

2012. Máj. 11

57096
AF 301

ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXII. évfolyam 2012. március

Demeter Zayzon Mária
kandidátus, Budapest, MTA

Fülöp Márta
tudományos főmunkatárs,
Budapest, MTA-TTK, Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai
Intézet, egyetemi tanár, Budapest,
ELTE-PPK, Pszichológiai Intézet

Király Béla
címzetes egyetemi tanár, Sopron,
Nyugat Magyarországi Egyetem

Kruppa Tamás
egyetemi docens, Szeged, SZTE,
Juhász Gyula Pedagógusképző
Kar

Nagy József
professor emeritus, Szeged, SZTE,
Neveléstudományi Intézet

Pléh Csaba
egyetemi tanár, Budapest, BME,
Kognitív Tudományi Tanszék

Pressing Zsuzsanna
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE-
PPK, Pszichológia Doktori Iskola,
Budapest, MTA-TTK Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai
Intézet

Probáld Ferenc
professor emeritus, Budapest,
ELTE, Regionális Földrajzi
Tanszék

Radnóti Katalin
főiskolai tanár, Budapest, ELTE,
Természettudományi Kar

Sántha Kálmán
főiskolai docens, Székesfehérvár,
Kodolányi János Főiskola,
Neveléstudományi Tanszék

Torgyik Judit
főiskolai tanár, Székesfehérvár,
Kodolányi János Főiskola,
Neveléstudományi Tanszék

Útóné Visi Judit
főiskolai docens, Eger, Eszterházy
Károly Főiskola, Földrajz Tanszék

Vince Szilvia
adjunktus, Szombathely, Nyugat-
magyarországi Egyetem, Savaria
Egyetemi Központ

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

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Reményi József Tamás
e-mail: remjit@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

Technikai szerkesztő: **Darvai Tibor**
e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Friedler Ferenc

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

tanulmány

Pléh Csaba Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória	3
Nagy József Oktatási rendszerünk jövője	25
Fülöp Márta – Pressing Zsuzsanna Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben	44
Sántha Kálmán Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál	64
Torgyik Judit A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban	74
Vincze Szilvia Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon	85
Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit A regionális földrajz tanítása a gimnáziumban	96

szemle

Radnóti Katalin – Király Béla A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai	105
Demeter Zayzon Mária Erdei séta Kozma Tamás professor emeritusszal	113

kritika

Kruppa Tamás A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században Pálffy Géza (2010): A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században	120
---	-----

Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória

Valamikor az 1970-es években kezdtem el azzal foglalkozni, hogy a nyelvben – a mondatok szerveződésén kívül, illetve azokon túlmenően – milyen más szerveződési elvek, illetve szintek vannak (Pléh, 1979a, 1979b). Az elbeszélés problémájához érkeztem ezzel, ami közleményem témája is, és amihez állandóan vissza-visszatérek. Ma már nem ez a fő érdeklődési területem, de igen szeretett és kedves témám. Talán előadásomból is kiderül majd, hogy miért kedves számomra ez a terület, és miért gondolom azt, hogy az elbeszélés nem egyszerűen egy sajátos beszédmód, hanem olyan kitüntetett szerveződés, amely az ember alapvető, egyetemesen hozzáférhető megismerési módja. Mint ilyen, sokat eredményez mind az interakcióban, mind saját világunk gondolati szerveződésében. (1)

Miről is fogok beszélni?

Először egy kicsit visszanyúlnék ifjúkori kutatásaimhoz, amikor sokat foglalkoztam történetek megjegyzésével és felidézésével. Ezek a 30 évvel ezelőtti kutatások vezettek el egy olyan elmélethez, hogy a nyelv és cselekvés összehangolásának egy különleges emlékezőszervező módja az elbeszélő mintázat. Erről mutatok majd kísérleti pszichológiai példákat is. Folytatásképp arról beszélek, hogy ez a pszichológiai kérdésfelvetés hogyan vezet el az irodalmi elbeszélés problémájához, annak mérlegeléséhez, hogy milyen szerepe van a hős-mintázatnak a modern Én megkreálásában és ennek egy sajátos – mondjuk így – kulturális mintázata keletkezésében. Ha úgy tetszik, milyen szerepe van az elbeszélésnek a mi olvasáson alapuló magasabb kultúránkra jellemző Én-kép megkreálásában. Előadásom vége felé arról fogok beszélni, hogy milyen spekulációk merültek fel a mai irodalomelméletben, a filozófiában és a pszichológiában arról, hogy az elbeszélésnek ezek az én-kreáló mozzanatai milyen értelemben tekinthetők egyetemes evolúciós eredetű emberi mintázatoknak.

Az elbeszélés és a szövegintegráció

Maga a narratív elméletalkotás mind a pszichológiában, mind a nyelvészetben, mind a filozófiában, különböző szinteken merül fel. Az egyik a rövid távon, s rövid idői ablakokban érvényesülő lokális kohézióteremtés kérdése az egymás utáni mondatok között, ez a mikroszerkezeti szerveződés. A másik szint a makroszerkezeti hatás, amely összekapcsolódik a fabula kibontásával, a szereplőknek való szándéktulajdonítással (az intencionális szerveződéssel) s az elbeszélő én-kreálással, a narratíva self problémájával.

Magam is sokszor ingadozom e két szint között, de nálam nagyobb tudósok is ingadoznak, sőt ironikus emberek, Daniel Dennett (1991; Dennett és Kinsbourne, 1992)

például olykor becsapnak: a mikroszintet használják, és azután úgy tesznek, mintha a makroszintről lenne szó. Száz millisecundumos ablakokkal illusztrálják az elbeszélés Én-konstruáló szerepét.

Minden szöveg értelmezésében nyilvánvalóan vannak lokális kohéziós tényezők. Az egymás után következő mondatok valamiképpen befolyásolják egymást. Ha például azt mondom, hogy „Jancsi meglátta Marit. Leült és megcsókolta.”, vagy ha azt mondom, hogy „Jancsi meglátta Marit. Az leült és megcsókolta.”, a második esetben a második mondat egészen mást jelent a fiú aktivitására nézve, ami egy egészen kis lokális tényezőnek, a 'zéró' és az 'az' anaforikus elem váltakozásának köszönhető.

Ugyanakkor az elbeszélésnek van valamiféle átfogó makroszintje is. Az elbeszélés sajátos módon megkonstruál egy elbeszélőt, akit mint protagonistát (főszereplőt) azonosítunk, és az egész történetet, az egész eseménysort az ő szempontjából tekintjük, célokat tulajdonítunk neki és így tovább. Ez a típusú makroszint a pszichológiai értelmezésekben közvetlen összefüggésbe kerül azzal, hogy mi emberek általában véve hogyan tulajdonítunk egymásnak gondolkodást, célokat, egyáltalán személyiséget stb.

Az elbeszélő szövegnek ezt a típusú szemléletet Bruner (1990, 2005) elsősorban szocializációs fejlődési szempontból általánosítva is bemutatja. A történet a narrativitásnak mint egy általánosabb emberi attitűdnek egy példája. A narratív szerveződés mint intellektuális szerveződés öt különböző szemléletet egyesít magában, mint az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A narrativitás követelményrendszere Bruner (1990) értelmezésében

<i>Követelmény</i>	<i>Jelei</i>
cselekvési szerveződés	teleologikus és oksági struktúra
linearizáció	a cselekvési sor fenntartása
perspektíva	elmondó, hős és hallgató elválasztása
odaillés	szociálisan odaillő használat
szokatlan iránti érdeklődés	a váratlan az elbeszélésre érdemes

Az első a cselekvési szempont. Ezt hangsúlyozzák a kísérleti pszichológusok: az oksági, a cél-szerkezet azonosítását. Ezt egészíti ki a linearizáció és a perspektíva, valamint a szociális adekváció. A szokatlan iránti érdeklődés új mozzanat. Igazából, mondja Bruner, nem minden érdemes elmondásra. A furcsaság lesz érdemes elmondásra. „A sztori szerepe egy olyan intencionális állapot megtalálása, mely semlegesíti vagy legalábbis érthetővé teszi az eltérést a kanonikus kulturális mintáktól” (Bruner, 1990, 49–50. o.). Ez igen fontos mozzanat a később említendő narratív sémák kulturális stabilizációjában. Norenzayan, Atran, Faulkner és Schaller (2006) újabban kísérletekkel is kimutatták, hogy az általános cselekvés értelmezéseit elbeszélő szerveződésen túlmenően az igazán emlékezetes mesék mindig tartalmaznak valami furcsa, természetfölötti, s az adott narrációt ezáltal a napi áradatból kiemelő mozzanatot.

Bruner (1990, 2005) az elbeszélő szemléletet szembeállítja az elméleti hozzáállással, mint a 2. táblázat mutatja. Míg a narratív szemléletben idői, szekvenciális, az elméletiben időtlen, kategorikus viszonyok vannak. Az egyik oldalon történetek vannak és leírások, egyediség, epizódok és személyek, a másikon pedig személytelen érvényesség. A két hozzáállást, ha akarjuk, lehet bölcsészeti hozzáállásnak és természettudományos hozzáállásnak is nevezni, Bruner szándékosan fordítja le ilyen egyszerűen. Fejlődésileg ugyanis a kettőség azt jelenti az ő számára, hogy már egészen kisgyerekkortól, már 3–4 éves kortól kezdve, két különböző sémával közelítünk a világhoz. Az egyik az emberi séma, ez lenne a narratív hozzáállás lényege, a másik az absztrakt személytelen séma. E két megismerési mód, egymásra redukálhatatlanul, örökké velünk van mint potenciális szervező elv.

2. táblázat. Bruner (1990, 2005) felfogása a két megismerési módról

Megismerési mód	Narratív	Elméleti-paradigmatikus
Szerveződés	idő, szekvenciális, cselekvéses	időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	történet: szándék-teleológia	leírás: hierarchia-viszonyok
Eszménye	egyesítés, epizódok	személytelen érvényesség
Beágyazottság	személyi és társas	kontextusmentes törekvés

Narratív metaelméletek

A filozófiában, a pszichológiában s más társadalomtudományokban több párhuzamos értelmezése van a narratív metaelméletnek, mint a 3. táblázat bemutatja.

3. táblázat. Narratív metaelméletek néhány típusa és példája

Narratív elmélet	Feladat	Képviselők
Narratív sematizáció	Sztorik szervezik intencionális sémákba az élményt	Bartlett, Rumelhart, Schank-Abelson, Kintsch – van Dijk
Narratív szocializáció	Sztorik tanítanak a szándékokról, emberekről és cselekvésekről	Bruner
Narratív identitás	Csoport-narratívumok alapozzák meg a csoport-azonosságot és -kohéziót	Halbwachs, Gallagher, László
Narratív metaelmélet	Sztorik tanítanak a normákról s hozzák létre az Ént	Dennett, Ricoeur

1. *Az emlékezeti séma narratív értelmezése.* Vannak olyan narratív metaelméletek, amelyek már az 1930-as években megjelennek, s amelyek alapját a pszichológiában narratív sematizációnak nevezzük. Azt hirdetik, hogy az ember saját emlékezeti világát sztorik köré szervezi. Történetek alkotják az emberi emlékezet egyik legfontosabb cementező anyagát. Az 1930-as években Sir Frederic Bartlett (1985) volt, aki ezt az elméletet képviselte, amelyet azután, mint látni fogjuk, az 1970-es években újra felfedezett David Rumelhart (1975), majd Roger Schank és Abelson (1977), Walter Kintsch és Teun van Dijk (1978), akik a magyarázatokban új értelmezést adtak, de valójában ugyanazt az irányt követték, mint amit Bartlett úgy fogalmazott meg, hogy a történet emlékezeti szervezőerő.

2. *Fejlődési narratív metaelmélet.* Az 1990-es években elsősorban Jerome Bruner (1990) nevéhez fűződik egy másik elképzelés, amely azt veszi észre, hogy a történetek már kicsi gyerekek számára is a társas élet igen fontos szervező tényezői. A történetek ugyanis tanítják a kisgyerekeket az emberi szándékok, az emberi cselekvések értékének és egyáltalán az emberek világának megértésére.

3. *A narráció mint a társadalmi emlékezet mintája.* Egy harmadik típusú elképzelés a narratív metateóriákról ugyancsak az 1920-as évekből, Maurice Halbwachs (1925, 1950) munkáiból, a francia szellemi életből származik, s lényege, hogy a történetek a társas nézőpont, a közös emlékezet perspektíva-alakításának eszközei.

4. *Narratív identitás-elméletek.* A 20. század végén az elbeszélés-alapú makroszerveződés általános elméletét olyan filozófusok újítják fel, mint Dennett (1991) s Ricoeur (1990, 1999), vagy a magyar pszichológiában László János (1998, 2005). Ezek átfogó jellemzője, hogy a magunkról való történetmondásban látják a kulcsát annak, hogy miféle elképzeléseket hordozunk arról, hogy kik is vagyunk valójában. Társadalmi azonosságunk, legyen az törzsi, nemzeti vagy más csoporthoz igazodó azonosság, tulajdonképpen történetekben manifesztálódik és hordozódik.

Az említett filozófusoknál a súlypont nem a társadalmi, hanem az egyéni azonosságon van. Miközben egymástól sokban eltérő nézeteket vallanak, de ebben a tekintetben egyetértenek. Daniel Dennett és Paul Ricoeur egyaránt úgy gondolják, hogy valójában a

történetek hozzák létre – Dennett-nél a tudatosságot, Ricoeur-nél az Én-t, valamint a normák világát.

A történetek a kísérleti pszichológiában

Folytassuk tehát a legelső narratív metateóriával a kísérleti pszichológusok felfogásában. Ők az emlékezeti szerveződést használva próbálják megérteni, hogy hogyan használja az ember az emlékezeti sémaképzést a kaotikus információban való rendteremtésre. Kísérleteink során történeteket próbálunk megjegyeztetni emberekkel. Azt szeretnénk megvizsgálni, hogy egy történetet hogyan adnak vissza, amikor azt röviden, néhány mondatban, vagy időkorlátot állítva, például két percben kell elmondaniuk. Gondoljunk csak arra, hogy ha megkérünk egy diákot, hogy mondja el néhány mondatban, például külföldieknek, hogy miről szól a *János vitéz* vagy a *Toldi*, akkor valamilyen séma szerint rövidíti le a történetet. Mindkét esetben egyfajta „legkisebb fiú”-történetet mesél el, akinek célja, hogy egy deprimált helyzetből egy privilegizált helyzetbe kerüljön.

Hogy ezeket a sematizációs folyamatokat megértsük, kiindulásképpen tisztáznunk kell, hogy nemcsak az elbeszélés, de minden szöveg egyszerre több és kevesebb is, mint egyszerűen mondatok halmaza. Ez igaz mikroszinten, de igaz makroszinten is. Amikor egy történetet megjegyzünk és megpróbáljuk visszaadni, akkor többet is mondunk, de egyúttal kevesebbet is az eredeti történetnél, szövegnél. Hogy ez igaz a mikroszinten, erre példa az alábbi miniszöveg.

„Egy teknős a fahasábon sütkérezett. Egy hal úszott el a fahasáb alatt.”

A miniszöveg alapján úgy gondoljuk, hogy a hal elúszott a fahasáb és egyúttal a teknős alatt is. Ez azonban nem feltétlenül igaz, ezt csak gondoljuk, csak hozzátettük a történethez (*Bransford, Barclay és Franks, 1972*), s egész más lesz a hozzátétel, ha azt olvassuk, hogy „a fahasáb mellett”. Megtörténik ez a hozzáadás és konstruktív értelmezés hosszabb szövegek tekintetében is. Amikor egy történetet megértünk, az egyúttal többé és kevesebbé is válik, mint a beérkezett mondatok pusztája halmaza. Frederic Bartlett az 1930-as években kezdte el életszerű körülmények között vizsgálni ezt a folyamatot. Két módszert használt: a véletlen felidézést és a sorozatátadást. Elmondott egy történetet és hosszú idő, akár egy év múlva a személyt váratlanul megkérdezte, hogy mire is emlékszik belőle. A másik esetben történeteket egymásnak mondatott el a kísérleti személyekkel. Arra volt kíváncsi, hogy az eredeti történet hogyan, miként és mennyire alakul át. Az *I. ábra* mutat egy vizuális átváltozási példát, amikor egy eredeti rajz alakul szépen át, míg a végén macska lesz belőle.

Bartlett a kétféle módszerrel, a véletlen felidézéssel és a sorozatátadással kapott eredmények értelmezésére vezette be a séma és a sémakiemelés fogalmát.

A felidézést a séma irányítja, a sémák közül pedig a legkitüntetettebb az elbeszélő séma. Úgy tűnik, hogy történeteket sokkal könnyebb felidézni, mint például tájleírásokat. Bartlett végzett olyan kísérleteket is, amelyekben krikettmérkőzéseket kellett megjegyezni. Nagyon nehéz feladat volt, nemcsak nekünk nehéz, hanem a briteknek is. Össze is keverték, hogy mondjuk Puskás passzolt Kocsisnak, vagy Kocsis Puskásnak. Az elméletet azután sokan, orosz (*Blonszkij, 1935; Zincsenko, 1961*), francia és amerikai kutatók is igazolták és óriási hagyománya lett. Ezt a hatást szoktuk elbeszélő fölénynek nevezni. Történeteket tehát mindig könnyebb felidézni, mindig egyetemesebbek, mindig világosabb mintázatot adnak. Egy tankönyvi történet, amikor visszaadjuk, sokkal kevésbé válik zavarossá, mint egy leírás vagy magyarázat (összefoglalásukra: *Pléh, 1984b*).

Az 1970-es évektől Bartlett hagyományát eleveníti fel a modern kognitív kísérleti pszichológia. Kétféleképpen próbáljuk meg értelmezni a Bartlett elindította sémafogal-



1. ábra. Egy kétértelmű ábra átalakulása rajzolás sorozatátadásban (Bartlett, 1985 nyomán)

mat. Kialakult egy formai és egy alapvetően tartalmi megközelítés. A formai alapú felfogás szerint a történetek azért könnyűek a megismerő (értelmező és emlékezeti) rendszer számára, mert nyelvtanszerű szerveződés adja ácsolatukat. Nyelvtana nemcsak a mondatoknak van, hanem a történeteknek is. A tartalmi felfogás viszont azt mondja, hogy a történetek nem nyelvtanszerűen szerveződnek, hanem a hősök cselekvési mintái irányítják a szerveződést, egy naiv intencionalitási, szándékutalajdonítási rendszer szerint.

Az 1970-es, 1980-as években az amerikai kísérleti pszichológusok az 1920-as évekbeli orosz hagyományokat felelevenítve alakítják ki a történetsematizáció formai elképzelését. A formai gondolkodás kiindulását az 1920-as években indult orosz néprajzkutató, Vlagyimir Propp újrafelfedezése adja. Propp (1995) *A mese morfológiája* című könyve az 1960-as években jelent meg amerikai és francia fordításokban, és nemcsak az irodalmárok, de a pszichológusok számára is fontos alpművé vált. Vonzó volt az a gondolat, hogy a látszólag korlátlan, óriási gazdagságú mesekincs valójában korlátozó elveket követ. Propp maga funkcióknak nevezi azokat a lépéseket, illetve azokat a szerepeket, standard dolgokat, amelyek nyelvtanszerűen szerveződve adják meg a jól alkotott mese, vagy a jól alkotott történet vázát. A funkciók (elhagyás, tilalomfelismerés, átváltozás és hasonlók), illetve a szereplők (hős, gonosz, királylány, álhős, segítő, stb.) véges halmazának lehetséges egymáshoz rendelései adják a mese szerkezetét.

Propp morfológiája az 1960-as években nyelvtanná válik. 50 évvel később ezt fedezik fel újra az amerikai antropológusok és pszichológusok, és kezdik hangoztatni, hogy az elbeszélő szövegnek formai szempontból van néhány jellemzője. Az egyik, hogy a történet visszaadja az események idői viszonyait, ami többé-kevésbé igaz. A legtöbbet hivatkozott, empirikus elveket, illetve bizonyítékokat is felmutató megközelítést erre vonatkozóan Labov és Waletzky (1967) híres vészhelyzet-történet elmondatásai képviselik. Az adatszerzés úgy zajlott, hogy naiv személytől megkérdezik, hogy volt-e már életveszélyben, mire az rávágja, hogy igen. Akkor kérlek, mondd el! A történeteket pedig magnóra

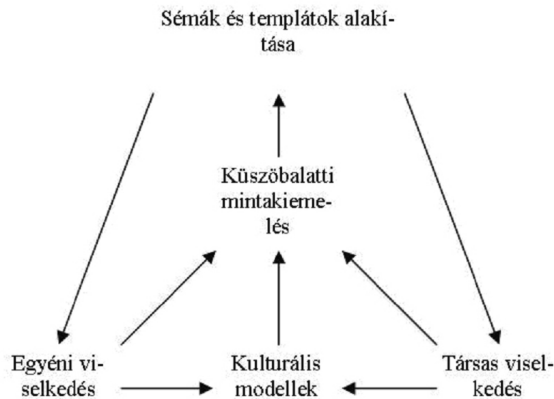
vették. Ezekben az érzelmileg involváló történetekben mindig vannak úgynevezett narratív kulcsmondatok, amelyeknek a sorrendje egymáshoz képest nem változtatható.

Emellett a történetek egy másik leíró jellemzője, hogy hőseik vannak, sajátos célrendszerrel, és a történeteket sajátos perspektívából mondjuk el. Benjamin Colby (1973) amerikai antropológus a proppi ihletést ezekre a modern szövegnyelvészeti fogalmakra aplikálva elkezdte hirdetni, hogy valójában a narratív szövegeknek sajátos nyelvtanuk van. A mesék olyanok, mintha sajátos szabályrendszerekből keletkeznének, melyek, mint (1–5) mutatja, a generatív nyelvtan korai korszakára jellemző formában jelennek meg.

1. szabály: mozdulj → motiváció, válasz
2. szabály: válasz → értékelés, reakció
3. szabály: motiváció → {értékmotiváció \cup azonnali motiváció}
4. szabály: értékelés → {fizikai értékelés \cup mentális értékelés}
5. szabály: reakció → {azonnali reakció \cup érték-reakció}

A szabályrendszerből a további elméleti értelmezést illetően a 3. szabály a legfontosabb, amely azt mondja ki, hogy ahhoz, hogy valamilyen esemény történjen, valamilyen értékmotivációknak vagy azonnali motivációknak kell felmerülniük. Ezeknek a motivációknak a rendszere nem olyan bonyolult. Colby eszkimó meséket vizsgálva azt találta, hogy a mesék kiinduló helyzete motivációs szempontból meglehetősen leegyszerűsített sémát követ, még sokkal egyszerűbbet, mint Proppnál. Valójában az eszkimó mesék mindig kétféle mozzgatótényező körül forognak: vagy nincs hal, vagy nincs nő. Gondoljunk csak vissza saját népmeséinkre is!

Colby (1975) felfogása egy kultúraelméletbe is illeszkedik, amikor úgy gondolja, hogy az ember egy sajátos mintakiemelési folyamatban alkotja meg a sémákat és templátokat, mint a 2. ábra mutatja, amelyek közül az egyik lenne a jól alkotott történet sémája.



2. ábra. Colby (1975) elképzelése a kultúra mintakiemelési folyamatáról

Beaugrande és Colby (1979) úgy jellemzik az így kialakított történetnyelvtant, mint a hagyományos mesemondási szokások valamiféle általánosítását. A történetépítési szabályok megfelelői ebben az átfogó keretben az alábbiak lennének:

1. szabály: Azonosíts egy szereplőt.
2. szabály: Ennél a szereplőnél hozz létre egy probléma-állapotot.

A hagyományos történetmondási elvek ezeknek a szabályoknak a füzereiből állnának elő – (1) és (2) együttese például megfelel a klasszikus expozíciónak.

Colby (1975) mindezt a kultúra nyelvtanaként képzei el. Bemutatja, hogy valójában számos emberi tevékenység hasonló nyelvtani módon szerveződött. A történetek különlegessége az, hogy itt a legáttetszőbb a szabályozottság, és mert itt a történetben bemutatott hős és a történet megértője egyaránt a motívumok köre szerveződő problémamegoldást végez. Ahogy Beaugrande és Colby (1979, 50. o.) fogalmaznak, minden kulturális nyelvhasználat sajátos problémamegoldásként tételvezethető, ez adja a kulturális univerzálék alapját. Ezek mögött állna egy egyetemes képesség-hierarchia.

1. Tervezési és problémamegoldási képességek.

2. A cselekvések és megnyilatkozások értelmezése, annak köszönhetően, hogy tervezési és problémamegoldási képességeket tulajdonítunk a hősöknek. (Ezt ma úgy értelmeznénk, mint a tudatelméleti képesség belevetítését a hősökbe, lásd: *Dunbar*, 2005.)

3. Képesség a változó kontextusokban elvárt bemenetre vonatkozó hipotézisek kialakítására, ellenőrzésére és átalakítására,

4. Az elvárt bemenet könnyen feldolgozható.

5. A nem várt bemenet mélyebb feldolgozást igényel.

6. Képesség pozitív és negatív érték hozzárendelésére az eseményekhez.

7. Az adatok bonyolódása feldolgozási korlátokat eredményez.

8. A kognitív erőforrások hozzárendelése is korlátokat hoz létre.

Ezt a felfogást azután a kísérleti pszichológusok kiterjesztik. David Rumelhart (1975) vetette fel, hogy a fentebb látott nyelvtanszerű megalapozottságú szerveződés nemcsak az eszkimó mesékre igaz: minden történetre érvényes átfogó grammatikát lehet létrehozni. Egy adott történet egymásba ágyazott újrairó szabályok alkalmazási sorozatával lesz jellemezhető, olyan szabályokkal, mint amit az alábbi példa mutat.

*

- (1) Történet \longrightarrow Helyzetleírás + Epizód
 (2) Helyzetleírás \longrightarrow Állapot⁺
 (3) Epizód \longrightarrow Esemény + Reakció
 (4) Esemény \longrightarrow { Epizód / Állapotváltozás / Cselekvés / Esemény + esemény }
 (5) Reakció \longrightarrow Belső válasz + Nyílt válasz
 (6) Belső válasz \longrightarrow { Érzelem / Vágy }
 (7) Nyílt válasz \longrightarrow { Cselekvés / (Kísérlet)⁺ }
 (8) Kísérlet \longrightarrow Terv + Megvalósítás
 (9) Megvalósítás \longrightarrow (Előzetes cselekvés)⁺ + Cselekvés + Következmény
 (10) Előzetes cselekvés \longrightarrow Alcél + (Kísérlet)⁺
 (11) Következmény \longrightarrow { Reakció / Esemény }

Számos alternatív szövegyelvtani modell is megfogalmazódott. Akik a formai elméletekben hittek, úgy gondolták, hogy több dologtól függ az, hogy mennyire jegyezzük meg a történetet. Az egyes kategóriák eltérő fontosságúak, például a kimenetel kiugróbb, mint a próbálkozás, a belső válasz kevésbé fontos, mint a cselekvés, és így tovább. A másik meghatározó mozzanat a beágyazottsági viszonyok rendszere: minél lejjebb van valami a cselekvési hierarchiában, annál nehezebben felidézhető. Ez a jellegzetes formai

hozzaállás a megértésfelidezés magyarázatára általában pozitív eredményeket kapott, de kevésbé viszonyította egymáshoz az egyes modellek részleteit.

A tartalmi alapú modellek szerint nem nyelvtan kell a történet szerkezet sematizációs hatásának megértéséhez. Ehelyett tételezzük fel, hogy a megértő és sematizáló rendszer számára az a fontos, hogy miről is szól a történet, mi is az alapvető motívum. Ezeket a modelleket Black és Bower (1980), Graesser (1981), Magyarországon László János (1991) és jómagam (*Pléh*, 1984a) képviseljük. A cselekvéses szerveződésben a sematizációnak az az alapja, hogy ki miért csinál mit. Egy naiv céltulajdonítási rendszernek a rekonstrukciója is zajlik az olvasó vagy a történet hallgatója részéről. A történet sematizációját nem egy formainak feltüntetett nyelvtan irányítja, hanem egy cselekvéses hierarchia, az okok és indokok rendszere. Miként már Beaugrande és Colby (1979, 48. o.) is megfogalmazták, a történetek jól alkotott volta az állapotok és akciók ok- és szándék-alapú összefoglalásából fakad, s nem felszíni-formai jegyekből. „Az elbeszélő és a közönség tevékenysége problémamegoldás. Az elbeszélő problémája az, hogy összekapcsolja egy történet kezdő és végső állapotait, de olyan ösvényen keresztül, amit a közönség nem tud könnyen előre átlátni. A közönség pedig saját eljárásaival próbálja megoldani a problémát [mármint a hősnél azonosított problémát].”

Graesser (1981; *Graesser, Singer és Trabasso*, 1994) részletesen kidolgozta ezt a felfogást, egy modern általános szövegeleméletben, ahol arra kíváncsi, hogy mi történik akkor, ha egy szöveg olvasása közben kérdésekkel megállítják az embereket. Például, ha azt mondom: „Leesett a tintatartó. Miért? Mert megbillent az asztal.” Vagy: „Feri lelökte a tintatartót. Miért? Mert dühös volt.”

Általában az derült ki, hogy fizikai eseményekre oki, emberi eseményekre cél-alapú interpretációt adunk. Minden történet koherenciáját ez az oki és teleológiai szemlélet együttese vagy kettőssége teremti meg. A tartalmi felfogás szerint a történetek nem nyelvtanszerűen kapnak szerveződést, hanem a hősök cselekvési mintái irányítják a szerveződést, egy naiv intencionalitási, szándéktulajdonítási rendszer szerint. Ha megpróbáljuk összehasonlítani a különböző modelleket (*Pléh*, 1984a, 1986), akkor a fő oksági láncolat felidézése bizonyul a legmeghatározóbb szerkezeti mozzanatként. Erősebb bejósoló ereje van a cselekvéses típusú sematizáción alapuló értelmezésnek, mint a grammatikainak.

A kísérleti pszichológiában eljutunk odáig – s ezt azóta is sokan hangsúlyozzák –, hogy valójában az egyszerű narratív történetek emlékezeti sematizációjának kulcsa egy sajátos történetértelmezési modell rávetítése a sztorira. Mégpedig egy olyan modell rávetítése a történetre, amely a hős cselekvésrendszerét a motivációk és a célok szempontjából próbálja rekonstruálni. Ez a gondolatmenet, hogy azonosítható hősök vannak, s nekik jellegzetes céljaik vannak, az irodalmi típusú narratív elméletekben természetesen hasonlóan nagy szerepet játszik.

Az egyszerű történettől a klasszikus regényig és a klasszikus Én-képig

A narratív alapú szövegek kísérleti kutatása beilleszkedik egy tágabb problémakörbe. Elsőként megnézzük, hogy hogyan jutunk el az egyszerű történettől a regényig. Azután megnézzük, hogyan kapcsolódik ez a személyiség és a személyesség problémájához, végül hogyan kapcsolódik az elbeszélés szétcsúsztatása az ember személyiségének modern válságaihoz.

Az elbeszélő szöveg kézenfekvő jellemzőiről már beszéltem: hős, idői viszonyok, perspektíva és így tovább. Az irodalmi elbeszélés az elbeszélések között számos szempontból különleges. Először is vannak benne írói nézőpontok és hős-nézőpontok. Az olvasónak vagy a megértőnek, a történet hallgatójának egyszerre kell a szerző nézőpontját és a hős nézőpontját azonosítania. Számos eltérő hagyománya és meghatározottsága

van annak, hogy hogyan kell rekonstruálni a hős, illetve az író szempontját. Gondoljunk csak arra, mitől különösek a detektívregények. Itt az író valójában el akarja rejteni sokszor azt is, hogy ki a gonosztevő 'főhős', mi is a főhős szándékrendszere, szemben az egyszerű történetekkel, amelyek arra törekednek, hogy nyilvánvalóan érthető legyen, hogy ki a hős, s hogy a hősnek hal, vagy nő kell. A krimiben viszont az olvasónak kell azonosítania a gonosztevőt, s annak szándékrendszerét. Csak a végére áll össze, hogy mit miért csinál, mi által válnak értelmezhetővé az elejtett szálak.

Nem teljesen kézenfekvő, hogy kicsit is bonyolultabb történetek olvasása során hogyan azonosulunk a hős értékrendszerével, s hogyan is azonosítjuk azt. Az *Anyegint* például egészen másképp olvassák férfiak és nők. A modern feminista irodalomértelmezés ezen a nagyon is jogos gondolaton alapszik, hogy vannak az íróitól, sőt akár a hőstől is eltérő olvasói nézőpontok is. Míg az egyszerű történet egyértelmű, mindenki ugyanúgy értelmezi, a kicsit bonyolultabb történetnél nem találjuk ezt az egyféle értelmezést.

Számos olyan irodalomértelmezési törekvés van, amely a kísérleti pszichológusokhoz hasonlóan eljut oda, hogy az irodalmi racionalitásban is tulajdonképpen egy cselekvési séma azonosításáról van szó. Íme egy idézet Kunderától (1992, 78. o.):

„A régi regényírók az élet különös, kaotikus anyagából az egyszerű és világos racionalizmus szálát igyekeztek kibontani; optikájukban a cselekvést racionálisan megragadható indok szüli, majd a cselekvés új cselekvést vált ki. A kaland nem egyéb, mint cselekedetek világos oksági láncolata.”

Amit Kundera „régii regényíróknak” nevez, ez az a klasszikus helyzet, amelyben az olvasó számára világosan azonosítható a hős és az író szempontja. A cselekvéses racionalitás adja meg a koherenciát e két szempont között. A cselekedetek világos oksági láncolata – mondja Kundera is –: valójában ez a hagyományos, jól alkotott regény világa. Ugyanolyan világ ez, mint amit láttunk az egyszerű történeteknél, csupán jóval kiterjedtebb oksági láncolat felépítését kívánva például egy fejlődésregény esetében, s az olvasónál sokszor hetekig tartó emlékezeti integrációt.

Több filozófiai értelmezés is megpróbálja ugyanezt, például Ricoeur (1999), amikor azt mondja, hogy valójában az elbeszélő racionalitás a történetmondáson keresztül próbálja meg értelmezni a világot. Az átfogó narratív elméletek szerint az elbeszélés valójában sajátos konstruktív szerepet játszik a modern értelemben vett Én-tudat vagy Self kibontakozásában.

„Kézenfekvő tehát érvényesnek tekintenünk a következő állítás sort: önmagunk megértése interpretáció, értelmezés. Az értelmezés viszont a maga részéről, más jelek és szimbólumok mellett, kitüntetett közvetítést kap az elbeszélésben; ez utóbbi pedig ugyanolyan sokat kölcsönöz a történelemnek, mint a fikciónak, egy élet történetéből fiktív történetet csinálva, vagy ha úgy tetszik, történeti fikciót.” (Ricoeur, 1990, 138. o.)

Ricoeur azt mondja, hogy az ember önértelmezése az elbeszélésekben kap kitüntetett terepet. Az elbeszélések pedig egyszerre fontosak a történelem számára és az irodalom számára. Igazából fiktív történeteket kreálva kreáljuk meg magunkat mint a lehetőségek világát. Az ember valójában egy elbeszélő hálózatban él – mondja Ricoeur –, és ebben hozza létre, alkotja meg saját magát.

„Az elbeszélés (récit), az elbeszélt történet azonosságára építve építi a szereplő azonosságát, s ez utóbbit nevezhetjük elbeszélt azonosságnak (identitè narrative). A történet azonossága alkotja a szereplő azonosságát.” (Ricoeur, 1999, 384. o.)

A történeteken keresztül jövünk létre mi magunk mint a történetek hordozói.

Ricoeur számára az elbeszélés egy kulturális interpretációnak és egy kulturális konstrukcionizmusnak a része. Bruner ugyanezt hangsúlyozza, csak fejlődési szempontból:

„A kibontott narratívum nem egyszerűen beszámoló arról, hogy mi történt, hanem sok mindent implikál az eseményekkel kapcsolatban felvett pszichológiai perspektívákról is. Ezért annak, hogy történeteket mondunk magunknak (vagy gyóntatónknak, analitikusunknak, illetve bizalmasunknak), egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk – a cselekvések természetes argumentumainak narratív kidolgozása révén.” (Bruner és Luciarelo, 1989, 79. o.)

A narratív kidolgozás valójában arra való, hogy az élet kaotikus világában valamilyen rendet teremtsünk, cselekvők sajátos érdekviszonyait rekonstruálva.

Számos olyan modern irodalomértelmező van, akik a filozófus, illetve pszichológus Ricoeur és Bruner mellett nagy szerepet tulajdonítanak a modern értelemben vett, 16. századtól keletkező, sajátos európai Én-fogalom, sajátos Self értelmezésében az elbeszélésnek. David Lodge (2002), maga is sikeres regényíró és irodalomkritikus az egyik ilyen

interpretátor. Kiindulópontja az a klasszikus filozófiai kérdés, mely ma új formákban jelenik meg az idegtudomány keretében: hogyan illeszthető össze a világ első személyű, szubjektív, személyes, valamint a harmadik személyű, objektív, személytelen értelmezése. Mint regényíró s a regényelmélet képviselője boldogan veszi észre, hogy a mai filozófia (Dennett, 1991) s az idegtudomány (Damasio, 1999) egyaránt előtérbe állítja az elbeszélő metaelméletet. A történetmondás a szervezet élménytörténetében gyökerezik, ahol a dolgoknak kezdetük, közepük s végük van. „A történetmondás feltehetően agyi szenvedély... Szerintem az agy átfogó 'valamire vonatkozása' az agy történetmondó hozzáállásában gyökerezik” (Damasio, 1999, 189. o.), idézi Lodge (2002) Damasiót.

Az első és harmadik személyű nézőpont kompatibilitásának tisztázására többek között saját regényét (Lodge, 2001), a *Thinks*-et elemzi, amelyben egy posztmodern irodalmár hősnő találkozik egy kemény, kognitivist mesterségesintelligencia-kutatóval. Természetesen szerelmi viszony alakul ki közöttük, s sokat vitatkoznak, mert eltérő értékrendjük van arról, hogy mi is a világ. Az egyik regé-

nyeket szeretne írni és értelmezni, arról, hogy milyen is a világ, az első személyű nézőpontból, míg a másik számítógépes programokat próbál készíteni a világértelmezésről, a harmadik személyű nézőpontból. Egyszer azután észreveszik, hogy perspektíváik talán nem is olyan eltérőek egymástól.

„Ralph Messenger fiktív kognitív tudósom ugyanezt mondja a *Thinks*-ben Helen Reed regényírónak:
»Dióhéjban a tudat problémája az« mondja Ralph »Hogyan adjunk objektív, harmadik személybeli beszámolót adni a szubjektív, első személy belüli jelenségről«
»Oh, de a regényírók ezt csinálták a utóbbi kétszáz évben« mondja Helen felszabadultan” (Lodge, 2002, 29. o.)

De akkor valójában a tudomány és a regényírás ugyanarra vonatkozik, vagy ugyanaz mozgatja? Lodge (1992, 2002) irodalomelméleti írásaiban részletesen érvel amellett,

A kísérleti pszichológiában eljutunk odáig – s ezt azóta is sokan hangsúlyozzák –, hogy valójában az egyszerű narratív történetek emlékezeti sematizációjának kulcsa egy sajátos történetértelmezési modell rávetítése a sztorira. Mégpedig egy olyan modell rávetítése a történetre, amely a hős cselekvésrendszerét a motivációk és a célok szempontjából próbálja rekonstruálni. Ez a gondolatmenet, hogy azonosítható hősök s nekik jellegzetes céljaik vannak, az irodalmi típusú narratív elméletekben természetesen hasonlóan nagy szerepet játszik.

hogy valójában a modern regényirodalom kialakulása az egyre pontosabb és finomabb, nem egyszerűen a környezetnek kitett, hanem önálló, cselekvőképes, a világot értelmező Én, a sajátos modern Self megkonstruálásának a kitüntetett mozzanata. A sajátos európai kultúrában a nyomtatás elterjedésével, valamint a regényirodalom megjelenésével új fordulatot vesz a narratív típusú önreflexió kibontakozása. Olyan fordulat ez, ahol nem megszüntetjük, hanem individualizáljuk az eleve meglévő narratív személyiségfogalmat. Kibontakozik a mindentudó író gondolata és az az eszme, hogy egy történetben, egy regényben három különböző sík van: a külső cselekvések szintje, a belső tervek szintje és az érzések szintje. E három szint egymásra való reflexiója adja meg a klasszikus irodalom sajátos egységét.

A regényekben, mondja tehát Lodge (2002), 3 különböző szint van: a cselekvések, a belső tervek és az érzelmek szintje. A regény azért játszik különleges szerepet a modern én kialakulásában, mert e három szint egymásra való reflexiójára kényszeríti az olvasót. E reflexión keresztül teszi finomabbá magát az emberi önképet, a Selfet. Lodge (1992) sajátos kritikai olvasókönyvet is szerkesztette ennek illusztrálására. A klasszikus elbeszélőművészet főbb jellemzőit s annak megkérdőjelezését vagy felbomlását a múlt századfordulótól a posztmodernig mutatja be – hogyan lesz például a belső tervek kizárólagossá válásával azokból belső monológ Joyce-nál.

Mindez abból a szempontból is érdekes és izgalmas – ezen sokat vitatkoznak a pszichológusok és a filozófusok –, hogy ha a regényirodalomnak ezt a konstruktív szerepét komolyan vesszük, akkor el kell hinnünk azt, hogy az önképnek és a Selfnek különböző szintjei vannak. Lodge és sokan mások azt gondolják, hogy igen, ez így van. Az a típusú öntudatos-ság, ami az európai kultúrára jellemző, ebből a sajátos, polgári irodalomból meríti forrását. Ez nem azt jelenti, hogy a középkori európaiaknak vagy az új-guineai bennszülötteknek, vagy más, törzsi körülmények között élő embereknek ne lenne Én-tudatuk. Van Én-tudatuk, amely azonban sokkal egyszerűbb narratív lehorgonyzásokon alapszik, például azon, hogy „Mi a sas gyermekei vagyunk!”. Ez sokkal kevésbé individualizált Én-fogalom.

„El kell ismernünk, hogy az önálló individuális self nyugati humanista fogalma nem egyetemes, nem örökre adott s minden korra s helyre érvényes, hanem történeti s kulturális termék. Ez azonban nem jelenti szükségszerűen az, hogy nem jó gondolat, s hogy lejárt volna az ideje. Számos a civilizált életbe értékelt dolog ennek a függvénye. Azt is el kell ismernünk, hogy az individuális self nem rögzített és stabil entitás, hanem tudatunkban állandón krealódik és módosul, a másokkal folytatott interakció során.” (Lodge, 2002, 91. o.)

Lodge (2002) azonban igazi büszke európai. Számára az a kulturálisan megkreált volta az Énnek nem valami relativistán kezelendő dolog, hanem büszke vállalás tárgya. Lodge (2002, 39. o.) pozitívan idézi Watt (1957) klasszikus elemzését a modern regény keletkezéséről, mely mind a filozófiában, mind az irodalomban a reneszánszot követően, amely a világot egyének megtervezetlen aggregátumaként mutatja be, konkrét időkben és helyeken. Clifford Geertz (1975) egy híres relativista idézetét is ironikusan kezeli, mely szerint csak egy különleges felfogás a világ kultúráiban a nyugati kultúra zárt, dinamikus cselekvési, érzelmi és tudatossági egyesként felfogott kognitív és motivációs személy fogalma. Lodge (2002, 89. o.) reakciója erre: lehet, de vajon a többi kultúra hozott-e létre nagy regényeket?

Említésre méltó, hogy ez a motivációs és az Ént a társadalmi átalakukásokba helyező értelmezés fél évszázaddal a neurologizáló és evolúciós pszichológiai irodalomértelmezés előtt megjelent már a klasszikus irodalomtudományban. Watt (1957) az angol regényirodalom keletkezését mutatja be, két szempontból is tanulságosan. Az egyik a regény és a közön-ség együtt alakulása, a közel került, de szociálisan eltávolodott városai emberek élete és a belső világ keletkezése, a másik viszont a az individualizmus (*Robinson*), a szerelmi téma (*Pamela*) és az elbeszélő szerveződés (*Tom Jones*) mint a regény klasszikus jellemzői.

A felbomlott elbeszélés és a felbomlott Én-kép

A klasszikus elbeszélés és az európai Én-kép kapcsolata azért is érdekes, mert a 20. századra az elbeszélő irodalom tekintetében az is jellemző, hogy megjelenik mint irodalmi téma s mint elbeszélés-szervező erő a válság a sajátos európai, eredetileg karteziánus Én-fogalmat illetően. Ez a válság nemcsak az életben és a filozófiában jelenik meg, hanem az irodalomban talán még korábban. Hirtelen nem tudjuk, hogy kik vagyunk, hogy merre tartunk. A hősök nem urai saját sorsuknak. A hősök tudatát nem átlátható erők irányítják. A mindentudó író szerepét pedig átveszi a benyomások káosza, majd a posztmodern korban a semleges harmadik hang (*Lodge*, 2002), a világos célrendszerű hősök helyét betölti a viselkedési káosz.

Nem akarok amatőr kultúraértelmező szerepben tetszelegni, csupán példákat szeretnék hozni arra, hogy a pszichológus számára eredetileg oly kézenfekvőnek s egyszerűnek tűnő narratív sémaértelmezés hogyan vezet el a kultúra izgalmas kérdéseire. Régi kérdés ez, mely valójában visszanyúlik a 19. századra.

Mi történik akkor, amikor a hős nem ura saját cselekedeteinek és nem ura saját kontextusának? Azt, hogy minden reprezentációnk labilis, megkonstruált, már Stendhal is észreveszi, amikor a waterloo-i csatát a hős, Fabricio szemével mint egy áttekinthetetlen kavargást írja le. Fabricio úgy vett részt a waterloo-i csatában, hogy nem tudja, hogy ott és abban vett részt. Ő csak bóklászik a sáros erdőben, ahol a ködfoltokban különböző emberek jönnek-mennek lovakkal. Amikor kikeveredik az erdőből, megkérdezi valakitől, hogy hol van, és akkor mondják, hogy a falu neve Waterloo. Vagyis utólag áll össze fejében az esemény. Ennek a módszernek a konstrukciós erejét és sugallatát Benedek Marcell már mint közhelyet használja egy 1927-es (egészen másról, magyar Mohács-regényekről szóló) kritikájában:

„[az író használja] Stendhal impresszionista módszerét: mi, olvasók sem látunk és értünk meg többet, mint ők. A Chartreuse de Parme híres Waterloo-leírásának hatását végeredményben az a regényen kívül álló körülmény teszi csattanóssá, hogy minden félig-meddig iskolát végzett ember tudja: Waterloo a világtörténelem egyik legnevezetesebb csatája volt. Képzeljük el, hogy egy intelligens, de teljesen tudatlan ember olvassa Stendhal-regényét: a Waterloo-leírás hatástalan marad.” (Benedek, 1927, 170. o.)

Attól, hogy Stendhal vagy mi tudjuk, hogy milyen fontos történelmi esemény volt a waterloo-i csata, a főhősünk még nem tudja – és nagy érdeme Stendhalnak és Benedek Marcellnek, hogy ezt a problémát már közel 150 éve észreveszik, hogy már a 19. században is megjelenik ez az érdekes, furcsa értelmezés, ahol a hősök nem mentális urai saját kontextusuknak.

A 19. század végétől felerősödik az a felismerés, mind az irodalomban, mind a filozófiában, hogy maga az Én nem is olyan kézenfekvő, magától értetődő dolog. A Self-fogalom egy sajátos értelmezésének folytatásaként a századvég értékújraírása során (Hume után újra) rájönnek a filozófusok, közöttük például Mach is, hogy valójában az Én tekinthető úgy is, mint ami semmi más, mint egy sajátos komplexum saját testünkről.

„Viszonylag állandóként jelenik meg azután az a komplexuma az emlékeknek, hangulatoknak és érzéseknek, mely egy sajátos testhez (az emberi testhez) kapcsolódik, s melyet az »én« vagy »ego« szavakkal illetünk.” (*Mach*, 1897/1927)

Beckett (1930, 1988) vagy fél évszázaddal Mach után, Proustról írott könyvében boncolgatja, hogy lehetséges, hogy az Én valójában egy konstrukciós fogalom, amely a fejünkben lévő összes kavalkádra az egyik legjobb felfűző szál, amely azonban nem egy stabil, biztos dolog, miképp azt a karteziánus felfogás hirdette.

Mach amellet, hogy a test mentális leképeződésére fűzi fel a Self fogalmát, azt is világosan képviseli, hogy ez egy pragmatikusan működő gyorsírás. Miközben evolúció-

san alakult ki, nem valamiféle ontológiailag szilárd kiindulópont. „Az elsődleges tény nem az Én, nem az ego, hanem az elemek (az érzetek). Az elemek *konstituálják az ént* [...] Mikor én meghalok [...] csak egy eszményi mentális-gazdasági egység, és nem egy valóságos egység szűnt meg létezni.” (Mach, 1897, 19–20. o.) Az elsődleges kiindulópont az érzetek halmaza, és ezek között valami másodlagosan hoz létre egyfajta rendet. A későbbi értelmezésekben, például Dennettnél (1991, 1996) ez a másodlagos rendteremtés lesz elbeszélő alapú. Mint korábbi munkámban (Pléh, 1996) elemeztem, a mi századvégünk nagy filozófiai újítása, hogy a 19. század végének testi én-konstrukcionista felfogását kiegészíti vagy felváltja egy társas központú elbeszélő konstrukcionizmussal. Ez persze filozófiai újítás. Maguk az írás megújítói, mint Lodge (2002) is elemzi, például Virginia Woolf, már 1910 táján észrevették ezt, amikor a modern regény új, belső, élményalapú szerkezetét keresték.

Az én kiindulópontként kezelésével kapcsolatos filozófiai kétely és elbeszélő konstrukcionizmus megjelenik a szépirodalmi elbeszélés gyakorlatában is. Szinte listáját lehet adni annak a folyamatnak, ahol az Én, illetve a szándékos cselekvést szervező rendszer felbomlik az irodalomban:

- Felbomlás az emlékekben (Proust)
- Felbomlás egy tudatáramba (Joyce)
- Szerepfelbomlás (Musil)
- Csak a viselkedéses vázat mutatjuk be (Hemingway)
- A szándékos cselekvés mint gond (Gide)

Megjelenik többek között olyan válságokban, ahol először felbomlunk az emlékekben (Proust), felbomlunk a tudatáramlásban (Joyce), viselkedési vázakká épülünk le (Hemingway), felbomlunk különböző szerepeinkben, amelyek bizonytalanul kapcsolódnak egymáshoz (Musil). Ezt kiegészíti az a gond is a 20. század szépirodalmában, hogy maga a szándékos cselekvés (lásd például: Gide: *A Vatikán pincéi*) egyáltalán nem egyértelmű. Egyáltalán nem biztos, hogy mindig tudjuk, mit akarunk, mindig urai vagyunk saját szándékainknak. A klasszikus regényben a hős kulturálisan tudott célokat követ, ezekhez meglepően jut el. A 20. századi irodalom számos lépése keretében olyan hős jelenik meg, aki nem tudja, kicsoda is (gondoljunk Kafkára, Musilra). Sehova sem megyünk hőseinkkel (gondoljunk Hemingway-re vagy Kerouac-ra). A hős nem ura sorsának (Kafka), s sokszor idegen, maga által nem ismert más erők szolgája (Orwell, Koestler, Camus).

A motívum elvesztését, illetve a hősök felszíni Énje mögötti lehetséges másik motívációs logikát természetesen a pszichoanalitikus irodalomértelmezés is hangsúlyozza, de maguk az írók is észreveszik. Gide életművében az izgalmas részek mindig erről szólnak, hogy talán nem is tudjuk, hogy mit akarunk csinálni. Ez szemben áll azzal a hagyományos felfogással, ahol egy világos cselekvési kibontakozást kapunk a Kundera emlegette régi regényíróktól.

Az új regényírók már nem ezt teszik. Az újaknál a „nem tudjuk, kik vagyunk”, „sehová sem megyünk”, „más erők szolgálai vagyunk” gondolatok, érzések uralkodnak. Az irodalmi Én tulajdonképpen jól mutatja a 20. század közepi ember sajátos gondjait. Ugyanúgy, ahogy Lodge (2002) felfogása szerint a hagyományos Én-fogalom mint világos integráló erő keletkezésében vezető szerepet játszott az irodalom, a mai irodalom abban játszik nagy szerepet, hogy észrevegyük és artikuláljuk, hogy milyen gondjaink vannak ezzel. Nézzük meg ezt két idézet példáján!

„A tenger felől sűrű és lángoló lehelet áradt. Úgy éreztem, hogy az ég egész széltében megnyílik, s tüzesőt hullat a földre. Egész lényem megfeszült, s görcsösen szorongattam a revolvert. A kakas engedett, odaértem a csó sima fémtestéhez s akkor kezdődött el minden, abban a száraz és süketítő zajban.” (Camus, 1983, 140. o.)

„De hiszen nem is annyira maguk az események érdekelnek, mint inkább saját magam. Van olyan ember, aki mindenre képesnek érzi magát, akkor azonban, amikor cselekedni kell, hirtelen meghátrál... Micsoda nagy távolság van az elképzelés és a tett között!... És az ember éppúgy nem veheti vissza lépését, mint a sakkban. Ha minden kockázatot előre lehetne látni, a játék teljesen elveszítene érdekességét!” (Gide, é. n., 185. o.)

Láthatjuk, hogy Camus művének főhőse, Meursault elkövet egy gyilkosságot, amiről nem is tudja, hogy elkövette. Gide-nél ugyancsak megjelenik ez az érzés, amikor a főhős kidobja utastársát vonatból. Tehát magának a cselekvésnek ez az értelmezetlen és nem a kezdeményező Éntől származó érzése, az 'action gratuite', az irodalomkritika kedvenc toposza válik állandó gondolatkísérletek tárgyává a regényben.

A klasszikus elbeszélés és az európai Én-kép kapcsolata azért is érdekes, mert a 20. századra az elbeszélő irodalom tekintetében az is jellemző, hogy a válság megjelenik mint irodalmi téma s mint elbeszélésszervező erő a sajátos európai, eredetileg karteziánus Én-fogalmat illetően. Ez a válság nemcsak az életben és a filozófiában jelenik meg, hanem az irodalomban talán még korábban. Hirtelen nem tudjuk, hogy kik vagyunk, hogy merre tartunk. A hősök nem urai saját sorsuknak. A hősök tudatát nem átlátható erők irányítják. A mindentudó író szerepét pedig átveszi a benyomások káosza, majd a posztmodern korban a semleges harmadik hang, a világos célrendszerű hősök helyét betölti a viselkedési káosz.

Dennett és az Én elbeszélő felfogása

Azt a problémát, hogy vajon milyen különleges szerepe van a Self és a tudatosság egyáltalán való fogalmának keletkezésében az elbeszélésnek, különlegesen állítja előtérbe filozófiai elméletében Daniel Dennett (1991), s mint Lodge (2002) is elemzi, igaz csak az irodalmárokkal összhangban. Dennetnél találkozunk össze elméleti szinten az irodalmi Én-felbontás és a filozófiai Én-felbontás. Kiindulópontja erősen emlékeztet egy évszázaddal korábbi párjára, Ernst Machra:

„Elméletem szerint a self nem valami régi matematikai pont, hanem egy olyan absztrakció, melyet milliányi attribúció és értelmezés határoz meg (beleértve az önattribúciókat és az önértelmezéseket is), melyek az élő test életrajzát alkotják, s melyeknek a Self a Narratív Gravitációs Központja.” (Dennett, 1991, 426–427. o.)

Ebben az önattribúciós folyamatban játszik kulcsszerepet a magunknak mondott történetek világa. Dennett szerint maga az Én-fogalom és a tudat fogalma egy sajátos narratív metateória keretében értelmezhető. Mindig történeteket mesélünk magunknak, csak azáltal vagyunk, hogy történeteket mondunk magunknak. Míg Lodge s a hozzá hasonló irodalomkritikusok számára a narra-

tív felfogás csupán a modern Én keletkezésében kulcsfontosságú, Dennett ezt dekontextualizálja, s kulturális elmélet helyett átfogó filozófiai felfogássá terjeszti ki. Ugyanakkor ennek példaként hoz egy különleges jelenséget – s itt lelhető fel Dennett trükkössége. A mikro- és makroszerkezetek közötti furcsa áthallások illusztrációjaként a narratív metaelméleteket a színes phi jelenséggel illusztrálja. A phi jelenség általánosságban a mozgáslátás alapja: statikus képeket elmozdulni látunk, ha megfelelően rövid idővel vetítjük őket. A színes phi jelenség esetén pedig például egy piros és egy zöld pontot vetítve megfelelő időeltolódással, elmozdulni látjuk a pirosat, mely a pálya köze-

pén zölddé válik (*Kolers és von Grunau, 1976*). Ez az útközbeni átalakulás, mondja Dennett (1991; *Dennett és Kinsbourne, 1992*) amellettszól, hogy a színváltozást egy rövid, 4–500 ms hosszúságú ablakon belül újrakonstruáljuk. Elbeszélő torzításként kibontjuk, hogy hogyan is jöhetett ez létre.

Dennett ironikus becsapása itt azon alapszik, hogy ez a vélelmezett elbeszélő átkódolás valóban nagyon rövid idő alatt működik, 100 millisecondumos, tizedmásodperces nagyságrendben. Innen ugrik oda Dennett, hogy valójában egész életünk nem más, mint történetek mondása saját magunknak. Magunkat pedig úgy konstruáljuk meg, hogy ha már annyi történet van, akkor kell, hogy egy író is legyen. A trükk látható, hiszen valójában itt egészen más időkről van szó.

Dennett metaforája szerint magunk is úgy működünk, mint sajátos szövegszerkesztők. Igazából állandóan történeteket mondunk magunknak. Ezeknek alternatív változataik vannak, de sosincs egyetlen biztos, végső változat. Mindenből elbeszélést készítünk, az elbeszéléseknek különböző alternatívái vannak, és csak azért gondoljuk, hogy van egy végső változat, mert az irodalomból úgy gondoljuk, hogy a leírt változat már egy végső, megbízható szöveg. A megismerő Én csak egy elbeszélői súlypont a világ eseményeire készített szövegváltozatokban (*Dennett, 1991, 1996; Dennett és Kinsbourne, 1992*). Ennek az elbeszélő mintázatnak a kiterjesztése lenne az a történetmenet, ahol a hősnek világos célrendszere van. S a klasszikus kor ezt tovább kiterjesztve hozta volna létre nagy elbeszéléseit is. Nemcsak az egyes események történetek, de az egész világ is egy történet, a világ rendje is koherens, teremtés van mögötte, vagy legalábbis egy közös logika.

Dennett túllép azokon a felfogásokon, melyek az értelmezettség és az elbeszélő rend kapcsolatát hirdetik. Maga az Én is egy elbeszélések során megkonstruált lágy entitás lesz. Ugyanazt tesszük magunkkal, mondja Dennett, mint a világ eseményeivel. Mindenből elbeszélést csinálunk. Eközben megkonstruáljuk, mint egy fikciót (narratív súlypontot), magát az írókat is. Az ezt megvalósító idegrendszer sem rendelkezik stabil, mindentudó, a kartézianus énnel megfelelően közzpontokkal. Inkább olyan, mint egy nagy birodalom párhuzamos működéseken alapuló hálózatrendszere. Nincsen egy biztos pontja, mely megadná, illetve tudná, mi is történik egy adott időpillanatban. Az emberi megismerő rendszer ugyanazokra az eseményekre eltérő elbeszéléseket készít, melyek versengenek egymással. Olyanok, mint egy szöveg különböző változatai egy olyan szövegszerkesztőben, amelynek nincsen központi vezérlője, mely megmondaná, melyik a végleges szövegváltozat.

E felfogás egyik kritikus mozzanata az, hogy a szövegváltozatok mindig értelmezések; világunk ennek megfelelően mindig megkonstruált. A másik kritikus mozzanat, hogy az értelmezések labilisak, válogatni lehet közöttük, s a pillanatnyi helyzet emeli ki egyiket vagy másikat mint győztest.

