi...*, 1986).

(9) „A matematikatudás terén [...] a vizsgálat az egyszerű matematikai műveletektől kezdve a matematikai gondolkodáson át az átfogó problémálatásig számos alkalmazási területet feltérképez. A feladatmegoldáshoz szükség volt számos matematikai ismeret birtoklására és felhasználására, a valószínűség-számítás, a változás és növekedés, a geometria, a két- és háromdimenziós alakzatok, a bizonytalanság és a függőségi viszonyok ismeretére, az algebraiban, a számolási feladatokban és a geometriában való jártas-

ságra. A PISA által definiált *természettudományos műveltség* fogalma magában foglalja az alapvető tudományos koncepciók ismeretét, hiszen ezek segítenek világunk megismerésében, ezek tükrében hozzuk döntéseinket. A meghatározás mellett magában foglalja a természettudományos kérdések felismerésének, bizonyítékok használatának, tudományos következtetések levonásának és ezek megfogalmazásának szükségességét. A diákoknak világunkat érintő fontos természettudományos koncepciókat kellett értelmezniük, felhasználniuk. Ebbe a műveltségi területbe vannak besorolva például az élethez és az egészséghez, a Földhöz és környezetünkhöz, valamint a modern technológiához kapcsolódó fogalmak és ismeretek.” (Vári, Bánfi, Felvégi, Krolopp, Rózsa és Szalay, 2001)

(10) A PISA-vizsgálat az OECD kezdeményezésére a világ különböző helyein élő tizenöt éves diákok olvasási-szövegértési képességét, matematikai és természettudományos műveltségét mérte, illetve ma már rendszeresen méri fel.

(11) Bár az országok száma 2006-ban valamivel több.

(12) A PISA-vizsgálat hazai tanulságai sokkal inkább abban keresendők, hogy a gyerekek eredményei sajnos nagyon szorosan összefüggnek társadalmi, szociális helyzetükkel, lakóhelyükkel stb., tehát markánsan visszatükrözik a társadalmi egyenlőtlenségeket, s azt, hogy az iskola nem képes ezeket kompenzálni.

(13) Valójában a doktori védések száma a www.doktori.hu adatbázis alapján.

Irodalom

A világ akadémiaínak vezetői a természettudományos képzésről. (2009) 2010. 01. 19-i megtekintés, Magyar Tudományos Akadémia, http://www.mta.hu/index.php?id=634&no_cache=1&backPid=390&tt_news=111168&cHash=d2e782a508

Állami Foglalkoztatási Szolgálat (é. n.): *Munkaügyi Adattár 2008.* 2010. 01. 19-i megtekintés, Állami Foglalkoztatási Szolgálat, <http://internet.afsz.hu/sysres/adattar/index.html>

Állásfoglalás a magyarországi természettudományos oktatás helyzetéről. (2009) 2010. 01. 19-i megtekintés, Magyar Innovációs Szövetség, http://www.innovacio.hu/2a_hu_2009_02_03.php

Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDÉV Kutatócsoport (2001): *Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/letolt/users/matiscsaka/2003/04/fidev2001jelentes.rtf>

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

OECD (2008): *Education at a Glance 2008.* OECD, Paris.

OECD (2009): *Education at a Glance 2009.* OECD, Paris.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *A matematikai, műszaki és természettudományos hallgatók arányának a növelés a felsőoktatásban, erre irányuló motivációs eszközök.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/europai-unio-oktatas/felsooktatas-bolognai/mtm-061010>

Országos Köznevelési Tanács (2009): Az OKNT javaslatok a természettudományos közoktatás helyzetének javítására. *Fizikai Szemle*, 1. sz. 2010. 01. 19-i megtekintés, *Fizikai Szemle*, <http://www.kfki.hu/fszemle/archivum/fsz0901/termtudokt0901.html>

Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.

A kiszámított holló – avagy a műalkotás filozófiája

Minden műalkotás létrehozását követően felmerülhet a kérdés, mennyire tudatos tervezés eredménye, illetve az alkotás során mekkora szerepe volt az intuíciónak. Voltaképpen ugyanez a kérdés úgy is föltehető, hogy megtanítható-e az alkotás folyamata, átadhatók-e a legfontosabb tudnivalók, egyáltalán léteznek-e mindig érvényes szabályok. Olyan irodalmi mű illusztrálására teszek javaslatot, amelynek alkotója maga is föltette a fenti kérdéseket, és a válasza meglepő, sőt provokatív módon az volt, hogy kizárólag tudatos tervezés eredményeként, szinte matematikai kiszámítottsággal is létrehozható a mű. Ihlet, elrélvülés, lila köd szükségtelen.

A szerző Edgar Allan Poe, a mű címe *A holló (The Raven)*. *A műalkotás filozófiája (The Philosophy of Composition)* című irodalomelméleti írásban adott számot Poe *A holló* keletkezéséről. Az írásban azt állítja, soha még senki nem írta le előtte az alkotás folyamatát ilyen őszinte részletességgel, és meg is okolja, miért nem történt meg ez addig. A szerzői hiúság volt a titkolózás oka. Az írók – kivált a versköltők – többnyire jobban szeretik, ha alkotásaikat valami nemes láz, valami eksztatikus intuíció gyümölcseknek tekinti a világ, és valósággal borzadnak attól, hogy a közönségnek akár egy pillantást is engedjenek a kulisszák mögé. Ahogyan Poe megkísérelte a „modus operandi” föltárását – a feltárás őszinteségével kapcsolatos kétségekről még lesz mód szólni –, úgy szeretném most én is megmutatni egy illusztráció készítésének menetét, ha tetszik, a kulisszák mögötti grafikai műhelymunkát. Természetesen *A holló* illusztrálásáról lesz szó.

A holló nemcsak Edgar Allan Poe, hanem a világirodalom egyik leghíresebb verse. 1845 óta, vagyis 165 éve rengetegen olvassák, fordítják, utánozzák, illusztrálják – és persze olykor parodizálják. Mielőtt munkához látnánk, nézzünk meg néhány nevezetes illusztrációt!

A leghíresebbek két francia művészhez köthetők. 1875-ben Stéphane Mallarmé fordítását barátja, Édouard Manet illusztrálta öt litográfiával. Egy plakátot is készített a könyvhöz, amely mindössze 240 példányban jelent meg. 1882-ben Gustave Doré amerikai megbízásból illusztrálta *A hollót*, ez volt az utolsó munkája. A képeken kétségtelenül érződik a halálvárás atmoszférája. Doré egyébként Baudelaire fordítását használta. Kettejük munkáján kívül bemutatok még egy rövid válogatást, komolynak szánt és kommerciális munkákat egyaránt.

Megdöbbenő, zavarba ejtő, sőt valljuk be, talán komikus a verset indító elképzelt helyzet: egy beszélő holló repül be a szobába. Első hallásra vagy olvasásra aligha vehetjük komolyan. Poe-nál azonban sosem lehet tudni, mit mennyire gondol komolyan, sokszor a legképtelenebb ötletből bomlik ki élet és halál kérdése, és megfordítva: a hitelesnek tűnő mondatokat a költő mesterien figurazza ki. A verset magyarázó *A műalkotás filozófiája* című írást is ajánlatos fenntartással fogadnunk. Ki ne kételkedne abban, hogy a versek létrejöttéhez semmiféle szükség nincs az ösztönökre, sőt az ihlet fogalma nem is létezik, merő kitaláció? Ki hinné el, hogy a versírás pontosan kiszámítható mesterség, amelynek megtanulható fortélyja csupán a hatáselemek előre megtervezett, szisztematikus adagolása? Legalábbis legyünk óvatosak. Ez a felszólítás természetesen akkor is

jusson eszünkbe, amikor az illusztrációt kigondoljuk és elkészítjük, vagyis a vers vizuális eszközökkel történő lefordítását próbáljuk meg hasonló tervszerűséggel véghezvinni.

Első lépésként mutassuk be a helyet és az időt, legalábbis amit a szövegből tudhatunk. Az elbeszélő otthonáról van szó, ezt viszonylag könnyű ábrázolni egy kis „otthonos” rendetlenséggel (lerúgott cipő, szétszórt könyvek stb. – nálunk így néz ki, a kivételnek pedig tisztelet). A tárgyakkal nem feltétlenül akartam utalni arra, hogy a vers 1845-ben íródott, inkább mai dolgokat rajzoltam. Önző módon olyan eszközöket is „ottfelejtetem”, amelyek az illusztráció készítéséhez és az anamorfózis szerkesztéséhez szükségesek. Ez a fajta önreflexió egyszerre jelent kapcsolódást a Poe korabeli romantika és a 20. századi posztmodern irányába. Megjegyzem: maga a technika, a finom, rézkarcszerű tollrajzolat – akvarellal színezve – elég pontosan utal a 19. századi eredetre. A konkrét időpont ábrázolása – a vers szerint éjfél van – már problematikusabb: a misztikus pillanatként is felfogható éjfél képi megfelelője lehet a szimmetria, ezért választottam a kompozíció szerkezetéül a négyzetbe foglalt kört, illetve ezért emeltem ki oly feltűnően a centrumot. Az egyébként az írott szövegben is kimutatható szimmetriát a rajzon a felülnézet használata eredményezi, úgy is mondhatnám, a madártávlatos perspektíva. Természetesen, ha megelégednénk azzal, hogy magasról, ha tetszik, hollószemszögéből mutassuk be a miliót, az kevés lenne a szituáció értelmezéséhez, viszont ha magát a hollót is ábrázolnánk, az már alighanem sok volna. A probléma úgy is megfogalmazható, hogy valóban egy holló látogatásáról van-e szó, vagy csupán az elbeszélő képzeletében jelenik meg a nagy madár. A vers talán legfőbb erénye, hogy nem dönt: lebegteti a választ. Ha lerajzolunk egy valódi hollót, akkor óhatatlanul állást foglalunk. Lehetséges-e Poe-hoz hasonlóan az illusztrátornak is nyitva hagynia a kérdést? Igen, ha nem rajzoljuk le a madarat, csak az árnyékát, a tükörképét, vagy valamely hollóra vonatkozó utalással jelenítjük meg, ugyanúgy „lebegtethetünk”. Az illusztráción megmutatom mindhárom lehetőséget. A kép közepét kitöltő sötét folt a fent lebegő madár árnyékeként is fölfogható, a borospohárban egy szárnycsapás tükröződik, és egy nyitva felejtett tudományos könyv ábrái is a hollót jelenítik meg.

A következő kérdés az elbeszélő személye. Az álom és az ébrenlét határán van, ezt az asztalra borulással próbáltam meg ábrázolni [„lankadt fõm már le-ledobbant” (1)], és így el lehetett odázni azt a kérdést is, filológiai szempontból talán a legfontosabbat, hogy vajon Poe és az elbeszélő mennyire azonosak. A figurával szemközti üresen maradó karosszék és a karosszékben felejtett drapéria a versben megidézett hölgy, Leonóra hiányát jeleníti meg. Szükség lehet még a szerelem jelképes ábrázolására, ezt két egymásba ölelkező könyvvel próbáltam tudatosítani.

A *műalkotás filozófiájában* Poe hosszan fejtegeti, hogy a refrént azért használta, mert ez a monotonitás teszi melankolikussá a költeményt. Ha Poe-t követjük, nekünk is szükségünk van ismétlődő motívumokra. Szándékom szerint ilyen monoton ritmust ad az illusztrációnak például a parkettamintázat ismétlődése, illetve ezt a szerepet tölthetik be a szerte heverő nyitott könyvek és papírlapok. A könyvek és a könyvoldalakon feltűnő illusztrációk egyúttal erősítik a Poe-féle koncepciót: azt, hogy tudatosság, kiszámítottság, érzelem helyett intellektus irányítja az alkotást, és egyáltalán nem mellékesen lehetővé teszik, hogy ne mondjunk le néhány fontos részletről. Például sajnáltam volna, ha a Pallasz-szobor kimarad, amelyet Poe is lényegesnek tartott elemzésében.

Akár a költeményt olvassuk újra, akár Poe-nak *A holló* keletkezését magyarázó önboncoló tanulmányát, az az érzésünk támad, mintha a költő szántszándékkal rejtegetne valamit; mintha a vers misztikus-metafizikus homálya és *A műalkotás filozófiájának* szellemesen provokatív brainstormingja csupán azt célozná, hogy elterelje a figyelmet: nehogy észrevegyük egy meghasonlott lélek kétségbeesett vergődését, nehogy komolyan vegyük a vers egyes szám első személyben szóló narrátorát, és természetesen nehogy azonosítsuk magával Poe-val. Az életrajz ugyan nem tud a halott Leonóráról, és a költő szobájában sem állt

Pallasz-szobor, még sincsen kétségünk afelől, hogy Poe lelkére, sorsára, életére vetül a holló árnyéka. Ha előbb nem is tudatosul bennünk, az utolsó előtti strófa ötödik sorában elhangzó jalkiáltás alapján – „tépd ki csőröd a szívemből” (2) – biztosak lehetünk benne: már nem a könyvre buktatott fejű narrátor beszél (vagy álmodik), hanem a költő veszi át a szót. Voltaképpen ez a vers legelső metaforikus kifejezése, amely visszafelé is értelmezi a költeményt, és nyilvánvalóvá teszi a madár jelkép voltát is.

Amikor az illusztráció nézője (szívem szerint társalkotónak nevezném) egy tükörhengert helyez a kép centrumába, letakarva vele a holló „legmateriálisabb” ábrázolatát, a borospohárban megjelenő tükörképet, tulajdonképpen a vers és a kép metaforikus értelmezésének irányába tolja a hangsúlyt.

Poe *A műalkotás filozófiájában* azt állítja, hogy a művek visszafelé értelmeződnek, megszerkesztésüknek ez az egyik legfontosabb hatáseleme, vagyis csak az írásmű végén derül ki az a megoldás, amely visszafelé is megmagyarázza a kompozíció elemeinek szerepét. Az író legtöbb művében tartotta is magát ehhez az elvhez. Amikor egy Dickens-jegyzetre hivatkozva kifejti a véleményét arról, lehet-e visszafelé írni magát a művet, azt értve ezen, hogy az utolsó fejezettel, a slusszpoénnal lehet-e kezdeni a munkát, csak azért kételkedik, illetve tartja az eljárást fölöslegesnek, mert szerinte az első betű leírása előtt már úgymint késznek kell lennie a műnek a szerző fejében. Voltaképpen ugyanezt a kompozíciós sémát, a visszafelé értelmezés módszerét alkalmazzuk a második jelentést használó anamorfózis esetében is, hiszen ha a néző a tükörhengert a lap közepére állítja, akkor derül ki számára is, hogy mely tárgyak és miért szerepelnek a kompozícióban. Az illusztráció során azonban kénytelenek voltunk a visszafelé rajzolás módszerét is használni, hiszen először kellett elkészülnie az eltorzított arcképnek, és ezután volt csak lehetséges kigondolni azt, hogy az arc különböző részletei milyen tárgyakkal helyettesíthetők, azaz hogyan tüntethető el az arc a papírról úgy, hogy csak a tükörben kerülhessen újra elő.

A tükörben Edgar Allan Poe virtuális arcképe látszik, méghozzá úgy, hogy a vízszintesen fekvő rajz elemei, *A holló* illusztrációjának rekvizitumai alkotják a portré részeit. Ha újra fölemeljük a hengert, eltűnik az arc, és marad a szétszórt tárgyakkal, árnyakkal, arcára hajló álmodó-emlékező férfiúval együtt is üresen tátongó szoba. Az anamorfikus ábrázolást, amely a 16. század során vált ismertté, sokáig csupán egyetlen kép elrejtésére használták, pedig, mint ahogy láthatják, különösen alkalmas arra, hogy kettős jelentést adjunk a képeknek (az egyik a vízszintesen fekvő papírlapon jelenik meg, a másik pedig virtuális képként a tükörhengerben látszik).

Hogyan lehet az arcképet úgy eltorzítani, hogy felismerhetetlen legyen, és csak a megfelelő méretű tükörben és a megfelelő nézőpontból legyen látható – nos, ez már valóban

Az eljárás, amelyet régebbi anamorfózisaim szerkesztése során volt módom gyakorolni, tulajdonképpen megegyezik a Poe által ajánlott modellel. A művész dolga először szétszedni, deformálni a valóságot, majd a fantázia és az intellektus segítségével egy új, de már irreális világot alakítani ki ezekből a valóság-elemekből. Ebben az alkotómunkában – legalábbis Poe szerint – nincs szükség az úgynevezett ihletre, és nincs hely az irracionális melankólia vagy a tudat alatti ösztönök számára sem. A művészetnek el kell határolódnia a kontrollálhatatlan érzelmektől, a kreativitást az intellektus vezesse, s így pusztán matematikai alapon teremthető meg a tiszta művészet.

inkább a matematika világába tartozik. A következőkben megmutatom, hogyan jártam el. Kiválasztottam egy Poe-t ábrázoló fotót, majd készítettem a fotó alapján egy vonalrajzot; elkészítettem a rajz tükröképét, hogy ha majd a hengerben újra tükröződni fog, akkor ismét a helyes állású képet lássuk. Négyzethálót rajzoltam a kép fölé, amelyet a könnyebb áttekinthetőség végett betűkkel és számokkal láttam el. 11 oszlopból és 9 sorból áll a négyzetháló. Ezután a készítendő illusztráció középpontjából kiindulva koncentrikus köröket rajzoltam, szám szerint 11-et, és a centrumból induló sugarakkal 9 körcikkre osztottam a területet. Ilyen módon voltaképpen elkészítettem a négyzetháló torzított változatát, ahol a négyzetrács mindegyik kis négyzetének megfelelt egy hosszúság, ívelt oldalú síkidom. A betűk és a számok alapján ezek könnyedén azonosíthatók egymással. A türelemjáték ezután jön: a kis négyzetekben lévő rajzolatot át kell másolni megfelelő torzítással a megfelelő síkidomba. Nem árt néha a tükröhengert középre illeszteni, hogy ellenőrizzük, helyesen dolgozunk-e, de ez nem feltétlenül szükséges. Ha végeztünk a négyzetek kitöltésével, és pontosan dogoztunk, ott ragyog a tükörben Poe arcása. A feladat érdekesebb része ezután következik: ki kell találni, hogy a torzított portré elemei a készülő illusztrációban milyen képrészletekkel, tárgyakkal helyettesíthetők. Hogyan képes a kör alakú asztallap helyettesíteni a homlok ívét, egy ceruza és egy toll a szemöldököt, egy lecsatolt karóra a nyakkendőt, a holló árnyéka az író mellényét, és így tovább. Ha *A műalkotás filozófiájában* leírtakból indulunk ki, akkor ez sem több, mint hidegfejű munkálkodás, logikus szerkesztés és szisztematikus válogatás a számba vehető lehetőségek közt.

Az eljárás, amelyet régebbi anamorfózisaim szerkesztése során volt módom gyakorolni, tulajdonképpen megegyezik a Poe által ajánlott modellel. A művész dolga először szétszedni, deformálni a valóságot, majd a fantázia és az intellektus segítségével egy új, de már irreális világot alakítani ki ezekből a valóságelemekből. Ebben az alkotómunkában – legalábbis Poe szerint – nincs szükség az úgynevezett ihletre, és nincs hely az irracionális melankólia vagy a tudat alatti ösztönök számára sem. A művészetnek el kell határolódnia a kontrollálhatatlan érzelmektől, a kreativitást az intellektus vezesse, s így pusztán matematikai alapon teremthető meg a tiszta művészet.

Érdekességként jegyzem ide, hogy Poe feltűnő érdeklődést mutatott az optika és a látás tulajdonságai iránt. *A Morgue utcai kettős gyilkosság (The Murders in the Rue Morgue)* című novellájában például a kiváló nyomozó, Auguste Dupin kifejtí a részletek és az egész szemrevételezéséhez szükséges különböző nézőpontok hasznosságát, majd meglepő pontossággal leírja azt a jelenséget, amelyet a tudomány az elfordított látás technikájának nevez.

Megköszönvén figyelmüket, engedjék meg, hogy emlékezetükbe idézzem, hogy csupán egyszeri kísérlet résztvevői voltak. Miközben megpróbáltam a Poe által ajánlott tudatossággal és kiszámítottsággal dolgozni, magam is sejtettem ennek az iskolás következetességnek a buktatóit. Én azért továbbra is azt szeretném hinni, hogy minden alkotói munkában jut szerep, olykor nem kevés, a „megmagyarázhatatlannak” is.

Szerintem titokban Poe-nak is ugyanez a véleménye.

(1) Tóth Árpád fordítása.

(2) Tóth Árpád fordítása.

Orosz István

Nyugat-magyarországi Egyetem,
Alkalmazott Művészeti Intézet,
Tervezőgrafika Szak

A felsőfokú tanítóképzés megteremtésére irányuló 1918–19, 1938, 1947–48 és 1956–59 évi kísérletek motívumairól

Az elmúlt évszázad alapvető változást hozott a magyarországi tanítóképzés történetében. A hajdan a teljes értékű középiskolaként való elismertségért küzdő középfokú intézmények helyett egyetemek karai vagy önálló főiskolák igyekeznek színvonalasan megfelelni a 21. század s vele a dualizmus kori regionális közösség helyébe lépő európai integráció követelményeinek.

Rövid írásomban – az 1869-ben megszületett első állami tanítóképzők létrejöttének 140. és a felsőfokú tanítóképzés megteremtésének 50. évfordulójára emlékezve (1) – a középiskolára épülő képzésért folytatott hosszú szakmai-politikai küzdelem négy olyan mozzanatát szeretném az olvasó figyelmébe ajánlani, amikor az oktatáspolitikai tényleges kísérletet tett arra, hogy elindítsa a felsőfokú és visszafejlessze a középfokú tanítóképzést. A pedagógusok szakmai folyóiratában felesleges részletesen felidézni az 1918–1919-ben, 1938-ban, 1947–48-ban és 1956–59-ben történeteket, hiszen ezek neveléstörténeti kurzusaink részét képezik. Inkább a döntéshozók s az érintettek – a tanítók és a tanítóképzős tanárok – motívumairól írok röviden, rámutatva e kezdeményezések azonos vagy különböző vonásaira.

*

A szervezett tanítószó 1896-tól gyakran jelezte, hogy „nem elégszik meg a tanítók eddigi középfokú képzésével, [s hogy] nincs megalégedve a szociális helyzettel sem, amelyet [az] biztosítani képes. Ez oknál fogva akadémiai képzést követel, mely formában a középiskolai tanárok egyetemi képzéséhez simuljon. Ettől várja intellektuális és szociális emelkedését” – konstataulta 1908-ban, az egész általunk vizsgált időszakra érvényesen, Köveskúti Jenő (1908, 108–109. o.). (2)

Valóban: már az 1896. évi V. Egyetemes Tanítógyűlés határozatban szorgalmazta, hogy „a tanítóképesítés joga egyedül az államé legyen. A képesítés pusztán pedagógiai legyen a következő elvek alapján: a./ az általános műveltséget a tanító a középiskolában szerezzék meg; b./ a nevelési tárgyakat a tanítók is ugyanabban a terjedelemben tanulják, mint a középiskolai tanárok; c./ a tanképesítés csak a neveléstani tárgyakra vonatkozzék; d./ a tanítói oklevelek ezek szerint értékileg a középiskolai tanárokéval teljesen egyenlők, csupán a tárgyi szakképzettségére vonatkozóan különböznek.” (Hajós, 1898, 38–40. o.). Idézett állásfoglalásukban nevesítve ugyan nem szerepel, de vágyaik tárgyát általában „akadémiának” nevezték: természetesen nem a maihoz hasonló tudós testület, hanem valamilyen pedagógusképző „felsőbb tudományos tanintézet” vagy „felsőbb szakiskola” értelmében, melynek akkoriban létező különböző változataiban (jogi, bányászati, kereskedelmi, zenei, erdészeti stb.) közös volt, hogy rendszerint egy fakultással bírtak, s nem adhattak magasabb tudományos fokozatot (Révai, I. 225. o.).

A németországi tanítómozgalmakhoz hasonlóan társadalmi-kulturális felemelkedésükre irányuló törekvésük megvalósulásának kulcsát a magasabb képzettség megszerzésében látták. (3) S bár a továbblépésről különböző elképzeléseik voltak, valamennyien elvárták, hogy teljes értékű érettségi bizonyítvány birtokában „a nemzet életében vezető szerepre

hivatott értelmiség” egyenrangú tagjaivá válhassanak. Joggal sérelmezték ugyanis, hogy csak 25–30 szolgálati év után juthattak az állami tisztviselők XI. fizetési osztályának közelébe (alig elérve „az irodatisztek, segédtisztek, számtisztek, írnokok, tollnokok, házgondnokok” bérszínvonalát) (Mácsay, 1947, 3–5. o.). A helyi társadalomban betöltött kulcsszerepükre hivatkozva elvárták, hogy semmiképp se legyenek „alábbvalók”, mint a falvakat irányító vezetők: a papok, jegyzők, orvosok, mérnökök s a gazdatisztek (Nagy, Beke és Kovács, 1898, 661. o.; Négyesy, Simon és Papp, 1928, 177–185. o.).

Emancipációs törekvésük találkozott a falusi és városi alsóbb társadalmi rétegek kulturális felemelésére irányuló elképzelésekkel. Mindenki számára kötelező, ingyenes 8 osztályos népiskola bevezetését és az oktatás, a tanítóképzés terén nagyobb állami szerepvállalást követeltek. (4) Amikor úgy látták, hogy a falu modernizálásában, a nemzeti-és szociális feszültségek kezelésében felkínált segítőkészségük ellenére sem várható a kormányzat részéről követeléseik valóra váltása, a különböző ellenzéki/forradalmi mozgalmakkal próbálták összefogni, s az erőviszonyok változásával terveiket realizálni. Vezetőik emberöltőkön át a 8 osztályos népiskola és a felsőfokú tanítóképzés létrehozását szorgalmazták.

Nem így a – javarészt a tízezres létszámú tanítóóság soraiból polgári iskolai tanárképző főiskola, majd tanítóképző intézeti tanárképző tanfolyam (Apponyi Kollégium) elvégzése révén kiemelkedett – néhány száz tanítóképző-intézeti tanár. Sajátos képzettségük (5) – mely érettségi bizonyítvány hiányában lehetetlenné tette számukra a felsőoktatásban már akkor elvárt doktorátus és habilitáció megszerzését – s idővel a középiskolai tanárokéhoz közelítő (ám azonos szinten alig konvertálható) státusuk, valamint a képzés értékes tradícióinak féltése zömüket konzervatív, fontolva haladó álláspont képviselőjére ösztönözte. A tanítóképzéssel szembeni elvárások növekedéséből adódó, időről időre elviselhetetlenné váló tanulói túlterhelésre, a középfokú képzés meghosszabbítására, majd a képzők kéttagozatúvá tételére tett javaslatokkal reagáltak. Elzárkóztak a sokuk egzisztenciáját fenyegető – gimnáziumi érettségire épülő – akadémiai képzés gondolatától. Úgy vélték, hogy „az kiszakítaná a magyar tanítóképzést történeti gyökeréből, mely mindig a tanítói pályára való tartós ránevelést tartotta fő feladatának” (Baló, 1912, 297–298. o.).

Így sokáig kisebbségben maradtak körükben az érettségire épülő képzést szorgalmazók (Köveskúti, 1908, 114. o., 170–175. o.; Szakál, 1934, 108–110. o.), s kevés visszhangra találtak azon kritikák is, melyek – Fináczy Ernővel (1912, 254–262. o.) egyetértve – a tanítóképzősök ismereteinek felszíniességét tették szóvá. Azt, hogy a képzés általánosan művelő és szakképző jellegéből adódóan az egyes tárgyak alacsony óraszámai – a magas heti óraterhelés ellenére – csak kivonatolt tanulást tettek lehetővé, amely „az emlékezetet veszi igénybe az értelem rovására”. Az 1918–19-es forradalmak közjátékát leszámítva alig reflektáltak a képzősök túl korai pályaválasztására vonatkozó felvetésekre. Csak a harmincas évek közepétől kezdték akceptálni a pedagógiai és lélektani tárgyak pubertáskori elsajátíthatóságának nehézségeivel kapcsolatos felvetéseket. Képviselőik a középfokú képzés meghosszabbítására, majd a tanítóképző intézetekben létrehozandónak ítélt kéttagozatú képzés bevezetésére tett javaslataikat a tanítókra váró feladatok bővülésével, a neveléstudomány előrehaladásával indokolták, s a többség által preferált politikai-világnézeti célok hatékonyabb megvalósításának ígéretével kötötték össze.

Utóbbi – a 20. század első felében – különös méltánylásra számíthatott bármely kultuskormányzatnál, hiszen úgy vélték, hogy „akié az iskola, azé a jövő”, „amilyen a tanító, olyan az iskola”, s „amilyen a tanítóképző, olyan lesz a tanító”. Leegyszerűsítő álláspontjuk háttérben az állt, hogy a tömegkommunikációs eszközök általánossá válását megelőző időszakban, az iskolakötelezettség kiterjedésével a kultúrákövetítés egyetlen olyan intézménye, amely szinte minden állampolgárhoz elért, a nép-, majd általános iskola volt – főszereplőjével, a jövő nemzedékek „programozójának” tekintett tanítóval, akit a tanítóképzőkben készítettek fel hivatására. Ezért „a szélsőségek korában” egymást

tagadó politikai-világnézeti törekvések, különböző modernizációs elképzelések megvalósításán serénykedő oktatáspolitikusok, iskolafenntartók közös meggyőződése volt, hogy fontos, miképp programozzák a programozókat, s hogy megfelelően válogassák, kézben tartásuk a programozók programozóit: a tanítóképző-intézeti tanárokat.

Jelentős ügyekben: az analfabetizmus leküzdésében, a kötelező iskoláztatás általánossá tételében, a valláserkölcsei nevelésben, a nemzetiségi lakosság állampolgári és nyelvi kötődéseinek alakításában, valamint a korszerű gazdálkodási ismeretek s a szabad művelődés falvakban való terjesztésében számítottak a tanítók és képzőik munkájára. Az 1918–1919. évi forradalmakban a polgári demokratikus törekvések, majd a proletárdiktatúra szolgálatába kívánták állítani őket. Az ellenforradalmi rendszer „a szocializmussal, kommunizmussal” szembeállított keresztény-nemzeti ideológia terjesztését is feladatuknak tekintette. Majd az újabb történelmi fordulatot követően a pártállami ideológiává lett marxizmus-leninizmus hatékony terjesztését követelték a pedagógusoktól, markáns ateista-antiklerikális hangsúlyokkal, a falu szocialista átalakításához szükségesnek vélt agitatóri szereppel – a meg nem felelést komolyan szankcionálva.

A mindenkori hatalom elvárásainak „fontosságától” és anyagi mozgásterétől függően dotálta az általa szorgalmazott célok elérésében részt vállaló intézményeket, pedagógusokat. Ezért a nép-, illetve általános iskolával és a közoktatás egészével kapcsolatos tervek, valamint az úgynevezett „tanítói túlermelés” elhárításának szándéka mellett az aktuális ideológiai-politikai céltevélezések befolyásolták az oktatáspolitikai irányítóinak a tanítóképzés színvonalával, a képzési szint emelésével kapcsolatos állásfoglalásait. Köztük azt is, hogy a tanítók vagy a tanítóképző-intézeti tanárok szempontjait preferálták-e a felsőfokú képzés bevezetésére vonatkozó elképzeléseik megfogalmazásakor.

A tanítóképzés felsőfokúvá tételére irányuló magyarországi törekvésekben így közös volt, hogy kezdeményezőik markáns politikai-világnézeti elvárásokat fogalmaztak meg a tanítókkal és képzőikkel szemben, s hogy valamilyen formában a kötelező 8 osztályos alapfokú oktatáshoz kötődtek.

1918–19-ben – a szociáldemokrata tanítói szakszervezet nyomására született tervek szerint – a 8 osztályos népiskola pedagógusait kétféle állami felsőfokú intézményben képezték volna. A 4–8 éves gyermekekét a liceum 2. osztályát követő 3 éves játékkisiskolai tanítóképzőkben, a 9–14 évesekét az érettségire épülő hároméves tanítóképző akadémiákon. Mindkettőben a proletárdiktatúra szellemében. S bár a Tanácsköztársaságnak az iskolafenntartást, az iskolarendszert, a kötelező vallásoktatás eltörlését, a nevelés szellemét, az iskola belső világát, a pedagógusok „tanítói” megnevezését s a középfokú képzés azonnali visszafejlesztését érintő radikális intézkedései közel álltak a tanítóság akkori reprezentánsainak elvárásaihoz, Nagy László és Farkas Sándor szerepvállalásának

Jelentős ügyekben: az analfabetizmus leküzdésében, a kötelező iskoláztatás általánossá tételében, a valláserkölcsei nevelésben, a nemzetiségi lakosság állampolgári és nyelvi kötődéseinek alakításában, valamint a korszerű gazdálkodási ismeretek s a szabad művelődés falvakban való terjesztésében számítottak a tanítók és képzőik munkájára. Az 1918–1919. évi forradalmakban a polgári demokratikus törekvések, majd a proletárdiktatúra szolgálatába kívánták állítani őket. Az ellenforradalmi rendszer „a szocializmussal, kommunizmussal” szembeállított keresztény-nemzeti ideológia terjesztését is feladatuknak tekintette.

köszönhetően ezek nem irányultak a tanítóképző-intézeti tanárság (legalábbis annak világi része) ellen (*Donáth*, 2008, I. 131–163. o.; *Kelemen*, 1993, 30–35. o.).

Ennyiben – és a 8 osztályos népiskolához kötődésben – hasonlítottak e forradalmi kezdeményezések Hóman Bálint két évtizeddel későbbi törvényjavasataihoz, melyek az ellenforradalmi rendszer konzervatív reformjának tekinthetők. Summázatuk némi leegyszerűsítéssel: változtass annyit, amennyi elengedhetetlen ahhoz, hogy a lényeg – a tanítás keresztény-nemzeti szelleme, a zömében lojális tanítóképző intézeti tanárság összetétele s a társadalmi mobilitás régi, zsákutcás sztenderdje – megőrizhető legyen.

A tanítók képzettségének, presztízsének növelésével, lojalításuk adminisztratív ellenőrzésével a miniszter hatékonyabb nemzetnevelést kívánt biztosítani a 8 osztályos népiskolákban s környezetükben. A tanítói kívánságoknak részben megfelelő négyéves líceumi érettségire épülő akadémiák forszírozásával Hóman Bálint lényegében a tanítóképző-intézeti tanároknak az 1928. évi Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson – a tanítók többségi véleményével szemben – kisebbségben maradt elképzelését preferálta (*Négyesy és mtsai*, 1928, 192–193. o., 219. o.; *Nagy*, 1997, 140–145. o.). Ezen felfelsőfokú intézmények ugyanis a líceumokkal közös tanári karral s a közoktatást irányító tankerületi főigazgatók felügyelete alatt működtek volna. Az állami képzőket akadémiákká fejlesztő – ám az akkori 55 képzőből csak 40-ben akadémia létrehozását engedélyező – miniszter a kiadható oklevelek számát évi ezerben maximalta, csökkenteni kívánta ugyanis a két világháború között gombamód szaporodó, minőségüket tekintve igen különböző egyházi tanítónőképzők számát s oklevél-kibocsátását. Az 1938 őszen indult reform – a területi visszacsatolások és a háború következtében – megrekedt a líceumok harmadik osztályainak létrehozásával. Így az ötéves tanítóképző a líceumi és tanítóképzős osztályok kevéssé hatékony egymásra épülésével, a hön áhított érettségi és akadémia nélkül folytatta munkáját, újra csak csalódást keltve a felsőfokú képzéstől sorsuk jobbra fordulását váró tanítók körében (*Donáth*, 2008, I. 388–392. o.).

Fél évszázados követelésüket karolta fel – a nyolcosztályos általános iskola létrehozásához kapcsolódva – a kommunista párt által befolyásolt pedagógus-szakszervezet az érettségire épülő hároméves nevelőképző főiskolák megteremtésének programjával. Megálmodóik szerint ezen – kizárólag állami – intézmények pedagógiai és politikai-világnézeti szempontból egyaránt új szellemű, az alsó és felső tagozatban egyaránt tanítani képes pedagógusokkal látták volna el az általános iskolákat.

