# 2011/11–12 Tartalom

## *Élethosszig tartó tanulás*


5 **Óhidy Andrea:** Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában

23 **Harangi László:** Gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra

30 **Maróti Andor:** Néhány gondolat az élethosszig tartó tanulásról

35 **Csoma Gyula:** Az egész életen át tartó tanulás céleszméiről

39 **Dobos Ágota:** Gondolatok a módszertan fontosságáról a felnőttek képzésében

42 **Henning Dochweiler:** Az egész életen át tartó tanulás dán megközelítésben

43 **Vámos Tibor:** Szemben mindazzal, ami a társadalom haladását szolgálja?


## *Tanulmányok*


45 **Apró Melinda:** A pedagógus mint segítő, és a tanulók segítségkérő magatartása

56 **Szirmai Erika:** Hogyan működik a gyermekvédelem iskolai erőszak esetén?

66 **Dettai Mária:** Motiváció az olasz nyelv tanulásában – Az irodalom motiváló hatása és módszertani lehetőségei

75 **Herczog Krisztián:** A drámapedagógiai foglalkozások pályalélektani megközelítése

81 **Balogh Valéria:** Iskolarendszerek a nemzetközi felmérések tükrében

98 **Bodrogi Ferenc Máté:** Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai”

108 **Gömöry Kornélia:** Az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás közötti összefüggések

139 **Kaposi József:** A történelem OKTV krónikája – Közel húsz esztendő a tények és szubjektív emlékezet alapján

164 **Csehné Papp Imola:** Különböző régiókban élő középiskolások munkaerő-piaci tájékozottsága

173 **Engler Ágnes:** Tanulmányi pályafutás a magánéleti tervek tükrében

## Mentorálás

183 **Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda:** A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában

## Oktatástörténet

194 **Hoffmann Zsuzsanna:** Római diákok külföldön

202 **Éles Csaba:** „Láss, hallj, tanulj mindent…” Kazinczy és a kortársak gondolatai az oktatásról, nevelésről és művelődésről – a gyermekektől a felnőttekig

219 **Anka László:** Apponyi Albert és az elemi népiskolai oktatás ingyenessé tétele

234 **Erdeiné Nyilas Ildikó:** Miről szóltak a theoretikumok? – a két háború közötti debreceni gyakorló gimnázium pedagógiai kultúrája

241 **K. Farkas Claudia:** Gentilétől Bottai-ig

248 **Bolvári-Takács Gábor:** A Magyar Táncművészeti Főiskola és a jogelőd Állami Balett Intézet oktatási rendszerének fejlődése (1950–2010)

259 **Trencsényi László:** A kísérletezés történelmi szerepe az iskolafejlesztésekben

271 **Bakonyi Pál:** A nevelő iskola értelmezése és megvalósításának távlatai

279 **Franyó István:** Kontra György, az abszolút pedagógus

288 **Gergely Ferenc:** Ávósok az „indián” ösvényen

308 **Géczi János:** Néhány sajtófotó a cigánytanulókról

## Interjú

320 Beszélgetés Dr. Hász Erzsébettel, *(Tóth Teréz)*

## *Könyvjelző*

326 **Tenni az olvasásért** (Balkányi Péter)

329 Anyák a felsőoktatásban – kisgyermekes nők felsőfokú tanulmányai (Szemerszki Marianna)

Óhidy Andrea

# Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában

*A tanulmány az Európai Unió Lifelong Learning-koncepciójának adaptációját hasonlítja össze két uniós tagországban: Németországban, amely a „régi Európát", és Magyarországon, amely az „új Európát" reprezentálja. Az „észrevétel – értelmezés – adaptáció" többlépcsős elemzési séma segítségével nemcsak az EU-koncepció német és magyar adaptációjának hasonlóságait és különbségeit tárja fel, hanem bemutatja és elemzi az azokat befolyásoló legfontosabb tényezőket is.*

## A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás középpontjában az Európai Unió Lifelong Learning-programja áll. A vizsgálat társadalomtudományi elméleti keretét az úgynevezett „európaizálódás" elmélete (Featherstone–Radaelli 2003) szolgáltatja. Az európaizálódás fogalma alatt – Radaelli definícióját átvéve – az európai integráció hatására megjelenő változást értjük a nemzeti (oktatás)politikák logikájában. A vizsgálat kiindulópontja az a feltevés, miszerint az Európai Unió tagállamai az EU Lifelong Learning-koncepciójának adaptálása során (oktatás)politikájukat, intézményeiket és azok felépítését nem „mechanikusan", azaz nem az EU-előírások egyszerű átvétele révén alakítják, hanem mindig saját nemzeti érdekeik figyelembevételével valósítják meg azt. A vizsgálat központi kérdésfeltevése: Miként történik az EU Lifelong Learning-koncepció adaptálása Németországban és Magyarországon? Ebben az összefüggésben arra keressük a választ, mit jelent a(z)

– *figyelembevétel:* a vizsgált országokban mennyiben veszik figyelembe az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?

– *értelmezés:* a vizsgált országok hogyan értelmezik az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témájában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?

– *adaptáció:* az érintettek mennyiben számolnak oktatási rendszerük nemzeti sajátosságaival a koncepció adaptálása során? Mely tényezők játszanak szerepet az adaptációban (pl. politika, társadalmi és történelmi hagyományok, az oktatási rendszer felépítése és irányítása)?

## A KUTATÁS METODIKÁJA ÉS MÓDSZEREI

A vizsgált országokat az úgynevezett „most-different-systems", tehát a „lehető legnagyobb különbség" elve alapján (Przeworski/Teune 1970; Hörner 1993) választottuk ki, az alábbi táblázatban feltüntetett kritériumok alapján:

**1. táblázat: A vizsgált országok kiválasztásának szempontjai**

| A kiválasztás kritériumai | Német Szövetségi Köztársaság | Magyar Köztársaság |
|---|---|---|
| Területi-politikai hovatartozás | Nyugat-Európa | Kelet-Közép-Európa |
| EU-tagság időtartama | Régi EU-tagállam | Új EU-tagállam |
| Politikai tradíció 1945 után | Polgári-liberális demokrácia | 1945–1948 demokratikus fejlődés<br>1948–1989 szocialista társadalmi rend<br>1989 után polgári-liberális demokrácia |
| Gazdasági tradíció 1945 után | (szociális) Piacgazdaság | 1945–1989 tervgazdaság<br>1989 után piacgazdaság |
| Oktatási rendszer | Föderális szervezettségű oktatási rendszer | Centralizált[1] oktatási rendszer |

A vizsgálat az 1996 és a 2005 közötti időtartamot foglalja magában , amelyet a nemzetközi szakirodalom a Lifelong Learning-koncepció megvalósítási szakaszaként jellemez Európában. Az összehasonlító neveléstudományban két lehetséges perspektíva létezik az oktatás-nevelés jelenségeinek vizsgálatára: az úgynevezett emic-perspektíva, melyben a kutató országának oktatási rendszerét mutatja be belső szempontból, illetve az úgynevezett etic-perspektíva, melyben a kutató egy másik ország oktatási rendszerét vizsgálja külső szempontból. E tanulmány keretében e két perspektívát kombináltuk. A vizsgálat során a következő módszereket alkalmaztuk: az adatgyűjtés (feltárás) módszerei a nemzetközi szakirodalom elemzése, a szakértői vélemény és a nemzetközi szakmai konferenciák voltak; az elemzés (feldolgozás) módszerei pedig a hermeneutikus elemzés és a nemzetközi összehasonlítás.

1 A „centralizált" jelző két jelentésben használatos: tágabb értelemben a „föderális" oktatásszervezés ellentétét jelenti, tehát az egész országra érvényes központilag meghatározott előírások (vizsgarend, tanterv) létezését. Ebben az értelemben, pl. Magyarország és Franciaország oktatási rendszere centralizált. Szűkebb értelemben pedig akkor használjuk, ha az egész oktatási rendszer politikailag központi irányítás alatt áll. Magyarországon a demokratikus rendszerváltásig volt ez az irányítási forma jellemző.

## A VIZSGÁLT DOKUMENTUMOK

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója adaptációjának bemutatására három német és három magyar dokumentumot választottunk ki a következő szempontok alapján:

1. A közvetlen összehasonlítás érdekében a dokumentumoknak először is az adott ország oktatáspolitikájában játszott szerepe, jelentősége volt a mértékadó. Kizárólag olyan dokumentumokról elemeztünk, amelyeket a hivatalos oktatáspolitika fontos mérföldkőnek tekint az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Továbbá, csak olyan dokumentumokról van szó, amelyek a vizsgált országok teljes területére érvényesek: Németországban az összes tartományra (tehát szövetségi szinten), Magyarországon pedig az egész ország területére vonatkoznak.[2]

2. Másodsorban a dokumentumok funkciója volt döntő a kiválasztásban. Az első dokumentumpár a legelső nemzeti szinten érvényes oktatáspolitikai dokumentum, amely az élethosszig tartó tanulás témájával foglalkozik. A második dokumentumpár a két ország nemzeti akcióprogramja a koncepció megvalósítására. A harmadik pár pedig a Lifelong Learning-program megvalósítására kidolgozott német és a magyar nemzeti stratégiai tervet foglalja magába.

3. A harmadik kiválasztási szempont a dokumentumok megjelenési ideje volt.

**2. TÁBLÁZAT: A vizsgált német és magyar oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulásról**

| Kiadás éve | Német dokumentumok | Magyar dokumentumok |
|---|---|---|
| 1996 | *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik* | *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája* |
| 2001/2003 | *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“* | *Humánerőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv)* |
| 2004/2005 | *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* | *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* |

Az első dokumentumpár Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik – A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája 1996-ban jelent meg, az Egész életen át tartó tanulás európai éve (EYLL) alatt. Mindkét dokumentum hűen tükrözi a nemzeti oktatáspolitikák – az Európai Unió, valamint az OECD- és UNESCO-koncepciók megjelenése által motivált – felerősödött érdeklődését az élethosszig tartó tanulás koncepciója iránt.

2 Az elemzésre kerülő oktatáspolitikai dokumentumok e kritérium alapján való kiválasztását a német dokumentumokra vonatkozóan dr. Heino Apel (Deutsches Institut für Erziehungswissenschaft), a magyar dokumentumokra vonatkozóan dr. Halász Gábor (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) megerősítették.

A második dokumentumpár *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle"– Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program* az ezredforduló után – 2001-ben, illetve 2003-ban született – az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című vitaanyaga által motiválva. Az európai politikai hátteret a Lisszabon-stratégia és a nyílt koordinációs módszer bevezetése szolgáltatta.

Harmadik dokumentumpárként a német és a magyar nemzeti stratégiákat elemeztük, amelyek 2004-ben, illetve 2005-ben kerültek kidolgozásra. A *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland – A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* keletkezésének európapolitikai hátterét a Lisszabon-stratégia újraindítása adja.

## A LIFELONG LEARNING-PARADIGMA ADAPTÁCIÓJÁNAK HASONLÓSÁGAI A NÉMET ÉS A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKÁBAN

A kiválasztott német és magyar dokumentumok elemzése a következő megegyezésekre derített fényt a két ország oktatáspolitikájában az élethosszig tartó tanulás kapcsán:

| 3. TÁBLÁZAT: A német és a magyar adaptáció hasonlóságai |
|---|
| Az élethosszig tartó tanulásnak az egész oktatási rendszer modernizálására irányuló reformelképzelésként való értelmezése |
| Az Európai Unió Lifelong Learning-definíciójának és a koncepció funkcionális felfogásának átvétele |
| A szociális és gazdasági célok egyidejű hozzákapcsolása a koncepcióhoz |
| Az oktatáspolitikai „magkoncepció" (a pedagógiai paradigma) elfogadása |
| A Lisszabon-stratégiában felvázolt „Európa-vízió 2010" elfogadása |
| Az Európai Uniónak mint a dokumentum (direkt vagy indirekt) címzettjének a megjelölése |
| Konszenzus a koncepció neoliberális finanszírozási modellje alapján történő megvalósításáról |

A legszembetűnőbb megegyezés a vizsgált dokumentumokban, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalma mindkét országban az egész oktatási rendszer megújítására szolgáló reformkoncepcióként fogalmazódik meg. Az Európai Bizottság definícióját átvéve (Európai Bizottság 2000) a tanulás új értelmezése kerül bevezetésre, mely szerint „a koncepció magja egy, az iskola-előkészítőtől a továbbképzésig ívelő folyamatos tanulási folyamat" (Schemmann 2007, 226), amelybe formális, nem formális és informális tanulási folyamatok is beletartoznak. Az oktatási rendszer modernizációja az oktatási alrendszerek közötti átjárhatóság erősítésének követelésével jár együtt. Mindkét országban az élethosszig tartó tanulás funkcionális értelmezése a jellemző. A vizsgált dokumentumok mindegyikében „az élethosszig tartó

tanulás a társadalmi változások és problémák, valamint ezek megoldási lehetőségeinek és kihívásainak kontextusában jelenik meg (ebd.). Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba történő átültetéséhez célok és reménységek sokfélesége fűződik, amelyek gyakran ellentmondanak egymásnak" (Kade–Seitter 1998). A koncepcióhoz kapcsolódó két legfontosabb célkitűzés: a demokráciára nevelés, valamint az emberi erőforrások, a humántőke fejlesztése (Óhidy 2006). A szociális és gazdasági célok egyidejű jelenléte az összes vizsgált oktatáspolitikai dokumentumban kimutatható, s egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepciójára vezethető vissza.

Az Európai Unió az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának kidolgozásakor messzemenően figyelembe vette és integrálta más nemzetközi szervezetek, például az OECD és az UNESCO Lifelong Learning-koncepcióit (Dewe–Weber 2007, 103). Ennélfogva az EU-koncepció világosan visszatükrözi az ún. oktatáspolitikai magkoncepciót, más néven az élethosszig tartó tanulás pedagógiai paradigmáját (Kraus 2001, 106): az önállóan irányított tanulásszervezés éppúgy megtalálható benne, mint a megváltozott tanári szerep. A tanulási képességet mint a tanulási folyamat tartalmát mutatja be. Az oktatási rendszer intézményeinek nyitottságát és egymás közötti együttműködését propagálja. A fizetett munka a személyiség központi összetevőjeként jelenik meg. Bár a német és a magyar oktatáspolitika egyaránt tematizálja a Lifelong Learning-koncepció ezen magkoncepcióját, a témák súlyozása és a nemzeti oktatáspolitikai intézkedések különböznek egymástól. További megegyezés: a vizsgált dokumentumok mindegyike egy szebb jövőt ígér; az EU által a 2010-es évre felvázolt Európa-vízió megvalósulását, amely szerint az unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalma lesz. Az új információs és kommunikációs technikáknak tulajdonított fejlődési lehetőségek szintén mindkét országban konszenzust alkotnak. Ezek fontos szerepét az információs- vagy tudástársadalom kihívásainak hangsúlyozása indokolja, ami egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepció átvételének a következménye. Az Európai Unió – a nemzeti oktatáspolitika aktorai mellett – valamennyi elemzett dokumentumban, legalábbis indirekt módon, címzettként jelenik meg. Ennek oka egyértelműen az EU új oktatáspolitikai irányvonalában keresendő. Az unió az ezredforduló óta a lisszaboni folyamat és a nyílt koordinációs módszer keretében főszerepet vállal az európai foglalkoztatási politika irányvonalainak kidolgozásában mint „kezdeményező és végrehajtó" (Europäische Kommission 2001, 5).

Az oktatásfinanszírozási felelősség kérdésében szintén általános megegyezésről beszélhetünk, a neoliberalista felfogás jegyében. Mindkét vizsgált országban egyetértenek a döntéshozók azzal, hogy az oktatási szektor finanszírozása nem egyedül az állam feladata. Az oktatási rendszernek a szabadpiaci versenyben elsősorban a gazdaságosság elve alapján kell működnie. Nuissl Rubensohnt idézve, a lifelong learning-koncepciók két generációját különbözteti meg: a korai koncepciókban az oktatási rendszernek az élethosszig tartó tanulás jegyében való átalakítása. A koncepciók második generációja azonban az állami felelősség helyett a tanuló egyén felelősségét hangsúlyozza (Nuissl 2002): „Az oktatásba való befektetések növelésének követelése együtt jár azzal az elképzeléssel, hogy ez egyrészt a szakmai és az üzemi továbbképzések esetében a munkaadók felelőssége, másrészt

a munkavállalók kötelezettsége." (Schemmann 2007, 227) Ez a neoliberális tendencia a vizsgált országokban különböző mértékben található meg.[3] Az élethosszig tartó tanulás finanszírozásában mindkét országban fontos szerepet töltenek be az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi források, mint például az Európai Szociális Alap.

Összegezve megállapítható: a vizsgált dokumentumok elemzése a német és magyar oktatáspolitika céljainak és vízióinak erős megegyezését mutatja. Ez egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepciójának adaptációjára vezethető vissza. Az elemzés igazolja, hogy az unió utakat és eszközöket talált a tagországok oktatáspolitikájának harmonizációjára, anélkül, hogy azok nemzeti szuverenitását lényegesen behatárolta volna. Fontos megjegyezni, hogy jelen kutatási eredmény kizárólag a vizsgált területre, tehát az oktatáspolitikai programok szintjére vonatkoztatható, és nem ad tájékoztatást az élethosszig tartó tanulás német- és magyarországi gyakorlati megvalósításáról.

## A NÉMET ÉS A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKAI ADAPTÁCIÓ KÜLÖNBSÉGEI

A német és a magyar oktatáspolitikának az élethosszig tartó tanulásról szóló dokumentumai alapvető különbségeket mutatnak a következő szempontokat illetően:

| 4. táblázat: A német és a magyar adaptáció különbsége |
|---|
| Az élethosszig tartó tanulásról szóló európai oktatáspolitikai koncepciók figyelembevétele |
| A formális, nem formális és informális tanulás fontosságának hangsúlyozása |
| A piacgazdasági szempontok prioritása |
| A kollektív, ill. egyéni érdekeket előtérbe helyező szemléletmód |
| A vizsgált országoknak az EU-koncepcióhoz való alapvető hozzáállása |
| Az adott ország nemzeti sajátosságainak figyelembevétele az adaptációnál |
| Az EU-dokumentumok meghatározásainak és argumentációjának átvétele |
| Az EU Lifelong Learning-koncepciójának elfogadása és a nemzeti oktatáspolitikai dokumentumok adaptációs dimenziója |

Az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának *figyelembevételét* illetően először is megállapíthatjuk: a német oktatáspolitikai vitában – főként kezdetben – nem csak az európai lifelong learning-vita került taglalásra. Másodszor: annak középpontjában nem az Európai Unió koncepciója állt. A Dohmen-féle dokumentum egyaránt tárgyalja a különféle

3 A magyar dokumentumok sokkal erősebben hangsúlyozzák az állam felelősségét és szerepét mint a német párjaik.

nemzetközi szervezetek (mint pl. az OECD, UNESCO, Világbank, Európai Unió) koncepcióit, valamint több európai és nem európai ország (így Japán, az USA) nemzeti koncepcióját is (l. Dohmen 1996). A dokumentumra kimutathatóan az UNESCO élethosszig tartó tanulásról való elképzelése volt a legnagyobb hatással. Az *Aktionsprogramm* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) és a német nemzeti stratégia (Bund-Länder-Kommission 2004) dokumentumaiban ezzel szemben már az EU-koncepciók állnak a figyelem középpontjában. Főként a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* (Európai Bizottság 2000) és *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (Európai Bizottság 2001) elnevezésű dokumentumok hatása mutatható ki. Magyarországon ezzel szemben kezdettől fogva az EU Lifelong Learning-koncepciója állt a figyelem középpontjában. Már *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiájá*ban (Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1996) kimutatható az Európai Bizottság 1994-ben és 1995-ben kiadott fehérkönyveinek argumentációja. Ugyanakkor a *HEFOP*-ban (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási Minisztérium – Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium 2003) és a magyar nemzeti stratégiában (Oktatási Minisztérium 2005a) – akárcsak a német párjaiknál – főként a *Memorandum* (Európai Bizottság 2000) és a *Közlemény* (Európai Bizottság 2001) érvelése a jellemző. A *Stratégiá*ban ezenkívül az Európai Unió Tanácsának 2002. évi határozata az egész életen át tartó tanulásról és az Európai Parlament és Tanács 2005. évi ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról kerülnek megemlítésre. A magyar dokumentumokban fontos szerepet játszanak még az OECD-felmérések, mint például a PISA-felmérés, az *Education at a Glance*, valamint a *Lifelong Learning for All* (OECD 1996) koncepció –, azonban ezek az EU-dokumentumokhoz képest a háttérbe szorulnak.

A lifelong learning-koncepció értelmezéséről azt állapíthatjuk meg, hogy – a Cropley-féle kategóriák alapján[4] – a német dokumentumok inkább a maximalista felfogást képviselik, amely szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. A magyar dokumentumok ezzel szemben az úgynevezett minimális felfogást fogadják el, amely az intézményes tanulást és az oktatási rendszer szerkezetét és intézményeit állítja a középpontba. Az önállóan szervezett, illetve informális tanulásra való koncentrálás minden vizsgált német dokumentumban fellelhető, éppúgy mint a tanuló egyének érdekeire való koncentrálás. A magyar oktatáspolitikai vita ezzel szemben a formális tanulásra összpontosít, s azt leginkább a kötelező oktatás keretein belül vizsgálja. Az élethosszig tartó tanulás szükségességét kollektív szempontból indokolja meg. Ezek a különbségek többek között a két ország oktatási rendszerének különböző felépítéséből adódnak. Ahogy az EU-tagországoknak az élethosszig tartó tanulás nemzeti értelmezését vizsgáló Eurydice-felmérés kimutatta, a centralizált

4 Cropley a Lifelong Learning koncepcióknak két csoportját különbözteti meg: az egyik csoportba tartoznak az ún. maximalista felfogást képviselő dokumentumok, amelyek szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. Az ún. minimális felfogást képviselő koncepciók ezzel szemben az intézményes tanulást és az oktatási rendszert állítják a középpontba (Cropley 1979).

irányítású[5] országokban a megvalósítással kapcsolatos állami felelősségvállalás kérdései és a kollektív (nemzeti) perspektíva a jellemzőek, míg a decentrális oktatásirányítással rendelkező országokban az élethosszig tartó tanulás individuális perspektívája áll a középpontban (Eurydice 2000).

Dewe és Weber szerint ezek a differenciák a vizsgált országok felnőttoktatási koncepcióinak különbözőségéből is eredhetnek. Magyarország – az úgynevezett keleti blokk volt tagországainak többségéhez hasonlóan – a demokratikus rendszerváltás után az angolszász tradíciót és annak célorientáltságát és utilitarista felfogását vette át a felnőttoktatásban. Mivel ennek hagyományaiban az általános műveltséget célzó szakterület nem található meg, így hazánkban is az élethosszig tartó tanulás koncepciójának erős munkaerőpiac-orientációja mutatható ki (Dewe–Weber 2007, 78). A német felfogásban – bár itt is jelen van az EU „célorientált általános műveltséget" propagáló érvelése – fontos szerepet játszik a humanista tradíció, valamint a klasszikus német műveltségeszmény, amelynek szellemében Humboldt az „általános emberművelést" hirdette. Ezek továbbélésében keresendő annak fő oka, hogy a német oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulás megvalósításának kérdéseit nem elsősorban gazdasági szempontból vizsgálják, ahogy azt magyar párjaik teszik.

Az élethosszig tartó tanulásról szóló németországi oktatáspolitikai vita másik fontos jellemzője, hogy a konkrét társadalmi-politikai helyzet nem kerül tematizálásra, illetve ha mégis, megmarad egy nagyon általános és elméleti szinten. Az érintett dokumentumok nagy általánosságban „drámai változásokról és kihívásokról" (Dohmen 1996, 1) beszélnek, amelyek a gyors társadalmi, technikai, gazdasági fejlődés miatt következtek be a XX. és a XXI. században, vagy pedig néhány kiválasztott problémát említenek meg, mint például a demográfiai változásokat vagy a munkanélküliséget (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001). Ezek a problémák azonban a legtöbb európai fejlett országra érvényesek. Még az élethosszig tartó tanulás megvalósításáról szóló német nemzeti stratégiából is hiányzik azon konkrét társadalmi-politikai jelenségek megemlítése, melyek csak Németországra jellemzőek. Például a két német állam újraegyesítésének problematikája egyik vizsgált dokumentumban sem kerül szóba. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az egyes tartományok sajátosságai és hagyományai, köztük a „régi" és „új" tartományok helyzetének elemzése nem kerülhetett a dokumentumban részletes bemutatásra.

A német dokumentumok *adaptációs dimenziójának* elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az EU Lifelong Learning-koncepciója 1996-tól 2005-ig egyre szélesebb és általánosabb elfogadásra talált a német oktatáspolitikában. A magyar oktatáspolitikai lifelong learning-vitában ezzel szemben az EU-koncepció elfogadása kezdettől fogva konszenzust képezett. Az EU-előírások már az 1989-es rendszerváltás idején fontos támpontot jelentettek az oktatási rendszer modernizációját illetően (Halász 2003a, 2006).

5 A „centralizált" kifejezés itt tágabb értelemben értendő.

## A NÉMET ADAPTÁCIÓ ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ

Günther Dohmen 1996-ban még „a német oktatáspolitika relatív érdektelenségét [konstatálja] a nemzetközi Lifelong Learning-fáradozásokkal szemben" (Dohmen 1996, 91f.). Joachim H. Knoll megerősíti ezt, amikor a nemzetközi indítványok bőségéről beszél, amely azonban Németországban tétova fogadtatásra talált (Knoll 1997, 299). Linsemann a német oktatáspolitika alapvetően negatív hozzáállását konstatálja minden európai irányvonallal szemben, melyeket az elsősorban központosító és harmonizáló törekvésekként értékel (Linsenmann 2006). A legtöbbet idézett példa erre a maastrichti szerződés 26. paragrafusának kiegészítése német nyomásra, a bármilyen harmonizáció kizárásáról szóló kitétellel. Jelen vizsgálat kimutatta, hogy az élethosszig tartó tanulásról szóló német oktatáspolitikai dokumentumok az EU irányvonalait azok átvétele esetén sem tematizálja. Ez is az elutasító hozzáállás jeleként értelmezhető. Peter Krug kifejtette, hogy az EU *Memorandum*a a német oktatáspolitikai vitában főként az EU és a tagországok kompetencia-harcának szempontjából kerül értelmezésre – és kritizálásra. Itt is az a félelem fogalmazódik meg, hogy a központi európai irányvonalak kidolgozása a tagországok kompetenciájának csökkentésével jár együtt (Krug 2001, 35).

A *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik* (Dohmen 1996) és az *Aktionsprogramm* (BMBF 2001) dokumentumokban a német oktatáspolitika távolságtartása – főként a magyar pár-dokumentumok lelkes adaptációs törekvéseivel összehasonlítva – különösen feltűnő. Az európai koncepció átvételéről vagy adaptációjáról egy szó sem esik a német dokumentumokban. Dohmen azt ajánlja, hogy ezeket „csatlakozási pontként" („Anknüpfungspunkte") tekintsék a nemzeti reformok megvalósításához (Dohmen 1996, 7). Az *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle"* a *Memorandum*ot mindössze „impulzusként" („Anstoß") értékeli az élethosszig tartó tanulásról szóló európai vitában (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 61f.). Christiane Gerlach a német oktatáspolitikai programok egy „őszinte értékelésében" (Gerlach 2000, 184) kimutatta, hogy ez a tendencia a német oktatáspolitikai vita egészére jellemző – egészen az ezredfordulóig. Annál feltűnőbb a *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*ban kimutatható erős tartalmi orientáció az EU koncepcióihoz és javaslataihoz. A Dohmen-dokumentum még elsősorban elméleti, tudományos szinten foglalkozott a koncepcióval. Az *Aktionsprogramm* már egy konkrét terv az élethosszig tartó tanulás németországi megvalósítására. A 2004-ben kiadott *Stratégia* ezek szintézisét alkotja, amennyiben mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati perspektívát magába foglalja. Nemcsak a megvalósítás főbb irányait tartalmazza, hanem prioritásokat és kulcstémákat is megjelöl. Az európai Lifelong Learning-dokumentumok közül a *Memorandum* (Európai Bizottság 2000) és *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (Európai Bizottság 2001) elnevezésű dokumentumainak hatása mutatható ki. A *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (BLK 2004) kulcstémái megfelelnek a *Memorandum* üzeneteinek. Bár a német nemzeti stratégiát – mint az összes többi nemzeti stratégiát az EU-tagállamokban – egyértelműen EU-ajánlásra dolgozták ki, a dokumentum nem taglalja ezt az összefüggést, sem a tartalmi megegyezéseket.

Összegzésként elmondhatjuk: a kiválasztott német oktatáspolitikai dokumentumok elemzése az EU-irányvonalak növekvő elfogadottságát jelzi. Ez a tendencia egyértelműen mutatja a Lisszabon-stratégia és a nyitott koordinációs módszer eredményességét. Ezt a kutatási eredményt erősíti meg Manfred Hoppe és Axel Schack, amennyiben ezen intézkedések hatásáról megállapítja, hogy a Lisszabon-célok „a német oktatáspolitikai reformvitát is meghatározták, amely minden eddiginél nagyobb intenzitással az oktatási rendszer egész területére kiterjed." (Hoppe–Schack 2008, 11)

## A MAGYAR ADAPTÁCIÓ ÉS AZ EU-CSATLAKOZÁS

A magyar oktatáspolitikára ezzel szemben már az EU-dokumentumok korai elfogadása jellemző, ahogy ezt a következő, Báthory Zoltántól való idézet 1988-ból – mikor Magyarország elkezdte a tárgyalásokat az Európai Közösséggel a belépésről – mutatja: „Az európai dimenzió értelmezése, kimunkálása szükségessé teszi, hogy felülvizsgáljuk nevelési céljainkat, oktatáspolitikánkat, intézményeinket, pedagógiai felfogásunkat" (Báthory 1988, 171). Az adaptációs törekvések azonban már kezdettől fogva összefonódtak a nemzeti sajátosságok megőrzésére irányuló törekvésekkel. Következésképp az EU Lifelong Learning-koncepciójáról folytatott magyar oktatáspolikai vitára nagyfokú pragmatikusság jellemző. Báthory következőképpen fogalmazta meg a magyar hozzáállást: „Úgy kellene európaivá válnunk, hogy közben ne veszítsük el, hanem inkább erősítsük nemzeti karakterünket." (Báthory 1988, 171)

Ennek megfelelően – ahogy a jelen vizsgálat az egyes dokumentumok elemzésénél egyértelműen kimutatta – a magyar dokumentumok megpróbálják az élethosszig tartó tanulás megvalósításában a helyi, nemzeti és európai dimenziót egymással összhangba hozni. Az európai és a magyar érdekek összehangolása tehát, már évekkel az EU-csatlakozás előtt megkezdődött, például az EU-intézményekkel való állandó kommunikáció, valamint egyes magyar oktatási reformprojektek európai finanszírozása által. A csatlakozási tárgyalások ideje alatt, valamint közvetlenül a belépés előtt számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely lehetővé tette, hogy Magyarország részt vehessen az európai (oktatás)politikai koordináció gyakorlatában (Kovács 2005). Ez idő tájt az EU folyamatos nyomást gyakorolt a tagállamok döntéshozóira, hogy az európai oktatáspolitikai irányvonalat a nemzeti szereplőkkel megismertessék, és közös érintkezési pontokat keressenek az európai és a nemzeti érdekek között. Ezen célok megvalósítására Magyarország – ahogy a vizsgált dokumentumok elemzése is kimutatta – pénzügyi támogatásban is részesült. A vizsgált magyar oktatáspolitikai dokumentumok a csatlakozási folyamat három szakaszát reprezentálják: az első szakasz a politikai döntés ideje a csatlakozásról, a második a belépési folyamaté, a harmadik pedig a tagság szakasza. E három szakaszban szignifikáns különbségek mutathatók ki a magyar oktatáspolitikában, kiemelten az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban.

Az első szakaszban még egy meglehetősen szelektív hozzáállás volt jellemző a magyar oktatáspolitikában az EU-irányzatokat illetően. Az 1996-ban kiadott dokumentum *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* főként arra használta

az európai célokat, hogy a saját reformpolitikáját legitimálja. A magyar oktatáspolitikai intézkedések középpontjában ebben az időben az oktatás demokratikus újjászervezése állt. A második szakaszban már nagyobb hajlandóságot mutat a magyar oktatáspolitika az EU-irányvonalak átvételére: a 2003-ban – egy évvel Magyarország EU-ba való belépése előtt – megjelent *HEFOP* az európai célok erősebb adaptációját mutatja, s ez a dokumentumban is újra meg újra hangsúlyozódik. Hogy ez a hajlandóság főként az EU pénzügyi politikájára vezethető vissza, kiderül a *Nemzeti Fejlesztési Terv*ből. A *HEFOP* nagyrészt az Európai Szociális Alapok és az Európai Strukturális Alapok által került finanszírozásra. Az EU tanácsadói szerepének hatása szintén nem alábecsülendő, ahogy ezt a *HEFOP* elkészítésének körülményei mutatják (Tóth 2005). Ezenkívül a 2000-ben bevezetett Lisszabon-stratégia hatása is egyértelműen bizonyítható, amely az oktatáspolitikát a foglalkoztatáspolitika szolgálatába állította. Ebben a szakaszban a magyar oktatáspolitika mindig újra hangsúlyozza az EU-csatlakozás előnyeit. Az egyik legfontosabb érv, hogy Magyarország ezáltal az EU-tagországok tudás know-how-ját importálni tudja: „Azt lehet mondani, hogy ingyen jutunk hozzá olyan tudáshoz, amelyet nekünk saját magunknak kellene létrehoznunk, előállítani az országon belül, akkor olyan forrásokra lenne szükség, amelyeket nem tudnánk előteremteni." (Ormándi 2006, 34) Ezenkívül az EU-támogatások „hátszélnyújtás"-ának (Halász 2006, 8) fontosságát hangsúlyozzák, amely a változások dinamikáját jelentősen meggyorsít(hat)ja. Ezek által ugyanis lehetségessé válik azon reformcélok megvalósítása, amelyeket az országnak előbb-utóbb úgyis el kellene érnie.

A teljes tagság elérésének szakaszában ez az alkalmazkodási hajlandóság továbbra is erős, amit többek között az is mutat, hogy a magyar nemzeti stratégia címzettje – úgy mint a *HEFOP*-é – az Európai Bizottság maga. A dokumentumban ismételten kiemelik, hogy Magyarország egy olyan közösséghez csatlakozott, amely társadalmilag, gazdaságilag és politikailag fejlettebb nála. Ez a helyzet a magyar oktatáspolitika számára két fő kihívással jár: egyrészt az oktatási rendszer korszerűsítésének, másrészt pedig a rendelkezésre álló EU-források hatékony kihasználásának igényével (Ormándi 2006). A 2005-ben kiadott dokumentum *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* az Oktatási Minisztérium szerint „alapvetően az Európai Unió strukturális tervezésével összhangban" fogalmazódott meg (Oktatási Minisztérium 2005a, 12), követi a közös európai irányvonalakat és igyekszik megfelelni a Lisszabon-stratégia, a nyílt koordinációs módszer, valamint a *Memorandum* céljainak és követelményeinek. Nemzeti szinten a *Nemzeti Fejlesztési Terv*, valamint a *HEFOP* dokumentumain alapszik. Az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi támogatások itt is fontos szerepet játszanak, de a közös irányvonalak mérceként és tájékozódási pontként is szolgálnak, melyek a belpolitikai válságok idején biztonságot nyújtanak: „A közösségbe való bekerülés újabb előnye, hogy nagy lehetőséget ad arra valamennyi tagország számára, hogy a saját oktatáspolitikáját kiszámíthatóbbá, stabilabbá tegye." (Oktatási Minisztérium 2005a, 35)

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy mindhárom vizsgált magyar dokumentum kettős perspektívával rendelkezik. Az EU-célokhoz való igazodás és a saját nemzeti oktatáspolitikai problémák megoldása egyaránt megtalálható bennük: „A különböző ágazatok felkészülése

az EU-csatlakozásra szorosan összekapcsolódott az alapvetően hazai modernizációs kényszereknek való megfeleléssel." (Oktatási Minisztérium 2005b, 1) Halász Gábor következőképpen foglalja össze ezt a jelenséget: az „[…] Európai Unióhoz történő csatlakozás érzékelhető hatással volt a hazai oktatáspolitika formálódására." (Halász 2006, 8) A magyar Oktatási Minisztérium az EU-koncepciót „komoly szakmai input"-nak és „átfogó koncepcionális keret"-nek nevezi, amely elősegíti az oktatási ágazat átfogó fejlesztési koncepciójának alakítását (Oktatási Minisztérium 2005a, 1). A magyar párjaikkal szemben, amelyek az EU-tól adaptált koncepciós elemeket és érveket explicit megjelölik, a német dokumentumok csak implicit módon veszik át az EU-ajánlásokat. Akkor is, ha a tartalmuk erősen az EU-irányvonalakra támaszkodik, ez a tény, valamint az EU szerepe általában egyáltalán nem fogalmazódik meg.

## AZ ELTÉRŐ ADAPTÁCIÓ OKAI

A fent ismertetett eltérések a német és a magyar oktatáspolitikában az EU Lifelong Learning-koncepció adaptációjával kapcsolatban a következő okokra vezethetők vissza:

1. a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint az unióban elfoglalt státusuk,
2. eltérő (oktatás)politikai fejlődésük 1945 után, valamint
3. az oktatási rendszerük felépítésének eltérései.

1. A Német Szövetségi Köztársaság mint a római szerződés és az Európai Közösség – s így az Európai Unió – alapító tagja, kezdettől fogva befolyásos résztvevője az európai integrációs folyamatnak. Az ország politikai jelentősége a két német állam újraegyesítése következtében megsokszorozódott. A mai „régi EU-ország" ebből a megalapozott hatalmi pozícióból adódó önbizalommal, önreflexióval és kritikával szemlélte mind az Európai Uniót, mind annak az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepcióját. Ez a kritikus alapvető hozzáállás az elemzett oktatáspolitikai dokumentumokban főként az értelmezés szintjén mutatkozik meg.[6] Magyarország, amely 2004-ig, tehát a vizsgált időszak nagy részében csatlakozásra váró ország volt, ezzel szemben arra koncentrált, hogy alapvetően megfeleljen az EU normáinak, előírásainak és elvárásainak. A demokratikus rendszerváltással együttjáró átfogó politikai, társadalmi és gazdasági változások sokrétű problémákat tártak fel, melyek belpolitikai ellentétekhez vezettek (Óhidy 2008a). Az ország viharos történelme során kialakult feszültségek – pl. a szomszédos országokkal való viszony –, melyek a szocializmus idején a proletárinternacionalizmus eszméje alapján elfojtásra kerültek, a keleti blokk összeomlása után (újra) felszínre törtek. Több

6 Például a *tanuló* társadalom kialakításának propagálásában (l. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) egy *kognitív* társadalom megvalósítása helyett (Európai Bizottság 1995). Peter Krug kimutatta, hogy e fogalmi különbségtevés fontos koncepcionális differenciákat takar (Krug 1997).

történelmi időszak feldolgozása csak ekkor kezdődhetett meg.[7] Mindez negatívan befolyásolta mind az „új EU-ország" önbizalmát, mind lehetőségeit az európai (oktatás)politika aktív befolyásolására. Mindez az EU-koncepciók készséges és kritikátlan átvételéhez vezetett.

2. A vizsgált országok társadalmi felépítése 1945 után eltérő módon alakult. Az NSZK-ban a Szövetséges Hatalmak demokratizációs politikája lehetővé tette egy polgári-liberális demokrácia kialakulását, ami hatással volt az oktatási rendszerre is, amely a föderalista irányítási rendszerben került (újra)felépítésre. Ez szükségessé tette a tartományok közötti konszenzuskeresést. Ezáltal az oktatáspolitikai döntéseknek egy demokratikus kultúrája alakult ki. Magyarországon ezzel szemben a Szovjetunió egy diktatórikus és központosított társadalmi rendet vezetett be, amely hosszú időn keresztül a magasabb döntési szintekkel szembeni feltétlen engedelmességen alapult. Az oktatási rendszerben is a (szorosabb értelemben vett) központosított irányítás volt jellemző. Ennélfogva Magyarországon sokáig nem tudott a döntéshozatal demokratikus kultúrája kialakulni.

3. Az EU Lifelong Learning-koncepciójának eltérő adaptációjában a vizsgált országok oktatási rendszerének eltérő felépítése is szerepet játszik. Ahogy azt az egyes dokumentumok elemzése kimutatta, az NSZK oktatási rendszerének föderális felépítése jelentősen megnehezíti a szövetségi/nemzeti szintű irányvonalak kidolgozását az élethosszig tartó tanulás megvalósításában (is). A Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (BMBF), amely az első két vizsgált német dokumentumot kiadta, csupán koordinációs funkciót lát el, és ezért kizárólag általános (és nem kötelező) ajánlásokat tehet a tartományi döntéshozóknak (Óhidy 2008b). Az Oktatásszervezési Szövetségi-Tartományi Bizottság (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) ugyanezen okokból szintén megelégszik a *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* dokumentumában a szövetségi szinten konszenzust lehetővé tévő kérdések tematizálásával az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. A konszenzuskeresés folyamata a szövetségi és a tartományi döntéshozók közt hagyományosan hosszú időt vesz igénybe és konfliktusokkal teli (Cortina et. al. 2003; Dewe–Weber 2007). Ehhez jön az EU (oktatás)politikai tevékenységének eltérő értelmezése: Bauer és Knöll kimutatták, hogy az európai döntéshozási folyamatban résztvevők, tehát a tagállamok nemzeti kormányainak számára a döntési eljárás nem jelent demokratikus vagy legitimációs problémát. Azok a döntéshozók, akik „a döntési folyamatban nem vesznek közvetlenül részt, mint például az Európai Parlament vagy az NSZK esetében a tartományok, illetve más érdekcsoportok, ezeket a célokat mint központi európai előírásokat érzékelik" (Schemmann 2007, 133). Az EU-koncepciók ezen eltérő értelmezése még jobban megnehezíti a szövetségi és tartományi szint közötti konszenzuskeresést (nem csak) az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban. A politikai konszenzuskeresés természetéből következő absztrakciós kényszer, valamint a dokumentumok harmóniára törekvő és idealizáló jellege okán, a német oktatáspolitika szövetségi szintjén az élethosszig tartó tanulás koncepciójával való foglalkozás megmarad az általánosság és a kötetlenség szintjén.

7 Így kerültek pl. Magyarországnak a II. világháborúban játszott szerepe, a magyar holokauszt és az 1956-os forradalom eseményei a belpolitikai viták középpontjába, és élezték ki azokat.

## ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kiválasztott oktatáspolitikai dokumentumok vizsgálata egyrészt kimutatta, hogy az EU – főként a Lisszabon-folyamat keretében kifejtett – oktatáspolitikai tevékenysége következtében a német és magyar oktatáspolitika céljai és kulcstémái a politikai programok szintjén egyértelmű párhuzamosságokat mutatnak. Az oktatáspolitikai érvelés szintjén tehát sikerült kimutatni a Lisszabon-stratégia uniformizáló hatását. A nemzeti Lifelong Learning-dokumentumok zárt, több, egymással összefüggő tényezőből álló érvelése kimutathatóan az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának átvételén alapul (Európai Bizottság 2000, 2001). Másrészt az elemzés azt is kimutatta, hogy a vizsgált országok konkrét oktatáspolitikai rendelkezései továbbra is a nemzeti szükségletek, hagyományok és lehetőségek alapján kerülnek kidolgozásra. Az itt elemzett dokumentumok azt mutatják, hogy a koncepció megvalósítása Németországban és Magyarországon eltérően történik.

Az Európai Unió a Lifelong Learning-koncepció segítségével sikeresen elindított egy egész Európát átfogó reformfolyamatot, amelynek segítségével saját oktatáspolitikai hatáskörét is kiterjesztette. Jelenleg minden tagországban – köztük a vizsgált országokban is – intenzíven folyik az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos reformkoncepciók vitája és megvalósítása. E sikereket tompítja a tény, hogy az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításának (Európai Bizottság 2001) reformkoncepciója a tervezett 2010-es időpontra nem valósult meg. Ez arra enged következtetni, hogy a Lifelong Learning-koncepció a 21. század következő évtizedeiben is napirenden lesz az európai politikában. Ami az EU szerepét illeti, nem várhatók a jövőben nagyobb változások. Véleményem szerint az unió továbbra is az eddig betöltött hármas funkciót fogja ellátni különféle szervei által, azaz: kezdeményezőként, koordinátorként és végrehajtóként működik majd. A Lifelong Learning-koncepció megvalósításának további menetét várhatóan továbbra is a gazdasági és társadalompolitikai célkitűzések paradoxonja fogja meghatározni.

## JAVASLATOK A LIFELONG-LEARNING-PARADIGMA TOVÁBBI MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ EURÓPÁBAN, NÉMETORSZÁGBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

Véleményem szerint az élethosszig tartó tanulás sikeres megvalósításához Európában szükséges az EU Lifelong Learning-koncepciójának korrekciója, mégpedig:

1. a koncepció lerövidített emberképét, valamint
2. az elsődlegesen gazdasági célokat figyelembe vevő műveltségeszményt illetően.

Mindkét szempont a koncepciónak mint foglalkoztatáspolitikai intézkedésnek az értelmezéséből ered.

1. Az Európai Unió legfontosabb célkitűzése Európa politikai és gazdasági befolyásának megerősítése. Emellett szociális kohéziót és európai identitást kíván elérni, hogy az unió ne

csak gazdasági és politikai, hanem oktatási térség is legyen. Az EU Lifelong Learning-dokumentumai abból indulnak ki, hogy ezen célok elérése automatikusan megegyezik az unió polgárainak személyes céljaival. A folyamatos (tovább)tanulás segítségével, foglalkoztatási képességüket (employability) nemcsak megtartani, hanem növelni is tudják. Ezáltal egy minden igényt kielégítő szakmai pályafutást érhetnek el, s így nemcsak a fogyasztói társadalom áldásait élvezhetik, hanem a személyiségüket is permanensen fejleszthetik. Ezt az elképzelést, többek között, a neveléstudományi szakirodalomban is sokan mint nem megvalósítható ideált kritizálták. Magam kiegészítésül csak annyit szeretnék hozzáfűzni, hogy az emberi élet leegyszerűsítése a fizető munkavégzésre a személyiség jelentős részét figyelmen kívül hagyja, s ezért nem alkalmas sem a koncepció emberideáljának, sem az oktatáspolitikai reformok filozófiai alapjának. Itt szeretném felhívni a figyelmet a Humboldt-féle műveltségeszmény aktualitására mint lehetséges alternatívára.

2. Az EU utilitarista műveltségfelfogását már sokan bírálták (Schemmann 2007). Vizsgálataim során kimutattam, hogy Lifelong Learning-koncepcióját elsősorban gazdasági szempontok alapján dolgozták ki, és az európai polgárok foglalkoztatási képességét állítja a középpontba (Óhidy 2009). Az európai oktatáspolitikában egyre gyakoribb a gazdasági argumentációk használata. Ennek többek között ideológiai okai vannak, melyek a mai Európa reálpolitikai helyzetéből adódnak. A dualista világrend és a szocialista tábor összeomlása többek között ahhoz vezetett, hogy a szociális szempontok, mint például a szolidaritás és esélyegyenlőség, „túlhaladottnak" számítanak. Az egymást követő gazdasági válságoknak szintén fontos szerepük van abban, hogy az emberi és a társadalmi élet minden területét piacgazdasági szempontoknak rendelik alá. Ezért az alábbiakban szeretném kifejteni annak a veszélyeit, ha a társadalmi és oktatáspolitikai intézkedéseket tisztán gazdasági szempontok alapján hozzák meg. A tanulásban és továbbtanulásban való részvételről szóló empirikus vizsgálatok tömege mutatja, hogy a részvétel lehetőségei a legtöbb európai országban – főként Németországban és Magyarországon – a Máté evangélistára utaló úgynevezett „Máté-elv" (Merton 1973) alapján osztódnak el: „Akinek van, annak adatik." (Györgyi 2004; Schiersmann 2006) Az európai társadalom számottevő része azonban „kimarad ezekből a lehetőségekből, általában azok, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá, mint például az alacsonyan képzett, meghatározott időre szóló szerződéssel rendelkező és idősebb munkavállalók, valamint a magánvállalkozók." (Europäische Kommission 2007, 12) Őket éri leghátrányosabban az oktatási-képzési lehetőségekbe történő invesztíciók hiánya. Ennek alapján abból indulhatunk ki, hogy az oktatásnak és az élethosszig tartó tanulásnak a tisztán gazdasági szempontok szerint való értelmezése a társadalmi különbségek (további) erősödéséhez vezet. Ezt a gazdasági szakértők pazarlásnak minősítik (OECD 2001). Véleményem szerint még fontosabb az esélyegyenlőtlenség politikai jelentősége, hiszen „az általános műveltség, valamint az oktatási intézményekhez való hozzáférés a szociális esélyegyenlőség elve alapján minden demokratikus társadalom alapja, és a társadalmi életben való aktív részvétel fontos előfeltétele." (Müller 2002, 24) Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának szerintem az a legfontosabb feladata, hogy az oktatásban való részvétel lehetőségét – az oktatási rendszer minden szintjén – mindenki számára lehetővé tegye. Az Európai Unió széles körű reformprogramja is ezt célozza meg.

Az Unió Lifelong Learning-dokumentumai egy olyan európai oktatási rendszert vázolnak fel, amelyben mindenki, egész életen át egyenlő eséllyel részesülhet minőségi tanulásban, és ez jelentősen hozzájárul az európai gazdaság versenyképességének és hatékonyságának növeléséhez. Ahhoz, hogy ezt az ideális tanuló- vagy tudásközpontú társadalmat legalábbis részben megvalósíthassuk, nagyon fontos, hogy a koncepció gazdasági és társadalompolitikai összetevői ne csak az oktatáspolitikai retorika, de a gyakorlatba való átültetés szintjén is egyenrangú szerepet játsszanak.

Összegzésképpen a német lifelong learning-vita résztvevői számára a koncepció tartalmi kérdéseinek vizsgálatát és az EU szerepéhez való „pragmatikusabb" hozzáállást tartom szükségesnek. Utóbbit a Laffan, O´Donell és Smith-féle értelmezés alapján. Ők a nemzeti szuverenitást mint egy lehetőséget tekintik a sok közül a társadalmi helyzet javítására, és ezért elutasítják a nemzetállami hatalmat mint öncélt a társadalmi-gazdasági problémák megoldásának javára. Nem vitatják, hogy a hatalomelosztás új formája egyfajta uniformizáló hatással járhat együtt. Ugyanakkor a közös célokat (versenyképesség, jólét és demokrácia) is fontos tagállami érdekként definiálják, és ezért a szupranacionális szervezetek kommunikációs és koordinációs szerepének kiépítésére szavaznak (Laffan et. al. 2000). Ezzel a szemléletmóddal tökéletesen egyetértek. A magyarországi lifelong learning-vitát illetően pedig fontosnak találom, hogy főként azok az oktatáspolitikai intézkedések álljanak az élethosszig tartó tanulás megvalósításának középpontjában – ahogy azt a témáról szóló oktatáspolitikai dokumentumok ígérik is –, amelyek a társadalmi ellentétek további kiéleződését megakadályozhatják. Ez elkerülhetetlen feltétele mind a demokratikus fejlődés továbbvitelének, mind pedig a stabil társadalmi jólét megteremtésének.

## IRODALOM


Báthory Z. (1988): A közoktatás európai dimenziói. In Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. 169–172.

Bundesministerium Für Bildung Und Forschung (2001): *Aktionsprogramm „Lebensbegleit-endes Lernen für alle" 2001.* http://http://www.bmbf.de/presse01/Pmprog. pdf.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn.

cortina, k. – baumert, j. – leschinsky, a. – mayer, k. u. – trommer, l. (hrsg., 2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Rowohlt, Reinbek.

Cropley, A. J. (1979): *Lifelong education: a stocktaking.* UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Dewe, B. – Weber, P. J. (2007): *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen.* Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen.* Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.

Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg.

Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen.* Brüssel.

Europäische Kommission (2001): *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.* Brüssel.

Europäische Kommission (2007): *Mitteilung gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit.* Brüssel.

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. www.nepfoiskola.hu [2008. 8. 23].

Eurydice (2000): Vom visionären Konzept zu einer Komponente der Bildungspolitik. Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der EU. (Pressemitteilung). http://www.eurydice.org [2007. 3. 2].

Featherstone, K. – Radaelli, C. M. (2003): A Conversant Research Agenda. In Featherstone, K. – Radaelli, C. M. (Hrsg.): *The Politics of Europeanization.* Oxford University Press, Oxford, 331–341.

Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási Minisztérium – Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium (2003): *Humánerőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv).* Budapest.

Gerlach, Ch. (2000): *Lebenslanges Lernen.* Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln.

Györgyi Z. (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In Mayer J. – Singer P. (szerk.): A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Felnőttoktatás Akadémia, *2003. szeptember 10–12.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 145–163.

Halász G. (2003a): *Tanulás és európai integráció.* Hangfelvétel a 2003. évi „A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló" c. Gyulai Felnőttoktatási Akadémiáról. Országos Közoktatási Intézet, Gyula: 2003. http://www.oki.hu/halasz/download/Gyula%20%-%20teljes%20(03.09.10).htm [2005. 08. 23].

Halász G. (2003b): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. *In Educatio*, 4 sz. 510–533.

Halász G. (2006): Uniós hatások a Magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *In Educatio*, 3–25.

Hoppe, M. – Schack, A. (2002): Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen! Dr. Curt Haefner Verlag, Heidelberg.

Hörner, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Böhlau, Köln.

Kade, J. – Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In Brödel, R. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung.* Luchterhand Verlag, Neuwied. 51–59.

Kovács I. V. (2005): A Lisszaboni Folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig. In Inotai A. (szerk., 2005): EU-tanulmányok III. Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Budapest. 201–233.

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Krug, P. (1997): Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik. In Report, 39. 50–57.

Krug, P. (2001): *Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen.* Blatt 1.10.20.Luchterhand Verlag, Neuwied.

Laffan, D. – O´Donell, R. – Smith, M. (2000): *Europe´s Experimental Union.* Rethinking Integration. Routledge, London and New York.

Linsenmann, I. (2006): Bildungspolitik. In Weidenfeld,W./Wessels, W. (Hrsg.): *Jahrbuch der europäischen Integration 2005.* Nomo, Baden-Baden.

Müller, D. (2002): Studienkonten sind verdeckte Studiengebühren! In *Neue Deutsche Schule*, Nov. 24.

Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1996): *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* Budapest.

Nuissl, E. (2002): A felnőttképzés elmélete és gyakorlata. In Gelencsér K. – Pethő L. (szerk.): Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 55. születésnapjára. Élethosszig tartó művelődésért Alapítvány, Budapest.

OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 *January* 1996. OECD, Paris.

OECD (2001): *Programme for International Student Assessment*. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. http://http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa [2003 3.15].

Óhidy A. (2006): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. In Új Pedagógiai Szemle, 6 sz. 65–71.

Óhidy A. (2008a): A magyar oktatási rendszer. In Óhidy A. – Terhart E. – Zsolnai J. (szerk., 2008): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon.* Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 15–39.

Óhidy A. (2008b): A német oktatásügy. In Óhidy A. – Terhart E. – Zsolnai J. (szerk., *2008): Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon.* Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 61–87.

Óhidy A. (2009): *Élethosszig tartó tanulás az Európai Unióban.* Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa.

Oktatási Minisztérium (2005a): *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. OM*, Budapest. http://http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/lll_ strategia_ kormany_050921.pdf [2006. 9. 22].

Oktatási Minisztérium (2005b): *A magyar Oktatási Minisztérium beszámolója a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról.* OM, Budapest.

Ormándi J. (2006): Az EU oktatáspolitikájának múltja és jelene. *In Összehasonlító pedagógia.* APC Stúdió, Budapest.

Przeworski, A. – Teune, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry.* Wiley, New York.

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Schiersmann, Ch. (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung.* DIE, Bonn.

Tóth É. (2005): Az egyeztetési folyamatok szerepe a magyar Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) megalkotásában. *In Inotai A. (szerk.): EU-tanulmányok.* Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Budapest

Harangi László

# Gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra[1]

*„Ki mint vet, úgy arat" – mondja a magyar közmondás, vagy szimbolikusabban, az egész életen át tartó tanulás kulcsa a gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra, amely megnyitja az utat, hogy teljes életük folyamán, beleértve a legidősebb kort is, a szó legtágabb értelmében fejlesszék minden irányú tudásukat, műveltségüket. Ellenkező esetben bizony, később csak nehezen lehet megnyerni őket a tanulásnak, tudásuk gyarapításának.*

## A FIATALKORI MOTIVÁCIÓ JELENTŐSÉGE

Engedjék meg, hogy „mindent a maga idejében" bizonyítására, elmondjam egy gyermekkori élményemet. Tíz-tizenkét éves koromban nagyon szerettem biciklizni. Miskolcon laktam és nagybátyámmal kisebb-nagyobb biciklitúrákat tettünk, felkerestük a környék nevezetességeit. Hol volt a Muhi csata, és milyen az a diósgyőri vár? Harminc-egynéhány éves édesanyám megirigyelte ezeket a kirándulásainkat, és megkért bennünket arra, hogy tanítsuk meg kerékpározni. Erre alkalmas volt az a csendes mellékutca, ahol laktunk, és heteken át tanítottuk őt, hátul az ülést fogva. Egyszer csak azt mondta: „gyerekek eresszetek el, már fog menni". Elengedtük anyámat és ő száguldva ment, rohant, míg neki nem ütközött egy kerítésnek, magát és a kerékpárt csúnyán összetörve. Tanulság: felnőttet csak igen nagy fáradsággal lehet megtanítani kerékpározni, ezt gyermekkorban kell megtanulni. Így vagyunk az egész életen át tartó tanulással is. Fiatal korban kell megtanulni tanulni, a tanulási készséget kifejleszteni, különben – egy kis túlzással – nekimegyünk a tudatlanság falának. Mint ahogy úszni tanulni is csak fiatalkorban lehet. (Angliában a „Felnőtt Tanulók Hete" alkalmával Erzsébet királynő díszoklevelet adott át teljesítménye elismeréséül egy idős úrnak – aki nyolcvanéves korában tanult meg úszni –, mert a királynő szerint is úszni főként fiatalkorban lehet megtanulni.)

1 Haladó Erők Fóruma (HEF) rendezvényen elhangzott előadások szerkesztett változata. A kéziratok gondozásáért itt mondunk köszönetet Széchy Évának. (M. J.)

## A TANULÁSI KULTÚRA

A harmincöt gazdaságilag, társadalmilag legfejlettebb országot magába tömörítő OECD 2000-ben nyolc országra kiterjedő kutatást hajtott végre – köztük volt Japán, Dél-Korea, Dánia és Norvégia is –, hogy feltárja, az iskolák, szülők és a társadalom – a tananyag megtanítása mellett – milyen módon késztetik a gyerekeket, fiatalokat arra, hogy az iskolapad elhagyása után, egész életük során elkötelezettjei legyenek az általános és szakműveltségük bővítésének, gyarapításának akár úgy is, hogy önművelőkké váljanak (OECD 2000).

A kutatók végső következtetése az volt, hogy a megvizsgált országok közül Japánban, Dél-Koreában, Dániában és egyre inkább Angliában is, az évek hosszú során át kifejlődött egy tanulási kultúra, amely mint egy vallás, átfogja az egész társadalmat, és irányítja az emberek gondolkodását, cselekedeteit. Ennek következményeként, mind Keleten, mind Nyugaton, egyre inkább uralkodóvá válik az a nézet és gyakorlat, hogy az iskoláknak már kora gyermekkortól kezdődően olyanoknak kell lenniük, hogy ott a gyermekek jól érezzék magukat, ahol az önbecsülés jóleső érzését és az ismeretszerzés kellemes izgalmát tapasztalhatják. Az iskola ugyanis csak akkor tölti be igazán feladatát – állapítja meg az idézett jelentés –, ha belső motivációtól és az önaktivitástól inspirálva, a gyermekekben és fiatalokban már ebben a korban kifejlődik a tanulás megtanulásának készsége, az alkotás valamilyen öröme. A tanulás megtanulásának minden tantárgyra érvényes alapjai Trier és Peschar (1995) kutatásai nyomán a következők: problémamegoldó készség, kritikai gondolkodás, kommunikációs készség, a demokratikus értékek bensővé tétele, a politikai folyamatok és összefüggések megértése, valamint nagyon fontos a magas fokú önismeret és önbizalom. Egyetértés van abban, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozását olyan készségek megszerzése foglalja magában, mint a tanulási és gondolkodási technikák elsajátítása, a tudásmenedzsment ismerete, az önkifejezésnek, az interperszonális készségeknek tudatos birtoklása.

## KORMÁNYZATI TÁMOGATÁS, MEGALAPOZÁS

Mind a nyolc országban, „fent" és „lent" nyomatékosan hangsúlyozzák az oktatási teljesítmények fontosságát, a szülők és a tanárok egyaránt magas követelményeket támasztanak a gyermekekkel szemben. Az oktatási intézmények következetesen törekszenek arra, hogy mindenki számára megadják a lehetőséget a tanulásra. Az egész társadalom pedig, beleértve a munkaerőpiacot is, megfelelő anyagi és erkölcsi elismerésben részesíti mindazokat a fiatalokat és felnőtteket, akik jó eredményeket tudnak felmutatni a tanulásban. Az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés valójában már az alapiskolában kell, hogy megkezdődjék, mert a gyermekeknek tanulmányaik befejeztével megfelelő írás-, olvasás- és számolási készséggel kell rendelkezniük, hogy a középiskolában és későbbi életük során megfeleljenek a követelményeknek. A gimnáziumokban, szakközépiskolákban és a többi középfokú intézményben mindenképpen fontos a minél rugalmasabb tananyag, az egyéni tanulási utak maximális lehetővé tétele, az új technikai eszközök adta lehetőségek optimális kihasználása, az *általános és szakműveltség*

*részrehajlás nélküli egyenrangú nagyra értékelése*. Az általános és a szakműveltség közötti szakadék áthidalása sokat tehet ugyanis az iskolák nevelő-művelő és szelekciós funkciójának kibékítéséhez.

A nemzetközi tapasztalatokból levonható egyik lehangoló következtetés, hogy még azok a kormányzatok is, amelyek szavakban támogatják ugyan az egész életen át tartó tanulás koncepcióját, olyan oktatási politikát folytatnak, amely aláássa a gyermekek tanulási kedvét, tanulmányi fejlődését. Ahogy ezt ténylegesen az egyik OECD-országtanulmány megjegyzi: „a politikusok és döntéshozók között csak felszínes csatlakozás tapasztalható a nagy és szép elvekhez, de képtelenek arra, hogy szembe nézzenek azokkal a következményekkel, amelyek ebből a kétszínű magatartásból származnak. Ezek közé az elhanyagolt elvek és annak gyakorlati megvalósítása közé tartozik az egész életen át tartó tanulás is, amely ugyan a retorika szintjén nagy támogatást kap, de hiányzik az ennek megfelelő igazgatási és finanszírozási munkaprogram." (OECD 1996a)

## HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS AZ „LLL"

A kormányoknak is szembe kell nézniük azzal a ténnyel, hogy a különböző társadalmi környezetből érkező gyermekek egyenlőtlen iskolai előmenetele nem csökken, hanem markánsan megmarad a növekvő életszínvonal, az iskolázottság kiterjedése és az esélyegyenlőséget elősegítő reformok ellenére is. Ezek a generációról-generációra átöröklő hátrányos helyzetek elkerülhetetlenül végigvonulnak a foglalkoztatás világán is, és szintén nem kedveznek az egész életen át tartó tanulásnak. A munkával kapcsolatos felnőttoktatási és képzési programok is általában a már képzett dolgozók előrehaladását segítik. A kevésbé iskolázott, hiányos műveltségű munkavállalókat a képzési alkalmak még mindig csak nehezen érik el. Egyes országok tapasztalatai jól illusztrálják, hogy a gyakorlati munka nem fordítja szembe ezeket a kevésbé motivált fiatalokat az iskolai élettel, és a munkát szinte csalétekül lehet felhasználni annak érdekében, hogy megmaradjanak az oktatási rendszerben, ha egy kicsit tovább is tart a tanulási idő. Jó példák erre a dániai termelőiskolák, amelyek már nálunk is kezdenek meghonosodni. A fiatalok iskolázásának kiterjesztése mellett érvelt Barack Obama, az Amerikai Egyesült Államok elnöke is a 2012. januári értékelő beszédében. Meghirdette a tankötelezettség 18 évre való felemelését, mint ami az Egyesült Államok nemzetközi versenyben való lemaradása felszámolásának egyik lehetséges fő tényezője (B. Obama 2012).

## A MOTIVÁCIÓ ÉS A LEMARADÁS, LEMORZSOLÓDÁS

Napjainkban az OECD-országok 1 trillió US dollárt (!) fektetnek be az oktatásba, GDP-jük 4-9 százalékát évente – és oktatási reformok meg-megújuló hullámaival találkozhatunk szerte a világon. A curriculumokat folyamatosan korszerűsítik, a pedagógusképzést szüntelenül át- meg átvizsgálják, az értékelési és a felügyeleti rendszert permanensen átszervezik. Ráadásul az egyetemi férőhelyek és a végzettek száma is állandóan növekszik, és a tanulás ideje meghosszabbodik. Ez kétségtelen előrehaladás. Mindazonáltal sok országban még

mindig nincsenek megelégedve a tanulás eredményével és a tanulók általános motivációs szintjével. Némely országban, különösen Nyugat-Európában, úgy érzik, hogy egy helyben topognak, legalábbis más országhoz viszonyítva, és ezt a szemléletet látszanak alátámasztani az OECD nemzetközi matematikai és természettudományi tantárgyi vizsgálatai is. Ezek a felmérések ugyanis kimutatják a japán, koreai és szingapúri gyerekek elsőbbségét az európai társaikkal szemben, már ami a matematikában és a természettudományokban felmutatott eredményeket illeti.

Japánt és Koreát mégsem töltik el önelégültséggel ezek az eredmények. Gyermekeik a két tárgyból, amely a gazdasági növekedés szempontjából rendkívül fontos, a világranglista élén állnak, mégis aggasztja őket a középiskolai rossz tanulók, a bukottak és kimaradók emelkedő aránya. A japán oktatáspolitikusok szigorúan számon tartják a középiskolából notóriusan igazolatlanul hiányzók számát, mely több mint 100 ezer tanulót jelent évente, és hasonlóan izgatottan regisztrálják, hogy növekszik az évente 30 napnál hosszabb ideig távol maradók aránya. Koreában a lemorzsolódás viszonylag alacsonyabb, de nyugtalanítja őket a fiatalkori bűnözés terjedése, és az a tény, hogy a tanulóknak csak egyharmada elégedett az iskolai élettel, a tanulmányi munkával.

Úgy tűnhet, hogy a jövő pozitív gazdasági és foglalkoztatási fejleményeinek a reménye megfelelő motivációs hatást eredményez, és a fiatalok keményen dolgoznak az iskolákban, és jó úton haladnak ahhoz, hogy egész életen át tartó tanulókká váljanak. Mindazonáltal nagyon sok gyermek és fiatal ezernyi okból vagy képtelen, vagy nem hajlandó a kívánt erőfeszítést kifejteni a tanulás érdekében. Lehetséges, hogy a tanulás nem azonnali jutalma, amelyet ez a fajta szellemi tevékenység kétségtelenül magában hordoz, ellentétes napjaink uralkodó értékválasztásával, az *„ezt akarom, akarom, de azonnal”*, szemléletmóddal. Éppen ezért, még a jó és kedvező állások ígérete sem elegendő ahhoz, hogy az indolens, a mának élő tanulókat jobb belátásra bírja. Tekintve, hogy az oktatás, a tanulás sem ragadható ki szociális és gazdasági környezetéből, a szegénység egy másik meghatározó tényező, amely megakadályozhatja, hogy egyes fiatalok képességeiket kifejtsék. Másoknak súlyos családi és személyi problémáik lehetnek, vagy a kábítószer-fogyasztás veti őket vissza a tanulásban. Demotiváló tényező lehet maga a sablonos, rutinszerű tanítás is.

Az OECD-országokban, a becslések szerint, a tanulmányaikat befejezett fiataloknak mintegy 15-20 százaléka nem rendelkezik érdemleges kvalifikációval, amely jellemzője a hazai állapotoknak is. Még ennél is nagyobb az aránya azoknak a tanulóknak (15-30%), akiket a lemorzsolódás, a kudarc veszélye fenyeget. Ők azok, akiknek a legkevésbé lesz jól fizetett, biztos és folyamatos munkájuk, és nem tudnak gyermekeik számára sem alaposan előkészített indítást nyújtani. Az erre vonatkozó vizsgálatok kimutatták, hogy sok országban, úgy mint Írországban és Angliában, a csak alapiskolát végzett felnőttek körében a munkanélküliség kétszer olyan magas volt, mint akik középiskolai, egyetemi-főiskolai bizonyítvánnyal rendelkeztek. Nálunk ez annyiban különbözik, hogy a fiatal diplomásoknak átmeneti elhelyezkedési problémáik vannak, amely egyik nagy gondja foglalkoztatáspolitikánknak. A kutatások arra is fényt derítettek, hogy az OECD-országok felnőtt lakosságának mintegy egyharmada csak minimális alapismeretekkel rendelkezik (értsd: szövegértés és matema-

tikai ismeretek), és többségük munkanélküli. Tehát a funkcionális analfabetizmus, illetve a lakosság kettéválása műveltekre és műveletlenekre általános jelenség, amelyet az egész életen át tartó tanulás kompenzálhat ugyan, de véglegesen sohasem fogja megszüntetni. A korai motiválás a tanulásra azonban sokat segíthet.

## AZ ISKOLÁK FELADATAI AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS MOTIVÁLÁSÁBAN

A legújabb motivációs kutatásokból levonható az a következtetés, hogy nem is annyira a távoli jövőben gyökeres változásra van szükség a tanítás módjában és értékelésében. Abból kell kiindulni, hogy napjaink iskolarendszere – melyet általában a részletekbe menő, kötelező nemzeti alaptantervek; az életkor szerinti osztálybesorolás; az előre kidolgozott merev órarendek, valamint az autokratikus tanulási stílusok és a lexikális tudás igénylése jellemez, előbb vagy utóbb kihalásra van ítélve. Még a távol-keleti országok kormányai is (úm. Japán, Korea, Szingapúr), melyeknek iskoláira az előzőekben említett „hagyományos" oktatási stílus az érvényes, elismerik, hogy a változás nemcsak elkerülhetetlen, hanem szükséges is. Az egységes vizsgarendszer megkövetelése, amely jelenleg a legtöbb országra jellemző, ellentmondásos véleményt vált ki. Egyfelől, némely országban, ahol egységes vizsgakövetelmények már régóta nincsenek, gondolkodni kezdenek azon, hogy szabványosított teszteket vezessenek be a tanulási teljesítmények növelésére. Másfelől mind több elméleti és gyakorlati szakember úgy vélekedik, hogy nem helyes a kötelező vizsgaeredmények jelentőségét túlbecsülni, melyek elsődlegesen egy szűk terület lexikális eredményeit kérik számon, és *kevésbé fejlesztik az áttekintő képességet, a motivációt, az önbecsülést, amely a legbiztosabb alapot nyújtja az egész életen át tartó tanulás számára.*

Ha azonban ilyen magas igényt támasztunk a pedagógusokkal szemben, viszonzásul adni is kell nekik valamit. Douglas Osler oktatási szakértő ezt elismerve, a következőképpen fogalmazta meg véleményét a motiválásra serkentő tanulás jelentőségéről: „Az egyik fontos tényező, hogy a tanárnak több ideje legyen felkészülni, és hosszabb ideig legyen kapcsolatban a tanulókkal. A legalapvetőbb tényező a minőségi tanulásban a minőségi oktatás. Ha a fiataloknak jó kapcsolatuk van a tanárral, jönni fognak, együttműködnek majd és tanulni fognak. Ez jobb a munkalapoknál és a számítógépeknél." (Times Educational Supplement 1999, May 28) A pedagógusoknak azonban több mint időre van szükségük, ha ők egy sokkal motiválóbb iskolai környezetet akarnak megteremteni a gyermekek számára. Valami olyasmire van szükségük, amelyet bizony csak ritkán kapnak meg a fejlett országokban – ez pedig a politikusoknak, munkaadóknak, a helyi közösségeknek a támogatása és a szülőkkel való szoros együttműködés, lásd Japán (OECD 2000).

## SZÜLŐI MOTIVÁLÁS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRA

Ha a szülők táplálják gyermekeikben a világ különféle dolgai iránti természetes kíváncsiságot azáltal, hogy fogadják kérdéseiket, bátorítják felfedezési kedvüket, és megismertetik őket azokkal a forrásokkal, amelyek kitágítják látókörüket, akkor ezzel azt az üzenetet adják gyermekeiknek, hogy érdemes tanulni, mert a tanulás mulatság és megelégedettséget nyújtó tevékenység. Ha a gyermek olyan családban növekedik fel, ahol táplálják benne az önbecsülés, a tudás, az autonómia és az eredményesség érzését, akkor kialakul benne a tanulási siker öröme, és minden valószínűség szerint egész életen át tartó tanulóvá válik, és vállalja az ezzel járó szellemi és fizikai erőbefektetést (Lumsden 1994). A szülők befolyása azonban nagymértékben változik társadalomról társadalomra. Egy ázsiai és egy amerikai kutatócsoport tagjai azt vizsgálták, mi az oka annak, hogy a japán és a kínai gyerekek tanulási teljesítményei következetesen felülmúlják európai és amerikai társaikat. Azt a választ találták, hogy az okok jelentős része független az iskolától és az osztályban tanultaktól (Stevenson and Stigler 1992). Az ázsiai szülők kevésbé tolerálták gyermekeik közepes teljesítményét, mint amerikai megfelelőik, és arra ösztönözték gyermekeiket, hogy több időt fordítsanak az otthoni tanulásra. Ezeket az eredményeket több más kutatás is alátámasztotta, legutóbb Eaton és Dembo vizsgálata (1997). Az ázsiai és a kaukázusi tanulók összehasonlításából azt láttuk, hogy a kudarctól való félelem és a szülői nyomás miatt az ázsiai gyerekek tanulmányi eredményei jobbak voltak.

## ÖSSZEGZÉS

Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítson bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítson szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni (Szent-Györgyi Albert).

Az egész életen át tartó tanulás olyan egész életen át tartó folyamat, amely által az egész személy teste (genetikailag, fizikailag és biológiailag), valamint szellemileg (ismeretekben, készségekben, attitűdökben, értékekben, érzelmekben, hitben és érzékelésben) tapasztalja társadalmi és természeti környezetét, és annak lényege kognitívan, emocionálisan, gyakorlatilag vagy ennek bármilyen formájában átalakul és integrálódik az egyén teljes személyiségébe, biográfiájába (élettörténetébe), és ennek eredményeként egy folymatosan változó, tapasztaltabb, műveltebb személyt eredményez (Peter Jarvis 2009, 25). Mi ez, ha nem emberi és társadalmi evolúció?

## IRODALOM

Motivating Students for Lifelong Learning (2000). OECD, Paris. 198.

Trier, U.P. – Peschar, J. (1995), „Cross-curriculum competencies: Rationale and Strategy for development a new indicator", In OECD, *Measuring What students learn*, Paris.

OECD (1996a): Lifelong Learning for All. Paris.

Lumsden, L. (1994), Student motivation to learn. ERIC Digest, 92.

Stevenson, H. W. – Stigler, J. W. (1992): *The Learning Gap: Why our schools are failing and What we can learn from Japanese and Chinese education*, Summit Books, New York.

Eaton, M. J. – Dembo, M. H. (1997), „Differencies int he motivational beliefs of Asia-American and North-Asian students". *Journal of Educational Psychology, 89 (3).*

Szent-Györgyi Albert: www.citatum.hu/szerzo/szent-gyorgyi albert

Jarvis, Peter (2009): *What is lifelong learning?* (p.29, printing)

Obama, B. évértékelő beszéde: http.//atv.hu/cikk/video-2012 125_obama_évértékelő

Maróti Andor

# Néhány gondolat az élethosszig tartó tanulásról

Milyen tanulás az, mely átfoghatja az emberi élet egészét? Gondolom, semmiképp sem valamilyen „iskolás" tanulásról lehet szó, de még arról sem, hogy a tanulás egy meghatározott szöveg egyszerű átvételét jelenti. Kétségtelen ugyan, hogy minden tanulásban az ember másoktól vesz át információkat, de az nem maradhat meg azok tudomásulvételénél, mert az nem tudás, még ha el is tudjuk ismételni, amit nekünk mondtak vagy írtak. Tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha az megmozgat bennünk valamit, aminek a segítségével megértjük, amit hallottunk vagy olvastunk. Az eredményességéhez össze kell kötnünk az új információt a már meglevő ismereteinkkel, tapasztalatainkkal. Az is kívánatos, hogy ezen túl a gondolkodás továbbfejlesztésének lehetőségét is felfedezzük, legalább egy probléma felismeréséig, egy megválaszolandó kérdés felvetéséig. Az ilyen késztetés a keresés, kutatás folyamatát indíthatja el, amit bátran nevezhetünk már „élethosszig tartó tanulásnak". A folyamat azonban csak akkor válhat tartóssá, ha a nyílt gondolkodás jellemzi, a még ismeretlen összefüggések iránti érdeklődés, kíváncsiság. Noha ez az emberi lét jellemző sajátossága, mégsem válik gyakorlattá sok ember gondolkodásában. Sokan rekednek meg a mindennapiság konkrétumainál, anélkül, hogy keresnék a jelenségek mélyebb értelmét, alakulásának távlati esélyeit. Egy példával talán érthető lesz, miről is van szó. A felnőttoktatás egyik amerikai szakértője, J. W. Apps írt le könyvében egy érdekes jelenetet. Egy alkalommal sétája közben építkezéshez közeledett. Megkérdezte az egyik kőművest: – Mit csinálnak? – Láthatja – mondta a megkérdezett – falat rakok. A kérdező arrébb ment, és megszólított egy másikat, és feltette ugyanazt a kérdést: mit dolgoznak? És ő másképp felelt: – Katedrálist építek.[2] E kétféle szemlélet jól érzékelteti a zárt és a nyílt gondolkodás minőségi különbségét. Az első csak a pillanatnyi jelenben adódó feladattal törődik, a második a távlati célt is szem előtt tartja, annak ellenére, hogy az ő munkája csak része egy közösségi feladatnak. Elvontabban fogalmazva: az első a maga részmunkáját önmagában nézi, a második egy nagyobb egység részeként. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy az életében igazán csak ez az utóbbi lesz képes arra, hogy a dolgokat összefüggésekben lássa, és eligazodjék az élet bonyolultságában. Önkéntelenül is ide illeszthető Karácsony Sándornak, a múlt század 40-es éveiben a debreceni egyetem pedagógia szakos tanárának egy különös megállapítása: „Nem minden nagykorú embertársam felnőtt is egyben. Sokaknak az élete mennyiségi változások egymásutánjából tevődik össze, ezek születnek, nőnek, öregszenek, a végén meghalnak. Felnőttnek lenni minőségi változás, ugrásszerű fejlődés következménye. Hadd tegyem hozzá: a minősé-

2 Apps, J. W.: Mastering the Teaching of Adults. Krieger Publishing Co., Malabar, Florida,1991. Magyarul: Andragógiai Szöveggyűjtemény. II. kötet. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997

gi ember felnőtt ember. Ne haragudjanak meg érte a többiek, hogy áperte megmondom, csak bizonyos fajta emberek felnőttek, könnyű ezek után kitalálni, hogy kik. A többiek, ha emberkort értek is, bizony csak nagykorúak"[3]. Ha úgy véljük, van igazság ebben a megkülönböztetésben, akkor hozzá tehetjük: a tanulás valójában az ember tudatos személyi fejlesztésének a vállalása. És ezzel talán meg is fogalmaztuk, mit értünk az „élethosszig tartó tanulás" lényegének.

Ebből következik, hogy *rendszerré* kell válnia. Mit értek ezen? A részek kapcsolódását, úgy, hogy ne csak kiegészítsék egymást, hanem kölcsönösen hassanak is egymásra. Ha konkretizálni akarom a rendszer mibenlétét, akkor megállapíthatom, hogy ez többféle módon értelmezhető. A legegyszerűbb értelmezés életkorok szerinti: a gyermek- és ifjúkori tanulást követnie kell a felnőttkorinak, majd ezt tetőzi be az öregkori tanulás. Az összefüggésük azonban csak akkor valósulhat meg, ha a sajátos feladataik már egymásban is megjelennek. A műveltséget alapozó korai tanulás eredményességének feltétele, hogy kifejlessze az egyéni érdeklődést és az önálló gondolkodást; az élet második szakaszában a szükségszerű specializálódás és gyakorlatiasság eredményes csak akkor lehet, ha nem veszti el az egységben látás igényét és képességét; s végül az élet utolsó részében kibontakozik a megszerzett tudásnak az egyénre vonatkoztatottsága a fizikai és a mentális egészség megőrzésére és kiteljesedik a személyes műveltségnek az egyetemes emberi létre vonatkoztatottsága.

E rendszer azonban nem csak életkorok szerint tagolódhat. A róla szóló nemzetközi irodalom szerint *„az élet mindegyik területére ki kell terjednie"*. Természetesen nem valamilyen polihisztorságról van itt szó, ez napjainkban lehetetlen. Csak arról, hogy át kell fognia az emberi lét fő területeit: a világ természeti és tárgyi meghatározottságát, s benne az emberi közösségeket (a családi, lakóhelyi, össztársadalmi együttélés szintjein), valamint az egyéni életben kifejlődött készségeket, képességeket, tapasztalatokat, ismereteket, azok szemléletté válását, s az egyénre jellemző gondolkodásmód tárgyilagos megértését. A tudásnak és a műveltségnek ebben az összhatásában felmerülhet a kérdés: „Ki is vagyok én?" „Miben különbözök másoktól?" „Mit akartam elérni, és mit tudtam megvalósítani az életem során, mik az eredményeim, kudarcaim?" „Milyen okok játszottak közre ebben?" Az ilyen kérdéseket az emberek ritkán teszik fel maguknak, feltehetően azért, mert azt hiszik, jól ismerik önmagukat. Pedig az ilyen számvetés elvezethet a mélyebb önismerethez, s ezen át a másokhoz és a körülöttünk levő valósághoz fűződő viszonyunkhoz. A személyes létből történő kitekintés éppúgy mellőzhetetlen mint az önismeret, hiszen mindenki annak a szűkebb és tágabb közösségnek a terméke, amelyben él. Napjainkban a közélet gyakran emlegetett fogalma a *demokrácia*. Ha megvizsgálná valaki, az emberek mit értenek ezen a fogalmon, általában a politikai hatalommal kapcsolatos nézeteket találná meg, eléggé eltérő, sokszor egymással szembenálló véleményekkel. Ez a tarkaság alighanem összefügg azzal, hogy alig beszél valaki az egyén vállalt felelősségéről a közélet alakításában. Mintha az ilyen aktivitás

3 Karácsony Sándor véleményét az 1949-ben írott, de kéziratban maradt művéből Durkó Mátyás idézte a *Debreceni Szemle*, 1997. 2. számában, a 286. oldalon.

kizárólag azokra tartozna, akik politikai funkciót vállalnak, a társadalom nagy többsége csak a szavazataival vehet részt a demokratikus viszonyok kialakításában. Kérdéses azonban, hogy lehet-e demokratikus társadalmat demokraták nélkül megvalósítani? Ha arra gondolunk, hogy a felnőttképzés nálunk csaknem kizárólag a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmai feladatokra korlátozódik, rádöbbenhetünk, hogy közben teljesen lemond arról, hogy az állampolgári képzéssel segítse a demokratikus viszonyok fejlesztését.

Tény persze, hogy az ilyen képzést csak megfelelő társadalmi-történeti alapokra lehet felépíteni. Megadja-e ezt az iskolai oktatás? Megadja-e minden fiatalnak? Az „élethosszig tartó tanulás" nemzetközileg elfogadott irodalma szerint ennek *minden emberre ki kell terjednie*. Ha figyelembe vesszük a felnőttkori tanulásról készült nemzetközi összehasonlító adatokat, ennek a célnak a realitását ma nálunk kétségbe kell vonnunk. Egy 2009-ben végzett felmérés mutatta ki, hogy a 25 és 64 év közötti felnőtteknek hazánkban mindössze 3,1 százaléka tanul. Az Európai Unió országainak átlaga 9,5 százalék, Finnországé 27, Dániáé 30 és Svédországé 32 százalék. A mi eredményünk az EU 27 országa közül a 24. helyen áll, mögöttünk csak Görögország, Románia és Bulgária van. Egy 2005-ben végzett vizsgálat azt kérdezte, hogy az utóbbi tizenöt évben tanult-e valaki valamit. A magyarországi felnőtt lakosság 72 százaléka válaszolt nemmel, a 8 osztályt el nem végzettek között ez 99 százalék volt. Egy 2008-as felmérés szerint a hazai felnőtt lakosság harmada mondta, hogy sohasem olvas könyvet, másik harmada pedig azt, hogy csak ritkán. Ezek az adatok megengedik azt a feltételezést, hogy országunkban magas lehet az úgynevezett funkcionális analfabéták száma. Olyanoké, akik gyermekként tanultak ugyan írni, olvasni, számolni, de ezt életükben gyakorlatilag nem tudják megfelelően használni. Egy olyan korszakban vagyunk kénytelenek ezt tudomásul venni, amely korszükségletként említi a „*tudástársadalom*" fogalmát.[4]

Kérdés ezek után, hogy mit lehet tenni az ilyen elmaradottsággal? Tudomásul vehetjük, hogy társadalmunk nagy része nemcsak a felnőttkori tanulást látja szükségtelennek, de azt is, ami ezzel együtt jár, a személyi változás, fejlődés igényét. Pontosabban: akarja ezt – legalábbis az életkörülményekben –, de azt is úgy, hogy mások adják meg a hozzá szükséges javakat, eszközöket, és személyesen ezért ne kelljen semmit sem tenni. Persze ez a negatív attitűd már korán kialakulhat a családi légkörben és az olyan iskolákban, ahol a tanulás a leckék gépies memorizálásával és gondolkodás nélküli felmondásával jár. Németh László mutatott rá a múlt század 30-as éveiben arra, hogy ha az iskolai tanulás örömtelen, unalmas, kényszerű tevékenység, akkor felnőttkorra a kultúra iránti igény szükségszerűen korlátozódik a legalacsonyabb szintű szórakozásra. Az ilyen folyamat tanulásellenessé teszi az embert, és ezt felnőtt korban már szinte lehetetlen visszafordítani. A nemzetközi tapasztalatok szerint azonban ez mégsem lehetetlen. Ha a felnőttképzés például az élet válságos helyzeteiben nyújt segítséget, és a „tananyag" kinek-kinek a saját élete, tapaszta-

4 Az adatok Imre József „Kutatás, fejlesztés, innováció, értékteremtés és az életen át tartó tanulás" c. előadásában, illetve Kleisz Teréz „ A kritikai felnőttoktatás elsorvadása?" c. előadásában a" Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencián. Pécsi Tudományegyetem, 2010. április 29–30. 131. és 402. oldal.

lata, akkor ez a gyakorlat bizonyítja a „hasznosságát".[5] Persze nem receptszerű megoldások átadásával, hanem olyan véleménycserével, amelyben feltárulnak a válságos helyzet okai és a problémamegoldás lehetséges módjai, s ahol az okok és megoldásmódok összehasonlítása, az alkalmas válaszok értékelése, kiválasztása lesz a cél. Az ilyen tanulás is tanulás, még ha nem is jár együtt új ismeretek átvételével, csak a meglevő tudás mélyül el és válik gyakorlatilag alkalmazhatóvá. Különösen akkor várható ilyen eredmény, ha az egyén nem marad magára, hanem egy tanulócsoport részeseként kap indítékot e távlatok vállalására.

Kétségtelen, hogy ennek ellenére is van egy megoldhatatlannak látszó probléma. Az, hogy nem annyira a tudatlanság a legfőbb akadálya az élethosszig tartó tanulás társadalmi elterjedésének, hanem a *félműveltség*. Az a magatartás, amely azért áll ellen a felnőttkori tanulásnak, mert úgy véli, ő már mindent tud, és amit mégsem, az felesleges. Az a meggyőződése, hogy neki mindig mindenben igaza van, és aki tőle eltérően más véleményen van, az ostoba vagy hazudik. Ő sohasem ismeri el, hogy téved, s ha mégis azt látja, hogy rosszul tett valamit, akkor másokat hibáztat. Szerinte ő tökéletes, és ebben nem kételkedik. Ortega y Gasset, a XX. század neves spanyol filozófusa szerint ez a típus vált az újkor tömegemberévé, és lett a politikában a diktatúrák képviselőjévé és kiszolgálóivá. Paradox módon él vissza a demokráciával, a vélemények szabad hangoztatásának jelszavával hirdeti mások becsmérlésének, rágalmazásának a szabadságát.[6] *Márai* Sándor írta 1943-as naplójában: „Az emberi életközösségek egyik legtökéletesebbjében, Periklész, Pláton és Szókratész Athénjében, ahol a kultúra egy közösség általános életformája volt… Szókratészt halálra ítélték. Igaz, hogy szótöbbséggel. De ez a szótöbbség erősebb, mint a kultúra".[7] A második világháború szomorú tanulságaiból és az alapfokú oktatás korlátozottságából kiindulva az I. Felnőttoktatási Világkongresszuson, 1949-ben figyelmeztetett a következőkre Jean Guéhenno, a népművelés párizsi felügyelője: „Nem töprenghetünk cselekvés nélkül, látva az ifjaknak azt a nemzedékét, amelynek a gondolkodását 14 éves korában és ettől kezdve a véletlenre bízzuk… Igaz, ők tudnak már olvasni. De minden utcasarkon hallhatják a hangosan beszélőt, a rádiót, olvashatják az újságot. Ezek a fiatalok kész prédái a propagandának. A pártok küzdenek a megnyerésükért. Ők azonban valamennyien családjuk, közvetlen környezetük, országuk előítéleteinek a befolyása alatt állnak. Csak azért olvasnak, hogy megerősítsék az előítéleteiket. A propaganda egyenesen arra inti őket, hogy árulókká válnak, ha másfelé keresnek tájékozódást. Az olvasás a legszörnyűbb eszközévé válik a toborzásnak. S az a hiúság, mely büszke arra, hogy olvasni tud, lenyűgözi a gondolatot. Hatalmas feladat áll előttünk, ha meg akarjuk őrizni minden emberben az igazságérzetet".[8] Talán nem szükségtelen levonni ebből a tanulságot: nemcsak az ismeretek bővítése a cél, hanem a gondolkodás fejlesztése is, az önálló és kritikus gondolkodás érdekében.