„A Többszörös Szövegváltozat modell megvéd attól a csábító hibától, hogy feltételezzük, kell legyen egyetlen kanonikus elbeszélés (a »végleges« vagy »publikált« változat), mely a személy tényleges tudatállapotát képviselné, attól függetlenül, hogy a kutató vagy akár maga a szubjektum hozzá tudna férni.” (*Dennett és Kinsbourne, 1992, 186. o.*)

A Self maga nem más, mint egy narratív gravitációs középpont. Az Én ontológiai státusza ugyanolyan, mint a Föld középpontjéé. A Föld középpontja sem olyan, mint egy pohár, nem lehet csak úgy rámutatni, de fontos fogalom abban, ahogyan földrajzilag és csillagászatilag értelmezzük a Földet. Nem lehet rámutatni, nincs fregei értelemben vett referenciája, de nem értelmetlen kifejezés, hanem megkonstruált entitás. Az Én – mondja Dennett felfogása – valójában olyan, mint egy gyorsíráshoz rövidítés. Ez valójában jól működik néhány dologra, de nem szabad azt gondolnunk, hogy ez lenne a biztos, megrendíthetetlen, megkérdőjelezhetetlen kiindulópont. Inkább egy konstrukció végpontja.

Nem minden ironia nélküli persze ez a felfogás. Dennett maga adja meg az ironikus felhangot, mikor David Lodge egy dekonstrukcionizmust néhol gúnyoló könyvét (*Nice Work*) idézi.

„Robyn [a könyv hőse] szerint (pontosabban a gondolkodását e kérdésekben befolyásoló szerzők szerint) nincs olyasmi, mint a »Self«, amin a kapitalizmus és a klasszikus regény alapul. Vagyis nincs egy olyan véges egyedi lélek vagy lényeg, mely a személy azonosságát alkotná. Pusztán egy alanyi helyzet van szövegek végtelen hálójában – a hatalom, a szex, a család, a tudomány, a költészet stb. – diskurzusaiban. S hasonlóképpen nincsen szerző sem, vagyis olyasvalaki, aki *ex nihilo* hoz létre egy szépirodalmi művet... Jacques Derrida híres szavaival ‘il n’y a pas de hors-texte’, semmi sincs szövegen kívül. Nincsen eredet, csak produkció, s self-ünket nyelvünkben produkáljuk. Nem »az vagy, amit teszel«, hanem »az vagy, amit mondasz«, »az vagy, ami mond téged«, ez Robyn filozófiájának axiómája, amit, ha el kellene nevezni, »szemiotikai materializmusnak« nevezhetnénk.

Robyn s én hasonlóan gondolkodunk – s természetesen mindketten saját beszámolóink szerint kitalált szereplők vagyunk.” (Dennett, 1991, 410–411. o.)

A Dennett ajánlotta felfogás az Én helyét újra úgy leli meg, hogy egy elbeszélő rendben jelenik meg a szétesett élmények világában. Az egyes okságilag s teleologikusan értelmezett élménytöredékek normális idői feltételek és körülmények között egy további nyugvó (relaxációs) pontot keresnek: egy olyan rendet, melyben egymáshoz is kapcsolódnak. Ez felel meg a kommunikáció világában a koherenciának, s ez lesz a belső világban a történetek világa. A belső koherencia a magunk számára gyártott történetek koherenciája. Képzetáramlásunkban ugyanakkor nincsen egy kitéüntetett narratívum. Számos történetet kreálunk ugyanarra az eseménysorra. A tudat s a tudatos ágens illúziója onnan származik, hogy ezek közül egyeseket a szokványos idői rendben (megszokott ingerlési körülmények között) gyakrabban élünk meg mint végleges változatokat.

Dennett (1996) egy provokatív munkájában elhelyezi attitűdjét a hermeneutikához s a humán tudományi narratív modellekhez képest is. Azt mutatja meg, hogy az emberi dolgok értelmezésénél ugyanazt a hermeneutikai attitűdöt használjuk, legyen szó akár a klasszikus terepről, a szövegekről, akár személyek értelmezéséről (szándéktulajdonítás), akár tárgyak funkcióinak értelmezéséről, akár a felépítés megértéséről a biológiai evolúcióban. Mindegyik esetben igaz, hogy vannak triviálisan értelmezhető esetek, ahol az eredeti terv, szándék, funkció áttetsző, a másik végponton pedig vannak olyanok, melyek valójában leváltak eredeti funkcióikról. A funkciót magában vizsgáljuk, ha tetszik, hermeneutikusan, de ez igaz mind a természeti, mind az ember alkotta mesterséges tárgyra (Pléh, 1996).

A történetmondás evolúciós alapjai

Előadásom vége felé szeretnék egy kicsit arról is beszélni, honnan is származik mai értelmezésünkben az egész irodalmiság és történetmondási igény. Láttuk, hogy a pszichológusok hogyan jutnak el a történet-sematizációtól addig, hogy a narratív élménymód a világ megismerésének és kezelésének egyik redukálhatatlan, alapvetően antropomorf cselekvés- és hősközpontú modelljeként tételeződik. Azt is láttuk, hogy hogyan kapcsolódik mindez az irodalmisághoz, és láttuk azt, hogy milyen filozófiai értelmet ad ennek például Ricoeur és Dennett. Van azonban mindennek egy sajátos, új evolúciós pszichológiai értelmezése, amely azt kutatja, hogy honnan is ered egyáltalán ez az egész irodalmiság és történetmondási igény, mi a kulturális és evolúciós háttere. Az evolúciós eredet elemzésében kitéüntetett szerepe van Brian Boyd alternatív irodalmának.

Brian Boyd (2009) abból indul ki, hogy az irodalomértelmezés alapkérdése, hogy mire is jó a művészet. Eddig nem beszéltünk arról, hogy mire jó történeteket mondani, legfeljebb arról esett szó, hogy sematizálunk. Mire is jó tehát a művészet, s ezen belül az elbeszélés? A kérdésről a mai pszichológiában három versengő felfogás alakult ki.

A felesleges irodalom

Az egyik a pszichológia egyik legnagyobb sztárjától, Steven Pinkertől (2002) származik, aki azt mondja, hogy az irodalom semmire nem jó. Főlöszleges, miképpen a művészet is az. Furcsa melléktermék csupán. A státuszvágyból, a hasznos tárgyak feletti esztétikai örömből és a célirányos tárgykészítés feletti örömből fakad. „A művészet örömtechnológia, mint a drogok, az erotika vagy a konyhaművészet – módszer arra, hogy kivonja és összesűrítsse az örömszerző ingereket, s érzéseinkhez továbbítsa őket” (Pinker, 2002, 405. o.). Valahogyan az emberi természetből fakadó melléktermék tehát. A modern művészet válsága abból fakad, hogy megfelelkezik a művészetnek erről az örömszerző melléktermék voltáról. Pinker a kultúraelméletben és az irodalomkritikában hatalmas, vitákat kiváltó fejezetet írt *Blank Slate* című könyvében arról, hogy a 19–20. század fordulójától, 1910-től kezdve az irodalom, a zene, a festészet, általában a magas művészet élvezhetetlen, mert az élvezet s ezzel az emberi természet tagadásából indul ki. Addig, a modernitás fordulatáig legalább melléktermékként emberekről szólt, s az emberi gyengégre apellált, azóta viszont nem szól semmiről. Ez a meglehetősen konzervatív nézet természetesen sok vitát generált. A klasszikus művészet Pinker szerint motivációs koktélszerű melléktermék, s a modern művészet 1910-től ezt felejté el, ezért nincs hatása, mert nem tükrözi már az emberi koherenciakereső motivációs koktélokot.

A művészet imponál a nőknek, illetve státust teremt

A párválasztó agy Geoffrey Miller (2006) kifejtette koncepciójában viszont a művészet a művész férfiúi sikereinek kulcsa: arra jó, hogy a szerző imponáljon a hölgyeknek. Miller szerint a művészet és az irodalom alapvetően udvarlásra való, a pávafarok-hatásnak egy sajátos formája. Pávafarok-hatásnak azt nevezzük az evolúciós viselkedéseméletben, hogy a hím pávák tollazata, abban a bokros ökológiai környezetben, ahol a természetben élnek, igen nagy nehézséget jelent számukra. Miért tetszik mégis a nőtényeknek? Azért, mert „úgy gondolják”, hogy az, aki ekkora tollazattal is közlekedni tud a bozótosban, az azután igazán remek férfiú! Miller felfogása ezt terjeszti ki átfogóbb elméletté. A kognitív képességek és a művészkedés fitness-jelzések lennének a másik nem számára. Az az emberelődünk, aki füttyörészett, miközben a keskeny pallón átmélt a patak fölött, ezzel lenyűgözte a lányokat. A művészet segíti a szexuális szelekciót, mert főlösz erőforrásokat mutat fel a választó nem, a nő irányába. Az elmélet beépített gondja, hogy nemigen tud mit kezdeni a nő beszédével és művészetével. Ezt egészíti ki Pinker (2002) azzal a szintén nem népszerű gondolattal, hogy a műalkotások mutogatása, mint a mai milliomos gyűjteményekben, státusz-jelképpé vált.

A művészet játékos gyakorlásokat tesz lehetővé

A harmadik felfogás a kanti érdekeltség elvét fejti ki rafináltabban. A művészet öncélú, de éppen öncélúsága keretében funkcionálisan fontos képességek gyakorlását teszi lehetővé. Sebeok Tamás (1993) adta ennek első modern változatát *A művészet előzményei* című, magyarul is megjelent könyvében, s ehhez csatlakozik Boyd saját felfogása is. A művészetnek van evolúciós szerepe, de ez közvetetten érvényesül. A művészet a gondolatokkal és készségekkel való játék s gyakorlás révén nyeri el másodlagos rejtett funkcióját. A művészet készségek játékos gyakorlása, illetve a fikció révén, a lehetséges világok gyakorlása révén kap funkciót. Hernádi (2002) megfogalmazásában a művészet, különösen a fikció a virtuális világok kis kockázatú kipróbálása révén kap funkciót. A művészet a játékosága révén fejleszt, ezért maradt meg, és ezért maradt máig olyan fontos.

Boyd szerint ezt kiegészíti egy másik mozzanat: a művészet növeli a művész státusát, s ebben Boyd követi egy kicsit Miller felfogását. A legtöbb testfestő társadalomban, akár az afrikaiakban, akár a dél-amerikaiakban, a jó testfestők igen magas státussal rendelkeznek, s igen vonzóak a másik nem számára.

A művészet emellett segíti az együttműködést is (Hernádi, 2002; Boyd, 2009). Furcsa tézis: hogyan is segítheti a művészet az együttműködést? Látni fogjuk, hogy ebben az egyik döntő mozzanat a tudatelméleti gondolatmenet. A művészet csúcra járhatja gondolatolvasói képességeinket.

Felvetődik a kérdés, hogy ezekből az eszmékből kiindulva hogyan lehet evolúciós szempontokat használni a művészetkritikában. Lehet triviálisan, amikor egyetemes emberi vonásokat keresünk a művekben. Erről megjelent egy elég feltűnő című könyv, amelyet Barash, egy híres evolúciós biológus és annak irodalmár lánya együtt írtak (Barash és Barash, 2005) azzal a címmel, hogy *Madame Bovary's Ovaries: A Darwinian Look at Literature*. A könyv arról szól valójában, mint ahogy számos modern polgári regény is, hogy balzac-i korú nők fiatalabb férfiakkal, vagy egyáltalán alternatív férfiakkal szeretnének kapcsolatot teremteni. Ennek a toposznak nagyon triviális evolúciós értelmezését tudjuk adni. Az egyik ilyen evolúciós értelmezés, hogy a nők számára nagyon furcsa kettős választási helyzetek vannak a férfiak választásában: az egyik oldalon a biztonság és az erőforrások, a másik oldalon a jó gének, a szépség, okosság stb. számít. Ezek nem mindig korrelálnak, amiből konfliktusok keletkeznek. Például Anna Karenina esetében az okozza a konfliktust, hogy Anna rossz sorrendben ismeri meg Karenint és Vronszkijt. Ha fordítva lett volna, nem lenne dráma.

A tényleges gyakorlat tágabban is azt mutatja, hogy számos olyan, a művészet evolúciós értelmezését használó irodalomértelmezés van, amely triviálisan megpróbál emberi motívumokat találni a művek tematikájában. Egy másik lehetőség az egyének sorsát állítja előtérbe, ami a fejlődésregények jellemzője, a meglepetés-érték, a történet egyedisége stb.

Pinker (2002), mint említettem, nagy ellenfele ennek a felfogásnak a mai irodalomra alkalmazva. Pinker szerint a rendezetlen, megszakadt láncolatok, az absztrakció és így tovább, a modern irodalom, festészet és zene rossz, motivációsköztél-szerepüket elfelejtett, szétesett képződmények. Azok, akik hisznek abban, hogy az irodalom nagyon fontos oldala az ember öntökéletesítésének, azt mondják, hogy ez nem igaz. Mégpedig azért nem igaz a modern művészetnek ez a típusú kritikája, mert az irodalom, mint minden művészet, mindig kísérlet volt. Nem igaz, hogy a dezintegráció egyszerre, hirtelen jelenne meg a huszadik század elején. Az irodalom mindig párhuzamosan próbál meg „az emberi természetből” meríteni toposzokat, és ugyanakkor ezt valamilyen újító formában vagy újító koktéalkombinációban megjeleníteni.

Boyd könyvében mindezt az *Odüsszeia* értelmezésének keretében mutatja meg. 500 oldalon keresztül értelmezi az *Odüsszeiát* mint a kulturális evolúciós kritika jellegzetes esettanulmányát. A 4. táblázat bal oldalán látható, hogy az evolúciós irodalomértelmezés milyen mozzanatokot szeret hangsúlyozni, a jobb oldalon pedig a példák az *Odüsszeiából*.

4. táblázat Az evolúciós irodalomértelmezés kerete és példái az *Odüsszeiából*, Boyd (2009) nyomán

Értelmezési keret	<i>Odüsszeia</i> -beli példa
Mozgatóerők	Kötődés, bosszú
Vágy-vélekedés pszichológia	Kitartó hazatérés és kaland együtt
ToM: tudatelmélet, gondolatolvasás	Becsapások, pl. báránybőr
Emberi szövetség	A kérők, az utazó csapat

Az emberi mozgatóerők dinamikájára a példa az Odüsszeusz és Pénélopé közötti kötődés az egyik oldalon, a másik oldalon a bosszú a kérőkkel szemben. Ugyanakkor az irodalom a pusztán motívumlistán túl azt is megmutatja, hogy az embert sajátos tudások

és sajátos vágyak irányítják, vagyis a Népi Pszichológia egy kiemelt kultivációs terepe. Ennek példája az *Odüsszeiában* a hazatérés mint visszatérő toposz, illetve a hazatérés és a kaland együttese. Az ember sajátos gondolatolvasó lény, s ennek kultivációja s fejlesztése az elbeszélő irodalom kulcsmozzanata. A 'theory of mind', azaz a tudatelmélet a kulcsfogalma ennek a típusú irodalomértelmezésnek. A korábbi egyszerű elbeszélésekre alapított cselekvésértelmezésen túl állandóan úgy értelmezzük a történeteket, hogy megpróbáljuk rekonstruálni, hogy a különböző partnerek mit tudnak egymás viselkedéseiről. Ilyen gondolattulajdonításokkal, tudatelméleti trükkökkel van tele az *Odüsszeia*. Jellegzetes példa, amikor bárányszőrből bújva megpróbálják kijátszani az ellenfél Küklopszot. Az elbeszélő irodalom a közösségek szerepét is kiemeli. Az emberi szövetségek kultivációjára példa a kérők és a csapatszerveződés.

Mindezek a mozzanatok azt mutatják, mondja Boyd, hogy valójában már az irodalom legelső nagy elbeszélő formái is rendszerezhetően mutatják, hogy az irodalom hogyan játszik állandóan az emberi természettel, hogyan használja fel az emberi természet általános értelmező sémáit arra, hogy új, izgalmas mintázatokat hozzon létre.

Az elbeszélés irodalmi formái Boyd felfogásában három tekintetben foglalnak el különleges helyet. Felerősítik általános motivált cselekvésértelmezési sémáinkat. Motivációs elrendezéseket tanítanak, s a fikció révén segítik a többlépcsős, többlépcsős gondolattulajdonítást.

Az *Odüsszeia* Boyd bemutatta értelmezésében kulcsmozzanat a hősön keresztül történő koherenciateremtés. Odüsszeusz révén kap az olvasó koherenciát az összefüggéstelennek tűnő kalandtengerben. Ezt az összefüggést pedig nem akármilyen motivációs fonal biztosítja. A kötődés Odüsszeusz és Pénélope között, az ellenállás a kalandok csábításának, illetve a kérőknek adja még a motivációs keretet. A motivációs mozzanat nemcsak a keretben érdekes. A történet két elemi emberi társas rendszer, az együttműködés és a bosszú mentális gyakorlata is.

A hősök cselekvésrendje a vágy-vélekedés pszichológia és a gondolattulajdonítás gyakorlata. Általánosságban Robin Dunbartól (2005) származik az az egész gondolatmenet, hogy az irodalomban és általában az emberi viszonyokban csak legfeljebb 4 szintig tudunk elmenni a másoknak való rafinált, emeletes gondolattulajdonításban. Boyd számára a gondolattulajdonítási gyakorlás szerepét mutatja be már az *Odüsszeia* is. Gondoljunk csak a sokféle cselre, becsapásra és „magamat ismerő” önkontrollra, a szirének énekére, a bárányszőrből menekülésre, a szolgáló elvárt felismerésére az ifjúkori seb alapján. Boyd számára a művészet s ezen belül az elbeszélő irodalom adaptív értékű. Olyan mentális játékokat enged meg, melyek a fikcióban gyakoroltatják legfontosabb emberi értelmező rendszereinket. Maga az ezeken az elveken alapuló műelemzés pedig nem redukcionista, hanem többszintű. Egyrészt egyetemes emberi vonásokat keres a művekben, például kötődési mintákat, a párválasztás dilemmáit. A helyet és kort azért emeli be, hogy ezeknek az egyetemes mintáknak éppen az univerzalitását mutassa meg. Az egyének sorsát mint mintákat elemzi, a történet egyediségében és meglepetésértékében pedig az emberi kreativitást látta.

Pár szót ejtenék még arról, hogyan lehet ezt az attitűdöt a modern irodalomra értelmezni. Liza Zunshine (2006) megpróbálja megmutatni, hogy a gondolatolvasás milyen fontos szervező elve a modern íróknak abban, hogy új és furcsa hatásokat váltson ki az olvasóból. Mint igazi modern szerző, nem az *Odüsszeiát* választja, hanem a *Lolitát*, és azt értelmezi mintegy 400 oldalas művében. A regény, akárcsak a dráma, azzal játszik, hogy a versengő gondolattulajdonításokat szembesíti egymással – mondja Zunshine, Bordwel (1997) és sok más modern irodalomértelmező. A modern fikció olvasása során mi valamennyien valójában megpróbáljuk rekonstruálni azt, hogy mit tudnak egymásról és mit gondolnak egymás gondolatairól a hősök. El lehet képzelni, hogy a *Lolita* kapcsán ezt milyen szépen be lehet mutatni. Az olvasás egy „ösvény követése”: vélekedések (tar-

talmak) és források (ki mit gondol, kitől tudom én mint olvasó) rekonstrukciója. *Lolita*-elemzésében versengő perspektívák vannak: a megtévesztett Humbert képét akarja ránk erőltetni Humbert, miközben Nabokov távolságot tart.

Ugyanez a típusú attitűd, az elbeszélési minták keresése a mai filmelméletben is érvényes. Bordwel és Thompson (1997, 2007) az a szerzőpáros, aki a legtöbbet tesz e tekintetben. Mind a művészfilmek, mind a hollywoodi filmek tekintetében megmutatják, hogy az átfogó narratív szempont valójában egy alapvető szervezési elv a modern filmkritika előrevetésében. Minden film valójában egy sajátos hős célmenetéből indul ki. Ebben a célmenetben két motivációs alap van. Emlékezzünk csak az eszkimókra: a munka és a szerelem, a hal és a nő volt a motiváció. Ugyanezt találjuk Hollywoodban, tehát nem haladtak sokkal előrébb: a munka és a szerelem adja a keretet. Egy sajátos lépésekre bontás jelenik meg, 3–4 lépéses hollywoodi filmeket különböztetünk meg. Amit már a klasszikus kánon az eposzban is előír: van egy felvonulás ('set up'), van egy bonyodalom és egy fejlődés, végül egy csúcspont. Olykor a bonyodalom és a fejlődés összerosódik, és akkor lesz valójában 3 lépéses a film. Christine Thompson azt is megmutatja, hogy az igazán izgalmas filmek, például a művészfilmek, attól válnak izgalmassá, hogy az eredmények a visszukjára fordulnak, új célok jelennek meg a film vége felé és új keretek. Olyan új narratív perspektívát kapunk a film végére, amely visszamenően kérdőjelezi meg sok kezdeti gondolatunkat.

Összegzés

Merre vezet mindez? Ez a típusú pszichológiai és evolúciós alapú narratív elemzés nem akarja elvenni az olvasás és a történet örömét, csupán új kereteket próbál adni az értelmezéshez. Megmutatja, hogy a modern irodalom és a modern film is valójában annak a hagyományos törekvésnek a továbbvitele, amely minden szervezett fikciót az általános cselekvésértelmező emberi sémákkal való játszadozásnak állít be. Ebben az értelemben ez az általam naturalistának nevezett művészetfelfogás valójában azt keresi, hogy mi a hasznot hozó örömforrás az irodalomban, és ezt próbálja meg ezekben az általános narratív sémákban megtalálni.

Jegyzet

(1) Előadás Veszprémben 2011. október 18-án, a Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottsága Nyelv- és Irodalomtudományi Szakbizottsága és a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának szervezésében.

Ezúton is köszönöm Földes Csaba és Horváth Géza meghívását. Az írott változat megfogalmazásában felhasználtam egy másik előadásomat is: (*Pléh*, 2011).

Irodalom

Barash, D. és Barash, N (2005): *Madame Bovary's Ovaries: A Darwinian Look at Literature*. Random House, New York.

Bartlett, F. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat, Budapest.

Beaugrande, R. de és Colby, B. (1979): Narrative models of action and inaction. *Cognitive Science*, 3. sz. 43–66.

Beckett, S. (1988): *Proust*. Európa, Budapest.

Benedek Marcell (1927): A Mohács centenárium regényei. *Századunk*, 3. sz. 170–175.

Black, J. B. és Bower, G. H. (1980): Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9. sz. 223–250.

Blonszkij, P. (1935): *Pamjaty i mislenyje*. Ogiz-Szocekgiz, Moszkva.

Bordwell, D. (1997): *Elbeszélés a játékfilmben*. Magyar Filmintézet, Budapest.

Bordwell, D. és Thompson, K. (2007): *A film története*. Új Palatinus, Budapest.

Boyd, B (2009): *On the origin of stories. Evolution, cognition, fiction*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Bransford, J. D., Barclay, J. R. és Franks, J. J. (1972): Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3. sz. 193–209.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világo*k. Új Mandátum, Budapest.
- Bruner, J. és Luciarelló, J. (1989): Monologues as a narrative recreation of the world. In: Nelson, K. (szerk.): *Narratives from the crib*. Harvard University Press, Cambridge.
- Camus, A. (1983): *Regények és elbeszélések*. Európa, Budapest.
- Colby, B. N. (1973) A Partial Grammar of Eskimo Folktales. *American Anthropologist*, 75. sz. 645–662.
- Colby, B. N. (1975): Culture Grammars. *Science*, 187. sz. 913–919.
- Damasio, A. (1999): *The feeling of what happens. Body and emotion int he making of consciousness*. Harcourt, New York.
- Dennett, D. (1991): *Consciousness explained*. Little Brown, Boston.
- Dennett, D. (1996): Szövegek, emberek és más készítmények értelmezése. *Holmi*, 8. sz. 251–265.
- Dennett, D. (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris, Budapest.
- Dennett, D. és Kinsbourne, M. (1992): Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain. *Behavioral and Brain Sciences*, 15. sz. 183–247.
- Dunbar, R. (2005): Why are good writers so rare? An evolutionary perspective on literature. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3. sz. 7–21.
- Galagher, S. (2000): Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4. sz. 14–21.
- Geertz, C. (1975): . *American Scientist*, 63. sz. 47–53.
- Gide, A. (é.n.): *A Vatikán pincéi*. Franklin, Budapest.
- Graesser, A. (1981): *Prose Comprehension Beyond the Word*. Springer, New York.
- Graesser, A., Singer, M. és Trabasso, T. (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101. sz. 371–395.
- Halbwachs, M. (1925): *Les cadres sociaux de la mémoire*. Alcan, Paris.
- Halbwachs, M. (1950): *La mémoire colctive*. PUF, Paris.
- Hernádi, Pál (2002): Irodalom és evolúció. *Magyar Tudomány*, 47. sz. 78–85.
- Kintsch, W. és van Dijk, T. (1978): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85. sz. 363–394.
- Kolers, P. és von Grunau, M. (1976): Shape and color in apparent motion. *Vision Research*, 16. sz. 329–335.
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa, Budapest.
- Labov, W. és Waletzky, J. (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: Heim, J. (szerk.): *Essays on the verbal and visual arts*. American Ethnological Society, Seattle. 12–44.
- László János (1991): Azonos történet különböző nézőpontokból. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 3–17.
- László János (1998): Szociális reprezentáció és narrativitás I. A társas tudás reprezentációjának elmélete. *Pszichológia*, 20. sz. 115–136.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Budapest.
- Lodge, D. (1992): *The art of fiction*. Penguin Books, London.
- Lodge, D. (2001): *Thinks...* Secker and Warburg, London
- Lodge, D. (2002): *Consciousness and the novel*. Penguin Books, London.
- Mach, E. (1927): *Az érzetek elemzése*. Franklin, Budapest.
- Miller, G.(2006): *A párválasztó agy*. Typotex, Budapest.
- Norenzayan, A., Atran, S., Faulkner, J. és Schaller, M. (2006): Memory and mystery: The cultural selection of minimally counterintuitive narratives. *Cognitive Science*, 30. sz. 531–553.
- Pinker, S. (2002): *The blank slate. The modern denial of human nature*. Penguin Books, New York.
- Pléh Csaba (1979a): Szövegekre emlékezés és hagyományozás. *Ethnográfia*, 90. 106–111.
- Pléh Csaba (1979b): A szövegekre emlékezés kutatása a pszicholingvisztikában. *Pszichológiai Tanulmányok*, 15. sz. 133–184.
- Pléh Csaba (1984a): A történetemlékezet formális és tartalmi megalapozottságú modelljeiről. *Pszichológia*, 4. sz. 375–384.
- Pléh Csaba (1984b): A szövegemlékezeti kutatások pedagógiai relevanciája. *Nevelésemélet és Iskolakutatás*, 3. 2. sz. 5–38.
- Pléh Csaba (1986): *A történeteszerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba (1996): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, 8. sz. 265–282.

Pléh Csaba (1997): Ernst Mach és Daniel Dennett: a megismerés két evolúciós modellje. In: uő (szerk.): *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Akadémiai, Budapest. 41–58.

Pléh Csaba (2010): A számítógép és a személyiség metaforáinak átalakulása avagy az Én elvesztése az ezredfordulón. *Alföld*, 61. 3. sz. 3–8.

Pléh Csaba (2011): *The organization of human action in cognitive science and in the cinematic experience*. Előadás: a Society for the Cognitive Studies of the Moving Image (SCSMI) konferenciája, Budapest, 2011. június 10.

Propp, A. (1995): *A mese morfológiája*. Osiris, Budapest.

Ricoeur, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Seuil, Párizs.

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

Rumelhart, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G. és Collins, A. N. (szerk.): *Representation and Understanding*. Academic Press, New York. 211–236.

Schank, R. (1975): The structure of episodes in memory. In: Bobrow, D. G. és Collins, A. N. (szerk.): *Representation and understanding*. Academic Press, New York. 237–272.

Schank, R. és Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding*. Erlbaum, Hillsdale.

Sebeok, T. (1983): *A művészet előzményei*. Akadémiai, Budapest.

Watt, I. (1957): *The rise of the novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. University of California Press, Berkeley.

Zincsenko, P. I. (1961): *Nyeproizvolnoje zapominanyije*. Izd. APN, Moszkva.

Zunshine, L. (2006): *Why we read fiction? Theory of mind and the novel*. University of Ohio Press, Dayton.

Neveléstudomány-történeti tanulmányok

A növekvő állam árnyékában

Oktatás, politika
1867–1945

Nagy Péter Tibor

Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

Oktatási rendszerünk jövője

Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek

Az elmúlt több mint fél évszázad alatt sok és sokféle oktatási törvény, rendelet született. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett a törvény- és rendeletgyártás, újabban a ciklusváltások alkalmával az előzőeket törölték/átírták/módosították. Mindez nem segítette az oktatási rendszer eredményességének javulását. Ennek következtében oktatási rendszerünk nem segítette/segíti, inkább gátolta/gátolja gazdaságunk, társadalmunk problémáinak megoldását, fejlődését. Ezért az oktatási rendszer mindenféle fejlesztési koncepciójának meghatározó követelménye, illetve bármilyen rendszerben megvalósítandó a személyiség, a társadalom fejlődésének értékelhetően eredményesebb segítése. E szakértői funkciójú írásnak az a célja, hogy az oktatási rendszer alacsony eredményességének jellemzőit, okait és következményeit jelezze. Továbbá a lényegesen eredményesebb fejlődéssegítés lehetséges jövőjét, a folyamatos fejlesztés feladatait vázolja, és ennek érdekében a felnövekvők személyiségének eredményesebb fejlődéssegítési lehetőségeit, módjait konkrét példákkal szemléltesse a rendszerfejlesztési feladatokhoz kapcsolódva.

Társadalmi következmények

Az utóbbi évtizedek gyorsuló technológiai fejlődése azt jelzi, hogy az elkövetkező 15–25 évben gyökeres változások következnek be. Az elmúlt fél évszázadban a fejlett és közepesen fejlett országok mezőgazdaságában foglalkoztatott fizikai dolgozók aránya néhány százalékra csökkent, az iparban foglalkoztatott fizikai dolgozók aránya is fokozatosan és gyorsulva csökkent/csökkent. Ezzel szemben a világon mindennél növekszik a szolgáltatás jellegű ágazatokban foglalkoztatottak aránya (Nagy, 2010, 8. o., 1. ábra). Ez azzal a következménnyel jár, hogy az alacsonyan iskolázottak a társadalmak perifériájára, antiszociális gettókba szorulnak, amelyekből a nemzetközi és hazai tapasztalatok szerint alig van menekvés. Nálunk a népesség mintegy tizede él ebben a helyzetben főleg az alacsony színvonalú iskolázottság miatt. Oktatási rendszerünk bővítetten újratermeli ezt a réteget. A 8 osztályos iskolából kilépők egy jelentős százaléka nem tanul tovább, a szakiskolások mintegy negyede, harmada lemorzsolódik. Nem nehéz elképzelni, hogy a ma és a közeli jövőben a hagyományos iskolába járók jó részével és országunkkal mi történik 15–25 év múlva. Ennek a félelmetes, szociális robbanással fenyegető helyzetnek a megakadályozására nincs remény lényegesen eredményesebb iskoláztatás nélkül.

Néhány ország kivételével hol előbb, hol később ez a veszély felerősödik, ha nem sikerül gyökeresen javítani az iskoláztatás eredményességét. Nálunk ez a veszély az alacsony szociális és értelmi fejlettségük tömege és folyamatos gyarapódása miatt már jelenleg is súlyos és megoldhatatlan problémaként van jelen. Az eredményességet az

aktuális átlagos fejlettséggel szokás értékelni. Az átlag fontos jellemző, de elfedi a problémák lényegét (ennek szemléltetésére rövidesen sor kerül).

Az eddig és jelenleg is működő oktatási rendszerek képesek kifejleszteni egy szükséges réteget, amely a gyorsuló tudományos és technológiai fejlődést megvalósítja. A felnövekvő generációk mintegy kétharmada az önmaga és a társadalom számára hasznos tagként eddig be tudott és a közeli jövőben is be tud illeszkedni (kérdés, hogy 15–25 év múlva mi történik a mostani iskolázottsági színvonalú népességgel). Az igazán súlyos következmény, probléma abból származik, hogy a felnövekvő generációk mintegy tizede nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettsége miatt a társadalom perifériájára szorul, eltartottként, antiszociális cselekedetekre kényszerülőként antiszociálissá szilárduló habitusával tengeti az életét. További 10–20 százaléknyan alacsony szociális és értelmi fejlettségük miatt a gyorsuló tudományos, technológiai fejlődéshez nem tudnak kellően alkalmazkodni, a perifériára szorulás veszélyének lesznek kitéve.

Az eredménytelenség okai és jellemzői

Tekintsük át az oktatási rendszer fenti következményekkel járó eredménytelenségének szemléltető jellemzőit, adatait. Legyen a kiinduló példa az olvasáskészség fejlődési folyamatának jellemzése, majd az általános érvényű következtetéseket szemléltető fejlődési adatok felidézése.

Nagy (2010) 25. fejezetének (376–391. o.) és a fejezet két utolsó ábrájának (73. és 74., 389. és 390. o.) felhasználása szemlélteti az olvasáskészség fejlődési folyamatának jellemzőit. Az átlagos fejlődés a 2. évfolyamon 48, a 4. évfolyamon 60 százalékpont. A fejlődési görbe az 5–6. évfolyamon ellasszódik, mindössze 2 (évi 1) százalékpont a fejlődés, a 10. évfolyamon 68, vagyis az évenkénti fejlődés mintegy másfél százalékpontnyi. Ezek szerint a felső tagozat kezdetén rendkívül lelassul (gyakorlatilag leáll) a fejlődés, és a közoktatás végéig igen alacsony szinten marad (a rendkívül súlyos következmények ismertetésére rövidesen sor kerül).

Az imént szó volt arról, hogy az átlag elfedi a probléma lényegét. A 74. ábra a tanulók fejlődésbeli különbségeit mutatja. Az alapvető készségek, képességek, fogalomrendszerek, motívumrendszerek optimális fejlettségét, használhatóságát, a mérésekhez szükséges kritériumorientált diagnosztikus eszközöket ki lehet dolgozni. A kritériumhoz viszonyítva meg lehet határozni az elért különböző fejlődési szinteket.

Az olvasáskészség esetében a fejlődés előkészítő szintje a 45 százalékpont alatti eredmény. Ez az analfabetizmus szintje: még a silabizáló olvasás sem működik megfelelően. A kezdő szint a 45–54 százalékpontos eredmény. Ez a silabizáló olvasás, vagyis a funkcionális analfabetizmus jellemzője. A haladó szintet az 55–64, a befejező szintet a 65–80 százalékpontos, az optimális szintet pedig a 80 százalékpont fölötti eredmény mutatja. A 8. évfolyamon az analfabéták aránya 8, a funkcionális analfabétáké 13 százalék. Az évjáratok 21 százaléka alig használható olvasáskészséggel kényszerül leélni az életét. A 10. évfolyamon (valamennyi iskolatípus együtt) a tanulók 5, illetve 11, összesen 16 százalékának alig használható az olvasáskészsége. Ezek a szintek főleg a szakiskolásokat jellemzik: a nagyarányú lemorzsolódás után megmaradó tizedikes szakiskolás tanulók olvasni alig tudóinak aránya 24 százalék. Ugyanakkor már a 2. évfolyamon van 1 százaléknyi (ezernyi) tanuló, akik elérték az olvasáskészség optimális fejlettségi szintjét, és 12 százaléknyan a befejező szintet. Vagyis 13 százaléknyi tanuló már második korában jól tud olvasni. Ezzel szemben a jól olvasó nyolcadikosok aránya csak 61, a tizedikeseké pedig 68 százalék (ezen belül a tizedikes gimnazistáknak is csak 75 százaléka rendelkezik jól használható olvasáskészséggel). A szövegértési problémák jórészt az alacsony szintű olvasáskészség következményei.

Sajnos a fenti helyzetkép általában jellemző a szociális és az értelmi fejlettség létfontosságú képességeire, készségeire, ismeret- és motívumrendszereire. A fejlődési folyamatok és a hazai hagyományos keresztmetszeti 5–10 éves fejlődési folyamatainak mérései azt a nagyon fontos tényt szemléltetik (mint az olvasáskészség esetében megismertettük), hogy az alapvető készségek, képességek 5–10 éves lassú folyamatos fejlődést mutatnak. Ez alatt a hosszú idő alatt sem valósul meg a tanulók jelentős hányada esetében az optimális elsajátítás. A legegyszerűbb készségek kivételével a fejlődésmérés adatai ezt a helyzetet mutatják (lásd például: Nagy, 2010, 4., 47., 49., 50–52. ábrák a 18., 277., 289., 290., 293–294. oldalakon).

A hagyományos iskola témánként haladva (a szokásos szakzsargonral szólva) „letanítja” az előírt/megválasztott ismereteket, tanítja, gyakoroltatja a soron következő készséget, és értékeli, minősíti az eredményeket. Ezután függetlenül az elért eredmények színvonalától, következik az újabb téma, újabb készség (ez az „abbahagyás stratégiája”). Ennek következtében a mindenki számára szükséges színvonalú szociális és értelmi fejlettségi szint nem valósulhat meg. A jeles tanulóknál jól fejlődnek az alapvető készségek, képességek is a tanított tananyag alapos elsajátításának köszönhetően (belátható, hogy mindenki jeles tanulóvá válása lehetetlen). Például a jeles tanulók rendszerező és elemi kombinatív képességének fejlettsége a 8. és a 10. évfolyamon 72 és 78, illetve 91, 95 százalékpont, az elégséges tanulók eredménye 40, 45, valamint 48, 61 százalékpont (Nagy, 2010, 81. és 89. ábra, 417. és 433. o.). Az oktatási rendszer eredményességének olyan megvalósulására van szükség, amelyben a létfontosságú tudásrendszerek és motívumrendszerek sokéves, folyamatos kritériumorientált dominánsan szándékos (a pedagógus számára tudatos) indirekt fejlődéssegítése (Nagy, 2010, 57. ábra, 346. o.) lehetővé válik a tananyagok sajátos tanítása, tanulása által.

Néhány ország kivételétől eltekintve az oktatási rendszerek nem tudják kezelni a felnővekvők közötti fejlődésbeli különbségeket, nem csökkentik, hanem lényegesen növelik a szociális és értelmi fejlődési különbségeket. Ez a probléma a hagyományos oktatási rendszerrel megoldhatatlan. Ennek nagyon szilárd szemléletbeli és rendszerbeli okai vannak. A hagyományos oktatási rendszerben a felnővekvők közötti fejlettségbeli különbségeket adottként kezeljük. Vannak okos, átlagos és buta/gyenge, szorgalmas/engedelmes és lusta/engedetlen, sikeres/eredményes és sikertelen/eredménytelen, rendes/jól nevelt és rendetlen/neveletlen tanulók, proszociális (együttérző, együttműködő, megértő, segítőkész) és antiszociális (erőszakos, hatalmaskodó, verekedő, zsaroló) tanulók. Ezek a különbségek adottak és általában (a kivételektől eltekintve) nem változnak, nem csökkennek, nem javulnak, inkább növekszenek, romlanak. Nézzük a tényeket, adatokat.

A hetvenes évek elején végzett kutatás szerint az első évfolyam végén elért tanulmányi eredmény és a nyolcadik évfolyamon elért tanulmányi eredmény közötti korreláció 0,86 (Nagy, 1972, 40. o.). Ez azt jelenti, hogy a fejlettség induló szintje a túlnyomó többség esetében eleve meghatározza a továbbtanulási szándékot és lehetőséget, a tanuló jövőjét, sorsát. Már az indulásnál jórészt meghatározott, hogy kikből lesznek a 10 százaléknyi perifériára szoruló felnőttek, és kik lesznek azok, akik a gyorsuló technológiai fejlődéshez nehezen vagy alig képesek alkalmazkodni. Az iskolába lépők közötti fejlettségbeli különbség $\pm 2,5$ év (kihagyva a félszázaléknyi súlyos értelmi fogyatékosokat és a félszázaléknyi különlegesen fejletteket). Ez az ötévnyi fejlettségbeli induló különbség 16 éves korig duplájára növekszik (gondoljon a tisztelt olvasó egy többszörös évismétlő, az általános iskolából túlkorosként lemorzsolódó 16 éves és egy 16 éves jeles gimnáziumi tanuló közötti fejlettségbeli különbségre). Az eredménytelen iskolakezdés az első nagyon súlyos következményekkel járó probléma, amivel a hagyományos oktatási rendszerek nem tudnak mit kezdeni.

Sok évtizedes tapasztalatok és kutatások bizonyítják, hogy a tanulók fejlettség szerinti szétválasztása homogén csoportokba, osztályokba, iskolákba nem vezet eredményre,

ellenkezőleg: az alacsony fejlettséggel iskolába lépők különválasztása, szegregációja, évismétlése következtében szociális és értelmi fejlődésük tovább romlik. Itt nem a fogyatékkal élők különválasztott fejlesztésének helytelenítéséről van szó (bár sokféle kísérlet és megoldási mód létezik, melyek szerint a nagyon súlyos esetek kivételével az integrálás a fogyatékosok számára is és a többség számára is főleg a szociális fejlődésük szempontjából előnyös).

A korábban idézett adatok alapján a felső tagozatba belépve az átlagos fejlődés lelassul, amit legszemléletesebben a 85–89. ábrák mutatnak (Nagy, 2010, 430–433. oldal). A tanulók negyede, harmada olyan alacsony szintű fejlettséggel lép be az ötödik évfolyamba, hogy a szaktantárgyi oktatásra alkalmatlanok. Szociális és értelmi fejlődésük lelassul, tizedük, illetve negyedük esetében stagnál. Az alsó és a felső tagozat közötti váltás a második nagyon súlyos következményekkel járó probléma, ami nagymértékben hozzájárul a perifériára szoruló rétegek újratermeléséhez, növekedéséhez.

A korábban idézett adatok alapján a felső tagozatba belépve az átlagos fejlődés lelassul, amit leg-

szemléletesebben a 85–89.

ábrák mutatnak. A tanulók negyede, harmada olyan alacsony szintű fejlettséggel lép be az ötödik évfolyamba, hogy a szaktantárgyi oktatásra alkalmatlanok. Szociális és értelmi fejlődésük lelassul, tizedük, illetve negyedük esetében stagnál.

Az alsó és a felső tagozat közötti váltás a második nagyon súlyos következményekkel járó probléma, ami nagymértékben hozzájárul a perifériára szoruló rétegek újratermeléséhez, növekedéséhez.

A harmadik nagyon súlyos következményekkel járó probléma a tanulók szelekciója a 8. évfolyamot követően: szétválasztása a gimnáziumokba, a szakközépiskolákba, a szakiskolákba és a lemorzsolódókra, a tovább nem tanulóokra. Ez elsősorban a szakiskolákat, a szakképzést, a szakiskolásokat sújtja. Mint a fenti adatok mutatták, a 8. osztályból kilépők mintegy tizede nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettséggel lép be a szakiskolákba. Ezek jó része lemorzsolódik. A megmaradók szociális és értelmi fejlettségének átlaga a felső tagozat 5-6. évfolyamos tanulók átlagos fejlettségének felel meg (a szemléltető adatokat lásd: Nagy, 2010, 76–81., valamint 85–89. ábra, 406–433. o.). Ez azt jelenti, hogy a tizedikes szakiskolai tanulóknak csak mintegy a fele: az átlagnál fejlettebbek, jóval fejlettebbek tudnak a mai igényeknek megfelelő, használható szakképzettséget szerezni. A gyors technológiai fejlődéshez már nehezen vagy egyáltalán nem lesznek képesek alkalmazkodni. Ez a súlyos probléma annyira akadályozta a szakképzés

eredményességét, hogy az általános értelmi fejlődés alacsony színvonalát a közismereti tantárgyak oktatásának beiktatásával próbálják pótolni. Sajnos ez a több éve működő rendszer kudarcot vallott. A szakiskolás tanulók többsége már az általános iskolában sem volt képes a közismereti tantárgyakból kellően okólni, a folyamatos sikertelenség miatt közömbössé, szembenállóvá vált. A szakiskolában, ahová a szakmatanulás érdekében iratkoztak be, a közismereti tárgyak tanulása még ellenszenvesebbé válik. A nagyarányú lemorzsolódásnak ez az alapvető oka. Újabban a régi rendszer visszaállítása, vagyis a közismereti tárgyak kiiktatása kerül napirendre, de ezzel nem lehet megoldani a szakoktatás problémáját. A problémát nem a szakiskolai közismereti tárgyak okozzák, hanem a szakiskolába lépők nagy részének rendkívül alacsony szociális és értelmi fejlettsége. A hagyományos általános iskola régen is, most is és a jövőben is a végzősök negyedét, harmadát a fentiekben jellemzett színvonalon bocsátja ki. Vagyis az eredményes megol-

dás csak az lehet, hogy az általánosan képző évfolyamok elegendően magas fejlettségű tanulókat adjanak a szakképzés számára is.

A folyamatos fejlődéssegítés létfontosságú feladatai

Az eddigiek értelmében az oktatási rendszer eredményességének lényeges, gyökeres javulása mára sorsdöntő szükségletté vált, ami a fentiekből következően két létfontosságú, jelentőséggű, egymást feltételező, együtttható probléma, feladat folyamatos megoldását, megvalósulását feltételezi. Az egyik feltétel: a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés megvalósítása (a tudás- és motívumrendszer létfontosságú komponenseinek éveig, évtizedig tartó folyamatos fejlődéssegítése a tantárgyi tartalmak sajátos tanításával, tanulásával függetlenül attól, hogy a tanuló hány éves, hányadik évfolyamra jár). A másik feltétel: az oktatási rendszer fejlődést gátló szakaszainak feloldása (az iskolakezés, az alsó és felső tagozat közötti átmenet, valamint a 8. évfolyam utáni továbbtanulási szelekció negatív hatásainak lényeges csökkentése).

Mint a felidézett adatok szemléltették, a hasonló életkorú, a többiekkel egy évfolyamra, egy osztályba járó tanulók között nagyok és növekednek a fejlettségbeli különbségek mind az átlagos fejlettséget és mind a különböző sajátos fejlettségi jellemzőket tekintve. Ez természetes és előnyös. Egy állatfaj, egy nép, egy csoport annál eredményesebben tud alkalmazkodni a különböző feltételekhez, változásokhoz, annál többféle problémát, feladatot tud eredményesen megoldani, minél különbözőbbek a tagjai. Vannak azonban olyan öröklött és tanult általános tulajdonságok, amelyek fejlettségi szintje az általános eredményesség mellett a speciális tulajdonságok eredményességének is feltételei. Ezek a személyiség általános létfontosságú pszichikus komponensei. Ilyen például a szemléltetésül jellemzett olvasáskészség.

Az azonos évfolyamú csoportba, osztályba járó felnövekvők heterogenitása, szélsőséges fejlettségbeli különbségei miatt a hagyományos oktatási rendszer nem tudott és nem tud a szükséges eredményességgel működni. Mint a fentiekben már volt róla szó, a több mint egy évszázada folyó kísérletek, alkalmazások a különbségek, a heterogenitás kiiktatásával, csökkentésével (szegregációval, homogén csoportok, osztályok, iskolák létrehozásával) az eredményesség javítását szolgálták és szolgálják ma is. Ám csak a legfejlettebbek körében javul az eredményesség. A többség esetében a szegregáció nem javítja, a legkevésbé fejlettek esetében pedig csökkenti az eredményességet).

Létezik harmadik lehetőség, feltétel is: annak felismerése és elismerése, hogy a fejlettségbeli különbségek jórészt fejlődésbeli fáziskülönbségek. Carroll (1963) híressé vált modellje a szükséges és a felhasznált/felhasználható idő megkülönböztetésével jellemezte az iskolai tanulást. Különböző okok miatt egyeseknek kevesebb, sokkal kevesebb, másoknak több, sokkal több időre van szüksége ugyanannak az elsajátítására, fejlődési folyamatainak a megvalósulására. Ha mindenki hasonló mennyiségű idővel rendelkezik (a hagyományos oktatási rendszerek így működnek), akkor az eredményesség szükségszerűen különböző, lényegesen különböző lesz. E közhelyszerű evidencia jelentőségét a fejlődési fáziskülönbség (fáziskésés, átlagos időszükséglet és fáziselőny) szemléletesen mutatja. Mindenki számára nyilvánvaló tapasztalat például, hogy egyesek korábban és rövidebb idő alatt tanulnak meg járni, beszélni. Ettől függetlenül, aki később és hosszabb idő alatt tanul meg járni, beszélni, abból még lehet gyalogló bajnok, kiváló szónok. Ez a fejlődési fáziskülönbség, amelynek figyelembevételével, a lehetőségek hasznosításával, az éveig tartó folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítéssel lehetővé válik a szociális és az értelmi fejlettség létfontosságú komponenseinek optimális elsajátítása minden ép értelmű felnövekvő számára (a megvalósulás lehetőségeit és tennivalóit lásd az eredményességet akadályozó fent említett három gát folyamatos feloldását eredményező rendszerfejlesztési tennivalókhoz kapcsolódva).

Az eredményesebb iskolakezdés megvalósulását szolgáló folyamatos fejlődéssegítő feladatok

Amint a fenti adatok szemléltetik, az iskolába lépők szélsőséges fejlettségbeli különbségei miatt a kevésbé, legkevésbé fejlettek számára az eredményes iskolakezdés lehetetlen. Ennek következtében ezek a gyerekek felnőttként nagy valószínűséggel egyre nagyobb arányban a mai és jövőbeni társadalom perifériájára szorulnak, eltartottként, antiszociális habitusúvá válva kénytelenek leélni az életüket. A kezelhetetlen szélsőséges heterogenitás a fáziselőnytelennel iskolába lépők számára is hátrányos, eredményesebb fejlődésüket lassítja. Ezért alapvető érdek, cél és rendszerfejlesztési feladat, hogy minden ép értelmű tanuló számára lehetővé váljon az eredményes iskolakezdés.

A hagyományos szemléletmóddal és a szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségek miatt az eredményesebb iskolakezdés megvalósíthatatlan. Mint erről már szó esett, a szelekciós oktatási rendszerek, csoportok, osztályok, iskolák homogenizálása, szegregálása (az évszázados tapasztalatok szerint) nem segíti elő a kevésbé fejlettek eredményes iskolakezdését. Eddig és a közeljövőben a hagyományos oktatási rendszerek a szükséges magasan képzett rétegeket produkálni tudták és tudják szelektív, szegregáló oktatási rendszer és oktatási, nevelési módszerek esetén is: tehetségkiválasztással és elit iskolákkal, a magániskolák működtetésének lehetőségével. Kérdéses, hogy az induló és növekvő fejlettségbeli különbségek szegregációja meddig teszi lehetővé az egyre magasabb fejlettségű szükséges, gyarapodó rétegek kifejlődését. Az eredményes iskolakezdés segítheti a szegregáció, a szelekció fokozatos csökkenését, felszámolását is, és ez által a tehetségkiválasztás nagyobb meritésű, eredményesebb működését is. Nálunk, Magyarországon az eredményes iskolakezdés érdekében az oktatási rendszer alábbi létfontosságú folyamatos fejlesztésének megvalósítására van szükség.

A hároméves óvoda, a hatéves életkorban kezdődő iskola és a rugalmas beiskolázási rendszer nem szorul átalakításra. Ebben a szervezeti keretben meg lehet oldani az eredményes iskolakezdést. Az óvodai férőhelyek, az óvodáztatási arányok nálunk világviszonylatban magasak. Ebből kiindulva néhány év alatt megoldható lenne, hogy minél előbb minden gyereket be tudjon fogadni a rendszer, és ne legyenek túlszűfolt óvodai csoportok, elemi iskolai osztályok. Vagyis: az eredményességet segítő csoportlétszámokkal működjön a rendszer, a kistélepeleéseken is legyen óvoda, és az első három évfolyamon iskola. Ez a feladat bármilyen oktatásfejlesztési koncepció esetén az eredményes iskolakezdés kiinduló előfeltétele.

Az etológia különbséget tesz csoportosulás (aggregáció) és csoport között. A csoportosulás strukturálatlan egység. Az óvodai „csoportok” és az iskolai osztályok (a kevés kivételtől eltekintve) csoportosulások. A csoport ezzel szemben strukturált egység. Ez azt jelenti, hogy a (kétszintű/egyszerű) csoport elemi csoportokból szerveződik, az elemi csoportoknak vannak (például félévönként/néhány-havonként választással cserélődő) vezetőik. A kétszintű csoportoknak vannak választott vezetői (és például az elemi csoportok vezetőiből álló) vezetőségei. Az oktatási rendszerek intézményei háromszintűek: elemi, egyszerű/kétszintű és összetett/háromszintű szerveződésként létezhetnek, működhetnek. Az óvodai csoportok és az iskolai osztályok elemi csoportokból szerveződő egyszerű csoportok lehetnek. Az egyszerű/kétszintű csoportok az óvoda, az iskola összetett/háromszintű csoportjaiban működhetnek (a mamutiskolák több háromszintű összetett csoportta szerveződhetnek). Gyermekkorban az óvodák, az elemi iskolák még nem képezhetnek összetett/háromszintű csoportot.

A lényegesen eredményesebb szociális és értelmi fejlődés alapvető feltétele és eszköze az elemi csoportokból szerveződő egyszerű csoportok működése, működtetése (Nagy, 2010, 222–226. o.). Az egyre gyorsabban terjedő jól motivált és eredményes kooperatív

tanulás tulajdonképpen elemi csoportokkal működő egyszerű csoporttal valósul meg (a hatalmas szakirodalomból magyarul lásd például: *Kagan, 2004; Benda, 2007*).

A szociális és értelmi fejlődést segítő csoportos, kooperatív tanulási funkciójú tevékeny tanulás eredményes fejlesztő hatása az óvodai csoportok és az iskolai osztályok megfelelő csoportméretekkel és szerveződéssel valósulhatnak meg. Ennek érdekében az óvodai csoportok és iskolai osztályok gyermekkorban elemi (egyszintű) és egyszerű (kétszintű) csoportokká szervezendők. Ez a szerveződés egyúttal az előnyös csoportlétszámokat/osztálylétszámokat is meghatározza (ami szemben áll a „minél kisebb létszámú a csoport/osztály, annál jobb” téves szemléletmóddal).

MINIMUM	OPTIMUM	MAXIMUM
9 10 11	12 13 14 15 16 17 18 19 20	21 22 23 24

Elméleti és gyakorlati indokok alapján (a csoportméret pedagógiai jelentőségével kapcsolatban lásd: *Nagy, 2010, 226–229. o.*) az elemi csoportok minimális létszáma 3, optimális létszáma 4, maximális létszáma 5–6 (a maximális létszám 4–8 éves kisgyermekkorban csak egészen kivételes esetekben alkalmazandó). Az egyszerű csoportokban (óvodákban, iskolai osztályokban) az elemi csoportok minimális száma 3, optimális száma 4–6, maximális száma 7–8 (az elemi csoportok maximális száma kisgyermekkorban kivételesen használható). Mindebből adódóan az egyszerű csoportok (óvodai csoportok, iskolai osztályok) minimális létszáma 9–11, optimális létszáma 12–20, maximális létszáma 21–24, mint a fenti szemléltető összefoglalás mutatja (a 24 főnél nagyobb létszámú túlszűfolt csoport akadályozza az eredményes fejlődéssegítést).

Magyarországon sok olyan kistelepülés van, ahol évfáratonként kevesebb, mint 9–11 óvodás, kisiskolás gyermek van. Ezekben a településeken a meglévő rendszer szerint nem lehet óvodát, elemi iskolát működtetni. Nemcsak gazdaságossági okok miatt, hanem azért sem, mert a túl kicsi csoportok nem előnyösek a szociális fejlődés szempontjából. A 3–8 éves kisgyermek bontakozása nagyobb településeken, vagy az oda utaztatás nemcsak a tetemes költségek miatt előnytelen, hanem ebben az életkorban nevelési szempontból is problematikus, sőt veszélyes is lehet.

Az utóbbi évtizedekben az „osztatlan iskola” tabuvá vált. Ez általában véve érthető és követhető szemléletmód. Ám kisgyermekkorban az életkor szerinti osztatlan óvodai, az iskolai egyszerű csoportok előnyös megoldások olyan településeken, ahol a gyermekek száma évenként átlagosan mindösszesen nem több, mint 6 fő (4–8 fő). Vagyis az óvoda 3, valamint az elemi iskola első 3 évfolyamának összevonásával 12–18 fős összevont egyszerű csoportok működtethetők. Magyarországon eredményesen működnek az osztatlan óvodák (ennek egyik feltétele a 12–18 főnél nem nagyobb létszám). Ennél néhányval több gyerek esetén a 3 évfolyamból két osztatlan csoport képezhető. A hatvanas-hetvenes években, amikor még viszonylag sok osztatlan iskola létezett, különböző empirikus kutatások alapján az adódott, hogy az első három évfolyam osztatlan osztályokban jobbak az eredmények, mint az osztott falusi iskolákban. A 4. évfolyam esetében már megszűnt az előny, az 5. évfolyamtól kezdve pedig lényegesen lecsökkent az osztatlan osztályok eredményessége (a hatvanas években még a felső tagozaton is voltak osztatlan osztályokkal működő iskolák).

Összefoglalva: A kistelepülésen a fenti létszámokkal 1–2 osztatlan óvodai csoportot és az első három iskolai évfolyamból 1–2 osztatlan iskolai osztályt célszerű működtetni 1–2 óvónővel és dadával, 1–2 tanítóval és asszisztenssel. Az osztatlan csoportokban/osztályokban végzendő eredményes munkához szükséges felidézni, korszerűsíteni a nagyon részletesen kidolgozott osztatlan oktatási/nevelési módszereket. Ha évfáratonként csak néhány kisgyerek van a településen, amelyből nem jön össze legalább 12 fős osztatlan csoport/

osztály, és mivel a 4. évfolyamtól kezdődően az osztatlan osztályok nem alkalmazandóak, az utaztatás (személyautó, mikrobusz), esetleg kivételesen a heti ötnapos bentlakás alkalmazható. (Kísérletekkel ellenőrzendő, hogy néhány óvodáskorú esetében a nem dolgozó gyermekes édesanya családjához vitt gyermek fejlődése megfelelően alakul-e).

A teljes óvodáztatást az eredményesség érdekében nem szükséges kötelezővé tenni. Azt viszont el kell érni, hogy a nagy fejlődési fáziskésésű, 4–5 éves hátrányos helyzetű gyermekek feltétlenül járjanak óvodába. A mindenkire kötelező vagy a nem kötelező egész napos óvoda és iskola egyaránt megfelelő szervezeti keret a szükséges eredményesség javítása szempontjából. A szükségleteknek megfelelően továbbfejlesztett napközis óvodáztatás és iskoláztatás lehetőségének a biztosítása és előnyös, vonzó működtetésének megvalósítása a jelentős fejlődésifázis-késéses gyermekek számára a jelenlegi választható egésznapos iskoláztatásának működtetése is megfelelő rendszer az eredményes iskolakezdés megvalósításához. Az óvoda 3 évfolyamán és az iskola első 3 évfolyamán működő rendszer ilyené fejlődése megfelelő szervezeti keret lehet.

Ebben a szervezeti keretben megvalósítható a sikeres iskolakezdés a jelentős fejlődési fáziskésésű gyermekek esetében is. Ennek érdekében szükséges: (a) A létfontosságú konkrét tartalmú pszichikus komponensek diagnosztikus, kritériumorientált értékelése. (b) A szándéktalan önjutalmazó (intrinzik, lásd: *Józsa*, 2007, 27. o.) motivációjú tevékeny indirekt tanulás (*Nagy*, 2010, 57. ábra, 346. o.). (c) A szándékos (a pedagógus számára tudatos) indirekt kritériumorientált tevékenykedtető folyamatos fejlődéssegítés. (d) A jól motiváló, hatékony fejlődéssegítés szervezése és megvalósítása. (e) A kísérletek, az alkalmazások eredményeinek ismerete, hasznosítása, a rugalmas beiskolázás hatékony működtetése.

Konkrét tartalmú létfontosságú pszichikus komponensek diagnosztikus, kritériumorientált értékelése

A konkrét tartalmú pszichikus komponens értékelése azt jelenti, hogy a lényegesen eredményesebb iskolakezdés érdekében azoknak a motívumoknak, szokásoknak, készségeknek és képességeknek a fejlődését mérjük és segítjük, amelyek az elemi iskolai elsajátítás előfeltételét képezik. Nem az intelligencia, a memória, a figyelem és hasonló, sajátos tartalomhoz nem kötött tulajdonságokat mérjük, mint az iskolaérettség esetében, amelynek eredményei csak a minősítésre használhatók. A konkrét tartalmak mérési eredményeinek (indexének) korrelációja az iskolaérettség mérésére használatos intelligenciatesttek indexével (összevont mutatóival) 0,9 (*Gerebenné, Nagy és Vidákovich*, 1989, 103–116. o.). Vagyis a DIFER-index (a rövid változata is) ugyanazt az általános fejlettségi szintet mutatja, mint több intelligencia teszt összevont indexe, miközben az eredményes iskolakezdéshez szükséges tartalmak diagnosztikus fejlődési szintjét, a további tennivalókat is megismerhetjük.