Az 1947 ősztől fokozatosan kiépülő főiskolák oktatóinak kiválasztásakor kevéssé számoltak az 1948 tavaszától visszafejlesztendőnek ítélt középfokú tanítóképzők tanári karával, hiszen közülük sokan egyházi intézményben dolgoztak, és – Mérei Ferenc akkori megfogalmazása szerint – „nagy részük [...] elmaradt pedagógiai felfogása és sekélyes tudása folytán erre nem alkalmas. Így ezek megmaradnak a kizsárolt képzőben, vagy alacsonyabb rangú iskolatípusba kerülnek. A reform így érdekeiket fenyegeti: szembefordulnak azzal” (*Mérei*, 1985, 44–45. o.) – vélte a képzős tanárokat a progresszió ellenfelei közé sorolva a kommunista párt s a szakszervezet illetékes szakmai testületeiben kulcsszerepet játszó jeles pszichológus. Az egyházi nevelőképzés felváltására irányuló törekvése mellett ebben az a meggyőződés vezette őt, hogy az új nevelőképző intézményeknek „a tanítóképző intézeteknél többet, az egyetemmel szemben mást kell nyújtania, [...] a nevelői szempontokat kell irányítónak követnie”. Belső használatra szánt anyagaiban azt sem rejtette véka alá, hogy „a pedagógiai főiskolák felállítása és kifejlesztése politikai szempontból is elsőrendűen fontos. Legközvetlenebb feladatunk ezeknek az intézményeknek határozott profilú kommunista főiskolákká való szervezése. Míg a tanítóképző intézetek az elmúlt idők reakciós szellemű nevelőképzésének melegágyai voltak, s míg ezeket a hagyományokat az államosított képzők sem tudják máról holnapra feladni, a pedagógiai főiskolák hagyománytalan intézmények, tehát maguk alakítanak ki maguknak kommunista hagyományokat” – fejtegette Mérei Ferenc (idézi: *Donáth*, 2008, II. 57. o.). 1948-ban még nem

sejthette, hogy az általuk elképzelt nevelőképző főiskoláknak esélyük sem lesz a hagyományteremtésre. Rövidesen szembesülniük kellett ugyanis terveik megvalósíthatatlanságával: azzal, hogy a pedagógiai főiskolák az általános iskola felső tagozatának tanárait képezték a továbbiakban, s azzal is, hogy a de facto négyéves középfokú állami intézetekként fennmaradó tanítóképzők légrétege s tanári kara alig változott.

„1945 óta képzőinkben a szocialista nevelés irányába kielégítő fordulatot elérni nem tudtunk. A tantestületekben az idősebb konzervatív tanárok vannak túlsúlyban, kiknek szakmai színvonala magas, ezért [...] nagy befolyással rendelkeznek” – konstatació 1958-ban Benke Valéria, megismételve az 1955/1956-os tanévben az ország tanítóképzőinek többségében lezajlott „brigádlátogatások” megállapításait. Akkor az 1948-tól csökkentett képzési idejű, változó nevű (pedagógiai gimnázium, tanítóképző intézet) intézmények szakmai munkájának hiányosságai mellett azzal is szembesülniük kellett, hogy a képzőkben még mindig „polgári etikai légkör” uralkodik, s hogy „a végzetek zöme, 60–70%-a iskolai munkájában nem látszik, határozottan, hogy a mi rendszerünkben végeztek” (idézi: *Donáth*, 2008, II. 299. o., 301. o.). A középfokú képzőkben megoldhatatlannak látták az általános műveltség és a tanítói szakismeretek egyidejű nyújtását megfelelő világnézeti-politikai nevelés mellett. Időközben a technikus- és a szakmunkás-képzés egy része is érettségire épült, a hazai oktatási rendszer képzési szintje emelkedett. Ezért javasolták: „az óvónő és tanítóképzést gimnáziumi érettségire kell felépíteni, két évfolyamú tanító és óvónőképző felállításával [...mert az módot ad] a jó szakmai és ideológiai előkészítésre. Ezekben az iskolákban közművelődési tárgyakat ne tanítsanak. A tanító és óvónőjelöltek együtt tanulják a következő tárgyakat: marxizmus–leninizmus, a pedagógia elméleti tárgyai, úttörővezetés, ének, zene, testnevelés, mezőgazdaság elmélete és gyakorlata. A módszertanokat és a gyakorlati kiképzést külön-külön tanulják.” A tervezet végső változatát 1956. július 26-án vitték az MDP immár Rákosi Mátyás nélkül, Kádár János részvételével összeült Politikai Bizottsága elé, mely úgy határozott, hogy „az óvó- és tanítóképzést gimnáziumi érettségire kell felépíteni, szakiskolai jellegű, két évfolyamú nevelőképző intézmények létesítésével. [...] Első évfolyamukat – a káder-szükséglettől függően – az 1958/59-es vagy az 1959/60-as tanévben kell megindítani” (idézi: *Donáth*, 2008, II. 298–303. o.).

Amikor a döntés végrehajtásával kapcsolatosan az 1958. április 24-i kormányülésen többen, több ponton megkérdőjelezték az idézett határozat alapján született javaslatot, s annak átdolgozását kívánták, újra, immár az MSZMP Politikai Bizottsága elé kellett vinni a kérdést.

Benke Valéria miniszter és Orbán László KB-osztályvezető a korábbi határozat megerősítését javasolták: „Mióta a nevelő által kifejtett hatások a 3–10 éves gyermek élete további alakulása szempontjából rendkívül jelentősek, [...] olyan meggyőződéses, dialektikus materialista világnézeti és kommunista erkölcsű tanítókat és óvónőket kell képeznünk, akik – szaktudásuk alapján is – egész környezetükre maradandó hatást képesek gyakorolni.” Mivel „a magasabb műveltségű országok többségében a tanítóképzés középfokú érettségire épülő felsőfokú képzés”, nálunk is erre van szükség, már csak azért is, mert „jelenleg a képzők tantestülete politikailag igen rossz. [...] A 955 tanárból párttag 66; osztályidegen származású 101; volt egyházi képzőben tanított 409. Mivel a jelenlegi 40 képző helyett csak 12 intézményre lesz szükség, s mert a képzés ideje [...] csökken, és felsőoktatási módszerekkel folyik majd, a mai tanárlétszámnak csak 40%-ára lesz szükség. Ez lehetővé teszi, [hogy] megfelelő átcsoportosításokkal létrehozzuk az első, majdnem kizárólag szocialista szellemű oktatókkal működő nevelőképző intézetet” – fejtegették az előterjesztők.

Rövidesen tapasztalniuk kellett azonban, hogy a felsőfokú óvó- és tanítóképzés létrehozása mellett felhozott érvek – az MSZMP Politikai Bizottságának 1958. június 10-i ülésén – kontraproduktívnak bizonyultak. Kádár János ugyanis kijelentette: „a javaslat

indokolása vagy tévedésen alapszik, vagy nem fogadható el. Ha az elvtársak azt mondják, hogy ideje már a pedagógusképzést magasabb szintre emelni, akkor ez érthető. [...] Szükséges, hogy a tanítók és óvónók képzése szakmailag magasabb színvonalú legyen. De ha politikailag akarják indokolni, saját maguk ellen beszélnek. [...] Állítom, hogy az intellektuelek között a pedagógusok nem a legrosszabbak. [...] Ha a szakmai nivó emelésével indokolják javaslatukat, két kézzel megszavazom. 1959 szeptemberétől kezdjük el, de akkor mindjárt a tanárképzés 5 év lesz, a tanítóképzés 3 év, és az óvónóképzés 2 év” – döntött – lezárva a felsőfokú tanítóképzésért folytatott küzdelem évtizedeit – a pártvezető (*Donáth*, 2008, 70–71. o.).

A szakmai és politikai-világnézeti megfontolásokból született határozat – az érettségi-re épülő tanítóképzés magasabb általános műveltségi bázisa; a tanítójelöltek érettebb korban való pályaválasztása és képzése; a középiskolai előtanulmányokat is számba véve jelentősen megnőtt képzési idő (4 év helyett 4 + 3 év) s a felsőoktatási képzéssel (idővel) együtt járó kvalifikáltabb oktatói kar kialakulásának lehetősége – új korszakot nyitott a hazai tanítóképzés történetében. Ezzel hazánk az európai államok között az elsők közé került, akik megvalósították a tanítómozgalmak régi követelését: a felsőfokú kisgyermekkorai nevelőképzést (*Ladányi*, 1988, 226–227. o.).

Ugyanakkor azt sem feledhetjük, hogy az átalakulás az akkori tanítóképző intézeti tanárok többsége számára (korábbi félelmeiket igazolva) kényszerű pályamódosítást jelentett. Átmenetileg vagy végleg kiszorultak a tanítóképzésből, míg mások, különösen egy akkor indult fiatal nemzedék számára új perspektívák nyíltak: a felsőfokú intézettől a fokozatosan egyre kevésbé ideológiavezérelt három-, majd négyéves főiskolai képzés felé.

Másfelől – az 1959 óta eltelt ötven évre tekintve – azt hiszem, megállapíthatjuk: a legutóbbi század története igencsak „megtréfálta” a társadalmi státus emelkedését a felsőfokú képzéstől remélő tanítóságot. Valószínűleg egy, az intézményrendszer egészének s a végzett tanítók kulturális, társadalmi helyzetének, kompetenciáinak megismerésére irányuló multidiszciplináris vizsgálat megállapítaná: a tanítóképzés képzési idejének növekedése, felsőfokúvá válása, majd főiskolai rangra emelkedése (kisebb-nagyobb „elmaradásokkal/előrefutásokkal”) lényegében követte a társadalom általános iskoláztatási szintjének alakulását, kielégítette a tanítókkal kapcsolatos társadalmi elvárásokat – miközben a tanítók státusa a szakmák jövedelmi és presztízs-hierarchiájában alig változott.

Jegyzet

(1) Írásom a felsőfokú óvó- és tanítóképzés 50. évfordulója alkalmából 2009. október 16-án, a MTA nagyteremben rendezett konferencián elhangzott előadás bővített változata.

(2) Az 1908-as megállapítás „kiterjeszhetőségét” demonstrálja *Kiss Árpád* (1946) írása, melyben – a középfokú tanítóképzők megszüntetésére vonatkozó tervek mérlegelésekor – kiindulópontnak tekintette „tanítóságunknak az ilyenfajta iskoláktól való teljes elfordulását”, mivel az „munkájának magasabb értékelése utáni vágyát teljesen a tanítóképzés reformjával kapcsolta össze”.

(3) „Németországban [...] a königsbergi egyetemes [tanító]gyűlésen [...] azt a határozatot hozták, hogy az egyetemek, mint a tudományok művelésének központjai egyedüli és semmi más intézmény által nem pótolható helyei a tanítók kiképzésének. [...]A]z utóbbi 10 évben [Magyarországon is] ily értelmű határozatot hozott a tanítók közgyűlése és ilyen tárgyú memorandumot adtak be a közoktatásügyi kormány-

zathoz” – konstataulta 1926. május 22-én a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének közgyűlésén *Wagner János* királyi főigazgató, a szervezet elnöke. Majd vitatkozva hozzátette: „[M]i ragaszkodunk a mai tanítóképzőknek mint külön szakiskoláknak a fenntartásához” (*Wagner*, 1926, 68. o., 71. o.).

(4) Ezekben a kérdésekben a tanítók és a képzős tanárok között alig volt véleményeltérés (lásd például: *Nagy és mtsai*, 1898, 679–697. o.; *Hajós és Szabó*, 1905, 109–117. o.; *Négyesy és mtsai*, 1928, 191–192. o.).

(5) A kétharmad részben alacsonyabb társadalmi rétegekből rekrutálódott tanítóképző-intézeti tanárok korántsem képességeik vagy felkészültségük szintje révén kerültek – tanítványaikhoz hasonlóan – hátrányos, „zsákutcás” helyzetbe: erre utal, hogy amikor a képzési rendszer e „köztes szférájához” tartozók elől elhárultak a tradicionális jogszabályok mobilitást gátló fékjei, a volt Apponyikollégisták 54 százaléka egyetemi doktorátust, 22 százaléka kandidátusi fokozatot és 2 százaléka tudományok doktora fokozatot szerzett (*Tóth*, 1996, 136–161. o.).

Irodalom

Baló József (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, 27. 297–298.

Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.

Fináczy Ernő (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, 27. 254–262.

Hajós Mihály (1898, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója. Népiszkolai szakosztály*. Budapest.

Hajós Mihály és Szabó Bugáth László (1905, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Hatodik Egyetemes Gyűlésének naplója*. Elek Lipót Könyvnyomdája, Budapest.

Kelemen Elemér (1993): A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: „Lázdát hát már az élet alágyúrta, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. Pedagógusok Szakszervezete, h. n. 7–48.

Kiss Árpád (1946): A nevelőképzés reformja. Nevelők a nevelőképzésről. *Köznevelés*, 2. 20. sz., 23. sz.

Köveskúti Jenő (1908): A tanítók akadémiai képzése. *Magyar Tanítóképző*, 23. 108–116., 169–175.

Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 197–232.

Mácsay Károly (1947): A tanítószolgálat küzdelmes útja 1868-tól napjainkig. *Pedagógus Értesítő*, 6. sz. 3–5.

Mérei Ferenc (1985): Demokrácia az iskolában. *Neveléstudományok és Iskolakutatás*, 4. 3. sz. 11–91.

Nagy László, Beke Manó és Kovács János (1898, szerk.): *A II. Országos (1896) és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója*. I. Budapest.

Nagy Péter Tibor (1997): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar oktatáspolitikai, 1867–1945. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből*. Kodolányi János Főiskola – Oktatókutatási Intézet, Székesfehérvár–Budapest.

Négyesy László, Simon Lajos és Papp Gyula (1928, szerk.): *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója*. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága.

Révai Nagy Lexikona. (1911) I. Révai, Budapest.

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.

Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Wagner János (1926): Reformkérdések. *Magyar Tanítóképző*, 39. 65–73.

Donáth Péter

ELTE, TÖK,

Társadalomtudományi Tanszék

A középiskolai forráselemzés alapjainak bemutatása Julier Ferenc emlékiratának felhasználásával

Az alábbi cikk betekintést próbál nyújtani a középiskolai történelmi tárgyú forráselemzés általános érvényű alapjaiba. A képességfejlesztő történelemtanítás jegyében a cél egy általánosan hasznosítható ismeretszerzési eljárás elsajátításának bemutatása. Az összeállítandó kép érdekében a forráselemzési tevékenységhez rendelt középiskolai követelmények, a forráselemzés jellemző elemeinek és a hozzá kapcsolódó tényezők, valamint a forráselemző tevékenység alapelveinek és (részben) módszereinek feltárására törekszik. Ezt követően Julier Ferenc Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén című visszaemlékezése segítségével az előzőekben felvázoltakat igyekszik illusztrálni. (1)

Julier Ferenc vázlatos életrajza

Julier Ferenc (Nagyvárad, 1878 – Budapest, 1945) vezérkari tisztként szolgált az első világháborúban. 1914-ben a cs. és kir. Pflanzler-Baltin hadseregcsoport parancsnokságára

osztották be, majd 1915-ben a 11. honvéd lovashadosztály vezérkari főnöke lett. 1916-ban a Honvédelmi Minisztériumba, 1917-ben pedig a fegyveres erők pótlásügyi főnökséghez vezényelték. Az őszirózsás forradalmat követően alezredesként a magyar központi szállításvezetőség parancsnokának nevezték ki Budapesten. 1919. január 1-jétől a Hadügyminisztérium, márciustól májusig pedig a Hadügyi Népbiztosság hadműveleti osztályát vezette. A gödöllői parancsnokság megalakulása után a III. hadtest vezérkari főnökeként vett részt a felvidéki hadjáratban. Júliusban, Stromfeld Aurél lemondását követően vállalta a magyar Vörös Hadsereg vezérkari főnöki megbízatását. Lemondását a tiszai ellentámadás összeomlását követően nyújtotta be július 25-én (*Fogarassy*, 1968, 1982, 1988, 1989). (2)

A szerepe miatt indított eljárások során személyét igazolták, ugyanakkor honvédségi állományba nem vették. 1921-ben nyugállományba helyezték, végül 1930-ban nyugalmazott ezredessé léptették elő (*Nagy*, 1998). (3)

A két világháború között szakíróként dolgozott, tagja volt a Magyar Katonai Írók Köre társaságnak. Monográfiáit (*A világháború magyar szemmel*, *A hadvezetés művészete*, *Limanowa*, *A vezérkarok szervezete és működése*) a szakmai kritika elfogadta; tanulmányai neves szerzők munkái mellett jelenhettek meg a *Magyar Szemlében*, illetve a *Magyar Katonai Szemlében*. Budapesten *A világháború elvesztésének okai* és *A leszerelés problémája*, Pécsen *Az erőszakos békerekvizió eshetőségei* címmel előadásokat tartott. A rádióban *Mátyás király, mint hadvezér* és *Tót ezredék a világháborúban* címmel írásai hangzottak el. Cikkei olvashatók voltak az *Előőrs*, a *Magyarság* és a *Pesti Hírlap* hasábjain. Külföldi folyóiratok közül a *Zeitschrift für Geopolitik* is igényt tartott egy tanulmányára (*Rumpfungarn*). A második világháború időszakában a *Függetlenség* című napilap munkatársaként készített rövid elemzéseket (*De Sgardelli*, 1934; *Gulyás*, 1993). (4)

A középiskolai forráselemzés alapjai

A történelem érettségi vizsga koncepciója a sokoldalú ismeretanyag szóban és írásban történő pontos kifejezése mellett az úgynevezett képességjellegű követelményeket (például források és szaknyelv használata, térbeli és időbeli tájékozódás, összefüggésekre mutató információfeldolgozás) helyezi előtérbe. A korszerű történelmi műveltség jellemzői közé sorolja a problémaközpontú szemléletbeli nyitottságot és a múlt újjáalkotási nehézségeinek ismeretét. A történelemtanulás és a történeti gondolkodásmód kialakításának összefüggését, vagyis a történelmi tényismeret és a történettudományi kutatás alapvető eljárásainak (felismerés, megfogalmazás, vizsgálat, válaszadás, értékelés) együttes és alkalmazkodó (életkori sajátosságoknak megfelelő) felhasználásának szükségességét hangsúlyozza. Mindez a történettudományi eredmények különböző kérdésekhez (kérdésselvetésekhez) való adaptálása szempontjából fontos. Ez a jelen eseményeinek megértéséhez szükséges történelmi tartalmak és elemzési szempontok kiemelését jelenti. Az ismeretforrások széles körű bevonása a tanulási folyamatba megkívánja a tanulók egyéni és tevékeny feladatmegoldó munkáját, ugyanis az érettségi vizsga elvárja a tanultak hasznosítását új helyzetben is, mivel a források tartalmazzák, illetve segítik előhívni a szükséges információkat (*Fischer* és *Kaposi*, 2004).

A problémamegoldó gondolkodás jelentősége a történelemtanításban igazoltnak tekinthető, ugyanis a társadalmi információ feldolgozása (képalkotás a valóságáról a hétköznapiakban) és a történettudományi vizsgálat műveletei párhuzamba állíthatók egymással (*Szabolcs*, 1983). Az összefüggések módszeres keresése történelemórán, elgondolások felállítása, érvek felsorakoztatása és vitára bocsátása lehetőséget teremt a tanulók számára a konstruktív hozzáállás gyakorlati próbálgatására és az érdeklődő, kereső, kételkedő gondolati alapállásból kibontakozó megoldás élményének önálló megtapasztalására. Tekintettel lévén arra, hogy a források hiányosságai és az eltérő értelmezések miatt fennáll bizonyos fokú bizonytalanság a felállított elméletekkel kapcsolatban, a

tanulók szembesülhetnek a különböző szempontok, kiindulási pontok, felfogások (Szabolcs, 1996) mint befolyásoló tényezők hatásaival és ezáltal a kérdésre adott több helytálló válasz jelenségével (a megítélések viszonylagosságával), vagyis a megalapozott érveléshez szükséges ismeretek felkutatásának, rendszerezésének és ok-okozati áttekintésének lényegével, valamint a gondolatok összevetésének módjaival, eseteivel. (5) A tanulási helyzetnek érdemes támogatnia a tanítványok gondolati kezdeményezéseit a történelmi empátia előhívása érdekében, ami az adott történelmi tényállást mint személyes élethelyzetet, személyes döntési szituációt tekinti át. A történelmi szereplő megközelítésével alkalom nyílik bonyolult körülmények, viszonyok és sajátosságok alapos, körültekintő és legfőképpen többoldalú vizsgálatára, így érthetővé válhatnak az indítékok, okok, motivációk, és ezzel különböző nézőpontokra lehet rávilágítani (Knausz, 2001).

A történettudományi kutatás a múltbeli történet források felhasználásával próbálja megközelíteni, vagyis azáltal tudja változó mértékben és jobbra közvetetten elérhetővé, megfoghatóvá, megismerhetővé, tanulmányozhatóvá tenni, hogy egyes részletekre vonatkozó „nyomokat” keres, és a legkülönbözőbb forrásokon keresztül törekszik kiterjedt információszerzésre és következtetésre (Bloch, 1996).

Forrásnak tekinthető minden emlék, amely múltbeli esemény rekonstruálásához hozzásegíthet (Unger, 1985). Ezen emlékeket tárgyi emlékek, íratlan szellemi hagyományok (szokások), szóbeli források és írott (szöveges) források csoportjaiba lehet rendezni (Eszényi, 2000).

Az emlék (forrás) alapvető hasznosítandó jellemzője (a vizsgált kérdés szempontjából) releváns volta, ami megközelítő egykorúságából, a megalkotó (felhasználó) személyéből (helyzetéből), a tartalmából (sajátosságaiból), valamint „elő- és utóéletéből” adódhat. A forrás értékelése során tekintettel kell lenni a vizsgált kérdés valamely elemére vonatkozó információ megszerzésének, majd alkalmazásának (következtetés) közvetett jellegére és módjára.

A tárgyi emlékek tanulási folyamatban való felhasználása „kézzelfogható” közelségbe hozza, ezáltal érdekesebbé teheti az oktatást, és az érdeklődők számára elősegíti a múltbeli szituációba történő belehelyezkedést (történelmi empátia), vagyis a tanulóknak olykor nagyon elvonatkoztatottnak és csupán gondolatnak tűnő történelmi elemzést valóságosnak, átélhetőnek mutathatja.

A múzeumlátogató és helyszínbejáró tanóra során összekötetés alakítható ki a tankönyvben leírt egyes témák és azok tárgya között, a tanulók tárgyi környezetbe tudják helyezni a

A történelem érettségi vizsga koncepciója a sokoldalú ismeretanyag szóban és írásban történő pontos kifejezése mellett az úgynevezett képesség jellegű követelményeket (például források és szaknyelv használata, térbeli és időbeli tájékozódás, összefüggésekre mutató információfeldolgozás) helyezi előtérbe. A korszerű történelmi műveltség jellemzői közé sorolja a problémaközpontú szemléletbeli nyitottságot és a múlt újjáalkotási nehézségeinek ismeretét. A történelemtanulás és a történelmi gondolkodásmód kialakításának összefüggését, vagyis a történelmi tényismeret és a történettudományi kutatás alapvető eljárásainak (felismerés, megfogalmazás, vizsgálat, válaszadás, értékelés) együttes és alkalmazkodó (életkori sajátosságoknak megfelelő) felhasználásának szükségességét hangsúlyozza.

tanultakat, az események megvalósulási körülményeinek ismeretében érthetőbbé válhatnak bizonyos összefüggések, valamint a szemléltetés által új információk szerezhetők (a tantermi környezetből kilépve) (*Csepela, Horváth, Katona és Nagyajtai, 1999*).

A tanítványok és a tananyagként szereplő történelmi tárgyak, fogalmak, cselekedetek, események és lehetséges szándékok között kialakítandó minél közelebbi kapcsolat, az érdeklődés felkeltése, fenntartása, a történelmi empátia felébresztése, a tevékeny közreműködés, az aktív, konstruktív részvétel, a kereső, gondolkodó hozzáállás, a vizsgálódó rendszerezés és az érvelésen alapuló vitahelyzet megteremtése érdekében érdemes lehet az interaktivitást középpontba állító történelmi szerepjátékok alkalmazása, a megtapasztalás, felfedezés, megértés élményének biztosítására. Ez a módszer különösen általános iskolások esetében lehet eredményes (megtapasztalás, felfedezés), ugyanakkor, különösen egy álláspont megalapozása és a kifejtő érvelés gyakorlása miatt, középiskolában is hasznossá válhat (*Kojanitz, 1992a; Dankó, 1996*).

Az elsődleges írott forrásokat az eredeti (vagy szövegű másolat) szöveges emlékek, míg a másodlagos forrásokat a szakirodalmi feldolgozások jelentik. (6) A forráselemzés a szöveg értelmezését és részben (a vizsgált kérdés valamely tényezőjéhez kapcsolódó) értékelését végzi, a forráskritika és a tartalom elemzése segítségével.

A forráskritika alapvetően a hitelességet, „szavahihetőséget” ítéli meg, és ennek kapcsán a fenntartásokra mutat rá. Az úgynevezett külső forráskritika a forrás származását vizsgálja, és ezen eljárás keretein belül a szöveg külső jegyei alapján következtet a keletkezés körülményeire, egyrészt a szerző (készítő, hitelesítő) személyes illetékességének, másrészt a keletkezés időpontjának és intézményes hátterének, valamint legfőképpen az eredetiség, hitelesség és szövegűség kiderítése érdekében. (A kutatói és forráselemző tevékenység hiteles források alkalmazására törekszik, ugyanakkor kutatás tárgyát képezhetik nem hiteles szövegek is.) Egy szöveges forrás (például irat) akkor minősül eredetinek, ha a keletkezés időpontjában létrejött (első) példányról van szó. A hitelesség feltétele az a tényállás, hogy az irat (valódi) készítője, készíttetője megegyezik a kibocsátóként feltüntetettel, illetve hiteles másolat esetében olyan hitelesítési megjelölés megjelenítése, amelyben a hiteles másolat elkészítésére jogosult illető bizonyítja az eredetivel való megegyezést vagy annak mértékét. Egy másolat esetében lényeges a szövegűség megállapítása, vagyis az eredeti szöveg teljes egészében való, tartalmi módosítás nélküli megléte. Az úgynevezett belső forráskritika a tartalmi szavahihetőségre irányul, vagyis a tartalom és a tárgyalt korabeli valóság közti megegyezés mértékére vagy a szerző álláspontjára történő rákérdezést jelenti. Ehhez a szerző (készítő, hitelesítő) személyes helyzetének, hozzáértésének, illetve a forrás megalkotását vélhetően befolyásoló valamennyi tényezőnek áttekintése, vagyis különböző források kritikai összevetése, továbbá szakirodalmi tájékozódás szükséges. (*Észenyi, 2000; Unger, 1985; Kéri, 2000; Dóka, 1998*).

E tevékenység során rákérdezhetünk a szerző ismeretszerzési lehetőségeire, szaktudására és tapasztaltságára, hivatalos tevékenységére és az eseményekben betöltött szerepére, az esetleges kényszerítő körülményekre, érdekeire, hozzáállására, ismeretbeli hiánypótlására és tévedéseire. Érdeklődésünk irányulhat a szerző korabeli megítélésére, a munka fogadtatására, a feltételezhető célközönségre, az állítások lehetséges hasznélvezőire, a megegyező témájú korabeli forrásokra, a történelmi (politikai, társadalmi, gazdasági) helyzetre, a hivatali, szakmai környezetre vagy az esetleges cenzúrára.

A tartalom elemzése során az információ kigyűjtése, a nyíltan meg nem fogalmazott összefüggések feltárása és a mindezekre támaszkodó következtetések levonása történik (*Szabolcs, 2000; Német és Szabolcs, 2001; Kéri, 2002*). Az információk értelmezése, az összefüggések felállítása, valamint a következtetések alkalmazása szakirodalmi (és különböző forrásbeli) tájékozottságot igényel, ugyanis a megállapítások szélesebb kapcsolatrendszerben történő érvényesítéséhez szükséges az összehasonlítás a történelmi helyzet ismert elemeivel.

A középiskolai forráselemzés egyik törekvése az lehet, hogy a tanulók képesek legyenek nem tankönyvi meghatározásokat tartalmazó szövegekből összefüggésekbe rendeződő és következtetések kialakítására felhasználható ismeretszerzésre. Ez tulajdonképpen egy gondolati eljárás követését és egy ismeretbeli struktúra felállítását jelenti.

Az ismeretek megértését és alkalmazását elősegítő úgynevezett séma olyan „egymással összefüggő fogalmak rendszere, amely alkalmas arra, hogy eseményeket, szituációkat, képzeteket, viszonyokat, tárgyakat reprezentáljon. [...] A sémákat relációk és üres helyek alkotják. Az üres helyekre szituációtól függően más-más fogalom kerülhet. Általános tudást kódolnak, ami konkrét helyzetekben alkalmazható.” A sémák számának növelése lehetséges egy létező séma új példánnyal történő kiegészítésével, meglévő sémák fogalmainak tapasztalatok alapján való finomításával, vagy újrastrukturálással, új séma alkotásával (Kojanitz, 2003).

A sémák mint a fogalmak rendezése során a gondolkodást irányító fogalmi struktúrák határozzák meg az új információk értelmezését, beépítését a meglévő tudásanyagba, és magát a szemléletet az adott témában. Ezen sémákon keresztül válik lehetségessé az összefüggések és ellentmondások felismerése és a „sorok közti olvasás”, illetve a „továbbgondolás”. Az olvasott szövegek által tartalmazott sémák jelentős befolyást gyakorolhatnak az olvasó szemléletére (a sémák megerősítésében és továbbépítésében pedig adaptivitásuk bizonyul jelentősnek). A szöveg által hordozott séma olyan nyíltan, közvetlenül, konkrétan meg nem fogalmazott, általános „üzenetet” foglalhat magában, amelyek az olvasó számára fontosabbak lehetnek, mint a hordozó állítás maga (Kojanitz, 2005).

A forráselemzés a szövegben nyíltan meg nem jelenő tartalmak elérését és értelmező rendszerezését is lehetővé kívánja tenni, amit a tanulók eljárásként a későbbiekben remélhetőleg szövegelemzéstől elvonatkoztatottan is hasznosítani tudnak.

A felhasználandó források kiválasztásakor, sorba rendezésekor és tágabb oktatási folyamatba való beillesztésekor szükséges figyelembe venni az ismeretelsajátítás és -alkalmazás eljárásához tartozó bizonyos alapelveket, mint motiválás, érthetőség, fokozatosság, rendszeresség, szemléletesség, visszacsatolás, megerősítés. A motiválás (többek között) a tanulás tartalmához fűződő személyes érdekelttség felkeltésére törekszik, vagyis tudatosítani igyekszik a tanulóknban, hogy a forráselemzés hasznos, eredményes és érdekes formája lehet az ismeretszerzésnek. Az érthetőség, fokozatosság, rendszeresség elvei az áttekinthető egységbe foglalható, meglévő tudásanyagra épülő, logikus összefüggések mentén lépcsőzetesen növekvő tananyagot felölelő gondolatmenet kialakításának igyekezetét jelentik. A forráselemzés előnye a szemléletesség, vagyis a tananyag ábrázoló, modellező előadásának megvalósítása, a közös megbeszélés pedig a visszacsatolásnak és a megerősítésnek, azaz a tanári minősítő visszajelzéseknek nyújt teret (Falus, 1998).

A forráselemzés folyamatába illeszkedő kérdések tárgyainak és sorrendjének összeállításakor előnyös párhuzamba állítani a kialakuló gondolatmenet és képességfejlesztési célokkal, hogy a gondolatmenet a kialakítandó szemlélet és gondolkodásmód irányába mutasson. Elérendő képesség lehet a történelmi megértés szempontjából például a különböző típusú és jelentőségű okok, tényezők és következmények megkülönböztetése és összejátszásuk felismerése, egyes történelmi események különböző nézőpontjai közti összefüggések bemutatása, vagy „annak megértése, hogy az emberek nézetei, magatartása, körülményei eltérőek a komplex történelmi szituációkban”. A történelmi források használatával kapcsolatban elérendő cél lehet a rendelkezésre álló forrás alkalmasságának megítélése az adott kérdés kapcsán, vagy a történelmi események előadásához kapcsolódóan „annak bemutatása, hogy bizonyos történelmi ismertetések tartalma mennyire függ össze azzal, hogy a rendelkezésre álló források közül melyikre támaszkodik első-sorban” (Kojanitz, 1992b).

A középiskolai forráselemző módszer haladhat az információ gyűjtése, értelmezése és tágabb történeti kontextusba helyezése mentén. Maga az elemzés tagolódnak a szerzőre, a forrás típusára, témájára, a történelmi helyzet összefoglalására vonatkozó adatokat tartalmazó bevezetésre, a szöveg szerkezeti és gondolati vizsgálatát végző tárgyalásra és a forrásban szereplő kérdésből származó következtetést magában foglaló befejezésre. Az elemzés megkezdése előtt figyelembe kell venni a forrás feltételezhető szubjektív (például memoár, magánlevél) vagy objektív (például rendelet, szabályzat) alaptermészetét és annak vélhető mértékét, hiszen adott esetben a forrás szubjektivitása érdekes és értékes ismereteket közvetíthet például a szerző saját élethelyzetéhez fűződő érzelmi viszonyáról. Az ilyen esetek a kritikai hozzáállás érvényesítéséhez nyújtanak alkalmat (*Federmayer, 2004*).

A forráselemzés megkezdésekor célszerű a forrás bevezető, általános áttekintése után rögtön megfogalmazni a megfigyelési szempontokat és a kérdéstípusokat. A tanárnak törekednie kell az előzetes állásfoglalástól és befolyásolástól mentes információátadásra, a kérdések megvitatása során és a beszélgetés végén pedig vitavezetőként és az elhangzottak összegzőjeként érdemes fellépnie. A szövegértési képesség fejlesztése érdekében alkalmazott forráselemzés esetén a szöveg nyelvezete, a használt fogalmak és bonyolult kifejezőmódú mondatok értelmezése elősegíthető a problémás elemek rámutató kérdésekkel és a tartalom eltérő szavakkal történő elmondását célzó feladatokkal. A következtetések levonásának gyakorlását előtérbe helyező esetekben a következtetések kiindulópontjaként felhasználható tényezőkre vonatkozó megfigyelési szempont, konkrét kérdés lehet célravezető, vagy pedig a forrás hasznosítható részére való rákérdezés. Azonos témájú, de különböző tartalmú források összevetésekor az eltérő bemutatásban vagy megítélésben megjelenő pontok kiemelése és az okok, indítékok megkeresése adhatja a tanóra tárgyát. A problémamegoldó hozzáállás és gondolkodás középpontba állításakor a szöveg kérdéses vagy problémás részének magyarázatára, vagyis elgondolások felállítására, érvek felsorakoztatására, ezáltal megalapozott és a későbbiekben vitára bocsátott felvetések kialakítására lehet felkérni a tanítványokat. Lehetőség szerint egy-egy történeti helyzet, esemény, jelenség rekonstruálására is érdemes sort keríteni, amikor több különböző, ugyanakkor egymással összefüggő forrás felhasználásával egy koherens kép megalkotása a cél (*Bihari, Foki, Jakab és Knausz, 2001*).