5 Németh László: A művelődés reformja. In Németh L.: Művelődéspolitikai írások. Múzsák Közművelődési Kiadó, é.n. 72 o., még Németh L.: Pedagógiai írások. Kritérion Könyvkiadó, Bukarest, 1980. 42.

6 J. Ortega y Gasset: A tömegek lázadása. Pont Könyvkereskedés. Budapest, é.n.

7 Márai Sándor: Napló 1943–1944. Helikon Kiadó, 1998, 61.

8 Idézi A. S. M. Hely a „New Trends in Adult Education" c. könyvében. UNESCO, Párizs, 1962. In Szöveggyűjtemény a népművelés-elmélet tanulmányozásához. Szerk.: Maróti Andor. Tankönyvkiadó, 1968, 141–142.

S hogy ez még magasabb szinten sem szükségtelen, arról hadd osszam meg egy személyes élményemet. Egyetemi hallgatók szemináriumi csoportjában vetítettem le egy részletet a *Kabaré* című amerikai filmből. A film Németországról szól, abból az időből, amikor a liberális politikai hatalmat akarják felváltani a nemzeti szocialisták. A vetítésre kiválasztott részletben két külföldről érkezett fiatal elmegy német barátjukkal egy kerti vendéglőbe. Ők végig külső szemlélői maradnak a történteknek. A hangulat idilli. Süt a nap, csend van, a vendéglő asztalainál békés polgárok söröznek. Azután egyszer csak megjelenik előttük egy szőke fiatalember, és énekelni kezd. A hangja szép, az arca is megnyerő, a dal a táj szépségeiről szól. Az emberek figyelni kezdik őt. Az ének megragadja őket. Ám a dal egyre gyorsabb ütemű és hangosabb lesz, mintha a fiú már nem egyedül énekelne. S valóban, mellette egy másik fiatal is énekel, hasonlóan szép arcú és szépen öltözött. Az egyre hangosabb dal azonban már korántsem kelti egy népdal hangulatát, a dübörgő ritmusa inkább harci riadót jelez, és a szöveg is ehhez illeszkedik, a haza védelmére hív. Az őket hallgató emberek pedig egymás után kapcsolódnak be ebbe az énekbe, helyükről felállva átveszik a kezdeményezők karmozdulatát, kezüket ferdén fölfelé tartják, és közben a kamera az éneket elkezdő fiatalok karjára mutat, rajta horogkereszt van. A kertvendéglőben teljes az azonosulás. Csak egy munkás külsejű öreg marad ülve, és a fejét csóválja.

Amikor a vetítés befejeződött, megkérdeztem az egyetemi hallgatóimat, mi a véleményük a látottakról. Egy ideig csend volt, aztán megszólalt egy szelíd leány: – Nekem az tetszett, hogy az énekbe mindenki bekapcsolódott. Megdöbbentem. Csak ennyit értett meg belőle? Kedvem lett volna megkérdezni: – Szívesen csatlakozott volna hozzájuk? A karszalagos énekesekhez is? De nem akartam megsérteni a jámbor lánykát. Azóta is foglalkoztat azonban ez az eset, és gondolkodom, csak számomra beszédes ez a jelenet, önmagában is, és idézi fel a múlt század retteneteit? Akik ezt nem élték át, azok csak az elhangzó ének hatására figyelnek?

Csoma Gyula

# Az egész életen át tartó tanulás céleszméiről

A nevelés, a tanítás, illetve – ha a magunk egyéni szempontjait nézzük – a tanulás *céljai* azokat a *végső pontokat* jelölik ki, amelyeket a neveléssel, a tanítással, illetve a tanulással el kívánunk érni. A nevelés, a tanítás, illetve a tanulás *feladatai* pedig azokat a nevelési, tanítási, illetve tanulási *teendőket* adják, amelyeket a célok felé történő haladás érdekében el kell végeznünk. A 20. század első felének neveléstudósa, Imre Sándor magyarázta meg ilyen magától érthető egyszerűséggel a pedagógia, illetve vele együtt az andragógia, egyébként elég elvontan és gyakran elég bonyolultan megjelenő célfogalmát.[9]

Kétségtelen, hogy nevelni, tanítani aligha lehet anélkül, hogy ne kérdezzük meg: *milyenné, mivé* váljon az, akit, avagy azok, akiket nevelünk, tanítunk? Illetve milyenné, mivé váljunk mi, önmagunkat alakítva, tanulva? És válaszolnunk is kell a kérdésekre. A válaszok jól behatárolható nevelési, tanítási, illetve tanulási ügyekben döntenek. Közöttük abban a sarkalatos ügyben, hogy a nevelés, a tanítás programjait – kifejezhetjük egészen átfogóan és hivatalosan: a nevelési-képzési ellátórendszerek – *mit tanítsanak*? Illetve – ha a magunk egyéni nézőpontját használjuk –, mi magunk *mit tanuljunk*?

A nevelés, a tanítás és a magunk tanulási céljai hierarchiába rendeződnek. Vannak közelebbi és távolabbi célok, vannak konkrétabbak és általánosabbak, elvontabbak, sőt egészen általánosak és elvontak is. De a hierarchia lépcsőinek áttételein át, a legáltalánosabb és legelvontabb célok is leérnek a tennivalókig, és – bár, ha nagyon a magasból jönnek, esetleg csupán a tendenciákat meghatározva – részt vesznek a konkrét nevelési, tanítási teendők kijelölésében. Legfeljebb a jelenlétük nem mindig tudatosul bennünk, hatásukat nem mindig vesszük észre.

Magukat a célokat elég sokféle tényező alakítja. Az általánosság és az elvontság legmagasabb szintjein, az ellátórendszerek nevelési, tanítási céljait leginkább nevelésfilozófiákká rendezett vagy csupán ideológiákká összefoglalt eszmék szabályozzák. A magunk tanulási céljainak is lehetnek – ha nem is rendezett nevelésfilozófiai –, de eszmei, ideológiai vonatkozásai. Ekként jelennek meg a célok az egész életen át tartó tanulás gondolatvilágában és programjaiban is.

Az UNESCO Felnőttoktatási Világkonferenciája elég régen, 1960-ban, Montrealban deklarálta *az egész életen át tartó, permanens tanulás* eszméjét és elkerülhetetlenségét. Azt is megállapította, hogy *az egész életen át tartó, permanens tanulás már tény, bár egyenlőtlenül és különböző intenzitással van jelen a nemzetek, a társadalmak életében.* A világkonferencia dokumentumainak megjelenését követően,[10] a téma alapművét Paul Lengrand 1970-ben

9 Imre Sándor: Neveléstan. Bp., 1928.

10 Declaration de Montreal Etudes et documents d' education. No. 46. UNESCO, Paris, 1963.

adta ki *Introduction a l' education permanente* címmel. A hazai reagálás nem sokat késett. Marx György könyve, a *Gyorsuló idő* 1971-ben látott napvilágot. Az 1970-es években aztán sorra jelentek meg itthon a permanens tanulás ügyében írott tanulmányok.

A montreali konferencia abból indult ki, hogy a társadalmi változások, a tudományos és a technikai fejlődés felgyorsult üteme ma már egy nemzedék életén belül is új tudások (ismeretek, képességek, gondolkodási és cselekvési műveletek, attitűdök, mentalitás, szemlélet, magatartásformák) elsajátítását kívánják. A XX. század második felére már felbomlott az életkoroknak az a hagyományos rendje, amelyben a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig a munka időszaka. Új helyzet állt elő, új igények keletkeztek, a világ egyre kevésbé lett megérthető és megélhető a tudás egyszer megszerzett, véges rendszereivel. Tudások vesztették érvényüket, és eddig sosem volt tudások keletkeztek. (Szükségünk lett olyan tudásokra, amelyek gyermek- és ifjúkorunkban még nem léteztek, ezért az iskolában vagy másutt, annak idején nem is tanulhattuk.) A természeti és a társadalmi környezethez való alkalmazkodásunk: az utóbbi keretei között a gazdaság, a munkaerőpiac tudásigényeinek változásai – tudásunk folyamatos megújulását kívánják. Az emberek az egész életükön át tartó, folyamatos (permanens) tanulás révén teljesíthetik ki önmagukat, és biztosíthatják helyüket a társadalmi munkamegosztásban.

Az egész életen át tartó, permanens tanulást (nevelést, oktatást, képzést) a közgondolkodás, de a neveléstudományi és az oktatáspolitikai szemlélet is, hosszú ideig a felnőttkori tanulás, illetve a felnőttoktatás, a felnőttképzés ügyének tekintette. Lassan azonban a neveléstudományi és az oktatáspolitikai szemlélet, a felnövekvő nemzedékek tanulását (nevelését, oktatását, képzését) is az egész életen át tartó, permanens tanuláshoz illesztette.

Az egész életen tartó, permanens tanulást a fához szokták hasonlítani. A hasonlat a mitologikus világfa, avagy az életfa, illetve a mesebeli égig érő fa reminiszcenciáit kelti. A fa vaskos és egy irányba, felfelé növő törzse a tanulás alapvonulatát, a gyermek- és ifjúkori tanulást jelképezi, amelynek tipikus közszolgálati intézményei az óvodáztatási-közoktatási ellátórendszerben találhatók. A fa különböző vastagságú, irányú, szerteágazó ágai és rajtuk a levelek, a kibomló lombkorona, a felnőttkori tanulás szimbólumai.

Az egész életen át tartó, permanens tanulás a XX. század vége felé hivatalos oktatáspolitikai tényezővé vált, vagy legalábbis elkezdődött az a folyamat, amely a teoretikus szintről kormányzati szintekre emeli. Az Európai Unió transznacionális politikai szervezetei, valamint hatásukra a nemzeti kormányok egyre inkább (lassabban-gyorsabban, több vagy kevesebb hozzáértéssel) hozzáalakítják szemléletüket, és keresik tennivalóikat az egész életen át tartó permanens tanulás ügyeiben.[11]

Az *egész életen át tartó, permanens tanulás* kifejezés a használatban *permanens tanulássá* rövidült. A rövidítés a francia szakkifejezést (*l' education permanente*) idézi. Azután az 1980-as években (szinte észrevétlenül) ezt a rövidítést egy másik, a valóban hosszú

11 Alapvető európai dokumentumok: az Európai Bizottság 1996-ban kelt ún. Fehér könyve („Tanítani és tanulni"), valamint a 2000-ben deklarált Liszaboni Nyilatkozat

montreali terminus technicus első része, az *egész életen át tartó tanulás* váltotta fel, illetve még inkább ennek angol nyelvű (amerikai) eredetije: a tömör *lifelong learning*.

A terminológiai váltással együtt szemléleti, sőt eszmei – mondjuk így: célelméleti – váltás következett.

Az eredeti montreali céleszmében az egész életen át tartó, permanens tanulás – *permanens tanulássá* lerövidítve is – egyetemes emberi értékeket hordoz, olyan fejlesztést tételez fel, amely az általános műveltség és a szakműveltségek harmonikus egységére építve, minden ember (a személyiség) minél teljesebb kibontakozását célozza. Kissé filozofikusan: minden ember Homo sapiensi lehetőségeinek minél teljesebb egyéni és társadalmi kibontakozását remélve. Mondhatjuk úgy is, hogy a legabsztrahálhatóbb és leggeneralizáltabb célelméleti megfontolások a Homo sapiens-t – nyilván eredendően, sapiensi sajátosságként – homo moralisként, homo aesteticusként, homo ludensként, homo faberként, homo oeconomicusként, homo politicusként, homo ideolgicusként írják le, s az emberi tanulás célját, tartalmait és lefolyását ennek a sokféle minőségnek megfelelően értelmezik. Ezzel együtt a nevelés, a tanítás és a tanulás permanens folyamatának végső céljait tartalmazó eszme az emberi önnevelő, önképző erők minél teljesebb kifejlesztését hangsúlyozza. Azt az állapotot várja, amelyben a permanens tanulás folyamataiban a nevelés, a képzés egyszer csak megszünteti önmagát, átadva a helyét az önnevelésnek, az önképzésnek.[12] Nehéz eldönteni, hogy milyen mértékű utópia lengi át e szépreményű, elvont céleszmét, de kétségtelen, hogy tág, szinte végtelen teret kíván biztosítani a tanulás számára. És megfelel egyféle filozófiai emberképnek, az ember mibenlétéről és lehetőségeiről vallott felfogásnak.

Ezzel szemben az egész életen át tartó permanens tanulás mint *lifelong learning*, már kifejezetten és kizárólag ökonómiai célú, tudáspiaci irányú tanulásról szól. Igaz, az ökonómiai, tudáspiaci karakterű céleszme túlmutat a szaktudáson, mivel összetett, soktényezős ismeret- és képességrendszert, az általános műveltség és a szakműveltségek összerendezéséből kialakuló tudásokat tételez fel, amelyeket mostanában szívesen neveznek *kompetenciáknak*. Olyan fejlesztési tartalmakat tart kívánatosnak, amelyek az emberek (a személyiség) minél teljesebb személyes és társadalmi kibontakozását szolgálják. De mindezek a tudások (kompetenciákként is) az emberi tudás *humántőke* mivoltát, a gazdaság számára akkumulálódó *emberi erőforrás*-minőségét fejezik ki.[13] Mondhatjuk úgy is, hogy a lifelong learning típusúvá lett céleszme a *Homo sapiens-t* kizárólag *Homo ökonomikusként* tételezi, és az emberi tanulás egész életen át tartó funkcióit ennek megfelelően értelmezi. Így tehát, célelméletileg, minden ember (a személyiség), minél teljesebb személyes és társadalmi

12 Durkó Mátyás két munkája tárgyalja átfogóan a témát: a Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1998), valamint a Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói, (Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, Pécs, 1998.)

13 A humántőke és az emberi erőforrás fogalmának legfőbb kútfeje minden bizonnyal *Theodor W. Schultz* amerikai közgazdász 1971-ben, itthon 1983-ban megjelent könyve, a *Beruházás az emberi tőkébe, az oktatás és a kutatás szerepe*, amely a szerzőnek közgazdasági Nobel-dijat hozott, az oktatás és képzés gazdasági megítélésében pedig szemléletváltást.

kibontakozásának, valójában csupán gazdasági, tudáspiaci jelentése és jelentősége van. Az általános műveltség tudástartalma kifejezetten a gazdasági, tudáspiaci igények felé fordul, tudáspiaci összefüggések közé kerül. Ami viszont konkretizálja, és ezáltal behatárolja – tudáspiaci körülmények között, a fizetőképes tudáskeresletet kielégítő tudáshoz rendeli – tehát szűkíti a tanulás tereit. (Az a tudás számít valóban tudásnak, amelyik elkél a tudáspiacon.) És kétségtelenül egyféle – a montrealitól eltérő – filozófiai emberképnek, az ember mibenlétéről és lehetőségeiről vallott másik felfogásnak felel meg.[14]

A kérdés most már az, hogy melyik céleszme lesz az irányadó? Melyik koncepció uralhatja a politikát, és hatja át a nevelési-tanítási ellátórendszerek intézményeit, a közvélekedést és a magunk tanulási céleszméit?

14 A lifelong learning ökonómiai tartalmára vonatkozóan lásd az OECD 2001-ben lezajlott miniszteri találkozójának alapelveit: Élethosszig tartó tanulás mindenkinek! – az OECD oktatáspolitikai alapelvei. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 3. sz. (Mihály Ildikó ismertetése.) Lásd még a kontrasztot is: „Az oktatás a gazdasági megfelelési kényszer hálójában vergődik". Gergely Gyula: Gondolatok napjaink oktatási kihívásairól. In *Felnőttképzés*, 2010. 3. sz.

Dobos Ágota

# Gondolatok a módszertan fontosságáról a felnőttek képzésében

A felnőttképzés módszertana nálunk sajnos gyakran háttérbe szorul a tartalmi, szervezési kérdések mellett, sokszor elsikkadni látszik, nincs elég motiváció a változtatásra és megújulásra, pedig a tanulás eredményességét nagymértékben meghatározza az a módszertani kultúra, amelybe a tanulási folyamat ágyazódik. Módszertani kultúrán a konkrét képzési módszeren kívül számos más tényezőt is értünk: azt a széles értelemben vett tanulási környezetet, amelynek sok különböző összetevője van. Részét képezi például az, hogy miként vélekedünk a felnőtt tanuló és tanár szerepéről a tanulás folyamatában, tekintélyelvű megfontolásból úgy gondoljuk, hogy minden ismeretek tudója a tanár, akinek az a feladata, hogy tudását tényanyagként továbbadja a tanulóknak, vagy partnernek tekintjük a tanulót, akinek sajátos igényei vannak, meg tudja fogalmazni, hogy mit és miért szeretne tanulni, mire van szüksége, a tanár pedig bevonja őt a közös gondolkodásba. Az is fontos tényező, hogy milyen tanuláselméleti megfontolásokat fogadunk el arról, hogy hogyan tanulnak az emberek általában, a felnőttek pedig különösen. A különböző tanulásfelfogásokhoz más-más módszertár tartozik. Ha például a tapasztalatot lényeges elemnek tekintjük, akkor olyan feladatokat kell a felnőtt tanulónak kapnia, amelyek során tapasztalatokat szerezhet az adott problémáról, alternatívákat ismerhet meg, ezáltal élményszerűvé válik számára a tanulás folyamata. Ez önmagában meghatározza, hogy milyen legyen a tárgyi környezet, a terem berendezése, egymás mögött sorban üljenek a résztvevők vagy asztalokat üljenek körbe – mindezeknek jelentősége van abban, hogy hogyan zajlik a tanítás/tanulás folyamata.

Amikor képzési módszerekről beszélünk, nagyon leegyszerűsítve, a képzés „hogyanját" vesszük számba. A módszereknek és a technikáknak a tanulási célt kell szolgálniuk, amiből az is következik, hogy olyan módszereket kell választanunk, amelyek a legjobban szolgálják a kitűzött célok elérését. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon az előadás mint hagyományos oktatási módszer, tényleg univerzálisan mindenre alkalmas-e?

Különösen akkor válik fontos kérdéssé a módszerválasztás, amikor a tanulás célja nem csupán információszerzés, hanem ennél több: egy új szemlélettel való ismerkedés, készségek fejlesztése, attitűdök megváltozatása, a ma divatos szóval élve, amikor kompetenciákat akarunk fejleszteni. A kompetencia fogalmára sokféle meghatározás található a szakirodalomban, a lényeg, amiben ezek a különféle definíciók megegyeznek, hogy cselekvőképes tudásról van szó, amelyet alkalmazni lehet a problémák megoldására, akár otthon, akár a munkahelyen. Amikor az a kérdés, hogy hogyan lehetne valamit másképpen, jobban csinálni, hogyan lehet a régi rutinokon túllépni és új megoldásokat alkalmazni, akkor könnyen belátható, hogy a „tölcsérrel a fejbe töltős" hagyományos módszer nem lehet hatásos,

hiszen nem elég az előadótól hallani, hogy mit kellene tenni, csak akkor tudjuk elsajátítani az új készségeket, ha a tanulás során saját magunk is megtapasztaljuk. Ehhez pedig idő kell, hogy átgondoljuk, reflektáljunk arra, hogy eddig hogy csináltuk, mit csináltunk másképpen, és vajon tetszik-e nekünk a javasolt új megoldás, tudunk-e vele azonosulni. Nemcsak időre van szüksége a tanulónak, de lehetőség is kell arra, hogy nyugodtan próbálkozhasson, lehessen hibázni, el lehessen mondani, ha nem ért egyet valamivel. Kell egy csoport, amelyben mindenki figyel a másikra, amelyben partnerként kezelik a felnőtt tanulót, a tanár nem gondolja magáról, hogy mindenek tudója, elfogadja, hogy sok esetben a résztvevőknek több gyakorlati tapasztalata van az adott kérdésben, mint neki, és ezt a közös tanulás szolgálatába tudja állítani.

Valahol itt kezdődik az az interaktív, résztvevő központú tanítási módszer, amely, amikor először találkoztam vele tanárként egy amerikai projekt kapcsán, engem is meglepett, később azonban a saját gyakorlatomban nagyon sok pozitív tapasztalatot szereztem. Az újdonság, a megközelítések mássága egyaránt érinti a tanárt és a tanulót. A tanár, amikor a tanulást elősegítő, úgynevezett tréner/facilitátor szerepkört ölti magára, feladja a katedra által biztosított tekintélyt. Zrinszky László, a felnőttképzés professzora a „Pedagógusszerepek és változásaik" című írásában számol be arról, hogy ilyenkor a tanár leveti az álarcát, nemcsak tanárként, de a csoport tagjaként is jelen van véleményével, érzéseivel, gondolataival, csakúgy, mint a többi résztvevő. Ebben a folyamatban intenzív tapasztalatcsere, interakció bontakozik ki, amelyet a tanár (ekkor már tréner/facilitátor szerepében) mederben tart, összegez, segíti a következtetések levonását, kezeli az esetleges konfliktusokat, kihasználja és a tanulás szolgálatába állítja a csoportdinamikai hatásokat. Látható tehát, hogy nemcsak a képzés témájában kell járatosnak lennie, de a folyamat módszertani irányításában is. Ha mindezt jól csinálja – és ez a változásra való hajlandóság esetén is hosszú tanulási folyamat eredménye lehet –, akkor visszakaphatja a módszer érdekében feladott tekintélyét, de ekkor ez már egy másfajta, „megszolgált tekintély" lehet.

A hagyományos iskolán felnőtt nemzedékek számára, és a mai felnőttek nálunk mindnyájan ide tartoznak, az interaktív módszer tartogat meglepetéseket. A korábbi tapasztalataink általában arról szólnak, hogy egy felkészült, nagy tudású előadó kiáll, és komoly, szakmai témákról beszél, amely minél nehezebben érthető, annál fontosabbnak, komolyabbnak, annál okosabbnak tűnik. A tréner pedig nem akar sem tudományosnak, sem nagyon okosnak mutatkozni, azt szeretné, ha mindenki részt venne a közös beszélgetésben, arra épít, amit a résztvevők hoznak a csoportba, természetesen ő is viszi a maga tudását. Mindig kell egy kis idő, amíg a napi gondokat félretéve a közös feladatra hangolódnak a résztvevők, vagyis meg kell „törni a jeget", nyitott, biztonságos légkört kell kialakítani, amelyben mindenki kényelmesen érzi magát, szívesen megosztja gondolatait a többiekkel, és nyitott mások véleményének a meghallgatására is. Amerikai trénerünknek volt egy labdája – a trénerképző végén mi is kaptunk tőle egyet –, ami a résztvevők bevonására kiváló módszernek bizonyult. Akinél a labda, annál a szó is, még ha először furcsának is tűnik, hamar népszerűvé válik, „segítségével" a félénkebb résztvevőket is meg lehet szólítani, mindenki elmondhatja a véleményét.

A felismerés pedig az, hogy ezzel részesévé válunk a tanulási folyamatnak, nem pusztán elszenvedjük a tanítást, és amit megtanulunk, azt úgy tanuljuk meg, hogy alkalmazni is tudjuk, hiszen a tréner az ismeretek gyakorlati alkalmazásában is segít. Ez pedig sikerélményt ad, ami motivál a téma további tanulmányozására. A módszer „életet" visz a tanulásba, élményt nyújt, elgondolkodtat, a tanulás élvezetesebb, az eredménye pedig tartósabb. Teljesen más élmény az, amikor a tanulókat partnerként kezelik, és aktív részvételt igényelnek tőlük, a tanár pedig nem kész válaszokat ad, hanem felismerésekhez segít hozzá. Így a tanuló maga vonhatja le a következtetéseket. A konstruktív tanulásfelfogás szerint mindenki a maga világát konstruálja meg, saját korábbi tapasztalatai, ismeretei rendszerébe illeszti a tanultakat. Ebben benne van az is, hogy adott szituációkban több jó megoldás létezhet, nem feltétlenül a tréner által képviselt vélemény a kizárólagos.

Nagyon jó lenne, ha minden felnőtt tanuló megtapasztalhatná az interaktív tanulást, hogy maga dönthesse el, marad-e az előadásnál, vagy aktív részesévé kíván válni saját tanulásának, illetve a kettőt hogyan kombinálja. Nem egyik vagy másik módszer kizárólagossága a cél, hanem az adott tanulási célnak leginkább megfelelő módszer megválasztásának lehetőségét lenne szükséges biztosítani. Ebben tanárok, oktatók, képzésszervezők egyaránt sokat tehetnek, hogy a felnőttképzés gyakorlatában bekövetkezzen a régen várt és nagyon időszerű paradigmaváltás.

Henning Dochweiler

# Az egész életen át tartó tanulás dán megközelítésben

Mint a bécsi Dán Intézet vezetője, 1998-tól alkalmam volt több ízben Magyarországra látogatni egészen addig, amíg 1992-ben meg nem alakult Kecskeméten a magyarországi Dán Intézet. Jó partnerem volt Kelner Gitta és Harangi László, és egy sor izgalmas programot és megbeszélést tartottunk szerte az országban, prezentálva a népfelvilágosítás (ld. közművelődés, H.L.) és a nemzeti, demokratikus erők közötti szoros kapcsolatot Dániában az 1848-as vértelen forradalom óta. *A szándék az volt: rávilágítani az oktatásnak és az egyszerű emberek bevonásának jelentőségére egy abszolutizmus utáni rendszerben, hogy biztosítsuk a demokráciát mint olyant, akkor, és a változás utáni időszakban.*

Dániai népfőiskolai oktatói éveimben alkalmam volt együttműködni különböző felnőttoktatási partnerekkel az EU Grundtvig-programja keretében. Kulcskérdés volt az EU Memoranduma az egész életen át tartó tanulásról, amely 2000-ben jelent meg először. Ezt a memorandumot nem csak a skandináv államok kritizálták, mivel túlságosan a formális képzésre összpontosított, és arra, hogy hogyan hasznosítható ez a munkaerő-piaci képzésben.

Ténylegesen a dán (és a norvég) megközelítés ettől eltérő. A memorandum szerint az egész életen át tartó tanulásnak két egyenlő célja van: az aktív állampolgárság segítése és a foglalkoztatás előmozdítása. A dánok általában egyetértenek ezzel a szemlélettel, de hozzáteszik, hogy a személyiségfejlesztés is hasonlóan fontos aspektusa az egész életen át tartó és az *élet teljes szélességére kiterjedő tanulásnak.*

A dán népfőiskolák a 19. század közepe óta hangsúlyozzák, hogy a tanulás középpontjába az autonóm egyént, s annak személyiségfejlesztését kell állítani (a „teljes személyiség" elmélete). Az Európai Bizottság – és a tagállamok többsége, beleértve Magyarországot is – úgy tűnik, inkább elkötelezettje a formális képzésen belüli kulcskompetenciáknak, és a képzés kevésbé terjed ki ma még az aktív állampolgárság eszmeiségére.

Mi Dániában nemcsak egy pénzügyi és gazdasági válságot élünk át, hanem a felnőttoktatás általános krízisét is, mivel – úgy tűnik – jó néhány politikusra hatással van az instrumentális képzés és a mérhető kvalifikáció kontinentális fogalma, ilyen módon hanyagolva el a tradicionális, általános műveltség fejlesztését. Márpedig a népfőiskolák nagymértékben felelősek ezért, mivel általában adaptálódniuk kell a modern globalizált valósághoz és az új világrendhez, erősítve az internacionalista és multikulturális világ attitűdje iránti fogékonyságot.

A tradicionális nemzetállam politikusai, Dániában és Magyarországon, harcolnak ez ellen a fejlődés ellen, és nem akarják elismerni, hogy mi végül is valamennyien profitálunk a nyitott határokból, az interkulturális cserék előnyeiből, amelyek életbevágóan fontosak ahhoz, hogy elkerüljük a „Mc World kultúra" standartizált káros jelenségeit.

Vámos Tibor

# *Szemben mindazzal, ami a társadalom haladását szolgálja?*

Ez a délután jóval több volt, mint az egyetértők véleménycseréje társadalmunk jelenének és hosszú távú jövőjének valószínűleg legmeghatározóbb kérdésében. A tanulás, hosszú életekre felkészítő, a népek jólétét alapozó, az egész életre felkészítő tanulás, népszerű nevén a hármas L, a *Life Long Learning* kiváló hazai elméleti és gyakorlati szakembereit hallgattuk meg, akik a saját tudásuk és a nemzetközi irányok fényében érveltek e közös problémakörben.

A probléma nem egyszerű és nem oldható meg ötletszerű ráolvasásokkal. Egymásnak feszül a társadalmi haladást mozgató elengedhetetlen elit, ezen belül is az alkotó tehetség gondozása és a társadalmat a vállain hordozó, többséget alkotó tömegnek a felemelése, a kettő egyensúlyozása. Ősi kérdésünk ezekben is a gyakorlat és az elmélet szerepe, kapcsolata és szétválása. Gondolkodásunk ősatyjai, a görög filozófusok is ezekről vitáztak.

A gyakorlat és az elmélet problémája jelentkezik a napi, a mai, a ma belátható szükségletek oktatási követelményeiben és abban, hogy a jövő társadalmát nagyrészben olyan élet- és munkakörülményekre kell előkészíteni, amelyek ma még beláthatatlanok, csírájukban is alig léteznek, hiszen a három-ötévenként változó technológiák és azok következményein túl a meghosszabbodott cselekvő élet ötven-hatvan évére kell iskoláznunk.

A társadalom ezen sokféleségén, a tudás és a szerep variációin túl, szembe kell néznünk a mai társadalom egyelőre széttartó helyzetváltozataival, az esélyegyenlőség kegyetlenül nehéz kezelésével.

Az előadások nagy érdeme volt, hogy nemcsak felsorolást adtak mindezekre, hanem egy-egy saját kutatásból és tapasztalatból leszűrt aspektust olyan mélységet mutatva vizsgáltak, ahogy az egész megközelítését a felelős előkészítőknek és döntéshozóknak kezelni kötelességük lenne.

A fájdalmas az az érzés volt, hogy mindezen bonyolult és jövőt meghatározó kérdéseket a mai döntéshozók a jövővel szembefordulva nézik és rá akarnak erőltetni a mai társadalomra olyan képleteket, amelyek már sok évtizeddel ezelőtt is csődöt mondtak és előkészítették az ország katasztrófáját.

A magam példáján igyekeztem bemutatni, hogy a régi, a második világháború előtti középiskolai és egyetemi oktatásból milyen keveset tudtam magammal hozni későbbi évtizedeimbe, és mi volt az a kevés, de jelentős, ami mégis lehetővé tette hosszú, cselekvő létemet. Mi volt mindabból készen és elérhető, ami ma napi létünket jellemzi, anyagokban, távközlési technikákban, gyógyszerekben, orvosi műszerekben, közlekedésben.

Amikor a történelem hosszú menete párhuzamosan haladt a képzési idők növekedésével, hiszen az elsajátítandó ismeretek ennél is sokkal gyorsabban nőttek, a világban páratlan módon rövidítik a kötelező iskolai életet.

Amikor naponta érezzük a technikai viszonyok alig követhető gyors változását és annak átalakító hatását az életvitel, a tudományok korábban ezektől elszigetelt, legtávolabbi területeire, az oktatást le kívánják szűkíteni a ma és a tegnap ismereteinek bemagolására.

A teljes élet során folytatandó tanulásra való szellemi, pszichikai és készségbeli felkészítés helyett bezárják a fiatal agyakat a kritikus nyitottság és változásra képesítő alapmagatartások és alapigények elől.

Amikor a társadalom szétágazásának veszélyét érzi a világ minden felelős szervezete, a hazai szétválást igyekeznek továbbplántálni az elérhető oktatás elzárásával a többség számára. Erre a többségre pedig igyekeznek részben avitt eszmerendszerekből szőtt, kötelező egyenruhát húzni, hogy alámerülő világuk engedelmes csatlósaiként statisztáljanak.

A kérdés a véleménycserék során egyre keményebben tört fel. Mit tehetünk, látva mindezt? A konklúzió kettős volt: valamennyiünk feladata, hogy egyenként is megvilágítva magyarázzuk az elérhetőknek mindazt, amit itt és máshol mi megértünk.

Minél többen lesznek ilyenek, annál nagyobb lesz a hatás, a való szükségletek nyomása.

A másik következtetés még tovább megy: az elkerülhetetlen váltás felkészült programokat kell, hogy találjon. A felmerült és itt is felsorolt nagy problémák sokfajta és sok módon mérlegelt, változatosan alkalmazott, de gyakorolható válaszokat várnak. El kell kerülnünk, hogy a bonyolultság világát improvizálásokkal igyekezzenek megközelíteni.

Mindez nagyon sok, felelősségteljes és szakmailag erős munkát követel, már ma!

Apró Melinda

# A pedagógus mint segítő és a tanulók segítségkérő magatartása

*Az elmúlt évtizedekben a segítő szakmák professzionalizálódása során kialakultak azok az elméleti és módszertani keretek, amelyek a szakemberek hatékony munkavégzését segítik. A pedagógia mint segítő szakma a neveléstudományi kutatások alapján azért különleges, mert nemcsak krízishelyzetben lévő, problémával küzdő személyekkel, hanem minden tanuló személyiségével foglalkozni hivatott. A személyiségfejlesztés elméleti alapjairól gazdag szakirodalom áll a neveléstudomány rendelkezésére, azonban viszonylag kevés olyan vizsgálatot ismerünk, amely a segítésnek – mint a pedagógus fő feladatának – gyakorlati megvalósulásáról ad számot, illetve arról, hogy a tanulók ezt hogyan értékelik. A tanulmányban bemutatott vizsgálat 17-18 éves tanulók segítségkérő attitűdjeit és az iskola világában a segítségkérés szempontjából fontos személyek és területek körét tárja fel.*

## SEGÍTŐ SZAKMÁK, SEGÍTŐ KAPCSOLAT

A segítő szakmák létrejötte az elmúlt kétszáz év folyamatainak eredménye. Ezek a hivatások arra keresik a választ, hogy hogyan lehet embertársaink életét, értékeit, körülményeit, tudását, egészségét vagy más, őket körülvevő tényezőt jobbá tenni.

A segítő szakmák közé leggyakrabban az orvosi, ápolói és egyéb egészségügyi szakmákat, a szociális munkás, pszichológus- és pedagógushivatást soroljuk. A segítés fogalmának meghatározása az említett szakmák fontos feladata, azonban kétséges, hogy létezik-e olyan definíció, amely a segítés, a segítő kapcsolat tömör megfogalmazására megfelelő lenne. Bang (1980) különböző kritériumok alapján különíti el a segítségnyújtást a hivatásos segítéstől, ezek alapján a segítés során szükségszerű az érzelmi és gondolati háttér tisztázottsága, a speciális feladatmegfogalmazás, így válik problémamegoldási, fejlesztési eszközzé, mely egy szakma keretében hasznosul, s célja, hogy változást idézzen elő a viselkedésben és az erkölcsi értékítéletben, valamint rávezesse a segítettet az önmagán való segítés fontosságára. Kopp (2007) szerint a segítő szakmák professzionális voltát a formalizáltság biztosítja, és egyben elkülöníti a nem hivatásszerű segítéstől.

A speciális segítő szakmák kezdetben jótékony célzattal működő egyesületek révén fejtették ki tevékenységüket, amelyek különböző területeken, különböző célcsoportok számára deklarálták programjukat (Müller 1992; Pik 1998). Ekkor főleg a valamilyen hát-

ránnyal rendelkező csoportokra helyeződött a hangsúly. Napjainkban egy, a segítő szakmák vizsgálatával foglalkozó kutatás arról ad számot, hogy a segítők tevékenységüket sok esetben valamilyen krízishelyzet megoldásával vagy a megoldásra való rávezetéssel hozzák kapcsolatba, mint például a bűncselekmények, a függőségek, a munkanélküliség vagy munkahelyi problémák, a hátrányos helyzet, a családi problémák és az oktatási vagy iskolai végzettséggel, tanulással kapcsolatos nehézségek (Kopp 2007). Ezzel párhuzamosan, a pedagógiai segítés kontextusában megfogalmazódott egy másfajta definíció és elképzelés is, amelyet értelmezni tudunk minden tanulóra, hiszen minden gyermek személyiségének önmagához képest való pozitív irányú fejlesztése elképzelhető (Nagy 1995; 2002).

A segítő kapcsolat professzionalizálódásával kialakultak azok a fő irányvonalak, melyek mentén a szakemberek tevékenységüket végzik. Természetesen különbség van egy orvos gyógyító tevékenysége vagy például egy pedagógus nevelő-oktató tevékenysége között, de főbb elemeiket tekintve ezeknek a szakmáknak figyelemmel kell lenni néhány ajánlásra. Bang (1980) négy fő tényezőt emel ki: 1. a kedvező munkalégkör kialakítását, ami a lelki háttér megteremtését, esetenként korrekcióját, a látens kapcsolatkészséget s egy emocionális ajánlattételt foglalja magában; 2. az önkritika képességének megfelelő működését, ami az önmagunkhoz való viszony tisztázása és a megfelelő önbírálat során fejlődik ki; 3. az új felismerések szerzését, ami pozitív jövőkép felvázolásával, jutalmazással, követelmények felállításával és betartatásával, esetenként a segítővel történő ideiglenes azonosulás közben lezajló tanulási folyamat során érhető el; 4. s végül a tanultak realizálása és az életvitelbe, ismeretrendszerbe történő integrálása. Fontos mindkét félben tudatosítani, hogy a segítő kapcsolat idővel befejeződik. Rogers (2004), akinek a neve az empátia meghatározásával került be a pedagógiai szakirodalomba, több dimenzió mentén értelmezi a segítő kapcsolatot. A bizalom; az odafordulás és függetlenedés; az azonosulás, de nem mindenáron történő elfogadás; az empátia és érzékenység; az önértékelés fejlesztése; a kongruencia; az odafigyelő hallgatás, valamint annak elfogadása, hogy a másik fél folyamatosan fejlődik, és nem kész személyiség – mind fontos elemei a segítő személyének és a segítő kapcsolat sikeres működésének. Légrádiné (2007) a bizalmas, empatikus, szabad légkör kialakítását tartja fontosnak, ahol a személy megszabadul azoktól a viselkedésformáktól, melyek nem egyéniségéből fakadnak, vagy kényszerből, félelemből mutatott képet festenek, s önmagát felvállalva ad számot helyzetéről, problémájáról. Szabó (1995) a segítő kapcsolat során a motivációkat és elvárásokat, valamint a lelki egyensúlyt szabályozó mechanizmusokat vizsgálja, melynek során tisztázandónak tartja, hogy mi késztette a segítettet problémája megosztására, kitől vár megoldást, mennyire reflektív szemléletű, illetve, hogy milyen oldalról milyen ellenállásba ütközhet a segítő személy.

Mindezek együttes megfontolása minden segítő szakma számára egyaránt fontos, bár az egyes tényezők intenzitásában s a főbb hangsúlyokban különbség lehet, ezért minden hivatás megalkotja a segítés önmaga számára fontos dimenzióit.

## SEGÍTÉS A PEDAGÓGIÁBAN

A pedagógiai pálya évezredek óta létező és fejlődő hivatás, amely a különböző korokban más és más elemeit hangsúlyozta segítő mivoltának. Az ókorban a segítés inkább a nevelés területén bontakozott ki, ami a helyes viselkedés kialakítását célozta, s ehhez akár a testi fenyítés eszközét is felhasználta. A korai kereszténység segítő nevelése mindaddig megvalósulhatott, amíg a gyermek feltétlen engedelmességével párosult, nem törődve az egyéniséggel. A humanizmus ebben változást hozva, a gyermek hajlamait, spontán adottságait segítő nevelésre törekedett. Comenius volt az első, aki kifejezetten a tudásátadás és ismeretelsajátítás segítésére helyezte a hangsúlyt. Az újkorban Rousseau önállóságra törekvő pragmatista szemlélete és Herbart segítésmentes, feltétlen tanári tekintélyen alapuló pedagógiája teljes ellentétben állt egymással. A reformpedagógiák megvalósították a legteljesebb körű, individualizált segítést (Pukánszky 1995). „Az intézményes nevelés kialakulásával a nevelés szakmává, hivatássá, speciális szakmai szociális kompetenciává differenciálódott. E szakmai kompetenciában alapvető szerepet játszanak az öröklött mechanizmusok, a családi és az iskolai élet spontán szocializációja során szerzett tanult komponensek, amit a nevelés szakmai ismeretei, készségei egészítenek ki. E mellett a nevelői kompetencia központi szereplőjévé váltak az átszármaztatandó tárgyi tudás és ennek tanítási módszerei." (Nagy 1995, 193)

Napjainkban, a pedagógiai paradigmaváltást hangsúlyozva, a rendszerszemlélet válik uralkodóvá, ami a segítés fogalmát teljesen új kontextusba helyezi (Nagy 1995; 2002; 2010). A rendszerszemlélet lényege, hogy a (gyermeki) személyiségrendszer bioszociális komponensrendszernek tekinthető, mely kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciákra bontható. „A nevelés a személyiségfejlődés segítése, szándékos szocializáció" (Nagy 2002, 30), így tehát minden gyermeket érint. A nevelés célja, hogy az egyént a genetikus szintről a tapasztalati, értelmező, majd önértelmező szintre juttassa.

Nagy (1995) kijelöli a segítő nevelő legfőbb képességeit, ezek az átlagos kötődési hajlam, a segítő kommunikáció, az empátia, az önállóság segítése, az együttműködési képesség, a konfliktusok kezelésének képessége, valamint a demokratikus attitűd, mely a pedagógiai pszichológiai ismeretrendszerrel kiegészülve fejti ki hatását. A tudás és készségek, képességek mellett természetesen megfelelő motivációs bázissal is rendelkeznie kell, s megfelelően kell diákjait is motiválnia, főként az önjutalmazásra, az elsajátítási motivációra alapozva (Józsa 2007).

A segítő pedagógia Nagy (2010) rendszerében a tanuló aktivitásának kiváltására irányul, melynek legfőbb elemei a tanulássegítés és a fejlődéssegítés, mindkettő motiválással és értékeléssel fejleszthető. A segítő pedagógia két végpontja a beavatkozás és a kiszolgálás, ezek a szélsőséges állapotok kerülendők.

A segítés a komponensrendszer elméletben a szociális kompetencia egyik fő képessége, a szociálisérdek-érvényesítő képesség komponenseként definiálható. A szociálisérdek-érvényesítés négy képessége a segítés, az együttműködés, a versengés és a vezetés (Nagy 2002). „Az együttműködés mint viselkedésforma alapvető célja az osztozkodás,

a segítés célja a megosztás, a versengésé a megszerzés és a megvédés, a vezetésé az elosztás. A belső késztetés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítésé a közérdek, a versengésé az érdekütköztetés és a vezetésé az eltérő érdek." (Kasik 2010, 47)

A segítés mint szociálisérdek-érvényesítő képesség működésével foglalkozó kutatások (Kasik 2008/a; 2008/b; 2010), a tanuló, a szülő és a pedagógus önjellemzése alapján vizsgálják a képesség működésének jellemzőit. A segítési képességet két dimenzióra, a segítségnyújtásra vonatkozó szükségesség és a segítségkérést lehetővé tévő lehetségesség dimenzióira bontja. „E kettő viszonyán belül – mind a segítségnyújtásnál, mind a segítségkérésnél – az egyéni és a másik érdeke alkotja az első aldimenziót (érdekforrás), a segítségnyújtásnál a különböző kortársi, szülői és pedagógusi elvárások a másodikat (elvárások), a segítségkérésnél a személyes tapasztalat, a szociális közeg hatásai (miként vélekednek mások a segítségkérésről, s ezt az egyén hogyan értelmezi saját segítségkérései során) és a környezet adta normák (elvárások), a harmadikat pedig egy alapvető helyzet, az egyén vagy a másik bajban van-e (veszélyhelyzet)." (Kasik 2008/a, 160) A vizsgálat eredménye szerint a 15-18 évesek gyakrabban segítenek társaiknak, főleg ha korábban segítséget is kaptak, vagy ha az bajban van. A segítségkérés során végiggondolják, hogy számíthatnak-e segítségre, informálódnak a potenciális segítségnyújtó személyéről, valamint arról, hogy illik-e az adott személytől segítséget kérni. Az ebbe a korosztályba tartozó gyerekek ritkábban kérnek segítséget, ha ők kerülnek bajba (Kasik 2010).

Az iskola funkcióit tekintve már néhány évtizeddel ezelőtt is megfigyelhető volt az a napjainkban egyre hangsúlyosabb tendencia, ami a feladatkörök kiszélesedését jelenti. Bagdy és Telkes (1988) az iskola fő funkciói közé a személyiségfejlesztést, az oktatást, a problémafelismerést, a családi szocializáció korrekcióját, a magatartási zavarok kezelését és a családgondozást sorolták, melyek többsége nem az ismeretátadással, tudásszerzéssel összefüggő feladat, hanem a nevelés és a segítés körébe tartozik. Napjainkban ez az eltolódás tovább folytatódik, a tanulók egyre inkább rászorulnak a kognitív kompetencia fejlődésének segítésén túl az életük más területein való közreműködésre. A segítségnyújtás és segítségkérés jellemzőit feltáró vizsgálat tanulsága alapján a pedagógusnak fokozottan oda kell figyelni arra, hogy melyek azok a területek és helyzetek, amelyekben a tanuló segítségre szorul.

## AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

### A vizsgálat célja, hipotézisei

A pedagógusoktól való segítségkérés jellemzőinek feltárására 2011-ben végeztünk vizsgálatot. A kutatás célja annak megállapítása volt, hogy a tanulók kérnek-e a segítséget, amikor rászorulnak, s kik azok a személyek, akikhez a leginkább fordulnak problémájukkal, valamint hogy melyek azok a területek, ahol számítanak, illetve nem számítanak segítségre.

Az előzetes szakirodalmi eredmények alapján azt feltételeztük, hogy a megkérdezett tanulók csak bizonyos helyzetekben kérnek segítséget, és ezek nem a veszélyhelyzetek, krízishelyzetek, hanem olyan problémák, melyek megoldásában számíthatnak a pedagógusok segítségére. Mivel a már említett kutatásokból tudjuk, hogy a diákok vizsgálódnak azzal kapcsolatban, hogy kitől érdemes segítséget kérni, milyen az a személy, aki az adott problémában segíteni tud, ezért úgy gondoljuk, hogy legtöbbször azoktól a tanároktól kapnak, várnak segítséget, akiket jól ismernek. Ilyen például az osztályfőnök vagy a szaktanár, vagy olyan személyhez fordulnak, akinek szakmájából adódóan feltétlen bizalmát (és esetleg titoktartását) élvezhetik, mint például az iskolapszichológus vagy a gyermekvédelmi felelős. Feltételezzük, hogy a segítő személyek széles skáláján megtalálják azokat, akik magánéleti problémákban, családi ügyekben is tanácsot, megoldási lehetőséget kínálhatnak számukra, így segítés szempontjából ezek a területek is megfelelően ellátottak az iskolában.

### A minta és a mérőeszköz

A vizsgálatban részt vevő tanulók egy nagyváros közepes színvonalú középiskolájának 17-18 éves tanulói (n=48). A minta összetételét tekintve felülreprezentáltak a vidékről bejáró tanulók.

A vizsgálat során a résztvevők egy kérdőívet töltöttek ki, melyben rangsorolással, Likert-skálával mérő, valamint nyílt kérdésekre kellett válaszolniuk. A zárt kérdések a segítő személyek közötti sorrendiség felállítására vonatkoztak a segítségkérés megvalósulása szempontjából, valamint az egyes területek jellemzését tűzték ki célul abból a szempontból, hogy a tanulók a segítségkérés során milyen elvárásokkal viszonyulnak a segítőhöz. A nyitott kérdésekkel annak megnevezését vártuk, hogy melyek azok a területek, ahol leginkább számítanak, illetve nem számítanak a tanulók segítségre. Mivel ezeknél a kérdéseknél a válaszok formailag nagymértékben különböztek, utólagos kategóriaképzéssel végeztük el az elemzést.

## A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

### Az iskola különböző szakemberei által nyújtott segítség

Az iskolában dolgozó szakemberek valamennyien segítő hivatásokat űznek, s eszerint több csoportra oszthatók. A segítségnyújtókat és a tőlük való segítségkérés eredményeit az 1. *táblázat* szemlélteti.

A tanulók legtöbb idejüket a pedagógusokkal töltik, így feltételeztük, hogy őket ismerik a legjobban, tőlük számítanak leginkább segítségre. A pedagógusok között további csoportokat képeztünk, a vezetők, az osztályfőnök mint az osztály életében leginkább jelen lévő pedagógus és a szaktanárok elkülönítésével, feltételezve, hogy bár mindannyian az iskola tanári minősítésben működő dolgozói, más értékekkel szerepelnek a segítségnyújtók kö-

zött. A segítők között megjelenik a szociális szféra is, az iskolában minden nap a tanulók rendelkezésére áll a gyermekvédelmi felelős, valamint az egészségügy képviseletében hetente kétszer az iskolaorvos, és szintén két alkalommal iskolapszichológus is. A tanulók számára meghagytunk egy szabad kategóriát, ahol megnevezhettek más olyan dolgozót, akinek a segítségére számítanak az intézményben.

**1. TÁBLÁZAT: Az iskola dolgozóinak rangsora aszerint, hogy a tanulók mennyi segítséget kapnak tőlük**

| Segítségnyújtók | N | Minimum | Maximum | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|---|---|
| Igazgató | 48 | 2 | 8 | 5,60 | 1,92 |
| Igazgatóhelyettesek | 48 | 3 | 8 | 5,58 | 1,68 |
| Osztályfőnök | 48 | 1 | 8 | 2,65 | 2,07 |
| Szaktanárok | 48 | 1 | 8 | 2,85 | 1,55 |
| Iskolapszichológus | 47 | 1 | 8 | 3,89 | 1,65 |
| Gyermekvédelmi felelős | 48 | 3 | 8 | 5,96 | 1,45 |
| Iskolaorvos | 48 | 2 | 8 | 5,48 | 1,45 |
| Adott szaktanár | 19 | 1 | 1 | 1,00 | ,00 |
| Egyéb (nem megnevezett) | 30 | 1 | 8 | 5,30 | 3,05 |

Az adatok alapján kijelenthető, hogy a tanulók a legtöbb segítséget az osztályfőnöktől kapják, ez a szereplő 2-3 közötti rangsorhelyet kapott általagosan. A többi segítőhöz képest azonban az osztályfőnökre eső választások esetén a legnagyobb a szórás, ami azt mutatja, hogy tanulónként viszonylag nagy az eltérés abban, hogy valóban az osztály vezetőjéhez fordulnak-e problémáikkal. Az osztályfőnökkel szinte azonos ranghelyet kapott a szaktanári gárda. Mindkét esetben látható, hogy van olyan tanuló, aki első, és van, aki utolsó helyen említi ezeket a pedagógusokat a segítségkérés szempontjából, bár a szaktanárok 3-hoz közel eső rangsorhelyéhez egy, az osztályfőnökökhöz képest kisebb szórás társul, így itt nagyobb konszenzust tapasztalhatunk a tanulók között. Két olyan szereplő van, aki nem kapott 3 alatti rangsorhelyet, s átlagosan 6-hoz közeli helyre tették a tanulók a segítés szempontjából, ők az igazgatóhelyettesek és a gyermekvédelmi felelős. Utóbbi tűnik a vizsgálat eredményei szempontjából a legproblematikusabbnak, hiszen ez a segítő kifejezetten azért van jelen az intézményben, hogy a tanulók a nap folyamán bármikor megkereshessék, ha problémájuk van. Az, hogy nem kérnek segítséget a gyermekvédelmi felelőstől, optimális esetben magyarázható azzal, hogy nincs a tanulóknak olyan problémája, mellyel hozzá kellene fordulniuk, kevésbé optimális esetben azonban az a helyzet, hogy van olyan tanuló, akinek szüksége lenne a segítségre, mégsem kér. Ezek a problémák valószínűleg családi jellegűek, és így vagy rejtve maradnak, vagy esetleg olyan személyhez

fordulnak vele, aki nem kompetens a megoldás keresésében. Mivel Kasik (2010) vizsgálatai arról tanúskodnak, hogy a 15-18 évesek veszélyhelyzetben nem szeretnek segítséget kérni, ezért mindenképpen figyelemfelhívó lehet ez az adat. Az iskolaorvos 6-hoz közeli rangsorhelyének magyarázataként feltételezhetjük, hogy egészségügyi problémáik megoldására a tanulók családi orvosukhoz is fordulhatnak, és mivel az iskolaorvos viszonylag kevés időt tartózkodik az intézményben, ez is akadályozó tényező lehet. Az eredmények tükrében az iskolapszichológus 4-hez közeli ranghelye optimálisnak mondható, hiszen ez a segítő személy is csak részidőben tartózkodik az intézményben, ám az 1–8-ig terjedő rangsorolásban azt mutatja, hogy akinek szüksége van ilyen segítségre, az valószínűleg megfelelő ellátást kap. Az igazgató, mivel feladatköréből adódóan viszonylag keveset tartózkodik a tanulók között, érthető módon 5 és 6 közötti rangsorhelyre került, ám a viszonylag nagy szórás és a terjedelem mutatja, hogy vannak tanulók, akik akár második lehetőségként tartják számon az intézmény vezetőjétől való segítségkérést.

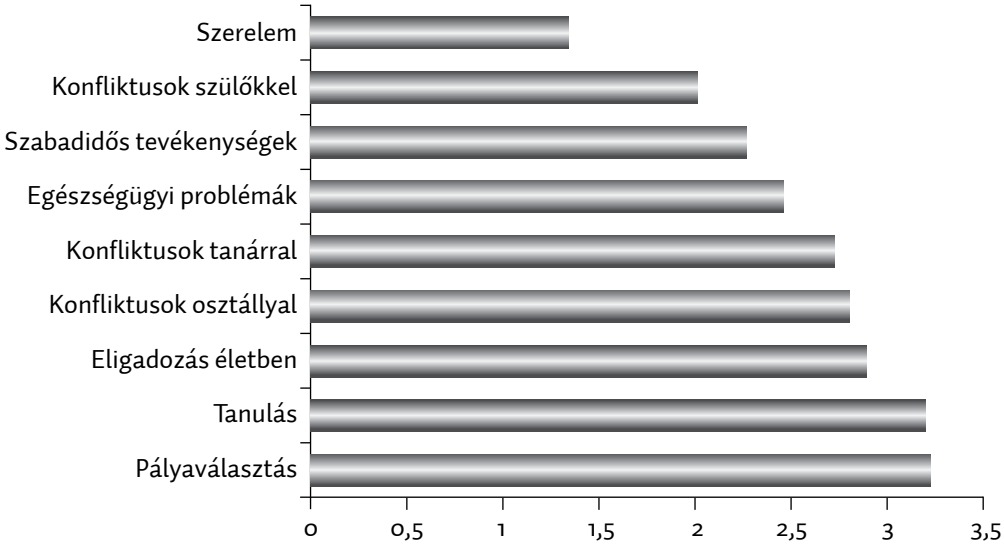
A kérdőívben szerepelt egy szabad kategória, mely két adatot szolgáltat számunkra. A tanulók 62 százaléka egyéb segítő személy jelenlétéről számol be az iskola színterén, átlagosan 6-hoz közeli ezeknek a szereplőknek a rangsorhelye, a szórás azonban nagy az elhelyezésben. Mivel nem nevezték meg az egyéb segítőt, így messzemenő következtetéseket nem tudunk levonni, annyit azonban megállapíthatunk, hogy a szereplők listája bővíthető. Az egyéb kategóriát felhasználva a tanulók 40 százaléka megnevezett egy adott pedagógust, akinek a segítségére leginkább számíthat, őt valamennyien első helyen rangsorolják. Természetesen a vizsgálatnak nem volt célja a személyes munkavégzésről való véleménynyilvánítás, azt azonban örvendetesnek tartjuk, hogy van olyan felnőtt személy, akinek a segítségére számíthatnak a tanulók, és aki esetleg továbbítani tudja problémáikat a megfelelő munkatárshoz.

Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók különböző módon látják az iskola szereplőit potenciális segítőként. A szakemberek rangsorban elfoglalt helye többé-kevésbé megfelel az előzetes elvárásoknak, aggodalomra a gyermekvédelmi felelős elhelyezkedése ad okot. A segítők széles skáláján azonban a tanulók többsége megtalálja azt a személyt, aki problémái megoldásában közreműködhet.

## Segítségnyújtás a különböző területeken

A helyzet elemzését árnyalja, hogy az iskola szakembereinek segítő tevékenysége mely területekre vonatkoztatható. A vizsgálat során 5 fokú Likert-skálán kértük a tanulókat, hogy tanulással, iskolai és magánéleti konfliktusokkal, valamint egészségügyi problémákkal kapcsolatban osztályozzák az iskola segítő szakembereit (*1. ábra*). Mivel az előzetes vizsgálatokból tudjuk (pl. Kasik 2008/a; 2008/b; 2010), hogy a tanulók felmérik a segítő személy segítségnyújtási hajlandóságát, ezért a kérdőív utasításában külön felhívtuk a figyelmüket egyfajta helyzetértékelésre, miszerint az adott területeken mennyire érzi úgy, hogy kapna segítséget akkor is, ha eddig nem került olyan helyzetbe, hogy erről meggyőződjön.

**1. ÁBRA: Segítségnyújtás a különböző területeken**




Ennek fényében az adatok nem mutatnak kifejezetten optimális képet. Az összes kategóriát tekintve látható, hogy többnyire közepes szint alatt számítanak segítségre a tanulók a különböző területeken. Ez alól a tanulással és a pályaválasztással kapcsolatos kategóriák képeznek kivételt, tehát azok, amelyek hagyományosan az iskola feladatai közé tartoznak, de ezek a területek is alig haladják meg a közepes szintet. Mindez azért figyelemfelhívó, mert az iskola átalakuló feladatait tekintve, ennél több területen kellene a tanulóknak segítő kezet nyújtani. Az osztályon belüli konfliktusok megoldásában egyértelműen számítaniuk kellene a diákoknak a segítő szakemberek segítségére, de a pedagógusokkal való konfliktusok kezelése sem megoldott számukra.

Nagyon problematikus, hogy úgy érzik, a szabadidő hasznos eltöltésében többnyire nem számíthatnak az iskola segítségére, így az információs társadalom egyre romló értékrendjében maguk választják ki azokat a szabadidős tevékenységeket, melyekkel az iskolából kilépve foglalkoznak. Ugyancsak kedvezőtlen eredménynek tekinthető a családi konfliktusok kezelésében való segítségkérés és az ezzel kapcsolatos elvárások. Az előző eredményekből kiderül, hogy a tanulók nem fordulnak ilyen típusú problémáikkal a kompetens személyhez, de úgy tűnik, hogy az iskola többi dolgozójától sem számíthatnak ezen a téren segítségre. A szerelmi kapcsolatokkal keletkező problémákat a tanulók vélhetően nem az iskola felnőtt dolgozóival beszélik meg, optimális esetben remélhető, hogy – bár a válaszok alapján soha nem kapnak ilyen kérdésben segítséget – ez nem jelenti azt, hogy nincs olyan felnőtt személy, akivel párkapcsolati problémáikról beszélni tudnak.

Az eddigi eredményeket figyelembe véve tehát, az iskola dolgozói mint segítő szakemberek változó arányban nyújtanak segítséget a tanulóknak, s ez a segítségnyújtás főként az oktatási funkcióval kapcsolatban nyilvánul meg.

## MELY TERÜLETEKEN FORDULNAK ÉS MELYEKEN NEM A TANULÓK A TANÁROKHOZ?

A vizsgálat során nyitott kérdésekben is felmértük a tanulók segítségkérési attitűdjeit, ezekben a kérdésekben kifejezetten a pedagógus kollégáktól való segítségkérést, illetve annak megtagadását vizsgáltuk. A válaszok megadásánál sorrendiség felállítását is kértük a tanulóktól, hogy eldönthető legyen, melyek a leginkább preferált és elutasított területek.

**2. TÁBLÁZAT: Azok a területek, melyekben a tanulók segítséget kérnek (összes válasz: 101, n=44)**

| Problémák meghatározása | Összes választás | 1. helyen (%) | 2. helyen (%) | 3. helyen (%) |
|---|---|---|---|---|
| Tanulmányi ügyek | 53 | 26,5 | 15 | 11,5 |
| Pályaválasztás | 27 | 12 | 9 | 6 |
| Közösségi konfliktusok | 15 | 5 | 5 | 5 |
| Magánéleti probléma | 5 | 0 | 4 | 1 |

A válaszadók által megnevezett területek főként a mindennapi életben előforduló, viszonylag konkrét problémák voltak, melyek hasonló tartalmuk miatt nagyobb kategóriákba csoportosíthatók. Azok a területek, ahol úgy gondolják a tanulók, hogy ha segítséget kérnek, akkor kapnak is, szinte teljes mértékben az oktatási funkcióhoz tartoznak (*2. táblázat*). Összesen 80 olyan válasz érkezett 1-3. helyen, ami a tanulással és pályaválasztással függ össze, ezek főként az el nem készített házi feladatra, a dolgozatírás és javítási lehetőség időpontjának meghatározására, esetleg kiegészítő információk cseréjére vonatkoznak, valamint kisebb részben felsőoktatási intézményekkel, szakmákkal kapcsolatos információk. Viszonylag kis számban közösségi funkciókkal összefüggő kérdések is helyet kapnak ebben a kategóriában, amelyek azonban nem az előző részben igen negatív helyen említett konfliktusokkal kapcsolatosak, hanem az osztálykirándulással, iskolai rendezvényeken való részvétellel (pl. szalagavató, ballagás) és egyéb szervezési jellegű teendőkkel. Magánéleti problémák kezelésében a tanulók nagyon kis része kér segítséget tanáraitól, s ők sem első helyen említik ezt a tényezőt.

Azok a területek, amelynek kapcsán soha nem fordulnának tanáraikhoz, a magánéleti problémákat bontják különböző aldimenziókra (*3. táblázat*). A tanulók a szerelmi ügyeket és a családi konfliktusokat tekintik a segítségkérés szempontjából leginkább kerülendő területeknek. Utóbbi az eddigi eredmények fényében problematikusabb, hiszen az a tanuló, aki családi kapcsolataiban kerül krízishelyzetbe, nem fordul a gyermekvédelmi felelőshöz, nem fordul a tanáraihoz, és értelemszerűen nem tud fordulni a szüleihez sem. Így az is előfordulhat, hogy nem lesz olyan felnőtt személy, aki problémájában segíteni tudna, és ez, a helyzet súlyosságától függően, elég negatív képet mutat ezeknek a gyerekeknek a kilátásairól.

A többi területről elmondható, nem feltétlenül a pedagógus a kompetens személy, hogy a problémát kezelje (pl. egészségügyi téren vagy a barátokkal való konfliktusok, pénzügyek terén), ezek a területek azonban nem nagy arányban jelennek meg a válaszok között, és inkább csak a sorrend végén kapnak szerepet. A személyes ügyeket a legtöbb tanuló nem magyarázta meg, ezeket magánéleti konfliktusként jellemezték, az ebben való segítségkérés kérdéses. Mivel a vizsgálat nem tér ki arra, hogy megosztják-e tanáraikkal ezeket a problémákat, vagy ezek rejtve maradnak a pedagógusok előtt, nem tudjuk, hogy a tanulók magánélete mennyire befolyásoló a segítségkérés szempontjából. Remélhető azonban, hogy legalább az iskola szempontjából fontos dolgok (pl. költözés miatt elmaradt házi feladat, amelyben nem feltétlen a segítségkérő, csak a tényközlő szándék dominál) a pedagógus tudomására jutnak.

**3. TÁBLÁZAT: Azok a területek, melyekben a tanulók nem kérnek segítséget (összes válasz: 109, n=44)**

| Problémák | Összes választás | 1. helyen (%) | 2. helyen (%) | 3. helyen (%) |
|---|---|---|---|---|
| Szerelmi ügyek | 30 | 20 | 9 | 1 |
| Családi ügyek | 29 | 10 | 16 | 3 |
| Magánéleti-személyes ügyek | 16,5 | 4,5 | 5,5 | 6,5 |
| Egészségügyi probléma | 9 | 0 | 2 | 7 |
| Barátokkal kapcsolatos ügyek | 6 | 2 | 0 | 4 |
| Konfliktusok más tanárral | 5,5 | 0 | 2 | 3,5 |
| Pénzügyek | 3 | 0 | 0 | 3 |

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban bemutattuk a segítő szakmák kialakulásának folyamatát, a segítő kapcsolat főbb jellemzőit, valamint azt, hogy miben tér el a pedagógus mint hivatásos segítő szerepe a rokonszakmákhoz képest. Felvázoltuk, hogy milyen kutatási eredményeket ismer a hazai neveléstudományi szakirodalom a diákok segítségkérő magatartásával kapcsolatban.

A tanulók segítségkérésével kapcsolatos kutatásunk nem reprezentatív vizsgálat, így eredményei főképp a figyelemfelhívást, s nem az iskolák működéséről levonható általános következtetéseket szolgálják. A vizsgálat eredményeképp megállapíthatjuk, hogy a mintát alkotó tanulók főképp az osztályfőnöktől és a szaktanároktól számítanak segítségre, de többé-kevésbé működőképes az iskolapszichológusi segítés is, azonban vannak az iskolának olyan szakemberei, akik nem olyan intenzitással kapcsolódnak be a segítés hálózatába,

ahogyan szükséges lenne. Megállapítható, hogy a tanulók leginkább az oktatással összefüggő kérdésekben számítanak az iskola dolgozóinak segítségére, s legkevésbé magánéleti téren igénylik a segítségkérést, ebből eredően főként a családi problémák rejtve maradása elgondolkodtató.

Az iskola feladatkörének kiszélesedése miatt a neveléstudomány fontos feladata, hogy megoldási módokat kínáljon a nevelés segítő funkciójának mind szélesebb körű kiterjesztésére, s a helyzettel kapcsolatban további diagnosztizáló, illetve problémamegoldó kutatások jöjjenek létre.

## IRODALOM


Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bang, Ruth (1980): *A segítő kapcsolat*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kasik László (2008a.): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. Magyar Pedagógia, 2. sz. 149–183.

Kasik László (2008b): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. Magyar Pedagógia, 2008b. 3. sz. 247–269.

Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. Szeged.

Kopp Erika (2007): A személyes segítő. Szakoktatás, 10. sz. 12–18.

Légrádiné Lakner Szilvia (2007): A rogersi szemlélet a tréning- és a coaching munkában. Tudásmenedzsment, 2. sz. 44–52.

Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Magyar Pedagógia, 3–4. sz. 157–200.

Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

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

Müller, C. Wolfgang (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* T-Twins Kiadó, Budapest.

Pik Katalin (1998): A szociális munka története Magyarországon. Esély, 2. sz. 80–90.

Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. Magyar Pedagógia, 3–4. sz. 333–342.

Rogers, Carl R. (2004): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Szabó Enikő (1995): A segítő kapcsolat. Rejtett lélektani jelenségek. Budapesti Nevelő, 4. sz. 95–103.

Szirmai Erika

# Hogyan működik a gyermekvédelem iskolai erőszak esetén?

*A társadalompolitika legfőbb alapelve az a szándék, amely a rossz társadalmi viszonyok között élők életminőségének jobbítását célozza. Jelen írás témája annak bemutatása, hogy ezen általános alapelvek hogyan jelennek meg, és hogyan érvényesülnek egy speciális jelenség, a gyermekek iskolai agressziója és az azzal kapcsolatos problémák kezelésekor az intézményekben és az intézkedésekben. A téma nagyon szerteágazó. Az iskolában lecsapódó más társadalmi problémákat hátterükben hordozó esetek szélesebb körű, más területeket érintő problémakezelést is igényelnének, a szorosabban vett terület hátterének tárgyalását tanulmányunkban a gyermekvédelemre és annak intézményeire szűkítjük. A témát valós eseteken keresztül tárgyaljuk, melyeket családgondozóval készült interjú alapján ismertetünk.*

A szociálpolitika egyik kérdésköre, hogy meddig tart a társadalom felelőssége, melyek a saját maga által kimondott kötelezettségei, és hol kezdődnek az egyén szabadságjogai. A határ nem állandó: történelmi koronként, kultúránként nagy eltérések lehetnek a megítélés kérdésében.

A gyermekvédelem területe, az abban bekövetkezett változások is tükrözik e dilemmát, bár az értelmezés egységeként az egyén mellett a család áll. A család mint a társadalom alapközössége különböző értelmezéseket nyert a történelmi fejlődés során, mely értelmezések adták a társadalomnak a család életébe való beavatkozás, a család tagjainak adott támogatás alapjait is.

Mint azt Kerezsi Klára végigköveti, a család a csoportos együttlét kezdeti szakaszából, mely még közügyjelleggel bírt, a monogám család kialakulásával olyan közösséggé vált, amely termelőegységként működött, melynek tevékenységei egységbe foglalták a munka és az otthon területét is. A nagycsaládokban a gyerek is aktívan részt vett a munkában már viszonylag korai életszakaszától kezdve, ellátásáról, gondozásáról több felnőtt is gondoskodhatott. Amikortól azonban a család megszűnt termelőegységként funkcionálni – ezt a változást az ipari társadalom hívta létre –, a családi és termelési funkciók elkülönültek, és létrejött a polgári társadalom azon elvárása, melyben a család volt hivatott a szocializációs alapfunkciók ellátására – azaz a gyerekek nevelésére, gondozására, ellátására. A kornak megfelelően a családon belül az apa határozta meg a család működésének alapelveit. E fel-

fogás következtében társadalmi szerepvállalás a gyermekek ellátásában és jólétének bármilyen szintű biztosításában igen korlátozottnak volt tekinthető, hiszen a gyermek mint érték alapelv csupán a középosztályban és a fölötte álló osztályoknál jelentkezett, a család továbbélése, a vagyon továbbvitele céljából. Az alsóbb osztályokban a család tagjai munkavállalókként jelentek meg a termelésben, mely rendszerben a gyerekeket célzó társadalmi intézkedések is a munkavállalás vonatkozásában érintették e korosztályt (a gyermekmunka szabályozásának megjelenése a jogban). Emellett a társadalmi javakból legkevésbé részesülő csoportokban jelentkező, a társadalom érdekeit veszélyeztető problémák (nyomor, függőségek, deviáns viselkedésformák) kivédésére a gyerekek szintjén a korabeli társadalom a menhelyek létrehozásával, a társadalom érdekeit szolgálni nem tudó családokban a szülői jogok részleges vagy teljes megvonásával vagy átvállalásával elindította a gyermekek védelmének társadalmi szintű lépéseit. E lépések a társadalmat leginkább veszélyeztető bűnözésen belül a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés ellen irányultak (Kerezsi 1995, 9–14), a család egyéb diszfunkcionálásának javítása nem volt vállalt feladat.

Magyarországon, az Európa fejlettebb államaiban végbement folyamatokhoz hasonlóan, a gyermekvédelem először a családi gondoskodásból kiesett, elhagyott vagy a társadalmi értékek ellen fellépő bűnöző gyermek- és fiatalkorúak ellátását azonos módon, együtt oldotta meg, „a gyermekvédelmi rendszer kialakítását alapvetően a társadalom védelme jellemezte." (Kerezsi 1995, 18) A gyermekvédelem további magyarországi fejlődésében tetten érhetőek a legsürgősebben megoldandó társadalmi feladatok mögött húzódó prioritások: először az ideológia mindenhatóságába vetett hit következményeként, az intézményes gondozás preferálása – ahol a helyes eszmékkel való „tápláltság" feloldja a szociálpolitikai jellegű gondokat –, majd a gazdaság élénkülésével és szerepének hangsúlyossá válásával, a lehetőségek bővülésével, a felmerülő problémák speciális gyermekvédelmi feladatai nyertek teret. Ez utóbbi korszakban a problémakezelés a következmények, a problémás állapot orvoslását célozta, s alapelveiben továbbra is a társadalmi munkamegosztásban „jól teljesítők" elismerése és támogatása jelent meg (Kerezsi 1995, 17–22).

A gyermekvédelem napjainkra fokozatosan egyre közelebb került ahhoz az alapelvhez, mely a családi feladatvállalás zavara esetén a normális funkcionálás visszaállítását tekinti céljának. A New York-i Gyermekek Jogairól szóló Egyezményt Magyarországon kihirdető törvénnyel, majd az 1997-es gyermekvédelmi törvénnyel teljessé vált a gyermekek jogainak (és kisebb mértékben kötelességeinek is) a jog dokumentumaiban való deklarálása. A törvények alapelve, hogy a gyerek legjobb érdekei érvényesülhessenek.[1] Ehhez az állam a családot támogatja olyan mértékben, hogy elsősorban családi környezetben történjen meg a gyerekek nevelése, szocializációja. Ezzel a gyermekvédelem inkább mint támogató ellátásrendszer jelenik meg, semmint a társadalmi céloknak ellen ható szülők tevékeny-

1 „A gyermeknek joga van a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, egészséges felnevelkedését és jólétét biztosító saját családi környezetében történő nevelkedéshez." Valamint: „A gyermeknek joga van ahhoz, hogy segítséget kapjon a saját családjában történő nevelkedéséhez, személyiségének kibontakoztatásához, a fejlődését veszélyeztető helyzet elhárításához, a társadalomba való beilleszkedéséhez, valamint önálló életvitelének megteremtéséhez." Gyermekvédelmi törvény II. fejezet (Alapvető jogok és kötelességek, Gyermeki jogok), 6. § (1) és (2).

ségének szerep-átvállalója. E törvények mellett az Alkotmány, a családjogi törvény (1952), a Munka Törvénykönyve (2000), a közoktatási törvény (1993), az egészségügyi törvény (1997), valamint a büntető igazságszolgáltatás és jogszabályainak ide vonatkozó részei határozzák meg a gyerekek jogait, hasonlóan a gyermek érdekeinek érvényesülését támogató szellemben.

## A GYERMEKVÉDELMI RENDSZER FELÉPÍTÉSE

A gyermekvédelem – korábban – a Szociális és Munkaügyi Minisztériumhoz tartozó ellátás, azonban feladatainak összetettségéből következően más szakterületek alá tartozó szervezetekkel is szorosan együttműködik: az ellátás kiterjed az egészségügy, a közoktatás, az igazságszolgáltatás szervezetei, társadalmi szervezetek, egyházak, alapítványok igénybevételére.

Az 1997-es (XXXI.) gyermekvédelmi törvény (Gyvt.) alaptételének (a preventív és a családba visszahelyező megoldások elsődlegessége) megfelelően a gyermekvédelem rendszere az ellátási igényeknek megfelelően különböző szintekre terjed ki. A gyermeknevelés olyan jellegű problémái, melyek kisebb mértékű beavatkozással megoldhatóak, és kevéssé érintik a család autonómiájába való beavatkozást, a gyermeket kevésbé veszélyeztetik, a gyermekjóléti alapellátás hatókörébe tartoznak. Ezt követik a személyre szóló szakellátási intézkedések, melyek előkészíthetik a gyerek családból történő kiemelését (örökbefogadás előkészítése), vagy ideiglenes elhelyezést nyújtanak (gyermek- és lakásotthonok). A gyámügy a gyermekvédelem segítségével a kiemelés különböző módjai és az ahhoz kapcsolódó eljárások fölött rendelkezik (a Gyvt. alapján).

A legfőbb cél a család integritásának visszaállítása, a gyerek számára olyan család kialakítása, melyben fejlődése biztosított: „Az alapellátásnak hozzá kell járulnia a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelésének elősegítéséhez, a veszélyeztetettség megelőzéséhez és a kialakult veszélyeztetettség megszüntetéséhez, valamint a gyermek családjából történő kiemelésének a megelőzéséhez[2]. ”Ennek eléréséhez a probléma felmerülésekor a családsegítők, szociális munkások javaslata alapján a rendszer a gyermekjóléti alapellátáson belül pénzbeli ellátással (pl. gyermekvédelmi támogatás, a gyermekétkeztetés normatív kedvezménye), vagy a települési önkormányzatok által biztosítandó természetbeni (pl. étkeztetési hozzájárulás, tanszerellátási hozzájárulás) vagy személyes gondoskodást nyújtó ellátásokkal (prevenciós programok, családgondozás, bölcsőde, stb.) járul hozzá. Amennyiben a gyermekvédelem gyermekjóléti alapintézkedései nem oldják meg a problémát, kerülhet sor a gyerek családból való kiemelésének előkészítésére, majd a megfelelő környezetbe helyezésre (Gyvt. III., IV. fejezet).

A családsegítés mint a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot ellátó szolgáltatás, szervesen kapcsolódik a gyermekvédelem rendszeréhez, és a gyermekjóléti szolgáltatással együtt alkot egységet – a gyermekjóléti szolgáltatás a nyolcvanas évek közepétől

2 Gyermekvédelmi törvény VI. fejezet, 38. §. (1)

működő családsegítő rendszerre épült, az új gyermekvédelmi törvénynek megfelelően. Ma a családsegítő szolgálatot még mindig többen veszik igénybe – 2007-ben 462 ezer fő, míg a gyermekjóléti szolgálatokat 122 ezer fő (MAGYARORSZÁG PORTÁL 2007, 33). Fenntartásuk döntően önkormányzati feladat.

A következő két esetről a városi családsegítő központ családgondozójával készített interjú és az esetkonferenciákon készült feljegyzések alapján tájékozódtam. A személyiségi jogok védelme miatt a szereplők neveit (névjelét) megváltoztattam, hiszen a cél a gyermekvédelem működésének illusztrálása, az általánosítható rendszerbeli problémák megmutatása.

### *Az első eset*

B. másodikos kisfiú, az iskolában viselkedési problémák, agresszív fellépés, tanulási nehézségek miatt szorult segítségre. Esete speciális. Anyja és két lánytestvére a Szovjetunió egyik volt tagköztársaságából érkeztek, akkor, amikor a távozásuk okát jelentő polgárháború éppen véget ért, ezért aztán itt már menekültstátuszt nem kaphattak, s helyzetük jogi rendezetlensége, a menekülttáborokban töltött hosszú idő, a papírok nélküli lét nagyon nehéz körülmények közé sodorta a családot. B. szülei a befogadótáborban ismerkedtek meg (az apa ugyanolyan nemzetiségű), B. már Magyarországon született. A család egy menekülttábor lakója volt, mielőtt Debrecenbe kerültek, ahol az apa feketemunkából élt és tartotta el a családot – már a táborból kikerülve. A család lakhelye egy nagyon kicsi, bár tisztán tartott „nyári lak" volt, a város külterületén. B.-nek nyelvi nehézségei is voltak, tanulmányaiban is lemaradt. Speciális, kis létszámú osztályba került, ahová több menekülttábori gyerek is járt. Az osztályközösségbe nem fogadták be, csúfolták: „Menj haza!". B. ismétlődő, hosszú időn át tartó és súlyosbodó agresszív fellépései, támadásai miatt az osztálytársak – és szüleik – egyre sürgetőbben léptek fel, segítséget kérve. A gyermekkel a menekülttáborban foglalkozó pszichológus szerint állapota nem volt olyan súlyos, hogy betegnek minősítsék, és kezeljék: közvetlen kapcsolatban együttműködő, kezelhető magatartást mutatott. Nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolában az agresszivitásával figyelmet akart kivívni (az erőszakos jelenségek akkor súlyosbodtak, amikor anyja betegség miatt távol volt a családtól). B.-vel a DMJV Családsegítő és Gyermekjóléti Központjának családgondozója foglalkozott, a család speciális helyzetének rendezése tűnt a legfontosabbnak ahhoz, hogy B. és az osztályba járó többi gyermek kapcsolata is megnyugtatóan rendeződjön.

A probléma rendkívül összetett volt: a család státuszának jogi rendezetlenségéből fakadóan sem anyagi, sem szociális biztonságot nem érhettek el: szegénység és (egészségügyi, jóléti) ellátatlanság egyaránt sújtotta a családot. Az anya gazdag családból származott, otthon jómódban élt. Helyzetük itteni rendezetlensége miatt sem egészségügyi ellátásra (TAJ-kártya hiányában B.-t nem fogadták a pszichiátriai ambulancián, az anya betegségének ellátása is szívességi alapon történt), sem rendszeres gyermekvédelmi támogatásra, sem az apa megfelelő munkavállalására nem kerülhetett sor. A szülők nem beszéltek jól

magyarul, ami kommunikációs nehézséget jelentett. Az anyagi nehézségekben némileg segítséget nyújtott a kisebbségi (nemzetiségi) önkormányzat azzal, hogy buszbérletet vettek B.-nek, hogy a kezelésekre eljárhasson.

A gyerek agresszív magatartását részben a kulturális háttér, részben a szülők ellentétes nevelési elvei is támogatták. Az anya megpróbált együttműködni a családsegítővel és B. tanáraival, de az apa hagyományos kultúrán alapuló, a férfidominanciát támogató attitűdje, a fia „vezéregyéniségére" való büszkesége ennek ellene hatott. A kettős norma még zavaróbb volt a gyerek fejlődésében és helyes normáinak kialakításában.

A többszörös találkozók, együttműködési megállapodások ellenére a helyzet nem javult megfelelően: a probléma első jelentkezését és megoldási kísérleteit követő nyári iskolaszünet után B. csak késedelmesen kezdte el a tanévet, miután a szülőket figyelmeztették az iskoláztatási kötelezettségre. Mivel B. továbbra is egyre súlyosabb agresszív megnyilvánulásokat tanúsított, az osztálytársak szülei egyre komolyabb panasszal éltek – rendőrségi feljelentés is született. Az iskola is egyre kevésbé tudta a helyzetet kezelni, a korábbi tankönyvtámogatást sem tudta megadni, s tartottak attól, hogy a szülők saját kezükbe veszik a megoldást. B. végül sürgősséggel került a pszichiátriai ambulanciára, magántanulóvá nyilvánítása érdekében.

Az eset végül a városi hatáskörből kikerült, mivel a szülők státuszuk rendeződése után Budapestre költöztek.

### *A második eset*

A családban a jó anyagi körülményeket teremtő vállalkozó apa és az előző házasságából egy gyerekkel a családba érkező anya három közös gyereket nevelt. A házasság válással végződött, a válás után az apa rossz körülmények között hagyta volt feleségét és gyerekeiket, anyagi kötelezettségének sem tett eleget (nem vagy alig adott pénzt a gyerekek ellátására). A válás során durva veszekedések kísérték a volt házaspár találkozásait. Az anya nem tudta feldolgozni a válást, gyerekeivel nem foglalkozott, alkalmi kapcsolatokat létesített, rendszeres jövedelme nem volt, egészségügyi problémái voltak, melyeket nem kezeltetett. A gyerekek ideiglenesen a nagymamához kerültek. A három közös gyerek közül Z. volt az, aki nem tudta szülei válását feldolgozni, agresszióval reagált, verekedett, csúfolódott az iskolában, gyerekeket és felnőtteket egyaránt támadott. A helyzet megoldását nehezítette, hogy az iskolai ifjúságvédelmi felelős nem segített (amikor Z.-t kiküldték az óráról, a folyosón „felvigyázta"), az igazgatónő is – presztízsokokból – egyre halogatta a problémakezelést, és későn jelzett a gyermekvédelemnek. A családsegítővel történt megbeszéléseket követően Z.-t másik iskolába helyezték át. Az új közösségben a gyerek oldódott, osztálytanítójával egyre harmonikusabb kapcsolatot alakítottak ki. A javuláshoz hozzájárult, hogy kiderült Z. sportbeli kivételes tehetsége. A gyerek a nagymama gondozásában, tanítója támogatásával és az edző külön segítségével fejlődésnek indult – bár alkalmanként még voltak agresszív megnyilvánulásai, egyes tanárok ellen. Sajnos azonban ez az iskola megszűnt, az új iskolában a gyerek visszaesett.

A családgondozó ebben az esetben is a gyerek érdekében, a családban tartás céljával olyan lépéseket tett, amelyekkel a védelembevétel elkerülhető: a gyerek első iskolaváltása, a segítő pedagógus valóban elindította a javulást. Ugyanakkor azonban az anya és az apa következetlen magatartása (az anya megszervezett gyógykezelésről való távolmaradása, az apa rendszertelen kapcsolattartása, anyagi kötelezettségeinek elhanyagolása) ellenkező irányban hatottak. A gyerek helyzetének megoldásában a másik lehetőség a nagymama gondozóként való kijelölése és részére segítségnyújtás volt, a szociális és hivatalos ügyek intézésében. Ez meg is történt. A családgondozás végső soron azonban az anya egészségének helyreállításától, helyzetének rendezésétől, munkába állásától várhatja a megoldást, hiszen a jelenlegi helyzet – a nagymama nyugdíján és a családi pótlékon alapuló létfenntartás – a rendszeres, kiegyensúlyozott gondozás a nagymama kora miatt nem tartható fenn hosszú távon.

A két ismertetett eset mutatja a gyermekvédelem – ebben az esetben a családsegítő központ – által kezelt problémák összetettségét: anyagi biztonság hiánya, lélektani krízishelyzet, a közösségbe való beilleszkedés nehézségei, többszörös, többirányú konfliktusok. (Emellett speciális problémák, mint a kultúrák értékrendje közötti eltérés is.) Mindkét esetben megtalálhatóak azok a problématípusok, amelyek a statisztikák szerint a leggyakrabban jelentkeznek (*2. táblázat*).

A két eset kiválasztásában a közös elem az iskolai agresszió volt. Mindkét esetben láthattuk, hogy az agresszív megnyilvánulások gyökere a családi helyzetben, a család speciális (a jogi státusz nélküli lét, etnikai másság) vagy gyakran előforduló problémájában (válás kiváltotta krízis) található. Bár mindkét esetről elmondható, hogy lelkiismeretes és szakmai szempontból megfelelő családsegítői ellátásban részesültek az érintettek, mindkét folyamat történéseiben jelentkeznek a gyermekvédelem eredményei és elismerésre méltó törekvései mellett a jellemző problémák is, amelyek közül a rendszer egy-egy működésbeli hibáját emeljük ki.

Elsőként a közbeavatkozást kiváltó cselekmények helyszínének, az iskolának és a gyermekvédelemnek a kapcsolódását vizsgáljuk. Mindkét esetben felróható az elsődleges jelzőrendszer, az iskola keretén belül működő, a közoktatás és a szociálpolitika „közös aktora", az iskolai gyermekvédelmi felelős elégtelen fellépése. A jelenlegi szabályozások szerint a közoktatás intézményeiben egy állás (2007-es módosítás, előtte egy félállás) jut az iskolai szociális szakember foglalkoztatására (Kt. 1. sz. melléklet). Ezt a státuszt gyakran olyan pedagógusok töltik be, akiknek „nincs ki az óraszámuk", azaz kiválasztásukat nem rátermettségük vagy képzettségük indokolja, hanem a helyzet diktálta szükség. 2001-es országos kutatás szerint a gyermekvédelmi feladatokat ellátó iskolai pedagógusok 17 százaléka látta el munkáját ilyen módon órakedvezménnyel. „Ez a gyakorlat a gyermekvédelmi munka hatékonyságát feltehetően rontja, a gyermekvédelmi felelős motiváltságát megkérdőjelezi." (Maros és Tóth 2002, 10) Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat ellátók 74%-ának van pedagógusi végzettsége,

12%-a szociális szakember, 4%-a tanulást segítő szakember, 1%-a lélektani szakember, 10%-a egyéb végzettségű (műszaki tanár, grafológus) (Maros és Tóth 2002, 8. táblázat). Az adatokban számszerűen mutatkozik a levont következtetés: „az iskolai gyermekvédelmi szakemberek egy jelentős részének alapvégzettsége nem idomul ahhoz a speciális feladathoz, amit el kell látniuk." (Maros és Tóth 2002, 11) Ennek következtében nemcsak az iskolán belüli fellépés elégtelen, de megfelelő szakellátásba sem utalják a problémás gyerekeket – mint ahogyan ez a második ismertetett esetben is megmutatkozott. A gyermekvédelem problémáinak ellátására képessé tevő végzettség és felkészültség hiánya ugyanakkor szélesebb területen is jelen van: az egészségügyben a védőnők, a közművelődési szakemberek, szabadidő-szervezők, az igazságügyben a gyámügyi vagy bírósági gyakorlat szakemberei sem rendelkeznek megfelelő készségekkel (Herczog 1997, 117–120). Ez a hiányosság mutatkozik esetünk pedagógusainak fellépésében is: a probléma felületes kezelése, elkendőzése, majd a súlyosbodó gondtól való szabadulás a problémás gyermek másik intézménybe utalásával – tapasztalatunk szerint tipikus módjai az iskolai erőszakos cselekmények kezelésének.

A hatékony problémamegoldással szemben támasztott köz-elvárás is azonnali megoldásokért kiált, amint ezt Herczog Mária a csecsemőgyilkosságok kapcsán is megjegyzi. Ahelyett, hogy a társadalom az ilyen helyzetekhez vezető okokat orvosolná, olcsóbb, könnyebb és látványosabb, a rendszer hatékonyságát mutató lépés a büntetés (Herczog 1997, 116). Ez az elvárás az itt tárgyalt iskolai erőszakban csúcsosodó esetekre is jellemző: az áthelyezés másik intézménybe gyors és drasztikus megoldás – tehát megfelel a problémakezeléssel szemben támasztott külső, határozott fellépést kívánó elvárásoknak –, de ahelyett, hogy az új közösségben az áthelyezett gyermek valóban „tiszta lappal" kezdene, legtöbbször eleve „problémás"-ként, gyanakodva fogadják. Ez, valamint a tény, hogy az agresszió okát az áthelyezés nem szünteti meg, eleve kétségessé teszi e lépést. A fenti példákban is megmutatkozott, hogy bár megértő, támogató közösségbe és pedagógushoz kerülve lassan érhető el javulás, az alapprobléma további fennállása magában hordozza a visszaesést.

A prompt megoldások felé irányulást – ez esetünkre gyermekvédelmi szempontból nem vonatkozik –, előhívhatja a gyermekvédelemben jelentkező gond is: az ellátásban dolgozók túlterheltsége (Herczog 1997, 126). 2007-ben az Észak-Alföld régióban kétszeres volt a leterheltség az országos átlaghoz viszonyítva (Magyarország portál 2007, 34.). Interjúalanyunk nyolcszor több esettel dolgozik, mint a budapesti családsegítő szolgálatban meghatározott ellátandó esetszámok. Az *1.* és *2. táblázat* adatai is – a gyermekjóléti szolgálatok által ellátott gyerekek számának, valamint az előforduló esetek számának változása – ezt a megállapítást illusztrálják.

**1. TÁBLÁZAT**

| | 1997 | 2001 | 2007 |
|---|---|---|---|
| A gyermekjóléti szolgálat által gondozott gyermekek száma | | 111 982 | 121 539 |
| Ebből alapellátásban történő gondozás | n. a. | 93 900 | 96 284 |
| Védelembe vétel | n. a. | 15 034 | 23 371 |
| Utógondozás | n. a. | 3 048 | 1 884 |

KSH Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató, 2007, 10.

Az ellátott esetek számának kimutatása együtt a *2. táblázat* adataival azt is mutatja, hogy a gondozási tevékenységben érintettek száma jóval kisebb mértékben növekedett, mint az egyes esetek száma. Mindez arra enged következtetni, hogy az esetek egyre összetettebbek, ami az ellátás nehézségeit növeli, emellett feltételezi több szakterület együttműködésének szükségességét is.