Az eredményes iskolakezdés konkrét feltételei például: a szociális fejlettség meghatározható tartalmi (motívumai, szokásai, készségei); a kommunikáció fejlődésének szükséges előfeltételt jelentő pszichikus komponensei (beszédhanghallás, beszédtechnika, szókinccs, írásmozgás-koordináció); a tapasztalati szintű gondolkodás elemi pszichikus komponensei (mint a tapasztalati következtetés, összefüggés-kezelés, elemi rendszerező képesség); a matematika eredményes tanulásának kritikus előfeltétele az elemi számolási-készség. Mindezek alacsony szintű fejlettségével a hagyományos elemi iskolában nem lehetséges az eredményes iskolakezdés (lásd a DIFER programcsomagot, tesztrendszerét és módszertani könyvsorozatát, amely a tapasztalatok/kutatások alapján folyamatosan továbbfejlesztendő).

A folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés feltétele, hogy ismerjük a fejlesztendő pszichikus komponensek diagnosztikus országos fejlődési folyamatait és az optimális elsajátítási

járitás kritériumait, hogy megismerhessük, nyomon követhetővé tegyük az egyéni fejlődési mutató füzet segítségével valamennyi 4–8 éves gyermek egyéni fejlődési folyamatait. Ennek eszközei több évtizedes kutató/fejlesztő munkával rendelkezésre állnak, használatuk folyamatosan terjed, az Oktatási Hivatal országos felméréseket szokott végezni.

Az eredményes iskolakezdés érdekében a következő rendszerfejlesztést kell megvalósítani. A tanév elején minden négyéves gyermek diagnosztikus fejlődési fáziskülönbségét meg kell ismerni, és az eredményt az egyéni fejlődési mutató füzetbe rögzíteni kell. Minden létfontosságú pszichikus komponens fejlettségét külön teszttel lehet mérni. Az ilyen tesztekkel készült egy összevont rövid változat (a használatát és megbízhatóságát lásd: *Józsa, 2004, 108–117. o.*). Ezzel a rövid változattal egy gyermek általános fejlettségét 5–8 perc alatt fel lehet mérni. A mérést a pedagógusok egy-két órányi csoportos továbbképzés segítségével el tudják végezni. Azok a gyerekek, akik a rövid teszten 50 százalékpontonál kevesebbet érnek el, egy évnél nagyobb fejlődési fáziskésésűek. Az ilyen négyéves gyermekek országos aránya 15–20 százalék. Előnyös helyzetű körzetekben várhatóan csak néhány százaléknál, a halmozottan hátrányos helyzetű körzetekben 50 százaléknál több ilyen gyermek is lehet. El kell érni, hogy ezek a gyermekek rendszeresen járjanak óvodába, lehetőleg napközisbe, napközis iskolába, és teljes ellátásban részesüljenek.

A témánkénti részletes diagnosztikus mérést a 60–70 százalékpont fölötti eredményt elérő négyéves gyermekek esetében (arányuk országosan 40–50 százalék) nem szükséges elvégezni. A fáziskéséses gyerekek esetében a fejlődéssegítés eredményessége érdekében a pedagógus dönti el, hogy kinek, melyik teszttel, tesztekkel mérve kíséri figyelemmel a fejlődési folyamatait. A teljes körű mérés a rövid teszttel az óvoda befejezésekor is elvégzendő. Ebből az óvónő, az óvoda, a gyermek és a szülő megismerheti az elért fejlődési szintet.

Az iskolába lépő gyermek fejlődési mutató füzetét a tanító megkapja, aminek ismeretében a fejlődéssegítést eredményesebben végezheti. Akinek a fejlődési mutató füzetét a tanító nem kapja kézhez, ilyen esetekben a tanév elején elvégzi a rövid DIFER-rel a mérést. Akik 70 százalékpont alatti fejlettséggel lépnek be az iskolába, azoknál a mérést az első évfolyam végén, akik ekkorra sem érték el a 80 százalékpont fölötti eredményt, azok esetében a mérést a 2. évfolyam végén is el kell végezni. Az eredményesebb fejlődéssegítés érdekében a tanító maga dönti el, hogy mikor melyik részletes teszttel végez méréseket. Az országos helyzetkép, az eredményesség alakulásának, változásának megismerése, a folyamatos javulás érdekében elvégzendő kutatási, fejlesztési, továbbképzési tennivalók tisztázása érdekében az Oktatási Hivatal rendszeresen országos reprezentatív

Az utóbbi évtizedekben az „osztatlan iskola” tabuvá vált. Ez általában véve érthető és követhető szemléletmód. Am kisgyermekkorban az életkor szerinti osztatlan óvodai, az iskolai egyszerű csoportok előnyös megoldások olyan településeken, ahol a gyermekek száma évenként átlagosan mindösszesen nem több, mint 6 fő (4–8 fő). Vagyis az óvoda 3, valamint az elemi iskola első 3 évfolyamának összevonásával 12–18 fős összevont egyszerű csoportok működtethetők. Magyarországon eredményesen működnek az osztatlan óvodák (ennek egyik feltétele a 12–18 főnél nem nagyobb létszám). Ennél néhányval több gyerek esetén a 3 évfolyamból két osztatlan csoport képezhető.

méréseket végezzen az óvoda 2. évfolyamának elején, a 3. évfolyam végén, valamint az iskola 2. évfolyamának végén (részletesebben lásd: Nagy, 2008).

Szándéktalan önjutalmazó indirekt tevékeny tanulás

A fenti szervezeti keretek működtetésével a folyamatos kritériumorientált, jól motivált tevékeny fejlődéssegítés (a készítő, segítő pedagógiai kultúra jellemzőit és szélsőséges megnyilvánulásait illetően lásd: Nagy, 2010, 5. ábra, 37. o.) megvalósításának alapvető jellemzői a következők. A fejlődéssegítés a fejlesztéstől, a hagyományos oktatástól abban különbözik, hogy gyermekkorban dominánsan egyéni, páros, csoportos tevékeny tanulás ('learning by doing') megvalósulását segíti, és optimális önjutalmazó (intrinzik) motívumot hoz létre, működtet. A szándéktalan tanulási aktivitás/tevékenység azt jelenti, hogy a gyermekek nem tudatos szándékkal végzik, hanem a helyzet, a szituáció, a nem tudatosult motiváció hatására. Az indirekt tanulás esetén a tevékenységet nem a tanulás érdekében, hanem a tevékenység tartalmi céljaiért, a létrejövő élményeiért végzik. Kisgyermekkorban döntően ilyen aktivitás, tevékenység, cselekvés eredményeként valósul meg a tanulás. Az óvodákban jelenleg is jórészt ilyen tanulás folyik. Az iskola első évfolyamain is alkalmazandó ez a tanulási mód.

Az egyéni, páros, csoportos tanulás és tanulásegítés azt jelenti, hogy ennek szervezeti kereteit, tárgyi/tartalmi feltételeit létrehozzuk és használjuk. Korábban szó volt az elemi csoportokból szerveződő csoportokról/osztályokról, azok szerveződéséről, létszámairól. Most ezek működtetésének tárgyi feltételeit célszerű felidézni. Az óvodában 4–6 négyzetes kisasztalt a falak mellé úgy kell elhelyezni, hogy a terem közepe üres maradjon (ez jelenleg a legtöbb óvodában így van). Ma még az iskolai osztályok túlnyomó többségében padosorok vannak, amelyek elszigetelik egymástól a tanulókat, lehetlenné teszik a szociális fejlődést segítő együttélő, együttműködő szociális aktivitást. Az elemi iskolában is nagy szükség van arra, hogy a tanterem közepe üres legyen (ennek funkciójáról és használatáról rövidesen szó lesz). Az iskolai osztályban a szokásos kétszemélyes padokat párosával, egymás hátával összetolva helyezhetjük el úgy, hogy a végei a tábla felé nézzenek. Ezáltal olyan ülésrendet kaphatunk, amely lehetővé teszi az egyéni, a páros, az elemi csoportos kooperatív tevékeny tanulást, és a frontális osztálymunkát is.

Az óvodai/iskolai terem üres közepe pedig teret ad a naponta többször ismétlődő néhány perces felfrissítő, élvezetes testmozgásnak, a mozgásos, testbeszéd, kórusoló/felelő közös aktivitásoknak/tevékenységeknek, mondókák, rövid szövegek, versek, énekek közös mozgásos, testbeszéd kórusoló/kántáló használó gyakorlásának. Az ilyen, örömmel végzett néhány perces aktivitások évek alatt több száz mondóka, rövid vers, ének, szöveg szilárd elsajátítását eredményezik, ami jelentősen hozzájárulhat az anyanyelv fejlődéséhez és tartalmával, a közös aktivitásoknak köszönhetően a szociális fejlődéshez is. Az üres közepső tér lehetővé teszi a néhány percnél hosszabb élvezettel, örömmel, szívesen végzett csoportos aktivitásokat is. (Ezekről később lesz szó.)

Szándékos indirekt tevékenykedtető folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés

A fejlődéssegítés rövid értelmezése már megtörtént. A fejlődéssegítés a pedagógiai aktivitások szempontjából a gondozás, a nevelés, az oktatás, a tanítás, a képzés gyűjtőfogalma. A folyamatos fejlődéssegítés azt jelenti, hogy a létfontosságú pszichikus komponenseket a gyerekek legkülönbözőbb funkciójú, tartalmú aktivitásával, tevékenységével működtetjük, gyakoroltatjuk. A kisgyerekek nem tudják, nem tudhatják, hogy például egy játék során, a gymmázással, meshallgatással, beszélgetéssel stb. milyen kritikus pszichikus komponenseket működtetnek, gyakorolnak. A pedagógusnak viszont szándékosan kell megválasztania, hogy milyen tevékenység végzését segíti (szervezi, teszi

lehetővé, működteti), hogy a gyermek motivált tevékenységével a kívánt kritikus komponenseket indirekt módon használja, ezáltal szándéktalan indirekt tanulás valósuljon meg. (Későbbi életkorban a szándékos direkt tanulássegítés a tanulót abban is segíti, hogy sejtse, tudja, értse: az aktivitását a tanulás érdekében végzi.) A folyamatos fejlődéssegítés azt jelenti, hogy a pedagógus sokféle elvégzendő aktivitással, tevékenységgel, változó tartalmakkal éveig működteti az eredményes iskolakezdés előfeltételét képező kritikus pszichikus komponenseket. Mivel az egyéni, a páros, a csoportos, a kooperatív tevékenységek és tartalmaik is változók, végzésük azok számára sem érdektelen, akikben már optimálisan működik az eredményes iskolakezdés feltételét képező pszichikus komponens. Az ilyen indirekt tanulás (későbbi életkorban a direkt tanulás) és annak segítése lehetővé teszi, hogy a különböző fejlődési szinten lévő gyerekek heterogén csoportokban, osztályokban fejlődjenek, hogy a szóban forgó kritikus pszichikus komponens indirekt használó gyakorlása mindaddig a tudatos fejlődéssegítés tárgyát, feladatát képezze, amíg mindenki el nem jut az elsajátítási kritérium fejlettségi szintjéig.

A létfontosságú kritikus pszichikus komponensek jól motivált eredményes fejlődéssegítésének szervezése és megvalósítása

A fenti feltételek megléte, működőképessége birtokában az eredményes iskolakezdésre történő felkészítés alapvető eszköze a hatásos motiváltság, és a létfontosságú pszichikus komponensek eredményes fejlődéssegítésének szervezése és megvalósítása. Az önjutalmazó motivációról már említés történt. Most a kisgyermekkorban használatos motivációkkal együtt lesz szó előkészítésükről és gyakorlati alkalmazásukról. Ehhez kapcsolódik a fejlődéssegítés gyakorlatának szemléltetése.

A sokféle motiválás, motiváltság közül gyermekkorban az önjutalmazó (intrinzik) motiváció segíti leghatékonyabban a szándéktalan tanulást. Az óvodában és az elemi iskolában ennek domináns működtetésére van szükség (ez nem azt jelenti, hogy másfajta motivációt nem használhatunk, hogy későbbi életkorban nem lenne fontos az önjutalmazó motiváció).

Pedagógiai szempontból célszerű különbséget tenni az élményérdekeltség és az eredményérdekeltség dominanciájú motiváció/aktivitás között. Az alábbi szemléltető összefoglalás ezt a különbséget mutatja. Az eredményérdekeltségű motivációnak/aktivitásnak valamilyen teljesítmény a domináns jellemzője (miközben, illetve az aktivitás befejezésekor különböző erejű kellemes/kellemetlen élmény is keletkezik). A teljesítmény sikere/kudarca sokféle késztetés hatására (szükséglet, hajlam, szokás, sikervágy, kudarcfélelem stb.), engedelmességgel fogadva vagy kényszer hatására valósul meg. Az ilyenféle motivációk és motiváltságok közismertek és rendszeresen alkalmazottak. Most csak az élményérdekeltségű motiváció, motiváltság, aktivitás sajátosságainak, és a gyermekkorban tanulásban betöltött döntő szerepének kiemelése érdekében esett szó az eredményérdekeltségű motivációról, aktivitásról.

A M O T I V Á L T S Á G S Z I N T J E I
é l m é n y é r d e k e l t s é g ű e r e d m é n y é r d e k e l t s é g ű
é l v e z e t t e l , ö r ö m m e l , s z í v e s e n , k é s z t e t é s s e l , e n g e d e l m e s e n , k é n y s z e r r e l
V É G Z E T T A K T I V I T Á S / T E V É K E N Y S É G

Az élményérdekeltségű motiváció/motiváltság és indirekt tanulási funkciójú aktivitásának működését, lehetőségének szervezését és megvalósítását az alábbi példák szemléltetik. Az óvodákban előfordulnak sikongó élvezetet kiváltó aktivitások. Például a teljes csoport egy cselekményes szöveget mond/kántál, amit a csoport megfelelő együttes, elemi csoportos, páros felelő, testbeszélő, cselekvő aktivitással követ. A cselekményes

szöveg szerint haladva jut el a csoport a sikongó élvezetet, boldogságot kiváltó, végkifejletet eredményező befejezéshez. Az ilyen néhány perces élvezetes játék közös aktivitása kellemes/vonzó viszonyulást vált ki. A rendszeres alkalmazás megerősíti ezt a pozitív viszonyulást az óvoda, az óvónő, a résztvevő társak iránt, segíti a szociális fejlődést. Az ilyen viszonyulás az eredményes fejlődéssegítés kritikus előfeltétele. Ahhoz, hogy naponta lehessen ilyen élményben részesülni, minimum néhány tucatnyi ilyen élvezetes játékra van szükség. Sajnos jelenleg nem minden óvodában élnek ezzel a fejlődéssegítő lehetőséggel. A rendszeres, naponta megvalósuló használat csak kevés óvodában fordul elő. Ennek meg kell teremteni a feltételeit. Mindenekelőtt össze kell gyűjteni az országban meglévő, használatos ilyen élvezetes játékokat. Érdemes új élvezetes játékokat alkotni, ezeket kipróbálni. A meglévő élvezetes játékokat hozzáférhetővé kell tenni (írott, mozgóképes változatokban). Természetesen nemcsak a példaként szemléltetett típusú élvezetes játékok léteznek, létezhetnek. Érdemes ezeket feltárni, hozzáférhetővé tenni, bevonni a naponkénti megvalósulásba. Fontos követendő szempont, hogy az alkalmazásokat a gyerekek pozitív viszonyulásai alapján válasszuk meg, valamint a saját választásuk alapján. Az élvezetes játékok az elemi iskolában is (különösen az első három évfolyamon) naponta alkalmazandók az üres közepű tanteremben az egyik tanóra fele táján kikapcsolódó pihenésként.

A magyar óvodák (nemzetközi összehasonlításban is) túlnyomóan kiválóan működnek. Ez többek között annak köszönhető, hogy a gyerekek idejük nagy részét örömteli aktivitásokkal töltik, hogy nem vált általánossá sem a magára hagyó „öntevékenység”, sem az „eliskolásítás”, vagyis a késztetéssel, engedelmeskedtetéssel, kényszerítéssel megvalósítani törekvő direkt tanítás, tanulás. Az örömműködésnek, vagyis az örömmel végzett egyéni, páros, elemi csoportos, teljes csoportos aktivitásnak (például mesehallgatás, rajzolás, gyurmázás, éneklés, elemi csoportos versengő/együttműködő játékok stb.) igen gazdag eszközrendszere és módszertani kultúrája működik óvodáinkban (ezek az iskola első évfolyamain is alkalmazandók). Az örömműködés rendszeres (naponta történő) alkalmazása az iskola első évfolyamain jelentős mértékben növeli az iskola, a tanító iránti pozitív viszonyt, hozzájárul a gyermekek szociális és értelmi fejlődéséhez, sikeres iskolakezdéséhez.

Különös jelentősége van a mesehallgatásnak a szociális és az értelmi fejlődés segítésében. Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte minden nap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan is azoknál, akiknek nem szoknak mesélni (Nagy, 1980, 309. o.). Ezért érdemes feldúsítani a mesélést. A kísérletek szerint a teljes csoportnak naponta kétszer, a fáziskéséses gyermekeknek kedvezményként harmadszor is előnyös rövid (néhány perces) mesét elmesélni (az ilyen mesék példaként szolgáló gyűjteményét, funkcióit lásd: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A kedvenc meséket néhány nappal később ajánlhatjuk ismétlésre, illetve kérdezzük, hogy melyiket meséljük. Az örömmel többször, sokszor hallgatott *kedvenc mesék* nagymértékben hozzájárulnak az anyanyelv fejlődéséhez is.

A szívesen végzett indirekt tanulást segítő játékos tevékenységek gazdag, változatos eszközrendszerrel, módszerekkel működnek az óvodákban. Az elemi iskolákban, különösen az első három évfolyamon az eredményesség javulása érdekében nagy szükség lenne az ilyen fajta szándékos fejlődéssegítés rendszeres alkalmazására. Az utóbbi évtizedekben központilag támogatott széles körű kutatások, fejlesztések, kísérletek valósultak meg, amelyek kiegészítik az óvodákban szívesen végzett tanulássegítő játékos tevékenységek eszköz- és módszerrendszerét, melyek az elemi iskolák első évfolyamain is alkalmazandók. Ezt szolgálja a DIFER módszertani könyvsorozata is. Például: a szociális fejlődés segítése (Zsolnai, 1989), a beszédhanghallás fejlődésének segítése (Fazekasné, 2006), az írásmozgás-koordináció fejlődésének segítése (Miskolcziné, 2005), a gondolkodás fejlődésének segítése (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A számoláskészség

fejlődését segítő kötet soksorosított változattal vesz részt a Józsa Krisztián vezetésével folyó longitudinális kísérletben, amely az eredményes iskolakezdés megvalósíthatóságának utolsó ellenőrzését és alkalmazásának gyorsabb terjedését szolgálja. (Néhány újabb témakör előkészítő kutatásai befejeződtek, mások folyamatban vannak.) A szívesen végzett játékos fejlődéssegítés jellemzőinek szemléltetését a megjelenésre váró számláskészségről szóló könyv is szolgálja. Itt csak egy példa jellemzi a szívesen végzett indirekt tanulást eredményező aktivitások közül a többszatornás aktivitás funkcióját, folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésének jelentőségét.

Az elemi számolási készség (számlálás 0-tól 21-ig és vissza, számkör-átlépés, manipulatív számolás, számkép, számolvás) fejlettsége az eredményes iskolakezdés kritikus feltétele (az adatokat lásd: Józsa, 2004, 17. ábra, 50. o.). Ez a tudás nem csupán készség, hanem az értelmi fejlődés segítője, jellemzője is, szorosan összefügg az intelligencia fejlettségével (az okokról rövidesen szó lesz). Az iskolába lépő gyermekeink 21 százalékának optimálisan fejlett az elemi számolási készsége, 27 százaléka pedig befejező szinten lép be az iskolába. Vagyis 48 százalékuk a sikeres iskolakezdéshez biztos alapokkal rendelkezik. További 30 százalékuk haladó szinten kezdi meg tanulmányait, ami egy részüknek kellő segítséssel elegendő kiindulás, más részüknek nem elég az eredményes iskolakezdéshez. Sajnos 5 százaléknál kevésbé előkészítő (még az ötös számkörben is bizonytalan), 17 százalékuk pedig kezdő szinten lép az iskolába. A sikertelen haladó szintűeket is figyelembe véve, az iskolába lépők közel harmadának az eredményes iskolakezdése bizonytalan. Ennek súlyos következményeit lásd fent.

Nagyon fontos, hogy a számlálási készség 0-tól 21-ig és vissza elfejezhetetlenül, tökéletesen, hiba nélkül működjön. Enélkül minden homokra épül. Ám ez önmagában véve csak egy merev készség. Egyfelől rugalmassá kell fejleszteni (bármely pontról tudják folytatni, bármely szám előtt és mögött lévő számot a számsorba történő visszatérés nélkül tudják használni). Másfelől a számok egy bonyolult pszichikus hálózat elemei, amely elemek egymást, az egész hálózatot aktiválják optimális fejlettség esetén.

A csoportos hangos számlálás (0-tól 6-ig és vissza, ennek elsajátítása után 0-tól 11-ig és vissza, végül 0-tól 21-ig és vissza) kétszatornás indirekt tanulás: mondják és hallják. (Az ötös, tízes, húszas számkörököt követő szám a számkör-átlépés kialakulását segíti elő.) Ha a számok kimondása, hallása valamilyen cselekvéssel együtt történik (lépkedés előre és hátra, tárgyak felhalmozó és elfogyasztó rakodása stb.), akkor négycsatornás (mondás, hallás, cselekvés, látás) indirekt tanulás valósul meg. Ha a tárgyak darabszámát szemléltető képek fölött szerepel a számok írott neve, ezek fölött pedig a szám jele a

A magyar óvodák (nemzetközi összehasonlításban is) túlnyomóan kiválóan működnek. Ez többek között annak köszönhető, hogy a gyerekek idejük nagy részét örömteli aktivitásokkal töltik, hogy nem vált általánossá sem a magára hagyó „öntevékenység”, sem az „eliskolásítás”, vagyis a késztetéssel, engedelmességtetéssel, kényszerítéssel megvalósítani törekvő direkt tanítás, tanulás. Az örömmel végzett egyéni, páros, elemi csoportos, teljes csoportos aktivitásnak (például mesehallgatás, rajzolás, gyurmázás, éneklés, elemi csoportos versengő/együttműködő játékok stb.) igen gazdag eszköztára és módszertani kultúrája működik óvodáinkban (ezek az iskola első évfolyamaiban is alkalmazandók).

táblán/kivetítőn/papíron, akkor a négycsatornás hálózat kiegészül három absztrakciós szintű csatornával, pszichikus hálózattal. (Valaki mutatja a dolgok darabszámának képét, a darabszám szóképét, vagy a darabszám számjegyének képét. A csoport kimondja/hallja a mutatott/látott számosság három egymás fölött lévő képét. (A számok írott szavainak látásához nem kell tudni olvasni, a szó vizuális alakja alapján a felismerés megvalósulhat, ha előbb rendszeresen a darabszám képére történik a mutató, kimondás). Ezeknek a pszichikus hálózatoknak a kialakulása a gyerekek többségénél spontán módon megvalósul. Jelentős részüknél csak részben, egy szűkebb részüknél alig.

Mivel ezekre épülnek a továbbiak (a tulajdonságok számosságai, a negatív számok, a törtek, a szimbólumok stb.), ezért az eredményes iskolakezdés érdekében az említett pszichikus hálózatokat naponta ismételt, évekig gyakorolt többszörös, szívesen végzett játékos aktivitással mindenkiben állandósult pszichikus komponensrendszereké kell fejleszteni. A mértékváltáshoz szükséges pszichikus hálózatok fejletlensége az egyik oka például annak, hogy a pozitív egész számokkal végzendő legegyszerűbb mértékegységváltások, amelyek az alsó tagozat tananyagai, sokakban nem működnek (az 5., 8., 12. évfolyamokon a tanulók 29, 37, illetve 82 százaléka tudja eredményesen használni ezeket az elemi mértékegységváltásokat, és egyáltalán nem működnek a tanulók 42, 27 és 7 százalékánál, lásd: Nagy, 1973, 50. o.). Az elemi többszörös hálózatok kialakulatlansága az esetek többségében a diszkalkulia kiinduló oka. (A többszörös fejlődéssegítés általános módszertanának összefoglalását lásd: Nagy, 2010, 445. o.).

A kísérletek, alkalmazások eredményeinek ismerete, hasznosítása és a rugalmas beiskolázás hatékony működtetése

Az utóbbi évtizedekben az eredményesebb iskolakezdés érdekében többféle kísérlet valósult meg (a befejező, a terjedést segítő kísérlet Józsa Krisztián vezetésével jelenleg is folyik). A múlt század végén megvalósult kísérletekből az eredményes olvasástanítás előfeltételét képező beszédhanghalló készség fejlődéssegítésének eredménye a következő: A készség országos spontán és a kísérletben résztvevők optimális elsajátítást elérők aránya a nagycsoport elején 26,28, a nagycsoport végén 40,56, az első osztály végén 55,96, a második évfolyam végén 62,98 százalék. Az iskolába lépők az országos átlaghoz viszonyítva a kísérlet eredményeként 16 százalékkal többen érték el a beszédhanghallás elsajátítását. Vagyis ennek a létfontosságú készségnek az optimális elsajátítása a kísérletben alkalmazott módszerekkel megvalósítható, az eredményesebb olvasástanítást a fejletlen beszédhanghallás nem akadályozza. Jelenleg még az iskolába lépők 5 százalékában teljesen kialakulatlan, további 2 százalékában bizonytalan fejlettségű a beszédhanghalló készség. Az ő számukra az olvasástanítás erőltetése diszlexiás tünetek következményével jár. A többi kritikus készség esetében ennél alacsonyabb, de az országos átlaghoz viszonyítva jelentősen jobb eredmény született. (Kivéve az összefüggés-kezelés elemi képességét, ami a kísérlet ellenére az országos szinteken maradt. A tapasztalatok alapján alapos továbbfejlesztés történt [Nyitrai, 2009]).

A lényegét a különböző kritikus készségek összevont (DIFER-index) adatai mutatják. Az országos átlag és a kísérlet átlaga a középső csoport elején 44,44, a középső csoport végén 62,69, a nagycsoport végén 74,83 százalékpont. Az előkészítő és kezdő szinten iskolába lépők (vagyis az eredményes iskolakezdésre képtelenek) országos aránya 15, a kísérlet eredményeként csak 6 százalék. A befejező és optimális szinten iskolába lépők (vagyis az eredményes iskolakezdéshez biztos alappal rendelkezők) országos aránya 46, a kísérletben résztvevőké 79 százalék (Józsa és Zentai, 2010, 33–34. táblázat).

A különböző kísérletek alapján megállapítható, hogy elterjedő alkalmazásuk lényegesen javítja/ javítaná az eredményes iskolakezdést. A fent ismertetett rendszeres osztályszintű mérések adatainak rögzítése az egyéni fejlődési mutató füzetben lehetővé teszi a

fejlődési folyamatok nyomon követését. Ez segíti a pedagógusok fejlődéssegítésének önelemzését, javítását. A gyermek és a szülő számára lehetővé válik a fejlettség elérendő szintjéhez viszonyító értékelés megismerése, amely azt mutatja, hogy hol tart a gyermek, mit kell majd még elérni. A rendszeres országos reprezentatív felmérések lehetővé teszik a kritériumorientált hozzáadott érték megismerését, melynek segítségével a pedagógusok saját teljesítményüket elemezhetik, javíthatják. A országos és intézményi szintű adatok lehetővé teszik a közös intézményi szintű elemzést az intézmény eredményességének fejlődése érdekében. (A kritériumorientált hozzáadott érték azt mutatja, hogy a fejlődés induló és az aktuálisan elért szintet az elérendő optimális elsajátítási kritériumhoz és az országos fejlődési szintekhez viszonyítjuk. Ebből megtudhatjuk, hogy milyen eredményt értünk el a hagyományos fejlődéshez viszonyítva adott induló fejlettségi szintű gyermekekkel). A kutatók/fejlesztők az adatokból az eredményesség javulását szolgáló problémákat, témákat, kutatási/fejlesztési feladatokat ismerhetnek fel.

A rugalmas beiskolázási rendszer az eredményes iskolakezdést szolgálja azáltal, hogy a legkevésbé fejlett iskolaköteles gyermekek (akiknek a DIFER-indexe 50 százalékpontnál alacsonyabb) még egy évig óvodások maradnak. Ezek országos aránya 15 százaléknyi, az eredményes iskolakezdést szolgáló óvodai fejlődéssegítésben résztvevők esetén 6 százaléknyi, de a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű körzetekben az ilyen gyerekek aránya 10–20 százaléknyi is lehet. Ezeket a gyerekeket jövőjük és a társadalom érdekében további egy évig feltétlenül óvodába kell járatni. Az utóbbi években megnövekedett a szülői kérésre óvodában maradó iskolakötelesek száma. Ennek elhatalmasodását egyszerűen meg lehet szüntetni: a 75 százalékpont fölötti fejlettségi szintű iskolaköteles gyerekeket kötelezően iskolába kell járatni (ezek országos aránya 46, a kísérletben részt vevők esetén 79 százalék). Dönteni a haladó szintet, azaz a 65–75 százalékpontot elérők esetében kell (ezek országos átlaga 39, a kísérletekben résztvevők esetében 15 százalék). A döntés egyik szempontja lehet az életkor. Hatéves korban még igen jelentős az egy évnyi naptári életkor közötti különbség. Ezért akik csak néhány hónappal idősebbek az iskolakötelesség kezdeti időpontjától, őket 65–70 százalékpontos eredmény esetén óvodába, akik pedig 9–10 hónappal idősebbek, azokat iskolába javasolhatjuk. Ezekben az esetekben a szülő véleménye is figyelembe veendő a döntésnél.

A fenti rendszer megvalósulása és eredményes működtetése esetén lényegesen javul az eredményes iskolakezdés lehetősége, de még sok elsős tanuló nem jutott el az optimális (a 85 százalékpont feletti) elsajátítási szintig. Ezért az iskola első 1-2. évfolyamán rendszeresen használni kell a fentiekben szemléltetett néhány perces játékos indirekt tanulást eredményező aktivitásokat. Különösen vonatkozik ez az írásmozgás-koordinációra, a számoláskészségre és a meséléses/beszélgetéses gondolkodásfejlesztésre. Az írásmozgás-koordináció fejlődése erősen érésfüggő, ezért az írástanítást célszerű a második félévben elkezdeni. Az első félévben ennek előkészítését kell elvégezni, ezáltal csökkenthető a diszgráfias esetek kialakulása (ebben segítenek *Miskolcziné*, 2005 46–56. oldalain lévő játékos gyakorlatok). Az elemi számoláskészség fejlődéssegítését az óvodában végzett aktivitások példái szerint célszerű megvalósítani az első félévben. A gondolkodásfejlesztést napi néhány perces csoportos beszélgetéssel célszerű az első évfolyamokon is végezni (ezt szolgálja a *Fejlesztés mesékkel* című könyv [Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009]).

*

Az eredményes iskolakezdés fentiekben vázolt megoldási lehetőségét (ami az eredményesség lényeges javulásának kiinduló feltétele) néhány év alatt meg lehet valósítani. Ennek tárgyi és személyi feltételei viszonylag szerény költségekkel létrehozhatók (kivéve az óvodai férőhelyek teljessé fejlesztését, amit az eredményesebb iskolakezdés programja nélkül is meg kell valósítani).

Az alsó és a felső tagozat közötti átmenet fejlődést gátló hatásának feloldása

A fentiekben adatok szemléltették, hogy a felső tagozatba, az 5. évfolyamba belépő tanulók negyede, harmada nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettségi szintjével alkalmatlan a szaktantárgyi oktatásra. Ezért egy részük fejlődése leáll, másrésztük fejlődése a többi tanulóhoz viszonyítva lényegesen lassabb. Ezek a tanulók a szakiskolákból lemorzsolódnak, a 10. évfolyamba eljutók átlagos fejlettségi szintje csak az 5–6. évfolyamos tanulók átlagos fejlettségi szintjét éri el. Az eredményes szakiskolai képzéshez lényegesen fejlettebb tanulókra lenne szükség. Az eredményesebb iskolakezdés fentiekben jellemzett javulásának megvalósulása számottevően javíthat a helyzeten, de ez nem elég, ugyanis a gyermekkorúak még nem alkalmasak a szaktantárgyi oktatásra. Kivéve a legfejlettebb 10–20 százaléknyi tanulót, akiknek többsége naptári életkorával és fejlettségével a többiekénél közelebb van a serdülő korhoz. Vagyis a serdülőkor előtti szaktantárgyi oktatási rendszer alacsony eredményessége, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek növekedése az egész oktatási rendszer, különösen a szakiskolai képzés eredményesebbé válásának alapvető gátja.

Nem véletlen, hogy az elemi iskola a világ legtöbb országában a serdülő kor kezdetéig tart. Vagyis a szaktantárgyi oktatás közvetlenül a serdülőkor előtt vagy a serdülőkorúak számára kezdődik. Az sem véletlen, hogy a 6 évfolyamos elemi iskola több mint fél évszázaddal ezelőtt nálunk is megjelent, de általánossá válását megakadályozta, hogy az algimnázium, a polgári iskola a 4. évfolyam után kezdődött. A meglévő rendszer mind a mai napig növeli a tanulók közötti fejlettségbeli különbségeket, ami máig eljutott odáig, hogy a beiratkozók többsége számára lehetetlenné vált a szükséges színvonalú szakiskolai képzés. Az azonos évfolyamba járó tanulók között egyre szélsőségesebbé váló fejlettségbeli különbségek gátolják az egész közoktatási rendszer eredményességének fejlődését. Az sem véletlen, hogy ismételten felmerül és egyre szélesebb körűen támogatott a 6 évfolyamos elemi iskola létrehozásának szükségessége.

A 6 (3+3) évfolyamos elemi iskola létrehozása lényegesen lecsökkentené a 4. és az 5. évfolyam (az elemi iskola, és a szaktantárgyak tanításával működő iskolafokozat) közötti váltás fejlődést gátló és fejlettségbeli különbségeket növelő hatását. Megnyílna a lehetőség a szakiskolai képzésbe belépők lényegesen magasabb szintű szociális és értelmi fejlettségének megvalósítására (lásd a következő cím alatti részt). Csökkenne a jelenlegi rendszer fejlettségbeli különbségeket jelentősen növelő, szegregáló hatása.

*

A 6 évfolyamos elemi iskola létrehozására, bevezetésének megkezdésére a program elfogadásától kezdve 3–4 évre van szükség. Ami a 6 évfolyamos elemi jellemzőit illeti, jelenleg csak előkészítő elgondolásokat lehet vázolni. A kifelvezetőnek nevezett jelenleg előforduló megoldás továbbfejlesztése és általános alkalmazása megfontolható. Az elemi iskola első három évében (a fentiek értelmében) sajátos fejlődéssegítő rendszert lenne célszerű működtetni, amihez sajátos felkészültségű tanítóokra lesz szükség (ez a feladat fokozatos továbbképzéssel megoldható). A 4–6 tanéves szakasz tantervét is át kell alakítani a jelenlegi szaktantárgyak összevonásával, tartalmainak és módszereinek gyermekkorhoz igazításával, továbbképzéssel (erre minimum 4–5 év szükséges az elfogadástól kezdve). Ami a módszereket illeti, a folyamatos kritériumorientált iskolakezdés programjának megkezdésétől számítva kritériumorientált fejlődéssegítéshez rendelkezésre állnak a diagnosztikus, kritériumorientált értékeléshez megfelelő tesztrendszerek, számos készség és képesség fejlődési folyamatai feltártak. Csapó Benő vezetésével nemzetközi összefogással a 6. évfolyam végéig használható diagnosztikus értékelő rendszer kidolgozása van folyamatban (a megjelenő könyvsorozatból lásd például: *Csapó és Szendrei*, 2011).

Elkészült a folyamatos kritériumorientált fejlődést megvalósító fejlődéssegítő rendszer SZÖVEGFER nevű programcsomagja az 5–6. évfolyam számára. A felmérés eredményeként országosan a tanulók 24 százalékának fejlődnek eredményesen használható szintre a kritikus készségei és képességei. A kísérlet eredményeként ez az arány 42 százalékra nőtt (Nagy, 2010, 101. ábra, 474. o., a kísérlet részletes ismertetését lásd: *Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2007*). Ezekre építve, a 4–6. évfolyamra igazítva a tantervet és a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítést, a diagnosztikus értékelés eszközeit ki lehet dolgozni, kísérletileg elő lehet készíteni a terjesztést. A költségeket illetően elegendő iskolaépület és pedagógus áll rendelkezésre. Csak a kutató, fejlesztő munka, a rendszer átszervezésének feladatai és a továbbképzések szervezése, megvalósítása terhelné a költségvetést.

A szakmai képzés megalapozása az általános alginmázium létrehozásával

Jelenleg a 8 évfolyamos általános iskolára, a máshonnan lemorzsolódókra épül a betanító szakmai képzés (a munkahelyeken), a szakiskolai képzés, a szakközépiskolai képzés, az általános gimnáziumi képzés. Az érettségivel rendelkezők vehetnek részt a fokozatosan terjedő felsőfokú szakképzésben, a főiskolai, egyetemi, majd a PhD szakmai képzésben. Egyre nagyobb a jelentősége a szakmai továbbképzésnek. Az írás elején szembesülhettünk az általános iskolát befejezők nagy részének közismerten rendkívül alacsony szociális és értelmi fejlettségével. Ez különösen a szakiskolai képzés eredménytelenségének, csődjének az okozója, de akadályozza a középfokú képzés eredményességének fejlődését is. Ezáltal a felsőfokú képzés folyamatos színvonalcsökkenésének is az egyik oka. Az eredményesebb iskolakezdés és az 5. évfolyammal kezdő szaktantárgyi oktatás a fejlődést lelassító, leblokkoló hatásának feloldása az elemi iskola két tanéves meghosszabbításával és a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítés alkalmazásával nem elegendő.

A mindenkire kötelező szaktantárgyi általános képzés tanéveinek növelésére is szükség van az eredményesség lényeges javulásának a megvalósulásához. Ez a 6 évfolyamos elemi iskolára épülő 7–10. (négy) tanéves általános alginmáziummal kínál megoldást. Az országok többségében a közoktatási rendszer elemi iskolával, alsó fokú és felsőfokú középiskolával működik. Valamikor nálunk is az elemi iskolára alginmázium és főgimnázium épült. Most persze gyökeresen más a helyzet. Az alginmázium és különösen a főgimnázium egy szűk kiváltságos réteget szolgált. Most az általános alginmázium minden felnővekvőre egységesen kötelező lehet. Ezáltal válhat lényegesen eredményesebbé az erre épülő szakmai képzés. A jövőben a két tanéves szakirányú főgimnáziumot is mindenkinek el kell majd végeznie, érettségit kell szereznie. Ugyanis a felsőfokú képzésnek is általánossá kell válnia, ha gazdasági, társadalmi fejlődésünket fontosnak tart-

*Az ifjúkor elején a tanulók többségében megjelenik a pályaválasztás igénye. Némelyekben a választandó irányok is kialakulnak. A tisztán általános képzés ebben az életkorban már sokak számára nem kívánatos. A mai iskolarendszerben ennek az igénynek a kielégítését a tagozatos osztályok, a választható tantárgyak, foglalkozások szolgálják. A szakirányú 2 tanéves főgimnázium ezt az igényt és a továbbtanulás előkészítését szolgálja. Például a közös alapokkal (vagyis néhány közös tantárggyal), továbbá két főirány (például humán és reál) közül kelle-
ne választani.*

jük. Van olyan ország, ahol a munkaképes népesség 90 százaléka felsőfokú képzettséggel rendelkezik, ennek is köszönhetően gyorsan fejlődik. A lényegesen eredményesebb kötelező közoktatás, az általánossá váló eredményesebb felsőfokú oktatás megvalósulása nélkül nem remélhető az eredményesebb gazdasági és társadalmi fejlődésünk. A felsőfokú oktatás általánossá fejlesztése (a közszemlélettel ellentétben) nemcsak a gazdasági fejlődés, a munkaerőpiac kiszolgálása miatt szükséges (sokak szerint csak ezt kell szolgálnia), hanem mindenekelőtt az egyének és társadalmunk lényegesen fejlettebb szociális, intellektuális, kulturális életminőségének érdekében.

*

A négy évfolyamos általános algimnázium létrehozásához rendelkezésre állnak az épületek és a szaktanárok is. A négy évfolyamos felső tagozatos iskolák e célra felhasználhatók. Továbbá a csökkenő létszámú évfolyamok következtében a gimnáziumok és a szakközépiskolák is létrehozhatnak általános algimnáziumot a 7–8. évfolyamos tanulók befogadásával. A 3+3 évfolyamos elemi iskola kiépülését követve a 7. évfolyamon lehet kezdeni az algimnáziumi szaktantárgyi oktatást. Eleinte a felső tagozat tantervével, taneszközeivel és módszereivel. Közben elkészülhetnek az átdolgozott tantervek és a tankönyvek szükséges módosításai. Számos kritikus készség és képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus értékeléshez rendelkezésre állnak az eszközök, amelyekkel megtörtént a fejlődési folyamatok országos reprezentatív feltérképezése. Néhány év alatt a további tesztrendszerek kifejleszthetők, a fejlődési folyamatok kritériumorientált diagnosztikus feltárása elvégezhető. A rendszeres osztályszintű valamint országos reprezentatív értékelő rendszer létrehozható és működtethető. Közben a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítő rendszer kutató/fejlesztő munkálatai, kísérletei elvégezhetők, és megfelelő továbbképzésekkel a működtetés megvalósítható. Mindez 4–5 év alatt viszonylag szerény költségekkel létrehozható. Amíg a felsőfokú szakképzés fokozatosan általánossá nem válik (ez 15–25 év múlva valósulhat meg), addig túlnyomóan az általános algimnáziumra épülő szakiskolai képzés szolgálná az eredményesebb szakképzés megvalósulását.

Az ifjúkor elején a tanulók többségében megjelenik a pályaválasztás igénye. Némelyekben a választandó irányok is kialakulnak. A tisztán általános képzés ebben az életkorban már sokak számára nem kívánatos. A mai iskolarendszerben ennek az igénynek a kielégítését a tagozatos osztályok, a választható tantárgyak, foglalkozások szolgálják. A szakirányú 2 tanéves főgimnázium ezt az igényt és a továbbtanulás előkészítését szolgálja. Például a közös alapokkal (vagyis néhány közös tantárggyal), továbbá két főirány (például humán és reál) közül kellene választani. Ezekben belül néhány konkrétabb választható szakirány szerepelhet. Továbbá kötelezően és szabadon választható tantárgyak segíthetik a pályaválasztás, az eredményes felsőfokú tanulás előkészítését (részletesebben lásd: Nagy, 2008). E néhány mondat csak utalás arra, hogy mi a funkciója, jellemzője a szakirányú főgimnáziumnak. A téma részletes kidolgozása előkészítő kutatásokkal, fejlesztésekkel, kísérletekkel valósítandó meg.

Irodalom

Benda József (2007): *Örömmel tanulni. Humanisztikus kooperatív tanulás*. Agykontroll Kft., Budapest.

Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64. sz. 723–733.

Csapó Benő és Szendrei Mária (2011, szerk.): *Tartalmi keretek a Matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghatalás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghatalás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Gerebenné Várbíró Katalin, Nagy József és Vidákovich Tibor (1989): *A differenciált beiskolázás*

néhány mérőeszköze. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103–116.

Józsa Krisztián (2004): Az elemi alapkészségek rendszere. In: Nagy József, -Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2010): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcso-maggal: módszerek és eredmények. In: Nagy József: *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás.* Önkonet, Budapest.

Miskolcziné Radics Katalin (2005): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (1972): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolaké-szültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18. 2–4. sz. 31–38.

Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondol-kodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves élet-korban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (1973): *Alapművelési számolási készsé-gék.* Acta Universitatis, Szeged.

Nyitrai Ágnes (2009): Az összefüggés-kezelés fejlő-désének segítése. In: Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Kriszti-án (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcso-maggal: módszerek. In: Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó (1989): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben

A sikeres gazdasági élet szükségessé teszi, hogy az abban résztvevők rendelkezzenek megfelelő készségekkel, kompetenciákkal a működtetéséhez. A piacgazdaság versenyre épül, és működtetői többek között a vállalkozók. A konstruktív versengés képességének és a vállalkozói kompetenciáknak a kialakítása és fejlesztése ezért fontos lehet egy társadalom gazdasági fejlődése szempontjából. Az oktatási rendszer azonban nem készíti fel erre célzottan és szisztematikus oktatás keretében a leendő állampolgárok szélesebb tömegeit, a pedagógusok pedig többnyire saját laikus nézeteiket és attitűdjeiket közvetítik diákjaiknak. (1)

Egy magyar és angol pedagógusok vállalkozókra vonatkozó nézeteit összehasonlító vizsgálatban (Fülöp, Davies, Berkics, Hutchings és Ross, 2004) a magyar tanárok önmaguktól meglehetősen idegennek ítélték meg a vállalkozók és az üzleti élet világát. A jelen kutatás azt kívánta feltárni, hogy milyen szerepet tulajdonítanak az iskolarendszer különböző szintjein dolgozó pedagógusok az iskolának a felnőttkori versengésre és vállalkozásra való felkészítésben; milyen kapcsolatot látnak az üzleti élet és a versengés között; valamint hogy véleményük szerint a vállalkozók milyen állampolgárok, vagyis egyéni gazdasági céljaik mellett mennyire vannak tekintettel a közérdekre a mai Magyarországon.

Bevezetés

Változó kontextus

Hazánkban az elmúlt több mint 20 évben lezajló nagy volumenű gazdasági, politikai és társadalmi változások eredményeként az olyan szociális jelenségek, mint a versengés, a vállalkozás és a vállalkozó mint állampolgár az érdeklődés középpontjába kerültek. A demokratikus folyamatok következményeként a korábban ideológiai okokból tagadott fogalmak, mint a versengés, hirtelen kívánatosá és elismertté váltak a hétköznapi élet és a társadalom legtöbb szegmensében (Fülöp és Berkics, 2002, Fülöp, 2008). Az oktatásügynek is reagálnia kellett a társadalmi átalakulást követő változó igényekre, hiszen a diákoknak más kompetenciákra és készségekre van szükségük ahhoz, hogy sikeresek tudjanak lenni egy alapvetően versenyre épülő társadalomban, ahol a gazdaság motorja a sikeres vállalkozások üzemeltetése, és ahol a biztonság és állandóság eszményei helyett a rugalmasság, a vállalkozókészség és a mobilitás kerültek előtérbe (Mihály, 2001). A poszt-szocialista országokkal kapcsolatban Crawford és Foster (2001) úgy fogalmaztak, hogy a függőség kultúrájából a vállalkozás kultúrájába kellett belépni, Flanagan,

Campbell, Botcheva, Bowes, Csapo, Macek és Sheblanova (2003) pedig a biztonság társadalmából a lehetőségek társadalmába történő átalakulást emelték ki.

Korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy mind a magyar középiskolások, mind a magyar tanárok a versengésnek meglehetősen negatív szerepet tulajdonítanak a társadalomban, azt az immoralitással és az agresszióval kapcsolják össze, vagyis alapvetően destruktívnak tartják (Fülöp, 1998, 2001). Hazánkban mindezek miatt létfontosságú lenne a konstruktív, szabálytartó versengést és ezzel összhangban lévő vállalkozói készségeket szocializálni, és ebben a tanároknak kulcsszerepe kéne, hogy legyen. Hiszen, ahogyan azt Balázs (2009) is megerősíti, az olyan személyiségjegyek, mint a vállalkozókészség és a konstruktív versengés képessége, idegenek a magyar oktatásban, annak ellenére, hogy ezek a gazdaság szempontjából nemcsak legitimek, hanem határozottan elvártak.

A 2008-ban kibontakozó globális gazdasági válság világszerte turbulens és kényszerítő változásokhoz vezetett. Az Amerikai Egyesült Államokból tovagyűrűző gazdasági folyamatok hatására erőteljesen csökkent a gazdasági aktivitás, jelentősen nőtt a munkanélküliség és visszaesett a termelékenység, ami számos szociális problémát is előidézett. A GKI (2011) előrejelzése szerint a világ összevont GDP-jének növekedési üteme jelentős mértékben lassul. Európa-szerte az államok összesített adóssága megközelíti, sőt több esetben túl is lépi a GDP 80 százalékát (Európai Bizottság, 2010a; *Economic Statistics Database*, 2011. 08. 01.). Az egyre növekvő eladósodás mellett központi probléma a munkanélküliség ugrásszerű emelkedése is, hiszen a munkavállaló korú népesség 9,6 százaléka jelenleg nem foglalkoztatott az Európai Unióban (Eurostat, 2011). A tanulmány szempontjából talán még fontosabb az ifjúsági munkanélküliség nagy aránya. A 27 tagállamnak átlagosan 21 százalékos ifjúsági munkanélküliséggel kell szembenéznie, de ez az érték például hazánkban 26 százalék, Spanyolországban pedig eléri az extrémnek számító 44 százalékot (Eurostat, 2011; Európai Bizottság, 2010a).

Egy ilyen hirtelen változó és kedvezőtlen gazdasági és szociális környezet igen hatékony alkalmazkodási stratégiákat igényel, a munkanélküliség problémája pedig felveti a rugalmas foglalkoztatás és az önfoglalkoztatás egyre növekvő szükségességét is. A World Economic Forum 2009-es jelentésében hangsúlyozza, hogy a vállalkozásra nevelés lehet az az eszköz, mely nem csupán a gazdasági fejlődés kulcsa, de kiemelkedő szerepet tölthet be új munkahelyek teremtésében, a strukturális gazdasági problémák kezelésében és válasz lehet az elszegényedés kihívásaira is (Volkman, Wilson, Vyakarnam, és Sepulveda, 2009). Az Európai Unió által meghatározott stratégiai irányelvek is – köztük az EU2020 stratégia és a Lisszaboni Szerződés – és különösen a Vállalkozás és Innováció Program (Entrepreneurship and Innovation Programme, EIP) a vállalkozási kultúra fejlesztésének szükségességét hangsúlyozzák (Európai Bizottság, 2010b). Az Unió állásfoglalása szerint elengedhetetlen egyfajta vállalkozói megközelítés meggyökereztetése már egészen fiatal korban, a vállalkozói kompetenciák erősítése és a karrierlehetőségek tisztább felismerése ahhoz, hogy versenyképesé váljon a régió (Európai Bizottság, 2010c).

Ezek az állami és államközi kezdeményezések jól mutatják, hogy milyen központi jelentőségre tett szert a vállalkozásra nevelés és a versenyképességre törekvés az utóbbi időben. Nem vitatható, hogy ezekben a kérdésekben az intézményi szocializációnak, illetve a tanárok közvetítő szerepének meghatározó funkciója van. Az átmeneti gazdaságokat sújtó jelenlegi helyzetben különösen érdekes megvizsgálni azt, hogy miként vélekednek a versengés és vállalkozásra nevelés aktuális jelentőségéről a pedagógusok, milyen szerepet tulajdonítanak önmaguknak ebben, és mennyire látják fontosnak iskolai jelenlétüket és szerepüket.

A vállalkozás és versengés ambivalens megítélésével kapcsolatos korábbi eredmények

Egy magyar és angol általános és középiskolai tanárokat összehasonlító vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a részt vevő magyar pedagógusoknak lényegesen negatívabb képük volt a vállalkozókról és a vállalkozói életformáról, mint a vizsgálatban szintén részt vevő angol tanároknak (*Fülöp, Davies, Berkics, Hutchings és Ross, 2004*). Az angol pedagógusok a kutatás során úgy jellemezték a vállalkozókat, mint meritokratikus, gyakorlatias, a közösségért felelősséget vállaló személyeket. Ez a leírás összhangban van azzal, amit Stephen (2003) a jó állampolgár definíciójának tekint. Szerinte ahhoz, hogy valaki a közösség hasznos tagjává válhasson, szükséges egyfajta tudatosság, felelősség, valamint mások és a szabályok tisztelete. Angol kollégáikkal ellentétben azonban a magyar tanárok elsősorban a moralitás dimenzióját kapcsolták a vállalkozók reprezentációjához; az üzleti életet korruptnak és erkölcstelennek látták (*Fülöp és mtsai, 2004*).

A versengésről mint fejlesztendő szociális készségről először Nagy József (2000) írt a magyar pedagógiai szakirodalomban. Ő a versengést olyan emberi érdekérvényesítő készségnek tekintette, amelyre szükség van, és éppen ezért az iskolának feladata, hogy meghatározott szempontok alapján fejlessze azt. Kutatási eredmények azonban rámutattak, hogy a magyar pedagógusoknak a versengéssel kapcsolatban is meglehetősen ambivalens nézeteik vannak. A pedagógusok ellentmondásosan értékelik a versengést, számos dimenzió mentén osztják fel jótékony és káros formákra, és a verseny immoralitása, a csalás itt is túlhangsúlyozott része volt a reprezentációnak (*Fülöp, 2001; Smart, Fülöp és Pergar Kuscser, 2006*). Ennek az ambivalens értékelésnek a lehetséges forrására egy kvalitatív kulturális összehasonlító vizsgálat eredményei világítanak rá, melyben magyar, amerikai és japán tanárok válaszoltak meg nyílt végű kérdéseket a versengéssel kapcsolatban. Az eredmények azt valószínűsítették, hogy a magyar tanárok számára nehézséget okoz az új, versenyre épülő társadalmi rendszerhez történő adaptáció. Ők nyilatkoztak a legnegatívabban a versengésről a három nemzet pedagógusai közül, a versenyt egyszerre észlelték elkerülhetetlen rossznak, de szükségesnek is a társadalomban (*Fülöp, 2001*).

A tanárok versengéssel és vállalkozókkal kapcsolatos negatív attitűdjei azért bírnak kiemelkedő jelentőséggel, mert alapvetően kérdőjelezi meg az intézményi szocializáció hatékonyságát. A fent említett kvalitatív vizsgálatok rámutattak, hogy a tanárok általában immoralisnak látják a gazdasági életet és a versengést, a vállalkozókat pedig nem tekintik felelős, a közért tenni akaró állampolgároknak. E negatív, egyoldalú szemlélet ismeretében azonban fel kell tennünk a kérdést, hogy a magyar tanárok mennyiben lehetnek egyáltalán motiváltak arra, hogy az állami kezdeményezések kivitelezésében aktívan és elkötelezetten vegyenek részt.

Vállalkozói kompetencia

A vállalkozó a hagyományos vállalatgazdaságtani megközelítés definíciója szerint az a személy, aki üzleti tevékenységet kezd vagy folytat; tevékenységének általában velejárója az önálló működés, az új és értékes dolgok létrehozásának folyamata és a pénzügyi, pszichikai és szociális kockázat (*Hisrich, Peters és Shepard, 2010*). A vállalkozás a vállalkozó által létrehozott szervezet, melynek célja közvetlen gazdasági tevékenység végzése, melyért a vállalkozó pénzbeli vagy személyes megelégedettséget jelentő jutalomban részesülhet (*Hisrich és mtsai, 2010*). Az utóbbi két évtizedben a különböző tudományterületek – a pszichológia, a pedagógia, a közgazdaságtan és a szociológia – képviselői számos aspektussal gazdagították ezt a klasszikus megközelítést.

A pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban a jó vállalkozót általában olyan kockázatvállaló (*Faragó és Radnóti, 2010*), innovatív és dinamikus személyként jellemzik,

aki képes hatékonyan kezelni a környezeti és egyéb változásokat (Gartner, 1988). A vállalkozó aktívan megfigyeli környezetét annak érdekében, hogy információhoz jusson és új lehetőségekről szerezzen tudomást. Mi több, képes is ezeknek az újonnan megismert lehetőségeknek megfelelően manipulálni cselekedeteit (Shane és Venkataraman, 2000). A vállalkozókat az átlagosnál magasabb teljesítmény-motiváció és aktivitás jellemzi, folyamatosan keresik az újszerű megoldások és az üzleti növekedés lehetőségeit (Cromie, 2000). A vállalkozók legfőbb vonása azonban maga a cselekvés. Vállalkozónak lenni ugyanis nem csupán a szituáció hatékony elemzését jelenti, elengedhetetlen a tervek mozgásba lendítése és a helyzet intuitív működtetése is (Johannisson, Landström és Rosenberg, 1998). Borasi és Finnigan (2010) összesen hét kompetencia-területet jelöl meg, melyek szerintük a vállalkozói létforma alapját képezik és fejlesztésük iskolai feladat. A korábban már említett határozott vízió, a lehetőségek felismerése, az innovatív szemlélet mellett ők fontosnak tartják, hogy a vállalkozó képes legyen kezelni a rendelkezésre álló forrásokat, a kockázatot, az üzlet expanzióját, a felmerülő problémákat, illetve hogy képes legyen konstruktív döntéseket hozni. Az EMPRETEC modell, melyet az ENSZ (2009) kezdeményezésére dolgoztak ki, mindezt tovább gazdagítja a kitartás, a magabiztosság, a minőség iránti elkötelezettség és a kapcsolati hálózatok felépítésének és fenntartásának képességeivel. A menedzsment-szakirodalom ezen felül kiemeli az állampolgári felelősségvállalás, a közjóért vállalt felelősség fontosságát is mint vállalkozói kompetenciát (Hall, 2001).

Érdekes módon a versengés képességét a definíciók tendenciózan nem említik, ami meglepő, tekintve, hogy a vállalkozások egy jól meghatározható versenystruktúrában jönnek létre, és működésük is versennyel intenzíven átítatott kontextusban zajlik. Kivételet képez ez alól Lumpkin és Dess (1996), akik a vállalkozói orientáció részeként megemlítik a versengő agresszivitást.

Az utóbbi években az állampolgári kompetenciák komplex mintázatának közösségi szinten való fejlesztése az Európai Unió irányelveinek központi eleme (*Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa*, 2006). A magyar Nemzeti Alaptanterv is – az EU által 2005-ben elfogadott *Európai Ifjúsági Paktum* tartalmával összhangban – a nyolc kiemelten fejlesztendő kulcskompetencia egyikeként tartja számon a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia területét (Szabó, 2010).

„A szükséges ismeretek egyrészt az egyén személyes, szakmai és/vagy üzleti tevékenységeihez illeszthető lehetőségek, kihívások felismerését, értelmezését, másrészt a gazdaság működésének átfogóbb megértését, a pénz világában való tájékozódást foglalják magukban. [...] Olyan készségek, képességek tartoznak ide, mint tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, delegálás, az elemzés, a kommunikálás, a tapasztalatok értékelése, kockázatfelmérés és vállalás, egyéni és csapatmunkában történő munkavégzés. A pozitív attitűdöt a függetlenség, a kreativitás és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt. Feltételezi a célok elérését segítő motivációt és elhatározottságot, legyenek azok személyes, másokkal közös és/vagy munkával kapcsolatos célok vagy törekvések.” (243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelet 202/2007 (VII.31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg, 12. o.)

Vállalkozásra nevelés

A már említett politikai kezdeményezések mellett több szerző utal arra, hogy a „vállalkozásra nevelés” (‘entrepreneurship education’) iránti érdeklődés robbanásszerűen nő az oktatási rendszer minden szintjén és a tudományos kutatásban is (Klein és Bullock, 2006; Rizza és Varum, 2011). A vállalkozásra nevelés Hindle (2007) definíciója alapján nem csupán a szigorúan vett gazdasági ismeretek transzferjét jelenti. Épp ellenkezőleg, szerinte a vállalkozásra nevelés lényege egyfajta pragmatizmus annak érdekében, hogy a diákok valós tapasztalatokon keresztül meggyőződjenek arról, hogy ki, mit és hogyan tehet annak érdekében, hogy új javakat és szolgáltatásokat tudjon előállítani (Smith, Kickul és Coley, 2010).