A szöveg elemzésének megkezdésekor előnyös lehet közölni, hogy milyen ismert jellemző miatt esett a választás az adott forrásra a szóban forgó tananyag rész tanulása kapcsán. Amennyiben valamilyen szempont nem indokol eltérést, a visszaemlékezés típusú források esetében először ajánlott időrendi alapon teljes egészében áttekinteni a szöveget, majd utána az egész ismeretében visszatérni az egyes részletek átfogóbb vizsgálatára. A szerző személyének bemutatása után a forrás időhatárainak megállapítása és a térbeli elhelyezés következhet (az esetlegesen nem egyértelmű megjelölések feloldásával). Ha eseménytörténeti szempontból lényeges a forrás, akkor kezdetben a történések kiindulópontját jelentő történeti helyzetre és az események menetére befolyással bíró személyekre, majd a továbbiakban a tartalomból hasznosítható ismereteknek megfelelő elrendezésben, arányban és hangsúllyal a tényekre, körülményekre, összefüggésekre, indítékokra, lehetőségekre, a bizonyosnak tartott vagy valószínűsíthető tényezőkre irányulhat a megfigyelés (*Unger, 1985*).

A lépésről lépésre haladó, közös feltáró tanulmányozás érzetének kialakulása, valamint az elemzés gondolatmenetének (célzott kérdések, feltáró válaszok, kimutatott összefüggések, tudásanyaggal történő összevetés, következtetés, vita, alátámasztott érvelés, módosított elgondolások, előremutató továbbgondolás) világossá tétele szempontjából kedvező szituációt teremthet, ha a kérdések és ezzel a továbblépés lehetősége a tanítványok egymásra épülő válaszaiból és felvetéseiből szerveződik, vagyis az elemzés előrejutását a tanulók tevékeny közreműködése biztosítja.

A forráselemzés folyamata a feltett kérdésekre a forrás szövegéből kimutatott válaszok mentén épül fel, ezért a konstruktív kérdésfeltevés módjának elsajátítása a diákok számára fontos az önálló ismeretszerzés érdekében. A szövegben található hasznosítandó ismeretre érdemes közvetlenül rákérdezni az adott elemzés alapvető célját szem előtt tartva (*Zsoldosné*, 1983, 1996).

Ha például a tananyagban foglalt bizonyos események okainak és előidézőinek feltárása érdekében történik a történetekben érintett szerző emlékiratának elemzése, akkor célszerű közvetlenül a szerző tevékenységének körülményeire és a forrás megszületésének céljára kérdezni. (Milyen körülmények befolyásolhatták a szerző korabeli tevékenységét? Szolgálhatták-e valakinek az érdekét a leírt megállapítások?)

Julier Ferenc emlékiratának forráselemzése

A következő bekezdések a fenti megállapítások illusztrálására törekednek Julier Ferenc (1993) *Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén* című emlékiratának segítségével. Az alábbi példák az események tevékeny részeseként ismert szerző szerepére kérdeznek rá az előzetes elvárás (követelmény) és az utólagos számonkérés (felelősségre vonás) mint fő problémaforrások szempontjából (*Domonkos*, 1996; *Gönczöl*, 2001).

Miért fontos Julier Ferenc emlékirata?

„Ilyen tépelődésben voltam magam is, midőn a cseh frontról való visszavonulás utolsó napjaiban, július 3-án Landler megjelent a Szerencsen levő III. hadtestparancsnokságnál és Böhm nevében is felszólított, hogy a hadsereg-vezérkari főnöki állást vegyem át. Egy egész délután tartó beszélgetés után végre hajlandóságot mutattam egy ily irányú parancs teljesítésére [...] Így jutottam Gödöllőre és ily gondolatok foglalkoztattak, midőn kiadtam beköszöntő parancsot a vezető tiszteknek...” (*Julier*, 1993, 101. o.)

Julier Ferenc 1919. július 6-tól 1919. augusztus 4-ig a magyar Vörös Hadsereg vezérkari főnöke volt, így beosztásánál fogva jelentős befolyást gyakorolhatott a hadműveletek kidolgozására, ezáltal az események menetére (*Julier*, 1993).

Milyen helyzettel szembesült a szerző kinevezésekor?

„Hogy a hadi sikerre való lehetőség megvolt, bizonyítja a csehek ellen vívott hadjárat. Már 1919-ben bizonyosra volt vehető, hogy kedvező lefolyású béketárgyalásokat az antanttal csak a közvetlen ellenségeivel szemben győztes Magyarország folytathatott. A külpolitikai helyzet tehát agresszív katonai fellépést parancsolt – ha a hadsereg erős.” (*Julier*, 1993, 106. o.) „Összefoglalás: a gyalogság harcértéke nem egységes, a tüzérség jobb, mint az ellensége, de részben kevés lőszer – jó repülők, jó árkászok –, nagyon

Julier Ferenc mint vezérkari főnök a rendelkezésre álló erők ismeretében csupán korlátozott célú, támadó hadműveletet tartott szükségesnek az ellenséges román csapatokkal szemben történő lehetséges tisztántúli térnyerés érdekében, mert egy katonai sikerben látszott az egyedüli lehetőség a hadsereg helyzetének megszilárdítására, amit a katonapolitikai, ezáltal a belpolitikai viszonyok stabilizálásához elengedhetetlennek gondolt. A júliusi tiszai ellentámadás külpolitikai szempontokkal nem volt indokolható.

kevés lovasság. Hosszabb, vagy nehezebb hadműveletre nem alkalmas hadsereg, amelynek katonai szellemére az éppen végrehajtott visszavonulás rossz hatással volt.” (Julier, 1993, 107. o.)

1919 júniusában ellentmondásos helyzet alakult ki Közép-Európában (Ormos, 1983), ezért egy ütőképes hadsereg fontos tényezőt jelentett, ugyanakkor Magyarország nem rendelkezett elegendő erőforrással a kedvezőtlen nemzetközi helyzet gyökeres megváltoztatásához. Az újonnan felállított magyar Vörös Hadsereg nem volt alkalmas minden fronton egyidejűleg történő, tartósan eredményes védekezésre, ezért határozta el a katonai vezetés hadászatiilag előnyösebb megoldásként az elsősorban a cseh csapatok kiszorítására, ezáltal a Felvidék felmentésére és területnyerésre irányuló támadó hadműveletet, amelynek megtervezésekor katonai szempontból helyesen járt el (Nagy, 1998).

Mivel indokolta a tiszai ellentámadással kapcsolatos lépéseit a szerző?

„Július 10-én megjelentek a hadsereg-parancsnokságnál Kun, Böhm és Landler és a katonai helyzetről és szándékairól felvilágosítást kértek. Utalással arra, hogy a tétlenség a hadsereget tönkreteszi, közöltem, hogy a románok megtámadását határoztam el, mit tudomásul vettek.” (Julier, 1993, 107. o.) „Arra a kérdésre, hogy van-e bizalmam a tervezett hadműveletben, azt válaszoltam, hogy bizalom nélkül nem fogtam volna hozzá...[...] Én kötelességemnek tartottam e kérdés (7) újból való felvetését, mert bármily bizonytalanok voltak a kilátások és bármely kétségbeesett lépés is volt a románok megtámadása, *nem mulasztottam el semmit sem, ami a támadás lefolyását kedvezően befolyásolhatta volna.* [...] Az előbb mondottakból kiviláglik, hogy a románok megtámadására irányuló elhatározás kizárólag a belpolitikai helyzeten alapult. Katonai szempontok már csak az elhatározás végrehajtásánál játszottak szerepet.” (Julier, 1993, 108. o.) „Az egész hadsereget a románok ellen alkalmazni, tehát sem a csehekkel, sem a szerbekkel nem törődni, mert ha ezek beavatkoznak, akkor úgyis »finita la commedia«.” (Julier, 1993, 109. o.)

Julier Ferenc mint vezérkari főnök a rendelkezésre álló erők ismeretében csupán korlátozott célú, támadó hadműveletet tarthatott szükségesnek az ellenséges román csapatokkal szemben történő lehetséges tiszántúli téryerés érdekében, mert egy katonai sikerben látszott az egyedüli lehetőség a hadsereg helyzetének megszilárdítására, amit a katonapolitikai, ezáltal a belpolitikai viszonyok stabilizálásához elengedhetetlennek gondolhatott (Nagy, 1998). A júliusi tiszai ellentámadás külpolitikai szempontokkal nem volt indokolható (Ormos, 1983).

Hogyan viszonyul a szerző a felelősség kérdéséhez?

„Az első napi siker különben meglepő volt. A hadművelet további lefolyása azonban csakhamar igazolta, hogy a hadsereg a neki szánt feladat végrehajtására – harcértékénél fogva – képtelen. [...] A katonai helyzet tehát rosszra fordult, elsősorban azért, mert a csapatok ellenálló ereje minimálisnak bizonyult. Mindenünnen jelentések futottak be, hogy a csapatok harcértéke rohamosan száll lefelé. Ily körülmények között minden további véráldozat feleslegesnek látszott, miért is július 25-én a hadsereg-parancsnokság a visszavonulást a Tisza jobb partjára elrendelte.” (Julier, 1993, 111. o.) „Ily körülmények között hibásnak kell éreznem magamat abban, hogy a csapatok belső értékét hibásan ítélt meg és oly hadműveletet javasoltam, mely balsikerrel végződött. Ebből kifolyólag nem tartom magamat alkalmasnak, hogy továbbra is, mint a hadsereg vezérkari főnöke működjek. Ezért kérem ellenem egy katonai szakértőkből álló bizottság által végrehajtandó vizsgálat megindítását és egyben állásom alól való felmentésemet.” (Julier, 1993, 118. o.) (8)

Julier Ferencnek mint a hadművelet szakmai helyességét felügyelő tisztnek beosztásából adódóan vállalnia kellett a felelősséget az eredménytelenség miatt, ugyanakkor az ismertetésből kiderül, hogy a hadsereg és ezáltal az ország belügyi helyzetének stabilizálása a szükséges feltételek hiánya ellenére kezdeményezést követelt, ezért elkerülhetetlen volt a cselekvő fellépés. Elismeri tévedését, egyúttal a korlátozott cselekvőképességre utal, ami mentségül szolgálhat számára.

Szolgálja-e valakinek az érdekét az emlékirat megalkotása?

A visszaemlékezés 1927 júliusában jelent meg a *Magyarság* című napilap hasábjain. A Tanácsköztársaság időszakában betöltött szerepe miatt indított igazoló eljárás során a katonai becsületbíróság vizsgálóbizottsága felmentette Julier Ferencet, ugyanakkor a megalakuló magyar királyi honvédség állományba nem vette (Julier, 1993).

1921 novemberében nyugállományba helyezték, majd egy 1922 júliusában kelt honvédelmi minisztériumi rendelet személyét „igazolta”. Mivel 1927-ben már publicistaként dolgozott, valószínűsíthető, hogy az újság felkérése inkább illeszkedett a kor érdeklődéséhez, mintsem Julier Ferenc személyének tisztázására törekedett volna valamilyen számonkérés miatt. Az 1920-as, 1930-as években a magyar sajtó figyelme a hadügyhöz kapcsolódó témák felé fordult, mert a világháború sok kérdést tartogatott az olvasók számára. (Például a világháború kitörése és Magyarország, a világháború célja és a magyar nemzet, az elvesztett háború eseményei és a nemzeti hadi hagyományok.) (Nagy, 1998)

Jegyzet

(1) A szöveg szakdolgozatom (Takács, 2005) pedagógiai fejezetének szerkesztett változata. A fejezet témavezetője Géczi János volt.

(2) Az első világháború előtt szolgált a debreceni 3. honvéd gyalogezredben, a pécsi 80. honvéd gyalogdandár parancsnokságán, a 3. honvéd lovasdandárnál, a kassai III. honvéd kerületi parancsnokságon és a honvédelmi minisztérium 10. osztályán (*Rendeleti Közlöny*).

(3) Katonai pályafutása során többek között a következő kitérteésekben részesült: Lipót Rend lovagkeresztje hadidíszítménnyel, Vaskorona Rend III. osztályának lovagkeresztje hadidíszítménnyel és kardokkal, Katonai Érdemkereszt III. osztálya hadidíszítménnyel (*Rendeleti Közlöny*).

(4) Kerekess József Fogarassy Lászlónak tett szóbeli közlése szerint Julier irathagyatéka megsemmisült (Julier, 1993).

(5) „...minden szempontból objektív történetírás elképzelhetetlen, a lehetséges interpretációk száma elvileg végtelen. Ez azonban távolról sem jelenti azt, hogy minden interpretáció egyformán hiteles. A történelmi mesterség szabályaira fittyet hányó és a múlt eseményeit önkényesen kezelő olvasatok nem a történetírás, hanem a mítoszok és a legendák, illetve a politikai propaganda és a manipuláció birodalmába tartoznak. Ezek hiteltelenségük a történelmesek egyik fontos feladata.” (Romsics, 2001, 4. o.)

(6) A szöveg a továbbiakban a forrás megnevezést az elsődleges szöveges forrásokra vonatkozóan használja.

(7) Nemzeti színek alkalmazásának kérdése a hadsereg jelvényei között a harcok során.

(8) Az idézett szöveg Julier Ferenc lemondó leveléből származik.

Irodalom

Bihari Péter, Foki Tamás, Jakab György és Knausz Imre (2001): Forráselemzés. In: Knausz Imre (szerk.): *Évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Kiadó, Budapest. 99–122.

Bloch, M. (1996): *A történelmi mestersége. Történelmi elméleti írások*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csepela Jánosné, Horváth Péter, Katona András és Nagyajtai Anna (1999): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dankó József (1996): A tér- és az időelmélet formálása a képességfejlesztés jegyében. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 124–130.

De Sgardelli, C. (1934, szerk.): *A Magyar Katonai Írók Köre első évkönyve. 1924–1934*. Magyar Katonai Írók Köre, Budapest.

Domokos Zsuzsanna (1996): Vázlatok a hamis történelmi tudat történelemformáló szerepéről. In: V.

- Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 42–52.
- Dóka Klára (1998, szerk.): *Levéltári Ismeretek. Oktatási segédanyag a segédlevéltáros és a levéltári kezelő tanfolyamok hallgatói részére*. Magyar Országos Levéltár, Budapest.
- Eszenyi Miklós (2000): *A történettudományi szakirodalmi kutatás módszerei*. Rónai Művelődési Központ, Miskolc.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Federmayer Katalin (2004): A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 11. sz. 13–30. 2009. 09. 09-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-248>
- Fischer Dárdai Ágnes és Kaposi József (2004): Az új történelemrejtésről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 11. sz. 3–12. 2009. 09. 09-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-248>
- Fogarassy László (1968): A III. hadtest a tokaji hídfőben és a 2. dandár anabázisa. In: Komáromy József (szerk.): *Herman Ottó Múzeum évkönyve*. Herman Ottó Múzeum, Miskolc. 309–324.
- Fogarassy László (1982): A Tiszántúl elvesztése 1919 áprilisában. In: Selmeczi László (szerk.): *A Szolnok megyei múzeumok évkönyve*. Damjanich János Múzeum, Szolnok. 245–256.
- Fogarassy László (1988): *A magyarországi Tanácsköztársaság katonai összeomlása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fogarassy László (1989): Kik vezették az 1919-es Vörös Hadsereget? In: Hajdu Tibor (szerk.): *A magyar katonatiszt*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 68–84.
- Gönczöl Enikő (2001): Emberismeret. In: Knausz Imre (szerk.): *Évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Kiadó, Budapest. 188–195.
- Gulyás Pál (1993, szerk.): *Magyar írók élete és munkái*. 15. kötet. Argumentum Kiadó – MTA Könyvtára, Budapest.
- Julier Ferenc (1993): Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén (1919-ben). Bevezetés, jegyzetek: Fogarassy László. *Hadtudomány*, 3. 1. sz. 85–99.; 2. sz. 100–114.; 3. sz. 100–118.
- Kéri Katalin (2002): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2001): A történelemtanítás funkciójáról. In: Donáth Péter és Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Budapest. 147–163. 2009. 09. 09-i megtekintés, ELTE-TOFK [on-line] http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/knausz.htm
- Kojanitz László (1992a): Történeti szerepjátékok és a problémamegoldó gondolkodás. *Iskolakultúra*, 2. 4. sz. 42–47. 2009. 09. 09-i megtekintés, Iskolakultúra [on-line] <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm>
- Kojanitz László (1992b): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. *Iskolakultúra*, 2. 11–12. sz. 52–58.
- Kojanitz László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 6. sz. 66–71. 2009. 09. 09-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-158>
- Kojanitz László (2005): *Történelem tankönyvek vizsgálata a fogalomrendszer kialakítása és fejlesztése szempontjából*. Kézirat.
- Nagy Miklós Mihály (1998c): *Julier*. Kézirat. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest.
- Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 2001. Osiris Kiadó, Budapest. 46–76.
- Ormos Mária (1983): *Padovától Trianonig. 1918–1920*. Kossuth Könyvkiadó, h. n. [Budapest]
- Rendeleti Közlöny a Magyar Királyi Honvédség számára. Személyes ügyek*. Hivatalos kiadás, Budapest. Vonatkozó részek: 1897–1918.
- Romsics Ignác (2001): Az objektivitás mítosza és a mitizálás elfogadhatatlansága. A történetírás és történelem. *Rubicon*, 12. 10. sz. 4–8.
- Szabolcs Éva (2000): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330–339.
- Szabolcs Ottó (1983): A forráselemzés és a fakultatív történelemtanítás. *Történelemtanítás*, 28. 4. sz. 5–8.
- Szabolcs Ottó (1996): A történelemtanítás tegnap és ma. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 28–41.
- Takács Gyula (2005): *Julier Ferenc második világháborúhoz kapcsolódó szakírói munkássága*. Szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem.
- Unger Máttyás (1985): *Bevezetés a források ismeretébe és a forráselemzésbe*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Zsoldosné Olay Ágnes (1983): A fakultatív történelemórán folyó forráselemzésekről. *Történelemtanítás*, 28. 4. sz. 1–5.
- Zsoldosné Olay Ágnes (1996): A készségfejlesztő történelemtanításról. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 80–92.

Takács Gyula

PTE, BTK, történelem szak

A mítosz és a logosz határán

A középkori arab irodalmi tudatosság Ibn Ṭabātabā poétikája tükrében

A perzsiai Iszfahánban született Ibn Ṭabātabā (meghalt: 933–934 körül) a 10. századi arab irodalomkritika kiemelkedő képviselője, aki az ‘Iyār al-ši‘r (A költészet kritériuma) című munkájával járult hozzá a középkori irodalomtudományok fejlődéséhez. Az életrajzára vonatkozóan kevés adat áll a rendelkezésünkre. Arab származású költő és irodalmár volt, aki a tudósítások szerint sohasem hagyta el szülővárosát, bár élénk kapcsolatot tartott a kalifátus központjával, az iraki Bagdaddal. Költeményei mellett poétikai munkája maradt fenn.

Ez a mű sajátos helyet foglal el a hasonló tartalmú kritikai, illetve poétikai munkák sorában, mert a szerző központi kérdésként a racionálisan megragadható, cél-eszköz meghatározottságú alkotótevékenységet tárgyalta, illetve ennek irodalmi alkalmazására tett kísérletet. Ezzel radikálisan eltért elődeitől és kortársaitól, akik általában az irodalom részproblémáinak tárgyalását tartották feladatuknak, és rendszerint elmerültek a stilisztikai eszközök részletes taglalásában. Tőlük eltérően Ibn Ṭabātabā viszonylag hosszabban részletezte és elemezte az irodalmi kommunikációs folyamat szereplőit: az alkotót az alkotás, a műalkotást a megszerkesztettség és a befogadót a mű hatása szempontjából. Az alkotóra és a műre vonatkozó gondolatai folytatódtak a kritikai hagyományban, de a befogadással és a hatással kapcsolatos észrevételeit (néhány kivételtől eltekintve) gyakorlatilag elfelejtette a középkori arab irodalomtudomány. Poétikai vizsgálódásait átszövő „esztétikai” álláspontját a költészettel szemben támasztott racionális követelmények, a költészet racionális felfogása határozta meg. A munka egyetlen 15. századi másolatban maradt fenn (Escorial 238, 22–57 l.), amit 1956-ban adtak ki először, de csak 1985-ben készült el ‘Abd al-‘Azīz Nāṣir al-Mānī munkája révén a teljes kritikai kiadás.

A következő írás Ibn Ṭabātabā munkáját tárgyalja önmagában véve, illetve abból a szempontból, hogy mivel és milyen mértékben járult hozzá a középkori arab irodalomtudomány korai szerkezetének és értékrendszerének kialakításához. Ibn Ṭabātabā mesterségnek tekintette a költészetet, és abból indult ki, hogy kora költői „üldöztetésnek” (miḥna) voltak kitéve, mert költeményeikben nem tudták megvalósítani a mintának tekintett „régit” (azaz iszlám előtti) arab költészet poétikai követelményeit, és nem tudták elérni annak művészi színvonalát. A válsághelyzet megoldására szerzőnk racionális poétikát dolgozott ki, amely a költői (és befogadói) habitus kialakítását szorgalmazta a mesterség fogásainak, majdhogynem „szabályainak” rendszeres tárgyalásával. Ez lényeges elemeiben szorosan kapcsolódott a történetileg már a kortárs irodalomtudósok műveiben jelentkező, és később az ‘amūd al-ši‘r (a költészet alapja) fogalmában összefoglalt középkori arab poétikához.

Ibn Ṭabātabā munkájának feldolgozásához és értékeléséhez a mű által felvetett szempontokra támaszkodva előbb az arab irodalom fejlődésének meghatározó állomását tárgyaljuk, majd az irodalmi reflexió kialakulását és kezdeti sajátosságait.

A középkori arab irodalomtudomány kutatása Theodor Nöldeke (1864), majd Goldziher Ignác (1981, 1995) ezen a téren is úttörő munkáját követően csak a 20. század közepén indult meg, és a hetvenes évektől vett komolyabb lendületet. Ennek előfeltétele az volt, hogy a kutatók az irodalomkritikai forrásműveket feltárják és kiadják, s mind

szélesebb körben hozzáférhetővé tegyék. A kritikai hagyományból jól ismert művek többsége jó kritikai apparátussal a rendelkezésünkre áll, ha egyáltalán valamilyen kéziratban megtalálható volt. De olyan hiányosságok is vannak még mindig, mint például ‘Abd al-Qāhir al-Ġurgānī (meghalt: 1078 vagy 1083) *Dalā’il al-iġāz (A felülmúlhatatlanság bizonyítékai)* című alapvető művének kritikai kiadása. Ennek ellenére az irodalomtudomány kutatása mind a nyugati arabisztikában, mind a jelenkori arab tudományos életben komoly eredményeket hozott. A nyugati kutatók alapvetően az irodalomelmélet (‘literary theory’) vagy a stilisztika/retorika (balāġa), de részben az esztétika kérdései felől is tárgyalták a rendelkezésünkre álló anyagot. Lényegében ugyanezzel a módszerrel és ugyanezekkel a szempontokkal dolgoztak azok a keleti kutatók is, akik szakítottak a genuin arab irodalomtudomány hagyományos eljárásaival, eszközkészletével és formáival, és átvették, majd saját anyagukhoz igazították a nyugati kutatók metodikáját. Föltételezhetjük, hogy a két kutatói szemlélet fokozatosan konvergál, és többé-kevésbé azonos módszertani alapokra építve bontja ki tárgya sajátosságait és belső törvényszerűségeit. Meglepő mindazonáltal, hogy az esztétikai kérdésfeltevés mind a nyugati, mind a keleti szerzők művéből hiányzik, illetve az eddigi kutatások során – egy-két kivételtől eltekintve – kisebb jelentőséget kapott. Ha azonban az irodalom fejlődésének, az irodalom és az irodalomtudomány kölcsönhatásának keretében helyezük el középkori szerzőink munkáinak értékelését, akkor az irodalmi és művészeti intézmények működésének, funkciójának, beágyazottságának változásait követve a középkori arab esztétikai gondolkodás csomópontjait is feltárhatjuk. Ibn Ṭabāṭabā munkája alkalmasnak látszik egy ilyen kutatás megalapozására.

Az inspiráció és a mesterség paradigmája a középkori arab irodalomban

Az arab „irodalom” fejlődése az animisztikus világnépek megfelelő mágikus „összművészetből” indul, és az iszlám megjelenését követően válik egyrészt a városi-udvari „hivatásos” irodalommá, másrészt (egy hosszú „populáris irodalmi” átmenet után) az ezzel szemben konstituálódó folklórművészeté.

Az összművészeti regiszterből az arisztokratikus regiszterbe való átmenet egyik vizsgálati lehetősége, hogy az adott irodalmi anyagban elemezzük az alkotás természetével, illetve az inspirációval kapcsolatos elképzelések módosulását. Az elemzés megmutatja, hogy az arab költészet korai szakaszát jellemző szakrális, a dzsinntől (ġinnī) inspirált költő képe az iszlám előestéjén már visszaszorult, majd az iszlám megjelenésével fokozatosan eltűnt. A folyamatot felgyorsította az iszlám jelentkezése, illetve a *Korán* kinyilatkoztatását és igazolását kísérő vázlatos monoteista kozmológia. Ez ugyanis radikális különbséget tett a prófétai és a költői hivatalhoz kapcsolódó inspirációs források között, és a költészetre jellemző forrást a létszférák alacsonyabb fokára helyezte, mint a prófétai hivatalét: a költők inspirációját a teremtmények közé tartozó dzsinnektől, a *Koránét* pedig a teremtő Alláhtól eredeztette. Így a próféta megkülönböztette magát a költők, a jósök „másodlagos” (és így nem hiteles, nem pontos, esetleg „hazugságokkal teli”), következőképpen már szakrálisnak sem tekinthető inspiráltságától. Sőt, a szakrális új értelmet nyert, és a prófétai hivatal révén az iszlám általános keretében fogalmazódott meg. Az irodalom/költészet a *Koránnal* szemben profán tevékenységgé vált. A dzsinnekre vonatkozó utalásokat a költemények invokációt tartalmazó részében, vagy a költő élettörténetéről, alkotói válságáról szóló anekdotákban és elbeszélésekben találjuk meg. Ezek elemzése azt mutatja, hogy az iszlám születését megelőző századtól (6. század) az abbászida uralomváltásig (8. század közepe) tartó időszak alatt az invokációban megszólított dzsinnek visszaszorulnak, majd a hivatalos költészet (éppen kialakuló) szintjén fokozatosan eltűnnek. Irodalomtörténeti tény továbbá, hogy az iszlám megjelenését követően a költészet egy ideig „elhallgatott”, ami minden bizonnyal (és persze jelentős

áttelekkel!) az inspirációs forrás meggyengülésére és elbizonytalanodására mutat. Az iszlám megerősödését, valamint az arabok radikális életmódváltását jól láthatóan követte (együtt járt vele, inspirálta és eredménye lett) a hagyományos szóbeli ösztönművészet funkcionális válsága. Az iszlám kialakulásával tehát egy hosszú átmeneti korszak következett, amelynek során az ösztönművészetből fokozatosan levált a művészi értelemben vett irodalom, és a gyakorlati élet önálló cél-eszköz racionalitást mutató része lett. Mindeközben az ösztönművészet eredeti szakrális jellegét átvette és megörökölte a vallás, s persze első lépésként maga az arab kinyilatkoztatás, a *Korán*. Bizonyos értelemben ez fejeződik ki a *Korán* felülmúlhatatlanságának (i‘ğāz al-Qur‘ān) fokozatosan rögzülő dogmájában, illetve az udvari költészet kialakulásában, abban, hogy a költészet az inspiráltsággal szemben végső soron a mesterség paradigmája alá került. Northrop Frye (1998) fogalmait használva: a mítoszról a logoszba való átmenet fázisai érhetők tetten ebben a folyamatban.

Ibn Ṭabātabā ennek a mesterség jellegű költészetnek a problematikus helyzetét elemezve írta munkáját. A költészet mesterség, feladata a prófétai hagyományok szerint is: bölcsességet (ḥikma) nyújtani és élvezetet (varázsolást: sahr) biztosítani a befogadók részére. Ibn Ṭabātabā felfogása teljes mértékben egybeesett a kor más irodalomtudósainak álláspontjával, és teljes bizonyossággal mondhatjuk, hogy az iszlám elterjedésével a szövművészetek általános paradigmája lett. A mesterséghez szükséges ismeretek rendszeres elsajátítása, a költői hagyomány folyamatos tanulmányozása, az elsajátított fogások gyakorlása lett a költői habitus kialakításának útja. Ennek felépítésében alig, vagy legalábbis kisebb szerepet játszik a természetes adottság (mint például a ritmusérzék), hiszen (a logosz bűvöletében jelentkező általános meggyőződés szerint) az ember legsajátabb tulajdonsága a (pallérozható) értelem, és a tanulás révén minden elsajátítható. A 10. század muzulmán kultúrájában az „érett ész” (kamāl al-‘aql) fogalmában foglalták össze a megszerzhető ismereteket és a megszerzés képességét, és Ibn Ṭabātabā poétikájának ismeretelméleti alapját is ez a koncepció biztosítja. A dolog természetéből következően pedig nyilvánvaló, hogy elsősorban az elsajátítandó ismereteket tárgyalja rendkívüli gondossággal, és a nyelvhasználat, a genealógia, a történeti narratív hagyomány stb. ismeretét „írja elő” a költői habitus kialakításához.

A mesterség-paradigma történetileg a meghódított területek lakosságának irodalmait jellemezte, és mint ilyen, a 8–10. század során megszerveződő, arab ajkú, új udvari költé-

A költészet mesterség, feladata a prófétai hagyományok szerint is: bölcsességet (ḥikma) nyújtani és élvezetet (varázsolást: sahr) biztosítani a befogadók részére.

Ibn Ṭabātabā felfogása teljes mértékben egybeesett a kor más irodalomtudósainak álláspontjával, és teljes bizonyossággal mondhatjuk, hogy az iszlám elterjedésével a szövművészetek általános paradigmája lett. A mesterséghez szükséges ismeretek rendszeres elsajátítása, a költői hagyomány folyamatos tanulmányozása, az elsajátított fogások gyakorlása lett a költői habitus kialakításának útja.

Ennek felépítésében alig, vagy legalábbis kisebb szerepet játszik a természetes adottság (mint például a ritmusérzék), hiszen (a logosz bűvöletében jelentkező általános meggyőződés szerint) az ember legsajátabb tulajdonsága a (pallérozható) értelem, és a tanulás révén minden elsajátítható.

szet és muzulmán vallású írásos kultúra szubsztrátuma volt. A hódításokkal kialakított birodalom a világkép megformálása során a bizánci keresztény, a perzsa mazdahitű, az animista beduin arab, valamint a korai muzulmán hagyományokra támaszkodott, és ezek újraértékelésével hozta létre saját megkülönböztethető rendszerét. A középkori muzulmán gondolkodók ezekre a meghatározó hagyományokra támaszkodva a hüломorfizmus általános alapján állva az anyag és a forma felől értelmezték a világ jelenségeit. Az emberi tevékenységgel létrehozandó dolgokat, eszközöket és műtárgyakat pedig a rendelkezésre álló anyag átalakításának vagy megformálásának, valamilyen új alakzat kialakításának tekintették. Ennek következtében a „mesterség” (šinā'a) mindenfajta (udvari) mesterséget magában foglalt, ami valamilyen anyag átalakítását, (új) formába öntését jelentette. Ez a paradigma konkrétan valószínűleg a hellenisztikus hagyományok révén jelent meg és vált ismertté a muzulmán udvari kultúrában. Távlabbi eredetét talán a sztoikusok között kereshetjük, hiszen meglepő módon al-Āmidī (10. század) és al-Khafāgī (11. század) munkájában is megtaláljuk az alkotás-létrehozás folyamatát meghatározó anyagi, formai, létrehozó és cél-„okok” olyan tárgyalását, amely egyfelől Arisztotelész (2001) ismert elemzését, másfelől pedig Seneca megfogalmazását idézi fel.

Nyilvánvaló, hogy a mesterség formális elemeinek merev alkalmazásával nem lehet eljutni a költészet mimetikus jellegének megragadásához. A mesterség-paradigma segíti és támogatja a jártasság megszerzését, sőt szorgalmazza a kiteljesítést az alkotó-formáló tevékenységben. A műalkotás „öntet”-képzetéhez (sabika mufrāga) való ragaszkodással azonban korlátozza és gyakorlatilag fel sem veti a művészet utánzó jellegére vonatkozó reflexió lehetőségét. A költői műalkotás így inkább műtárgy, körbejárható, „kézbe vehető” objektum lesz, aminek alapvető irodalmi funkciói – dulce et utile – mellett társadalmi reprezentációs funkciót is be kellett töltenie, különösen az ilyen funkció betöltésére lehetőséget nyújtó műfajok – a dicsőítő óda (madīh), a siratóének (martīyya), a büszkeségének (faḥr, iftīḥār) stb. – formájában. Így a klasszikus költői eszközkészlet mint rendkívül nagy értékkel bíró elsődleges matéria, anyag (ma'nā) jelenik meg az udvar költészetében – az egykorvult szakrális költészet reminiscenciájaként, de nagy távolságból, a kihívás fenyegető közelsége nélkül. A kommunikatív-representációs funkciók dominanciája pedig a művek retorikai sajátosságait (a megmunkálás hogyanját) emeli a reflexió előterébe.

Ibn Ṭabāṭabā az alkotófolyamat részletes elemzése kapcsán mutatja be a költői műalkotással szemben támasztott követelményeket. Módszere a hüломorfizmus közvetlen alkalmazása a költészetre. Valamely tartalom megformált egységének, „egynek” (egységnek: waḥda) tekinti a művet, amiben a részek harmonikus illeszkedése (i'tidāl) a legfontosabb kritérium. Megfigyelhető, hogy ez az egység első fokon a ritmika szintjén jelenik meg, de az alkotó folyamat előrehaladása során bizonyosságot nyerünk arról, hogy a műrészek nem-ritmikai szintű harmóniáját is beleérti ebbe a fogalomba. A szöveg továbbá meggyőz bennünket arról is, hogy ez az egység (waḥda) nem értelmezhető a művek „organikus” egységének tartományában. Úgy tűnik fel, hogy kortársaihoz hasonlóan Ibn Ṭabāṭabā gondolatrendszerében is a sor (bayt) a középponti versfogalom, mert önmagában tartalmaz(hat) olyan gondolatot vagy élettényt (ma'nā), amely már a műfaj egészét, és annak egy esetét vagy darabját, magát a költeményt is implikálja. Mindenesetre a költemény szerkezetét a tematika felől határozza meg, s talán ezért engedi meg, hogy a verset a levél (risāla) szerkezetével összevetve felidézze al-Āttābī (meghalt: 823) retorizáló, a két nagy művészeti területet (azaz az episztolát és a verset) a retorika szintjén összefogó, és ilyen értelemben azonosító, kijelentését. Al-Āttābī szerint ugyanis „a költemény kötött próza, a levél kötetlen vers”. Ibn Ṭabāṭabā megköveteli a stilisztikai, szóhasználati egységet is, és az adott műalkotás belső egyensúlyára, harmóniájára vonatkozó előírásokon kívül elvárja, hogy a mű alkalmazkodjon a közönség, a befogadók oldalán felmerülő és számba veendő feltételrendszerhez is: a stílus, a szóhasználat, a

nevek stb. tekintetében. Ibn Ṭabātabā megfogalmazásából és a kifejtés programjából világosan látszik, hogy a műalkotás az ő értelmezése szerint is valóban műtárgy, öntecs vagy öntet (sabīka mufrāga), amelyet a cél-eszköz racionalitással meghatározott mesterség hoz létre. Ezt támogatja a versrészek összekötését biztosító, „átkötő” (taḥalluṣ) sorok jelentőségének kiemelésével is. Ibn Ṭabātabā az első szerző, aki érdeme szerint foglalkozik ezzel a kérdéssel, és irodalomtörténeti kitekintésében hangsúlyozza, hogy az ilyen összekötő betétdarabok a „hivatásos” irodalmat képviselő „modernnek” (muḥdaṭūn) költészetében gyakoribbak, mint a mintának tekintett iszlám előtti költők alkotásaiban. A részek harmóniájára, a közönséghez való illésre, a részek belső (logikai) és technikai összekapcsolására vonatkozó követelmények ismételten megerősítik a tudatos mesterség érvényesülését.