**2. TÁBLÁZAT**

| A gyermekjóléti szolgálatok által kezelt problémák | | | |
|---|---|---|---|
| | 1997 | 2001 | 2007 |
| Anyagi (megélhetési, lakással összefüggő) | 78 713 | 116 857 | 171 652 |
| Gyermeknevelési | 41 826 | 71 455 | 133 663 |
| Gyermekintézménybe beilleszkedési nehézség | 11 445 | 20 699 | 37 924 |
| Magatartászavar, teljesítményzavar | 24 466 | 41 170 | 78 919 |
| Családi konfliktus (szülők egymás közötti, szülők-gyerekek közötti) | 34 098 | 46 889 | 78 375 |
| Szülők vagy család életvitele | 39 150 | 62 990 | 113 085 |

KSH Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató, 2007, 10.

A két eset közös problémája a családok anyagi krízishelyzete is. Bár e gond nem ritka – a problémakezelés okainak 28-29%-át teszi ki (Rácz és Szombathelyi é.n., 13) – s más kimutatás szerint is a családsegítők „leggyakrabban (88%) szolgáltatásokat és anyagi javakat közvetítenek vagy nyújtanak" (Magyarország portál 2007, 34) az akut esetkezeléshez. Különösen az első esetben, hozzájárulhatott volna a kezelés különböző intézményeinek szorosabb együttműködése: a menekültügyi státusz tisztázása hozzájárulhatott volna a család mind anyagi, mind egészségügyi ellátásának megnyugtató rendezéséhez, ami megakadályozhatta volna a helyzet súlyosbodását. Ebben az esetben a társintézmények közötti megalapozott, automatikus együttműködés hiánya rendszerbeli hiányosságot mutat. „A rendszerszemléletű megközelítés hiányában például nincsen olyan szakember, aki a koordinációt, együttműködést segítené, ennek szervezeti feltételeit biztosítaná." (Herczog 1997, 123) Nem volt

megfelelő az oktatási intézmény és a gyermekvédelem közötti kommunikáció a második történetben sem, de ekkor az időbeli problémajelzés nem rendszerbeli, hanem fent említett személyes-szakmai hiányosságok miatt maradt el.

Mindkét, a rendszer működését illető kiemelt probléma azt mutatja, hogy a gyermekvédelmi rendszerrel együttműködő, az észlelő-jelző rendszer tagjaként vagy más területen belépő ellátók közös fellépése nem problémamentes. Ennek oka lehet az egyes területekre vonatkozó ismeretek hiánya, vagy a rendszerszemléletű együttműködést elősegítő, a különböző területeket átfogó felelős hiánya.

A jelenlegi gyermekvédelmi rendszer alapelvei két fő területre oszthatók: a működési elvekre és az azokat kiegészítő rendezőelvekre (Büki 16–48). Korábban a szociálpolitika egyik alapproblémáját a család életébe való beavatkozás, az egyéni felelősségvállalás vagy társadalmi szintű fellépés vonatkozásában említettük. A szubszidiaritás – a szerkezeti elvek egyike – „az önállóságot hangsúlyozza a szociálpolitikai rendszerektől való függőség helyett" (Zombori 1997, 17–18 In Büki 2009, 20). Ezt az elvet követve a társadalompolitika akkor veszi át a gyermekről való gondoskodást, amikor a család normális funkcionálása megbomlik, s a gyerek veszélyeztetetté válik. Az alapelv ugyanakkor az átvállalást csupán azon a szinten és addig a szintig engedi, ameddig a család az ellátásra nem képes. A gyakorlatban ennek eldöntése azonban nagyban függ attól, ezek a szintek hogyan értelmezhetőek. Szöllősi Gábor mutat rá, hogy kategóriák – konstrukcionista értelmezésben – nem független, hanem létrehozott jelentéssel bírnak, és sokszor az adott helyzet vonatkozásában értelmezhetők (Szöllősi 2003). A veszélyeztetettség is, mely a gyermekvédelmi törvény kulcskategóriája,[3] a gyakorlatban nyeri el értelmezését, azaz a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek döntéseiben. Ez is alátámasztja a minél képzettebb és felelős döntéseket hozni tudó segítők szükségességét. Eseteinkben láthattuk, mennyire összetett feladat a krízishelyzetek kezelése, s azt is, hogy a rendszerbeli, az összehangolást segítő elemek hiánya mennyire megnehezíti, vagy ellehetetleníti az optimális megoldást. Az esetek vizsgálatában tapasztalhattuk, a szociálpolitika oldalán hogyan jelentkezik az iskolai erőszak kezelése, mely rövid betekintés is megerősítette azon meggyőződésünket, hogy az iskolai zaklatás problémája – a szakmában is jelenlévő leegyszerűsítő vélekedésekkel ellentétben – nem csupán az iskola által nyújtandó beavatkozással, hanem jóval szélesebb, az egész társadalmat érintő módokon kísérelhető meg.

3 „veszélyeztetettség: olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza" (Gyvt. Értelmező rendelkezések 5§. 'n'. pont)

## IRODALOM

Büki P. (2009): *A gyermek védelme*. A gyermekvédelem elméleti alapvetése. Pont Kiadó, Budapest.

Herczog M. (1997): *A gyermekvédelem dilemmái*. Pont Kiadó, Budapest.

Maros K. – Tóth O. (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, I. évf. 3. sz.

Rácz A. – Szombathelyi Sz.: A magyar gyermekvédelmi rendszer. é.n. http://szmi.hu/images/dok/gyermekvedelmi/gye_2.pdf [2010. június 8.].

Szöllősi G. (2003): A gyermekvédelmi probléma mint társadalmi konstrukció. *Esély*, 2. sz. 75–95.

Gyermekvédelmi törvény (Gyvt.): http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16414 [2010. június 5.].

Közoktatási törvény (Kt.): http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf [2010. június 8.].

KSH Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató 2007.: http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=891. [2010. június 11.].

Magyarország, 2007.: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2007.pdf [2010. június 21.].

Dettai Mária

# Motiváció az olasz nyelv tanulásában

## – Az irodalom motiváló hatása és módszertani lehetőségei –

Olasz nyelv és irodalom tanárként, doktoranduszként öt éve kutatom az olasz mint idegen nyelv választásának okait, tanításának–tanulásának módszertani–glottodidaktikai körülményeit. Vizsgáltam a kezdeti motivációt, és azt is, hogyan lehet fenntartani a már meglévő motivációt, véletlenszerűnek tűnő, de mégis tervszerűen alkalmazott *extra-curriculumok* segítségével; miként lehet hangulatosabbá, derűsebbé, szituatívabbá tenni a tanórákat, ezzel is csökkentve az órai stresszt, és növelni a tanulás hatékonyságát, valamint a kommunikatívabb tudást. A motiváció-motiválás elengedhetetlen feltétele, alapvető komponense bármely tanulási folyamatnak, motiváció nélkül nincs tanulás, a demotiváltság leértékeli, majd végül teljesen kioltja az elsajátítás iránt érzett cselekvési vágyat.

Ebben a tanulmányban a *motivációt* mint a tanulás-tanítás kulcsfontosságú, energetizáló tényezőjét tárgyaljuk, majd szűkítjük a problémát az *idegennyelv-tanulás*, illetve a *nyelvórai motivációra*. Megvizsgáljuk az *irodalmi szöveg kiválasztásának dilemmáit*, majd egy irodalmi műhöz kapcsolódó *módszertani tanulmányt* mutatunk be olyan gyakorló idegen nyelvtanárok számára, akik szívesen hasznosítanák ezt a módszert pedagógiai gyakorlatukban.

### MOTIVÁCIÓ

A motiválás, ösztönzés, a pedagógus munkájának egyik alappillére, kulcsfontosságú kompetenciája (Falus 2005, 13). A képességek és teljesítmények közötti összekötő híd a motiváció, mely, mint közbülső változó, valamint az azt kísérő jelenség – a pozitív érzelem, az *emóció* – szükséges ahhoz, hogy a tanulás-tanítás folyamata eredményes legyen. „A tanulás motiválása nem más, mint egy kívánatos célállapot elérésére való késztetés, irányítás, koordinálás a tanuló tanulási tevékenységre való ösztönzése céljából." (Réthyné 2003, 80)

A motivációk megkülönböztetése céljából különböző dichotómiák születtek. Az *elsődleges motiváció* (*motivazione primaria*) akkor válik felismerhetővé, ha a tanuló érdeklődéssel, lelkesedéssel áll neki a tanulandó tantárgyhoz, témához. A *másodlagos motiváció* (*motivazione secondaria*) teret enged a külső hatásként megjelenő tényezőknek. A *kezdeti motiváció* (*motivazione iniziale*) elindít egy tanulási folyamatot a tanuló részéről, de hamar kifárad, kiüresedik az érdeklődése, míg végleg el is tűnik. A *tartós motiváció* (*motivazione permanente*) olyan okokat, célokat rejt magában, melyek hatással vannak a tanuló tanu-

lásba vetett hosszabb távon szükséges erőfeszítésének mértékére, kitartására (Titone 1993, 125–126).

A tanulási motivációkat különböző *szintekre* oszthatjuk. Az első szint a *beépült, internalizált* motiváció, ami a szocializációs folyamat alatt alakul ki, épül bele a tanuló értékrendjébe. A motiváció jelen esetben a kötelességtudatból, becsületből születik, lelkiismereti okok állnak a háttérében. Kudarc esetén bűntudatot alakíthat ki a tanulóban. A *belső* (intrinzik) tanulási motiváció forrása a tevékenység okozta izgalom és öröm, a feladat megoldását az érdeklődés hajtja, a tanulók személyiségjegyei, illetve a tanulási szituáció sajátosságai alapján jön létre. Az előbbi két motiváció azonos fontosságú, nincs rangsorolási különbség közöttük. A *külső* (extrinzik) tanulási motiváció a külső jutalomért, elismerésért, jó érdemjegyért hajtja a tanulót, de ide soroljuk a negatív következmények elkerülése érdekében nyújtott tanulási tevékenységet is. A *presztízsmotiváció* az *énérvényesítésért* felel, a külső és belső motiváció között lokalizálható (Réthyné 2003, 116-119). Ahhoz, hogy sikeresen elő tudjuk mozdítani a tanulók belső motivációjának fejlődését, optimalizálódását, figyelembe kell vennünk egyéni tulajdonságjegyeiket, képességeiket, készségeiket. Annak ellenére, hogy a belső motiváció hatékonyabb lehet, és hosszabb ideig tarthat, nem szabad megfeledkeznünk a külső motiváció jelentősségéről sem, mint például a tanulócsoport minősége, a tanóra hangulata, a tanulási környezet (iskolaépület, osztályterem, eszközök stb.) (Réthyné 2003, 82).

## MOTIVÁCIÓ AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN

Egy idegen nyelv elsajátítása egy sokténye zős, összetett folyamat, ami vizsgálandó mind a tanuló mind a tanár aspektusából. A tanulók egyéni tényezőinek függvényében, melyek személyenként változhatnak, beszélhetünk az egyén nyelvtanulási motivációjának mértékéről és minőségéről, tanulási stratégiájának és stílusának hatékonyságáról, a nyelvtanuló nyelvelsajátítási képességének és nyelvérzékének szintjéről, intelligenciájáról és személyiségi tényezőiről. A felsorolt tényezők közül egyik sem elhanyagolható, de ebben a dolgozatban idegennyelv-tanulási szempontból a tanulók attitűdjei és motivációi kerülnek elsősorban kifejtésre (Tánczos–Máth 2005, 43–47).

A *nyelvtanulási motiváció*: […]„dinamikus, akár nyelvóráról nyelvórára változó, befolyásolható, sőt a nyelvtanulók által is önszabályozható folyamat, amely nagymértékben függ a nyelvtanulás individuális különbségeitől, a nyelvtanuló egyes személyiségtényezőitől; a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdöktől, a múltbéli nyelvtanulási tapasztalatoktól, a nyelvtanulási szorongástól." (Válóczi 2002, 128)

A kutatók alapvetően két nyelvtanulási környezettípust különböztetnek meg egymástól: *a másodiknyelv-elsajátítási* és az *idegennyelv-elsajátítási kontextust*. A másodiknyelv-elsajátítási kontextus jellemzője, hogy a tanuló a célnyelvet annak nyelvterületén, és annak kulturális közegében tanulja. Ebben az esetben az órán kívüli nyelvhasználat funkciója a leghangsúlyosabb. A másodiknyelv-elsajátítási motivációban az affektív tényezők a számottevők, mint például az elsajátítandó nyelvet beszélőkhöz fűződő attitűdök (Dörnyei

1991, 573–578). A másodiknyelv-elsajátítási motiváción belül az *integratív–instrumentális motiváció* bipolaritásán alapuló szociálpszichológiai paradigma Gardner és Lambert (1972), az idegennyelv-tanulási attitűdöt, motivációt kutató kanadai tudóspár nevéhez fűződik. Az integrativitás az adott idegen nyelvhez és annak kultúrájához fűződő általános pozitív viszonyt jelenti. Ha egy tanuló integratív beállítódású, elképzeli, hogy az ő második személyisége – mely egy új nyelv elsajátításával fejlődik, gazdagodik – egy olyan egyén, aki azon az adott nyelven – melyet tanul – olyan folyékonyan tud kommunikálni, hogy az számára semmilyen diszkomfort érzést nem okoz akkor, mikor az adott országban kell boldogulnia. Feltételezések születtek azzal kapcsolatban, hogy azok a diákok, akik az adott idegen nyelv, kultúra és a nyelvet beszélő ország lakosai iránt pozitív érzelmeket táplálnak, motiváltabbak, eredményesebbek a nyelvtanulás során. Integratív motivációs tényezőknek tekintjük a közvetlen kapcsolat megteremtésének célját az anyanyelvi beszélőkkel, a velük kapcsolatos pozitív attitűdöket, érzéseket, élményeket, melyek az adott országhoz kapcsolódnak, kultúrájuk mélyebb megismerésére irányulnak. Az *instrumentális* motiváció azt a funkcionális célrendszert fejezi ki, melyben a tanuló a hangsúlyt a nyelvtanulás gyakorlati értékeire helyezi, amikor prioritásként jelenik meg a haszon, a pénzkereseti lehetőség, a karrier, a presztízs, vagyis a nyelvtanulás, mintegy befektetésként szerepel (Tánczos–Máth 2005, 43–47).

Az *idegennyelv-tanulási környezet* kizárólag az osztálytermi oktatásra korlátozódik, aminek jellemzője, hogy a tanulók nem állnak közvetlen kontaktusban az anyanyelvi beszélőkkel, nincsen elegendő benyomásuk, és hozzájuk fűződő élményük ahhoz, hogy attitűdök alakuljanak ki bennük az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatban, vagy ha mégis, akkor azok a benyomások még az osztálytermi nyelvtanulási környezeten kívül, korábban, vagy a tanulással egy időben, utazási vagy egyéb élményekből adódhatnak, illetve az őket tanító nyelvpedagógus által közvetített attitűdök, értékek mentén alakulhattak ki, befolyásolódhattak. Az idegennyelv-tanulási közegben nem lesz jelen az integratív motiváció ugyanabban a formában, mint a másodiknyelv–elsajátítási motiváció szegmensében, nagyobb hangsúlyt kapnak az instrumentális motívumok (Dörnyei 1991, 573–578).

Gardner és Lambert kutatópáros hipotézise az volt, hogy az integratív motivációtól vezérelt tanulók jobb tanulási eredményekre hivatottak, míg az instrumentális motiváció, mint hajtóerő nem tud eléggé ösztönző lenni a tanulás kimenetelének optimális eredményét illetőleg. A későbbi kutatások ezt a feltételezést megkérdőjelezték: mérték a különböző vágyaktól vezérelt tanulók által elért eredményeket, és azt tapasztalták, hogy az instrumentális motiváció, mint ösztönző erő is vezethet sikeres, hatékony tanuláshoz. Az említett kutatások óta az integratív és instrumentális motiváció már nem egymást kizáró fogalmakként jelennek meg a szakirodalomban, hanem egymás melletti, egymást erősítő alkotóelemekként (Csizér 2007).

## AZ IDEGENNYELV-ÓRAI MOTIVÁCIÓ

A kezdeti nyelvtanulási szándékok, motívumok megismerése, a kellő motiváció kialakulása–kialalakítása után nyelvtanárként törekednünk kell arra, hogy a motivációt ébren is tudjuk tartani.

A folyamatos ösztönzés fenntartása érdekében ismernünk kell a nyelvórai motivációt befolyásoló tényezőket, mint például a tanulók személyiségjegyeit, a nyelvórai feladatok motivációs vonatkozásait, a nyelvtanár személyiségét, szakmai felkészültségét (Válóczi 2002,129).

A *személyiségtényezők* szerepet kapnak minden tanulási folyamatban, a nyelvtanulás területén is legalább ekkora jelentőséggel bírnak. Ha valaki az anyanyelvén sem igazán szeret megszólalni, mert gátlásos, introvertált típus, bármilyen idegen nyelven való kommunikálás sem lesz könnyű feladat számára, feltehetően túl kell lépnie saját személyiségjegyeinek határain, melyhez igen erős motiváció szükséges. A nyelvtanuló személyiségének *affektív* és *kognitív* tényezői befolyásolják a nyelvelsajátítás sikerességét. Az affektivitás az idegennyelv-tanulás esetében az adott nyelvhez, annak beszélőihez kapcsolódó attitűdben jelenik meg, a negatív, illetve pozitív érzések befolyásolják a motivációt. A kognitív faktorban a tanulók kompetenciái, intelligenciája, tanulási módszerei a meghatározóak, míg az affektív területen a pszichológiai és szociális tényezőkben rejlik a nyelvtanulás eredményessége. Optimális esetben a kognitív és affektív tényezők együttesen vannak jelen (Válóczi 2002, 12–15).

A nyelvórai motiváció komplex jelensége a *kognitív, affektív* és *szociális ösztönzők* által határozható meg. A *motivátorok* és az ösztönzők alapvető különbsége abban rejlik, hogy míg [...]„ A motivátorok konkrét megerősítők (pl. dicséret), az ösztönzők pedig a megerősítés ígéretét hordozzák (kompetenciák kialakulása)" (Réthyné 2003, 80).

A *kognitív ösztönzők* közé azokat a jelenségeket sorolhatjuk, amik újdonságot jelentenek egy tanuló számára: a tapasztalatszerzés, valamint azok a felmerülő kérdések, amik a megoldásukhoz problémamegoldó készségüket hívják elő. Idetartoznak a kreatív gondolkodásra ösztönző feladatok. Az *affektív ösztönzők* a személyiséggel, egyéni élményekkel, szubjektivitással kapcsolatosak, az emóciót előhozó szituációk, feladatok tartoznak ide. Olyan kommunikációt fejlesztő feladatokat is ide sorolhatunk, melyek a tanuló önkifejezését mozdítják elő. A *szociális ösztönzők* alatt az interaktivitást, illetve a társas hatást értjük. Az élőnyelvi kölcsönhatás, és spontán szituációk izgalmát magukban hordozó feladatokat soroljuk ide, amik a beszélgetés, információcsere előremozgatása érdekében gondolkodásra ösztönzik a tanulókat (Válóczi 2002, 130–131).

## AZ IRODALOM MOTIVÁLÓ HATÁSA – AZ IRODALMI MŰ KIVÁLASZTÁSÁNAK DILEMMÁI

Korábbi kutatásaink azt igazolták, hogy az olasz nyelv tanulásával kapcsolatban olyan ösztönző motívumok játszanak szerepet, mint például a zene (könnyű, komoly), képzőművészet, sport, divat, gasztronómia és a design. A nyelv pusztán leíró jellegű tanulása a legtöbb tanuló számára nem kielégítő, a diákoknak igényük lenne az adott kultúra megismerésére is, ami egy megfelelően kiválasztott irodalmi mű olvasásán keresztül is megvalósítható.

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatában különös körültekintéssel kell kiválasztanunk a tanulóinknak ajánlott irodalmi szöveget. A témaválasztás során figyelembe kell vennünk az életkori sajátosságokat, továbbá előtérbe helyezni a diákok érdeklődésének megfelelő alkotásokat. Célszerű, hogy az olvasmány műfaját tekintve inkább szépirodalmi legyen, ugyanakkor, a nyelvi nehézségét tekintve ne haladja meg a közepes szintet, tehát szótár használata nélkül is érthető legyen. Ily módon okozhat sikerélményt, és egyben kihívást is, így ösztönöz a teljes mű elolvasására. Az előbbi teljesség igényét mellőző felsorolásból is láthatjuk, milyen összetett problematikája van egy olyan idegen nyelven íródott irodalmi szöveg kiválasztásának, amely a művelődésen túl, az idegennyelv-tanulás, -tanítás hatékonyságának növelését is céljául tűzi ki.

### Szépirodalom vagy lektűr? Sikerkönyv?!

A könyv, melyet az olasz nyelvtanítás irodalmi és módszertani eszközeként ajánlunk, Alessandro Baricco, a kortárs olasz próza egyik legsikeresebb és legkedveltebb szerzőjének eredetileg színpadra írt monológja, a *Novecento (1994)* (magyarul is ezen a címen jelent meg). A mű alapján készült 1998-ban *Az óceánjáró zongorista legendája (La leggenda del pianista sull'Oceano)* című film, Giuseppe Tornatore rendezésében.

Baricco művei jellegzetes darabjai annak a tendenciának, ami az utóbbi időben sikert sikerre halmoz a könyvpiacon, és aminek elemzésétől idegenkednek a kritikusok. A klasszikus vagy kortárs irodalmon nevelkedett műelemzők ezeket a műveket azzal szokták lesöpörni az asztalról, hogy még az sem bizonyos, egyáltalán *szépirodalom*mal van-e dolgunk. *Lektűr!* – vágják a sikerszerzők fejéhez, akiknek a bélyeg nyilván nincs ínyükre, de a nyelvek tucatjain megjelenő többmilliós példányszám valószínűleg feledteti azt a megrázkódtatást, amit a „komoly" irodalmi életből való kirekesztettség okoz.

### Miért lehetne alkalmazható ez a könyv a tanításban?

A *Novecento* mind *irodalmi*, mind *nyelvtani* szempontból fontos lehet az olasz nyelvtanításban, az extra-curriculum egy részét alkothatja. A könyv terjedelme olasz nyelven mindössze hatvankét oldal, tehát iskolai olvasmányként sem megterhelő, a nyelvezete egy olasz tagozatos gimnazista számára is követhető. Baricco műveinek elemzése egyben kielégítheti azt az igényt is, hogy a tanulók a kortárs olasz prózával is megismerkedjenek, ne csupán a klasszikusokkal, illetve az olasz *magas művészet* alkotásaival.

## Az olasz nyelv irodalmi szempontból

Baricco *Novecento*ja, vagy például a portugál bestseller szerző, Coelho sikerének fő titka alighanem hiánypótló szerepükben keresendő. Ezek a rövid terjedelmű, költői, romantikus, némiképp ezoterikus könyvek *könnyen olvashatók*, és az olvasóban azt a képzetet keltik, hogy bölcsességük, humanizmusuk segítséget nyújt hétköznapi életük gondjainak értelmezéséhez, megoldásához. Ha úgy tetszik, ezek a huszadik század meséi. A modern előképek valamelyest: Saint-Exupéry *Kishercege* és Maeterlinck *Kék madara*, bár azok vállaltan mesék, míg például Coelho *Az alkimista* című műve, Baricco *Novecento* és a *Selyem* című kisregényei inkább elbeszélésbe bújtatott *meseszerű történetek*. Ezek a művek olyan bölcsességeket kínálnak, melyek látszólag pótolják az összetettebb elemzéseket, de nem követelnek olyan figyelem-összpontosítást az olvasótól, mint amilyent a valóban nívós szerzők, miközben az olvasónak mégsincs olyan érzése, hogy igénytelen ponyvát olvasna. Ez a típusú bölcs mese folyamatosan felbukkan a szépirodalomban is.

A hazai oktatási rendszerben élesen különválik az ismeretanyag, amelyet a szakemberek tantervbe illőnek tartanak, és az a kulturális környezet, amelyből a diákok mindennapjaik során tapasztalatokat merítenek. Miközben a gyerekek hollywoodi és japán rajzfilmeken, *kommersz* gyerekfilmeken, erőszakos videojátékokon, számítógépes és mechanikusan mozgatható horror-hősökön, az interneten nevelkednek, az iskola alig tud adni valamiféle segítséget ahhoz, hogy értelmezni tudják a mindennapi jelenségeket és azt az *értékrendet*, amelyet azok sugallnak. Szükségesnek tűnik, hogy a gyerekek a kommersz jelenségek mellett legalább az iskolában találkozzanak azokkal az értékekkel, amelyekkel a mai világban esetleg nem hozná össze őket a sors. De legalább ilyen fontos lenne, hogy kialakuljanak bennük azok a kompetenciák, amelyek segítségével meg tudják különböztetni az értékest az értéktelentől, a pillanatnyilag szórakoztató kommersz alkotásokat azoktól, amelyek személyiségük gazdagodását is segíthetik.

A *sikerkönyvek* áthidalhatják azt a szakadékot, amely a valódi műalkotások és az értéktelen fércművek között húzódik. Ezeknek a műveknek a feldolgozása természetesen nem helyettesítheti a valóban értékes művek elemzését, de klasszikus elemzéssel is értelmezhető alapanyagként szolgálhatnak, s esetenként – talán nyelvi világuknak és a befogadók életkori sajátosságának is köszönhetően – jobban megszólítják a fiatalokat, mint a világirodalom sokszor kissé már „poros" klasszikusai.

## Nyelvtani / nyelvtanítási szempontból

Nyelvtanárként az a feladatunk, hogy diákjaink nyelvtanulási képességeinek teljes tárát, vagyis az *írott, hallott szövegértést, írást, beszédet* fejlesszük, a tanulási folyamatot tervszerűen motiváljuk. A bevezetőben már említett módszertani ötlet egy toszkán egyetemi professzor asszonytól, Paola Michelitől származik. A Guerra Edizioni gondozásában megjelent *Tendenze Italiane* című módszertani füzet tizenhatodik számában a *La telecamera in classe* című tanulmányban, és a hozzá tartozó VHS kazettán mutatja be a szerző azt a két fázisban megvalósuló projektmunkát, melyet hallgatóival valósított meg Baricco *Novecento*ja alapján.

A tanulmány célja a munkafolyamat ismertetésén túl az, hogy az olaszt mint idegen nyelvet tanító nyelvtanároknak hasznos, módszertanilag megalapozott ismereteket nyújtson. A szerző kutatási területe az olasz mint idegen nyelv tanulásának-tanításának hatékonyságát szolgáló módszertan. Micheli az alkalmazott nyelvészet pragmatikus elemeit építi be munkájába. Kutatásainak fókuszában az *audiovizuális* szemléltetés áll, szemben a hagyományos, a tanulót az ismeretek passzív befogadójaként kezelő *nyelvtan-fordítás* módszerrel. A szerző írásaiban és szóbeli előadásaiban is hangsúlyozza az olasz kulturális kontextusok megismerésének fontosságát, az *értés* globalitásának jelentőségét, mely a sikerélményért felelős, és amit aztán követhet az *analízis, szintézis,* végezetül a *reflexió* (Micheli 1999, 26–29).

## Paola Micheli – Az írott szövegértés tanítási módszertana a Novecento segítségével, a projektmunka első fázisa

Személyi előfeltétele ennek a feladatnak egy olyan korosztály, mely inkább a középiskola utolsó szakaszában tanul (16-18 évesek), a nyelvtudás kritériuma pedig a B2-es szint. A szerző tanulmányának „a" fejezetében a hatvankét oldalas könyvet négy olvasási *munkafázisra* osztja. Az első ütemben húsz, a későbbiekben háromszor tíz-tizenkét oldalt kell a diákoknak otthon önállóan elolvasniuk. Az olvasásra egy-egy hét áll rendelkezésükre. A szerző az írott szövegértés komplexitása miatt, *munkalapok (scheda di lavoro)* segítségével elemeire bontja az olvasási munkafázisokat. Minden eltelt hét végén, kis csoportokban, a tanórák keretében megoldásra kerül egy olyan munkalap, mely a feladott olvasmányrészlethez kapcsolódik. Ezek a munkalapok a következő tanulási célokat szolgálják:

- az írott szövegértés nem részletekben elvesző, inkább globális jellege;
- a szövegben található idiomatikus kifejezések felismerése, jelentésük elsajátítása;
- speciális morfoszintaktikai szerkezetek megértése, elsajátítása (legfőképpen a kötőmód használatának leggyakoribb formái), velük kapcsolatok reflexiók;
- az elolvasott részek írásban való értelmezése (önálló, otthoni, egyéni munka keretében), és vita formájában (páros, illetve csoportos munka az osztályban).

Egy munkafázishoz a fentiekben felsorolt célokat szolgáló négy *tevékenység* tartozik. A munkafolyamatok úgy épülnek fel, hogy közepesen nehéz feladattal kezdődnek, majd ezt követik az idiomatikus kifejezések, melyekhez számos esetben már elengedhetetlen a tanár segítő jelenléte. Ezek után például a kötőmódok, elő-utóidejűség és egyéb kritikus nyelvtani struktúrák felismerése és gyakorlása következik a szövegből kiragadott szemléltető mondatok alapján. Végezetül, az első, könnyebb feladat után, mely pusztán a globális értést hivatott ellenőrizni, a diákok írásos formában mesélik el saját szavaikkal az adott résztörténetet.

A tanulásszervezés munkaformái, a munkafázisok és az azokon belül található tevékenységek változatossága által kínált tanulási szituációk erősíthetik a csoportdinamikát, javíthatják az órai légkört, lehetőséget biztosíthatnak arra, hogy a diákok a tanulás-tanítás folyamatában folyamatosan motiválva legyenek mind kognitív, mind affektív, mind szociális szinten.

### Paola Micheli – A hallott szövegértés, az írás és a beszéd produktumának tanítási módszertana a Novecento segítségével, a projektmunka második fázisa

A szerző tanulmányának „b" fejezetében arról számol be, hogy mi történt a könyv módszeres feldolgozása után, hogyan folytatódott a projektmunka. A diákok a saját tudásszintjüknek megfelelően, de már a korábbi négy munkafázisból tanultakat (pl. idiomatikus kifejezéseket) az ismereteikbe beépítve egy forgatókönyvet írtak, amiből filmparódiát gyártottak. A VHS-re rögzített filmet a néző, azaz a tanuló, először teljes egészében megnézheti. Majd, csakúgy mint a könyvnél, a szerző a tanulás-tanítás folyamatát megkönnyítve, a paródiafilmet négy részből álló módszertani egységre bontja, és élvezetes kvízjáték-szerűen dolgozza fel. Egy szóbeli feladattal zárul a feladatsor; a diákok által átírt filmparódiát kell a tanulóknak saját szavaikkal elmesélni tanulótársaik előtt. A feladatsor fejleszti a hallott szövegértést, az írás és a beszéd produktumát. A feladat további hozadéka az, hogy lehetőséget kínál a tanulóknak az egymástól való tanulásra.

## ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás-tanítás komplexebb fejlődéséhez elengedhetetlen a kellőképpen motivált tanári, illetve tanulói magatartás. Általánosnak mondható napjainkban, hogy a diákok egyre kevésbé szeretnek olvasni még anyanyelvükön is, nemhogy idegen nyelven. A félreértés/értelmezés bizonytalanságot ébreszthet az olvasóban. Ezért szükséges a tervezett facilitátori segítség a nyelvtanár részéről akkor, amikor olvasnivalót kínál diákjai számára, és amikor egyéni, páros vagy csoportos munka keretében feldolgoztat egy témát. A fentiekben bemutatott tanulmány kiváló lehetőséget kínál azoknak a gyakorló olasz nyelvtanároknak, akik esetleg még nem tudják, hogyan lehet szisztematikusan feldolgozni egy irodalmi művet. Hiszen nem elég kiválasztani egy szöveget, feladni, majd megvitatni a diákokkal, hogy kinek hogy tetszett. Ahhoz, hogy egy idegen nyelven íródott irodalmi szöveget megszerettessünk diákjainkkal, segítségével megkönnyítsük a nyelvtan- és a szótanulást, fejlesszük a tanulók kommunikációs bátorságát, sokkal alaposabban megtervezett tanulási-tanítási tevékenységre van szükség. Arra, hogy a diákok egyszerre felfedezzenek-értelmezzenek-elemezzenek-alkossanak és nem utolsósorban előadjanak. A nyelvtanulás komplex folyamatának alapvető célja a nyelv tényleges használata, nem pusztán a vele kapcsolatos ismeretek felhalmozása.

## IRODALOM

Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. www.ofi.hu/tudastar/csizer-kata [2011. február 6.]

Dörnyei Zoltán (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*, 11. évf. 4. sz. 573–589.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 3. évf. 1. sz. 5–16.

Gardner, R. – Lambert, W. (1972): *Attitudes and motivation in Second Language learning*. Newbury House, Rowley.

Micheli, Paola (1999): *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2 Bibliografia ragionata*. Aida, Firenze.

Micheli, Paola (2006): La telecamera in classe. In.: Massimo Maggini – Paola Micheli (szerk.): *Tendenze Italiane 16*., Guerra Edizioni, Perugia, 39–63.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tánczos Judit – Máth János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15. évf. 12. sz. 43–47.

Titone, Renzo (1993): *Avamposti della glottodidattica contemporanea*. Guerra, Perugia.

Válóczi Marianna (2002): Nyelvórai motiválás a felsőoktatásban. In Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Iskolakultúra-könyvek 12*. Nyelvpedagógia, Iskolakultúra, Pécs. 128–135.

Válóczi Marianna (2002): *Nyelvtanulási motiváció és nyelvórai motiválás a felsőoktatásban*. PhD-dolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Doktori Iskola. Témavezető: Réthy Endréné.

Herczog Krisztián

# A drámapedagógiai foglalkozások pályalélektani megközelítése

*Tanulmányomban egy alternatív pályaorientációs program elméleti alapjait fektetem le. A kiindulási problémakör az, hogy a nem tudatos pályaválasztás a későbbiekben beláthatatlan következményekkel jár(hat). A lehetséges segítők körét kibővítem a drámapedagógussal. A szakirodalmi háttér áttekintése után bemutatom, hogy egy drámapedagógiai foglalkozáson a pályalélektan szempontjából milyen fontos jelenségek zajlanak le. Végül pedig kísérletet teszek a drámapedagógia pályalélektani funkcióinak önálló csoportosítására.*

## I. BEVEZETÉS

Az elmúlt évek gazdasági és társadalmi átalakulása következtében nemcsak a média, hanem a szakemberek is egyre többet foglalkoznak a nagyarányú munkanélküliséggel, a hiányszakmák megjelenésével, a szakképzés hiányosságaival és presztízsének társadalmi csökkenésével, a diploma elértéktelenedésével. Tanulmányok, konferenciák, tudományos viták visszatérő témái ezek. De a problémakört még bővíthetjük további jelenségekkel is. Szűkebb és tágabb környezetünkben mindannyian ismerünk olyanokat, akik rosszul választottak pályát, nem érzik magukat jól a munkahelyükön, pár év alatt kiégtek (*burn-out* jelenség), vagy éppenséggel a munkájukat mindennél fontosabbnak tartják (*workaholism* jelenség).

Mindezek a problémák a pályalélektan területéhez is tartoznak. Csökkenthető lenne a pályát rosszul választók száma, ha az egyének a pályaválasztásuk során tudatos döntést hoznának, és a munkaerő-piaci sajátosságokat is figyelembe véve, a személyes adottságaiknak megfelelő szakmát választanának. Ez nem is olyan könnyű feladat, és az elsődleges szocializációs közeg (család) mellett szükség van egyéb segítő személyekre, szervezetekre.

Az intézményes szocializációs közegnek (iskola) sok lehetősége van a segítségnyújtásra, amelyek közül több területet még fel sem fedeztek. Tanulmányomban egy olyan közvetítő személlyel foglalkozom, akiről eddig nagyon keveset olvashattunk a szakmai írásokban. Ez a közvetítő személy a drámapedagógus, aki ismereteim és tapasztalataim alapján sokat tehet a pályaorientáció területén is. Az előzőekben bemutatott problémák ismeretében elgondolkoztam azon, hogy milyen lehetőségeket rejt magában a drámapedagógia pályalélektani szempontból. Központi kérdésem tehát: tehet-e valamit egy drámapedagógus a diákok tudatosabb pályaválasztásáért?

## II. A TÉMA SZAKIRODALMÁNAK KRITIKAI BEMUTATÁSA

### A pedagógus szerepe a pályaorientációban

Püski Tamás tanulmányában[1] egy elgondolkodtató adattal találkoztam. Végzős gimnazisták körében folytatott vizsgálatában azt az eredményt kapta, hogy az iskola a pályaválasztásban a tanulók kevesebb, mint 1 százalékát befolyásolja. A vizsgálat önbevalláson alapult, és éppen ezért nem zárható ki az indirekt pályaorientáció szerepe sem, ám ennek ellenére felvetődik a kérdés, hogy az iskola milyen segítséget tud nyújtani a pályaválasztás előtt álló diákoknak.

A pedagógusok felelőssége (is), hogy a diákok pályaszocializációs folyamatát támogassák: „A pályaszocializáció folyamatában a leendő hivatás, foglalkozás gyakorlásához szükséges tudás átadásában, a pályaválasztást szolgáló érzelmi elköteleződés és a munkavégzés iránti szándék kialakításában, illetve a fiatalok pályaválasztási érettségének támogatásában jutnak fontos szerephez a tanárok.[2]"

A pályaorientáció tehát egyrészt a mindennapi nevelésbe ágyazottan valósul meg, hiszen a „pályafejlődés támogatása az általános nevelés, személyiségfejlesztés részterületét képezi"[3]. Minden pedagógus feladata, hogy a későbbi pályaválasztáshoz és pályaidentifikációhoz szükséges információkat és érzelmeket hozzáférhetővé tegye a tanulók számára.

Másrészt azonban a pályaorientáció közvetlenebb formában is jelen lehet a pedagógusok munkájában. Külön foglalkozásokat szervezhetnek a témában (pl. pályaválasztási szakkör), elvihetik a diákokat pályaválasztási kiállításra, vagy meghívhatnak egy pályaválasztási tanácsadót. Az *Új Pedagógiai Szemle* 2006/1. számában[4] jó példát olvashattunk arról is, hogy a pedagógusok osztályfőnöki órán hogyan foglalkoznak a pályaválasztással.

Ezek a hagyományos megközelítései a pedagógusok pályaszocializációs felelősségének. Azonban nem szabad itt megállni. Régóta cél a pályaorientáció iskolai jelenlétének fokozása. Ehhez fel kell fedezni az új módszerekben rejlő lehetőségeket. Ezért fontos megvizsgálnunk, hogy a drámapedagógia milyen lehetőségeket rejt magában.

### Drámapedagógiai alapfogalmak

A további gondolatokhoz szükséges a drámapedagógia fogalmát tisztázni, ugyanis nem azonos a színjátszó csoportokkal. A színjátszó csoport egy szervezeti keret, egy önállóan választott szabadidős tevékenység, ami az érdeklődésnek megfelelő szórakozást, játékos ismeretszerzést és társaságot biztosít.

1 Püski, 2007.

2 N. Kollár–Szabó, 2004, 504.

3 N. Kollár–Szabó, 2004., 506.

4 Schüttler, 2006.

A csoport vezetője dönti el, hogy milyen módszerekkel dolgozik, így szabadon választhat a következő dramatikus tevékenységformák között:

*„A" típus:* gyakorlatok (szabályjátékok, tapasztalatszerzés, készségfejlesztés, helyzetgyakorlatok, egyéb művészetek formanyelvének bevonása).

*„B" típus:* dramatikus játék (közös megegyezés után spontán, megismételhetetlen alkotás születik, a játszók építik fel a szituációt).

*„C" típus:* színház (egy produktum létrehozása, legtöbbször dramatizálása).

*„D" típus:* tanítási dráma, komplex dráma (dráma a dolgok megértése végett, azaz egy nevelési cél érdekében kötöttebb módon vizsgálnak meg egy témát, és így érzelmi-értelmi tapasztalatra tesznek szert).

*(Bolton alapján, 1993)*

Alapvetőnek látom, hogy egy drámapedagógiai szakkörön mind a négy tevékenységformát alkalmazzuk a gyerekek fejlődése érdekében. A foglalkozásokat a drámapedagógiai szemlélet[5] határozza meg. Ez egy személyiségközpontú módszer, reformpedagógiai alapokkal. Nem látványos, nem ér el gyors eredményt, hanem folyamatos fejlesztéssel építi a személyiséget. Alapelv, hogy nem a létrejött produkció, hanem a folyamat számít. Ezért nem egy-egy irodalmi alkotást dramatizálunk, hanem problémákra fókuszált foglalkozások alapján közösen hozunk létre egy előadást (legtöbbször csak a magunk számára). Az így létrejött produkció nem olyan magas esztétikai értékű, viszont a létrehozási folyamat során jobban fejlődnek a résztvevők, mint ha csak reprodukálnának egy irodalmi alkotást. Az egész foglalkozás az élet gyakorlótere, ahol biztonságban próbálhatják ki, és ismerhetik meg magukat a tanulók. Így lehetőségük nyílik arra, hogy bizonyos szituációkban, kisebb kockázat mellett nézzenek szembe egy problémával. Annak sikeres megoldása bátorítást, rutint ad ahhoz, hogy éles helyzetben is alkalmazni tudja az itt megszerzett tudást. Tehát valós életben bekövetkezett, jelen idejű, összetett élményt él át a diák.

5 Ennek értelmezése a továbbiakban elsősorban Kaposi László munkáin alapszik.

## III. A TÉMA KIFEJTÉSE

### Pályalélektani jelenségek drámapedagógiai foglalkozásokon, szakkörökön

Az előzőek alapján egyértelmű, hogy egy drámapedagógiai foglalkozáson a személyiség fejlesztése áll a középpontban. Nem művészeket képzünk, hanem művészeti eszközökkel harmonikus embereket. A művészet eszköztárával fejleszthető a későbbi asztalos, elméleti matematikus, pék, lakberendező, eladó, villanyszerelő vagy bármilyen más szakember személyisége is, s ez jó hatással van a pályaorientációra. Zrinszky László erről így vall: „A személyiség általános kiképzése, az alapműveltség elsajátíttatása, a tanulás és a munka megszerettetése, a kooperációra való készség és a szervezési ügyesség, úgyszintén a döntési képesség és a felelősségérzet kialakítása, az ésszerű időbeosztás technikájának elsajátíttatása és hasonlók – mind elősegítik a pályán való majdani beválást.[6]”

Pályalélektani szempontból sem elhanyagolható az a tény, hogy a drámapedagógus jobban ismerheti a tanulókat, hiszen a játékok során az egész személyiségük megmutatkozik. Ez pedig azért kiemelten fontos, mert a „megfelelő pályaválasztásnak a széles körű általános képzést követően az egyéni érdeklődés, képességek, készségek és személyiségjegyek alapján kell megvalósulnia.[7]”

Azonban a drámapedagógiai foglalkozásokon nemcsak feltárjuk a képességeket, hanem segítjük is kibontakoztatni azokat. Ez pedig már aktív közreműködés a diák pályaorientációjában.

### A drámapedagógia pályalélektani funkciói

A pályalélektani és pályaorientációs elméletek alapján egy rendszert állítottam fel arról, hogy egy drámapedagógiai foglalkozásnak milyen funkciói lehetnek pályalélektani szempontból. Három fő funkciót különböztetek meg, ám ezen belül további alfunkciók is szerepelnek. Ezek legtöbbje indirekt módon, a foglalkozások mindennapi részeként éveken keresztül valósul meg.

I. Funkció: A látókör bővítése

1. *Információszerzés különböző szakmákról.* A játék során a résztvevőknek különböző foglalkozású személyek szerepét kell felvenniük (pl. logopédus, erdőmérnök, szociális munkás). Ehhez alapvető ismeretekkel kell rendelkezniük a szakmákról. Ha nincsenek ilyen ismereteik, akkor a szerepfelvétel előtt információkat kell szerezniük. Ez történhet önálló kutatással vagy a drámatanár segítségével is. Ne feledkezzünk meg a kortárscsoport szocializációs hatásáról sem, hiszen egymás véleményét, attitűdjét is befolyásolják a játékok során.

6 Zrinszky, 2002, 246.

7 N. Kollár – Szabó, 2004, 505.

2. *A sztereotípiák lebontása.* A játékok során egy problémakört sokoldalúan vizsgálnak. Ennek az egyik feltétele, hogy a játékosoknak túl kell lépniük a szereplők szakmájáról alkotott elsődleges sztereotípiáikon. A hozzáértő drámatanár is sokat segíthet, hogy a fiatalok reálisabb képet alkossanak a valóságról, hiszen a játékok során észreveszi a játszók hiányos vagy torzító ismereteit, és elbeszélgethet velük a szakma valóságáról.
3. *A döntés érzelmi hátterének biztosítása.* A játék során nem csak információkat szereznek, hanem érzelmeket is átélnek a szerep eljátszásakor. Ez kimondottan hasznos, hiszen a pályaválasztáskor értelmi és érzelmi egyensúlynak kell kialakulnia a döntés során. Ráadásul a bizonytalan, elképzelés nélküli fiatalok elindulását is segíti: az átélt érzelmek hatására bennük is megindul a keresés folyamata.

II. Funkció: A választás segítése

1. *A választás projekciója.* A játékok során visszatükröződik a fiatalok választása. A szabadon felépített történeteknél sokat elárul, hogy milyen szereplőt választ magának a résztvevő. A szakterületek iránti érzékenységre is rámutat, hogy mennyire szívesen vesz részt ahhoz kötődő jelenetek eljátszásában.
2. *Önismeret fejlődése.* Mivel egy jó drámapedagógiai foglalkozás elengedhetetlen része a jelenetek reflektív megbeszélése, ezért a játszók sokat tudhatnak meg magukról és a döntéseikről. Ez fejleszti az önismeretüket, és a korlátaik felismerését is lehetővé teszi. Ezáltal később tudatosabb pályaválasztásra lesznek képesek, ahol a személyiségüknek megfelelő területet választják majd.
3. *Választási, döntési helyzetek.* Egy komplex drámapedagógiai foglalkozás során a játszók maguk alakíthatják a történet kimenetelét. Ehhez pedig szükséges, hogy értékeljék és mérlegeljék a szereplők előtt álló döntési lehetőségeket. Ez fejleszti a mérlegelési képességeiket, a választási helyzetek összetett vizsgálatát. Ennek pedig nagy hasznát veszik majd a pályaválasztás során is, hiszen ott is mérlegelni kell a lehetőségeket, és az alapján meghozni a legjobb döntést.

III. Funkció: A választott területtel való azonosulás segítése

1. *A foglalkozások játékos kipróbálása.* Az ismeretek átadása mellett nagyon fontos, hogy megfelelő modelleket lássanak a diákok, ezt azonban nehéz elérni (pl. legyen a környezetben kőműves, orvos stb.). Éppen ezért jó a drámapedagógiai foglalkozás, hiszen különböző szerepekbe bújva önmaguknak generálnak modelleket, és a foglalkozások játékos kipróbálása lehetőséget ad az ismeretek rögzítésére, illetve az érzelmi azonosulás kialakulására is.
2. *A döntés megerősítése.* Azoknál a fiataloknál, akik már eldöntötték, hogy milyen pályán szeretnének elhelyezkedni, a pályaidentifikációt erősítheti a játék. Hiszen ha egy jelenetben eljátssza a későbbi munkakörét, akkor a játékon belüli siker áttételesen kihat a választott területre is. Ez pedig segíti a későbbi foglalkozási szerepével való azonosulást.

3. *Motiváció, érzelmi elköteleződés kialakítása.* Minden eddig leírt alfunkcióból egyenesen következik, hogy a drámapedagógiával támogatott pályaválasztás során a választott terület iránt érzelmileg is elköteleződik a diák. Ez nagy jelentőségű, hiszen a motiváció fontos része a pályaszocializációnak, így nagyobb az esély, hogy jó szakember válik belőle.

## IV. ÖSSZEFOGLALÁS, GYAKORLATI ALKALMAZÁS

Elméleti síkon igazoltnak látom, hogy a drámapedagógia módszere sokoldalúan hasznos lehet a pályalélektani problémák megoldásában. Egyértelművé vált, hogy az értelem (információk) mellett az érzelemre (azonosulás, motiváció) is hat. A foglalkozások általános személyiségfejlesztő hatása segít abban, hogy a résztvevők olyan fiatallá váljanak, akik tudatos, önmagukhoz adekvát döntést tudnak hozni.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy a program gyakorlati alkalmazását érdemes bevezetni. Ez egyrészt jelenti azt, hogy a drámapedagógiai foglalkozásokon nagyobb hangsúlyt fektessenek a pályaválasztás indirekt segítésére. Másrészt érdemes lenne olyan projekteket beindítani, ahol a pályaválasztást direkt módon segítjük a drámapedagógia eszköztárával. Mindenképpen hasznos lenne olyan komplex drámák, színházi nevelési programok eljuttatása az érintett korosztálynak, amelyek fókuszában olyan kérdés áll, ami pályalélektani szempontból is érdekes (pl. Mit tegyen Éva, akit nem vettek fel az orvosira? Menjek-e külföldre dolgozni? Mit rontott el Dani, aki mindig kitűnő tanuló volt, mégsem tud jól elhelyezkedni?).

### IRODALOM


Bolton, Gavin (1993): A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Kaposi László (szerk., 1995): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (szerk., 2005): *Színház és dráma a tanításban*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 504–518.

Püski Tamás (2007): Középiskolások karrierképei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 111–117.

Ritoók Pálné (2006): Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája. In Bagdy Emőke – Klein Sándor (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest. 50–65.

Schüttler Tamás (szerk., 2006): Ki milyen jövőt álmodik magának 10 év múlva? *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 120–128.

Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Balogh Valéria

# Iskolarendszerek a nemzetközi felmérések tükrében

*Külföldi iskolarendszerek hasonlóságaival és különbözőségeivel foglalkozom cikkemben. Az Egyesült Királyság, Hollandia és Magyarország iskolarendszeréről szeretnék képet nyújtani. Ez a három ország, a hagyományt tisztelő és őrző Egyesült Királyság, a szabadságot vagy inkább szabadosságot kedvelő Hollandia és a másik két országhoz mérten fiatal demokráciának számító, és főleg, új utat kereső Magyarország.*

Hollandia az oktatás terén az örök reformok országa. A legszélesebb körben itt találhatók reformiskolák Európában, gyermekközpontú, liberális és minden gyermek számára – sajátos igényeinek – megfelelő iskolák működnek. Az egész felnőtt társadalom családcentrikus és természetszerető, mely szemlélet elismeri az oktatás szükségességét, tiszteli a pedagógusokat, megbecsüli munkájukat, együttműködően támogatja az iskolák működését. Angliában nagyon fiatal korban kiderül egy gyerekről, milyen területen fog később dolgozni. Még napjainkban is erősen érvényesül a felső (upper class), a közép (middle class) és alsó osztályok (lower class) közötti különbség az oktatás és elsősorban az iskolaválasztás terén. A tradíciók őrzése azonban a neveltetésben, az udvariasságban és az állandóság elfogadásában nagy előny, ami nyugodt, kiegyensúlyozott és kiszámítható iskolarendszert eredményez. Napjaink követelményei azonban modern iskolák megjelenését is szükségessé tették a szigetországban. Magyarországon hosszú időn keresztül változatlanul működött az iskolarendszer. Ez a szülők számára kiszámíthatóságot, stabilitást nyújtott és megnyugtató iskoláztatást kínált. Problémát jelentett azonban az átjárhatóság, valamint a választási lehetőségek biztosítása azoknak a tanulóknak, akik gyorsabban vagy lassabban haladnak a tananyag elsajátításában.

## FELMÉRÉSEK

Az oktató-nevelő munka nem képzelhető el ellenőrzés, mérés nélkül. Számszerűsített adatok segítségével következtetéseket lehet levonni, trendeket lehet kialakítani, amelyek javíthatják a visszacsatoláson keresztül az oktatás színvonalát. A mérések időben, tartalomban és szemléletben jelentősen eltérnek. Tantárgyanként is csokorba köthetjük a vizsgálatokat, vagy éppen végezhetünk felmérést komplexen, több tárgyat átfogóan. A negyedik rendkívül fontos szempont a vizsgált korcsoportok megjelölése. A fentiek mellett minden felmérés elemez más mellékszempontokat is.

## TIMSS-felmérés

A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) olyan nemzetközi összehasonlító vizsgálat, melyet a diákok teljesítményének mérésére hoztak létre a matematika és a természettudomány terén, oly módon, hogy tanterv- és tankönyvelemzést is folytattak közben. A célközönség az általános iskolák 4. és 8. évfolyamon tanuló diákjai. A méréssorozatot négyévenként végzik el, tehát követő mérés, ugyanazt az évfolyamot kísérik figyelemmel. A tanulók konkrét matematikai és természettudományi ismereteit vizsgálja. A legutóbbi, 2007-es felmérés jelentéséből megtudhatjuk, hogy a magyar diákok mind matematika, mind pedig a természettudományok terén kitűnően szerepeltek. A tíz- és tizennégy évesek matematikai és természettudományi képességeit vizsgálták. Az 1995-ben, 1999-ben, 2003-ban és 2007-ben megrendezett mérésben 59 ország vett részt, tehát valóban széles körűnek mondhatjuk az eseményt.

A természettudományok területén hatodik helyet értek el a tizennégy éves diákok, és kilencedik helyet a tízévesek a TIMSS legutolsó felmérésén. Fontos megjegyezni, hogy a diákok a legjobb eredményt az ismeretek alkalmazását igénylő feladatoknál érték el. A nyolcadikosokat csak a távol-keleti országok tanulói tudták legyőzni.

A nemzetközi átlagnál jobban teljesítettek a negyedikesek matematikából. Ehhez hasonló eredményt értek el a svéd és az angol diákok is. A nyolcadikosok a világ legjobbjai közé kerültek, mert csupán öt ország – pl. Anglia, USA, Oroszország – előzte meg őket.

A nyolcadik osztályos diákok Angliával és Csehországgal együtt a legjobb eredményt érték el az európai országok között a természettudományok terén. Hazánk egyike annak a nyolc országnak, ahol a negyedikesek eredménye javult 1995-höz képest. Tartalmi és kognitív területeket (ismeret, alkalmazás és értelmezés) vizsgáltak, és a magyar diákok minden téren a legjobb harmadban végeztek. Az általános iskola végzősei korosztályukban is kiemelkedő eredményt nyújtottak. Az elemzők arra a következtetésre jutottak, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége, és ezzel összefüggésben, a család gazdasági és szociális háttere erősebben befolyásolja a diákok eredményeit és jövőbeni kilátásait, mint más országokban (PISA 2006, Összefoglaló jelentés). A PISA a 9. és 10. évfolyamosokat – akik többnyire 15 évesek –, a TIMSS pedig a 8. évfolyamosokat célozza. Alapvető különbség a tartalomban jelentkezik. A PISA alkalmazásképes tudást mér, a TIMSS tantervalapú, tantárgyközeli tudást.

## PIRLS-felmérés

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) egy szövegértés-vizsgálat, amely a 4. osztályos (9-10 éves) diákok olvasását és olvasásképességét veszi górcső alá. Ez a nemzetközi felméréssorozat az iskolai és otthoni tanulási módokat is kutatja, hogy javító szándékkal beleavatkozhasson a folyamatba. A PIRLS-felmérés által figyelemmel kísért korosztály jellemzője, hogy erre a korra érik el a gyerekek azt az olvasási színvonalat, amely segítségével egyéni úton új információkat tudnak befogadni. A tanulás alapvető készsége, a szövegértés erre a korra kell, hogy kialakuljon. A hangos olvasást felváltja a néma, ami lehetővé teszi az elmélyedést, az olvasási tempó kellemes megválasztását, és az ismétlő olvasást. A diákok

alkalmassá válnak a segítség nélküli tanulásra, valamint élvezetes lesz számukra a szépirodalmi művek olvasása. Felvetődik a kérdés, miért tanul meg folyékonyan olvasni az egyik gyerek, és a másik nem, vagy miért érthető számukra jobban az élményszerző irodalmi mű, mint az adatokat tartalmazó, használatra készített olvasmány. A vizsgálat körülbelül 40 ország diákjainak munkáját vizsgálta. 500 pontos skálaátlagot alakítottak ki. A PIRLS-mérés szerint Magyarország 551 ponttal, Hollandia 547, Anglia pedig 541 átlagponttal állnak az élvonalban. Hollandiában a tanulók élmény- és információszerző olvasása 545, 548 pont, Anglia 539, 537 pont és Magyarország 557, 541 egységgel. A másik megállapítás, hogy a lányok szövegértése pontosabb és jobb, mint a fiúké.

A szövegértés az olvasás begyakorlásával, szeretetével, hasznosításával kezdődik. Általában jellemző, hogy a kisgyermekek első osztályban megtanulnak olvasni, ez a betűzést és a folyékony kiejtést illeti, de a megértés folyamata ekkor nem válik készséggé. Tehát az olvasástanítás nem fejeződhet be, ez után kell a szöveg felfogásával, tudatosításával foglalkozni. Minden évfolyamon és minden tárgyban gyakorolni kell a későbbiekben is.

Az ismeretközlő szövegek megértése juttatja el a diákokat a tankönyvek magyarázatának megértéséhez. Ha ezeken a nehézségeken túljutnak, akkor válnak képessé a tanulásra. Problémát jelent, hogy a mérések szövege általában magyarázó állatleírásokat, dokumentumokat tartalmaz, ezek a gyermekek számára ismeretlen szituációt jelentenek, a cselekményes történetek mindig érthetőbbek a kisdiákok számára. Nagyobb tanulóknál is problémát okoz, hogy gyorsan törekszenek eredményre, ezért csak a kulcsszavak kiemelését valósítják meg. Így az esetek többségében hiányos a feladatmegoldásuk is.

## A PISA-felmérés alapelve és célja

A PISA (Programme for International Student Assessment) felmérés, melyet 2000-ben végeztek először, a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok legfontosabb módja. „Fordulatot hozott a PISA azért is, mert ez az első olyan átfogó nemzetközi felmérés, amely következetesen szakított a tantervalapú tematikával. Nem azt teszteli, mennyire sajátították el a tanulók az iskolákban közvetített tananyagot, hanem azt vizsgálja, rendelkeznek-e a 15 évesek azzal az alapvető tudással, műveltséggel, amely további fejlődésükhöz, egy fejlett társadalmi közegben való személyes boldogulásukhoz, szakmai, munkahelyi helytállásukhoz szükséges. Így az iskolák, oktatási rendszerek eredményeit nem saját céljaikhoz viszonyítja, hanem az egész társdalom tudásátadó, fejlesztő hatását teszi mérlegre.” – írja Csapó Benő, a PISA Igazgatói Tanácsának tagja a PISA 2006-os Összefoglaló jelentésének előszavában.

A PISA-vizsgálat célja annak felmérése, hogy a tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. A PISA igyekezett olyan mérőeszközöket kialakítani, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók teljesítményei nemzetközileg összehasonlíthatók legyenek. Háromévente végzik a felmérést. Ebben az OECD-tagállamokon kívül más ún. partnerországok is részt vehetnek. 2000-ben összesen 32, 2003-ban 41 ország vett részt, 2006-ra pedig 57-re nőtt a résztvevők száma. Magyarországon minden felmérésen

több mint 200 iskola több mint 5000 tanulója vesz részt. A vizsgálatnak három fő műveltségi területe van, melyek a következők: szövegértés, matematika és természettudomány. A tanulók képességeinek mérése mellett másra irányuló felmérést is végeznek, olyan technikai-módszertani megoldást keresnek, ami korábban még nem szerepelt hasonló vizsgálatok tematikájában. 2000-ben például a tanulási szokások, az önszabályozó tanulás vizsgálata volt a cél, 2003-ban a komplex problémamegoldást kutatták, 2006-ban pedig a természettudományos szemléletmódot. Az egyes műveltségi területeken különböző képességi szinteket állapítottak meg. A természettudományok terén hat, a szövegértés esetében öt, a matematika felmérésénél szintén hat képességszintet vizsgálnak. A besorolás a következő módon történik: amennyiben a felmérést a harmadik nehézségi szintnek megfelelően állítják össze, akkor az idesorolt tanulók felétől elvárják, hogy teljesítse a hármas szintű feladatokat. Az átlagot 500 képességi pontban határozták meg.

Finnország áll az első helyen a PISA-felmérések alapján. Mellette Új-Zélandon, Japánban és Ausztráliában, a partnerországok közül pedig Hongkongban a legnagyobb azoknak a diákoknak az aránya, akik a legmagasabb képességszinthez tartoznak. Ezeknek az országoknak jó esélyük van arra, hogy az elkövetkezendő években tudósokat képezzenek a jövő számára. A felsőbb szinteket kismértékben elérő országoknak viszont, előreláthatólag, nehézségeik lesznek majd abban, hogy a gazdaságuk számára kreatív és jól képzett szakembereket neveljenek. A természettudományok terén elért eredmények elsősorban a műszaki értelmiség pótlásának lehetőségére utalnak. Miután magyar diákok is rendszeresen részt vesznek a felmérésekben, ezért számunkra is levonható némi következtetés, és összehasonlíthatóak vagyunk más országokkal is. Tanulmányomban Hollandiával és az Egyesült Királysággal vetem össze saját elért eredményeinket. Mindhárom eddigi felmérésről (2000, 2003, 2006) készült elemzés, melyet közzétettek, hogy a politikusok, az oktatással foglalkozó szakemberek véleményt formáljanak, esetleg mielőbb változtassanak a későbbi jobb eredmények reményében. Győztesek ebben a „versenyben" nincsenek, csak nyertesek. Mindenkinek haszna származhat a vizsgálódásból, aki az elemzések alapján javítani akar és tud. A jelentésből megtudhatjuk a sorrendben elfoglalt pozíciónkat. „A vizsgálat is megerősítette, hogy tanulóink természettudományból a középmezőnyben helyezkednek el, matematikából viszont a nemzetközi átlag alatt teljesítenek. Most már harmadik alkalommal látjuk azt is, hogy a szövegértés terén a fejlett országok listájának alsó harmadában vagyunk. Ugyancsak ismétlődő üzenet, hogy azok közé az országok közé tartozunk, ahol a tanulók tudását a legerősebben meghatározza családi hátterük, ahol legnagyobbak az iskolák közötti különbségek, és ahol ezek a különbségek nagyrészt a tanulók társadalmi-kulturális különbségeit képezik le. Amíg az elsőként említett tudásszintbeli lemaradásokat csak hosszabb távon lehet kezelni, ez utóbbiakra, az iskolai szelekció megfékezésére, már rövidebb távon eredményeket hozó megoldásokat is lehetne találni. A problémákkal szembesülni soha nem kényelmes. A magyar PISA-eredményeknek azonban lehet optimista olvasata is. Ezek a vizsgálatok azt is megmutatták, hogy kemény munkával sokat lehet javítani az oktatási rendszer teljesítményén. Néhány északi ország egy generáció alatt a középmezőnyből az élre került. Egyes ázsiai országok ennél is nagyobb utat jártak be, nagyon mélyről indulva jutottak a világ élvonalába." (*PISA 2006-os Összefoglaló jelentés*)

## PISA-felmérés és értékelés

A skandináv ország kiemelkedő eredményeket ért el a szövegértési, a matematika és a természettudományi vizsgálatban egyaránt. A finn diákok remek eredménye, a kiváló tankönyveken, a magas követelményeken, a jó minőségű pedagógusképzésen vagy a jól felszerelt iskolákon kívül, társadalmi okokra is visszavezethető.

„Finnországban az oktatás nagy presztízsű nemzeti ügy, ahol az iskola és a pedagógusok élvezik a társadalom bizalmát, anyagi és erkölcsi megbecsülését." (*PISA 2006-os Összefoglaló jelentés*) A „finn csoda" tehát nemzeti, össztársadalmi eredmény, ezért mindenki egyaránt örülhet az első helynek, mint ahogyan mindenki kivette a részét abból a munkából is, amely ezt előidézte. Talán meglepő, hogy a legrangosabb helyet Hongkong érte el 542 képességponttal, a távol-keleti országok közül maga mögé utasítva Japánt (531) és Koreát (522). Ezekben az országokban a természettudomány oktatása hagyományosan jó.

### *Szövegértés felmérése 2000.*

Egy 800 képességponttal mérhető anyagot állítottak össze. A szövegértés felmérésben öt szintet különítenek el, illetve létezik egy szint alatti csoport is.

*0. szint (335 képességpont alatt).* Azok a diákok, akik nem érik el az első szintet, rutinjellegű képességekkel nem bírnak. Az OECD-országok diákjainak 7,4 százaléka az első szintnél gyengébb eredményt ért el, de nagyok a különbségek az egyes országok között. Magyarországon az 1. szint alatt 6,5 százalék teljesített, ez gyakorlatilag megegyezik az OECD-államok átlagával.

*1. szint (335–408 képességpont).* Ezek a diákok valamennyire tudnak olvasni, de nagyon komoly hátránnyal indulnak a tanulásban társaikhoz képest, mert nem alkalmasak az információszerzésre. Mivel a szöveget nem értik meg, nem képesek tanulni. Az 1. képességszint követelményeit az OECD-tagállamok diákjainak 12,8 százaléka teljesíti. Magyarországon a nem megfelelő szövegértéssel rendelkezők aránya 20,6 százalék, ez az első szint (14%) és a szint alatti (6,5%) teljesítésekből adódik. Ez azt jelenti, hogy öt tanulóból egy nem érti meg azt az információt, amelyet olvas.

*2. szint (408–480 képességpont).* Az ezen a szinten olvasó diákok csak egyszerű szövegbeli kapcsolatokat látnak át, és alapvető információt képesek csak megkeresni egy adott szövegben. E meglehetősen gyenge szinten álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Új ismereteket nem képesek önállóan elsajátítani, és bonyolult feladatmegoldásra sem alkalmasak. A hétköznapi élethez szükséges szövegértési kompetenciákkal az OECD-országok diákjainak 79,7 százaléka rendelkezik. Magyarországon ez az arány 79,4 százalék.

*3. szint (480–553 képességpont).* A középiskola sikeres elvégzéséhez ezekre a képességekre van szükség, ezért ezt a szintet tekintik átlagnak. Ez az első olyan szint, amelyen a tanulók képesek az olvasott információt beépíteni korábban megszerzett ismereteikbe, valamint képesek egy bonyolult probléma megoldására is. A harmadik szinten teljesítő diákok felismerik a mindennapi élet összefüggéseit.

A legtöbb diák, a 15 éves gyerekek egynegyede (26,3%), az OECD-tagállamokban ehhez a szinthez tartozik. A magyar tanulók felének, 54,1 százalékának a szövegértési képessége átlagos vagy annál jobb. Ez megközelíti az OECD-országok átlagát.

*4. szint (553–626 képességpont).* Ezen a szinten a gyerekek alkalmasak bonyolult gondolkodási műveletekre is, az elrejtett információkat is megtalálják. A témával kapcsolatban kifejezik véleményüket is. Érzelmi összefüggéseket is felismernek. Árnyaltan alkalmazzák ismereteiket. Az OECD-tagállamok diákjainak 29,2 százaléka eleget tesz a 4. képességszint követelményeinek. A magyar diákok 23,5 százaléka jó vagy kitűnő szövegértő.

*5. szint (626 feletti képességpont).* Ezen a szinten a gyerekek kiemelkedő képességekkel rendelkeznek. Komplex módon gondolkodnak, és oldanak meg feladatokat. Nem csupán véleményt formálnak kifejező módon, hanem jó kritikai érzékkel bírálnak is. Az olvasottakat értelmezik, összevetik más ismerettel, és képesek objektívan bírálni. Az OECD-tagállamok diákjainak 8,5 százaléka éri el ezt a legmagasabb szintet. Kiváló szövegértő a magyar tanulók 4,7 százaléka. Ez az érték kicsivel több mint fele az OECD-országok átlagának.

A 2000. évi PISA-vizsgálat szerint (%) Angliában csak 33 százalékot tesz ki a veszélyes helyzetben levő, 15 éves gyerekek aránya, Hollandiában 37 százalékot és Magyarországon ez az érték 46,8 százalék. Ezek a diákok nem rendelkeznek olyan szintű szövegértéssel 15 éves korukban, amellyel további ismeretet tudnának elsajátítani egyedül. A veszélyes szót azért használom, mert nekik feltétlenül segítségre van szükségük ahhoz, hogy képesek legyenek önálló tanulásra. A megfelelő és jól megfelelő szintű olvasás aránya közel hasonló a két nyugat-európai országhoz viszonyítva. Azonban elgondolkodtató, hogy a kitűnő szövegértésűek száma nálunk körülbelül egyharmada, illetve fele az angliai és a holland diákokénak. A 0–1. szint tanulóinak számát csökkenteni kell, ha meg kívánjuk erősíteni a középosztályt, és növelni kell az 5. szint értékét, mert ők lehetnek kreatívan előmozdítói társadalmunknak. Ez tehát azt jelenti, hogy mindegyik szint tagjait egy szinttel magasabbra kell juttatni. A szövegértés minimumát sem teljesítőket gyakorlással és a tanítás módszertanának megváltoztatásával, esetleg személyre szabott vagy alternatív technikával kell feljebb segíteni. Ez azt a réteget érinti, amelynek tagjai könnyen félreértések áldozatai lehetnek hétköznapi személyes ügyeik intézésekor, például lakásuk fenntartása során, banki ügyleteik intézésekor, háztartási berendezések használatakor, vagy előre tekintve a következő generációra, gyermekük nevelésében. Hogyan véleményez, esetleg értékel a társadalomról, politikáról szóló cikket egy helyes szövegértésre képtelen szülő, és hogyan interpretálja azt gyermeke számára. Veszélyhelyzetet is érzékelek ezen a szinten. Könnyen befolyásolhatóak lesznek az emberek politikailag, gazdaságilag egyaránt, hiszen nem értik az olvasott vagy hallott szöveget, és főleg nem képesek a sorok között olvasni. Lehetnek, akik ezt kihasználják, és a saját önös érdekeiknek megfelelően irányítják a tudatlanokat. A következő két szint, a 2. és a 3. szint diákjait is ki kell emelni, hogy velük erősíthessük meg a szakemberek, hivatalnokok széles táborát. Az ő hozzáértésük teheti mindennapjainkat kellemessé és élhetővé. Ez a réteg képes lehet önképzésre, szellemi előrehaladásra, és olyan értékek válnak igényükké, amelyek a természetes együttélés színvonalát jelentősen emelhetik. Egy erős szellemi középréteg a demokrácia alapját képviseli. A negyedik és az

ötödik szintet elérők az értelmiség lehetséges tagjai. Minél többen vannak, annál nagyobb lehet a választék a jövő orvosaiban, mérnökeiben, tanáraiban. Minden szakterület alapfeltétele a kreativitás, az elvonatkoztatás, az analízis és a szintézis kiemelkedő alkalmazása. A szövegértésnek ez a szintje szükséges a diplomához, az értelmiségi működéshez. Ők lehetnek a jövő jogászai, történészei, tanárai, politikusai stb., vagyis a jövő helyes irányba terelői. Hollandiában és Angliában nem haladhat tovább az a diák, aki nem tanul meg olvasni az előírt módon. Nem nevezik bukásnak ezt a folyamatot, mert nem újratanulja a tantárgyakat, hanem folytatja. A saját szintjén addig gyakorol, amíg képes felsőbb szintre lépni. Nem szégyen, és nem bélyegzik meg. Hollandia jellegzetessége az oktatás terén a számtalan alternatív iskola. Ezekben lehetőség nyílik arra, hogy a normál haladási tempóra képtelen gyerekeket valamilyen más módon, és főként egyéni ritmusban, sok egyéni foglalkozás keretén belül tanítsák. Az angol társadalom talán azért működik jobban, mert a veszélyeztetett szintbe lényegesen kevesebb problémás szövegértéssel bíró diák tartozik, és a kitűnők tábora sokkal nagyobb, mint nálunk. A társadalom számára nem jelent terhelő gondot a réteg szocializálása, könnyebb munkahelyet találniuk, tehát a munkaerőpiac sem áll szemben legyőzhetetlen problémával. Angliában az iskolákban a tradicionális viselkedés a jellemző, amely jelenti a tudás megbecsülését, a pedagógus elfogadását és tiszteletét, valamint a tanuláshoz, munkavégzéshez való pozitív hozzáállást. Ha a diák tudásban, lélekben és fizikumában felkészülten hagyja el az iskolát, akkor nem lesz gátlásos, hanem talán motiváltan kezdi el a továbbtanulást vagy a munkát. Ebben elsősorban nem a pedagógusoknak van nagy szerepe, hanem a társadalomnak, amely befolyásolhatja a szülőket és a tanulókat egyaránt.

### *A matematika felmérése 2003-ban*

A matematika felmérés elemzésekor hat képességszintet hoztak létre, melynek alakulását a következőkben mutatom be.

*0. szint (358 képességpont alatt).* Direkt utasításokkal sem képesek megoldani feladatokat. Nagyon erős a veszélye annak, hogy ezek a tanulók a társadalmi leszakadás részesei lesznek. Ez minden tizedik gyereknek (10,1%) matematikai képessége alapján előrevetíthető.

*1. szint (358–420 képességpont).* Ismerős helyzeteket megfelelően kezelnek, és amennyiben minden információ rendelkezésre áll, akkor egyszerű kérdésekre képesek válaszolni. Rutin megoldásokat végeznek el, és irányítással begyakorolt feladatokat oldanak meg.

A 15 éves tanulók egynegyedét (26,3%-át) veszélyezteti a társadalmon belüli leszakadás, matematikai feladatmegoldásuk és problémakezelésük alapján. A tanulók egyötödének (21,1%) Magyarországon a matematikai problémamegoldó képessége gyengébb a minimális (0. és 1. szint együttesen) elvárásoknál.

*2. szint (420–482 képességpont).* A tanulók megfelelően értelmezik a feladatot, adott információból képesek kigyűjteni a szükséges adatokat. Használják az egyszerű algoritmusokat, képleteket, eljárásokat és szokványos megoldási technikákat is. Képesek az eredményeket összevetni a valósággal. Az OECD-államok tanulóinak 73,7 százaléka eléri, és esetenként

meghaladja a minimális követelményeket. A magyar diákok 78,6 százaléka rendelkezik a mindennapi élethez, a társadalmi és gazdasági szerepvállaláshoz minimálisan szükséges képességekkel.

*3. szint (482–545 képességpont).* A 15 éves korú tanulók, akik körében a PISA-felmérést végzik, olyan feladatok megoldására képesek, amelyek sorozatos döntéseket igényelnek. Egyszerűbb esetekben tudnak a lehetőségek közül választani, az alapvető ábrázolásokat jól értelmezik, használják, és érvelni is képesek azok alapján. Az OECD határain belül élő diákok 50,5 százaléka éri el, esetenként meg is haladja ezt a szintet. Magyarországon a harmadik szintet elérők aránya 53,6 százalék. Ez magasabb arány, mint az OECD-országok átlaga.

*4. szint (545–607 képességpont).* Ezen a szinten a tanulók egyedi feladatok megoldására is alkalmasak, miközben részleteire bontják a problémát, majd újra egységet építenek belőle. Felismerik az azonosságot egy feladatcsoporton belül, és felismerik a modelleket. Az ábrákat szintetizálják, és következtetéseket vonnak le azok alapján a hozzájuk kapcsolódó mindennapi életre. Már rugalmasan érvelnek, a konkrét problémáktól eljutnak az általánoshoz, illetve az általános feladatot értelmezik, és haladnak az egyedi szituációk felé. Megtervezik az előttük álló részfeladatok sorrendjét. A 4. képességszint követelményeit az OECD-országok diákjainak 27,8 százaléka teljesíti. Néhány országban, például Finnországban, Koreában, a diákok több mint fele eléri már ezt a szintet. Hollandiában az arányuk meghaladja a 40 százalékot is. Magyarországon a diákok 27 százaléka tartozik a felső három képességszint valamelyikébe.

*5. szint (607–670 képességpont):* Az összetett problémát is átlátják, felismerik a logikai felépítésüket, sőt modelleket is alkotnak a megoldására. Jól választanak a lehetséges megoldások közül, és értékelni, majd reflektálni is képesek az elvégzett műveletre. Az OECD diákjainak 11 százaléka teljesít az 5. szinten. Hollandiában, amely szintén tagja az OECD-nek, a két felső szint együttes aránya meghaladja a 20 százalékot. A magyar diákok 10,3 százaléka tartozik a jó matematikusok közé. Ez az érték közelít az OECD-tagállamok átlagához.

*6. szint (670 képességszint felett):* A legfelsőbb szinthez tartozó diákok alkalmasak összetett problémák értelmezésére, önállóan kutatnak és felhasználnak forrásokat. A különböző problémákat és azok megoldását kiválóan kapcsolják össze, az ábrákat jól értelmezik, és maguk is létrehoznak hasonlókat. Matematikai gondolkodásuk és érvelőképességük fejlett; ötleteiket és meglátásaikat képesek szimbolikus és formális matematikai műveletek végrehajtására felhasználni. Stratégiát dolgoznak ki egy-egy bonyolult feladat megoldására, amelyet érvekkel megfelelően alátámasztanak. Az OECD-országokban átlagosan a diákok 3,4 százaléka található a 6. szinten. A PISA-vizsgálat értelmében a magyar diákok 2,6 százaléka sorolható a legmagasabb szintbe. Kitűnő matematikusaink aránya, az 5–6. szinten, a felmérésben érintett 15 éves tanulók 12,9 százalékát jelenti. Ez az érték valamivel több mint a fele annak az aránynak (21,1%), akik a minimum szint alatt teljesítenek a matematika felmérésben. Finnország megítélése a legjobb, annak ellenére, hogy majdnem a legnagyobb arányú a GDP-ráfordítás. Magyarország a régiónkban kedvezően szerepel. Lengyelország GDP ráfordítása (0,7%) alig tér el hazánkétól (a GDP 0,8%-a), de a matematika eredményünk 20 képességponttal jobb lett. A régió másik vizsgálatra méltó országával, Csehországgal

összevetve (a GDP 1,4%-a) is jobban szerepeltek a magyar diákok. A ráfordítás majdnem a duplája, de mindössze 10 képességponttal jobb csak a cseh gyerekek eredménye. Kilépve a régióból, Magyarországhoz képest Anglia ráfordítása (a GDP 1,9%-a) több mint kétszeres, és az elért eredmény közel 40 képességponttal nagyobb, bár mindketten az átlag fölött helyezkednek el. A PISA-felmérések legeredményesebb országának oktatásra történő ráfordítása (a GDP 3,4%-a) közel kétszerese az angolnak, és több mint négyszerese a magyarnak. A képességpont pedig csak közel öt egységgel nagyobb az Angliában mértnél és 45 ponttal több, mint a magyarországi érték. Az angol oktatási rendszer tehát hatékonyabb.

## Természettudományok felmérése 2006.

*1. szint.* A diákok természettudományi ismeretei rendkívül korlátozottak, így csak néhány ismert helyzetben tudják azokat alkalmazni. Csak nyilvánvaló következtetéseket képesek levonni és magától értetődő magyarázatokat tudnak adni.

*2. szint.* Ismerős helyzetekben képesek magyarázatot adni a jelenségekre, mert ezekhez a tanulók természettudományi ismerete elegendő. Egyszerű vizsgálatokat is képesek elvégezni. Érvelnek tudományos vizsgálatok vagy műszaki problémák megoldásáról. Az OECD-országok diákjai 80,8 százalékot értek el, a magyarok 85,0 százalékot.

*3. szint.* Ezen a szinten a 15 éves korú diákok felfogják és megértik a természettudomány problémáit. Ki tudják választani a jelenségek magyarázatához szükséges tényeket és ismereteket. Bizonyos jelenségeket modellezni tudnak. A tudomány különböző területein felmerülő szakszavakat megértik, és jól alkalmazzák azokat. Tényeket állapítanak meg a természettudományos ismereteik alapján. Az OECD-tagállamokban a diákok 56,7 százaléka, Magyarországon 58,9 százaléka teljesítette a felmérést ezen a szinten.

*4. szint.* A tanulók elvonatkoztatnak természettudományos ismereteiktől, és helyesen foglalkoznak a problémákkal. Kiválasztják a helyes megoldásokat, ilyen szemlélettel képesek gondolkodni, és beépítik korábbi ismereteikbe. Ezen a szinten a diákok természettudományi ismeretek és bizonyítékok alapján meghozott döntéseiket meg tudják fogalmazni. A felmérés eredményei az OECD-országokban 29,3 százalék, Magyarországon 27,8 százalék.

*5. szint.* A tanulók az összetett természettudományi problémákat felismerik, jól alkalmazzák a szakszövegben előforduló fogalmakat, és a természettudományos ismereteiket. Értékelik a természettudományi bizonyítékokat. Ezen a szinten a tanulók képesek bizonyítékokon alapuló magyarázatokat adni, kritikai érveket megfogalmazni. Az OECD-be tartozó diákok 9,0 százalékot, Magyarországon pedig 6,9 százalékot értek el.

*6. szint.* A diákok kiválóan alkalmazzák ismereteiket a természettudományok területéről. Törvényszerűségeket fogalmaznak meg, és továbbgondolják a szakirodalomban olvasottakat is. Ezen a szinten a tanulók a döntéshozatal érdekében összekapcsolják az ismereteiket, az információforrásokat és következtetéseket fogalmaznak meg. Fejlett gondolkodással és érvelési készséggel rendelkeznek. A diákok képesek részletekben és globálisan vizsgálódni egyaránt. Az OECD-országokban a tanulók 1,3 százalékot, Magyarországon pedig 0,6 százalékot értek el.

Az angolszász országok közül Ausztrália (527) és a szomszédos Új-Zéland (530) ért el kiemelkedő eredményt. A kelet-közép-európai térségben Szlovénia (519) és Csehország (513) haladta meg az OECD-országok átlagát. A magyar diákok megismételték 2000-es és 2003-as eredményüket. A PISA-vizsgálat nem nemzetek versenye, hanem olyan eszköz, amelynek segítségével a részt vevő országok képet kaphatnak közoktatásuk állapotáról. Magyarország az 57 részt vevő ország rangsorában a 19–23. helyre került. Ha az országok teljesítményeit összehasonlítjuk, akkor azt mondhatjuk, a magyar diákoknál jobb eredményt ért el Csehország, illetve Hollandia és az Egyesült Királyság. Franciaország és sok más ország eredménye azonban gyengébb.

„A feladatok elemzése után a PISA 2006 természettudomány-szakértői csoportja úgy ítélte meg, hogy a képességskálán a 2. képességszintet elérő és azt meghaladó diákok rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek elengedhetetlenek a társadalmon belüli boldoguláshoz. Az 1. szintet és az annál gyengébb eredményt elérők természettudományi tudása olyan alacsony szintű, hogy a társadalmi érvényesülés szempontjából veszélyeztetett csoportnak kell tekintenünk őket. A 0-val jelölt tengely alatti oszlop hossza a leszakadók arányát, a tengely feletti oszlop magassága azoknak az arányát jelöli, akiket a közoktatás, különböző mértékben ugyan, de fel tudott készíteni a természettudományi vonatkozású hétköznapi problémák megoldására." (PISA 2006, *Összefoglaló jelentés*)

## HOGYAN TOVÁBB?

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (FPPTI), akkori nevén Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI), a holland értékelési központtal közösen méréseket szervezett több tantárgyban. (A CITO – Centraal Instituut voor Toetsonwikkeling – 1987 óta végzi azokat a kormány által megrendelt teljes körű, az egész országban megvalósuló értékeléseket, amelyek a tanulás minden területére kiterjednek.)

Magyarországon 1999-ben 75 fővárosi iskolában végezték el az anyanyelvi felmérését. Az információkereső műveletet a magyar diákok 80 százaléka végezte el jó szinten. A tanulási folyamatban ez az olvasási stratégia nem elegendő, mert ezen a módon az összefüggések értelmezésének szintjét nem érhetik el. A tanulmányozó-elemző olvasás szintjére, amely az önálló tanulás feltétele, lényegesen kevesebben jutottak el. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek 60 százaléka csak részleges olvasási készséggel rendelkezik. A Nemzeti alaptanterv (NaT) színvonalának megfelelően összeállított feladatokat minimális szinten teljesítők aránya kevesebb a vártnál. A továbbtanulók számára írt feladatokat 72 százalékos teljesítmény jellemezte, ez nem kielégítő. Tovább mélyíti a gondokat, hogy a nyolcadikosok 24 százaléka a NaT szerinti minimális követelményeket sem képes teljesíteni, ezért az önálló tanulásra képtelenek. Középiskolai teljesítményük eleve kudarcra ítélt. Nem lehet ráépíteni a tudásukra, így a hozzáadott érték nagyon kicsi vagy negatív lesz. Ezt visszalépésként élik meg a diákok, a szülők és a tanárok egyaránt. Nem lehet egy bizonyos tudást szinten tartani vagy emelni, ha a következő szint felépítése az addig megszerzettnek vélt ismeret 70 százalékára épít, és nem a minimumra. A felmérések

szerint az első szinten vagy az alatta teljesítőknek nagyon kevés az esélyük új ismeretet elsajátítani, és egy magasabb szintre lépni. A korábban megszerzett tudás, amelyet rendszeresen használnak, rövid idő alatt megkopik, elhalványul, majd teljesen eltűnik. Ezért a gyerekek fáradságos munkájával elért szintjét meg kell becsülni, és fenn kell kartani. Szükséges lenne minden átmenetnél (alsó tagozat – felső tagozat, felső tagozat – középiskola) olyan továbbfejlesztő tanévet bevezetni, amely az eddigi tananyag ismétlésén és beépítésén alapul. Ez nem a megbélyegző bukásnak számítana, tehát nem megalázó, hanem olyan kiegészítő év, amely az óvoda és az iskola között is létezik, ha a gyerek még nem iskolaérett. Vannak olyanok, akik jól startolnak, de később szembesülnek bizonyos korlátokkal, amelyek nem engedik meg, hogy gyors tempóban haladjanak. Ezzel a kiegészítő tanévvel veszítenének egy évet, de megerősödve, a pihenő oldalvágányról újra csatlakozhatnának a többiekhez. Ezt a kiegészítő vagy felkészítő tanévet a befogadó szint adhatná, a felső tagozat és a középiskola, így a tanuló megszokná az új környezetet, az új kihívásoknak megfelelően szocializálódna, és minden tantárgy anyagát a kívánt szintre fejleszthetné. Az első, illetve a szint alatt teljesítő diákok száma olyan magas, amely lehetővé teszi, hogy 2-3 osztályból formáljanak egy kiegészítő szintet. A kiegészítő vagy fejlesztő osztály tanulói azzal a feltétellel nyernének felvételt az új, magasabb szintű intézménybe, ha előtte alávetik magukat a felkészítő évnek. Ebből a közösségből minden tanuló az általa választott tagozaton folytathatná tanulmányait, a követelmények sikeres teljesítése esetén. Azt a tananyagot, amelyet az általános iskolában a tanuló saját hibája miatt nem tanult meg, most második esélyként elsajátíthatja.

Nagy motivációt jelenthet számukra az áhított intézmény befogadó és segítő szándéka. Általános tapasztalat, hogy a középiskolába felvett diákok jelentős része az első három hónapban igyekszik, majd magát biztonságban tudva az új helyen, hamarosan leáll. Ez a néhány hónap kevés a felzárkóztatásra. Így van ez különösen abban a jelenlegi helyzetben, amikor a megfelelő tempójú haladásra képtelen diákokat integráltan tanítják a többiekkel. Év végére természetesen az előírt követelményeknek eleget kell tenni. A tankötelezettség megtartása mellett, ez a későbbiekben fegyelmező erő lehetne. Az említett kiegészítő osztály nem utópia, hanem a megkövetelt valóság. Ezek bevezetésével, visszatérve a hagyományos osztályokba, megfelelő színvonalon történhet az oktatás. Nincsen leszakadó diák, akit vonszol magával az egész osztály, ezzel hátráltatva a haladás ütemét és minőségét. A tanulók jelentős része elkerül számos kudarcot, amely visszaveti motivációját. Az érettségi vizsga újra a régi értékén szerepelhet, akár munkába áll a tanuló, akár továbbtanul. A felsőoktatási intézmények nem szenvednének a jelenlegi színvonalromlástól, és nem lenne szükség korrepetálásra, ami nagyon sok egyetemen bevett szokássá vált manapság.

Ha ez az elképzelés megvalósítható lenne, akkor – feltételezéseim szerint – néhány év múlva jelentősen emelkednének a kompetenciamérések eredményei. Természetesen, önmagában nem ez a cél, hanem az, hogy a megszerzett tudásukat minden területen maximálisan képesek legyenek alkalmazni a gyerekek. Az alapismeretek elsajátítása nélkül, amiben a kiegészítő tanév nagymértékben segíthet, nem beszélhetünk kompetenciákra épülő tanításról.

Az oktatás és a nevelés a leglazább „anyaggal" foglalkozik, a gyerekkel. Ráadásul a közvetítendő tananyag is rendkívül képlékeny, szinte évente változik a követelmények és a tudományok változásával. Ezeknek megfelelően a pedagógiának és az oktatásrendszernek is rugalmasnak kell lennie. Követnie kell a gyerekek igényeit, a társadalom szükségleteit és a pedagógusok lehetőségeit. Ezeknek harmóniában kell együttműködni, és kölcsönösen finom egymásra hatásban kell változniuk. Ha a tananyag megnövekedése, a diákok feladatainak könnyítése úgy kívánja, hogy kissé változtassanak az intézményeken, akkor ezt meg kell tenni a jobb eredmények reményében, még akkor is, ha a változás csak időszakos.

Hollandiában a mobil szerkezetű iskolákat rövid idő alatt felszedik, és pár száz méterrel távolabb ismét felállítják, ha ezzel jobb megközelíthetőséget érnek el, és a szülők és a gyerekek jobban érzik magukat. A szükségszerű változtatás rugalmassá teszi a lehetőségeket, és élhetőbbé a világot a tanulók és tanárok számára.

A gyorsabb előrehaladás és a jobb eredmények eléréséhez szükséges „varázspálca" nincs a tanárok kezében. A legfontosabb dolog egy alkotó tanár számára a szakmai tudás, amely egyaránt vonatkozik a tantárgyra, a módszertanra és a lélektanra. Az elhivatottság, lelki nyitottság és fogékonyság a gyerekek problémái iránt szintén elengedhetetlen egy pedagógus számára, hogy képes legyen a legjobb megoldást megtalálni. Ez azonban csak az egyik oldal, amelyet meggyőződésem szerint minden tanártársam tehetségéhez és fizikai erejéhez képest maximálisan meg is tesz. Mindez nem valósulhat meg, ha a másik fél, a diák nem hisz a saját erejében. Minden tanulóért egyesével kell harcolnunk, hogy meggyőzzük arról, mi mutatjuk a követendő, bár göröngyös utat. Elődeink a tanulás hasznosságára, az iskolai élet szeretetére, a tanár követendőségére felkészített, kellemes családi háttérben szocializálódott gyerekeket neveltek, oktattak. Napjaink tanárai többségében nem pozitív szemléletű, vagy legalább közömbös gyerekekkel foglalkoznak, hanem előítélettel, hitetlenkedéssel teli diákokat próbálnak, a negatív indítást legyőzve, a maguk oldalára állítani.