A vállalkozásra nevelés elsődleges célkitűzése (az állam szempontjából) a foglalkoztatás növelése. Sokan vitatják azonban, hogy ezt a célját valóban képes-e elérni, és azt is, hogy egyáltalán lehet-e a vállalkozást tanítani (*Oosterbeek, Praag és Ijsselstein, 2007; Klein és Bullock, 2006*). Az Európai Bizottság kezdeményezésére végrehajtott Best Procedure Projekt – melynek célja az európai polgárok vállalkozói attitűdjének támogatása az oktatás révén – tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy a középiskolai mini-vállalkozásokban részt vevők mintegy 20 százaléka valóban alapít saját céget a későbbiekben, a programokban való részvételnek pedig emellett számos egyéb pozitív hatása van, például a résztvevők elégedettségére és szociális felelősségvállalására vonatkozóan (*Európai Bizottság, 2005; Szabó, 2010*). Bamford (2000) arra is rámutat, hogy a vállalkozóinak tekintett kompetenciakészlet napjainkban valójában már a munkavállalókkal szemben felállított általános követelmény, így gyakorlatilag kikerülhetetlen a vállalkozásra nevelés a közoktatásban. A vállalkozások alapításával kapcsolatban a vállalkozásra nevelés és az iskolai versengés szoros kapcsolatára utal Falck és Woessmann (2010) eredménye, akik kutatásaik során azt találták, hogy az iskolai versengés mértéke pozitívan hat a vállalkozás indításával kapcsolatos intenciókra. Ez az eredmény még akkor is szignifikáns maradt, ha kontrollálták az olyan faktorokat, mint a szülők foglalkozása vagy a tanulók képességei.

A nemzetközi trendeket jól mutatja, hogy számos országban, például Írországban (*Szabó, 2010*) és Finnországban (*Ikävalko, Ruskovaara és Seikkula-Leino, 2009*) a mini-vállalatokkal és virtuális cégekkel kapcsolatos programok szervesen beépülnek a közoktatási intézmények gyakorlatába. Európában évente 600 ezer tanuló vesz részt tanulói vállalatokban (*Szabó, 2010*). Ezzel összhangban Magyarországon is egyre explicitebb módon jelenik meg a közoktatásban a vállalkozásra nevelés mind tanórák keretében, mind különböző civil szervezetekkel való együttműködés révén (például Junior Achievement Magyarország – Young Enterprise, Junior Chamber International, Vállalkozás 2000 Alapítvány, Demokratikus Ifjúság Alapítvány, stb.). Ez utóbbiak választható, gyakorlatias szemléletű programokat jelentenek. A legismertebb a Junior Achievement mozgalom, mely 1993 óta van jelen hazánkban és jelenleg 493 iskola a tagja. A JAM jellemzően szimulált diákvállalkozásokon keresztül juttatja vállalkozási tapasztalathoz a programban részt vevő diákokat. A 2010–2011-es tanévben összesen 13 190 diák vett részt a JAM programjain, közülük 3852 diák a 8–12 éves korosztályból került ki. (2) A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány vállalkozói klubok szervezésével járul hozzá a hazai középiskolások vállalkozásra neveléséhez. A programban, melyet a Morgan Stanley cégcsoport is támogat, elsősorban olyan diákok edukációját tűzték ki célul, akik tanulmányaikat nem a közgazdaság területén folytatják. (3) A pénzügyi szervezetek a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó programjaikkal járulnak hozzá a fentebb felsoroltakhoz. A Magyar Nemzeti Bank kiemelkedő szerepet játszik ebből a szempontból, hiszen nem csupán látogatóközpontot üzemeltet, illetve szakkönyvtárat tart fent (*Gera, 2008*), de az Öngondoskodás Alapítvánnyal együttműködésben *Pénzügyi Oktatási Program* címen 2008-ban pályázati lehetőséget is biztosított 25 iskola számára egy pénzügyi témájú kísérleti oktatási program lebonyolításához. (4)

A növekvő érdeklődés ellenére azonban a vállalkozásra nevelés minősége és hatékonysága igen változó képet mutat az Európai Unióban és Magyarországon is. Így például a szakterületen gyakran példaképpnek tartott Finnországban – ahol az ország vezetése több programmal támogatta az elmúlt években a vállalkozói nevelés kérdését az alap-, közép- és felsőfokú oktatásban egyaránt – kutatási eredmények azt demonstrálták, hogy habár a finn tanárok számára nem idegen a vállalkozásra nevelés gyakorlata, mégis figyelemre méltó elmaradás tapasztalható még az alapvető fogalmi definíciók értelmezése területén is (*Ikävalko és mtsai, 2009*).

Magyarországon Darázs, Szomor, Szűcsné Szabó és Varga (2004) végeztek szisztematikus empirikus vizsgálatokat a vállalkozásra nevelés valós hatékonyságával kapcsolatban. Először 2004-ben telefonos megkeresés alapján igyekeztek felmérni, hogy mennyiben esik egybe a fővárosi középfokú közoktatási intézmények gyakorlata a törvényi előírásokkal. Az önbevalláson alapuló adatok meglepően kedvező képet festettek. Az iskolák 75 százaléka állította, hogy integrált formában vagy különálló óra keretében oktat gazdasági tárgyakat. Az oktatás minőségi jellemzőinek vizsgálatára ekkor nem volt lehetőség, ezért a vizsgálatok második hullámában a középfokú oktatásból frissen kikerült egyetemi hallgatókat kérdeztek meg (*Szomor*, 2005). Ezen eredmények jócskán árnyalták a képet, hiszen kiderült, hogy szemben a szakközépiskolák tanulóinak 80 százalékaival, akik valóban tanultak gazdasági ismeretekkel vagy vállalkozással kapcsolatos tantárgyat, a gimnáziumban tanulók 93 százaléka nem kapott ilyen irányú ismereteket. Hűvös (2009) ezen eredményekkel összhangban arra hívja fel a figyelmet, hogy a vállalkozásra nevelés nem igazán tudott gyökeret eresztetni a magyar alap- és középfokú oktatásban, a felnőttoktatásban pedig csupán a vállalkozóvá váláshoz szorosan kapcsolódó elemek (például közgazdaságtan, szakmai ismeretek) nyernek teret (*Hűvös*, 2009).

Összefoglalva tehát úgy tűnik, hogy habár a NAT és a nagy stratégiai dokumentumok tartalmazzanak a versengés és a vállalkozás szocializációjával kapcsolatos alapvető irányelveket, mégis problematikus és zavaros a helyzet azzal kapcsolatban, hogy mit is kellene pontosan átadniuk a pedagógusoknak a napi gyakorlat során, milyen állampolgároknak van szüksége a társadalomnak és a gazdaságnak, és feltételezhetően arról sincs egyértelmű konszenzus, hogy mi a tanárok és az iskola szerepe a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben.

Jelen vizsgálat célja ezért elsődlegesen az volt, hogy feltárja a tanárok nézeteit azzal kapcsolatban, hogy milyen szerepet tölthet be az iskola az életbeli versengésre és a felnőttkori vállalkozásra való felkészítésben, és milyen mértékben képes felkészíteni a felnőttkori vállalkozásra. Mivel a sikeres vállalkozó definíciójából tendenciózan hiányzik a versengés képessége, kíváncsiak voltunk, hogy a tanárok maguk mennyire kapcsolják össze a vállalkozás fogalmát a versengéssel, illetve hogy a korábbi vizsgálatok és a nemzetközi politikai kezdeményezések tükrében mennyiben látják a vállalkozókat felelős, a közérdekkel törődő állampolgároknak.

Résztvevők

Vizsgálatunkban 264 magyar pedagógus vett részt. A minta 52 százaléka általános iskolában, 48 százaléka pedig a középfokú oktatásban (gimnáziumban, szakiskolában, szakközépiskolában) tanított. A tanárok átlagéletkora 42,9 év volt ($SD = 7,7$), életkoruk 23 és 73 év között változott. A minta döntő többsége, 199 személy nő volt. (Ez az arány közel azonos a középfokú oktatás alsóbb évfolyamaiban tanító pedagógusok 2007/2008-ban a TALIS felmérés során megállapított országos nemi megoszlásával [OECD, 2009]).

1. táblázat. A minta nemi megoszlása a különböző oktatási fokok között

	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás	Hiányzó adat (iskola)
Férfi	17	39	4
Nő	108	74	17
Hiányzó adat (nem)	-	2	3

Módszerek

A vizsgálatban a tanárok egy nyíltkérdéses kérdőívet töltöttek ki, amely a demográfiai adatokra vonatkozó kérdéssor mellett szabadon megválaszolandó kérdéseket tartalmazott

a versengésre és a vállalkozásra neveléssel kapcsolatos nézeteikre, valamint a vállalkozók és a közérdek kapcsolatára vonatkozóan.

A feltett kérdések az alábbiak voltak:

– Ön szerint milyen feladatot tölt be az iskola az életbeli versengésre való felkészítésben?

– Lát-e valamilyen kapcsolatot a versengés és a vállalkozás között?

– Mit gondol, mennyire készít fel a mai magyar iskola a vállalkozásra, az üzleti életre?

– Hogyan látja, mennyire vannak tekintettel az egyéni vállalkozók a közérdekre a mai Magyarországon?

A szabadon megfogalmazott válaszokat kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, és különböző szempontok szerint kategorizáltuk. A kategorizációt két független kutató végezte, a vitás esetekben konszenzus döntött. Az adatok elemzéséhez az Atlas.ti 6.2-es verziószámú szövegelemző programot alkalmaztuk.

Eredmények

Milyen feladatot tölt be az iskola az életbeli versengésre való felkészítésben?

Az első kutatási kérdéssel kapcsolatban érdekes dilemma, hogy egyáltalán mennyiben gondolják úgy a tanárok, hogy az életbeli versengésre való felkészítés valóban az iskola és a pedagógusok felelőssége is. A válaszok alapján elmondható, hogy a válaszadó magyar tanárok elsősorú többsége, 97 százaléka nyilvánvalóan úgy gondolja, hogy az iskolának fel kellene készítenie a diákokat az életben folyó versengésre. Közülük azonban csupán a válaszadóknak valamivel több, mint a fele, 56 százaléka gondolta úgy, hogy az iskola jelenleg el is látja ezt a feladatot. A válaszadók 28 százaléka szerint az iskola csak egy bizonyos mértékig tölti be szerepét a versengésre való felkészítésben, 5 százalékuk úgy gondolja, hogy „attól függ”, vagyis bizonyos feltételek mellett felkészít, míg más feltételek teljesülése esetén nem. A tanárok 8 százaléka vélekedett úgy, hogy bár szükség volna rá, a versengés szocializációjára a mai iskolarendszer egyáltalán nem képes.

Fontos, hogy mindössze a válaszadók 3 százaléka gondolta úgy, hogy az iskolának nem feladata a későbbi versengésre való felkészítés. Ők válaszukat azzal indokolták, hogy (1) az iskolának inkább együttműködésre kellene nevelnie, (2) a mai destruktív versengésre nem készíthet fel az iskola, illetve (3) az általános iskolának és az iskolának általában nem ez a célja.

Az iskola funkciói a versengésre való felkészítésben

A tanárok jelentős többsége (73 százalék), legyen bár elégedett vagy elégedetlen az intézményi működéssel, igen széles skálán tulajdonít meghatározott pozitív funkciókat az iskolának a versengésre való felkészítésben. Akik, azt hangsúlyozták, hogy az iskola bizonyos módokon felkészít az életbeli versengésre, a következő szempontokat emelték ki (sokan többet is): Az iskola tisztességes, szabálytartó, érdemalapú, megfelelő értékek mentén zajló versengést tanít, ahol a győztes és a vesztes valóban a teljesítménye alapján értékelődik. A válaszadó pedagógusok 19 százaléka szerint az iskola feladata, hogy közvetítse a diákok felé a helyes értékeket, az egészséges és hasznos verseny feltételeit és kereteit.

„[Az iskola feladata] ...A tisztességes verseny szabályainak megismertetése a tanulókkal, azok betartása iskolai versengési szituációkban...” (37 éves nő, általános iskola)

A válaszadók 19 százaléka szerint az iskola szerepe az életbeli versengésre való felkészítésben az, hogy a gyerekek rutint szerezhetnek az ilyen helyzetekben, az iskolai ver-

sengés felkelti és fejleszti a versenyszellemet. Olyan, mint egy verseny előtti hosszú edzési periódus. Hozzászoktat a versenyhez, ahhoz, hogy a teljesítményt értékeli, és ettől az értékeléstől függ az, hogy valaki hová helyeződik egy társadalomban (milyen munkát kap stb.).

„Az lenne a feladata [az iskolának], hogy a gyerekek szokják a versenyek »drukkját« [...] A megmértetés nehézségeivel találkozhatnak.” (45 éves nő, általános iskola)

A válaszadó tanárok szerint az iskolai versengés versenyképessé teszi a versengésben majdan részt vevő diákokat azzal, hogy piacképes tudást ad (idegen nyelvek, IT, vállalkozási ismeretek stb.), és kibontakoztatja a képességeiket (18 százalék).

„Fontos szerepet tölt be. Olyan általános és szakmai előképzettséget biztosít, amely lehetővé teszi az életbeli szerepvállalásokat. Az iskola közvetíti az élet eredményeit, elvárásait és mellérendeli mindazokat a személyiségjegyeket, készségeket, akaratot, amely a követelményekhez igazodik. Az iskola egyre inkább biztosítja az idegen nyelvtudást, a számítógép-kezelést, a vállalkozói szemléletet, az optimizmust sugározza. Lényeges és meghatározó szerepe van.” (53 éves férfi, középiskola)

Az iskola megtanít győzni és veszteni, a siker és a kudarc elviselésére, feldolgozására, illetve arra, hogy hogyan lehet talpra állni a verség után (15 százalék).

„Megismerhetik a küzdés fogalmát – győzelem és kudarc élményét. A siker, a megelégedettség, a »valamit elértem«, »legyőztem gyengéimet« boldog tudatát. A tehetség, a szorgalom, a kitartás összefüggéseit.” (43 éves nő, általános iskola)

Az iskolai versengés ugyanakkor fontos személyiségtulajdonságokat alakít ki: megtanít komolyan dolgozni, egy cél elérése érdekében erőfeszítést tenni, összpontosítani (13 százalék); fejleszti az önismeretet, mert lehetővé teszi, hogy a diákok megismerjék saját gyengeségeiket és erősségeiket, hogy miben érdemes versengeniük és miben nem, és elősegíti, hogy tovább tudjanak fejlődni és önmagukat felülmúlni (14 százalék).

„Az iskolának fel kell készítenie tanulóit az egészséges versengésre. Ki kell alakítani önismeretét, megalapozni egy érvényesülési tudó személyiség pozitív erkölcsi tulajdonságait. Pl. önbizalom, bátorság, kitartás, egyenes jellem, mások megértése, segítése, jó beilleszkedési képességek.” (53 éves nő, általános iskola)

Az iskolai versengés fejleszti a szociális készségeket is, mert megtanítja, hogy miként tudja egy ember a helyét kivívni a csoportban, együttműködésre és toleranciára, konfliktuskezelésre nevel, megtanítja a másik ember teljesítményének elismerését és értékelését (11 százalék).

„Az iskolához, az osztályhoz tartozás, a közösségbe beilleszkedést, az alkalmazkodást, vagy éppen a közösségből kiemelkedést, vezető szerep vállalását gyakoroltatja a diákokkal. Segíteni kell az önismeret, a kreativitás, a kommunikációs készség fejlesztésében. Formája: anyanyelvi oktatás, önismereti tréningek (középszintű iskolában), sport-és tanulmányi versenyek szervezése.” (49 éves nő, középiskola)

A tanárok közel egytizede (10 százalék) utalt arra, hogy a versengés, a versenyszellem hosszú távú motiváló erőként segítheti a tanulókat a jobb teljesítmények elérésében.

„Abban az esetben, ha a motiváció megfelelő, pozitívan hat a tanulókra. A versenyekre való felkészítés, a küzdelem azért, hogy ki vehet részt a Szakma Kiváló Tanulója Versenyen. Cél: szakmunkás-bizonyítvány korábbi megszerzése, értékes tárgyjutalmak, melyek a mi szakmánkban, a vállalkozóként történő életkedést segítik.” (38 éves nő, középiskola)

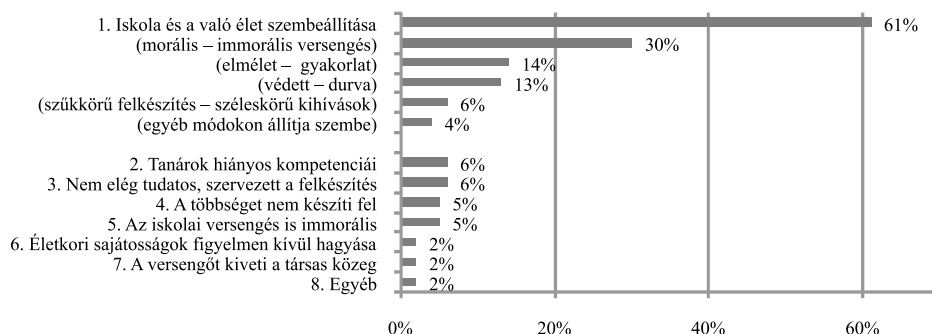
Az iskolai versengés hatására javul az alkalmazkodóképesség, könnyebb lesz a diákok számára a versenyhelyzetekkel való megküzdés. A gyerekek nem csupán hozzászokhat-

nak a versengő szituációkhoz, de nőhet a frusztrációval, stresszel szembeni ellenállóképességük is (4 százalék).

„A versengés szabályait megismerteti a tanulókkal, a stresszhelyzetek, feszültségek kezelését próbálja megtanítani, megtapasztalni. Bár biztos sok tennivaló van még ezen a téren (is).” (47 éves nő, középiskola)

Az iskolai felkészítés esetleges sikertelenségének okai

Azok a tanárok, akik szerint az iskola csak részlegesen vagy egyáltalán nem készít fel az életbeli versengésre (41 százalék), számos indokot és okot soroltak fel arra, hogy miért sikertelen a versengésre való nevelés (1. ábra).



1. ábra. Miért nem látja el az iskola megfelelően a feladatát az életbeli versengésre való felkészítésben? (N=93)

A felkészítéssel elégedetlen tanárok által említett leggyakoribb indok (61 százalék) arra, hogy miért csak részlegesen készít fel az iskola az életbeli versengésre, az iskola és a való élet közötti túl nagy különbséget emelte ki (2. táblázat). Válaszaikban éles ellentétbe állították az általuk tisztának, humánusnak és egészségesnek leírt iskolai versengést, illetve az életbeli tisztességtelen, durva és egészségtelen versengést. Véleményük szerint szakadék tátong az iskola által nyújtott felkészítés és tudásanyag, valamint a való életben a sikeres versengéshez elengedhetetlen kompetenciák, mint például a rátermettség, az akarat és az önállóság között.

Az iskola és a való élet különbségeit leíró válaszokat négy fő dimenzió/ellentétpár mentén lehet csoportosítani: morális és immoralis; védett és durva; elméleti és gyakorlati; szűk és széleskörű.

Az első és legnagyobb csoportba (30 százalék) azokat a válaszokat sorolhatjuk, melyek arra utalnak, hogy az iskolában zajló versengés szabályos, tisztességes és meritokratikus értékek alapján történik, míg az iskolán kívül zajló versengés immoralis és szabálytalan.

„Úgy érzem, ha az iskola a klasszikus szellemi és erkölcsi értékeket hangsúlyozza, nem tud igazán felkészíteni a jelenben dúló életbeli versengésre.” (37 éves nő, általános iskola)

A válaszok második legfontosabb komponensét (14 százalék) azok az indoklások jelentik, melyek arra utalnak, hogy az aktuális hazai tantervek túlságosan elméleti jellegűek, a gyakorlati felkészítés sokszor elsikkad. A diákoknak túl sok és nem megfelelő anyagot kell elsajátítaniuk, a gyerek úgymond az iskolának tanul, és nem az életnek. Ehhez kapcsolódóan azok a személyiségjellemzők, készségek sem kapnak kellő hang-

súlyt, melyek közvetlenül kapcsolatban állhatnak mind a versengéssel, mind a későbbi sikerességgel (például önbizalom, akarat, kudarcűrész).

„Az életbeli versengésre semmiképpen nem készít fel, hiszen ez tantervi tudást, könyvtári tájékozottságot jelent. Az életben szerintem ennél sokkal több kell (helyzetfelismerés, rátermettség és született intelligencia, társadalmi helyzet).” (56 éves nő, általános iskola)

A harmadik legfontosabb dimenzió (13 százalék) az iskolát mint védő környezetet, az iskolán kívüli életet pedig mint durva közeget értelmezi. Ebben az esetben az iskola óvó burokként reprezentálódik a pedagógusok számára a kegyetlen külvilággal szemben. Többször említik, hogy az iskola nem tud felkészíteni az életben való versengésre, mert az iskolai versengés tétjei még kicsik, a versengési helyzetek inkább játékosak, kevésbé hitelesek, a tanulók nem találkoznak az élet farkastörvényeivel.

„Nem sikerült még úgy kialakítani a tényleges versengési lehetőségeket, hogy az felkészítsen a »valódi« életre. Bár ellentmondást látok a való élet ún. farkastörvényei és az iskola hagyományos, humanisztikus értékre épülő nevelési rendszere közt.” (45 éves nő, általános iskola)

„Kis mértékben készít fel az élet küzdelmére. Inkább egy féltő, óvó feladatot lát el. Az élet nehézségeit próbálja még levenni a gyerekek válláról. Ez részben jó, hiszen teret ad arra, hogy a tanulónak az iskolai feladat legyen a fő probléma, részben rossz, mert életidegen környezetet teremt, túl ideális környezetet teremt a tanulóknak.” (52 éves nő, középiskola)

Bizonyos válaszadók (6 százalék) szerint emellett az iskola csak szűk téren és szűk körben készít fel igazán, például a tanulásban, jegyekkel való versengés révén, holott az élet ennél sokkal szélesebb készségeket kíván meg a sikeres versengéshez.

„Csak bizonyos területen ad lehetőséget a versenyre. Túlságosan a jegyek alapján mér, pedig más képességekben és készségekben is óriási különbségek vannak, de ezek nem lesznek fontosak, mert ritkán mérjük őket (jószág, segítőkészség, ügyesség, ötletesség stb.).” (49 éves nő, középiskola)

2. táblázat. Az iskolai és az életbeli versengés szembeállítása a tanárok válaszaiban – példák

<i>Versengés az iskolában</i>	<i>Versengés a való életben</i>
<i>Morális vs. immorális</i>	
Szabályos	Szabálytalan
Fair	Nem fair
Erkölcös	Erkölcstelen
Igazságos	Igazságtalan
Meritokratikus	Csak az ügyeskedők boldogulnak
Egészséges	Egészségtelen
Tanulás/tudás érték	Tanulás/tudás nem érték, felszínes hozzáállás
<i>Elmélet vs. Gyakorlat</i>	
Elmélet	Gyakorlat
Tudás átadás	Tudásalkalmazás
Jegyek alapján mér	A készségek fontosak
Csak tanulmányi versenyként	Számos életterületen
<i>Védett vs. Durva</i>	
Humanisztikus értékek	Farkastörvények uralkodnak
Óvó burok	Csatamező
Kis tétek	Nagy, egzisztenciális tétek
Steril	Durva
Babusgatás	Önállóság kell
Nincsenek buktatók	Buktatók és kibúvók
Elefántcsonttorony	Kitettség
Kis tétek	Nagy, egzisztenciális tétek

A pedagógusok reprezentációja mindezek alapján meglehetősen negatívnak tűnik a „külvilágról” és a „külvilágban folyó versengésről” ezekben a csoportokban. A való életben zajló versengést olyannak látják, amire nem tudják, de nem is igazán szeretnék felkészíteni a diákokat.

Az iskola és a való élet különbségein túl megjelentek periférikusabb, ritkábban említett indoklások is (*I. ábra*). A résztvevők 6 százaléka a tanárok hiányos kompetenciáit és nem megfelelő képzését említette.

„Még nagyon sok hiányosság van, hiszen mi nevelők sem állunk mindig a helyzet magaslatán.” (férfi, 45 éves, középiskola)

„Első lépésként a pedagógusokat kellene módszertani tanácsokkal, tanulmányi utakkal, stb. ellátni, képezni. Szerintem a tanárképzők erre nem készítettek fel senkit.” (53 éves nő, középiskola)

Azonos gyakorisággal, 6 százalékban jelenik meg, hogy a legnagyobb probléma az, hogy nem elég tudatos és szervezett a versengésre való felkészítés az iskolában.

„Sajnos [az iskola] nem tervezi, és nem irányítja ezt a folyamatot, gyakran nem is tudatos. Mindenesetre színteret ad a versengésre. Igyekszik a »jóra, értékesre« motiválni és ezzel megteremti a versenyhelyzetet. A szakórákon differenciált feladatok segítségével a jobb képességűeket versenyezteti.” (48 éves nő, általános iskola)

5 százalék szerint az iskola csak a tanulók egy kis csoportját tudja kellő mértékben felkészíteni, elsősorban azokat, akik a tanulmányi versenyeken keresztül megtapasztalhatják a versengést.

„Napjainkban egyre gyakrabban kerülünk versenyhelyzetbe. Az iskola csak a tanulók egy részét készíti fel a versengésre. Azokat, akik vagy tanulmányi munkájuk vagy sporteredményeik alapján az iskolai életen kívül ilyen helyzetbe kerülnek. A tanulók egyre nagyobb százalékát nem a versengés, hanem a közömbösség jellemzi.” (40 éves nő, általános iskola)

Hasonlóan alacsony arányban, 5 százalékban azt is említik, hogy az iskolai versengés maga is immorális (ügyeskedők érvényesülnek, kontraszelekció van stb.), így ott csak ezt a negatív, erkölcstelen megközelítést tanulhatják meg a diákok.

„Megint csak a saját tapasztalatomat írom le. (Ez nem egyezik azzal a véleményemmel, amit az iskolának be kellene töltenie.) Az iskola inkább alkalmazkodásra, »behódolásra«, helyezkedés megtanítására készíti a tanulókat. Megtanítja: kevesebb tudással, de jó alkalmazkodással többet érhet el.” (43 éves nő, középiskola)

Összesen 2–2 százalék említette, hogy az iskolai felkészítés az életbeli versengésre azért elégtelen, mert a feladatok sokszor nem felelnek meg az életkori sajátosságoknak; illetve mert az iskola vagy a tanulóközösség kiveti a versengő, eredményes diákokat.

„Szerintem nem megfelelően készít fel az életben való versengésre. Vannak életkorok (pl. a kisiskoláskor), amikor túl magas a mérce, ezért sok kisgyerek szenved a stressztől, s vannak olyan szakaszok (kiskamaszkor), amikor többet is elbírnának a diákok, ha alsós korukban nem nézték volna versenylovaknak őket. A felkészítés annyi szerintem, hogy a gyerekek megtanulja (vagy sem) elviselni az állandó stresszt.” (39 éves nő, középiskola)

Csupán a tanárok elenyésző hányada (2 százalék) válaszolta azt, hogy az iskola bár szerepet játszik a felkészítésben, ez a szerep elsősorban negatív. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy habár a tanárok nem egyhangúan elégedettek a versengés iskolai szocializációjának hatékonyságával, általában elismerik, hogy az iskolának fel kellene vállalnia ezt a létfontosságú szerepet.

Azok a tanárok, akik úgynevezett „attól függ” választ adtak arra a kérdésre, hogy felkészít-e az iskola az életbeli versengésre, különböző szempontokat említettek, amelyek ezt meghatározzák. Vannak, akik az iskolatípustól teszik ezt függővé:

„Az általános iskola nem tölt be jelentős szerepet, inkább később a gimnázium, a szakközép, a szakmunkásképző.” (28 éves nő, általános iskola)

Mások attól teszik ezt függővé, hogy mennyire alkalmaznak az adott iskolában versengetést azt oktatásban.

„Az iskola, a család után és mellett nagy szerepet tölt be (vagy kellene betöltenie) az életre való felkészítésben, így a versengésre való felkészítésben is. Ennek mértéke függ az iskola napi gyakorlatától, az ott folyó nevelő-oktatómunkában a versengés jelenlététől.” (44 éves nő, általános iskola)

„Iskolája válogatja. A miénk (nem csak a tagozat) nem igazán készít fel ilyesmire, pedig bizonyos mértékben nem ártana. A »versenyistállóknak« nem vagyok híve.” (45 éves nő)

Megint mások a gyerek személyiségének, a versengéshez fűződő viszonyának és az iskola versengési gyakorlatának az összhangját tekintik a sikeresség kritériumának.

„De vannak gyerekek, akik élvezik, élvezhetik az ilyen iskolákat [az erősen versenyzetetőket]. Én magam szívesen tanultam volna ilyen suliban.” (45 éves nő)

Az iskolai tantárgyak is különböznek abban, hogy mennyire kínálnak lehetőséget a versengés szocializációjára.

„A tanár személyétől és az általa tanított tantárgytól függ. (Pl.: történelem, matematika, állampolgári ismeretek) Általában az iskola ebben egyre kevesebb szerepet tölt be.” (63 éves nő, tizenkét osztályos iskola)

A versengés és a vállalkozás között észlelt kapcsolat

A második kutatási kérdésre adott válaszok egyértelműen megmutatták, hogy a pedagógusok döntő többsége (90 százalék) igen erős és komplex kapcsolatot feltételez a versengés és a vállalkozás jelenségei között. A válaszadók 15 százaléka utal arra, hogy a két fogalom szorosan kapcsolódik, elválaszthatatlan egymástól, számos tanár pedig egész egyszerűen egyenlőnek tekinti a vállalkozást a versengéssel (14 százalék).

„Szoros kapcsolat van köztük. A vállalkozás maga a versengés, idővel, eszközökkel, piaccal, konkurenciával, stb...” (48 éves nő, középiskola)

Jellemző módon a legtöbben (a válaszadók egyharmada) a vállalkozások közötti versenyre hivatkoznak. Emellett számos válaszadó szerint egyenesen a versengés, a fennálló versenystruktúra képezi a vállalkozás alapját (11 százalék).

„...Minden vállalkozónak általában van konkurens. Ez eleve versenyt feltételez.” (27 éves férfi, általános iskola)

Sokan említik, hogy a vállalkozás fennmaradáshoz (19 százalék), sikeréhez (17 százalék) elengedhetetlen a verseny. A tanárok egyértelműen kifejezik azt a versengő kontextust, amelyben egy vállalkozás létrejön, növekszik és esetenként tönkremegy. A versengés – főleg a fennmaradással kapcsolatban – többször kikerülhetetlen kényszerként reprezentálódik a válaszokban (6 százalék).

„A kettő összefügg. Egy vállalkozásnak folyamatosan versengenie kell a fennmaradásért, a munkáért, a vevőkörért.” (37 éves nő, általános iskola)

„A sikeres vállalkozás többnyire versengések során át válik sikeressé.” (41 éves nő, általános iskola)

Szintén sokan kifejezik (20 százalék), hogy a vállalkozáshoz szükséges egyfajta versengő attitűd, illetve kevesebben említik (4 százalék), hogy a vállalkozáshoz tudni kell versengeni. Ezek jellemzően már nem kontextuális, hanem a vállalkozó konkrét személyéhez kötődő elemek.

„...A versenyszellem nélkülözhetetlen a vállalkozónak. Bátran kell vállalni a megmérettetést, a harcot.” (42 éves nő, középiskola)

„A vállalkozások közül az marad talpon, aki jól tud versengeni. Tehát fontos lenne, hogy aki vállalkozik, az ismerje a »versengés tudományát.«” (48 éves nő, középiskola)

Mindezekből arra következtethetünk, hogy a két fogalom között erős, manifeszt kapcsolat van, mely viszont kevésbé tükröződik a vállalkozói kompetenciákat leíró definíciókban. A tanárok válaszai alapján a verseny és a versengés a vállalkozások eszenciális tényezőinek tekinthetők. A versengésnek nem csupán a szociális-gazdasági kontextus tekintetében tulajdonítanak szerepet a tanárok, hanem a vállalkozó személyes tulajdonosságai és kompetenciái tekintetében is.

Vállalkozásra nevelés

A kérdésre, hogy az iskola feladatának tartják-e a tanárok a felnőttkori vállalkozásra való felkészítést, a tanárok 94 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az iskolának feladata a felkészítés, abban azonban nem volt egyetértés, hogy minden iskolatípusnak kellene-e ilyen irányú ismereteket biztosítani. Az is elmondható, hogy a vállalkozásra való felkészítés sikerességével kapcsolatos válaszok jóval szkeptikusabbak, mint a versengéssel kapcsolatosak. A tanárok mindössze 7 százaléka véli úgy, hogy az iskola valóban be is tölti eme funkcióját, 73 százalék úgy gondolja, hogy ezt a funkciót az iskola csupán mérsékelten képes ellátni, a tanárok egyötöde szerint pedig az iskola egyáltalán nem fejleszti az üzleti élethez szükséges kompetenciákat.

Milyen funkciókat lát el az iskola a vállalkozásra nevelésben?

A válaszadók 31 százaléka utalt arra, hogy az iskola valamilyen funkciót vagy funkciókat ellát – bár változó eredményességgel – a felnőttkori vállalkozásra való felkészítés során. Ez lényegesen pesszimistább képet feltételez, mint a versengésre való felkészítés esetén. A betöltött funkciókat illetően az alábbi szerepköröket jelölték meg a válaszadók:

A tanárok 16 százaléka szerint az iskola elsősorban elméleti felkészítést biztosít a vállalkozással kapcsolatban. Fontos azonban, hogy az elméleti képzés jelentőségének elismerése mellett gyakran éppen a túl elméleti jellegű oktatást jelölik meg a legnagyobb problémaként is.

„Vannak próbálkozások már az általános iskolában is (vállalkozási ismeretek fakultatív program) erre. A középiskola is próbálkozik ilyen képzésekkel. Mégis azt hiszem, hogy a szülői házban dől el a vállalkozásra, az üzleti életre való hajlam. Az iskola annak elméleti háttérét adja, amellyel a tanulók vagy tudnak valamit kezdeni, vagy nem.” (49 éves nő, általános iskola)

További 9 százalék szerint az iskola különböző személyiségjellemzők és képességek (például önbizalom, tág látótér, kommunikációs kompetenciák, problémamegoldás fejlesztése, érdeklődés) erősítése révén járul hozzá a későbbi vállalkozóvá váláshoz.

„Az önálló tevékenykedtetéssel, minden újra való nyitottsággal, a választható plusz tárgyak, nyelvek tanulásával, versenyeken való részvételekkel próbáljuk felkészíteni a tanulókat.” (52 éves nő, általános iskola)

Jellegzetes, hogy mindössze a tanárok 5 százaléka véli úgy, hogy az iskola képes valós tapasztalatokat kínálni növendékei számára – főleg azok, akik szakirányú iskolában tanítanak.

„A miénk nagyon. Közgazdasági lévén élő vállalkozásaik vannak és működtetik. Az iskola erre nagyon figyel. Külföldi tanulmányutak is vannak. A Junior Achievement hálózatában is tevékenykednek. Gyakorlati iroda áll rendelkezésükre, ahol ötödévesek 1 napon »igazi«-t játszanak, öltönyben, kosztüm-ben fogadják »ügyfeleinket«, intézik a hivatali ügyeket.” (44 éves nő, közgazdasági középiskola)

A válaszadók 4 százaléka szerint az iskola a versengésen keresztül készít fel a későbbi vállalkozásra. Ez a megközelítés, bár viszonylag alacsony arányban jelenik meg, újabb lehetséges kapcsolódási pontot tükröz a versengés és a vállalkozás fogalmai között.

„Kicsinyített »mintapéldát« adhatunk a versengéssel, versenyeztetéssel. Az »aki mer az nyer« elvet a diákok is ismerik, van, aki él, van, aki visszaél vele. Valamelyest felkészít azzal, hogy aki nem vállalkozik (tanul), az nem profitál (nyer).” (39 éves nő, általános iskola)

Miért nem készít fel a magyar iskolarendszer a vállalkozásra?

Az eredmények alapján elmondható, hogy habár egyértelműen fontos szerepköröket tulajdonítanak a tanárok az iskolának a vállalkozásra való felkészítésben, a megkérdezett tanárok 93 százaléka alapvetően nem elégedett a hazai intézményi vállalkozásra neveléssel. A válaszadók ebben az esetben is többféleképpen magyarázták eme álláspontjukat:

A válaszadók 43 százaléka szerint a felkészítés minősége nagyban függ az adott iskola típusától. Így gyakori válasz volt, hogy a gazdasági szakközépiskolák megfelelő felkészítést nyújtanak, szemben az általános iskolákkal és gimnáziumokkal, melyeknek több válaszadó szerint ez nem is lenne feltétlenül feladatuk. Mások arra utaltak, hogy hathatós felkészítés valójában csak a felsőfokú oktatásban lehetséges. Ez az általánosnak mondható nézet – miszerint csak gazdasági szakon tanulókat lehet/kell felkészíteni – azt sugallja, hogy vállalkozói kompetenciákra és készségekre nem minden állampolgárnak, csak a diákok egy szűrt, gazdasági képzésben részt vevő rétegének van szüksége.

„Szerintem az általános iskola nem készít fel, a középiskolák közül pedig a szakiskolák inkább. Pl. külkereskedelmi, közgazdaságtan. [...] A gyerekek vállalkozásra nevelésére egy gimnázium nem képes.” (38 éves nő)

„Az én iskolám speciális e téren, mert gazdasági jellegű, és több diákvállalkozás is működik. Tehát azt gondolom, nálunk nem rossz az ilyen irányú felkészítés, de máshol ez nem működik az elvárható mértékben.” (48 éves nő, középiskola)

A tanárok további 24 százaléka itt is az élet és az iskola különbözőségére vezette vissza az elégtelen felkészítést, ami alátámasztja, hogy az élet és az iskola szembeállítása központi eleme a pedagógusok reprezentációjának a felkészítéssel kapcsolatban. Ebben az esetben azonban nagyobb hangsúlyt a túlságosan elméleti jellegű oktatás kapott (16 százalék) az élet és az iskola szembeállítása során.

„Az általában ismert iskolák csak kis mértékben készítenek fel vállalkozói és üzleti tevékenységre. Ha ezekről szó esik, akkor is inkább az elméleti háttérrel. Kevés a konkrét gyakorlati próba, kísérleti szituáció. Kevés olyan ember dolgozik még az oktatásban, aki gyakorló vállalkozó, üzletember és életszerűen veti fel a problémákat, a gyakorlat szempontjából közelíti meg, mutatja be a diákoknak.” (48 éves nő, középiskola)

„Szakadék tátong az oktatott elméleti anyag és a megvalósítás társadalmi gyakorlata között.” (50 éves férfi, általános iskola)

Az iskola és a való élet szembeállítását tükröző válaszoknak csupán periférikusabb részét képezték ebben az esetben a vállalkozásokhoz szükséges személyes kompetenciák hiányos fejlesztésével (5 százalék), a túlvívó iskolai környezettel (2 százalék), illetve a külvilág immoralitásával (1 százalék) kapcsolatos vélemények.

„...Nem készít fel. Ahol az önálló gondolatok, a kreativitás, a vita, a más utak keresése, a humor, a vita... »tiltott« – ott nem lehet jó a felkészítés az üzleti életre. (Uniformizált alkalmazásokat esetleg.)” (37 éves nő, általános iskola)

A tanárok a fentiekben túl többek között azzal indokolták a vállalkozásra nevelés hiányosságait, hogy (1) elavult és túl merev az oktatási rendszer, idejétmúltak az alkalmazott tantervek (9 százalék); (2) az iskolán kívüli tényezőknek (például a családi vállalkozásnak) sokkal meghatározóbb szerepe van a felkészítésben (6 százalék); (3) az oktatók vállalkozói kompetenciái sem megfelelőek, hiszen általában ők maguk sosem voltak vállalkozók (5 százalék); valamint (4) a felkészítés csak túl szűk területen, meghatározott tantárgyakon keresztül zajlik (4 százalék).

„...A tananyag, a tankönyvek, a tanulást segítő eszközök korszerűtlenek, idejétmúltak, unalmasak. Ma már nem az információt (évszámok, képletek, adatok, stb.), hanem az információhoz jutás lehetőségét, annak értelmezését kellene tanítani.” (26 éves nő, középiskola)

„...A gyerekek ezeket az ismereteiket sokkal inkább a családból viszik/hozzák magukkal. Az iskolában ami elsajátítható, az az elméleti ismeretek egy része.” (31 éves nő, általános iskola)

„Véleményem szerint kevés a rátermett nagy tudású szakértő, aki kellőképpen át tudja adni a tapasztalatot. Természetesen az iskolai élet területén. Hiányzik a gyakorlatias életre nevelő oktatás [...] Egy óriási szemléletmód-váltásra lenne szükség a pedagógus társadalomban.” (46 éves nő, általános iskola)

„Az általános iskola legfeljebb a számítástechnika területén, vagy a matematika a gazdasági számítások kiterületével. Esetleg a kerettantervvel bekerülő matematikai statisztika segítségével. Máshol nem.” (42 éves nő, általános iskola)

Fontos megemlíteni, hogy az általános elégedetlenség mellett a tanárok 8 százaléka javuló tendenciára utalt válaszában az intézményi szocializáció minőségével kapcsolatosan, ami talán a pozitív irányú változások előjele lehet.

A vállalkozók mint állampolgárok, vállalkozók és a közérdek

A vállalkozók állampolgári magatartásával kapcsolatban a vizsgálatban részt vevő pedagógusoknak erősen negatív nézetei voltak. A résztvevők elsősorban többsége (90 százalék) úgy vélekedett, hogy a vállalkozók egyáltalán nem veszik figyelembe a közérdeket, vagy csupán egy nagyon korlátozott mértékben.

„Erről nagyon negatív véleményem van. A mai vállalkozók – tisztelet a kivételnek szerintem 1–2 százalék – kizárólag önmagával törődik. Nem, vagy csak nagyon keveset törődik a dolgozóival, környezetével. Ha törődik, akkor szinte kizárólag azért, mert önmaga számára jelent előnyt... természetesnek tartom azt, hogy valaki azért dolgozik, hogy neki jobb legyen. De nem mindenáron és mindenkiáron... Ebből azonnal következik kicsiny hazánk összes gondja-baja: a korrupció, a meg nem értés, másokkal való foglalkozás, vádaskodás, privatizáció összes nyúge, és még sorolhatnám szinte napestig azt a sok negatívumot, amit sikerült e rövid idő alatt felhalmozni. Röviden válaszolva: a vállalkozókat – külföldi, belföldi – a közvetlen érdekeiken túlmenően a közérdek nem érdekli. Sajnos azt látom, hogy ez a tendencia nemhogy csökkenne, hanem inkább erősödik.” (férfi, 48 éves, középiskola)

Többen erkölcstelennek tartják a vállalkozókat (13 százalék), adócsalóknak (7 százalék), olyan személyeknek, akik csak rövidtávú perspektívával rendelkeznek (6 szá-

zalék), és akiket semmi más nem érdekel, csak az azonnali és gyors meggazdagodás (4 százalék).

„Kevés kivételtől eltekintve [...] ugyanazt tapasztalják, amit a politikai életben is. A hatalmon lévő, a jól menő vállalkozó mindenben átgázolva verseng és mindenáron (!) győzni akar. Ez az ár gyakran becsületlen. Az említett kevés kivétel etikus versengése sokak érdekét szolgálja. Jobb minőség, gyorsabb munkavégzés, garancia, biztonság az eredménye. Ezek a vállalkozók saját elsődleges érdekeiben túl másokért is képesek tenni. Általánosan nem ez a jellemző.” (33 éves nő, általános iskola)

„Messze nagy ívben nem érdekli őket. Nem azért alakultak meg, hogy közcélú munkát végezzenek. Inkább a közérdek lejátszása a menő: pl. az adócsalás, megvesztegetés. Ez még ma is általánosan elterjedt nálunk.” (48 éves férfi, középiskola)

„A legtöbb vállalkozó egyáltalán nincs tekintettel a közérdekre. Csak a mielőbbi meggazdagodásra törekszenek, bármi áron. Ez nem verseny, hanem szabad rablás! A közérdekek anyagi, erkölcsi és globális (pl. ökológiai) értelemben is veszem. Rövidtávon gondolkoznak.” (40 éves nő, középiskola)

Az is többször előfordul, hogy a vállalkozók leírása során a válaszadók nyereségorientációval (3 százalék), felvágással és hivalkodással asszociálták a fogalmat.

Sokatmondó tény, hogy csupán két tanár említette a teljes mintából, hogy a vállalkozások eredendően a közérdeken alapulnak (például a köz igényeinek kielégítése a céljuk).

Megvitatás

A több, mint húsz éve történt társadalmi és gazdasági paradigmaváltás számos problémát vetett fel és számos feladatot jelölt ki többek között a versengés és a vállalkozás szocializációjával kapcsolatban. A magyar pedagógusoknak váratlanul és nagyon hirtelen kellett szembenézniük azzal a megterhelő kihívással, amit egész nevelési attitűdjük gyors és gyökeres megváltoztatása jelentett. Ezzel egy időben jelentkezett a társadalom jelentős részét érintő kiábrándultság. A tanárok azon társadalmi csoportok közé sorolódtak, akik a gazdasági változásokat követő rohamos társadalmi átrendeződés veszteseinek tekinthetők (Polónyi és Timár, 2006). Nem csupán a tanári pálya relatív anyagi, de erkölcsi megbecsülése is drasztikusan csökkent az utóbbi két évtizedben. Fülöp és Berkics (2002) szerint a növekvő társadalmi különbségek csak akkor elfogadhatóak az egyén számára, ha azok meritokratikus verseny eredményeként jönnek létre. Ahogy azonban a jelen eredményekből is kitűnik, a tanárok a Magyarországon zajló versengést – és ebben a konkrét kérdésfeltevésben a vállalkozásokra jellemző versengést – elsősorban immorálisnak látják. A vállalkozói létforma meglehetősen negatívan reprezentálódik számukra; destruktivitás, profitorientáció és rövidtávú perspektíva asszociálódik a fogalomhoz. Ezen eredmények összhangban vannak a korábbi üzletemberekkel és vállalkozókkal kapcsolatos hazai kutatási eredményekkel. Vári-Szilágyi és Solymosi (1999) prototípuskutatásukban azt találták, hogy a megkérdezett egyetemisták és idősebb szakemberek a magyar vállalkozók sikerét elsősorban olyan külső attribúciókkal magyarázták, mint a szerencse és a kapcsolatok. Hunyady (2001, 2002) üzletemberekkel és nagyvállalkozókkal kapcsolatos sztereotípiakutatásai során szintén ismétlődően azt találta, hogy őket a megkérdezettek kevésbé tartják becsületesnek. A 2001-es vizsgálat során megdöbbentő módon a nagyvállalkozókat még a hajléktalanoknál is kevésbé becsületesnek ítélték a megkérdezettek (Hunyady, 2001).

Saját eredményeink szerint emellett nagyon erős ellentét feszül a vállalkozás és a közérdek fogalmai között is. A tanárok nem érzékelik a vállalkozókat a közért is felelősséggel dolgozó állampolgárokként. Ez valószínűleg részben abból is táplálkozik, hogy a pedagógusok el sem tudják képzelni, hogy valaki vállalkozóként egy erősen versengő gazdasági kontextusban képes legyen az együttműködésre, vagy arra, hogy háttérbe szo-

rítsa a cselekedeteit feltételezhetően uraló önérdeket. A szociális vállalkozás lehetősége fel sem merül számukra, pedig a civil szervezetek egyre jelentősebb szerepének köszönhetően ez a jövő egyik sokat ígérő irányzata lehet (Petheő, 2009). Mindez gyökeresen elüt a már említett 2004-es vizsgálatban az angol tanároknál talált mintázattal, akik a vállalkozókat felelősségteljes, meritokratikus, a közösségért is tenni akaró személyeknek látják (Fülöp és mtsai, 2004).

Az iskola és az élet szembeállítása szintén igen erőteljesen rajzolódik ki az eredményekből. Ez részben megismétli, részben árnyalja a korábbi vizsgálatok (Fülöp, 2001; Fülöp és mtsai, 2004) során nyert ismereteinket. A tanárok számára a külvilágban zajló intenzív versengés idegennek hat, azt immorálisnak és túlságosan durvának látják. Olyasminek, amire ők maguk nincsenek felkészülve, amivel együtt kell élniük, de amelyre nem feltétlenül szeretnék felkészíteni a tanulókat. Az iskola világa ezzel szemben nyugodt és inkább meritokratikus. Ez a kontrasztállítás a „két világ” között azonban felveti azt a nagyon fontos és egyben elgondolkodtató kérdést, hogy vajon mennyiben képesek, illetve mennyire motiváltak a pedagógusok, hogy negatív ítéleteik ellenére konstruktív módon felkészítsék a diákokat a későbbi versengő helyzetekre.

A felsorolt tényezők együttesen – a hirtelen turbulens változások és ehhez kapcsolódóan a pedagógusképzés hiányosságai, a vállalkozással és versengéssel kapcsolatos ambivalencia és torzított érzékelés, az immorális versengés túlhangsúlyozása – komoly gátat jelenthetnek a hatékony nevelés és oktatás napi gyakorlatában. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a magyar pedagógusok nem látják tisztán szerepüket az olyan vállalkozók nevelésében, akik egyben jó állampolgárok is, és akik saját sikerességük mellett felelősséget vállalhatnának a tágabb közösségért is.

Robosztus az az eredmény is, mely szerint a magyar oktatási rendszer csupán igen mérsékeltlen képes felkészíteni a későbbi vállalkozásra, annak ellenére, hogy ez a *Nemzeti Alapanterv* egyik explicit célkitűzése és a megkérdezett tanárok többsége is fontos funkciókat tulajdonít az iskolának a vállalkozásra nevelés területén. A válaszadók igen nagy része szerint az ilyen irányú felkészítés sikeressége elsősorban az iskolatípus függvénye. Ezen vélemények egy olyan rejtett (bizonyos esetekben pedig nyílt) megközelítést tükröznek, mely szerint vállalkozói ismeretekre, kompetenciákra csak a tanulók szűrt rétegének van szüksége. Napjaink innovációra épülő, gyakran határokon átnyúló, hálózatos felépítésű gazdasági szervezeteiben azonban a munkavállalókkal szemben támasztott általános elvárás, hogy rendelkezzenek eme vállalkozói kompetenciakészlettel (Bamford, 2000). Emiatt úgy véljük, hogy a magyar pedagógusok és kifejezetten az oktatási rendszer bizonyos szempontból merev hozzáállásának komoly gazdasági következményei lehetnek a jövőre nézve.

Teoretikusan a versengés és a vállalkozás fogalmai között sokrétű kapcsolatot feltételezhetünk: a vállalkozások versengő struktúrában jönnek létre; a konstruktív versengés képessége szükséges lehet ahhoz, hogy valaki sikeres és felelősségteljes vállalkozóvá válhasson; de utalhatunk Falck és Woessmann (2010) fentiekben már említett eredményeire, miszerint az iskolai versengés növeli a vállalkozás alapításával kapcsolatos szándékot. Ezzel szemben a vállalkozói kompetenciákkal kapcsolatos definíciók nagy része „nem vesz tudomást” a versengésről. Vizsgálatunk eredményeiből ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tanárok maguk komplex és erőteljes kapcsolatot feltételeznek a két fogalom között. Ez a tudás a tervszerű fejlesztés egyik bázisává válhat. Gibb (2005) szerint a vállalkozásra nevelés nem lehet hagyományos abban az értelemben, hogy mindenképpen a diákok aktív részvételét igényli a tanulási folyamatban. Az interaktív, rugalmas tanulási környezetet szerinte a tanárok kooperatív tanulási technikák alkalmazásával, probléma-fókuszú oktatással, csoportos és projektmunkákkal segíthetik elő, de fontos szerepet tulajdonít a drámapedagógiai módszereknek és a tapasztalati tanulásnak is már az alapfokú oktatás szintjén (idézi Ikävalko, Ruskovaara és Seikkula-Leino, 2009). A fentebb

vázolt eredmények alapján mindezeket kiegészíthetjük az iskolai versengés tervszerű és tudatos alkalmazásával, melyet igen méltánytalanul hanyagol a szakirodalom.

Véleményünk szerint a gazdasági és vállalkozói nevelés alapjait már az alapfokú oktatás első éveiben érdemes lenne elkezdni. A gyerekek már ekkor megismerkedhetnek az alapvető gazdasági jelenségekkel, megérthetnék a vállalkozói szerep lényeges közösségi és állampolgári oldalát. Emellett világos célkitűzésekre és a konkrét megvalósítással kapcsolatos iránymutatások tantervbe illesztésére lenne szükség a hatékonyság növelése érdekében. Csatlakozunk Szabóhoz (2010), aki szerint tudatosítani kell azt, hogy az alapvető vállalkozói ismeretek elsajátítása az egész társadalom és a tanulók mint jövőendő állampolgárok számára egyaránt előnyös.

Jegyzet

(1) A tanulmány megírásakor az első szerző az OTKA (K 77691) és az Európai Unió és Európai Szociális Alap társfinanszírozású TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003) támogatásában részesült.

(2) Szekeres S., személyes közlés, 2011. 09. 20.

(3) 2012. 01. 09-i megtekintés, <http://www.kvk.i-dia.org>

(4) 2012. 01. 09-i megtekintés, <http://www.penziranytu.mnb.hu>

Irodalom

Bamford, S. (2000): Entrepreneurship education: should it be taught? Can it be taught? In: Ross, A. (szerk): *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education*. CiCe, London. 351–356.

Balázs Éva (2004): A tanulás szervezése és az új kompetenciák. In: Kósa Barbara, Monostori Anikó és Simon Mária (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2011. 12. 04-i megtekintés. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-03-Balazs-tanulas>

Borasi, R. és Finnigan, K. (2010): Entrepreneurial Attitudes and Behaviors That Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education. *The New Educator*, 6. sz. 1–29.

Crawford, K. és Foster, R. (2001): Education for Citizenship in Romania and the UK: A comparison. *Children's Social and Economic Education*, 4. 3. sz. 170–183.

Cromie, S. (2000): Assessing entrepreneurial inclinations: some approaches and empirical Evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9. 1. sz. 7–30.

Darázs Dóra, Szomor Tamás, Szűcsné Szabó Katalin és Varga Zoltán (2004): Gazdasági ismeretek oktatása a fővárosi iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 2. sz. 14–27.

Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (2011): *A vállalkozói készségek fejlesztése középiskolákban II. ütem*. 2012. 01. 09-i megtekintés, www.kvk.i-dia.org/p/programrol.html

Economic Statistics Database (2011): *Hungary Total Government Gross Debt (% of GDP) Statistics*. 2011. 08. 01-i megtekintés, http://www.economywatch.com/economic-statistics/Hungary/General_Government_Gross_Debt_Percentage_GDP/

ENSZ (2009): *EMPRETEC modell*. 2011. 10. 19-i megtekintés, http://www.unctad.org/en/docs/diaeed20093_en.pdf

Európai Bizottság (2005): *Best Procedure Project: „Mini-Companies In Secondary Education”*. Final Report of the Expert Group. 2011. 01. 03-i megtekintés. http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/getdocument.cfm?doc_id=3560

Európai Bizottság (2010a): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. 2011. 09. 06-i megtekintés, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0011:FIN:EN:PDF>

Európai Bizottság (2010b): *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 2011. 07. 03-i megtekintés, http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso__007_-_europe_2020__en_version.pdf

Európai Bizottság (2010c): *Competitiveness and Innovation Framework Programme, Entrepreneurship and Innovation Programme (EIP)*. 2011. 07. 03-i megtekintés, http://ec.europa.eu/cip/eip/promotion-entrepreneurship/index_en.htm

Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006/962/EK. *Az Európai Unió L394. számú Hivatalos Lapja*, 10–18.

Eurostat és Európai Bizottság (2011, augusztus): *Youth unemployment rate*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_

- explained/images/9/9e/Table_youth_unemployment_MS.png
- Falck, O. és Woessmann, L. (2010): *School Competition and Students' Entrepreneurial Intentions: International Evidence Using Historical Catholic Roots of Private Schooling. Program on Education Policy and Governance Working Papers Series*. 2011. 12. 10-i megtekintés, http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG10-01_Falck-Woessmann.pdf
- Faragó Klára és Radnóti István (2010): Személyiségvonások befolyása a vállalkozói kockázatvállalásra. *Pszichológia*, **30**. 2. sz. 111–141.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapo, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*, **59**. 4. sz. 711–732.
- Fülöp Márta (2001): Teachers' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and USA. *Children's Social and Economic Understanding*, **4**. 3. sz. 142–159.
- Fülöp Márta és Berkics Mihály (2002): Economic education and attitudes towards enterprise, business and competition among adolescents in Hungary. In: Hutchings, M., Fülöp, M. és Van den Dries, A. (szerk.): *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent. 129–153.
- Fülöp, M., Davies, I., Berkics, M., Hutchings, M. és Ross, A. (2004): Entrepreneurs and/or citizens. A comparison of English and Hungarian teachers' views on enterprise and the good entrepreneur in a competitive world. *Applied Psychology in Hungary*, **5–6**. sz. 23–46.
- Fülöp, M. (2008): Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 51–74.
- Gartner, W. B. (1988): „Who is the entrepreneur?” Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, **12**. sz. 11–32.
- Gera Andrea (2008): *A pénzügyi ismeretek oktatása az alap- és középsztintű képzésben*. Budapesti Értéktársaság, Budapest.
- GKI Gazdasági Kutató Zrt. (2011): *A GKI Gazdaságkutató Zrt. előrejelzése 2011-re*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://www.gki.hu/sites/default/files/users/Szenczy%20D%C3%A1niel/sajtoanyag_honlapra_1106.pdf
- Hall, C. (2001): *The Responsible Entrepreneur*. Career Press, New Jersey.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. és Shepherd, D. A. (2010): *Entrepreneurship*. 8th Edition. Online Learning Centre. 2011. 10. 19-i megtekintés, http://higher.ed.mcgraw-hill.com/sites/0073530328/student_view0/chapter1/
- Hunyady György (2001): A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady György és Nguyen Luu Lan Angh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Eötvös Kiadó, Budapest. 484–492.
- Hüvös Ágnes (2009): Vállalkozóvá válás. Hol a helye a felnőttképzésben? *Felnőttképzés*, **3**. sz. 23–30.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011, június): *Munkanélküliségi ráta korcsoportok szerint, nemeként*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_q1f017b.html?39
- Ikävalko, M., Ruskovaara, E. és Seikkula-Leino, L. (2009): Rediscovering teacher's role in entrepreneurship education. *Entrepreneurship Conference, European Foundation for Management Development, Barcelona*. 2009. 26th-27th February. 2010. 07. 10-i megtekintés, http://developmentcentre.lut.fi/files/muut/EFMD_rediscovering.pdf
- Johannisson, B., Landström, H. és Rosenberg, J. (1998): University training for entrepreneurship – An action frame of reference. *European Journal of Engineering Education*, **23**. 4. sz. 477–496.
- Klein, P. G. és Bullock, J. B. (2006): Can entrepreneurship be taught? *Journal of Agricultural and Applied Economics*, **38**. 2. sz. 429–439.
- Lumpkin, G. T. és Dess, G. G. (1996): Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review*, **21**. 1. sz. 135–172.
- Magyar Nemzeti Bank (é. n.): *A jegybank a pénzügyi oktatás támogatásáért*. 2012. 01. 09-i megtekintés, http://www.penziranytu.mnb.hu/Latogatokozpont/Felso_menu/Aktualitasok/Tanaroknak-ajanljuk/A-jegybank-a-penzugyi-oktatas-tamogatasart
- Mihály Ildikó (2001): Vállalkozási ismeretek oktatása Európában. *Új Pedagógia Szemle*, **51**. 12. sz. 81–89.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2007): *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Kormányrendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg)*. 2011. 07. 15-i megtekintés, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from talis. Teaching And Learning International Survey*. 2011. 07. 15-i megtekintés, <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Oosterbeek, H., van Praag, M.C. és IJsselstein, A. (2007): *The Impact of Entrepreneurship Education on*

Entrepreneurship Competencies and Intentions: An evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program. Tinbergen Institute Discussion Paper. Faculty of Economics & Business, University of Amsterdam és a Tinbergen Institute, Amszterdam.

Petheő Attila István (2009): *A vállalati társadalmi felelősségen túl: A szociális vállalkozás.* PhD disszertáció. Kézirat. Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. február 10-i megtekintés, Vállalkozástan Információs és Oktató Portál, http://www.vallalkozastan.hu/data/pagecontent/0/dokumentumok/petheo_a_szocialis_vallalkozas_phd_ertekezes.pdf

Polónyi István és Timár János (2006): A pedagógus probléma. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. sz. 15–31.

Rizza, C. és Varum, C.A. (2011): Directions in entrepreneurship education in Europe. *XX Jornadas Economía de la Educación*, Malaga. 2011. 30th June–1st July. 2011. 07. 10-i megtekintés, <http://www.pagina-aede.org/malaga2011/rizza.pdf>

Shane, S. és Venkataraman, S. (2000): The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, 25. 1. sz. 217–226.