A költészet szélsőségesen racionális és kommunikatív felfogása nem engedi meg, hogy a költő nem-racionális, vagy legalábbis ésszel nem ellenőrizhető metaforákat alkalmazzon a költeményben. Ezért a fő alkotó módszer a leírás (waṣf), a hasonlítás (tašbīh) és a gnóma (ḥikma). A tanulmány így súlyponti helyen foglalkozik a hasonlítás alkalmazásával, szerkezetével, lehetőségeivel. Ebben az elődök munkáira támaszkodik, és egyúttal a kortársak (például Ibn Abī ‘Awn, 10. század) véleményét is képviseli. A racionális világlátáshoz kapcsolódó mesterség-paradigma ugyanis nem engedi, nem teszi lehetővé, hogy a logikailag ellenőrizhető teljes összehasonlítás („ez olyan, mint az”) helyett a metafora homályos azonosítását („ez az”) használják. Költészettörténetileg a metafora és a hasonlat alkalmazásának kérdésében tehát úgy foglal állást, hogy a racionálisan követendő hasonlítást a metafora homályossága elé teszi.

A korai arab irodalomkritika és irodalomtörténet központi kérdésként kezelte a plágiumot (sariqa), és alkalmasnak találta arra, hogy az alkotók teljesítményét ennek alapján ítélje meg. Ibn Ṭabātabā azonban elméleti alapvetésének megfelelően nem az erkölcs, hanem a mesterség szempontjából értékeli a plágiumot. A költészet mesterségszerű felfogásából adódóan újrafelhasználható anyagként tárgyalja a múlt teljes költői örökségét, amelyhez minden alkotó hozzáférhet, és amelyet minden alkotó felhasználhat. Csupán arra figyelmeztet, hogy az átvételeket és a kölcsönzéseket meghatározott alkotói technikákkal rejtse el, a kritikus tekintetek elől. A régiek megoldásai, költői képei és hasonlatai az alkalmazott eljárások következtében beépülhetnek a kortárs költők műveibe és gazdagíthatják azokat, ezért munkájának egy külön részletében tárgyalja a lehetséges eljárásokat és megoldásokat. Ez az álláspont legitimé teszi az átvételeket, és megoldási recepteket ajánl, például azt, hogy műfajváltással vagy teljes átfogalmazással fedje el a költő a kölcsönzést. Így az ’imitáció’ olyan lehetőségét nyitotta meg a költészetre készülők előtt, mint amelyet Quintilianus (1913) fogalmazott meg retorikájában.

Ibn Ṭabātabā munkájának rendkívüli érdeme, hogy az alkotó és a mű elemzését követően figyelmet szentel a befogadásra és a mű hatására is. Ebben ismételten hellenisztikus, közelebbről sztoikus hagyományok alkalmazójának bizonyul. A befogadás pszichikai folyamatának leírásában a sajátos szóhasználat (a szép: ’teljes’: wāḥīn, a rút: ’hiányos’: nāqīs) és a sajátos gondolatmenet alapján a sztoikus asszenzióra ismerünk. Különösen nehéz azonban a kérdés egyértelmű tisztázása azért, mert a szöveg lakonikus mondataiból nem tudjuk kibontani a szerző lélekre vonatkozó elképzeléseit, mondhatni lélek-konceptióját. A rendelkezésünkre álló adatok alapján csak valószínűsíteni tudjuk, hogy a korábban említett „érett ész” (kamāl al-‘aql) ellenőrzése alatt álló „felfogásban” („megértésben, megragadásban”) (fāhm) történik a befogadás (vagy elutasítás), mégpedig az ember természeti sajátossága, az igazságkritérium révén. Az egész mű címében adott „kritérium” szó (‘iyār) feltételezésem szerint kifejezetten erre a befogadói szituációra utal. Történeti jelentősége azért van, mert a rendelkezésünkre álló anyag szerint a kérdés másutt egyáltalán nem merült fel a korai arab szerzőknél.

A mű értékelése tehát az igazságkritérium szerint történik. Így azonban nem az elvárható szépség lesz a legfontosabb érték kategória, hanem az igaz, illetve az igazság (šidq), s az ellentéte nem a rút, hanem a hamis/hazug (kađib). A műalkotással szemben támasztott legfontosabb követelmény tehát a valóságnak való megfelelés. Kérdés azonban, hogy Ibn Ṭabātabā milyen értelemben beszél a valóságról. Martin Heidegger (1988) a műalkotás eredetéről értekezve különbséget tett a valódi és az eszköz-jellegű művek között. A valódi műalkotás „factum est”-ként írható le, igazságként, míg az eszköz-jellegű mű az „N. N. fecit” formulában fogalmazható meg. A fentiek alapján Ibn Ṭabātabā egész művészetelmélete a mesterség cél-eszköz racionalitása által meghatározott formában, technikailag, a heideggeri értelemben vett eszköz-jellegű műveket tekinti ideálnak, de ezektől azt a minőséget (igazságot) követeli meg, ami a „csoda”, a „factum est” műveket jellemzi. A feloldhatatlan ellentmondás éppen ebben rejlik: az eszköz-műként létrehozott mű végső soron nem más, mint eszköz, és nem kérhető számon rajta a „factum est” minősége. Úgy látom, hogy az iszlám előtti és a muzulmán udvari kultúrára jellemző modern (muḥdaṭūn) költők közötti különbséget a középkori arab irodalomkritika nem ismerte fel. Az eredeti közösség eredeti és szakrális igazságát hordó összművészetét pusztán mesterséggként vetették össze saját koruk lehetséges költészetével, s ezen a szinten várták el az előbbi utánzását. Az udvari művészet egyetemes törvényszerűségeinek feltárásához nem rendelkeztek megfelelő eszközkészlettel. Mert másfelől a muszlim közösség számára ezt a szakrális összművészeti funkciót, az igazság közvetlen megjelenítését, teljesen és maradéktalanul betöltötte a *Korán*. A művészet rangjára számot tartó költészet szórakoztató, oktató és „technikai” kérdéssé vált, szakralitása legfeljebb reminiscenciákban jelent meg, lényegében egyszer és mindenkorra elveszett.

A mű hatásának elemzése olyan eszme-futtatást ígér, ami világosan mutatja, hogy Ibn Ṭabātabā az irodalmi alkotások érzelmi és értelmi ráhatásának komplex jelenségét átlátta, s a rendelkezésére álló módszer segítségével elemezni próbálta. A költészet funkcióját a bölcsesség közvetítésében és az örömszerzésben (varázsolásban) látta, és a befogadói éthosz nem-mechanikus, rejtett, csodálatos módon végbemenő módosulását is, bár csak egy hasonlattal, rögzítette. Itt ismételt az okoz nehézséget, hogy a szerző pszichológiai ismereteit nem tudjuk maradéktalanul rekonstruálni. Mindenesetre azt olvashatjuk Ibn Ṭabātabānál, hogy a költészet „bátorrá teszi a gyávát”, és úgy hat, akár a finom bor, vagy a fűszeres étel. A művek befogadását kísérő érzés egyfajta öröm, elragadtatás (aryaḥiyya). Ibn Ṭabātabā megfogalmazásában felerősödik az öröm kifejezésére használt szó, az aryaḥiyya (‘átszellemültség, elragadtatás, rajongás, öröm’) jelentősége, és szinte terminus technicusként szerepel az értekezés vonatkozó részeiben. Az irodalomelmélet későbbi képviselői azonban nem folytatták Ibn Ṭabātabā erre vonatkozó kezdeményezését (sem), nem dolgozták ki, nem fejlesztették ennek tartalmát, hanem a hagyomány által rögzített formában, az öröm kifejezésére alkalmas egyéb szavak mellett, azokkal együtt használták a művek hatásának leírására, mint például al-^cAskarī (1952), al-Marzūqī (1991) vagy ‘Abd al-Qāhir al-Ġurġānī (1954).

Tudományok születése, avagy az irodalomkritikai reflexió útjai

Ibn Ṭabātabā művének kontextusa tehát az, hogy a középkori arab irodalom jelentős változásokat élt meg a 6–10. század során. Az eredeti, „összművészet” jellegű költészetből ebben az átmeneti korban – a középkori muzulmán udvari kultúrában – lett „hivatásos” művészet, továbbá az immár „hivatásos” művészetben belül két irodalomtörténeti korszak követte egymást: előbb a „modernnek” (muḥdaṭūn) tematikai gazdagságot hozó költészet jelentkezett, majd a kifejezőkészség „manierista” színezetét létrehozó badī‘ költészet vált általánossá. A költői alkotói módszer változása és a hagyományos kánon közötti feszültség vetette fel azokat a kérdéseket, amelyek megfogalmazása és megvála-

szolása önálló tudományt hozott létre. Ez a középkori arab irodalomkritika (naqd al-šī'r) tudománya.

Az irodalomkritika szempontjai eredetileg a tudományok más, már létező területein, az azokban megfogalmazott központi kérdések mellett másodlagosan, mintegy melléktermékként jelentek meg. Az irodalomtörténeti, a Korán-filológiai, a nyelvészeti vagy a filozófiai stúdiumok többsége felszínesen vagy egyáltalán nem foglalkozott az irodalom, a költészet sajátos elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Ezek alkalmanként poétikai megközelítések voltak, és ebben az esetben sajátos művészeti ágnek tekintették a költészetet, de döntő módon úgy elemezték az egyes műveket, illetve műrészleteket, mint a nyelvi kifejezőmód lehetséges megvalósulási formáit, és így a bennük előforduló nyelvtani, szóhasználati, stiláris vagy retorikai problémákat tárgyalták. Mégpedig úgy, hogy azokkal támogatni tudják fő (filológiai vagy teológiai) tárgyak kifejtését. Az irodalom megismerésének és tudományos tárgyalásának fokozódó igénye csak a 10. század folyamán hívta életre a specializálódott kritikai műveket, amelyek a stiláris eszközöket, az egyes költői életműveket tárgyalták, vagy több költőt vetettek össze, és végül ekkor jelentek meg az irodalomtudomány egészét rendszeresen megalapozó poétikák is.

Ennek a széleskörű érdeklődésnek eredményeként alakult ki a középkori arab irodalomtudomány sajátos beszédmódja, amelynek keretében ez a kultúra érteni, értelmezni és befogadni tudta az irodalmi alkotásokat. A kezdetektől két kutatási irány érvényesült: a nyelvészeti és a szűkebben vett poétikai. A nyelvi kifejezőeszközök mind elmélyültebb, 'Abd al-Qāhir al-Ġurġānī tevékenységében csúcspontjára érkező retorikai vizsgálata hívta létre az 'ilm al-balāġāt (az 'ékesszólás tudományát), amely Jūsuf al-Sakkākī (1983), illetve al-Ĥaṭīb al-Qazwīnī (1993) összefoglalásától kezdődően formálisan is három tudomány komplexumát foglalta magába. Ez a hármas rendszer a következő tudományterületeket fogta össze:

Az 'ilm al-ma'ānī, vagyis a „szintaxisz stilsztikája” azt vizsgálja, hogy egy közleményt megfogalmazó és nyelvtani értelemben helyes („tisztá”) arab nyelvű megnyilatkozás hogyan feleltethető meg a beszéd szituációjának. Ez magában foglalja a beszélő intencióját, a hallgató kommunikációs pozícióját, a jelrendszer grammatikai lehetőségeit és az üzenet logikai szervezettségét egyaránt. Miközben tehát a szintakszis stilsztikai szempontból releváns problémáit elemzi, végső soron a pragmatika kereteit jelöli ki.

A második tudományág az 'ilm al-bajān, a „trópusok” tudománya, amely azt kutatja, hogy egy adott tartalmat hogyan lehet a legvilágosabban kifejezni a nyelvrendszer erede-

Az irodalomkritika szempontjai eredetileg a tudományok más, már létező területein, az azokban megfogalmazott központi kérdések mellett másodlagosan, mintegy melléktermékként jelentek meg. Az irodalomtörténeti, a Korán-filológiai, a nyelvészeti vagy a filozófiai stúdiumok többsége felszínesen vagy egyáltalán nem foglalkozott az irodalom, a költészet sajátos elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Ezek alkalmanként poétikai megközelítések voltak, és ebben az esetben sajátos művészeti ágnek tekintették a költészetet, de döntő módon úgy elemezték az egyes műveket, illetve műrészleteket, mint a nyelvi kifejezőmód lehetséges megvalósulási formáit, és így a bennük előforduló nyelvtani, szóhasználati, stiláris vagy retorikai problémákat tárgyalták.

ti vagy figuratív jelentésben való használata révén. Így (a) a hasonlat (tašbīh), (b) a figuratív nyelvhasználat (mağāz), ezen belül a metafora (isti‘āra), valamint (c) a metonímia (kināya) szemantikai kérdéseivel foglalkozik.

A harmadik tudományág az ‘ilm al-badī‘, a beszéd „ornamentikájának” tudománya, ami az alakzatokat elemzi és rendszerezi tartalmi és formai szempontok alapján. Ez a tudománykomplexum egyfajta stilsztika, ami a középkori arab és ezen kívül minden muzulmán (perzsa, török, urdu stb.) irodalomtudomány mintaadó tudományos bázisát képezte. A művelt irodalmi közbeszéd alapja, hatása napjainkig nyomon kísérhető; a 20. századi modern arab irodalomtudomány kialakulásának egyik jelentős kritikai mozzanata éppen az, hogy ez az új értékszpontokat és módszert érvényesítő, sok tekintetben nyugati mintákat követő tudomány miként viszonyul az ‘ilm al-balāga egészéhez.

Másrészt az irodalomtudomány történetének korai szakaszában alakult ki a költészetre érvényes alapelveknek az ‘amūd al-šī‘r (‘a költeménykészítés pillére’) terminus technicusszal összefoglalt követelményrendszere. Ez a normarendszer az általános irodalomtudományi kutatás keretén belül már a 10. században körvonalazódott, és a költői alkotótevékenységgel szemben támasztott követelményeket foglalta magába. Alapja az, hogy a muzulmán udvari kultúrában az alkotást mesterségnek (šinā‘a) tekintették, s így a műveket a létrehozás, az elkészítés felől közelítették meg. Az irodalom vizsgálatának szempontjait a költészet mesterség-jellegére támaszkodva, a költemény formális meghatározásából kiindulva állították össze, s a benne megfogalmazott elvárásokkal és követelményekkel a gyakorlati költészetelmélet fundamentumát hozták létre. Ezeket a szempontokat al-Marzūqī (meghalt: 1030) fogalmazta meg a legátfogóbban Abū Tammām *Ḥamāsa* (*Hősiesség*) című klasszikus költői gyűjteményének magyarázata elé írt bevezetésében, de részletekben már korábban is megjelent ennek a normarendszernek néhány összefüggő eleme. Így érvényes részleteket találunk azokban a kritikai kísérletekben, amelyek az irodalmi műveket rangsorolták, mint amilyen al-Ġāhiz (1970), Ibn Qutayba (1967), Qudāma Ibn Ġa‘far (meghalt: 948 vagy 956) munkái voltak, illetve az olyan gyakorlati kritikai munkák okfejtésében is nyomon követhetjük a norma (alakuló) működését, mint amilyeneket al-Āmidī (meghalt: 987), al-Hātimī (meghalt: 998) és al-Qāḍī al-Gurgānī (meghalt: 1002) írtak, és nem okozhat meglepetést, ha azt mondjuk, hogy Ibn Tabāṭabā is ebbe a sorba tartozik.

A rendelkezésünkre álló anyag szerint az ‘amūd al-šī‘r és az ‘ilm al-balāga közötti viszony úgy fogalmazható meg, hogy míg a balāga-tudományok inkább a nyelvi-retorikai, stilsztikai kérdéseket tárgyalják, az ‘amūd al-šī‘r megfogalmazói inkább (vagy pontosabban, a későbbi stilsztikáival szemben!) túlsúlyosan a poétikai-irodalomelméleti problémákat kutatják. A két tudományterület határai persze gyakran elmosódnak, és az egymástól elkülönülő poétikai és stilsztikai szempontokat az irodalomtudományok első, Abū Hilāl al‘Askarītól (1952) és Ibn Rašīqtól (meghalt: 1063 vagy 1071) származó összegzéseiben is közelítették egymáshoz. Ennek hátterében az áll, hogy a stilsztikailag gazdagabb megoldásokat mutató, ornamentikus badī‘-költészet mind szélesebb térhódításának eredményeképpen, illetve az általa kiváltott kritikai reflexióban a poétikummal szemben fokozatosan nagyobb figyelmet kap a stilsztika, vagy ha alkalmasabb a terminus: a retorikum. Al-Marzūqī összefoglalása is már retorizált irodalomkritikaként olvasható. A 12. századtól kezdődően pedig az ‘amūd al-šī‘r olyan elv- és normarendszerként marad fenn a balāga-tudomány mellett (vagy a retorizált irodalomtudomány általános keretén belül), amely a költői/befogadói habitus zárt formáját egyszer és mindenkorra, a középkori muzulmán udvari kultúra egésze vonatkozásában rögzítette. A szellemi környezet mozdulatlansága miatt arra már nem volt mód, hogy az egészet létrehozó sokszínű tudományos érdeklődés új vizsgálati szempontokat vethessen fel.

Általánosabban talán úgy fogalmazhatunk, hogy a középkori arab irodalomtudomány történetében az ‘amūd al-šī‘r (a költeménykészítés pillére) zárt rendszerének összefoglalása

korszakhatárt jelez az irodalomtudomány történetében. Lezárja azt a korszakot, amely a naiv kritikai reflexiótól indult el, és az önálló, poétikum-specifikus kritika kialakítását tűz(het)te célul maga elé. Azt a korszakot, amelyik az irodalom jelenségeinek többirányú, rendszeres vizsgálatával az irodalomelmélet, az esztétika, a stilisztika, a retorika stb. kérdéseit vetette fel, s amelyekre fokozatosan kanonizálódó választ tudott adni. Az al-Marzūqīnál olvasható összefoglalás azonban már formailag is eltakarja a megelőző korszak olyan gondolatait és gondolat kísérleteit, amelyek kívül estek érdeklődési körén, és amelyeket ezért nem emelt a kánon „törvényei” közé. Így a 10–11. század fordulójára tehető váltás a középkori arab irodalomtudomány történetében lezárja a formatív szakaszt, és egyúttal egy újabb korszak nyitányát jelenti. S míg az előzőt azzal jellemezhetjük, hogy az ‘amūd al-šī‘r (a poétika) felé vezetett, addig az új korszak a majdani balāga-tudományok (a stilisztika) kialakításával/megteremtésével írható le.

Fölmerül a kérdés, hogy Ibn Ṭabāṭabā műve hogyan illeszkedik ebbe a történetbe, hiszen a 11. század után már nem idézik, és valószínűleg nem is másolják, s legfeljebb csak mások által korábban idézett fragmentumok maradnak fenn tőle.

A válasz az, hogy éppen ennek a jelzett váltásnak az eredményeként szorult ki az irodalmi hagyományból: egyrészt azért, mert a poétikai kánon által később jóváhagyott gondolatok nála más rendszerbe illeszkednek, másrészt pedig azért, mert azokat a megállapításait, amelyek a költemény befogadásával, hatásával kapcsolatosak, nem tekintették az ‘amūd al-šī‘r konstitutív elemeinek, így egyszerűen negligálták. Továbbá azért is, mert szerzőnk nem foglalkozott a tulajdonképpeni retorikai-stilisztikai kérdésekkel, és így nem szolgáltatott újabb, sajátos anyagot a formálódó balāga-tudományoknak sem. Ibn Ṭabāṭabā szerepét, munkájának jelentőségét így a poétika (‘amūd al-šī‘r) normarendszerének megszilárdításában, a rendszeres irodalomelméleti és esztétikai gondolkodásra tett kísérletként fogalmazhatjuk meg.

Irodalom

‘Abbās, Ihsān (1971): *Tārīḥ al-naqd al-adabī ‘inda ‘l-‘arab*. Bejrút.

Abū Zayd, Naṣr Hāmīd (1999): *Iškālījāt al-qirā‘a wa-ālījāt al-ta‘wīl*. al-Markaz al-ṭaqāfī al-‘arabī, al-Dār al-bajdā‘, (Casablanca)–Bejrút.

Allen, R. (1998/2005): *The Arabic Literary Heritage: The Development of Its Genres and Criticism*. Cambridge University Press, Cambridge.

Arisztotelész (2002): *Metafizika*. Lektum Kiadó, Szege.

‘Askarī, Abū Hilāl al- (é. n. [1952]): *Kitāb al-Šinā‘atajn*. Kairó.

Bauer, Thomas (2005): *Arabische Kultur in Rhetorik, Begriff – Geschichte – Internationalität, herausg. Gert Ueding, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 283–300.*

Ḍayf, Šauqī (1983): *al-Balāga taṭawwur wa-tārīḥ*. 6. kiadás. Dār al-Ma‘ārif, Kairó.

Ġāhiz, Abū ‘Amr ‘Uṭmān ibn Baḥr al- (1970): *Kitāb al-bayān wa-‘l-tabyīn*. I–IV. Kairó.

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

Ġurġānī, ‘Abd al-Qāhir al- (1954): *Asrār al-balāga*. (*The Mysteries of Eloquence*). Maṭba‘at Wizārat al-Ma‘ārif, Istanbul.

Goldziher Ignác (1981): *Az iszlám kultúrája. Művelődéstörténeti tanulmányok*. I–II. Gondolat Kiadó, Budapest.

Goldziher Ignác (1995): *Az arabok és az iszlám. Válogatott tanulmányok*. Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára – Körösi Csoma Társaság, Budapest.

Grunebaum, G. E. von (1955): *Kritik und Dichtkunst: Studien zur arabischem Literaturgeschichte*. Otto Harrassowitz, Wiesbaden.

Heidegger, M. (1988): *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó.

Heinrichs, W. (1969): *Arabische Dichtung und griechische Poetik: Ḥāzim al-Qartājannī’s Grundlegung der Poetik mit Hilfe aristotelischer Begriffe*. Beirut–Wiesbaden.

Heinrichs, W. (1977): *The Hand of the Northwind: Opinions on Metaphor and the Early meaning of Istī‘āra in Arabic Poetics*. Wiesbaden.

Ibn Ṭabāṭabā al-‘Alawī, Abū ‘l-Ḥasan (1985): *‘Yūr al-šī‘r*. Rijád.

Jenssen, H. (1998): *The Subtleties and Secrets of the Arabic Language. Preliminary Investigations into al-Qazwīnī’s Talkhīš al-Miftāḥ*. Bergen.

Kermani, N. (2000): *Gott ist schön: das ästhetische Erleben des Koran*. Verlag C. H. Beck, München.

Larkin, M. (1995): *The Theology of Meaning: 'Abd al-Qāhir al-Jurjānī's Theory of Discourse*. New Haven.

Marzūqī, Abū 'Alī Aḥmad al- (1991): *Šarḥ dīwān al-ḥamāsa, I-II*. Dār al-Ġil, Bejrūt.

Maṭlūb Aḥmad (2000): *Mu'ğam al-muštaḥāt al-balāghīyya wa-taṭawwuruhā, arabī-arabī*. Bejrūt.

Mehren, A. F. M. von (1853/1970): *Die Rhetorik der Araber*. Hildesheim–New York.

Meisami, J. S. és Starkey, P. (1998, szerk.): *The Encyclopedia of Arabic Literature*. I–II., Routledge, London.

Nöldeke, Th. (1864): *Beiträge zur Kenntnis der Poesie der alten Araber*. Hannover.

Ibn Qutayba, Abū Muḥammad 'Abd Allāh ibn Muslim (1967): *Kūtāb al-šīr wa-'l-šū'arā'*. Kairó.

Qazwīnī, Al-Ḥaṭīb al- (1993): *Talḥiṣ miṣṭāḥ al-'ulūm*. Bejrūt.

Quintilianus, M. F. (1913–1921): *Szónoklattan. I–II*. Franklin Társulat, Budapest.

Sakkākī, Abū Ya'qūb Yūsuf al- (1983): *Miṣṭāḥ al-'ulūm*. Bejrūt.

Smyth, W. (1995): The Canonical Formulation of 'Ilm al-Balāghah and al-Sakkākī's Miṣṭāḥ al-'Ulūm. *Der Islam*, 72. sz. 7–24.

Simon, U. G. (1993): *Mittelalterliche arabische Sprachbetrachtung zwischen Grammatik und Rhetorik: 'ilm al-ma'ānī bei al-Sakkākī*. Heidelberg.

'Umarī, Muḥammad al- (1999): *al-Balāgha al-'arabīyya, ušūluhā wa-imiṭidāduhā*. Ifīrqiyyā al-šarq, al-Dār al-Bajḍā' (Casablanca).

'Ušfūr, Ġābir (1973?): *al-Sūra al-fannīyya fī 'l-turāt al-naqdī wa-'l-balāghī*. Dār al-Ma'ārif, Kairó.

Versteegh, K. és Brill, E. J. (2003–): *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics (EALL)*. Leiden.

Tüske László

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK,
Arab Tanszék

Olaszországi kutatás a kommunikációról és a tanulásról

A római Közoktatásügyi Minisztérium megrendelésére lezajlott kutatásról számol be könyvében a szerző Giuliana Modonesi, az olaszországi felsőoktatás jegyzett szereplője, több, az oktatás modernizációját szolgáló szakmai szervezet vezető aktivistája. Az olasz Közoktatásügyi Minisztérium több rendeletben is szabályozta a tanulási zavarokkal küzdő diákok segítését, a lelki egészség megtartását és a szocio-kulturális különbségek által okozott problémák áthidalását és elfogadását. A magatartással (jólneveltséggel, viselkedéssel) összefüggő ismeretek oktatását, kompetenciák fejlesztését törvények írják elő, amelyeket gazdagon ismertet és idéz is a könyv. (1)

A mű két részből áll. Az első nagy fejezet az elméleti tudnivalókat tárgyalja, a második pedig már a megvalósított programokat ismerteti részletesebben.

Fontos szó esik egyebek közt az iskolák által oktatott kommunikációs technikákról, valamint a tanító és a család kölcsönösen meghatározó szerepéről.

A kommunikáció tanítását a szerző „ok-forrásponti” és „okozat-befogadói” szempontból vizsgálja, a tanuló aktív szerepét állítja középpontba, és a káros vagy diszfunkcionális iskolai metódusokról ír kritikusan. Rámutat az empirikus kutatások nyomán a kölcsönös odafigyelés fontosságára (a figyelem mint kompetencia jelenik meg ebben az összefüggésben), egyben a konfliktuskezelési képesség tanításának szükségességére is. Modonesi és kutatócsoportja megvizsgálta a kommunikáció indirekt tanulásának folyamatát is, azokat a helyzeteket, amikor mások viselkedésének és

kommunikációs eszközeinek utánzásával, mintakövetéssel fejleszti önmagát a fejlődő ember (gyerek, kamasz), és úgy tapasztalták, hogy ennek sikere meglehetősen személyfüggő, a rátermettség jelenik meg mérhető független változóként. Összegezvén az iskolai kommunikációs folyamatokat, ennek lényegét abban látja, hogy az üzenet eredeti formájában érjen célba.

Technikai segítséget is ad kötetében a „metodo 9” elnevezésű, a kötetben bemutatott módszer megértéséhez, kutatási tapasztalatok alapján hangsúlyozza például a hangos olvasás fontosságát a szövegértés tanulásában. A szerző támaszkodik az olasz iskolákban országsszerte alkalmazott „oktatástechnológiai” programra, melynek szerzője az amerikai L. R. Hubbard, akit a hazai közönség többnyire gyanús és titokzatos „vallásalapítóként” tart számon, ám e nézetekkel nem feltétlenül szoros ideológiai összefüggésben pedagógiai munkássága is jelentős (s világszerte több helyütt alkalmazott és ismert, például a gambiai oktatási rendszerben igen magas arányban – adatok szerint az iskolák 98 százalékában – adaptálják a tanulásban nehezen haladó diákok segítésére, illetve a nehézségek prevenciójára). (2)

A bevezetőben ennek megfelelően Hubbard munkásságáról is olvashatunk egy rövid, tárgyilagos összefoglalót, ebben a tanulás tanításának és a kommunikáció tanításának leírását és a témával kapcsolatos fontos kifejezéseket ismerhetjük meg, mint az „ARC”-háromszög (a betűszó a ’rokonszenv’ vagy ’hasonlóság’, a ’valóság’ és a ’kommunikáció’ szavak kezdőbetűiből áll össze) a viselkedési-skálát. A kutatásvezető részletesen taglalja az ARC-rendszer 4.0–1.0-ig tartó skáláját, amit a rokonszenv, kommunikáció, valóság és megértés alapján határoz meg, valamint ismerteti saját módszere alkalmazását.

A fizikai tevékenységek a szellemi-fizikai jóllét tényezői. Az élet minden szakaszát érinti a mozgás, de sajnos – így az olasz tapasztalat – a mai gépesített világban egyre inkább háttérbe szorul. Ma az olasz oktatási rendszer nagy részében a mozgás és a sport csak fakultatív (kivéve, ahol kötelező testnevelés oktatás van), míg régen ez az életben maradáshoz kellett. Latin elődeire hivatkozva a „Mens sana in corpore sano” („ép testben ép lélek”) elvét idézi fel e körben: Modonesi szerint ez az üzenet egyre fontosabbá válik. A testnevelésnek nemcsak orvosi és biológiai fontosságát emeli ki, hanem egyértelműen kifejezi kulturális jelentőségét. A testnevelésórák emellett helyt adnak a magatartás-, jellemformálás megannyi eszközének, így a versengésnek és a bizonyításnak is. A programszerű mozgás hiányához kapcsolja a hiperaktivitás és a figyelemzavar problémáját, de az okok közt sokszor emlegeti a családon belüli kommunikáció hiányát és a lelki elszigetelődést is. Ennek kapcsán kritikusan teszi szövé, hogy az „aktív kezelés” helyett sokszor egyszerűen gyógyszereket adnak a gyerekeknek.

A könyv hangsúlyozza az egyénített, differenciálásra lehetőséget adó tanterv fontosságát: a tanárnak az egyént kellene felfedeznie és segítenie, terelgetni, felépíteni az egyéniségét és segédkezni céljai felállításában. Módszertani tanácsokat is tartalmaz a kötet. Ismét előkerül a személyes példamutatás fogalma. A tanárnak kell megmutatnia az altruista magatartást, a jó szándékot, kitartást és az egyensúly keresését.

Modonesi fontosnak tartja az iskolai kommunikáció ellenőrzését vagy felügyeletét, ahol a Hotz nevéhez kötődő „eltanulási”, elsajátítási módszert veszi alapul, ami nem csak a mentális és sport-tevékenység fejlődésére hat, de (hivatkozva például Pestalozzira) a személy valóság-tudatát is erősíti.

A projekteket és tapasztalatokat bemutató második fejezet a különböző általános iskolák és középiskolák által már megvalósított eljárásokat veszi sorra. Főleg római és nápolyi iskolák osztályaiból meríti példáit. Némely projekt a tanárok felkészítésére szolgált, de nagy részük a tanulók tanulásának segítését, illetve kommunikációjuk fejlesztését szolgálta. A mérések pontokba szedve tartalmazzák a projekt fő paramétereit. Így megjelennek a tanárok célkitűzései, óraszám, időtartam, heti gyakoriság, eszközök, hipotézisek felállítása, konkrét feladatok ismertetése, a munka leírása, statisztikák, illetve

a tesztek elemzése, ezek eredményei, majd a tanárok és diákok véleménye, tapasztalata (ez utóbbiak általában pozitívak).

Találhatunk mintákat specifikusan különböző tantárgyakhoz, de (mi így mondanánk) nem-szakrendszerű, heti rendszerességű fejlesztő foglalkozásokhoz is. Az utóbbi fajtába sorolandó a kommunikáció javítása, megismerése a gyerek-szülő kapcsolatban. Egy másik projekt a leírás szerint művészeti eszközökkel, színházzal, zenével, sporttal próbál javítani a kommunikáción.

Hasonlóságok és különbségek: Európa iskoláiban, családi otthonaiban és kevés „grundján” hasonló kihívásokra keresik a szakemberek a választ. „Minden megoldás érdekel” – foglalhatjuk össze a hazájában jól ismert szerző üzenetét.

Jegyzet

(1) Modonesi, Giuliana (2009): *Tecnologia di comunicazione e studio*. Ministero della Pubblica Istruzione – Ispettorato per l’Educazione Fisica e Sportiva, Roma. 270. o.

(2) Vannak információk az „alkalmazott oktatástan” szórványos, de hatékony magyarországi alkalmazásáról: a 90-es évek végén a fővárosi Hernád utcai iskolában végeztek a program hazai szakértői jól dokumen-

tált, sikeres kísérleteket (szintén hátrányos helyzetű tanulók körében), és ugyancsak korrekten dokumentált „pilot-program” zajlott egy kunszentmiklósi szakiskolában.

Molnár Lili

ELTE, PPK, művelődésszervező-olasz szak

Az elkötelezett iskola

Dankó Pista Egységes Óvoda-Bölcsőde, Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium

2009 novemberében két napos konferenciát rendezett a Gallup Intézet a Nemzetközi Üzleti Főiskolán a fenti témában. Itt ismerhettem meg Almási Lászlónét, aki beszámolt a Dankó Pista Egységes Óvoda-Bölcsőde, Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium létrejöttéről és működéséről. Ő az ügyvezetője, ötletgazdája és mindenese a Közös Kincs Oktatási Szolgáltató Közhasznú Nonprofit Kft.-nek, amely Biriben, Nagykálló szomszédságában tartja életben és fejleszti ezt a többfunkciós nevelő és tanintézetet.

Sokat hallunk arról, hogy égető szükség van a roma társadalom segítésére, integrálására, azonban az igazán sikeres kísérletekről és azok megvalósításáról alig esik szó. A Dankó Pista oktatási intézet és kollégium létrehozói nem szónokolnak erről, hanem lépésről-lépésre hozzák létre, önerőből, szeretettel, odafigyeléssel, szakértelemmel, valamint pályázati pénzzel.

Ebben az oktatási rendszerben szegregációmentesen megvalósítják a roma és nem roma fiatalok együttélését, tanulását, munkába állítását, szinte a bölcsőtől a felnőttkorig. Az intézet integrálja azokat a roma fiatalokat is, akik oktatásukat más iskolában nyugként, kudarcként élték meg. A fiatalok általános iskolai képzése után szakképzésük következik, és segítik őket az elhelyezkedésben is. A tehetséges fiatalok természetesen gimnáziumban is tanulhatnak, ott helyben. Ma már szép eredményeket tudnak felmutatni az érettségi utáni továbbtanulásban is. Így nincs Nagykálló körzetében kallódó fiatal, sőt a szülőknek is lehetőségük van tanulásra, szakismeretek megszerzésére.

Az elsajátított ismeretek nemcsak a fiatalok boldogulását segítik elő, hanem a körzet felemelkedését is lehetővé teszik, hiszen a szakmai gyakorlatok munkálatai a település szebbé tételét, az eredmények megőrzését is elősegítik. Itt még van becsülete a társadalmi munkának. A helyben végzett, illetve az intézettel kapcsolatban álló felnőttek természetesen veszik, hogy a kapott segítséget viszonyozzák környezetük, településük fejlesztésével, szépítésével. Evek során a „normális viselkedés”, a kulturált magatartás, egymás megbecsülése is szinte észrevétlenül beépül személyiségükbe.

2004-ben az akkor még általános iskola és gimnázium oktatói, amikor elkészítették oktatási és nevelési programjukat, már felvetették, hogy a régi módszer kudarcra van ítélve. Már akkor megfogalmazták, hogy intézményük igényes, befogadó legyen, mentes mindenfajta kirekesztéstől. Akkor még nem láthatták előre, hogy szükség lesz az általános iskola előtt és befejezése után is foglalkozni a befogadott tanulókkal. Pedagógiájuk egy régi kínai mondáson alapul, amelyet mindig figyelembe vettek, és ma is eszerint oktatnak, nevelnek:

„Beszélj róla, és elfelejtem.
Mutasd meg és emlékszem rá.
Vonj be, és megértem.”