A másik oldal, amelyért nem a tanártársadalom a felelős, a megbecsülés és a tisztelet elvesztése. Ez nem elsősorban az anyagi elismerés, bár ez is részét képezi a szülők megítélésének. Példaként egy összehasonlítást említek. Amikor egy rendezvényt szervezünk, akkor nagyon kevesen jönnek el az iskolába, és nem figyelnek, szinte zavarják a műsort, még a szülők is. Ha ugyanazok a fellépők egy bérelt helyiségben szerepelnek, akkor háromszoros belépőért lényegesen többen vesznek részt az előadáson, és türelmesen végignézik. Ugyanez a jelenség kirándulásoknál is megfigyelhető. Ha módunkban áll a gyerekeket alapítványi pénzből, számukra ingyenesen elvinni valahova, akkor azt értéktelennek, alacsony színvonalúnak tartják. Ha fizetnek valamiért, akkor feltételezik az energiát, a munkát és a színvonalat a produkció mögött. Ez a gondolkodásmód tapad a pedagógusok fizetéséhez is. Keveset vagy egyáltalán nem kerül szóba az ügyvédek, mérnökök, újságírók fizetése. Az orvosok és a tanárok állandó monitorozás alatt állnak. Munkájukat, viselkedésüket, így jövedelmüket is, rendszeresen véleményezik. Kevésbé jó szakember az a személy, akinek fizetése állandóan probléma – vonnak le téves következtetést sokan. Az általam vizsgált két másik európai országban a tanárok fizetése valamivel magasabb, mint nálunk, de a pedagógusok megbecsülését ezekben az országokban is

elsősorban a közvélemény társadalmi elismerése adja meg. Napjainkban a gondolkodás irányításában rendkívül nagy szerepe van a médiának világszerte. Egy rosszul publikált negatív hírtől, amely egy pedagógust igazul vagy igaztalanul megvádol, a lakosság nagy többsége képes elvonatkoztatni. Biztonsággal formál véleményt, mert szakmailag kompetensnek érzi magát. Volt diák, és vannak gyermekei, nap mint nap nevel valakit a környezetében, ezért felhatalmazottnak érzi magát a megnyilvánulásra, és azonosítja magát a tanári szereppel. Az orvosok helyzete e tekintetben hasonló a miénkhez. Mindenki volt már beteg, vagy ápolt valakit, így azt hiszi, ismeri az orvos munkáját. A médiának veszélyesen káros, befolyásoló hatása van, elsőként a gyerekekre, akik nem tudnak még szelektálni, és minden látható, hallható információt válogatás nélkül hajlandók elhinni. Ők tapasztalatlanul elhiszik a látottakat a televízióban, a filmeken, a magazinokban és az interneten. A reklámok világát éljük, amely becsempészi gondolatainkba a tehetség és munka nélküli, gyors meggazdagodás lehetőségét. Gyakorlás és befektetett energia nélkül is felkapott, ismert és főleg jól fizetett ember lehet bárki, ha jókor van jó helyen. Nem sztárok, hanem azonnal megasztárok lesznek a fiatalok, ami, ha ismerik a mértékegységek körét, megsokszorozza hírnevüket és pénzüket. Szándékosan nem jövedelmet írtam, mert az folyamatos anyagi forrást jelent, nem pedig egyszeri szerencsepénzt (valóságshow). A média meglovagolja és kihasználja az embereknek azt a belső vágyát, hogy bárkiből lehet híresség. Ez régen is élt az emberekben, ellenben akkor a mesékben hallottak varázspálcáról, jótündérről, varázsitalról és olyan eseményekről, amelyek hétköznapi emberekkel nem történhettek meg. Manapság mese, tanmese alig hallható. Ezt helyettesíti a média, bár hiánypótlásnak nem nevezném, mert akkor ugyanazt a célt kellene szolgálnia. Naponta látjuk, és igaznak tűnik, miután a közvetlen környezetünkben történik, és esetenként igazságtartalma is van. A nézők egy része szeretné elhinni, hogy megtörténhet a média által bemutatott eset, várnak rá, sőt azonosulnak azzal. Ez felelőtlen népbutítás. Nagy sikertörténetek vannak porondon, és néha egy-egy bukást is bemutatnak. Ilyen esetekben a riport végkicsengése az, hogy a „mega" rosszul ragadta meg az alkalmat, nem tudott élni a lehetőséggel. Azt az apróságot azonban elhallgatják, hogy a hirtelen és így megalapozatlan kiemelkedésbe eleve kódolt volt a bukás. A gyerek, aki addig nem tett semmit annak érdekében, hogy a legegyszerűbb dolgot is elérje, nem fog egyéniségében megváltozva szorgalmasan dolgozni, gyakorolni. Képtelen ilyen átalakulásra, mert személyisége nem visel el ilyen alapvető változást. Az említett történetekben valamilyen személyiségtorzulás megy végbe az esetek többségében, amely sikertelenséghez, kudarcok sorozatához és boldogtalansághoz vezet. Nem tud a fiatal az elvárásoknak megfelelni, mert nem az, akinek képzelik. Másik személyt álmodtak a bőrébe, akinek felkészültségét, tehetségét ő sohasem birtokolta. Mégis ezek a képek lengenek a diákok jelentős részének szeme előtt. Úgy érzik, nincs szükségük tudásra, és még kevésbé az odavezető megterhelő tanulásra. Majd lesz valahogy, majd megoldódnak maguktól a dolgok. A fiataloknak ez a fajta gondolkodásmódja egyező lehet sok országban. Magyarországon egyszerű a folytatás, bár az egyén számára nem jelent megoldást. Általános megállapításokat tesznek arra vonatkozóan, hogy a tanár volt szakszerűtlen,

nincsenek már kiemelkedő egyéniségek a pedagógusok körében sem, akiket a diákok rajongva követhetnek, vagy az oktatási rendszert hibáztatják elavultsága és hiányosságai miatt. A tanárt teszik felelőssé azért, mert nem tudja motiválni növendékét, de a másik fél érdeklődésének hiánya vagy annak oka fel sem merül vizsgálandó szempontként.

Angliában és Hollandiában a diák sikertelen szerepléséért önmaga a felelős, és nem szervezik újjá az iskolarendszert emiatt. A tanévismétlés nem jár elítéléssel, megkülönböztetéssel, mert az elfogadó szemlélet itt is érvényesül. Ennyire volt most képes. Benne rejlik a pozitív folytatás is, a későbbiekben másképp, több segítséggel tanul, ha akar. Az egyéni választás lehetősége már gyerekkorban is szerepet kap, ugyanúgy, mint ahogyan az egyéni felelősségnek is helye van. Nem ruházzák át a felelősségvállalást, hanem a tanuló jogainak megjelenésével egy időben, a kötelességek is belépnek életébe.

A minap egy beszélgetésnek voltam fültanúja. Kis társaságban értelmiségiek között arról volt szó, ki és mikor mond nemet egy szakmai felkérésre. Elsőként a pszichológus válaszolta, ha nem önként keresi fel a páciens, esetleg más kéri számára az időpontot, mellőzi az illetőt a beszélgetés során. Megvárja, amíg motivált lesz, és késztetést érez arra, hogy aktívan részt vegyen a konzultáción. Nem rángatja ki a gödörből akarata ellenére, még ha tisztában is van a felmerülő veszélyekkel. Vár, s ha visszajön (remélhetőleg még nem késő, és visszajön), akkor azzal a megérett gondolattal teszi ezt, hogy kész a változtatásra. Ilyenkor a páciens már hatékonyan vesz részt a társalgásban, szemben a korábbi hatástalan fecsegéssel. A megszólaló ügyvéd is csatlakozott az előbbi álláspontho. A tiszteletdíjról nincs mit vitatkozni, mert az rögzített százalékot jelent. Akkor nem foglalkozik egy üggyel, ha az ügyfél nem követi a kifejtett szakmai tanácsait, vagyis más módon jár el. Felnőtt ember, ő vállalja annak következményeit és veszteségeit, hogy a jogi tanács ellenében intézkedik. Egy orvos volt az intellektuális beszélgetés harmadik alanya, aki nem sok újat tudott hozzátenni az előbbiekhez. Szerinte, amennyiben a beteg nem szedi be az előírt gyógyszert, vagy nem az utasításnak megfelelően él, akkor nem gyógyítható meg akarata ellenére, mint ahogyan örömet sem lehet okozni erőszakkal. A következményekért és a betegség kimeneteléért a beteget terheli a felelősség. Az építésznek egyszerűbb dolga van, hiszen tőle nem várják el, hogy olyannak tervezzen és építsen házat, aki nem kérte, így nem is fizetnek érte. Vajon a tanártól miért várják el, hogy a diákot akarata ellenére tanítsa, nevelje? Sőt, továbbmegyek, felelősségre vonják, ha gyengébben teljesít a növendék, mint ahogyan elképzelték. A nevelő kiskorúval foglalkozik, aki nem felelős sem viselkedéséért, sem szorgalmáért, de még tetteiért sem. Ez a felfogás gyökeresen eltér a másik két, általam tanulmányozott országétól, ahol a tanuló felel saját feladatának elvégzéséért, hiszen azt a szakemberek korának, tudásának megfelelően állították össze, tehát megfelelően teljesíthető elvárás a diák számára. Így egyre nagyobb és magasabb szintű a ráruházható felelősség, melyhez fokozatosan hozzászokik. Később sem menekül majd előle, és nem bújik ki alóla, másokat hibáztatva.

Magyarországon a tanulót és tanárát egyaránt beleerőltetik egy kellemetlen és megoldhatatlan helyzetbe. Például, azt sugallják, hogy mindenkinek szükséges érettségi vizsgát tenni. Ez, természetesen, egy ideális állapot lehetne, ami a társadalom alapműveltségi

szintjét jelentősen emelné. Ez esetben el kellene tekintenünk attól az „apróságtól", miszerint nem mindenki képes a középiskolai záróvizsga tananyagát elsajátítani. Másféle ismeretek tanulására azonban alkalmas, és szerencsés esetben megtalálja azt a területet.

Ez a téves szemlélet két végzetes következményt rejt magában. Az első félreértés az egyén számára negatív tapasztalatokat jelent. A tanuló nem érzi jól magát az intézményben, mert nem tud saját és környezete elvárásának megfelelően teljesíteni. Kudarcok sorozata éri, elégedetlen lesz, majd eluralkodik rajta a sikeres szereplésről való lemondás, megfutamodik a feladatoktól, érdektelenné válik, és belesüpped a motiválatlanságba. Ez boldogtalanná teszi őt, ugyanakkor társait a veszélyeztetettsége, kilátástalan helyzete megrémíti, hiszen a szemük előtt csúszik le egyik barátjuk. A társadalom pedig elveszít egy embert, aki másik helyzetben nagyon aktív, élénk és boldogan működő polgár lehetne. A tanár számára szintén kényelmetlen a szituáció, mert képtelen a holtpontról kimozdítani növendékét bármennyire szeretné is, és nap mint nap újabb kihívást jelent számára az egyéni bánásmód biztosítása. Ez feszültséget okozhat minden órán az osztálytársak között. A következő példa az egyik tanítványommal esett meg. Egyszer, véletlenül bukkantam rá érdektelenségének okára. Kiderült, hogy eladóként diákmunkát vállalt egy illatszereket árusító boltban. Csillogó szemmel beszélt a termékekről, ismerte az akciók minden részletét, felfedte a kártyarendelés minden csínját-bínját, lelkesedett a munkatársakért, nem tudtuk leállítani a csevegését. Az a lány, akinek a szavát sem lehetett addig hallani, most megismertetett bennünket egy csomó termékkel egy perc alatt. Ő, aki minden témától visszahúzódott, és azt hittük kollégáimmal, hogy értelmi problémája van, most megtelt élettel, viccelődött és élvezte a szituációt, melyben nemcsak szerepet kapott, hanem az osztály figyelmének középpontjába is került. Csodálkozásomnál csak osztálytársai döbbenete volt nagyobb. Ezek szerint ők sem ismerték eddig, közöttük sem oldódott fel soha. Számomra is nagy öröm volt ez a megnyilvánulása. Mosolya elárulta, hogy semmiféle hiányosságban nem szenved, csupán rossz helyen van. Ez derült ki számomra. Neki a középiskola semmiféle pozitív élményt nem ad, nem ez a számára megfelelő élettér. Másra született, ahol boldogan dolgozhat, aktivizálhatja magát és érvényesülhet az érettségi vizsga nélkül is. Ennek a növendékemnek ez a négy esztendő szenvedést, sikertelenséget és haszontalanul elfecsérelt időt jelent. Ha az egyéntől eltávolodva vizsgálom az alapproblémát, a középiskola „ráerőszakolását" sok diákra, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy ez a társadalmat is hátrányosan érinti. A diákok, akik képesek egy felsőfokú intézményben továbbtanulni, örömmel végzik el a középiskolát. A tanulók jelentős része szintén sikeres éveket hagyhat maga mögött, ha érettségi bizonyítvánnyal a zsebében munkát keres. Másoknak azonban becsapás a középiskola. Egy részük bejut valamilyen főiskolára vagy egyetemre, de hamarosan kudarcot vall. Sok időt veszítve ugyan, de még időben rájön arra, hogy számára nem ez a legmegfelelőbb cél. Ha már azonban érettségije van, nem szeretne kétkezi dolgozó lenni. Leértékelődött az érettségi vizsga megítélése után a fizikai munka is. Ezért nincsenek jó szakemberek, akik örömüket lelik munkájukban és magas színvonalon, megbízhatóan dolgoznak. Hiányzik a társadalomnak az a rétege, amelynek tagjai kielégítően végzik el a szolgáltatásokat. A középosztály alsóbb rétegének képzésére kellene nagyobb gondot fordítani. Ez a szakoktatás, amely

nem kapcsolódik feltétlenül érettségi bizonyítványhoz. A társadalomnak és a médiának ebben felelősségteljes szerepe van, vissza kell helyeznie a dolgozó szférát a megbecsülés középpontjába. A fizetés tekintetében van különbség Angliában és Hollandiában a különböző munkák között, de elismerésben, megbecsülésben és tiszteletben nincs. Ez jelenti az egyenlőséget. Nálunk is arra kellene törekedni, hogy az alkotás visszakapja az értékét a gyors felkapaszkodással, hamis elégedettséggel, pillanatnyi boldogsággal szemben. Ezzel küszködik a pedagógustársadalom, egyelőre még egyedül, de remélhetőleg a média erejét és lehetőségeit bevetve mellénk áll, hogy mihamarabb tanulni akaró és szerető gyerekek járjanak újra az iskolákba.

Még egy elgondolkodtató összehasonlítási szempont mutatkozik, amelyről illik szót ejteni, és ez a nyugdíjazás kérdése. Már említettem, hogy Hollandiában és az Egyesült Királyságban is a tanárok nyugdíjba vonulása 60-65 éves korban lehetséges. Magyarországon hosszú éveken keresztül nőknél 55, férfiaknál 60 év volt a nyugdíjkorhatár a pedagógusok számára. Ezt napjainkra felemelték 62 évre, illetve jelenleg is változás alatt van. Németországban már a 70-72 éves korhatáron elmélkednek, sőt a 74 éves kor is felmerült. Minden országban ez tűnik az egyedüli megoldásnak, mert különben nagymértékű eladósodás következhet be.

Két probléma merül ezzel fel, melyek közül az első általános érvényű. Hazánkban a férfiak átlagéletkora nem éri el ezt a határt. A másik elgondolkodtató szempont az, hogy a pedagógushivatás ugyan nem sorolandó a veszélyes munkakörök közé, de minden értelemben szükséges a teljes fittség. Egyetemen és főiskolán a nevelés nem része a tanításnak, ezért ott a nagy korkülönbség nem okoz gondot. Ilyen pozíciókban a kutatási tapasztalat nélkülözhetetlen. Ellenben például egy középiskolában, ahol a beiratkozó egy 14 éves életvidám diák, az ötvenévnyi korkülönbség nem célszerű. A tanár feladata, hogy szocializálja növendékét arra a felnőttkorra, amelyre majd felcseperedik. De ez az élet annyira meg tud változni, hogy a pedagógus képtelen lesz követni, még élethosszig tartó tanulással is. Ez a kétnemzedéknyi korkülönbség lehetetlenné teszi a tanár számára, hogy megfelelő és felelősségteljes kontaktust alakíthasson ki diákjával, különösen nem a mostani neveltségi szinten, ahol nem az idősek elfogadása érezhető. Gondoljunk a családok szerepére. A szülők azok, akik szigorúan nevelik gyermekeiket, a nagyszülők, akik természetesen felelősségteljesen ugyan, de mégis megengedően foglalkoznak unokáikkal. Ezt nemcsak a gyermekem gyermekének szeretete okozza, hanem az is, hogy a felelősség nem őket terheli elsősorban. A másik ok, ami az ilyen korú tanárokra is érvényes lehet, hogy szembesülnek azzal a hatalmas változással, ami 40-50 év alatt történt körülöttük. A megváltozott helyzet precíz értéséért és kezeléséért már nem vállalnak felelősséget, mert a felgyorsuló élet mellett a sajátjuk lassúnak tekinthető. Ilyenkor mondják a nagyszülők, kérdezd meg anyádat vagy apádat. Egy pedagógus azt nem mondhatja, hogy kérdezz meg egy fiatalabb kollégát. Neki állást kell foglalnia, sőt ki kell tartania véleménye mellett, amely idejétmúlt lehet negyvenéves tapasztalat és gyakorlat után is. A tanár hiteltelenné válhat a diák számára kétgenerációnyi korkülönbséggel. Más munkahelyeken nem érezhető annyira ez a probléma. Az iskolás kor a gyerekek számára a legnagyobb kritizálás, véleménynyilvánítás, felelősségre vonás, egyenes

beszéd korszaka. Nem képesek tolerálni, eltűrni, elfogadni. Hogyan tartsa meg tekintélyét egy idősebb tanár, ha már nem mozog biztonsággal, kellő jártassággal az új dolgokban. Ezt nem szakmailag értem, mert ebben minden tanár állandóan képezni fogja magát. Azonban erkölcsi felfogásban olyan nagy szakadék tátonghat a két nemzedék között, hogy nem képesek elfogadóan együttműködni. Ennek nem lehet magas színvonalú és kiegyensúlyozott oktatás az eredménye.

Természetesen, ha magát fizikailag, érzelmileg és szellemileg is fittnek érzi egy pedagógus, dolgozzon tovább. De szerintem, meg kell adni a lehetőséget arra is, hogy emelt fővel, szakmailag a csúcson hagyhassa abba a munkát. Taníthasson esetleg kisebb óraszámban, vagy foglalkozzon a fiatalabb kollégákkal, esetleg dolgozhasson félállásban.

Végül ne felejtsünk el egy nagyon fontos dolgot, a tanártársadalom az idegrendszerével alkot. Megért, elfogad, támogat, tilt, megbeszél, buzdít, aggódik, töpreng, félt. Teszi ezeket oly módon, hogy csak félig teheti, mert a szülőtől nem veheti át a nevelést, nem szólhat bele, csak kissé befolyásolhat. Ez a hivatás nem nyolcórás állás, hanem huszonnégy órás szakszolgálat. Minket hívhat szülő este és vasárnap, a tanulónk kérdezhet, ha betegek vagyunk vagy családi ünnep idején, tanácsot kérhet éjjel, kérhet segítséget bármikor. Az idegrendszerünk azért használódik el, mert nemcsak magunk használjuk azt, hanem minden tanítványunk is, s ez egy pályafutás alatt több ezer ember lehet. Rajtunk tanulnak meg örülni és örömet okozni, megbántódni és bántani, udvariasan vagy udvariatlanul viselkedni, humorizálni és kigúnyolni. Egy családban két-három gyereket nevelnek fel, mi nagyon sok diáknak az életében benne vagyunk. A felelősség egyre nagyobb, mert a szülők és a társadalom egyedül tőlünk várja a nevelést. Az előbbiek alapján azt mondhatom, hogy mindhárom ország törekvése ugyanaz, hogy a nyugdíjkorhatárt kitolják, de figyelembe kell venni, hogy ez ne mehessen a színvonalas oktató-nevelő munka rovására.

Írásomban három ország oktatásrendszerének összehasonlításával foglalkoztam. Rámutattam sok azonosságra és jelentős különbségekre is. Miután azonos térségben helyezkedünk el, történelmünkben is vannak bizonyos hasonlóságok, ezért a nevelésben, oktatásban, iskoláztatásban is sok az egyezés. A gazdasági különbségek – az Egyesült Királyság nagy gyarmatokkal rendelkezik évszázadok óta, Hollandia szintén gyarmatokkal bíró és nagy hajózó ország, bár területét tekintve kicsi – az iskolarendszert is befolyásolják. A GDP oktatásra történő felhasználásában ezért lényeges különbségek mutatkoznak. A történelmünk, földrajzi helyzetünk figyelembevételével, gazdasági életünk alakulását és társadalmunk fejlődését szem előtt tartva kell változtatni az ország oktatáspolitikáján. Jelen helyzetünkben szükség lehet egy pluszév bevezetésére, a tudás megalapozására, hogy a későbbiekben stabilabb és tudásában, erkölcsiségében magasabb színvonalú ifjúságot nevelhessünk.

Bodrogi Ferenc Máté

# Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai”

*A cikk témája az a szemléletváltás, amely az irodalom taníthatóságának terét erőteljesen kitágítja, jellemzően a tömegkultúra, illetve az embert körülvevő bármiféle (esztétikai töltetű) mediális stimulus megszólításának, interpretálásának irányába. Ez a perspektíva már nem is annyira irodalomtudományról, mint inkább kultúratudományról beszél, ami a világ „szellemi”, nyelvi, vagyis hermeneutikai alapbeágyazottsága mellett annak „testi”, szenzomotoros, vagyis performatív jegyeit is egyenrangúként kezeli és elemzi. Ebből a kiindulópontból történik meg ebben az írásban annak számbavétele, hogy az optimális (esztétikai) élmény milyen szövetségekre léphet a kreativitással, s ezek a kapcsolatok miként aknázhatók ki módszertanilag egy mindenkori tanítási órán.*

Az elmúlt évek intézményes irodalomtudományának, felsőoktatási irodalomtanításának „mikrotörténete” bizonyos szempontból arról a folyamatról szólt, melynek során egyre több helyen irodalom- és kultúratudományi intézetek alakultak. Történt mindez olyasféle elméleti – nálunk főként hermeneutikai, kultúrantropológiai, posztstrukturalista, illetve médiatudományi – belátások nyomán, melyet manapság a *kultúratudományok (cultural studies)* ernyőfogalmával illetünk, s melynek egyik kitüntetett részterületévé éppen az irodalmiság vált. A folyamat talán két legfontosabb, a középiskola világát érintő dokumentuma az *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (1998), illetve az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (2006) című vaskos tanulmánykötetek, melyek egyike közvetlenül megelőzi, másika bevonódva figyeli a magyarországi irodalomtudomány jelenleg is tartó, nagyívű átalakulását, az úgynevezett *kulturális fordulatot (cultural turn)*. E szemléletmód a hatástörténeti dialógusviszonyt, a kulturális megelőzöttség tanát, a nyelv eredendő retorikusságát, a világ mediatizáltságát, a kommunikáció materialitásait, vagyis a világ diszkurzív (szellemi-nyelvi) és performatív (dologi-testi) aspektusait egyaránt kitünteti figyelmével – ami azért lényeges, mert eleddig az előbbi volt uralkodó –, ezen belül pedig kialakulni látszik egy radikálisan „nem-hermeneutikai”, illetve egy integratív ága.

Ebben a metakeretben az „időszerűség” és a „térszerűség” is jelentőséget kap. Az idő annyiban, hogy a hagyomány beszédszerűségét, a szövegek játékos egymásrahatását, a szövegekben különbözőképpen élő jelen-múlt dialogicitást, illetve a szövegek egymásra való rákapcsolódását, rejtett vagy nyílt, tudatos vagy öntudatlan polilógusát lényeginek tekinti azzal együtt, hogy ezen intertextuális világot általában mélyen a társadalmi cselekvésekbe ágyazottnak tekinti, illetve az internetes mediális váltás nyomán kiegészíti a hipertextualitással. A tér emellett annyiban releváns, hogy különböző mediális feltételrendszerben kü-

lönbözőképpen valósulhat meg egy-egy esztétikai találkozás. A film, a televízió, az irodalom kultúrtechnikái más és más módokon érintik meg a kommunikáló „testét": egy élő szavalat verszenéje másképpen hatol fülünkbe, mint egy televíziós színházi premier felvétele, egy barokk képvers a korabeli dísznyomtatványban másképpen űz játékot szemünkkel, mint egy új regény számítógép-animációs hirdetése. Bár az ilyen értelmű térszerűség is lehet történeti vizsgálat tárgya – ahogy a technomédiumoknak is van históriája –, ez az aspektus mégis ahistorikus és akulturális: a felkelő nap esztétikája, a ritmus irodalmisága, a nemzeti himnuszok zeneisége, elemi és egyetemes emberi alapeffektusok, melyek sokkalta közelebb állnak a kulturalitás univerzális „mély", mintsem partikuláris „felszíni" struktúráihoz.

Az adott irodalmi mű e horizontban kizárólag egy reflektált és reflektálatlan összetettségű olvasói tudásmintázat kulturális „háttere" előtt jelenhet meg, egyfajta „figuraként". A szöveg voltaképpen mindig azonos materialitásában, szövegszerűségében, de mindig különleges, mindig változó hermeneutikájában, világszerűségében, mivel mindig más és más olvasó lépteti be az értelmezés processzusába. Az olvasat ugyanakkor nem csupán egyének között változik, tehát nemcsak életmód vagy éppen műveltségi szint függvénye, hanem kicsit mindig más és más egy adott egyén olvasatain *belül* is. A szövegszerű kulturális produktum (a novella, a dalszöveg, a blog, az eposz) jelentéstulajdonításaiban tehát továbbra is rögzíthetetlennek tartatik, azzal együtt, hogy mindegyiknek „olyan nyelve van, mely igényekkel lép fel, s nem bocsátja magát szabadon és meghatározatlanul a hangulatszerű értelmezés rendelkezésére, hanem jelentéseiben meghatározva szólít meg bennünket" (Gadamer 2003, 84). A tradíció hatalmának tana a kultúrantropológia egyik alapbelátása is: a kulturális kontextus érvénye kikapcsolhatatlan, fenomenológiai értelemben is, hisz nem tudunk valamit nem kulturálisan értelmezni. Agyunk szociális előhuzalozottsága folytán egy irodalmi találkozás esetén lehetetlen a kulturális determinációk kiiktatása, sőt lehetetlen általános létünk tekintetében is. A tradíció ugyanakkor nem zárka, hanem viszonyítási alap: lehetősége annak, hogy ehhez képest hozzunk létre valami újat, valami így még nem meglévő egyedit, mely bár közösségből jön és közösségbe tart, mégis kizárólag *általam* létesülhet, juthat szóhoz. Ez a személyes eredmény pedig olyan szellemi termék, amely szépirodalom vagy reklámszöveg éppúgy lehet, mint egy versértelmezés, vagy mint egy irodalomtörténeti korszakmodell. Ezek formája, nyelvezete, jelentésstruktúrája öntudatlanul is mélyen merít abból a kultúrából, melyben fogant, ám úgy, hogy igenelhet bizonyos hagyományvonalakat, illetőleg elvethet, leválthat másokat, vagyis saját *és* kulturális produktum egyben. Kulturális eszköztudást, tartalomtudást, értékrendet, intézményes és egyéni lételméletet és életfilozófiát, ön- és emberértést egyaránt hordozhat, ami csak arra vár, hogy egy *másik* szembesüljön vele. Ez a befogadás megdolgozás, tolmácsolás, szétszerelés és azonosulás egyben: lehet olvasó önmagamtól eltávolító kritikai, olvasó önmagamat végletekig bevonó rajongó, az olvasó önmagammal hatékonyan megértető szisztematikus vagy éppen olvasó önmagamat benne involválni képtelen felszínes találkozás. Olvasás idején írott és íratlan világ harcol egymással: belemélyedő olvasáskor összerezzenhetünk a csengő hangjára, bonyolultabb szöveg olvasásakor elrévedezhetünk, kibámulhatunk a könyvből az udvarra. A világ dolgai térszerűen megérintik érzékeinket, ezen túl azonban minden, aminek valami-

lyen jelentése lesz számunkra, az az időbeliség párbeszédére lép velünk. Minél több dolog, jelenség, ember, szöveg kerül velünk dialógusba, annál értelemtelibb lesz életünk. A világ tehát időbelileg és térbelileg, kultúrspecifikusan és akulturálisan, performativitásában és hermeneutikailag egyaránt létezik, vagyis fogalmi (szellemi) és nem-fogalmi (érzéki) tudást egyaránt hordoz. A kortárs irodalomtanítás célja az kellene legyen, hogy a performativitást megtanítsuk élvezni, a hermeneutikát pedig alkalmazni, illetve e kettőt egyeztetni. Az e szempont mentén szerveződő folyamat kimenete az optimális esztétikai élmény, esztétikai tapasztalat lenne.

Főművében Gadamer az *élmény* alapfogalmának eredeti ontológiai státuszát igyekszik kimutatni, értelmezéstörténetének eredendő kettős meghatározottságát domborítva ki, mely a valami valóságosat megtapasztaló „közvetlenséget”, illetve ennek „maradandó” jellegét jelenti: „valami annyiban válik élménnyé, amennyiben nemcsak megélték, hanem megélésének különös súlya volt, mely maradandó jelentőséget kölcsönöz neki” (Gadamer 2003, 93). Az élmény lételméleti jelentősége a német hermeneuta számára abban mutatkozik meg, hogy a többi élménytől ugyanúgy elkülönül, mint az életfolyamat egyéb részeitől, mégsem szakad ki az életmozgás egészéből, melybe beleolvad, s állandóan továbbkíséri azt: „nem felejtjük el gyorsan, feldolgozása hosszú folyamat, s voltaképpeni léte és jelentése épp ebben áll, nem csupán az eredetileg tapasztalt tartalomban mint olyanban”. Az élmény „valami felejthetetlent és pótolhatatlant” jelent; kiemelkedik az élet folytonosságából, ugyanakkor saját életünk egészére vonatkozik; benne „jelentésbőség” van jelen (Gadamer 2003, 98–102). Gadamer az élmény struktúrája és az esztétikum létmódja közötti viszonyt kitünteti: „Az esztétikai élmény nemcsak egy élményfajta a többi mellett, hanem egyáltalán az élmény lényegét reprezentálja. Ahogy a műalkotás mint olyan magáért való világ, úgy az esztétikailag megélt is mint élmény eltávolít minden valóság-összefüggéstől. Egyenesen a műalkotás rendeltetésének látszik, hogy esztétikai élménnyé váljék, tehát hogy a megélőt a maga erejével egy csapásra kiragadja életének összefüggéséből, s ugyanakkor mégis visszavonatkoztassa létének egészére” (Gadamer 2003, 101–102).

Az érzékek episztemológiai jelentőségének apologétájaként Hans Ulrich Gumbrecht célkitűzése, hogy leváltsa a karteziánus világképnek a posztmodern konstruktivizmusig ható „metafizikai” dichotómiáját, melyben matéria és jelentés túlságosan élesen különböztetik meg az utóbbi javára, s helyette „anyag” és „szellem” elválaszthatatlanságának régi-új tanát dolgozza ki. A közelmúlt legjelentősebb élmény-rehabilitálójaként éppen azért beszél (esztétikai) *élmény*ről (esztétikai) *tapasztalat* helyett, mert hagyományosan emennek jelentéstulajdonító értéke az uralkodó, míg ő fogalmi és nem-fogalmi tudás, akulturális érzéki észlelés és kultúrspecifikus értelmezettség, az emberi test körül létesülő *jelenlét-effektus*ok és a mindig kapcsolódó *jelentés-effektus*ok ingaszerű összjátékának elképzelését vallja, egyiknek sem adva elsőbbséget, de az előbbit tüntetve ki figyelmével. Olyan eseményekre és folyamatokra koncentrál tehát, melyeknél a jelen lévő „tárgyak”, észleletek behatása az emberi testre, az érzékek nem-fogalmi világára „fellép vagy fokozódik”. Az élmény itt, többek között Gadamer nyomán, egy „tárgy” fizikai érzékelése és az annak való jelentéstulajdonítás közötti intervallumot jelenti, pontosabban performatív jelenlét-hatások és

hermeneutikai jelentés-hatások interferenciájának *eseményjellegű* létesülését. A hangsúly e felfogásban – a kognitív tapasztalat és a dologszerű érzékelés újraegyesítésének programjaként – az érzékekre ható „fizikai érintés" aktusán van a térben, a jelenlét előállásán, amely „megérinti a kommunikáló testét", jelentésadó folyamatok humánspecifikusan mindig viszont-aktivizálódó környezetében. Ezen esemény gumbrechti jellemzői: fizikai közelség, extrém időbeliség, az intenzitásérzés semmiből jövő pillanatai, vonzerő, igézettség (Gumbrecht 2010, 77–107).

Kulcsár-Szabó Zoltán Gumbrecht kapcsán élmény és tapasztalat különbségét domborítja ki, amennyiben az élmény (egy naplemente, egy szimfónia felhangzása) jelenlét-hatásként megelőzi a tapasztalatot, amely jelentés-hatásként az értelem dimenziójával látja el azt, mintegy utólagosan. Az ilyen „nem-hermeneutikai" élményfogalom a környező világ kulturális tárgyainak anyagi megtapasztalására korlátozódna tehát, az „élmény érzékiségére" (Kulcsár-Szabó 2005, 23). A különbségtétel igen szemléletes, és levezethető a gumbrechti érvvezetésből, ugyanakkor Gumbrecht mindig jelentés és jelenlét *oszcillációjáról* beszél, performancia és hermeneutika, érzékek és értelem, vagyis élmény és tapasztalat *ingaszerű* összjátékáról. Bár ezek eltérő arányú kölcsönhatások lehetnek területileg és történelmileg is – inkább „jelenlétkultúra" például a távol-keleti régió vagy a középkor, inkább jelentés-kultúra Nyugat-Európa vagy a felvilágosodás kora –, mégsem gondolhatók el egymás nélkül. Láthattuk, hogy Gadamernél az élmény „közvetlen" és „maradandó", „jelentésbősége" van, és az esztétikummal elemi viszonyban áll. Gumbrechtnél élmény és tapasztalat jobban elválik egymástól, mégis ezek ingaszerű együttműködése lesz a tulajdonképpeni esztétikai élmény. Kulcsár-Szabó Zoltán egyébiránt maga is úgy tartja, hogy kifejezés és érzékiség „metszés- vagy ütközőpontja produkálja az esztétikai értelemben igazán megragadó vagy fogvatartó effektusokat" (Kulcsár-Szabó 2005, 23).

Egy ilyen felemelő, élményszerű találkozás Gumbrechtnél komplexitásredukciót feltételez, amennyiben itt nincsen olyan mértékben jelen a mindenkori elidőző hermeneutikai (elemző) teljesítmény, mint egy elmélyült és alapos (időbeli) értelmezésben, mely egyben szükségszerűen el is távolít a közvetlen élménytől. Az intenzitás pillanatai, az esztétikai élmények azonban – úgy tűnik –, nem kizárólag komplexitásredukcióval érhetőek el, bár természetesen vannak ilyen megvalósulásai is. A gadameri „jelentésbőség", egy „világegész" egy csapásra történő megnyílása ugyanígy elérkezhet, mely nem hosszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem olyan történés, mint egy villámló jelenléthatás. Ez lesz a kreativitás forrásvidéke, a kreatív processzus adományszerű első fázisa a művészetek terén. Gadamer minderről *ötlet-koncepció*jában beszél.

Az ötlet szerinte mindenekelőtt „beesés", sokkal inkább elszenvedés, mint tevékenység. „Ami eszünkbe jut, az zuhanva jut be az eszünkbe, szabályosan belénk esik. Ez a beesés ugyanakkor »betörés« is, *Einbruch*: az ötlet, amikor kérdés formájában felötlik az értelmezőben, akkor nem pusztán beesik vagy bezuhan az illető elméjébe, hanem törve-zúzva becsapódik, szétrombolja az elme kontúrjait, ledönti az elmét behatároló korlátokat" (Fogarasi 2004, 54). Az ötlet eljövetele, mely a hermeneutikai megoldóképlet nyitja egy feladathoz, „viharos beesést" jelent: nem intencionális aktus, az értelmező nem tehet semmit, bár

áldásos tehetetlenség rabja. „Minden ötletnek kérdésstruktúrája van. A kérdés felötlése azonban már az elterjedt vélemény elegyengetett területére való betörés. […] A kérdés feltolul, immár nem lehet kitérni előle és kitartani a megszokott vélemény mellett” (Gadamer 2003, 406). Az a leírás, amit Gadamer az ötlet eljöveteléről ad, ugyanazt a dinamikát írja le, amit Gumbrecht ír az élményről, ami azért fontos, mert ezáltal látható, hogy a hermeneutika is elismeri a „besűrűsödő” pillanatok reflektálatlan működésének értelmezői lehetőségét a komplex szövegkezelés reflektáltsága mellett. Komplexitássűrűsödés itt sincs, de megteremtődnek a feltételei, ugyanolyan módon, ahogy a jelenlét-effektust is jelentésadás kell, hogy kövesse minden egyes esetben. Az élmény intenzitása és a komplexitás redukciója közötti fordított arányosság elképzelése tehát tartható lehet, az ingaszerű összjáték érvénye azonban e ponton még inkább hangsúlyozandó, mely sokszor drámai *egyenes* arányossághoz vezet: az erőteljes „csúcsélmények” a művészetek világában ugyanis rendszerint óriási jelentésbőséget hoznak magukkal a rákövetkező feldolgozó interpretációban. Mindennek pedig igen sok köze van a pszichológia által újabban leírt *flow* (*áramlat*) fogalmához, ami az adott tevékenységben való örömteli elmélyülést, feloldódást jelöli. Ez szintén a közvetlen részvétel és kontrollált távolságtartás együtthatásában modellezi a felfokozott élményiség, a totális tapasztalat milyenségét (Csíkszentmihályi 1997; Kulcsár-Szabó 2005, 105). Azzal együtt, hogy inkább folyamatjellegű és aktív modalitású, míg az esztétikai élmény pontszerűbb, váratlanabb, történés-, nem pedig cselekvésstruktúrájú, és kevéssé jellemző rá a tudat erős fókuszáltsága.

Mindez azért fontos, mert az utóbbi idők egyik legjelentősebb és legszínvonalasabb magyar szakmai vállalkozása, az úgynevezett *Élményközpontú irodalomtanítás* programja éppen az ilyen csúcsélmények és a követő-élvező hermeneutikai csúcsteljesítmények előmozdítására fókuszál. A Savaria Egyetemi Központhoz kötődő projektum középpontjában az „irodalomtörténés” áll: az az alapbelátás, hogy a diákokhoz meg kell érkeznie az irodalomnak, olyan jelenlét-effektusként, mely a humor, a kreativitás, a megrendülés, az inspiráció, a buzdítás, a gyönyör, a fájdalom hatásmechanizmusain át elementáris jelentéshatásokat, tehát mintaszerű „ingajátékot” – ideális (esztétikai) élményt/tapasztalatot/áramlatot eredményez. Mindennek van két igen szemléletes és gyönyörű platonikus mítosza.

A *Lakomá*ban Erósz szerelemisten Szókratész szerint „durva és elvadult, mezítlábas és hajléktalan, földön alvó és takaratlan, kapuk alatt, úton-útfélen, szabad ég alatt hál, mert az anyja természetét örökölte, s örökös társa a szükség. Apja természete szerint viszont mindig a szépet és a jót keresi” (Platón 1999, 70). Erósz itt olyan *elragadtatott*, aki elvadultságában is örökké a jóra és szépre sóvárog. A szerelmi vágyakozás ebben a kontextusban elemi erejű érzés, amely az embert leigázza, szolgaságra veti és megfosztja józan eszétől, ugyanakkor azt is jelöli egyben, hogy az ember költői, ihletett állapotba kerül, melyben nem hogy nem veszíti el önmagát, hanem éppen hogy kiteljesedik és az „istenihez” kerül közelebb. Alkibiadész így dícséri Szókratészt: „ha téged hallgat az ember, vagy a te beszédedet mástól, akár a legsilányabb előadótól – bárki legyen, aki hallgatja: asszony, férfi vagy ifjú –, mindnyájan mélységesen megrendülünk s szinte elragadtatásba esünk” (Platón 1999, 86). A Szókratészt hallgatók tehát maguk is részesülnek Erósz természetéből: tehe-

tetlenül, a hermeneutikai ötlet-elv hirtelenségével ihletettekké válnak. „Platón ezt a külső és belső rendkívüliséget nevezte isteninek, a találkozás felfokozott, a normálistól eltérő, önkívületi pillanatát pedig istennel való elteltségnek, enthusziaszmosznak" (Ritoók 2005, 36). Az igazi lelkesültség azonban a lélek olyan emelkedettsége itt, amely együttműködik az ésszel, s így tesz képessé a végső igazságok megragadására; az önmagunk fölé emelkedésként elgondolt lelkesültségnek természetes alapja van az emberi lélekben: az arányok, a számok, a harmónia ereje.

A platonikus hagyományban a szép abban különbözik a jótól, hogy sokkal kézzel foghatóbb: a szép az, ami a leginkább „kivilágló". Saját fénye van, önmagáért ragyog elő: az a kitüntetett sajátossága, hogy közvetlenül vonja magára az emberi lélek vágyakozását, a létmódján alapul. A *Phaidrosz*ban található szárnyas fogatról szóló mitológiai hasonlattal élve ugyanakkor azt mondhatjuk, hogy a lélek szép általi „szárnyasodása" teljessé csak akkor válhat bennünk, ha mértékletesség társul hozzá. A szépség nem pusztán „előragyogás" és nem pusztán „szimmetria": előragyogás, mely a szimmetrián alapul. Gadamer mindezt úgy írja le, hogy ebben a hagyománytartalomban a szép matematikai természetű lényegrendjei és az égbolt rendje közt fennálló szoros összefüggés azt jelenti, hogy a kozmosz, a jólrendezettség mintaképe egyben a szépség legmagasabb példája a láthatóban. Az érzékeny közép, a mértékarányok pontossága a szép legrégibb lényegállományához tartozik; a mérték, a részarányosság, a szimmetria a szépség döntő feltételei (Gadamer 2003, 528–531). E ponton találkoznak végleg az eddigiekben megidézett távlatok, s egyben az implicit módon végig jelen lévő *kreativitás* dolgozatbeli vezérfogalmához érkezünk el.

Az intenzitás elragadtatott hatásjelenségei a térben létesülnek, és sokszor olyan elementárisak, hogy fel is függeszthetik kognitív, sőt olykor testi kompetenciáinkat is. Ezek azok a bizonyos rabul ejtő pillanatok, a megrendültség effektusai, amikor valóban valamiféle végtelen és időtlen eloldódásról tudunk utólagosan számot adni, ahogyan Alkibiadész is tette. Amikor valami úgy érint meg azonban, hogy azt jelentésbőség követi, az válik valódi esztétikai élménnyé, tapasztalattá a jelenlét és jelentés összjátékában. Performatív élmény és hermeneutikai tapasztalat ilyen együtteseinek előállító műveletei, ilyesféle történéslánc menedzselése lehet a jelenkori magyar irodalmi kreativitásfejlesztés leghatékonyabb útja is. Az irodalmisággal találkozó diák kreativitásának első fázisa az az enthuziasztikus élmény kellene legyen, amely elemi erővel érinti meg a „testét", mely egy csapásra kiemeli őt életének mindennapiságából, inspirálva, provokálva, undorítva vagy felemelve. Ezt az első, igen intenzív és érzéki szakaszt pedig, melyet egy mindenkori szövegszerű kulturális termék (egy videoklipp, egy blogbejegyzés, egy dokumentumregény vagy egy haiku, tehát bármiféle elit- vagy tömegirodalmi produktum) ajándékoz neki, egy önértékében is jutalmazó, erősen motivált, ugyanakkor újszerű, érdekes és mély értelmező kvázi-párhuzamosságnak, hermeneutikai műveletsornak kellene követnie: az ötlet után a kidolgozásnak, mely mindkettő egyazon *áramlat-élmény* szerves része. A kreatív enthuziazmus kiindulópontja üdvözlendő tehát, ezt azonban olyan józan aprómunkának kellene követnie, amely ugyanilyen intenzitással elégíti ki azt az igényt, hogy a „szép" élmény „jó" tapasztalattá is váljon egyben. Az ilyen értelmű élmény és tapasztalat kölcsönviszonyában pedig e ponton hangsúlyozandó

az öngerjesztő *körkörösség*: minél gazdagabb az irodalomtörténeti, irodalomelméleti előismeret, annál kifinomultabb a fül és a szem a performanciára, annál gazdagabb lesz az élményrepertoár, amely tovább dúsítja a tapasztalatok egyénspecifikus rendjét, melyek aztán már régebbi olvasmányélményeket is új megvilágításba helyezhetnek – és így tovább. Ahogyan tehát a platonikus hagyományban függvénye a lélek „szárnyasodásának” a mérték és szimmetria, úgy kellene, hogy szövetkezzen a kreativitás kirobbanó első szakasza a feladat erudíción és komoly előzetes tudáson alapuló elmélyült végigvitelével.

A szakirodalom hasonlóképpen fogalmaz: „Az élményközpontú irodalomtanítás […] mindenekelőtt az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményszerzést tartja fontosnak. Úgy véli, hogy a diáknak rendelkeznie kell bizonyos irodalomtörténeti ismeretekkel, de az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményeket nem pótolhatja semmi. […] Elsősorban nem tananyagot kér számon és akar megtanítani, hanem a szellemi munka önélvezetére s a művészetben – az irodalomban – rejlő szépségek élvezetére szeretne rávezetni: egyszóval szabadságra szeretne nevelni” (Fűzfa 2002, 23). „Az irodalomtanítás sajátossága kétségtelenül egy bizonyos fajta elengedhetetlen kreativitás és élményszerűség […] azzal az általános formával foglalkozik, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni.” (Bókay 1998, 73, 93). „Mint minden »valódi beszéd«, a műalkotás is, ha elérte címzettjét, »ébrenlétet ébreszt«, azaz megértésre szólít. Az »*odahallgatás*«, mely több, mint a hangok fizikai rezgésének érzékelése, mert a nekem mondottak megértésére vonatkozó törekvés többletével telített, *válasz*, beteljesítő végrehajtása az elhangzottaknak” (Orbán 2006, 87). Mindez pedig a kreatív tanulóknál rendre így is történik. Kevés igazán kreatív fiatal hagyja félkész állapotban ötletét, s kevesen vannak azok is, akiknek érzelmi bevonódás nélkül mozgatja meg a fantáziáját egy-egy szöveg, vagy nem okoz gyönyört az utólagos hermeneutikai kifejtés – náluk élményszerű(!) – munkája.

Az előzőek alapján fontos rögtön megjegyezni, hogy az alap- és középfokú irodalomoktatás kreatív alkotófolyamataira rendszerint nem jellemző az *előkészület* és *lappangás* fázisa, viszont kiemelkedő fontossága van – mert a művészetek hatásrendjében lényegi – az ihletett *megvilágosodás* szakaszának, az *ellenőrzés* és esetleges *átrendezés* lezárása pedig ugyanolyan fontos, mint minden más tantárgyi területen. A kreatív gondolkodásmód mint alkotókészség jellemzőit (könnyedség, rugalmasság, eredetiség, problémaérzékenység, kidolgozottság) az irodalomtanítás világában főként a tanulók szöveges teljesítményeiben érhetjük tetten. A kreatív effektusok egy versszavalat újszerű és bátor színrevitelében is megnyilvánulhatnak, egy élőszóbeli feleletben is előbukkanhatnak, ezek mégis atipikus megjelenüléseknek minősítendők, legalábbis a magyar oktatási gyakorlatban, ahol az órai szóbeli számonkérések általában sietősek és reproduktív arculatúak, „performanszokra” pedig még ennél is sokkal kevesebb idő jut (ha jut). Az irodalomtanítás világában tehát a kreativitás tettenérésének legfontosabb formája a fiatalok által *írt* zárthelyi vagy beadandó szövegteljesítmény. Ennek két alapvető – egymással mindig összefüggő – típusa van, a kreatív *szövegértés*, illetve a kreatív *szövegalkotás*. A kultúratudományok távlata nem súlyozza már az elit- és populáris műveltség különállóságát, ugyanakkor végletesen toleráns az intermediális átmenetekkel szemben: „szövegként” teszi olvashatóvá világunk minden diszkurzív természetű képződ-

ményét, tehát a digitális médiumok különféle textualizált termékeit, illetve még a különféle képi, illetve filmes narratívumokat is. Ebből kiindulva szövegértés minden olyan művelet, ami jelentéseket rak rá bármely ilyesféle kulturális produktumra (étteremkritikára, képregényre vagy egy DVD-borítóra). Az interpretáció e kiterjesztett – és a legtöbb magyar iskolában jellemzően még el nem terjedt – fogalma mellett a „megértés" fogalmát is tágan kell felfognunk: szövegértés egy „szöveg" színjátszóköri adaptációja, lerajzolása, megzenésítése, retorikai, avagy eszmetörténeti elemzése, tehát bármifajta hermeneutikai megdolgozása egyaránt. Mindebből azonban, mint az már szóba került, a hazai realitás igen keveset tesz lehetővé, tehát elsősorban a hagyományos, írásos szövegelemzésekre kell fókuszálnunk, mely egyben szövegalkotás is. A szövegalkotás vegytisztább típusa egészen egyénspecifikus produktumokat vár el, elsajátított tradicionális minták és sémák alapján, de az egyediség többletével, a páratlanság színezetével, tehát nem szövegfeldolgozásból származó elemzéseket, hanem önálló témakifejtéseket jelent (vö. *kreatív írásgyakorlat*). Az ilyesféle szövegalkotás Magyarországon általában szintén hagyományos módon történik, jellemzően otthoni feladatként.

A kreativitás-diagnosztika oktatási gyakorlatunkban nagyrészt tehát a tanulók írásos művei alapján történik, vagyis a szövegértés kapcsán is inkább a szövegalkotásban. Az „irodalomórai kreativitás" természetesen megnyilvánulhat érdeklődésben, viselkedésbeli hozzáállásban, hozzászólásokban, elkötelezett magatartásban, művészi hajlamban, színészi képességekben is, elsősorban mégis akkor derül ki, amikor azzal szembesülünk, hogy az adott diák mit és hogyan ír. A magyar sztenderd diagnosztika tehát, némi sarkítással, igen egyszerű az irodalmat illetően: a diákok szövegértelmező, témakifejtő dolgozatait kell monitoroznunk, amelyet egyéb élethelyzetbeli – főként órai – megnyilvánulások megerősíthetnek, árnyalhatnak vagy problematizálhatnak.

A diagnosztika szempontjából fontos, hogyan definiálja Fűzfa Balázs a kreatív műértelmezés és írás fogalmait: a *kreatív műértelmezés*ben a diák és a tanár egyaránt hatványozott szabadságfokkal rendelkezik, melynek olyan paraméterek szabhatnak csupán határt, mint például a jó ízlés vagy a morál. „Minden ötletnek helye van egy ilyen könyvben, egy ilyen órán vagy egy ilyen pillanatban. Lehet a művet szétszedni, továbbírni, meghúzni, hozzáolvasni, keresni hasonló motívumokat, lerajzolni a szereplőket, filmet csinálni belőle, eljátszani, parodizálni" (Fűzfa 2002, 24). A *kreatív írás* megfogalmazásában lehet „versírás kötött és szabad formákra, prózai és drámai művek alkotása különböző terjedelemben, különböző témákra. Tanulmányírás versenyekre, újságcikkek írása helyi-megyei lapba s akár országos lapokba. Külön kategóriát képeznek a paródiák, a stílusutánzatok és az ezekkel kapcsolatos felismerési versenyek, a humor különböző válfajainak, műfajainak és szintjeinek megismerése és gyakorlása" (Fűzfa 2002, 25). Ezek alapján elmondható, hogy minden olyan jelenség diagnosztikai találat, amely a fentebb leírtakat reprezentálja. Az irodalmi kreativitásfejlesztést azonban nem csupán a „megtalált" tanulókkal kell elkezdenünk, hiszen jelen dolgozat első felének egyik lehetséges vizsgálati végeredménye éppen az, hogy a kreativitás nem valami okozat, hanem egyáltalán a történő irodalom egyik *létmód*ja, mind a szöveg, mind a befogadó szempontjából. Az irodalom a kreativitás egyik elsődleges, élményszerű

forrásvidéke, az iskolai tantárgyak közül az egyik, mely legkoncentráltabban hordozza, kínálja fel a kreatív kiteljesedés lehetőségét, méghozzá tananyag- és tantervszerű érvénnyel. A kreativitásfejlesztés ilyen értelemben pedig független a diagnosztikától: „találat” nélkül is ez az irodalom egyik legfontosabb feladata, lehetősége az iskola világában.

A paradigmatikus alapelv az angolszász/amerikai irodalomoktatásban többek között éppen az, hogy a tanulót egész egyszerűen el kell „varázsolni”, meg kell nyerni a mindenkori szövegnek, annak világába a lehető legnagyobb mértékig bevonva őt. Alapelv az a közhely is, hogy nincsen nagybetűs Értelmezés, hanem kizárólag egyénspecifikus értelmezések vannak, mely értelmezési folyamatokat áramlatszerűvé, élményszerűvé kell tennie a tantárgynak. Nem az irodalomtörténeti vagy éppen esztétikaelméleti önérték a fontos, hanem a diák ízlésének, érzelmeinek, céljainak, vágyainak, világfelfogásának dialógusa azzal a kulturális produktummal, amire figyel, vagy ami éppen „megérinti” őt. A módszer egyszerre igyekszik frenetikussá tenni az esztétikai találkozás kezdőlökését – másképpen: olyan anyaggal dolgozni, ami optimális jelenlét-hatásként jó eséllyel involvál –, illetve áramlatszerűvé tenni a jelentés-effektusok viszontaktivizálódó folyamatát, hogy a produktív bevonódás az értelmező kidolgozásban is megmaradjon, az ismeretszerzési, nevelési többlet ígéretét is jó eséllyel biztosítva az esztétikai élvezet mellett.

Mindennek szellemében a tanulók híreket szerkesztenek, újságcikket állítanak össze, diákelőadásokat írnak, internetes mélyfúrásokat végeznek. Elsősorban kortárs, illetve helyi érdekeltségű szövegekkel foglalkoznak, azon bátor és karakteres elven, hogy a fiatalok inkább „bármit” olvassanak, mint semmit. Különféle projekteket kapnak, mely során például három hét alatt össze kell állítaniuk egy adott költő személyes versantológiáját, melyhez „My Best Of” címmel előszót kell írniuk, zárt láncú iskolatévés programot kell összerakniuk a hellenisztikus kultúrhagyaték regionális nyomairól, vagy éppen a *Zorba, a görög* című filmet kell értelmezniük, miközben görög táncokat sajátítanak el (vö. Gordon Győri 2003a).

Igen beszédes, hogy az angolszász/amerikai oktatási modelltől mélyen inspirált *japán* központi szöveggyűjteményekben miképpen hangzik az első instrukció a szépirodalmi szövegeket megelőzően: „A művek élvezete révén próbáljatok közel kerülni a novellákhoz!” (Gordon Győri 2003b, 140). Ez az a hozzáállás, melyet egyre inkább követnek az igényesebb hazai szakmai körök is, s melyet persze nem lehet utasításba adni, csak remélni, vagy „ravaszul kiügyeskedni”. Roland Barthes szerint az *örömszöveggel* való találkozás lényege, hogy benne saját *gyönyörtestünk* minden mástól és másiktól elkülönül – ez a saját pozíció pedig, mondja, „az öröm (mely kulturális) és a gyönyör (mely nemkulturális) ellentmondásos játékát” szabályozza a maga történeti, társadalmi beágyazottságában (Barthes 1996, 113). Barthes és Gumbrecht írásai még véletlenül sem hozhatók közös nevezőre, mégis szembeszökő az az indirekt és deformált egymásratalálás, melyben a gyönyör, jelenlét, test, illetve az öröm, jelentés, szellem összjátéka itt lényegében ugyanazt hirdeti a *kulturális/nem-hermeneutikai* fordulat előtt és után: az olvasás többértelmű, kreatív nagyszerűségét.

## IRODALOM


Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme*. Babarczy E. et al. (ford.), Osiris Kiadó, Budapest.

Bókay A. (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In Sipos L. (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk.

Csíkszentmihályi M. (1997): *Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Legéndyné Szabó E. (ford.), Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fogarasi Gy. (2004): Borzalmas ügyesség, Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában. *Alföld*, 9.

Fűzfa B. (2002): Élményközpontúság az irodalomtankönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In: Uő. (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont Kiadó, Budapest.

Gadamer, H. G. (2003): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Bonyhai G. (ford.), Osiris, Budapest.

Gordon Győri J. (2003a): Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In Uő. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest.

Gordon Győri J. (2003b): Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban. In: Uő. (szerk.): I*rodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest.

Gumbrecht, H. U. (2010): *A jelenlét előállítása. Amit a jelentés nem közvetít*. Palkó G. (ford.), Ráció Kiadó, Budapest.

Kulcsár-Szabó Z. (2005): *Hermeneutikai szakadékok*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Orbán Gy. (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In Sipos L. (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest.

Platón (1999): *A lakoma. Platón összes művei kommentárokkal*. Steiger K. (gond.), Atlantisz, Budapest.

Ritoók Zs. (2005): Utószó. In *Platón összes művei kommentárokkal: Ión, Menexenosz*. Steiger K. (gond.), Atlantisz, Budapest.

Gömöry Kornélia

# Az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás közötti összefüggések[1]

*A tanulmányban az általunk vizsgált négy tényező – az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás – közötti összefüggéseket elemezzük „normál" és „válogatott" osztályokban. Konkrétan az általános intellektuális képességek és a motiváció közötti összefüggést, a tanulási stratégiák és az általános intellektuális képességek közötti kapcsolatot, az általános intellektuális képességek és a szorongás közötti korrelációt vesszük szemügyre. Továbbá vizsgáljuk a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák közötti összefüggést, a tanulási motiváció és a szorongás közötti korrelációt, valamint a tanulási stratégiák és a szorongás közötti kapcsolatot.*

Több éven át vizsgáltuk az általános intellektuális képességek, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás változását „normál" és „válogatott" osztályokban. Elemeztük a fent említett tényezők közötti összefüggéseket is. Ebben a tanulmányban ez utóbbi bemutatására vállalkozunk, de ezt megelőzően fontosnak tartom bemutatni a kutatás mintáját, valamint a felhasznált mérőeszközöket.

## A KUTATÁS MINTÁJA

A vizsgálatban több mint 500, 10-14 éves tanuló vett részt. A diákok egy része (189 fő) hat különböző település „normál" osztályaiban (összesen 13 osztály), míg a másik részük (320 fő) három település „válogatott" osztályaiban (összesen 18 osztály) tanult. A „válogatott" osztályokban a méréseket Balogh László végezte korábban (Balogh 2004), és az adatokat az összehasonlításhoz rendelkezésünkre bocsátotta.

Közös az iskolákban, hogy a „normál" és a „válogatott" osztályokban a tehetségfejlesztő program a főbb szempontokból azonos elvek alapján működik. Főbb jellemzők:

- Az intellektuális szférában tehetségesnek látszó gyerekeket komplex szempontsor alapján válogatják be a programba. A felmérések elősegítik, hogy a gyerekek képességeit alaposabban megismerjék: figyelem (terjedelem, tartósság, átvitel), emlékezet

1 Megjegyzés: a téma kutatása a Debreceni Egyetem Pszichológiai PhD-program keretében folyik, dr. Balogh László témavezetésével.

(verbális, vizuális), gondolkodás (jelenségek felismerése, fogalomalkotás), intelligencia, tanulás iránti attitűd. Ezek alapján szűrik ki azokat a tanulókat, akik a programba bekerülnek, de a pedagógusok véleményét és a tanulmányi eredményt is alapul veszik.

- A program fő célja: a teljesítményt döntően befolyásoló általános intellektuális képességek és a „háttértényezők" (motiváció, tanulási stratégiák, szorongás) intenzív fejlesztése, továbbá a gyerekekben rejlő speciális tehetség megkeresése és fejlesztése (Balogh 2000).

Különbség az iskolákban alkalmazott szervezeti keretekben figyelhető meg:

- Hat iskolában „normál" osztályban (véletlenszerű heterogén csoport) tanulnak a gyerekek, ami azt jelenti, hogy a tanórákon a tehetséges tanulók együtt vannak a különböző képességű és teljesítményt nyújtó társaikkal, és csak délután vesznek részt gazdagító programokban, egyénileg vagy kis csoportban.
- Három iskolában „válogatott" osztályokban tanulnak a tanulók, azaz képességeik és teljesítményeik alapján kiválasztották a jó képességűeket, ők külön osztályba járnak. Ezen osztályszervezetben a délelőtti és délutáni foglalkozások szervesen kapcsolódnak egymáshoz, a gazdagítás már a tanórákon megvalósul.

## MÉRŐESZKÖZÖK

A vizsgálat három mérésből (ötödik osztály eleje, ötödik osztály vége és nyolcadik osztály vége) állt. Az adatokat a Raven Standard Progresszív Mátrix (1), a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív (2), a Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientációs kérdőív (3) és a Spielberger-féle szorongásvizsgálat (4) mérőeszközök magyar adaptációinak segítségével szereztük.

*Raven Standard Progresszív Mátrix*

Minden modellben, amely az intellektuális tehetség összetevőit ábrázolja (Renzulli 1978; Czeizel 1997) megtalálható az intelligenciakomponens, ami nélkül magas szintű teljesítmény nehezen képzelhető el, ezért erre nagy gondot kell fordítani a fejlesztésben. Napjainkban hazánkban és külföldön is egyre elterjedtebbek a nonverbális intelligenciatesztek, elsősorban a Raven-féle intelligenciateszt (Gefferth 1981; Herskovits–Gyarmathy 1994; Dávid 2004). A teszt a „megfigyelőképességet, a strukturális viszonyok meglátását, a feltárt információk észben tartását (rövid lejáratú memória) és az információkkal egyszerre több síkon történő műveletvégzés képességét vizsgálja" (Kulcsár 1982, 171). Ezek a képességek a teljesítményt döntően meghatározzák, ezért nem mindegy a fejlettségi szintjük alakulása a tehetségfejlesztő programokban.

*Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív*

A motiváció a kiemelkedő teljesítmény elengedhetetlen feltétele. Tudjuk, hogy megfelelő motiváció nélkül a képességek önmagukban nem hoznak eredményt (Balogh 2004a; Czeizel 1997; Gagné 1985; Renzulli 1978; Páskuné 2004), ezért lényeges nyomon követnünk a tehetségfejlesztő programokban a tanulók motivációs szintjét és a motivációs bázis komponenseinek alakulását.

A tanulók iskolai motivációjának területén Magyarországon a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív a leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszer (Kozéki–Entwistle 1986; Tóth 1999). Három fő dimenzió különíthető el benne, és ezek mindegyikében három részelem található.

- Követő (affektív, szociális) dimenzió:
  - szülői szeretet: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete a szülőktől,
  - identifikáció: az elfogadás szükséglete a nevelők részéről,
  - affiliáció: egykorúakhoz tartozás.
- Érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:
  - independencia: a saját út követésének szükséglete,
  - kompetencia: tudásszerzés szükséglete,
  - érdeklődés: a közös aktivitás szükséglete.
- Teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:
  - lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete, önérték,
  - rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete,
  - felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

Tizedik elem a presszióérzés, amely annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek.

*Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientációs kérdőív*

Az elmúlt két évtizedben a tehetséggondozás egyik kitüntetett területévé vált a tanulók egyéni tanulási módszereinek megismerése és fejlesztése. Oka, hogy a tehetség fejlődésében az információfeldolgozás módja meghatározó (Balogh 2004b). Ezért is volt a célunk az egyéni tanulási módszerek fejlesztése, amihez mérnünk kell a tanulási technikák alakulását.

A Kozéki–Entwistle (1986) tanulási orientációs kérdőív használatának több oka van. Egyrészt külföldön is gyakran alkalmazzák ezt a módszert, másrészt hazánkban sincs másik, erre kidolgozott, igazán átfogó vizsgálati módszer az általános iskolás korosztályban.

Alapvetően három nagy csoportra osztották a szerzők az egyéni tanulási módszereket, s mind a három nagy stratégiánál (mélyrehatoló, reprodukáló, szervezett) a tanulási technikák mellett motivációs elem is szerepel. Ezért is kapta a kérdőív a tanulási orientáció nevet.

- Mélyrehatoló stratégia:
  - mélyreható: megértésre törekvés,
  - holista: nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetés,
  - intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt.
- Reprodukáló stratégia:
  - reprodukáló: mechanikus tanulás,
  - szerialista: tényekre, részletekre koncentrálás,
  - kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól.

- Szervezett stratégia:
  - szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése,
  - sikerorientált: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében,
  - lelkiismeretes: sikerorientáció, törekvés a megkövetelt tökéletes végigvitelére.

Tizedik – kiegészítő – összetevő az instrumentális stratégia, amely azt vizsgálja, hogy mennyire játszik szerepet a tanulók tevékenységében a bizonyítványért, a jó jegyért való tanulás.

A kérdőív segítségével feltárható, hogy az egyes tanulók melyik tanulási stratégiát részesítik előnyben (Entwistle 1988).

*A szorongási mutatók változásai*

A kutatókat már régóta foglalkoztatja az a kérdés, mi lehet az oka a tanulók gyenge iskolai teljesítményének. Az ilyen teljesítmény egyik fő oka az, hogy a gyengén teljesítő tanulókat emocionális labilitás és szorongás jellemzi. Ugyanakkor a kutatók már sokszor rámutattak arra, hogy a magasabb neuroticitással járó szorongás akadályozza az új ismeretek befogadását, felidézését és alkalmazását, így alulteljesítéshez vezet. Ez a pedagógus szemében gyenge képességként jelenik meg, és ez általában meghatározza a tanári elvárásokat is. A pedagógus elvárásai önbeteljesítő jóslatként működnek, jelentősen meghatározzák a tanulók fejlődését.

Nemes (1974) foglalta össze a teljesítményszorongás két fő típusát:

- Facilitáló szorongás, mely a teljesítmény javulását segíti elő azáltal, hogy a tanulót a feladatra orientálja.
- Debilizáló szorongás, amely csökkenti a teljesítményt, mivel a tanuló irreleváns szempontokra figyel feladathelyzetben, például önmagára, a sikertelenségre, de nem a megoldandó feladatra.

Más kutatások a vizsgaszorongás kognitív és emocionális összetevőit különítették el (Sipos és mtsai 1988). A teljesítmény értékelésével és olyan kognitív folyamatokkal kapcsolatos az aggodalomkomponens, amely a vizsgán való szereplés következményeire vonatkozik, és teljesítménycsökkentő hatású.

Vizsgálatunkban a TAI-H kérdőívet (Tóth 2004; Tóth 1999) alkalmaztuk, amelyet az említett szerzők dolgoztak ki. Ebben a kérdőívben a következő három mutató jelenik meg: összesített érték, aggodalom, emocionális izgalom. Az aggodalom a teljesítményhelyzet következményeivel kapcsolatos, tágabb időperspektívában megjelenő szorongás. Az emocionális izgalom arra utal, hogy a gyerek az iskolai teljesítményhelyzetre (felelés, dolgozatírás) milyen erős (vegetatív) reakciókat ad (Bóta 2004). Ezek közül az aggodalom veszélyezteti leginkább a tanulók eredményességét.

Az adatok statisztikai feldolgozása az SPSS 13.0 program segítségével történt, többszempontos varianciaanalízis használatával.

A fenti áttekintést követően bemutatom a négy tényező – az általános intellektuális képességek, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás – közötti kapcsolatot.

## A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### 1. Az általános intellektuális képességek és a motiváció közötti összefüggés

*Hipotézis: az általános intellektuális képességek és a motiváció fő dimenziói – követő, érdeklődő és teljesítő – között osztálytípustól függetlenül törékeny kapcsolat van.*

Több tanulmány is foglalkozott az általános intellektuális képességek és a motiváció közötti összefüggéssel. Az alábbiakban mi is megvizsgáljuk a kapcsolat szorosságát az általános intellektuális képességek és a motiváció fő dimenziói – követő, érdeklődő és teljesítő – között a „normál", majd a „válogatott" osztályokban.

A „normál" osztályokban tanulóknál a három mérés eredményeit megvizsgálva nem találtunk érdemi összefüggést az általános intellektuális képességek és a három fő motivációs dimenzió között. A táblázat adatai rendkívül gyenge korrelációt mutatnak. Következtetésként mondhatjuk, hogy nincs lényegi kapcsolat. A kapott eredményeket mutatja az *1. táblázat*.

**1. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képesség és a motiváció fő dimenziói közötti kapcsolat a „normál" osztályokban a három mérés alkalmával**

| „Normál" osztályok | A motiváció fő dimenziói | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Követő | | | Érdeklődő | | | Teljesítő | | |
| | 1. mérés N=184 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=184 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=184 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 |
| Korrelációs együttható értéke | 0.108 | -0.038 | 0.010 | -0.004 | 0.000 | 0.111 | 0.056 | 0.039 | 0.097 |
| Szignifikancia | 0.146 | 0.594 | 0.892 | 0.962 | 0.998 | 0.117 | 0.447 | 0.581 | 0.169 |

A „válogatott" osztályokban is elemeztük az általános intellektuális képességek és a motiváció három fő dimenziója közötti összefüggést. A „válogatott" osztályokban tanulóknál a három mérés eredményeinek elemzése során szintén nem volt kimutatható érdemi összefüggés. Az adatok itt is alacsony korrelációs értéket jeleznek. Az elmondottakat szemlélteti a *2. táblázat*.

**2. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képesség és a motiváció fő dimenziói közötti kapcsolat a „válogatott" osztályokban a három mérés alkalmával**

| „Válogatott" osztályok | A motiváció fő dimenziói | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Követő | | | Érdeklődő | | | Teljesítő | | |
| | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 |
| Korrelációs együttható értéke | -0.069 | -0.013 | -0.010 | -0.017 | -0.015 | -0.043 | -0.109 | -0.032 | -0.097 |
| Szignifikancia | 0.237 | 0.823 | 0.868 | 0.777 | 0.796 | 0.456 | 0.062 | 0.586 | 0.094 |

Összehasonlítva a „normál" és „válogatott" osztályokban az általános intellektuális képesség és a motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolatot, azt mondhatjuk, hogy egyik osztálytípusban sincs érdemi összefüggés a két tényező között. Ez azt jelenti, hogy a gyengébb képességű tanuló is lehet erősen motivált a tanulásra és fordítva, a jobb adottságokkal rendelkező is lehet kevésbé elkötelezett a tanulás iránt.

Az összehasonlításnál tett megállapításunkat abban az esetben is megfogalmazhatjuk, amikor a korrelációs összefüggést összesítetten vizsgáltuk. Lásd a 3. *táblázatot.*

**3. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képességek és a motiváció három fő dimenziója közötti összefüggés, összesítetten az első mérés alkalmával**

| Teljes állomány | A motiváció fő dimenziói | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Követő | | | Érdeklődő | | | Teljesítő | | |
| | 1. mérés N=479 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 | 1. mérés N=479 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 | 1. mérés N=479 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 |
| Korrelációs együttható értéke | 0.053 | -0.003 | 0.048 | 0.020 | 0.016 | 0.069 | 0.004 | 0.027 | 0.033 |
| Szignifikancia | 0.245 | 0.945 | 0.287 | 0.655 | 0.715 | 0.124 | 0.929 | 0.540 | 0.463 |

A gyakorlatban az is megfigyelhető, hogy az általános intellektuális képességek és a tanulási motiváció érdemben nem járnak együtt. Sokszor tapasztalható, hogy gyengébb képességű, de erősen motivált diák sokkal jobban teljesít az iskolában, mint az okos, de motiválatlan tanuló. Véleményünk szerint a motiváltság fontosabb szerepet

játszik az iskolai teljesítményben, mint az általános intellektuális képesség, mert segítségével a kvalitások közötti különbségek jelentős hányadban leküzdhetők.

A kapott eredményeink teljesen egybecsengnek Balogh (2004c) eredményeivel, aki szintén nem talált érdemi összefüggést az intelligencia és a motiváció között. Az eredmények hátterében az állhat, hogy „a kevésbé jó képességű tanuló éppúgy lehet tehát a tanulásra erősen motivált, mint ahogy a kiváló képességű gyerek gyengén vagy egyáltalán nem motivált" (Balogh 2004c, 185).

Péter-Szarka (2007) ugyancsak nem mutatott ki igazán jelentős összefüggést e két tényező között. Azonban a szerző megemlíti, hogy az ötödik osztályban a következő két méréshez képest (hatodik és nyolcadik osztály) elég erős kapcsolat van a követő és teljesítő dimenzió, valamint az intelligencia között. Ezt Péter-Szarka (2007) azzal magyarázza, hogy „ebben a fiatalabb életkorban a kognitív képességek erősen kapcsolódnak az elvárt teljesítmény nyújtásának és a másokhoz való tartozás szükségletéhez" (Péter-Szarka 2007, 116).

Feltételezésünk – az általános intellektuális képességek és motiváció követő, érdeklődő és teljesítő dimenziói között osztálytípustól függetlenül gyenge korrelációs kapcsolat van – beigazolódott, mivel a „normál" és „válogatott" osztályokban is az alacsony korrelációs értékek miatt nem volt kimutatható érdemi összefüggés a vizsgált két tényező között.

## 2. Az általános intellektuális képességek és a tanulási stratégiák kapcsolata

Az általános intellektuális képességek és a három fő tanulási stratégia közötti összefüggést azért érdemes megvizsgálnunk, mert segítségével képet alkothatunk arról, hogy van-e kapcsolat a tananyag feldolgozásának módja és a tanulók általános intellektuális képessége között. Érdekes számunkra az is, hogy amennyiben létezik közöttük kapcsolat, akkor az milyen típusú. *Hipotézis: az általános intellektuális képesség színvonala és a reprodukáló tanulási stratégia – osztálytípustól függetlenül – fordított irányú összefüggést mutat.*

Elsőként vizsgáljuk meg az általános intellektuális képességek és a tanulási stratégiák közötti kapcsolatot a „normál" osztályokban.

A „normál" osztályokban tanulóknál a három mérés alkalmával csak egy területen tapasztaltunk érdemi összefüggést az általános intellektuális képességek és a három fő tanulási stratégia között. Az általános intellektuális képesség és a reprodukáló stratégia közötti kapcsolat a harmadik mérés alkalmával fordított irányú és szignifikáns. E kapcsolat az első, második mérés alkalmával is negatív irányú, azonban nem szignifikáns. A negatív irányú kapcsolat azt jelenti, hogy minél értelmesebb a tanuló, annál inkább igyekszik kerülni az ismeretek reprodukálását. A kapott eredményeket mutatja a *4. táblázat*.

**4. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képesség és a három fő tanulási stratégia közötti kapcsolat a „normál" osztályokban az első mérés alkalmával**

| „Normál" osztályok | A három fő tanulási stratégia | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Mélyrehatoló | | | Reprodukáló | | | Szervezett | | |
| | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 |
| Korrelációs együttható értéke | 0.083 | -0.005 | 0.070 | -0.065 | -0.090 | -0.213 | 0.042 | -0.080 | 0.098 |
| Szignifikancia | 0.261 | 0.939 | 0.325 | 0.375 | 0.207 | 0.002 | 0.566 | 0.262 | 0.167 |

A „normál" osztályok után érdemes szemügyre vennünk az általános intellektuális képesség és a három fő tanulási stratégia közötti összefüggést a „válogatott" osztályokban is. A „válogatott" osztályokban a vizsgált tényezők között a három mérés alkalmával fordított irányú, gyenge szignifikáns kapcsolat van. A gyenge kapcsolatot az alacsony korrelációs értékek mutatják. Kivétel az általános intellektuális képesség és a mélyrehatoló stratégia közötti nem szignifikáns kapcsolat, a harmadik mérés során. Érdekes az eredmény, hiszen a negatív irányú kapcsolat azt jelzi, hogy a megértésre törekvés, a nagy összefüggések átlátásának igénye, a tantárgy iránti érdeklődés annál fontosabb a tanulók számára, minél gyengébb az általános intellektuális képességük. Ugyanígy, kevéssé érdekes a magasabb általános intellektuális képességekkel rendelkezők számára a legjobb eredmény elérésére törekvés jó munkaszervezéssel, a sikerorientáltság és a tökéletes végigvitelre való törekvés. Az általános intellektuális képességek és a reprodukáló stratégia negatív és szignifikáns kapcsolatánál a „normál" osztályokhoz hasonlóan azt mondhatjuk, hogy minél értelmesebb a tanuló, annál inkább törekszik arra, hogy elkerülje a memorizálást a tanulás során. Ez a megállapításunk elsősorban a második mérésre vonatkozik, mivel itt említésre méltó a két tényező közötti korrelációs kapcsolat. Az első és harmadik mérés alkalmával az általános intellektuális képességek és a reprodukáló stratégia szintén korrelál egymással, de nagyon gyengén, így érdemi következtetéseket nem lehet levonni. Az eredmények bemutatása az 5. *táblázatban* látható.

**5. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képesség és a három fő tanulási stratégia közötti kapcsolat a „válogatott" osztályokban a három mérés alkalmával**

| „Válogatott" osztályok | A három fő tanulási stratégia | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Mélyrehatoló | | | Reprodukáló | | | Szervezett | | |
| | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=295 | 2. mérés N=301 | 3. mérés N=300 |
| Korrelációs együttható értéke | -0.116 | -0.128 | -0.065 | -0.154 | -0.335 | -0.159 | -0.189 | -0.178 | -0.155 |
| Szignifikancia | 0.047 | 0.026 | 0.261 | 0.008 | 0.000 | 0.006 | 0.001 | 0.002 | 0.007 |

Összehasonlítva a kétféle osztálytípusban az általános intellektuális képesség és a három fő tanulási stratégia közötti kapcsolatot, azt mondhatjuk, hogy mindkét osztálytípusban egy-egy területen találtunk érdemi összefüggést. A „normál" osztályokban az általános intellektuális képességek és a reprodukáló stratégia között a harmadik mérés alkalmával. A „válogatott" osztályokban – a második mérés alkalmával – szintén csak az előbb említett két tényező között állapítottunk meg említésre méltó fordított irányú szignifikáns összefüggést. Ez azt mutatja, hogy minél értelmesebb a tanuló, annál inkább igyekszik elkerülni a magolást a tanulás során. Az általános intellektuális képességek és a reprodukáló stratégia közötti negatív irányú, szignifikáns kapcsolat alátámasztja hipotézisünket.

Ezen túl azonban azt is megfigyeltük, hogy a „válogatott" osztályokban az első és második mérés alkalmával negatív szignifikáns kapcsolat van az általános intellektuális képesség és a tanulási stratégia mélyrehatoló orientációja között, de a kicsi értékek miatt érdemi következtetés nem vonható le. A szervezett orientáció és az általános intellektuális képesség a „válogatott" osztályokban mindhárom mérés alkalmával negatív és nagyon gyenge szignifikáns kapcsolatot mutat, így következtetéseket érdemben nem lehet levonni.

Amennyiben összesítetten vizsgáltuk a korrelációs kapcsolatot a két tényező között, megállapítottuk, hogy a feltevés helyességét részben igazoló negatív korrelációs kapcsolat van az általános intellektuális képesség és a reprodukáló stratégia között az első (-0.122), a második (-0.225) és a harmadik mérés (-0.198) alkalmával. Hipotézisünk így részben igazolást nyert. Azért csak részben, mert alacsony korrelációs értékeket állapítottunk meg a vizsgált két tényező között, így következtetéseket érdemben nem vonhatunk le. Elmondható az is, hogy markáns és értékelhető összefüggés a mélyrehatoló és a szervezett stratégiák esetében nincs. A 6. *táblázat* mutatja a kapott eredményeket.

**6. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képességek és a három nagy tanulási stratégia közötti összefüggés, összesítetten a három mérés alkalmával**

| Teljes állomány | A három fő tanulási stratégia | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Mélyrehatoló | | | Reprodukáló | | | Szervezett | | |
| | 1. mérés N=481 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 | 1. mérés N=481 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 | 1. mérés N=481 | 2. mérés N=501 | 3. mérés N=501 |
| Korrelációs együttható értéke | -0.006 | -0.045 | 0.048 | -0.122 | -0.225 | -0.198 | -0.070 | -0.125 | -0.042 |
| Szignifikancia | 0.887 | 0.319 | 0.281 | 0.007 | 0.000 | 0.000 | 0.125 | 0.005 | 0.346 |

Az előbb említett megállapításaim – nagy általánosságban – a gyakorlatban azt mutatják, hogy minél értelmesebb a tanuló, annál inkább kerüli a mechanikus tanulási módszereket. A mélyrehatoló és szervezett tanulási stratégiák és az általános intellektuális képességek között nem találtunk érdemi kapcsolatot.

## 3. Az általános intellektuális képességek és a szorongás összefüggése

Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kapunk választ, hogy a tanulók általános intellektuális képessége hatással van-e a szorongásuk alakulására.

*Hipotézis: az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás mértéke fordított irányú összefüggést mutat, és osztálytípustól független.*

Az általános intellektuális képességek és a szorongás közötti kapcsolatot először a „normál", majd a „válogatott" osztályokban vizsgáljuk.

A „normál" osztályokban az első és a harmadik mérés alkalmával az általános intellektuális képesség az aggodalommal és a szorongás összessel szignifikáns negatív összefüggést jelez, ami feltevésünk helyességét részben támasztja alá. Ennek oka az, hogy az adatok gyenge korrelációt mutatnak, így a kapcsolatra érdemi következtetést nem lehet levonni. A második mérés alkalmával csak a szorongás összesen mutat negatív és szignifikáns (<0,05) összefüggést az általános intellektuális képességgel (lásd *7. táblázat*).

**7. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képességek és a szorongás közötti összefüggés a „normál" osztályokban a három mérés alkalmával**

| „Normál" osztályok | Szorongás összetevői | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Aggodalom | | | Emocionális izgalom | | | Összesen | | |
| | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 | 1. mérés N=186 | 2. mérés N=200 | 3. mérés N=201 |
| Korrelációs együttható értéke | -0.163 | -0.102 | -0.227 | -0.133 | -0.120 | -0.106 | -0.179 | -0.139 | -0.188 |
| Szignifikancia | 0.026 | 0.151 | 0.001 | 0.071 | 0.090 | 0.133 | 0.015 | 0.049 | 0.007 |

A „válogatott" osztályokban az általános intellektuális képesség és a szorongás között nincs érdemi összefüggés az első mérés alkalmával. A második mérés során az általános intellektuális képesség csak az aggodalommal mutat fordított irányú gyenge szignifikáns kapcsolatot, a másik két összetevővel nem. A harmadik mérés eredménye: az általános intellektuális képesség csak a szorongás összessel jelez negatív, gyenge szignifikáns összefüggést. A kicsi korrelációs értékek miatt a kapcsolatra következtetést érdemben nem lehet levonni. A szignifikáns összefüggések, ha nem is markánsan, de jelzik feltevésünk helyességét. Az eredmények a *8. táblázat*ban tekinthetők meg.

**8. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képességek és a szorongás közötti összefüggés a „válogatott" osztályokban a három mérés alkalmával**

| „Válogatott" osztályok | Szorongás összetevői | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Általános intellektuális képességek | Aggodalom | | | Emocionális izgalom | | | Összesen | | |
| | 1. mérés N=296 | 2. mérés N=299 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=296 | 2. mérés N=299 | 3. mérés N=300 | 1. mérés N=296 | 2. mérés N=299 | 3. mérés N=300 |
| Korrelációs együttható értéke | -0.110 | -0.121 | -0.078 | -0.028 | -0.075 | -0.080 | -0.059 | -0.102 | -0.122 |
| Szignifikancia | 0.059 | 0.036 | 0.179 | 0.631 | 0.195 | 0.169 | 0.312 | 0.078 | 0.035 |

Összehasonlítva a „normál" és a „válogatott" osztályokban az általános intellektuális képesség és a szorongás aggodalom összetevője közötti kapcsolatot, azt állapítottuk meg, hogy a „normál" osztályokban az első és a harmadik mérés alkalmával negatív, gyenge szignifikáns a kapcsolat, míg a „válogatott" osztályokban is fordított irányú összefüggés mutatható ki, amely azonban nem szignifikáns. A „normál" osztályokban a második méréskor nincs szignifikáns összefüggés, míg a „válogatott" osztályokban igen, azonban a korrelációs értékek itt gyengék, így érdemi következtetést nem lehet levonni. A második mérés eredményében is közös, hogy negatív kapcsolat van az általános intellektuális képesség és az aggodalom összetevő között.

Egyik osztálytípusban sincs érdemi korrelációs összefüggés a három mérés alkalmával az általános intellektuális képesség és a szorongás emocionális izgalom összetevője között.

Az általános intellektuális képesség és a szorongás összes között azt figyeltük meg, hogy a „normál" és a „válogatott" osztályokban is a harmadik mérés során negatív szignifikáns összefüggés van, de az alacsony korrelációs értékek miatt a kapcsolatra érdemben nem lehet következtetéseket levonni. Mindkét osztálytípusban fordított irányú, de nem szignifikáns a második méréskor a viszony. Az első méréskor közös elem, hogy fordított irányú a kapcsolat, míg a különbség abban mutatkozik, hogy a „normál" osztályokban gyenge negatív a kapcsolat, míg a „válogatott" osztályokban nincs szignifikáns összefüggés.

Osztálytípustól függetlenül összesítetten vizsgálva a korrelációs kapcsolatot a két tényező között, megállapíthatjuk, hogy az általános intellektuális képesség és az aggodalom az első, a második és a harmadik méréskor is negatívan és nagyon gyengén, de szignifikánsan korrelál egymással. Továbbá az is megfigyelhető, hogy az általános intellektuális képesség szintén negatívan és alacsonyan korrelál a szorongás összessel mindhárom mérés során. A kapcsolatok itt is szignifikánsak (9. *táblázat*).

Hipotézisünk, hogy az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás mértéke fordított összefüggést mutat, és osztálytípustól független – az adatok alapján érdemileg nem igazolódott be.

**9. TÁBLÁZAT: Az általános intellektuális képességek és a szorongás összefüggése, összesítetten a három mérés alkalmával**

| **Teljes állomány** | **Szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Általános intellektuális képességek** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N=482** | **2. mérés N=499** | **3. mérés N=501** | **1. mérés N=482** | **2. mérés N=499** | **3. mérés N=501** | **1. mérés N=482** | **2. mérés N=499** | **3. mérés N=501** |
| Korrelációs együttható értéke | -0.152 | -0.118 | -0.133 | -0.043 | -0.074 | 0.002 | -0.116 | -0.114 | -0.115 |
| Szignifikancia | 0.001 | 0.008 | 0.003 | 0.341 | 0.100 | 0.960 | 0.011 | 0.011 | 0.010 |

Összességében az általános intellektuális képesség és a szorongás között csak tendenciaszerű, szignifikáns, negatív kapcsolatról beszélhetünk az alacsony korrelációs értékek miatt. Ez azt jelzi, hogy minél értelmesebb a tanuló, annál kevésbé aggódik, kevésbé szorong. Ezt azzal lehet magyarázni, hogy a jobb képességű tanulók általában sokkal jobban felkészülnek otthon, mint a kevésbé jó képességűek, ezáltal nyugodt lelkiismerettel mennek az iskolában. Kevésbé van okuk aggódni vagy szorongani a teljesítményük miatt, mivel tudják, hogy minden tőlük telhetőt megtettek azért, hogy jó teljesítményt nyújtsanak az iskolába. Valószínűsíthető, hogy azért is kevésbé aggódóak, szorongóak az értelmesebb tanulók, mert a feladathelyzetekben könnyebben feltalálják magukat, nem ijednek meg a kihívásoktól, ellentétben a kevésbé jó képességűekkel, akik hasonló helyzetben szinte azonnal szorongókká válnak.

## 4. A tanulási motiváció három fő dimenziója és a három fő tanulási stratégia közötti összefüggések

Az iskolai motiváció kutatása (pl. Biggs 1978; Entwistle és munkatársai 1979) érdekes kapcsolatra mutatott rá a személy motivációs típusa és a feladat elvégzésének módja között. Kozéki, Entwistle közös kutatásai (Kozéki, Entwistle 1986) azt jelzik, hogy mindkettő mögött egy viszonylag állandó struktúra húzódik meg, amely a személyre jellemző, elemei párhuzamba állíthatók egymással. Kutatásuk szerint a két modell jól kiegészíti egymást.

A tanulási orientáció legfontosabb komponensei a reprodukáló, a mélyrehatoló és a stratégiai tanulás-megközelítés. Ennek alapján három orientációs típusú személy van: a reprodukáló, a racionális és a szervezett. A tanulási motiváció követő, érdeklődő és teljesítő dimenziói mögött a dependens, az önálló érdeklődéskövető és az eredményességre koncentráló motivációs típusú személy húzódik meg.

A tanulási motiváció három fő dimenziója és a három fő tanulási stratégia közötti kapcsolat vizsgálatakor arra keressük a választ, hogy eredményeink alátámasztják-e a korábbi kutatások eredményeit.

*Hipotéziseink:*

- *A mélyrehatoló és a szervezett tanulási stratégiák nagymértékben függnek a tanulás motivációjának szintjétől, az osztálytípus ezen kapcsolatokat nem befolyásolja.*
- *A „normál" és a „válogatott" osztályokban egyaránt a reprodukáló orientáció negatívan korrelál a tanulási motiváció erősségével.*
- *A tanulási orientáció és a motiváció között szoros a kapcsolat, s ez nem változik az évek során egyik osztálytípusban sem.*

*4.1. Hipotézis*. A mélyrehatoló és a szervezett tanulási stratégiák nagymértékben függnek a tanulás motivációjának szintjétől, az osztálytípus ezen kapcsolatokat nem befolyásolja.

Vizsgáljuk meg a „normál", majd a „válogatott" osztályokban a tanulási motiváció három fő dimenziója és a három fő tanulási stratégia közötti összefüggést.

A „normál" osztályokban a vizsgált három mérés alkalmával azt állapítottuk meg, hogy a mélyrehatoló és a szervezett stratégia erősen szignifikáns pozitív kapcsolatban van a motivációs dimenziókkal. Ez azt jelenti, hogy a tanulásra motivált tanulók igyekeznek értékesebb tanulási módszereket alkalmazni. A kapott eredményeket szemléltetjük a *10. táblázat*ban.