Smart, S., Fülöp, M. és Pergar Kuscer, M. (2006): Teachers' discourse of competition. In: A. Ross, Fülöp M. és M. Pergar Kuscer (szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation. A three-country study of Slovenia, Hungary and England.* Faculty of Education, Ljubljana. 125–158.

Smith, B. R., Kickul, J. és Coley, L. (2010): Using simulation to develop empathy and motivate agency: an innovative pedagogical approach for social

entrepreneurship education. In: Fayolle, A. (szerk.): *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. III. Edward Elgar Publishing Ltd., Celtenham, UK. 13–24.

Stephens, W. (2003): *Morality and Citizenship: England Compared with Underdeveloped Countries.* Infinity Publishing, Haverford.

Steyaert, Ch. (2004): The prosaic of entrepreneurship. In: Hojrh, D. és Steyaert, Ch. (szerk.): *Narrative and Discursive Approaches in Entrepreneurship: a second movements in entrepreneurship book.* Edward Elgar Publishing Ltd., Northampton. 8–21.

Szabó Antal (2010): *Ifjú vállalkozásfejlesztési politikák, azok fő elemei és gyakorlatai az európai unió országában és hazánkban.* 2011. 07. 20-i megtekintés, Vállalkozástan Információs és Oktató Portál, http://www.vallalkozastan.hu/data/pagecontent/0/ERENET/ifju_vallalkozaspolitika_szabo.pdf

Szomor Tamás (2005): A hallgatók vállalkozói kompetenciáinak felmérése az Általános Vállalkozási Főiskolán. *Tudományos Közlemények*, 12. sz. 195–198.

Váriné Szilágyi Ibolya és Solymosi Zsuzsa (1999): *A siker lélektana.* Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Volkman, Ch., Wilson, K. E., Vyakarnam, Sh. és Sepulveda, A. (2009): *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. A Report of the Global Education Initiative.* World Economic Forum, Genf.

Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál

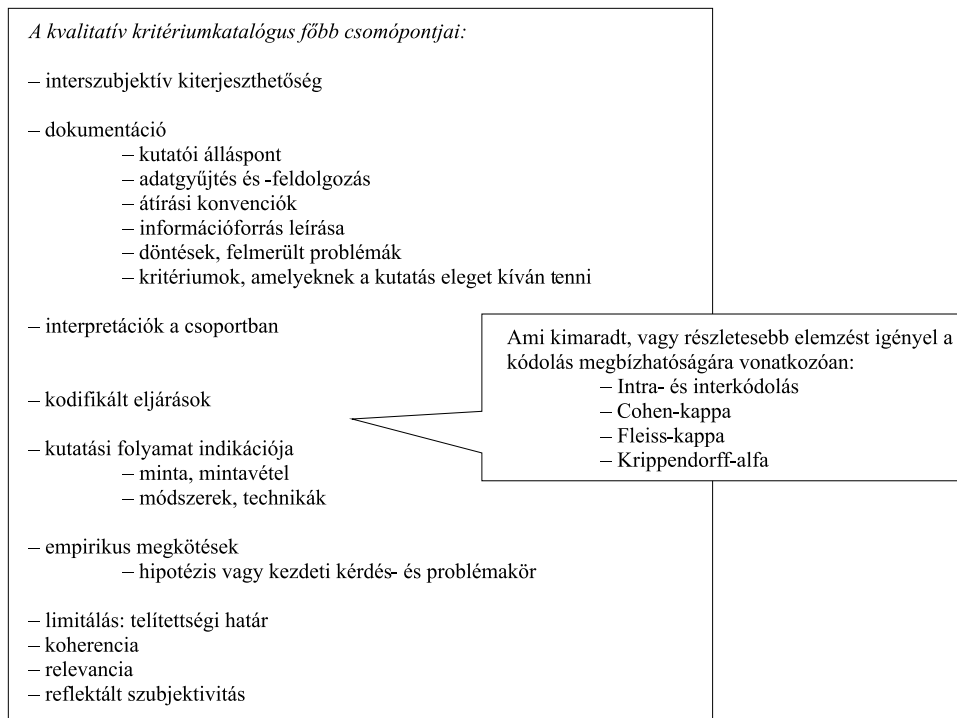
A tanulmány a kvalitatív vizsgálatok megbízhatósági problémáinak elemzésére fókuszál. Hangsúlyt helyez a megbízhatóság általános kérdéseinek tárgyalására, majd a szöveg- és képelemzésnél alkalmazható kódolási mechanizmusok megbízhatósági mutatóinak kiszámítására törekszik. Az intra- és interkódolás, valamint a Cohen-kappa alkalmazhatóságának illusztrálásával nyomatékosítja a kvalitatív kutatómódszertan szisztematizálásának igényét. (1)

Napjainkban többféle álláspont támasztja alá, vagy vonja kétségbe a kvalitatív metodológiai követelmények indokoltóságát és teljesíthetőségét. Utóbbi nézetet vallják a szabad kvalitatív irányzatot képviselő kutatások is, amelyek figyelmen kívül hagyják a metodológiai kritériumokat, átalakítják az egész vizsgálat struktúráját, hangoztatják az elméleti nyitottságot (Lamnek, 1989). Mások átértelmezik a klasszikus metodológiai elveket, a hétköznapi nyelvet is bevonják a tudományos terminológiák érthetőbbé tételére, így a metodológiai elvek stabilizálása érdekében megalkották a kvalitatív kritériumkatalógust (Steinke, 2002). A kvalitatív módszertanban elvéve ugyan, de feltűnik a posztmodern szemlélet is, amely elutasít minden metodológiai elvre vonatkozó koncepciót. Vallja, hogy a kvalitatív elemzések lényege a „szubjektív hangban” van, hiszen a humán valóság – mint ahogy egy műalkotás is – a különböző személyek számára eltérő jelentéssel bírhat. Az ilyen jellegű kutatást művészethez hasonlítók nem formalizált eljárás módoként, hanem a kutatói kreativitásra alapozó művészi, egyedi stílussal rendelkezőként értelmezik a kvalitatív elemzést (Tesch, 1995). E három álláspont közül a kvalitatív kritériumkatalógus követése mellett foglalunk állást, figyelmet fordítva a hazai kvalitatív módszertanban eddig nem, vagy csak ritkán megjelenő kódolási megbízhatósági mutatók kiszámítására. A tanulmány előzetes kvalitatív módszertani ismereteket feltételez, így bizonyos fogalmakat (kódolás, trianguláció, Grounded Theory) nem magyaráz, hanem azoknak a kutatási folyamatban való megjelenését illusztrálja.

A kvalitatív kutatómódszertan szisztematizálására tett egyik sikeres kísérletnek tekinthető a kvalitatív kritériumkatalógus nemzetközi és hazai szakirodalomban történő megjelenése (lásd Steinke, 2002, illetve Sántha, 2007, 2009 munkáit). A kritériumkatalógus vizsgálata során láthatóvá válnak a megbízhatósági és érvényességi kritériumok közötti összefüggések is. Cohen, Manion és Morrison (2000) szerint a megbízhatóság szükséges, de nem elégséges feltétele az érvényességnek, míg az érvényesség előfeltétele a megbízhatóság. Az érvényesség biztosítására számos technika létezik a kvalitatív módszertanban, ezek közül egyik legismertebb a trianguláció alkalmazása a kutatás során (Sántha, 2010). Kevés kérdéskör érinti viszont a megbízhatósági problémákat, ezért a tanulmányban az általános megbízhatósági kérdések feltárása mellett figyelmet fordítunk a kvalitatív kutatásban gyakran megjelenő kódolási technikák megbízhatósági mutatóinak kiszámítására és magyarázatára is. Ez azt sugallja, hogy a számok nem teljes mér-

tékben idegenek a kvalitatív környezettől, a numerikus problémák jelen vannak a szisztematikusan felépített és kivitelezett vizsgálatokban. Minderre azért van szükség, mert a kvalitatív kritériumkatalógus – a módszertan szisztematizálására irányuló törekvések mellett – nem tér ki a kódolás megbízhatóságának számszerűsíthető mutatóira.

Az 1. ábra a kritériumkatalógus főbb tartalmi csomópontjainak ábrázolása mellett felhívja a figyelmet azon struktúrák hiányára, amelyek a kódolás megbízhatóságát hivatottak elősegíteni:



1. ábra. A kvalitatív kritériumkatalógus és a kódolás kapcsolata

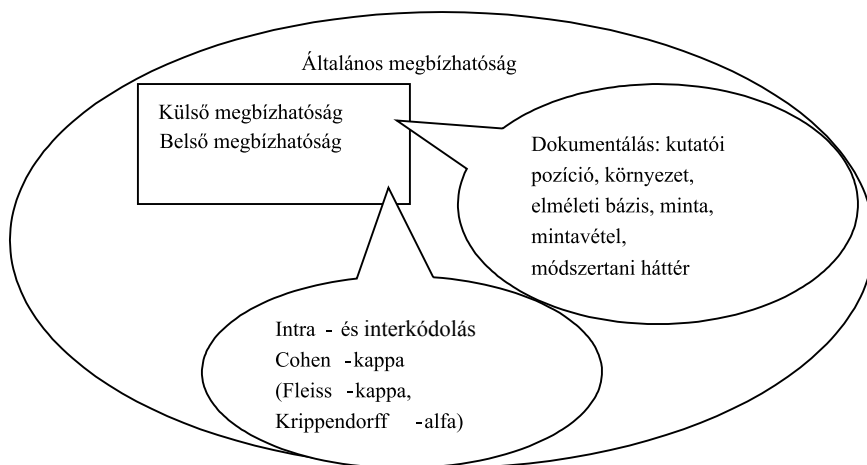
A kvalitatív vizsgálat megbízhatósága

A kutatókban gyakran kételyek merülnek fel a kvalitatív vizsgálat megbízhatóságát illetően. A kérdés adott: miként juthatnak azonos módszerekkel azonos eredményekre különböző kutatók akkor, amikor a kvalitatív kutatás egyedi és gyakran megismételhetetlen jelenségeket, kontextusfüggő elemeket vizsgál, ahol a kutató is a folyamat aktív szereplője lehet. A tanulmányok többsége a vizsgálatok minden elemének pontos és részletes dokumentálásában, valamint a reflektív kutatói szemlélet alkalmazásában látják a megbízhatóság érvényesítését. A mindenre kiterjedő és pontos dokumentálás mellett kitérnek a külső megbízhatóság (a kutatói pozíció azonosítása, a minta és a környezet elemzése, az elméleti bázis feltárása, a módszerek bemutatása a lehetséges gyenge pontok, hibák, szükséges korrekciók feltárásával) és a belső megbízhatóság (megfigyelési kategóriák használata, a kutató, a kódoló közötti egyeztetés) ismertetésére is (Golnhofer, 2001; Sántha, 2009; Szabolcs, 2001; Szokolyszky, 2004).

A külső és a belső megbízhatóság tartalmi egységei a vizsgálat részletes magyarázatára fókuszálnak. Mindez több lépésben valósítható meg. Például a kérdésfeltevésnél indo-

kolt kitérni arra, hogy honnan és hogyan keletkeztek a kezdeti kérdés- és problémakörök, továbbá az eredmények dokumentálásánál célszerű figyelmet fordítani az eljárás részleteinek feltárására is. Utóbbi esetben problémát jelenthet, ha a kutatási fázisok nem követelhetők vagy nem egyértelműen tártuk fel őket. Például az etnográfiai kutatásban a terepjegyzetek és az adatok dokumentációjának javítására javasolt a jegyzetek sztenderdizálása, bár ez a folyamat többségében még a jövő vizsgálataira vár (*Brüsmeister, 2000; Flick, 2002*). Ebben a tekintetben a jövő nem is olyan távoli, hiszen a multikódolt adatok (a kép, a hang, a szöveg és a videoadatok) kvalitatív elemzésénél már találkozunk a jegyzetek, a különféle hanganyagok átíratainak szisztematizálásával és a szövegek egyezményes formában való megjelenítésével (lásd *Silverman, 2004* kötetét), továbbá megjelenik a videófelvételek elemzési mechanizmusainak strukturálhatósága is (*Raab, 2008*).

A megbízhatósági problémák elemzésénél célszerű különbséget tenni a kvalitatív vizsgálat általános megbízhatósága, valamint a kép- és szövegadatok, illetve a hanganyagok átírása után kapott szövegek kódolásainak megbízhatósága között, hiszen utóbbi a vizsgálat általános megbízhatóságához járul hozzá (lásd 2. ábra). A továbbiakban az intra- és interkódolás folyamatát és a Cohen-kappa kiszámítását részletezzük abban a reményben, hogy e technikák megtalálják helyüket a hazai kvalitatív módszertan világában (ez lényeges lenne azért is, mert kapcsolatba hozhatók a személyi triangulációval). A Fleiss-kappa és a Krippendorff-alfa bonyolult matematikai statisztikai háttük miatt a kvalitatív módszertan számára távolabb állnak, mint a Cohen-kappa, de alapkoncepciójuk összeegyeztethető a kvalitatív megbízhatóság numerikus kérdéseivel is. Mivel elemzésük túllépné a tanulmány elméleti bázisát, így tárgyalásuktól jelenleg eltekintünk.

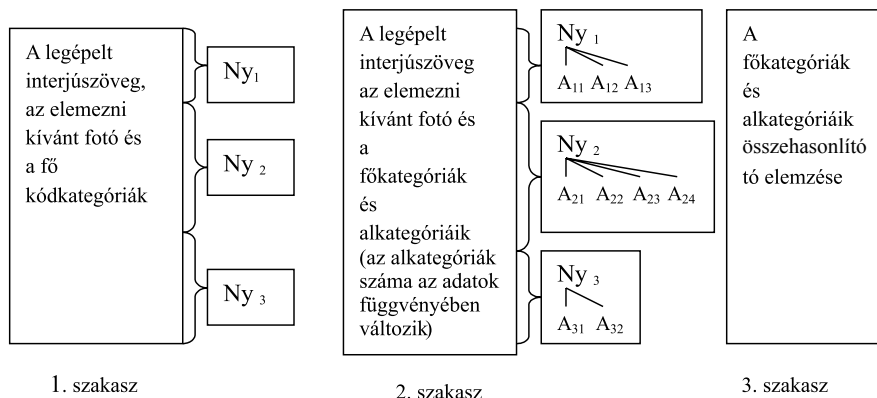


2. ábra. A kvalitatív vizsgálat megbízhatósági kritériumai

Az intra- és interkódolás

A szöveg- és képadatok gyakran előforduló kvalitatív adatfajták, hiszen a különféle interjúk, a megfigyelések, a kognitív térképek kommentárjai, a támogatott felidézés óraelemzései, a reflektív naplók, a fotóinterjúk, a fotók és a műalkotások elemzése, de a hosszabb képfeliratok vizsgálata is kiindulhat a szövegek és a képek mélyrétegeinek feltárásából. Az adatokat akár manuálisan, akár különböző szoftverekkel dolgozzuk fel, minden esetben a kiinduló lépés a kódolás. A továbbiakban a kvalitatív elemzéseknél gyakran használt, a Grounded Theory elvének megfelelő nyílt, axiális, szelektív kódolás, illetve az a priori és az in-vivo kódok esetén mutatjuk be a kódolás megbízhatósági mutatójának kiszámítását.

A Glaser és Strauss nevével jelzett Grounded Theory (megalapozott elmélet) három, sorrendben egymást követő kódolási mechanizmust különböztet meg. A nyílt kódolás a kódolási folyamat kezdeti szakasza, amikor tartalmuknak megfelelő fogalmakat rendelünk a szövegrészekhez, majd ezeket kategóriákká rendezzük. Az axiális kódolás egy kategória különböző szempontjait elemzi. A cél az, hogy így alapkategóriák és alkategóriák álljanak rendelkezésre, ahol vizsgálni tudjuk a kategóriák közötti összefüggéseket. A szelektív kódolással már a kutatás egészében kulcsfontosságú kategóriák és azok alkategóriáinak kiemelése és összehasonlítása történik a vizsgálat teoretikus hátterének függvényében (Gelencsér, 2003; Sántha, 2009). A 3. ábra a kódolás lépéseit illusztrálja, ahol Ny_i a nyílt kódolás kategóriáit, míg az A_{ij} az axiális kódoláskor kapott alkategóriákat jelentik.



3. ábra. A nyílt, az axiális és a szelektív kódolás mechanizmusai

Az adatfeldolgozásnál a kódolás mechanizmusa szövegek esetén a következőképpen működhet a gyakorlatban (manuális adatfeldolgozásnál, illetve szoftverrel történő elemzésnél is többek között ezt a logikát követi a legtöbb program; a fotó- és képelemzés esetén a harmadik ponttól válnak relevánssá a lépések) (Sántha, 2009):

Az első lépésben a naplószerűen dokumentált megfigyeléseket, az interjúkat és az egyéb kvalitatív technikával végzett vizsgálatok anyagát le kell gépelni. Ekkor dönthetünk a különféle átírási technikák alkalmazása mellett is. Így rendelkezésre áll a kódolásra szánt dokumentum;

A teljes anyagot minél többször olvassuk el. Olvasás közben értelmezzük a szöveget, így gondolatban már kialakulhatnak azok a főbb tartalmi egységek, amelyek a kódolás kiindulási fázisát képezik;

A főbb tartalmi kategóriákhoz kódokat rendelünk (nyílt kódolás). Ezt megtehetjük elméleti ismereteink alapján, vagy korábbi kutatási gyakorlatunk tapasztalatait felhasználva is. Figyeljünk arra, hogy a kódok egyértelműek legyenek, hiszen az átfedések gátolhatják az adatfeldolgozást. A kódokhoz a szövegből különböző idézetek állnak rendelkezésre, ezek segítik a tematikus rendszerezést, valamint útmutatóként szolgálnak a teljes adatbázisban való kereséshez. Legyünk tekintettel arra, hogy milyen jelenséget vizsgálunk, kik az érintettek, a jelenség milyen aspektusairól beszélünk, milyen alapokon áll a vizsgálat, továbbá indokolt a központi stratégiáink és taktikáink vázolása is;

A főbb tartalmi csomópontok között alkategóriákat keresünk, vagyis a rendelkezésünkre áll – de már részegységekre tagolt – szöveg további lebontását végezzük el (axiális kódolás). A kategóriák között összefüggéseket állapítunk meg, ez a kódolás bonyolultabb fázisa. Ekkor szintén rendelkezésünkre állnak az eredeti idézetek, amelyek emlékeztetőként szolgálhatnak;

A főbb tartalmi csomópontok és alkategóriák közötti összehasonlítás és különbségkezesés, az ok-okozati összefüggések feltárása vezet el a kívánt eredményekig (szelektív kódolás).

A kvalitatív kutatómódszertan a tartalomelemzésnél használja az a priori kódolást is, ami az adatkódolás olyan formája, ahol a kódolás kategóriáit még az elemzés előtt – elméleti megfontolások segítségével – alakítottuk ki. Ekkor előre összeállított kódstruktúrát illesztünk a szövegre. Ezt megtehetjük, ha a vizsgálat célja, logikája mindezt lehetővé teszi, de tekintettel kell lennünk arra is, hogy így már nem a szabad kvalitatív vizsgálat elvét követjük, hiszen az előre összeállított kódstruktúra, valamint a szövegből kapott kódok más elemzési logikát követelnek meg. Ezzel szemben az in-vivo kódolás során a kódok elnevezésénél a szövegben előforduló kifejezések közül választunk. Ez a kódolás akkor alkalmazható, ha nem ragaszkodunk az előre kreált kódlistához, vagy egyáltalán nincs ilyen listánk, rugalmasan kezeljük a szövegekből feltűnő koncepciókat. Továbbá a technika nem használható azon képek kódolásánál sem, amelyek nem tartalmaznak feliratokat, hiszen ebben az esetben a képfeliratok hiányában a kódok nevét nem tudjuk szó szerint rögzíteni.

A kódolás után indokolt megnézni, hogy miként ellenőrizhető a kódolási folyamat megbízhatósága. A megbízhatósági mutató kiszámításakor kétféleképpen járhatunk el:

Intrakódolás során egy kódoló kétszer kódolja ugyanazt a dokumentumot. Néhány óra vagy célszerű néhány nap után (hogy ne legyenek frissek az első kódolás során szerzett tapasztalatok) a kódoló újrakódolja a szöveget, majd összehasonlítja a kapott kategóriákat.

Interkódolásnál két különböző személy egymástól függetlenül kódolja ugyanazt a dokumentumot, majd a kapott kategóriákat összehasonlítják. Ekkor azt célszerű végiggondolni, hogy a kódolásba bevont új személy milyen előismeretekkel rendelkezik a kódolás menetéről, szükséges-e megismertetni őt a különböző lépésekkel. A probléma jogos, hiszen a felkészítés hiánya befolyásolhatja a megbízhatósági mutató értékét. Ennek tudatában az interkódolásra alapozó vizsgálatokat vezetőik élnek a lehetőséggel és csoportmegbeszélésen közösen foglalnak állást a kódolási technikákról és alkalmazásuk mikéntjéről. (Továbbá az új személy bevonása az érvényesség egyik paraméterét, a személyi triangulációt is előrevetíti).

Intra- és interkódolásnál egyaránt a magasabb megbízhatósági mutatóval rendelkező kódolás többségi kategóriái a mérvadóak, míg a nem egyező kategóriáknál konszenzusos megoldásként kell döntenie a kódok hovatartozásáról. Az intra- és interkódolás az a priori és az in-vivo kódolás alkalmazásakor problémamentesen működhet, míg a Grounded Theory esetén csak a nyílt kódolás során meghatározandó főkategóriákra vonatkoztatható biztonsággal (hiszen az axiális és a szelektív kódolásnál már a kutató problémaérzékenysége, kreativitása is szerepet kaphat, így itt szubjektív hatások léphetnek fel). A megbízhatósági mutató a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas különböző szoftverek használatakor is hasonlóan számítható ki. A kvalitatív vizsgálatok adatelemzési folyamataiban gyakran előforduló szoftverek, mint például a német ATLAS.ti és MAXQDA, valamint az ausztrál fejlesztésű NVivo lehetővé teszik a kutatói csapatmunkát is, így követhetővé válik az ugyanazon projekten dolgozó kutatók tevékenysége is (Kuckartz és Sharp, 2011; Mühlmeyer-Mentzel, 2011; Saillard, 2011; Schönfelder, 2011).

A kódolás megbízhatósági mutatójának (jelölje k_m) kiszámítása a következő képlettel történik (Dafinoiu és Lungu, 2003):

$$k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$$

n:= azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik

i:= az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma

j:= a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma

A továbbiakban konkrét példa alapján követjük nyomon a megbízhatósági mutató kiszámítását. A Grounded Theory elvét követve, intrakódolást alkalmazva tegyük fel, hogy ugyanazon személy egy pedagóguskutatás során készített interjúszöveg két független kódolásakor az alábbi főkategóriákat állította fel a pedagógus tevékenységével kapcsolatban (interkódolásnál hasonló gondolatmenet alapján dolgozunk):

– kódolás eredményei: tervezés, eltérés a tervtől, értékelés, nevelés, fegyelem, módszertan, döntés

– kódolás eredményei: tervezés, eltérés a tervtől, tanulók, szülők, nevelés, döntés

A négy egyező kategóriát aláhúzással jelöltük. Ekkor

$$k_m = \frac{4 \cdot 2}{7 + 6} = \frac{8}{13} = 0,61$$

A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódok megegyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója 1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, vagyis minél kevesebb az egyező kódkategória, a kódolás megbízhatósági mutatója annál kisebb 1-nél. A kvalitatív kutatómódszertanban jelenleg nincs egyértelmű álláspont a megbízhatósági mutató értékére vonatkozóan. Így pusztán azt követeljük meg, hogy szituációtól függően végezzük el a kódolás valamelyik verzióját és törekedjünk a minél nagyobb érték elérésére. Állásfoglalásunk szerint a megbízhatósági mutató 0.6 feletti értéke már megfelelő, hiszen hasonlóan a Cohen-kappa értékeihez – lásd a következő fejezet részben Greve és Wentura (1997), valamint Landis és Koch (1997) strukturálását – a kódolás ekkor elfogadhatóan magas értékeket és kódstruktúrákat eredményez.

A Cohen-kappa a kvalitatív módszertanban

A társadalomtudományi kutatómódszertan világában számos olyan eljárást tartunk számon, amely az interkódolás megbízhatósági mutatójának kiszámítására szolgál. Használatuk attól függ, hogy két vagy több kódoló kódol egy adott szöveget. Az interkódolás megbízhatósága két kódolóra a Cohen-kappával (Cohen, 1960), míg kettőnél több kódolóra a Fleiss-kappával (Fleiss, 1971) számítható ki. Ma már a Cohen-kappára is rendelkezik alternatívával a módszertan, hiszen újabban a kutatói érdeklődés fókuszába került a Krippendorff-alfa is, mint további megbízhatósági mutató (von Eye, 2006; Krippendorff, 2004). A Krippendorff-alfa és a Fleiss-kappa használatához már nélkülözhetetlenek a bonyolult matematikai statisztikai műveletek, így újfent felmerül a kérdés, hogy lehetséges-e, szükséges-e, ha igen, akkor milyen mértékben numerikus alapokra építeni a kvalitatív megbízhatóság problémakörét.

A kvalitatív vizsgálatokban elterjedt a két kódoló alkalmazását szorgalmazó szemlélet, hiszen a két kódoló amellelt, hogy a kutatás számára a személyi és az anyagi források tekintetében is jobban elérhető, kielégíti a személyi trianguláció elvét, nevezetesen azt, hogy több kutatónak szükséges ugyanazt a problémát vizsgálni ahhoz, hogy az elemzést egzaktabb keretek közé szorítsák.

A Cohen-kappa tudományos köztudatba történő bevezetését 1960-tól Jacob Cohen amerikai pszichológus, statisztikus nevéhez kötjük. Ha ugyanazt az eseményrendszert (szöveget, jelenséget) két kódoló kódolásaival képezzük le, akkor a Cohen-kappa segítségével megvizsgálható, hogy a kódolások mennyiben különböznek egymástól, vagy milyen mértékben egyeznek meg a kategóriák (meg kell jegyeznünk, hogy a kódolás megbízhatósági mutatójának Dafinoiu és Lungu (2003) szerinti kiszámítása egyszerűbben működik és az is megfelelő lehet az interkódolást alkalmazó kutatások számára).

A Cohen-kappa problémamentesen használható az a priori kódolási stratégiát követő kvalitatív vizsgálatoknál, hiszen ekkor a kategóriákat már a kódolás előtt, a rendelkezésre álló elméletek függvényében kialakítottuk. Viszont a Grounded Theory által megkö-

vetelt nyílt kódolási elvek során alkalmazása többszörös átgondolást igényel, hiszen ekkor problémás a két kódolásból származó ugyanazon kategóriarendszer felállítása. Ez akkor működhet, ha a vizsgálatba újonnan bevont kutató előzetes felkészítésen esett át, ahol megismerhette a Grounded Theory kódolási rendszerének mechanizmusait és a vizsgálat célját, menetét. A különböző kategóriák tartalma közötti hasonlóság vagy különbség befolyásolja a Cohen-kappát, hiszen ennek megfelelően történik a kontingencia-táblázat (lásd: 1. táblázat) kialakítása, amely álláspontunk szerint nem mindig mentes a szubjektív hatásmechanizmusoktól. Körültekintően célszerű eljárni az in-vivo kódolás esetén is, hiszen bár ez rugalmasabb az a priori megközelítéstől, de a szövegből nyert kódok alkotta kategória-rendszerek azonosságának biztosítása itt is gondot okozhat. Gyakran konszenzusos megoldást célszerű elfogadni a szinonimaként használható kód kifejezésekre vonatkozóan, hiszen a lényeg nem a kód nevén, hanem a mögöttes tartalmakon van.

Tegyük fel, hogy egy interjúszöveget két kódoló kódolt. Ekkor megállapítható a két kódolás tartalmi kategóriái közötti azonosság és különbözőség, így az adathalmaz egy $n \times n$ -es kontingencia-táblázatban rögzíthető:

1. táblázat. Kategóriák

1. Kódoló	2. Kódoló				Összesen (gyakoriságok)
	Kat ₁	Kat ₂	...	Kat _n	Σ
Kat ₁	X_{11}	X_{12}	...	X_{1n}	$x_{1+} = \sum_{i=1}^n x_{1i}$
Kat ₂	X_{21}	X_{22}	...	X_{2n}	$x_{2+} = \sum_{i=1}^n x_{2i}$
\vdots	\vdots	\vdots	\vdots	\vdots	\vdots
Kat _n	X_{n1}	X_{n2}	...	X_{nn}	$x_{n+} = \sum_{i=1}^n x_{ni}$
Σ	$x_{+1} = \sum_{i=1}^n x_{i1}$	$x_{+2} = \sum_{i=1}^n x_{i2}$...	$x_{+n} = \sum_{i=1}^n x_{in}$	$\Sigma\Sigma = N$

Az általános kappa értékének kiszámítása a következőképpen történik:

$$k = \frac{p_0 - p_c}{1 - p_c}, \text{ ahol}$$

p_0 megfigyelt pontosság (mindkét kódolónál az azonos kategóriák, a főátló elemei):

$$p_0 = \frac{\sum_{i=1}^n x_{ii}}{N}$$

p_c az alkalmi egyezés (véletlenszerű azonosság): $p_c = \frac{\sum_{i=1}^n x_{i+} \cdot x_{+i}}{N^2}$

n : sorok száma a kontingencia-táblázatban

x_{ii} : kategóriák száma az átló mentén

x_{i+} : összes kategória az i sorban

x_{+i} := összes kategória az i oszlopban

N := összes elemszám

A továbbiakban példán keresztül tekintjük át a kappa értékének kiszámítását. A 2. táblázat egy 4x4-es kontingencia-táblázatot rögzít, ahol mindkét kódoló kategóriáinak számát megjelöltük (lásd az a priori, az in-vivo és a Grounded Theory nyílt kódolásai során jelzett problémákat).

2. táblázat. Kódolási kategóriák

1. Kódoló	2. Kódoló				Összesen (gyakoriságok)
	Kat ₁	Kat ₂	Kat ₃	Kat ₄	Σ
Kat ₁	5	2	1	0	8
Kat ₂	2	4	5	0	11
Kat ₃	2	2	4	1	9
Kat ₄	0	0	1	3	4
Σ	9	8	11	4	$N = 32$

A táblázat adatai alapján:

$$p_0 = (5+4+4+3) : 32 = 0.5$$

$$p_c = (8 \cdot 9 + 11 \cdot 8 + 9 \cdot 11 + 4 \cdot 4) : 32^2 = 0.268$$

$$\kappa = (0.5 - 0.268) : (1 - 0.268) = 0.317$$

Az általános kappa értékének kiszámítása után lehetőség van a megbízhatóság kategóriánkénti meghatározására is, de meg kell jegyeznünk, hogy e technikát nem használja a kvalitatív módszertan. Ez különös, hiszen a kvalitatív vizsgálatok a jelenségek mélyrétegeinek feltárására fókuszálnak, ugyanakkor elsősorban a kódolás megbízhatóságára figyelnek és nem az egyes kódok megbízhatóságának meghatározására.

Tegyük fel, hogy a 2. kódoló 2. kategóriájára (Kat₂) vonatkozóan szeretnénk kiszámítani a kappa értékét (referenciaként használjuk a 2. táblázat adatait). Ezt a következő képlet segítségével tehetjük meg:

$$\kappa_i = \frac{k_i - k_{i+} \cdot k_{+i}}{k_{i+} - k_{i+} \cdot k_{+i}}, \text{ ahol}$$

k_{ii} := az i sorban / i oszlopban egyező kategóriák aránya

k_{i+} := az alkalman egyező kategóriák aránya az i sorban

k_{+i} := az alkalman egyező kategóriák aránya az i oszlopban

A 2. kódoló 2. kategóriájára vonatkoztatva a képletet:

$$k_{ii} = 4 : 32 = 0.125$$

$$k_{i+} = 11 : 32 = 0.343$$

$$k_{+i} = 8 : 32 = 0.25$$

$$\kappa = [0.125 - (0.343 \cdot 0.25)] : [0.343 - (0.343 \cdot 0.25)] = 0.04 : 0.257 = 0.155$$

A kappa értékének ismeretében célszerű állást foglalni a kódolás megbízhatóságára vonatkozóan. Az értékek interpretációjánál Greve és Wentura (1997) szerint a következő eseteket tartjuk számon:

1. A kappa értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódolók véleménye az összes kategóriára vonatkozóan egyezett, akkor $\kappa = 1$. Ha mindkét kódoló kategóriái között az azonosság csak elképzelhető, akkor ez a tény matematikailag a kappa értékét 0 irányába mozgatja, vagyis minél kisebb az azonosság, a kappa annál jobban közelít a nullához;

2. Ha $\kappa < 0.40$, akkor gyenge azonosságról és kódolásról beszélünk. Ilyen esetben a kappa értékét és a kódokat célszerű fenntartással fogadni;

3. $0.40 \leq \kappa \leq 0.60$ mutatónál a megbízhatóság közepes, az érték és a kódok még elfogadhatók;

4. Más esetekben elfogadható a kappa értéke és a kódolás.

Landis és Koch (1977) Greve és Wentura álláspontjától eltérő strukturálást tartanak elképzelhetőnek, ezért jobban differenciálják a kappa értékét és a kódolás megbízhatóságát:

1. $\kappa < 0$ esetén teljes különbözőségről beszélünk. A Greve és Ventura kategorizációja szerint minél kisebb a kódolások közötti azonosság, a kappa értéke annál jobban közelít a nullához. A kappa általános képletét tekintve matematikailag nem zárható ki a negatív kappa érték sem. Ez azt jelenti, hogy a két kódoló kategóriáinak azonossága kisebb, mint a véletlenszerű azonosság. A negatív kappát a kvalitatív módszertan nem használja, ezért az értéket $0 \leq \kappa \leq 1$ intervallumban értelmezzük;

2. $0 \leq \kappa \leq 0.20$ között gyenge azonosságról beszélünk;

3. $0.21 \leq \kappa \leq 0.40$ elégséges azonosság esete áll fenn;

4. $0.41 \leq \kappa \leq 0.60$ közepes azonosságot mutat;

5. $0.61 \leq \kappa \leq 0.80$ esetén az azonosság figyelemreméltóan magas, jó;

6. $0.81 \leq \kappa \leq 1$ nagyon magas, kiváló azonosság áll fenn.

A strukturálási lehetőségek ismeretében térjünk vissza a 2. táblázatban rögzített példához, ahol a kappa értéke ($\kappa = 0.317$) Greve és Ventura (1997) rendszere szerint gyenge azonosságot és kódolást mutat, míg Landis és Koch (1977) alapján elégséges azonosság esete áll fenn. A 2. kódoló 2. kategóriájára vonatkoztatott $\kappa = 0.155$ érték úgy is értelmezhető, hogy az egyezés 15 százalékkal jobb annál, mintha csak esetleges lenne.

Összegzés

3. táblázat. A kvalitatív megbízhatósági problémák

	<i>Előny</i>	<i>Kritikus pont</i>
Kvalitatív megbízhatósági kérdések	Létezik a kvalitatív kritériumkatalógus, amelyben kitüntetett figyelem illeti az általános megbízhatósági problémákat. A külső és a belső megbízhatósági kérdések tárgyalását is szükséges megtenni.	Nincs egységes álláspont a megbízhatósági kérdések szükségességére és lehetségességére vonatkozóan.
Intra- és interkódolás	Lehetőséget biztosít a kódolás megbízhatósági mutatójának kiszámítására. Egyszerű képlete sok kódolási típusnál problémamentesen alkalmazható.	Egyszerű matematikai alapon áll. Kritikaként felvetődik a kérdés: szükséges-e számolni a kvalitatív vizsgálatban?
Cohen-kappa	Két kódoló kódolásainak (interkódolás) vizsgálatára használható, matematikai alapokon álló technika.	Matematikai háttere miatt kritizált A különböző kódolási elvek nem mindig teszik egyértelműen lehetővé a kategóriák kapcsolatának számokkal való kifejezését (lásd a kontingencia-táblázat készítésének problémáit), így a Cohen-kappa is kritikák alapját képezi. Kettőnél több kódoló esetén más kappa-mechanizmus (Fleiss-kappa) szükséges. Különböző rendszerek a kappa értékek és a megbízhatóság közötti kapcsolat kimutatására.

A kvalitatív megbízhatósági kérdések, a kódolás megbízhatósága és a kappa értékével kapcsolatos problémák átlátása érdekében a tanulságokat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

A megbízhatóság előnyeinek és problémás területeinek áttekintése után kijelenthető, hogy a kvalitatív vizsgálatok szisztematizálásának egyik lépcsőfoka a megbízhatósági kérdések egyértelmű nyilvánosságra hozatala, valamint megoldási javaslatok készítése a probléma elhárítására. Ehhez kívánt a tanulmány egy lehetséges utat mutatni.

Jegyzet

(1) A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatásával készült.

Irodalom

- Brüsemeister, T. (2000): *Qualitative Forschung*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Cohen, J. (1960): A coefficient for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 68. sz. 409–412.
- Cohen, L., Manion, L. és Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. Routledge Falmer, London.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Fleiss, J. L. (1971): Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76. 5. sz. 378–382.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. 143–154.
- Golnhoffer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Greve, W. és Wentura, D. (1997): *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung*. PVU Beltz Verlag, Weinheim.
- Kuckartz, A. és Sharp, M. J. (2011): Responsibility: A Key Category for Understanding the Discourse on the Financial Crisis – Analysing the KWALON Data Set with MAXQDA 10. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12. 1. sz. Art. 22. 2011. 02. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101222>
- Krippendorff, K. (2004): *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Lamnek, S. (1989): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. München.
- Landis, J. R. és Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33. sz. 159–174.
- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2011): Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded Theory“-Forschungsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12. 1. sz. Art. 32. 2011. 02. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101325>
- Raab, J. (2008): *Visuelle Wissenssoziologie*. UVK, Konstanz.
- Saillard, E. K. (2011): Systematic Versus Interpretive analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12. 1. sz. Art. 34. 2011. 02. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101345>
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 168–177.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 54–63.
- Schönfelder, W. (2011): CAQDAS and Qualitative Syllogism Logic – Nvivo 8 and MAXQDA 10 Compared. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12. 1. sz. Art. 21. 2011. 02. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101218>
- Silverman, D. (2004): *Interpretarea datelor calitative*. Polirom, Iași.
- Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E. és Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Verlag, Hamburg. 319–331.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tesch, R. (1995): *Qualitative Research*. Falmer Press, New York.
- von Eye, A. (2006): An Alternative to Cohen's κ . *European Psychologist*, 11. sz. 12–24.

A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban

Az utóbbi évek uniós oktatáspolitikai törekvéseiben kiemelt helyet kapott a romák oktatásának fejlesztése. Míg néhány évtizeddel ezelőtt mindössze a nyugati országokban utazó életmódot folytató csoportok életmódját kívánták szabályozni, addig mostanra a befogadó társadalom elérésének célja új fejleményeket hozott. Az oktatás, a képzés, a szociális és egészségügyi szolgáltatások széles körű elérése, a foglalkoztatás és a lakhatás kérdései kerültek előtérbe. A tendenciákat elemezve jól kirajzolódnak Európa-szerte azok az innovatív tendenciák, amelyek számos ponton hasonlóságokat mutatnak a különböző EU-tagállamok között, mindamellelt, hogy az egyes országok saját, nemzeti vonásai is átszínezik a főbb kezdeményezéseket.

A cigányságot az Európai Unióban általában két szempontból veszik számba a közösségi fejlesztési programok, uniós dokumentumok. Egyrészt mint hátrányos helyzetű, szegénységnek, előítéleteknek kitett csoportot tekintik, s az esélyeik javítását célozzák, másrészt mint a többségi lakosságtól eltérő kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi csoporttal számolnak. Mind az esélyeik javítása, a társadalmi befogadásuk elérése, mind pedig az interkulturális szemlélet jelenléte megfigyelhető az Európai Unió oktatási, képzési, humánerőforrás-fejlesztési programjainak körében, illetve a létrejött dokumentumokban és határozatokban.

A romák iskolázásának helyzetével való közösségi foglalkozás története egészen a '70-es évek közepéig visszavezethető. 1976-ban az Európai Közösség létrehozta Az első oktatási akcióprogramot, amelynek témánk szempontjából több vonatkozásban is fontossága van. Egyrészt ez volt a Közösség első olyan dokumentuma, amelyben az oktatás nagy jelentőséget kapott – korábban nemzeti belügynek tekintették az oktatással való foglalkozást –, mostanra viszont érezhetően egyre inkább fokozódik az oktatásügy iránti érdeklődés a közösségi politikában is. Bár az oktatás nemzeti jellege és felelőssége továbbra is fennmaradt, azonban a közösség tagjai kezdték felismerni a képzésnek a gazdaság milyenségében, a versenyképesség megőrzésében, növelésében játszott hatalmas szerepét.

Másrészt az akcióprogramban megjelent a vándorló életmódot folytató gyerekek esélyei növelésének igénye, a közoktatásba való integrálás kifejezett törekvése. Az első oktatási akcióprogramban, a tagállamok hat fő területen jelenítették meg az együttműködés szükségességét, ezek közt kapott helyet az esélyegyenlőség kérdése. Ebben kifejezték: „A tagállamok oktatáspolitikájának célja, hogy mindenki egyenlő eséllyel részesülhessen jó minőségű oktatásban” (Forgács és Loboda, 2003, 16. o.). Köztük a fogyatékkal élők és a vándorló életmódot folytató családok gyermekei is említésre kerülnek.

Később, 1984-ben az Európai Parlament két határozat erejéig foglalkozott az állandó bejelentett lakással nem rendelkező gyermekek oktatásával és a cigányok helyzetével. Ugyanebben az évben felkérték a tagállamokat ez irányú tevékenységük összehangolásá-

ra, valamint a roma kultúra őrzésére vonatkozó programok kidolgozására (Kardos és Radó, 1999). Ekkor még a vándorló, illetve menedéket kérő cigányokkal foglalkoztak, hiszen gyakran okozott gondot, hogy hivatalos papírok nélkül vándorolnak, az iskolába járás, az állampolgárság ellenőrzése, a szociális juttatások ügyintézése nehézségekbe ütközött.

Ekkor már néhány éve működött Párizsban a René Descartes Egyetem Cigány Kutatási Központja, melynek munkatársait az Európai Bizottság azzal bízta meg, hogy készítsen átfogó jelentést a cigányság európai oktatási helyzetéről. A kutatóközpontban dolgozók a felkérésnek eleget téve nemzetközi összehasonlító elemzésbe kezdtek, melynek eredményeként száz pontból álló javaslatcsomagot dolgoztak ki. Ebben mindenekelőtt tömören hangsúlyozzák, hogy a cigányság oktatását tekintve „nincsenek receptek, sem tökéletes megoldások” (Liégeois, 2002, 272. o.). Emellett azonban a kisebbségkutatók kiemelték, hogy a gyerekek jellemzőit, igényeit és szükségleteit figyelembe vevő, azok szociokulturális sajátosságaira építő közoktatás lehet eredményes.

Ebben a folyamatban a romák és a többség tagjai közötti aktív párbeszédnek különösen nagy jelentősége van. A másik ember életének megértése, megismerése kommunikáció nélkül elképzelhetetlen. Csakis a rendszeres kommunikáció teremtheti meg az esélyét egymás megértésének, kölcsönös megismerésének. A cigányság oktatásának fejlesztésében az elszigetelt megoldások nem vezethetnek eredményre, az egyes iskolák és a pedagógusok, valamint a szülők és a gyerekek kooperációja vihet előre.

A változások sikeréhez a párizsi kutatók holisztikus szemlélettel javasolták, hogy szektorközi együttműködés keretében az oktatásügyön túl a szociális, a munkaügyi és más területek is dolgozzanak össze, mivel egyedül az iskolától nem remélhető, és nem is várható lényeges javulás elérése. Javasolták, hogy a romákat érintő kérdésekbe magukat az érintettek is vonják be, valamint az egyetemi szociológia és pedagógia tanszékeken meglévő humán erőforrást ugyancsak mozgósítsák a fejlesztések érdekében. Mindehhez nagyfokú nyitottságra, toleranciára, rugalmasságra volt szükség, mely figyelembe vette az érintettek szociális és kulturális jellemzőit. A kutatócsoport munkája nyomán készült könyvekből, azóta – némi késéssel – több megjelent magyarul is (lásd: Liégeois, 2002, 2009).

1987-ben a tagállamok minisztériumaival és a cigány szervezetek tagjaival együtt újabb munka kezdődött, melynek során a miniszterek értekezlete ajánlásokat fogalmazott meg a cigánysággal kapcsolatban a tagállamok részére. Az Európa-szerte általánosan tapasztalt oktatási problémák a tagállamok együttes összefogását és közös fellépését tették szükségessé, melyet az időközben mindinkább nemzetközivé formálódott szakmai és civil csoportok kooperációja is elősegített. Két év múlva, 1989-ben az Oktatási Miniszterek Tanácsa határozatot hozott a cigány és az utazó gyerekek oktatásáról (Liégeois, 2009, Kardos és Radó, 1999). Ebben a dokumentumban kifejezésre juttatják a cigány kultúra elismerésének fontosságát, s a változtatások útját a roma gyerekek neveléséhez szükséges tárgyi, eszközi és személyi feltételek megteremtésében, a családokkal való együttműködésben és az érintettek általános tapasztalatcseréjében látták. Innentől fogva az Európai Unió segítséget nyújt a nemzeti kezdeményezések megvalósításához, a tagországok között felgyűlt tapasztalatok, jó gyakorlatok kölcsönös megismeréséhez.

1989-ben született *Zöld Könyv az oktatás európai dimenziójáról* céljai közt hangsúlyozza „olyan multikulturális Európa létrejöttének az elősegítését, melyben tisztelet övezi a nyelvi és a kulturális identitásokat” (Forgács és Loboda, 2003, 34. o.). Az európai dimenzió gondolata magában foglalja minden, a kontinensen meglévő kultúra őrzésének, ápolásának szerepét és jelentőségét. A kulturális sokféleség elismerésének hátterében az állt, hogy a nyugati államokban eddigre már a bevándorlók, a vendégmunkások gyermekeinek iskolázásának megoldása miatt lényegében átfomálódott a közoktatás arculata, új célok és metodikai megoldások kerültek alkalmazásra, s a fejlesztési folyamatból a romák sem maradhattak ki. A figyelem ekkor még főleg a vendégmunkásokra és a

migránsok gyerekeire irányult, mivel a romák hozzájuk képest jóval kisebb számban voltak jelen a nyugat-európai országokban.

1990–1995 között az Európai Bizottság és a miniszterek képviselőiből álló szakértői testület öt fő prioritást nevezett meg az oktatásban fejlesztendő területként. Ezek a következők: a felsőoktatás, átmenet a tanulásból a munka világába, rugalmas oktatás és távoktatás, pedagógiai anyagok készítése, valamint roma mediátorok képzése. Az ezt követő időszakban számos értékes projekt született e témakörök mentén, valamint konferenciákat, találkozót tartottak a fentiekhez kapcsolódóan (*Liégeois*, 2007, 20. o.).

2008-ban szervezték meg az első Roma Csúcstalálkozót Brüsszelben. Ez volt az első olyan alkalom, amikor a tagországok és a felvételre váró országok kormányai, az EU-intézmények képviselői, valamint különböző civil szervezetek tagjai igen jelentős számban, közösen kezdtek el foglalkozni a romákat globálisan érintő problémákkal, s a megoldási lehetőségek megtalálásával. 2009-ben az Európai Parlament gazdasági lehetőségeik javítását tűzte ki célul, amelyhez a szakképzést, a felnőttképzést kívánják felhasználni, az alacsonyan képzett felnőttek iskolai oktatásba való visszavezetését szeretnék elérni, továbbá a humán erőforrás-fejlesztés mellett a társadalmi tőke- és közöségfejlesztést is kiemelt területként kezelik.

Közben az egyes EU-programokban is helyet kapott a romák oktatásának kérdése. A Socrates programban, mely az EU oktatási cselekvési programja, célként jelent meg az európai dimenzió fejlesztése. A Socrates I. programban (1995–1999) az interkulturális nevelés, s benne a romákkal kapcsolatos oktatáspolitikai interkulturális vonulata is megjelent. A program kifejezetten a migránsok, a vendégmunkások és a romák oktatási helyzetének javítására összpontosított. „Az elsődleges cél az iskolai és általában a társadalmi marginalizálódás veszélyének különösen kitett gyermekcsoportok iskolai programokban való részvételének, integrációjának és esélyegyenlőségének elősegítése. A projektek célja az iskolalátogatási szint és az oktatási színvonal javítása, valamint a gyerekek konkrét oktatási szükségleteinek kiszolgálása volt” (*EU támogatás...*, é. n., 10. o.).

Az interkulturális dimenzió a Socrates II. (2000–2006) programban célként szerepelt. Időközben az Európai Unióhoz újonnan csatlakozni kívánó közép- és kelet-európai országokkal szemben a koppenhágai kritériumokban követelményként támasztották a kisebb-ségek tiszteletben tartását és védelmét. 1993-ban, az Európai Tanács koppenhágai ülése fogalmazta meg azokat a követelményeket, amelyeket a bővítés feltételül szabtak a tagjelöltek számára. 1998-tól országjelentések készültek arról, hogyan sikerült a koppenhágai kritériumok betartása – köztük a kisebb-

ségek, így a romák helyzetének javítása az aspiránsok között.

A közép- és kelet-európai országok ehhez a célhoz az előcsatlakozási alapok révén kívántak hozzájárulni. A PHARE program keretei közt a tagjelöltek széleskörű fejlesztésekbe kezdtek, melyek számos ponton – oktatás, kultúra, egészségügy, szociális helyzet – javítani kívánták a romák helyzetét. A PHARE program 1989 óta nyújtott támogatásokat a volt szocialista országoknak, először csak a rendszerváltás utáni demokratikus átalakulási folyamatokhoz kapcsolódó fejlesztésekre Lengyelország és Magyarország részére, majd a kör kibővült a többi közép- és kelet-európai ország támogatásával is. A PHARE program 1997-től kezdve a korábbi céljától eltérően, már kifejezetten az aspi-

rások előcsatlakozásra koncentrálnak működött. Azzal, hogy a régi tagállamok az újaknak kritériumként szabták az uniós felvételhez a romák helyzetének javítását, a belépni kívánók cigányságának gondjai kerültek reflektorfénybe.

Valójában a nyugat-európai tagállamok roma lakosságának életkörülményei korántsem sokkal jobbak, mint a tőlük keletre élő társaiké, s azok ugyanolyan gondokkal néznek szembe a társadalomban, az oktatásügyben és a közélet más területein is, mint keleti társaik – így komolyabb fejlesztésre ezekben az országokban is nagy szükség lett volna, s lenne ma is. A nyugati tagállamok féltek attól, hogy az uniós egyesüléssel a szegényebb keleti országok lakóinak tömege – köztük főleg a lelegelettebbek, a legszegényebbek áttelepülnek a jóléti államokba, ahol komoly szociális és munkaerőpiaci problémákat okozhatnak. A bevándorlók újabb hullámától tartva, a csatlakozás feltételéül szabták az új országoknak a romák helyzetének általános javítását, a kisebbségek védelmét.

A csatlakozási előkészületek során, a PHARE program keretei közt számos sikeres projektet megvalósítottak, például 2000-ben Szlovákiában az iskola-előkészítést a roma anyák bevonásával, míg az általános és középiskolák számára, a pedagógusok munkáját segítő roma asszisztenseket képeztek. 2001-ben Romániában az óvodáztatást, és a lemorzsolódás csökkentését támogatták, Szlovákiában ugyancsak az óvodai nevelésre helyezték hangsúlyt, míg Csehországban olyan civil társadalmi projekteket finanszíroztak, melyek a romáknak lehetőséget adott tanácsadói munkakörök betöltésére, valamint átképzéseket is támogatott. Magyarországon az esélyegyenlőségi politika került előtérbe a PHARE támogatások alkalmával, a romákkal kapcsolatban, az oktatásban és a munkaerő-piacon. Többek között a speciális iskolákból a normál tanterű iskolába való visszerülést célozták (*EU támogatás...*, é.n.).

A közép-és kelet-európai országok – köztük hazánk – számára is a csatlakozással a PHARE programok helyett az Európai Szociális Alap (ESZA) áll rendelkezésre a további hasonló fejlesztésekre. A romák társadalmi és oktatási esélyeinek javítását az Unió valamennyi országában az EU pénzügyi alapjai, így az Európai Szociális Alap jelentős összegekkel támogatja. Ezen fejlesztések körében helye van a tanárképzés, a továbbképzés, az oktatás, a képzés, a szakképzés, a taneszközök fejlesztésének és az iskolai, óvodai infrastrukturális fejlesztéseknek is (*Forgács és Loboda, 2003*).

Az egyes tagországok nemzeti költségvetésükkel szintén hozzá kívánnak járulni a romák társadalmi befogadásának eléréséhez. A korábbi időszakokhoz képest az utóbbi években jóval nagyobb összegeket és figyelmet szánnak az Európai Unióban a romákkal kapcsolatos közösségi programok megvalósításának, s vannak olyan tagállamok, köztük Magyarország és Románia is, amelyek különösen jelentős mértékű forrásokat nyújt a velük összefüggő programokra. Emellett több más közép- és kelet-európai ország – így például Bulgária, Lengyelország, Szlovákia – ugyancsak kiemelten kezeli uniós programjainak célcsoportjai körében a romákat (*From commitment to action...*, 2010). Több ország a saját Nemzeti Fejlesztési Tervében is megjelenítette a humán erőforrás-fejlesztés prioritásai között a romákkal kapcsolatos terveit. Így van ez Bulgáriában, Romániában, Szlovákiában, Görögországban, Olaszországban, Portugáliában és nem utolsósorban Magyarországon is.

Azok a romák érdekében szervezett pályázati projektet a leghatékonyabbak, amelyek több szektor területét is átfogják – nem csak az oktatásra koncentrálnak –, valamint amelyek célcsoportjába a romák mellett más, hasonlóan hátrányos helyzetben lévő személyek is beletartoznak, etnikai hovatartozástól függetlenül. Azok a projektek nevezhetők sikeresnek, amelyek a romák szükségleteire épülnek (*Community Instruments and Policies for Roma Inclusion, 2008*).

2005-ben az Európai Parlamentben *A romákról az Európai Unióban* címmel határozatot hoztak, mely állásfoglalást tartalmaz általános helyzetükkel kapcsolatban, köztük az

iskolázásukat tekintve is. Ebben felhívják a figyelmet, hogy „a romák oktatáshoz és tudományos tevékenységhez való hozzáféréseinek javítása a roma közösségek általános kilátásainak javulásához elengedhetetlen” feltétel (*Az Európa Parlament határozata...*, 2005, 114. o.).

A romákkal kapcsolatos kérdések a következő években, vélhetően a világválság negatív hatásai miatt ismét fokozottan a figyelem középpontjába kerültek. 2008-ban szervezték meg az első Roma Csúcstalálkozót Brüsszelben. Ez volt az első olyan alkalom, amikor a tagországok és a felvételre váró országok kormányai, az EU-intézmények képviselői, valamint különböző civil szervezetek tagjai igen jelentős számban, közösen kezdtek el foglalkozni a romákat globálisan érintő problémákkal, s a megoldási lehetőségek megtalálásával. 2009-ben az Európai Parlament gazdasági lehetőségeik javítását tűzte ki célul, amelyhez a szakképzést, a felnőttképzést kívánják felhasználni, az alacsonyán képzett felnőttek iskolai oktatásba való visszavezetését szeretnék elérni, továbbá a humán erőforrás-fejlesztés mellett a társadalmi tőke- és közösségfejlesztést is kiemelt területként kezelik (*Roma in Europe...*, 2010).

2010-ben ült össze a második Roma Csúcstalálkozó, ezúttal Spanyolországban, Cordobában. Ennek a csúcstalálkozónak az volt a legfőbb megállapítása, hogy a kérdéskör komplex megközelítést kíván, s ebben különösen az egészségügy javítását, valamint a roma gyermekek iskolázását tartották fontosnak (*Promoting Roma Inclusion...*, 2010). A Roma Integráció Évtizede program 2005-től 2015-ig tart, mely kilenc közép- és kelet-európai ország kezdeményezésére jött létre, s ehhez hazánk is csatlakozott.

Tanárszisztemek és segítők alkalmazása

Több európai országban felismerték, hogy a roma gyerekekkel való foglalkozás komoly szakmai feladat elé állítja a pedagógusokat. A hatékonyság növelése érdekében a tanárok mellé asszisztenseket, segítő személyeket biztosítanak, akik a tanárok és a gyerekek, illetve a szülők közötti kapcsolatban „hídszerpet” töltenek be. Ezek a segítők kikerülhetnek a kisebbségi csoport tagjai közül éppúgy, mint a többség köréből. A régi tagállamokban már évekkel ezelőtt bevezették a tanári asszisztensek foglalkoztatását az iskolákban. Így történt ez Németországban, Brémában, ahol kiegészítő pedagógusokat alkalmaznak a Sinti Verein (Sinti Szövetség) finanszírozásával, hogy segítse a pedagógusokat (*Liégeois*, 2002). Hamburgban roma tanárokat és szociális munkásokat foglalkoztatnak annak érdekében, hogy csökkenjen a hiányszások száma, növekedjen a rendszeres iskolai részvétel a roma gyerekek körében. Hessen és Schleswig-Holstein tartományban roma mediátorok dolgoznak, akik a szülők és az iskola közti kommunikációban közvetítenek (*Roma and Travellers...*, 2006).

Az Egyesült Királyságban a roma gyerekeket oktató iskolák pedagógiai tanácsadókra, valamint szociális munkásokra, családsegítőkre támaszkodhatnak, s erre a központi költségvetéstől külön finanszírozást kérhetnek (*Kardos és Radó*, 1999). Ausztriában, Bécsben a sok roma gyereket fogadó iskolákban 2000 óta dolgoznak asszisztensek (*Roma and Travellers...*, 2006). Az új tagállamokban az utóbbi időben indultak el hasonló fejlesztések, melyeket az Európai Unió kifejezetten támogat.

Csehországban tanárszisztemeket kezdtek el foglalkoztatni azokban az iskolákban és osztályokban, ahol nagy számban vannak jelen roma tanulók. Feladataik köre a nevelőmunka segítésére, a hátrányos helyzetű kisebbségi diákok és az iskola közötti párbeszéd előmozdítására, a konfliktusok megoldásában való segítségre, és fakultatív zene és drámaóra szervezésére terjed ki. Összességében a tanórai, és a tanórán kívüli nevelés támogatásában szerepük van. Olyan személyek lehetnek ebben a pozícióban, akik legalább általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, és elvégezték az asszisztens kurzust (*Nelešovska*, 2007; *Messing*, 2003). Szlovákiában az oktatási tárca 2002-ben vezette be

a tanárasszisztens szakmát. „2005/2006-ban 973 asszisztentst alkalmaztak óvodákban és általános iskolákban, a minisztérium finanszírozásával. Közben a minisztérium rendeletben írta elő, hogy 2010-re az asszisztenseknek pedagógiai szakképzettséggel kell rendelkezniük. A képzettséget az Eperjesi Pedagógiai Intézet által szervezett képzés formájában lehet megszerezni.” (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007, 36. o.)

Tanárasszisztensek alkalmazása megjelent Lettországbán, Litvániában és Lengyelországban is (*Roma in Europe...*, 2010). Szlovéniában ugyancsak van rá példa, ahol roma származású személyeket alkalmaztak többek közt azzal a céllal, hogy a kisebbségi kultúrából adódó viselkedési eltérések megértésében segítse a pedagógusokat (*Režek*, 2007). Egyfajta kulturális mediátor szerepet látnak el az iskolában, hozzájárulva a hatékonyabb neveléshez.

Hasonló kezdeményezés elindult és sikerrel működik már Magyarországon, Ózdon is, melynek keretében a roma származású felnőtteket pedellusi feladat ellátásával bízták meg a helyi általános iskolában. A program ötlete Spanyolországból, egy sikeres programból származott (*Mészáros*, 2008). A közmunka program keretében, illetve a helyi önkormányzat finanszírozásában szintén több hazai településen – például Székesfehérváron – kezdtek el roma származású személyeket asszisztensként tevékenykedtetni a város iskoláiban, nem kis sikerrel. Az iskolai asszisztensek alkalmazása azonban nem vált általánossá hazánkban, holott szép eredményeket lehetne vele elérni.