A pedagógusok látták a gyakorlatban, hogy a felvett gyerekek közt hatalmas különbség van szocializációban, kulturáltságban, együttműködésben, pályaválasztási elképzelésben stb. Ez a különbség idővel még fokozódik is a tanulási kudarcok miatt. Ez szüli a továbbiakban a társadalomban is, a gazdasági életben is hátrányukat, kirekesztésüket. Hiába papolunk demokráciáról, ha azt a gyerekek már iskolai életükben sem élhetik meg. A tantestület hamar felismerte, hogy a helyi viszonyokhoz alkalmazkodó helyi tantervet kell kialakítani, amely lehetőséget ad a rejtett képességek kibontakoztatására is.

Az alsó tagozatos tanulás nagyon fontos alapismereteket ad, így a további tanulmányokra is nagy hatással van. Aki óvodába jár, észrevétlenül elsajátítja azokat a készségeket, amelyek segítségével könnyen megtanul írni, számolni, olvasni. A pedagógusok, miután látták, hogy mekkora különbség van a beiskolázott tanulók közt abban, hogy magukkal hozták-e a tanuláshoz szükséges készségeket vagy nem, programtervet állítottak össze arra vonatkozóan, hogy minden kisdíák rendelkezzen a tanuláshoz szükséges iskolaérettséggel. Ezért a nem óvodából jövő, halmozottan hátrányos helyzetű 6 éveseknek nem az első osztályt kell elkezdniük, hanem a 0. osztályt, amely pótolja azokat az ismereteket, amelyekkel az óvodába járók rendelkeznek. Így nem kudarcként, hanem örömmel élük meg, hogy iskolába járhatnak. Ezért szerepel tanintézetük megnevezésében is a „bölcsőde-óvoda”.

Az általános iskola sikeres elvégzéséhez még nem elegendő az óvodai előképzés: a tanulók egy része részképesség-zavarral küzd, amely megnehezíti az írás, olvasás, számolás elsajátítását. Rájöttek, hogy sokkal eredményesebbek lehetnek, ha nem a gyerekeket küldöztetik nevelési tanácsadókhöz, hanem ők alkalmaznak ilyen képzettségű szakembereket, hogy minél előbb segíteni tudjanak a tanulási nehézséggel küzdő tanulókon.

A délelőtti megszerzett ismereteket délután gyakorolni kellene, de ez rendkívül nehéz lehet olyan családokban, ahol erre nincs lehetőség, például a lakáskörülmények, illetve megfelelő felnőtt segítő hiánya miatt. Ez volt a következő megoldandó probléma. Ezért délután is foglalkoznak a tanulókkal, akár egyéneknél is. Ehhez kialakítottak egy innovatív tanulási környezetet, amely pedagógiai programot és igényes háttérrel, továbbá új módszereket is jelent. A hozott hátrányok ellensúlyozását az iskolai integrációs programmal oldják meg (rövidítve: IPR). Ebben a programban a nevelés és oktatás igazodik a gyermekhez, illetve ahhoz a közeghez, amelyhez a gyerek tartozik. Az intézménynek saját pedagógiai programot, helyi tantervet kell kialakítani. Aki ilyen programot alkalmaz, annak figyelembe kell venni a tanuló előzetes tudását (annak erősebb és gyengébb területeit), a tanuló igényét, törekvéseit, személyiségének vonásait.

Intézetükben a tanulókkal való egyéni foglalkozás egyik formája a segítő beszélgetések rendszere. Ez azt jelenti, hogy néhány héttel az iskolakezdés után a tanulók egyénenként megjelölnek három olyan felnőttet a pedagógusok közül, akiről el tudják képzelni, hogy segítők lehet. Természetesen figyelembe kell venni a pedagógusok kapacitását is ahhoz, hogy létrejöjjenek a tanár-diák párok. (Ez nem kötelező, és a későbbiekben változtatni is lehet.) Az egyéni beszélgetésekhez (foglalkozásokhoz) időre van szükség, amelyet a heti óraszámából vesznek el. Ez körülbelül 15 százalék lehet. A tanár támasza, közvetítője és kontrollja a tanulónak minden téren, továbbá közvetíti a tanuló igényeit is a testület, a szülői ház felé. Minden tanulónak egyéni dossziéja van, amely tartalmazza a legfontosabbakat. Fontos szerepet játszik a „telefonos hírlánc” is, amelynek segítségével elejét vehetik az indokolatlan mulasztásoknak, a lemorzsolódásnak stb. Az egyéni foglalkozások kiterjednek arra is, hogy a pedagógus megtekinti a tanulót tanórán kívüli közegben is (sport, művészeti tevékenység stb.).

Intézetükben a tanulókkal való egyéni foglalkozás egyik formája a segítő beszélgetések rendszere. Ez azt jelenti, hogy néhány héttel az iskolakezdés után a tanulók egyénenként megjelölnek három olyan felnőttet a pedagógusok közül, akiről el tudják képzelni, hogy segítők lehet. Természetesen figyelembe kell venni a pedagógusok kapacitását is ahhoz, hogy létrejöjjenek a tanár-diák párok. (Ez nem kötelező, és a későbbiekben változtatni is lehet.) Az egyéni beszélgetésekhez (foglalkozásokhoz) időre van szükség, amelyet a heti óraszámából vesznek el.

Hogyan valósulhat meg a tanulásban az egyéni haladási ütem? Nincs órai számonkérés, de a megszerzett tudásról negyedévenként számot kell adni. Ez történhet tantárgyankénti témazáró dolgozatok, illetve (választható) beszámoló formájában. Fontos, hogy javításra is van alkalom. Mindezek rögzítésre kerülnek az úgynevezett „egyéni szerződés”-ben. Ebben a vizsgákra vonatkozó határidő, a tantárgyak sorrendje, javítási lehetőségek, továbbá limitált hiányzási keretek, halasztási lehetőségek is szerepelnek.

Közösségépítés nem létezik közösségi szerepvállalás nélkül. A különböző közösségekbe való beilleszkedést is tanulni kell. Szép példák találhatóak az önszerveződésre, de többnyire szükség van pedagógusok segítségére is. Az osztályfőnökök egyúttal kiscsoport-vezetők is. Napi kapcsolatban kell lenniük az osztállyal, segíteni kell a csoportkohéziót. Közösségépítésre a hagyományos iskolákban is szükség van, de Nagykállón maguk is kidolgoztak célravezető eszközöket, módszereket. Jövőre tanévelőkészítő tábort szerveznek, ahol a tanulási motivációt és a kommunikációs készséget is erősítik. A hagyományos osztályfőnöki órák

szerepét megtartva felhasználják a kiscsoportos foglalkozás adta lehetőségeket is. Beillesztenek a heti órarendbe 2 óra időtartammal kommunikációs tréninget, amelyet mentálhigiénés szakember tart. Azt várják ettől, hogy a tanulók konfliktuskezelő készsége javulni, önismeretük, együttműködési készségük pedig mélyülni fog.

Havonta egyórás, nagycsoportos foglalkozást tartanak. Ezt két mentálhigiénés szakember vezeti, minden tanuló és segítő tanár számára. Ezen az iskolai élet számos területére vonatkozó szabályrendszert lehet felállítani, amelyek a továbbiakban szükség szerint kiegészíthetők, korrigálhatók. Itt a tanulók önkéntelenül elsajátíthatják a kulturált és eredményes konfliktuskezelést, megélik a közösségépítés lépcsőfokait, a mi-tudat kialakulását, az iskolai demokrácia kezdetét, stb.

Az IDB (iskolai diákbizottság) hagyományos érdekképviseleti csoportja az iskolai tanulóknak. Segítségével komoly lépéseket tehetünk az iskolai demokrácia megteremtésében.

Az iskolánapot tavasszal rendezik, mindig külső helyszínen, hogy igazi kikapcsolódás legyen diáknak, tanárnak egyaránt. Nemcsak a hagyományos versenyek, vetélkedők, műsorok tehetik emlékezetessé, hanem a jóízű beszélgetések, a közös éneklések, a saját készítésű ételek is. Kicsi a valószínűsége a sikernek, ha nem előzi meg gondos előkészítés, szervezés. Az IDB itt is fontos szerepet játszik.

A teljesítménymérés rendszere

Tekintettel arra, hogy a többfunkciós tanintézet legfontosabb feladata a felzárkóztatás, időszakonként mérni kell, hogy hol tartunk ebben a folyamatban a kezdeti állapothoz képest. A felmérés alapján eldönthető, hogy elegendő volt-e az egyéves felzárkóztatás, vagy szükség van még egy évre. Mindenképpen szükséges mérni a kiinduló helyzetet, mert ez határozza meg, hogy milyen lépésekre van szükség a továbbiakban. Miután személyre szabottan megállapítjuk a hiányokat, más-más fejlesztésre lesz szükség. A teljesítménymérésnek csak egyik területe a tanulmányok folytatásához szükséges alapok ismerete. Legalább ilyen fontos a tanuló motivációjának, viselkedéskultúrájának, konfliktuskezelő készségének, mentálhigiénés állapotának, szociális helyzetének ismerete. A tantárgyak írásbeli, szóbeli számonkérése, a tanári-tanulói beszélgetések egyaránt hozzájárulnak a kiindulási, majd a zárási vélemény kialakításához. Ezért az egyéni dossziékban részletesen rögzíteni kell a kiindulási állapotot. Folyamatosan vezetni kell a naplót, amely tükrözi, hogy milyen egyénre szabott feladatokat kapott a tanuló, és azokat hogyan teljesítette. Az értékelés objektív, sokoldalú, mindig előrevivő kell legyen. Tudatosítani kell a tanulóban, hogy a szükséges lépések az ő boldogulását szolgálják. Semmilyen körülmények között nem alázhatjuk meg a tanulót! A keletkezett részeredmények alapján, ha szükséges, korrekciós lépéseket, további gyakorlási témákat kell kitűzni, majd számon kérni. A pedagógusok törekednek arra, hogy a számonkérésre minél változatosabb formákat találjanak. Bizonyos esetekben az ismeretek és készségek figyelembe vételén kívül fontos lehet, hogy megismerjük a tanuló gyakorlati érzékét, tevékenységre való hajlamát is.

A számonkérésre vonatkozó szabályok

A témazáró dolgozatok időpontját a szaktanár határozza meg. A negyedéves beszámolók, az osztályozó, a különbözeti és az előrehozott vizsgák időpontját az iskolavezetés adja meg. Ezek egyeztetett időpontok, és az „egyéni szerződés”-be is bekerülnek. A negyedéves beszámolók időpontját három héttel azokat megelőzően kihirdetik. A javító beszámolók ezután három héttel következnek.

Vannak olyan szabályaik is, amelyeket folyamatosan korrigálnak, hiszen eredetileg a magatartási és tanulási zavarokkal küzdő tanulókra alakították ki. Azonban vannak kérések, amelyeknek határain belül kell mozogni:

Nem lehet szempont a felvételnél az előző tanulmányi eredmény. Ami mérlegelésre kerül, az a továbbtanulással kapcsolatos (motiváltság, intelligenciaszint stb.).

A részvétel a tanórán kötelező (kivéve a magántanulókat, a felnőttképzésben az indokolt felmentést).

Havonta minden tanuló jogosult egy szabadnapra (bejelentési kötelezettség legkésőbb aznap fél 9-ig, továbbá nem lehet témazáró negyedéves beszámoló napja).

Minden tanulóval egyéni szerződést kell kötni, amely szükség esetén (tanár vagy diák kezdeményezésére) módosulhat.

Az intézet meghatározta az értékelés céljait és alapelveit, mind az egyénre, mind a tanulói közösségekre vonatkozóan.

Az innovatív tanuláshoz nemcsak elvek, programok szükségesek, hanem megfelelő környezet is. A nevelést és oktatást a meghatározott elveknek megfelelő pedagógusok és szakemberek végzik. Azonban ez még nem elegendő, be kell vonni a szülőket, a társadalmi, civil- és jóléti szervezeteket is.

A legjobb akarat mellett is gondot okozhat az intézményrendszer fenntartása. Ezt az állami támogatáson kívül pályázati pénzeknek és a Közös Kincs Oktatási Szolgáltató Közhasznú Nonprofit Kft.-nek köszönhetik. A rendkívül korszerű, tanulóbarát tantermek, a zöldövezettel körbevett udvar, a kicsik játszótere mind a közös ügyet szolgálják. A távolabb lakókat egy nagyobb és egy kisebb, saját tulajdonú iskolabusz szállítja. Létrehoztak Felsődobszán, a Hernád mellett egy 50 fő táboroztatására alkalmas erdei iskolát. A még távolabb lakóknak kollégiumot tartanak fenn.

A kezdeti általános iskolai képzés után lehetővé tették, hogy a végzett tanulók szakiskolai vagy gimnáziumi képzést kapjanak. Felvállalták a felnőttoktatást is.

Már a 2004–2005-ös tanévben 149 tanulójuk tett sikeres szakmai vizsgát. Az első érettségiző évfolyamról 28 fő szerzett érettségi bizonyítványt, közülük 13 felsőoktatásban vesz részt. Az esti tagozaton 38 fő érettségizett, és 4 fő javító vagy kiegészítő érettségi bizonyítványt, 117 fő pedig szakmai vizsgát tett. Jelenleg 1200 főt oktatnak, tanítanak a különböző iskolatípusokban.

Környezetük lakóival is gyümölcsöző a kapcsolatuk. A falunapokra a közösségi szórakozás számos formáját visszahozták. A hagyományápolás magával hozta a helytörténet fejlődését is. Gyűjtik a tárgyi emlékeket, meghallgatják és rögzítik az idősök történeteit. Szép kezdeményezés a szépkorúak farsangja, a lombhullató fesztivál, a mindenki karácsonya, a kincseink napja, a kirakodóvásárok, a főzőversenyek, és még sorolhatnánk.

A Közös Kincsünk Alapítvány a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő hátrányos helyzetű fiatalok és felnőttek tanulását, továbbtanulását, képzését és továbbképzését segíti elő, így lehetőséget teremt a munkaerőpiacon az elhelyezkedésre, versenyképességre.

Az elsajátítható szakmák jelenleg: burkoló, kőműves, szobafestő-mázoló, tapétázó, szociális gondozó és ápoló, gyermek- és ifjúsági felügyelő, óvodai dajka, fodrász, számítógép-kezelő, pedagógiai asszisztens, szociális gondozó és szervező, szociális gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző, rendszer-informatikus, bolti eladó, gépi forgácsoló, szerkezetlakatos, géplakatos, kozmetikus, telefonos és elektronikus ügyfélkapcsolati asszisztens, ügyviteli titkár, multimédia-fejlesztő. Eddig 942 sikeres szakképesítő vizsgát mondhatnak magukénak az eltelt 5 évben.

Tapasztalataikat szívesen megosztják az érdeklődőkkel.

Kárász Aranka
Óbudai Gimnázium

Egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség az iskolában

Hazánkban az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség biztosítása az oktatás kerekei között igen érzékeny terület, sebezhető passzív alanyokkal. Sőt, szinte csak sebezhető passzív alanyok alkotják a hazai oktatásügy emberanyagát. Elenyésző a potenciális jogsértésnek nem exponált oktatók, kutatók, pedagógusok, tanulók és hallgatók száma. Az oktatásügy azonban nem csak egyféle diszkriminációval terhes. Olykor egy-egy történeti tényállás egymással párhuzamosan többféle injuriának is faktuális alapot képez.

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság 2009. évi gyakorlatát vizsgálva feltűnő, hogy a Hatóság által a honlapján közzétett „legjellemzőbb ügyek” közül 34 esetben találkozunk jogsértést megállapító döntéssel. Ebből öt romákat érint: tehát mintegy 15 százalék. Hat esetben iskolai jogsértésekről van szó: ez nagyjából 20 százalék. A romákat érintő iskolai jogsértések száma három: azaz mintegy 10 százalék. Ezek igen magas százalékok. Különösen, ha a kumulált diszkriminációs-szegregációs faktorokkal számolt eseteket nézzük. Arányait tekintve rendkívül nagy számokról van szó, ami elgondolkodtató az egész társadalom és – nem utolsósorban – az állam számára is.

Az extrémizmus „élettere”

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság gyakorlatában manifesztálódó esettípusok mellett megjelent Magyarországon a munkáltatási politizálás is, azaz az álláskeresők kisebbségi vagy politikai alapon történő megrostálása. A megerősödő hazai szélsőségek munkáltatási politizálásának lényege a társadalom megosztása és a kisebbségek kirekesztése a társadalmi keretek közül. Akár úgy is, hogy egyes munkáltatók egyfajta munkáltatási politizálással a szélsőségekhez lojális álláskeresőket támogatják. Ők ebből finanszírozzák – pontosabban a munkáltatóik közvetlenül így fedezik – a szélsőséges politizálás költségeit: a transzparens gyártástól a pénzbüntetésen és a pénzbírságon át a gyülekezési törvény (1989. évi III. törvény) 13. §-a szerint a rendezvény szervezőit és résztvevőit a kívülállóknak okozott károkért terhelő egyetemleges felelősségig.

A munkáltatási politizálás mára túlnőtt az egyszerű esélyegyenlőségi ügyek kategóriáján. A 654/2009. számú ügyben megállapítást nyert, hogy a Magyar Gárdával fenyegették a roma diákokat. „Hát én nem csodálkozom, hogy a fehér vagy Magyar Gárda járkal, gyalogol, masírozik” – nyilatkozta az egyik pedagógus a tényfeltárás során. Az iskola igazgatójának elmondása szerint belőle csak a féltés beszélt. Tudta ugyanis a gyerekektől azt, hogy félnek a Magyar Gárdától, és egy hétvégét más településen töltötték a családjukkal. Az Egyenlő Bánásmód Hatóság megállapította: „Egy pedagógussal szemben a társadalom magasabb mércét állít, szigorúbb követelményeknek kell megfelelnie, hiszen a nevelésére bízott gyermekek értelmi, szellemi és erkölcsi fejlődését biztosítva kell feladatait ellátnia. Így fokozottabban kell ügyelnie arra, hogy a gyűlöletkeltésnek és a rasszizmusnak, de még csak a célzatosnak sem tekinthető szélsőséges megnyilvánulásoknak se engedjenek teret a nevelési-oktatási intézményben, és a maguk részéről tegyenek meg mindent, hogy az ilyen jelenségeket a lehető legtávolabb tartsák az oktatási intézménytől.”

A kérdés csak az: miért nem fogott hozzá a múlt század hatvanas éveinek magyarországi vezetése ezeknek a már akkor is létező problémáknak a felszámolásához? Ha ezt a gondot megfelelő keretek közt lehetett tartani a rendszerváltás előtti Magyarországon, miért burjánzott el ilyen jelentősen a szociális piacgazdaság keretei közt működő plurális demokráciában? Mit mulasztottak el megtenni a kormányok, pártállástól függetlenül? A nők egyenjogúsítása érdekében hozott jogszabályok mellett miért maradt el a romákat védő jogi reguláció és orientáció tökéletesítése már a rendszerváltás előtti Magyarországon is? Lehet-e vagy érdemes-e egyáltalán az 1989 előtti jogalkotás hibájának felróni a jelenlegi romahelyzetet?

A roma iskolaügy problematikája régi történet Magyarországon, de ma már az iskolázott roma népesség adekvát végzettséggel is ki van téve annak, hogy munkáltatási politizálás áldozatává válhat. A romákkal szemben, helyettük alkalmazott, hasonlóan vagy alacsonyabban iskolázott munkaerő már nem pusztán egyes munkáltatók kisebbségekkel szembeni emocionális averzióját testesíti meg, de az alkotmányos rendre és a társadalmi kohézióra is veszélyt jelent.

Ami az iskolák falai közt történik, nagyjából arra számíthat a tanulmányait sikerrel végző kisebbségi az iskola kapuján kívül is. A sok jó példa és felidézhető egyesületi-mozgalmi tevékenység, polgárjogi aktivizmus nem törpül el a negatív esetek mellett. Azonban feltűnően megszorodtak az iskolai és a romákat ért, valamint az iskolai keretek közt roma származásúakat ért kázusok az ombudsmani jellegű hatóságok és a bíróságok gyakorlatában. Ez a jelenség a társadalmi-gazdasági rendszer politikai alapjainak részleges megbomlását mutatja. Egy ilyen politikai és társadalmi atmoszférában az extremizmus közhatalomra kerülése különösen kiélezné a roma lakosság és a nem romák közti konfliktusokat, de alkalmas lenne az amúgy is sérülékeny iskolaügy bomlasztására is.

Természetes, hogy az iskolák falai közül indul minden hasonló szociális ellentét. Az iskolai kasztosodás Magyarországon egyáltalán nem ismeretlen jelenség. A hazai zsidóság gyermekei a második világháború alatt külön szervezett zsidó osztályokba járhattak, gondosan elkülönítve a többiektől. Erről Kertész Imre gyermekkori visszaemlékezéseiben is számot ad. De a lányok és a nők oktatása is hosszú ideig kirekesztő jelleggel zajlott. A fiúk és a lányok sokáig csak az érettségipadban ülhetek először egymás mellett. A kirekesztés története párhuzamos a legtöbb civilizált állam fejlődésével. A gond az, hogy – ilyen vagy olyan, burkolt vagy burkoltnak vélt formában, de – még mindig nem vészett ki társadalmunkból.

Formalizmustól mentesen állíthatjuk: mindegy, hogy törvényi keretek közt vagy éppen hatályos törvényi rendelkezésekkel ellentétesen zajlik a hazai iskolai kirekesztés, csak az eredmény számít.

A nemzetközi jog irányai

Magyarországon az 1964. évi 11. törvényerejű rendelet hirdette ki az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló 1960. évi UNESCO-egyezményt, melynek 3. cikke értelmében minden megkülönböztetés kiküszöbölése és megakadályozása érdekében a részes államok kötelezik magukat, hogy

eltörölnek minden olyan törvényhozási és adminisztratív rendelkezést és megszüntetnek minden olyan adminisztratív gyakorlatot, amely megkülönböztetést von maga után az oktatás területén;

megteszik a szükséges intézkedéseket – ha kell, törvényhozási úton –, hogy a tanulóknak a tanintézetekbe való felvételénél semmiféle megkülönböztetés ne történjék;

a tandíjak, az ösztöndíjak odaítélése és a tanulók bármilyen más formában történő segélyezése terén nem engedik, hogy állampolgáraikat a hatóságok megkülönböztetett bánásmódban részesítsék;

a hatóságok által a tanintézeteknek bármely formában nyújtott segéllyel kapcsolatban nem tűnnek semmiféle olyan korlátozást vagy kedvezést, amely kizárólag a tanulóknak egy bizonyos csoporthoz való tartozásán alapul.

Az 1. cikk értelmében a „megkülönböztetés” a fajon, bőrszínen, nemen, nyelven, valláson, politikai vagy bármilyen egyéb véleményen, nemzetiségi vagy társadalmi származáson, vagyoni helyzeten vagy születésen alapuló minden olyan különbségtétel, kizárás, korlátozás vagy kedvezés, melynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő bánásmód megszüntetése vagy akadályozása.

Ezt az UNESCO-egyezményt elsősorban az észak-amerikai feketék oktatási egyenjósítására céljából hozták, de a közelmúltban a magyar kormány is az USA oktatásügyi és

emberi jogi szakértőinek tanácsát kérte, hogy az USA-ban bevált módszerekkel számolják fel a hazai romadiszkriminációt. Az USA-ban az afroamerikai diákok helyzete lényegesen javult, igaz, ma is vannak problémák ezen a téren.

Magyarországon az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény 27–29. §-aiban, az *Oktatás és képzés* cím alatt rekodifikálta a törvényhozó az UNESCO-egyezmény vonatkozó posztulátumait. A Bajnai-kormány szakmai segítséget kért, hogy a túlnyomórészt eredményesnek nevezhető észak-amerikai megoldást – az emberi jogokból levezetve – Magyarországon is sikerre lehessen vinni. A kérdés csak az: miért nem fogott hozzá a múlt század hatvanas éveinek magyarországi vezetése ezeknek a már akkor is létező problémáknak a felszámolásához? Ha ezt a gondot megfelelő keretek közt lehetett tartani a rendszerváltás előtti Magyarországon, miért burjánzott el ilyen jelentősen a szociális piacgazdaság keretei közt működő plurális demokráciában? Mit mulasztottak el megtenni a kormányok, pártállástól függetlenül? A nők egyenjogúsítása érdekében hozott jogszabályok mellett miért maradt el a romákat védő jogi reguláció és orientáció tökéletesítése már a rendszerváltás előtti Magyarországon is? Lehet- vagy érdemes-e egyáltalán az 1989 előtti jogalkotás hibájának felróni a jelenlegi romahelyzetet?

A labda az önkormányzatoknál van

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság az 525/2009. számú döntésében megállapította, hogy az eljárás alá vont önkormányzat a közoktatás szervezésével kapcsolatos feladat-ellátási és fenntartói, irányítási tevékenységével hozzájárult a kérelmező által sérelmezett jogellenes elkülönítés kialakításához és annak fenntartásához. Az önkormányzat által jóváhagyott döntésen alapult, hogy az oktatási intézmény a működtetése során a pedagógiai programban foglaltak alapján az osztályszervezés szempontjainak kialakítása, a tanulók osztályba sorolása, az osztályoknak az intézmény valamely meghatározott épületében való elhelyezése, az adott osztályok létszámának és azon belül az etnikai kisebbséghez tartozók arányának kialakítása során megsértette az egyenlő bánásmód követelményét a cigány etnikumhoz tartozó tanulókkal szemben, vagyis jogellenes elkülönítést alkalmazott. Az önkormányzati törvény, az 1990. évi LXV. törvény 8. §-ának (4) bekezdése szerint municipális kézbe került az általános iskolai oktatás, de – szintén e szakasz értelmében – a települési önkormányzat köteles biztosítani a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak érvényesülését is. A törvényi felhatalmazás tehát adott, hogy a municipalitás akár egyazon rendelet keretében fellépjen a romák oktatásügyi diszkriminációja ellen. A jogi eszközök adottak, mégis akad olyan önkormányzat, amely nem képes megfelelően szabályozni e területet, vagy ha az önkormányzati jogalkotás meg is fogalmazza a romák oktatási szegregációját megszüntetni célzó rendelkezéseket, ezek végrehajtási deficitet szenvednek.

A labda az önkormányzatoknál van, de esélyegyenlőségi törvényünk, a 2003. évi CXXV. törvény értelmében a problémás helyzet kezelése állami feladat is, sőt elsődlegesen az állam kötelessége. Az önkormányzatok nem az állam megnyújtott karját képezik. Az önkormányzatiság autonóm mozgásteret biztosít a lokális kérdések helyi rendezéséhez. Ekként az állam nem léphet az érintett önkormányzatok helyett. Vagy ha mégis megtenné, azzal a közhatalom demokratikus decentralizációja és a helyi közösségek önkormányzathoz való joga sérülne. Az államnak nem funkciója, hogy a helyi közérdeket az országos közérdekek vagy az államérdekek szintjére transzponálja. A helyi társadalmi konfliktusok rendezésének mindenekelőtt helyben kell megtörténnie. Ha ez nem sikerül, az annyit jelent, hogy a társadalmi diszkrépanciák helyi szinten túlsúlyba kerültek a jogállammal szemben. Egy-két kivételes eset alkalmas lehet arra, hogy az országos politika és a törvényhozás-jogalkotás is elkezdjen foglalkozni az iskolai szegregációval és az iskolai diszkrimináció további aktualitásaival.

Iskolai szelekció

Nem minden helyi önkormányzatot érint a szegregáció elleni küzdelem sikertelensége. Vannak pozitív példák, emberi jogi sikerek, eredmények. Mindazonáltal a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa a 2008. évről szóló beszámolójában szó szerint a következőket írta: „A kisebbségi ombudsmanhoz évről évre nagy számban érkeznek olyan beadványok, amelyekben nevelési-oktatási intézményekben megvalósuló közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetést, jogellenes elkülönítést sérelmeznek. E panaszok kizárólag a cigány kisebbséget érintően fordulnak elő.” Az iskolai osztályok közti szelekció esetében a jobb képességűnek címkézett gyermekeket elválasztják a rosszabb képességűnek tartottaktól. Csakhogy a rosszabb képességűek osztályába átlagosan kétszer annyi roma tanuló jár, mint az úgynevezett jobbak közé. Ez a tünet leginkább a szegényebb településeken jellemző, de az ombudsman a fővárosban a józsefvárosi iskolaát szervezések kapcsán is a roma tanulók szegregációját fedezte fel. A roma tanulók voltaképp külön iskolákba szorultak volna, elkülönítve a nem roma diákokat tömörítő, jobban felszerelt iskolától. A józsefvárosi közoktatási esélyegyenlőségi program szerint a szegregációra „részben az oktatásszervezés ad módot [...] a tagozatos osztályok működtetésével”. A jogi háttér tehát a Józsefvárosban adott, de a fővárosi kerületben a gyakorlati végkifejlet néha eltérhet a normatív követelményektől. Ez pedig a jól konstruált elméletet írja felül.

A valóságalapú megközelítés több településen is ütközik az önkormányzati szabályokban megjelenő antidiszkriminatív, antiszegregatív látszatpolitizálással. Ennek három alapesete van:

(1) Az érintett önkormányzat valóban pozitív szándékai a jogalkalmazás során szenvednek csorbát, amiről a municipalitás nem szerez közvetlenül tudomást.

(2) Az önkormányzat tényleges szándékai ab ovo eltérnek a normaalkotásban koncipiált irányoktól.

(3) Az önkormányzat jó szándékú iskolai esélyegyenlőségi politikájának empirikus vizsgálata negatív tapasztalatokkal szolgál, de a municipalitás bürokratikus döntéssel félresöpri a közvetlenül hozzá eljuttatott információkat.

Az esetek többségében a harmadik pontban foglaltak fordulnak elő. Az első pontra is találunk példát, de a második pontban megfogalmazott lehetőség csak látens formában létezhet a mai Magyarországon.

A demokratikus fékek még nem koptak el

A 474/2009. számú ügyben az Egyenlő Bánásmód Hatóság nem tudta bizonyítani, hogy a roma tanulót ért hátrányos megkülönböztetés szoros összefüggésben lett volna a diák etnikai kisebbséghez tartozásával. Végül a Hatóság a maradék tényállási elemekre alapította elmarasztaló döntését: „A gyermek hiperaktivitása miatt nem részesülhetett folyamatosan a közoktatási törvény alapján kötelezően biztosítandó azon napközis foglalkozásban, amelyben osztálytársai. Annak ellenére, hogy a napközis nevelő nyilatkozata szerint a gyermek kezelhető lett volna, társai elfogadták, segítették.” Magatartási nehézségekkel küzdő gyermeket utasítottak el a 227/2009. számú ügyben is, bár ebben az esetben nem merült fel etnikai színezet.

Az esetek többségében a roma népesség nem ismeri fel az etnikai alapú diszkriminációt, vagy ha felismeri, nem meri nevének nevezni azt. Így a lappangó etnikai injuriák sokszor fedve maradnak a hatóságok előtt. Valószínű, hogy az így is sokkoló hatású százalékos arányok egy tisztább helyzetben még komolyabb anomáliákat mutatnának. Az állam és az önkormányzatok cselekvési kényszerhelyzetben vannak. A gondokat – kivált az ilyen természetűeket – azonban nem lehet egyik napról a másikra megoldani. A szo-

ciális értékrendet a társadalmi igazságosság mentén kell átrendezni, de nem egyetlen kormányzati ciklus alatt, hanem hosszú, legalább huszonöt évre kiterjedő programozás keretei közt. Ennél rövidebb idő alatt valódi előrelépést lehetetlen volna elvárni.

A politika parciális extrémizálódása mindig visszaveti a korábban elért haladást, és további évekkal-évtizedekkel nyújtja meg a társadalmi igazságosság érvényre jutását az iskolai környezetben. Az elkendőzött visszasságok, a pedagógustársadalom politikai-világnézeti alapú töredezettsége nem kedvez az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség ügyének. A pedagógusok nem vihetik be a politikát az iskola falai közé. Legalábbis nem helyes, ha így tesznek. A Magyar Gárdával fenyegetőző tanár nem az Alkotmány 70/G. §-ának (1) bekezdésében foglalt alapjoggal, a tanítás szabadságának jogával élt, hanem a társadalmi veszélyesség mezejére lépett. A pedagógusok számára nem tiltott az aktív politikai szerepvállalás, de közoktatási törvényünk, az 1993. évi LXXIX. törvény 39. §-ának (4) bekezdése értelmében nevelési-oktatási intézményben párthoz kötődő szervezettel kapcsolatba hozható politikai tevékenység nem folytatható.

Arra a kérdésre, hogy fenyegetheti-e egy pedagógus a roma diákokat a szélsőségesek agressziójával, társadalmunk többsége egyértelmű nemmel felelne. De arra a kérdésre, hogy a romák és a többi tanulók közös, szegregációmentes osztályokban tanulhassanak, már kevesebben válaszolnak igennel. Ezt mutatja a hazai iskolaügy. A többség számára persze mindez nem kérdés. Az egyre nagyobb határfokkal cselekvő szélsőségesek azonban nem egyszer be tudják vinni az etnikai alapú diszkriminációt a helyi politikálásba. A demokratikus – konzervatív, szocialista vagy liberális – közép részéről is hasonlóan magas agilitásra volna szükség, hogy az iskolai egyenlő bánásmódot és esélyegyenlőséget a meglévő jogi határok között lehessen tartani. A jog felülírása a gyakorlatban kezdődik. Amikor már a jogalkotásban is megmutatkozik, a demokratikus fékek régen elkoptak.

A politikai faktor

A politikálás alapvető társadalmi cselekvés, melytől nem érdemes elzárni a helyi lakosokat és az ország állampolgárait. Kivételek persze vannak. Külön jogszabályok határozzák meg, kik nem politikálhatnak. A pedagógusok nem tartoznak ilyen tiltás alá, miként a szülők és az öntudatra ébredő diákok sem. A politikálás hazánkban nem állampolgári kötelesség, de vannak olyan európai uniós országok, ahol a politikai jogok gyakorlása annak számít. A magyar megoldás az engedékenységre épít, tehát arra, hogy a nagyobb szabadság magasabb minőségű demokráciát eredményez. Ennek a teóriának azonban adódnak gyakorlati gyengeségei is.

Az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód ősi, vallási eredetű emberi igény. Megvalósításához közösségi aktusok kellenek: jogi, etikai és spirituális természetű aktusok. Olyan társadalmi összetartásra van szükség, amely nélkül a társadalom egyes csoportjai önálló utat járnának, az esélyek eltolódnának a gazdagabbak és a többségi társadalom

Hogy lehet, hogy a roma nemzetiségi iskolák és középiskolák tanulói jóval magasabb tanulmányi eredményt képesek produkálni, mint a szegregált jelleggel, jobbára roma diákok összetételével működő általános iskolák és középiskolák? Lehet, hogy a kisebbségi közoktatási intézmények kiterjesztése lenne a helyes önkormányzati válasz a roma iskolaügy problémáira? Vagy ezzel a szegregáció terjedésének biztosítanának jogszerű kereteket? Lehetne-e megoldás a roma iskolaügyben, ha a roma diákok nemzetiségi iskolákba járnának?

irányába. Az egyenlő bánásmód követelményét pedig elnyomnák a közhatalmat gyakorlók és a gazdasági potenciát kezükben tartók érdekei.

A romakérdés egy a sok megoldásra váró probléma közül. Ezen az egy példán át látható, hogy az ország lakossága mennyit hajlandó feláldozni önös érdekeiből egy emelkedett civilizációs szint eléréseért. A romakérdés tisztázása a magyarországi demokrácia próbája. A szegénység mint diszkriminatív faktor gyakran együtt jár az etnikai alapú szegregációval. Éppen ezért a romakérdés megoldásának egyik – de nem kizárólagos – kulcsa a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása: a gazdagabbak jelentősebb közteherviselése és a szegényebbek szociálpolitikai, adópolitikai, gazdasági és civilizációs támogatása, segítése.