**10. TÁBLÁZAT: A mélyrehatoló és szervezett tanulási orientáció és a tanulási motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolat a „normál" osztályokban a három mérés alkalmával**

| **„Normál" osztály** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.479 | 0.391 | 0.505 | 0.478 | 0.449 | 0.681 | 0.429 | 0.438 | 0.576 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | Követő | | | Érdeklődő | | | Teljesítő | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.341 | 0.381 | 0.443 | 0.369 | 0.378 | 0.594 | 0.332 | 0.401 | 0.512 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

A „válogatott" osztályokban is megvizsgáltuk a három nagy tanulási stratégia és a három fő motivációs dimenzió közötti összefüggést. A „válogatott" osztályokban is a vizsgált három mérés során a mélyrehatoló és a szervezett stratégia erős szignifikáns pozitív kapcsolatban van a motivációs dimenziókkal. Ez azt jelenti, hogy a motiváltabb tanulók a hatékonyabb tanulási módszereket részesítik előnyben a tanuláskor. Az eredmények bemutatása a *11. táblázat*ban látható.

**11. TÁBLÁZAT: A mélyrehatoló és szervezett tanulási orientáció és a tanulási motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolat a „válogatott" osztályokban a három mérés alkalmával**

| **„Válogatott" osztály** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.396 | 0.420 | 0.431 | 0.470 | 0.612 | 0.625 | 0.377 | 0.499 | 0.386 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.241 | 0.402 | 0.304 | 0.309 | 0.497 | 0.474 | 0.306 | 0.398 | 0.399 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

Összehasonlítva a „normál" és a „válogatott" osztályokban a három nagy tanulási orientáció és a tanulási motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolatot, azt mondhatjuk, hogy mindkét osztálytípusban mindhárom mérés alkalmával a mélyrehatoló és a szervezett stratégia erősen szignifikáns pozitív kapcsolatban van a motivációs dimenziókkal. Ez azt jelenti, hogy minél inkább törekednek a tanulók a megértésre, az összefüggések átlátására és érdeklődnek a tantárgy iránt, annál jobban igyekeznek jól megszervezni a munkájukat, törekednek a legjobb teljesítményre és a sikerre is.

Abban az esetben, amikor a teljes állományra vetítve vizsgáltuk a három nagy tanulási stratégia és a motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolatot, megerősítést kaptunk.

A mélyrehatoló és a szervezett stratégia erős szignifikáns pozitív összefüggést mutat a motivációs dimenziókkal. A kapott eredményeket szemlélteti a *12. táblázat*.

**12. TÁBLÁZAT: A mélyrehatoló és szervezett tanulási orientáció és a motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója közötti kapcsolat összesítetten a három mérés alkalmával**

| **Teljes állomány** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.448 | 0.436 | 0.481 | 0.484 | 0.562 | 0.660 | 0.415 | 0.497 | 0.490 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható értéke | 0.292 | 0.393 | 0.365 | 0.338 | 0.446 | 0.524 | 0.321 | 0.398 | 0.449 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

Ahogy a *10.*, *11.* és *12. táblázat*okból látható, a mélyrehatoló és szervezett stratégia erős korrelációs kapcsolatot mutat a motiváció három fő dimenziójával. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a diák a tanulásra, annál hatékonyabb tanulási módszereket használ. „A tanulási motiváció nemcsak közvetlenül befolyásolja az iskolai teljesítményt, de az egyéni tanulási módszerekkel való kapcsolatán keresztül közvetve is szerepet játszik annak színvonalában" (Balogh 2004c, 188).

A három tanulási stratégia közül a mélyrehatoló stratégia mutatja a legerősebb kapcsolatot a motiváció fő dimenzióival. Ez azt jelenti, hogy ez az értékes stratégia elősegíti a tudás megfelelő elsajátítását, valamint a jó teljesítményt. A megértésre törekvés, az összefüggések keresése, átlátása és nem utolsósorban a tantárgy iránti érdeklődés függ a motiváltságtól. A sikerélmény a tanulókat motiváltabbá teszi. Ez akár egy körforgást is eredményezhet.

Hipotézisünk – a mélyrehatoló és a szervezett tanulási stratégiák nagymértékben függnek a tanulás motivációjának szintjétől, és az osztálytípus e kapcsolatokat nem befolyásolja – igaznak bizonyult, mivel a „normál" és „válogatott" osztályokban is a jó teljesítmény elérésére törekvő, motivált tanulók hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy céljukat elérjék.

*4.2. Hipotézis*. A „normál" és a „válogatott" osztályokban is a reprodukáló orientáció negatívan korrelál a tanulási motiváció erősségével.

Vizsgáltuk azt is, hogy a tanulási orientáció reprodukáló stratégiája hogyan kapcsolódik a motivációs dimenziókhoz. A reprodukáló orientáció és a motivációs dimenziók között a „normál" osztályokban a kapcsolat negatív irányú, de nem szignifikáns. Ez a tanulási forma nem kapcsolódik szorosan a motivációhoz, a tendenciát tekintve pedig egyértelműen ellentétes a motivációs mutatókkal (*13. táblázat*).

**13. TÁBLÁZAT: A reprodukáló tanulási orientáció és a tanulási motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolat a „normál" osztályokban a három mérés alkalmával**

| **„Normál" osztály** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Reprodukáló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható értéke | -0.045 | -0.110 | -0.009 | -0.131 | -0.113 | -0.109 | -0.087 | 0.006 | -0.020 |
| Szignifikancia | 0.540 | 0.119 | 0.895 | 0.075 | 0.108 | 0.122 | 0.236 | 0.935 | 0.778 |

A „válogatott" osztályokban is elemeztük, hogy a tanulási orientáció reprodukáló stratégiája hogyan kapcsolódik a motivációs dimenziókhoz. Az első és a második mérés alkalmával a reprodukáló stratégia negatívan korrelál a követő, az érdeklődő és teljesítő dimenzióval. A harmadik méréskor a reprodukáló orientáció az érdeklődő és teljesítő dimenziókkal áll negatív kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy a motiváltabb tanulók kevésbé reprodukálják a tananyagot, mint a motiválatlan tanulók, akik egyszerűen csak memorizálják azt. Mivel a „válogatott" osztályokban mindig erősebb a kapcsolat, ennek akkor is van statisztikai jelentősége, ha ezek a különbségek abszolút értelemben nem nagyok.

Ezen túlmenően azt találtuk, hogy az első mérés alkalmával a reprodukáló orientáció és az érdeklődő dimenzió közötti kapcsolat szignifikánsan erősebb a „válogatott" osztályokban. A kapott szignifikancia (p=0.000) kovariancia analízis interakciójához kapcsolódott. A *14. táblázat* mutatja a számítások eredményét.

**14. TÁBLÁZAT: A reprodukáló tanulási orientáció és a tanulási motiváció három fő dimenziója közötti kapcsolat a „válogatott" osztályokban a három mérés alkalmával**

| **„Válogatott" osztály** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Reprodukáló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** | **1. mérés N=296** | **2. mérés N=306** | **3. mérés N=306** |
| Korrelációs együttható értéke | -0.163 | -0.132 | -0.076 | -0.369 | -0.223 | -0.221 | -0.155 | -0.152 | -0.162 |
| Szignifikancia | 0.005 | 0.021 | 0.184 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.007 | 0.008 | 0.005 |

Összehasonlítva a „normál" és a „válogatott" osztályokban a reprodukáló stratégia és a három fő motivációs dimenzió közötti kapcsolatot, azt állapítottuk meg, hogy a vizsgált két tényező negatív irányú kapcsolatban áll egymással mindkét osztálytípusban. Az egyetlen kivétel a „normál" osztályokban a második mérés, ahol pozitív a kapcsolat a reprodukáló stratégia és a teljesítő dimenzió között. A negatív irányú összefüggés azt jelenti, hogy minél motiváltabb a tanuló, annál kevésbé reprodukálja az ismereteket. A különbség abban áll, hogy a „normál" osztályokban a reprodukáló stratégia és a motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója között nincs szignifikáns kapcsolat, míg a „válogatott" osztályokban egy kivétellel igen. A kivétel a reprodukáló stratégia és a követő dimenzió kapcsolata a harmadik mérés alkalmával, mivel ekkor nem találtunk szignifikáns összefüggést a két tényező között. Megállapítottuk, hogy a reprodukáló stratégia és a teljesítő dimenzió között a „normál" osztályokban a második mérés alkalmával pozitív a kapcsolat, azonban nem szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy minél fontosabb a tanulók számára az értékelés, az értékek követése, a morális személyiség kialakulása, annál inkább mechanikusan tanulnak a tanulók.

A reprodukáló orientáció és a motivációs dimenziók között fordított irányú szignifikáns kapcsolatot állapítottunk meg összesítetten. Kivétel a reprodukáló orientáció és a követő dimenzió, mivel ott a két tényező között csak negatív irányú kapcsolat van, azonban az nem szignifikáns. Az összesített eredményeket lásd a *15. táblázat*ban.

**15. TÁBLÁZAT: A reprodukáló tanulási orientáció és a motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója közötti kapcsolat összesítetten a három mérés alkalmával**

| **Teljes állomány** | **A motiváció fő dimenziói** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Reprodukáló tanulási orientáció** | **Követő** | | | **Érdeklődő** | | | **Teljesítő** | | |
| | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N=483** | **2. mérés N=509** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható értéke | -0.119 | -0.121 | -0.060 | -0.272 | -0.175 | -0.184 | -0.131 | -0.080 | -0.105 |
| Szignifikancia | 0.009 | 0.006 | 0.177 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.004 | 0.071 | 0.018 |

Feltételezésünk, hogy a reprodukáló orientáció negatívan korrelál a tanulási motiváció erősségével, a „normál" és a „válogatott" osztályokban is, igaznak bizonyult. Mindkét osztálytípusban negatívan korrelál a reprodukáló orientáció és a tanulási motiváció. A különbség abban áll, hogy a „normál" osztályokban a fent említett két tényező között nincs szignifikáns kapcsolat, míg a „válogatott" osztályokban igen.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a „normál" és a „válogatott" osztályokban is minél kevésbé motivált a tanuló, annál inkább mechanikus tanulási módszereket alkalmaz, amelyek gyenge iskolai teljesítményt eredményeznek. A mechanikusan tanulóknál hiányzik a tananyag mélyebb feldolgozása, az anyag átstrukturálása, összefüggésbe hozása régebbi tapasztalataival.

*4.3. Hipotézis. A tanulási orientáció és a motiváció* között szoros a kapcsolat, s ez nem változik az évek során egyik osztálytípusban sem.

Ahogy a *10–15. táblázat*okban látható, mindhárom mérés alkalmával a „normál" és a „válogatott" osztályokban is a mélyrehatoló és szervezett orientáció szoros pozitív kapcsolatban van a három fő motivációs dimenzióval. A reprodukáló orientáció és a motiváció három fő dimenziója között a „normál" osztályokban nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a három mérés alkalmával. A „válogatott" osztályokban a vizsgált két tényező között említésre méltó fordított irányú szignifikáns kapcsolatot fedeztünk fel a reprodukáló

orientáció és a motiváció érdeklődő dimenziója között. Ez azt jelzi, hogy minél fontosabb a tanuló számára a saját út követése, a tudásszerzés és a közös aktivitás, annál kevésbé tanul mechanikusan. Ez fordítva is igaz, vagyis, hogy minél inkább reprodukálja az ismereteket a tanuló, annál kevésbé törekszik a saját út követésére, a tudásszerzésre és a közös aktivitásra. Így harmadik feltételezésünk – a tanulási orientáció és a motiváció között szoros a kapcsolat, s ez nem változik az évek során egyik osztálytípusban sem – csak részben igazolódott be. Mindhárom mérés alkalmával a mélyrehatoló és szervezett stratégia szoros pozitív összefüggést mutat mindkét osztálytípusban. A reprodukáló stratégia és a motiváció három fő dimenziója között vizsgálva a kapcsolatot csak a reprodukáló stratégia és a motiváció érdeklődő dimenziója között figyeltünk meg fordított irányú érdemi kapcsolatot a „válogatott" osztályokban.

## 5. A tanulási motiváció és a szorongás közötti korreláció

A tanulási motiváció és a szorongás közötti összefüggést azért érdemes megvizsgálni, mert a személyiségbeli különbségek összefüggnek a tanulók motivációjával, szorongásával. Azt mondhatjuk, hogy az említett két tényező – motiváció, szorongás – szoros kapcsolatban van egymással, és számottevően kihat a tanulásra.

Különböző szakirodalmakból tudjuk, hogy „a szorongás egyszerű feladatokban, ahol nincsenek egymással rivalizáló helyes és helytelen választendenciák, növeli a teljesítményt, ha azonban a feladatban növekszik a helytelen válaszok lehetőségének száma, csökken a teljesítmény. A nehéz feladatok, az erősen motivált instrukciók hátrányosan befolyásolták a nagymértékben szorongók teljesítményét" (Réthy 1989, 102).
*Hipotézis: a motiváltság mértéke és a szorongás fordított összefüggést mutat, az osztálytípus a kapcsolatokat nem befolyásolja.*

Ahogy a korábbiakban is tettük, áttekintjük először a „normál" majd a „válogatott" osztályokban a tanulási motiváció és a szorongás közötti kapcsolatot.

A „normál" osztályokban a tanulási motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója az első és a harmadik mérés alkalmával az aggodalommal és a szorongás összessel fordított irányú szignifikáns kapcsolatban van. Azonban alaposabban szemügyre véve az adatokat azt látjuk, hogy a tanulási motiváció három fő dimenziója és a szorongás összes között az első és harmadik mérés alkalmával negatív gyenge korrelációs kapcsolat van, így következtetéseket érdemben nem lehet levonni. A második mérés alkalmával a tanulási motiváció három fő dimenziója csak az aggodalommal mutat negatív szignifikáns összefüggést (16. *táblázat*). Ezek a megállapításaink azt jelzik, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek kiskoruktól kezdve tevékenységük során zömmel sikerélményük volt, önbizalmuk egészségesen fejlődik, pozitív beállítottságot szereznek a munkához, cselekvéshez, aktivitáshoz. Ezáltal a teljesítményük miatti aggódásuk, szorongásuk kisebb, mint a motiválatlan tanulóknak. A motiválatlan tanulóknál tovább rontja a helyzetet, ha a szülők vagy a pedagógusok a tanuló teljesítményre törekvő igyekezetét semleges reakcióval kísérik, magától értetődőnek tartják, hiányos igyekezetüknél kérlelhetetlen

szigort alkalmaznak. A kora gyermekkorban tapasztalt túl sok csalódás következtében a gyermekben megzavart önértékelés alakulhat ki.

**16. TÁBLÁZAT: A tanulási motiváció három fő dimenziója és a szorongás összetevői közötti összefüggés a „normál" osztályokban a három mérés alkalmával**

| **„Normál" osztályok** | **A szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Követő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | -0.340 | -0.337 | -0.449 | -0.055 | -0.034 | 0.057 | -0.195 | -0.130 | -0.156 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.459 | 0.630 | 0.417 | 0.007 | 0.064 | 0.026 |
| Érdeklődő dimenzió | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | -0.384 | -0.313 | -0.459 | -0.069 | -0.031 | -0.040 | -0.202 | -0.127 | -0.222 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.350 | 0.661 | 0.575 | 0.006 | 0.070 | 0.001 |
| **Teljesítő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N=187** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | -0.359 | -0.258 | -0.444 | -0.015 | 0.052 | 0.026 | -0.165 | -0.028 | -0.168 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.842 | 0.462 | 0.713 | 0.024 | 0.696 | 0.017 |

A „válogatott" osztályokban a tanulási motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel is fordított irányú szignifikáns összefüggést mutat az első mérés alkalmával. A második mérés során a tanulási motiváció három fő dimenziója az aggodalommal és a szorongás összessel szignifikáns negatív kapcsolatban van, de a szorongás összesnél alacsonyak a korrelációs értékek, így a kapcsolatra érdemi következtetést nem lehet levonni. Ezen kívül szignifikáns a kapcsolat az érdeklődő dimenzió az emocionális izgalom között is.

A harmadik mérés alkalmával a tanulási motiváció dimenziói az aggodalommal jeleznek negatív irányú szignifikáns kapcsolatot, valamint az érdeklődő dimenzió a szorongás összessel. Az adatok ez utóbbinál szintén mutatnak korrelációt, de gyengén, így érdemben nem tudunk következtetést levonni. A kapott eredmények a *17. táblázat*ban láthatók.

**17. TÁBLÁZAT: A tanulási motiváció három fő dimenziója és a szorongás összetevői közötti összefüggés a „válogatott" osztályokban**

| **„Válogatott" osztályok** | **A szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Követő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | -0.322 | -0.288 | -0.284 | -0.196 | -0.085 | -0.017 | -0.259 | -0.157 | -0.101 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.001 | 0.141 | 0.771 | 0.000 | 0.007 | 0.078 |
| **Érdeklődő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | -0.421 | -0.362 | -0.200 | -0.315 | -0.221 | -0.109 | -0.392 | -0.282 | -0.134 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.058 | 0.000 | 0.000 | 0.020 |
| **Teljesítő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | -0.350 | -0.210 | -0.217 | -0.214 | -0.069 | -0.073 | -0.285 | -0.134 | -0.101 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.236 | 0.208 | 0.000 | 0.021 | 0.079 |

Összehasonlítva a „normál" és a „válogatott" osztályokban a tanulási motiváció és a szorongás közötti kapcsolatot, azt mondhatjuk, hogy mindkét osztálytípusban a tanulási motiváció követő, érdeklődő, teljesítő dimenziója a szorongás aggodalom komponensével szignifikáns negatív összefüggést mutat. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a tanuló, annál kevésbé aggódik a teljesítménye miatt.

A motiváció három fő dimenziója és a szorongás emocionális izgalom összetevője között a „válogatott" osztályokban mindhárom mérés alkalmával fordított irányú kapcsolat van.

A követő és teljesítő dimenzió és az emocionális izgalom között csak az első mérés alkalmával figyelhető meg szignifikáns kapcsolat, azonban az értékek kicsik, így érdemi következtetést nem vonhatunk le. Az érdeklődő dimenzió és az emocionális izgalom között az első és a második méréskor is szignifikáns a kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a tanuló, annál kevésbé izgul a tanórákon. Ezzel szemben a „normál" osztályokban egyik méréskor sincs szignifikáns kapcsolat a motiváció dimenziói és az emocionális izgalom között.

Mindhárom mérés alkalmával negatív a kapcsolat a motiváció fő dimenziói és a szorongás összesen között a „normál" és a „válogatott" osztályokban is. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a tanuló, annál kevésbé szorong. A különbség az, hogy a „normál" osztályokban az első és a harmadik mérés alkalmával figyelhető meg fordított irányú szignifikáns kapcsolat, ezzel szemben a „válogatott" osztályokban a fenti két tényező között az első és a második mérés alkalmával találtunk negatív szignifikáns kapcsolatot. A „válogatott" osztályok első mérése kivételével a motiváció három fő dimenziója és a szorongás összes között alacsony korrelációs értékeket figyeltünk meg a „válogatott" osztályokban a második mérés alkalmával, míg a „normál" osztályokban az első és a harmadik méréskor kapott értékekről mondhatjuk el ugyanezt. Az érdeklődő dimenzió és a szorongás összes közötti kapcsolat a harmadik méréskor is gyenge korrelációt mutatott, így érdemben következtetéseket nem lehet levonni.

Összesítetten is megmutatjuk a tanulási motiváció és a szorongás közötti kapcsolatot a *18. táblázat*ban.

**18. TÁBLÁZAT: A tanulási motiváció és a szorongás közötti kapcsolat összesítetten a három mérés alkalmával**

| **Teljes állomány** | **A szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Követő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** |
| Korrelációs együttható | -0.355 | -0.321 | -0.353 | -0.059 | -0.020 | 0.054 | -0.224 | -0.136 | -0.109 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.195 | 0.653 | 0.229 | 0.000 | 0.002 | 0.014 |
| **Érdeklődő dimenzió** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** | **1. mérés N = 484** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=503** |
| Korrelációs együttható | -0.422 | -0.351 | -0.310 | -0.147 | -0.096 | -0.039 | -0.304 | -0.207 | -0.156 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.001 | 0.031 | 0.376 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

| Teljes állomány | A szorongás összetevői | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Teljesítő dimenzió | Aggodalom | | | Emocionális izgalom | | | Összesen | | |
| | 1. mérés N = 484 | 2. mérés N=502 | 3. mérés N=503 | 1. mérés N = 484 | 2. mérés N=502 | 3. mérés N=503 | 1. mérés N = 484 | 2. mérés N=502 | 3. mérés N=503 |
| Korrelációs együttható | -0.375 | -0.246 | -0.320 | -0.066 | 0.026 | 0.001 | -0.227 | -0.078 | -0.120 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.147 | 0.557 | 0.983 | 0.000 | 0.080 | 0.007 |

Az első mérés eredményeit elemezve, és a teljes állományra vonatkoztatva azt mondhatjuk, hogy a követő dimenzió az aggodalommal és a szorongás összessel szignifikáns negatív korrelációt mutat. Az érdeklődő dimenzió az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel van negatív korrelációs kapcsolatban, az emocionális izgalommal azonban csak nagyon alacsonyan, ezt jelzik az alacsony értékek, így érdemi következtetést nem tudunk levonni. A teljesítő dimenzió az aggodalommal és a szorongás összessel függ össze negatívan.

A második mérés alkalmával a követő dimenzió szintén az aggodalommal és a szorongás összessel van negatív korrelációs kapcsolatban, az érdeklődő dimenzió az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel is. A teljesítő dimenzió csak az aggodalommal függ össze negatívan. Azt is látjuk, hogy az adatok a követő dimenzió és a szorongás összes között, valamint az érdeklődő dimenzió és az emocionális izgalom között alacsony korrelációs értékeket mutatnak, így következtetést érdemben nem tudunk levonni.

A harmadik méréskor a követő, az érdeklődő és a teljesítő dimenzió is az aggodalommal és a szorongás összessel van szignifikáns negatív korrelációs kapcsolatban. A szorongás összes értékei szintén nagyon gyengék, így érdemi következtetést nem tudunk megfogalmazni.

Összegezve a fenti adatokat, azt mondhatjuk, hogy minél motiváltabb a tanuló, annál kevésbé aggódik, kevésbé izgul és szorong az iskolában. Ezt azzal lehet magyarázni, hogy a motiváltabb tanulók örömmel tanulnak, több sikerélmény éri őket az iskolában, ezáltal kevésbé aggódóak, szorongóak, mint a motiválatlan társaik. Ezzel szemben a kevésbé motivált tanulók több kudarcot élnek át az iskolában, ezáltal fokozatosan veszítik el motivációjukat. A sorozatos kudarcok következményeképp hozzászoknak azokhoz, s mintegy betervezik a következőt is. A tartós szorongás lehetetlenné teszi a motiválatlan tanulók számára a feladattal való beható és eredményes foglalkozást.

Feltételezésünk – a motiváltság mértéke és a szorongás fordított összefüggést mutat, s az osztálytípus ezt nem befolyásolja – igaznak bizonyult, mivel negatív kapcsolatot fedeztünk fel a két tényező között.

## 6. A tanulási stratégiák és a szorongás közötti korreláció

A tanulási stratégiák és a szorongás közötti összefüggést azért tartjuk fontosnak megvizsgálni, mert tapasztalatból tudjuk, hogy a tanulók gyakran rossz módszerrel tanulnak, nem ismerik a megfelelő technikákat. Kíváncsiak voltunk arra, hogy ez kihat-e, összefügg-e a diákok szorongásának mértékével.
*Hipotézis: a tanulási stratégiákon belül a reprodukáló tendencia és a szorongás erőssége pozitív összefüggést mutat, osztálytípustól függetlenül.*

**19. TÁBLÁZAT: A három fő tanulási orientáció és a szorongás közötti kapcsolat a „normál" osztályban a három mérés alkalmával**

| „Normál" osztályok | A szorongás összetevői | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | -0.102 | 0.010 | -0.206 | -0.034 | 0.076 | 0.011 | -0.015 | 0.068 | -0.062 |
| Szignifikancia | 0.161 | 0.888 | 0.003 | 0.641 | 0.278 | 0.877 | 0.835 | 0.337 | 0.381 |
| **Reproduká-ló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | 0.371 | 0.442 | 0.461 | 0.329 | 0.370 | 0.487 | 0.449 | 0.469 | 0.553 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** | **1. mérés N = 189** | **2. mérés N=203** | **3. mérés N=203** |
| Korrelációs együttható | -0.069 | -0.090 | -0.278 | -0.084 | 0.054 | -0.029 | -0.056 | 0.005 | -0.149 |
| Szignifikancia | 0.342 | 0.204 | 0.000 | 0.250 | 0.441 | 0.685 | 0.441 | 0.944 | 0.034 |

A „normál" osztályokban azt tapasztaltuk, hogy a reprodukáló stratégia szignifikáns pozitív kapcsolatban van az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel is a vizsgált három mérés alkalmával. A harmadik méréskor még a mélyreha-

toló stratégia az aggodalommal, a szervezett stratégia az aggodalommal és a szorongás összessel fordított irányú szignifikáns kapcsolatot mutat, de ezek gyengék, így következtetéseket érdemileg nem lehet levonni Az eredményeket a 19. *táblázat* szemlélteti.

**20. TÁBLÁZAT: A három fő tanulási orientáció és a szorongás közötti kapcsolat a „válogatott" osztályban a három mérés alkalmával**

| **„Válogatott" osztályok** | **A szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | -0.149 | -0.183 | 0.057 | -0.100 | -0.102 | 0.047 | -0.130 | -0.131 | 0.072 |
| Szignifikancia | 0.010 | 0.001 | 0.324 | 0.085 | 0.079 | 0.420 | 0.025 | 0.023 | 0.211 |
| **Reprodukáló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | 0.368 | 0.496 | 0.454 | 0.399 | 0.411 | 0.471 | 0.450 | 0.509 | 0.522 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** | **1. mérés N = 297** | **2. mérés N=299** | **3. mérés N=302** |
| Korrelációs együttható | -0.058 | -0.148 | -0.149 | -0.140 | -0.030 | -0.094 | -0.119 | -0.067 | -0.103 |
| Szignifikancia | 0.315 | 0.011 | 0.010 | 0.016 | 0.604 | 0.104 | 0.041 | 0.251 | 0.075 |

A „válogatott" osztályokban azt állapítottuk meg, hogy a reprodukáló stratégia szignifikáns pozitív összefüggést mutat az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel mindhárom mérés alkalmával. Az első és a második mérés során a mélyrehatoló stratégia az aggodalommal és a szorongás összessel nagyon gyenge negatív irányú szig-

nifikáns kapcsolatban van, így következtetést érdemben nem lehet levonni. A szervezett stratégia az emocionális izgalommal és a szorongás összessel korrelál negatívan az első mérés alkalmával. Míg a második és a harmadik méréskor csak az aggodalommal jelez fordított irányú korrelációs kapcsolatot, azonban az alacsony korrelációs értékek miatt itt sem lehet érdemi következtetést levonni (lásd *20. táblázat*).

Összehasonlítva a „normál" és a „válogatott" osztályokban a tanulási orientáció és a szorongás közötti kapcsolatot, azt állapítottuk meg, hogy mindkét osztálytípusban a reprodukáló stratégia szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel is mindhárom mérés eredményében. Ez azt jelzi, hogy minél aggódóbb, izgulósabb, szorongóbb a tanuló, annál inkább hajlik a mechanikus tanulásra. Az ilyen típusú tanulók nem fordítanak figyelmet arra, hogy mélyebben dolgozzák fel az anyagot, az ismereteket csupán memorizálják, majd gondolkodás nélkül visszamondják.

A mélyrehatoló stratégia és a szorongás aggodalom komponense a „normál" osztályokban az első és a harmadik méréskor mutat negatív szignifikáns különbséget, míg a „válogatott" osztályokban az első és második mérés alkalmával. Ezek az értékek nagyon gyengék, de azt jelzik, hogy minél inkább törekszik a tanuló az iskolában tanultak megértésére, az összefüggések átlátására, és érdeklődik a tantárgy iránt, annál kevésbé aggódik. Ez fordítva is igaz: minél jobban aggódik a tanuló, annál kevésbé törekszik a megértésre, az összefüggések átlátására és kicsi a tantárgy iránti érdeklődése.

A mélyrehatoló stratégia és az emocionális izgalom egyik osztálytípusban sincs szignifikáns kapcsolatban.

A mélyrehatoló stratégia és a szorongás összes között a „normál" osztályokban egyik méréskor sem találtunk szignifikáns kapcsolatot, míg a „válogatott" osztályokban az első és második méréskor igen, de nagyon gyengét, így következtetést érdemben nem lehet levonni.

A szervezett stratégia és a szorongás aggodalom eleme között a „normál" és a „válogatott" osztályokban csak a harmadik méréskor figyeltünk meg fordított irányú gyenge szignifikáns kapcsolatot. Ez azt jelzi, hogy minél inkább igyekszik a tanuló jól megszervezni a tanulását, valamint törekszik a legjobb teljesítményre és a sikerorientációra, annál kevésbé aggódik. Fordítva is igaz, tehát minél jobban aggódik a tanuló, annál kevésbé törekszik a tanulása jó megszervezésére, a legjobb teljesítmény elérésére és a sikerre.

A szervezett stratégia és az emocionális izgalom között a „válogatott" osztályokban csak az első mérés alkalmával állapítottunk meg gyenge negatív szignifikáns összefüggést, így következtetést érdemben nem lehet levonni. A „normál" osztályokban egyik méréskor sem.

A szervezett stratégia és a szorongás összes a „normál" osztályokban a harmadik méréskor áll gyenge negatív szignifikáns kapcsolatban, míg a „válogatott" osztályokban csak az első méréskor. Ez azt jelzi, hogy minél jobban igyekszik a tanuló a legjobb eredmény elérésére jó munkaszervezéssel, valamint a legjobb teljesítményre és a sikerre,

annál kevésbé szorong. Fordítva is igaz, minél jobban szorong a tanuló, annál kevésbé törekszik a jó munkaszervezésre, a legjobb teljesítmény elérésére és a sikerre.

A teljes állományt vizsgálva szintén azt kaptuk, hogy a reprodukáló stratégia szignifikáns pozitív kapcsolatban van az aggodalommal, az emocionális izgalommal és a szorongás összessel is mindhárom mérés alkalmával. Az összesített eredményeket lásd a *21. táblázat*ban.

**21. TÁBLÁZAT: A tanulási stratégia és a szorongás közötti kapcsolat összesítetten a három mérés alkalmával**

| **Teljes állomány** | **A szorongás összetevői** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Mélyrehatoló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható | -0.140 | -0.110 | -0.058 | -0.046 | 0.010 | 0.080 | -0.081 | -0.040 | 0.030 |
| Szignifikancia | 0.002 | 0.013 | 0.195 | 0.307 | 0.830 | 0.071 | 0.075 | 0.367 | 0.497 |
| **Reprodukáló tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható | 0.370 | 0.473 | 0.454 | 0.353 | 0.386 | 0.430 | 0.449 | 0.493 | 0.521 |
| Szignifikancia | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **Szervezett tanulási orientáció** | **Aggodalom** | | | **Emocionális izgalom** | | | **Összesen** | | |
| | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** | **1. mérés N = 486** | **2. mérés N=502** | **3. mérés N=509** |
| Korrelációs együttható | -0.070 | -0.128 | -0.202 | -0.103 | 0.012 | -0.064 | -0.091 | -0.037 | -0.120 |
| Szignifikancia | 0.126 | 0.004 | 0.000 | 0.024 | 0.785 | 0.154 | 0.045 | 0.404 | 0.007 |

A teljes állomány tekintetében az első mérés alkalmával megfigyelhető az is, hogy a mélyrehatoló stratégia negatív összefüggést mutat az aggodalommal, míg a szervezett stratégia az emocionális izgalommal és a szorongás összessel áll negatív összefüggésben. Azonban ezek a korrelációs értékek nagyon gyengék, így érdemi következtetést nem lehet levonni belőlük. A második méréskor a mélyrehatoló és a szervezett stratégia csak

az aggodalommal korrelál gyengén és negatívan, míg a harmadik méréskor a szervezett stratégia az aggodalommal és a szorongás összessel korrelál negatívan, de szintén alacsony értéket mutat, így következtetést érdemben nem lehet levonni.

Feltételezésünk – a tanulási stratégiákon belül a reprodukáló tendencia és a szorongás erőssége pozitív összefüggést mutat, osztálytípustól függetlenül – beigazolódott. A hipotézis azért is igaz, mert a „normál" és a „válogatott" osztályokban is érdemi szignifikáns pozitív korreláció van a reprodukáló stratégia és a szorongás között.

## ÖSSZEGZÉS

Az általunk vizsgált négy tényező – általános intellektuális képességek, motiváció, tanulási stratégia, szorongás – közötti összefüggések feltárására nyolc hipotézist fogalmaztunk meg. Ezek közül az első – az általános intellektuális képességek és motiváció fő dimenziói (követő, érdeklődő, teljesítő) között osztálytípustól függetlenül gyenge korrelációs kapcsolat van – hipotézisünk beigazolódott, mivel mind a „normál", mind a „válogatott" osztályokban gyenge korrelációs kapcsolatot figyeltünk meg a vizsgált két tényező között. Érdemi következtetéseket az alacsony korrelációs értékek miatt azonban nem lehetett levonni.

A második hipotézisünk – az általános intellektuális képesség színvonala és a reprodukáló tanulási stratégia osztálytípustól függetlenül fordított összefüggést mutat – részben nyert igazolást, mivel a „normál" és a „válogatott" osztályokban, valamint összesítetten is negatív, azonban alacsony korrelációs értékeket találtunk. Érdemi összefüggést itt sem lehetett levonni.

A harmadik hipotézisünk, hogy az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás mértéke fordított összefüggést mutat, osztálytípustól függetlenül, érdemileg nem nyert bizonyítást. Ezt azzal támasztjuk alá, hogy az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás között negatív, azonban kicsi értékeket figyeltünk meg.

A következő három feltételezésünket a tanulási motiváció és a tanulási stratégia kapcsolatára vonatkozóan fogalmaztuk meg.

A mélyrehatoló és a szervezett tanulási stratégiák nagymértékben függnek a tanulás motivációjának szintjétől, és az osztálytípus ezt nem befolyásolja – hipotézisünk beigazolódott, mivel mindkét osztálytípusban a motivált tanulók hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak céljuk elérése érdekében.

A tanulási motiváció és az orientáció kapcsolatára felállított feltevésünk – a „normál" és a „válogatott" osztályokban is a reprodukáló orientáció negatívan korrelál a tanulási motiváció erősségével – beigazolódott, mivel mindkét osztálytípusban negatív előjellel kapcsolható a reprodukáló orientáció a tanulási motivációhoz. A különbség a kétféle osztálytípus között abban áll, hogy a „normál" osztályokban a fent említett két tényező között nincs szignifikáns kapcsolat, míg a „válogatott" osztályokban igen.

A tanulási orientáció és a motiváció között szoros a kapcsolat, s ez nem változik az évek során egyik osztálytípusban sem – hipotézisünk részben nyert igazolást. Azért részben, mert mindkét osztálytípusban mindhárom mérés alkalmával a mélyrehatoló és a szervezett

orientáció szoros pozitív kapcsolatban van a három fő motivációs dimenzióval. Fordított irányú szoros kapcsolatot csak a „válogatott" osztályokban figyeltünk meg a reprodukáló stratégia és az érdeklődő dimenzió között a három mérés alkalmával.

Feltételezésünk, hogy a motiváltság mértéke és a szorongás fordított összefüggést mutat, és az osztálytípus ezt nem befolyásolja – igaznak bizonyult, mivel a „normál" és a „válogatott" osztályokban is negatív kapcsolat van a tanulási motiváció és a szorongás között.

Végezetül a tanulási stratégia és a szorongás kapcsán a következő hipotézist fogalmaztuk meg: a tanulási stratégiákon belül a reprodukáló tendencia és a szorongás erőssége pozitív összefüggést mutat, osztálytípustól függetlenül. Ez a feltételezésünk igazolást nyert, mivel mindkét osztálytípusban érdemi, szignifikáns, pozitív korreláció van a reprodukáló stratégia és a szorongás között.

Ezek az eredmények ismét bebizonyítják azt, hogy a tanulásban a sikert nemcsak a diák képességei, hanem a személyiségbeli háttértényezők is jelentősen befolyásolják. Ezt figyelembe véve az iskolai fejlesztő munkát újra át kell gondolni, és a gyakorlati pedagógiai tevékenységben a személyiségtényezők formálását az eddiginél tudatosabban kell végezni, ha tanulóink iskolai teljesítményét javítani akarjuk.

## IRODALOM


Balogh László (2000): Iskolai tehetségfejlesztés: program és eredmények. In Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 181–198.

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2004a): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 7–37.

Balogh László (2004b): A tanulási stratégiák vizsgálata. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 113–140.

Balogh László (2004c): Összefoglalás: a vizsgált tényezők közötti összefüggések. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 183–192.

Biggs, J. (1978): Individual and group differences in study process. In *British Journal of Educational Psychology,* 48. 266–279.

Bóta Margit (2004): Középiskolás tanulók énképének és vizsgaszorongásának vizsgálata. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 141–182.

Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség.* Minerva Kiadó, Budapest.

Dávid Imre (2004): A Kognitív Képességek Vizsgálatának Eszközei és Felhasználásuk Tapasztalatai. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 39–76.

Entwistle, N. J. – Hansley, M. – Hounsell, D. (1979): Identifying Distinctive Approaches To Studying. *Higher Education*, 8. 365–380.

Entwistle, N. (1988): Motivational factors in students' approaches to tearning, In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles.* Plenum Press, New York, London, 21–51.

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3. 17–25.

Gefferth Éva (1981): Motiváció a matematikai tehetség hátterében. *Pszichológia*, 2. sz. 243–269.

Herskovits Mária – Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és éllentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 4.sz. 515–534.

Kozéki Béla – Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. In *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.

Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Nemes Lívia (1974): *Pszichogén tünetképződés a kisiskoláskorban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 77–112.

Péter-Szarka Szilvia (2007): Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.

Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexaminig a definition. *Phi Delta Kappa*, 60. 180–184.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth László (1999): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Kaposi József

# A történelem OKTV krónikája

## Közel húsz esztendő a tények és szubjektív emlékezet alapján

*A tanulmány mindenképpen sajátos helyzetet teremt a témát és szerzőt illetően, hiszen írója úgy vállalkozik a történelem OKTV (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny) 1992-től 2010-ig tartó időszakának bemutatására, hogy közel 15 éven keresztül mint ügyvezető elnök, később mint bizottsági tag meghatározó szereplője volt a feldolgozás tárgyának választott folyamatoknak. A címben megjelölt kettősséget az is indokolttá teszi, hogy a húsz esztendő alatt a verseny iratanyaga – különösképpen az 1990-es évek elejének kezdetleges digitális feldolgozottsága miatt –, valamint a versenyszervezéssel megbízott háttérintézmények (Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Oktatási Hivatal) átszervezései nyomán töredékessé vált. A legrangosabbnak tartott középiskolai történelem versenynek a tehetséggondozásban, a tárgy tanításában játszott szerepe és átfogó értékelése még a feldolgozandó témák közé sorolható. Ezért is látszik kikerülhetetlennek, hogy jelen írás támaszkodjék a szubjektív emlékezetre, nem is beszélve arról, hogy a kulisszák mögött játszódó eseményekről csak ennek segítségével lehet tájékoztatni a téma iránti érdeklődőket.*

### NAGY MÚLTÚ, NÍVÓS SZELLEMI VERSENGÉS

Az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny, legalábbis ezen a néven már több mint félévszázados, hiszen *„maga ez a verseny 1957-ben éledt újjá, nem egyszerűen a régi tanulmányi versenyek egyszerű folytatásaként, hanem új habitussal”*[1]. Nem előzmények nélkül, hiszen a két világháború között Horthy Miklósról, majd az ötvenes évek elején Rákosi Mátyásról nevezték el a középiskolai diákok legnívósabbnak tekintett szellemi versengését. A levert szabadságküzdelmet követően a verseny 1957-es meghirdetése mögött – a tehetséggondozási és kiválasztási motívumok mellett, amelyek közvetve a rendszerhű új értelmiségi elit kinevelését is szolgálják – nem lehet a konszolidációs és legitimációs szándékokat sem kizárni. Természetesen a verseny kigondolói is tisztában voltak azzal, hogy a tehetségek kiválasztása, a jövendő kutatók felfedezése nem egyszerű pedagógiai és szakmai

1 Závodszky Géza: Gondolatok az OKTV-ről. In Kaposi József – Makay Mariann (szerk.): *Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny Történelemből 1994–1999*. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest, 1999, 13–22.; Párdányi Miklós: A történelem tantárgyi Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny a rendszerváltás évtizedében. In *Módszertani Lapok*. Történelem, 2002, 9. évf. 2. sz. 1–6.

feladat, hiszen nemcsak a konkrét, például memóriateljesítményeket kell vizsgálni, hanem a sokszor rejtett szellemi potenciákat, melyek leginkább az öntörvényű és szuverén megközelítésekben öltenek testet. A meghirdetett OKTV eredeti koncepciója a tananyag alapos ismeretére épülő kreativitásból indult ki és *„[…] nem ismeretreprodukáló, hanem alkotó szándékú volt. Elsősorban nem is azzal a céllal, hogy kiemelje és kitüntesse a legjobbakat, hanem hogy versengésre, önfejlesztésre ösztökélje tanulók százait, ezreit”*[2]. A meghirdetett verseny általában két – főleg helytörténeti téma – pályázat formában történő megírását várta el a jelentkezőktől, vagyis az önálló kutatómunkát tekintette legalkalmasabb módszernek a tehetségek fejlesztése és kiválasztása terén. A fenti szándékokból kiindulva a történelem tantárgyi verseny kezdetben *„[…] egy dolgozat megalkotásából állott. Csak a dolgozat döntötte el a sorrendet, illetve a dolgozat szóbeli megvédése”*[3]. A verseny a tanulók önálló munkáját preferálva indulásától kezdve olyan, többségében helytörténeti pályatételeket hirdetett meg – nemegyszer ideológiailag is kiszolgálva a rendszert, pl. a Tanácsköztársaság helyi eseményei –, melyek eredményes feldolgozása minden kétséget kizáróan tanulói kutatómunkát igényelt. (Csaba benépesítése a XVIII. században, Bagamér múltja a XII–XVIII. században, Egy alföldi iskolakönyvtár szerepe a múlt században.)[4] A pályatételek kitűzésekor már kezdetektől kialakult az a gyakorlat is, hogy a helytörténeti anyag és a tanuló érdeklődése szerint kapjanak a versenyzők választási lehetőséget.

## FOLYAMATOS MEGÚJULÁS A JELLEMZŐ

Az 1960-as évek végétől a történelem középiskolai tanulmányi verseny fókuszába már egyértelműen a változatos forrástípusokon alapuló és kutatható helytörténet került, főleg az akkoriban Országos Pedagógiai Intézetben dolgozó Eperjessy Géza szakértelme révén. Így *„[…] a tanulmányi versenyben meghatározó szerepet kapott a – feltételezett, sőt kívánatos tanári ösztönzést és tanácsokat nem számítva – egyéni kutatásokon alapuló, önállóan készített jeligés pályamű”*[5]. E szemléletváltással párhuzamosan egyre erősebb törekvésként jelent meg a mindennapos történelemtanítási gyakorlatban is a források feldolgozása és a közvetlen személyes élményt kiváltó módszerek alkalmazása, melynek során a szorosan vett tanítási óra is átkerülhetett, például egy múzeumba. Az 1970-es évek kezdetétől történelem tantárgyi verseny a viták kereszttüzébe került, mert egyre számosabb pedagógus kérdőjelezte meg az eredmények objektivitását, feltéve azt a kérdést, hogy *„[…] visszaigazolja-e a pályázók általános fölkészültsége, történelmi intelligenciája a pályaműben tükröződő teljesítményt”*[6]. Ugyanis az első évtized éves versenyeinek végeredményét, a pályamű szakmai értékelése

2 Szabolcs Ottó: A történelem OKTV negyven éve. In Kaposi József – Makay Mariann (szerk.): *Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny Történelemből* 1994–1999. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest, 1999, 3.

3 Uo. 3.

4 Uo. 3.

5 Uo. 4.

6 Závodszky Géza, i. m. 14

mellett az befolyásolta döntő mértékben, hogy a versenydolgozat mekkora mértékben volt önálló munka. A teljes bizottság előtt folyó szóbeli alapvetően nem a történelem tantárgy általános ismeretére vagy a feldolgozott korszak főbb tényeire kérdezett rá, hanem szakirodalom ismerete mellett, a téma hátterét és a dolgozat megírásakor alkalmazott módszereket, a feldolgozás problémáit boncolgatta. A versenyeredmények így a kívüllállókban, de a megmérettetésben részesülőkben is könnyen kelthették a szubjektivizmus látszatát. Nem beszélve arról, hogy a kialakult lebonyolítási és értékelési rend óhatatlanul felértékelte a felkészítő tanárok szerepét, hiszen az alaposabb és szakmailag elmélyültebb felkészítés kompenzálhatta a tanulók tehetségében meglévő különbségeket. Ennek nyomán fogalmazódott meg az a szándék, hogy a versenyzők általános tájékozottságát és a történelmi gondolkodás fejlettségét a pályamű mellett valamilyen más módszerrel is mérni kellene, így került bevezetésre – a többi tantárgyban már-már általánosan alkalmazott – írásbeli feladatsor, más néven, a teszt. Az írásbeli bevezetése természetesen újabb problémákat vetett fel, a versenyzők eredményeinek kiszámításakor mi szerint és milyen arányban számítson a teszt, illetve a pályamű. Mivel a versenybizottság többsége a tehetséggondozás eredeti céljának – versenyző diákokat, *„[…]a középiskolai tananyagot reprodukáló miliőből áthelyezi a tudományos munka miliőjébe”*[7] – megbicsaklásaként tekintett az írásbeli teszt bevezetésére, az a döntés született, hogy ennek nem lesz más funkciója, mint a szűrés, vagyis ne számítson be a végeredménybe, csupán azt vizsgálja, hogy a dolgozat írója rendelkezik-e a szükséges történelmi alapismeretekkel. A nyolcvanas években aztán – összefüggésben a közvélemény növekvő objektivitási igényeivel – beiktatódott egy második írásbeli forduló, melynek eredménye, igaz csak az összpontszám egyharmad részében, de már beszámított a verseny végeredményébe. Az írásbeli versenyrész (teszt) bevezetése kapcsán kibontakozó rövid történeti áttekintés az elmúlt közel húsz esztendő szempontjából azért is tanulságos, mert azt igazolja, hogy ez is – szoros összefüggést mutat a feladatsorok értelmezési és javítási problémaival – a történelem OKTV azon kérdései közé tartozik, amely szinte a kezdetektől ciklikusan végigkíséri. Mondhatni, párhuzamosan azzal a problémahalmazzal, amely a pályaművek eredetiségét (a versenyzői munka önállóságát) kérdőjelezi meg, és megengedhetetlen szaktanári közreműködésre (ezáltal az eredmények megkérdőjelezhetőségére) hívja fel a figyelmet, kiegészülve azzal a sokszor hangoztatott kritikával, mely a versenydolgozatok értékelésének szubjektivitását hangsúlyozza, kiegészítve a szóbeli megmérettetésen megnyilvánuló esetlegességekkel (pl. tételek nehézsége, bírálóbizottság valamilyen fokú elfogultsága).

7 Uo. 15.

## ELKERÜLHETETLENNÉ VÁLT A VERSENYRENDSZER TOVÁBBFEJLESZTÉSE

Miként a verseny első három évtizedének rövid áttekintéséből kiderül, az 1957/58-as kezdetektől látszik, hogy a verseny vonatkozásában a *„[…] legnagyobb problémát az okozta, hogy a rendszer kiegyensúlyozatlan és esetlegességekkel terhes volt: az igazi érték mellett felszínre kerülhetett a bóvli is. Ezért egy idő múltán elodázhatatlanná vált a verseny rendszerének továbbfejlesztése a »több lábon állás« irányában, és a továbbra is kiírásra kerülő pályadolgozatok mellé csatlakoztatták a tantárgyi fölkészültséget mérő »szűrő-teszteket«, végül szóbeli vizsgával zárták az éves fordulót”*[8]. A rendszerváltozás időszaka fölerősítette azt a nyolcvanas években megindult folyamatot, hogy a versenybizottságban mind növekvő szerepet kaptak tudományos kutatók, egyetemi oktatók és a meghirdetett pályatételek elismert szakértői. Így került a bizottság élére Diószegi István professzor is, aki 1990-től kezdődően sajnálatosan nehéz körülmények között volt kénytelen végezni a verseny szakmai irányítását, mert folyamatos válságban és átszervezés alatt állt az Országos Pedagógiai Intézet, mely kezdetektől biztosította a középiskolások „nemes küzdelmének” anyagi és szervezeti hátterét. Nem véletlenül következett be tehát az 1991-es botrány, amely a visszaemlékezők tudatában nagy sajtóvisszhangról, és hol az írásbeli feladatok kiszivárgásáról, hol az értelmezhetetlen javítási útmutatóról szól.[9] Az akkori botrány ma már a távol ködébe vész, de az tény, hogy a korabeli Művelődési és Közoktatási Minisztérium nemcsak azt találta szükséges intézkedésnek, hogy kiadja az Országos Középiskolai Tanulmány Versenyek szabályzatát,[10] de létrehozta az Országos Közoktatási Szolgáltató Irodát (OKSZI) is. Ez az intézmény az érettségi vizsgák megszervezése, a tantárgyi szakértői feladatok ellátása mellett az országos tanulmányi versenyeknek is gondozójává vált. Az OKSZI igazgatója, Varga Márta terjesztette fel 1992 nyarán az életbe lépő új szabályozásnak megfelelően Závodszky Gézát – aki akkor már az ELTE Tanárképző Főiskola főigazgatója volt – a történelem tantárgyi bizottság elnökének. A felterjesztést Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter hagyta jóvá. A miniszter által is kinevezett elnök személye több szemponttól is szerencsés választás volt. Závodszky Géza az 1970-es években már tagja volt a történelem bizottságnak, így nemcsak gyakorlata volt a bizottsági munka megszervezésében, a feladatkészítés és a pályaművek értékelésében, de a verseny vissza-visszatérő problémáira is volt rálátása. Olyan intézményi háttér állt mögötte, amely kompenzálni tudta a háttérintézeti bizonytalanságból származó esetleges nehézségeket. Nem véletlenül a versenybizottsági tevékenységek (ülések, feladatsorok lektorálása) meghatározó része az ELTE TFK Kazinczy utcai épületéhez kapcsolódott. Csak a pályamunkák fogadása, feldolgozása folyt az OKSZI Könyves Kálmán körúti, majd a későbbiekben Báthori utcai székhelyén. Závodszky Géza mint elnök a minisztériumi szabályozásnak megfelelően alakította ki a versenybizottságot,

8 Szabolcs Ottó, i. m. 5.

9 Párdányi Miklós, i. m. 2.

10 Draskóczy István és Sárközy István visszaemlékezései

de figyelme arra is kiterjedt, hogy *„[…] a felsőoktatás és tudomány, valamint a közoktatás szereplőinek megfelelő szerepeltetése mellett természetesen szempont volt a folyamatosság részleges megtartása. A megújítás során figyelemmel voltunk arra, hogy a Magyarországon nagy hagyományokkal rendelkező egyházi iskolák is képviseletet kapjanak, valamint, hogy a középkor, a kora újkor és az újkor egyaránt vitathatatlan szakmai tekintéllyel legyen jelen a verseny-bizottságban”*[11]. A történelem versenybizottság összetétele így a szakmai közvélemény előtt egyértelműen tükrözte azt a hármas célt, hogy arányosan kell képviseltetni magát a tudományos szférának (pl. MTA TTI), a felsőoktatásnak (pl. ELTE, KLTE) és a különböző fenntartású és típusú középiskolák képviselőinek (*1. melléklet*). A kiegyensúlyozott és színvonalas szakmai háttér biztosítását követően a megalakuló szakmai bizottság az elnök irányításával hozzákezdett a szakmai-tartalmi szempontok érvényesítése garanciális elemeinek biztosításához (közös lektorálások, pályamunkák többszereplős értékelése stb.) és a versenyeztetés-lebonyolítás frissítéséhez, dinamizálásához.[12]

Az első években (1992–1993), a korábbi hagyományokat részben megtartva, de meg is újítva, fokozatosan és céltudatosan véglegesedett a történelem OKTV lebonyolítási rendszere. Megújult a pályatételek kijelölésének gyakorlata több szempontból is. Egyrészt a politikatörténet mellett a társadalom- és művelődéstörténet is komoly hangsúlyt kapott, és gyakorlattá vált az általában három, variábilisan vonzó és jól megközelíthető-hozzáférhető pályadolgozat-téma kijelölése, azzal a nem titkolt céllal, hogy mindinkább az önálló kutatásra serkentse a jelentkezőket. A kiadott három pályatétel alapvetően két eltérő típust testesített meg. Az egyik egy önálló, leginkább helytörténeti kutatásra épült, a másik pedig egy *„[…] korábbi századokhoz (kora újkorhoz, újkorhoz) kapcsolódott, és egy jó kiadásban közkézen forgó reprezentatív forrás, forráscsoport megadott szempontok szerinti elemzését és az elemzés eredményeinek alkotó összefoglalását kívánta meg”*[13]. Természetesen mindkét típusú pályatétel megfogalmazása azt a célt is szolgálta, hogy az ifjú kutató munkája során a lehető legkomplexebb megközelítésre kapjon ösztönzést. E szándékok gyakorlati megvalósulását egyértelműen lehet igazolni az akkoriban kiadott pályatételekkel (*2. melléklet*). Fontos újításként került be a rendszerbe a megfogalmazott pályatételeket továbbértelmező segédlet, mely témánként támpontokat, feldolgozási javaslatokat és szakirodalmat jelölt ki versenyzőknek és felkészítő tanáraiknak. Kialakult és a szakmai közvélemény is többségében elfogadta azt a lebonyolítási rendet, miszerint egy, a középiskolai tananyagot felmérő „szűrőteszt” jelenti az első fordulót. Az itt elért teljesítmény nem számít a verseny további szakaszában. A „szűrőteszt” ugyanakkor kettős funkcióval bírt, egyrészt kirostálta azokat a versenyre jelentkezőket, akik nem rendelkeztek olyan biztos tudással, mely a megmérettetés későbbi szakaszában elengedhetetlen feltétele lett volna a továbbjutásnak, továbbá kiszűrte azokat, akiknek pályázatai kapcsán fel lehetne vetni a plagizálás vagy olyan külső segítség igénybevételét, mely a verseny tisztaságát kérdőjelezhetné meg. A második forduló

11 *Művelődési Közlöny*, 3/1991. (IV. 17.) 16. sz. 1020–1021.

12 Závodszky Géza, i. m. 16.

13 Párdányi Miklós, i. m. 2.

két részéből az első jelentette a beérkezett pályázatok elbírálását, melyet az akkor kialakult gyakorlat szerint két bizottsági tag (bíráló) tett meg írásban. Ők adtak konszenzusos pontszámot, amelynek maximuma 12 lehetett. A pályázatokban elért pontszámok alapján jutottak tovább a versenyzők a forduló második részébe, ahol a megszerezhető 6 pontért esszéfeladatokat oldottak meg. A második forduló két feladatrészében szerzett összpontszám alapján lehetett a döntőbe bekerülni, ahol a pályamunka megvédése volt a feladat. Ebben az időszakban a versenyszervezés konszolidációja érdekében került be a pályázati jelige mellé – mely a versenyzők bizottság előtti anonimitását szolgálta – a kódszám, mely az egymást követő fordulókban a pontosabb és szakszerűbb nyilvántartás mellett az esetlegesen megegyező jeligék problémáját is feloldotta. A Závodszky Géza által 1996 tavaszáig vezetett bizottságban kétségtelenül az elnök szerepe volt a domináns, melyet nemcsak vitathatatlan történelempedagógiai jártasságával és szakmai tekintélyével érdemelt ki, hanem azzal a tudással is, mely a versenyszervezés gyakorlati lebonyolításához elengedhetetlenül szükséges. Tekintélyét az is mutatta, hogy nemcsak egyetemi beosztottjai (pl. Salamon Konrád) vagy volt tanítványai (pl. e cikk szerzője, aki az ügyvezetői elnöki teendőket látta el) hallgattak a szavára, de a történészvilágban nála elismertebb szakemberek, pédául Orosz István vagy Hegyi Klára is szinte vita nélkül fogadták el javaslatait, lett légyen szó pályatételekről vagy a pontszámításokról.

## ELNÖKCSERÉK

1996 nyarán, az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium nem fogadta el az OKSZI igazgatójának felterjesztését, miszerint továbbra is Závodszky Géza maradjon a történelem versenybizottság elnöke. Az akkori hírek szerint – amit mai napig senki sem cáfolt – a visszautasítás mögött Báthory Zoltán, akkori közoktatási államtitkár állt, aki nem vette jó néven, hogy Závodszky Géza mint az Országos Köznevelési Tanács tagja, keményen bírálta az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptantervet. Az OKSZI igazgatója a minisztériumi elutasítást követően Hahner Pétert – a Pécsi Tudományegyetem akkori docensét – terjesztette fel elnöknek. A személyi döntés motívumai máig nem tisztázottak. Hahner Péter személyét a miniszter minden kommentár nélkül jóváhagyta. Amikor a bizottsági tagok értesültek az új elnök személyéről, többen felvetették (köztük az ügyvezető elnök is) a tagságra vonatkozó felkérés demonstratív visszautasítását. Többen konzultáltak Závodszky Gézával, aki határozottan ellenezte a konfrontatív fellépést, és amellett érvelt, hogy azért, mert ő „persona non grata" a minisztérium szemében, elsősorban a Nat-ot kritikusan fogadó nézetei miatt, nem szabad kockáztatni a történelem OKTV által kialakított új rendszerét. Hahner Péter – az egyébként kiválóan felkészült történész – tehát kissé fagyos légkörben vette át az elnöki feladatokat. Úgy lett bizottsági elnök, hogy tájékozatlanabb volt, mint a tagok többsége, hiszen nem volt tapasztalata sem a verseny különböző fordulóinak koordinálásában, sem a pályamunkák értékelésében. Ez utóbbi, ha nem is látványos, de belső konfliktusokat is eredményezett, mely azáltal oldódott fel, hogy a korábbi elnöki dominancia csökkent, és nőtt az ügyvezető elnök tevékenységének jelentősége. Hahner Péter elnöksége csak egy

tanévre terjedt, mert – közeledve az 1848–49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulójához – olyan témák kitűzése került napirendre (*2. melléklet*, 1997/1998 kiírás), melyek értékeléséhez a téma egyik megfellebbezhetetlen szaktekintélyének közreműködését igényelte. Ez az igény eredményezte, hogy – Hermann Róbert bizottsági tag közbenjárásával – Urbán Aladár egyetemi tanár, az ELTE professzora lett 1997 nyarán miniszteri jóváhagyásra felterjesztve. Urbán Aladár professzor személye a szűken vett történész szakma mellett a tágabban értelmezhető közvélemény előtt is ismert volt. Felkészültsége nemcsak a meghirdetett pályatételek és a hozzájuk kapcsolódó segédletek szakmaiságában öltött testet, hanem a bizottsági munka egyéb területein (pl. lektorálások, fellebbezések) is. Személyes példaadása komoly erkölcsi tőkét jelentett a szakmai és bizottsági munka koordinálásában, irányításában. Urbán Aladár elnöksége idején – bár voltak személyi változások – lényegében azon pályán és mederben folytatódott a bizottsági munka, amelyet Závodszky Géza fektetett le, indított el. Urbán Aladár az elnöki feladat elvállalása idején már előre jelezte, hogy csak rövid időszakra kíván a történelem OKTV bizottság elnöke lenni, így az ezredfordulókor, befejeződvén a 150. évfordulóhoz kapcsolódó témák feldolgozása, maga helyett Bertényi Iványt, az ELTE professzorát javasolta elnöknek.

## ÚJ PÁLYÁZATI ELBÍRÁLÁSI SZEMPONTSOR, PONTOZÓLAP

Urbán Aladár elnöksége idejében két területen történt változás, az egyik a pályázatok értékelését, a másik a döntőt jelentő szóbeli vizsgát érintette. A pályamunkák értékelése mindig is a történelem OKTV egyik legvitatottabb pontja volt.[14] Ennek hátterét – a szöveges feladatok értékelésében meglévő óhatatlan szubjektivizmus mellett – az adta és adja mind a mai napig, hogy egy-egy iskolai felkészítő tanár évente csak néhány, a diákjai által írt pályaművel találkozhatott, míg a bizottság tagjai nemegyszer 30-40 pályamű elolvasását és összehasonlítását követően értékelik a versenyzők dolgozatait. Ez óhatatlanul más perspektívát jelent és jelentett, így jó néhányszor nehéz volt (és mai napig nehéz) egy-egy szaktanárnak szembenézni azzal, hogy az iskolai szinten kiemelkedő munka országos összevetésben már csak a középmezőnybe sorolható. Ennek megértése és elfogadása szaktanári szinten értelemszerűen nem könnyű és nem konfliktus nélkül való. Tehát ezen értékelési konfliktushelyzet feloldására vezetődött be az 1998/99-es tanévben a pályázatok elbírálási szempontsora, amely Pontozólapként vált közismertté (*3. melléklet*). Az ebben megjelenő szempontok (pl. tartalom, szerkezet, anyagkezelés) nemcsak abban a tekintetben lényegesek, hogy vázlatként, sorvezetőként szolgálnak a szöveges bírálatokhoz, de a versenyzők is világosabb, ha úgy tetszik strukturáltabb, egységesebb és összehasonlíthatóbb visszajelzést kaphatnak. A Pontozólap bevezetésének indokoltságát mindezek mellett az is szükségessé tette, hogy az értékelési szempontok nyilvánossága kiszámíthatóbbá teheti a pályamunkákkal szembeni elvárásokat, és jótékonyan hathat a felkészülésre, illetve a következő évek dolgozatainak színvonalára is. A szóbeli döntő vonatkozásában annyi változás történt, hogy

14 Závodszky Géza, i. m. 17.

a pályamunka megvédése mellett a versenyzők azt is feladatul kapták, hogy évfolyamuk középiskolai tananyaga – 11. vagy 12. – alapján válaszoljanak egy, a korszakhoz kapcsolódó gondolkodtató kérdésre. E módosítás indokát az adta, hogy a pályaművek megvédése nem tudta „megszórni" a mezőnyt – majdnem mindenki hasonló pontszámot kapott –, így a döntőnek lényegében nem volt tétje. A szóbeli új formájának bevezetése értelemszerűen a gyakorlatban egyéb hozadékkal is járt, hiszen a problémákra kihegyezett feladatok[15] tanulói megoldásai jól tükrözték a versenyzők kreativitását és kommunikációs képességeit. Bertényi Iván professzor 2000-ben vette át a történelem OKTV bizottság elnöki teendőit. Hat esztendőn keresztül végzett munkája során nagyon markánsan képviselte a szakmaiság korábban kialakult gyakorlatának fenntartását, de egyben rendkívül nyitottan fogadott minden olyan korrekciós elemet, mely a verseny eredményeinek objektivitását, a szakmai közvélemény előtti elfogadottságot szolgálta. Egyetemi emberként is tisztában volt a középiskolai tanárok érzékenységével, illetve a megmérettetésre jelentkezők versenyszellemével, így több korrekciós elem – szakirodalmi kérdések, pontozási rend, lebonyolítási rend – is beépült elnöksége idején. A változások első lépéseként *„[…] 1999/2000. évi versenykiírás sokféle újdonsággal jelentkezett. Abban az évben az OM és a KÁOKSZI a millenniumi évforduló jegyében hirdette meg az OKTV-t, de a lényeges új fejlemény a verseny lebonyolításának és az értékelésnek megváltoztatása volt. Az első forduló előszelektáló tesztjét kijelölt központi helyeken írták meg a versenyzők, és a teszt anyagának 70%-a épült a középiskolai tananyagra, 30%-ban pedig a választott pályázati témájával kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolnia a jelöltnek"*[16]. A szakirodalmi kérdések bevezetését két tényező is indokolttá tette. Egyrészt az, hogy a tanulmányi versenyt ne tekintsék a diákok feladatmegoldó tréningnek (már csak a költségek miatt sem), illetve lehetőleg csak olyan tanuló induljon el, aki a nyár és az ősz folyamán már foglalkozott azzal a témával, amiből a pályamunkáját meg akarja írni. Ez a szándék természetesen közvetve azt is kívánta szolgálni, hogy a készítendő pályamunka kiérleléséhez minél több időt vegyen igénybe a tanuló. A szakirodalmi kérdések a tesztfeladatsorban alapvetően azt vizsgálták/vizsgálják, hogy a versenyzők megismerkedhettek-e a kiadott szakirodalommal, így elsősorban az olvasmányokban megjelenő tényanyagra kérdeztek, kérdeznek rá. A lebonyolítási rend abban módosult, hogy a második forduló szakasza (pályamunkák és esszéírás) időben egymással felcserélődött. Így azok a versenyzők (60-65 fő) küldhettek be pályamunkát, akik a második forduló esszéfeladatainak alapján bekerültek a legjobb tanulók közé. Ekkor lépett érvénybe az a változás is, hogy az esszékérdések az 1490 utáni időszakra vonatkozhatnak. A változás nem érintette a rendszer más elemeit, így az első forduló eredményei (a szűrőteszt) továbbra sem számított be a verseny eredményeibe. A változtatás eredményeként a pályamunkák beadási határideje a korábbi december elejei időpont helyett január végére tolódott, így a versenyzőknek nemcsak több idejük lett a ko-

15 Szabolcs Ottó, i. m. 5.

16 Kaposi József: Mit kell tudni az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyről? In Kaposi József– Makay Mariann (szerk.): Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny történelemből 1994–1999. *Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda*, Budapest, 1999., 25.

rábban összegyűjtött anyagok feldolgozására, de a győzelmi esélyesség (bekerülés az első 60-ba) is erős motivációként jelentkezett a színvonalasabb pályázat megvalósításában. A második fordulón belüli csere a bizottság munkáját is könnyítette, és egyben a magasabb színvonalú szakmaiság irányába mozdította el. Nemcsak kevesebb dolgozatot kellett átnézni (a korábbi 300-400 helyett 60-at), hanem a végső győzelmi esélyek növekedésével egyre jobban kidolgozott munkákat is. A pontozási rend csak annyiban változott, hogy a korábbi versenypontok tízzel fölszorzódtak, mert sokan kifogásolták az 1990-es évek során, hogy nemegyszer tizedpontok, sőt századpontok döntenek a végső sorrendet illetően. Így a 12-ből 120 lett, illetve a pályamunkákra kapott pontszám az összpontok tekintetében 2/3-ról 50 százalékra csökkent. A változtatások egyrészt megszüntették a korábbi törtpontokat (8,75), amelyek nemegyszer komoly vitákra adtak lehetőséget, másrészt a középiskolai anyag hangsúlyosabbá tételének irányába mozdították el az eredmények számítását.

## A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI HATÁSAI

Bertényi Iván professzor elnökségének idejére esett a 2005-ös új, kétszintűnek nevezett érettségi bevezetése, mely több ponton is befolyásolta a történelem OKTV korábban kialakult gyakorlatát. Az egyik ilyen az írásbeli feladatokat érintette, hiszen az új érettségi feladatok mintájára – miszerint a feladatok nem egyszerűen a megtanultak visszaadását (reprodukálását), hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várják el – kellett a versenyfeladatokat kitűzni. Ráadásul azt is szem előtt kellett tartani, hogy minden írásbeli feladat foglaljon magába valamilyen ismeretforrást (szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információkat vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (például fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Ennek nyomán 2005-től a történelem OKTV írásbeli feladataihoz és szóbeli kérdéseihez is kapcsolódnak források. Bevezetésük időszakában számos bizottsági belső vita zajlott le arról, hogy miként kell értelmezni a verseny vonatkozásában a történelem érettségi vizsgakövetelményeket. A viták eredményeként az a döntés született, hogy a feladatlapok és a szóbeli tételek összeállításánál az emelt szintű érettségi követelményeket kell alapul venni. Ettől eltérni lehet (fölfelé vagy kiterjesztőleg), mert az OKTV nem egy záró jellegű vizsga, mint az érettségi, ahol az eredmények rangsora nem releváns. Az OKTV szelekciós típusú verseny, amelynél nem az a kérdés, hogy ki tudja jóra-jelesre az anyagot, hanem az, hogy a versenyzők egymáshoz képes milyen teljesítményre képesek. A változtatás persze nemhogy feloldotta volna az írásbeli feladatok értelmezésével, megoldásával összefüggő korábbi vitákat, hanem legfeljebb újabb területen – mit is értünk forráselemzés alatt – nyitott frontot.[17] A szakirodalomhoz kapcsolódó feladatokat nem érintették az új történelem érettségi bevezetéséből adódó változások (forrásközpontúság, alkalmazott tudás), hiszen e feladatok funkciója változatlanul az olvasmányélményekből összegyűjthető ismeretelemek ellenőrzése maradt.

17 Párdányi Miklós, i. m. 5.

## A VERSENYSZERVEZÉS FOLYAMATOSSÁGÁNAK GARANCIÁI

A szokásos rend szerint az Oktatási Hivatal, amely 2004-től – a KÁOKSZI megszűnése óta – a verseny gazdája, 2006 nyarán Bertényi Iván professzort felterjesztette ismételten elnöknek, de Hiller István miniszter lényegében indoklás nélkül visszautasította. (E döntés diszkrét báját adja, hogy a 2000-es évek legelején Bertényi Iván volt az egyetemi elöljárója Hiller Istvánnak, és ő terjesztette elő a későbbi miniszter docensi kinevezését.) A kialakult helyzet nyomán az Oktatási Hivatal – a versenyszervezés folyamatosságát és biztonságát figyelembe véve – két bizottsági tagot terjesztett a miniszter elé, aki végül Szabó Péter főiskolai tanár, a kora újkor egyik elismert kutatójának kinevezése mellett döntött. (Feltehetően a miniszteri döntést az is befolyásolhatta, hogy Hiller István is a kora újkor szakértője, és személyesen is ismerte az elnökségre javasolt felsőoktatási szakembert.) A Szabó Péter által irányított bizottság nem vette jónéven a miniszter barátságtalannak ítélhető döntését, és így amúgy „kurucos ellenállással" a tagok közé hívta ifj. Bertényi Iványt, PPKE oktatóját, hogy legalább a „név" maradjon. Szabó Péter több mint egy évtizedes bizottsági tagság után kapott elnöki megbízatást, így zökkenőmentesen tudott folytatódni a munka, amit az is megkönnyített, hogy az időközben (2005-től) bizottsági tagból ügyvezető elnökké előlépett Ötvös Zoltán körültekintően, gondossággal és nagy szakmai hozzáértéssel végezte munkáját. Szabó Péter elnöksége a korábbi években meghozott módosítások konszolidációs időszakának tekinthető, mivel ekkor stabilizálódtak az időközben végbement változtatások. Alapvetően annyi történt, hogy tovább erősödött a bizottság belső munkamegosztása, a szakmai munka szervezettsége, illetve minimálisan módosultak a Pontozólap belső arányai. A bizottságon belül az értékelés objektivitása és megbízhatósága érdekében markánsabban kialakult az úgynevezett középiskolás szekció, mely a feladatsorok közös összeállítását és javítását végezte (elnöki lektorálás mellett), illetve létrejött a felsőoktatási szakemberek teamje a pályamunkák értékelésére. A Pontozólapnál annyi változás történt, hogy a tartalomra adható pontszám tízzel csökkent, melyet a Szerkezet és felépítés szempont kapott meg.[18]

Szabó Péter főiskolai tanár 2006 nyarától 2009 tavaszáig állt a történelem OKTV bizottság élén, ekkor saját kérésére lemondott, így az időközben többéves bécsi kiküldetéséből hazatérő, és akadémiai doktori címét megszerző Hermann Róbert lett a bizottság elnöke. Az ő kinevezése nemcsak a mindenki által elismert szakmai teljesítménye szempontjából sajátságos, hanem abban a tekintetben is, hogy az 1980-as évek egyik történelem OKTV győzteseként került történészi pályára, és az Új képes történelem sorozat *Nemzet születik* című kötetét Závodszky Gézával közösen írták.

Hermann Róbert 2011-ben kezdődő elnökségéhez ez idáig két, a 2010/11-es tanévben érvényesülő változás fűződik. Módosul a pályamunkáért adható pontszám, 120 helyett

18 Stefány Judit: *Gyerekek, én meghülyültem.* 2006. [online]{http://www.tte.hu/?pageszemle&id =338&archiv=&ev=}; Lőrincz László: *Teszt és Lélek*. 2008. [online]{http://www.tte.hu/index. php?page=szemle&id=553&archiv=&ev=}

80 pont lesz, melynek következményeként 200 pont lesz a verseny során a maximálisan elérhető pontszám. Ebből 100 pont szerezhető a középiskolai tananyagra épülő feladatokból, 60 pont a második fordulós esszék készítéséért és 40 pont a szóbelin. Ugyancsak 100 pont szerezhető a pályamunkához kapcsolódóan, 80 pont a második fordulóban a pályamű értékelésével, 20 pont a dolgozat megvédéséért a szóbelin. Ugyanakkor problémát jelentett az, hogy egyre nehezebbé vált a nem önálló versenyzői munkák kiszűrése, hiszen speciális keresőprogram hiányában a bizottságnak nem volt könnyű beazonosítani a webes felületekről szerzett átemeléseket. Az új versenykiírásban úgy módosul a középiskolai tananyagra épülő szóbeli vizsga, hogy a versenyzők nem egyszerűen lefelelnek a kihúzott tételből, hanem csak röviden ismertetik a téma kidolgozásának vázlatát (kb. 3-5 perc), majd a téma értelmezéséhez kapcsolódó, a bizottság által feltett gondolkodtató, problémamegoldó kérdésekre válaszolnak (kb. 5-8 perc). E változtatás két célt irányoz elő. Csökkenteni akarja a mechanikus és hosszadalmas tételismertetéseket, a reproduktivitást, illetve növelni akarja a tétellapon kapott források értelmezésével összefüggő kérdések feldolgozásának lehetőségét.

Ha mérlegre akarjuk tenni az elmúlt közel húsz esztendő eseményeit, folyamatait, akkor az elnökök tevékenységéről, a bizottsági munkáról túlzás nélkül megállítható, hogy a szakszerűség és a szakmaiság primátusa folyamatosan érvényesült. Annak ellenére, hogy az elnökök változó időtartamban, intenzitással és dominanciával végezték munkájukat, és a bizottsági tagságban is érvényesült egy természetesnek nevezhető fluktuáció. A folyamatokat tekintve az nem kétséges, hogy az elnöki szerep kezdeti túlsúlya megszűnt – összefüggésben az ügyvezető elnöki állandósággal –, és egy olyan állapot alakult ki, amelyben a kollektív és az egyéni felelősség kölcsönös szinkronja érvényesült. A bizottsági tagok tekintetében is az állandóság és a változás egyensúlya rögzíthető. Mindez azt jelenti, hogy vannak olyan tagok, például Draskóczy István, Párdányi Miklós és e tanulmány írója, akik a tárgyalt időszak egészében közreműködtek, de olyanok is, mint Szabó Péter, Ötvös Zoltán, akik majdnem ugyanennyi időt töltöttek a bizottságban. Sőt, olyan tagok – Szabolcs Ottó, Sárközy István, Havas István – is, akik ma már nem részesei a közös munkának, de hosszú időn keresztül a bizottság meghatározó személyiségei voltak. Az is tagadhatatlan, hogy a közel húsz év alatt számos szaktekintély, kiemelkedő kutató – Orosz István, Salamon Konrád, Estók János –, illetve közmegbecsülésnek örvendő középiskolai tanár – Száray Miklós, Újvári Pál, ifj. Varga Ákos, Lator László, Herber Attila és Szász Erzsébet – fordult meg a bizottsági tagok között. Egy részük még ma is a bizottság tagjaként tevékenykedik. Mindez azt mutatja, hogy az eredményes és színvonalas munkának meghatározó feltétele a vállaltan közös cél mellett a személyi összetétel „milyensége" és az együttműködők empátiája, szakmaiságuk komolysága. Amennyiben a szakmaiság nyilvános mérlegét kívánjuk megvonni, érdemes külön is számba venni a pályatételeket (*2. melléklet*) elsősorban abból a szempontból, hogy mennyire sikerült érvényre juttatni az 1992-es induláskor rögzített célokat, miszerint a politikatörténet mellett a társadalom- és művelődéstörténet is kapjon komoly hangsúlyt, azzal a nem titkolt céllal, hogy mindinkább az önálló kutatásra serkentse a jelentkezőket. Az *1. táblázat* – amely talán

vitathatóan és önkényesen sorolt be egyes pályatételeket – minden bizonnyal megkérdőjelezhetetlenül igazolja, hogy a vállalt társadalom- és művelődés-történeti szempontok érvényesültek, és összességükben jól reprezentálják a húsz év évfordulóit, és azt az elvárást, hogy a kutatási motiváció érdekében felkeltse a középiskolai tanulók érdeklődését, illetve lehetőséget biztosítson változatos forrásanyag feldolgozására.

**1. TÁBLÁZAT**

| A pályázatok témák szerinti felosztása | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Személyiségek** | **Évfordulók** | **Társadalom-történet** | **Gazdaság-történet** | **Mentalitás-történet** |
| Kossuth Lajos | 1958 | Iskolaügy | Vasútépítés | Ház és ember |
| II Rákóczi Ferenc | Nemzeti emlékhelyek | Szociális gondoskodás | Infrastruktúra változásai | Egy XX. századi polgár |
| Deák Ferenc | Holocaust | Nőképzés | Vízépítés | Nemesi életforma |
| Széchenyi István | Millenium | Nők a magyar közéletben | Régi mesterségek | Játék és szórakozás |
| Batthányi Lajos | Mátyás-kép | Sportélet, sportegyesületek | | Mentalitás és apróhirdetések |
| Zrínyi Miklós | | Migráció | | |

A történelem OKTV egyik meghatározó és előremutató eredményének minősíthető, hogy a pályatételekhez (Závodszky Géza javaslatára) kezdettől fogva készültek olyan másfél-két oldal terjedelmű segédletek, amelyben a téma szakavatott kutatói tovább értelmezik a kitűzött feladatokat, és felhívják a figyelmet szakirodalom kiválasztására is. E dokumentumok szerzői között a bizottsági tagok mellett találhatunk számos kiváló történészt, például Pállfy Géza, Várkonyi Gábor, Szakolczay Attila, Majdán János. Szakmai anyagaik leginkább a *Rubicon* folyóirat hasábjain kerültek napvilágra, ezek a versenyzőknek nyújtott konkrét segítségen túl egyben sajátos kordokumentumok is. Összességükben jól mutatják azt az irányváltást (pl. a mindennapok világának felértékelődése), ami a történelem tárgyának értelmezésében, illetve az elmúlt két évtizedben hazánkban végbement feldolgozási módok tekintetében. Ráadásul pedagógiai szempontból is nagyon tanulságosak ezek, mert számos esetben tükrözik, hogy az adott téma értője – egyben netán legjobb ismerője – miként tudja a középiskolai korosztály számára „közel hozni" és érthetővé tenni egy távoli kor folyamatait. Továbbá a feldolgozási fókuszok meghatározásával, a lehetséges alternatívák kijelölésével az úgy legyen „szűkítő", hogy egyben mégis széles értelmezési keretet is biztosítson. Összegyűjtésük és részletes elemzésük kiváló szakdolgozati témának ígérkezik.

## MINŐSÉGI KIEGYENLÍTŐDÉS

A pályázatok színvonala, helye, szerepe a verseny menetében és értékelésük objektivitása, megbízhatósága fontos indikátora lehet a bizottsági szakmai munka mérlegének. Nyugodt szívvel rögzíthető, hogy az elmúlt évtized során standardizálódni és kiegyenlítődni látszanak a versenyzők által beküldött pályaművek terjedelmi (20-30 gépelt oldal) és tartalmi tekintetben is. Ez többek közt azt is jelenti, hogy sokkal „egyneműbb" a versenydolgozatok színvonala, és manapság már nem találkozni olyan pályaművel, amelyből hiányoznának az idézetek, az ábrák és az irodalmi hivatkozások stb. forrásmegjelölései, a tudományos igényű munkákkal kapcsolatos elvárásoknak megfelelően. Az is megállapítható, hogy a versenyzők tisztában vannak a kiírás legfőbb szakmai kritériumaival, így azt is tudják, nem elvárás a teljes körű, minden részletre kiterjedő, monografikus feldolgozás. A „közepes" léptékű tanulmányok készítése a kívánatos, amelyeknek terjedelmi korlátai általában lehetővé teszik a címben foglalt feladat körültekintő és jól rendszerezett-strukturált „körüljárását", valamint a felmerülő kérdések megválaszolását, következtetések levonását és a történelmi összefüggésekbe ágyazását. Továbbá igazolják az érett forráskezelés, anyaggyűjtés, szelekció, logikus-tematikus rendszerezés, a szabatos bemutatás és közlés képességét, valamint a helyes és kifejező terminológia és szaknyelv értő alkalmazását.[19] A minőségi kiegyenlítődéssel párhuzamosan megfigyelhető – különösképpen az utóbbi években – egy differenciálódás is, mely abban nyilvánul meg, hogy folyamatosan csökken a helytörténetre koncentráló, az egyéni kutatásra, gyűjtőmunkára épülő pályamunkák aránya, és nő a forrásfeldolgozó témát választó versenyzők száma, amint ezt az Oktatási Hivatal adatbázisa tanúsítja. A pályamunkák értékelése a szaktanári közvéleményben mindig is komoly viták kereszttüzében állt és áll, melynek hátterét leginkább az adja, hogy a felkészítő tanárok csak egy-két dolgozat ismeretében (vagy a korábbi tapasztalataik alapján) tudták meghatározni a pályamunka értékét. A bizottság tagjai ugyanakkor nemegyszer az adott a pályatétel elismert kutatói, emellett lényegesen csökkentheti a kikerülhetetlen szubjektivitás torzító hatásait a „csomagban" és párhuzamosan történő, összehasonlítási alapot adó javítás is. Nem lehet szó nélkül hagyni a verseny eredményei szempontjából a pályamunkák szerepének, jelentőségének lassú, de folyamatos csökkenését, mely kezdetben csak a szóbeli szakaszban jelent meg, később a beadási szakasz megnyújtásában és ezzel összefüggő létszámkeret szűkítésében öltött testet, majd a 2012-es pályázati kiírásban csúcsosodott ki, hiszen az összteljesítményben a kezdeti 80 százalékos szerepe a húsz év alatt 50 százalékra csökkent. E folyamat minősítése hosszabb történeti távlatot igényel, de az mindenképpen prognosztizálható, hogy ez a folyamat tovább folytatódhat – már csak azért is, mert jó néhány tantárgyban (pl. magyar irodalom) ez már végbement –, és egyre jelentősebb a közvélemény ez irányú nyomása. Ami bizonyos szempontból érthető (pl. az

19 Ötvös Zoltán: Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny történelemből (2009/2010-es tanév). 2010. [online] {http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/otvos-zoltan-orszagos-kozepiskolai-tanulmanyi-verseny-tortenelembol-20092010-es-tanev/}

írásbeli érettségi bevezetése történelemből), de egyúttal felveti a verseny eredeti képességfejlesztő és tehetséggondozó szerepének csökkenését. Az összegzés során az írásbeli feladatsorok kérdésköre nem kerülhető meg, hiszen ezekkel kapcsolatosan fogalmazódtak, fogalmazódnak meg a legélesebb kritikák. Az szinte természetesnek mondható, hogy a verseny különböző fordulóinak írásbeli feladatai – mióta a történelem OKTV alkalmazza ezeket – a viták kereszttüzében állnak. Igaz ez a tesztfeladatokra, hacsak nem konkrét történelmi adatra kérdeznek rá – bár ilyen jellegű tapasztalat is van (pl. Rákóczi kiáltványát a fejedelem írta vagy a titkára?) –, és különösképpen az esszé típusú feladatokra, melyek javítása tudvalevőleg mindig is megkérdőjelezhető. A feladatsorok és a javítókulcs kritikája nemcsak arra a természetes reakcióra vezethető vissza, ami a kieső versenyzők és felkészítő tanáraik elégedetlenségéből táplálkozik – és nemegyszer ironikus vagy felháborodott hangnemben testesül meg –, hanem azt is mutatja, hogy a történelemtanítás mai gyakorlata rendkívül színes és változatos, így szinte minden pedagógus lényegében egyéni fogalomrendszerében az általa igaznak ítélt, önmaga számára értelmezhető narratívát tanítja. Látni kell, hogy ezen a területen is komoly előrelépés regisztrálható, hiszen nőtt a kiszámíthatóság a feladatsor struktúrájában és a feladattípusokban is. Az első (szűrő) és a második esszé feladatlap felépítésének általános jellemzőjévé váltak a közös feladatok, amelyek leginkább a 9–10. évfolyam anyagát ölelik fel. Emellett mindkét feladatsor tartalmaz kérdéseket a 11., illetve 12. évfolyam anyagából. Az első a 11-eseknél 1789-ig, a 12-eseknél pedig 1920-ig. A második, az alacsonyabb évfolyamon 1848-ig, a felsőbb pedig 1939-ig. Az első feladatsor közel egy évtizede tartalmaz szakirodalmi kérdéseket, melyek az arra a tanévre vonatkozó pályatételekhez rendelt – előre kihirdetett – szakirodalomhoz kapcsolódtak. Lényegében a 2005-ös új történelem érettségihez kötődően mindkét feladatsorban megjelentek a különböző forrástípusok, és forrásokra épülő feladattipológia, bár alkalmazásuk számolatlanul vetett fel különböző szakmai kérdéseket.[20] Az írásbeli feladatsorok minőségi szempontjaiból kulcsfontosságúnak ítélhető az a folyamat, melynek eredményeképpen mindkét forduló feladatlapjai és értékelési útmutatói 2003-tól az Oktatási Hivatal honlapján megtekinthetők. Ez nemcsak a verseny átláthatóságát és a felkészülési folyamatot segíti, de nyilvánosságával, a verseny tisztasága iránti közbizalmat is szolgálja. Miként az is, hogy az OKTV-bizottság a versenyzők konkrét személyéről, iskolájáról a különböző fordulók során semmiféle információval nem rendelkezik. Az elbírálás minden esetben – így az 1. és 2. forduló feladatlapjai, illetve a pályamunka értékelése esetében is – egymástól is független kódszámmal, illetve másik kódszámmal és jeligével ellátott produktumok alapján történik. A verseny döntőjét jelentő szóbeli vizsga szerepe a tárgyalt korszakban nőtt, különösképpen a középiskolai tananyagból kapott gondolkodtató kérdések nyomán, melyek a 11–12. évfolyamos versenyzők esetében is a tanév teljes anyagára épülnek. A tételek összeállításának szándéka a kezdetektől fogva a tanulói problémaérzékenység és a történelmi látás- és gondolkodásmód feltérképezésére irányult. A szóbeli feladatok megfelelnek a forrásközpontú és gondolkodtató, kompetencia alapú történelemoktatás

20 Uo.

követelményeinek, így minden feladathoz a megoldási szempontok is megfogalmazódtak. A versenytapasztalatok az eredményeket illetően ellentmondásos képről tanúskodnak, ezért is vált időszerűvé a következő tanévtől bevezetett változtatás, mely a reproduktivitásról a produktivitásra kívánja helyezni a hangsúlyt, mivel az értékelésben nagyobb teret kap az ott és akkor megválaszolandó problémákra adott válaszok jelentősége.

## ÖSSZEGZÉS

A történelem OKTV rangját, kiemeltségét a különböző versenyek között szinte 1957-es indulásától kezdve az biztosította, hogy a győztesei – az első tíz helyezett – tantárgyi felvételi nélkül kerülhettek be az általuk választott felsőoktatási intézménybe. E rendszer 2005-ben az új érettségi belépését követően megváltozott, és a legjobbak – a döntőbe bekerülők – kezdetben közülük az első 15 versenyző, később mind a 30, történelem tantárgyból érettségi vizsga mentességet kapott, emelt szinten, maximális pontszámmal. A későbbiekben, 2008-tól lépett életbe a ma is érvényes rend. A verseny teljesen különvált az érettségitől arra való hivatkozással, hogy az OKTV feladat-készítési rendszere, az ott érvényesülő elbírálási szabályok biztonsági szempontból nem kompatibilisek, hiszen nem vonatkoznak rá azok a titokkezelési szabályzatok, melyek időközben – a tételkiszivárgások nyomán – megfogalmazódtak az érettségi vizsgánál. Az OKTV eredmény nem váltja ki az érettségit, hanem többletpontot jelent a felvételi eljárás során. E változtatás kétségtelenül kedvezőtlenül hatott a versenyre jelentkezők számára. 2008/09-hez képest egy év alatt 11-12%-kal csökkent a jelentkezők száma, de a felvételi pluszpontok elérése miatt így is van továbbtanulási tétje a döntőbejutásnak és a helyezéseknek, így nem vetette vissza lényegesen sem a versenyen indulók számát.[21] Bizonyára az elnyerhető kedvezmények mellett továbbra is bízni lehet a tanulók belső motivációjában, mely az egészséges versenyszellemből táplálkozik, és jelentősen befolyásolja a részvételi szándékokat.

**2. TÁBLÁZAT**

| A történelem OKTV-kre jelentkezők száma | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Évek** | 1992/1993 | 1993/1994 | 2008/2009 | 2009/2010 |
| **Jelentkezők száma** | 5263 | 5428 | 3907 | 3450 |

A történelem OKTV értékeléséből nem hagyható ki a több mint másfél évtized alatt összegyűjtött versenyeredmények statisztikája sem, mely elsősorban a legjobban szereplő diákok, illetve az őket felkészítő iskolák és tanárok számbavételével mutatható meg (*4. melléklet*). A feldolgozott eredmények egyértelműen a vidéki nagyvárosi, városi gimná-

21 Stefány Judit, i. m.; Lőrincz László, i. m.

ziumok (pl. Lovassy László, Veszprém; Révai Miklós, Győr; Eötvös József, Tata; Türr István, Pápa; Radnóti Miklós, Dunakeszi) előretörését mutatják, hiszen az első tíz között csak két fővárosi iskola található a második helyen (Apáczai Csere János), illetve a hatodikon (Fazekas Mihály). A vidékiek térnyerésének mértékét még jobban szemlélteti a felkészítő tanárokról és szakmai műhelyekről készített rangsor, melyet toronymagasan vezet Isztl László (39 pont), Lovassy László Gimnázium, Veszprém és Grőber Attila, Türr István Gimnázium, Pápa (31,5 pont), a harmadik helyezett győri Révais Orsoss József (22 pont) előtt. A rangsor érdekessége, hogy a legtöbb pontot elért fővárosi felkészítő tanár is csak a 10. helyezést tudta elérni 13 ponttal.