Előkészítő osztályok létesítése

A roma tanulók többségi társaikhoz képest jelentős hátránnyal érkeznek az iskolába, amelynek ledolgozására több uniós országban kísérleteznek előkészítő osztály működtetésével. Ennek célja a korai fejlesztés biztosítása, a kompenzálás, a hátrányok kezelése, az iskolai sikeresség esélyének növelése, amelyek mintegy preventív formában kívánják megelőzni a későbbi gondokat.

Csehországban az 1990-es évektől iskola-előkészítő osztályok létesítésével kívánnak javítani helyzetükön, melyek az óvodákban és az alsó tagozatban működnek, célja az iskolai életre való felkészítés, s egyúttal a roma kultúra őrzése, ápolása is. Ezekben az osztályokban az oktatás nem követi a 45 perces órakeretet, sokkal inkább humánus módon a gyerekek tempójához, fejlettségi szintjéhez igazodik, s a diákok egyéni szükségleteire építve történik. (*Nelešovska*, 2007). 2005-ben 123, 2006-ban pedig 146 előkészítő osztály működött Csehországban. Emellett a cseheknél az óvoda utolsó évfolyamán ingyenes részvételt biztosítanak a hátrányos helyzetű gyerekeknek, ennek ellenére még mindig sok roma gyerek nem jut el az óvodába (*Advancing Education of Roma in Czech Republic*, 2007). Tudni kell azonban, hogy Csehországban az óvoda nem ingyenes, aki gyermekét óvodába kívánja járattatni, fizetnie kell. Így a hátrányos helyzetű gyerekek többsége kimarad az óvodából. A romák számára kialakított előkészítő osztályok viszont térítésmentesen működnek.

Szlovákiában 1992/93-ban létesült az első 0. osztály, pilot projekt keretében, azzal a céllal, hogy a roma diákok sikeresebben vegyék az iskolai akadályokat a kötelező iskolázás éve alatt. Az előkészítő osztályok nyomom követéses vizsgálata arról számolt be, hogy az előkészítő osztályban tanult diákok 91 százalékát a későbbiekben felvették vagy valamely középiskolába, vagy pedig a szakiskolába (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). Litvániában ugyancsak támogatják az iskola-előkészítést uniós projektek formájában (*Roma in Europe...*, 2010).

Magyarországon az iskola-előkészítés feladatát az óvoda látja el, s ennek megerősítése, az óvodázásban való részvétel minél szélesebb körre való kiterjesztése lehet gyümölcsöző. Az iskolai felkészítés értékes példáját adta a nyírteleki általános iskola Kedves Ház programja, ahol a roma gyerekeket először, az első két év során külön osztályban

tanították, majd ezt követően a többségi társaikhoz integrálták. A kezdeti elkülönítés célja a hátrányok kompenzálása, a tanulás megszerettetése, és a gyerekekhez igazodó tanulási tempó biztosítása volt.

Mentorálás

Több európai uniós országban indult el mentor program az utóbbi időszakban uniós pályázati források felhasználásával. Ennek lényege, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak tanárok, kortársak, vagy akár a programra jelentkezett szülők is támogatást nyújtanak tanulmányaik folytatásához, a házi feladat megírásához, s emellett a mindennapi gondjaik terén is lelki támaszra találhatnak mentoraiknál a diákok. Az Európai Unió nem csak a gyerekek, hanem teljes családok, a felnőttek mentorálását is ösztönzi romákkal kapcsolatos célkitűzéseiben.

Valójában a nyugat-európai tag-államok roma lakosságának életkörülményei korántsem sokkal jobbak, mint a tőlük keletre élő társaiké, s azok ugyanolyan gondokkal néznek szembe a társadalomban, az oktatásügyben és a közélet más területein is, mint keleti társaik – így komolyabb fejlesztésre ezekben az országokban is nagy szükség lett volna, s lenne ma is. A nyugati tagállamok féltek attól, hogy az uniós egyesüléssel a szegényebb keleti országok lakóinak tömege – köztük főleg a legelesettebbek, a legszegényebbek – áttelepülnek a jóléti államokba, ahol komoly szociális és munkaerőpiaci problémákat okozhatnak.

Mentorálás helyet kapott Romániában is, ahol 1998-2001 között a Roma közösségek iskolai fejlesztése – egyenlő esélyeket a roma gyerekeknek az iskolai és iskolával kapcsolatos tevékenységekben című projektben (melyet a Soros Open Network tagját képező Center Education 2000+ és a Holland Külügyminisztérium közösen finanszírozott) az egyik komponens ennek megvalósítása volt, melyben a diákok segítségével a szülőket is bevonták. Rajtuk kívül pedagógusokat és középiskolásokat képeztek ki mentornak. A mentorokat a tanárok felügyelték és segítették, tevékenységük eredményeképp valamennyi mentorált sikeresen teljesítette a tanévet, néhányuk kifejezetten jó eredményt tudott felmutatni (Ciolan, 2001).

Hazánkban a mentorálás gondolata a korábbi években először a Soros Alapítvány által finanszírozott projekteken jelent meg. A roma diákok és az őket patronáló tanárok együtt ösztöndíjra pályázhattak, melynek feltétele 3,51-os tanulmányi átlageredmény teljesítése volt (Étűdők módszeranra, 2000). Pozitív eredménye, hogy a roma fiatalok közül többen továbbtanultak, s olyan szakmai biztatást, ösztönzést kaptak a tanulás folytatásához, amelyet családi körben nem tudtak volna megszerezni. A mentorprogram

később a hazai uniós pályázati programok kiírásában is megjelent.

Az oktatásban való részvétel erősítése

A roma gyerekek iskolázásával kapcsolatban általános probléma, hogy gyakori a hiányzás, a lemorzsolódás, az idő előtti kimaradás körükben. Jóval többször hiányoznak az iskolai oktatásból, mint többségi társaik. Az okok közt számos tényező felmerül, például testvérré való vigyázás, ünnep, betegség, vagy a szülők nem akarják iskolába küldeni a gyermeket, pénzügyi nehézségek, utazás stb. (Liégeois, 2002).

Szlovákiában minden tanköteles korú gyermeket központilag regisztrálnak, s a helyi önkormányzat szociális osztálya rendszeresen ellenőrzi az iskolákban a gyerekek jelenlétét. A családok szociális támogatását és a gyermekneveléshez kapcsolódó segélyeket iskolalátogatáshoz kötik (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). Enélkül nem nyújtanak szociális segítséget a családoknak, s így teszik érdekeltté a szülőket a gyermek rendszeres iskolázásában. Finnországban a helyhatóságok feladata a korai iskolaelhagyók felmérése, rendszeres felkutatása (*Roma in Europe...*, 2010). Hollandiában Szlovákiához hasonlóan szintén központilag regisztrálják a diákokat, úgynevezett sofí-számot kapnak a harmadik életévüket betöltötték, mellyel jelzik a hatóságok, hogy a gyerekek tankötelessé válnak (az óvoda is kötelező), a képzésből kimaradókat ellenőrzik, a helyi hatóságok megkeresik, s igyekeznek visszairányítani őket az iskolába, s elérni, hogy legalább valamilyen bizonyítvánnyal végződő szakképzettséget szerezzenek (*Balogh*, 2006).

Vannak azonban olyan országok is, ahol az utazó életmódot folytatók nem tudnak rendszeresen jelen lenni az iskolában, hiszen a családok folyamatosan lakóhelyet változtatnak. Németországban ugyan az egyes tartományok önállóan rendelkeznek az oktatáspolitikáról, azonban 2003-tól nemzeti szinten, egységesen bevezették az utazó gyerekek számára az úgynevezett iskolai napló használatát. Az utazási időszak elején a roma gyerekek megkapják a naplójukat, amelybe a szülők kötelesek rendszeresen vezetni, hol tart gyermekük a tanulásban. Ehhez tankönyvekkel, tananyaggal látják el az iskolásokat. A naplóról a szülőknek másolatot kell készíteniük, és be kell küldeniük a gyermekhez rendelt iskolának. (Stammschule-nak, ahol a gyerekeket nyilvántartják.) Az adott iskola év közben folyamatosan tutort biztosít a gyerek mellé, aki az utazás ideje alatt figyelemmel kíséri a diák fejlődését, s ha szükséges, segíti a tanulásban (*The school education...*, é. n.).

A tanulás iskolán kívüli segítése

Nemzetközileg több vizsgálat is arra mutat rá, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknek nagy szükségük van extracurriculáris foglalkozásokra is, hogy megfelelően teljesítsenek az iskolában. Mindez sokféle formában lehetséges, így délutáni szakkör, további óra, tehetségfejlesztés, vagy korrepetálás útján egyaránt elképzelhető. A kiegészítő foglalkozások jótékonyan hatnak a diákok eredményeire.

Nagy-Britanniában házi feladat klubok működnek több iskolában, ahol a roma gyerekek nyugodt körülmények között és megfelelő feltételek mellett készülhetnek másnapi óráikra. Ezen kívül iskolai tanulóklub is működik, ahol felzárkóztató órán, korrepetálásban részesülnek a diákok (*Messing*, 2003). Svédországban romani anyanyelvű, illetve roma származású tanárokat, és oktatást segítő asszisztenseket többek közt azért is foglalkoztatnak az általános iskolákban, hogy a házi feladat megoldásában is szervezett segítséget nyújtsanak a gyerekek számára (*Olgac*, 2002). Németországban pedig olyan mobil iskolák működnek, amelyekben az utazók számára délutáni tanulásra van lehetőség (*The school education...*, é. n.).

Hazánkban a tanodák révén indítottak el hasonló kezdeményezést. A Józsefvárosi Tanoda szervezői arra jöttek rá, hogy a roma gyerekeknek nincsenek otthon olyan körülményeik (könyveik, segédeszközeik, a tanulásban segíteni tudó szülő), amelyek hozzájárulhatnának a megfelelő fejlődéshez. Ezért hozták létre intézményüket, mely kifejezetten a délutáni tanulást szolgálta, s emellett az identitás formálásában is szerepet vállalt. A tanoda program ötlete később a hazai uniós humán erőforrás-fejlesztési programban is megjelent.

Az iskola és a gyerekek kultúrájának közelítése

Az egyes európai országokban, különösen a nyugat-európai tagállamokban jellemzően megfigyelhető, hogy az oktatási intézmények is hajlanak arra, hogy a gyerekekhez alkal-

mazkodjanak, szociokulturális háttérüket komolyan figyelembe véve működjenek. A gyerekarát megoldások ezekben az országokban terjedtek el először, majd az utóbbi években az új uniós tagállamok között is mindinkább megfigyelhető. A nyugati országok oktatásügye jóval rugalmasabb, toleránsabb, az intézménybe járók igényeit inkább szem előtt tartó. A kelet-európai államokban a gyerekarát módszerek többnyire az alternatív iskolák világában kaptak helyet. Holott a gyerekre figyelő metodológiának éppen a hátrányos helyzetűek nevelésében lenne komoly helye. Az alternatív iskolák Közép-Európában azonban legfőképp a jómódúak, a fővárosiak, az értelmiségiek gyermekei számára elérhetők. Főként azoknak, akik meg tudják fizetni a jórészt alapítványi formában működő alternatív iskolák tandíjait. Módszereiket ezért pontosan azok nem tudják nagy számban igénybe venni, akiknek a legnagyobb szüksége lenne rá: a hátrányban lévők, a szegények, az etnikai kisebbséghez tartozók, nekik jóval kevesebb esélyük van ezekbe az iskolákba bejutni.

Figyelemre méltó azonban, hogy cseh oktatáspolitikában terjed a gyerekarát szemlélet: feladatul tűzték ki a cigány gyerekek oktatásának általános megújítását, ének-zenei és mozgásközpontú osztályok létesítését, a nyelvi lemaradásaik miatt fejlesztő programok elérését, valamint a multikulturális nevelés terjesztését. A napközi otthonos nevelésbe beillesztették a roma gyerekekhez közel álló fakultatív délutáni foglalkozásokat, például a zenés, táncos elfoglaltságokat (*Nelešovska*, 2007). Rendkívül pozitív, hogy Csehország érzekelte a roma gyerekek igényeit, észrevette érdeklődésüket, s arra kívánt építeni.

A '90-es évek óta megjelent az inkluzív nevelés gondolata a cseheknél is, s a hangsúlyt arra helyezték, hogy a különbségeket ne negatívumként, hanem előnyként fogják fel a nevelésben (*Staněk*, 2007, 33. o.).

Romániában az uniós tagság előtti projektekben is megjelent a helyi kultúra figyelembe vétele, feltárása. Például a *School Development...* című projektben az egyik fontos alkotóelem a helyi idős roma lakosok kikérdezése a szóban élő hagyományokról, a megélt mindennapi történelemről ('oral history'), melynek során a gyerekek a felnőttektől gyűjtöttek meséket, történeteket, népi hagyományokat, majd aztán az iskolai oktatásban is hasznosították az ismereteket (*Ciolan*, 2001). Romániában, Bukaresti Egyetemen lehet romani nyelv és kultúra szakon tanulmányokat folytatni, mely a roma származású diákokat nagy számban vonzza (*The school education...*, é. n.).

Hazánkban a roma kultúra iránti érdeklődés növekedését mutatja, hogy a tanítóképzésbe és a tanárképzésbe országos szinten általánosan bekerültek a romák oktatásáról szóló stúdiumok. A gyerekarát módszerek terjesztését az uniós források ugyancsak lehetővé teszik, könyvek kiadása, szemléletformáló továbbképzések szervezése formájában az elmúlt időszakban jelentős előrelépések történtek.

Önmagában a gyermekek szociokulturális jellemzőihez való igazodást mutatja, ahogy az utazókhöz viszonyul az iskolarendszer módszereiben, az egyes országokban. Például Franciaországban a Távoktatási Nemzeti Központ az utazók középiskolás korú gyermekei számára távoktatási lehetőséget biztosít. A francia oktatási tárca azonban nem ajánlja a diákoknak, hogy a tankötelezettség ideje alatt a távoktatás a gyerekek tanulásának rendszeres formájává váljon. Az utazó diákok tudását a kötelező iskolázás éve alatt, erre specializálódott tanárok ellenőrzik, értékelik (*The school education...*, é. n.).

„Franciaországban több példát is láthatunk a mozgó oktatásra, amelyek jellemzően civil kezdeményezésre jönnek létre, romákat segítő civil szervezet hozza létre az iskolát, jellemzője a helyváltoztatás (egy csoport követése, vagy az adott helyen találkozás több csoporttal), a gyerekek tanulmányi szintjüknek megfelelő csoportban dolgoznak, az oktatás rugalmas, lehetőséget ad az egyéni foglalkozásra, összehívott osztályok módszerét alkalmazza” (*Liegeois*, 2002, 121. o.). A vándorló csoportok igényeihez alakítják az oktatást Görögországban, Németországban, Hollandiában is, ahol a lakókocsis iskolák

ugyancsak jelen vannak az oktatási rendszerben, hogy segítsék azokat a tanköteles korú diákokat is, akik családjakkal utazva, az átlagtól eltérő életformát követnek.

Szociális támogatások a gyerekeknek és az iskolának

Több uniós tagállam különböző szociális juttatásokkal is elősegíti a roma gyerekek aktív részvételét a közoktatásban. Így Szlovákiában ingyenes étkezésben és ösztöndíjban részesülhetnek a hátrányos helyzetű tanulók 2002/2003 óta (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). A velük szomszédos Csehországban a roma diákok középiskolai tanulmányaik idejére és a felsőfokú tanulmányaikhoz ösztöndíjban részesülhetnek, továbbá a hátrányban lévők ingyenes iskolai felszerelést kapnak (*Advancing Education of Roma in Czech Republic*, 2007). Bulgáriában ingyenes tankönyvet és ösztöndíjat nyújtanak a roma gyerekek számára (*Advancing Education of Roma in Bulgaria*, 2007).

Olaszországban az iskolák könyv-, utazási és egészségügyi támogatást nyújthatnak a rászoruló diákoknak, melyért a kiegészítő támogatást igényelhetnek az intézmények az oktatási tárcától. Dániában, az Egyesült Királyságban az iskolák a költségvetésből kapnak külön forrásokat a gyerekek étkezésének támogatására (*Kardos és Radó*, 1999).

A magyarországi oktatási tárca 2006-ban indította el az *Útravaló programot*, amely a Soros Alapítványnál már jól működött mentorprogram mintájára szerveződött – vagyis a hátrányos helyzetű gyermekek és tanáraik ösztöndíj programja lett, a továbbtanulás és a sikeres felvételi elősegítése érdekében biztosított támogatást az érintettek számára (*Szále*, 2010). Hazánkban jelenleg a hátrányos helyzetű gyerekek az óvodában napi háromszori ingyenes étkezést kapnak, valamint a gyermekvédelmi támogatásban részesülő iskolásoknak ingyenes tankönyvet biztosítanak.

A fentiekből jól kirajzolódnak azok a tendenciák, amelyek számos európai ország oktatáspolitikáját az elmúlt években áthatották. Közülük szinte valamennyi tetten érhető hazánkban is, kivéve a pedagógusok munkáját segítő személyzetet, a tanárasszisztensek alkalmazását. Segítőkre komoly szükség lenne hazánkban is, hiszen a szociális kérdések kezelése is komoly feladatként mutatkozik az oktatási intézményekben. A nulladik évfolyamok ugyancsak hiányoznak nálunk, az iskola-előkészítés funkcióját az óvoda látja el, s továbbra is ezt a feladatot kell szolgálnia. Nulladik évfolyam indítása egyrészt financiálisan komoly többletterhet róna az országra, másrészt etnikai alapon működtetve az érintettek számára bántó lenne. E helyett az óvoda szerepének növelése, célzott támogatása az eredményes iskolázás egyik kulcsa.

Irodalom

Advancing Education of Roma in Bulgaria (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Advancing Education of Roma in Czech Republic (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Advancing Education of Roma in Slovakia (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Balogh Valéria (2006): Gyermekközpontú iskolák Hollandiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 83–90.

Ciolan, L. (2001): *School against Social Exclusion: The Impact of Adult Learning on Pupils' Development in Rroma Communities*. Reports-Descriptive. 2010. 12. 12-i megtekintés, www.eric.ed.gov/PDFS/ED461745.pdf

Community Instruments and Policies for Roma Inclusion (2008). Commission Staff Working Document, Brussels.

Education and training for social inclusion. European Success Stories (2010). Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Ethnic Minority and Roma Women in Europe. A Case for Gender Equality? (2010) Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Etűdők módszertanra. A Soros Alapítvány Roma programjának díjnyertes írásai (2000). Soros Alapítvány – Önkonet, Budapest.

EU támogatás a közép-kelet-európai roma közösségek számára (é. n.). Európai Bizottság, Bővítési Főosztály, Brüsszel.

- From Commitment to Action: the European Social Fund and the Roma (2010). *Social Agenda*, July, 19–20.
- Forgács András és Loboda Zoltán (2003): *Az Európai Unió és az oktatás*. Press Publica, h. n.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia-Ciganológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 261–278.
- Kardos Krisztina és Radó Péter (1999): Nemzeti kisebbségek, romák és bevándorlók oktatása az EU-ban és Magyarországon. *Európai Tükör*, 1. sz. 42–57.
- Liégeois, J.-P. (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Pont Kiadó, Budapest.
- Liégeois, J.-P. (2009): *Romák Európában*. Pont Kiadó, Budapest.
- Liégeois, J.-P. (2007): Roma Education and Public Policy. *European Education*, 1. sz. 11–31.
- Messing Vera (2003): Roma gyerekek az oktatásban. Kelet-és Nyugat-Európa négy államában. In: Mayer József (szerk.): *Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. OKI, Budapest. 32–101.
- Mészáros Ilona (2009): Pedellusok, avagy roma szülők az általános iskolában. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 224–234.
- Nelešovská, A. (2007): A roma származású tanulók képzésének kérdése a cseh iskolákban. *Tudásmentésment*, 2. sz. 34–38.
- Olgac, Ch. R. (2002): Roma gyerekek az északi országokban. *Család, gyermek, ifjúság*, 2. sz. 18–20.
- Promoting Roma Inclusion: The Way Forward (2010). *Social Agenda*, July, 15–16.
- Režek, M. (2007): Roma Teacher Assistants as a Key Condition for Successful Integration of Romani Children into Mainstream Education. In: McDonald, C. és Tonaka, J. (szerk.): *Experiences of Roma Education Initiative*. OSI, Budapest. 43–48.
- Roma and Travellers in Public Education. An Overview of the Situation in the EU Member States*. (2006) European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Vienna.
- Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion – Progress Report 2008-2010*. (2010) European Commission, Brussels.
- Staněk, A. (2007): Az asszimiláció, mint szükséges feltétel a szociális összefogásban. *Tudásmentésment*, 2. sz. 32–33.
- Szále László (2010, szerk.): *A befogadó társadalomért. Esélyegyenlőségi politika Magyarországon 2002–2010*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- The school education of children of occupational travellers in the European Union* (é. n.). ECOTECH Research and Consulting Priestley House, Birmingham. 2010. 11. 01-jei megtekintés, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc202_en.pdf

Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon

A tanulmány a megjelenés alatt álló A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája című könyv két fejezete. A könyv az emberi tudás és az oktatás gazdasági szerepén, a munkaerőpiac és a felsőoktatás jellemzőin, valamint a jeles diplomások munkaerő-piaci helyzetén átívelve az „új gazdaságban” vizsgálja a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát. Jelen tanulmány hazai kutatásokra és tanulmányokra támaszkodva elsőként a pályakezdők, másodikként a pályakezdő diplomások munkaerő-piaci átmenetének sajátosságait jellemzi.

A hétköznapi tapasztalatok szerint a munkaerőpiacra történő tartós beilleszkedés és az iskolapad elhagyása közé ékelődik egy sajátos időszak, amelyet a szakemberek átmenetnek neveznek. Magának az átmenetnek ma még nincs teljesen egységesen elfogadott definíciója. Az egyik elterjedt értelmezése szerint például „a teljes idejű, nappali rendszerű képzésből a teljes idejű foglalkoztatásba történő átkerülést értik” (Tóti, 1999, 3. o.) rajta. OECD szakértők viszont úgy értelmezték „mint azt az életkort, amelyben a fiatal valamiképpen már befejezte a munkás életére való felkészülését” (Az oktatásból a munka világába..., 2009).

A témát kutatók az átmenetet háromféleképp közelítik meg. Az első megközelítés szerint az átmenet egy korcsoport számára az az első periódus, „amelyben az adott populáció 75 százalékánál kisebb arányban van még benn az oktatásban, azaz nem dolgozik”. A második megközelítés az átmeneten azt az átlagos életkori szakaszt érti, amely „az oktatási rendszerből való első kilépéssel kezdődik”. A harmadik irány „szerint az átmenet a tankötelezettség megszűntével kezdődik” (Az oktatásból a munka világába..., 2009). Az átmenet fogalmi meghatározását tovább árnyalja, hogy a korábbi évtizedekhez képest meghosszabbodott a munkaerő-piaci belépésre való felkészülés ideje, továbbá, hogy az első főállású, teljes munkaidős és határozatlan idejű kinevezéssel járó állásba történő belépés későbbre tolódott (Laki, 2002). Az oktatásból a munka világába vezető, a megfigyelések szerint kb. tíz évig tartó út átalakulását a külföldi tapasztalatok is alátámasztják (Stellungnahme, 1999; Galasi, Timár és Varga, 2001b; Furlong, 2003), ami arra utal, hogy globális jelenségről beszélhetünk.

Hosszabb és nehezebb átmenet

A magyar szakirodalomban az átmenet kérdéskörét a követéses, a felsőoktatást elhagyó diplomásokat időközönként megkérdező vizsgálatok természetesen érintik, de ezek részleteiről később külön szólnunk még. Az oktatási rendszer egészéből történő kilépéstől a munkaerő-piaci integrációig terjedő átmenetet több kutatás, tanulmány érinti, de

közülük csak egy szerző foglalkozik részletesen két tanulmányban a munkaerő-piaci átmenet jellemzőivel (Róbert, 2002, 2004).

Az átmenet '90-es évekbeli hosszabbodásának egyik oka talán Dávid Jánosnak, illetve szerzőtársainak ahhoz az észrevételéhez köthető, mely szerint az oktatást, illetve a munkavállalókat a munkaerőpiacra összekötő csatornák felbomlottak (Dávid és mtsai, 2005, 73. o.). A '90-es évek előtt a fiatalok relatíve strukturált, kiszámítható utakon léptek be a munkaerőpiacra (Laki, 2002; Furlong, 2003), mert Magyarországon a helyi gazdaságokat, vállalatokat a stabilitás jellemezte, és az előbbivel összefüggésben az egyes foglalkozásokhoz tipikus képzési utak vezettek (Vámos, 1989; Mártonfi, 2006). A helyi gazdasági stabilitás és a tipikus képzési utak léte lehetővé tett egyfajta „természetes információáramlást” (Dávid és mtsai, 2005, 73. o.) a szakmákra, a keresetekre, az elhelyezkedési lehetőségekre vonatkozóan. Röviden: a munkaerőpiac a mainál átláthatóbb, kiszámíthatóbb, illetve a tervutasításos gazdaságnak megfelelően Laki László megfogalmazásában egyszerűen „szervezett” volt (Laki, 2002, 69. o.).

A piacgazdaságra való átmenet során a magyar vállalati struktúra átalakulása valamint a munkaadók gazdasági térben való elmozdulása következtében tömegek veszítették el munkahelyüket, ezzel együtt korábbi kapcsolataikat és egyben az információforrásukat. Ugyanekkor az információk közvetítette igények is megváltoztak. A korábban nem vagy csak kevésbé ismert munkaadók (például multinacionális vállalatok), illetve szervezeti, termelési technológiáik olyanfajta szakmai és munkavégzési követelményeket támasztottak a munkavállalókkal szemben, melyekről a többségük már nem rendelkezett tapasztalattal. Ugyanakkor az egyes térségekben több százszorosára nőtt a mikro- és kisvállalkozások száma, melyeknek az információ-közvetítési lehetőségei ma is gyengébbek a nagyvállalatokénál, emellett munkaerőigényeik is inkább egyedi (Dávid és mtsai, 2005).

Az újfajta munkaadói követelményeket a heterogénebbé vált munkaadói rendszer tovább differenciálta. A munkaadók jelentősen különbözőek lettek például méretük, tulajdonszerkezetük, termelés-szervezési paradigmáik „és az azokat többlet-kevesbé adekvát módon kifejező munkaerő felhasználási minták” szerint is (Makó, 1997, 193. o.). A kisebb méretű munkaadóknál a sokoldalúság és a rugalmasság elvárása az összetettebb munkakörök miatt sokkal jellemzőbb, mint a nagyvállalatoknál (Dávid és mtsai, 2005; Mártonfi, 2006). A széles termékskálával tömegtermelést folytató (az úgynevezett rugalmas tömegtermelés paradigmáját alkalmazó) vállalatok elsősorban a változásokhoz való alkalmazkodás és az együttműködés képességét, a kulcs-munkakörök betöltőitől pedig a magas színvonalú szakmai-technológiai képzettséget is elvárták. A vevői igények gyors kielégítésére és kimagasló minőségre törekvő (az úgynevezett rugalmas specializáció paradigmáját követő) vállalatok azonban olyan széleskörű műszaki tudást vártak el, amely nem szerezhető meg pusztán a felsőfokú tanulmányok alatt. Azaz szükséges a korábbi munkahelyeken megszerzett tapasztalat is (Makó, 1997).

Különbségek adódtak a munkaadók között aszerint is, hogy adott „kompetenciacsomagú” (szaktudású) munkaerőre milyen mértékben van szükségük. Például a gazdasági ágazatok többségében a közepes nagyságú vállalatok a nagyvállalatoknál nagyobb arányban foglalkoztattak műszaki diplomásokat (Dávid és mtsai, 2005). A közszférában azonban a piaci szervezeteknél sokkal jellemzőbb a formalizált követelmények igénye (Dávid és mtsai, 2005), például az idegennyelv-tudás papírral történő igazolása. Az igen eltérő követelményeket a munkavállalók a szükséges munkapiaci információk hiányában csak nehezen tudták átlátni.

Az álláskeresés időtartamának a megelőző évtizedhez viszonyított hosszabbá válása és a pályakezdők elhelyezkedési esélyének csökkenése részben utal az átmenet nehezebb voltára, részben pedig magyarázza a munkába állás kitolódását. Róbert Péter kutatása alapján a nappali tagozatot befejező pályakezdők tíz éven belüli munkába állási esélyeit ugyan növelte a diploma (különösen a főiskolai), s a '90-es években még inkább, összességében

azonban romlott az elhelyezkedés valószínűsége. Róbert adatai azt is igazolják, hogy minél több idő telt el az oktatási rendszer valamely nappali tagozatos szintjéről történő kilépés óta (például további tanulmányok folytatása, álláskeresés miatt), annál kevésbé volt valószínű a tíz éven belüli elhelyezkedés. Ez a fordított irányú kapcsolat a korábbiakhoz képest az 1990–2000-es évtizedben volt a legerősebb (Róbert, 2002, 2004).

Már húsz évvel ezelőtt is megfigyelhető volt a nappali tagozatos tanulmányok melletti munkavégzés (az úgynevezett életciklus-foglalkozás) terjedése. Ami azt jelenti, hogy a fiatalok növekvő hányadánál a tanulmányok befejezése előtt megkezdődött a munkaerőpiaci életpálya. A tanulmányok alatti munka gyakran nem a tanulmányokhoz kapcsolódott, lehetett alkalmi vagy rendszeres, részidejű vagy teljes foglalkoztatási formájú. Azaz a tanulás és a munka nem vált egymástól szét élesen, korábbi sorrendjük és lineáris viszonyuk megbomlott és nem csak a későbbi munka melletti tanulás miatt. A kutatói tapasztalatok szerint ennek kísérő jelensége az iskolai út munkavégzés miatti megszakítása, ami növelte az adott iskolafok elvégzésének idejét (Róbert, 2002; Galasi, Timár és Varga, 2001b), de ezzel együtt növelte a munkaerőpiacra belépők átlagéletkorát is. (1) Ugyanakkor a tanulmányok alatt, főleg a rendszeres keresőtevékenységet folytató fiatalok gyorsabban találtak munkát (Szabó és Bauer, 2009).

Az átmenet komplexebbé és ezzel együtt nehezebbé válására utal az a tanulmány is, mely szerint az átmenetet a relatíve gyors és egyenes munkaerőpiaci utak helyett a tanulási tevékenység, a munkavállalás, a munkanélküliség, illetve ezek kombinációja jellemzi. Mártonfi György szerint az átmenet egy újabb – sokszor az iskolait módosító – társadalmi szelekciós szakasszá vált. Ebben a szelekciós szakaszban zajlik többek között az egyéni aspirációknak és lehetőségeknek az összehangolása, „az iskolarendszer diszfunkciói által okozott károk enyhítése és bizonyos deficitek pótlása is. Jellegetesen ilyen a nyelvtudás, az informatikai felhasználói alaprutin megszerzése, de részben a különböző munkákkal, munkahelyekkel, a munka világával való ismerkedés is, amely a pályorientációt és a munkatapasztalat-szerzést helyettesíti.” (Mártonfi, 2006, 229. o.). Röviden: a pályakezdők ebben a periódusban növelik munkaerőpiaci értékességüket. Erre többek között azért lehet szükség, mert a diplomások számának növekedésével kiéleződött a verseny a színvonalas állásokért (Furlong, 2003), ám a sok hasonló diploma között nehéz a munkaadóknak különbséget tenni (vesd össze: szűrő-elmélet).

Átmenet és foglalkozásszerkezet

Az átmenet időszakában a foglalkozás-szerkezet egészének változásaihoz képest a pályakezdő foglalkozások szerkezete kedvezőtlenebbül alakult. Amíg a foglalkozás-szerkezet egészének fejlődése arra mutat, hogy fokozódott a gazdaság posztindusztriális jellege, addig a pályakezdők első állásai ezt minőségi értelemben kevésbé tükrözik (Róbert, 2004). A közzsféra és a munkapiac beszűkülése miatt a teljes foglalkozás-szerkezetben növekedést mutatott az önfoglalkoztatók aránya (Laki, 2002; Furlong, 2003; Róbert, 2004). A poszt-szocialista országokban az önfoglalkoztatás valójában túlélési stratégia, az önfoglalkoztatók harmada ugyanis „kényszervállalkozó” (Fóti, 1997, idézi: Furlong, 2003). A hazai helyzet vonatkozásában ezt megerősíti az *Ifjúság 2000* kutatás is (Laki, 2002). Róbert adatai szerint a pályakezdők, különösen a főiskolai végzettségű férfiak, rendszerváltás utáni nagyobb arányban történő önfoglalkoztatóvá válása így tehát nem feltétlenül pozitív jelenség (Róbert, 2002, 228–229. o.).

Az önfoglalkoztatás arányának növekedésével együtt megfigyelhető a flexibilis, másképp atipikus foglalkoztatás (például részidejű munka, határozott idejű szerződéssel történő foglalkoztatás, időnyomunka, munkaerő-kölcsönzés, távmunka) terjedése is (Róbert, 2004; Furlong, 2003). Ez egyben azt is jelenti, hogy a korábban megszokott normál munkaviszonnyal (határozatlan idejű kinevezéssel társuló teljes munkaidős foglalkoztatással) rendel-

kezők aránya csökkent. Az atipikus foglalkoztatási formák növelik a pályakezdők munkapiaci bizonytalanságát, jóllehet lehetőséget is kínálnak a munkavállalók oldaláról az egyéni igényeknek megfelelő (például gyermeknevelés, betegápolás mellett végezhető) munkára, a munkaadók oldaláról pedig a piaci változásokhoz történő rugalmasabb alkalmazkodásra. A trend azonban az, hogy az első munkahely határozott idejű foglalkoztatásához képest, néhány év elteltével növekszik a határozatlan idejű foglalkoztatottak aránya. A hazai FIDÉV vizsgálat 2004-es adatfelvételekor arányuk már 90 százalékot tett ki a néhány évvel korábbi első foglalkoztatásukhoz képest (*Galasi, Nagy és Varga* 2004, 82. o.). Ezt erősíti meg a 13 európai országra kiterjedő 2005-ös REFLEX elnevezésű kutatás, melynek adatai szerint a bevont országok átlagában a határozatlan idejű foglalkoztatás az első munkahelyhez képest 55 százalékról 80 százalékra emelkedett (*Allen és Velden*, 2007, 67. o.).

A kedvezőtlenebb állásokban történő pályakezdésre utal az is, hogy a '90-es évtizedben növekedett a pályakezdők aránya a szolgáltatási szférában (amely ugyan megfelel a foglalkozás-szerkezet egészében megfigyelhető trendnek), azonban a gyakorlatban ez sokszor a felsőfokú végzettséget nem igénylő rutin jellegű szolgáltatási (például kereskedelmi, vendéglátó-ipari, személyi szolgáltatási) állások betöltését jelentette. Emellett ritkábban fordult elő a felsővezető, felsőszintű szakértelmiségi foglalkozásokban történő pályakezdés (*Róbert*, 2002, 2004, 224. o.).

Az évezred utolsó évtizedében a tanulmányok utáni első kedvezőtlenebb állás azonban nem jelentett tartós állapotot, ugyanis az, hogy 1983–2000 között nőtt a teljes foglalkozásszerkezetben a vezetők és értelmiségiek aránya, arra utal, hogy „a pályakezdők életpályájuk során felfele mozognak, s nem »ragadnak bele« az első, esetleg rosszabb állásukba” (*Róbert*, 2004, 102. o.). Róbert egy másik írásában ezt úgy értelmezi, hogy önmagában már nem elég a magas iskolai végzettség, „másfajta humántőke felhalmozásra (pl. munkaerő-piaci tapasztalat) is szükség van” (*Róbert*, 2002, 230. o.). A kezdetben kedvezőtlenebb munkahelyre, majd ebből a munkahelyi struktúrában történő felfele mozgásra utal a posztszocialista országokban megfigyelhető vállalati előrejutási rendszereknek, ezzel együtt a karrier-mintáknak a változása is. A szocializmus időszakában a nagyvállalatok előrejutási rendszerét az úgynevezett nagysebességű karrier jellemezte. A „túlcentralizált szervezeti és döntési rendszer” következtében ez többek között azt jelentette, hogy a vezetők egy része korábbi gyakorlati és vezetési tapasztalatok nélkül, eleve vezetőként került az első állásába. A rendszerváltás után terjedő úgynevezett kissebességű karrier azonban az elektronikai ágazatban azt jelenti, hogy sokszor a „munkakörök láncolatát bejárva” kell társadalmi és szakmai tapasztalatokat szerezni, amelyeknek a birtokában már elláthatók a vezetési feladatok (*Makó*, 1997).

A '90-es évek pályakezdő első foglalkozásának átmeneti jellegére utal a fluktuáció növekedése is. A KSH 2006-os, 15–29 éves fiatalok munkaerőpiaci jellemzőire vonatkozó adatai alapján szoros kapcsolat mutatható ki az egyes iskolai végzettségek és a munkahelyek száma között. A 8 általános iskolai osztályt be nem fejezők alig több mint tizede dolgozott az első munkahelyén, „41,5%-ának már több mint három helyen volt munkatapasztalata. A felsőfokú végzettségűek esetében a helyzet fordított. Esetükben 57,2 % dolgozik az első munkahelyen, és csak minden harmincadiknak van háromnál több munkahelyről tapasztalata” (*Váradai*, 2007, 26. o.). Róbert kutatásai szerint azok a pályakezdők töltötték több időt az első állásukban, akik már a nappali tagozatos tanulmányaik alatt munkába álltak (*Róbert*, 2004).

Átmenet és földrajzi mobilitás

Feltételezzük, hogy a pályakezdők helyzetét nehezíti a földrajzi (másképp fizikai) mobilitási kényszer fokozódása is, mivel a munkaerő-keresletől eltér a munkaerő térbeli eloszlása. A „globális gazdaságban felerősödő agglomerációs folyamatok” (*Fazekas*,

2005, 55. o.), a rendszerváltás után a gazdaság térbeli elmozdulása Magyarországon is azt eredményezte – ahogy arról már korábban írtunk –, hogy sajátos munkaadói „sűrűsödési pontok” (Adler, 2008, 30. o.) alakultak ki, amelyek a munkapiac polarizálódását indukálták. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a munkaerő-kereslet szempontjából jelentős, s azóta is növekvő területi különbségek alakultak ki (Nemes Nagy, 2003) (lásd piaci szivó hatás: *Dualitás és munkaerőpiac*, 2003). Az úgynevezett állandó belföldi vándorlás, (2) mely természetesen nem csak munkavállalási célú lehet, a '90-es évektől ingadozik, de összességében enyhén növekvő tendenciát jelzett a 2008-as pénzügyi válságig. A 20–29 éves fiatalok költözése még 2007-ben is meghaladta az állandó vándorlókon belüli 50 százalékot, tendenciájában azonban csökkenést mutat. A vándorlás jellemzően keletre nyugatra irányul, a megyék közül 1990-től egyedül Pest megye vándorlási különbözete pozitív (Gödri és Spéder, 2009; Illés, 2010).

Az állandó vándorlás mellett a földrajzi mobilitás másik tipikus fajtája a napi ingázás. Az 1990-es és a 2001-es népszámlálás adatai szerint az ingázók száma ez idő alatt csökkent, a 2005-ös mikrocenzus alapján az ezredforduló után növekedett. Az ingázók foglalkoztatottakon belüli aránya azonban a '90-es évektől nőtt (2005-ben 31,8 százalék), majd 2008-ra csökkent (28,7 százalékra) (Fóti és Lakatos, megjelenés alatt; *A foglalkoztatottak helyzete*, 2006; *A foglalkoztatottak munkába járási...*, 2009). 1990-ben a nyolc általános iskolai osztályt végzetek, 2001-ben és 2005-ben a szakmai oklevéllel rendelkező, de nem érettségizettek ingáztak naponta a legnagyobb arányban (*A foglalkoztatottak helyzete*, 2006; Forray, 2008). Az ingázó foglalkoztatottakon belül 1990-ben, 2001-ben, valamint 2008-ban a 15–29 éves korosztály aránya a legnagyobb, ami arra utal, hogy a munkakinálat és a munkakereslet közötti eltérés miatt keletkező ingázási kényszer leginkább a fiatalokra hatott (3) (Fóti és Lakatos, megjelenés alatt; *A foglalkoztatottak helyzete*, 2006; *A foglalkoztatottak munkába járási...*, 2009). 2005-ben a napi ingázók 37 százaléka átlépte a lakóhelye megyehatárát (*A foglalkoztatottak helyzete*, 2006), az ingázás célirányát tekintve a legnagyobb nyertes a főváros (Forray, 2008).

A 2008-as Munkaerő-felméréshez készült kiegészítő KSH adatfelvétel eredményei szerint legnagyobb arányban a községben lakók utaznak. Az ingázás terhét leginkább a megtett távolság és az utazásra fordított idő fejezi ki. A lakóhely és a munkahely közötti távolság szempontjából az ingázók csaknem negyedének 5–15, több mint ötödének 15–50, huszadának pedig 50 km-nél is többet kell utaznia míg munkába ér, majd pedig ugyanennyit vissza az otthonába. Az ingázók jelentős időt töltenek közlekedéssel: több mint kétötödük naponta körülbelül egy órát tölt a lakóhelye és a munkahelye közötti oda-vissza utazással. Az ingázás okait keresve leginkább azért kényszerülnek a munkahely és az otthonuk közötti utazásra, mert az adott településen egyáltalán nem találtak munkahelyet (54 százalék), illetve nem találtak a végzettségüknek megfelelő munkahelyet (26,5 százalék). „A másfél óránál hosszabb időt utazással töltők száma megközelíti a félmilliót, közöttük különösen hátrányos a helyzete annak a 212 ezer foglalkoztatottnak, aki naponta két óránál is többet kénytelen utazni.” (*A foglalkoztatottak munkába járási...*, 2009, 2. o.)

Az átmenet halogatása

Makroszinten igaznak bizonyul az az összefüggés, mely szerint a nagyobb arányú oktatási részvétel, illetőleg a magasabb iskolai végzettség megszerzése együtt jár a munkanélküliség alacsonyabb arányával. (Berde és Petró, 2000; Falusné, 2001) Az évezredforduló előtt Magyarország egyes földrajzi egységeiben azonban (ahogy Észtországban is) a területi munkanélküliség és az oktatási, illetve a felsőoktatási részvétel között ellentétes kapcsolatot tapasztaltak a kutatók. Berde Éva és Petró Katalin megfigyelte, hogy azokban a megyékben nagyobb az érettségizettek teljes idejű (munkavégzés nélküli) felsőoktatási részvétele, amelyekben nagyobb a munkanélküliség (*1. táblázat*).

1. táblázat. Az átlagos munkanélküliségi ráta és a munkavégzés nélküli felsőoktatási részvétel (%-ban)

Terület	Átlagos munkanélküliség*	A felsőoktatásban tanul, nem dolgozik – státusz előfordulása**
Budapest	7,6	24,91
Fejér megye	8,6	30,32
Hajdú-Bihar megye	12,0	36,34
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	14,6	44,42

*Az 1994–1997. évek átlaga. **1998 eleji adat. Adatok forrása: Berde és Petró, 2000, 529. o.

A két kutató a vizsgálatában arra is rámutatott, hogy a nem felsőfokú, rövidebb idejű oktatásban való részvétel a két évnél kevesebb idejű munkanélküliséget megtapasztalt fiatalok esetében gyakoribb. A kutatási eredmények tehát oktatási parkoló pályákra utalnak, más szavakkal: „a magas munkanélküliségű körzetekben gyakran nincs jobb választása a fiataloknak, mint hogy az iskolapadban töltsék idejüket”. (Berde és Petró, 2000, 534. o.)

A munkanélküliség elől a felsőoktatásba történő „menekülés” (Berde és Petró, 2000, 534. o.) jelenségére utal a Bologna-rendszer bevezetése után, illetve a pénzügyi válság időszakában több, végzős középiskolások felsőoktatási továbbtanulási motivációját elemző kutatás is (2. táblázat).

2. táblázat. Az átmenet halogatására utaló fontos és nagyon fontosnak tartott felsőoktatási továbbtanulási motiváció (%-ban)

	Vincze, 2009	Vincze, 2010	Jancsák–Polgár, 2009	Vincze, 2011
Munkanélküliség elkerülése	45	41	88 (4)	45
Még nem szeretne főállásban dolgozni	n. a.	n. a.	40	n. a.
Vonzó a diákélet	n. a.	n. a.	69	n. a.
Nem akar még dolgozni, szeretné élvezni a diákéveket	40	37	n. a.	36
A felsőfokú tanulmányok alatt még lesz ideje eldönteni, hogy milyen foglalkozást válasszon	47	41	n. a.	43
Adatfelvétel ideje	2008	2009	2009	2010
Adatfelvétel helye	Nyugat-magyarországi régió és Veszprém megye	Nyugat-magyarországi régió és Veszprém megye	Budapest, Oroszlány, Pilisvörösvár, Tatabánya	Nyugat-magyarországi régió és Veszprém megye
Válaszadók száma	1307	1455	466	1437

Adatok forrása: Jancsák és Polgár, 2009; Vincze, 2009, 2010, 2011.

Az átmenet halogatásának okai között nem elhanyagolható az sem, hogy a középiskolások egy része a tényleges pályaválasztást a felsőfokú tanulmányok alatti időre szeretné áttolni, illetve nem szeretne még főállásban dolgozni, tovább szeretné élvezni a diákéveket (Jancsák és Polgár, 2009; Vincze, 2009, 2010, 2011).

A Fiatalléptanulmányok Életpálya Vizsgálatában (FIDÉV) először az állami felsőoktatás nappali tagozatán, 51 intézményben 1998-ban diplomát szerző pályakezdőt kérdeztek meg egy évvel a végzés után. 6850 fő választát értékelték, és ez 33,5 százalékos válaszadási arányt jelentett (Galasi, Timár és Varga, 2000).

Munkaerő-piaci státus: foglalkoztatottak, munkanélküliek

A végzeteket jellemzően három foglalkoztatási ágazat alkalmazta: a gazdasági szolgáltatások (18 százalék), az ipar (17,8 százalék) és az oktatás (17,7 százalék). A korábban ágazat-specifikus diplomások azonban már nem csak az adott ágazatba tömörültek. Például az agrár végzettségűek kevesebb, mint harmadát foglalkoztatta a mezőgazdaság, jelentősebb arányban dolgoztak még az iparban (16,6 százalék), a kereskedelemben (14,5 százalék), de a közigazgatásban (9,5 százalék) és a gazdasági szolgáltatásokban is (9,3 százalék).

A pályakezdők 40 százaléka kisvállalatnál helyezkedett el. A munkahelyek jelentős mértékben a fővárosba és agglomerációjába koncentráltak: az egyetemi diplomával rendelkezők 51 százalékának, a főiskolai végzettségűek 33 százalékának a közép-magyarországi régióban volt az állása.

A munkaügyi statisztika a munkaerő-piaci státusokat három nagy csoportba sorolja: foglalkoztatottak, munkanélküliek, inaktívak. Az inaktívakon belül kiemeljük a nappali tagozatos tanuló státust, míg a többi inaktív az egyéb inaktív csoportba kerül (binnen vannak például a gyermekgondozási ellátásban részesülők, a háztartásbeliek) (3. táblázat).

3. táblázat. Munkaerőpiaci státus: foglalkoztatott–munkanélküli (%-ban)

Tudományterület	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív	
			Nappali tagozaton tanul	Egyéb inaktív
Agrártudományok	74,0	13,2	7,4	5,5
Bölcsészettudományok	78,6	7,2	6,8	7,4
Műszaki tudományok	84,2	4,9	8,3	2,6
Művészetek	77,1	7,1	6,0	9,8
Orvostudományok	85,6	0,8	3,7	9,8
Társadalomtudományok	83,4	3,8	7,9	5,0
Természettudományok	69,1	9,0	13,3	8,6
Együtt	80,1	6,4	7,6	5,9

Az adatok forrása: Galasi, 2002, 246. o.

A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci helyzetét relatíve magas foglalkoztatottság, illetve relatíve alacsony munkanélküliség jellemezte. Az inaktívakon belül azonban nem elhanyagolható arányban jelentek meg a nappali tagozaton továbbtanulók. A legnagyobb arányban az orvostudományok területén végzetek dolgoztak, igaz ugyan, hogy itt figyelték meg az egyik legnagyobb (átlagot meghaladó) egyéb inaktív státust is. A legalacsonyabb mértékű foglalkoztatottság a természettudományi és az agrár végzettségűeket jellemezte. A természettudományi diplomával rendelkezők esetében az alacsony arányú foglalkoztatottságot részben az magyarázta, hogy kiemelkedően magas volt a nappali tagozaton történő továbbtanulás. Az agrár diplomások alacsony foglalkoztatottsága azonban a legmagasabb értékű munkanélküliséggel járt együtt.

A friss diplomások a munkanélküliségük legjellemzőbb okaként a következőket nevezték meg: kerestek munkát, de nem találtak (53 százalék), nem volt a képzettségüknek megfelelő munka (42 százalék), nem volt állás a közelben (23 százalék), családi okok miatt (21 százalék). A főiskolai diplomával rendelkezők munkaerőpiaci helyzete kedvezőtlenebb volt egyetemet végzett társaikénál: alacsonyabb foglalkoztatottság, magasabb munkanélküliség jellemezte őket (Galasi, Timár és Varga, 2000).

A FIDÉV nem csak az 1998-ban, hanem az 1999-ben nappali tagozaton végzetek munkaerő-piaci helyzetét is elemezte végzésük után egy évvel. A két adatfelvétel között a legfőbb különbség, hogy ez az újabb vizsgálat kevesebb (35), és már nem csak állami

felsőoktatási intézmény végzettségét kérdezte meg. 5808 fő választ értékeltek (22 százalékos válaszadási arány). Az 1999-ben végzettek munkaerő-piaci helyzete az 1998-ban diplomát szerettekéhez nagyságrendileg hasonló adatokat eredményezett (*Galasi, Timár és Varga, 2001a*).

A harmadik, 2004-es FIDÉV az 1998-ban és 1999-ben kérdőívvel megkeresett személyek ismételt vizsgálata, amely telefonos lekérdezésen alapult. 3814 főt értek el a két évfolyamból (30 százalékos válaszadási arány). 2004-re a két évfolyamban végzettek foglalkoztatottsága növekedett (83,6 százalék), csökkent a munkanélküliek (2,7 százalék) (5) és a nappali tagozaton tanulók aránya (1,1 százalék). Az egyéb inaktívak magasabb aránya (12,6 százalék) feltehetően a gyermekvállalásra vezethető vissza (*Galasi, Nagy és Varga, 2004*). Ezeket az adatokat egészíti meg lényegileg a foglalkoztatottak és a munkanélküliek arányát tekintve a KSH 1998–2006-os összehasonlító adatsora (*A fiatalok..., 2007, 59–66. o.*). 2004-re a természettudományi és az agrár diplomával rendelkezők foglalkoztatottsága is nőtt (80,4, illetve 78,3 százalék) (*Galasi, Nagy és Varga, 2004*). Jelentősebb változás tehát csak a munkanélküliek és az inaktívak esetében volt tapasztalható.

Foglalkoztatottak: alkalmazottak, vállalkozók és vezetők

A munkaerő-piaci státusok közül a foglalkoztatottak tovább bonthatók az alkalmazottak és a vállalkozók csoportjára. Az 1998-as pályakezdő diplomások, különösen a főiskolai végzettségűek döntő többsége alkalmazottként dolgozott (90, illetve 96 százalék). Az egyetemi diplomával rendelkező vállalkozók aránya (5 százalék) csaknem kétszerese volt a főiskolai diplomásokénak (3 százalék).

A vállalkozók között az egyetemi számítástechnikai diplomával rendelkezők majdnem tizenhatszor, a humán diplomások ötször, a művészek háromszor nagyobb arányban voltak, mint a megfelelő szakos főiskolai diplomával rendelkező társaik (*Galasi, Timár és Varga, 2000*).

A 2004-es harmadik FIDÉV vizsgálat adatai szerint a vállalkozók aránya négy-öt évvel a diplomaszerezés után kétszeresére nőtt, de még mindig egyszámjegyű maradt. Ezen belül a vállalkozó férfiak kétszer annyian voltak, mint a vállalkozó nők. Jelentős mértékű volt a bölcsész és művész, valamint az egészségügyi diplomás férfiak aránya, ami már a kényszervállalkozás jelenségére is utalhat (*Galasi, Nagy és Varga, 2004*).

Az 1998-ban végzett foglalkoztatottak között a vezetők, azaz a törvényhozók, az igazgatási, az érdekképviselői és a gazdasági vezetők (6) aránya 8 százalék volt, ezen belül kiemelkednek az agrár (20 százalék) és a műszaki diplomások (11 százalék) (*Galasi, Timár és Varga, 2000*). A harmadik FIDÉV vizsgálat azt mutatta, hogy a vezetők aránya 2004-re 15 százalékra nőtt (*Galasi, Nagy és Varga, 2004*).

Továbbtanulás – munka melletti tanulás

Erre vonatkozóan a harmadik FIDÉV vizsgálat nyújt több adatot. A diplomaszerezés után négy-öt évvel a pályakezdők csaknem 40 százaléka újabb felsőfokú szakképzettséget szerzett, felerészben levelező tagozaton, többségében költségtérítéses formában. A további tanulmányok legjellemzőbb területeként a közgazdaságtudományi (31 százalék), a műszaki (13 százalék), valamint a bölcsészképzés jelent meg (12 százalék). A korábbi diploma szakterületéhez viszonyítva a műszaki, a jogi és a közgazdasági területen végzetek többsége (56–70 százalék) a saját szakterületén folytatta tanulmányait, míg a többi szakterületen lényegesen nagyobb volt a szóródás.

A pályakezdők majdnem ötöde vett részt munkahelyi képzésben, amelynek elsősorban nyelvtanulás, másodsorban kereskedelmi, közgazdasági, üzleti, harmadsorban pedagógi-

ai ismeretek elsajátítása volt a célja. A képzések csaknem felét teljes egészében a munkáltatók fizették. A munkahelyi képzéseken résztvevők legjellemzőbb munkáltatója külföldi (24 százalék) vagy vegyes tulajdonú (20 százalék) cég volt, továbbá állami vállalat, illetve intézmény (20 százalék). A külföldi munkaadóknál a tipikus nyelvi képzés mellett a kereskedelmi, közgazdasági és a műszaki képzés is jelentős volt, meghaladva a hazai munkaadóknál megszerezhető ez irányú továbbfejlesztési lehetőségeket (*Galasi, Nagy és Varga, 2004*).

A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci helyzetét tekintve a FIDÉV három vizsgálata alapján megállapítható, hogy többségük foglalkoztatott, (7) ezen belül alkalmazott, és kétötödük újabb felsőfokú végzettséget szerzett.

Jegyzet

(1) Az EU-ban 1987 és 1995 között 18-ról 20-ra nőtt a belépők átlagéletkora (*Furlong, 2003*).

(2) Állandó vándorlás fogalma: az állandó lakás végleges elhagyása és egy másik településre költözés.

(3) 2005-ben a 30–39 évesek napi ingázási aránya megelőzte a 15–29 éves korosztályét.

(4) A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2008-as és 2009-es településsoros adatai szerint Budapest és Pilisvörösvár munkanélkülisége messze elmaradt az országos átlagtól; Oroszlány és Tatabánya helyzete kedvezőtlenebb volt, de a munkanélküliek aránya még esetükben is az országos átlag alatt maradt (*Településsoros munkanélküliségi adatok, 2008, 2009*).

(5) Itt jegyezzük meg, hogy a pénzügyi válság előtt, a 2005-ben lefolytatott REFLEX vizsgálatban, mely 13 európai országra terjedt ki, a munkanélküliek aránya a bevont országok átlagában már több mint 4 százalékra volt tehető a pályakezdő diplomások körében (*Allen és Velden, 2007, 44. o.*).

(6) Lásd a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerében (FEOR) az 1. főcsoportot.

(7) Ezt az eredményt erősíti a *Diplomás pályakövetés* 2010-es kérdőíves vizsgálat is, melyben a 2007-ben végzeteket kérdezték meg (*Varga, 2010*).

Irodalom

A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés 2006. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján. (2007) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 2011. 02. 04-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/06000/06094/06094.pdf>

A foglalkoztatottak helyzete. 2005. évi mikrocenzus. (2006) Budapest. 2011. 05. 12-i megtekintés, http://www.nepszamlalas.hu/mc2005/mc2005_hun/kotetek/03/docs/mc_03.pdf

A foglalkoztatottak munkába járási, ingázási sajátosságai. (2009) Statisztikai Tükör, 3. 2. sz. 2011. 05. 12-i megtekintés, <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/stattukor/ingazas08.pdf>

Adler Judit (2008): A munkaerő-struktúra alakulása 2015-ig. In: Borbély Tibor és Bors-Fülöp Edit (szerk.): *Munkaerő-piaci kutatások.* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest. 27–51.

Allen, J. és Van der Velden, R. (2007, szerk.): *REFLEX. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project.* Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, The Netherlands. 2011. 07. 06-i megtekintés, http://www.fdwb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf

Mihály Ildikó (2009, szerk.): *Az oktatásból a munka világába való átmenet kérdései. Nemzetközi trendek*

és tapasztalatok. 2006. 09. 27-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeed-Mihaly-Oktatasbol>

Berde Éva és Petrő Katalin (2000): A munkanélküliség paradoxonja. *Statisztikai Szemle*, 79. 7. sz. 521–535.

Dávid János, Fülöp Edit, Mód Péter és Tajti József (2005): *Munkaerő piaci igények és a szakképzési rendszer közelítése.* Nemzeti Fejlesztési Intézet, Budapest. 2009. 02. 13-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/06500/06513/06513.pdf>

Dualitás és munkaerőpiac. (2003). In: *Duális gazdaság vagy felzárkózás és európai integrálódás.* Budapest, 2003. október. 123–155. 2011. 02. 07-i megtekintés, http://www.kopintalapitvany.hu/04_ef5.html

Falusné Szikra Katalin (2001): Munkanélküliség és diplomás túltermelés. *Közgazdasági Szemle*, 48. 11. sz. 950–964.