A hangsúly a szociális-ökonómiai integráción van

Az iskolai romakérdés nem elsősorban etnikai jellegű, inkább szociális problémaként tűnik fel. A roma tanulók iskolai integrációja felülről jövő folyamat kell legyen. A civil szervezetek tevékenysége jól kiegészítheti az állami-önkormányzati 'top-down' ráhatást, de az utóbbi finanszírozása nélkül az egyesületek és az alapítványok félkarú óriások lennének. A hangsúly tehát az integráción van, ehhez pedig elengedhetetlen a közigazgatás kooperációja. A társadalmi alrendszerek alsóbb szintjei nem képesek megküzdeni az esélyegyenlőségi konfliktusokkal. A törvényi és az alkotmányos normaképzés az iskolai romaintegráció alapja. Ehhez járulnak segítő jelleggel az alacsonyabb jogi szabályok és jogi, valamint metajurisztikus lehetőségek, úgymint a mentorálás, a civil ösztöndíjak, a roma közösség vezetőinek és tagjainak oktatása-képzése, az országos és a helyi kisebbségpolitika szinergiája, az anyagi biztonság és jólét igazságos elosztása, a közszféra esélyegyenlőségi törekvéseinek gazdasági-munkaügyi rásegítése stb.

A romaügy Magyarországon akkor intézményesült ténylegesen, amikor megjelent az oktatásban-nevelésben, a szakképzésben, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben. Egy etnikai kisebbség számára a kiemelkedés útja a tanuláson át vezet. Ennek a tanulásnak pedig élethosszig tartónak kell lennie. Mindehhez pénz kell és idő, de elsősorban is anyagi eszközök. A iskolai romaügy és általában az oktatási romaügy az esélyegyenlőség révén oldódhat meg. Sokszor éppen az segít a megoldás megtalálásában, ha a romákat nem etnikai alapról közelítjük meg, hanem a heterogén magyar lakosság szervezeteinek fogjuk fel. Így a társadalom egyes tagjainak számára etnikai kisebbséghez tartozástól függetlenül, a hasonló esélyek elvéből kiindulva juttat az állami-önkormányzati redisztribúció.

A roma kultúra megőrzése már irodalmi, festészeti, néprajzi, zenei területre navigál. A folklórt azonban nem szabad összetéveszteni a társadalmi esélyegyenlőséggel és az egyenlő bánásmód követelményével. A kultúra konzerválása és fejlesztése eltérő utakon jár, mint a romák személy szerinti szociális-ökonómiai beilleszkedése. Ezt a kettőt sokan hajlamosak összekeverni, ami a romaügyről alkotott kép szétzilálásához vezethet.

A romák iskolarendszerű oktatása és felnőttképzésük, valamint szakképzésük elsősorban a társadalmi-gazdasági beilleszkedést hivatott szolgálni. A roma folklór művelése a kisebbségek nyelvi-kulturális jogainak témakörébe tartozik, ami nem kötődik direkt jelleggel a romák iskolázottságához és jólétéhez, valamint gazdasági szerepvállalásához.

A romák iskolai szegregációja tehát nem kulturális kirekesztést jelent, hanem a mindennapos társadalmi létezésből zárja ki az alacsonyabb szintű oktatásban részesülőket. Ez tehát társadalmi és állami-önkormányzati probléma, melynek megoldása a társadalmi összefogásban és a helyesen vezetett állami-önkormányzati szabályalkotásban rejlik.

A csörögi eset

A kisebbségi ombudsman 2007. évi beszámolójában a csörögi roma tanulók esetét emeli ki. A helyi önkormányzat egyedül nem, csak a szomszéd önkormányzatokkal tár-

sulásban tudná ellátni alapfokú oktatási-nevelési feladatait. Mivel 99 százalékban roma tanulókról van szó, felmerült a kérdés, miért nem hajlandók a szomszéd önkormányzatok társulni a csörögivel. Ez az eset nem egyedüli. A roma tanulók oktatáshoz fűződő emberi jogai sérülhetnek, ha a szegényebb önkormányzatok nem képesek társulni a municipalitás alapfeladatainak ellátására. Ilyen adminisztratív gátak sokszor adódnak a roma kisebbség, illetve külföldön például más kisebbségek jogérvényesítése kapcsán.

Mivel a társulás az önkormányzatoknak nem kötelessége, hanem joga, a romák iskolázottsága szegénységi alapon is veszélybe kerülhet. A roma iskolaügy és a szegénység összefüggéseire nagyobb városok elmaradottabb iskolái is példát szolgáltatnak. A gazdagabb szülők sokszor kerülnek a szegényesen felszerelt, gyengébb tanulmányi eredményt nyújtó iskolákat, és ezzel óhatatlanul is megvalósul a gazdagok és szegények szembeállítás. Ha mindezt etnikai szemszögből nézzük, a roma diákok külön iskolákba szervezésével találkozunk. A megoldás nem egyértelmű és főképp nem kézenfekvő. Amíg a társadalomban és nem egy esetben a közszolgáltatásban – például az igazságszolgáltatásban, a közigazgatásban, a rendőrségnél – is fellelhető a roma kisebbséggel kapcsolatos előítéletesség, addig a kirekesztés kezdeti lépése, tehát az iskolai szegregáció is létezni fog.

Beszámolókkal és tanulmányokkal rá lehet ugyan világítani a problémákra, a valódi megoldás azonban a roma esélyegyenlőség átfogó nemzeti programozásában és annak jogtudatos, professzionális realizálásában rejlik. Ehhez pedig szükség van társadalmi együttműködésre: a lokálisan érintett lakosság civil támogatására, a települési és a megyei önkormányzatok esélyegyenlőségi politizálására és főképp a programokban foglaltak megvalósításához elengedhetetlen állami-társadalmi összhangra.

Roma integráció

A Roma Integráció Évtizede Program, azaz a RIÉP előzményei közt a 2003. évi *Romák a bővülő Európában. A jövő kihívásai* című Regionális Roma Konferencia is szerepelt, melynek vendéglátója a magyar kormány volt. 2004-ben Budapesten elfogadták az *Évtized Nyilatkozatot* (2004). A Roma Integráció Évtizede Programot 2005-ben Szófiában hirdették meg. Az érintett országok: Románia, Bulgária, Magyarország, Szerbia, Szlovákia, a Cseh Köztársaság, Macedónia, Horvátország és Montenegró. A magyar Országgyűlés 2007. június 25-én fogadta el a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervéről szóló 68/2007. (VI. 28.) országgyűlési határozatot. A roma lakosság szociális-ökonomiai integrációját a magyarországi stratégiai terv az oktatás, a munka világa, a lakhatás és az egészségügy felől közelíti meg.

Ezek közül is legfontosabb az oktatásügyi és a munkáltatási politizálás, hiszen az összes többi esélyegyenlőségi faktor a mai Magyarországon – és a RIÉP többi államaiban – ezekre épül rá. A romatelepek helyzetéről számos statisztikai adatgyűjtés keletkezett. Ezek azonban – éppen az adatvédelmi jogi korlátok miatt – sokszor eltérhetnek a valóságtól. A roma kisebbség jogos gyanakvása és a romák körében terjedő asszimilációs törekvések nem kedveznek a kutatásoknak. A romák magyarországi egészségügyi helyzetével szintén foglalkoznak írások, de a reális helyzet nincs teljesen feltérképezve. Itt is az előbbihez hasonló nehézségek hátráltatják a kutatásokat.

A munkáltatási és az oktatási politizálás közvetlenül és akut módon jelentkező gondokat vet fel. A Egyenlő Bánásmód Hatóság kazuisztikája szerint a Magyar Gárdával fenyegető pedagógus a laikus oktatásszakmai megközelítést világítja meg. A Magyar Gárdával szimpatizáló, de diplomatikusabban eljáró oktatásszakmai tényezők jóval nagyobb gondot jelentenek a roma iskolaügy számára. A romák alkalmazását megtagadó, illetve őket különféle ürüggyel elbocsátó munkáltatók a munkáltatási politizálás legsötétebb oldalát mutatják. Mindez ma még nem általános, de az ország számos pontján megtalálható. Elszórt jelleggel ugyan, de ezek az elszórt esetek politikai vagy világnézeti szervező

erővel az általánosság szintjére emelhetők. Az oktatásügyben elszórtan jelentkező roma-diszkrimináció egy éles politikai fordulattal országos jelentőségűvé válhat. A jogalkotás eszköze azonban nem a diszkriminálók kezébe van letéve. A jogalkotó feladata, hogy végrehajtható szabályokat hozzon, és felszámolja a kirekesztés legapróbb formáját is.

A Roma Integráció Évtizede Program elnökségét a részt vevő országok közül Magyarország 2007. július 1. és 2008. június 30. között töltötte be. A magyar elnökség számos eredménye között Spanyolország, Albánia, valamint Bosznia-Hercegovina csatlakozási szándéknyilvánítása és Szlovénia megfigyelői státuszba kerülése is szerepel. Továbbá a magyar elnökség az Európai Unió Bizottságához fordult, hogy a romák társadalmi integrációjával európai uniós szinten is foglalkozzanak. A magyar részről az EU-ban politizáló roma képviselők fontos nyomatékot adtak a magyar szándék valóságosságának, továbbá példát állítottak a többi uniós állam elé.

A másodlagos jogi hatások torzítanak

A magyar kormányzat romapolitikája hosszú időre nyúlik vissza. Ideológiától függetlenül megvolt és megvan a jobbitó motívum. Nem a jobboldaliság vagy a baloldaliság függvénye, hogy mikor jobb vagy mikor rosszabb a roma kisebbség helyzete Magyarországon. Voltak eredményesebb és kevésbé produktív szakaszok is, de a romakérdés rendezése és a romákkal szembeni hátrányos megkülönböztetés felszámolása terén a hazai politika mindaddig jó szándékú és hatékony intézkedéseket hozott. Mindennek releváns alapját képezik a kutatóintézetekben készült tanulmányok és az oktatásügy korszerű, demokratikus mederbe terelése. Az alkotmányos fundamentumról megközelített romakérdés, a diszkriminációval szembeni hathatós lépések és a roma iskolaügy problematikájának definiálása a jogi és a 'soft law' típusú megoldások felé terelték a roma iskolaügy és általában a romakérdés rendezését.

Maga a rendezés szó talán nem is igazán helyes ebben az esetben, mert a roma iskolaügyben nem rendpártiságra van szükség. Jogrendünk helyesen koncipiált elemekből épül fel. A roma iskolaügy megoldása tehát nem jogrendi kérdés, hanem a jog mögött meghúzódó, másodlagos jogi jellegű hatások torzulásait kell eliminálni. A romák iskolai esélyegyenlőségének és a velük szembeni egyenlő bánásmódnak semmiféle hazai jogszabály sem áll az útjában, mégis jogi természetű, de a jogrend első vonala mögött meghúzódó, jogiasnak, félig joginak vagy áljoginak tekinthető akadályok gátolják a jogrend kisebbségvédelmi funkcióit. Erre utalt a Józsefvárosban vagy a Csörögön feltárt eset is. Az ombudsmani eszközök a roma iskolaügyben nem elégségesek. Az is igaz, hogy azokkal az eszközökkel, melyekkel a zöld ombudsman felléphet a környezet védelmében, nem lehet kisebbségi és iskolai konfrontációkat kezelni. A megoldás tehát nem a nemzeti és etnikai kisebbségek országgyűlési biztosának hatáskör-szélesítésében és eszköztárbővítésében rejlik, hanem a társadalmi igazságosság szélesebb alapokra helyezésében. Ez a fajta igazságosság a platóni értelemben vett ősi igazságosság: „Most már – legalábbis az én meggyőződésem szerint – minden további nélkül világosan megkülönböztethetem egymástól az igazságot és az igazságtalanságot. Nevezetesen az indulat és a félelem, a gyönyör és a fájdalom, az irigység és a vágyak zsarnokoskodását a lélek fölött – akár árt, akár nem – mindenképpen igazságtalanságnak nevezem. Ezzel szemben ha a jónak szándéka és képzele uralkodik a lelkekben (akárhogyan gondolják is egyes városok és egyes magánemberek ennek konkrét megvalósítását), és ez vezérel teljes mértékben egy embert, még ha téved is olykor, igazságosnak kell tartanunk minden tettét, amely ilyen forrásból fakad, és ennek van alárendelve: ez a legnagyobb áldás az egész emberi élet számára.” (Platón, 2008, 345. o.)

Experimentális megoldások

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény 6/A. §-a (1) bekezdésének 3. pontja a kisebbségi közoktatási intézmény fogalmát akként határozza meg, hogy a tanulók legalább egynegyede részt vesz a nemzeti, etnikai kisebbségi nevelésben-oktatásban. Kisebbségvédelmi törvényünk értelmében a „mássághoz való jogot” úgy is lehet gyakorolni, hogy a többségi nemzethez tartozó diákok – akik nem részesülnek kisebbségi oktatásban – egy fedél alatt tanulnak a kisebbségekkel. Felmerül a kérdés: például a német kisebbségi iskolákba miért iratják a szülők szívesebben csemetéiket, mint a szláv nemzetiségi iskolákba? És a roma nemzetiségi iskolákba miért jár a megengedett háromnegyedes aránynál jóval kevesebb nem roma diák? Rossz történelmi berögződésről van szó? Vagy más tények és adatok is állnak a tendencia mögött?

Hogy lehet, hogy a roma nemzetiségi iskolák és középiskolák tanulói jóval magasabb tanulmányi eredményt képesek produkálni, mint a szegregált jelleggel, jobbra roma diákok összetételével működő általános iskolák és középiskolák? Lehet, hogy a kisebbségi közoktatási intézmények kiterjesztése lenne a helyes önkormányzati válasz a roma iskolaügy problémáira? Vagy ezzel a szegregáció terjedésének biztosítanának jogszerű kereteket? Lehetne-e megoldás a roma iskolaügyben, ha a roma diákok nemzetiségi iskolákba járnának? Nem hiszem. Egyrészt ezt emberi jogi jogsértés nélkül nem lehet előírni, másrészt a kisebbségi kérdés két külön ágáról van szó. Itt nem a romák mint kulturális kisebbség elnyomásáról, kirekesztéséről van szó, hanem a roma lakosság mint „államalkotó tényező” – vesd össze az Alkotmány 68. § (1) bekezdésével) állami-társadalmi beilleszkedéséről.

Kísérletezések, próbálkozások szerte az országban folynak. Külföldi megoldások átvételére is találunk példát. Tökéletes megoldás nincs és nem is lehet, de az experimentális jogi megoldásoknak mindenképpen helyet kell biztosítani. Kisebbségvédelmi törvényünk 4. §-a értelmében – egyebek közt – a Magyar Köztársaság tilalmaz minden olyan politikát és magatartást, amely a kisebbségnek a többségi nemzetből történő kirekesztését, illetve elkülönítését célozza vagy azt eredményezi, valamint a kisebbséghez tartozó személyt hovatarozása miatt üldözi, életkörülményeit nehezíti, jogainak gyakorlását akadályozza.

Freud (1982, 359. o.) megfogalmazásában: „Az ember egyéni szabadságigényét a tömeggel szemben mindig védeni fogja. [...] Az emberiség sorsproblémáinak egyike, hogy a kultúra meghatározott alakulása mellett elérhető-e egyensúly, vagy pedig a konfliktus kibékíthetetlen.”

Irodalom

1949. évi XX. törvény. A Magyar Köztársaság Alkotmánya.

1964. évi II. törvényerejű rendelet az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény kihirdetéséről.

1989. évi III. törvény a gyülekezési jogról.

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról.

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

68/2007. (VI. 28.) országgyűlési határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről.

Évtized Nyilatkozat. (2004) 2010. 01. 22-i megtekintés, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, <http://www.szm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1&accessible=0>

Platón (2008): *Törvények*. Atlantisz, Budapest.

Freud, S. (1982): *Rossz közérzet a kultúrában*. In: uő: *Esszék*. Gondolat, Budapest.

Julesz Máté

SZTE, ÁOK, Népegészségügyi Intézet

Aranyló rongylabda

Fragmentumok a magyar foci virágkoráról

Napjainkra a futball – igazodva a körülötte lévő világhoz, vagy éppen formálva azt – globalizálódott. A labdarúgás világméretű, óriási üzlet, jól eladható médiaesemény, amely hatalmas reklámhordozó szereppel bír; hiszen a foci töretlen népszerűsége miatt hétről hétre világszerte százezreket, milliókat csábít a stadionokba, és ültet le a televízió képernyője elé.

Miből is fakad e játék halhatatlansága? Abból, „hogy a labda minden irányban szabadon mozog, és úgyszólván magától művel meglepő dolgokat.”, s ezáltal fokozottan érvényes rá, hogy „a játészó maga fölött álló valóságként tapasztalja a játékot” (Gadamer, 1984, 137. o., 141. o., idézi: Fodor, 2007). A futball olyan (a játékban való) föloldódást kínál az individuum számára, amely – ha ideiglenesen is – felfüggeszti „a világhoz mint valamiféle tárgyhoz való viszonyulását” (Fodor, 2007); ha úgy tetszik, a foci (lesz) a totális világ.

Mennyire megközelíthető a foci totális világa, amely kevesek játéka és milliók témája? Felvetődik a sportról szóló beszéd legitimitásának kérdése, az a paradox helyzet, amiről Bourdieu (2002) értekezik, hogy „azok az emberek, akik gyakorlati oldaláról ismerik a sportot, általában nem tudnak beszélni róla; ezzel szemben azok, akik tudnának róla beszélni, a gyakorlatban nem ismerik a sportot. Bourdieu szerint ugyanis »a sporttevékenységek azok közé [a gyakorlatok közé] tartoznak, ahol a megértés a test által történik«. A foci esetében például nincs egyértelmű elmélet, amely világosan előírná, hogy egy adott helyzetben mi lehet az optimális döntés. A fociról szóló beszéd sajátos kapcsolatban áll a »néma tartományokkal«, az elmondhatatlannal” (Bakcsi, 2007).

Sajátos a helyzet a magyar labdarúgást illetően. Rése ugyan a globális folyamatnak, de sodródó, jelentéktelen és nem meghatározó szereplője annak, pedig nem egészen hat évtizede még nagyon is az volt. A futballról szóló beszédnek nemcsak a fent említett elmondhatatlannal kell megküzdenie, hanem a vereség, az aranykor elvesztésének a problémájával is. Ráadásul azzal a kettősséggel is szembe kell nézni, hogy ez az aranykor időbeni átfedésben áll a Rákosi-érával, amely a sportban a „szocializmusnak a kapitalizmussal szembeni felsőbbrendűségét” kívánta bizonyítani. Míg az Aranycsapat sikereivel az ország egy emberként tudott azonosulni, addig a diktatúra jóval összetettebb reakciókat váltott ki. A futballal önmagában, de az imént említett vetületeivel még inkább, olyan történelmi, szociológiai, szociálpszichológiai kérdések merülnek fel, amelyek alapján nem véletlen, hogy a magyar irodalom tematikájában olyan fontos szerepet játszik a foci (Ottlik, Mándy, Mészöly, Esterházy, Kukorelly, Darvasi).

Magyarországon a futballt már a 20. század elején is „ugyanúgy játsszák az elitgimnáziumokban, mint a szakképző intézetekben vagy a kadétiskolákban, a falvakban vagy a nagyvárosok legkülönbözőbb negyedeinek terein (még ha ez gyakran mezítláb és egyértelmű szabályok híján történik is)”. Ez is mutatja a labdarúgás – a szó többszörös értelmében vett – tömegsport jellegét, a játék demokratikus-meritokratikus voltát (Hadas és Karády, 1995).

Minket a magyar labdarúgás aranykora érdekel. Az az időszak, amikor 1950 és 1954 nyara között megszakítás nélkül 31 győzelmet aratott a magyar válogatott, közte a híres wembley-i 6:3, vagy a budapesti visszavágó, ahol 7:1 arányban múltuk felül az angolokat. A sorozatot éppen a világbajnoki döntő elvesztése szakította meg, amikor Bernben 1954. július 4-én vereséget szenvedtünk az NSZK együttesétől. Ez a mérkőzés Magyar-

országban rendszerellenes tüntetéseket váltott ki, az NSZK pedig futballeufőriába került: számára a győzelem „az első nemzetközi súlyú szimbolikus aktus, amely egyértelműen a világháborúban súlyosan sérült német nemzeti nagyság- és identitásigény kielégítését célozza” (Hadas és Karády, 1995).

Megközelítésünk nem sporttörténeti jellegű, bár nem nélkülözi annak szempontjait, eredményeit, és nem is politikátörténeti kiindulású, bár nagymértékben támaszkodik arra. Vizsgálódásunk a társadalomtörténeti folyamatokra, s azon belül a kisközösségek formálódására, a nevelés-nevelődés problémájára fókuszál. Amikor tehát fölteszük a kérdést: „Hogy tudott egy kis ország egy ilyen népszerű sportág világhírességévé válni?”, akkor a sok-sok tényező közül azokat vesszük szemügyre, amelyek a társadalom belső mozgásából adódnak.

Honnan, milyen kisközösségekből rekrutálódott ennyi kiváló labdarúgó a korban? Milyen közösségformáló folyamatok érvényesültek?

A magyar foci aranykora szinte megegyezik a rákosista diktatúra időszakával, amikor a politikai berendezkedés éppen felszámolta a kisközösségeket, és a sportot is államosította. Az 1949-re kialakult magyar rendszer a totalitarizmus összes jegyét magán viselte, s az egypártrendszer hivatalos ideológiájával az emberi élet minden szféráját szabályozni kívánta (Romsics, 2005, 337–338. o.). A társadalom struktúrái azonban mélyebben szerveződnek annál, hogy a politikai változások hirtelen és teljes mértékben átalakítsák azokat. Igaz, hogy a foci „a totalitárius rendszerek belső legitimitációjára is kiválóan alkalmas, hiszen e sport nagy tömegeket vonzó, látványos megnyilvánulásai kivételes lehetőséget biztosítanak az érzelmek és érzületek spontán nyilvános kifejeződése számára, s ezáltal szinte szükségszerűen válnak kollektív identitásképzetek hordozóivá” (Hadas és Karády, 1995). A Rákosi-rendszerben elért világsikerek azonban nem a semmiből keletkeztek, nem is a szocialista eszme vívmányai, hanem nyomon követhető előzmények eredményei.

Ezekből az előzményekből próbálunk néhányat felvillantani. Két labdarúgó, Puskás Ferenc, az Aranycsapat kapitánya és Deák Ferenc, az örökös gólkirály, valamint szülőhelyük, a két szomszédos település, Kispeszt és (Pest)Szentlőrinc történetének egy-egy részletén keresztül próbáljuk bemutatni, hogy milyen (hajszál)gyökerekből táplálkozott a magyar foci világsikere. A két település (legalább) két focicsapatot is jelent: Puskás oldalán a KAC (Kispesti Atlétikai Club), míg Deák oldalán a SZAC (Szentlőrinci Atlétikai Club). A két klub közel azonos időben jött létre: a SZAC-ot kereskedők, iparosok, köztisztviselők ala-

A futballról szóló beszédnek nemcsak a fent említett elmondhatatlannal kell megküzdenie, hanem a vereség, az aranykor elvesztésének a problémájával is. Ráadásul azzal a kettősséggel is szembe kell nézni, hogy ez az aranykor időbeni átfedésben áll a Rákosi-érával, amely a sportban a „szocializmusnak a kapitalizmussal szembeni felsőbbrendűségét” kívánta bizonyítani. Míg az Aranycsapat sikereivel az ország egy emberként tudott azonosulni, addig a diktatúra jóval összetettebb reakciókat váltott ki. A futballal önmagában, de az imént említett vetületeivel még inkább, olyan történelmi, szociológiai, szociálpszichológiai kérdések merülnek fel, amelyek alapján nem véletlen, hogy a magyar irodalom tematikájában olyan fontos szerepet játszik a foci (Ottlik, Mándy, Mészöly, Esterházy, Kukorelly, Darvasi).

pították 1908-ban, két évvel azelőtt, hogy Szentlőrinc önálló nagyközséggé alakult volna. (1) A Kispesti Atlétikai Club – némi nehézség után – 1909. augusztus 4-én jött létre. (2) A lőrinci és a kispesti klub is több szakosztállyal működött, de mindkettőben a labdarúgás volt a legnépszerűbb, itt rendelkeztek a legnagyobb utánpótlással.

A két szomszéd településen a társasági, kulturális életet a vendéglők, kávéházak, mozik mellett a sportegyesületek klubjai jelentették. Az egyesületi élet a közösségi lét egyik fontos színtere volt: bálakat, kirándulásokat, estélyeket rendeztek, egyrészt azért, hogy a klub gazdasági hátterét biztosítsák, másrészt, hogy a tagok összetartozását erősítsék. Az egyesületeken keresztül erős lokális identitástudat alakult ki. „E lokális identitás-elemek köré azonban már igen korán egyéb jelentéstartalmak épülnek, melyek a nem pontosan körülhatárolt, de az érintettek által mégis viszonylag jól érzékelt kollektív társadalmi azonosságtudat centrumát képezik.” (Hadas és Karády, 1995)

Deák 1922-ben, Puskás 1927-ben született, mindketten hasonló társadalmi réteghez tartoztak, a kispolgársághoz. „Kispolgárnak a szó legigazibb értelmében a segéd nélküli és a legfőbb 3 segédet tartó iparos számított a Horthy-korban. E társadalmi csoport fontos vonása volt a kisszerűség, a szűkösség, valamint a szegénység.” Megfigyelhető az is a korban, hogy a kispolgár iparosok „a helyi Iparoskör vagy a Katolikus Legényegylet keretei között szerveződnek szorosabb közösségbe”, ami kettős értelemben erős köteleket biztosított számukra (Gyáni és Kövér, 2006, 299. o.). Egyfelől azokat a családokat is integrálta, amelyek helyzetüknél fogva már kispolgárnak sem igazán számítottak, másfelől ez az elkülönülés a parasztgazdákkal szembeni felsőbbiségérzésnek adta meg az alapját. A Deák és a Puskás (Purczeld) család „a létszámában roppant dinamikus gyarapodó foglalkozási csoport”, az altisztek rétegéhez sorolható. „Az 1930-as mobilitási statisztika tanúsága szerint az altisztté válás mindenekelőtt a parasztság leszármazottai előtt nyitotta meg a fel- és a kiemelkedés útját” (Gyáni és Kövér, 2006, 304–305. o.): az altisztek „viszonyainkhoz képest magas (!) 120–180 P-s jövedelmük mellett, igen gyakran házfelügyelők is” – jegyezte fel az iskolaorvosként tevékenykedő Németh László, aki felfigyelt e réteg iskolai affinitására (Németh, 1943, 31–32. o.).

Puskás apja edző volt a KAC csapatánál, míg Deák apja házimesteri teendőket látott el a IX. kerületi Tompa utcában, majd a Viola utcában, innen került Szentlőrincre, az Állami telepre (3) 1922-ben. A sváb családból származó Öcsinek egy lánytestvére volt, Bambának négy, valamint kettő fivére, az ő anyja a Felvidékről költözött Budapestre, az apja Kalocsáról. A két család közös vonása az is, hogy a férfiak egyik kedvenc időtöltése az ulti volt.

Deák Bamba futballistakarrierje nehezebben indult, mint Puskás Öcsié. Deák – nagy termete miatt – kapusként kezdte labdarúgó-pályafutását, de egyszer úgy fejbe lőtték a labdával, hogy elájult, és a szülei eltöltötték ettől a sporttól. A SZAC egyik futballista-toborzóján, amelyen hivatalosan nem vett részt, csak a kapu mögül lövöldözte vissza a célt tévesztett labdákat, felfigyeltek rúgótehetségére. Berkessy Elemér (4) edzőnek és Danninger Jánosnak, a csapat mecénásának sikerült elérnie, hogy Bamba újra futballozzon, immár középcsatárként. Az edzések után Berkessy, majd az utóda, Kohut Vilmos (5) külön is foglalkozott Deákkal, hogy különböző szövegekből találja el a kaput s minél távolabbról. Ennek eredménye lett, hogy Bamba hihetetlen gólerős csatárrá vált, amit a Guinness-rekordja (6) is bizonyít.

Öcsi is jó kezekben volt, hiszen az edző apa nemcsak a pályán elsajátítható trükkökre tanította meg a fiát, hanem kellően motiválta is. Mikor dicsérték előtte a fia tehetségét, és arról faggatták, hogy milyen jövőt jósol neki, csak legyintett, mondván, Öcsi nem szeret futni. Ez annyira nyomot hagyott az ifjú Puskásban, hogy minden alkalmat megragadott, hogy fusson: futott fától fáig, futott az iskolába, versenyre kelt a villamossal (Almási, 2009).

Mindketten rengeteg időt töltöttek el a focival, kezdetben a grundokon, ahol rongylabdával üzték ezt a sportot. Kiváló ügyességre tettek szert a rongylabdakészítésben, amelynek háttérében egy-egy anyai sikoly és hatalmas leszidás is állt, hiszen mindig az anyai harisnyakészlet bánta a fiúk focikedvét. Később már igazi bőrlabdával folyt a játék az egyesületük kölyök, ifi-, tartalék-, illetve nagycsapatában. Öcsinek és Bambának lételeme volt a góllövés. Puskás később úgy nyilatkozott erről, hogy „minél több gólt rúgysz, annál jobban érzed magad” (*Almási*, 2009).

Deák 1941-ben mutatkozott be a SZAC felnőttkeretében, amely akkor az NB III-ban játszott. Öcsi már 15 évesen, 1942-ben bekerült a KAC (akkori nevén a Kispesti FC) nagycsapatába, amely a bajnokság első osztályában szerepelt. A SZAC – Bambának is köszönhetően – hamarosan feljutott a másodosztályba, amelynek keleti csoportjában az 1943–44-es szezonban az első helyen végzett. (7)

Bár a két fiatalember életében minden a fociról szólt, azért a meccsek és edzések között szívesen szórakoztak. Szívesen jártak moziba és gyakoriak voltak az ulipartik, amelyeket ugyanolyan elszántan és győzelemre törően játszottak, mint a focit. Akár a családban, akár a játékosársakkal verték a blattot, 10 filléres alapon játszottak, de a nyeremény mindig az asztalon maradt, azt közösen költötték el (*Horváth*, 2009). Puskás annyira szeretett ultizni, hogy amikor 1956 után a Real Madridhoz került, ott is megtanította a játékosársait kártyázni.

Deákék mulatni is szerettek, többnyire fröccsöt ittak, s mivel minden kocsmában, vendéglőben szívesen látták őket, egy-egy este többre is betértek. Szívesen beszélgettek az egyszerű emberekkel, és ez akkor is megmaradt, amikor országosan ünnepelt játékosok voltak. A hétköznapi vendég egyenesen kereste a lehetőséget, hogy szóba elegyedjen a hírességekkel. Ezeknek a „találkozóknak” többféle konnotációja is lehetett az egyszerű ember szemszögéből: (1) úgy érzi, hogy a híresség fényéből valamennyi rávetül, (2) „földijeként” a másik dicsősége részesének érzi magát, (3) mint szurkoló veszi megtiszteltetésnek, hogy a csapat egyik kiválóságával beszélgethet, (4) a ’közülünk való, s milyen sokra vitte’ népmesei érzete keritheti hatalmába, (5) a rendszer ideológiáját is hiheti: „az érdemelv szerinti kommunista mobilitás határtalanságát” (*Hadas és Karády*, 1995).

A vendéglősök gyakran gratísz adták az italt Öcsiéeknek, a focisták meg gyakran gavaléron fizettek, így jól kiegyenlítették egymást. A jó kapcsolatot a játékosok és a vendéglősök között az is mutatja, hogy a két település vendéglátói futballban is összemérték tudásukat. Az egyik ilyen meccs Deák Ferenc bírászkodása mellett zajlott 1946-ban a SZAC-pályán, amikor a hazaiak 8:4 arányban győztek. A bevételt a csapatok felajánlották a kispesti szülőotthon segélyezésére (*Szabad Lőrinc*, 1946. július 14.).

A Kispest az 1930-as évek közepén-végén rendre ott található a nemzeti bajnokság első hat helyezette között. Néhány év gyengébb szereplés után 1945-től hasonló eredményeket ért el, míg a SZAC, amely csak ekkor került az első osztályba (8), az 1948/49-es évadban tudott egy hatodik helyezést megszerezni. A kispestiek aztán az 1949/50-es szezontól 1955-ig – két kivételtől eltekintve – kibérelték a bajnoki trónt (*Hadas és Karády*, 1995). Ekkor a KAC együttesét Budapesti Honvéddnak hívták, a szomszéd település (illetve már kerület!) csapatát pedig Budapesti Postásnak.

Miért vesztette el a nevét e két nagy múltú gárda? Milyen változások történtek a politikában, a sportban?

1949-ben az elfogadott alkotmányban rögzített parlamenti rendszer helyett a valóságban a pártállami irányítás, az élet minden szféráját politikával átítató diktatúra vette kezdetét. A közigazgatás szerveit szovjet mintára átalakították: a tanácsrendszer bevezetésével módosult az ország megyei beosztása (*Romsics*, 2005, 339–340. o.), és Budapest is bővült: 1950. január 1-jével lett Pestszentlőrinc (Pestimrével együtt) a főváros 18., Kispest pedig a 19. kerülete.

A totális állam elsőrendű feladatának tartotta a magántulajdon kisajátítását. Az államosítás következtében „a klubok addigi támogatói elvesztették a vagyonukat”, s így a társadalmi egyesületek anyagilag ellehetetlenültek. A korábbi „vezetőket adminisztratív, erőszakos eszközökkel eltávolították”. A sportegyesületek átalakítása tömegszervezeti alapokon történt, és a klubok összevonása alkalmat adott a politikai tisztogatásra. A sportélet átszervezése kiterjedt – a munkásság mellett – a parasztságra, a tanulókra (9) és a fegyveres testületekre is (Horváth, 2003, 21–23. o.).

1950 február 20-án hétfőn adta hírül a *Népsport*, hogy a SZAC beolvadt a Postásba: „A SZAC vasárnap délelőtt ünnepélyes keretek között rendkívüli közgyűlést tartott, amelyen kimondták, hogy a SZAC beolvad a Postás SE-be. A közgyűlésen megjelent Sebes Gusztáv, a SZOT sportosztályának vezetője.” A két szociáldemokrata kötődésű egyesület pozíciója már akkor gyengült, mikor az MSZDP 1948-ban föladta saját (sport) politikai arculatát, és megszüntette a Barátság Sportközpontot (Szabó, 1999, 103. o.).

Alig két héttel később arról lehetett olvasni, hogy a Kispest (KAC) jogutódja a Budapesti Honvéd SE, a Magyar Néphadsereg futballcsapata lett. A kapcsolódó ünnepségen Sólyom László altábornagy azzal fordult a labdarúgókhoz: „Ti nem csak egyszerű sportolók vagytok, hanem katonák is” (*Népsport*, 1950. március 9.). A fegyveres erők – mint egy állam az államban – a sport területén kivételes lehetőségekkel rendelkeztek. Létrehívták sportközpontjaikat (Honvéd, Belügyi) egyesületeik központi irányítására. Nem nagyon törődtek az utánpótlás nevelésével, hiszen könnyen elérhették, hogy hozzájuk kerüljenek a legjobb sportolók (Horváth, 2003, 23. o.).

Az, ami a SZAC-cal és a KAC-cal történt, nem volt egyedülálló. Része volt annak a nagyszabású átszervezési folyamatnak, amelynek során szakszervezeti alapon rendezték át a klubokat. Nem kerülhették el a sorsukat az olyan nagy múltú egyesületek sem, mint az MTK vagy az FTC. Az utóbbi az ÉDOSZ (Élelmezési Dolgozók Szakszervezete) SE-vel tartott egyesülési közgyűlést, míg az MTK új néven Textiles szakszervezeti sportegyesületté alakult (*Népsport*, 1950. február 24.). (10)

A sport vezetése is állami kézbe – lényegében a hatalmat gyakorló trojka kézi vezérlése alá került. Egy tollvonással töröltek el múltat, hagyományokat. A csapatok nevének, egyesületi színeinek hatalmi szóval történő megváltoztatása mögött a tradíciók megszakításának szándéka állt. A pártállam minden téren igyekezett a kisközösségeket gyökereiktől elvágni, az önszerveződő társulások helyébe a felülről irányított és kontrollált mozgalmakat állítani, mert minden közösség, szerveződés, amely nem a párt által volt irányított, veszélyesnek minősült.