A közel húsz esztendő krónikáját feldolgozva összegzésként megállapítható, hogy a történelem OKTV-t Závodszky Géza az 1990-es éveket jelentő rendszerváltozás után a megőrzés és megújítás egyensúlyán alapulva olyan szakmai fundamentumra tudta helyezni, amely az állandóság mellett folyamatosan képessé tette az önkorrekcióra. Ennek nyomán szakszerűen végre tudta hajtani azokat a változtatásokat, amelyek a verseny színvonalának emelése mellett a változó kihívásokra adandó releváns válaszok egységét jelentették. A történelem OKTV-t „újjáalapító elnök" csak öt éven keresztül vezette a bizottságot, de szakmai hitvallása és mentalitása mind a mai napig meghatározó jelentőségű, hiszen az őt követő elnökök is lényegében az általa megrajzolt pályán hagyták a szaktárgyi versenyt. Ez persze lehetne véletlen is, de itt nem erről van szó, hanem olyan alapozásról, amely kiérlelt és tudatosan vállalt szakmai koncepción (képességfejlesztés, tehetséggondozás), világos, áttekinthető struktúrákon (a verseny felépítettsége, a fordulók sorrendje) és az elhivatott szakmai műhely megteremtésével garantálni tudja a nemzedékek közötti párbeszéd fenntartását és a továbbépítkezés feltételrendszerét.

# MELLÉKLETEK

## *1. Melléklet*

## A TÖRTÉNELEM OKTV-BIZOTTSÁG TAGJAI (1994–2010)

**Elnökök**

Dr. Závodszky Géza főiskolai tanár, főigazgató, ELTE TFK, 1992–1996
Dr. Hahner Péter egyetemi docens, JPTE, 1996–1997
Dr. Urbán Aladár tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE BTK, 1997–1999
Dr. Bertényi Iván tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE BTK, 1999–2006
Dr. Szabó Péter egyetemi docens, ELTE BTK, 2006–2009
Dr. Hermann Róbert, hadtörténész, akadémiai doktor, 2009–

**Ügyvezető elnökök**

Kaposi József tantárgyi szakértő, tudományos munkatárs, OKI, OKSZI, 1992–2005
Ötvös Zoltán tantárgyi szakértő, Oktatási Minisztérium, vezető főtanácsos II. Kerületi Önkormányzat, 2005–

**Tagok**

Dr. ifj. Bertényi Iván egyetemi tanársegéd, egyetemi adjunktus PPKE BTK, ELTE BTK, 2006–
Cserjés Attila középiskolai tanár, Batthyány-Strattmann László Szakképző Iskola és Gimnázium, 1992–1997
Dr. Draskóczy István egyetemi docens, ELTE BTK, 1992–
Dr. Estók János főiskolai tanár, ELTE TKF, ELTE BTK, 1994–2007
Foki Tamás középiskolai tanár, Fazekas Mihály Gimnázium, vezető szaktanácsadó, 1994–1997
Dr. Földesi Margit egyetemi docens, PPKE BTK, 2007–
Dr. Havas István középiskolai tanár, Budapesti Piarista Gimnázium, 1992–2006
Dr. Hegyi Klára tudományos főmunkatárs, MTA Történettudományi Intézet, 1992–1994
Dr. Hermann Róbert tudományos munkatárs, Hadtörténeti Intézet, 1997–2002, 2009–
Herber Attila középiskolai vezetőtanár, Eötvös József Gimnázium, 2004–
Dr. Horváth Jenő főiskolai tanár, ELTE TFK, egyetemi docens, BKE, 1994–1997
Dr. Kaposi József tudományos munkatárs, OKI/OFI, egyetemi adjunktus, PPKE BTK, 2005–
Ifj. Lator László középiskolai vezetőtanár, Veres Péter Gimnázium, 1998–
Dr. Oborni Teréz tudományos főmunkatárs, MTA TTI, 2009–

Dr. Orosz István egyetemi tanár, KLTE BTK, 1992–1994
Ötvös Zoltán középiskolai tanár, Baár-Madas Református Gimnázium, Berzsenyi Gimnázium, 1994–1996, 1998–2005
Dr. Párdányi Miklós főiskolai docens, ELTE TFK, középiskolai igazgató, József Attila Gimnázium, Szent Imre Gimnázium, 1992–
Dr. Pelyach István egyetemi docens, SZTE BTK, 2002–
Tombor László középiskolai igazgató, Baár-Madas Református Gimnázium 2007–
Dr. Salamon Konrád főiskolai tanár, ELTE TKF, 1994–1997
Dr. Sárközy István középiskolai igazgató, alpolgármester, Kecskemét, 1992–1998
Dr. Szabó Péter főiskolai tanár, ELTE TFK, egyetemi docens, ELTE BTK, 1994–2006
Sáfrán Katalin középiskolai tanár, Közgazdasági Politechnikum, 2003–2004
Dr. Szabolcs Ottó egyetemi docens, ELTE BTK 1992–2000
Száray Miklós középiskolai vezetőtanár, Kempelen Farkas Gimnázium, Fazekas Mihály Gimnázium, Apáczai Csere János Gimnázium, 1997–2005
Dr. Szász Erzsébet középiskolai vezetőtanár, Kempelen Farkas Gimnázium, 2005–
Újváry Pál középiskolai tanár, szaktanácsadó, Pestszentlőrinci Közgazdasági Szakközépiskola, Fazekas Mihály Gimnázium, 1992–1997
Varga Ákos középiskolai vezetőtanár ELTE Trefort Ágoston Gimnázium, 2001–2003
Dr. V. Molnár László egyetemi docens, JPTE, Pécsi Tudományegyetem, 1994–2004

## *2. Melléklet*

## TÖRTÉNELEM OKTV PÁLYATÉTELEK (1992–2010)

1992/1993
1. Egyházak, egyházi szervezetek működése és hitélet a falumban (városomban, szülőhelyemen) a XX. században.
2. Életmód, műveltség Bethlen Miklós önéletírásában.

1993/1994
1. Pázmány Péter, a nemzetnevelő (kiadott írásai alapján).
2. Az 1956-os forradalom története (előzménye és utóélete) lakóhelyemen (falumban, városomban, kerületemben).

1994/1995
1. A polgári alkotmányosság alapelvei Kossuth Lajos forradalom előtti munkásságában (kiadott munkáiban 1847 és 1848. március 15. között).
2. Ház és ember (egy épület társadalomtörténete).
3. Az infrastruktúra változásai lakóhelyemen a vasútépítéstől napjainkig (közlekedés, víz, villany, csatorna).

1995/1996
1. A millennium megünneplésének helyi emlékei lakóhelyemen.
2. Egy XX. századi magyar polgár.
3. II. Rákóczi Ferenc személyisége a *Vallomások* és az *Emlékiratok* alapján.

1996/1997
1. Régi mesterségek nyomában falumban (városomban, lakóhelyemen).
2. Erkölcsiség és felelősségvállalás Széchenyi István személyes megnyilatkozásaiban (a *Napló* és a *Döblingi hagyaték* alapján).
3. A szociális gondoskodás formái és intézményei (állami, egyház és magán) lakóhelyemen 1945 előtt.

1997/1998
1. 1848/1849 kiemelkedő helyi polgári vezetői és/vagy a térség emlékei és emlékhelyei.
2. Az 1848-as alkotmány védelmétől a függetlenség kikiáltásig (az országgyűlés vitái és határozatai, valamint az OHB állásfoglalásai alapján).
3. Olvasóegyletek, kulturális egyesületek, könyvtárak és egyéb kulturális intézmények létesítése és működése lakóhelyemen 1867 és 1939 között.

1998/1999

1. Az önkényuralom és nemzeti ellenállás emlékei, emlékezései, emlékhelyei lakóhelyemen (falumban, városomban) 1849–61. között.
2. A honvédelem és a katonaeszmény Zrínyi Miklós történeti és katonai jellegű írásaiban.
3. Mentalitás, életmód, életvitel a századelőn az apróhirdetések tükrében (lakóhelyem sajtója alapján 1900–1914 között).

1999/2000

1. A történelmi hitelesség kérdései a *Képes Krónikában* (Szent Istvántól Könyves Kálmán haláláig).
2. Az Árpád-kor emlékei lakóhelyemen és környékén.
3. A XIX. századi lengyel felkelések és a magyar közvélemény.

2000/2001

1. Az életmód és mentalitás Forgách Ferenc emlékiratában.
2. A magyar iskolaügy a XVIII–XIX. század fordulóján, az első és második Ratio Educationis összehasonlító elemzése és hatása a magyar iskolafejlődésre.
3. A Holocaust története lakóhelyemen (falumban, városomban) visszaemlékezések, illetve írott források alapján.

2001/2002

1. A török–magyar problematika Tinódi Lantos Sebestyén munkásságának tükrében.
2. Az emigráns Kossuth Lajos és a nemzetiségi kérdés.
3. A burkolt és nyílt diktatúra alakulása 1945 után lakóhelyemen (falumban, városomban) visszaemlékezések, illetve írott források alapján.

2002/2003

1. A Kossuth-kultusz lakóhelyemen.
2. A Rákóczi-szabadságharc és a nemzetközi vélemény.
3. Játék és szórakozás a XV–XVI. századi Magyarországon.

2003/2004

1. Háború és mindennapok a tizenöt éves háború idején.
2. Deák Ferenc politikai írásai az alkotmányosság visszaállítására.
3. A középfokú nőképzés lakóhelyemen (városomban) a dualizmus korában.

2004/2005

1. Hiedelem és valóság a mohácsi csata időszakában (Szerémi György *Magyarország romlásáról* című művének történelmi értéke).

2. Teleki László tevékenysége és munkássága Magyarország polgárosodásáért és a térség népeinek együttéléséért.
3. A vasút gazdaságélénkítő, tájátalakító, városformáló szerepe lakóhelyemen, régiómban.

2005/2006

1. Nemesi életforma Magyarországon a XVII. században. Korabeli írott források (naplók, emlékiratok, levelek stb.) és tárgyi emlékek (épületek, használati tárgyak alapján).
2. Batthyány Lajos pályája miniszterelnöki kinevezéséig (nézetei, megnyilatkozása és cselekedetei tükrében).
3. Az 1956-os forradalom és szabadságharc helyi szerveződései lakóhelyemen, régiómban (bizottságok, tanácsok, pártok, fegyveres csoportok, egyesületek stb.).

2006/2007

1. Háborúk, hadsereg, várak Zsigmond király időszakában (1387–1437).
2. Határokon átívelő migrációs folyamatok (népmozgások, ki- és áttelepítések) a Kárpát-medencében az 1930-as, 40-es években.
3. Vízépítési munkálatok és hatásuk környezetünkre 1948-ig lakóhelyemen, régiómban.

2007/2008

1. Földrajz és történelem – XV–XVI. századi szerzők leírása Magyarországról.
2. Reformkori magyar utazók Nyugat-Európa és Amerika képe.
3. Sportélet, sportegyesületek lakóhelyemen 1945–1990 között.

2008/2009

1. Mátyás-alak egy vagy több (tetszés szerint választott) XV–XVII. századi elbeszélő forrásban vagy politikai traktátusban.
2. Nemzeti emlékezés és nemzeti kegyelet 1849–1914 (ünnepségek, temetések, nemzeti évfordulók).
3. Helyhatósági és országos választások lakóhelyemen 1920–1947 között.

2009/2010

1. Egy magyarországi vár és birtokosai a középkorban (egy vár középkori története lakóhelyemen vagy annak egy részlete és a várat birtokló egyik vagy másik család története).
2. Államelméleti irodalom és a fejedelmi hatalom dicsőítése a kora újkori Magyarországon.
3. Nők a magyar közéletben 1867–1945 (sajátosságok, problémák, hivatás, életutak).

2010/2011

1. Kézművesség és/vagy kereskedelem lakóhelyemen (régió, város, község) a közép- vagy kora újkorban (pl. egy mesterség története).
2. Eltérő hazai közjogi elképzelések (pl. Eötvös, Deák, Kossuth) Magyarország helyzetéről a Habsburg-birodalomban 1860–1867 között.
3. A lengyel–magyar kapcsolatok egy fejezete, egy eseménye, egy jelensége vagy motívuma 1918–1989 között.

*3. Melléklet*

# PONTOZÓ LAP

## a……..sorszámú…….. jeligéjű pályaműről

| Sor-szám | Szempontok | Adható pont | I. javító aláírása …… | II. javító aláírása …… | III. javító aláírása …… | IV. javító aláírása …… |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Tartalom | 4 pont | | | | |
| 2. | Szerkezet, felépítés | 3 pont | | | | |
| 3. | Anyaggazdagság, anyag-kezelés | 2 pont | | | | |
| 4. | A megírás módja | 2 pont | | | | |
| 5. | Formai követelmények | 1 pont | | | | |
| | **Összesítés** | **12 pont** | | | | |

| **Összesített átlagpontszám:** |
|---|

# 4. Melléklet

## TANÁROK, ISKOLÁK RANGSORA

1998-ban a *Rubicon* folyóirat készítette el a történelem OKTV eredmények alapján a középiskolák rangsorát. Az akkori rangsor kialakításánál az OKTV-n elért eredményeket pontozták, mely során az 1. hely = 10 pont, 2. hely = 9 pont, 3. hely = 8 pont, […] 10. hely = 1 pont, a dicséretért pedig fél pont járt. Ezután az 1986–1998 közötti 13 év eredményei alapján az első tíz iskola rangsora következik.

Ugyanebben a számban elkészült az 1992–1998 közötti sorrend.

A fenti számítási módok alapján (kivéve a dicséretekért járó 0,5 pont) elkészítettük a középiskolák 1997–2010 közötti rangsorát a történelem OKTV-ben elért eredmények alapján. (*2. táblázat*)

A sorrend elkészítésénél, amennyiben két felkészítő tanár jelent meg a diáknál, az adható pontokat feleztük, így az első hely esetében 5, a 10. helynél 0,5 pontot számítottunk be (*1. táblázat*).

**1. TÁBLÁZAT**

| | Tanár | Iskola, Település | Pontszám |
|---|---|---|---|
| 1. | Isztl János | Lovassy László Gimnázium, Veszprém | 39 |
| 2. | Gróber Attila | Türr István Gimnázium, Pápa | 31,5 |
| 3. | Oross József | Révai Miklós Gimnázium, Győr | 22 |
| 4. | Nyíri Zoltán | Avasi Gimnázium, Miskolc | 18 |
| 5. | Salamon Tamás | Radnóti Miklós Gimnázium, Dunakeszi | 18 |
| 6. | Kiss István | Táncsics Mihály Gimnázium, Dabas | 16 |
| 7. | Pál Lászlóné | József Attila Gimnázium, Makó | 15 |
| 8. | Kukor Ferenc | Bolyai János Gyakorló Gimnázium, Szombathely | 14 |
| 9. | Mészáros Tibor | SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium, Szeged | 13 |
| 10. | Farkas György | Fráter György Katolikus Gimnázium | 13 |
| 11. | Skornyákné Török Mária | Balassi Bálint Gimnázium, Budapest | 12 |

**2. TÁBLÁZAT**

| | Iskola | Település | Pontszám |
|---|---|---|---|
| 1. | Lovassy László Gimnázium | Veszprém | 51 |
| 2. | Apáczai Csere János Gimnázium | Budapest | 30 |
| 3. | Révai Miklós Gimnázium | Győr | 25 |
| 4. | Eötvös József Gimnázium | Tata | 24 |
| 5. | Türr István Gimnázium | Pápa | 23 |
| 6. | Fazekas Mihály Gyakorló Gimnázium | Budapest | 21 |
| 7. | Radnóti Miklós Gimnázium | Dunakeszi | 20 |
| 8. | Verseghy Ferenc Gimnázium | Szolnok | 19 |
| 9. | BDF Bolyai Gyakorló Gimnázium | Szombathely | 19 |
| 10. | Avasi Gimnázium | Miskolc | 18 |
| 11. | Garay János Gimnázium | Szekszárd | 17 |
| 12. | Berze Nagy János Gimnázium | Gyöngyös | 16 |
| 13. | Táncsics Mihály Gimnázium | Dabas | 16 |
| 14. | Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium | Szeged | 16 |
| 15. | József Attila Gimnázium | Makó | 15 |
| 16. | Varga Katalin Gimnázium | Szolnok | 14 |
| 17. | Móra Ferenc Gimnázium | Kiskunfélegyháza | 14 |
| 18. | Fráter György Katolikus Gimnázium | Miskolc | 14 |
| 19. | Németh László Gimnázium | Budapest | 14 |
| 20. | Balassi Bálint Gimnázium | Budapest | 13 |
| 21. | Vörösmarty Mihály Gimnázium | Érd | 13 |
| 22. | Baár-Madas Református Gimnázium | Budapest | 10 |
| 23. | ÁFEOSZ Szakközépiskola | Kecskemét | 10 |
| 24. | Kispesti Deák Ferenc Gimnázium | Budapest | 10 |
| 25. | Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium | Budapest | 10 |
| 26. | Református Gimnázium | Kecskemét | 10 |
| 27. | Veres Pálné Gimnázium | Budapest | 10 |
| 28. | Dobó Katalin Gimnázium | Esztergom | 10 |
| 29. | Szentendrei Református Gimnázium | Szentendre | 10 |

Csehné Papp Imola

# Különböző régiókban élő középiskolások munkaerő-piaci tájékozottsága

*Magyarországon a rendszerváltást követő években nagymértékben megnövekedtek a gazdasági fejlődésben, a foglalkoztatásban és a munkanélküliségben meglévő területi különbségek a megyék, a régiók, illetve a különböző településtípusok között. Bár az utóbbi években ezek némiképpen csökkentek, nem figyelhető meg számottevő területi kiegyenlítődés az országban. Tanulmányom fő témája az érettségi előtt álló fiatalok, jövendő munkavállalók munkaerő-piaci tájékozottságának felmérése. A vizsgálat arra a feltételezésre épül, hogy a gazdaságban meglévő jelentős térségi különbségek és azok változatlansága a munkaerőpiacon is szigorúan leképeződnek. A tanulmány Magyarország hét különböző városában élő, középiskolai éveik végén járó fiatalok munkaerő-piaci tájékozottságát elemzi regionális szempontból. A felmérésből kiderült, hogy a jövendő munkavállalók elfogadható mértékben tájékozottak a munkaerő-piaci körülményekről, bár az ismereteik kiegészítésre szorulnak.*

## BEVEZETÉS

A rendszerváltást követő időszakban az ország különböző térségei közötti, a már korábban is meglevő eltérések még élesebben kirajzolódtak és tovább nőttek. Különösen igaz ez a munkaerőpiac helyzetére, ahol nagyon komoly különbségek vannak a munkahelyek területi megoszlása és a munkanélküliség nagysága tekintetében. Leszakadnak az alföldi és észak-magyarországi térségek, s megtartják vezető helyzetüket az innovációs tengely mentén elhelyezkedő nyugati területek.

Természetszerűleg adódik a kérdés, hogy a regionális egyenlőtlenségek változatlansága és a munkaerőpiac állandó változásai hogyan érintették, illetve a közeljövőben hogyan fogják érinteni a fiatalok, pályakezdők lehetőségeit, esélyeit a munkaerőpiacon. Kutatások és vizsgálatok eredményei, szakdolgozatok felmérései, de a mindennapos tapasztalat is azt mutatja, hogy ifjúságunk meglehetősen tájékozatlan a munka világában. Kevéssé ismerik a munkaerő-piaci folyamatokat, a jövőbeli lehetőségeiket.

A vizsgálatrész (mely egy komplex kutatás egyik komponense csupán) törekvése az volt, hogy felfedje a leendő pályakezdők munkavállalásához rendelkezésre álló információk mennyiségét és minőségét, az információforrások felhasználási módjának elemzését és annak kiderítése, hogy a válaszok mögött tetten érhetőek-e a hazai munkaerőpiac regionális egyenlőtlenségei. A vizsgálatot a magyar munkaerőpiac magas munkanélküliségi rátája indokolta.

## A VIZSGÁLAT

A vizsgálat helyszínéül hét város (Zalaegerszeg, Kiskunhalas, Hajdúnánás, Veszprém, Komárom, Győr és Sopron) szolgált, melyek regionálisan különböző elhelyezkedésűek, eltérő nagyságúak, más-más demográfiai adottságokkal, valamint közigazgatási és gazdasági fejlettséggel rendelkeznek. Mind a 7 helyre 25 kérdőívet küldtünk, azonban iskolánként eltérő mennyiségű lett értékelhető, összesen 143 darab.

A 19 kérdésből álló kérdőívet három alegységre lehet bontani: alapvető adatok a válaszadókról; a munkaerőpiac jellemzői; a válaszadók jövőbeni tervei.

A vizsgálat arra a feltételezésre épül, hogy a különböző városokban élő középiskolások munkaerő-piaci ismeretei szerkezetileg és mennyiségileg eltérést mutatnak, továbbá, hogy a regionális gazdasági és munkaerő-piaci különbségek tükröződnek majd a fiatalok válaszaiban.

Az elemzések alapján az alábbi rövid megállapítások tehetők:

A megkérdezettek legnagyobb része (35% – 49 fő) a rendszerváltozás évét jelölte meg a munkanélküliség kezdetének, 15 százalék – 22 fő véleménye szerint munkanélküliség mindig is volt. Hangsúlyos még a „régóta" kategória megjelölése is a válaszadók körében, ezt a választ ada 11 százalék, ami 16 főt takar. 143 főből összesen 9-en nem válaszoltak a kérdésre, ami 6 százaléknak felel meg. A 33 százalékot elérő egyéb kategória tartalmazza azokat az évszámokat, amelyek még előfordultak a válaszok során.

Érdekes regionális különbségek figyelhetők meg a válaszokban. A legtöbb helyes választ (56%) Hajdúnánáson adták a tanulók, közel ennyit (50-50%) Zalaegerszegen és Kiskunhalason. Veszprémben csak a fiatalok egyharmada, Győrben egyötöde, Sopronban egytizede, Komáromban hét százaléka válaszolt helyesen. Komáromban a megkérdezettek 40 százaléka szerint munkanélküliség mindig is volt, Győrben is így véli 20 százalék, és ugyanennyi (Győrben) azt a választ jelölte meg, hogy 2006 óta. A komáromi és a győri diákok a legtájékozatlanabbak a munkanélküliség megjelenésének időpontjáról.

A munkanélküliek számára irányuló kérdésre kapott válaszokból lemérhető, hogy hétből öt városban (Zalaegerszegen, Kiskunhalason, Hajdúnánáson, Veszprémben és Győrben) a fiatalok reálisan ítélik meg a magyarországi munkanélküliek számát (300 ezer és 500 ezer fő között). Komáromban és főleg Sopronban a leghiányosabbak a diákok ismeretei a munkanélküliek számáról. A kérdésre adott helyes válaszok szoros összefüggést mutatnak a regionális különbségekkel.

Regionális különbségek abban nem észlelhetők, hogy milyennek ítélik a válaszadók saját városukat munkanélküliség szempontjából, az országos viszonylathoz képest. Hajdúnánáson voltak szélsőséges válaszok, hiszen 12 százalék vélte nagyon rossz helyzetűnek, míg 4 százalék szerint a város munkanélküliség szempontjából jó helyzetben van. Munkanélküliségi nézőpontból a válaszadók legnagyobb aránya közepesnek ítéli lakóhelyét, pedig ismeretes, hogy a különböző régiókhoz tartozó városok különböző gazdasági és munkaerő-piaci mutatókkal rendelkeznek. Érdekes, hogy ezt a válaszok nem támasztották alá ilyen szembeötlően.

Az egyik kérdés annak feltárását célozta, hogy a diákok szerint, az adott városokban mely szakmákban van a legtöbb munkanélküli. E tekintetben enyhék a regionális különbségek, és a diákok megfelelő tájékozottságáról árulkodnak. A felsőfokú képesítést igénylő szakmák közül minden városban a pedagógust, jogász, orvost emelték ki a válaszadók. A középfokú végzettségek felsorolásában voltak regionális eltérések: míg Kiskunhalason és Hajdúnánáson a mezőgazdasági szakmákat említették meg elsősorban, a többi városban inkább az ipariakat (pék, varrónő, autószerelő, asztalos, hegesztő).

Az előbbi ellentéteként olyan kérdés is volt, amely arra irányult, hogy városonként milyen foglalkozásokban nincsenek munkanélküliek, melyek az úgynevezett hiányszakmák. Ebben a kérdéskörben elég hiányos a diákok tudása. A tájékozottság azonban regionális összefüggést mutat. Meglepő, hogy három városban (Zalaegerszegen, Kiskunhalason és Hajdúnánáson) is megjelent a hiányszakmák között a miniszterelnök, köztársasági elnök és a képviselő/politikus. Érdekes, hogy más felsőfokú képesítést igénylő szakmákat (pl. mérnök, bankár, építész) csak elvétve jelöltek be a diákok. A középfokú végzettséget igénylő hiányszakmák említésében a kőműves, ács, festő, bádogos, asztalos, vendéglátós és tűzoltó foglalkozások tűntek fel. Az egyetlen kirívó eset Győré, ahol a leggyakrabban a gyári munkást mint hiányszakmát említették a diákok.

A felmérésben részt vett diákok helyes ismeretekkel rendelkeznek a nemek munkanélküliséggel való érintettségéről. A válaszok csak kis regionális különbségeket mutattak. Zalaegerszegen, Kiskunhalason, Hajdúnánáson és Sopronban a válaszadók nagy arányban a nőket jelölték meg, mint azt a nemet, amelyet jobban érint a munkanélküliség. Veszprémben ez az arány 50-50 százalék volt, Komáromban pedig a mérleg a férfiak oldalára dőlt. A megkérdezettek többsége összességében mégis a nőket választotta, helyesen (*1. táblázat*).

**1. TÁBLÁZAT: A megkérdezettek véleménye a nemek munkanélküliséggel való veszélyeztetettségével kapcsolatban (fő)**

| **Melyik nemet érinti inkább a munkanélküliség?** | **Zalaegerszeg** | **Kiskunhalas** | **Hajdúnánás** | **Veszprém** | **Komárom** | **Győr** | **Sopron** | **Összesen:** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nőket | 18 | 15 | 20 | 11 | 11 | 6 | 7 | **89** |
| Férfiakat | 6 | 9 | 4 | 11 | 13 | 4 | 2 | **50** |
| Mindkettőt | - | - | - | - | 2 | - | - | **2** |
| Nem válaszolt | - | - | - | 2 | - | - | - | **2** |
| Összesen | | | | | | | | **143** |

Forrás: Saját szerkesztés

Megkértük a diákokat arra, hogy rangsorolják 1-től 6-ig azt, hogy véleményük és ismereteik szerint, az egyes iskolai végzettségű munkavállalókat milyen mértékben veszélyezteti a munkanélküliség. E tekintetben nem voltak jellemző különbségek a városok között, és a tanulók helyes válaszokat adtak (*2. táblázat*).

**2. TÁBLÁZAT: Az iskolai végzettség és a munkanélküliség esélyének összefüggése (fő)**

| **Rangsorold 1-6-ig, hogy az egyes iskolai végzettségűeket mennyire érinti a munkanélküliség?<br>1 – legkevésbé érinti<br>6 – leginkább érinti** | **Zalaegerszeg** | **Kiskunhalas** | **Hajdúnánás** | **Veszprém** | **Komárom** | **Győr** | **Sopron** | **Összesített rangsor** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 általánosnál kevesebb | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | **6** |
| 8 általános | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | **5** |
| Szakiskolai | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| Szakközép-iskolai | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | **2** |
| Gimnáziumi | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | **3** |
| Egyetemi/ főiskolai | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **1** |

Forrás: Saját szerkesztés

Összességében elmondható a kialakult rangsorokról, hogy minden csoport a 8 általános iskolai végzettséggel sem rendelkezőket tartja a munkanélküliség által leginkább veszélyeztetettnek, míg az egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezőket úgy ítélik meg, mint akik a legkevésbé fenyegetettek a munkanélküliség veszélyétől. A 8 általános iskolai végzettségűek majdnem egységesen a második legveszélyeztetettebb csoportnak számítanak. A rangsorban a második, harmadik és negyedik helyen álló csoportok városonként eltérő, de nem kiemelkedő középfokú iskolai végzettséghez kapcsolódnak.

Kérdésünkre, hogy mi az oka a munkanélküliségnek, városonként különböző válaszok érkeztek, amelyben tetten érhetők a regionális munkaerő-piaci különbségek, és megállapítható, hogy a diákok világosan látják a jelenlegi munkaerőpiac problémáit is, az oktatási kibocsátás és a munkaerőpiac igényei közötti összefüggéstelenséget, az alkalmazott passzív foglalkoztatáspolitikai eszközök kis hatékonyságát, valamint az alacsony munkavállalói mobilitási hajlandóságot.

Zalaegerszegen sok fiatal szerint kevés az álláslehetőség, illetve szóba került a létszámleépítés fogalma is. Többen megjegyezték, hogy „haldoklik" a húsipar, és a ruhagyár is megszűnt, ezért van sok munkanélküli a városban.

Kiskunhalason kevésnek ítélik a diákok a munkáltatók tőkéjét, és véleményük szerint ezért nem tudnak a munkáltatók több embert alkalmazni. A képzési problémák között

a szakképzetlenség és az aluliskolázottság vetődött fel, valamint megemlítették a megfelelő nyelvtudás hiányát is. Mindkét városban elhangzott olyan vélemény is, hogy a szakmatanulás nem felel meg a munkaerő-piaci igényeknek.

Hajdúnánáson 20 fiatal szerint az a fő probléma, hogy a munkáltatók érettségit, diplomát kérnek olyan munkákhoz is, amelyekhez nem lenne szükséges. Volt, aki a politikai helyzetet és a városvezetést okolta, a megkérdezettek egyharmada szerint pedig túl magas a segély, azért nem mennek dolgozni az emberek.

Komáromban többen a Szlovákiából behozott olcsó munkaerőt okolják a munkanélküliségért. Számos vélemény szerint csak betanított munkásokat keresnek, alacsony bérért.

Győrben és Veszprémben a munkanélküliség okaként említették a diákok a dolgozni nem akaró munkavállalókat, a szakmán belüli túltelítettséget és az állásokra való túljelentkezést. Győrben több tanuló a korrupciót okolta a munkanélküliségért. Veszprémben néhány fiatal véleménye az, hogy az emberek nem hajlandóak sokat utazni egy munkahely miatt.

Sopronban (a hajdúnánási diákokkal ellentétben) többen vélték úgy, hogy kevés cég keres diploma nélkül szakembereket. Megjelent még a munkanélküliség okai között a nyelvtudás hiánya és egyes szakmák telítettsége is. Számos válaszadó szerint túl kicsi a város, és nincsenek gyárak és nagyvállalatok (mert Sopron az idegenforgalomra szakosodott), ezért van munkanélküliség.

Az elemzés arra is kiterjedt, hogy ismernek-e a középiskolások olyan intézményt, amely a munkanélküliekkel foglalkozik, ahová segítségért fordulhatnak a munkanélküliek. Ebben a tekintetben jellemzőek a regionális különbségek, hiszen csak Hajdúnánáson és Zalaegerszegen tudták helyesen megnevezni a tanulók a munkaügyi szervezet nevét, a többi településen igen tájékozatlannak bizonyultak a diákok (*3. táblázat*).

A megkérdezettek 36 százaléka, azaz 51 tanuló egyáltalán nem ismer olyan intézményt, amely munkanélküliekkel foglalkozik (legkevésbé ismeretes Komáromban és Veszprémben). 29 százalék viszont (41 fő) helyesen a Munkaügyi Kirendeltséget/Központot nevezte meg (legtöbben Zalaegerszegen és Hajdúnánáson). 19-en (13%) Munkaügyi Hivatalként emlékeztek az intézmény nevére, 9 személy pedig (6%) ismer ilyen intézményt, de nem tudja a nevét.

**3. TÁBLÁZAT: A munkanélküliekkel foglalkozó intézmények megnevezései (fő)**

| Ismersz olyan intézményt, ami a munkanélküliekkel foglalkozik? Ha igen, nevezd meg! | Zalaegerszeg | Kiskunhalas | Hajdúnánás | Veszprém | Komárom | Győr | Sopron | Összesen: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Munkaügyi Kirendeltség/Központ | 16 | 3 | 16 | 3 | 1 | - | 2 | **41** |
| Munkaügyi Hivatal | - | 5 | 5 | 9 | - | - | - | **19** |
| Munkanélküli Hivatal | - | 1 | - | - | 2 | - | - | **3** |
| Munkanélküli Központ | - | - | 2 | - | - | - | - | **2** |
| Munkanélküli Iroda | - | 1 | - | - | - | - | - | **1** |
| Polgármesteri Hivatal | - | - | - | - | - | 1 | - | **1** |
| Munkaközvetítő iroda/cégek | - | - | - | - | 2 | - | 2 | **4** |
| Ismer, de nem tudja a nevét | - | 6 | - | - | - | 3 | - | **9** |
| Nem ismer | 8 | 6 | 2 | 10 | 16 | 6 | 3 | **51** |
| Nem válaszolt | - | 1 | - | 1 | 4 | - | - | **6** |
| Egyéb | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 2 | **6** |
| Összesen | | | | | | | | **143** |

Forrás: Saját szerkesztés

A munkanélküliek számának csökkentésére is kértünk ötleteket a megkérdezett diákoktól, ebben nem mutatkoznak regionális eltérések. A legtöbben munkahelyteremtéssel próbálkoznának. Voltak, akik ezt konkrétan gyárak létesítésével, több multinacionális cég behívásával vagy közmunkák szervezésével kívánnák elérni. Minden csoportnál megjelent az átképzések és továbbképzések, valamint a szakmatanulás, továbbá a képzések támogatása, ami a diákok megfelelő tájékozottságára utal. Alacsony arányban ugyan, de néhányan a segélyek csökkentésével motiválnák a munkavállalókat, hogy munkába álljanak.

A válaszadók elképzelései majdani munkavállalásuk települését illetően igen változatosak, de mellőzik a regionális sajátosságokat. A megkérdezettek 20 százaléka Budapestre szeretne költözni, ez az osztályoknak átlagosan a 21 százalékát jelenti. (A legalacsonyabb a soproni és a komáromi 11%-os átlag volt, a legmagasabb pedig a győri 40%.) Az indoklásokban szerepelt, hogy Budapest a lehetőségek városa, és ott „pörög az élet". A válaszadók legkisebb arányban (6%) választották a helyben maradást. Mostani lakóhelye közelében a válaszadók 23 százaléka szeretne maradni. Ez alacsony hajlandóságot mutat a mobilitásra, ami a mai munkaerőpiac egyik legnagyobb problémája.

A más országba való költözés „sláger" a fiatalok körében, mert Hajdúnánás kivételével minden osztályban ezt választották a legtöbben. Az indoklások két fő témakör köré csoportosultak: több és jobb álláslehetőséget, illetve a jobb megélhetést emelték ki a válaszadók. A fiatalok többsége biztosra veszi, hogy külföldön több esélye van álomálláshoz jutni, többet fognak keresni, és magasabb színvonalon fognak élni, mint Magyarországon.

33 főből 12-en Nagy-Britanniát tűzték ki új lakóhelyüknek, az Amerikai Egyesült Államokat 7-en említették.

Adódott a kérdés, hogy a megkérdezettek beszélnek-e valamilyen idegen nyelvet, e kérdésre 98 százalékos volt az „igen"-ek aránya.

Egyik kérdés az érettségi vizsga teljesítése utáni terveket térképezte fel. Válaszlehetőségként a tanulni, illetve dolgozni kategóriák voltak megadva (*4. táblázat*). E tekintetben nem jellemzőek a regionális különbségek.

**4. TÁBLÁZAT: A középiskolások tervei (fő)**

| **Mik a terveid a végzés után?** | **Zalaegerszeg** | **Kiskunhalas** | **Hajdúnánás** | **Veszprém** | **Komárom** | **Győr** | **Sopron** | **Összesen:** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tanulni | 24 | 20 | 25 | 24 | 20 | 7 | 8 | **128** |
| Dolgozni | 1 | 3 | 0 | 0 | 5 | 3 | 1 | **13** |
| Nem válaszolt | - | 1 | - | - | - | - | - | **1** |
| Nem tudja | - | - | - | - | 1 | - | - | **1** |
| Összesen | | | | | | | | 143 |

Forrás: Saját szerkesztés

A válaszokból kitűnik, hogy komoly eltérés mutatkozik a továbbtanulás és a munka világában való elhelyezkedés szándéka között, mert míg 89 százalék az érettségi után is tanulni akar, addig összesen 9 százalék válik majd tervei szerint aktív munkavállalóvá.

A felsoroltakon kívül további érdekes – a regionális különbségeket alátámasztó – megállapítások derültek ki a válaszokból:

A Nyugat-Dunántúl régióból érkező válaszok alapján is leszűrhető, hogy számos gyár megszűnt az elmúlt években, amelynek következtében nagyobb tömegeket bocsátottak el. A bezárt gyárak helyére nem települtek újak, a magánvállalkozók pedig anyagi problémáik miatt nemhogy diplomásokat, még szakmunkásokat is csak alacsony számban tudnak foglalkoztatni. Megmutatkozott, hogy a húsipar nehézségei a Zalaegerszeg környékén élő munkavállalók nagy számát érinti.

A Dél-Alföld régióból érkező válaszok szintén azt fejezik ki, hogy sok munkahely szűnt meg az elmúlt hónapokban, és különösen a kórházi dolgozók nagyszámú leépítése miatt nőtt a munkanélküliek száma. Komoly problémát jelent továbbá a folyamatos privatizáció és a sorozatos iskolabezárások. Mivel a régióban élő munkavállalók nagy aránya a mezőgazdaságból él, a fiatalok állami támogatásokat és programokat várnak az érintett réteg megsegítésére a jobb megélhetés érdekében.

Az Észak-Alföld régióban élő diákok úgy vélték, hogy a rossz gazdasági helyzet következménye a munkanélküliség. Ebből eredően az egyéni vállalkozók finanszírozási problémákkal küzdenek és a diplomás munkaerő inkább más városban, vagy régióban vállal munkát. Elképzelésük szerint ezt a problémát, valamint a szakképzettek elhelyezését új gyárak létesítésével kellene megoldani.

A Közép-Dunántúlról érkezett válaszok azt tükrözik, hogy komoly problémát jelent a külföldi munkaerő nagyarányú alkalmazása a térségben. Ezt még fokozzák a pénzhiány miatt bekövetkező létszámleépítések, így a szolgáltatási szektoron kívül nehezen lehet elhelyezkedni. A helyi gyárakba pedig csak betanított munkásokat keresnek, ezért a képzettebb munkaerő más régióban kényszerül állást keresni.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány Magyarország 7 különböző városában (4 régióban) élő, középiskolai éveik végén álló fiatalok munkaerő-piaci tájékozottságát elemzi regionális szempontból. A vizsgálat hipotézisei közé tartozott, hogy a különböző városokban élő középiskolások munkaerő-piaci ismeretei szerkezetileg és mennyiségileg eltérést mutatnak, továbbá, hogy a regionális gazdasági és munkaerő-piaci különbségek tükröződnek majd a fiatalok válaszaiban.

A felmérés eredménye: a jövendő munkavállalók elfogadható mértékben tájékozottak, de vannak területek, amelyek feltétlen hiánypótlásra szorulnak, a regionális gazdasági és munkaerő-piaci különbségek tükröződtek a fiatalok válaszaiban. A mintában résztvevők megfelelő jártassággal bírnak a munkanélküliség kialakulásának időpontjáról, a munkanélküliek számáról, felismerték a hazai munkaerőpiac egyik nagy problémáját (az átképzések és továbbképzések, valamint a szakmatanulás, a képzések támogatásának szükségességét), jellemző rájuk is – miként majdnem a teljes munkaerőforrásra – az alacsony mobilitási hajlandóság. Mindenképpen szembetűnő azonban, hogy a megkérdezettek egyharmada nem ismeri a munkaerő-piaci intézményeket.

Bizonyos kérdésekre városonként más-más választ adtak a fiatalok. Ezek az eredmények nagy arányban tükrözik a szakirodalomban kifejtett régiós és területi munkaerő-piaci különbségeket, tehát a vizsgálat erre irányuló feltevése beigazolódott.

## MEGOLDÁSI IRÁNYOK

Számos kutatás eredményei világítottak már rá arra, hogy középiskolában és a felsőoktatásban is helyet kellene szorítani a fiatalok tájékoztatására a munkaerőpiac állapotáról, arról, hogy bizonyos szakmák milyen mértékben telítettek, milyen kompetenciákat igényelnek.

A fiatalok munkaerő-piaci tájékoztatását a regionális munkaügyi központok és azok kirendeltségei, valamint a középiskolák szoros együttműködésben végezhetnék. Nem az a cél, hogy a fiatalok részletesen megismerjék az aktuális munkaerő-piaci helyzetet, csak rá kell vezetni őket, hogy ha tájékozódnak helyi, kistérségi, regionális vagy országos szinten a hiányszakmákról, a túlképzés mértékéről, az elavult szakmákról, az új programokról, akkor későbbi elhelyezkedésükhöz szükséges, hasznos információkat nyerhetnek. Fel kell hívni a figyelmüket, arra, hogy készüljenek fel a munkavállalásra, tájékozódjak, mielőtt döntenek, és döntéseik legyenek megalapozottak, a biztos cél elérésének érdekében. Tudniuk kell, hogy napjainkban elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulás szemlélete és gyakorlata, és a dinamikusan változó munkaerőpiachoz való alkalmazkodás.

A vizsgálatból az is jól látszik, hogy a regionális kutatásoknak napjainkban több tényező is különös aktualitást ad. Ez tehát a regionális politika egyik megoldandó feladata.

A társadalom feladata pedig az, hogy nyitott szemmel járó, megalapozott döntéseket hozó, alkalmazkodni tudó fiatalokat neveljen, s ez alapvetően a megfelelő szemléletű oktatáspolitika, gondosan felépített és szervezett oktatási rendszer és a családi kereteken belül zajló információátadás eredményeként jöhet létre.

## FORRÁS

Csehné Papp I. (2007): *Regionális és foglalkoztatási különbségek a rendszerváltástól napjainkig*. IV. Európai kihívások nemzetközi tudományos konferencia, Szeged.

Csehné Papp I. (2008): *Spatial labour market processes*. Bulletin of the Szent István University, Gödöllő, special issue.

Engler Ágnes

# Tanulmányi pályafutás a magánéleti tervek tükrében

*A tanulmány a felsőoktatásban tanuló fiatalok terveit vizsgálja. A családalapítást halasztó magatartásuk összefüggésben van a tanulóévek meghosszabbodásával, ami a hagyományos életút differenciálódásának egyik szegmense. A tanulmány az egyetemeken és főiskolákon tanuló fiatalok vizsgálatával arra keresi a választ, vajon a fiatal férfiak és nők hogyan gondolkodnak privát jövőjükről, illetve hogyan egyeztetik azt össze karriertervükkel. További kérdésünk, vajon a nemi szerepek változásának szükségszerű velejárója-e a hagyományos családmodell elvi megkérdőjelezése, és a karrier prioritásának biztosítása a felnövekvő értelmiségi generáció jövőterveiben.*

A vázolt problémakör feltárásában első megközelítésben a 18–24 éves korosztályba tartozó fiatalokra fókuszáltunk, az eredmények birtokában a karrier- és magánéleti terveiket már részben beteljesítő, idősebb hallgatók vizsgálata nyújt majd teljes képet a kutatási kérdések megválaszolásához.[1]

Az európai társadalmakat általában jellemző demográfiai válság egyik okozója a fiatalok családalapításának időbeli kitolódása. A fiatalok halasztó magatartása összefüggésben van a tanulóévek meghosszabbodásával, ami a hagyományos életút differenciálódásának egyik szegmense. A felsőfokú intézmények hallgatói annak a fiatal felnőtt korosztálynak a tagjai, akik családalapítás szempontjából ideális életkorban vannak.

## AZ EGYETEMEK ÉS FŐISKOLÁK HALLGATÓINAK JÖVŐIRÁNYULTSÁGA

A felsőoktatásban tanuló fiatalok jövőképét elsősorban a szakmai tervek szemszögéből szokás szemrevételezni. A felsőoktatás résztvevőinek vizsgálata nélkülözhetetlen a tanulmányi időszakra vonatkozó jellemzők szempontjából, ilyen például a tanulói stratégiák Severiens–Ten Dam 1998), motivációk felmérése (Veroszta 2009), illetve a kimeneti oldalon lényeges információkat nyújt a munkaerő-piaci elhelyezkedés (Garai et al 2010). Az országos felmérések mellett a tanulmányban bemutatott kutatást érintő régióban (az ún. „Partiumban") számos hallgatói vizsgálat zajlott, a teljesség igénye nélkül néhány kutatási elemzés témaköre: regionalitás és tanulás (Kozma 2010), hallgatói közösségek (Pusztai 2011),

1 A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

hallgatók kulturális fogyasztása (Németh 2009), olvasási szokások (Kóródi 2005), hallgatók időfelhasználása (Bocsi 2008) és szabadidős tevékenysége (Bacskai 2006), internetezési szokások (Molnár 2010), a felsőoktatásban tanulók gender szempontú (Leathwood 2006; Fényes 2009) és demográfiai vizsgálata (Engler 2006).

Jelen tanulmányban olyan új megközelítést alkalmazunk, amelynek során a hallgatók felsőfokú tanulmányait magában foglaló karrierútját a fiatalok magánéleti terveinek fényében elemezzük. A hallgatók házassági és gyermekvállalási terveit vesszük alapul, illetve ezeknek a magánéleti eseményeknek prognosztizálását a jövőtervek között. Érdeklődésünk középpontjában a tanulói eredményesség, a hallgatói habitus, a tanulási aspiráció áll a családalapítási hajlandóság függvényében, mivel feltételezzük, hogy a szakmai karrierútba invesztált erőforrásokat nagyban befolyásolja a magánéleti jövőtervek jellege és időzítése. A felsorolt szempontok egybecsengenek a Vermunt-féle (1996) tanulási stílusok három „állomásával": a tanulás céljával (orientáció), a tanulás fenntartásával (reguláció) és a tanulói úton való áthaladással (processzió). További feltevésünk, hogy a férfi és nőhallgatók eltérően gondolkodnak a jövő mindkét szegmenséről, hiszen a nők tudatában vannak a magánéleti eseményekből (ti. gyermekvállalás) eredő szakmai karriertörésnek.

A fiatalok életpályájában dominanciaeltolódás érzékelhető. A korábbi lineáris életutat (tanulás, családalapítás, munkavállalás) felváltotta az összetettebb, párhuzamos szakaszokat tartalmazó életút (Wyn–Dwyer 2006). A „meghosszabbodott fiatalkorúságnak" vagy „koraérett fiatalságnak" nevezett új életút-mintázatok az elmúlt évtizedekben lezajlott gazdasági, társadalmi folyamatok következménye (Rossi 2009). A posztadoleszcencia jelensége magában foglalja a szülői házról való leválás elmaradását; megkülönböztetjük a jogi értelemben vett leválást, a közös fedél alóli leválást, anyagi és pénzügyi területen végbemenő leválást, az önálló döntéshozatal és az öntudatosulás létrejöttét (Vaskovics 2000). A leválás elmaradásával együtt jár (vagy éppen okozója annak) a mi szempontunkból fontos tanulási szakasz kitolódása. Témánk szempontjából szintén releváns a saját család alapításának időbeli kitolódása, ami szintén egy leválási dimenzió lehet megvalósulása esetén (Máder 2009).

A nők esetében, a társadalmi nemi szerepükből adódóan a tanulás és a családalapítás kezdetének elhúzódása még inkább összefügg, hiszen az évekig tartó képzési szakaszt követően a szakmai gyakorlatszerzés (és a biztonságos munkaerőpiac-elhagyás megalapozása) meghatározó mértékben, akár évtizedben mérhetően tolják ki a családalapítás fázisát. A gazdaságilag aktív népesség körében a fiatal felnőttek korcsoportjaiban jól kimutatható ez a változás, mivel a magasabb aktivitási ráta áthelyeződött a 25–29 éves korosztályra, míg korábban (kilencvenes évek eleje) a huszonévesek gazdasági aktivitása volt alacsonyabb a korábbi gyermekvállalás miatt (Nagy 2000). A hallgatók vizsgálata során mindezeket figyelembe véve tekintettel leszünk az adatok elemzése során a válaszadók nemi hovatartozására.

## A FIATALOK MAGÁNÉLETI TERVEI

A továbbiakban bemutatott elemzések és eredmények a TERD-kutatás adatbázisának felhasználásával készült.[2] A kutatásba bevont nappali tagozatos alapképzésben tanuló hallgatók száma 1361, a minta karokra és intézményekre reprezentatív.[3] A kérdőív számos területet vizsgált, például a hallgatók tanulmányi előmenetelét, kulturális magatartását, szabadidő-eltöltését, munkaattitűdjét, és egy kisebb kérdésblokkban, a magánéleti tervekre (konkrétan a házasodási és gyermekvállalási elképzelésekre) vonatkozó elgondolását.

A magyar társadalomban végzett kutatások egyöntetűen kimutatják, hogy nemzetünk családcentrikus, a családot, a gyermeket értéknek tartja (ld. többek között Pongrácz–Spéder 2002; Blaskó 2006). A felsőoktatásban tanuló fiatalok hasonló gondolkodását az *1. táblázat* szemlélteti. A nagymintás felmérésben elenyésző azoknak a fiataloknak a száma, akik egyáltalán nem szeretnének házasságot kötni. Ez az eredmény figyelemre méltó az alternatív párkapcsolati formákat egyébként előnyben részesítő fiatal felnőttek esetében. Sőt, a gyermekvállalás egyik feltételének is magas arányban (35-38%) jelölték meg a tradicionális párkapcsolatot. A fiatal értelmiségiek számára tehát nemcsak „egy papírt" jelent a hivatalos ceremónia, hanem biztonságot és stabilitást nyújt a közös élethez.

**1. táblázat: A hallgatók családalapításra vonatkozó jövőtervei nemek szerint, százalékban (N=1339)**

| | Az esemény időzítése (feltétele) | Férfi hallgatók | Nő-hallgatók |
|---|---|---|---|
| Házasságra vonatkozó tervek | egyáltalán nem akar házasodni | 3,7 | 4,4 |
| | államvizsga után azonnal | 10,5 | 10,3 |
| | néhány év munka után | 41,2 | 41,8 |
| | karrierépítés után* | 20,5 | 15 |
| | egy bizonyos kor elérése | 6,8 | 5,3 |
| | megfelelő partner megtalálása | 25,1 | 29,7 |

2 A kutatás címe: The Impact of Tertiary Education on Regional Development (OTKA T-69160), 2008. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Kozma Tamás és Dr. habil. Pusztai Gabriella.

3 A kutatásban részt vevő felsőoktatási intézmények a következők: Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanárképző Főiskola (Debrecen), Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregszász), Partium Keresztény Egyetem (Nagyvárad), Nagyváradi Állami Egyetem (Nagyvárad), és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozata (Szatmárnémeti).

| | Az esemény időzítése (feltétele) | Férfi hallgatók | Nő-hallgatók |
|---|---|---|---|
| Gyermekvállalásra vonatkozó tervek | házasságkötés | 35,4 | 38 |
| | megfelelő partner megtalálása | 43,6 | 44,1 |
| | biztos jövedelem | 62,7 | 67,8 |
| | saját lakás** | 29,2 | 37,3 |
| | szakmai karrier | 8,2 | 10,9 |
| | egy bizonyos kor elérése*** | 4 | 10,2 |
| N | | 399 | 940 |

Szignifikanciaszintek: * 0,02 **0,007 ***0,000

Szintén meglepően magas azoknak a hallgatóknak az aránya – férfiaknál és nőknél egyaránt 10 százalék –, akik az államvizsga után azonnal kívánnak házasodni. Valószínűleg ezek a fiatalok viszonylag biztos párkapcsolattal rendelkeznek (vagy a közeljövőben várják ennek bekövetkeztét), és hivatalossá kívánják tenni kapcsolatukat. Láthatóan magas viszont azok száma, akik kizárólag a megfelelő partnerre várnak (25-30%), ami egyedüli akadálya az esküvőnek. A válaszadók többsége a munkavégzéshez köti a családalapítást. Elsősorban egzisztenciális okokat sejthetünk mögötte: a felmérések alapján elmondható, hogy a családalapítás feltételeként a saját lakást és biztos munkahelyet jelölik meg a fiatalok (ld. pl. az Ifjúság 2000 kutatást). Vizsgálatunkban az első gyermek megérkezéséhez a biztos jövedelmi helyzet tűnik a legfontosabbnak (62-67%), a saját lakás megléte a fiatalok harmadának, különösen a nőknek elengedhetetlen feltétel.

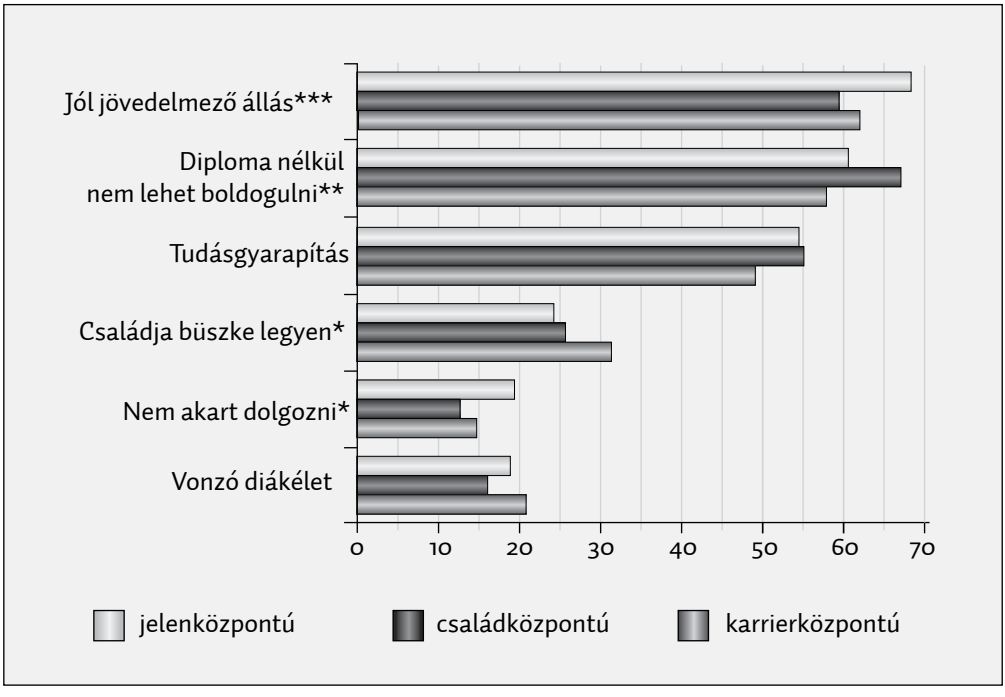
A nők számolnak továbbá az életkori sajátosságokkal, amely a házasságkötés időpontjában nem, de – értelemszerűen – a gyermekvállalásban behatároló tényező. Az „egy bizonyos kor elérése" első megközelítésben a gyermek megszületésének késleltetését sugallja. Elgondolásunk szerint a szignifikáns különbség (az elsősorban biológiai determináltságból fakadó) nemi szerepekre vezethető vissza, azaz a nők terveikben nem a végsőkig tolják ki a gyermekvállalás időpontját, hanem az ideálisnak vélt életkor elérésével kezdik meg a reprodukciót. Ezt összefüggésbe hozzák a szakmai életpályájukkal, de nem a karrierépítés előtérbe helyezésével. Látjuk, hogy a nők számára a karrier nem jelentős befolyásoló tényező a magánéleti tervezésben. A munkaerőpiacon eltöltött időszak vélhetően más szempontból kap hangsúlyt, mégpedig az egzisztencia megalapozása, gyakorlat szerzése és a gyermekszülés céljából történő biztos munkaerőpiac-elhagyás miatt. Egy öt évvel korábban készült felmérésben (Engler–Bocsi 2005) a nemek közötti eltérés sokkal erőteljesebb volt, mivel a férfiak a nőkhöz képest háromszor annyian választották a karrier fontosságát, míg itt kisebb az eltérés. A nemek jövőterveinek közeledését látjuk a házasság időbeli tervezésében, ahol szintén meghatározóbb volt a különbség, mivel a nőhallgatók sokkal korábban terveztek házasságot.

## A MAGÁNÉLETI ÉS A SZAKMAI JÖVŐTERVEK ÖSSZEFÜGGÉSE

A családalapításra és magánéleti tervekre vonatkozó változók bevonásával klaszteranalízis során három különböző alminta jött létre, amelyeket a domináns jövőorientáció alapján neveztünk el. A családcentrikusak esetében (a minta 40%-a) a családalapítás élvez prioritást, a karriercentrikusak (21%) a szakmai utat építik ki először, míg a jelencentrikusak (39%) olyan bizonytalannak tűnő csoport, amelynek tagjai nem foglalkoznak a jövő tervezésével. Korrelációt a klaszterek esetében a nemmel, a karral, a szülők végzettségével és gazdasági aktivitásával, valamint a vallásossággal tapasztaltunk. A nők 46 százaléka családcentrikus, 33 százaléka jelenközpontú, a férfiaknál a jelenközpontúság dominál (50%), a másik két klaszterben egyenlő arányban vesznek részt. Szintén erős szignifikáns különbség jellemzi a kari megoszlást, a határon túli fiatalok leginkább tradicionális gondolkodásúak, 60-80 százalékban családközpontúak. A szülők iskolázottságának és gazdasági aktivitásának emelkedésével növekszik a hallgatók bekerülésének esélye a karriercentrikusak csoportjába. A vallásosság éppen ellentétesen hat, a rendszeres templomba járók nagy valószínűséggel a családcentrikusak közé tartoznak, míg a vallásukat nem gyakorlók vagy nem vallásosak inkább a karrier irányába mozdulnak.

A hallgatók eredményességét a tanulmányi teljesítményük mellett egyéb mutatókkal is jellemezzük, figyelembe vesszük azokat a tényezőket, amelyek jelzésértékűeknek bizonyulnak a tanulási attitűdök kapcsán. Ilyen mutató a felsőfokú tanulmányok megkezdésének indoka, ami a szakmai karrier kiindulópontján meglévő motivációs készletről árulkodik. Az *1. ábrán* látható, hogy a hallgatók számára döntően a munka világából érkező, külső motívumok domináltak az érettségit követő tanulmányi döntésekben. Erős szignifikáns összefüggés mutatja, hogy a diploma kedvező munkaerő-piaci konvertálását a karrierközpontúak remélték a legnagyobb mértékben, a legkevésbé a családközpontú fiatalokat ösztönözte ez a szempont. Ez utóbbi csoport sokkal inkább kredencinalista szemlélettel bírt, úgy érzékelve, hogy a munkaerő-piaci beilleszkedéshez ez szükséges. A két klaszterbe tartozók indítéka tehát már a felsőfokú oktatásba lépéskor elkülönül: a karrierszemléletűek a felsőfokon megszerzett tudás anyagi, gazdasági előnyeit predesztinálták, míg a családközpontúak a társadalmi mobilitás lehetőségét, esetleg a társadalmi elvárást érzékelték.

**1. ábra: A felsőfokú továbbtanulás okai, százalékban (N=1355)**




Szignifikanciaszintek: * 0,02–0,04 **0,007 ***0,000

Érdekes eredmény, hogy a fizetett munkavállalás késleltetését éppen a karrierközpontúak jelölték be legnagyobb arányban a tanulás megkezdésének okaként. Amennyiben feltételezzük, hogy ez nem „munkakerülés", lustaság vagy céltalanságból fakadó parkoltatási szándék, akkor tudatos karrierszemléletet gyaníthatunk: megfelelő tudás megszerzésében látják biztosítottnak a jól jövedelmező munkavégzést. Ezt a vélekedést alátámasztja, hogy leginkább az idetartozó tanulók bizonyultak aktívnak a középiskolai évek alatt: szignifikánsan nagyobb arányban kapcsolódtak be tudományos körök munkájába, vettek részt tanulmányi versenyeken, ők jártak nagy számban felvételi előkészítőre.

A csoportok közül a jelenközpontúak továbbtanulási ösztönző ereje kapcsolódik legerősebben a családi háttérhez. E mögött valószínűleg a család társadalmi státuszának megőrzése vagy előmozdítása rejlik, de jól kifejezi a klaszter jellemzőjét, a döntés jelenében részt vevő egyének és vélemények dominanciáját. (Ezt erősíti az a tény is, hogy számukra a diákélet fenntarthatósága, a munkába lépés kitolása is lényeges momentum.) Az egyetlen felkínált belső motívumot, a tudás gyarapítását, a hallgatók mintegy fele jelölte meg, a klaszterek között jelentős eltérést ebben nem tapasztaltunk (a családközpontúak és a karrierközpontúak 54-55%-a, a jelenközpontúak 49%-a). A hallgatók

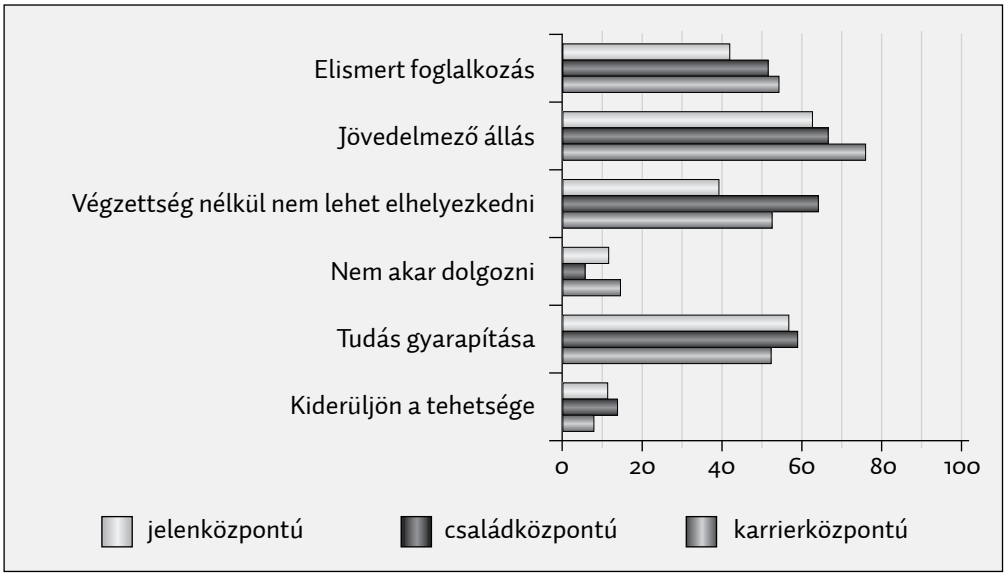
tudásgyarapodásának egyik mutatója a félévi tanulmányi átlag. A megkeresés idején felvett adatok alapján elmondható, hogy a klaszterek között nincs számottevő különbség: a magyarországi intézményekben tanulók közül a jelencentrikusak átlaga 3,7, a családközpontúaké 3,9, a karriert előtérbe helyezőké 3,8. A határon túl tanulóknál a sorrend: 7,4-7,3-7,8, ahol a családot központba helyezők eredményessége inkább kimagaslik, mint határon belül.

A felsőoktatásban eltöltött évek alatt végzett „önkéntes" tudásgyarapítás egyik módja a szakkollégiumi tagság, ez leginkább a karrierközpontúakat jellemzi (17%, szemben a másik két csoport 12%-ával). Az említett klaszter tagjai más tudományos területen is kiemelkedő munkát végeznek: hazai és külföldi konferenciákon szignifikánsan magasabb arányban vesznek részt mint társaik (részvételük 30% körüli, a családközpontúaknál mintegy 20%, a jelenközpontúaknál ez alatt). Mindez nemcsak a megvalósult, hanem a tervezett munkásságra is igaz, hiszen a tudományos tevékenységet még nem végzett, karriert előtérbe állítók jóval magasabb arányban szeretnék ezt megtenni (nemzetközi konferenciára harmaduk menne, a másik két csoportnál csupán 4-5%). A karrierközpontúak jeleskednek a TDK-dolgozatok írásában, tudományos ösztöndíjak birtoklásában, aktívak a publikálásban és a demonstrátori pozíciókban. A másik két csoport tőlük hasonló arányban elmaradva végzi ezeket a – tanulmányi feltételekhez nem kötött – feladatokat.

Úgy tűnik, a karrierépítők tudományos aktivitása határozott célokat takar, mivel a diploma megszerzése után legtöbben folytatni kívánják tanulmányaikat. Ebbe a klaszterbe tartozó hallgatók 56 százaléka mindenképp másoddiploma megszerzésére törekszik, vagy egyéb módon folytatja a tanulást, mindössze egytizedük biztos a végzést követő munkába állásban. A továbbtanulási tervekben leginkább a jelenközpontúak tűnnek bizonytalannak, 40 százalékuk még nem tudja, mit tesz a diploma birtokában. A biztosan továbbtanulók aránya azonban sokkal magasabb, mint a munkába igyekvőké (47%–12,8%). Hasonló a helyzet a családközpontúaknál, ahol azonban a többi csoporthoz képest magasnak mondható azok aránya, akik a végzés után biztosan munkát keresnek (15%); ez természetesen egybevág a klaszterbe tartozók korai családalapítási terveivel.

A diploma megszerzését követő tanulás indítéka mindhárom csoportnál elsődlegesen a kedvezőbb jövedelem, a karrierközpontúak szignifikánsan nagy arányban, közel 80 százalékban választották ezt az okot (*2. ábra*). Esetükben a korábban elmondottak jelennek meg a további motívumoknál is, mivel az anyagiakon kívül fontos számukra a minél későbbi munkába lépés, a társadalmi presztízs, viszont a belső indítékok (tudás, tehetség) háttérbe szorulnak. A primer motívumok a családközpontúak számára lényegesek, de a diploma feltétlen birtoklása ismét kiugró mértékben bír jelentőséggel.

**2. ÁBRA: A diplomaszerzést követő továbbtanulás oka a jövőtervek szerint (százalék)**




A jelenközpontúak indítéka nehezebben megragadható. Látható, hogy a többi csoporthoz képest magas a belső ösztönzés által vezéreltek aránya, de a munka elkerülése is cél. Jövőterveikhez közelebb kerülhetünk, ha megnézzük, mit tartanak fontosnak majdani állásukban. Meglepő módon a fontossági skála élén a jó hangulatú munkahely igénye áll, ami a másik két csoporthoz képest szignifikánsan magasabb értékkel bír, a második helyen a biztos állás végzett. Úgy látszik tehát, hogy a jelenközpontúak számára a munkavállalásban is az adott pillanatban fennálló körülmények fontosak.

A karrierorientáltak ideális munkahelye magas keresettel járó, biztos állás, ahol megfelelő az előrejutás és változatos a munkavégzés. Ezt külföldön is szívesen megkeresik, mivel közel 30 százalékuk hosszabb, 15 százalékuk rövidebb ideig készül más országban munkát vállalni. A családközpontúak számára a biztonság szintén lényeges, de a materiális jellemzők helyett olyan keresési feltételek dominálnak, mint a másokon való segítség, a társadalmi hasznosság, a sikerélmény. A családot előtérbe helyező hallgatók szignifikánsan magasabb arányban maradnak határainkon belül (sign.=0,001), harminc százalékuk tervezi a külföldi tapasztalatszerzést.

## ÖSSZEGZÉS

A hallgatók magánéleti terveit és szakmai pályafutását összehasonlító vizsgálatot három klaszter létrehozásával elemeztük, mivel a társadalmi nemek összevetésében nem találtunk jelentős eltéréseket. A klaszterek a demográfiai háttérváltozókkal erős összefüggést mutattak, így jól körülírhatókká váltak. A tanulmányi attitűdök és teljesítmény tekintetében lényeges eredményekre találtunk. A karrierközpontúak közül a magánéleti terveket legmesszebb kitoló, többnyire férfiak számára fontos mérföldkőnek tűnik a felsőoktatásban eltöltött időszak, hiszen következetesen készültek erre középfokú tanulmányaik alatt. Azt vártuk, hogy a karrierépítők korán megkezdik szakmai útjukat, annak érdekében, hogy minél több idő álljon rendelkezésre a tapasztalatszerzésre. Úgy tűnik viszont, hogy a karrierépítés számukra nem annyira munkaerő-piaci tapasztalatot jelent, hanem minél szélesebb körű kompetenciakészlet megszerzését a folytonos tanulás révén.

A jellemzően nőhallgatók alkotta családközpontúak közepes mértékű igyekezetet mutattak a plusz tanulmányi terhek vállalásában, ami esetleg magyarázható magánéleti terveikkel: a többiekhez képest korábbi családalapítás. Feltétele a munkaerő-piaci részvétel (egzisztencia megteremtése és a biztonságosabb kiszakadás a munka világából), tehát a tudás elmélyítésére – vagy amint láttuk, a továbbtanulásra – kisebb hajlandóságot mutatnak. Külföldi tapasztalatszerzéssel sem nyújtják meg ezt az időszakot. Esetükben többször láttuk, hogy a diploma megszerzése elsősorban azért kívánatos, mert a különböző elvárások ezt sugallják. Ebben a tekintetben hasonlóan gondolkodnak a jelenközpontúak, akik számára a közvetlen környezet és az adott élethelyzet kiemelten fontos. A továbbtanulással a családjukat szerették volna büszkévé tenni, a tanulmányok alatt a diákélet, a hallgatótársak jelentősége nagy, a jövendő munkahelyen is a jó kollegiális hangulatban reménykednek. Nagyobb horderejű döntésekben rendkívül bizonytalanok, esetleg közömbösek, így a családalapításban, a továbbtanulásban, a külföldi munkavállalásban. Mindezek alapján elmondható, hogy a privát jövőtervek és a szakmai életútra vonatkozó elképzelések szorosan összefüggnek egymással, illetve a társadalmi nemi szerepekkel.

Kutatási eredményeink szerint az egyetemeken és főiskolákon felnövekvő fiatal értelmiségi generáció összességében családcentrikusan gondolkodik. A megkérdezett hallgatók számára fontos a házasság és a gyermekvállalás, jövőterveikben inkább korábban, mint később kap helyet a családalapítás. Ahhoz, hogy a tervezett családalapítási események realizálódjanak, hogy a szakmai és magánéleti tervek ne oltsák ki egymást, nemcsak társadalmi szemléletváltás szükséges. A Népesedési Kerekasztal a felsőoktatás számára olyan intézkedéseket fogalmaz meg, amelyek az egyetemi és főiskolai évek alatt családot alapító hallgatókat segítik, mint például a rugalmas tanulmányi rendszer kialakítása, lakhatás és gyermekfelügyelet megoldása a campuson, szociális juttatások, tanulmányi kedvezmények biztosítása (Kopp 2010). A felsőoktatás ilyen irányú megújítására tett javaslatok megvalósulása, valamint a fokozatos társadalmi szemléletváltás esetén, egyéni és kollektív szinten is kedvező irányban mozdulhat el a jövőbe történő „demográfiai befektetés”.

## IRODALOM


Bacskai Katinka (2006). A szabadidő eltöltésének formái a régió hallgatóinak körében**.** In (szerk. Juhász Erika): *Régió és oktatás*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen.

Blaskó Zsuzsa (2006). *Nők és férfiak – keresőmunka, házimunka. A család tematikájú ISSP 2002-es adatfelvétel elemzése*. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest.

Bocsi Veronika (2008): A gazdasági és a kulturális tőke hatása a hallgatói időfelhasználásra. Iskolakultúra, 11–12. sz. 118–128.

Engler Ágnes (2006): Potenciális demográfiai tartalékok. Fiatalok családalapítási tervei. In Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. CHERD, Debrecen. 317–325.

Engler Ágnes – Bocsi Vera (2005). Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. CHERD, Debrecen. 183–190.

Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 1. sz. 77–101.

Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk., 2010): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Kopp Mária (2010): A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4. sz. 243–254.

Kóródi Márta (2005): A hallgatók olvasási szokásai. In Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. CHERD, Debrecen.

Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás: a Partium esete. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 99–106.

Leathwood, Carole (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, 52. 4. 611–633.

Máder Miklós Péter (2009): A szülőktől való elszakadási dimenziók mentén létrejött alcsoportok. *Új Ifjúsági Szemle*, 2009/tél. 109–114.

Molnár Balázs (2010): Hallgatói netgeneráció. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea: *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen. 141–147.

Nagy Gyula (2000): *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ, Budapest.

Németh Nóra Veronika (2009): Művelődés és szórakozás? Alapképzéses hallgatók kultúra-fogyasztási szokásai egy határmenti régióban. In Forray Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 312-319.

Pongrácz Tiborné – Spéder Zsolt (szerk., 2002): *Népesség – értékek – vélemények*. KSH, NKI, Budapest.

Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Severiens, Sabine – Ten Dam, Geert (1998): Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, 35. 3. 329–350.

Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológia elmélete. *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3-20.

Veroszta Zsuzsanna (2009): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Diplomás Pályakövetés 2009 hallgatói véleményfelmérésének eredményei alapján. *Felsőoktatási Műhely*, 3. sz. 27-60.

*Vermunt, J. D.* 1996: Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31. 25-50.

Wyn, Johanna – Dwyer, Peter (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetetinek kutatásában. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged. 249-269.

Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda

# A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában

*A megújuló és átalakuló tanárképzés egyik alappillére a mentortanárok képzése. Írásunkban a történeti háttér bemutatása mellett a mentori szerepek és tevékenységek jellemzőit gyűjtjük össze, amelyeket az európai trendekkel való összehasonlítással árnyalunk. Új képzésünk továbbfejlesztése érdekében, a Pécsi Tudományegyetem mentortanári továbbképzés hallgatói körében végeztünk vizsgálatot és felmérést avégett, hogy jobban megismerjük hallgatóink előzetes ismereteit és a képzésre irányuló igényeit. A mentori szerepmodell kidolgozását a mentorhallgatók igényeinek és lehetőségeinek összehangolásával alapozhatjuk meg, amelyet sokszínű reflektív gyakorlattal kell támogatnunk. A hallgatók megismerése adja az alapot a reflektív tanárrá válást segítő képzés fejlesztéséhez.*

## BEVEZETÉS

Az új paradigma mentén kialakuló tanárképzés az elméleti alapok átadása mellett, azok gyakorlatban történő kipróbálását támogatja és kíséri. Ennek a gyakorlati munkának a figyelemmel kísérésében, illetve a professzió kialakításában és elmélyítésében van kiemelt szerepe a mentortanári tevékenységnek.

A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint – a kezdő pedagógusok közoktatási intézményben zajló egyéni gyakorlatának szakvezetője.

Tanulmányunkban a mentortanári tevékenységről adunk képet, amelyet a Pécsi Tudományegyetem (PTE) által szervezett továbbképzés mentortanár hallgatóinak körében végzett vizsgálatunkkal szeretnénk árnyalni. A magyarországi gyakorlathoz kötődünk, de némileg az európai trendekhez is kapcsolódunk, gondolunk itt a franciaországi és angolszász gyakorlatra, tovább mélyítve ismereteinket.

## A MENTORÁLÁS TÖRTÉNETE

A mentorálás definícióját nehéz pontosan megadni, hiszen kultúránként más és más a meghatározása. Hogy mit is értünk mentorálás alatt, szakmai közmegegyezésen is múlik, hiszen attól is függ a definíciója, mit várunk el szakmai működése során a mentortól.

A történetiséghez hozzájárulva azonban jelezzük, hogy nem újfajta fogalomról van szó, ugyanis használatának évezredes hagyománya van. Már a *Bibliá*ban is találkozhatunk több helyen mentori szerepekkel és tevékenységekkel, például Mózes és Józsué (i.e. 15 század, Homérosz idejénél kb. 700 évvel korábban), Illés és Elizeus (i.e. 9. század, ez is még 100 évvel Homérosz ideje előtt), Pál és Timótheus (i.sz. 1. század) kapcsolataiban, hogy csak néhány példát említsünk. A *Biblia* után más irodalmi műben is megjelent, amikor is a szereplő feladata a fiatal segítése, mentorálása. Homérosz műve a trójai háborúról számol be. A szereplők között találjuk Mentort. Amikor Odüsszeusz háborúba indul, Mentorra bízza fiát, Telemakhoszt. Mentor elméleti és gyakorlati oktatásban részesíti őt hogy, hogyan kell egy bölcs uralkodónak viselkednie, és népét irányítania.

Később, a 18. és 19. században megjelent, főleg tanító jellegű könyvek, művek címében találkozhatunk a mentor kifejezéssel (Bernatchez et al. 2010). A korabeli tengerészeti és orvostudományi szakirodalomban a fiatal generációk okításában vettek részt a tapasztalt mesterek, akiket mentoroknak hívtak. Ugyancsak hasonló értelemben jelenik meg a hadtudományokban, ahol megfelelő területen a gyakorlott katonákra bíztak újoncokat, akiket bevezettek a hadviselés rejtelmeibe. Az elmúlt századokhoz képest változott a fogalom értelmezése. Áttekintve a vonatkozó szakirodalmat, a 20. század 70-es éveire a korábbi, hatalomhoz kötődő konnotáció háttérbe szorult, és az egyenlő felek párbeszédére irányult a figyelem. Woodd (1997) szerint „A mentor olyan személy, aki vezet, támogat, tudást közvetít, és megfelelő időben a rábízottnak segítségére van". A mentorálásnak sokféle formája létezik, az informális/rövid idejűtől a formális/hosszú idejűig. Tartalmilag is változatos a mentori feladat: hasznos tapasztalatok átadása, képességfejlesztés, tanácsadás, szakmai fejlesztés stb. (Berk et al. 2005).

## A MENTOR SZAKMAI FELKÉSZÜLTSÉGE

Mielőtt a tapasztalt tanárok megkezdik mentori tevékenységüket, erre irányuló képzésben kell részesülniük. A képzés célja a programban résztvevők felkészítése a tanárjelöltek gyakorlati képzésének irányítására, a pályakezdők munkahelyi beilleszkedésével kapcsolatos mentortanári feladatok ellátására a felsőoktatási intézmények által fenntartott gyakorlóiskolákban, partneriskolákban és külső gyakorló helyeken. A képzés keretében kerül sor a szakterületi szakismeretek továbbfejlesztésére, valamint a tanári képesítés követelményeiben meghatározott képzési célok közvetítésére, a tanárjelöltek gyakorlati képzésének szervezésére, irányítására, a pedagóguskompetenciák fejlesztésére való felkészülésre. A képzés segítséget nyújt a gyakorlatvezető mentortanárok számára szükséges új hazai és nemzetközi kutatások megismeréséhez, illetve a tanári tevékenység során keletkező pszichés feszültségek kezeléséhez, a pedagógus mentális egészségének védelméhez.

A mentortanár szakmai felkészültsége birtokában, hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanári mesterszakokhoz és a szakoktatói alapszakokhoz kapcsolódó iskolai gyakorlatok támogatására, a tanárjelöltek tapasztalatszerzésének irányítására, munkájuk elemzésére, fejlesztésére és értékelésére;
- a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációjának segítésére, elkötelezettségük megerősítésére, egész életen át tartó önfejlesztési igényük kialakítására;
- a hátrányos helyzetű és a speciális nevelési igénnyel rendelkező tanulók támogatásának tervezésére, szervezésére.

Nevelési és oktatási környezetben a mentortanár a mentoráltja számára ugyanolyan foglalkozási szerepet játszik, mint amelyet a mindennapi munkája során is. A különbség abban ragadható meg, hogy a mentori szerepben jelentős részben járul hozzá a munkahelyi szervezet sikeresebb működéséhez és az egyének szakmai megelégedéséhez. Miközben a szervezet működését javítja, személyes fejlődésében is tágul a horizontja.

A mentortanár pozitív hatást fejt ki környezetére, ezek a hatások főleg négy területen különíthetők el: szakmai fejlesztés, kutatás, hozzájárulás az intézményi működéshez, az egyetemi oktatás elmélyítése és társadalmi hasznosítása.

Korábbi kutatások eredményei szerint a kezdő és a gyakorlott vagy szakértő pedagógusok cselekvései különböznek, de nem olyan mértékben, mint a gondolkodásmódjuk (Jones 2009). A kezdő pedagógus kevésbé reflektív, önelemző. A szakértő tanárok jobban figyelik a visszacsatolásokat, mélyrehatóan elemzik a történéseket. A reflektív gondolkodás általában az idő előrehaladtával fejlődik.

A leggyakrabban használt szakkifejezések gyűjteménye:
*Mentor*

- Olyan tapasztalt személy, aki segítséget nyújt a tapasztalatlanabb személynek. Személye bizalmat ébreszt, modellértékű és a szakmai fejlesztésben meggyőződés-formáló.

Ki a sikeres mentor? Aki

- szívesen segít másoknak;
- aktívan képes hallgatni;
- képes olyan kérdéseket feltenni, amelyek segítik a másik képességeinek önfeltárását, kiemelkedő tulajdonságainak és aspirációinak a leírását;
- bizalomteljes légkör teremtésére képes, amely támogatja a tanulási/elsajátítási folyamatot;
- figyelembe veszi a mentorált bizalmas közléseit;
- segíti a tapasztalatlanabb kollégát a kisebb hibák kiküszöbölésében és a nagyobb hibák megelőzésében;
- a mentori kapcsolatban következetes szakmai hatást fejt ki;

- saját személyes korlátait is figyelembe veszi, amikor megoldást javasol a mentorált személynek;
- felismeri a mentorált szükségleteit, még akkor is, ha a mentorált nem tudta megfogalmazni azokat;
- azonosul a szerepeivel, rugalmasan váltja a szerepeit;
- hisz a mentorálás pozitív hatásában, főleg a szakmai identifikáció területén.

*Mentorált*

- A segített, támogatott személy, akinek hosszabb idejű támogatást nyújt személyes és szakmai fejlődésében a tapasztalt mentor. Adott környezetben a mentoráltnak szüksége van a mentor segítségére abban, hogy saját kompetenciáit és tudását fejlessze és bővítse.

Ki a sikeres mentorált?

A sikeres mentorálás függ a mentorált attitűdjétől és saját helyzetértékelésétől. A „mentoráltnak lenni" helyzet elfogadása lényeges aspektusa a folyamatnak:

- feladata, hogy megértse a mentori szerepet, aki őt (a pályakezdőt) kihívások elé állítja, de nem adja meg a szükséges válaszokat;
- a kapcsolatban independens marad;
- minden feladatára a tudása szerint a legjobban készül fel.

*Mentori kapcsolat*

- Interperszonális kapcsolat, amelyben a kölcsönös bizalom és tisztelet segíti a mentor és mentorált kapcsolatát.

A kapcsolat kezdetén szükséges egy tanulási szerződés megkötése, olyan megállapodás, amely a leglényegesebb kérdésekben iránymutató lesz mindkét fél számára. A szerződés az alábbi területekre vonatkozik:

- Szakmai érdeklődésük közötti távolságok tiszteletben tartása.
- Csoportszabályok, amelyek az adott intézményre jellemzőek (időbeosztás, a találkozások formája, elvárások megfogalmazása, kommunikációs stílus bemutatása).
- A felelősség kérdésének és az elvárásoknak a tisztázása: mit vár a mentorált a mentortól, és azt tudja-e vállalni a mentor.

*Mentorálás a tanárképzésben*

- A felsőoktatásban megjelenő – Magyarországon újszerű – feladat, amely a gyakorlati képzést támogatja. A mentorálás alapelve a személyes, jó szándékú kapcsolat két különböző életkorú és jelentősen eltérő szervezeti és élettapasztalattal rendelkező személy között. Mentor az a tapasztalt vezető vagy szakember, aki iránymutatást és támogatást

nyújt munkatársának, segíti az egyén személyes fejlődését is. Támogatja az eligazodást munkahelyi helyzetekben, szakterületen, szerepkialakításban.
- Diádikus kapcsolat: páros munkaforma, amely a szociális interakció egyik formája. A mentori kapcsolat alapelve a mentor és a mentorált személy közötti személyes információcsere, amely időben meghatározott keretben történik, de mindig partneri viszonyban.

*Mentori program*
- A létrehozó intézmény igényeihez igazodó képzés, amely a modalitások sokféleségét adja.

## EGY SZEREPRE KÉSZÜLVE...

Kutatásunkkal a Pécsi Tudományegyetemen folyó mentortanár-képzésben részt vevő, gyakorló pedagógusok véleményét szerettük volna feltárni. A kérdéscsoportokkal arra fókuszáltunk, hogy ők mit tekintenek a mentortanárok feladatának, milyen képességekkel kell a mentortanároknak rendelkezniük, hogyan végezzék feladatukat, valamint, hogy milyen előzetes elvárásaik vannak az egyetemen folyó mentortanár-képzéssel kapcsolatban.

Kutatásunk és eredményeink semmiképpen sem tekinthetők reprezentatívnak, célunk csupán az volt, hogy a képzésben részt vevő oktatók, a képzés létrehozói képet kapjanak a képzésben részt vevő hallgatókról, hogy eredményeink a képzés minőségét emelhessék. Kérdőívünkkel megkerestünk minden, az első képzési napon megjelenő pedagógust, akik közül összesen 20 fő válaszolt.1

### A minta jellemzői

A 20 fős mintába 3 férfi és 17 nő került, ez a tanári pálya elnőiesedéséből adódik, és semmiképpen sem a két nem tanári pálya iránti különböző elköteleződéséből. A képzésre többnyire fiatal felnőttek és középkorúak jelentkeztek, ugyanis a mintában szereplő egyének kivétel nélkül 1962 és 1980 között születtek. Látható tehát, hogy a nyugdíj előtt álló korosztály kevésbé motivált, nem vállalkozik az új kihívásokat nyújtó képzésekre. A megkérdezettek korából is adódik, hogy diplomájukat 1984 és 2009 között szerezték (kiemelendő, hogy nincs egy sűrűsödési pont sem).

A képzés területi rekrutációs bázisát négy megye adja: Baranya, Tolna, Somogy és Bács-Kiskun. Természetesen igen nagy számban Baranya megyéből, illetve a megyeszékhelyről jöttek. A képzés legerősebben tehát a helyi pedagógusokat éri el. Említésre méltó az is, hogy a 20 főből csupán 4 dolgozik községi iskolában.

A minta a legmagasabb iskolai végzettséget tekintve igen homogénnek mondható, ugyanis 15 fő egyetemi diplomával vagy annak megfelelő mester diplomával rendelkezik (utóbbival csupán 2-en), és mindössze 5 fő rendelkezik főiskolai diplomával.

1 A képzésre összesen 25 fő jelentkezett, közülük 22-en jelentek meg az adatfelvétel idején a képzésen.

Színes kép tárul elénk, ha azt vizsgáljuk meg, hogy a kérdezettek mely intézményben szerezték diplomájukat. Nem meglepő, hogy a megkérdezettek közül 12-en a PTE-n vagy jogelőd intézményében szereztek diplomát, 4-en az ELTE valamely karán végeztek. Szombathelyen, Kaposváron, Szegeden és Debrecenben egy-egy résztvevő végzett.

A megkérdezettek közül kilencen rendelkeznek más végzettséggel is. A más egyetemi/főiskolai végzettséggel rendelkezők között volt művelődésszervező, 2 tolmács, fordító, 1 drámapedagógus, oktatásinformatikus, ugyanakkor 1 személy rendelkezett szakiskolai (autószerelő) végzettséggel is.

A megkérdezettek szülei iskolai végzettségének vizsgálatakor rendre a várható tendenciákat kapjuk, ugyanis elmondható, hogy az apák átlagos iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáké. Az édesapák 35 százaléka érettségivel, szintén 35 százaléka főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik, míg csupán 10 százaléka szakmunkás. Meglepő viszont, hogy az apák 20 százaléka 8 osztályt vagy annál is kevesebbet végzett. Ezzel szemben az édesanyák több mint fele (55%) érettségizett, viszont az apáknál kevesebben végeztek felsőoktatási intézményben (20%). Az édesanyák 10 százaléka szakmunkásképzőt végzett, 15 százalékuk pedig legfeljebb az általános iskolát fejezte be.

A 20 megkérdezett közül 12-en középiskolában, 8-an pedig általános iskolában tanítanak. A megkérdezettek közül 8-an több mint 20 éve tanítanak abban az intézményben, ahol jelenleg is dolgoznak, 7-en 10-20 éve tanítanak jelenlegi intézményükben, 5-en pedig kevesebb mint 10 éve. Látható tehát, hogy a mentortanár-képzésben részt vevő pedagógusok többsége igen nagy gyakorlattal rendelkezik.

## A mentorképzésről alkotott vélemények, elvárások

Érdemes már az elején megjegyezni, hogy a 20 megkérdezett pedagógusból 18 munkája során sosem végzett mentortanári feladatokat, csupán 2-en számoltak be erről, egyikük 2 éve, másikuk 15 éve lát el intézményében mentortanári feladatokat.

Miért szeretnének ezek a gyakorló pedagógusok mentortanárrá válni?

A mentorképzésre való jelentkezést alapvetően két tényező befolyásolta: az egyik egy belülről fakadó „megújulási" szándék, a másik egy külső motiváció, mely a fiatal kollégákra, ritkábban a saját intézményre vonatkozik. Sokan azért adták fejüket ismét tanulásra, hogy olyan tudásra, képességre tegyenek szert, melyek birtokában folyamatosan meg tudnak újulni, szélesíteni tudják saját módszertani „repertoárjukat", új pedagógiai módszereket szeretnének megismerni; úgy gondolják, a képzés jó alkalom az új tudás megszerzésére. Mások – valószínű, önmaguk fejlődésén túl – a képzésen megszerzett tudással segíteni szeretnének. Segíteni azoknak a fiataloknak, akik pályájukon követik őket. Olyan tudás megszerzését tartják fontosnak, mellyel hatékonyan tudják fiatal kollégáik munkáját, fejlődését segíteni. Vannak olyanok is, akik egy nagyobb „entitás", azaz saját intézményük érdekében kamatoztatnák megszerzett tudásukat. Kiemelendő, hogy alig egy-két esetben jelennek meg egzisztenciális célok, azaz elenyészően kevesen említették a képzést mint előrelépési lehetőséget.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az általunk megadott opciókra adott válaszokat vizsgáljuk, azok átlagát tüntetve fel az egyes tényezőkre vonatkozóan.2 A képzésre jelentkezést leginkább a személyes elhivatottság (3,3-as érték) motiválta, valamint az, hogy a képzés önmagában kihívást jelent (3,35). Kisebb súllyal, de szerepet játszott a döntésben a mentortanársággal együtt járó nagyobb presztízs, megbecsültség (2,67), illetve megjelennek anyagi, egzisztenciális tényezők is, a képzés elkezdését motiválta a munkahelyi előmenetel lehetősége (2,75), a jövőben emelkedő jövedelem lehetősége (2,42), valamint az, hogy a képzés elkezdésével válik lehetővé a jelenlegi munkahely megtartása hosszabb távon (2,42).