Fazekas Károly (2005): A hazai és a külföldi tulajdonú vállalkozások területi koncentrációjának hatása a foglalkoztatás és munkanélküliség területi különbségeire. In: Faluvégi Albert, Fazekas Károly, Nemes-Nagy József és Németh Nándor: *A hely és a fej. Munkapiac és regionalitás Magyarországon.* MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 47–74. 2011. 02. 05-i megtekintés, http://econ.core.hu/doc/KTI_books/kti6_3.pdf

- Forray R. Katalin (2008, szerk.): *A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2011. 05. 03-i megtekintés, www.forraykatalin.hu/doski/OFA_tarsadalmi-teruleti.pdf
- Fóti János és Lakatos Miklós (megjelenés alatt): Foglalkoztatottság és munkanélküliség. *Információk a magyarországi censzusok eredményeiből 4. Területi mobilitás a munka világában*. 2011. 02. 07-i megtekintés, http://konyvtar.ksh.hu/kiadvanyok/Foglalkoztatottsag_es_munkanelkuliseg/
- Furlong, A. (2003): Sebezhetőség és ifjúsági munkaerőpiac. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*. Belvedere, Szeged.
- Galasi Péter (2002): Fiatal diplomások életpályavizsgálata. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest. 245–255. 2008. 02. 16-i megtekintés, www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a832.pdf
- Galasi Péter, Nagy Gyula és Varga Júlia (2004): *Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása, 1999–2003. Jelentés a FIDÉV kutatás első követeles felvételének eredményeiről. A FIDÉV kutatás folytatása*. Budapest. 2006. 11. 21-i megtekintés, <http://www.unipresszo.hu/cikkek/Fidev-Galasi.doc>
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2000): *Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya vizsgálatának eredményeiről. Tervezet*. Budapest. 2008. 02. 14-i megtekintés, <http://www.ftt.hu/FIDEV/FIDEV1.doc>
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2001): *Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpályavizsgálatának eredményeiről*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDÉV Kutatócsoport, Budapest. 2006. 10. 28-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/users/matiscsaka/2003/04/FIDEV2001_jelentes.rtf
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest. 73–89. 2006. 10. 28-i megtekintés, http://www.bkae.hu/munkaero/letolt/Semjen_2001_Galasi.pdf
- Gödri Irén és Spéder Zsolt (2009): Belföldi vándorlás. In: Monostori Judit, Óri Péter, S. Molnár Edit és Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2009. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeség-tudományi Kutató Intézet, Budapest. 109–117. 2011. 05. 03-i megtekintés, http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/portre/honlap_teljes.pdf
- Illés Sándor (2010): A belföldi vándormozgalom területi folyamatai Magyarországon. In: *Földrajzi dolgozatok határok nélkül. Napjaink magyar természet-, társadalom- és gazdaságföldrajzi írásaiból*. II. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs. 6–15. 2011. 02. 03-i megtekintés, http://www.rkk.hu/rkk/news/2010/HU-SK_2_foldrajzi_dolgozatok_tarsadalomfoldrajz.pdf
- Jancsák Csaba és Polgár Zsuzsanna (2009): Középis-kolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, 8. 3. sz. 27–34.
- Laki László (2002): Munkaerő-piaci helyzet, gazdasági aktivitás, foglalkoztatottak, földbirtoklás és vállalkozás. In: Szabó Andrea, Bauer Béla és Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 53–101. 2011. 08. 11-i megtekintés, www.szmi.hu/download.php?file_id=417
- Makó Csaba (1997): A munkaerő felhasználásának átalakulása. *Educatio*, 6. 2. sz. 191–208.
- Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*, 15. 2. sz. 215–231.
- Nemes Nagy József (2003): A fekvés és az iskolázottság hatása a területi egyenlőtlenségekre Magyarországon. In: Cseres-Gergely Zsombor (szerk.): *Középkép. Munkaerőpiaci egyenlőtlenségek és földrajzi mobilitás Magyarországon*. 133–143. 2011. 02. 04-i megtekintés, econ.core.hu/doc/mt/2003/hun/kozelkep.pdf
- Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra 1960 és 2000 között. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi R riport 2002*. TÁRKI, Budapest. 220–232. 2007. 08. 17-i megtekintés, www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a830.pdf
- Róbert Péter (2004): A pályakezdők elhelyezkedési esélyeinek és foglalkozási szerkezetének átalakulása. In: Varga Júlia (szerk.): *Középkép. Oktatás és munkaerőpiac*. 100–105. 2008. 02. 16-i megtekintés, econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf
- Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem*. (é. n.) Wissenschaftsrat, Würzburg, 9. Juli 1999. 2007. 03. 18-i megtekintés, www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf
- Szabó Andrea és Bauer Béla (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. 2011. 02. 07-i megtekintés, http://www.szmi.hu/kutatasi-igazgatóság-1_10/ifjusag_kutatas-2_14/fontosabb-publikaciok-4_120
- Településsoros munkanélküliségi adatok 2008*. (é. n.) Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat. 2011. 12. 13-i megtekintés, http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_stat_telepules_adatok_2008
- Településsoros munkanélküliségi adatok 2009*. Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat. 2011. 12. 13-i megtekintés, http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_stat_telepules_adatok_2009

Tót Éva (1999): *Az oktatás és a munka közötti átmenet folyamata*. Háttéranyag a „Jelentés a közoktatásról” „A közoktatási rendszer és a rendszerben való továbbhaladás” c. fejezetéhez. Budapest. 2008. 02. 19-i megtekintés, ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/04_felnott.pdf

Vámos Dóra (1989): *A képzettség vására. Közoktatási kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Váradai Rita (2007): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés 2006. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 2009. 07. 20-i megtekintés, <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/fiatalok06.pdf>

Varga Júlia (2010): A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László és mtsaik (szerk): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 59–81. 2011. 06. 02-i megtekintés, http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/DPRfuzet4_teljes.pdf

Vincze Szilvia (2009, 2010, 2011): *A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjának bázis középiskoláiban végzős tanulók felsőoktatási továbbtanulási tervei és az azokat befolyásoló tényezők*. I–III. Kézirat. Szombathely.



A Gondolat Kiadó könyveiből

ELTE, Regionális Földrajzi Tanszék – Eszterházy
Károly Főiskola, Földrajz Tanszék

A regionális földrajz tanítása a gimnáziumban

A geográfia fejlődése a 19. századtól fogva rendkívül szorosan összekapcsolódott a földrajznak mint önálló tantárgynak a megjelenésével és elterjedésével. A nagy felfedezések nyomán kibontakozó Európa-központú világgazdaság, valamint a birodalom-építési, kereskedelmi és migrációs folyamatok révén erősen megnőtt a földrajzi tájékozottság és alapfokú kompetenciák iránti igény, a nemzetállamok kialakulásával pedig a hazafias nevelés egyik pillérének számító honismeret jelentősége is megnövekedett. Amint a földrajz egyre szélesebb körben, egyre több iskolatípus tanterveiben kapott helyet, úgy nőtt a szükséglet szaktanárok képzése iránt. Az egyetemek és főiskolák földrajzi tanszékeit, a geográfia művelésének fő intézményeit a legtöbb országban éppen a közoktatás és közművelődés igényei hívták életre; ez magyarázza, hogy a földrajztudomány és a földrajzoktatás a 20. század közepéig egymással a legszorosabb kapcsolatban fejlődtek (Gebhardt és mtsai, 2007, 50. o.).

Paradigmaváltások a geográfiában és a földrajztanításban

A földrajztudományon belül a 19. század végére két olyan markáns irányzat rajzolódott ki, amely az oktatásban is mély nyomokat hagyott. Az egyik értelmezés szerint a geográfia mindenekelőtt tértudomány; e felfogás hívei kezdetben a Földön megfigyelhető különböző természeti és társadalmi objektumok, jelenségek, folyamatok elterjedésére összpontosították érdeklődésüket. Munkásságuk nyomán az egy-egy helyhez vagy térséghez nem kötődő általános földrajz körvonalai rajzolódtak ki; e tág kereten belül azonban egyfelől a különböző geoszférák, másfelől a társadalmi jelenségek kutatása egyre határozottabban elkülönült egymástól, s mind a természeti földrajz, mind az emberföldrajz (társadalomföldrajz) vizsgálódási tárgyai szerint további részdiszciplínákra (például geomorfológia, klimageográfia, településföldrajz, gazdaságföldrajz stb.) tagolódtak (Tóth, 2010).

A másik irányzat középpontjában a természeti tényezők kölcsönhatása által kirajzolt, egyedi jellegű, az emberi tevékenységet is sok tekintetben meghatározó tájak álltak. A 20. század folyamán egyre nyilvánvalóbbá lett: a tájformáló tényezők között immár kimagasló szerepet tölt be a társadalom, amelynek működési kereteit az egyes államok képezik; ezeknek mozaikkockáiból épülnek fel a különböző integrációs szervezetek, végső soron pedig a globális méretűvé tágult világgazdaság. A tájföldrajzi irányzat talán kibontakozott regionális földrajz a geográfiának az az ága, amely a természeti és társadalmi tényezők együttesét, kölcsönhatását egy-egy területi egységen belül vizsgálja (Kovács, 2001). A regionális földrajz az 1960-as évekig világszerte a tudományterület „koronájának” számított, és nemcsak a kutatásban, hanem a tanárképzésben és a tantárgy iskolai oktatásában is központi szerepet játszott.

A regionális földrajz azonban a 20. század derekáig megőrizte kifejezetten leíró jellegét, tárgyalásmódja pedig a jobbára Hettner (1927) német geográfus nevéhez kapcsolt, valójában azonban sokkal régebbi eredetű sémát követte. Ebben a keretben előbb a vizsgált területi egység (leggyakrabban ország) természeti viszonyainak a földtani felépítéstől az éghajlatig és az élővilágig terjedő ismertetésére került sor, majd a népesség és a különböző gazdasági ágak meghatározott sorrendben történő tárgyalása után a leírás a fontosabb tájak, városok bemutatásával – gyakran csupán felsorolásával – zárult. Ez a séma igen kevésbé volt alkalmas az összefüggések feltárására, és az egyedi vonások kidomborítása helyett sablonossá tette a földrajzi jellemzéseket. Mindez fokozottan állt az iskolai földrajzra, amely gyakran szöveggé formált térképre emlékeztetett, s tanulását nevek és adatok tömkelege is nehezítette.

A 20. század közepén az Amerikai Egyesült Államokból és Németországból kiinduló paradigmaváltás nyomán két-három évtizedre a geográfia pozitivistá alapon álló tértudományi irányzata került domináns helyzetbe, a regionális földrajz pedig a szaktudomány perifériájára szorult. Részben ezzel a fordulattal magyarázható az a fokozatos arányeltolódás is, amely a 20. század második felének közoktatási tanterveit jellemezte: a tananyagban a tértudományi felfogáshoz közelebb álló, témák szerinti csoportosítása általában egyre nagyobb súlyt kapott a hagyományos leíró-regionális földrajz iskolai leképezésének tekinthető, kontinensek, ill. országok szerinti tárgyalás rovására. A különböző témákból (például a mezőgazdaság típusai, az energiagazdálkodás, a városok fejlődése) ésszerűen összeállított tantervek alkalmasnak bizonyultak az életkornak megfelelően bővülő földrajzi fogalomrendszer felépítésére, az időszerű problémák kiemelésére. Hamarosan kiütközött azonban legfőbb hibájuk: a tárgyalt konkrét ágazati példák alapján nem lehetett világunkról rendszerezett, legalább elemi szinten átfogó képet kialakítani, és a térképen való eligazodáshoz szükséges minimális topográfiai anyagot a tanulókkal elsajátíttatni. E szembevető hiányosság orvoslására a tantervekbe ismétlődő „regionális áttekintéseket” iktattak be (például Ausztriában), vagy – gyakrabban – a regionális földrajz arányának újbóli növelésével találtak megoldást.

A 20. század végére kialakult korszerű regionális földrajz azonban már sem a tudományban, sem a közoktatásban nem az a merev sablonokba szorított, leíró jellegű név- és adathalmaz, amelyet korábban annyi jogos kritika ért (Probáld, 1994). A megszokott sorrendhez való merev ragaszkodás helyett a tárgyalás immár az adott térségre jellemző sajátos folyamatok és problémák kiemelésére, a belső és külső térbeli összefüggések, a világgazdasági szerep bemutatására összpontosít, s a fogalomrendszer kiépítése, a készségek és kompetenciák fejlesztése céljából széles körű, változatos didaktikai eszköztárral rendelkezik.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a hazai földrajztervekben miként változtak a tematikus és a regionális megközelítés arányai, majd azokat a sokrétű lehetőségeket igyekszünk megvilágítani, amelyeknek kihasználása a gimnáziumokban a korszerű regionális földrajznak a jelenleginél nagyobb hangsúllyal történő oktatását indokolná.

A regionális földrajz szerepének és jellemzőinek átalakulása a tantervreformok során

A jelenlegi földrajzoktatást befolyásoló oktatási-nevelési reformok vizsgálata során egészen 1978-ig kell visszanyúlnunk. Ez volt az utolsó kötelező érvényű, egyszintű szabályozásra épülő központi tantervreform. Bár az oktatás átalakítása a földrajz szempontjából – a környezetismeret 5. évfolyamra felnyúló tanításával – térvessztést jelentett, a reformterv tananyag elrendezése olyan sikeresnek bizonyult, hogy hatása negyven év múltán is jól kimutatható a földrajz oktatását szabályozó kerettervekben (1. táblázat).

1. táblázat. Az egymást követő három átfogó tantervreform földrajzi tananyaga

Évfolyam	1978-as tanterv	NAT-1995	Kerettanterv
6. (1)	Kontinensek földrajza. Afrika, Ausztrália, Amerika, Ázsia.	<i>Természetismeret</i>	<i>Természetismeret</i>
7. (2)	Európa és a Szovjetunió.	A Föld és bolygótestvérei. A Föld.	Tájékozódás a földtörté- neti időben. Európán kívüli világ, Európa Közép-Európa nélkül.
8.	Magyarország földrajza. Csillagászati ismeretek.	Kontinensek - tájak – országok.	Közép-Európa, Magyarország.
9.	Általános természeti földrajz. Általános társadalomföldrajz.	Övezetesség a Földön. Magyarország földrajza.	Kozmikus környezetünk. A geoszférák földrajza. A földrajzi övezetesség. Népeség- és településföldrajz.
10.	A világ regionális földrajza. Magyarország földrajza.	A világ társadalmi- gazdasági képe. A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai.	A világ változó társa- dalmi-gazdasági képe. A világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók országok és országcsoportok. A globális problémák földrajzi vonatkozásai.

Ha megvizsgáljuk az egyes tantervek jellemzőit, megállapítható, hogy a regionális földrajzi megközelítés az 1978-as programban a legnagyobb arányú. Az általános iskolában a 8. évfolyam csillagászati anyagától eltekintve kizárólag regionális földrajzi ismeretek jelennek meg. Az ekkor használatos általános iskolai tankönyvekbe belelapozva azt tapasztaljuk, hogy az egyes témák feldolgozását a klasszikus leíró földrajzi szemlélet jellemzi. A tankönyvek szerzői arra törekedtek, hogy az egyes országokról minél pontosabb és alaposabb ismereteket nyújtsanak a tanulóknak. A középiskolai tananyagban közel azonos arányban szerepel a tematikus és a regionális földrajz. Az előbbihez tartozik a 9. évfolyam, míg az utóbbihoz a 10. évfolyam tananyaga.

Ehhez képest *gyökeres változás*, a tematikus földrajz erőteljes térhódítása következett be a Nemzeti alaptanterv bevezetésével. A regionális földrajz a 8. évfolyamra, illetve a 9. évfolyam egy részére korlátozódott. Nem véletlen, hogy ez a paradigmaváltás nem aratott tetszést a földrajztanárok körében. A természettudományos alapismeretek hiányában túl korainak, az életkori sajátosságoktól idegennek érezték a 7. osztályos általános természetföldrajzot. Lehetetlen vállalkozásnak tartották az erre épülő regionális földrajzi tartalom egyetlen év alatt történő elvégzését. Az 1995-ös a tantervreformnak köszönhető a pénzügyi, közgazdasági tartalmak megjelenése is a földrajzoktatásban. Ezek az új témák sok vitát váltottak ki, és valójában csak az új érettségi bevezetésével, az abban megjelenő ilyen tartalmú feladatoknak köszönhetően váltak elfogadottá. A NAT esetében a regionális szemlélet mind az általános, mind a középiskolában jelentősen visszaszorult. Ebben az időszakban láttak napvilágot azok a tanulmányok is, amelyek a regionális földrajz, elsősorban a regionális gazdasági földrajz megújulásának szükségességét fogalmazták meg. Ennek egyik lehetséges módját a tantervfejlesztők a tipikus tájak bemutatásán alapuló, a modellekben való gondolkodásra épülő leíró földrajzban látták (*Makádi, 1999*). A regionális földrajz fontosságának hangsúlyozása mellett felhívták a figyelmet arra, is, hogy szakítani kell az adatközpontú földrajztanítással, a hangsúlyt a társadalmi-gazdasági folyamatok térbeli változásaira, az összefüggések bemutatására kell helyezni (*Ütőné, 1999*).

A kerettantervek bevezetésével ismét erősödött a regionális földrajz. Ez elsősorban az általános iskolai tananyagban figyelhető meg. A rövid földtörténeti bevezetést ugyanis a kontinensek földrajzának bemutatása követi, amely azonban a rendkívül szűkre szabott órakeretben a túlszűfolt, igen megterhelő, végső soron azonban mégis elnagyolt leírásnál többet nemigen nyújthat. A középiskolában viszont továbbra is meghatározó maradt a tematikus földrajz. Regionális szemléletű tartalmi elemek csak a világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók országok és országcsoportok bemutatásával foglalkozó fejezetben jelentek meg.

A későbbi tantervreformok (NAT 2003, illetve 2006) a fejlesztési feladatok újrafogalmazásában, a képességfejlesztés előtérbe állításában öltöttek testet, de lényegében nem változtattak az oktatás tartalmi keretein. Ezért napjaink földrajzoktatására a kerettantervek bevezetésekor kialakult belső arányok jellemzőek.

Érdemes összevetni az utolsó három nagy tantervreform tananyagának felépítését. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a kerettanterv több ponton is hasonlít az 1978-as tanterv tartalmi rendszeréhez, ilyen a regionális földrajz (kontinensek földrajza) önálló megjelenése az általános iskolában, a tananyag földrajzi térben történő elhelyezésének logikája (szűkülő, majd a középiskolában újból kitáguló földrajzi tér), a lineo-koncentrikus tananyag elrendezés.

Ugyanakkor folytatódik a NAT-ban megkezdett tartalmi-személeti átalakulás, ami elsősorban az általános társadalom- és gazdaságföldrajz megerősödésében, a közgazdasági tartalmak megjelenésében és a környezeti problémák hangsúlyosabbá válásában figyelhető meg. Azaz a kerettanterv megpróbálta feleleveníteni a földrajzoktatás korábbi hagyományait, de ezzel együtt továbbvitte a NAT bevezetésével megkezdődött szemléltetváltást. Tananyag-elrendezésében inkább az 1978-as, szemléletében pedig a Nemzeti alaptantervhez állt közelebb.

Ahhoz, hogy még pontosabb képet kapjunk a regionális földrajz helyzetének változásáról, érdemes megvizsgálnunk a tantárgy oktatására fordítható időkeret alakulását is (2. táblázat).

A tantervreformok során jelentősen csökkent a földrajzoktatás óraszámja. Ezzel együtt változott a regionális földrajzi témák tanításának időkerete is. Az 1978-as tantervben az órakeret közel háromnegyedében regionális szemléletű tartalmak jelentek meg. Ez az arány a reformok során 50 százalék körüli értékre csökkent, és jelentős mértékben azóta sem növekedett. Így a földrajzoktatásra fordítható időkeret csökkenése rendkívül hátrányosan érintette a korábban meghatározó szerepet játszó regionális földrajz oktatását. Elsősorban a regionális társadalmi-gazdasági témákra jutott a korábbiaknál jóval kevesebb idő.

Különösen hátrányos volt az időkeret csökkenése az általános iskolai földrajzoktatás szempontjából. A töredékére zsugorodott óraszámhoz képest szinte alig csökkent a tananyag. A továbbra is jelentős topográfiai követelmények, a minden kontinensről, illetve azok legfontosabb térségeiről legalább az általánosságok szintjén történő ismeretközvetítés, az életkori sajátosságok folytán is kevésbé probléma-központú, összefüggésekre összpontosító jelleg miatt még inkább szükségszerű lenne az ismeretek koncentrikus bővítése, elmélyítése a középiskolában. Erre azonban a tantervek tananyag-elrendezése miatt alig van lehetőség. Ez a hiány tükröződik többek között a Magyarország földrajzára vonatkozó hiányos tanulói ismeretekben, de megnehezíti a sikeres érettségi vizsgára történő felkészülést is. A vizsgakövetelmények ugyanis szükségképpen tartalmazzák a jelenleg alapvetően az általános iskolában elsajátított regionális földrajzi ismereteket is.

Az is megállapítható, hogy a tipikus tájak bemutatásán alapuló, a modellekben való gondolkodás képességének kialakítását megcélzó általános iskolai földrajzoktatás nem vált általánossá. Napjaink alapfokú földrajzoktatását a modern információforrásoknak köszönhetően még inkább felduzzadt földrajzi ismeretanyag átadásának kényszere

jellemzi, amely szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a földrajztanárt és a diákok egyaránt.

2. táblázat. Az egyes évfolyamok földrajzórárszámai a tantervi reformokban

Reformok	Az általános iskolai évfolyamok éves órászáma				A gimnáziumi osztályok éves órárszámjai				Összórárszám	Ebből regionális földrajz
	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.		
1978-as reform	K	74	74	74	111	74	-	-	407	296 (3) (73%)
NAT–1995	T	T	37–74	37–74	37–74	37–74	-	-	148–296	73–148 (50%)
Keret-tantervek	T	T	55,5	55,5	74	74	-	-	239	130 (50%)
NAT–2003, 2006. (4)	T/37	T/37	37–74	37–74	37–74	37–74	-	-	148–296	84–168 (57%)

K: környezetismeret, T: természetismeret

A regionális földrajz a gimnáziumi földrajzoktatásban

A hazai földrajzoktatásban a 10. évfolyamon hagyományosan regionális társadalmi-gazdasági földrajzot tanultak a diákok. Ez a helyzet változott meg a NAT bevezetésével. Az új tananyagban az általános társadalomföldrajz különböző témái kaptak helyet: népesség- s településföldrajz, ágazati gazdaságföldrajz, a pénz- és a működőtőke áramlása, globális környezeti problémák.

Ezek a témák természetesen nagyon fontosak és érdekesek a mai diákság számára, de nem feltétlenül kellene, hogy együtt járjanak a regionális földrajzi ismeretek szinte teljes mértékű kiszorításával. Ebben a korban nyílna ugyanis először igazi lehetőség olyan, hazánk szempontjából meghatározó jelentőségű szervezet, mint az Európai Unió működésének alaposabb elemzésére és a fontosabb tagállamok társadalomföldrajzi jellemzésére. Ekkor kerülhetne sor hazánk földrajzának az általános iskolaitól eltérő szempontú áttekintésére is. A regionális szemléletet tükröző „a világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók, országok és országcsoportok” témakör eléggé hangsúlytalannak, jóformán mellékesnek tűnik a 10. évfolyam tananyagában. A tucatnyi ország név szerinti felsorolása a kerettantervben nem ad semmi támpontot a tárgyalás megkívánt mélységéhez, így inkább csak halvány lehetőséget jelent, amelyre eddig a helyi tantervek készítői és a tankönyvek írói sem igazán figyeltek föl. Pedig a regionális vezérfonal mentén haladva kitűnően megoldható lenne az adott államokra, illetve térségekre különösen jellemző összefüggések, problémák és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak konkrét formában történő, alapos megismertetése. Például az adósságcsapda mibenlétét és hatásait nevelési szempontból is kívánatos lenne Magyarország példáján megvilágítani, vagy az iszlám életforma-alakító szerepét, kulturális jelentőségét az arab olajsejkségek vagy éppen Törökország földrajzának keretében bemutatni.

De – ennél a példánál maradván – Törökországnak a korszerű tantárgypedagógia módszereivel történő tárgyalása egész sor kulcskompetencia fejlesztéséhez is hozzájárulhat. Belső-Anatólia kontinentális klímájának és a tengerpartok mediterrán éghajlatának összehasonlítását a tanulók a – több tankönyvben is megtalálható – klímdiagramok alapján végezhetik el (lehetőség a matematikai kompetencia fejlesztésére). A két különböző éghajlatnak a mezőgazdaságra, a népesség eloszlására és a gazdasági fejlettségre gyakorolt hatása térképhasználattal egybekötve összehasonlító elemzés tárgya lehet (a logikai térképolvasás képességének fejlesztése mellett a természeti környezet közvetlen

és közvetett társadalmi-gazdasági hatásainak felismertetése, természettudományos gondolkodás). Az Eufráteszen megépült hatalmas vízügyi létesítmények hatásai a környezetben lezajló pozitív és negatív változások jellemzésére kínálnak alkalmat: a víz korlátozottan rendelkezésre álló természeti erőforrás, melynek elosztásában Törökország a közel-keleti térség kulcspozícióját birtokolja (fenntartható fejlődés, környezeti nevelés, határokon átnyúló környezeti hatások és érdekütközések, konfliktuskezelés). A Törökországban végbement demográfiai robbanást a tanulók az internetről letölthető adatok alapján grafikon szerkesztésével vizsgálhatják (matematikai és digitális kompetencia fejlesztése, adatfeldolgozási technikák alkalmazása). A túlnépesedés következményeként a vendégmunkások kibocsátásának és az óriásvárosok (Isztambul, Ankara) létrejöttének a problémái mutathatók be. A modern török állam kialakulásának folyamatában a nemzetiségi és vallási konfliktusok kezelésének egész sor – többnyire negatív – példája érhető tetten (genocídium, etnikai tisztogatás, nemzetiségi elnyomás). A fogalmak tisztázásán túl a téma feldolgozása lehetőséget teremt a tanulók képességeinek sokoldalú fejlesztésére (szociális és állampolgári kompetencia, demokráciára, más kultúrák iránti toleranciára és megbecsülésre nevelés). Törökország földrajzi jellemzése annak a kérdésnek a – például csoportmunka, projektfeladat vagy szerepjáték formájában történő – megvitatásával zárulhat: milyen érvek szólnak Törökország EU-csatlakozása mellett és melyek ellene (anyanyelvi kompetencia, adatgyűjtés és -feldolgozás, illetve az önálló tanulási képesség fejlesztése, vitakultúra, döntési képesség kialakítása).

E korántsem teljes felsorolással – mindössze egy országot kiragadva – a regionális földrajz egészében a kompetenciafejlesztés és a nevelés terén rejlő sokrétű potenciált kívántuk érzékeltetni. Természetesen nincs arra mód és idő, hogy egy-egy térség vagy ország tárgyalása során valamennyi lehetőséget kiaknázzuk, de erre nincs is szükség. Elegendő lehet egyetlen kulcsfontosságú problémát kiemelni, egy fejlesztési feladatot a középpontba állítani, ügyelve arra, hogy az adott országról kialakított földrajzi kép mégis kellőképpen kerek, sztereotípiáktól mentes legyen. A különböző országok, térségek változatos formában történő regionális földrajzi feldolgozása igen alkalmas arra, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését más nemzetek, más kultúrák megismerése iránt. Ezzel pedig elősegíti az élethosszig tartató tanulásra való fogékonyság kialakulását.

A regionális és a tematikus földrajzi szemléletű földrajzoktatás nyújtotta lehetőségek megítélése régóta vitatéma a nemzetközi szakmai fórumokon is. Világszerte kérdés: témák, problémák köré rendeződjön-e a földrajz tanítása vagy a térbeli, a regionális megközelítés elvét kövesse? Bár fenti példánk a regionális megközelítés előnyeit világította meg, valójában a legjobb megoldást a két szemlélet arányos, a tananyag feldolgozását elősegítő ötvöződése jelentené. Ebben az esetben a konkrét regionális vonatkozással nem rendelkező alapfogalmak, jelenségek, folyamatok tisztázása (például pénz, GDP, gazdasági szerkezet, tőzsde, tőke kivétel) a tematikus elv szerint történhetne, majd erre épülne az ismeretek alkalmazását elváró, probléma-központú regionális földrajz. Ez utóbbi induktív módon, az egyestől, a konkrét példákban kiindulva vezet általános fogalmak, folyamatok, összefüggések, problémák megértéséhez, és ennek köszönhetően – a tisztán tematikus megközelítéssel szemben – egy koherens „világkép” kialakulásának alapjává is válhat.

Ezért is nagyon fontos, hogy újra megteremtődjön az egyensúly a középiskolai földrajzoktatásban a tematikus és a regionális szemlélet között, hiszen az elmúlt időszak tantervreformjai alapvetően a témaközpontú oktatásnak kedveztek. Ez pedig megnehezítette a komplex – a földrajzi térben való tájékozódást is magába foglaló – földrajzi kompetenciák fejlesztését, illetve az érettségi vizsgára történő felkészítést.

A regionális földrajz szerepének újraértékelése

A földrajz, ezen belül a regionális földrajzi témák értékközvetítő szerepére egy 2009-ben végzett felmérés eredményei alapján szeretnénk rávilágítani. A felmérés során megkértük a szaktanárokat, sorolják fel, melyek szerintük a földrajzoktatás által közvetített legfontosabb értékek. Ennek alapján megállapítható, hogy földrajztanárok sok szempontból nagyon fontos értékközvetítőnek tartják a tantárgyat. Kiemelkedő a szerepe a szűkebb és tágabb környezetünk jellemzőinek megismertetésében, a Földön való tájékozódásban. Emellett – főleg az általános iskolában tanítók megítélése szerint – fontos szerepet játszik a nemzeti identitástudat kialakításában. A középiskolában tanítók szemléletformáló hatását tartják nagyon jelentősnek. De megjelenik az említések között a környezettudatos magatartás kialakításában, illetve más országok életének megismertetésében betöltött funkció is (Ütőné, 2010). Ha megvizsgáljuk, hogy mely témakörök járulnak hozzá az értékközvetítő szerepek kialakulásához, akkor megállapíthatjuk, ezek között nagyon hangsúlyosak a regionális szemléletű tartalmi elemek.

Ugyancsak a regionális földrajz fontosságára utal egy másik – a tanulók körében 2003-ban végzett – felmérés eredménye is. A tanulók a mindennapi életben való hasznosíthatóság alapján a térképészeti ismeretek mellett a Magyarországról tanultakat tartják a leghasznosabbnak (Ütőné, 2007).

A regionális szemléletű földrajzoktatásra jelentős feladat hárul a képességfejlesztésben is. Számos, a Nemzeti alaptantervben a földrajzoktatás feladataként megfogalmazott fejlesztési cél megvalósítása kötődik regionális témakörök oktatásához. Ilyenek például a tájékozódás a földrajzi térben, a tájékozódás a hazai földrajzi, környezeti kérdésekről, vagy a tájékozódás a regionális és a globális földrajzi, környezeti kérdésekről. A tantárgyakon átívelő kiemelt fejlesztési feladatok megvalósításában ugyancsak bőségesen építhetünk a regionális földrajzi tartalmakra. Ilyen értékhorozó fejlesztési feladatok például a hon- és népiismeretre, az európai azonosságtudatra s az egyetemes kultúra megbecsülésére, az aktív állampolgárságra, demokráciára való nevelés, illetve a gazdasági nevelés.

Ezért tartjuk fontosnak, hogy a 10. évfolyam számára olyan tankönyv is forgalomba kerüljön és széles körben alkalmazást nyerjen, amely az eddigi művektől eltérően a fejlesztési célok elérését, a kulcskompetenciák elsajátíttatását elsősorban a kerettantervben név szerint megjelölt térségek, országok és régiók alapos földrajzi feldolgozása útján, konkrét példákon keresztül igyekszik elérni. A hangsúlynak itt a természeti adottságok és a társadalmi-gazdasági folyamatok közötti összefüggések bemutatásán, a különböző gazdasági tevékenységek elhelyezkedését befolyásoló, időben is változó hatótényezők megvilágításán, az ok-okozati kapcsolatok felfejtésén kell lennie. Ez nyilvánvaló szakítást feltételez a statikus, pusztán pillanatnyi állapotot rögzítő szemléletmóddal: a központi kérdést az jelen-ti, miként alakul egy-egy ország vagy térség szerepe a világgazdaságban, és a fejlődés során milyen sajátos társadalmi vagy környezeti problémákkal kell szembenézniük az ott élőknek. A konkrét regionális vagy helyi vonások tehát összekapcsolódnak a globális folyamatokkal, és az előbbiekből kiindulva juthatnak el a tanulók a mai világgazdaság működésére általánosan jellemző kölcsönhatások és folyamatok megértéséhez.

A szűk értelemben vett földrajzi ismeretek átadása mellett a regionális keretben mód nyílik az egyes országok történelmi és kulturális sajátosságainak, illetve azok társadalmi-gazdasági hatásainak bemutatására. Más társadalmak, más kultúrák megismerése, az irántuk való érdeklődés fölkeltése hozzájárul ahhoz a megértéshez, amelyre az emberiség előtt tornyosuló problémák megoldása végett egyre égetőbb szükség van. A különböző országok, térségek, kontinensek földrajzi mozaikkockáiból pedig végül ki kell rajzolódnia a tanulók számára az egész világ belső összefüggéseivel átszőtt, megragadóan színes és érdekes képének – egy olyan képnek, amely pusztán ágazati vagy tematikus részelemből nem alkotható meg.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulók nem szeretik a sok száraz adatot és nevet felvonultató tananyagot, viszont érdeklődők és nyitottak, ha modern szemléletű, a kulturális értékeket és sajátosságokat bemutató, az ok-okozati kapcsolatokat felismertető földrajzról van szó. Az összefüggések megismeréséhez vezető alapvető tényeknek persze benne kell lenniük a tankönyvben, de már az ezekhez fűződő legújabb információk, adatok, érdekességek begyűjtése bizvást feladatként adható az internet használatában jártas tanulóknak. A regionális összehasonlítások elvégzésére, egy-egy probléma megoldására vonatkozó eltérő vélemények ütköztetésére, a kommunikációs és kooperációs készséget is fejlesztő, gondolkodtató vitákra számtalan lehetőséget kínál a regionális földrajz; ezekhez a tankönyv feladatokkal hivatott ösztönzést és útmutatást adni.

A fentiekben csupán nagy vonalakban felvázolt koncepcióknak megvalósítására a Nemzeti Tankönyvkiadó új 10. osztályos földrajzkiadványának elkészítésével tettünk kísérletet (*Probáld és Útőné*, 2010). A tankönyvet a kiadó tervei szerint az interneten elérhető, egyre bővülő háttéranyagoknak és szemléltető eszközöknek – animációs ábráknak, filmeknek – kell kiegészíteniük. Egyelőre csak remélhetjük, hogy mindez beválik a gyakorlatban, vagyis tanárok és tanulók egyaránt tetszéssel fogadják majd, és – ha másként nem, hát vitákat keltve – előbbre viszi a földrajztanítás ügyét.

Összegzés

Az elmúlt években szervezett módszertani programok, illetve a különböző szakmai rendezvények tapasztalatai egyértelműen azt igazolták, hogy igény van a megújult szemléletű regionális megközelítésű földrajz iránt. Ezért a jelenlegi, szűkre szabott órakereten belül is jóval nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a gimnáziumi tananyag ilyen keretben és elrendezésben történő tárgyalására. Ez nagyban előmozdítaná a NAT-ban, illetve az arra épülő kerettantervekben megfogalmazott kiemelt fejlesztési feladatok teljesítését, s így lenne kiaknázható a tantárgynak az értékek közvetítésében rejlő potenciálja. Kiemelten fontos lenne több időt fordítani Magyarországra és tágabb hazánk, az Európai Unió földrajzára. Mindez elősegítené a közép- és az emelt szintű földrajz érettségire történő felkészülést, illetve felkészítést is.

Éppen ezért az elkövetkező tantervreform során kívánatosnak tartanánk a középiskolai földrajztanításban a tematikus és a regionális megközelítés egyensúlyának helyreállítását, ami értelemszerűen az utóbbi koncepció alapuló tananyag erőteljesebb tantervi megjelenítését, órakeretének ésszerű bővítését feltételezi, s az egyes országok, térségek valamelyest tágabb körének elmélyültebb, elemzőbb bemutatását tenné lehetővé.

Jegyzet

(1) A 6. évfolyamon a természetismeret szerepelt integrált, alapoató jellegű tantárgyként, amelynek tartalmát az Ember a természetben műveltségi területben foglalmazták meg.

(2) A NAT 7–8. és 9–10. évfolyamra határozta meg a követelményeket. A táblázat a leggyakrabban alkalmazott éves felosztást tartalmazza.

(3) Az óraszámok a legelterjedtebb tantervek, illetve tankönyvek alapján a szerző által becsült értékek.

(4) A NAT-2003 bevezetésével lehetővé vált a természetismeret mellett az abban megjelenő földrajzi témák önálló tantárgy keretében történő feldolgozása. Ebben regionális és tematikus szemléletű tartalmak egyaránt előfordulnak. Az önálló földrajz tanítása azonban nem terjedt el az iskolákban.

Irodalom

Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U. és Reuber, P. (2007, szerk.): *Geographie*. Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.

Hettner, A. (1927): *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Hirt, Breslau.

Kovács Z. (2001): *Társadalomföldrajzi Kislexikon*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Makádi M. (1999): A földrajztantárgy megváltozott szerepe a közoktatási rendszerben. In: Ütöné Visi Judit (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek. II. Földrajz*. OKI, Budapest. 35–62.

Probáld Ferenc és Ütöné Visi Judit (2010): *Földrajz 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Probáld Ferenc (1994, szerk.): *Európa regionális földrajza*. ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth József (2010, főszerk.): *Világföldrajz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ütöné Visi Judit (1999): Földrajztanításunk egy felmérés tükrében. In: Ütöné Visi Judit (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek – földrajz*. OKI, Budapest. 79–99.

Ütöné Visi Judit (2007): *A földrajz tartalmának, szerkezetének és szerepének átalakulása a hazai közoktatásban*. Doktori értekezés. ELTE TTK, Budapest.

Ütöné Visi Judit (2011): Helyzetkép és lehetőség – A földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, 2. 115–125.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai

Az utóbbi időben számos kormányzati oktatási szakpolitikus kiállt az osztatlan tanárképzés visszaállítása mellett. 2011 karácsonya előtt megszületett a döntés, ez adta a lökést jelen cikk megírásához. A tanárképzéssel kapcsolatos alapvető problémák (például a hallgatói létszám drasztikus csökkentése, egyes szakok szinte kihalása) jelentős része már a kétszintű képzés beindítása előtt is léteztek. Az csak felszínre hozta, és jelentősen felgyorsította a folyamatot. A tanárképzésben a Bologna- rendszer bevezetése, a másfél szakos képzés, a szaktárgyi képzésre fordított idő csökkentése, különösen a minor szak esetében, egyáltalán maga a minor szak léte és a tanárképző főiskolák átgondolatlan megszüntetése komoly problémákhoz vezetett, amint azt már az elején is szinte mindenki látta (kivéve a döntéshozókat). Az új felsőoktatási törvény most számos új elemmel bővülve, a több évtizedes jól bevált szaktanárképzési értékeit megőrizve állította vissza az osztatlan képzést.

Az úgynevezett bolognai rendszerben a tanárképzés csak a mesterképzésben létezik (MA). Tanárszakra nem lehet közvetlenül az érettségi után jelentkezni. A kétszakosnak készülő tanárjelöltnek választani kell az alapképzésbe (BSc/BA) való belépéskor, hogy melyik lesz a főszakja, mivel csak így tud belépni a rendszerbe. A hallgatót ott úgy kezdik el tanítani, mintha kutatót képeznének belőle (fizikus, vegyész stb.). Ebben az a baj, hogy olyan ismeretekkel tömjük tele a fejét, kötjük le az idejét és energiáját, sőt az egyetemek kapacitását, amelyre, ha valaha tanár lesz, sosem lesz szüksége. Az alapszakokon 180 kreditet kell megszerezni az alapdiplomához. (Egy kredit körülbelül 1 óra/hét féléves tantárgynak felel meg.) De tegyük fel, hogy a hallgató már középiskolás korában eldöntötte, hogy nem kutató, hanem tanár szeretne lenni. Ekkor sincs más lehetősége, mint beállni a sorba, legfeljebb későbbi tanulmányai során felvesz pedagógiai tárgyakat. Tudjuk, hogy a tanárok jelentős része kétszakos (bár volt egy időszak, amikor egyszakos diplomát is lehetett szerezni, de ez sokszor nehézségeket okozott az iskolában, mivel a kis óraszámú tárgyak tanárainak nehezen lehetett kitölteni a kötelező óraszámát). Mi van akkor a másik szakjával? Ezt csak később, mellékszakként, jóval kisebb óraszámokban tudja tanulni. Ez azt jelenti, hogy a hallgató 120 kreditet szerez meg az úgynevezett főszakjából, amelyre belépett az érettségi után, majd a második évtől felveszi a választott mellékszakkját, amelyből 50 kreditet kell megszereznie és még hozzá 10 kreditet választható pedagógiai tantárgyakból. A 3. év végén diplomamunkát kell készítenie és záróvizsgáznia a fő szakjából. Ez után pedig felvételiznie a mesterképzésre, mely 2,5 évig tart. Itt a főszakjából már csak 30 kreditet kap, a mellékszakkból 40-et, hogy némileg kiegyenlítődjenek a két szakból megszerezhető ismeretek, és 40 kreditnyi pedagógiát. Ez kiegészül egy fél éves, 30 kreditet érő, úgynevezett rezidens képzéssel, amely egy iskolában eltöltött fél éves tanítási gyakorlat. Ez az új törvény szerint egy éves lesz.

Az MA-t végzett tanár tehát képzése végén kap egy olyan diplomát, amely egy tantárgyból minden tanári tevékenységre feljogosítja (például érettségiztetésre), míg a mellékszak esetében kevesebbet ér. Ugyanakkor az iskoláknak olyan tanárookra van szükségük, akiknek mindkét szakja teljes értékű. A tanórán a tanárnak mind a fő-, mind a mel-

lészakjából teljes értékű teljesítményt kell nyújtania, függetlenül attól, hogy az adott szakból milyen szintű képzést kapott. Az érettséginel sem vehetik figyelembe, hogy mivel mellékszakos tanár tanította az adott tárgyat (így az adott tárgyból nem eléggé képzett), ezért a diáktól is csak kevesebb tudás várható el. Azt várja el az iskolavezetés, a szülők és a társadalom, hogy minden tantárgyat jól felkészült tanár tanítson.

A bolognai rendszerű tanárképzésben végzett hallgatókkal kapcsolatos első tapasztalatok

2012-ben végeznek először bolognai rendszer szerint képzett hallgatók. Ők jelenleg az úgynevezett rezidens képzésükben vesznek részt, a féléves, külső iskolai gyakorlatukat végzik mentortanárok felügyelete mellett.

Ezt a képző intézetekben tanításkísérő szemináriumok is segítik. A tapasztalatok már kézzel foghatóak a mellékszakok vonatkozásában, mely szerint egyértelműen megállapítható, hogy a fent leírt félelmek beigazolódnak látszanak (*Radnóti és Király, 2010*). A tapasztalatok alapján elmondható, hogy ez szaktól függetlenül igaz megállapítás. Egyaránt jellemző a természettudományos és a humán szakokra is!

A fél szak gyakorlatilag használhatatlan az iskolai tanítási gyakorlatban a hallgató hiányos szakmai tudása miatt. A tanításkísérő szemináriumon sírt egy hallgató az iskolai bemutató tanítása után, mert tőle az iskola, ahol tanított, a minor szakból is teljes tudást várt el, és ennek hiányát neki rótták fel. Megdöbbentő élmény volt! És ezért a helyzetért nem ő a hibás! Milyen iskolai igényekre, felmérésekre alapozták a döntést? Ki a felelős ezért? Hogy lehet megoldani azt a problémát a továbbiakban, hogy a bolognai rendszerben végzett tanároknak két egyforma értékű szakjuk legyen? Átképző/szintemelő programokat kellene számukra biztosítani!

Feltesszük a kérdést, hogy hol van az az adatgyűjtés, amiből a fent vázolt bolognai típusú képzési formára vonatkozó iskolai igény volt látható, illetve kiolvasható? Hazánkban sok kis iskola van, ezért a szakos tanárnak a normál osztálymunkán kívül a tehetséggondozással is foglalkoznia kell. Finnországban 12 évfolyamos, nagy komprehenzív iskolák vannak, melyek a PISA vizsgálatok eredményei szerint az élvonalba tartoznak. (*Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005*). Ezekben sok tanár dolgozik, sokféle típusú gyerekcsoport van, ott az igényeknek megfelelő a major/minor rendszerű tanárképzés. A magyar iskolarendszer a települési önkormányzati rendszerből adódóan (2012 januárjáig az iskolák zöme önkormányzati fenntartású volt) elaprózott, kis létszámú általános iskola, vagy négyosztályos gimnázium, vagy szakközépiskola. A 12 évfolyamos és a több ezres létszámú „mamutiskolák” száma a magyar oktatási rendszerben elenyésző. Miért kellett a magyar iskolarendszerre ráerőltetni olyan képzési rendszert, amely nem vette figyelembe

Az iskola mindig is olyan közeg volt a történelem során, ahol sok érdekes dolog történt, és a tanárnak nem csak szaktanárként kellett jelen lennie diákjai között. Abban az időben is lehetett volna tanórai és tanórán kívüli eseteket elemezni. Semmilyen segítséget nem kaptunk például arra vonatkozóan, hogy miként lehet egy szülői értekezletet megtartani, egy kirándulást megszervezni és az ott felmerülő problémákat kezelni, az akkor még kötelező családlátogatások lebonyolításához, mely nagyon fontos elem volt a diákok megismeréséhez, a fegyelmezéshez, a figyelem fenntartásához és még sorolhatnánk.

a nemzeti sajátosságokat? A bolognai határozat nem a major/minor rendszert írta elő, csak az átjárhatóságot.

Más szakok esetében már korábban visszaállították az osztatlan képzési rendszert, mivel az új nem vált be, hiába erőltették rá az intézményre. Ilyen volt például az erdőmérnökök képzése.

A pedagógiai-pszichológiai tantárgyak megújulása a tanárképzésben

A régi, két szakos tanárképzésnek valójában nem a diszciplináris része nem működött. A túl elméleti jellegű pedagógiai-pszichológiai tantárgyak rendszerével voltak komoly problémák, melyek nagyon kevés segítséget adtak a konkrét iskolai gyakorlathoz. A pedagógusképzésnek ezt a részét valóban át kellett alakítani. De a fontos innovációk mellett a küzdelmek olyan érdekcsoportok között folytak, amelyek előnyösebb pozíciót akartak szerezni maguknak a tanárképzés egész rendszerében, melyekről azonban sajnos elmondható, hogy nem a szükséges és ténylegesen jelentkező igényekre akartak válaszolni (*Halász, 2011*).

A tanárképzés modernizálását a társadalmi funkcióváltozás kikövetelte (*Hunyadi, 2003*), mellyel ténylegesen egyet lehet érteni. De ez a pedagógiai-pszichológiai részre értendő, és nem következett belőle a szakmai képzés gyengítése, mint ahogyan azt többen értelmezték!

Az új rendszerben a pedagógiai tantárgyak tartalmának a megújítása ténylegesen nagyon fontos és szükséges elem volt, de ehhez nem kellett volna a diszciplináris képzés rendszerét megbolygatni, illetve egy jól működő rendszert teljesen szétverni! És ennek valójában a bolognai folyamathoz semmi köze nem volt. Sőt, erre sokkal hamarabb szükség lett volna. A rendszerváltás után ténylegesen megváltozott a társadalom szerkezete, amely leképződött az oktatási intézményekben is, mely ténylegesen új kihívásként jelent meg a tanárok számára. Valójában 30–40 évvel ezelőtt is voltak problémák az iskolákban, melyekre, sőt a napi iskolai munkára sem készítettek fel a korábbi pedagógiai-pszichológiai kurzusok. Annak ellenére, hogy az utolsó év régen is a gyakorlat éve volt, de ténylegesen szinte csak a szaktantárgy tanítását gyakoroltuk a gyakorlóiskolákban, válogatott gyerekekkel, nem egyszer fél osztályban. Az egy éves tanítási gyakorlat is rövid volt, nem volt lehetőségünk arra, hogy sokféle pedagógiai problémával szembesülhessünk. Sokunk számára komoly nehézséget jelentett, amikor kikerültünk, úgymond, az életbe, és ott kellett helyt állnunk, egy másik, de nem gyakorló gimnáziumban. A nehézségeink nem a szaktantárggyal voltak általában, hanem a pedagógiával. Ténylegesen csak saját emlékeinkre tudtunk hagyatkozni, hiszen az egyetem főleg elméleti ismeretekkel látott el.

Az iskola mindig is olyan közeg volt a történelem során, ahol sok érdekes dolog történt, és a tanárnak nem csak szaktanárként kellett jelen lennie diákjai között. Abban az időben is lehetett volna tanórai és tanórán kívüli eseteket elemezni. Semmilyen segítséget nem kaptunk például arra vonatkozóan, hogy miként lehet egy szülői értekezletet megtartani, egy kirándulást megszervezni és az ott felmerülő problémákat kezelni, az akkor még kötelező családlátogatások lebonyolításához, mely nagyon fontos elem volt a diákok megismeréséhez, a fegyvelmezéshez, a figyelem fenntartásához és még sorolhatnánk.

Az új kurzusok programjainak kidolgozásánál középpontba került az általános tanári kompetenciák fejlesztése. Először ezek azonosítása, majd a fejlesztő tréningek tematikájának kidolgozása. Nagy mértékben segíti a tanárjelölteket a tanárrá válás folyamatában a sok reflexió saját munkáikra, szakmai, pedagógiai fejlődésükre. A kezdő tanár problémáinak azonosítása és leírása fontos elem volt ehhez (*Szivák, 1998*), majd a mentorálás, a gyakorlati év bevezetése, a tanításkísérő szemináriumok rendszerének kidolgozása. De valójában a teljes felkészítés is sokkal gyakorlatiasabb lett, ami azonban nem nélkülözi az elméleti igényességet.

A képzés megújítása során a fejlesztők a tanárjelöltek számára gazdag tanulási környezet kialakítását tűzték ki célul, hogy tényleges életközeli szituációkban, saját élmények szerzésével tanulják a nevelést, az oktatást úgy, hogy képesek legyenek a folyamatos önszabályozásra, a reflektív magatartásra. A jelöltek lehetőséget kapnak arra, hogy többféle környezetben nevelési, oktatási szituációban kipróbálják magukat, pl. szakkör tartása, interjúk készítése tanulókkal, tanárokkal. A képzők segítik a jelölteket saját tanulási tapasztalataik feldolgozásában. A jelöltek számára közvetített tanításfelfogásban alapvető szerepet kapott a diákok tanulásának a segítése, támogatása, valamint annak beláttatása, hogy a tanárnak nem pusztán információátadó szerepe van. A tanításról a tanulás segítésére, a tudás megkonstruálásához szükséges megfelelő tanulási környezet kialakítására helyeződött át a hangsúly, a konstruktivista felfogás, mint elméleti keret mentén (Golnhofer, 2003).

A tanárképzés kurzusai ezzel tudományosan megalapozottabbak lettek, melyek a jelölteket ténylegesen felkészítik a gyakorlati, osztálytermi munkára. Elemzik a tanórai történéseket, alternatívákat dolgoznak ki jellegzetes szituációkra, előhívják saját tanulói tapasztalataikat és elemzik tanulói és tanári szempontból, stb. A jelölteket reflektív gyakorló pedagógusi hozzáállásra nevelik úgy, hogy a kurzusokon ezt modellálják is, illetve saját tanítási gyakorlatuk során már élesben alkalmazzák.

A jelöltek megtanulják, hogy motiváló tanulási környezetet teremtsenek, segítsék diákjaikat abban, hogy maguk konstruálják meg tudásukat, ne pusztán a tanár által „leadott” anyagot mondják fel.

Fontos volt az utóbbi évek fejlesztési folyamataiban a tanári kompetenciák azonosítása, azok fejlesztési lehetőségeinek kidolgozása (Falus és Kotschy, 2006), a fejlődési folyamat reflektív módon való elemzése és mindezek dokumentálása a tanárjelöltekkel különböző dolgozatok és portfólió formájában. Mindezek sokat segítenek a tanárjelölteknek a saját fejlődési utak megtalálásában. Ennek persze fontos eleme az is, hogy maguknak a tanárképzésben részt vevő oktatóknak is rendelkezniük kell megfelelő tanári, a szakmódszertanos oktatóknak közoktatási gyakorlattal, és magas szintű tanári kompetenciákkal is.

Üdvözlendő elem a munkavégzés közbeni betanulás, a rezidens időszak biztosítása is a mentorálással (Zsolnai, 2006; Zsolnainé, 2011). Jó, hogy a kezdő tanároknak az általában kötelezőnél kevesebb tanórát kell megtartani, hiszen a készülés így is nagyon sok munkát ad számukra, melyet a már idősebb kollégák mintegy „elfelejtenek”. Túlóra pedig szóba sem jöhet. Bízunk benne, hogy napjainkban nem történhetnek a következőben leírtakhoz hasonló esetek.

Az alábbi eset 30 éve történt: már majdnem vége volt a félévi záró értekezletnek, amikor kitört a „botrány”. Három fiatal, szeptemberben érkezett és egy idősebb kolléga álltak fel, és mondták el panaszait azzal kapcsolatban, hogy az első évben tanító kollégának nem lenne szabad túlórákat kapniuk, hiszen még nincsenek felkészülve annyi feladat ellátására. Az órákra való felkészülés nagyon sok időt vesz igénybe egy kezdő tanártól. Az igazgatónő teljesen magától értetően úgy „védekezett”, hogy amikor őket felvették szeptemberben, már teljesen készen volt a tantárgyfelosztás. És mivel ők olyan kollégák helyére kerültek, akikre már rá voltak osztva a túlórák, mielőtt különböző okokból elhagyták az iskolát, természetesnek vette, hogy azokat is megkapták.

A végeredmény az lett, hogy egyikük azonnal kilépett, a két szerződéses kolléga elkerült az év végén az iskolából, szerződésüket nem hosszabbították meg. Indoklasként mindössze annyit kaptak, hogy úgysem érezték itt jól magukat.

A szaktárgyak megjelenése a tanárképzésben

Az új típusú tanárképzés megtervezésekor át kell gondolni a szakos képzés rendszerét, annak céljait is. Át kell tekinteni, hogy milyen jellegű ismeretekre van szüksége egy leendő szaktanárnak! Mi abból a háttértudás, és mi az, amely valószínűleg megjelenik a napi tanári gyakorlatában, és azok is milyen szerepkörben?

Abban mindenki egyetért, hogy egy tanárnak alapvetően mások a feladatai, másképp telnek a munkanapjai, mint egy kutatónak. A kutató egy adott problémán dolgozik, az ahhoz tartozó ismeretrendszerét mozgósítja, keres megfelelő szakirodalmat, tervezi meg kísérleteit. Ugyanakkor a tanárnak a megfelelő tanulási környezet megteremtése a feladata ahhoz, hogy a gyermekek az adott tudomány legfontosabb ismereteit, gondolatait megérthessék, elsajátíthassák. Ehhez az adott szakterület szakismeretein túl naponta szüksége van a gyerekek aktuális tudásállapotának felismerésére, hogy ahhoz igazodva tudja megtervezni és irányítani a tanulási folyamatot. Kérdés, hogy a különböző feladatokra való felkészítésnek tartalmilag és módszereiben is eltérőnek kell-e lennie, és ha igen, milyen módon?

A kiváló pedagógiai képzettség nem elég ahhoz, hogy pl. differenciált feladatsorokat és azok különféle megoldási útjait nyomon követni képes tanárt képezzünk. A tapasztalat az, hogy ezeket az újszerű munkaformákat csak azok a szaktanárok merik felvállalni, akik otthonosan mozognak a saját szaktárgyuk ismeretei között! Csak a kiváló szaktudományos képzettséggel rendelkező szaktanár meri felvállalni azt, hogy a gyerekek egy része nem olyan megoldási utat választ egy probléma megoldása során, melyet ő ismer, hanem esetleg egészen másfélét, és fel meri vállalni azt, hogy belehelyezkedve a gyerekek gondolatmenetébe, viszonylag rövid idő alatt el tudja dönteni, hogy jó úton halad-e a gyerek a megoldás felé. Az egyes csoportok munkáját figyelve a legkülönbözőbb kérdéseket tehetik fel számára a gyerekek, olyanokat is, melyek egy frontális órán fel sem merülnének. Vagyis leszögezzük, hogy a tanárképzés egyik alapvető pillére kell legyen a választott szak minél magasabb szintű elsajátítása (*Radnóti, 2004*).

Valójában a szaktárgyak tartalmának tervezésénél is át kell gondolni a szükséges mélységet, például az elméleti fizika esetében a Schrödinger-egyenletből a H atom energiasajátállapotainak levezetését, a háromtest-problémát biztosan nem fogják kérdezni a középiskolás diákok. De azért például a Higgs-bozonról mégis hallania kell egy tanárjelöltnek is, hiszen az újságok is foglalkoznak a témával. Vagyis a tanárjelölteknek képet kell kapniuk a szaktárgyukat érintő aktuális, fontos kutatási kérdésekről. Az alapvető probléma az, hogy az elméleti tárgyakat tanítók zömének fogalma sincs róla, hogy mit is tanulnak a gyerekek általános és középiskolában. Nagyon sokszor a múlt század elejei „tudós tanárok” képe lebeg a szemük előtt. Minden egyetemi oktatónak ajánljuk, hogy a tanterv és a kurzus anyagának összeállítása előtt olvasson végig néhány általános és középiskolások által használt tankönyvet, és ennek a tanításához illesszék a tananyagot.

Napjaink problémáiról is többet kell szólni, például energetika (biomassza, geotermikus, nukleáris energia stb.), génmódosítás stb. Fontosak a társtudományok és a tanár saját szaktudománya társadalmi vetületeinek kérdései, például a nukleáris energia szerepe az energiatermelésben, mobiltelefonok elterjedése és az ezzel kapcsolatos új kutatási kérdések mint egyre újabb változatok megjelenése, azok működésének vázlatos ismerete, a hulladékkezelés kérdése, a fogyasztói társadalom létevel kapcsolatos kérdések stb.

A legújabb kutatási eredmények azt mutatják, hogy a gyermeki megismerés sok esetben hasonlatos ahhoz, ahogyan az adott tudomány fejlődése a történelem során végbe ment. Ezért feltétlenül hasznos és fontos ismeret a tanár szakos hallgatók számára annak a nyomon követése, hogy miként is alakult ki az adott tudomány fogalmi rendszere.

A Bologna-rendszerben az első év teljesen a diszciplínáé, de itt sok olyan tantárgy is van, melyek a tanári pálya szempontjából nem igazán hasznosak. De kérdéses a további-

akban is, hogy a szaktanár képzése során mely tantárgyak legyenek/lehetnek szükségesek a kutatóképzéshez, és melyek azok, melyeket a tanárjelölteknek nem kell teljesíteni, mivel azok helyett pedagógiát, illetve a másik szakjukat tanulják. A leendő tanároknak kicsit másképp kell tanítani, mint a kutatóképzés esetében, de ugyanakkor igényesen. Az alapfogalmak sokrétű bemutatása mellett kapjanak sokat a választott szak, esetünkben a fizika szemléletéből, gondolkodásmódjából (filozófiájából), jelenlegi aktuális kutatási kérdéseiről ismertetőket, és mindezt széles körű kitekintéssel a társtudományokra és a társadalmi hatásokra.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy napjainkban is vannak olyan tanárok a pályán, akik kutató szakra jártak, de később mégis úgy döntöttek, hogy tanítani fognak. Elmondható, hogy nekik nincsenek szakmai problémáik. Többen foglalkoznak közülük tankönyvírással, versenyekre való felkészítéssel, tehát a tanártársadalom magasan kvalifikált és megbecsült tagjai. Ellenben egy szakjuk van, hacsak közben nem végeztek el egy másikat is tanár szakos jellegű képzésben. Ennek ellenére mégis a kétszakos képzés mellett célszerű maradni, mivel az szélesebb látókört biztosít, továbbá az iskolák is jobban tudják hasznosítani tudásukat, többféle feladatot tudnak ellátni.

Összegzésként a szakos tanárképzés megújításához megfontolására ajánljuk azt, hogy a képző intézetek a tanárszakos hallgatók számára külön foglalkozásokat szervezzenek, melyekben alapvetően megtörténik

- a szaktárgyak történeti beállítottságú feldolgozása,
- a szaktárgyak interdiszciplináris jellegű bemutatása,
- széleskörű kitekintés a szaktudomány új kutatási feladataira,
- a hallgatók problémamegoldó képességének fejlesztése.

A két érdekcsoport, a pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi (azért lehet ezt érdekcsoportnak nevezni, mivel mindkettő szeretne magának minél több kreditet megszerezni) között alapvető szemléletbeli eltérés figyelhető meg. A pedagógiai tantárgyakat tanítók esetében sokszor lehet hallani, hogy úgy gondolják el a tanárképzést, hogy jó pedagógust kell képezni, aki majd bármilyen tantárgyat tud majd tanítani. A szaktárgyakat oktatók pedig úgy gondolják, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás az elsődleges, és azt csak elő kell adni az osztályban, amit meg mindenki „genetikailag kódolva” egyébként is tud. Véleményünk szerint mindkét csoport leegyszerűsíti a tanári szerepet. Ahogy az elmélet és a gyakorlat csak párhuzamosan haladhat egymással, úgy ennek a két területnek is ötvöződnie kell a tanár munkája során. Az összekapcsoló szerepet a szakmódszertan tölti be.

A pedagógiai tantárgyakat tanítók esetében sokszor lehet hallani, hogy úgy gondolják el a tanárképzést, hogy jó pedagógust kell képezni, aki majd bármilyen tantárgyat tud majd tanítani. A szaktárgyakat oktatók pedig úgy gondolják, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás az elsődleges, és azt csak elő kell adni az osztályban, amit meg mindenki „genetikailag kódolva” egyébként is tud. Véleményünk szerint mindkét csoport leegyszerűsíti a tanári szerepet. Ahogy az elmélet és a gyakorlat csak párhuzamosan haladhat egymással, úgy ennek a két területnek is ötvöződnie kell a tanár munkája során. Az összekapcsoló szerepet a szakmódszertan tölti be.