A *Népsport* idézeteket közölte Rákositól, hogyan látja ő a sportot. Az összeállítás bevezetése így fogalmazott: „Rákosi Mátyás rajta tartja a kezét az egész magyar élet ütőerén. Szereti, és jól ismeri a sportot is. Egy-egy megjegyzése nagy gazdagodást jelent sportunk eszmevilágában.” (*Népsport*, 1950. március 10.)

Érdekesen alakult a két szomszéd klub, a KAC és a SZAC – új nevek alatt futó – története. A rendszer vezetői a legjobb játékosok átirányításával „a mindenkori magyar futballtörténelem legjelentősebb együttesét” hozták létre: „a Honvéd (11) az adott időszakban valószínűleg a világ legjobb csapatának tekinthető” (Hadas és Karády, 1995). Az együttes sikert sikerre halmozott, lényegében ők adták az Aranycsapat gerincét. (12) Puskás, a „száguldó őrnagy” játékát elismerő szavakkal emlegették, ő lett a nemzeti tizenegy csapatkapitánya.

Jellemző adat, hogy 1953 és 1956 között Magyarországon csaknem 147 ezer (!) leigazolt futballista volt, az alapfokú bajnokságokban játszóknak figyelembe vétele nélkül (Antal, Sass és László, 1972, 243. o.). Nyilván még sok tízezret tett ki azok száma, akik egyesületeken és bajnokságokon kívül rúgták a labdát. A leigazolt játékosok sokasága mindenestre arra utal, hogy a korszak hivatalos idoljai (sztahanovista munkás, katona, sportoló) közül a sportoló volt a leginkább elfogadható a fiatalság számára. Sokan vágytak arra,

hogy az élsportolással járó kiváltságokban (utazás, jó fizetés, egyéb engedmények) részesülhessenek.

Másképp alakult Deák és a SZAC sorsa, mint Puskásé és a Honvédé. A gólvágó még 1947-ben átigazolt az FTC-hez. Ezt a lépést kifejezetten támogatta a lőrinci csapat mecénása, Danninger János, aki azóta egyengette Deák útját, amióta a SZAC-hoz került. Maga mellé vette, fiaként szerette, a hentesmesterséget tanulhatta ki nála a fiú. Danninger belátta, hogy Bamba karrierje a Fradiban magasabbra ívelhet, ezért őszintén támogatta, de igyekezett minden előnyt kihasználni, ami a kitűnő középcsatár átengedéséből származhatott. Innen datálódik, hogy az Üllői úti pálya adott otthont a SZAC-meccseknek is, mivel a sajátjuk nem volt alkalmas első osztályú mérkőzések lebonyolítására. A bevételből is kapott a csapat egy meghatározott részt, ami javította a klub nem túl fényes költségvetését. A játékosokat is felvillanyozta, hogy 20–30 ezer ember előtt játszhatnak (Horváth, 2009). Ráadásul sikerült helyettesíteni a távozott középcsatárt. Magyar Aladár a Veszprémi TC-től került a SZAC-hoz 1947 őszén. Nem kisebb feladat állt előtte, mint Deák Ferenc posztját átvenni. Olyan jól sikerült a beilleszkedése, hogy 129-szer játszott a csapatban. Később úgy emlékezett vissza, hogy társai és a szurkolók lőrinci „benszüzlöttként” kezelték (Negyedi és Hegedűs, 1988). Ez az epizód is azt a jó csapatszellemet – a focisták és a drukkerok között egyaránt – mutatja, amely segítette, hogy a messziről jött játékosok is megtalálják a helyüket az együttesben.

Az 1950-es év klubokat érintő átrendeződése újabb csavart hozott a SZAC Üllői úti szereplésébe. Míg a Fradi, beolvadva az ÉDOSZ-ba, új néven és új színekben, piros-fehérben lépett pályára, addig a SZAC az eredeti kékfekete helyett a Postás fehér-zöld szerelésében játszotta meccseit. A szurkolók „kis Fradiként” nevezték és szerették a csapatot.

Hogy mi mindent jelent a „kis Fradi” elnevezés? A magyar futballt kezdetektől az 1888-ban megalakult MTK (Magyar Testgyakorlók Köre) és az 1899-ben létrejött FTC (Ferencvárosi Torna Club) oppozíciója jellemezte. Míg az MTK belvárosi és nagypolgári együttesnek számított, addig az FTC-t egyfajta külvárosi plebejus futballcsapatnak tekintették. Mivel „csaknem harminc éven keresztül (az Újpest 1930-as bajnokságáig) ez az egyetlen csapat, amely érdemben is beleszólhat az első helyért folytatott versengésbe, a »külvárosi népiséggel« azonosuló társadalmi csoportok tagjai szinte szükségképpen válnak Fradi-drukkerékké. [...] Az is természetes, hogy egy futball iránt érdeklődő vidéki ember az általában alsóbb szintű bajnokságban játszó helyi csapaton kívül valamelyik fővárosi csapatnak is drukkol. A fővárosi csapatok által hordozott társadalmi konnotációk ismeretében pedig szinte természetes, hogy a vidéki szurkolók túlnyomó többsége is Fradi-drukker lesz.” (Hadas és Karády, 1995)

A „kis Fradi” elnevezés az ősi SZAC-drukkerekben is pozitív érzést keltett. Azt viszont nagy felháborodást váltott ki a Fradi-táborban, hogy Deák Bamba 1950-től az

Jellemző adat, hogy 1953 és 1956 között Magyarországon csaknem 147 ezer (!) leigazolt futballista volt, az alapfokú bajnokságokban játszóknak figyelembevétele nélkül. Nyilván még sok tízezret tett ki azok száma, akik egyesületeken és bajnokságokon kívül rúgták a labdát. A leigazolt játékosok sokasága mindenestre arra utal, hogy a korszak hivatalos idoljai (sztahanovista munkás, katona, sportoló) közül a sportoló volt a leginkább elfogadható a fiatalság számára. Sokan vágytak arra, hogy az élsportolással járó kiváltságokban (utazás, jó fizetés, egyéb engedmények) részesülhessenek.

Újpesti Dózsában folytatta labdarúgó-pályafutását. Azért is vették nagyon rossz néven, mert alig három évvel ezelőtt még házra gyűjtöttek a csatár számára, hogy biztosan a Ferencvároshoz jöjjön.

A közönség nem tudhatott arról, hogyan állította az ÁVH kényszerválasztás elé a „gólgyáros” Deákot, akinek volt még jó néhány fényes meccse az új csapatában, de a válogatottba már nem tették be. (13)

Jegyzet

(1) A település 1936-ban kapott városi rangot. Ekkor már egy tucaa sportegyesület működött a területén.

(2) <http://www.kispest.hu/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=12129&cntnt01returnid=150>

(3) A telep önálló gondnoksággal rendelkezett, ott foglalkoztatták bognármesterként Deák Dezsőt, Bamba édesapját.

(4) Becenevén „Jegenye”, a Ferencváros válogatott balfedezete volt.

(5) „A Ferencváros korábbi legendás hírű, sokszoros válogatott balszélsője, aki szintén a SZAC-ban kezdte pályafutását, és akiről elnevezték a »Kohut-szögből« lött gólokat, hiszen hatalmas erejű bombáival a leg-élesebb szögből, olykor a partvonal és az alapvonal közeléből, képes volt megzörgetni a legjobb kapusok hálóját is.” (Pongrácz, 1992)

(6) Deák a Fradi színeiben az 1948–49-es bajnokságban 30 meccsen 59-szer talált a kapuba.

(7) A foci felől nézve az az érzésünk támadhat, hogy alig volt érzékelhető a 2. világháború Magyarországon: végig megrendezték a bajnokságot, amely csak 1944 őszén szakadt félbe, hogy aztán 1945 tavaszán újra folytatódjon. Ugyanakkor számtalan egyéni tragédián keresztül jelen volt a háború, hiszen a nyilasok az utolsó tartalékokat is besorozták, köztük sok futballistát is. Így került 17 évesen a frontra, majd hat évi szovjet hadifogságba a későbbi válogatott, Raduly József is (Horváth, 2009).

(8) A SZAC tréningjei 1945 áprilisában kezdődtek el, s a hónap közepén már barátságos mérkőzéseket játszottak közeli csapatokkal. Az áprilisi játszmákat zsír-liszt meccseknek is nevezték a győztes csapatnak

járó jutalom alapján. Egy zsák liszt vagy egy bödön zsír a korban nagy nyereeménynek számított, hiszen a romokban heverő Budapestben alig lehetett élelemhez jutni (Horváth, 2009).

(9) 1951-ben „a VKM keretében iskolai testnevelés és a tanulóifjúság sportjának szervezésére Testnevelési és Sport Osztályt alakítanak”. Ebben az évben vezetik be „az MHK tömegtestnevelési rendszerével összehangolt általános és középiskolai testnevelési tantervet” (Kun, 1982, 559–560. o.).

(10) Az MDP nem volt elégedett az eredménnyel, mert reakciónak tekintette a két csapatot és szurkolóikat. 1951 januárjában – egy SZOT-határozat révén – új szakszervezeti sportegyesületeket alakított ki. Ennek alapján az MTK-Textilesből Vörös Lobogó, az FTC-ÉDOSZ-ból Kinizsi lett (Horváth, 2003, 24. o.).

(11) „A »néphadsereg« fennhatósága alá kerülő együttes pusztá elnevezése is fölér egy politikai programmal. Az általa hivatalosan kínált identifikációs elemek a korszakban egyébként szigorúan lefojtott nemzeti érzelmi-érzületi hurok szinte észrevétlen pengetésére készítetnek. Nevének negyvennyolcas reminiscenciái jelentős mértékben hozzájárulnak a népi demokratikus haderő által képviselt új típusú militarizmus elfogadhatóvá tételéhez.” (Hadas és Karády, 1995)

(12) A Honvéd játékosa Grosics, Lóránt, Bozsik, Budai II., Kocsis, Budai I., Puskás és Czibor, az MTK-ban játszik Lantos, Zakariás és Hidegkúti.

(13) Az írás *A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében* címmel 2009. május 8-án a Gizella Napok keretében a Pannon Egyetemen megtartott magyarságtudományi konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

Irodalom

Almási Tamás (2009): *Puskás Hungary* (film). Filmplusz Filmgyártó Kft., Budapest.

Antal Zoltán, Sass Tibor és László István (1972): *A magyar sport kézikönyve*. Sport Kiadó, Budapest.

Bakcsi Botond (2007): Foci és irodalom, avagy játékos közvetítések. *Korunk*, 2. sz.

Bourdieu, P. (2002): Javaslat a sportszociológia programjára. *Korall*, 7–8. sz.

Fodor Péter (2007): Vagy szó, vagy labda. Futball, metafikció és nyelvjáték Esterházy Péter írásművészetében. *Alföld*, július.

Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.

Gyáni Gábor és Kövér György (2006): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest.

Hadas Miklós és Karády Viktor (1995): Futball és társadalmi identitás. *Replika*, 17–18. sz. 89–121.

Horváth Márk (2009): *Egy évtized a Szentlőrinci Atlétikai Club évszázados történetéből*. OTDK dolgozat.

Horváth Zsolt (2003): Kinizsi, Bástyá, Vörös Lobogó. *História*, 8–9. sz. 21–25.

Kun László (1982, szerk.): *A magyar testnevelés és sport története*. Második, javított, bővített kiadás. Budapest.

Negyedi András és Hegedüs István (1988): *Sportnaplóm a 80 éves SZAC öregfiúkról*. Kézirat.

Népsport, 1945. április 24. – 1954. december.

Pongrácz György (1992): *A Bamba. Minden idők legnagyobb gólkirályáról. Deák Ferenc életregénye*. SZAC, Budapest.

Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.

Szabó Jenő (1999): *Egy évszázad postás mezben. A Budapesti Posta- és Táviratíztisztviselők Sportegyesülete és jogutódai története (1899–1999)*. Postás-Matáv SE, Budapest.

Horváth H. Attila

Pannon Egyetem, MFTK,
Neveléstudományi Intézet

A gyermeki perspektíva és beszédmód a gyermekirodalom oktatásában

Mind az irodalomtudomány, mind az oktatásmódszertan sokféle meghatározását veti fel a gyermekirodalom jelenségének, mi több, rendre tanrendi diszciplínaként jegyzik tanítóképző karok, ahol gyermekirodalmat tanítanak és tanulnak. Ennek ellenére igencsak vitathatóak nemcsak fogalmi attribútumai, de létezésének formái és kvalitásai is. Rendszerint a gyermeki perspektíva és beszédmód, olykor a gyermekhős központi szerepe képezi a legfőbb kategorizációs szempontot, amit viszont alakulás- és keletkezéstörténeti folyamatok, mozzanatok cáfolnak meg: például Daniel Defoe Robinsonja és Gárdonyi Géza Egri csillagokja sem a gyermekirodalmi narratíva keretein belül jött létre.

Fontos kérdése irodalomoktatásunknak, hogy milyen szempontok szerint történjen a szövegválogatás, s hogy mely módszerrel értelmezhető, közelíthető meg a szöveganyag. A hagyományos oktatási modellek a történeti szempontot, az életrajzoktatást, míg az új elvek a szövegértelmezést helyezik előtérbe. Kifejezetten neuralgikus tanrendi pont, hogy milyen szövegek kerüljenek be a tankönyvekbe és a szöveggyűjteményekbe. Lehet-e, kell-e különbséget tenni felnőtt- és gyermekirodalom között?

A dolgozat nem titkoltan polemikus jellegű. Vitába szeretne szállni a gyermekirodalomról és oktatásáról szóló idejétmúlt és felületes elképzelésekkel, megpróbálja a gyermekirodalmi narratíván kívül utalni azokat a gyermekköltészeti és epikai szövegeket, amelyek a gyermeki látás és beszédmód felületes imitációjára épülnek, egyfajta felső, a gyermeki tudást és képzeletet lebecsülő szemléletmód termékei, az oktatásból pedig ki szeretné utasítani az iskoláskorú gyermek befogadói készségét alábecsülő megközelítésmódot: a „nem gyerekeknek való”-, illetve „a gyerekek ezt nem értik” álláspontot.

A gyermekirodalom létformájáról szóló évtizedes és máig ható vitában – elmélyült kutatások hiányában – lehetetlen véleményt alkotni; legfeljebb meggyőződésünk szellemében foglалhatunk állást a gyermekirodalom önálló létezését feltételezők vagy tagadók tábora mellett – ugyanakkor mindkét álláspont bizonyos szempontjaival folytathatunk elvi polémiát.

A gyermekirodalom létformáját egy, még a 20. század utolsó évtizedében is használatos, gyermek- és ifjúsági irodalmat tárgyaló felsőoktatási tankönyv (*Cs. Nagy, 1994*) keletkezéstörténetének aspektusai révén írja körül. Ezek szerint a gyermekirodalmi alkotás létrejöhet a a szép- vagy ismeretterjesztő irodalom körén belül szándékoltság által: ezek a potenciális befogadói közönségnek címzett irodalmi alkotások. E tipológia elvéként tárgyalja, miszerint bizonyos irodalmi alkotások „ifjúságivá váltak”, míg másokat „átdolgoztak”, azaz a gyermekolvasó értelmi/befogadói szintjéhez alakítottak. A szemlélet értelmében „a gyermekirodalom szerves részévé váltak [...] a népköltészet műfajai” (*Cs. Nagy, 1994, 6. o.*).

A jelölt irodalomértés és tipológia elvi alapját az irodalom úgynevezett szubsztanciaalista felfogása képezi, azaz szempontjai szerint „a kész mű önálló esztétikai tárgyként »várja« a potenciális olvasót” (*Cs. Nagy, 1994, 4. o.*). Mai felfogásunk értelmében azonban az irodalom létmódja bonyolultabb szövevényt feltételez, az irodalmi mű „folyamatosan megtörténő események sorozata”: tárgyként nem definiálható. Erről az állásponttól nézve az idézett irodalomértés és típusalkotás minden egyes pontja megkérdőjelezhető.

A „gyermekirodalomnak szánt irodalom” kategóriájának legsarkalatosabb kérdése, hogy mi határozhatja meg a gyermekeknek szánt beszédmód milyenségét és eljárásait. A polémiánk tárgyát képező tankönyvi koncepció szerint „a gyermek nem kis felnőtt, hanem jelentős, elhanyagolhatatlan pszichikai különségek is vannak” – ami elvileg igaz; e pszichikai különségek mibenlétének ismeretése azonban számos kérdést és ellenérzést vet fel bennünk, hiszen a „gyermeki ismeretek szükségességé”-ről, „szókincsének kiforratlanságá”-ról, „képzeletének a tapasztalattól ellenőrzetlen lobogása”-ról esik szó benne – amit még mindig el tudnánk fogadni, viszont megalapozatlannak tartjuk a gyermek gondolkodásának „konkrét képiségéről” alkotott elképzelést. Hangsúlyos ellenérv a nonszensz irodalom gyermek befogadhatóságának zökkenőmentessége (például a gyermekirodalmi klasszikus Lewis Carroll mindkét Alice-könyve, melyekről sok minden állítható, csak a képi konkrétság nem), de a legjobb példa *A kis herceg* elefántot emésztő óriás-kígyóképenek ironiája, amely épp a gyermeki gondolkodás elvontságáról tanúskodik a gyermekkorát vesztett felnőtt asszociációs készségével szemben.

A „gyermekeknek szánt irodalom” magyar megnyilatkozásai közül Mikszáth Kálmán *A két koldusdiák*, illetve Móricz Zsigmond *Pipacsok a tengeren* című regényét említi „jó példa”-ként a tankönyvszerző. Talán igaz, hogy a 20. századi magyar gyermekirodalom alakulástörténetének kezdőpontja Mikszáth vonatkozó regénye körül rajzolódik ki, amely kontextusban történeti előzményként értelmezhető, ugyanakkor az is igaz, hogy mind a Mikszáth-életművön, mind a magyar regény történetén belül más műfaji konstellációban, a történelmi regény alakulásrendjében is értelmezhető, mi több: meggyőződésünk szerint épp mesévé/anekdotává transzformált történelmi próza jellege tartotta életben, s nem gyermekirodalmi mivolta. S vajon gyermekregény-e minden olyan elbeszélői mű, amelynek főhőse gyermek, s az elbeszélő világra vetülő tekintet a gyermek perspektíváját jelöli? Mert ha nem, akkor a Mikszáth-regény olvasási stratégiáit elsősorban a történelmi regény műfaji konvenciói határozzák meg. Másrészt vannak olyan – nem a gyermekirodalom kategóriájába sorolt – alkotások, amelyek rendelkeznek a gyermeki perspektíva jelentésképző erejével, a jelentések a gyermek vagy az ifjú olvasó számára is befogadhatóak és értelmezhetőek, ugyanakkor a gyermekirodalomról való gondolkodás merevsége miatt nem tartoznak annak vonzatkörébe (például Gion Nándor *Virágos Katona* című regénye ilyen). Arról viszont, hogy az irodalom szubsztanciaalista alapjáról mennyire beláthatatlanok az irodalmi folyamatok, épp a példaként említett *Pipacsok a tengeren* esete tanúskodik legjobban, ugyanis irodalmi, sőt gyermekirodalmi alkotással egyetlen szöveget sem avat sem a pusztán szándék, sem megvalósulásának tárgyi mivolta. Irodalmi alkotássá csak az olvasás, a befogadások megújulása kanonizálhat: a jelölt

Móricz-könyvről pedig a legjobb szándékkal sem állíthatjuk, hogy az életmű jelentős teljesítménye vagy az irodalmi kánonok szerves része lenne.

A gyermekivé/ifjúságivá vált irodalom tipikus példája a *Tom Sawyer*. Mark Twain sokat idézett nyilatkozata szerint a regényt kizárólag felnőtteknek írta – vagyis „rossz jós”-nak bizonyult. Hasonló példa *A kis herceg* vagy *Gulliver utazásai*. Azonban, ha a jelölt regényeket az európai irodalom alakulástörténeti szövevényében értelmezzük, rá kell jönnünk, hogy nem arról van szó, hogy ezek a regények valamiféle felső kategóriából „hullottak alá” a gyermek- és ifjúsági szintjére, sokkal inkább arról, hogy egyszerre tartoznak különböző kánonokba és műfaji sorokba. A Twain-, Exupéry- és Swift-regények esztétikailag szuverén világa a felnőtt olvasó tudatában éppúgy megtörténő eseményt jelentenek, miként a gyermekolvasó képzetében. Azaz: *A kis herceg* vagy a *Robinson Crusoe* az egyetemes nemzeti irodalmak, illetve az európai irodalom egészében is jelentős alakulástörténeti mozzanatként identifikálódnak. A *Robinson* nemcsak műfaji sort nyitott az európai irodalomban, de egyes szemléletek (miként Frye [1998] mítoszkritikai elmélete) értelmében maga a regény műfaja indult európai hódító útjára a *Robinson* megjelenésével. Az Exupéry-mű viszont a metaforikus/szürrealisztikus regény páratlan képződményeként van jelent az európai irodalmi kultúra egészében. S talán épp ez a legnagyobb hiányossága a „gyermekeknek szánt irodalom” bizonyos válfajainak, például a Harry Potter-jelenségnek: rájátszva és kihasználva a gyermek titokzatos/egzotikus, mozgalmas és kalandos iránti igényét, megfeleldezik a szekunder történet jelentésadó erejéről, a kultúraköziség és a nyelvi sokszínűség aspektusáról: arról a többszólamúságról, amely az érdeklődés sokszínűségét hivatott kielégíteni. Talán épp ezért van, hogy a Harry Potter-jelenségnek annyi felnőtt ellenzője van. A regényeket ennek ellenére el kell olvasni és olvastatni, hiszen a hálózatos szövevényként értelmezett irodalom létformájához a bestseller mint típusalkotó jelenség is hozzátartozik, s a pozitív befogadói élmény nyit utat a más típusú irodalmi érdeklődés felé. Irodalmi jóslatokba bocsátkozni persze felesleges, de elképzelhető, hogy a Rowling-regények háttérbe szorulását jelentésbeli felszínességük okozza majd.

Az irodalmi kultúrákban ellentétes folyamatok is lejátszódhatnak: az ifjúsági irodalmat teremtő szándékot megfellebbező történés zajlik le, amikor klasszikussá vált ifjúsági regények „strukturálódnak vissza” a felnőttnek mondott befogadói értékskálába. Tipikus visszatérési folyamat jellemzi Dickens klasszikus gyermekirodalmi alkotását, illetve Móricz *Légy jó mindhalálig* című regényét. Copperfield Dávid korabeli angolszász társadalmi viszonyokat értelmező, hősiessé/szomorkás története, Nyilas Misi „rossz világban” való csalódottsága és meghasonlottsága nem nyitja meg a mai gyermekolvasó képzetét, aminek legjelentősebb oka talán abban rejlik, hogy egyértelműen megváltozott a világról szóló tudásunk: a 20–21. század fordulópontját jellemző gondolkodás eltérő attribútumokat érvényesít a 19. és a 20. század vonatkozó tartalmaihoz képest.

Elgondolkodtató jelenség viszont egyes irodalmi szövegek korszakokat átívelő jelentésessége és a mindenkorai kánonokban való fennmaradása. *A Pál utcai fiúk* örök érvényű ragyogását mindenekelőtt egy ősi irodalmi műfaj, az eposz műfajkonstruktív elemeinek e regénybe transzformálódása eredményezi: újkori hőstörténet, a világ- és hazateremtés (új Haza/új Trója megalkotása) hősiessége a gyermekek világába transzponálva. Még mindig változatlan megszólító erővel rendelkezik Fekete István *Tuskevár* című regénye, noha egy elmélyültebb elemzés felszínre hozza a megjelenített világ ellentmondásosságának mibenlétét, miszerint a mű természetközponúsága a külső, mindenekelőtt a család berkeiben leképeződő felnőttvilághoz képest érvényes. Gyula szüleinek időtlen világából jelent a berek elsősorban kivonulni alkalmas világot. Jogutódlási okok miatt maradt ki a vajdasági magyar irodalomoktatásból, nevezetesen a házi olvasmányok sorából Gion Nándor *A kárókatona még nem jött vissza* című regénye, noha osztatlan népszerűségnek örvend a gyermekolvasók körében (Copperfield Dávid „mindig is utált” világával

szemben). A Gion-regény „örök ragyogása” másra is jó példa: nem igaz, hogy a gyermekolvasó értelmi szintjét csak a könnyedség és a vidámság nyelvi-irodalmi követelménye tudja megmozgatni: e regény végén épp a működő társadalmat leképező kisközösségi világ romlottságával szembesülhetnek a gyermekolvasók. *A kárókatónák...* épp ezért akár a *Testvérem*, *Joáb* ikerdarabjának is felfogható. (A magam részéről a *Testvérem*, *Joábot* is el tudom képzelni mint gyermekirodalmi alkotást.)

Bizonyára kedélyborzoló gesztus megkérdőjelezni a mindenkori olvasási toplisták és

Jelentésbeli sűrítettségüket jelzi, ha irodalmi alkotások egyszerre több olvasóréteget képesek megszólítani. Tehát a Robinson műfajteremtő elvei, a Tom Sawyer társadalomkritikai aspektusai, A kis herceg bölcséleti tartalmai mindig, minden értelmezési szinten jelentésképző mozzanatként működtek; nagy tévedés tehát ezeket a műveket – kihagyva a jelölt tartalmakat – a gyermekolvasó (képzletbeli) értelmi szintjéhez adaptálni. Nincs ugyanis pontos mércéje annak, hol van a gyermeki szint: a felnőtt által kijelölt értelmi határok ugyanis nem a gyermek – folytonosan változó – perspektíváját tükrözik elsősorban, hanem a felnőtt saját, aktuális társadalmi folyamatokat – mint az elektronika térhódítása – figyelmen kívül hagyó látásmódját.

Nagy Könyv-vetélkedők többszörös első helyeztjének és győztesének az értékrendszerekben elfoglalt helyét, de tény s való, miszerint az *Egri csillagok* – Márton László (1998) híres tanulmánya, *A kitaposott zsákutca* szól erről – „jókaizó” didaktikussága csak egy merev, az esztétikai értékeljességet az irodalom ötdrendű elve, vagyis a nyílt nevelő szándék mögé utasító oktatási rendszerben számít értékalkotó mozzanatként. A Buda elvesztését tematizáló történelmi regények (van közöttük legalább két nagyon jelentős 19. századi, és csaknem ugyanennyi, a legújabb kori történelmi regény vonulatához tartozó regény) kapcsolatrendszerében, viszonyítási hálójában viszont háttérbe szoruló teljesítmény. Nagy hiányossága például, hogy a hősiség attitűdje nevelési tartalomként van jelen világában, s nem mint Kemény Zsigmond *Zord idő* című alkotásában, illetve Jókai *Fráter György* című regényében létforma-variánsként, illetve világértési tapasztalatként, a keresés tartalmaként, mint Háy János *Dzsigerdilenjében*.

Jelentésbeli sűrítettségüket jelzi, ha irodalmi alkotások egyszerre több olvasóréteget képesek megszólítani. Tehát a *Robinson* műfajteremtő elvei, a *Tom Sawyer* társadalomkritikai aspektusai, *A kis herceg* bölcséleti tartalmai mindig, minden értelmezési szinten jelentésképző mozzanatként működtek; nagy tévedés tehát ezeket a műveket – kihagyva a jelölt tartalmakat – a gyermekolvasó (képzletbeli) értelmi szintjéhez adaptálni. Nincs ugyanis pontos mércéje

annak, hol van a gyermeki szint: a felnőtt által kijelölt értelmi határok ugyanis nem a gyermek – folytonosan változó – perspektíváját tükrözik elsősorban, hanem a felnőtt saját, aktuális társadalmi folyamatokat – mint az elektronika térhódítása – figyelmen kívül hagyó látásmódját. Ennek legszélsőségesebb példája az úgynevezett gügyögő irodalmi nyelv létezése, mely azon az elképzelésen alapul, hogy a gyermeki gondolkodás nem képes elvont tartalmakat abszorbeálni, a nyelvi játékoság és zeneiség ragadja meg elsősorban. Példaként említik – s ez a jobbik példa – Weöres Sándor *Bóbitáját*. Hasonló kontextusban szerepel – közvetlensége és feltételezett játékosága okán – Petőfi Sándor

Arany Lacinak című költeménye, holott a nem felületes olvasás és értelmezés a jelölt művek igazi értelmét is felszínre hozza: nevezetesen, hogy ezek nagyon fontos létjelölő tartalmakat hordoznak, a Petőfi-vers például egyáltalán nem az ürgeöntés történetét beszéli el játékosan, hanem a születés történetét magyarázza. Az epikai regisztereket mozgósító gyermekirodalmi alkotásokhoz viszont gyakran egyfajta leereszkedő elbeszélői magatartás párosul, amelynek lényege, hogy a gyermekolvasó „szellemileg is kisebb” olvasót jelent. Ez a perspektíva nem a gyermeké, hanem a felnőtté, amely lenézi, leereszkedik hozzá, s nem alkotótársként szólítja meg a gyermekolvasót.

A gyermeki szinthez alakítás egyik eklatáns példája Andersen *A király új ruhája* című meséje zárópoénjának megmásítása. Az eredetiben ugyanis arról van szó, hogy „a király meztelen” – magyar fordításban: „A királynak nincs is ruhája!” Egyértelműen elveszik a kritikai él.

Az adaptáció sajátos példajaként szokás emlegetni a Lamb-testvérek Shakespeare-meséit, amelyekben a drámaíró múlhatatlan értékű alkotásai „íródnak hozzá” a gyermekolvasó képzeletéhez. Viszont nem biztos, hogy a Shakespeare-meséktől közvetlen értelmezői szál vezet a reneszánsz drámákhoz, s hogy a Lamb-mesék önálló, szuverén világgént nem csak egy tágabb értelmezési hálóban tarthatnak William Shakespeare drámáinak intertextuális vonatkozásához. Vagyis nem adaptációk, hanem bonyolult és eredeti szövegvilágok.

Nem érthetők egyet a gyermekirodalomról alkotott hagyományos szemléletek azon kitételével sem, amelyek a népköltészethez mint egyértelműhöz és a gyermekirodalmat közvetlenül megtermékenyítő jelenséghez fordulnak. A folklóralkotás ugyanis az ember belső teremtő világához (s nem okvetlenül kollektív tartalmakhoz) igazodva eredendően többértelmű, soklényegű, elvont is, erotikus is, és olykor kifejezetten durva.

A gyermekirodalomról és oktatásáról szóló dilemmáink feloldhatósága az irodalomér-tői/befogadói perspektívák megváltozásától, a megváltozás attitűdjétől függő mozzanat. Mindenekelőtt három szinten kellene szemléletváltozásnak lezajlania: a felnőttközpon-tú (a felnőtt értékrendjét, látószögét tükröző) irodalomoktatási modell helyett a gyermeki perspektívát érvényesíteni. Hatályon kívül helyezni és elfogadhatatlannak minősíteni a felnőtt (az író és az oktató) lebecsülő magatartását: az „ez nem gyereknek való”, „a gyerekek ezt úgysem érti”-felfogást, valamint eliminálni a gyermekolvasó befogadói érzékeny-ségének határaitól szóló olyan elképzeléseket, miszerint a gyermek gondolkodása konkrét, képi jellegű, s az asszociativitás, az elvontság nem jellemzi.

Irodalom

Cs. Nagy István (1994): *Gyermek- és ifjúsági irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

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

Márton László (1998): A kitaposott zsákutca, avagy történelem a történetekben. *Jelenkor*, 2. sz. 146–169.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

A nem-egyetemi szektor átalakulásának dinamikája

A Higher Education Dynamics című könyvsorozat egy újabb kötete (Dynamics of Change in Higher Education: Expansion and Contraction in an Organisational Field) több évtizedre visszanyúló kutatás alapján mutatja be a nem-egyetemi szektor növekedését és átalakulását. A szerző (Svein Kyvik) a norvég Institute for Studies in Innovation, Research and Education kutatóprofesszora, aki a nem-egyetemi szektor transzformációját makro-szemléletű, társadalomtudományi megközelítéssel vizsgálja.

Némi magyarázatra szorul a magyar nyelvben ritkán használatos és az OECD nyomán meghonosodott 'nem-egyetemi' elnevezés. A szerző azokat a felsőoktatási intézményeket sorolja ide, amelyek a tradicionális egyetemeken kívül jöttek létre, akár új alapításként, akár a professzionális és szakképző iskolák főiskolai szintre történő emelésével. Ezek az intézmények gyakorlat- és oktatásorientáltak, a munkapiacra azonnal hasznosítható, általában rövid ciklusú képzéseket szerveznek, valamint erős lokális-regionális elkötelezettséggel rendelkeznek. Vagyis a tradicionális egyetemektől eltérő funkciókat és feladatokat látnak el, amelyhez eredetileg más szervezeti formák, tantervek, oktatói kvalifikációk és bérstruktúra, vizsgakövetelmények, tanítási és tanulási módok, hallgatói populáció is társultak. Azonban ezek a különbségek a vertikális integráció és a Bologna-folyamat nyomán fokozatosan eltűnnek. A felsőoktatás-kutatás terminológiájában a 'nem-egyetemi' szektor szinonimájaként gyakran találkoznak a 'főiskolai', 'politechnikumi', 'alternatív', 'nem-tradicionális' megnevezésekkel, amelyek olyan – többnyire azonos jellegzetességekkel rendelkező – intézményi formákat foglalnak magukban, mint az egyetemi főiskolák (Norvégia, Svédország, Belgium), a közösségi főiskolák (Egyesült Államok), a főiskolák (Németország, Svájc, Magyarország) és az alkalmazott tudományi egyetemek (Hollandia, Finnország).

A kötet hiánypótló, hiszen annak ellenére, hogy a felsőoktatás növekedése a hatvanas éveket követően a legtöbb nyugat-európai országban – míg a kilencvenes évektől Közép- és Kelet-Európában is – a nem-egyetemi szektorban nagyon is látványosan zajlott, valamint a felsőoktatás funkcionális átalakulása elsősorban a szakképzés térnyeréséről szólt, addig a változások mélyelemzése elmaradt a felsőoktatás-kutatásban. Ezt a tartozást egyenlíti ki a szerző írásával, ami, bár a norvég nem-egyetemi szektor transzformációját tekinti át, mégis több annál. Egyrészt azok a változások, amelyeket elemez (fragmentált expanzió, horizontális, majd vertikális integráció), egyértelműen felismerhetőek más országok (például Magyarország) felsőoktatásának fejlődésében is. Másrészt a nem-egyetemi szektor mint a felsőoktatási rendszer része nem vizsgálható az egyetemi szektor nélkül, így megállapításait mindig visszahelyezi a felsőoktatás teljes rendszerébe, s megállapítja, hogyan alakult a két szektor viszonya, illetve közben mi zajlott az egyetemeken.

A szerző a szervezatkutatás perspektíváját alkalmazza elemzésében, s a transzformáció magyarázatában háromféle megközelítést ötvöz (strukturalista-funkcionalista, kulturális és érdekcsoport-magyarázatok). Ezek alapján végül mindegyik átalakulási korszakra bemutat egy dinamikus változási modellt. A kutatás bemutatása során párhuzamosan jeleníti meg a három magyarázó perspektívát és rámutat, hogy hogyan járul

hozza a nem-egyetemi szektor átalakulásához a felsőoktatás és szakképzés iránti növekvő társadalmi igény (strukturálista-funkcionalista magyarázat), amely összekapcsolódik egyfelől a jóléti állam kibontakozásával és az egalitáriánus ideológiával, majd később az hasznosság, a hatékonyság és a minőség hangsúlyozásával (kulturális magyarázatok). De nem feledkezik meg arról sem, hogy a kihívásokra adott válaszokat különféle szereplők fogalmazzák meg, és érdekcsoporttá formálódva gyakorolnak nyomást például annak érdekében, hogy felsőoktatást telepítsenek egyes régiókba és településekre (érdekcsoport-magyarázatok).