A motivációk között egyértelműen megjelent, hogy nem pusztán „önös" érdekek játszottak abban szerepet, hogy a pedagógusok megkezdték a mentorképzést. Ahogy láttuk, többen arról (is) nyilatkoztak, hogy (tágabb értelemben) segíteni szeretnék iskolájukat, olyan tudásra szeretnének szert tenni a képzés során, mely előnyös saját intézményük számára is, és amely a szervezeti innováció egyik alapja, indikátora lehet. Ebből következik, hogy az iskolák érdeke is saját pedagógusaik fejlődése. Nézzük, hogyan támogatja az iskola a saját pedagógusait ebben! A megkérdezettek jelentős része (15 fő) arról számolt be, hogy saját iskolája átvállalja a képzés költségének egészét vagy egy részét. Más formában azonban nem jelentkezik támogatás, ugyanis a költségtérítés átvállalásán túl semmilyen támogatásban nem részesülnek a pedagógusok (természetesen néhány esetet kivéve). A financiális terheket képesek az intézmények csökkenteni, ám a munkaterhelés ideiglenes csökkentésével már nem tudnak hozzájárulni a képzés sikeres elvégzéséhez, valamint a képzés járulékos költségeit (pl. útiköltség-térítés) sem tudják támogatni, ez teljes egészében a pedagógusokra hárul. Látjuk tehát, hogy egy viszonylag hosszabb képzés elvégzése sem mentesít a megszokott munkák alól, így a pedagógusoknak úgy kell mindennapi munkájukat szervezni, hogy a képzésre, annak sikeres elvégzésére is jusson elegendő idő. Ez viszonylag nagy terhet ró a képzésben résztvevőkre, különösen, ha arra gondolunk, hogy nagy többségében nők vesznek részt a továbbképzésben, akik életében többször megfigyelhető a különböző szerepek konfliktusa/összeegyeztetési nehézsége. Ennek ellenére érzik az intézmény és a kollégák támogatását, hisz a többség arról számolt be, hogy kollégáik támogató módon viszonyulnak a mentorokhoz/mentortanársághoz.

Felmerül a kérdés, hogy a jelentkezők miért éppen a pécsi képzést választották. A válaszokban visszaköszönnek a motivációkra vonatkozó kérdésekre adott válaszok. Azonban, ha ezektől eltekintünk, egy szempont válik dominánssá: általában a képzés indulását megelőző élő intézményközi kapcsolat alapozza meg a PTE-n induló képzés választását. Többen számoltak be arról, hogy egy TÁMOP-projekt keretében már együttműködik az iskola a PTE-vel, így szinte magától értetődő volt e képzés választása. Volt olyan eset is, ahol az iskolaigazgató kérésére választotta a pedagógus ezt a képzést. Ezt támasztja alá az is, hogy 19 ember a képzést nem egyértelműen a Pécsi Tudományegyetem jó hírneve miatt választotta. Volt egy másik döntést befolyásoló szempont is: a képzést választók

2 A tényezők szerepét négyfokozatú skálán értékelhették a megkérdezettek, ahol 1=egyáltalán nem játszott szerepet és 4=teljes mértékben szerepet játszott.

igen nagy hányada figyelt arra, hogy a képző intézet minél közelebb legyen lakhelyéhez/munkahelyéhez. Még egy további szempontra érdemes kitérni: a válaszadók közül csupán 2 fő választásában játszott szerepet a képzésben részt vevő oktatók kvalitása, szakmai hírneve. Az adatokat voltaképpen az sem befolyásol(hat)ja, hogy a pedagógusok nem ismerik a PTE-n oktató kollégájukat, hiszen ahogy láttuk, a képzésben igen nagy számban vesznek részt pécsi iskolák tanárai, akik valószínűleg eddig is szakmai kapcsolatban voltak a PTE különböző intézeteivel, tanszékeivel, hiszen tanárképzésben részt vevő hallgatókat eddig is fogadtak, valamint közös pályázatokban is vettek már részt.

A jelentkező pedagógusok a képzéstől azt várják, hogy olyan elméleti és gyakorlati tudásra tegyenek szert, olyan új módszereket tanuljanak meg, melyekkel sikeresen mentorálhatják a jövőben fiatal vagy pályakezdő kollégáikat, valamint olyan új tapasztalatot, tudást szerezzenek, amely haszonnal kamatoztatható a mindennapi munka során is. Látszik tehát, hogy konkrét elképzeléseik, elvárásaik nincsenek a képzéssel szemben, elvárásaikat inkább csak általánosan fogalmazták meg.

Az előre megadott témakörökből már annál nagyobb biztonsággal választották ki azokat a területeket, melyekben – véleményük szerint – fejlődniük kell. Egyértelműen úgy gondolja a megkérdezettek többsége, hogy a pedagógiai ismeretek területén nincs szükségük fejlődésre, hisz csak 6-an választották ezt az opciót, valamint az úgynevezett diszciplináris képzésre sem igazán tartanak igényt (összesen hárman választották). A kérdezettek fele úgy gondolja, hogy a képzés jó alkalom lehet személyiségének fejlesztésére, sőt igényli is ezt. A területek közül egyértelműen kiemelkedik a mentorálással összefüggő elméleti tudás. 16-an gondolják úgy, hogy ez az a terület, melyben a legnagyobb szükségük van fejlődésre. A válasz természetesen nem meglepő, hisz képzésük kiemelkedő célja a mentorálással összefüggő elméleti tudás fejlesztése.

Kíváncsiak voltunk arra is, mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy az általunk előre felsorolt készségek, kompetenciák közül melyeket fogják a képzés során elsajátítani/erősíteni. A következő kompetenciák, készségek közül lehetetett választani: beszédkészség, odafigyelés képessége, emocionális érzék, öntagadás képessége, empátia, intellektus, szakmai elmélyülés. Érdekes, hogy pusztán az utóbbi kettőt választották a pedagógusok, azaz a képzés számukra pusztán intellektuális fejlődést (14 fő választotta), szakmai elmélyülést (17 fő választotta) ad majd. Itt is megjelenik tehát, hogy a képzés számukra inkább olyan típusú tudástranszfert jelent, melynek során új elméletekkel, pedagógiai módszerekkel ismerkedhetnek meg, ugyanakkor más, a tanári szerephez, munkához elengedhetetlen készségek kiszorulnak ebből a körből, így nem egy speciális szerepre készülnek fel.

Ugyanezen kompetenciák, készségek tekintetében kíváncsiak voltunk arra is, véleményük szerint mely kompetenciák birtokában vannak jelenleg.[3] A megkérdezett tanárok többsége úgy gondolja, birtokában van az empátiának (3,4), az emocionalitásnak (3,26), az odafigyelés képességének (3,25), az intellektuális felkészültségnek (3,05) és a jó beszéd-

3 Az egyes kompetenciákat négyfokú skálán értékelhették a megkérdezettek, ahol 1=egyáltalán nem jellemző rám, 4=teljes mértékben jellemző rám.

készségnek (3,0). Az előbbi képességeknél valamivel alacsonyabb átlagértéket kapott a szakmai elmélyültség (2,95), láttuk azonban, hogy a képzéstől éppen azt várják, hogy szélesítse és mélyítse szakmai ismereteiket. Kiugróan alacsony átlagértéket kapott az öntagadás képessége (2,18), a megkérdezettek többsége az öntagadás képességét tehát olyan kompetenciának tartja, amely nem szükséges része a tanárszerepnek.

A mentorrá válás és önmagunk fejlesztése megköveteli a folyamatos önreflexiót, fontos, hogy saját személyünket, cselekedeteinket, reflexív módon (is) lássuk, ez állandó kísérője kell, hogy legyen a tanári pályának. A képzés sikeressége szempontjából sem elhanyagolható, hogy az erre képes személyek legyenek a későbbi mentortanárok, hisz az önreflexió hozzájárul munkájuk hatékony végzéséhez, sikerességéhez. A megkérdezett pedagógusok mindegyike gyakorolja az önreflexió valamely formáját munkája során. A legtöbben az önreflexió egyetlen formáját ismerik és gyakorolják: pedagógusok többsége azt nyilatkozta, hogy alkalmanként kollégáival beszéli meg munkájának egyes részeit, olyan kollégákkal, akik véleményére adnak. Egy-két személy jelölte meg csupán a „járok szupervízióra", „önismereti tréninget vezetek", „drámajátékot vezetek", „drámapedagógiai kurzust vezetek" opciókat. Érdemes kiemelni – bár nem igazán sokan gyakorolják – az irodalmi tevékenységet mint az önreflexió egy formáját, 5 fő számolt be arról, hogy verset, regényt, novellát ír. 6 személy jelezte, hogy egyéb módon gyakorolja az önreflexiót, jellemzően: tudatosan végiggondolják napjukat, időnként visszajelzést kérnek saját tanulóiktól, folyamatosan értékelve így saját munkájukat.

## Mentorsággal kapcsolatos vélemények, mentorokkal kapcsolatos attitűdök

A képzés szempontjából sem elhanyagolható, hogy megtudjuk, milyen előzetes vélemény alakult ki a pedagógusokban a mentorszerepről. Ez alapvetően határozza meg a tanárok jövőbeni munkáját, nem utolsósorban pedig egyfajta irányt mutat a képzésben oktatók számára. A megkérdezett jövőbeni mentortanárok szerint a mentor feladatai[4] a választási gyakoriságok csökkenő sorrendjében: irányítás és tanácsadás; segíteni a fiatalok órai felkészülését; támaszt nyújtani; nevelési-oktatási kérdésekben segíteni; orientálni; informálni; indirekt tanácsot adni; értékelni; önmagát fejleszteni; fejlődési kérdésekkel foglalkozni. Ami nem feladata[5] a megkérdezettek szerint a mentortanároknak (a gyakoriságok növekvő sorrendjében): érzelmekkel foglalkozni; észlelésekkel foglalkozni; hangsúlyozni a kliens felelősségét; krízisekkel foglalkozni; direkt tanácsot adni; döntést hozni; gyógyítani. Kétféle attitűd nyilvánul meg a válaszokban. Az látszik ugyanis, hogy a szerepek két csoportra válnak szét, az egyik szerepköteg inkább a mentor személyére irányul, vagy annak személyéből eredő feladatokat öleli fel, míg a másik a mentorált személyével szorosan összefűződő szerepeket takarja, azaz egyértelműen a mentoráltra irányulnak. A leendő mentorok az előbbi szere-

4 Azon feladatokat soroltuk fel, melyeket több mint 10-en választottak.

5 Azokat a feladatokat soroltuk fel, mely feladatok esetében legalább 15-en nemleges választ adtak.

peket tartják fontosnak, elsődleges feladatuknak ugyanis a pedagógiai munka irányítását tartják, míg kevésbé érzik feladatuknak a mentoráltak érzéseivel, kétségeivel, szerepzavaraival, szerepkonfliktusaival való foglalkozást. A mentorok így kifejezetten csak a munkára fókuszáló szerepeket tartják fontosnak, míg a mentorált személyére irányuló szerepeknek csekély jelentőséget tulajdonítanak. Ezt támasztja alá az is, hogy a három legfontosabbnak tartott szerep az irányítás, tanácsadás, orientálás.

A megkérdezettek úgy gondolják, hogy a hatékony mentortanár[6] stabil, birtokolja a „jelen levés" képességét a klienssel való munkában, valamint szilárd énképpel rendelkezik.

A leendő mentortanárok szerint a legfontosabb öt tevékenység, mely szorosan kapcsolódik a mentor szerepéhez: modell szerepét betölteni, tanácsadóként működni, támogatni és segíteni, illetve partnerként viselkedni. A megkérdezettek szerint mentorként viszont egyáltalán nem feladatuk: a coaching, ellenőrként viselkedni, a megengedő magatartás és a provokálás.

Vizsgálatunk eredményeit összevetve a nemzetközi vizsgálatokkal, meglepően hasonló eredményre jutottunk, s ez friss képzésünk viszonylag kielégítő indulásáról tanúskodik (Jones 2009). A reflektivitás kiemelt csomópontja a mentorképzésnek és mentorrá válásnak. A mentor szerepét úgy is meghatározhatjuk, mint a kapuőrét, aki szerepmodell, tapasztalt szakember, kritikus barát, segítő, mediátor. A mentor személyén és segítésén keresztül kerül a pályakezdő egy adott szakmai pályára. Eközben a mentor folyamatosan egyensúlyoz a tudásátadás, a saját és a másik kompetenciáinak fejlesztése, a tervezés és értékelés, végül a konstruktív tanácsadás között.

## FEJLESZTÉSI IRÁNYOK

A mentorok számára lényeges fejlődést biztosító alapok: felnőttképzési ismeretek, különösen a szakmai identifikáció előmozdítására; a szerep multifunkciójának ismerete; az értékelés és önértékelés pszichológiai-pedagógiai háttere; az interperszonális kompetenciák működtetése; az érzelmi intelligencia fejlesztése, hiszen a pályakezdő – aki egyszerre tanuló és tanító személy – érzelmi és szociális igényeit ki kell szolgálnia; a kezdő tanár látásmódjának átélési képességfejlesztése. A mentortanári képzéseknek ezekre a területekre különös figyelmet érdemes fordítaniuk.

A mentori feladat az egyik legszebb hivatásbeli munka, amelyben a résztvevők kölcsönösen adnak és kapnak, generációk találkoznak egymással lelki értelemben is. Tanárképzésünk megújításához a sikeres mentori tevékenységrendszer – reményeink szerint – nagymértékben hozzá fog járulni, pótolva több évtizedes hátrányunkat. Az iskolai gyakorlat és az elméleti képzés összekapcsolása sikeresebben mehet végbe, miközben a pályakezdő sem kerül érzelmileg és szakmailag izolált helyzetbe egy olyan intézményben, amelynek sikeres működéséhez neki is hozzá kell járulnia. A mentor szerepe intézményi és személyes szinten is kiemelkedő.

6 Csak azokat a személyiségjegyeket emeltük ki, melyeket legalább 11-en választottak.

## IRODALOM

Berk, R. – Berg, J. – Mortimer, R. – Walton-Moss, B. – Yeo, T.P. (2005): Measuring the Effektiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80 (1). 66-70.

Bernatchez, P.A. – Cartier, S.C. – Bélisle, M. – Bélanger, C. (2010): Le mentorat en début de carriere: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oevre d'un programme en milieu universitaire. *Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1). 2-17.

Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Jones, Marion (2009): Mentors' needs and areas for development. *Researche in Comparative and International Education*, 4 (1). 4-21.

Woodd, M. (1997): Mentoring in Further and Higher Education: Learning from literature. *Education and training*, 39 (9). 333–343.

Scottish leadership foundation – Mentoring service:

www.slf-scotland.co.uk/activities/info

University of Liverpool Mentoring Scheme for Academic Staff:

www.york.ac.uk/depts/engl/staffonly/staffhandbook/practices/mentoring

Teacher Developing Agency for Schools (TDA)(2008) The Professional Standards for Teachers:

http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx

Hoffmann Zsuzsanna

# Római diákok külföldön

*A hellenisztikus korban kialakult híres iskolák és jelentős kulturális központok távoli vidékekről is vonzották a tanulni vágyó ifjúságot. Athén mellett nagyon jelentős lett Rodosz, Pergamon, az egyiptomi Alexandria, nyugaton pedig Massilia. Az ókori Róma kapcsolata a kultúra szempontjából a Kr.e. 3-2. században válik szorosabbá Hellásszal. Főként a 2. századtól jelennek meg ismert görög tanítók, rétorok, filozófusok, grammatikusok Rómában, illetőleg Itáliában. A tanulmány szerzője a külföldi tanulásról szolgál adalékokkal, elsősorban Cicero levelezésében fellelhető adatok alapján.*

A hellenisztikus korban kialakult híres iskolák és jelentős kulturális központok távoli vidékekről is vonzották a tanulni vágyó ifjúságot. A kultúra korábbi jeles centruma, Athén mellett nagyon jelentős lett Rodosz, Pergamon, az egyiptomi Alexandria, nyugaton pedig Massilia. Az ókori Róma kapcsolata a kultúra szempontjából a Kr.e. 3-2. században válik szorosabbá Hellásszal. Főként a 2. századtól jelennek meg ismert görög tanítók, rétorok, filozófusok, grammatikusok Rómában, illetőleg Itáliában. Műveltségük és imponáló előadásaik nagy hatással vannak az akkor még elmaradott Rómára. Szívesen hallgatják és próbálják követni őket, az első század elején már latin szónokiskoláról is tudunk. A kultúra, különösképpen a filozófia, igazi hazája viszont továbbra is a görög föld, mindenekelőtt Athén marad. Az igényes, színvonalas tudás megszerzéséért a római diákok is ide vagy Rodoszra mennek, természetesen csak az előkelők engedhetik meg maguknak az efféle luxust. A külföldi tanulmányok esetében kevéssé a város, mint inkább egy-egy mester neve és híre a vonzó.

A híres szónok Marcus nevű fiát Kr.e. 45-ben Athénba küldte tanulmányai folytatása céljából.[1] Julius Caesar ebben az évben zárta le a polgárháborúk hosszú sorát, ezután rövid életű diktatúrája következett. Cicero számára szerencsétlenül alakult mind a politikában való részvétele, mind pedig a magánélete. Caesar nem szánt neki közéleti szerepet; ezzel egyidőben első, majd második feleségétől is elvált és elveszítette imádott lányát. A kiábrándult, elkeseredett szónok-politikus hátralévő éveit az elmélyült elméleti tanulmányoknak és az írásnak szentelte. Elkeseredettségét – a mellőzésén túlmenően – a családon belüli politikai nézetkülönbségek is súlyosbították, ugyanis veje és fia is Caesar mellé álltak.

1 Az ifjú Cicero athéni éveihez lásd: M. L. Clarkel: Higher Education in the Ancient World. Routledge and Kegan Paul London, 1971, 76.

Ez a helyzet is magyarázza – túl a szülői kötelezettségeken – a fia iránti különös gondosságát és figyelmét. A levelezésből fény derül továbbá számos olyan gyakorlati szempontra is, amelyet a szülői felügyelet alól kikerült, idegenben tanuló ifjú életvitele felvet. Idevágó adatokat elsősorban Cicerónak Athénban élő barátjához, Pomponius Atticushoz,[2] illetőleg más barátaihoz intézett levelei tartalmaznak.

Első és fontos kérdés – ahogyan ma is az lehetne – az ifjú Marcus tanulmányainak anyagi fedezetének a biztosítása. Ebben a kérdésben az apa Atticus tanácsát kéri: *„Ciceróra vonatkozóan elérkezettnek látom az időt, de kérdezem, hogy amire neki Athénban szüksége lesz, azt lehet-e utalni, vagy magával kell vinnie – kérlek, gondold át, az egész ügy milyen módon és mikor intézendő."*[3] Az aggódó atya feltétel nélkül bízik barátjában, ezért az indulás idejének megválasztását, illetve a pénzügyek intézését is rábízza. A levélből az is kiderül, hogy a költségeket Cicero bizonyos ingatlanainak bérleti díjából kívánta fedezni: *„Ha magad is egyetértesz ezzel, bocsásd Cicero rendelkezésére előre az utazás költségeit, amellyel ha Rómában maradt volna, azt tervezte, hogy házat bérel; fedezetnek bőven elég lesz az argiletumi és aventinusi*[4] *ingatlanok bérleti díja. Miután odaadtad, magam kívánom rendezni a továbbiakat, hogy ezekből a bevételekből biztosítsuk neki, amire szüksége van. Biztos vagyok benne, hogy sem Bibulus, sem Acidinus, sem Messala – akik úgy hallom szintén Athénban lesznek – nem fognak többet költeni, mint amennyi ezekből a házbérekből bejön"* (*Atticushoz* XII 32). Aggódik, hogy az induláshoz együtt legyen a megfelelő összeg, illetőleg a továbbiakban is kiemelt szempont a számára, hogy maga társadalmi státusához, ismertségéhez illően tudja útjára engedni a fiát. Az említett athéni társak előkelő római ifjak voltak, akik szintén Athénba készültek, Cicero bízik benne, hogy fiának nem kell szégyenkeznie mellettük. Cicero hiúságát különösen bántaná, ha arról érkeznének hírek Rómába, hogy fia netán szűkölködik valamiben, mivel ez az ő elismertségének is ártana, sőt rontaná a hitelét is. A pénzforgalom azonban nem lehetett gördülékeny, és a pénzügyek intézőinek megbízhatósága is hagyott kívánnivalókat maga után. (*Atticushoz* XV 14). Cicero a maga anyagi helyzetét – a maga naiv módján – stabilnak gondolta, ebben a levélben (*Atticushoz* XV 15) viszont arra panaszkodik, hogy pénzügyi megbízottja, Eros kimutatásai alapján minden rendben van, valójában annak sáfárkodása következtében maga is kölcsönre szorul. Egy másik levélben (*Atticushoz* XV 17) arra buzdítja Atticust – aki úgy utalt százezer *sestertiust*[5] az ifjú Cicerónak, hogy ő ezt még nem kapta meg –, hogy kérdezze meg Erostól, hova lett a házbér. A pénzügyek tisztázásának céljából Atticus az athéni megbízottal, Xenonnal

2 Atticus pályafutásának jó elemzését adja Perwitz, Olaf: Titus Pomponius Atticus: Untersuchungen zur Person eines einflussreichen Ritters sin der ausgehenden Römischen Republik. Historia Einzelschriften 58, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1992. Pénzügyeihez lásd Kathryn E. Welch: T. Pomponius Attcius: A Banker in Politics? Historia, 45, 1996, 450-471.

3 Atticushoz XII, 24. A Cicero-leveleket saját fordításomban idézem.

4 Ebben a római városrészben boltok, műhelyek, raktárak és bérházak voltak, úgy tűnik Cicero is rendelkezett kiadó ingatlanokkal.

5 A híres szónoknak, Quintilianusnak, az első hivatalosan kinevezett professzornak ugyanennyi volt az évi fizetése.

is kénytelen kapcsolatba lépni. Több esetben maga Atticus kényszerül hitelezni a neki panaszkodó ifjú Marcusnak, aki gyakran késedelmesen vagy egyáltalán nem kapja meg az ígért pénzösszeget. (*Lásd lentebb.*)

Az anyagiak mellett sok más gond is aggasztotta az atyát. Megfelelő kíséret és útitárs mellett szerette volna elbocsátani a fiát s erre Tullius Montanust tartotta alkalmasnak (Atticushoz XII 8). Az ifjú Ciceróval egyidőben több római ifjú is tanult Athénban,[6] köztük Valerius Messala[7] és Calpurnius Bibulus[8]. A gondos atya természetesen részleteiben is – szinte minden lépését beleértve – tájékozódni kívánt arról, hogyan telnek fia napjai Athénban, ezért barátjától folyamatosan információkat várt. Ha belegondolunk, a barátjára meglehetősen kellemetlen feladatot bízott.

Az Atticusnak címzett levélből (*Atticushoz* X 11) azt is megtudjuk, hogy Cicero öccsének, Quintusnak a fia is Athénban tanul. Az elfogult Cicero – amint a későbbiekben kiderül, nem egészen indokoltan – lényeges különbségeket lát a két ifjú jellemében, így szerinte inkább az öccsének van oka aggodalomra nevelései módszereinek következtében: *„Ami (öcsém) fiát illeti, neki apja mindig kedvezett, de nem tesz a kényeztetés hazuggá, fösvénnyé, vagy a szeretteink iránt érzéketlenné, de talán valamennyire keménnyé, arrogánssá és dacossá formál. Ilyen módon mindaz megvan benne, amit a kényeztetés eredményez, de ezek (hogy is mondjam?) ilyen fiatal korban megbocsáthatók. Viszont véleményem szerint – aki őt szeretem – azok,*[9] *amelyek az én jelenlegi nehézségeimnél is elkeserítőbbek, nem az elkényeztetés következményei. Ugyanis meggyökeresedtek, ha lehetne, én ezeket kitépném. De olyan időket élünk, hogy mindent el kell tűrnöm. A sajátommal könnyebb a dolgom, ugyanis nincs nála kezelhetőbb. Ezért eddig én vele szemben sajnálatból engedékenyebb voltam, és minél határozottabbnak szeretne látni engem, annál inkább tartok tőle, nehogy szigorúbb legyek vele”* (*Atticushoz* X 11). Noha öccse esetében bírálja a liberális (engedékeny) szellemű nevelést, maga Cicero, tekintettel válságos élethelyzetére, fia iránt mindig szelíd és megértő. Marcus tizenhat éves korában csatlakozott Cnaeus Pompeiushoz,[10] ezt atyja még tűrte,[11] azt azonban már nem engedte meg, hogy Caesart kövesse Hispániába,[12] ahogyan azt sem, hogy házat béreljen magának Rómában (*Atticushoz* XII 7). A fiúnak atyja kívánsága szerint Athénba kell mennie, és ott retorikát és filozófiát hallgatnia, mégpedig Cratippustól,[13] akit atyja választ ki a számára, mivel igen jó véleménnyel volt róla.

6 Lásd még Stanley F. BONNER: Education in Ancient Rome. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1977, 91.

7 Tudós, szónok, államférfi, jelentős irodalompártoló Augustus uralkodása idején.

8 Ő az ifjabb, uticai Cato unokája volt.

9 Bizonyos rögzült jellemhibákra céloz, amelyek nem az életkorból adódnak, így nehezebben is korrigálhatók.

10 Cicero: A kötelességekről. 2., 13., 45.

11 Maga Cicero is Pompeius-párti volt.

12 Atticushoz XII 7, Cicero maga Pompeius-párti volt, így ellenezte, hogy fia a másik oldalt támogassa.

13 Görög filozófus, a lesbosi Mytilénében született, később Athénban telepedett le, számára Cicero szerzett római polgárjogot Caesartól, és ő lett az ifjú Cicero egyik mestere.

Hogyan is él az ifjú Cicero Athénban, és milyen jól működik a hírszolgálat? Trebonius, az *Asia Minor* (Asia Minor)tartományba küldött római helytartó, útja során Athénba is ellátogat, s a következőket írja Cicerónak: *„Május 22-én érkeztem Athénba, láttam a fiadat, aki igen hasznos tanulmányoknak szentelve magát, szorgalma miatt kiváló hírnek örvend. Képzelheted milyen örömömre szolgált hallani róla… Korántsem gondold azonban kedves Ciceróm, hogy ezzel füleidnek hízelgek, a te fiadnál, vagyis inkább a miénknél (mert nekünk külön semmink sem lehet), az Athénban tanulók között nemcsak kedvesebb, hanem az általad kedvelt, azaz a legkiválóbb tudományokban nincsen szorgalmasabb. Ezért őszintén örülök… Említette nekem beszélgetés közben, hogy szívesen megnézné Ázsiát, így nem csak hívtam, hanem kértem is, hogy ezt addig tegye meg, amíg én vagyok a helytartó. Gondom lesz rá, hogy Cratippus is elkísérje, nehogy azt hidd, hogy Ázsiában elhanyagolja a tanulmányait, amelyekre te ösztönözted. Magam is – amint látom nagy lendülettel fogott hozzá – állandóan biztatom, hogy tanulás és gyakorlás révén naponta haladjon előre”* (*Ad. Familiares* XII 16).

Az ifjúnak tehát további tanulmányútra és tapasztalatszerzésre nyílik lehetősége, mégpedig kedvelt mestere kíséretében. Trebonius olyan lelkesen dicséri az ifjút, hogy már az kétkedést ébreszthet. Az elfogult atyja egy ideig hisz a híradásoknak, sőt a fiától érkezett levelek beszámolója és stílusa alapján jelentős tanulmányi előrehaladást vél felfedezni. Gyanakvásáról vall viszont az Atticushoz (XIV 16) küldött következő írás, amely utal Marcus egyik tanárának, Leonidesnek egy általa továbbított levelére: *„Most pedig Atticusom,…Görögországba készülök utazni. Ez nagyon fontos Cicerónak, de istenemre inkább mindkettőnknek, hogy tanulmányai közepette lepjem meg. Kérdezlek ugyanis, hogy Leonides levele alapján, amit továbbítottál nekem, minek örülhetnék? Nem tűnik számomra meggyőzőnek a dicséret, amíg úgy dicséri, hogy »ahogy mostanság áll«. Ez nem bizalmatlanságom, hanem az aggódásom bizonysága. Heródesnek*[14] *meghagytam, hogy mindenről számoljon be. Eddig nem írt semmit. Tartok tőle, hogy semmi olyan (híre) nincs, amiről azt gondolná, hogy örömömre szolgálna, ha tudnám”.* Megköszöni Atticusnak, hogy kapcsolatba lépett Xenonnal, Cicero egyik ottani megbízottjával a pénzügyek miatt, gyanakvása ellenére is azt szeretné, hogy a fia mindent megkapjon, ahogyan atyai kötelessége és becsületessége diktálja. Végül nem utazott oda. Megjegyzendő még, hogy Atticus beszámolói – lévén bankár és pénzember – szinte kivétel nélkül az anyagiakra vonatkoznak.

Az ifjú Cicero és az ottani barátok is jó hírekkel szolgálnak az aggódó atyának a fiáról. De milyen a valódi helyzet, rászolgált-e az ifjú a számos dicséretre, avagy cinkosokra talált atyja álltatásához? A reális helyzetképet jól illusztrálja az ifjúnak atyja titkárához, Tiróhoz intézett két levele (*Ad familiares* XVI 21, XVI 25). Az ifjú Marcus nagy hálával ír Tirónak, amiért megérti őt, illetve hozzásegíti, hogy Rómában jó hírek terjedjenek róla. A folytatásban az ifjú szabályos bűnbánatot tart, visszatekintve maga is elítéli ifjúkori botlásait, amelyeket utólag már hallani is szégyell. Köszöni Tiro – aki ezek szerint mindenről tudott – megértő emberségességét, és alapvető változást ígér,[15] úgy reméli ennek

14 Előkelő athéni, szintén Cicero bizalmasa.

15 A változásról ellentmondóak a hírek, aligha sikerült maradéktalanul.

bizalmas barátja is örül. A levélben írtak viszont nem állnak szinkronban az ígéretekkel: *„Tudatom veled, hogy Cratippusszal olyan szoros a kapcsolatom mintha a gyermeke, és nem a tanítványa lennék. Nem csupán élvezettel hallgatom őt, hanem különös nyájassága is nagyon kedvemre való. Egész napomat vele töltöm, és gyakran még az éjszaka egy részét is. Többször kértem, hogy vacsorázzon nálam. Felvéve ezt a szokást, gyakorta vacsora közben is váratlanul meglep bennünket, és a filozófiai szigort mellőzve, igen nyájasan enyeleg velünk. Próbáld meg elérni, hogy ezt a kedves és kiváló férfiút minél előbb megismerd. Bruttiusról mondanom sem kell, hogy soha nem hagyom mellőlem eltávozni, ő józan és komoly jellem, kellemes társaság, ugyanis a naponkénti filozófiai viták tréfálkozásra is alkalmat adnak. Lakást béreltem számára a közelemben, és ahogy tudom, szűkös anyagi kereteimből támogatom az ő nehéz életét. Cassiusnál elkezdtem a görög versmondást, latinul pedig Bruttiusnál szeretnék gyakorolni. Meghitt, közeli barátként élek azokkal a tudós és Cratippus által nagyra tartott emberekkel, akiket Mytilénéből magával hozott. Sokszor megfordul társaságomban az előkelő athéni, Epicrates, továbbá Leonides, és több hozzájuk hasonló. Így állnak a velem kapcsolatos dolgok. Amit viszont Gorgiasról írsz, jóllehet ő a mindennapos szavalásoknál segítségemre volt, mégis félretettem mindent, hogy atyám parancsának megfeleljek, ugyanis kifejezetten azt kívánta, hogy azonnal bocsássam el.*[16] *Nem akartam ellenkezni, nehogy túlzott ragaszkodásom gyanút ébresszen. Az is eszembe jutott, hogy nem méltányos atyám döntését felülbírálnom. A megértésed és tanácsod jólesik nekem”.* A levél további részében az ifjú biztosítja Tirót további barátságáról, illetve a nemrégiben birtokot szerzett szabadosnak lehetőség szerint anyagi támogatást ígér a későbbiekben. Sőt a levél végén egy írnokot kér, ha lehet görögöt, hogy ne magának kelljen a jegyzeteléssel bajlódni. A dokumentum azt is igazolja, hogy az érintett ifjú a gondjaival nem az apjához fordul, ami érthető is, hiszen őt – amint az utalásokból kiderül – a reális helyzetet illetően szándékosan megtévesztette barátai segítségével. A jóhiszemű Cicero semmit sem tudott arról, hogy fia a könnyelmű, előkelő ifjak szokásos életmódját folytatja. Gorgias kapcsán – ő az ifjú Cicero retorika tanára volt – engedelmesnek mutatkozik az ifjú, mivel félő, hogy az atyja további kellemetlen, de valós híreket kap róla, így nem akarja túlfeszíteni a húrt. Nem tudjuk azonban, hogy valóban megszakították-e a kapcsolatot egymással. Plutarchos közli, hogy Cicero magának Gorgiasnak is írt levelet, mégpedig görögül, amelyben komolyan elmarasztalta fiának rossz útra vitele miatt. Cicero következetlenségéhez jó adalék az a tény, hogy a Coelius érdekében elmondott beszédében az említett görög levéllel ellentétes álláspontot képvisel. Coelius ugyanolyan életvitelt folytatott Rómában, mint amilyet Cicero – a saját fia esetében – elutasít. Az ifjú Coeliust apja ezután Ciceróhoz vitte el tanulni, aki három évig hallgatta is a jeles rétort. Ahogyan az érintett fogalmaz, a mester a csatatéren, vagyis a gyakorlatban tanította őt küzdeni.[17] A módszer egyáltalán nem volt veszélytelen, hiszen ilyen módon a tanítvány nagyon korán és közvetlenül kapott

16 A levélben indoklás nem szerepel, de Plutarchos Cicero életrajzából úgy tudjuk, hogy Gorgias az ifjú Cicerót korhely életmódra szoktatta. A Gorgiasszal kapcsolatos hírekről, illetve az ifjúra gyakorolt rossz hatásáról Atticus informálta Cicerót.

17 Cicero: Orator. 34.

képet a társadalomban elharapózott korrupcióról, a botrányokról és tisztességtelen módszerekről, így hamar ráérezhetett a siker ízére, hatalmat, befolyást és gyors népszerűséget szeretett volna, azonban még nem volt a kellő képzettség és tapasztalatok birtokában. Igazolja mindezt az említett Coelius esete is, aki három év után otthagyta Cicerót, és az állam felforgatására készülő demagóg kalandor, Catilina[18] mellé állt.

Egy következő, Tiróhoz intézett levélben (*Ad familiares* XVI 25) – a köztük lévő barátság és cinkosság jegyében – Marcus arra kéri bizalmasát, hogy minél gyakrabban írjon neki, mert az ő leveleinek, és a bennük érkezett híreknek örül legjobban. Tiro az atyának, Cicerónak is hűséges és megbízható embere, vajon belefér-e a kapcsolatukba ez a fajta cinkosság? Hogy éli meg Cicero fia látható bizalmatlanságát? Természetesen őszintén elmondja barátjának, Atticusnak (*Atticushoz* XV 15), hogy érzékenyen érinti az a tény, hogy fia nem neki ír, akire leginkább tartozna, ha gondja van, hanem titkárának. Ebből a nem neki címzett levélből tudta meg, hogy fia hónapok óta nem kapott pénzt. Meglepő, hogy fiát megkerülve Atticust kéri meg arra, hogy gondoskodjon erről. Az apa mentséget keres és talál fia számára, szerinte azért nem szól, mert annyira szerény. Nem éppen a visszafogottság jele, hogy barátjának ő bérel házat a közelben, hogy még kényelmesebben folytathassák a közös mulatozásokat. Majd ezután, jóllehet nem tudja, hogy erről atyja is értesült, az anyagi ellátmány elmaradására panaszkodik. A nevelésnek ma is aktuális, ősi dilemmája, hogy mennyire legyen szigorú vagy engedékeny, meddig terjedjen a bizalom, és mennyire legyen szoros a kontroll.

Jóllehet Cicero maga is következetlen volt politikai állásfoglalását illetően, a példa továbbadása „sikerült", ami a családon belül politikai meghasonlottsághoz is vezetett. Az ifjúság könnyen befolyásolható és megtéveszthető, ez nem volt másként az ókorban sem. A Caesar gyilkosok egyike, Brutus, Kr.e. 44 szeptemberében Athénba érkezett, és többek között felkereste az ott tanuló római ifjakat is, és barátságot kötött velük. Az akadémikus Theomenéstos házában szállt meg, ugyancsak Cratippust hallgatta, szívesen kapcsolódott bele a filozófiai vitákba, tehát remekül leplezte valódi céljait. Hívta az ifjakat a maga szolgálatába, különösen sokat dicsérte – tekintettel Ciceróhoz való kapcsolatára – az ifjú Marcus nemes gondolkodását és a zsarnoksággal szembeni elkötelezettségét.

Az említett dokumentumok alapján nem könnyű az ifjú Cicero jellemének reális megítélése. Az utókor – ahogyan a nagy emberek esetében történni szokott – apjával hasonlította össze, így egyértelműen nehéz volt bármiben is kitűnnie, és inkább a negatív tulajdonságait emelték ki. Az idősebb Plinius[19] és Dio Cassius (XLVI 18, 5) a züllött, korhely életvitelét hangsúlyozták. Az idősebb Seneca[20] szerint apjától semmit sem örökölt, elte-

18 Catilina előkelő származású római, aki Kr.e. 63-ban összeesküvést szervezett, amit Cicero, mint az adott év egyik konzulja leplezett le.

19 Naturalis Historia 14., 28., 147., (ford.) Hoffmann Zsuzsanna, JATEPress Kiadó, Szeged, 2009.

20 Suasoriae VII 13.

kintve barátságosságától. Az említett Brutus,[21] továbbá Octavianus[22] (a későbbi Augustus császár) jó véleménnyel voltak róla. Az utóbbi azt is megbocsátotta neki, hogy a Philippi csata után ellensége, Sextus Pompeius mellé állt. Kr. e. 30-ban konzuli tisztséget kapott, majd Syria prokonzula lett.[23] Octavianus különösen kitüntette bizalmával, ugyanis elsőként neki küldött hírt az actiumi csatáról, Antonius legyőzéséről, melyet az ifjú Cicero jelentett be a nép előtt. Megjegyzendő, hogy a kérdéses levelet ugyanarra a szószékre függesztette ki, ahova nemrégen atyjának a levágott fejét tették. Ifjúkori botlásai, korhely életvitele ellenére kedves és barátságos ember hírében állt, aki számos baráttal dicsekedhetett.

Cicero gondos atyaként minden tőle telhetőt megtett, hogy fiát megfelelő neveléssel és a szükséges útravalókkal ellátva készítse fel a felnőtt életre. Ilyen meggondolásból – a királytükrökhöz hasonló – elméleti útmutatást készített a számára, „A kötelességekről" címmel.[24] Ebben többek között arra is emlékezteti, egy ismert férfiú fiának lenni felelősséggel jár. Talán maga az atya sem értette meg, hogy ez milyen nyomasztó terhet jelenhet egy fiatalember számára. Igazat kell adnunk az idősebb Senecának, aki Asinius Pollio fiának, Asinius Gallusnak világosan megfogalmazta, hogy az apa dicsősége homályba borítja a fiút.[25]

A jeles aranykori költő, Horatius a következőképpen vall hazai és külföldi iskoláiról:

*„Úgy rendelte a sors: Rómában nőve tanuljam,*
*Hogy duzzogva mi bajt szerzett a görögöknek Achilles.*
*Kissé több tudományt gyűjtöttem a kedves Athénban,*
*Hogy tudjam, mi a jó és nem jó közt a különbség,*
*S kérdjem fái alatt Akadémosnak: mi igazság?"*[26]

21 Plutarchos, Brutus 2, 6.

22 Nagybátyja, Ilius Caesar őt is Görögországba küldte tanulni, illetőleg egyéb megbízatásokkal is, Octavianus Caesar megölésének a hírét is ott, Apollóniában kapta.

23 Appianos: Római polgárháborúk. IV 51, Osiris Kiadó, Bp., 2008.

24 Magyarul lásd, In Uralkodó és polgár antik tükörben. I. Debrecen 2007 (Agatha XXI., szerk. Kiss Sebestyén és Várhegyi László) 287-520, Havas L. – Kiss S. (szerk.): *Uralkodó és polgár antik tükörben* – I. AGATHA XXI. (ford. Havas László), KLTE, *Debrecen, 2007,* 287-520.

25 Controversiae IV, praefatio 4.

26 Horatius Epistulae. (ford. Muraközy Gyula), II 2, 41-45.

## ÖSSZEGZÉS

Számos jeles rómairól tudjuk, hogy külföldön is folytatott tanulmányokat, esetenként a valódi tudományos ambíciók ösztönözték a jelölteket magasabb szintű iskolák, híres mesterek felkeresésére, mások a kor divatjának megfelelően cselekedtek ekképpen. Azonban az idegenben folytatott tanulmányokról, a diákok életviteléről, beleértve az anyagi vonatkozásokat is, részletes információkkal – köszönhetően Cicero és barátai szorgalmas levelezésének – csak az ifjú Cicero esetében rendelkezünk. Ezen dokumentumok képet adnak az érintett ifjak mindennapjairól, tudományos érdeklődésükről, lehetőségeikről, továbbá – ahogyan a fentiek igazolják – olyan történésekről és körülményekről is, amelyekről nem feltétlenül akarták informálni az otthoniakat.

## IRODALOM


Appianos (2008): Római polgárháborúk. In *Róma története*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bonner, Stanley F. (1977): *Education in Ancient Rome*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles.

Cicero (1967): *Letters to Atticus I-III*. Harvard University Press, London.

Cicero, M. Tullius (2007): A kötelességekről. In Havas László (szerk.): *Uralkodó és polgár antik tükörben I.* (ford. Havas László). Agatha sorozat XXI. KLTE, Debrecen. 287-520.

Cicero, M. Tullius Cicero (ed. Rolf Westman, 1980): *Orator.* Teubner Verlagsgesellschaft, Leipzig.Clarke, M.L. (1971): *Higher Education the Ancient World*. Ruotledge and Kegan Paul, London.

Clarke, M.L. (1971): Higher Education the Ancient World. Ruotledge and Kegan Paul, London.

Hoffmann Zsuzsanna (2009): *Antik nevelés*. Iskolakultúra Könyvek 35.Veszprém.Perwítz, Olaf (1992): *Titus Pomponius Atticus: Untersuchungen zur Person eine einflussreichen Ritters in der ausgehenden Römischen Republik*. Historia Einzelschriften 58. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Perwítz, Olaf (1992): *Titus Pomponius Atticus: Untersuchungen zur Person eine einflussreichen Ritters in der ausgehenden Römischen Republik.* Historia Einzelschriften 58. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Plinius Secundus, C. (2009): *Naturalis Historia*. Természetrajz (XIV-XVIII). (ford. Hoffmann Zsuzsanna). JatePress Kiadó, Szeged.

Plutarchos: (2005) *Párhuzamos Életrajzok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Annaeus Seneca Maior, L. (Ed. Lennart Häkanson, 1989): *Oratorum Et Rhetorum Sententiae Divisiones Colores*. Teubner Verlagsgesellschaft, Leipzig.

Welch, Katryn E.: T. *Pomponius Atticus: A Banker in Politics?* Historia. Zeitschrift für Alte Geschichte. 45 (1996) 450-471.

Éles Csaba

# „Láss, hallj, tanulj mindent…”

## Kazinczy és a kortársak gondolatai az oktatásról, nevelésről és művelődésről – a gyermekektől a felnőttekig

*Kazinczy irodalmi és nyelvészeti munkásságát a neveléstudomány vizsgálhatja a nemzetnevelés problematikájának szemszögéből. Ugyanakkor életműve több olyan előremutató fölvetést is tartalmaz, amelyek a nevelés, oktatás és művelődés megszokott kérdéseivel kapcsolatosak. Ilyenek a házi és az iskolai nevelés, a tanítók és tanulók, a különféle nevelési ágazatok (értelmi és lelki, erkölcsi és vallási stb. nevelés), az önművelődés és önmegvalósítás, sőt a felnőttnevelés viszonya. Jelen tanulmányom témája Kazinczy szűkebb neveléstörténeti örökségének együttláttatása, rendszerező jellegű bemutatása. Természetesen ebben az esetben is kínálkozik a kitekintés Kazinczy gondolatvilágából az elődökre, kortársakra és az utókorra.*

Magyarországon a premodern neveléselméleti gondolkodás alapvetése – jobbára kisebb munkákban és töredékekben (pl. memoár-, levél- és beszédrészletek) – abban a mintegy száz esztendőben történt, amely a 18. század utolsó harmadától a 19. század nagyobbik felének végéig tartott. Évszámokkal megjelölve: az első Ratio Educationis (1777) elrendelésétől az Eötvös József által kidolgozott, nevezetes népiskolai törvény elfogadásáig (1868).Kik vállaltak részt ezekben az olykor koncepciózus igényű, olykor kísérletezgető jellegű, részben teoretikus, részben praktikus súlypontú kezdeményezésekben – a nagyobb munkáktól (tervezetektől, tankönyvektől stb.) kezdve az alkalmi (vita)cikkekig? Többnyire költőink és íróink, akiknek a nemzeti megmaradásért és a társadalmi haladásért érzett felelőssége főleg a politikai és vele együtt a pedagógiai-etikai problémák fölvetésében és napirenden tartásában domborodott ki.

Ez utóbbi iránt (is) mutatott, több-kevesebb affinitása okán, általában kiemelendő közülük Bessenyei György és Révai Miklós, Kármán József és Kis János, Berzsenyi Dániel és Kölcsey Ferenc, Fáy András és Jósika Miklós, Vörösmarty Mihály és Vajda Péter. Elsődleges figyelmet azonban most Kazinczy Ferenc kap: születésének kétszázötvenedik évfordulója alkalmából.[1] Mielőtt csoportosítva, részletesebben bemutatnánk Kazinczy szétszórtan – főleg leveleiben – föllelhető pedagógiai gondolatait (eltekintve most a *nemzetnevelés* címszava alá sorolható eszméitől), maradjunk még röviden azoknál, akik ebben a mintegy száz évben szintén hozzájárultak a korszerű magyar neveléselméleti gondolkodás kiala-

1 Kazinczy 1759. október 27-én született Érsemjén községben, és 1831. augusztus 22-én halt meg Széphalomnak elnevezett birtokán.

kulásához. Ebben a kulturális tekintetben különös figyelmet érdemel Széchenyi István és Wesselényi Miklós, Táncsics Mihály és Kossuth Lajos, Deák Ferenc és legfőképpen természetesen az íróként és költőként is kiválót alkotó Eötvös József.

A polihisztorságot többé-kevésbé megközelítő, főként Erdélyben alkotó tudósaink közül a nevelés és oktatás kérdéskörére is kiterjedt a figyelme különösen a közgazdásznak számító Berzeviczy Gergelynek, a döntően matematikusnak mondható Bolyai Farkasnak, a jogtudós-politikus Szász Károlynak, a valódi polihisztorként fürkésző Brassai Sámuelnek és a materialista módon filozofáló Mentovich Ferencnek.

Az eddig fölsorolt kiemelkedő életművek mellett azonban, az 1777 és 1868 közötti évtizedekben, egyre markánsabban és céltudatosabban hódított teret Magyarországon az a törekvés, hogy érvényesüljön – általában és ágazatonként is – a szakszerű pedagógiai gyakorlat és elmélet az iskolák mellett a kisdedóvókban, a fiúk mellett a nőnevelés területén is. A 18. század végén, 1776 és 1797 között jelentek meg főbb pedagógiai munkái olyan szerzőknek, mint Molnár János és Tessedik Sámuel, Szakonyi József és Tóth-Pápai Mihály, Perlaki Dávid és Vályi András.

## „…AZ A TANÍTÓ, AKI TANÍTVÁNYAINAK FEJEKET ÉS SZÍVEKET MÍVELI…”

Kazinczy Ferenc harmincesztendős, amikor 1789. december 20-án megtartotta *Hivatalba vezető beszédét*, a hatáskörébe tartozó öt „iskolalátogató” beiktatásakor. Kazinczy 1786 novemberétől 1791. április 1-jéig töltötte be „királytól rendelt” tanügyi hivatalát, amely a kassai tankerület tíz és fél vármegyére kiterjedő tanfelügyelőségét (inspektorságát) jelentette. Komoly neveléstudományi műveltségét jelzi (valahol az érett ifjúkor és a fiatal felnőttkor környékén), hogy 1786-ban először olvasta az *Emil*t, továbbá 1789 tavaszára már készen állt egy fordítása Locke *Gondolatok a nevelésről* című munkájából. A Kazinczynál fölmerült pedagógiai, illetőleg andragógiai jellegű problémákat azonban csak akkor lehet kellőképpen megvilágítani, ha egyfelől gondolatait kapcsolatba hozzuk életének és a sárospataki kollégium történetének néhány szignifikáns elemével – másfelől a párhuzam megfelelő pontjain megidézzük Tessediket, Bessenyeit, Kölcseyt, Deákot, Podmaniczkyt vagy Eötvöst.

A tanítói tehetségre vonatkozó differenciált szemlélet Kazinczynál jelenik meg, aki nemcsak megértette, hanem tovább is gondolta az 1762-ben megjelent *Emil* üzeneteit. Kazinczy kora magyar szellemi színvonalát messze meghaladó módon – a felvilágosult szellemiséget a klasszikus szentimentalizmussal szorosan összeillesztve – ecseteli az olyannyira szükséges pszichológiai szenzibilitást és empátiát az eszményi tanító személyiségében.

„Az a tanító, aki a gyermekekkel gyermeki módon tud bánni, aki gyermekké lenni nem átall; – s ki átallaná azt azok közül, akiknek a természet ítélőerőt, fontoló értelmet adott, minekutánna oly nagy emberek, mint *Rousseau*, gyönyörködéseket keresték abban, hogy gyermekké lehessenek! – az a tanító, aki a gyermekeket úgy tudja tanítani, hogy elfelejtik, hogy oskolában vannak, s azt vélik, hogy anyjuknak ölökben hevernek, aki előttök múlattató meséket beszél;

– az a tanító, aki a tanítványainak fejeket és szíveket míveli, aki őket tanítja és javítja; – az a tanító, akire én oskolámat bízni óhajtanám. – Nehéz ezt mind elérni, az igaz, de a szíves igyekezet és a fáradhatatlan iparkodás mindent eljuttat oda, s megment azon unalomtól, amelyet a slendrián soha sem kerülhet el.”[2]

Kazinczy Ferenc az 1789 végi kassai szónoklat után negyedszázaddal a sátoraljaújhelyi református gyülekezetben tartott egy pedagógiai értelemben hasonlóan progresszív és precíz beszédet. Kazinczy 1814. szeptember 4-én először azt magyarázta el hallgatóságának, hogy csak az a tanító lehet eredményes, aki egyensúlyt, szinkront, harmóniát képes teremteni az ész és a hit, az empíria és a *Biblia*, az értelem és az érzelem, a tudás és az erkölcs, az intelligencia és az éthosz, a fej és a szív között.

„Az lesz a sikeres oktató, aki azt tanítja, hogy szemem s fülem hűséges vezérek; aki azt tanítja, hogy az ész és az a szent könyv, mely a mi hitünknek fundamentoma, soha egymással ellenkezésben nincsenek, és hogy az az Isten, akihez bennünket ez a két vezér vezet, világosság lévén, szükség, hogy a róla való tudomány is világos legyen. De midőn az észnek, azaz a lelkiismeretnek, vagy hogy világosabban szóljak, a tiszta tanítás világánál megvilágosított meggyőződésnek ezt az elsőséget adjuk, vigyáznunk kell, hogy a tiszteletlenségnek út ne nyittassék, arról is ítélni vakmerően, amit a gyermeki esztendők felérni nem engednek, vigyáznunk, hogy a gyermekeinknek fejeik tele ne tömettessék szíveiknek kárával, s arra kell szüntelen emlékeztetni, hogy az igazsághoz csak az jut el, aki azt lélekben, igazságban, s tiszta szívvel s kézzel keresi.”[3]

Legyen és maradjon rend a fejekben – legyen és maradjon tisztaság is a szívekben. A gyermek személyiségének egészét szükséges formálva fölnöveszteni; s egyúttal fölvértezni az értékek megkülönböztetésének és megvédelmezésének, a helyes ítéletalkotás és gondolatközlés képességével. A tanulás örömélményeket szerezzen, s ne kínszenvedéseket okozzon. A tanítás akkor jár jó úton, ha az ismeretek gondolati magvához és érzelmi töltete-többlete felé viszi a tanulót. Ezzel szemben a – már Montaigne részéről is elvetett – „magoltatás” csupán az értelem felszínének sekélyes és múlékony fölborzolója.

Kazinczy kívánalma az, hogy a tanító és tanítványai között váljon rendszeressé az a fajta dialógus, amely fejleszti a gyermekek önkifejező és kommunikáló képességét; s ennek megfelelően elmélkedést, szorgalmat, nyitottságot és rugalmasságot is feltételez az iskolamesterek vagy „rectorok” részéről. Kazinczy legkedvesebb, a szellemiségét döntően befolyásoló tanára az a Szentgyörgyi István, aki 1767-től 1796-ig a görög nyelv és a filozófia professzoraként tevékenykedett Sárospatakon. Értelmét, szívét és lelkét nagymérvű nyitottság és egyfajta sajátos hajthatatlanság jellemezte. Peripatetikus jellegű sétáira kizárólag Kazinczyt vitte magával. A tudást rendkívüli módon szomjazó és ambicionáló diák a szabadban többet tanult tőle, mint a tanteremben. Sétái során ugyanis sokkal inkább mutatkozott „eszesnek”, míg az órákon csak a „tanult” ember nyilvánult meg – legalábbis így örökíti meg professzorát a *Pályám emlékezete*.

2 Ravasz János (szerk.): Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100-1849. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966, 204.

3 Papp János (szerk.) – Szilágyi Ferenc (vál.): „Jót s jól!”. Kazinczy-breviárium. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981, 227.

„A tanító tiszte az, hogy a gyermek lelkének nemcsak legalsóbb tehetségét, az emlékezetet vegye munkába, mely ugyan a tanítóra nézve legkönnyebb: hanem hogy a felsőbbeket is, az észt, az elmét, az értelmet és a képzelődést kifejtegesse: a gyermek figyelmét egy pontra vonja, őtet eszmélni, gondolkozni tanítsa; vele a szépet és rútat, a jót és rosszat, a valót és hamisat, a nagyot és kicsinyt, a nemest és nemtelent éreztesse, amazt szerettesse, ezt utáltassa; érzéseit, ideájit, gondolatjait szókba öltöztetni s folyvást és bátran kimondani tanítsa; bennek a tanulás szeretetét, nem szakmánynak s parancsolt kötelességnek nézetvén azt, hanem mulattató s hasznos foglalatosságnak, felébressze, s elmellőzvén a többére káros könyv-nélkül tanulást, időt nyerjen velek minél többet s minél jobbat tanultatni."[4]

A megértett és belsővé tett tudás tehát a cél, bár „a tanítókat a könyv nélkül tanultatástól általában eltiltani nem lehet szándékunk; csak azt nem kell megengednünk, hogy az olyat is így tanulják, ami különben is sokáig megmaradhat nálok, és hogy így semmit ne tanuljanak, amit tökéletesen nem értenek; s azt kell kívánnunk tőlök, hogy amit így megtanultak, tulajdon szavaikkal is és folyvást s tisztán elmondják".[5] Végül ehhez a problémafölvetéshez illik még egy mondat az 1789-es *Hivatalba vezető beszéd*ből. „Nem csak az emlékezetét, hanem az ítéletét s elmésségét is kell a gyermeknek munkába venni."[6]

Ezen a ponton érdemes összevetnünk Kazinczy újhelyi beszédének előbb idézett részletét azzal a szemelvénnyel, amelyet Deák Ferenc Pázmándy Dénesnének címzett leveléből (1856. augusztus 4.) vettünk. Tömören szólva: Deák úgy látta akkor, hogy a nyilvános oktatás mindaddig hátrányban marad a házi tanítással szemben, amíg „nem individualizáltatik". Deáknál a magoltatás a gyermek „gépileg" (értsd: gépiesen) történő tanítását jelenti – amelynek egyenes következménye a lélek és a szív elhanyagolása.

„De másrészt egy igen nagy hiány van, kivált nálunk s kivált most, a nyilvános nevelésben; az tudniillik, hogy nyilvános oskoláinkban sokat tanítanak ugyan, s némely tanulmányokat talán jól is adnak elő, hanem a puszta tanításon kívül a gyermek lelki tehetségeinek fokonként célszerű kifejtésére legkisebb gond nem fordíttatik; s a nevelés, hogy úgy szóljak, nem individualizáltatik. Nem elég a gyermeket gépileg tanítani a kiszabott tanulmányokra, – lelkét, szívét is ki kell művelni, mert csak így lehet derék, értelmes, nemesen érző, jellemteljes férfiú s honpolgár. A nevelést, sőt még a tanítást is a gyermeknek testi, lelki erejéhez, tehetségéhez s hajlamaihoz, egyszóval egész egyéniségéhez kell alkalmazni. Mindezt pedig nyilvános oskolákban az évenként változó tanítók, kik minden tanítványaiknak egyéniségét nem is képesek ismerni s figyelemmel kísérni, nem teszik, nem tehetik."[7]

4 Uo. 228–229.

5 Uo. 228.

6 Lásd: 3. lábjegyzet, 201.

7 Deák Ferenc: Kiadatlan leveleiből. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 1992, 95.

## „…ESMERGESSE MAGÁT ÉS AZT, AMIT MOST VAGY IDŐVEL MAGA KÖRÜL LÁTNI FOG…”

Az előző rész lényegét olyképpen is összefoglalhatjuk, hogy amikor Kazinczy a pedagógia problémáiról elmélkedett, akkor *a gyermekben egységben látta a növendéket és a felnőtt embert, az egész embert és az ember egészét.* Ha a továbbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a föntebb taglalt általános képességek és készségek: egyáltalán az alapvető szellemi, lelki és erkölcsi jellemzők mellé rendelve – illetőleg azokat hordozva – konkrétan miket tanuljon a gyermek, akkor ismét az 1789 végéről való *Hivatalba vezető beszéd*et kell föllapoznunk.

„Tanuljon olvasni, írni, számolni, a közönséges életben szükséges írásokat tenni tudni; esmergesse magát és azt, amit most vagy idővel maga körül látni fog, elmebeli tehetségének mértékéhez és oskolai esztendeinek rövid periodusához képest; esmerje hazájának fekvését és történeteit; taníttasson a rajzolásnak, geometriának és mechanikának első ágazatira; – azok, akik a fentebb oskolákba lépnek, itten a deák és német nyelvben oly előmenetelt tégyenek, hogy az első grammatikában haszonnal oktattathassanak. – Ez az a cél, amelynek elérésén a városi és rész szerint a falusi oskolák tanítóinak iparkodni kell.”[8] Általánosságban tehát megállapíthatjuk, hogy Kazinczy határozottan kiállt a hasznosnak ítélt ismeretek iskolai oktatása mellett.

Az a föntebbi mondat, amelyben Kazinczy összefoglalta a tanítandó tantárgyakat vagy a tantervi célt „a városi és rész szerint a falusi oskolák” tanítói számára, három komoly ajánlást tartalmaz. Kazinczy világosan beszél ugyan, de túlzottan tömören ahhoz, hogy megelégedhetnénk puszta megidézésével. Visszafelé gombolyítva a mondatát, az első probléma – az elemzendő három közül – az idegen nyelvek kérdése. Mondhatnánk úgy is, hogy az első „göcs”; hiszen a *Hamlet* híres monológjának „question” szavát költőnk 1790/91-ben így adta vissza magyarul. Kazinczy kívánalma konkrétan az, hogy „azok, akik a fentebb oskolákba lépnek, itten a deák és német nyelvben oly előmenetelt tégyenek, hogy az első grammatikában haszonnal oktattathassanak”.

Ebben a tanulmányban is – és éppen ezen a ponton – szükséges kimondani megállapításunkat, mely szerint *Kazinczy Ferenc az irodalmi és nyelvi, a filozófiai és esztétikai, a képzőművészeti és zenei kultúra kivételes és úttörő jelentőségű polihisztora* a 18–19. század fordulójának Magyarországában. Amennyiben most kiemeljük ebből a nyelvet, akkor meg azt mondhatjuk, hogy Kazinczy egyfelől a magyar nyelv (a nép nyelvétől a különféle elitekig, a mindennapi élet nyelvétől a különböző szaknyelvekig) és az idegen nyelvek *polihisztora.* Kazinczy hét idegen nyelvet ismert, természetesen nem azonos szinten.

A nagyszülők és szülők érsemlyéni és regmeci házában (1768-ig) már tanították a latin és a német nyelv alapjaira. Német nyelvismerete előbb Késmárkon (1768–69), majd Eperjesen (1781–82) mélyült el, miközben „ráragadt” a szlovák népnyelv is. Latin nyelvtudása – az ógöröggel karöltve – a sárospataki kollégiumban (1769–79) fejlődött tovább, miközben megtanult franciául is (1774-ig). Pesten (1782–83) és főként Kassán (1786–94) a „római

8 Lásd: 3. lábjegyzet, 201.

nyelv" egy másik édes (olasz) és „fogadott leányának", az angolnak rejtelmeiben is elmerült. Hosszú börtönéveinek (1794 decemberétől 1801 júniusáig) több helyszínén (Pest, Kufstein, Spielberg, Munkács) és 2387 napján Kazinczynak az idegen nyelvekre is „maradt ideje".

Kazinczy a sok-sok német és szlovák, latin és görög, francia, olasz és angol kifejezéstől nem kevésbé, hanem ellenkezőleg: még inkább magyarrá vált – a szó minőségi és műveltségbeli, erkölcsi és európai értelmében. Nyelvismerete okán magyarságának érzelmi hőfoka sem csökkent – tudatossága viszont kiteljesedett. Vele együtt tudatosult igazán nyelvújítói küldetése és munkálkodásának tudományos módszeressége is. Ha Kazinczy ezt a küldetést – teljes joggal – kivételesnek mondta is, korántsem gondolta ugyanezt műveltségéről. Korának sok „kurucos" magyarjával szemben ez konkrétan azt jelentette, hogy Kazinczy határozottan kiált a német nyelv iskolai tanításának indokoltsága mellett – méghozzá kettős megfontolásból.

Az egyik a német nyelv tanulásának gyakorlati szükségessége. Aki németül tanul, az nem a bécsi központú „labanc" adminisztrációnak hízeleg, hanem saját – nemzeti mivoltában értendő – érvényesülését segíti elő. „Azon oskolákban, amelyek a gimnáziumoknak mintegy veteményeskertjei, vigyázni kell a német és deák nyelvben teendő előmenetelre is. Világosítsátok fel a helységek előljáróit, akik a külföldieknek még nyelvek eránt is idegenséget mutatnak, egész szelídséggel, s győzzétek meg afelől, hogy ezen felhevülések filozófiai elmélkedésre szokott emberhez nem illenek. A német nyelv tanítása egy része a hazafiúságnak, egyik szülői kötelesség. Ezen nyelven folynak mostanában a közdolgok, ennek értése nélkül senki sem bocsáttatik hivataloknak viselésére, senki sem bocsáttatik még az oskolákban leendő tanulásra is; – ez a közönséges életben a kereskedésre, az adásra, vevésre, utazásokra elmúlhatatlanul szükséges: mely keveset gondol tehát az az atya gyermekeinek boldogulásával, mely nagy kárára van tulajdon magzatjainak, aki előmenetelöknek kapuját bezárja!"[9]

A Kazinczy részéről fölvetett második tantervi probléma a honismeret vagy nemzeti önismeret – a maga legkézenfekvőbb tér- és időbeli dimenzióiban. A tanuló „esmerje hazájának fekvését és történeteit"; vagyis a diákok tanulják meg Magyarország földrajzát és történelmét. Az előbbit – mint „magyar geográfiát" – Kazinczy itt épp csak megemlíti; bár tanítását természetesen fontosnak és sürgetőnek tartja. Az orosz Usinszkij még a 19. század derekán is kénytelen volt fölróni az illetékes hatóságoknak, hogy az orosz iskolások – legalábbis elvileg, a tankönyveket tekintve – sokkal részletesebben ismerik a nagyvilág földrajzát, mint a cár birodalmát.

Kazinczy Sárospatakon magánszorgalomból tanulgatta a magyar történelmet; majd csakhamar fölismerte, hogy ezt mielőbb ki kell egészítenie a honi földrajzzal való ismerkedésével is. Kiindulópontja a nagykőrösi református kollégium nyugalmazott igazgatójának, Losontzi Istvánnak *Hármas kis tükör* címen, 1773-ban megjelent, hamar népszerűvé vált munkája. A tankönyv Magyarország történelme és államszervezete mellett taglalta hazánk földrajzát is. Ez utóbbi arra késztette Kazinczyt, hogy maga is készítsen egy „kis tükröt" *Magyarország geográphiája* címmel, amelyet édesanyja Kassán ki is nyomatott.

9 Lásd: 3. lábjegyzet, 205.

Az ország (és a világ) megismerésének legszemléletesebb és leghatékonyabb, legemlékezetesebb és legélményszerűbb, legösszetettebb és leghitelesebb módja az *utazás* – föltéve, hogy kellő tervszerűséggel és tudatossággal, fölkészültséggel és figyelemmel, jegyzetelve és dokumentálva teszik. A reformkor mintegy két évtizedében viszonylag sokan – nem csak Széchenyi és a hozzá hasonlatos gazdag főnemesek – keltek útra Nyugat-Európa tájaira és városaiba. Nézzünk most egy pozitív kiegészítő példát a reformkor kiteljesedésének és radikalizálódásának idejéből; amikor (az 1830-as évek végén és az 1840-es évek elején) Podmaniczky Frigyes végezte iskoláit Pesten és a késmárki jogakadémián.

„Oly rend állapíttatott tehát meg, mely szerint a szünidők alatt, mindig útra kelénk s Magyarország egy-egy vidékével ismerkedtünk meg, ami különösen hazánkban nagyon üdvös szokás, ahol akkor is, most is sokan léteznek, akik jobban ismerik az idegen országokat, mint saját hazájukat. […] Ezen kisszerű ugyan, de mireánk nézve főfontosságú kirándulásainkról, naplójegyzeteket eszközölvén, s azokból rendes kis útleírást állítván egybe, mintegy vérré vált bennem mindaz, amit láttam, hallottam, s amit ez vagy amaz helyről olvastam. A hazai földrajz, népisme és történelmi emlékek megismerésére s elsajátítására ennél kellemesebb, tanulságosabb mód s eszköz alig képzelhető.”[10]

Eme „régi gavallér” memoárjainak (1887–1888) idézett soraival visszakapcsolódunk Kazinczy másik, még inkább szorgalmazott tantárgyához: a magyar történelemhez. „Eleink vitézi cselekedeteinek emlékezete minden magyarban, akik kevélykedik azon szerencséjén, hogy magát ennek nevezheti, felébreszti a hajdani nemes maga-elszánást, megrettenni nem tudó bátorságot s minden személyes előmenetelt megvető hazai szent szeretetet, s én azt merem állítani, hogy hazánk történeteit valamely filozófus író oly tanítóvá, oly szívet formálóvá tehetné, mint amilyen a görögök és rómaiak története, kikhez hasonló remekeket az emberiség nem mutathat.”[11]

A magyar történelem iskolai tanítása Kazinczy szemében a hazaszeretet és hazafiság, a nemzeti önbecsülés és büszkeség kiformálásának legkézenfekvőbb eszköze és közege. Az 1808. évi *Tübingai pályairat* bevezetése az egyik legszebb vallomás a nemzet- és honszeretetről, a hazánkhoz és nemzetünkhöz való mélységesen bensőséges és szétszakíthatatlan kötődésről. Az igazsághoz tartozik azonban az is, hogy Kazinczy a nemzeti önbecsülésnek és tudományos igényű nemzeti művelődésnek, illetőleg a patriotizmusnak és kozmopolitizmusnak egy közös úton és karöltve történő haladást jelölt ki és láttatott a nemzet előtt, a jelenben és a jövőben.

Összességében tény az, hogy Kazinczy nagyra becsülte az alma materét; ám az is igaz, hogy a sárospataki kollégium egy bő évszázad alatt nem tudta beteljesíteni Comenius optimális célkitűzéseit. Levelezésében arra is találhatók példák, hogy Kazinczy nem találta elég korszerűnek és európainak egykori iskoláját; és arra is, hogy az ott kapott ismeretek nem bírnak kellő nemzeti hangsúlyokkal. Amikor Bessenyei György morális szempontból dicsérte Patakot, akkor azt Debrecenre is értette; s nem véletlen, hogy ez az összekapcsolás jelenik meg Kazinczynál is.

10 Podmaniczky Frigyes: Egy régi gavallér emlékei. Válogatás a naplótöredékekből 1824-1887. Helikon, Budapest, 1984, 111.

11 Lásd: 3. lábjegyzet, 206.

„Az én koromban – írja a *Pályám emlékezete* című, 1828-ban megjelent visszatekintésében – Patakon és Debrecenben még nem tanítának hazai törvényt, nem még magyar történeteket, külön fogva a világ történeteitől. Az ifjú nem tuda egyebet, midőn iskoláit elhagyta, mint dogmatika és polemika teológiát, mintha az, amit alsóbb iskoláiban tanúlt, ha jól taníttatott, elég nem volna. Mely törvényeinken állapodik vallásunk, s mi az a bécsi, három nickelsburgi, linzi, szatmári béke, azt én Patakon nem tudtam, azt én később tanúltam meg."[12] (Ezt erősíti meg Kis János költőbarátjához 1826. március 13-án írott levele is.) Sárospatakon először Szombathi János tanított egyetemes történelmet, 1783-tól kezdve meg tevékenységét. Szombathi professzor kutatói kedve kiterjedt a város és a kollégium történetére is.[13]

Végül a harmadik tantervi probléma Kazinczy fölvetésében a világ- és önismeret egyfajta szükséges minimuma; mely szerint „esmergesse magát és azt, amit most vagy idővel maga körül látni fog, elmebeli tehetségének mértékéhez és oskolai esztendeinek rövid periodusához képest". Az ember tehát ne legyen idegen egyik világban sem; és ne csak nézze, hanem lássa is azt, amit külső és belső szemeivel egész életében – egyre táguló és mélyülő körökben – szemlélnie kell: boldogulása és boldogsága előfeltételeként. A világismeretet a kisiskolások számára mi sem vezethette be sikeresebben, mint Comeniustól az *Orbis Pictus;* amelynek magyarra fordított és „hellyel-hellyel meg-jobbíttatott" kiadása 1793-ban jelent meg Pozsonyban. Az önmegismerés felnőtteknek szóló modellje pedig e problémakör premodern klasszikusa, a 16. századi Montaigne. Széchenyi és a hozzá hasonló szellemek, Kazinczy és kora óta, francia eredetiben olvasták őt; de esszéinek magyar fordítása (*Montaigne Mihály külömbb-külömbbféle tárgyak felől való gondolatjai és vélekedései magyar köntösben* címmel) 1803-ban már megjelent. Emberismeretet egyébként La Rochefoucauld maximáiból és morális reflexióiból is sokat lehetett akkor tanulni, melynek magyarított változatát maga Kazinczy adta közre 1810-ben.

## „...SZÜLEIDNEK, TANÍTÓIDNAK TISZTELETTEL, ENGEDELMESSÉGGEL TARTOZOL..."

Az oktatásról térjünk rá a szűkebb értelemben vett nevelésre: a figyelem és a fegyelem, a bánásmód és a már végképp elkerülhetetlen büntetés összefüggő problémáira. Amilyen körültekintően közelített Kazinczy ehhez a kényes kérdéskörhöz, az azt bizonyítja, hogy ő a felvilágosodásnak nemcsak a szellemiségét, hanem az erkölcsiségét is, nemcsak intellektuális nyitottságát, hanem toleráns humanizmusát is megértette és magáévá tette. 1789 végén elhangzott *Hivatalba vezető beszéd*ének összetettségét, sűrítettségét jelzi, hogy jelen esetben is abban találjuk meg kiindulópontunkat.

Kazinczy hangsúlyozza ugyanis, hogy „ha helyesebben gondolkodó generációt akarunk nevelni, ha azt akarjuk, hogy a jó azért szerettessen, mert jó, hogy a rossz azért kerültessen, mert rossz, ezen kelle kezdenünk. Mindezek a panaszok akkor, hogyha a nemzeti oskolában a gyengébb ifjúsággal emberibben, szelídebben bánunk, ha a vesszőt, térdeplést s kéméletlen

12 Kazinczy Ferenc: Válogatott művei. I. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1960, 38.

13 Vö.: Rácz Lajos: Kazinczy és a sárospataki főiskola. Tisza István Tudományos Társaság, Debrecen, 1931, 12.

megtámadásokat megtilalmazzuk, ha bennek a becsület ösztönét felgerjesztjük, ha erántok bizodalmat és bizonyos tekintetet mutatunk – akkor majd, mondom, mindezek a panaszok megszűnnek. Ne büntessen senki addig, míg vétkéről meg nem győzettetik, s ezzel is oly ritkán kell bánni, amennyire lehet; s vonjuk úgy a gyermekeket az oskolába járásra, hogy azt jótételnek és ne büntetésnek nézzék. Ne büntessünk akkor, mikor haragra gyúladunk, s a mértéken felül, se kevély örömmel; sőt soha se a helybéli igazgató s a gyermek szüléinek hírek és megegyezések nélkül. Én a legszorosabb ehhez való alkalmaztatást várom az uraktól; mert az okos s célra vezető fenyíték egy nagy része a mi kötelességeinknek.”[14]

Kazinczy azért is fontosnak tartja kiemelni a tanítók önművelődését, mert az nemcsak szakmai, hanem erkölcsi habitusukra is kihat. Amit a nevelői hivatás nagyszerű küldetéséről mondott, az nemcsak nyelvi gazdagságával, hanem gondolatiságának dialektikájával ma is tökéletesen érvényes. „Szép és dicső dolog a haza jövendő boldogságán dolgozni, kilesni a rejtekben lévő talentumot és azt mívelésbe hozni, hogy idővel nagyfényű tagja legyen a társaságnak, s intés, tanítás és példa által kitépni a gyenge elmékből azon bolondságok töveit, melyek, ha gyökeret verhettek egyszer, később kitépés által tökéletesen ki nem téphettetnek, sőt még mindég új sarjadzást vernek, még pedig bujábbat gyakorta, mint ha félig ki nem irtattak volna.”[15]

Nem elegendő azonban az „üdvösséghez” (értsd: az emberséges, kellemes iskolai légkörhöz), ha csak az iskolamester mérlegeli felelősen a tanuló magatartásának következményeit. Szükséges az is, hogy ugyanez a felelősség jellemezze a tanítványokat is, tetteik elkövetésekor. Semmit nem változtat az attitűdök lényegén, amennyiben a nevelés színtere az iskolából a szülői házba tevődik át. A kollégiumi tanulást és a családi nevelést egyaránt érinti az a levél, amelyet a „széphalmi szent” Emil nevű fiának küldött. Az 1825. szeptember 14-én keltezett episztola arról tanúskodik, hogy az apa kedvezőtlen fordulatra következtetett fia mentalitásában és magatartásában. A konkrét kérdés a kutyatartással kapcsolatban ugyanakkor alkalmat adott Kazinczynak arra, hogy általában is kifejtse – mintegy a kívülálló számára – álláspontját a helyesnek gondolt szülő-gyermek viszonyról.

Mindenekelőtt: a tanulás kötelessége megelőzi a mulatságokat. „Tudod gondolkozásomat, és neked mindent engedek, amiből károd nincs, s még örülök, ha az, amiben örömed van, téged ügyességekre is szoktat. A faragcsálásokat, a rajzolást, a lóra ülést, a puskát, a kutyát nemcsak nem tiltottam, de kutyát neked még hoztam is. De én mindezt csak addig tűröm, míg kár nincs belőle. Neked nem mulatságról kell gondoskodnod, hanem tanulásról; nem arról, ami idődet, gondodat elvonja, hanem ami engedi, hogy a tanulást egész figyelemmel űzhesd. Én sem neked nem parancsolok semmit, sem testvéridnek anélkül hogy érezd, hogy a parancsolásra okom van: de midőn parancsolok, annak teljesedve kell lenni.”[16]

Továbbá: a gyermek törekedjen arra, hogy szeretetre méltóvá váljon és kerülje a kevélységet. „De nekem nem elég, hogy a kutya hazajőjjön; ha csak azt akarnám, parancsolnék; azt akarom, hogy szívedbe csepegtessek jobb és szebb érzést. […] Gondold meg azt, amit mondok, édes

14 Lásd: 3. lábjegyzet, 206-207.

15 Idézi: S. Heksch Ágnes: Kazinczy és II. József művelődéspolitikája. In Pedagógiai Szemle, 1956/1–2. 94.

16 Lásd: 14. lábjegyzet, II. kötet, 556–557.

fiam, és ha magad arra szoktatod, hogy a más szeretetét megnyerheted, úgy természeteddé válik, hogy minden fog szeretni. Oly szerencse az, amit bármely áldozatokkal meg kell nyernünk, mert a leghatalmasabb embernek is szüksége van a más szeretetére: hát oly kis teremtésnek, mint te? A kevélység mindég bolondság, és egyéb veszedelmeken kívül arra viszen bennünket, hogy mindenektől kinevettessünk. Az igen keserves állapot, s azt kerülni kell. Emlékezz meg, hogy szüleidnek, tanítóidnak tisztelettel, engedelmességgel tartozol, s tedd, amivel tartozol. A pattogás, a makacsság, a duzzogás neveletlenség jele, s azt csak azért is kerülnöd kell."[17]

Amiket Kazinczy ebben az egy levelében szóvá tesz, az úgy összegezhető, hogy a nevelés valószínűleg legalapvetőbb feladványa a gyermek ráébresztése az erkölcsi önmegismerés jelentőségére az emberi kapcsolatokban, majd a gyermek elindítása az erkölcsi önmegvalósítás, az erkölcsi értéktudat és önbecsülés hosszú, visszaesésektől sem mentes, szerpentinszerűen kanyargós útján. Az előzőekben Kazinczy az oktatás felől figyelt a nevelésre; most megfordítva: a magatartás magaslatáról a tanulásra. Akkor a tanár és tanítványa – ezúttal apja és fia került a középpontba.

## „MINDENRE KELL TEHÁT TANÍTTATNI, AMIRE SZÜKSÉGÜK LESZ VAGY LEHET…"

Kazinczy Ferenc 1804. november 11-én házasságot kötött korábbi elöljárója, gróf Török Lajos kassai kerületi főigazgató leányával. A közel huszonhét év házasság alatt Török Sophie (akinek keresztnevét írták és írják Sófiának vagy Zsófiának is) nyolc gyermeket szült férjének. A család egyik fele leány (az egy évet élt „Fizsi", Eugénia, Thália és Anna Iphigénia) – a másik fele fiú (Emil Traján, Antonin, Bálint és Lajos). Látható, hogy a nagy neoklasszicista irodalmár a görög-római antikvitást részben testi gyermekei nevében is éltetni kívánta…

A Kazinczy Emilhez 1825. szeptember 14-én keltezett, az előzőekben már többször idézett levél olyan sorokkal kezdődik, amelyekben Kazinczy Ferenc kísérletet tett először is az apa és fia közötti szeretet, másodszor az apai nevelés lényegének – lehetőleg minél tömörebb – jellemzésére. Még nem tudjuk (pontosabban nem tudja azt a levél első olvasója), hogy miért fordul feddőleg a fiához, de már világos előttünk, hogy milyen premisszákból kiindulva fogja megtenni figyelmeztetéseit és elhatározását.

„Édes fiam, Te bizonyos vagy azeránt, hogy én téged is, egyéb testvéreidet is nagyon szeretlek. Az nekem úgy kötelességem, mint neked, hogy engem szeress. Az én szeretetem abban áll, hogy a te javadat akarjam: a tiéd, hogy engem, mint atyádat, barátodat, gondviselődet, nevelődet tisztelj, s parancsolatomnak engedelmeskedjél. Gyermek nem ítélheti meg, mi neki jó, mert gyengébb idejű, mint hogy a dolgokat jól és igazán ismerje: neki oly vezető kell, aki igazán akarja javát s ismerje a dolgokat. Az tehát oktalan cselekedet volna, ha te az én akaratommal ellenkeznél, s haszontalan azon felül, mert aki ott nem fogad szót, ahol kell, azt erővel hajtják jóra."[18]

17 Uo. 557.

18 Uo. 556.

Az elemi vagy általános iskolák elsősökkel foglalkozó tanítói mind a mai napig nem lelkesednek azért, ha a kisgyermekeket hatéves kora előtt, a családi körben a betűk ismeretére tanítják, de a szülők – főként az édesapák – ugyancsak mind a mai napig kedves (és kvázi kötelességszerű) késztetést éreznek erre az úttörő feladatra. Thália és Emil még nagyon kicsik, amikor Kazinczy 1812. március 17-én levelet küldött Vay Miklósnénak. Eugénia viszont öt év körüli, s így apja beszámolhatott a gyermek betűkkel való fokozatos és főként „játékos” ismerkedéséről.

Az apa módszere az „ólom utáni”, azaz a nyomtatott betűk másoltatása festés formájában. A történet még ezzel sem igen mutatna túl a családi krónika személyes vonatkozású érdekességén, csakhogy Kazinczy híradását keretbe foglalja két általános érvényű pedagógia tanulság. Az elején az, hogy *a gyermek maga tanít, mint kell őt tanítani.* A végén pedig: *a nevelés alapja a figyelem lekötése.*

„Még alig ismer hat betűt s én vele elkezdék ólom után íratni s *ő írni s betűt ismerni* egyszerre tanult meg. Soha nem hajtám leckére, s csak akkor tanult, mikor magának volt kedve – (de vigyáztunk mindketten, hogy kedve legyen, ha lenni nem talál) – és mindég hamarább vala vége a leckének, mint ő akarta. Ezen mód által annyira ment, hogy két hét alatt igen bátor kézzel festé a betűket, s azoknak potentiáit gyermeki kornak még alkalmatlan fáradtság nélkül tanulta meg. Tudom én, mely veszedelmes mód a *játékos tanítás,* és azt követni annak idejében sem lyányaimmal, sem fiammal nem fogom: de most még szabad. – Az lévén csak célom az íratásban, hogy a kéz bátorságot kapjon, virágot, madarat, kocsit festettem elébe ólommal, s így szem és kéz egyszerre gyakoroltatott, s elértem azt, ami fundamentoma minden nevelésnek: *fixer l’attention.*”[19]

Kazinczy 1814–15 fordulóján még határozottan úgy gondolta, hogy sem leányait, de még fiait sem küldi iskolába vagy más, nevelői feladatokat ellátó intézménybe. Ugyanakkor a feleségével együtt a saját széphalmi házában alakított ki egy olyan „iskolát”, ahol egy ideig mások alkalmazásával (magyar nevelő, muzsikus, francia nevelőnő) több idegen házbeli leányzóval is foglalkoztak. Nem álnak rendelkezésünkre pontos följegyzések arról, hogy mindez mennyi ideig tartott; de az Emil fiának 1825. szeptember 14-én Sárospatakra írott, részletekben teljes terjedelmében idézett levél önmagában is bizonyítja Kazinczy elzárkózásának oldódását az iskolával mint intézménnyel szemben. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a magyar protestáns kollégiumokkal szembeni igényességét, elvárásait is fölfüggesztette volna.

Ugyanakkor Kazinczy 1814–15 körül is tisztában volt azzal, hogy a szülői házban nevelt gyermekek szocializációjának fő dimenziója vertikális és a jellege hierarchikus. Nem alakul ki megfelelően harmonikus arányaiban; és nem áll ki igazi próbatételeket belső gyermeki, majd ifjonti világunk, ha nem kerül kapcsolatba kellően számos és vegyes összetételű kortárs idegen emberi világokkal. Ezen a ponton ismét tanulságosnak tartjuk, hogy Kazinczy fölfogását kapcsolatba hozzuk Deák Ferenc gondolatmenetével.

19 Uo. 425.

„Általában véve barátja vagyok én annak, hogy a fiúgyermekek legalább egy ideig nyilvános oskolákban neveltessenek, mert van az ily nyilvános nevelésben valami, amit más módon pótolni aligha lehet. Otthon nevelt gyermekek, csak oly emberek között élnek, kik felettük, vagy alattuk állanak, – felettük a szülék és tanítók, alattuk a cselédek. Ellenben nyilvános oskolákban a gyermek leginkább magához hasonlókkal él s társalkodik. Már zsenge korban megszokja tehát, mint kell azokkal, kik sem alattuk, sem felettük nem állanak, bánni a társas életben. Mivel pedig utóbb is, férfikorunkban legtöbb dolgunk, legtöbb viszonyaink oly emberekkel vannak, kiktől mi sem függünk, de ők sem függenek tőlünk; a mindennapi tapasztalás mutatja, hogy a nyilvánosan nevelt ifjak, midőn a világba kilépnek, több tapasztalatot, kevesebb félszegséget s félénkséget mutatnak, mint a magánnevelésűek."[20]

A családiként értelmezett házi és az iskolai (vagy más hivatalos intézményi) nevelés váljanak azonban sokkal inkább egymás szerves és harmonikus kiegészítőivé, mintsem kizáróivá vagy visszaszorítóivá. A tanulmányunkban a már egyszer szintén megidézett másik „útitárs", és egyfajta kontrollt képviselő írástudó, Podmaniczky Frigyes pszichológiailag szinte egészen pontosan közelítette meg a nevelés e két színtere közötti, kiegészítő kapcsolatot. „Egyedül a kedélyképződés szerintem azon része a nevelésnek, melyet csakis a szüle képes alapjában kimívelni, szelídíteni s idomítani, míg a későbbi nevelésnek olyannak kell lennie, mely a gyermek szívébe átplántált kedélyességet meg tudja óvni a lelketlenség, kétszínűség s tettetés mindennemű ártalmas befolyásától."[21]

Kazinczynak a Cserey Miklóshoz 1821. január 12-én címzett levele azt bizonyítja, hogy a nevelés házi és nyilvános színterének „összebékítéséhez" hamar eljutott. Ekkor már korántsem az írás és olvasás tanításáról, tárgyi és készségbeli ismeretek átadásáról van szó. A szülőknek a két igazán fontos nevelői feladata közül az egyik a pályaválasztás – finoman segítő jellegű – orientálása. A másik a már korábban, más összefüggésben említett egész ember és emberi egész formálása; a személyiség sokoldalú és kiegyensúlyozott fejlődésének szülői segítése, „istápolása". Más szavakkal: az általános és különös, a testi és lelki, a szellemi és értelmi, az erkölcsi és érzelmi jellemzőkre, a fejekre és szívekre is egyaránt figyelő gondoskodás.

„A gyermekeket bizonyos célra kell nevelnünk; de úgy mégis, hogy szerencséjek el ne dőljön, ha vagy történet vagy tulajdon választások más útra vonnák, mint amelyre készítettük. Mindenre kell tehát taníttatni, amire szükségük lesz vagy lehet: amire hajlandóságot mutatnak, és amire mód, bár magunk megerőltetésével, van; de úgy, hogy ne csak fejekre, hanem szívekre is legyen gond, s a fő szín neveltetésének szőnyegében (ti. szövedékében) a józanság s a középszerűség szeretete legyen, s a bolondságnak minden nemeitől, nevezetesen a kevélységtől, oktatás és példa által megőriztessenek."[22]

20 Lásd: 8. lábjegyzet, 94–95.

21 Lásd: 12. lábjegyzet, 60.

22 Lásd: 4. lábjegyzet, 219.

## „LÁSS, HALLJ, TANULJ MINDENT: DE KONCENTRÁLD ERŐDET…”

Ön- és emberismeret, önnevelés és önművelődés, önképzés és önfejlesztés, önmegvalósítás és önteremtés. Csupa olyan belső tevékenységet és személyiségvonást tükröző, a sikeres és boldog emberi élet szemszögéből alapvető jelentőségű fogalom, amelyet a debreceni egyetemi andragógusképzés – szakelődjeivel együtt – immár bő ötven éve tudatosít többé-kevésbé hallgatóiban. Csupa olyan fogalom, amelyet a 18–19. század fordulójának, a felvilágosodás és a korai reformok korának legjobb, legkezdeményezőbb és legmélyebbre látó írástudói még csak sejtettek – illetőleg már megéreztek, s ha kissé körülményesen és közvetetten, de meg is fogalmaztak. Csupa olyan fogalom, amelynek beteljesülésére igazán az iskolán kívül és túl kerülhet sor. Mindenekelőtt az egyes emberekkel és a különféle közösségekkel, társaságokkal való érintkezések, a társalgás és az olvasás, általában az esztétikai befogadás révén.[23]

Vegyük kiindulópontunknak az 1779-ben írott *Holmi*t, amelyben Bessenyei György először az emberek végletes különbözőségén csodálkozik el. Milyen meglepő, hogy míg az ifjak egyik csoportját sem jutalmazással, sem büntetéssel, sem dicsérve, sem gyalázkodva nem lehetséges tanulásra késztetni, addig másokat – előbbi nadír magaslati ellenpontjaként – attól kell félteni, hogy a sok tanulásba bele ne rokkanjanak. Van azonban a tanulás terén még ennél is érdekesebb, s ugyanakkor zavarba ejtő jelenség is. A szorgalmas ifjak egyik része ugyanis „elméjekben mégis oly gyávák s idétlenek, hogy szüntelen való tanulásokkal ostobák maradnak. Ellenben bölccsé lész oly, kit semmi mester nem tanított, csak maga olvasott, gondolt.”[24]

Az iskola csak az alapokat nyújtja a fiataloknak, de tudóssá csak azok válhatnak, akiknek „az isteni gondviselés és természet” a tanulás, az önképzés tehetségét is megadta. „Igen szép és hasznos dolog akárkinek is elméjét oskolában tanuláshoz szoktatni, de kár, hogy olyan nehéz ennél többre menni. Eleget háborgottam már annak feltalálásában, ha csupa oskolai tanítás tett-é valaha valakit nagy tudóssá s emberré. De úgy tapasztalom, hogy a nagy emberek minden mesterségben csak magok készítették el magokat, természeti tehetségeik által. Az oskola csak azt mutatta meg nékik, hogy a tudományok s bölcsességek felé is van út, melyen azok haladhatnak legmesszebb, kiket az isteni gondviselés és természet evégre leginkább szerettek, áldottak.”[25]

Kölcsey Ferenc bő fél évszázad múltán, Bártfay Lászlóhoz 1832. május 3-án címzett levelében, éppen fordítva látta és jellemezte a honi iskolaügyet. A különböző szintű intézetek jól-rosszul törekszenek ugyan elindítani növendékeiket a tudományos igényű (vagy csak

23 Vö.: Éles Csaba: A rejtőzködő én. Az önismeret felfedezőútjai (Monográfia az emberről). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995, 11–56., 93–103. és 175–205. és Uő.: Felnőttkor és önismeret. A felnőttkor főbb mentális sajátosságai és témái a bölcseleti és a szépirodalom tükrében – In *Régió és oktatás*. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 2006, 201–206.