Az általános iskolai tanárképzés

Most már egyértelműen kimondhatjuk, amit persze többen eddig is tudtunk, meggondolatlan dolog volt a főiskolai tanárképzés megszüntetése. Napjainkban már teljesen egyértelműen érezhető, hogy hiányoznak a közoktatásból a felsőoktatásból kikerülő, elsősorban az általános iskolákba „tartó” tanárok! A fővárosban például a II. világháború után létrehozták a Budapesti Pedagógiai Főiskolát, melyen a Fizika Tanszék vezetője a méltán híres Öveges József volt. A főiskolát 1955-ben megszüntették. Majd alig két évtized múltán, amikor ismét problémát jelentett az általános iskolai tanárok hiánya, egy tanárképző főiskolát alapítottak, amely az egri Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozataként, majd később az ELTE külön karaként működött. Ekkortól ismét volt a fővárosban főiskolai szintű tanárképzés, melyet 2003-ban szüntettek meg. Napjainkban ismét jelentkezik a tanárhiány (főleg a természettudományos szakokon), bár már nem csak az általános iskolai szinten és nemcsak a fővárosban, hanem a probléma országos méretű. A gyerek számmánk csökkenéséből, és az iskola összevonásokból adódó szaktanár iránti igény csökkenést sajnos nagyságrenddel meghaladja a nyugdíjazásból, a pályaelhagyásból és a friss diplomások hiányából adódó létszámcsökkenés (*Radnóti és Király, 2010*).

Attól, hogy a képzés egységesen egyetemi szintű, még nem következik az, hogy ténylegesen ez lenne a közoktatás, az általános iskola igénye, legalább is jelen körülmények között. A tanítóképzés, az alsó fokú oktatásra való felkészítés például kifejezetten jó színvonalú, holott a képzés főiskolai szintű.

A tanárképzésnek szakítania kell azzal a szemlélettel, hogy mindenki városban lakik, és jó nevű gimnáziumba jár. Az ország fele falvakban lakik. Ahol van iskola, ott a tanár, a tanító szaktárgyától függetlenül a faluközösség egyik szellemi pillére, összetartó ereje. Ezt akkor lehet érezni igazán, ha iskola-összevonások miatt az iskoláskorú gyerekekkel a pedagógusoknak is másik községbe kell járniuk. Számos polgármester meg tudja erősíteni, hogy ilyenkor kicsit „meghal” a falu, elkezd sorvadni, mert a fiatalok is kezdenek elköltözni. Itt nem csak fiskális szemléletről van szó, hanem a vidék jövőjéről is, amely nem képzelhető el pedagógus nélkül. Ez azért is fontos, mert például a PISA és egyéb vizsgálatok Magyarországra vonatkozó részei azt mutatják, hogy míg az alsó tagozaton jól teljesítenek a diákok, addig a felső tagozaton hirtelen valami elromlik. Itt legalább 1000 felső tagozatot is fenntartó, falvakban található iskoláról van szó. Ha az általános iskolában a szaktantárgyak megalapozása nem megfelelő, akkor azt a tudáshiányt a középiskola már a legjobb jóakarata ellenére sem tudja bepótolni. Az egyetemen ez csak továbbgyűrűzik.

Az általános iskola feladata sokféle érdekes tevékenységgel, elsősorban kvalitatív megközelítéseket alkalmazva, a szaktárgyak logikájába való bevezetés. Ennek közvetítéséhez nem feltétlenül egyetemi szintű, pl. elméleti fizika stúdiumokra van szüksége a tanárjelölt hallgatóknak, hanem a tudományterület, a szaktárgy széles körű bemutatására, és az alapfogalmak történeti fejlődésének, kialakulásának nyomon követésére. És sok szakmódszertanra, ahol az alapfogalmak alakulását a teljes közoktatásra való kitekintéssel átbeszélik a szemináriumokon (ez sok esetben hasonlít a történeti úthoz). Ha túlzottan sok speciális szakmai ismerettel, levezetésekkel tömik tele a tanárjelöltek fejét, akkor a vizsgákra való készülések alkalmával – sok esetben – csak azok értelem nélküli bemagolását lehet elérni. Ellenben nem egy esetben, a fontos alapfogalmak mégis tisztázatlanok maradnak, amint az nem egyszer éppen a szakmódszertani stúdiumok során derül ki. Például olyan esetekben, amikor az adott témakörrel kapcsolatos jellegzetes tévképzetek megbeszélése folyik, derül ki, hogy a hallgatók egy része is rendelkezik azokkal. (Nem is merem folytatni a gondolatmenetet, hogy ez a pályán lévő tanárookra is igaz lehet.) Tehát az előadások során a szakmai példák, a bemutatott tartalmaknak, levezetéseknek is az alapfogalmak tisztázását kell szolgálnia.

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az új felsőoktatási törvény bevezetésével várhatóan a cikkünkben jelzett problémák megoldódhatnak. 2011. december 23-án az Országgyűlés által elfogadott „törvény a nemzeti felsőoktatásról” 102. paragrafusa (2) pontjának d) és e) alpontjai szerint:

d) „az általános iskolai tanárképzés osztatlan képzésben szervezhető, a képzés időtartama nyolc félév, amelyet követően – hallgatói jogviszony keretében – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni; az általános iskolai tanárképzés során mesterfokozat szerezhető;”

e) a középiskolai tanárképzés osztatlan képzésben – a Kormány által meghatározott esetben osztott képzésként – szervezhető, a képzés időtartama tíz félév, amelyet követően – hallgatói jogviszonyban – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni, a középiskolai tanárképzés során mesterfokozat szerezhető.”

Továbbá az (5) pont kimondja, hogy egyenrangúak lesznek a szakpárok.

Ezek alapján várható, hogy a végző pedagógus jelöltek szaktárgyi és pedagógiai – pszichológiai, elméleti és gyakorlati tudása is megfelelő lesz, a képzés jó alapot ad majd további fejlődésükhöz. Remélhető, hogy a megváltozott képzési folyamatot követően a képző intézetekből jól felkészült szakemberek fognak kilépni a közoktatásba, mind a középiskolák, mind az általános iskolák számára. Sose feledjük azonban, hogy az új köznevelési- és felsőoktatási törvények csak keretet adnak a tanárképzéshez, amely minden elemében azért koránt sem tekinthető tökéletesnek, de rajtunk múlik, hogy ezt milyen tartalommal töltjük meg.

Irodalom

Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés. Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 4. 3–4. sz. 67–79.

Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1. 1–2. sz. 101–109.

Halász Gábor (2010): A pedagógusképzés hazai reformja: Válogatás a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának dokumentumaiból. *Pedagógusképzés*, 8. 2–3. sz. 133–144.

Hunyadi György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1. 1–2. sz. 77–89.

Niemi és Jaku-Sihvonen (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. 2. szám 93–115.

Radnóti Katalin (2004): Hogyan történjen a szaktanárok szakmai képzése? *Pedagógusképzés*. 2. 2. sz. 77–82.

Radnóti Katalin és Király Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–16.

Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus, Golnhofer, Kotschy, Nádasi, Nahalka, Petriné, Réthy és Szivák: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489–511.

Zsolnai Anikó (2006): A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 4. 3–4. sz. 79–89.

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária (2011): A tanárképzés megoldásra váró kérdései. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 23–28.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (2011)

Radnóti Katalin – Király Béla

ELTE, TTK – Nyugat-Magyarországi Egyetem

Erdei séta Kozma Tamás professor emeritusszal

A 2011-es év első hónapjaiban született és ugyanazon év végén könyv alakban megjelent Erdei séta Kozma Tamás visszatekintő önéletírása, széppróza és tényregény. A Debreceni Egyetem tanárát, az Oktatáskutató Intézet korábbi főigazgatóját eddig is a magyarországi társadalomtudomány egyik legjelesebb művelőjeként tartottuk számon. E kötetben a 70 éves professor emeritus, nevelésszociológus, történelem szakos tanár, teológus végzettségű, elhivatott pedagógus íróemberként vállalkozott életútja felmérésére; egész életéről ad számot, születésétől napjainkig. Életének, pályájának tárgyilagos, dokumentatív hűséggel, szépírói igényességgel megírt fejlődésregénye valóságos „életfilm” – miként Kós Károly (1991, 248. o.) fogalmazott hasonló műfajú könyvének megírásakor.

Klasszikus kronológiai sorrendben az élete kezdeteitől, 1939-től a napjainkig tartó időszakot idézi fel, de felmenőiről, sorsukról szólván a magyar történelem jóval korábbi eseményei is megelevenednek. A szerző maganéletének alakulása szorosan kapcsolódik az átfogott időszak közérdekű eseményeihez, közéleti mozzanataihoz: az egyéni sors a közös sorshoz. „Ahogyan alakult az ország sorsa, úgy alakult a mi életünk is” – így összegezte ezt a ténszerűséget egy másik önéletíró író társ (*Demeter Zayzon*, 1994). Mivel életútjának megismerése egyúttal az átfogott élettartam politikai, gazdasági, kulturális, társadalmi eseményeinek megismerését is hozza, kis „szakmai csúsztatással” a könyv akár esettanulmányként is értelmezhető a család életével átfogott magyarországi történelmi időszak jellemző folyamatairól. Pályatörténetéről, a hazai oktatástervezés történetéről szóló fejezetei egyúttal tudománytörténelmi értékűek, lévén Kozma Tamás elismert szerepe a hazai nevelésszociológia diszciplinájának „megfogalmazásában”. Ezen felül – amint a *Révai Új Lexikonában* (XII., 2003, 543. o.) olvashatjuk – „nevelésszociológiai kutatásokkal, oktatásügyi szervezetelemzéssel, elsősorban az etnikai kisebbségek még meglévő kulturális hátrányainak regionális elemzésével, a magyarországi középiskolai és egyetemi hálózat térségi vizsgálatával, illetve oktatási rendszerek összehasonlító elemzésével foglalkozik”.

A kötet helyét illetően eddigi könyvei, publikációi között úgy véljük, mindenképpen a tíz legfontosabb publikációjának listáját bővíti, melyet a Debreceni Egyetem honlapján () sorolt fel, bár méltán állít össze kétféle publikációs listát: szakmai publikációkét és szépirodalmi jellegűekét, mivel „ihletett írásai” korábban is megjelentek. „Mint mindenki, aki sokat olvasott, előbb-utóbb én is írni kezdtem” – mondja szerényen (295. o.). Önéletrajza narratív formája, s minden, amit ennek kapcsán önértelmezésként megfogalmazott, szakíró és szépíró voltában is az írás egy különleges helyzetét jelentette számára. „Az önéletrajz műfaja – nem csak írott, irodalmi jelenséggént értve azt – úgy tűnik, korunk egyik legfontosabb önértési kategóriája. [...] A visszatekintő önéletírás hagyományában összetett individuumbal találkozunk, amely változatos kulturális formák révén s ezekhez viszonyulva fogalmazza meg önmagát” – olvassuk a műfaj sajátosságairól szóló, a Mekis D. János és Z. Varga Zoltán (2008) szerkesztette kötetben.²

A kötet allegorikus címére az önéletírást epilógusként záró fejezet ad magyarázatot. Együtt értelmezve a borítók fotóival a cím allegóriája maga az erdőben tett séta az ösvényen (=az élet útján), amely harmonikusan kanyarog, gyönyörű környéken, mind maga-

sabba ér, az Apáti-sziklához, a kilátóhoz, az út mindvégig felfelé vezet, de útközben veszélyes szakaszok, „fordulók és bukkanók” merülnek fel; hűséges sétatársát (Milla kutya itt) figyelmesen óvja, együtt elérik a sziklát (életcéljának metaforikus betetőzését?), majd onnan visz tovább az ösvény, de az „élet útján” itt megáll, hogy békés, derűs lélekkel visszanezzen: „...itt nem fölfelé nézünk, hanem lefelé... most egy bukkanó következik... pedig itt mindenképpen át kell menni...” (297. o.)

Az epilógusban, amely különben a könyv címét viseli, bepillantást nyerünk a mű keletkezéstörténetébe is, a szerző engedi fürkészni alkotóműhelyének titkait. Itt avat be indítékaiába, abba, hogy mi játszott szerepet a mű megírásában, formálásában? Mikor kezdte el a „nyomok” keresését? Időutazás ez – a múltba, „a tegnaptól a mába” (76. o.), sokadszor. Készülődött a mű megírására: régóta tervezte, de halogatta a „még ki nem hordott” mű szavakba öntését, emlékeinek „élettörténetbe rendezését”. „Olyan magasra tornyosult fölöttem a leírni való, mint itt most az Apáti-szikla” (293. o.) – míg megírása „egyszerre sürgető lett”. „Mintha valami határidőt kellene teljesítenem; mintha tovább már nem érne rá. Egy séta közben – anélkül, hogy tudatosult volna – hirtelen meglett az elhatározás...” (294. o.) Akárcsak Kós Károlynál (1991, 248. o.), aki hosszasan tervezte írását, majd: „Aztán eljött az idő, amikor úgy éreztem, közel vagyok a célhoz: a halott múlt ébredezni kezdett bennem...” Ugyanakkor kétségtelen, hogy a kilencvenes évek elejétől a társadalmi-történelmi-politikai környezet lehetőségeket kínált a „kibeszélhetőségre”, hiszen Kozma Tamás életének is több olyan szakasza, mozzanata volt, amelyekről csupán 2–3 évtizeddel ezelőtt nem volt ildomos, sőt tilos volt beszélni, írni.

Habár külön nem taglalja motiváltságát („emlékezem, hogy rám is emlékezzenek”), ám célja, mint az önéletírásoké általában: megörökíteni, továbbadni családjában, szűkebb-tágabb környezetében, az utókornak, okulásként utódoknak életének történéseit, tanulságait. Az önéletírás aktusa egyes

elemzők szerint egyenlő azzal a „törekvéssel, hogy az életút képe ne csak egy valóságos vagy elképzelt közönség, hanem az azt megformáló »alkotó« számára is értelmes legyen, azaz megerősítse vagy újraépítse helyzet tudatát. Ez nemcsak magára a tevékenységre vonatkozik, hanem arra az újfajta énképre, identitástudatra is, amihez az emlékező éppen emlékei élettörténetbe rendezésével juthat el.” Szerzőnk is tudatában

Felmenőit jegyezték/jegyzik a hazai művelődéstörténetben. Hol kezdődik egy család története? A régmúltba tartozó rokonságot földerítette, ebben segítette munkáját a 20. század első felében felmenői által készített családfa, és hasznára vált kétségkívül tudományos kutatói rutinja is. Családjának egyik ága – az unitárius – templomi feliratokon, levéltári iratokban dokumentált. Megelevenednek előtűnk szülei, nagyszülei, sőt, déd-, ük- és szépapái is, oldalági rokonok alakjai; magunk előtt látjuk őket, megismerjük egyéniségüket. Majd' mindannyian a középosztályhoz tartoznak. Kiemelkedő tudású, tanult emberek – a férfi és a nőrokonok is –, foglalkozásuk szerint író, pedagógus, jogász, színidirektor, közéleti szereplő. Közös bennük, hogy életük során a magyar történelem különböző viharaiiban elvesztik egzisztenciájukat, tulajdonukat, és hogy erős emberek.

van annak, hogy „elmondandója” nem csak az olvasó, hanem önmaga számára is támaszt követelményeket.

Témái: közös létélmények és eltérő sors. Mint általában az önéletrajzok, „a létezés nagy közös témáit – [...] foglalkozás, anyagi helyzet, egészségi állapot, szerelmi élet, izlésbeli preferenciák, származás, iskolák, karrier, család, sikerek, csalódások, politikai vonzalmak” (Z. Varga, 2002, 252. o.) foglalja össze, mindig időrendben. Az oktatáskutatói munkájáról, pedagógusi, majd kutatói, szerkesztői, szakértői munkájáról szóló fejezetekben magánélete háttérbe szorul, bár személye továbbra is előtérben áll.

A mű felépítése adta meg az írás munkamenetét, ritmusát is: 2011. január-februárban folyamatosan naponta egy-egy „epizódot”, alfejezetet írt, s a teljes anyagot „végig, egy szuszra” (295. o.). A tíz évekre korszakolt életét 7 fejezetbe, ezeken belül 5–6 alfejezetbe sűrítette, az alábbiak szerint:

- A háborútól a kitelepítésig (1939–1951): születése, családja, a környék, az ostrom, iskolái.

- Kunszentmártontól Kolozsvárig (1951–1962): kitelepítés. A budai képző, ötvenhat, teológus évek, Kolozsváron.

- Pedagógus pályám (1962–1969): válaszút előtt, Dombegyház, Szeged, Battonya, vissza Pestre;

- Kutató leszek (1969–1981): a Köznevelésnél, Országos Pedagógiai Intézet, Kőbánya, az Akadémián, a minisztériumban.

- Az Oktatáskutató (1981–1990): újra az Akadémián, Oktatáskutató Intézet, a ház, út Indiába, Amerika.

- Rendszerváltozás és utána (1990–2001): reformviták, Szeged vagy Debrecen?, ház a Körös-parton, Eszter és fiai, szerelem, intézet és egyetem között.

- Egyetemi évek (2001–2009): két nap Debrecenben, Eger, a negyvenhatodik év, új év–új föld, a kellő pillanat.

- Erdei séta (Epilógus).

Hogyan viszonyulnak életszakaszai a tíz évekre felosztott fejezetekhez? A 7x10 fejezet, a tíz éves szakaszokra osztott élettörténet kronologikusan, de egyúttal adottan tematikusan épül fel. „Az évtizedek, amelyek szerint a könyv fölépül (életem tízévei) nem pontosan fedték, ami velem történt; itt-ott már eleve módosítani kellett rajtuk [...] Furcsa volt ráébredni fordulókra és bukkanókra (mint az erdőben) [...] de „az élet (az erről szóló elbeszélés) mintha önként bomlott volna fejezetekre” (295. o.). „Ez elég jó fogódzónak látszott, különösen, mert hasznos korlátok közé szorította az egyre nagyobb mesélőkedvet” (296. o.). Eseményekben, „szellemi kalandokban” gazdag életére emlékezvén igyekeznie kellett, hogy ne írjon meg mindent, amit eredetileg elgondolt (298. o.). Az *Erdei séta* szerzője szintén szelektál, bár a kérdésre, hogy miért éppen ennek az alfejezetnek vagy annak a megírását választotta, úgy érzi, maga sem tud válaszolni (296. o.), mivel az epizódok valósággal maguktól keltek életre és kíváncsok közlésre.

*

Értelemszerű, hogy a nevelésszociológus Kozma Tamás önéletrajza fősodrában a családi, majd iskolai szocializációja áll, továbbá nagy hangsúlyt fektet társadalmi, szakmai környezetének leírására, alakulására, változásaira. Élete történetét, személyisége fejlődését, pályája eseményeit a család, az iskola, a tágabb társadalmi környezet hatása alatt kialakulónak írja le. Ismét az építész Kós Károlyt juttatja eszünkbe, aki önnön szakmájától el nem vonatkoztatva egyik életrajzi regénye írásakor művét egy épület műszaki jellemzőihez hasonlította: „regényépületelem új alapjait leraktam, és nekifoghattam a gerendaváz állításához [...] sokszor az anyag hiányzott: pótolnom kellett; [...] néha a szerkezet volt rosszul méretezve: le kellett bontanom és újból állítanom [...] De végül mégiscsak elkészült az

épület: a gerendaváz, a kitöltő falak, a fedél. Az épület áll – nyersen. Most már csak vakolnom kell, burkolnom és padlóznom, berendeznem, felszerelnem és lefesterítenem, hogy a nyers épülethöz jó és szép lakóház teljesülhessen ki.” (Kós, 1991, 249. o.)

Egyénisége formálódásának a családi előzmények jelentettek meghatározó „vonatkoztatási keretet”. Budapesten, polgári család gyermekeként született. Felmenőit jegyezték/jegyzik a hazai művelődéstörténetben. Hol kezdődik egy család története? A régmúltba tartozó rokonságot földérintette, ebben segítette munkáját a 20. század első felében felmenői által készített családfa, és hasznára vált kétségkívül tudományos kutatói rutinja is. Családjának egyik ága – az unitárius – templomi feliratokon, levéltári iratokban dokumentált. Megelevenednek előttünk szülei, nagyszülei, sőt, déd-, ük- és szépapai is, oldalági rokonok alakjai; magunk előtt látjuk őket, megismerjük egyéniségüket. Majd’ mindannyian a középosztályhoz tartoznak. Kiemelkedő tudású, tanult emberek – a férfi és a nőrokonok is –, foglalkozásuk szerint író, pedagógus, jogász, színiintézmény-igazgató, közéleti szereplő. Közös bennük, hogy életük során a magyar történelem különböző viharaiban elvesztik egzisztenciájukat, tulajdonukat, és hogy erős emberek. A magyarországi középosztály tagjaiként „apám és anyám családja mind a két oldalon nemzedékről nemzedékre újra meg újra elvesztette az egzisztenciáját” (59. o.). A kitelepítés és az államosítás, a „föjlajánlás” „pontot tett nagyapám és családja egzisztenciájára” (10. o.).

Szeretettel rajzolja meg szülei jellemét, különösen édesanyját. Hitelesen eleveníti fel gyermekkori önmagát, miközben éleslátással vázolja fel a család generációinak belső viszonyait is.

Apai ágon: szépapja az „ungardeutsch” pedagógiai író és gondolkodó Jacob Glatz. Űkapja unitárius lelkész Erdélyben. Armális nemesek. Dédapja szintén pedagógiai író, Erdélyből érkezett. Nagypapja sikeres ügyvéd és fővárosszerte ismert politikus, Kozma Jenő (1879–1943). Róla a Révai Új Lexikona (XII., 2003, 539. o.) szócikke így szól: politikus, jogtudós, ügyvéd. A fővárosi törvényhatósági bizottságának tagja (1906–1943). „Vezető szerepet játszott a budapesti közéletben, sokat tett egy mérsékelt konzervatív, községi párt megalakítása érdekében” (a Keresztény Nemzeti Függetlenségi Párt országgyűlési képviselőjelöltje). A család „magánverziója” szerint valójában a német eredetű, akkorra elmagyarosodott vízivárosi polgársághoz tartozott. Apja szintén ügyvéd, több nyelvet folyékonyan beszélt. A kitelepítés (Kunszentmártonba) apjának és anyjának is „derékba törte az életet” (41. o.). A fölmentő határozat után apja később nagy utánajárás révén tudott elhelyezkedni a köztisztviselési vállalatnál.

Anyai ágon: anyai dédapja Megyeri-Jámbor Dezső, a magyar színháztörténet ismert alakja, a kolozsvári Nemzeti Színház alapító direktora, a pesti Vígszínház főrendezője volt. Kolozsvári születésű édesanyja családjával együtt gyermekként jött ki Erdélyből, Trianont követően. „Szemérmes vallásossága – műveltséggel és erdélyiséggel összefonódva, hogy észre is alig lehetett venni” – írja róla (63. o.). Édesanyja házasságát, gyermekeit, Baár-Madas-i tanári pályáját követően „belefért életébe ostrom, kitelepítés, forradalom”, melyek közül a kitelepítés okozta végzetes betegség fiatalon ragadta el családjából.

A részletes önfeltárás során megismerhetjük a sokadik generációs értelmiségi Kozma Tamás egyéni életútját. Az igen mostoha társadalmi körülmények között induló gyermek- és fiatalkora ellenére felmenőihöz hasonlóan erős embernek bizonyul, töretlen és deklarált pedagógiai elhivatottsága és tudományos érdeklődése hajtja azon az úton, amelyen önmagát építi, alkotja meg, míg eljut pályájának csúcspontjára. Logikus sorrendben eleveníti fel gyermekkora, érzelmi világát, a fiatalon átélt konfliktusokat, krízishelyzeteket, határhelyzeteket, személyiségének alakulástörténetét. Kisgyermekkorában budapesti környékről a nevelésszociológus író így vall: „mély nyomokat hagyott bennem; nem annyira emlékképeket, mint inkább érzelmeket, amelyek később észrevétlenül normákká, ízlésekké és értékekké formálódnak át”. (23. o.) Tanúja (tizenévesként) történelmi eseményeknek. A családdal együtt kitelepített tizenéves kemény munkákat vállal: „egyene-

sen létkérdés volt: dolgozni akartam a felnőttekkel” (45. o.); Budapesten átéli az ötvenhatos eseményeket.

Hálásan emlékezik az iskolától, tanáraitól kapott útravalóra. Tanáraitól élénk emlékeket őriz: a kunszentmártoniakról, a budai tanítóképzőbeliekről, egyéniségükről részletelesen emlékezik, legkedvesebb professzorairól, a teológián, ahol a „protestantizmus, népnemzeti érzés és a klasszikusok szeretete” vannak legnagyobb hatással egyénisége kialakulására. Később ezeket az értékeket eredendően magáénak tudja ő is, kitartott e szellemi, kulturális örökség mellett (51. o.). Teológiai tanulmányai kapcsán a görög, a latin, a héber, a német nyelveket tanulja. Osztálytársairól évtizedek távlatából szociológusként ír („A tanári kar és a tanuló ifjúság nemigen illettek össze”, 52. o.). Fontosnak tartja részletezen tantárgyait, az óraterveket („A közismereti és a pedagógiai tárgyak közt a különbség szembeötlő volt”, 53. o.). Informális „leckéket” is kap összehasonlító vallástudományból, nemzetközi politikatudományból (63. o.). Megpróbálta „évtizedekkel később a Nevelésszociológiában összefoglalni, a vallási közösségekről szólva” (65. o.). A budapesti unitárius mikrokozmosz, majd Kolozsváron az unitáriusok között megtapasztalt összetartozás-élmény is ide tartozik. 20. életévére kialakult elkötelezettségét így foglalja össze: „népi írók, falumánia, közösségi szolgálat” (69. o.).

Pályájának története a kocsordi legátusi időkkel kezdődik, erről lelkes emlékeket őriz. Itt „életre szóló leckéket kaptam [...] néprajzból, hagyományörzésből, társadalomismeretből és helytörténetből” (67. o.). Törtelen ambícióval igyekszik megvalósítani önmagát, miközben egzisztenciája egyszerű fenntartásához kényszerű munkákat is elvállal (zöldsíges Budapesten a Margit körúton, hivatásos autóvezető a TEFU-nál). Oktatókutatói, nevelésszociológusi, pedagógusi elhivatottsága korán olyan társadalmi jelenségek kutatása felé irányítja, mint a hátrányos helyzetű tanulók, iskolák, régiók kérdései. Tudásszomjára jellemző, hogy a vasfüggöny mögül is keresi-kutatja a legújabb nemzetközi szakirodalom eredményeit. Önmagát építi kiváló pedagógusi, általános iskolai, gimnáziumi, végül egyetemi tanárrá – professor emeritus, kutató, szakértő, szépíró lesz.

A mű közlésmódjának eszközeit illetően felmerül a kérdés, hogy férfiíró lévén milyen mértékben van jelen a regényesség, érzelmesség? Kozma Tamás visszafogottan ír érzelmeiről, mégis beenged érzelmi világába. Nem érzélgős, de nem mentes az érzelmektől, sőt esetenként lírai hangoltsággal „szabadjára engedi a feltörő érzelmeket”. Ilyen, íróilag rendkívül finoman megmunkált rész szól édesanyja elvesztéséről, s ilyen a felkavaró *A negyvenhatodik év* című alfejezet, amelyben 46 évig jóban-rosszban társának – feleségének betegségét, elvesztését követhetjük nyomon, az utat, amely a végső veszteséghez vezet. Különös érzékenységgel, érett kori éleslátással és mély emberismerettel taglalja baráti, majd érzelmi kötődésének kialakulását az utóbbi években régi társához, szeretett feleségéhez („K”).

A szépíró Kozma Tamás egyik hatásos eszköze sajátos fanyar humora és öniróniája: néha „kiszól” a szövegből, zárójelben („na persze!”). E fanyar humor és bizonyos távolságtartás megóvjá attól, hogy az elérzékenyülés, netán a szentimentalizmus vagy az önsajnálát csapdájába essen. Keserű iróniájára jellemző mondat: „Mondhatnám, békésen töltöttük tehát a karácsonyt, a szilvesztert és az újév első heteit [a légópincében]; leszámítva a nyilasokat – előlük bújtatták Weiszeket –, az oroszokat, a fosztogatást, apám letartóztatását és a szükölködést.” (30. o.)

Nyelvezete: ebben a műben az oktatáskutató szakértőnek félre kellett tennie szakszókincsét, bár szakírói fogalmazása eredendően szabatos, ám – mint Roland Barthes (2001) írja – „...a tudományos metanyelv a nyelv elidegenítésének egyik formája, ezért túl kell lépni rajta (ami nem azt jelenti, hogy meg kell semmisíteni)”. Hazai irodalomelméleti szakemberek is állítják, hogy „az autobiográfia eszményi nyelve [...] a beszélt nyelv lenne, mivel ez a nyelvhasználatnak az a területe, ahol a legkisebb a kockázat a szubjektumnak a saját beszédétől való elkülönződésére” (Z. Varga, 2000).

Az életutak megismerésének egyik forrása a fénykép. A *Magyar Néprajz* nyolcadik, a társadalomról szóló kötetének, azon belül az önéletírásokról szóló fejezetben olvashatjuk: „További egyéni vonatkozású forrásanyag a fénykép is. Sajátosan az: az egyén főként családi beágyazottságában jelenik meg rajta. A fényképezkedésre főként a családi élet eseményei adnak alkalmat, vagy az egyéni élet olyan fordulói, amelyek a család vagy a szélesebb közösség „nyilvánossága” előtt zajlanak.” (3) Kozma Tamás önélet-regényében nincsenek ugyan fényképek, ennek ellenére a régről őrzött családi fotókon szereplők érzékletes leírása „kiváltja” a fotókat, mivel vizuálisan valósággal élénk vetíti alakjaikat (talán még gazdagabban, színesebben az író konnotációival, mint maga a fénykép). Pótolja hiányukat úgy, hogy egyik kommunikációs eszközzel helyettesíti a másikat. Idézzünk néhány „leírt fényképet”: például édesanyjáról: „Egy fényképen, új asszonyként [...] tartózkodása és a csöndes szépsége. Két kezét – kissé modorosan – összetéve, ráhajtja a fejét; haját a kor (1930-as évek) pesti divatjának megfelelően hordja” (15. o.). Erdélyi anyai nagyapja fényképéről: „[...] bármennyire fiatalos kinézetű volt is ezen a képen, mégis bajuszosan és szigorúan nézett a világba” (20. o.). Vízvárosi ügyvéd nagyapját így írja le: „A fényképeken kopasz, angol bajuszos, kövér ember néz egyik-másik unokájára. Esetleg térdnadrágban, sétapálcával és vadászkalapban, amint a termést szemléli, morzsolgatja.” (9. o.) Első tanítója, Irénke néni: „Valahol fennmaradt egy kép, ahogy épp imára inti az osztályt.” (37. o.) Első osztálykirándulásuk Erdélybe, 1956 nyarán: „A megsárgult fényképen, a Mátyás szobor előtt mosolygó, kissé tenyeres-talpas anyányi nőalak áll, két oldalán megilletődött tanítóképzősök.” (55. o.)

Az olvasó, miután megismerte az önéletíró történetének egyes eseményeit, indokoltan érezne legalább helyenként a kemény, elítélő, de legalábbis berzenkedő szavakat például a család kitelepítése, a tehetséges gyermek kitiltása, stb. ellen, ám Kozma Tamás nem akarja életét szenvedéstörténetnek, veszteségélményeknek felfogni, hanem – kikövetkeztetett ars poeticájához híven – ehelyett valóban a méltánytalanság feszültségével terhes tényeket beszélteti. Pedig akár reá is vonatkoztatható lenne Szabó Magda megjegyzése: „Miközben e memoárokon dolgoztam, gyakorta azt kívántam, bár költött történetet írnék” (*Für Elise*). Az ötvenhatos eseményekről emlékezvén nem állít piederstált önmagának, nem ölt hősi pózt, mint ezzel gyakran találkozunk az elmúlt évtizedekben („...egy-egy hősi pózt felöltő visszaemlékező maga építette piederstáljáról” [*Benkő*, 1991, 233. o.]). A kötet címe sem utal arra, hogy „az élet egy küzdőtér” lenne, inkább egy allegorikus séta az erdőben, az élet útján.

Miközben maximálisan törekszik a hiteles valóságábrázolásra, felteszi önmagának az igazságtartalom, a hitelesség kérdését: „Hogy mennyire hiteles, amit leírtam, kérdés, amelyet magamnak is föl tettem írás közben [...] de ez nem krónika. Ez szubjektív történelem.” (299. o.) Dobos István (2005) *Az én színrevitele. Önéletírás a XX. századi magyar irodalomban* című kötetében az önéletírás egyik legizgalmasabb kérdésére, a verifikálhatóság problémájára keresi a választ. „Az én színrevitelére vállalkozó önéletírás szükségképpen fölülírja az életrajz valóságos eseményeit. Nem az aláírással biztosított tényszerű megfelelés, hanem az elmondás által kifejeződő igazság az önéletírás hitelességének forrása” (Dobos, 2005) – állítja. Kozma Tamás mindvégig „képes fenn tartani a saját életéről szóló írás hitelének feszültségét” (*V. Gilbert*, 2005).

Miután a fentiekben az önéletrajz megírásáról, sajátosságairól ejtettünk szót, befejezésül említsük meg az önéletrajz olvasásának irodalmi, társadalomlélektani jelenségét is. A hazai szakirodalomban „az írás és olvasás egymást átható fogalmait”, az „autobiografikus olvasási módot” Z. Varga Zoltán (2000) elemezte. Kiemeli, hogy a személyes jellegű műfajok esetében – bár az olvasói elvárások változnak időben – állandó jellemzőnek bizonyul az őszinteség, a hitelesség, a realizmus iránti elvárás. A mindenkori önéletíró képes előhozni belőlünk a sajátunkat, „életterét megnyitja, (...) behív az életébe, a befo-

gadó „saját élete felől” olvassa a műfajt” (V. Gilbert, 2005) – miképpen ismertetett könyvünk esetében is tapasztalhattuk.

*

Kozma Tamás önéletírása a személyes irodalmi műfajok hagyományait gazdagítja, a régi erdélyi emlékiróktól kezdve a 20. századi népi szociográfiák, az ezeket követő polgári önéletrajzok sorában. Az *Erdei sétát*, bár nem tartalmaz előszót, bevezető indoklást vagy prológust, már a könyv elején két szeretett személynek külön is ajánlja: első olvasójának, a titokzatos „K”-nak (kezdetből társának, jelenleg feleségének), és leányának, unokáinak. Az eleven, színes emlékezés sodrása, láttató ereje lebilincselő olvasmányá avatja írását.

Irodalom

Az élettörténetek haszna a társadalom leírásában. (2011) In: Paládi-Kovács Attila (főszerk): *Magyar Néprajz*. VIII. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2012. február 27-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/08/index.html>

Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris Kiadó, Budapest.

Benkő Samu (1991): Utószó. In: Kós Károly: *Életrajz*. Közzéteszi Benkő Samu. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest – Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Demeter Zayzon Mária (1994): „Emlékezem, hogy rám is emlékezzenek...”. A Lakitelek Alapítvány 1991-es paraszti önéletíró pályázatának tartalom-elemzése. *Ethnographia*, 105. 1. sz. 247–268.

Dobos István (2005): *Az én színrevitele. Önéletírás a XX. századi magyar irodalomban*. Balassi Kiadó, Budapest.

Huseby Éva Veronika (2011): Az életutak megismerésének forrásai. In: Paládi-Kovács Attila (főszerk): *Magyar Néprajz*. VIII. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2012. február 27-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/08/index.html>

Kós Károly (1991): *Életrajz*. Közzéteszi Benkő Samu. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest – Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Révai Új Lexikona. XII. Klc-Ky. (2003) Babits kiadó, Szekszárd. Lejeune, Ph (2003): *Önéletírás, élettörté-*

net, napló. Válogatás Philippe Lejeune írásaiból. L'Harmattan Kiadó.

Mekis D. János (2002): *Az önéletrajz mintázatai – a magyar irodalmi modernség hagyományában*. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest.

Mekis D. János és Z. Varga Zoltán (2008, szerk.): *Írott és olvasott identitás. Az önéletrajzi műfajok kontextusai*. L'Harmattan – Pécsi Tudományegyetem Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tan-szék.

Nagy Sz. Péter (1993): Polgári szociográfiák. *Múlt és Jövő*, 4. 2. sz. 59–63.

Szávai János (1988): *Magyar emlékirók*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

V. Gilbert Edit: *Naplóvállomás a pécsi önéletírás-konferenciáról*. Előadás: Írott és olvasott identitás. Konferencia. Pécs, 2005. december 1–2.

Z. Varga Zoltán (2000): Önéletírás-olvasás. *Jelenkor*, 1. sz. <http://www.c3.hu/scripta/jelenkor/2000/01/15zvarga.htm>

Z. Varga Zoltán (2002): Az önéletírás-kutatások néhány elméleti kérdése. *Helikon*, 3. sz.

Demeter Zayzon Mária
MTA

A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században

Pálffy Géza monográfiájában, amint az előszó első mondata is jelzi, a Magyar Királyság (amely alatt a három részre szakadt országnak a Habsburg Monarchiához csatlakozott részét és jogutódját érti) 16. századi működésének és kapcsolatrendszerének történetét tekinti át.

A mű 12 fejezetből áll, az első afféle bevezetés, az utolsó pedig összegzés; a többi tíz szól tulajdonképpen a Magyar Királyság történetéről. Minden fejezet végén összegzést olvashatunk, de több alkalommal találunk ilyen az egyes alfejezetek végén is. Erre szükség is van, mert a szerző óriási forrásmennyiséget és szakirodalmat mozgat, töméntelen adattal, amelyben nem könnyű a tájékozódás. A szerzőt dicséri, akinek imponáló tárgyi tudása nem ismeretlen a korszak iránt érdeklődő laikusok és történészek előtt, hogy nem veszíti el a fonalat, és közben arról is gondoskodik, hogy a szerényebb tárgyi tudású olvasó se vesszen el a tények sűrű erdejében. Bár egy ismertetésnek arra kell törekednie, hogy a bemutatásra kerülő munkát a fejezetek tagolásának megfelelően egyenlő teret szánva mutassa be, a téma gazdagsága, a felvetett témák nagy száma miatt ettől eltekintek, és a továbbiakban a véleményem szerint kulcsfontosságú fejezeteknek nagyobb, az inkább leíró jellegű részeknek pedig kisebb figyelmet szentelve mutatom be Pálffy Géza monográfiáját.

Az első fejezetben, a bevezetésben arról olvashatunk, hogy bár rengeteg cikk, tanulmány, könyv, illetve forráskiadás született a 16. századról, mégis milyen kevésbé ismerjük; ez lehet az oka annak, hogy sok tévhit, mítosz él makacsul a magyar történeti tudatban erről a fordulatokban rendkívül gazdag korszakról. Az első alfejezet sorra veszi ezeket az előítéleteket, vitatható nézőpontokat. Ezek szinte mindegyike a szerző szerint a nemzetállami szemlélethez köthető, amellyel részletesen is foglalkozik az 1/d. alfejezetben. A romantikus nemzeti történetírás a magyar történelmet kurucos-labancos szembeállít-

tásban látta és láttatta, 16–17. századi történelmünk fordulópontjait a Habsburg-ellenes függetlenségi mozgalmakhoz kötötte, miközben – néhány kutatót leszámítva – elfeledkezett a magyar történelemnek egy szélesebb, közép-kelet-európai történelmi folyamatok összefüggésébe történő beágyazásáról.

Nem volt jobb a helyzet, sőt a romantikus nacionalista történetnézetrel szemben máig keveset változott a környező népek, a szlovák, a szlovén, a horvát, a román és a burgenlandi osztrák történetírása. Az utóbbi években talán magyar részből történt a legtöbb kísérlet az említett szemléletmódnak a megváltoztatása érdekében, amely történetírásunk régi adóssága; Pálffy vállalkozása ezeknek az új hazai és nemzetközi eredményeknek a továbbgondolása és adaptálása sok, eddig kevés, vagy semmilyen figyelemre nem méltított forrás bevonásával, folyamatosan szembeállítva a hazai és nemzetközi szakirodalommal, hangsúlyosan említve a szerző számára mintául szolgáló, a térséggel foglalkozó monografikus feldolgozásokat.

A szerző ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az új eredmények és trendek érvényesítése és beépítése a történetírásba egyúttal azt is jelenti, hogy újra kell gondolnunk e két évszázad periodizációját; a hangsúlyt nem a függetlenségi mozgalmakra és felkelésekre, tehát a konfliktusokra, hanem éppen fordítva, az együttműködésre, a kooperációra, és ezek logikus előfeltételeire, a dinasztia és a magyar rendek kompromisszumaira kell helyeznünk. Ennek szellemében eljárva három fordulópont elkülönítését javasolja a 16–17. század magyar történelmét illetően; az első az 1526 utáni sorsdöntő évtize-

dek, a második, kevésbé markáns a bécsi békét (1606) követő negyed század, a harmadik pedig egy hosszabb, az 1670-es évektől az 1720-as évekig terjedő időszak. Ezek közül ő az első két fordulópont elemzésére és a kettő közti időszak tárgyalására vállalkozott; a *Bevezetés* utolsó alfejezetéből (1/e) azonban az is kiderül, hogy a szerző saját maga elé emelve korlátokat, csupán a hagyományosan királyi Magyarországnak nevezett országrész történetének bemutatására vállalkozott, véleménye szerint ugyanis a másik két országrész, illetve az országrészek kapcsolattrendjét legalább két további monográfiában kellene tárgyalni.

A második fejezet pillanatfelvétel a magyar királyságnak a mohácsi katasztrófát megelőző állapotáról; a szerző hangsúlyozza, hogy az oszmán birodalom támadása egy különleges összetett államot ért, amely alatt egy közigazgatásilag, nyelvi-leg, kulturálisan különböző fejlettségű és rangú területekből összeálló, összerakott államkonglomerátumot, „egy kisebb birodalmat” ért. Ez az összetettség nemcsak a magyar királyok titulusszámban, hanem fő méltóságviselőinek listájában is megmutatkozott. Ezzel az országgal összehasonlítva az oszmán birodalom egy sokkal nagyobb erőforrásokkal és hadipotenciállal rendelkező állam volt, amelynek egyértelmű célja a hódítás volt. A magyar királyság megszerzéséért jelentkező másik erő, egy az oszmántól képletében teljesen eltérő, de a magyar államéhoz sok tekintetben igen hasonló összetett állam volt, amelyet a szerző következetesen Habsburg Monarchiának hív. A két hatalmas ellenfélnek a Kárpát-medencében történő összecsapása a Magyar Királyságot az európai történelem centrumába emelte, és hagyta ott végig a 16. század folyamán.

A harmadik fejezet a 16. századi magyar történelem egyik legizgalmasabb és legnyugtalanabb periódusába kalauzolja el az olvasót. Két király alatt kitört a polgárháború, amelynek következménye az ország három részre szakadása lett. Az oszmán térhódítást Szapolyai „végzetes lépése” is megkönnyítette, amikor a vazallitást vállal-

va segítséget kért Szülejmantól, aki hódításai „bevett koreográfiája” szerint magyarországi uralmához, amelynek vége Magyarország teljes bekebelezése lett volna, „száláscsinálót” keresett (62–63. és 66. oldalak). A változásoknak a könyv témája szempontjából legmesszeemenőbb következménye mindazonáltal a Magyar Királyság frontországává válása lett. Ennek kifejtésére a 6. fejezetben kerít sort a szerző.

A frontországává válás egyúttal azt is jelentette, hogy Bécs vált a Magyar Királyság második fővárosává (4. fejezet). A budai udvar megszűnt, illetve betagozódtott a Habsburgok bécsi udvarába, amely egyúttal egy új monarchia központja is lett. Uralkodója, I. Ferdinánd magyar király a nagy kiterjedésű, igen tarka terület megszervezése és megtartása érdekében mélyreható reformokat indított el, amelyekkel megvetette egy közép-európai nagyhatalom alapjait. Ez ugyanakkor a szerző véleménye szerint azt is jelentette, hogy a korábbi történetírásban kialakult véleménnyel ellentétben a Magyar Királyság nem lehet ütközőállam, mert a Habsburg Monarchia tényleges része lett, mégpedig igen előkelő helyet elfoglalva a birodalom belül.

Ezek a változások egy sor fontos következménnyel jártak a magyar vezető elit szempontjából; az 5. fejezetben részben már korábban publikált kutatási eredményeire támaszkodva Pálffy azt mutatja be, hogy a közhiedelemmel ellentétben, amely a nemzeti romantikus történetírás függetlenség-paradigmájából következett, a bécsi udvar nem zárkózott el a magyar arisztokráciától. Ezt nem is tehette, hisz szüksége volt fegyveres erejükre, tapasztalataikra, hely- és nyelvismeretükre, röviden a lojalitásukra. Az integrációra tehát megvolt a lehetőség, a magyar arisztokrácia azonban alig élt vele; ennek szerteágazó okai voltak, például igen költséges volt egy rezidenciát fenntartani a császárvárosban, azonkívül az állandó török betörések miatt nem maradhattak tartósan távol birtokaiktól. Nem segítették a beilleszkedést az idegen nyelvi környezet, az eltérő udvari szokások sem. Ez lehetett az oka annak,

hogy számuk az '50-es években nőtt csak meg. A növekedés oka a patronátusi rendszer feléledése volt; Oláh Miklós főkanclár vagy Várday Pál királyi helytartó igen sokat tett azért, hogy megerősödjenek a kapcsolatok a bécsi udvar prominens személyiségeivel, vagy akár az uralkodóval. A Bécsben, illetve Prágában élő magyar udvari emberek száma mindazonáltal hullámzó volt a következő fél évszázadban, alapvetően csökkenő tendenciát mutatva; ezt a 112. és 117. oldalon található 9. és 10. táblázatok érzékletesen mutatják. A végső csapást a Habsburg udvar Prágába költözése (1583) jelentette II. Rudolf császár alatt, amivel szinte elérhetetlen távolságba került; a főnemesség ekkor taktikát változtatva a Bécsben maradt főhercegek udvarában építette föl újra a kapcsolatrendszerét.

A magyar nemesség számára az egyik felemelkedési lehetőséget a Magyar Királyság védőbástya szerepének felerősödése jelentette. Az állandó háborús helyzet, és az a tény, hogy ennek következtében kiépült egy igen hosszú végvári rendszer, sok nemes számára kínálta a katonai karrier lehetőségét. Mindennek azonban ára is volt, Európa egyik legerősebb katonai szövetségében a legfelsőbb katonai pozíciókat nem magyarok töltötték be, bele kellett tehát nyugodni abba, hogy a legfontosabb királyi végvárak helyőrsége, illetve azok nagy része idegen parancsnokok alatt szolgáló idegen (főleg természetesen német) származású volt. Két táblázat mindazonáltal érzékletesen mutatja be, hogy a katonai szolgálat sok esetben előszobája volt valamely hagyományos magyar udvari főméltóság, illetve a bárói cím elnyerésének (17. és 18. táblázatok és a 166. és 169–172. oldalak), tehát a végső mérleg egyáltalán nem olyan negatív, mint ahogy a történetírói hagyomány egy része máig tartja.

A katonai mellett lehetőség nyílt hivatali karrierre is. De míg az előző esetben alapvetően a nemesi származásúak teheték ezt meg, a kiépülő pénzügyi-igazgatási rendszerben a polgári származásúak előtt is megnyílt a tér a társadalmi felemelke-

désre. Ez, pontosabban a mértéke új fejlemény volt, még akkor is, hogy ha ennek szintén meg kellett fizetni az árát. A Habsburg-központosítás a pénzügyi téren volt a legsikeresebb, mivel a királyság jövedelmeinek kezelése végső soron a különböző ausztriai kamarák kezében összpontosult, bár a döntéselőkészítésben a magyar kamarák, már csak a technikai nehézségek miatt is, továbbra is megkerülhetetlenek maradtak. A végvárrendszer fenntartásának költsége azonban nemcsak a magyarországi bevételeket haladta meg, hanem a monarchia bevételeit is; a különbözetet birodalmi segélyekből és kölcsönökből finanszírozták. Ezt a tényt a szerző azért tartja fontosnak hangsúlyozni, mert a közhiedelemmel ellentétben a magyar és idegen katonaság fizetelenségének okai nem a magyargyűlölet, hanem a pénzügyi finanszírozás nehézségei voltak.

Míg az előző fejezet arra világított rá, hogy Magyarország a Habsburg Monarchia meghatározó jövedelemforrása volt, a 8. fejezet ennek az összetételére világít rá. Az élelmiszerben gazdag ország nemcsak a Monarchia, hanem Közép-Európa éléskamrája volt, meghatározó szerepet játszott a kontinens gazdasági vérkeringésében. Ez az oka annak, hogy a szétdarabolódás ellenére a gazdasági kapcsolatok megmaradtak az országrészek között, sőt ezzel magyarázható, hogy a század utolsó harmadára esett a magyarországi tőkés vállalkozások virágkora, amelyre a századvég hosszú háborúja mért súlyos csapást. Az egykori háborúzó felek gazdasági érdeke azonban azt követelte, hogy ezek a kapcsolatok helyreálljanak, ami arra világít rá, hogy Magyarország az európai gazdasági vérkeringésben nélkülözhetetlen szerepet játszott.

A 9. és 10. fejezet a szuverenitás intézményeivel és szimbólumaival foglalkozik. Hogy a szerző számára milyen jelentőséggel bír a téma, jelzi, hogy a 9. a monográfia leghosszabb, több mint 70 oldalra rúgó fejezete, amelyben hosszan foglalkozik Magyarország megváltozott jogi helyzetével, illetve a Habsburg uralkodók és a magyar rendek közti viszony alakulásával.

Ennek kapcsán hangsúlyozza, hogy abszolutizmusról nem beszélhetünk (ezt a kifejezést egyébként, amint arra a szerző is utal, a legújabb nemzetközi szakirodalom is egyre kevésbé használja), mert bár az ország szuverenitása sérült, amennyiben megszűnt a budai

királyi udvar, az ország jogilag egy nagyobb birodalmi egység részévé vált, és például a legfontosabb méltóságot, a nádori posztot is sikerült az uralkodóknak évtizedekig betöltetlenül hagyni, a Magyar Tanács, illetve a legfontosabb rendi intézmények, mint például a vármegyék, illetve az országgyűlés zavaratlanul működtek tovább. A szuverenitás legfontosabb szimbóluma, mintegy kifejeződése mindazonáltal a szabad királyválasztó jog volt, amelyet a Habsburgoknak szintén nem sikerült kikapcsolniuk, és kénytelenek voltak, még ha formálisan is, de megtartani. Magyarország tehát választói monarchia (Wahlmonarchie) maradt. Mindez arra világít rá a szerző szerint, hogy az uralkodó és a rendek kapcsolata nem írható le maradéktalanul egy duális viszonyrendszerben, amint a hagyományos történetírás véli, mert ez a kapcsolatrendszer, amint az osztrák, német és cseh kutatások is igazolták, a Monarchia egyéb területein ennél sokrétebb volt. Pálffy ezért különbö-

ző identitásokról és lojalitásokról beszél, amelyekbe egyszerre fért bele az uralkodóhoz fűződő lojalitás, ugyanakkor a rendi jogok sokszor erőteljes és erőszakos védelme. Ebbe a viszonyrendszerbe helyezendők gondolja Bocskai és Bethlen Gábor

mozgalmát, amelyeket szerinte nem tekinthetünk a független Magyarországért folytatott küzdelemnek, mert az tulajdonképpen a királyi Magyarország rendjeinek küzdelme volt a jogaiért.

A következő fejezet ennek a viszonyrendszernek a szimbolikus megnyilvánulásaiával foglalkozik; míg a 9. fejezet összefoglalása a Habsburgok legőnállóbb országaként, addig a 10. a Monarchia második országaként aposztrofálja a Magyar Királyságot. A titulátúra, a koronázások alkalmával használt címek, címerek, zászlók, vagy akár a koronázási lakoma ülésrendje a ceremóniák és gesztusok nyelvén fejezi ki, hogy mennyire fontos tényezője maradt a magyar nemesség és az ország a Habsburg Birodalomnak.

Mert bár a legfontosabb cím és tisztség a császári volt, és bár a magyar nemességnek bele kellett nyugodnia, hogy a Habsburg-udvar a Jagellóknál ridegebb és zártabb burgundi-spanyol etikettet követi, ennek következményeként pedig helyet kellett adnia a biro-

Az állandó háborús helyzet, és az a tény, hogy ennek következtében kiépült egy igen hosszú végvári rendszer, sok nemes számára kínálta a katonai karrier lehetőségét. Mindennek azonban ára is volt, Európa egyik legerősebb katonai szövetségében a legfelsőbb katonai pozíciókat nem magyarok töltötték be, bele kellett tehát nyugodni abba, hogy a legfontosabb királyi végvárok helyőrsége, illetve azok nagy része idegen parancsnokok alatt szolgáló idegen (főleg természetesen német) származású volt. Két táblázat mindazonáltal érzékletesen mutatja be, hogy a katonai szolgálat sok esetben előszobája volt valamely hagyományos magyar udvari főméltóság, illetve a bárói cím elnyerésének (17. és 18. táblázatok és a 166. és 169–172. oldalak), tehát a végső mérleg egyáltalán nem olyan negatív, mint ahogy a történetírói hagyomány egy része máig tartja.

dalmi méltóságoknak és az idegen nemesiségnek is, a koronázási rend, illetve a lakomákon való részvétel mégis jelezte a többi társországhoz képest a magyar korona kiemelt szerepét. A mondandót a szerző szokásához híven itt is szemléletes táblázatok illusztrálják (26., 27., 28., 29. táblázatok). Itt kell hangsúlyozni, hogy a fejezet megírásában a szerző olyan forráscsoportot használt fel, amelyre a modern magyar történetírás szinte semmilyen figyelmet nem fordított.

A kötet utolsó előtti fejezete, mint említettem, lazábban kapcsolódik a monográfia témájához. A 11. fejezet, amelyben a Bocskai-felkelés történetéről olvashatunk, több szempontból is lezárja a korszakot; egyrészt sor kerül az első fegyveres mozgalomra a Habsburg Monarchián belül, másrészt lezajlik egy hatalmi átrendeződés, amely egyúttal a Habsburg-központosítás (bár az összegzés az eddigi szóhasználatallal ellentétben abszolutizmust ír) korlátait is megmutatta. Az események részletes elemzése arról győzte meg a szerzőt, hogy helytelen Bocskai-szabadságharcról vagy akár függetlenségi harcról beszélni, közelebb járunk az igazsághoz, ha mozgalomról (pontosabban mozgalmakról) vagy felkelésről beszélünk. Ráadásul a szembenálló oldalakon elhelyezkedő magyar világi és egyházi elit, legalábbis a statisztika (30/a–c. táblázatok) ezt mutatja, egyáltalán nem állt teljes egészében Bocskai mellé. Ennek alapján tehát négyféle mozgalmat különíthetünk el, amelyeket a különböző hatalmi és társadalmi érdekcsoportok artikuláltak. Jószerevel egyetlen közös pontjuk akadt, Bocskai István személye, ezért konklúzióként Pálffy szerint sokkal jogosultabb Bocskai-felkelésről – egyébként a magyar történetírás mérvadó vonulata ezt az álláspontot képviseli most is – vagy Bocskai István mozgalmáról beszélni. Ez azonban

nem változtatott azon a tényen, hogy a Habsburg monarchiára jellemző erős centralizáció – erős rendiség képlete alapján véve érvényben maradt.

Az utolsó, 12. fejezet – ki-ki döntse el, hogy a fejezetek száma véletlenül esik egybe egy nagyobb kronológiai egység, az év hónapjainak számával – tulajdonképpen az összefoglalás(ok) összefoglalása. A szerző újra végigveszi az által megtárgyalt fejezeteket és fő témákat, ez alkalmat teremt arra, hogy két újabb táblázatban vizualizálva egyrészt megvonja – néha előretekintve egészen a 20. századig – a 16. század mérlegét (31. táblázat), másrészt hogy egy szemléletes ábrában összefoglalja a Magyar Királyság igazgatását és berendezkedését a 16. század utolsó harmadában (4. ábra), amikorra tehát kiépült a Habsburg Monarchia rendszere.

A monográfia végén a bőség zavarával küzd az olvasó; a szerző által átnézett levéltári fondok, kiadott források, illetve a szakirodalom majdnem százoldalnyi (!) helyet foglal el (426–516). A könnyebb áttekinthetőség végett külön található a táblázatok, ábrák, térképek és képek jegyzéke, amelyet név- és helynévmutató, illetve a legvégén maguk a színes térképek és képek követnek.

Pálffy Géza munkája hatalmas vállalkozás, amelynek során óriási kiadott és kiadatlan anyagot megmozgatva, szakirodalmat elolvasva markáns képet rajzol a Magyar Királyság általa elképzelt 16. századáról.

Pálffy Géza (2010): *A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században*. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest. 564 o.

Kruppa Tamás

SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

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

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 Zrt. (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 megvásárolhatók a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyvesház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Boltjában (Budapest VI., Andrassy u. 45.).

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.):*
Nyelvpedagógia (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. *Géczi János:*
Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály:*
A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor:*
Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola:*
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László:*
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István:*
Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet:*
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő:*
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István:*
Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János:*
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria (szerk.):*
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla:*
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. *Szépe György – Medve Anna (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. *Géczi János:*
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. *Kelemen Elemér:*
A tanító a történelem sodrában (2007)
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)
37. *Boros János:*
A tudomány, a tudás és az egyetem (2010)
38. *Géczi János:*
Sajtó, kép, neveléstörténet (2010)
39. *Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika:*
12x4 mondat (2010)
40. *Révay Valéria:*
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon (2010)
41. *Koltai Zsuzsa:*
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa (2011)
42. *Boros János:*
Demokrácia és szabadság (2011)

Pléh Csaba

Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória

Valamikor az 1970-es években kezdtem el azzal foglalkozni, hogy a nyelvben – a mondatok szerveződésén kívül, illetve azokon túlmenően – milyen más szerveződési elvek, illetve szintek vannak. Az elbeszélés problémájához érkeztem ezzel, ami közleményem témája is, és amihez állandóan vissza-visszatérek. Ma már nem ez a fő érdeklődési területem, de igen szeretett és kedves témám. Talán előadásomból is kiderül majd, hogy miért kedves számomra ez a terület, és miért gondolom azt, hogy az elbeszélés nem egyszerűen egy sajátos beszédmód, hanem olyan kitüntetett szerveződés, amely az ember alapvető, egyetemesen hozzáférhető megismerési módja. Mint ilyen, sokat eredményez mind az interakcióban, mind saját világunk gondolati szerveződésében.

Nagy József

Oktatási rendszerünk jövője

Az elmúlt több mint fél évszázad alatt sok és sokféle oktatási törvény, rendelet született. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett a törvényes rendeletgyártás, újabban a ciklusváltások alkalmával az előzőeket törölték/átírták/módosították. Mindez nem segítette az oktatási rendszer eredményességének javulását. Ennek következtében oktatási rendszerünk nem segítette/segíti, inkább gátolta/gátolja gazdaságunk, társadalmunk problémáinak megoldását, fejlődését. Ezért az oktatási rendszer mindenféle fejlesztési koncepciójának meghatározó követelménye, illetve bármilyen rendszerben megvalósítandó a személyiség, a társadalom fejlődésének értékelhetően eredményesebb

segítése. E szakértői funkciójú írásnak az a célja, hogy az oktatási rendszer alacsony eredményességének jellemzőit, okait és következményeit jelezze. Továbbá a lényegesen eredményesebb fejlődéssegítés lehetséges jövőjét, a folyamatos fejlesztés feladatait vázolja, és ennek érdekében a felnövekvők személyiségének eredményesebb fejlődéssegítési lehetőségeit, módjait konkrét példákkal szemléltesse a rendszerfejlesztési feladatokhoz kapcsolódva.

Radnóti Katalin – Király Béla

A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai

Az utóbbi időben számos kormányzati oktatási szakpolitikus kiállt az osztatlan tanárképzés visszaállításá mellett. 2011 karácsonya előtt megszületett a döntés, ez adta a lökést jelen cikk megírásához. A tanárképzéssel kapcsolatos alapvető problémák (például a hallgatói létszám drasztikus csökkentése, egyes szakok szinte kihalása) jelentős része már a kétszintű képzés beindítása előtt is léteztek. Az csak felszínre hozta, és jelentősen felgyorsította a folyamatot. A tanárképzésben a Bologna-rendszer bevezetése, a másfél szakos képzés, a szaktárgyi képzésre fordított idő csökkentése, különösen a minor szak esetében, egyáltalán maga a minor szak léte és a tanárképző főiskolák átgondolatlan megszüntetése komoly problémákhoz vezetett, amint azt már az elején is szinte mindenki látta (kivéve a döntéshozókat). Az új felsőoktatási törvény most számos új elemmel bővülve, a több évtizedes jól bevált szaktanárképzési értékeit megőrizve állította vissza az osztatlan képzést.