A kötet a bevezető fejezetektől eltekintve három részből áll, amelyek a nem-egyetemi szektor fejlődésének szakaszaival feleltethetőek meg. Az első nagy periódus maga a kibontakozás, amit a szerző a fragmentált expanzió időszakának nevez. Ez lényegében egybeesik azzal, amit a felsőoktatás-kutatók duális szakasznak neveznek. A legtöbb nyugat-európai országban a felsőoktatás növekedése a nem-egyetemi szektor rohamos bővülésével, a tanulmányi programok differenciációjával, a szervezeti formák, az iskolafenntartók, a belépési követelmények és a tanterv diverzifikálásával, valamint intézményi és területi decentralizációval valósult meg a hatvanas években. Ez a centrifugális folyamat egy rendkívül komplex szervezeti területhez vezetett, számos, területileg szétszórt kis intézménnyel. A kibontakozást egyfelől a technológiai fejlődés, számos jóléti szolgáltatás megszervezése, a képzett munkaerő iránti növekvő igény és az az egyenlőség-eszmény támogatta, amely azoknak is valamiféle felsőoktatást akart biztosítani, akik a tradicionális egyetemtől távol laktak (lásd: regionális egyetem). Másfelől azonban az intézményhálózat bővülése és az új intézmények alapítása a társadalom politikai és civil szereplőinek aktivitásán is múlt. Ugyan az állami erőfeszítés is szerepet játszott, de elsősorban a magán- és helyi kezdeményezések amelyek „főiskolát itt és most” (Kozma, 2009) szerveztek, valamint a felekezeti és

kulturális csoportok, akik saját iskolákat akartak, tették lehetővé a gyors intézményi expanziót.

És amikor előállt, akkor át is értékelődött. Az a „rendetlenség”, amely létrejött a kontinentális felsőoktatási hagyományok között, kevés akadémiai és politikai támogatásra talált. A rendteremtés szakaszát horizontális integrációnak nevezte el a szerző, amit mi a regionális felsőoktatási központok megszervezésének és az intézményi integráció folyamatoként ismerünk („bináris felsőoktatás”). A kiindulópont az volt, hogy a nem-egyetemi szektor rendkívül széttöredezetté, földrajzilag szétszórttá és programkínálatában túlzottan változatosá vált. A horizontális integráció alapvetően két pilléren állt, ahol (1) az egyik az irányítás összevonása, a nemzeti koordináció kiépítése, a terület homogenizálása és a professzionálisan-földrajzilag egymáshoz közel álló intézmények összevonása volt, míg (2) a másik a regionalizálás. A professzionális és szakképző intézmények eltérő minisztériumok, valamint megyék, települések, kórházak és magán-szervezetek irányítása alatt álltak. Ezt azzal oldották meg – ott, ahol lehetséges volt és az intézmények is hozzájárultak –, hogy az oktatási minisztérium hatásköre alá rendelték őket. Emellett közös szabályozást és irányelveket dolgoztak ki a számukra, ami fokozatos szervezeti és tartalmi homogenizálást idézett elő. A szakmailag és területileg egymáshoz közel álló kis intézményeket pedig nagyobb egységekbe szervezték. A regionalizálás keretében történt meg a specializált, szűk portfólióval rendelkező intézmények regionális komprehenzív főiskolákká és egyetemekké szervezése, azaz a duálisról a bináris rendszerre történő áttérés, valamint a főiskolai és az egyetemi szektor integráltabb rendszerré szervezése.

Az egyetemi és nem-egyetemi szektor szervezeti közelítése előkészítette a harmadik szakaszt, amit vertikális integrációként ismerünk meg, s lényegében az európai országok többségében – nem utolsósorban a Bologna-folyamat hatásaként – épp napjainkban szemlélhetünk. Bár az

európai kormányzatok többször megerősítették a bináris rendszer fenntartására irányuló szándékaikat, mégsem tudták útját állni a két felsőoktatási szektor fokozatos közeledésének. A különbségek csökkenése olyan folyamatokon keresztül valósult meg, mint az akadémiai és szakképzési sodródás, valamint a területek egységesítése. A szerző szerint az egyetemi és nem-egyetemi szektor közötti határok elmosódása és az átfedés kialakulása elsősorban a főiskolák akadémiai sodródásának volt köszönhető. Ezen legtöbbször azt értik, hogy a főiskolák, érzékelve az egyetemek hegemoniáját, hozzájuk szeretnének hasonlítani. A jelenségnek olyan megfigyelhető jelei vannak, mint a főiskolai tantervekben az elmélet-gyakorlat arány átrendeződése az előbbi javára, a kutatási tevékenység erősítése, a tanulmányi programok vertikális és horizontális kiterjesztése, valamint a szektor intézményeinek folyamatos felfelé irányuló mobilitása (az akadémiai szint emelése). A mozgató erők pedig sokfélék lehetnek, de legtöbbször a szervezeti szereplők (például felsőoktatáspolitikusok, intézményvezetők, oktatók) törekvéseinek következményei. Például a vezető főiskolai oktatók lemásolják egyetemi kollégáik magatartását annak érdekében, hogy státuszukat és jövedelmüket javítsák. Nyomást gyakorolnak az intézményvezetésre, hogy az kedvezőbb kutá-

tási körülményeket teremtsen, illetve létrehozza a magasabb szintű képzések indításának előfeltételeit. Ezt követően a folyamat megfordul: az intézményvezetők, megihletődve a vezető oktatók teljesítményétől, minden oktatóra kiterjesztik és intézményi politikává emelik az akadémiai teljesítmény javítását. Ugyanakkor ezt a folyamatot erősíthetik kívülről azok a kormányzati politikák, amelyek az intézmények hierarchizálását tűzik ki célul, valamint az intézményfinanszírozást és az oktatói béreket teljesítményalapúvá akarják tenni. Így távolodnak el a főiskolák eredeti funkcióiktól és válnak egyre hasonlóbakká az egyetemekhez. Nem mellesleg nekünk ez a folyamat azt is jelzi, hogy a felsőoktatás expanziója halad előre.

Végül ajánlani szeretnénk ezt a könyvet azoknak, akik maguk is érdeklődnek a szerkezeti kérdések, a nem-egyetemi szektor átalakulása, az egyetemekhez fűződő viszonya, a felsőoktatás funkcióbővülése és általában véve a felsőoktatás-kutatás iránt mint kutatók, oktatók, intézményvezetők és más döntéshozók.

Kyvik, Svein (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education: Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Springer, Dordrecht.

Irodalom

Kozma Tamás (2009): *Kié a rendszerváltozás?* Kézirat. 2009. 09. 21-i megtekintés, http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/rendszer_valtozas.pdf

Szolár Éva

Debreceni Egyetem, CHERD (Center for Higher Education Research and Development)

Tankönyv az idegenforgalomról – népszerű nyelven

Mint ahogy Major Árvácskának, a jeles újságírónak és világutazónak (idegenforgalmi tankönyve címét idézve) szívből jövő „istenhozott”-ja vállaltan szubjektív, akárcsak bárki másé, az én olvasatom is hasonlóképpen az. A

finnek iránti tiszteletből, szeretetből és persze a velük való munkából és együttműködésből adódóan róluk szóló könyvet olvasni Finnországban, finnek között egyenesen felejtethetlen.

Nem tudom nem megemlíteni, hogy a könyv nagy részét egy észak- finnországi egyetem könyvtárának lapp részlegében olvastam el, több ezer kilométert megtéve újra és újra, de csöppet sem bánva, és fáradva az utazástól. A könyv úgy kalauzol bennünket is utunkon, mint vezetője a Budapesten vagy éppen Pozsonyban járó, lehet, kicsit megszeppent finn turistát. Első és alapvető lépésként, miként egy jó idegenvezető, kicsit taktikusan, mégis szívből jövően kezét fogva velünk, kéz a kézben visz végig baráti tanácsokként is felfogható írott és íratlan szabályok útján.

A szerző röviden bemutatja, hivatalos szavakkal definiálja ugyan az idegenvezető fogalmát és feladat körét, azonban, mint később mi is belátjuk, képtelenség azt egyetlen mondatba sűríteni, hiszen ahogy haladunk előre olvasmányunkban, úgy válik világossá munkájának igazi lényege és értelme, kritériumai, nehézségei, úgy ismerjük meg maga a hús-vér ember.

A könyvben, mint a helyén kezelt turista-idegenvezető kapcsolatban is, érvényesül az arány-ritmus- stílus hármas arányszabálya: egyszerűen követhető, gyakorlaton alapuló szabályok megadása, logikusan felépített gondolatmenet és szerkezet jellemzi. Olvasmányosságát tovább erősíti a sok személyes élményen alapuló, javarészt negatív példa is, melyeket olvasás közben olyan lelkesedéssel és kíváncsisággal vártam, mint egy-egy újabb látnivalót az úticélul választott városkában. Személyességét és a könyv iránt érzett szimpátiát tovább erősíti a

kiváló kollégák, a példaképekként is számon tartott elődök név szerinti megemlé- se, valamint a szerző „beismerő vallomá- sa” korábbi hibáiról, baklövéséről. Köny- nyed stílussal, kellő bizalmat fektetve az olvasóba, de barátsággal és humorral csu- pasztítja le Major Árvácska a buta közhe- lyet a híres és felülmúlhatatlan magyar vendégszeretetről, mely tulajdonképpen önmagunk megtévesztése, áltatása csupán. (Saját tapasztalatom szerint az úgyszintén

közhelyes ítélet alap- ján mufurc-hallga- tagnak tartott finnek jóval nagyobb szeret- tetet tanúsítanak látogatóik felé.) Hason- lóképpen ötletesen vezet be bennünket az idegenvezetés szakzsargonjába, mint az úti jelentés vagy pozitív nulla fogalmaiba, s mind- eközben egyre többet és többet tudunk meg a finnekről maguk- ról, szokásaikról, alaptermészetükről.

A példák negatív volta kezdetben kissé zavaró lehet és túl- zottnak tűnhet, akár- csak a hosszas érte- kezés látszólag lényegtelen vagy kevésbé fontos ténye- zőkről, aztán rá kell döbbernünk a munka

hihetetlen összetettségére és kettőségére, valamint a fájó igazságra: rengeteget kell még tanulnunk.

Szigorú a könyv, de annak is kell lennie. A szerző nem hallgatja el, mikor kell vala- kinek abbahagynia, sőt felhívja a figyel- met a tudatos mérlegelésre és viselkedésre már egy tanfolyam elkezdése előtt.

Létezhet tökéletes idegenvezető? Nem. De tipikus turista annál inkább. Az idegen- vezető akkor jár el a legjobban, ha min- denre felkészül. Mindezekhez hozzájárul-

Minden egyes nappal egyre inkább megszeretteti magát ez az itteni „hideg”. Diákok százai térnek vissza évről-évre ide, akár csak egyetlen síelés vagy nyaralás alkalmára is, turista- ként. Diákok, akik valahogy ide- fagytak, megnyalták azt a bizo- nyos jeges oszlopot vagy kilin- cset, ami nem ereszti őket... Én hasonlókat kívánok hazára is, és nem csupán az elnéző-kriti- kus finn fiatalok körében lerom- ló országgép miatt. Kitartó mun- kát azoknak, akik nap mint nap mindezek megvalósításán fára- doznak, valamint megértést és segítségnyújtást – írd és mondd – mindenkitől.

nak még a könyv végén található statisztikák, kimutatások, táblázatokba rendezett, számszerűsített adatok és alátámasztások, hasznos linkek és jogszabályok (mindössze három oldalban!), valamint Anne Fried gondolatai, melyeket teljes mértékben helyénvalónak érezhet az olvasó.

Az idegenvezetés együttműködés. Saját értelmezésben közös munka is. Munka az idegenvezetőnek, a pincérnek, a sofőrnek, az utca emberének, a járókelőknek, sőt bizonyos értelemben még a vendégeknek is. Emellett lelkesedés és érdeklődés, szeretet, önfeláldozás, odaadás, szolgálat és szolgáltatás. Az ország követe erősen elhivatott, tudatos: amellett, hogy kiváló beszélőkével rendelkezik, el- és meghallgatni is képes, munkája kézzel fogható és szemtől-szemben zajlik, mégis oly sok minden láthatatlan, rejtett kell, hogy maradjon.

Itt, Finnországban, ahol például az egyetemen sokszor úgy tűnik, hogy több a külföldi diák, mint a finn, és lépten-nyomon francia, német, spanyol vagy éppen magyar magas, de gyönyörű és oly gyorsan lebontható szőfalak akadályaiiba ütközhetünk, az én megszeppenésem szeretetté

és rajongássá változott. Mutatva azt, hogy Finnországban valami mennyire másképpen működik.

Isten hozott! Major Árvácska így köszönti finnjeit és így köszönti olvasóit is, szívet, lelkét és minden hitvallását vegyítve egyetlen aprócska köszönésbe, majd ebben a szellemben kísérve végig „utasait”. Kulcsot az idegenvezetéshez, könyvet, érdemes és érdekes olvasnivalót adva valamennyiünk kezébe. Ajánlásom nem is szólhat másnak, mint mindenkinek, akinek élmény egy idegen ország, város minden újdonságának felfedezése, szakmabeliként vagy kívüllőként érdeklő a szakma minden tudománya és művészete. Mindazoknak, akiknek hasonlóképpen élményt jelent egy nagyszerű könyv feltérképezése, és engedik, hogy akár egy utazás akár az olvasás megtisztelt vendégei legyenek.

Major Árvácska (2008): *Isten hozott! Licium-Art Kiadó.*

Rusz Ágnes

ELTE, BTK, Finn-Magyar Szak

Gyűjtők és gyűjtemények

A Nemzeti Könyvtár történetéről még mindig lehet új, eddig soha nem publikált adatokat közzétenni. Erről tanúskodik a Kossuth Kiadó és az Országos Széchényi Könyvtár közös kiadásában nemrég megjelentetett, Boka László és Ferenczyné Wendelin Lidia által szerkesztett, Hapák László kitűnő fotóival gazdagon illusztrált, reprezentatív kötet.

Berlász Jenő egyszemélyes vállalkozása, saját több évtizedes kutatómunkáján alapuló könyvtárhistoriája, *Az Országos Széchényi Könyvtár története 1802–1867* 1981-ben látott napvilágot. A könyvtár 1867 utáni sorsának bemutatására, az ezzel kapcsolatos alapkutatások elvégzésére történtek kísérletek (Somkuti Gabriella [2002] 1918-ig folytatta a könyvtár történetének feldolgozását, Németh Mária [1997] az 1919 és 1922 közti időszakot mutatta be), a gyűjtőkről – többek

között a Nemzeti Könyvtárba bekerült gyűjtemények tulajdonosairól – Kelecsényi Gábor (1988) adott ki kitűnő kötetet, valamint *Rég elfeledett gyűjtőkről* címen Wix Györgyné (1992) írt az Országos Széchényi Könyvtár évkönyvében.

Jelen kiadványnak a szerkesztői azonban nem a könyvtártörténet megírásának folytatását tűzték ki célul. Ez a kötet a könyvtár állományába valamilyen módon beolvadt egyes kisebb-nagyobb magángyűjtemények történetének, illetve politikai döntés követ-

kezében visszajuttatott könyvtári dokumentumoknak a kronológia elve szerinti bemutatásán keresztül kíván a Nemzeti Könyvtár sokszínű állományáról új, sok esetben a szélesebb nyilvánosság előtt eddig ismeretlen adalékokkal szolgálni.

Az első tanulmány a könyvtár történetének avatott kutatójától, Somkuti Gabriellától származik, írása *Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyvében* (1970–1971) megjelent tanulmányának (Somkuti, 1973) rövidített és átdolgozott változata. Saját kutatásai után, nem becslült adatok átvételével számszerűsíti a Széchényi Könyvtár kezdeti állományát, hanem a korabeli katalógusok alapján, tételenként leszámolva összegzi mintegy 15 000 darabban. Somkuti Gabriella a könyvtár alapgyűjteményét, tehát a Széchényi által nemzetének ajándékozott könyvtárrészt vizsgálja, első rendszerezőinek, katalogizálóinak munkáját, valamint az első nyomtatásban megjelent katalógusoknak a szerkezetét ismerteti az 1802 és 1811 közötti időszakot véve vizsgálat alá. Széchényi könyvtárának katalógusa nem egyszerűen egy magánkönyvtár jegyzéke, hanem a magyar nyelvű irodalom és honismereti tudományok (történelem, földrajz, jog, nyelv- és irodalomtudomány) szempontjából összefoglaló segédkönyv, egyszersmind egyfajta kezdetleges nemzeti bibliográfia szerepét is betöltötte.

Jankovich Miklós műkincs- és könyvgyűjteménye, melyet József nádor közbenjárására vásárolt meg a Nemzeti Múzeum és a Országos Széchényi Könyvtár 1832-ben, abban is különbözik Széchényiétől, hogy ennek gyűjtője nem arisztokrata, hanem középnesemi származású ember volt, aki gyűjteményét – saját gyarapítása mellett – több magángyűjtemény megvételével tette teljessé, valamint, hogy a gyűjteményt rossz anyagi helyzete miatt, méltó örököse nem lévén, eladni kényszerült. Berlász Jenő tanulmánya szintén korábbi írásának (Berlász, 1973) rövidített változata. Berlász részletesen bemutatja a könyvgyűjtemény kialakulását, szaporodását, katalógusait, majd megvételének fázisait, hiszen a téka eladása után – bár

Jankovich adósságokkal küzdött – nem bírt felhagyni gyűjtőtevékenységével, s így az újonnan összegyűlt anyagot újabb részletekben sikerült megvenni. A Jankovich-féle gyűjteményt tekinthetjük akár a Nemzeti Könyvtár második megalapításának is, olyan páratlan mértékű és értékű gazdagodást jelentett mind a múzeum, mind a könyvtár számára gyűjteményeinek megvétele. Jankovich a könyvek tekintetében a hungarika-gyűjtésen kívül érdeklődési-beszerezési igényét kiterjesztette a közép-európai, főleg szláv és német nyomdászati-könyvészeti ritkaságok (ősnymtatványok, kódexek, újkori kéziratok), de tágabban véve a nyugati (francia) és a keleti (héber, arab, perzsa, szír) irodalom kincsei felé.

Berlász Jenő másik tanulmányában a humanizmus koráig visszamenőleg hét nemzedéken át könyvgyűjtő Illésházy-család, azon belül is kiemelkedően Illésházy János és fia, István gyűjteményeit mutatja be, azok fennmaradt katalógusai alapján kézbevéve az állományt. Ez a gyűjtemény is József nádor közbenjárására lett a Nemzeti Könyvtáré, de az 1832-es ajándékozás után még évtizedeknek kellett eltelnie, míg a Nemzeti Múzeum 1846-os elkészülte, az 1848/49-es események, majd a kiegyezést követően 1875-ben a könyvtár berendezkedése után végre méltó helyre kerülhetett.

Wix Györgyné rendkívül színesen, olvasmányosan megírt, számos anekdotát elmesélő, ugyanakkor saját forráskutatásain alapuló írásában több magyar könyvgyűjtőről emlékezik meg. Közülük is kiemelkedik a magyar kultúra, s így a könyvtárak jötevőjének, József nádornak az alakja.

Tóth Gergely a Térképtárban őrzött, a Festetics Család több generációja által gyarapított gyűjtemény legértékesebb és legértékesebb kéziratok térképeit mutatja be.

Az anyagi gondokkal küzdő, torinói emigrációban élő Kossuth Lajos könyvtárát Hermann Ottó közbenjárására végül 1894-ben vásárolta meg a Nemzeti Könyvtár Kossuth fiaitól. Kossuth nem volt bibliofil gyűjtő, olvasta és használta a köny-

veket, a számúzetésben könyvtárát főleg az öt érdeklő témakörökből, így elsősorban a természettudományok köréből gyarapította; könyvtára szerves részét képezik még az ajándékba kapott kiadványok. Érdekes módon ez a gyűjtemény még ma is él, újabb egységekkel bővül, szaporodik. A kegyeleti gyűjteményt, mely nagyon sok saját kezű Kossuth-bejegyzést tartalmaz, különállóan, egyben tartva kellett az alapító okirat szerint megőrizni, az 1950-es években mégis több mű kikerült belőle. Elbe István, a Raktári Osztály vezetője – e tanulmány szerzője – 2002-ben kísérletet tett a gyűjtemény eredeti állapotának rekonstruálására.

Pászti László, az OSZK Térképtárának munkatársa Kossuth zömében 19. századi térképgyűjteményét mutatja be, melynek darabjaira emigrációs éveiben tett szert: többségük azokat a városokat, illetve területeket ábrázolja, ahol Kossuth ezekben az években megfordult, előadó körutat tartott, vagy amelyeket a nemzetközi viszonyok elemzéséhez használt.

Kocsy Anikó idősebb Szinnyei József tevékenységét méltatja. Szinnyei nem tartozik azon gyűjtők sorába, akik tulajdonából vétel vagy ajándékozás útján egybefüggő gyűjtemények kerültek a Széchényi Könyvtár birtokába, bár az ő gyűjtéséből származó sok periodikum, illetve saját levelezésének egy része is ide került. Az ő sorsa nem gyűjtőként, hanem bibliográfusként, a könyvtárnak negyedszázadon át munkatársaként, a Hírlapkönyvtár, a legrégebbi különgyűjtemény megteremtőjeként fonódott össze a Széchényi Könyvtárral.

A Régi Nyomtatványok Tárának egyik önálló állományrészét, „Hungarica könyvtárát”, a tudós bibliográfus, gróf Apponyi Sándor által 1924-ben a Nemzeti Könyvtárnak adott adományát, külföldi szerzőktől 1800 előtt megjelent, forrásértékű, magyar vonatkozású kiadványokból álló gyűjteménye létrejöttét, sorsának alakulását ismerteti W. Salgó Ágnes. Apponyi dédapja és nagyapja gyűjtését folytatta, és mintegy nyolcvan évvel Széchényi után, az 1860-as években, fiatal fiúként fogott a gyűjtéshez, s jóval több alkalma és ideje

volt a külföldi könyvpiacok módszeres helyszíni átkutatására. Így a régebbi kiadású külföldi hungarikumok, valamint a kevésbé ismert, kis példányszámú, ritkaságnak számító nyomtatványok tekintetében gyűjteménye gazdagabb, és épp ez teszi egyedülállóvá. A gyűjtemény egyébként megközelítőleg akkora, mint Széchényié volt. A lengyeli Apponyi-kastély könyvtártermének berendezése ma is megtalálható a Széchényi Könyvtár épületében.

A Régi Nyomtatványok Tárának egyik része, a Régi Magyar Könyvtár 1919-ben dr. Todoreszku Gyula és felesége, Horváth Aranka gyűjteményével gyarapodott. Todoreszku nemcsak gyűjtötte az 1711 előtt megjelent magyar és magyarországi nyomtatványokat, hanem sokszor saját maga restaurálta is őket, felesége pedig férje halála után is támogatta a könyvtárat – tudhatjuk meg Bácsváry Annának a gyűjteményt bemutató írásából.

Kövi Ádám az egykori Zárolt Kiadványok Tárába betagozódott proletárdiktátúra-gyűjtemény, a Tanácsköztársaság rövid léte alatt hatalmi szóval, politikai szempontból létrehozott Proletármúzeum anyagát ismerteti meg az olvasóval. A tanulmányhoz alap kutatásokat kellett végeznie, zömében az OSZK irattári anyagát, növedéknaplókat átnéznie, hiszen e sokrétű anyag (kéziratok, kisnyomtatványok, plakátok, periodikumok) a 20. századnak még a történészek által sem teljeskörűen feltárt, viszont az aktuálpolitika által sokszor saját céljai érdekében felhasznált korszakát reprezentálja.

Csepregi Klára az OSZK talán legismertlenebb, külön egységként tárolt gyűjteményének, dr. Seitz Ottó (1870–1929) gyógyszerész természettudományi szakkönyvtárának rekonstruálására tesz kísérletet. A gyűjtő életpályájának ismertetése után, amelyhez felhasználta a kevés rendelkezésre álló forrást, bemutatja a kultúrtörténeti értéket képviselő gyűjteményt, mely sajnos az alapvetően hungarika-gyűjtőkörrel felruházott és elsősorban a humán tudományok, az irodalom-, történelem- és társadalomtudomány szak-

könyvtáraként működő Országos Széchényi Könyvtár olvasói számára érdektelen, tudományosan pedig túlhaladottá vált.

Elekes Irén a Széchényi Könyvtár állományának egyik legismertebb önállóan kezelt gyűjteményével, a Magyar Asszonyok Könyvtárával foglalkozik, melyben Benczúr Gyuláné Boldizsár Kata Pirooska (1854–1928) által negyven éven át összegyűjtött könyvtára, minden magyar női szerző (szépirodalmi és tudományos) munkái, minden magyar vonatkozású, nők által írt, nőkről vagy a nőkérdésről szóló irodalom teljes körűen, valamint számos külföldön megjelent idevágó munka található. Elekes Irén részletesen bemutatja a gyűjtemény legérdekesebb darabjait (Deé Nagy Anikó [1996] tanulmányát felhasználva), majd kitér a Magyar Asszonyok Könyvtárának nemzetközi jelentőségére, hiszen 1888-as alapításával nálunk nagyobb és gazdagabb országokat előzött meg ez a később a Könyvtár mindenkor rossz anyagi helyzete miatt nem továbbfejlesztett és nem méltó módon kezelt gyűjtemény.

Maurer Zsuzsa az I. világháborút vesztésként megélt Magyarországnak, azon belül is a Széchényi Könyvtárnak a trianoni békeszerződést követően évekig tartó tárgyalások után végül is a velencei kultúrregyezmény értelmében 1932. november 27-én magyar szellemi tulajdonként viszaszolgáltatót könyvtári dokumentumok sorsáról és a tárgyalások alakulásáról számol be, valamint tételesen közli a visszakapott kódexek listáját.

Kocsy Anikó bemutatja Lamotte Károly, Budapest alpolgármesterének könyv- és folyóirat-gyűjteményét, melyet a művelt, bibliofil városi tisztviselő 1958-ban ajánlott fel megvételre a Széchényi Könyvtárnak. Különösen értékes részét

képezik gyűjteményének az 1848 előtti periodikumok.

Hangodi Ágnes Gulyás Pálnak, a tudós bibliográfus-irodalomtörténész-könyvtárosnak, a Széchényi Könyvtár 1898-tól még nyugdíjba vonulása után is, egészen 1963-ban bekövetkezett haláláig hűséges munkatársának végrendeletében a könyvtárra hagyott gyűjteményét ismerteti tematikus csoportok szerint.

A zongoraművész, zeneszerző és karagy Dohnányi Ernő hagyatéka azért értékes, mert bár a művész 1948-ban elhagyta Magyarországot, már korábban arról rendelkezett, hogy autográfjai, kompozícióinak különböző kiadásai, levelezése, valamint a neki dedikált zeneművek, róla szóló

újsá g k i v á g a t o k ,
koncertműsorok az Országos Széchényi Könyvtár Zeneműtárába kerüljenek – tudhatjuk meg Kelemen Éva írásából.

A kötet végén két „kézirattáros” számol be a Kézirattár gyűjteményével kapcsolatos kutatásairól. Az első írás szerzője Nemeskéri Erika. A Széchényi Könyvtárban megőrzött hagyatékok sorába

Széchényi könyvtárának katalógusa nem egyszerűen egy magánkönyvtár jegyzéke, hanem a magyar nyelvű irodalom és honismereti tudományok (történelem, földrajz, jog, nyelv- és irodalomtudomány) szempontjából összefoglaló segédkönyv, egyszersmind egyfajta kezdetleges nemzeti bibliográfia szerepét is betöltötte.

tartozik a Kézirattár önállóan kezelt fondjai közül két huszadik századi irodalmi dokumentumegyüttes, Babits Mihály és Keresztury Dezső kéziratának hagyatéka. Személyes barátságukon túl Keresztury volt az, aki a Babits-hagyaték kurátoraként elintézte, hogy az OSZK 1952 és 1955 között meg tudja vásárolni Babits kézíratait, és ezzel megmentette a hagyatékot a szétszóródástól. A Babits Mihály kéziratának és levelezésének katalógusát tartalmazó kötet (*Cséve, Kelevéz, Melczer, Nemeskéri és Papp*, 1993) Nemeskéri Erika előszavával 1993-ban jelent meg. Keresztury levelezését, irodalomtörténeti munkáinak kézíratait a Kézirattárnak szánta, hosszú élete alatt, egészen 1996-ban

bekövetkezett haláláig a fond folyamatosan gyarapodott, és feldolgozás alatt állt. Monostory Klára, a Keresztury-fond feldolgozója két írásában mutatta be korábban a fondot.

Fülep Katalin személyes hangvételű írásában számol be az olasz-magyar kapcsolatok néhány, a 20. század folyamán tevékenykedő „munkásáról” (műfordítók, egyetemi tanárok, tudós szerzetesek, művelődéstörténészek), akiknek magyar vonakozású hagyatékát másolatban vagy eredetiben sikerült az OSZK Kézirattárnak megszereznie.

Sajnos a 2009-ben megjelent kötet már maga is történelem, a szerzők közül töb-

ben nyugdíjba vonulásuk, illetve más munkahelyre való távozásuk miatt nem mukatársai jelenleg a Széchényi Könyvtárnak. A kötet szép kiállítása, a kitűnő fotók, az oldalak ízléses tördelése mindenképpen dicséretet érdemelnek; ez a kiadvány valóban méltó módon ad betekintést az olvasó számára a Nemzeti Könyvtár gyűjteményeinek sorsába.

Boka László és Ferenczyné Wendelin Lídia (2009, szerk.): *Gyűjtők és gyűjtemények. A Nemzeti Könyvtár gyűjteményes kincsei és történetük*. Kossuth Kiadó – Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Irodalom

Berlász Jenő (1973): Jankovich Miklós könyvtári gyűjteményeinek kialakulása. In: *Az OSZK Évkönyve 1970–71*.

Berlász Jenő (1981): *Az Országos Széchényi Könyvtár története 1802–1867*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Deé Nagy Anikó (1996): Könyvgyűjtő asszonyok a XVIII. században. In: Kovács András, Sípos Gábor és Tonk Sándor (szerk.): *Emlékkönyv Jakó Zsigmond születésének nyolcvanadik évfordulójára*. Kolozsvár. 135–147. In: Simon Melinda és Szabó Ágnes (1997, szerk.): *Bethlen Kata könyvtárának rekonstrukciója*. Szeged.

Kelecsényi Gábor (1988): *Múltunk neves könyvgyűjtői*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Monostory Klára (1993): Keresztury Dezső fondja az Országos Széchényi Könyvtárban. *Magyar Könyvszemle*, 109. 1. sz. 73–87.

Monostory Klára (1994): Amiről a kéziratok beszélnek. Keresztury Dezső fondja az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában. *Irodalomtörténet*, 3. sz. 395–411.

Németh Mária (1997): *Az Országos Széchényi Könyvtár története 1919–1922*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Somkuti Gabriella (1973): Széchényi Ferenc nemzeti könyvgyűjteménye. 175–199. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve 1971–1972*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

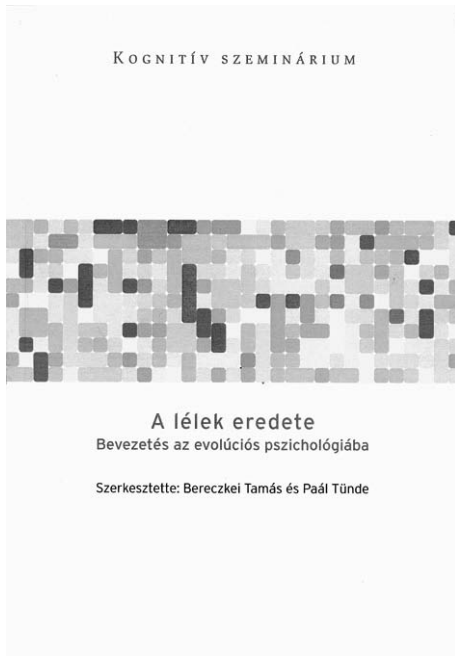
Somkuti Gabriella (2001): *Az Országos Széchényi Könyvtár története 1802–1918*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Wix Györgyné (1992 [1993]): Rég elfeledett gyűjtőről. In: Kovács Ilona (szerk.): *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve. 1984–1985*. 179–203.

Cséve Anna, Kelevéz Ágnes, Melczer Tibor, Nemeskéri Erika és Papp Mária (1993, szerk.): *Babits Mihály kéziratjai és levelezése*. I–IV. Katalógus.

Rózsa Mária

Országos Széchényi Könyvtár



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatásért Közalapítvány

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500,- Ft. (Teljes évfolyam 6000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatóak a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyves-ház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Gécz János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhof Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Gécz János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Gécz János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)
33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)
34. **Boros János:** Filozófia! (2009)
35. **Hoffmann Zsuzsanna:** Antik nevelés (2009)
36. **Orbán Jolán (szerk.):** Jacques Derrida szakmai hitvallása (2010)

Pléh Csaba

Darwin és a pszichológusok

Nem fogok túl sokat írni Darwinról, sokkal inkább arról a 150 éves folyamatról, aminek révén és aminek köszönhetően Darwin ma is aktuális a pszichológiában. Mi is valójában a máig szóló öröksége annak a feszítő kérdéskörnek, amit Darwin elővezetett? Azt próbálom megmutatni, hogy darwini elkötelezettségeinket áttekinteni nemcsak a darwini szemlélet ellenfelei miatt érdekes, hanem azért, mert van számos belső feszítő kérdés is abban, hogy egyáltalán hogyan próbálják meg az emberről való gondolkodásban alkalmazni az evolúciós örökséget azok a pszichológusok, amelyeket én Darwin-elvű vagy darwini pszichológusoknak nevezek.

Ottó István – Nikolov Marianne

E-learning a Coospace rendszerben: egy kísérleti kurzus tapasztalatai

Az e-learning ma már nem újdonság, sokkal inkább szükségszerűség (a fogalom részletes bemutatását lásd: Hutter, Magyar és Minarics, 2005; Komenczi, 2009). A piacon sorra jelennek meg a számítógépet és a világhálót a tanulás szolgálatába állító rendszerek, vállalkozások. Tudomásul kell vennünk, hogy aki kimarad, az lemarad. Ezt felismerve a 2008/2009-es tanév második félévében a Pécsi Tudományegyetem Oktatási Igazgatóságának támogatásával kísérleti e-learning kurzust indított az egyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. A kurzus érdekessége az volt, hogy teljes egészében a Coospace rendszer segítségével végezhetők el a hallgatók. Ennek a kísérleti kurzusnak az eredményeit mutatja be ez az írás.

Polónyi István

A hazai matematikai, természettudományos és műszaki képzés nemzetközi összehasonlításban

A hazai oktatás- és tudománypolitika, sőt újabban a gazdaságpolitika rendszeres időnként felvetődő kérdése, hogy a hazai felsőoktatásban kevés műszaki és természettudományi szakos hallgató tanul, illetve kevés hallgató jelentkezik ilyen szakokra. 2009-ben talán a szokásosnál is nagyobb hangot kapott a probléma nálunk. A munkaadók szervezetei nyilatkozatban foglaltak állást a kérdéssel, s az Akadémia elnöke is fontosnak tartotta felhívni a figyelmet a helyzet súlyosságára.

Tüske László

A mítosz és a logosz határán

A perzsi Iszfahánban született Ibn Tábātābā (meghalt: 933–934 körül) a tizedik századi arab irodalomkritika kiemelkedő képviselője, aki az *ʿIyār al-šīʿr* (*A költészet kritériuma*) című munkájával járult hozzá a középkori irodalomtudományok fejlődéséhez. Az életrajzára vonatkozóan kevés adat áll a rendelkezésünkre. Arab származású költő és irodalmár volt, aki a tudósítások szerint sohasem hagyta el szülővárosát, bár élénk kapcsolatot tartott a kalifátus központjával, az iraki Bagdaddal. Költeményei mellett poétikai munkája maradt fenn.



500, – Ft (ÁFA-val)