24 Bessenyei György: Válogatott művei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987, 291.

25 Uo. 323.

színezetű) pályán, de az embert, az emberpalántát emberré – értsd ismét: egész emberré és az ember egészévé is – csak az önnevelés, az önképzés formálhatja igazán. Kölcsey meggyőződése és hite tehát az, hogy a „nevelési tárgyat országunk mostani fekvésében jól kidolgozni lehetetlen; vagy is inkább valami különös jót gyakorlatba hozni reménység sincs. Én a magányos nevelés mellett élek és halok. Embert csak e formálhat; az iskolai intézetek nem lehetnek és nem fognak lehetni egyebek, mint tudóst formálni igyekező intézetek"[26].

Thomas Mann 1918-ban jegyezte föl a naplójában azt a meglátását, hogy „a nevelés atmoszféra, semmi más"[27]. Ezt az atmoszférát a felnőtt emberek kisebb-nagyobb sokasága teremti meg döntően; és nyilvánvalóan azzal, hogy többé-kevésbé jó, illetve a mindennapi élet során használható példákat mutatnak a köztük élő, felnövekvő nemzedékeknek. Bő száz esztendővel korábban, a Péchy Imrének 1806. augusztus 6-án keltezett levelében, Kazinczy lényegében így értelmezte a pedagógiai funkciójú atmoszférát. A „jó nevelésre nem oktatás kell, hanem példa. Aki kultúrát akar adnia a gyermeknek: hagyja egyedül jó emberek közt forogni"[28].

Ezzel függ össze, hogy Kazinczy 1831. augusztus 22-én bekövetkezett elhunyta előtt egy szűk hónappal, július 25-én, lényegében két fő tanácsot adott Emil fiának az életre. Az egyik életvezetési alapelv az, hogy tartsuk „elkészülten" magunkat; a másik pedig: keressünk „jó társaságokat". Ezek a bennünk elültetendő magok, de ne fosztassunk meg a szép nyelvi szövegösszefüggés gyümölcsétől sem. Tehát ugyanez bővebben: „minden dolgainkban a szerencsére is kell bízni valamit, s elkészülten tartani magunkat, hogy ha az bennünket repűlve nem viszen is előre, azt békességgel tűrjük. A morális ember, s az, aki eszesen viseli magát, kötelességit híven teljesíti, jó társaságokat keres, s azon van, hogy a jóktól szerettessék, becsültessék"[29].

Köztudott (legalábbis a kor mélyebb ismerőinek körében) Kazinczy és Kölcsey nézeteinek közeli rokonsága az irodalom és a nyelv, az esztétika és az erkölcs, a nemzet és a politika fő kérdései tekintetében. Mindezekhez bátran odavehetjük még a pedagógiát is. Kölcsey is úgy ítélte meg, Ormós Lászlóhoz 1837. január 24-én írt levelében, hogy az ismeretek szerzésének két, egymásra épülő szintje az iskola és a nagyvilág. Némileg másképpen fogalmazva: kezdetben a zártabb iskolai közösség, később a nyitottabb világi társasági élet. „A világ az ismeretek nagy könyve, mely nélkül minden más ismereteink parányiság; s e könyvet csak sokféle emberek közt forogtunkban olvashatjuk. […] Az iskolai bölcsesség felett szűk határú; s túl az iskola falain kell magunknak mindazt megszerezni, mivel embertársainkra nézve hasznosak lehetünk. Mert az iskola csak alapot vet, mire építeni lehessen."[30]

---

26 Kölcsey Ferenc: Összes művei. III. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1960, 423.

27 Mann, Thomas: Naplók. I. kötet. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1988, 13.

28 Lásd: 4. lábjegyzet, 219.

29 Kazinczy Ferenc: Művei. II. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1979, 741.

30 Lásd: 28. lábjegyzet, 767. – A reformkorban a bátrabban gondolkodó elmék nemcsak azt a később közhellyé vált igazságot ismerték föl, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk, hanem ezzel együtt azt is, hogy az élet vagy a nagyvilág maga is „tanári" szerepet játszik ebben a folyamatban. Lásd ezzel kapcsolatban

Az iskola mint kicsiny és modellezett világ – az élet pedig mint nagy és parttalan iskola. „Színház az egész világ” – írta Shakespeare (*Ahogy tetszik*, 1600); iskola az egész világ – állította majdnem szó szerint Comenius (*Pampaedia*, 1656). Kölcsey ismerte az iskola élete és az élet iskolája közötti nagy különbséget, de fölismerte a kétféle iskola közötti döntő hasonlóságot is. Szerezhetünk ismereteket bárhol, de maradandókká csak akkor válhatnak, ha vissza tudunk vonulni velük. „A professzornak iskolája s a világnak iskolája közt, melybe most Te – írta Kölcsey Szemere Györgynek 1815. szeptember 1-jén – lépni kezdettél, igen nagy a különbség, de a tanulásnak módja ugyanaz. Hallunk s látunk sokat, de azok csak akkor válnak ránk nézve hasznosakká, midőn magány és nyugalom elegendő időt adnak a fontolgatásra.”[31]

Összefoglalva ezt a részt: az önművelés, önnevelés stb. alapvetően két aktust jelent. Nevezetesen: olvasni tudni a könyvek világából és a világok könyvéből. Olvasni, de – az alkotáshoz hasonlóan – „jót s jól”; vagyis elsődlegesen nem a mennyiséget, hanem a minőséget célozva meg. Ami konkrétan a jól olvasást illeti, azt Kazinczy az újra- és a jegyzeteléssel társított olvasásban jelölte meg, Kölcsey Ferencnek 1813. október 31-én keltezett levelében. „Nekem egy nagy bajom van: nem marad időm annyit olvasni, amennyit olvasni óhajtanék, kivált hogy most minden szabad órámat dolgozásra *kell* fordítanom. Sokat feledek is, meg nem olvashatván újra amit tudtam. […] Fordítsa haszonra uramöcsém intésemet s úgy olvasson mindég, hogy toll legyen kezében. Csak így mehet sokra.”[32]

Szentgyörgyi István egyrészt Anakreón és Theokritosz nyelvezetében kalauzolta el a kisdiák Kazinczyt, másrészt bevezette tanítványát Seneca és Kant gondolatvilágába is. Ez utóbbi azért fontos most, mert nemcsak olvastatta vele a filozófusokat, hanem jegyzetelésükre is biztatta. *Olvass, jegyzetelj és olvasd újra!* Ez egy olyan hasznos tanács leendő alkotó írástudóknak, amely Sárospatakon, Zemplénben és környékén Comeniustól például Szentgyörgyin és Kazinczyn keresztül Kölcseyig gyűrűzött tovább; és amelynek erdélyi analógiája Porcsalmi András és Apáczai Csere János tanári-tanulói kapcsolata Kolozsvárott.

Aki jegyzetelve (újra)olvas, az természetszerűleg gondolkodik is az olvasottakon. Aki gondolkodik a könyvek olvasása közben, az nem feledkezik meg erről az újságok esetében sem. „Haszon nélkűl olvas újságot, aki nem kombinál, nem tanúl *abból, amit olvas, és tulajdon magától*” (*Berzsenyi Dánielhez*, 1809. február 14.).[33] Újságok és könyvek, társaság és nagyvilág: ezek mind-mind az önművelődés médiumai, s Kazinczytól még mottót is – tanulmányunk ezen részletének és egyben egészének címét – találhatunk hozzá. „Láss, hallj, tanulj mindent: de koncentráld erődet s el ne szórjad. Ha ezt nem teszed, minden lévén semmi lészesz” (*Wesselényi Miklósnak*, 1815. január 21.).[34]

még Erdélyi János 1839. szeptember 7-i gondolatmenetét Egy tekintet a s.pataki főiskola jövendőjére címmel. In Irodalmi, színházi, közéleti írások és beszédek. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 2003, 306–307.

31 Lásd: 28. lábjegyzet, 204.

32 Lásd: 31. lábjegyzet, 399.

33 Lásd: 14. lábjegyzet, II. kötet, 370.

34 Lásd: 4. lábjegyzet, 221.

## „SZELÍD BÁNÁS MINDIG JAVÍT, DURVA BÁNÁS MINDIG RONT…”

Az önneveléssel, önképzéssel és rokonfogalmaikkal eljutottunk az élethosszig tartó tanuláshoz (Life Long Learning), vagy korábbi terminussal élve: a permanens művelődéshez. Bessenyei György, aki általános kulturális kérdésekben előkészítője Kazinczy nyelvújítói és irodalmi közéletet teremtő mozgalmának, ebben a konkrét esetben is kikerülhetetlen előzmény. Bessenyei úgy vélte (*A Bihari Remete*, 1804), hogy a felnőtt férfiak testileg ugyan nem, de szellemi vonatkozásokban még igenis fejleszthetőek. „A harmincesztendős kis embert ki nevelheti nagyobbra? Hanem szoktatás által lehet mesterségre, frissességre tanítani, de termete, formája, ereje úgy maradnak, ahogy születésében a természet meghatározta.”[35] Igaz, Bessenyei nem bármely felnőttre, hanem kizárólag „a nagy lelkekre” gondolt, amikor műveinek egy másik toposzán, közelebbről „az országnak tárgyárul” szóló értekező „beszédében” (1803–1804) szép szavakba formált egy emelkedett gondolatot arról a bizonyos „élethosszig tartó” tanulásról. „Életednek minden napjaiban kell tanulnod, hogy elméddel mint hajnalcsillag a látásnak határára feljövén, másoknak világosító fáklyául szolgálhass.”[36]

A Bessenyei-féle „nagy lelkek” ellenkező végletei a köztörvényes bűnöket elkövetők. Nem is annyira az egyszer megbotlók, a megbánásra és megjavulásra kész elesettek; hanem a visszaesők, az elvetemültek, a velejükig rosszak és gonoszak. Az először 1831-ben megjelent *Magyarországi utak* című könyvében Kazinczy beszámol arról is, hogy a nógrádi viceispán „méltán kevélykedik” vendégei előtt a vármegyének azzal a börtönépületével, amelyben „negyven rab gyapjat ecsetel és fon, s azt pakróccá szövi”. Felnőttek munkára, szorgalomra, jó erkölcsre nevelése egy büntetés-végrehajtási intézetben – mi más ez, ha nem a manapság egyre aktuálisabbá, sürgetőbbé váló, úgynevezett *börtönandragógia*? A következő szemelvény meggyőzően bizonyítja, hogy Kazinczy jól látta ennek a problémakörnek minden lényegi összetevőjét, tanulságát és alternatíváját.

„Nem új megjegyzés, hogy a tömlöcök gonoszságok iskolái, és hogy a rabok onnan nem megjavulva, hanem teljesen megromolva jőnek ki, s az nem lehet másképpen: a durva bánás elmérgesíti lelkeiket, s együvé zárva, a gonoszok azokat is megrontják tanításaik által, akik oda csak botlás miatt jutottak. A nógrádi rab nappal szem alatt s a jobbak társaságában lévén, feleszmél, jobbá lenni megszokik, s nem megalacsonyító munkára fordíttatván, mint ahol vele útcákat sepretnek, s így keblében becsületérzését elfojtják, végre kedvet kap a munkás életre, holott gonosszá azáltal leve, mert kerülte azt. Már vannak szép jelei az intézet helyességének: egy rab, kitöltvén a reá ítélt időt, s a szövés mesterségébe bele tanulván, veszteg marada, s most itt szabadon keresi élelmét, s tanítgatja az újabb rabokat. A rosszak, kiszabadulván innen, fenyegetőzve mennek el, hogy őket a nógrádi tömlöc többet ugyan meg nem látja, s más vármegyékbe mennek által, mert ott, ha rajta vesztenek is, csak megverik, de nem dolgoztatják. Szelíd bánás mindig javít, durva bánás mindig ront; s mi szükség ott keménységre, hol célhoz vezet a szelídség.”[37]

35 Lásd: 26. lábjegyzet, 552.

36 Bessenyei György: Válogatott írásai. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1961, 202–203.

37 Lásd: 14. lábjegyzet, I. kötet, 460–461.

A „szelíd bánás” sikerének legfőbb alapja és biztosítéka a humanista erkölcsiség – az iskolákban és a börtönökben csakúgy, mint az szabad polgári életben. Ez a „humanista erkölcsiség” természetesen érvényre juthat világi formában – és megnyilvánulhat vallási köntösben: az úgynevezett keresztény „kegyesség” révén. Ha éthosz élteti a szakrális kultuszt, akkor az ember a vallást valóban megváltásként élheti át. Különösen kívánatos ez a könyörületesség, a hitnek, reménynek és szeretetnek ez a közvetítése a rabok morális rehabilitációja során. Világosan látta a vallás ilyen értelmű segítő szerepét Kazinczy és Kölcsey egyik legméltóbb tanítványa és örököse, a fiatal Eötvös József (*Vélemény a fogházjavítás ügyében,* 1838).

„Nem azon hideg formákból álló vallásosságot értem, mely szavakkal megelégszik, s ha a rabok számára kápolnát építtet, melybe rabokon kívül senki nem jár, s lelkipásztort fizet, kit mindenki lenéz: azt gondolja, hogy kötelességének eleget tett. Hogy a vallásosság áldást árasszon el, szükség, hogy emberszerető tettekre buzdítson, hogy a kiengesztelt társaságot megbocsátani tanítsa, s az egyest könyörületességre azok iránt, kiknél jobb talán, de bizonyára boldogabb is. Csak ha ez történik, csak ha a büntető társaság mellett egy másik áll, mely a süllyedett szerencsétlent magához felemelni igyekszik, csak ha a rendes tömlöci kormányt egyes polgárok segítik, részint a lelkipásztort felváltva, vigasztalással közelítve a rabokhoz, részint oktatva őket, vagy kiszabadulásuk után jövő jólétükről gondoskodva, csak akkor remélhetni mind ezen institúciók sikerét.”[38]

Öt évvel Eötvös „véleménye” előtt és két esztendővel Kazinczy magyar útirajzai után írta meg Berzsenyi Dániel – jórészt Széchenyi hatására – *A magyarországi mezei szorgalom némely akadályairól* (1833) című vitairatát. Szerzőjét elszomorították és elgondolkodtatták az alsóbb néprétegek köreiben tapasztalható erkölcsi problémák és hibák. Az „azoknak orvoslatára szokott törvényeink és rendtartásaink közel sem elegendők, sőt úgy látszik, azok mellett a néperkölcs naponkint romlik; s tapasztaljuk, hogy a szilaj magyart a tömlöc és kínzás nemhogy jobbítaná, hanem inkább rosszabbítja”. A börtönök olyannyira nem az erkölcsi megjavulás színterei, hogy éppen ellenkezőleg: az elítélt „még inkább ott avattatik egészen az úgynevezett zsivány-céhbe”. Hol van a kiút a visszaeső bűnözés örvényének kriminalisztikai csapdájából? „Mely szerint példa sincs arra, hogy az ily emberek megjobbulnának; azt ellenben csak Somogyban is több ízben láttuk, hogy a több esztendőkig raboskodók, kiszabadulván a tömlöcből, már a kaposvári határ körül elkezdtek lopni és rabolni.”[39] Berzsenyi tapasztalatai tehát még inkább kiemelik a nógrádi „börtönandragógiai” kísérletek messze előremutató jelentőségét; illetőleg Kazinczy érzékenységét és fogadókészségét mindarra, ami az élet bármely területén (az irodalomtól az iskolákon át a fegyintézetekig) egyszerre új és hasznos.

38 Eötvös József: Reform és hazafiság. I. kötet. Magyar Helikon, Budapest, 1978, 121.

39 Berzsenyi Dániel: Összes művei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1956, 486–487.

Anka László

# Apponyi Albert és az elemi népiskolai oktatás ingyenessé tétele

*A dolgozat Apponyi Albert miniszterségének egy rövid időszakával foglalkozik. Azt mutatja be, hogy a miniszter az 1908-ban, egy esztendővel a „Lex Apponyi" néven elhíresült 1907-es népiskolai törvények elfogadása után milyen célú és tartalmú közoktatásügyi politikát folytatott. A tanulmány szerzője részletesen elemzi az „elemi népiskolai oktatás ingyenességéről" szóló törvény és a „gazdasági népoktatásról" című törvénytervezet létrehozásának szakmai és politikai körülményeit.*

Apponyi Albert gróf (1846–1933) hosszú politikai pályafutásának csak egy részét örökítette meg az utókor számára az 1918 utáni másfél évtized során készült memoárjaiban. Ezekben – több-kevesebb megjegyzéstől eltekintve – nem adott összefoglaló jellegű áttekintést vallás- és közoktatásügyi miniszteri (1906–1910, 1917–1918) tevékenységéről. Az utókor részéről sem merült fel komolyabban az igény soha, hogy alaposabb és részletesebb vizsgálat alá vessék miniszteri működését. Általában a korszakban a kultusztárca élén álló többi vallás- és közoktatásügyi miniszter politikájával együtt tárgyalták Apponyi oktatásügyi koncepcióját és politikáját, a dualizmus oktatástörténetének medrébe helyezve.[1] (Ennek azonban megvolt azon előnye, hogy a szerzők a mederbe helyezéssel érzékeltették is az egyes miniszterek munkái közötti összefüggéseket, eltéréseket, egymásra építő eredményeket.) Ettől az igénytől jóformán csak Dolmányos István tért el, aki a *Századok*ban külön tanulmányt szentelt Apponyi 1907-es közoktatásügyi törvényeinek, illetve Zilizi Zoltán, aki e törvényeknek a felvidéki Liptó vármegyei következményeit vizsgálta.[2] Az alábbiakban miniszterségének egy vékony szeletével foglalkozunk. Azzal, hogy 1908-ban, egy esztendővel a „Lex Apponyi" néven elhíresült 1907-es népiskolai törvények elfogadása után milyen irányú közoktatásügyi politikát folytatott. Ezért az „elemi népiskolai oktatás ingyenességéről" szóló törvényt és a „gazdasági népoktatásról" című törvénytervezetet mutatjuk be.

1 Felkai László: Gróf Apponyi Albert. In uő: Portrék a dualizmus korának kultuszminisztereiről. Balassi Bálint Intézet, Budapest, 2004, 127-133. Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, é. n. 128-135.

2 Dolmányos István: A „Lex Apponyi" (Az 1907-ik évi iskolai törvények). *Századok*, 1968/CII. évf. 3-4. sz. 484–535. Zilizi Zoltán: A Lex Apponyi végrehajtása a Liptó megyei evangélikus iskolákban. *Sic itur ad astra*, 2006/18. évf. 3-4. sz. 237–268. Az Apponyival kortárs Návay Lajos is csak az 1907-es népiskolai törvények elemzésével foglalkozott, amikor a gróf oktatás- és ezzel összekapcsolódó nemzetiségpolitikáját elemezte. Návay Lajos: Apponyi törvényei. *Budapesti Szemle*, 1909. 137., 385. sz. 1–22.

Az ingyenes és kötelező elemi oktatásban való gondolkodás a tizenkilencedik századi Európában a modern nemzetek kialakulásának korában vált általánossá, és az ebben való gondolkodás általánossá válását követte a politikai megvalósítása, a tankötelezettség bevezetése, illetve ingyenessé tétele.

Ausztriában a tankötelezettség bevezetésének gyökerei Mária Terézia uralkodásáig nyúlik vissza. Hollandiában és Poroszországban ugyancsak a tizennyolcadik századi előzményekre tekinthetett az oktatás ingyenessé tétele. A Monarchia nyugati felében az ingyenessé válást egy 1869. évi birodalmi törvény írta elő, amely az örökös tartományokban tartományi hatáskörbe utalta annak eldöntését, hogy az elemi iskolákban tandíj ellenében, vagy ingyenes oktatásban részesüljenek-e a gyermekek. Franciaországban előbb egy 1881-es törvény a tandíjat törölte el, majd egy 1882-es törvény vezette be a tankötelezettséget.

Magyarországon először a dualizmus korának első vallás- és közoktatásügyi minisztere, Eötvös József báró fogadtatott el olyan törvényt a képviselőházzal 1868-ban, amely kimondta a tankötelezettséget (1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Ezzel együtt Eötvös a benyújtott törvénytervezetben javaslatot tett az elemei népiskolai oktatás ingyenességére, de ezt a véleményét sem a képviselők, sem az – akkor még legfőbb iskolafenntartóként szereplő – egyházak nem helyeselték.[3] Eötvös József miniszter népoktatási koncepciója és törvénye így torzó maradt, mégis a kivívott eredményei által az egyik legjelentősebb kultuszminiszterként vonult be a magyar közoktatás történetébe. Az ingyenessé tétel finanszírozási problémái azonban sokáig útját állták a kultuszminiszterek vágyainak. Amint a *Pesti Napló* publicistája megfogalmazta: „Az ingyenességnek azonban csak a pénzügyminiszterek voltak az ellenségei”[4].

Lukács György, a darabont-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere is tett előkészületeket arra 1905–1906-ban, hogy törvényjavaslatot terjesszen a képviselőház elé az elemi népoktatás ingyenességéről.[5] Azonban a darabont-kormány parlamenten belüli kisebbségi létéből és bukásából eredően ennek – az előkészületi munkák megkezdésétől eltekintve – nem lett eredménye. Viszont így már a miniszteri széket elfoglaló Apponyi Albert rendelkezett elég információval ahhoz, hogy saját törvénytervezetét megalapozottan terjessze elő és elfogadtassa a parlamenttel.

3 Bődy Pál: Eötvös József. Eötvös József, Budapest, 2004, 124–126. Felkai László: Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Akadémiai, Budapest, 1979, 150., 159.

4 *Pesti Napló*, 1908. 05. 21/59. évf. 122. sz.

5 Lányi Bertalan: A Fejérváry-kormány (1905. június 18–1906. április 8.) kormányzatpolitikai és alkotmányjogi megvilágításban. Benkő, Budapest, 1909, 565–568. A Fejérváry-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere számtalan félbemaradt feladatot örökölt elődeitől és a parlamenti többséggel nem rendelkező kabinet ezek megoldásának felpörgetésével igyekezett legitimációt szerezni. Ezért Lukács György komoly munkálatokat hagyhatott utódjára, mivel a parlament működésének lebénulása miatt semmilyen javaslatot nem tudott a képviselőház elé terjeszteni és elfogadtatni. Az elemi népoktatás ingyenességének előkészítése mellett ilyen ügyek voltak a Ráth György Múzeum megszervezése, a színházaknak a Belügyminisztérium felügyelete alól a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium alá rendelése és a vallás- és tanulmányi alapokról készített törvényjavaslat. Apponyi a későbbiekben ezek közül többet is meg tudott oldani.

## AZ 1908. ÉVI XLVI. TÖRVÉNY „AZ ELEMI NÉPISKOLAI OKTATÁS INGYENESSÉGÉRŐL”

Apponyi miniszter 1908. június elsején nyújtotta be törvényjavaslatát a képviselőháznak, és ott még ugyanabban a hónapban sor is került annak megtárgyalására és elfogadására. A korabeli politikai gondolkodásnak, a népoktatásról vallott nézeteinek és az Eötvös–Lukács-i előzmények ismeretében nincsen semmi meglepő abban az intenzív politikai akcióban, aminek eredményeképpen a magyar parlament 1908-ban alig egy hónap leforgása alatt letárgyalta és elfogadta Apponyi Albert törvényjavaslatát úgy, hogy a miniszter, amikor programbeszédet tartott 1906 tavaszán, még nem is említette az országgyűlési képviselőknek, hogy készül az elemi népoktatás ingyenessé tételére. A képviselők csak 1908. május 20-án szereztek erről tudomást.[6] Egyszerűen arról volt szó, hogy Magyarország ebben a kérdésben felzárkózzon a korszak európai színvonalára. Teleki Sándor gróf a *Népmívelés* című folyóiratban „Az elemi iskola átalakulása” címmel cikket is közölt, amelyben az egyéni szabadság érvényesülésének alapját az elemi oktatásban látta.[7] Amint fogalmazott: „az egyén önmagában igen kevés, de létjogosultsága és értéke, mint a nemzetnek tagja nyilatkoznak meg legerősebben”[8]. A 19. és 20. század fordulóján uralkodó klasszikus liberális paradigmatikus gondolkodás lényegét sűrítette Teleki egyetlen mondatba. A liberalizmus, ebben az értelemben, Janus-arcúnak számított. Egyfelől az állampolgári jogegyenlőséget hirdette, másfelől, mint a társadalom elitcsoportjainak ideológiája a művelt és vagyonnal rendelkező társadalmi rétegek számára tartotta fenn a politikai döntéshozatalba való beleszólás jogát, az aktív-passzív választójognak műveltségi és vagyoni cenzushoz kötése által. Ahhoz, hogy a műveltségi és vagyoni cenzust az adott nemzeti sorsközösség minél több tagja átléphesse, szükség volt az oktatás tömegessé tételére. Ezt szolgálta Apponyi parlamenti előterjesztése.

A törvényjavaslat a következőket foglalta magában. Hatálya az állami, községi és hitfelekezeti tulajdonú elemi népiskolákra terjedt csupán ki, de ezek az úgynevezett „mindennapi” – a 6–12 éves korosztály számára előírt 6 évfolyamra – és az ismétlőtanfolyamok – 13-15 éves korosztályok évfolyamaira – egyaránt érvényesek voltak. „A tanítás teljesen ingyenes, miért is ezen népiskolákban sem tandíj, sem az 1891. évi XLIIII. t.-cz. 10. §-ában megállapított 30 filléres járulék nem szedhető.”[9] A magán- és társulati alapítású elemi népiskolákra nem terjedt ki a törvény, hiszen ezek alapvetően azért jöttek létre, hogy üzleti vállalkozásként

6 A törvényjavaslatnak gyors és a parlamenti nyári szünet előtti utolsó hetekben való tárgyalását egyedül a képviselőházi elnök, Justh Gyula tartotta elfogadhatatlannak. Emiatt össze is veszett Apponyival a parlament folyosóján. *Budapesti Hírlap*, 1908. 06. 02/38. évf. 132. sz. 2. Magyar Országos Levéltár (A továbbiakban MOL), Országgyűlési Levéltár (K 2), Apponyi Albert gróf beszédei. 897.

7 *Népmívelés*, 1908/3. évf. 1-2. sz. 193–202.

8 Uo. 194.

9 Magyar Törvénytár (A továbbiakban: MTT). 1908. évi törvényczikkek. Franklin, Bp., 1909, 1083. Az 1891. évi XLIII. törvény 10. paragrafusában megállapított járulék még csak 15 krajcár volt (MTT, 1889–1891. 514.), de nem szabad elfeledkezni, hogy időközben a forintról az állam áttért a korona bevezetésére.

foglalkozzanak az oktatással és a tandíjakból tartották fenn magukat. A törvény ugyanakkor lehetővé tette valamennyi iskolafenntartó számára, hogy a gyermek beiratkozásakor egyszeri, maximum ötven filléres beiratkozási díjat szedjen, de ezt kötelezően az iskola könyvtárának gyarapítására kellett fordítani. Ha egy diák szülei vagy gyámjai kérték, akkor szegénységre hivatkozva, ezen ötven filléres beiratkozási díj alól is felmentést kellett adni. A törvény ugyanakkor nagyon szigorúan közelített minden részletkérdéshez. Még az ötven fillérekből gyarapodó könyvtár sem kerülhette el az állam ellenőrző-végrehajtó közegeinek figyelmét, ezt is a nemzetpolitika szolgálatába állították. „Az említett könyvtárakból minden olyan könyv a miniszter által kitiltandó, mely tárgyánál vagy tartalmánál fogva az 1907. évi XXVII. t.-cz. 17. és 22. §-ai követelményeibe ütközik."[10] Ennek ellenőrzése a királyi tanfelügyelők dolga volt. Apponyi a közoktatásügyi bizottság ülésén nem is csinált titkot abból, hogy ennek a célja az, hogy a hitfelekezeti/községi – és elsősorban román nyelvű ortodox – iskolákban a román nacionalista törekvéseknek véget vessen.[11]

Az elemi népiskola ismétlő tanfolyamain és a gazdasági népiskolákban még a beiratkozási díj szedését is megtiltotta a törvény.

Az ingyenes elemi népoktatásról szóló törvény elfogadásáig a tandíj egy részéből fizették a tanítót az iskola fenntartói. Apponyi javaslatára az államnak kellett évente 700 ezer koronával pótolnia a tandíj eltörléséből származó hiányt. A községi és hitfelekezeti iskolák fenntartói ebből az összegből kaptak a kieső bevétel után támogatást, de csak abban az esetben, ha az 1907. évi XXVII. törvényben meghatározott fizetés és korpótlék kiegészítése követelményeinek eleget tettek. Azok a községi vagy hitfelekezeti iskolák, amelyek korábban kizárólag tandíjból tartották fenn magukat, egyáltalán nem kaphattak állami segélyt.

A törvény hatodik paragrafusa igen szigorúan bánt a hitfelekezeti iskolákkal. Kilátásba helyezte, hogy az ingyenes oktatás bevezetése után az olyan hitfelekezeti iskolákat bezárják, ahol kiderül, hogy az ötven filléres beiratkozási díjon kívül más indokkal is szednek pénzt, de ezt hat hónapos felszólítási határidő után sem hajlandók abbahagyni. Ezekben az esetekben a hitfelekezeti iskolát bezárják, helyette állami iskolát nyitnak, és hitfelekezeti iskola nyitására az ilyen helyzetbe került község területén többé már nem adható ki engedély. Ilyen ügyekben a törvényhatósági közigazgatási bizottság köteles eljárni és határozatot hozni. Döntésük ellen az érintett hitfelekezet vagy helyette a község a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez fordulhat a fellebbezési kérelmével.

Az elemi iskola elvégzése után, a hatodik osztály végén a diákoknak magyar nyelvű bizonyítványt kellett kiállítani, de az iskolafenntartónak jogában állt ezt kiegészíteni az iskola tannyelvén. Ugyanilyen bizonyítványt kaptak a diákok az ismétlőiskola harmadik évfolyamának elvégzése után is.

10 Uo. 1086. l. Az 1907. évi XXVII. törvény 17. paragrafusa a magyar nemzet- és állameszme erősítését volt hivatva elősegíteni az elemi népiskolákban külsőségekben (nemzeti címer- és zászlóhasználat stb.) és a tananyagban egyaránt. A törvény 22. paragrafusa a tanítók fegyelmi vétségével és szankcionálásának részleteivel foglalkozott.

11 *Pesti Napló*, 1908. 06. 04/ 59. évf. 134. sz. 4.

A törvény két lépcsőben lépett hatályba. Az állami iskolák esetében már 1909. szeptember elsejei határidővel bevezette az ingyenességet, míg a hitfelekezeti, illetve községi fenntartású iskolák esetében az átállásra egy esztendővel több időt adott. A jogszabály rövidsége érthető. Miközben egy nagyon fontos, korszakváltó törvény született a magyar oktatáspolitika történetében, az egész nem állt másból, mint az ingyenesség deklarálásából és az elemi népiskolák eddig befolyt, de az ingyenesség bevezetése által most elvesztett bevételei pótlásának meghatározásából. Valamint az 1907-es Lex Apponyiból átvette a magyarosítást és a tanítók fegyelmezési jogának eszközeit.

A fent említett 700 ezer korona, csak a tandíjból a tanítók fizetéskiegészítését volt hivatva biztosítani. De a tandíj eltörlése nem csupán a tanítói fizetést érintette, hanem az iskolák bevételének más célokra való fordítását is, amelytől most, mint bevételtől elesnek az intézmények. Ezért a miniszter az előterjesztés indokolásában költségvetési szinten körülbelül évi 3,4 millió korona elkülönítésére tett javaslatot.

Lukács György törvény-előkészítési munkájának eredményeképpen pontos képet kaphatunk arról, mekkora bevétele származott az iskoláknak a tandíjból. Adatai az 1904–1905-ös tanévből erednek. Összesen 2 422 222 koronáról volt szó az adott tanévben. Ez a következő módon oszlott meg: 1993 állami iskola 185 ezer, 1449 községi iskola 246 ezer, 5296 római katolikus iskola 675 ezer, 3 örmény katolikus iskola 1040, 1987 görög katolikus iskola 45 ezer, 1917 református iskola 365 ezer, 1331 evangélikus iskola 300 ezer, 1728 görög keleti 18 ezer, 36 unitárius 3900, 467 izraelita iskola 580 ezer korona tandíjhoz jutott. Ebből a magyar tanítási nyelvű iskolák 1 936 000 korona, a nemzetiségi iskolák 486 ezer korona bevételre tettek szert a tandíjból.[12]

Ugyanebben a tanítási évben 3 153 000 tankötelesből 2 507 000 gyermek járt iskolába. A tanköteles korú gyermekek körülbelül 20 százaléka, 645 ezer fő nem látogatott semmilyen oktatási intézményt.[13] Arról Lukács és Apponyi miniszteri apparátusa sem tudott információval szolgálni, hogy ennek a tandíj lehet-e az egyetlen oka, ami azt is feltételezi, hogy a szegény családok gyermekei kerülik el az iskolát. Mindenesetre a miniszter ezt állította. Ugyanis azzal az észrevétellel is szembe kellett néznie, hogy a tandíj eltörlése által a szegény családok gyermekei még nem fognak automatikusan iskolalátogatóvá válni, mert a szegény sorsú gyermekeknek már korán munkába kell állniuk, hogy hozzájáruljanak családjaik létfenntartásához.[14]

A törvényjavaslat alapos és megfontolt előkészítésére utalt a tény, hogy a képviselőház pénzügyi bizottsága maximális támogatásban részesítette, illetve nem emelt kifogást

12 Az 1906. évi május hó 19-ére hirdetett országgyűlés nyomtatványai. Képviselőház – irományok (A továbbiakban KI). XXV. köt. 151–152.

13 Uo. Az 1906-os esztendő költségvetése tárgyalásakor Apponyi az iskolákat nem látogató 6-11 esztendős gyermekek létszámát már csak 340 ezer főre becsülte. Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. (szerk.) Mann Miklós. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 187. Apponyi a két szám közötti eltérésben nem hozta fel lehetséges érvként, hogy közben számtalan állami elemi népiskola épült a korábbi miniszter Wlassics Gyula koncepciója szerint, amely olyan vidékeken alapított iskolákat, ahol korábban semmilyen oktatási intézmény nem volt.

14 *Az Ujság*, 1908. 06. 02/6. évf. 132. sz. 1–2.

az államra nehezedő 3,4 millió koronás plusz teher miatt sem. Ugyanígy átment a közoktatásügyi bizottságon is a javaslat, noha ott különböző politikai színezetű képviselők egyházi, vagy nemzetiségi okokból erősen megkritizálták Apponyi beadványát.[15]

Miközben a javaslat átment a bizottságokon mint hivatalos szűrőkön, a Függetlenségi Párttal koalíciós viszonyban álló Katolikus Néppárt soraiban volt egy ellenzője az ingyenes népoktatási törvény elfogadásának. Erről a kultuszminiszter írt barátjához, Csernoch János püspök és katolikus néppárti országgyűlési képviselőhöz intézett levelében. „Nagyon jó, sőt talán szükséges volna, hogy pünkösd után szerdára, a néppárt értekezletére eljönni szíveskednél, mert Molnár barátunk ismét bajt csinál ingyenes népoktatási törvényjavaslatommal szemben, melyhez pedig ugy általánosságban mint részleteiben ragaszkodnom kell, mert nélkülözhetetlen betetőzése annak a népoktatási politikának mely a felekezeti oktatás fenntartása mellett érvényesíti a mellőzhetetlen állami és nemzeti kívánalmakat. Ha ezt nem tudjuk tenni, úgy rövid időn belül beharangoznak a hitvallásos iskolának, holott amúgy beláthatatlan időre biztosítjuk annak fennmaradását."[16] A „Molnár barátunk ismét bajt csinál…" kijelentésével Apponyi gróf a Katolikus Néppárt alelnökére és országgyűlési képviselőjére, Molnár János apát-kanonokra gondolt, aki az 1907-es esztendő parlamenti vitáiban a Lex Apponyi néven elhíresült népoktatási törvények ellen agitált, mert azokban a katolikus egyház érdekeinek megsértését vélte felfedezni. Molnár János a katolikus egyház érdekeinek megsértésére hivatkozva, Apponyi Albert valamennyi törvényjavaslatával szembehelyezkedett 1907 és 1909 között és a Katolikus Néppárt képviselőházi frakciójának egyetlen tagjaként nem szavazta meg a vallás- és közoktatásügyi miniszter egyetlen javaslatát sem. (Apponyi a következő évben elfogadtatta a parlamenttel a nem katolikus lelkészek kongruatörvénye nyomán a katolikus lelkészek és segédlelkészek állami támogatásáról szóló 1909. évi XIII. törvényt. Ezt, a katolikus egyházi érdekeket maximálisan szem előtt tartó törvényjavaslatot sem szavazta meg Molnár János.[17]) Kettejük között már a közoktatásügyi bizottságban éles politikai pengeváltásokra került sor a törvényjavaslat miatt, amelyben az apát-kanonok egészen a személyeskedésig elment, megvádolva Apponyit azzal, hogy ő a liberálisok uszályhordozója. Molnár egyébként a törvényjavaslatot úgy tekintette, mint ami első lépés a parlament részéről, hogy idővel valamennyi elemi népiskolát államosítson.[18] A sajtó figyelmét azonban nem kerülte el a tény, hogy párttársai nem osztják a Katolikus Néppárt alelnökének nézeteit. Az egyik lap hangot is adott annak a gyanújának, miszerint a néppárti alelnök harsány ellenállása tulajdonképpen elleplezni akarja azt a tényt, hogy a katolikus egyház a valóságban örül az állami támogatásnak, amelyet iskolái után kap és nem egyházi vagyonból kell a továbbiakban fenntartani az oktatási intézményeit.[19] A katolikus egyház hivatalosan nem tiltakozott a törvényjavaslat

15 KI. XXV. köt. 280–282.

16 Esztergomi Prímási Levéltár (A továbbiakban EPL), Csernoch-magánlevéltár, Apponyi Albert 3/1917-1927, l. n.

17 Anka László: Apponyi Albert gróf és a kongruatörvények. In *Egyháztörténeti Szemle*, 2010. 1. sz. 60.

18 Pesti Napló, 1908. 06. 04/59. évf. 134. sz. 4.

19 Uo. 1908. 06. 04/59. évf. 135. sz. 4.

ellen, de nem is biztatta Apponyit az előterjesztés megtételére. A levélben közreműködésre felkért Csernoch püspök nyilván eredményesebb munkát végzett párttársai meggyőzése érdekében, mint Molnár János. Molnár képviselő a katolikus egyház anyagi helyzete miatt sem akarta, hogy a tandíjaktól elessenek a katolikus iskolák. Parlamenti beszédében elmondta, hogy egyháza rengeteg iskola felújítására, illetve bővítésére vett fel hitelt. Ennek visszafizetését a tandíjak beszedéséből remélték visszafizetni.[20] Molnár aggodalmát az váltotta ki, hogy a hitfelekezeti iskolák tandíjból összesen 1 990 000 koronát szedtek be.[21] És ettől estek el az ingyenesség bevezetése által, igaz, ezt az állam pótolta, de egyszersmind a felekezeti iskolák helyzetét is az állami finanszírozástól tette függővé, függetlenül attól, hogy a felekezeti iskola egyben nemzetiségi vagy magyar volt-e.

Meg kell jegyezni, hogy a korabeli sajtó nem foglalkozott a törvényjavaslat miatt az ingyenesség kérdésével egyházi pénzügyi érdekek szempontjából. Azt alapvetően nemzetpolitikai kérdésként kezelte, illetve moralizáló álláspontra helyezkedve az Eötvös József-féle népoktatási koncepció betetőzéseként hozta szóba. A hitfelekezetek közül legeredményesebben az izraeliták lobbiztak érdekeik védelmében a kormányzó Függetlenségi Pártnál. Egy pártértekezleten figyelmeztették is a minisztert a frakciótársai, hogy az izraelita iskolákat csődbe viheti a tandíj eltörlése, de a gróf megígérte a pártértekezleten, hogy ezt a problémát orvosolni fogja. Ezután az értekezlet egyhangúan el is fogadta a törvényjavaslatot.[22] Apponyi törvényjavaslata 1908-ban egyáltalán nem találkozott olyan ellenállással, mint elődje negyven esztendővel korábban, amely miatt Eötvösnek az ingyenesség bevezetéséről le kellett mondania.

A nemzetiségi képviselők a törvényjavaslat ellen szólaltak fel a parlamentben. Ők a kultuszminiszter javaslatában a magyar szupremácia további megerősítését vélték felfedezni a nemzetiségi lakosság elmagyarosítása által. Számukra ez a magyar nyelv oktatásának az erőltetését jelentette. Az Apponyi pártján álló sajtó azonban vitába szállt velük. „A nemzetiségiek a legvadabb helyeken is kénytelenek elismerni, hogy az állami beavatkozás, a melyet iskoláik támogatása fejében tűrni kénytelenek, tisztán oktatásukat javítja, iskoláik hazafias hűségét biztosítja, de sem vallási, sem faji érdekeiket nem érinti."[23] Kifogásolták a nemzetiségi képviselők a nyelvoktatási politikát, amely szerintük nem csupán a nemzetiségiek asszimilációját gyorsíthatja fel, hanem a törvényjavaslatban rejlő lehetőségeket az egyházi/községi iskolák államosítására. A számukra agresszívnak tűnő asszimilációs kísérlet miatti felháborodásukban homályosan ugyan, de megrajzolták a történelmi Magyarország szétesését. Alábbi megjegyzéséért a képviselőházi többség ki-

20 Az 1906. évi május 19-ére hirdetett országgyűlés nyomtatványai. Képviselőház – Napló (A továbbiakban KN). XX. köt., 102–103.

21 KI. XXV. köt., 154. l. A községi iskoláknak 247 ezer, az állami iskoláknak 185 ezer korona bevételük volt az ingyenesség bevezetése előtt a tandíjból. Apponyi a törvény indokolásában 280 ezer koronát igényelt a dologi/személyi kiadásokra, 700 ezer koronát a tanítói fizetések kiegészítésére. Ezekből kerekedett ki a 3,4 millió koronás államkincstári hozzájárulás, amit a miniszter igényelt.

22 *Az Ujság*, 1908. 06. 11/6. évf. 140. sz. 4.

23 *Budapesti Hírlap*, 1908. 05. 21/28. évf. 122. sz. 2.

nevette a felszólaló nemzetiségi képviselőt. „Magyarország még nem a magyarok országa. […] A magyar államnak nincsen joga ehhez és ha ezen az uton halad, Európa fog pálczát törni Magyarország felett. (Derültség.)”[24] A felszólaló nemzetiségi képviselőt az ülést vezető elnök e szavaiért rendre utasította, a függetlenségi képviselők pedig közbekiabálásaikkal megakadályozták, hogy beszédét folytassa.

Eltekintve a nemzetiségi képviselők és Molnár János ellenállásától, a törvényjavaslat önmagában nehezen volt támadható. Ez abból is látszott, hogy sikerült óriási többséggel gyorsan elfogadtatni és a képviselőházban csak a házszabálynak megfelelő minimális időkeret ráfordítása (a törvényjavaslat többszöri kötelező olvasata) miatt tartott a tárgyalása három hétig. A nemzetiségi képviselőkön és Molnár Jánoson kívül alig érte kritikai felszólalás a képviselőházban. A jól előkészített javaslatot előzetesen tárgyaló közoktatásügyi bizottságban is csak azok szóltak ellene, akik a képviselőház plenáris ülésein is kritizálták. Maga a bizottsági ülés is éppen csak határozatképes volt, mivel a bizottsági tagok egy része nem jelent meg.[25] Az érdektelenség fontos előjele volt annak, hogy a továbbiakban sem kellett Apponyinak nagy vitára számítania (elég is volt kétszer hozzászólnia a törvényjavaslat képviselőházi vitájához és ezt tőle szokatlanul röviden és lényegre törően tette, kerülve mindenféle szónoki hatásvadász taktikai fogást), mert olyan témában nyújtotta be törvényjavaslatát, aminek megvalósítása körül konszenzus alakult ki a magyar politikai életben.

A magyar sajtónak az a része, amelynek illett az ellenzékiség látszatára adva kritikai észrevételeket megfogalmazni, jobb megoldás hiányában azt kifogásolta, miért nem az elemi népiskolák teljes és azonnali államosítására tett a vallás- és közoktatásügyi miniszter javaslatot. A nemzetiségi képviselők és a nemzetiségi sajtó által már eleve nacionalistának, magyarosítónak beállított Apponyi grófot ők nem tartották elég nemzetinek. Mivel a törvényjavaslatból kimaradt az államosítás, megkérdőjelezték, hogy a kultuszminiszter valóban a nemzeti iskolapolitika képviselője.[26] A kultuszminiszteren azonban az elemi népiskolák teljes és gyors államosítását nem volt korrekt dolog számon kérni, mivel ő ilyen jellegű ígéretet sem tárcavezetőként, sem korábban, ellenzéki politikusként nem tett soha. Ezzel tökéletesen illeszkedett is a korszak vallás- és közoktatásügyi minisztereinek sorába, akik közül egy sem volt, aki a tárcája alá rendelt bármely egyházi/oktatási/nevelési szakterület teljes intézményrendszerét államosítani kívánta volna. A meglévő felekezeti/községi iskolák államosításának lehetőségét csak a magyarellenes pedagógusi tevékenység szankcionálására tartotta fenn magának a magyar kormány. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszterségének idején (1895–1903) pedig olyan állami elemi népiskolai építési program indult, amely már Apponyi tárcavállalása előtt jelentősen módosította az állami és nem állami elemi népiskolák számának arányát az államiak dominanciája felé, hogy a későbbi miniszteréknek nem sok beavatkozásra adott okot.

24 KN. XX. köt. 100.

25 *Pesti Napló*, 1908. 06. 04/59. évf. 134. sz. 4.

26 *Az Ujság*, 1908. 06. 02/6. évf. 122. sz. 1–2.

## TÖRVÉNYJAVASLAT A GAZDASÁGI NÉPOKTATÁSRÓL

Apponyi Albert az elemi népoktatást ingyenessé tevő törvényjavaslatával egyszerre benyújtott egy másik törvényjavaslatot is, amely a „gazdasági népoktatásról" címet viselte.[27] A kultuszminiszter arra kérte a képviselőházat, hogy a pénzügyi, közoktatási és a földművelésügyi bizottsággal tárgyaltassák le, majd kerüljön a Tisztelt Ház elé.[28] De ezt az előterjesztését a képviselőház és bizottságai soha nem tárgyalták. Így ilyen irányú tevékenysége a grófnak torzó maradt, noha Apponyi nem lepte meg vele a képviselőházat, mivel már korábban jelezte ilyen jellegű törvényjavaslat előterjesztési szándékát az 1908-ik évi költségvetés elkészítéséről szóló vitában.[29]

A törvényjavaslat negyvennégy paragrafusból állt és a miniszteri indokolást kiegészítette egy gazdasági népiskolai szaktanító, Gerényi Jakab tanulmánya is.[30] A miniszter az ipartörvényben előírt iparos tanonciskolák felállításának mintájára képzelte el tervei megvalósítását.[31]

Gazdasági népiskolát olyan községeknek kellett felállítani, amelyek lakosságának túlnyomó többsége az agráriumból élt, az ismétlő-tanköteles korú gyermekek száma pedig meghaladta az ötven főt. A községeken túl alapíthatott volna ilyen intézményeket az állam, hitfelekezetek, társulatok, magánszemélyek. A törvényjavaslat az alapvetően mezőgazdasági orientáltságú iskola számára lehetővé tette volna, hogy ipari oktatás is folyhasson a falai között. A javaslat nemcsak bizonyos gyermeklétszámhoz kötötte az iskolaalapítást, hanem ahhoz is, hogy az érintett községnek legyen hozzá megfelelő mennyiségű földbirtok tulajdona, amely helyet adhatott volna az oktatás gyakorlati részének. Ez a birtokméret a négyszáz négyszögöltől a húsz kataszteriális holdig terjedt, a méretet pedig a terepviszonyoktól és a termelési profiltól tették függővé.

A miniszter a gazdasági népiskolát a nagyobb és a kisebb típusúba sorolta volna. A nagyobb típusút olyan községekben kellett volna felállítani, ahol az ismétlő tanköteles korú gyermekek száma eléri a 120 főt. Itt önálló intézményként kell a gazdasági népiskolát felállítani. A kisebb típusú gazdasági népiskola felállítását olyan községben rendelte volna el a törvény, ahol az ismétlő tanköteles korú gyermekek száma a 120 fő alatt maradt. Előbbit 4796, a második típust 844 községben tervezte létrehozni Apponyi. A községek csak abban az esetben nyertek volna felmentést a gazdasági népiskola alapítási kötelezettség alól, ha az adott településen más szerzett már jogosultságot erre (állam, egyház).

Ahol ilyen iskolát alapítanak, ott az ismétlő-tanköteles korú (12-15 évesek) gyermekeknek ide szólt a tankötelezettség. A tankötelezettség korhatárát a törvényjavaslat egy esztendővel meg is toldhatta. Tudniillik a magyar nyelv ismeretéhez volt kötve a gazdasági

27 KI. XXV. köt. 164–203.

28 KN. XIX. köt. 339.

29 MOL, Országgyűlési Levéltár (K 2), Apponyi Albert gróf beszédei 1895–1927. 898.

30 KI. XXV. köt. 204–225.

31 1884. évi XVII. ipartörvény 80–87. §.

népiskola látogathatósága, aki pedig a magyar nyelvet nem bírta, annak egyesztendős előkészítő évfolyamra kellett járnia. Így ezzel megtoldva egy esztendővel tovább tanulhatott, avagy tovább kellett tanulnia. Erre az 1907. évi XXVII. törvény 19. paragrafusa kötelezte a gyermekeket.[32] A törvényjavaslat az oktatás nyelvét illetően tömören és egyértelműen fogalmazott: „Bármilyen jellegű népiskolában a tanítás nyelve a magyar."[33] Ez azt jelentette, hogy az 1907. évi elemi népiskolai törvények magyarosító szellemét ez is követte volna, jogerőre emelkedés esetén, akár egy nemzetiségi község, akár a nemzetiségiek bármelyikéhez tartozó hitfelekezet az, amely a gazdasági népiskolát felállítja.

Ebben az iskolában sem kellett tandíjat, sem tanítói nyugdíjilletéket fizetni. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium magára vállalta volna, hogy az állami és községi gazdasági népiskolákat taneszközökkel ellátja.

A törvényjavaslatot Apponyi miniszter 1908. június elsején nyújtotta be a képviselőházban, és már azon év szeptember elsején hatályba is akarta léptetni.

A miniszter nem csinált titkot az előterjesztés indokolásában abból, hogy a mezőgazdasági képzés bevezetésével nem csupán szociális szemszögből, de a magyar nyelv oktatásának további térnyerésével nemzetpolitikai célok is vezérelték a törvényjavaslat elkészítésében.

Az előterjesztés nem volt előzmények nélküli. Az elképzelés eredete az 1868. évi XXXVIII. törvényre nyúlt vissza, amely ezt az intézményt már felállította és az 1896. évi 60.764. számú vallás- és közoktatásügyi miniszteri körrendelet megerősítette és részletesen körülírta. Az 1905–1906-os tanévben már 2328 ilyen iskola működött 141 ezer tanulóval. Apponyi ettől a törvénytől remélte a diáklétszám növekedését, az agrárszegénység megfékezését és a magyarosítást. Alapvetően – és ez mindenképpen komoly terhet jelentett volna az érintettekre nézve – a községek rendszeres bevételeiből akarta előteremteni átcsoportosítások által a gazdasági népiskola indításához szükséges összeget. Az állami pénzek felhasználásának gondolata csak csekély összegben és kiegészítő jelleggel jelent volna meg. A javaslathoz csatolt indokolás nem is határozott meg konkrét összegeket, amelyeket az államnak kellett volna az új iskolatípus elterjedésének elősegítéséhez biztosítani.

A törvényjavaslat szinte nyomtalanul tűnt el a politika ködfelhőiben. A korabeli sajtó nem kommentálta, miért nem került a képviselőház plénuma elé vitára, az elemi népoktatás ingyenességéről szóló törvényjavaslattal egyetemben, vagy közvetlenül annak elfogadása után. Neményi Imre, aki Apponyi Albert mellett minisztériumi főtisztviselő volt, 1933-ban megjelent – és a gróf irányában pozitívan elfogult, az Apponyi-kultuszt erősítő – írásában azt állította, hogy a képviselőház illetékes bizottságai (földművelésügyi, közoktatási, pénzügyi) tárgyalták, de a kormányváltás megakadályozta ennek a törvényjavaslatnak az elfogadását.[34]

32 Az 1907. évi XXVII. törvény 19. paragrafusa mondta ki, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermeknek az iskola negyedik évfolyamának végére érthetően ki kell tudni fejezni magát magyarul. A törvénynek ez a paragrafusa tekinthető leginkább az asszimiláció eszközének.

33 Uo. 169.

34 Neményi Imre: Gróf Apponyi Albert mint kultúrpolitikus. Budapest, 1933, 14–15.

Neményi kijelentését azonban semmivel nem lehet alátámasztani. Főleg nem a kormányváltásra való hivatkozással, mivel alig egy esztendővel később Apponyinak még sikerült az 1908. évi XLVI. törvénycikkhez hasonló kaliberű katolikus kongruatörvényt problémamentesen megszavaztatni a koalíciós kormány mögött álló heterogén parlamenti többséggel. Vagyis rendelkezett a miniszter elég politikai mozgástérrel és befolyással ahhoz, hogy bizonyos ügyeket – amelyek mentén politikai-társadalmi konszenzus alakult ki és az adott téma megfelelő pénzügyi háttérrel is rendelkezett – keresztülvigyen. Kerekesházy József – egy másik szerző az Apponyi-kultusz tollmunkásainak sorából – mégis Neményihez hasonló kijelentést tett a grófról szóló biográfiájában: „A katolikus autonómiáról, a gazdasági népoktatásról, a középiskolák és az egyetemi oktatás reformjáról szóló javaslatait a képviselőház, a bankkérdés körül 1909-ben kitört válság miatt, már nem tárgyalhatta."[35] Kerekesházynak ez a kijelentése annyiban tér el a valóságtól, hogy Apponyi első miniszterségе során a katolikus autonómiáról, a középiskolák és egyetemek reformjáról csak beszélt a parlament és a sajtó nyújtotta nyilvánosság előtt, de nem nyújtott be egyetlen törvényjavaslatot sem az említett ügyek megoldása érdekében[36].

Egy okot mindenesetre feltételeznünk kell, ami a törvény elfogadása ellen szólt. Valószínűleg komoly anyagi terhet rakott volna a községekre, főleg az ország szegényebb vidékein fekvőkre, amelyek nem is rendelkeztek megfelelő mennyiségű nélkülözhetetlen földbirtokkal ahhoz, hogy a törvényi előírásoknak megfelelően ellássák az új iskolákat kísérleti földekkel.

A Magyar Gazdaszövetségben intézményes keretek között csoportosuló agrárius politikai lobbi már hosszú évek óta komoly agitációs erőket fejtett ki annak érdekében, hogy a magyarországi agrárnépesség nehéz szociális helyzetén a mezőgazdasági tudásuk fejlesztésével próbáljanak segíteni úgy, hogy tanulás által tudjanak kisbirtokaikon intenzív gazdálkodással nagyobb jövedelemre szert tenni. Az agráriusok vezére, gróf Károlyi Sándor (1831–1906) pedig Apponyi Albert hűséges politikai harcostársa és a magánéletben legbizalmasabb barátja volt, így felvetései nem is maradtak hatástalanok Apponyira. De mint az agráriusok főbb törekvései, így ez sem tudott maradéktalanul megvalósulni.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Apponyi az 1908. évi állami költségvetés képviselőházi tárgyalásán már az ingyenes elemi népoktatásról és a gazdasági népoktatásról szóló törvényjavaslatok előterjesztése előtt önkritikusan fogalmazott közoktatási politikájának sikerét és miniszteri ígéreteinek megalapozottságát illetően, noha az önostorozásba öndicséret is vegyült. „Be kell vallanom, hogy a népnevelés extenzív fejlesztése tulságosan szerény. […] Valamivel, de csak valamivel erősebb ütemben haladunk most, mióta ezt a helyet én foglalom el, mint korábban.

35 Kerekesházy József: Apponyi. Singer és Wolfner, Budapest, 1943, 192.

36 A katolikus autonómia megvalósításáról 1917. december 21-én terjesztett be törvényjavaslatot Apponyi miniszter, de ezt sem tárgyalták meg a parlament illetékes bizottságai.

De csak igen kevéssel. Az az 500 tanító, akit az idei költségvetés szerint be tudunk állítani, azt a programot, amelyet magam elé állítottam, hogy nyolc esztendő alatt szanáltassék az a helyzet, amely szerint a gyermekek százezrei nem tudnak iskolához jutni, bevallom őszintén meg nem valósíthatja."[37] Ha a pedagógusképzés nem is érte el a megkívánt eredményt az előre kitűzött időpontra, de az országban a tanköteles korú gyermekek iskolától való elmaradása ne a tanítók hiányából eredjen, azt mindenesetre elérte a vallás- és közoktatásügyi miniszter, hogy a tankötelezetteknek az elérhető elemi népiskola látogatása ne legyen tandíjfizetési kötelezettséghez kötve, amely kötelezettség egyben távoltartó korlátként is állt a szegényebb néprétegek útjában az oktatási rendszer legalsóbb szintje küszöbének átlépése előtt.

Apponyi az emlékiratai írása közben úgy emlékezett vissza, hogy az ő elemi népiskolai oktatási koncepciójának kialakítására és egyben nemzetiségi/nemzetpolitikai célkitűzéseinek meghatározásában döntő befolyással volt rá mérsékelt ellenzéki párttársa, Grünwald Béla véleménye.[38] Grünwald Béla szemben az Eötvös-féle liberális oktatás- és nemzetiségi politikával – amely nem erőltette az asszimilációt a magyar nyelv oktatásának kötelezővé tételével és az 1868. évi nemzetiségi törvény betartásával remélte megoldani a nemzetiségi kérdést – olyan nacionalista álláspontra helyezkedett, amely az oktatásban és egy centralizált államigazgatásban vélte megtalálni az etnikai értelemben heterogén Magyarországon a magyarok többségre jutásának megoldását.[39] Felvidéki tapasztalatai alapján Grünwald a szlovák nemzetiségi értelmiség magyarosítására törekedett a középiskolai rendszer keretei között. A köznép magyarosítását nem tartotta ilyen fontosnak, kivéve a nyelvhatárok mentén. De az oktatást az állampolgári nevelés szerves részének tekintette és három pontos javaslattal állt elő. Az államnak befolyásolnia kell a tankönyvhasználatot, a tanítóval szemben a fegyelmi jogkört bővíteni kell, és az államnak bele kell szólnia a tanító megválasztásába. Grünwald ezzel a véleményével 1878 és 1880 között mint kormánypárti, majd 1880 és 1891 között mint Apponyi-párti képviselő is marginalizálódott. De amikorra Apponyi elfoglalta a vallás- és közoktatásügyi miniszteri bársonyszéket, azok a nézetek, amelyek Grünwald idején még szélsőségesnek számítottak, mind meghaladottá váltak és általános véleményként jelentek meg a magyar szupremácia védelmében. Apponyi is átlépte a grünwaldi kereteket és oktatáspolitikájában a magyarosítás eszközéül az elemi népiskolát választotta. Az 1908. évi XLVI. törvényben is megjelentek Grünwald javaslatai. Apponyi befolyásolta a tankönyvhasználatot, bővítette a fegyelmezési-szankcionálási jogokat a tanítóval szemben és beleszólhatott a tanító kiválasztásába. Ebben követte Grünwaldot, de továbbment és a nyelvoktatást nem csupán a nyelvhatárok mentén tette

37 MOL, Országgyűlési Levéltár (K 2), Apponyi Albert gróf beszédei 1895–1927. 902–903. Az extenzitás Apponyinál azt jelentette, hogy az elemi népiskola nélküli falvakban és vidékeken kell terjeszkedni, iskolákat építve. 1908. május 20-i, fent idézett beszédéig Apponyi minisztersége alatt 950 új tanítói állást töltöttek be, de ezek nagy része a hitfelekezeti és községi iskolák államivá alakításából származott és csupán 370 tanítói állás volt valóban új. Uo. 904.

38 Apponyi Albert emlékiratai. II. köt. 57.

39 Vesztróczy Zsolt: Grünwald Béla, a nemzetiségpolitikai gondolkodó. *Kisebbségkutatás*, 2009. 1. sz. 76–95.

kötelezővé, hanem mindenhol és egyenesen előzetes feltételül kívánta szabni a gazdasági népiskolába való belépésre.

Az elemi népiskolai oktatás ingyenessé tétele a magyarosításon túl más célokat is szolgált, illetve az iskolák és a tanulók számának növekedésével más eredményeket is hozott a századfordulón. Csökkent az analfabéták és növekedett az írni-olvasni tudók száma. Ez alapvetően az országon belüli régió fejlettségétől függött. Amit akkoriban nem tudtak, a fejlettség mértéke erősebb befolyásoló tényező volt az alfabétizmus terjedése szempontjából, mint a nemzetiségi hovatartozás. De az iskoláztatás a nemzetiségiek közötti egyenlőtlenségeket is csökkenteni tudta.[40]

Így Apponyi törvénye az elemi népoktatás ingyenessé tételéről több szempontból is eredményeket hozott. Gyorsította a magyarosítást a magyar nyelv oktatási pozíciójának erősítése által. A magyar nyelv terjesztésével segítette a magyarországi nemzetiségiek egymás közötti és az államalkotó magyarsággal való kommunikációját, mert a magyart egyfajta „lingua franca" rangjára emelte. Csökkentette a tandíjban rejlő szociális akadályt az iskolába járás előtt. (A szegényebb sorsú néprétegeken próbált segíteni a gazdasági népoktatási törvényjavaslattal, amely az agrártermelés hatékonyságát és termelékenységét volt hivatva növelni, ezáltal elősegítve az agrárnépességet a nagyobb jövedelem megszerzéséhez.) A törvényjavaslat gyors elfogadása kifejezi, hogy a nemzetiségiek asszimilációjának kérdéséről szóló nagy vitát már az 1907. évi XXVI. és XXVII. törvénycikkek tárgyalásakor lefolytatták. Ezen az sem változtatott, hogy az asszimilációt elősegítő rendelkezéseket az 1908. évi XLVI. törvény is átvette és így ez a jogszabály lett a harmadik Lex Apponyi, noha ennek elfogadása után nem került sor tanítók elleni fegyelmi eljárásokra és községi/felekezeti iskolák államosítási hullámára, mint az 1907-es törvények eredményeként.

Az elemi népiskolai oktatás ingyenessé tétele mentén kialakult Apponyi Albert–Molnár János-vita eredménye és Molnár elszigetelődése[41] pedig jó példa arra is, hogyan vált a harcosan antiliberális Katolikus Néppárt a koalíción belül egyre jelentéktelenebb politikai tényezővé. A koalíciós pártok közötti erőviszonyoknak egyértelműen a függetlenségiek felé való domináns eltolódása nem elhanyagolható mértékben az Apponyi-féle egyház- és oktatáspolitikának az eredménye volt.

A koalíció pártjainak nagy szükségük volt erre az oktatáspolitikai intézkedésre. Az egyik függetlenségi párti képviselő nem is rejtette véka alá véleményét a parlamenti vitában: „Ugy vártuk ezt a törvényjavaslatot, mint a szomjas föld az esőt."[42] A koalíció a kormányhatalom megszerzése érdekében Ferenc József királlyal szemben feladta 48-as politikáját

40 Nagy Péter Tibor: Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségiek a századforduló Magyarországán. *Iskolakultúra*, 2002. 12. évf. 5. sz. 65.

41 Apponyi a halála után a politikai pengeváltások ellenére is megbecsüléssel emlékezett vissza Molnár Jánosra. „Épp ugy tisztelettel adózott már életében, és adózott halála után mindenki Molnár János apát puritán egyszerűségének, aki talán tulhajtotta az elvi intranzigenciát és ezzel néha pártjában is egyedül maradt, de mint tiszta és szilárd jellem, közéletünkben ritkította párját." Apponyi Albert: Emlékirataim. Ötven év. Ifjukorom – huszonöt év az ellenzéken. Pantheon, Bp., 1922, 215.

42 KN. XX. köt. 101.

és a társadalmi demokratizáció elindítására tett ígéreteit. Arcát és programját vesztve a kormányzó erőknek új célokat kellett maga elé tűznie. Ezt a nacionalizmusban és a magyarosítás felpörgetésében találták meg és Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter törvényei szolgáltatták ennek leghatékonyabb eszközét.

## IRODALOM


### *Levéltári források*

EPL, Csernoch-magánlevéltár, Apponyi Albert 3/1917–1927.

MOL, Károlyi (II.) Sándor gróf (P 389), Károlyi Sándor kigyűjtött országgyűlési beszédei 1878–1892.

MOL, Országgyűlési Levéltár (K 2), Apponyi Albert gróf beszédei 1895–1927.

MOL, Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (K 505), 1. cs. Mezőgazdasági és népiskolai tervek 1897, 1902.

### *Nyomtatott források*

*Az 1906. évi május hó 19-ére hirdetett országgyűlés nyomtatványai*. Képviselőház-Irományok. XXV. köt.

*Az 1906. évi május 19-ére hirdetett országgyűlés nyomtatványai*. Képviselőház-Napló. XIX., XX. köt.

Lányi Bertalan (1909): *A Fejérváry-kormány (1905. június 18–1906. április 8.) kormányzatpolitikai és alkotmányjogi megvilágításban*. Benkő, Budapest.

Lukács György (1931): *Életem és kortársaim*. I. köt. Budapest.

*Magyarország közoktatásügye az 1908. évben*. Athenaeum, Budapest. 1910.

*Magyarország közoktatásügye az 1909. évben*. Athenaeum, Budapest. 1910.

*Magyar Törvénytár. 1836-1868. évi törvényczikkek*. Franklin, Budapest. 1896.

*Magyar Törvénytár. 1889-1891. évi törvényczikkek*. Franklin, Budapest. 1897.

*Magyar Törvénytár. 1907. évi törvényczikkek*. Franklin, Budapest. 1908.

*Magyar Törvénytár. 1908. évi törvényczikkek*. Franklin, Budapest. 1909.

### *Sajtó*

*Az Ujság*, 1908.

*Budapesti Hírlap*, 1908.

*Népmívelés*, 1908.

*Pesti Napló*, 1908.

### *Szakirodalom*

Anka László (2010): Apponyi Albert gróf és a kongruatörvények. In *Egyháztörténeti Szemle*, 1. sz. 51–65.

Anka László (2009): Apponyi Albert gróf vallás- és közoktatásügyi miniszteresége. In *Valóság*, 7. sz. 52–68.

Bődy Pál (2004): *Eötvös József*. Eötvös József, Budapest.

Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi" (Az 1907-ik évi iskolai törvények). In *Századok*, 3-4. sz. 484–535.

Felkai László (1999): A kultuszminiszter: gróf Apponyi Albert. In *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 199–207.

Felkai László (1969): *A népiskolai törvény és végrehajtása*. Különlenyomat.

Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi minisztersége*. Akadémiai, Budapest.

Felkai László (2004): *Portrék a dualizmus korának kultuszminisztereiről*. Balassi Bálint Intézet, Budapest.

Kerekesházy József (1943): *Apponyi*. Singer és Wolfner, Budapest.

Kiss József (1993): Adatok Apponyi Albert oktatásügyi alkotásaihoz. In *Jászsági évkönyv*. 1993. (szerk.): Pethő László. Jászberény. 47-59.

Nagy Péter Tibor (2002): Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségek a századforduló Magyarországán. In *Iskolakultúra*, 5. sz. 53–65.

Návay Lajos: Apponyi törvényei. In *Budapesti Szemle*, 1909. január, 1–22.

Neményi Imre (1933): *Gróf Apponyi Albert mint kultúrpolitikus*. Budapest.

*Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. (szerk., 1987): Mann Miklós. Tankönyvkiadó, Budapest.

Zilizi Zoltán (2006): A Lex Apponyi végrehajtása a Liptó megyei evangélikus iskolákban. In *Sic itur ad astra*, 3–4. sz. 237–268.

Erdeiné Nyilas Ildikó

# Miről szóltak a theoretikumok? – a két háború közötti debreceni gyakorló gimnázium pedagógiai kultúrája

*Tanulmányunk a két háború közötti tanárképzés törvényi alapjaiból kiindulva a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma (továbbiakban: gyakorló gimnázium) pedagógiai kultúráját veszi górcső alá. Az 1924. évi XXVII. törvénycikk, majd az iskola belső életének kereteit meghatározó szabályzat elemzése során ráirányítjuk a figyelmet a theoretikumok, azaz a gyakorlati pedagógiai előadások szerepére a tanárképzés folyamatában.*

Komplexitásuk miatt a gyakorlati tanárképzés centrális helyének gondoljuk a theoretikumokat. Feltételezésünk szerint a tanárjelölteket jól átgondolt munkára késztette, fejlesztette kritikai érzéküket és problémaérzékenységüket. A theoretikumok célja az iskolában élő elvszerű gyakorlatok bemutatása, valamint a kortárs pedagógiai szakirodalom feldolgozása volt. A tanárjelöltek módszertani képzése során a jelöltek bekapcsolódtak az iskola munkájába, hospitáltak, tanítottak, elméleti és módszertani előadásokon vettek részt. A levéltári források tanúsága szerint a refompedagógia – Theodor Litt, Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger – képviselőinek pedagógiai szemléletét tükrözve folyt a nevelés.

Rekonstruáljuk, hogyan történt az 1936 és 1949 közötti időszakban a tanárjelöltek felkészítése a vizsgálatokra a debreceni gyakorló gimnáziumban.

## AZ 1924. ÉVI XXVII. TÖRVÉNYCIKK A KÖZÉPISKOLAI TANÁROK KÉPZÉSÉRŐL ÉS KÉPESÍTÉSÉRŐL

Az 1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről két fejezetben és összesen 38 paragrafusban rendelkezett a középiskolai tanárképzés kereteiről. Az 1. § kimondta, hogy a középiskolai tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, ezek a karok a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozott gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi tanulmányai alatt szaktudományának minden ágazatával sorrendben ismerkedjen meg. A bölcsészeti kar e munkájának kiegészítése céljából a vallás- és közoktatásügyi miniszter egy-egy középiskolai tanárképző intézetet szervezett.

A 2. § szerint a tanárképző intézet élén egyetemi, nyilvános, rendes tanár – az elnök állt, és a tanárképző intézet tanári testületéből alakult az igazgatótanács. Az elnököt és az igazgatótanács tagjait meghatározott időre a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezte

ki. A tanárképző intézet testületét az egyetemek rendes és rendkívüli tanárai alkották, akik az igazgatótanács megbízása alapján előadások és gyakorlatok megtartására vállalkoztak. A 4. § értelmében az 1883. évi XXX. tc. 61. §-ának 2. pontja akként módosult, hogy a középiskolai tanárságra képesítést nyerhetett, aki igazolta, hogy egyetemi tanulmányai során a tanárképző intézetnek is tagja volt, és eredményesen részt vett a tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon. A 6. § az 1883. évi XXX. tc. 61. §-ának 3. pontját úgy módosította, hogy a tanárjelölt legalább egy évet valamely nyilvános középiskolában, elsősorban a tanárképző intézet gyakorló középiskolájában tanítási gyakorlatot volt köteles teljesíteni. A tanárképző intézetek székhelyén gyakorlóiskolák létrehozását tették kötelezővé. A 8. § az egyetemek mellett szervezett középiskolai tanárképző intézetek részletes szabályzatát a vallás- és közoktatásügyi miniszter külön rendelettel állapította meg. A törvény a tanári képesítés feltételeit szabályozva megállapította, hogy a jelöltnek a négy egyetemi év alatt legalább két középiskolai szaktárgyat kell tanulmányoznia.

Szaktárgyai mellett az egyetem, illetve a tanárképző keretei között tanulnia kell magyar irodalom- és művelődéstörténetet, lélektant, logikát, etikát, filozófiatörténetet, neveléstant, gyakorlati módszertant, iskolai szervezettant és ezek történetét. Az előírt négyéves tanulmány után egyéves gyakorlatot kellett teljesíteni valamelyik nyilvános középiskolában, amely intézménynek kapcsolata volt a tanárképzővel. A középiskolai tanárvizsgáló bizottság előtt szaktárgyaiból, azok tanításának módszertanából, egy idegen nyelvből és a kötelező tárgyakból kellett vizsgát tennie. A tanári vizsga tehát három fokból állt: alapvizsga, szakvizsga, pedagógia vizsga. A vizsgák írásbeliek és szóbeliek voltak. Az alapvizsgát a negyedik egyetemi és az első tanárképző intézeti félév után tehették le magyar irodalomból, a jelölt szaktárgyaiból, modern nyelvből és latin szövegek fordításából a történelem szakosok. A szakvizsga a nyolcadik egyetemi félév után volt esedékes. A pedagógiai vizsgát a gyakorlóév végén tették le filozófiából és pedagógiából.

Tehát a törvény részletes értelmezése szerint az 1924. évi törvény II. fejezete a középiskolai tanárok képesítéséről rendelkezvén megállapította, hogy a középiskolai tanárokat állami vizsgálóbizottságok képesítik, amelyek a magyar tudományegyetemek székhelyén működnek. A középiskolai tanárvizsgáló bizottságok elnökét, alelnökét (illetőleg alelnökeit) és tagjait a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki. A vizsgálóbizottságok elnöke és alelnöke (illetőleg alelnökei) tudományegyetemi nyilvános rendes tanárok, tagjai lehettek a bizottságnak a közoktatás terén, különösen a középiskolákban működő tudósok is, akik nem tartoznak valamely tudományegyetem kötelékébe. A törvény 13. §-a részletesen taglalta, milyen követelményeket kellett teljesíteni azoknak, akik középiskolai tanári képesítést kívántak szerezni. Először köteles volt a gimnáziumi, reálgimnáziumi, illetőleg reáliskolai sikeres érettségi vizsgálat után valamelyik magyar tudományegyetem bölcsészet-, nyelv-, történettudományi, mennyiségtan-természettudományi karán, mint rendes hallgató, és az egyetem mellett fennálló tanárképző intézet tagja, a szabályszerű négyéves képzést elvégezni és legalább két középiskolai szaktárgyat tanulmányozni. A vizsgálatok fokozatait, a szaktárgyak csoportosítását, valamint az ismeretek megkövetelhető mértékét a vizsgálóbizottság tagjai állapították meg.

A törvényjavaslat tárgyalásakor, 1924 novemberében, Klebelsberg Kunó kiemelte a törvény két rendelkezését: a tanárjelöltek számára a tanárképző intézeti tagság és a gyakorlati év kötelezővé tételét. Ennek a két fontos mozzanatnak, valamint a tanárjelöltek tanulmányai adminisztratív ellenőrzésének köszönhetően 1924-től javult a tanulási fegyelem. Az 1924. évi törvény a középiskolai tanárképzés terén mutatott előrehaladást, kiszélesítve a tanárképző intézetek oktatási tevékenységét. Az 1924. évi, a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló törvénycikkben megszilárdították a tanárképző intézetek önálló jogállását (Pukánszky 1989, 1047). A törvénycikk értelmében az elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, de ezt a feladatát nem végezheti korlátlan szabadsággal, mert „a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessék" (Ágoston 1997, 140). A bölcsészkar e munkáját egészítette ki az önállóan működő tanárképző intézet. A tanárképző intézetek elnökeit és a tanári testületéből alakított igazgatótanácsait meghatározott időtartamra közvetlenül a miniszter nevezte ki.

Az egyetemek mellett működő, és közvetlenül a miniszternek és nem az egyetemi hatóságoknak alárendelt tanárvizsgáló bizottság és a szintén az egyetem mellé szervezett, és közvetlenül a minisztérium alá tartozó tanárképző intézet jól kifejezi azt az ellentmondást, amely a szakképzés feladatát, a tudományos kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazását magához még mindig méltatlannak tartó, csak szavakban elismerő egyetemi szellem továbbélése és a kor követelte szakképző funkciója között feszült (Ágoston 1997, 147). Az intézetek pótolták a bölcsészkari oktatás hiányait, és az egyéves iskolai gyakorlat is szervezettebbé vált, viszont hatékonyságát, eredményességét korlátozta az a körülmény, hogy a vidéki városokban, például Debrecenben, 1936-ban került sor a gyakorló gimnázium létrehozására két osztállyal. Az 1924. évi törvény alapján kiadott 1927. évi tanár-vizsgálati szabályzat megerősítette, hogy a középiskolában rendes tanárként csak olyan egyének alkalmazhatók, akik az 1924. évi XXVII. törvénycikkben előírt vizsgálat alapján tanári képesítést kaptak.

A tanárképesítő vizsgákat három fokozatban lehetett letenni: a negyedik egyetemi és a vele párhuzamos tanárképző intézeti félév végén tehető le az alapvizsgálat, amely a korábbi szabályzatoknak megfelelően a szaktárgyi vizsgákon kívül minden, nem magyar szakos tanárjelölttől vizsgát követelt magyar irodalomból és művelődéstörténetből. Az alapvizsgálat után újabb tanárképző intézeti félév után lehetett jelentkezni szakvizsgálatra, amelynek előfeltétele volt a szakdolgozat mindkét tárgyból. A szakvizsgálat sikeres letétele után két gyakorlóiskolai és tanárképző intézeti félév végén volt a befejező pedagógiai vizsgálat, amely a filozófia vizsgát is magában foglalta. Tehát az 1924. évi XXVII. törvénycikk megteremtette a tanárképzés működési kereteinek lehetőségét, és magas szakmai színvonalat biztosított. Természetesen a törvény a konkrét intézményekben saját szervezeti és működési szabályzatok szerint lépett érvénybe.

A továbbiakban a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma Szabályzatát a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről (továbbiakban Szabályzat) tanulmányozva mutatjuk be a theoretikumok szerepét.

## A THEORETIKUMOK HELYE, SZEREPE A GYAKORLAT SORÁN

A Szabályzat 39 paragrafusban rögzítette a gyakorlógimnázium életének szabályait és tartalmi munkájának elméleti alapvetéseit. A Szabályzat[1] elemzése során a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzése rendjét ismerhetjük meg.

A gyakorlóiskola pedagógiai kultúrájának sajátos eszköze volt, hogy a jelöltek az óramegfigyeléseken, tanításon túl theoretikumokon vettek részt, amelyek elméleti értekezletek voltak a gimnáziumban folyó gyakorlati pedagógiáról.

A theoretikumok célja az iskolában élő elvszerű pedagógiai gyakorlat tanulmányozása volt, összekapcsolva ezt a szakirodalmakkal. A jelöltek heti két órában az igazgató, illetőleg a pedagógiai vezető (ma azt mondanánk mentor vagy szakvezető) irányítása mellett együttesen vettek részt az elméleti értekezleteken, melyeken az iskolában követett elvszerű gyakorlat elméleti megokolásáról volt szó. Bevezették a jelölteket a középiskola sajátos feladataihoz alkalmazott pedagógiába és annak irodalmába. A theoretikumok nem általános és rendszeres pedagógiát és didaktikát adtak. Olyan kérdéseket tárgyaltak, amelyek a nevelés és oktatás középiskolai gyakorlatával voltak szorosabb összefüggésben.

Az előadásokat a vezető tanárok tartották a következő témakörökben: a tanár és tanuló viszonya, a didaktikai technika, az oktatás lélektani feltételei, a figyelem, megértés és megtartás pszichológiájának pedagógiai vonatkozásai, az oktatás fokozatossága, a tanterv kérdése, a tanterv elméleti követelményei, az ifjúság és az ifjúsági mozgalmak tanulmányozásának fontossága, az iskolaszervezet, az 1883. évi törvényalkotás történeti előzményei és jelentősége. Továbbá az 1924. évi XI., XXVII. és az 1926. évi XXIV. törvénycikkek tanulmányozása, az alaptörvények tanulmányozása a Rendtartással és az Érettségi Vizsgálattal kiegészítve, a tanár jogi helyzete, a tanári hivatás és a tanári etika és a tanár további önképzése. A jelöltek tanulmányaikról dolgozatokban adtak számot. Az iskola pedagógiai kultúrájának megalapozásában és érvényesítésében meghatározó szerepe volt az igazgatónak, Jausz Bélának, aki nagy ambíciókkal kezdte munkáját (Bajkó 1976). Legfőbb feladatának a „humánus nevelői és tanulói közösség kialakítását" tekintette.

A gyakorlóiskola pedagógiája a folyton haladó pedagógiai gondolkodás szolgálatában állt, melynek alapjai Kármán Mór munkáiban fogalmazódtak meg. Herbart pedagógiáját a sok ellentmondás ellenére sem mellőzték, viszont termékenyítően hatottak Dilthey, Gaudig, Litt, Kerschensteiner, Spranger gondolatai a tanárokra. A Szabályzat 24.§-a rögzíti azokat az elveket, amelyeket érvényesítve dolgoztak a gyakorlógimnáziumban, és amelyek a kortárs reformpedagógia említett szerzőinek ismeretében fogalmazódtak meg. Az 1880-as években megjelenő új pedagógiai szemlélet, a gyermekközpontú pedagógia alapján, a századelőn kibontakozott egy időtálló értékeket felvonultató elméleti irányzat, a reformpedagógia, melynek legfontosabb alapelveit a gyakorlógimnázium sajátjának tekintette és a teoretikusok megnevezésével érvelt is mellettük. Melyek voltak ezek az elvek, amelyek áthatották a gyakorló nevelőmunkáját?

1 Szabályzat a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről

## A GYAKORLÓGIMNÁZIUM NEVELÉSI ELVEI

Alapelvként fogalmazódott meg a *szocialitás* elve, mely szerint az iskola közösségben nevel a közösség számára. Minden nevelő aktus a tanuló fejlődő személyiségének egész alkatához igazodik, tehát a tanítás a növendéket értelmében, érzelmeiben és akarati hajlandóságaiban is befolyásolja.

A *totalitás* elvének meghatározása az élmény teljességének megfogalmazásával történt.

A tanuló lelkialkatának megfelelő módon közvetített tananyag által érvényesült az a megközelítés, mely szerint a pedagógia műveltségtudomány, tükrözve Kármán Mór nézeteit, aki 1872-ben hozta létre Pesten a Tanárképző Intézetet és a gyakorló főgimnáziumot. Ő honosította meg a theoretikumokat, ami részben előadás, részben szeminárium, viszont a gyakorló tanítás tapasztalataihoz, problémáihoz kapcsolódott. Kármán Mór szerint a műveltség nemzeti lehet, de nem kirekesztő, hanem szervesen kapcsolódva értelmezhető az egyetemes műveltséghez (Kármán 1895). Ezt nevezi a Szabályzat az *aktualitás* elvének. A *tekintély* elvét az értékek iránti tiszteletre való nevelésben fogalmazták meg a Szabályzat szerkesztői. Nevezetesen a rend, az állam, a haza és a társadalom iránti tiszteletre nevelés – Kerschensteiner nézeteit tükrözve – a hasznos állampolgár nevelését jelentette a munka által. A tanulók nevelésében fontos szerepet tulajdonítottak a *szabadság* elve érvényesítésének, mely szerint a tanulót korán át kell engedni önrendelkezésének. Azért tekintették fontosnak Spranger nyomán, ezen elv érvényesülését, mert csak ez vezet önismeretre és önszabályozásra. Spranger elméletének azt a tételét, mely szerint a megértés nem más, mint az egyén belső, lelki életében érvényesülő értékösszefüggések megvalósulása, használták fel a Szabályzatban a nevelési folyamat céljának meghatározásához. Rögzítették, hogy a nevelés ideáltípusokkal lehetséges, melynek elérésére törekszik a tanár: az elméleti, ökonomikus, szociális, politikai, esztétikai, vallási típus. Spranger az európai kultúra humanisztikus értékei közül kettőt hangsúlyoz, melyre a nevelőmunkában figyelni kell: az egyéniség tisztelete és az egyetemesség igényével való gondolkodtatás. A szabad öntevékenység Kerschensteiner által megfogalmazott tétele ismerhető fel az iskolai munkáltatás hangsúlyozásakor. Minden munka, amit a tanuló szabad öntevékenységére bízhattak, segítette a tanulókat a célok kitűzésében és az eredményekben a gondos önvizsgálathoz.

Az *aktivitás* elvét hangsúlyozandó a munkaiskola reformpedagógiai irányzata másik képviselőjének, Gaudignak a gondolatai jól kiegészítik Kerschensteiner elméletét. Gaudig a szellemi öntevékenységet hangsúlyozó munkaiskolájában a növendék a nevelő indirekt vezetése alatt bontakozik ki főleg a művészetek terén. Kritikai gondolkodásra készteti a diákokat, akik a műveltség iránt folyamatos érdeklődést mutatnak, így alakítva ki az önművelés igényét. Az *egyéniség* elvének érvényesítését Litt személyiségpedagógiai rendszerének megfelelően alkalmazták, ami a növendék szellemi világba való bevezetését jelentette. A formális mellett a materiális elvet is hangsúlyozza a Szabályzat Dilthey elmélete szerint, a neveléstudomány által a gondolatok a tetteket szolgálják. Tehát a tanulók biztos ismeretekkel való ellátása, a bevésés iskolai formáinak kialakítása, a tevékeny reprodukció, a változatos begyakorlás és

az állandó összefoglalás képezik ennek a célszerű tevékenységnek az elemeit. Külön figyelemre méltó, hogy a Szabályzat tanúsága szerint a nevezett szerzők művei eredeti nyelven és magyarul is megtalálhatóak voltak a gyakorló könyvtárában.

A 26.§ csoportosítva sorolja föl a szakirodalmat: a gyakorlati tanárképzéshez szükséges irodalom, pedagógiai enciklopédiák, a pedagógia története, pedagógiai klasszikusok, pedagógiai rendszerek, elméletek és gyakorlati kézikönyvek, monográfiák, újabb pedagógiai irányzatokról szóló tájékoztató irodalmak. Módszertanok, magyar nyelv és irodalom tanításához korszerű gondolatokat és utasításokat tartalmazó munkák, latin és görög nyelv, modern nyelvek, történelem, földrajz, természetrajz és természettan, matematika, kultúrpolitika és iskolaszervezet, filozófia, a filozófia története, pszichológia, logika és ismeretelmélet, etika. A két háború közötti történelmünk időszakának legfontosabb pedagógiai tárgyú folyóiratai megtalálhatók voltak a gimnáziumban: nevezetesen a *Magyar Pedagógia, Magyar középiskola, Középiskolai tanáregyesületi Közlöny, Magyar Művelődés, Néptanítók lapja, Nemzetnevelés, Hivatalos Közlöny.*

Az általános szemlék és szakfolyóiratok is szép számban voltak elérhetőek: az *Akadémiai Értesítő, Budapesti Szemle, Atheneum, Irodalomtörténeti Közlemények, Minerva, Nyelvtudományi Közlemények, Magyar Nyelv, Egyetemes Filológiai Közlöny, Archeológiai Értesítő, Századok, Földrajzi Közlemények, Földtani Közlemények, Etnográfia, Természettudományi Közlöny, Állattani Közlemények, Botanikai Közlemények, Magyar Kémiai Folyóirat, Matematikai és Fizikai Lapok, Matematikai és természettudományi Értesítő.*

## ÖSSZEGZÉS

A gyakorlógimnáziumnak intézményes berendezkedése és az egész gyakorlat a jelöltek személyiségének fejlesztése érdekében is állt, akik ráeszméltek arra, hogy a műveltség és a művelő munka csak egységben gondolható el, és az elvszerű vezetés, a kritikai légkör a kishitű jelöltet bátorította, az önhittekben fölkeltette a metodikai bizonytalanságokat, a pedagógiai lelkiismeretet, és minden jelöltet öntudatosságra emelt. A Szabályzat 28.§-ában rögzíti, hogy az intézményeket nem a rendszabály, hanem az emberek adta szellem élteti. Mind a vezetőtanárok és a jelöltek is arra törekedtek, hogy a helyes nevelő lelkületet valósítsák meg.

Tehát nem kész tanárok végezték tanulmányaikat, hanem tanárjelöltek, akik saját lelkületükre támaszkodva vitték tovább a gyakorlóban elsajátított ismereteket és tapasztalatokat. A kész állapotot fikciónak tekintették a szellem világában, minden műveltségnek az élő, fejlődő gyarapodó, ösztönző ereje a legjellemzőbb vonása, a tanárnak pedig hivatásánál fogva kétszeresen is az. A gyakorlóiskola eleget tett rendeltetésének, ha a jelölt hivatása szeretetének és megbecsülésének érzésével távozott, és személyisége tökéletesítésének vágya hatotta át. Tisztában kellett lennie azzal, hogy a nevelés alkotó és nem másoló munka, akár az orvosi diagnózis és terápia mintájára számos egyéni eset megoldását jelentette úgy, hogy közben a tanár személyisége is tökéletesedett. A tehetetlenséget természetesen a gyakorlóiskola sem változtatta tehetséggé, de az átlagos képességet hivatása magas-

latára emelte, az ösztönszerűen tapogatózót pedig tudatossá nemesítette, előkészítvén a pedagógiai vizsgálatok letételére.

Vagyis a jelölt a gyakorlat után jelentkezhetett pedagógiai vizsgálatra. Az igazgató az értekezletek alkalmával megvizsgálta a jelölt egész évi tanítását, próbatanítását, a gyakorlati évben tanúsított minden irányú munkáját, majd a vezetőtanárokkal együtt megállapította, hogy a jelölt eleget tett-e kötelezettségeinek. Amennyiben a jelöltet „kiváló buzgósággal", „buzgó", „kiváló", „jó", illetve „megfelelő" minősítéssel látták el, úgy pedagógiai vizsgára bocsátották. Tehát a próbatanítások, bemutatóórák és a tanárok előadásai, valamint a theoretikumokon a jelöltek beszámolói a gyakorlógimnázium munkáját rajzolták ki. Azaz lehetőséget adtak a jelölteknek a tanítás gyakorlására, megbeszélések alkalmával az elvégzett munka elemzésére, továbbá előadások és a kor legfrissebb szakirodalmának olvasása és feldolgozása formájában tájékozottságuk növelésére.

## IRODALOM


Ágoston György (1997): *Az egyetemi tanárképzés dilemmái az 1930-as években* (a tudományos képzés és szakképzés kérdései az 1936-os felsőoktatási kongresszuson). *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 137–51.

Bajkó Mátyás (1976): Jausz Béla élete és pedagógiája. In *Jausz Béla emlékkötet*. Debrecen.

Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Budapest.

Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (1989): *A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. Pedagógiai Szemle*, 1045–055.

*A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziumának Évkönyve az 1939-40-es évről*. (szerk.) Jausz Béla, Debrecen, 1940.

*Debreceni Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma Iratai/ Iktatott iratok 1936–1944*. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár VIII. 52.

*Szabályzat a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről*. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár VIII. 9. d.

*Tanárkari jegyzőkönyvek 1936–1945*. HBML. 10 kötet.

K. Farkas Claudia

# Gentilétől Bottai-ig

*A fasiszta Olaszország oktatáspolitikájának fejezetei Magyarországon kevéssé ismertek. A rendszer vezetői az iskolát politikai céljaiknak rendelték alá, küldetését pedig abban látták, hogy megalkossa és megerősítse a nacionalista és fasiszta tudatot az új generációkban. A cikk az iskola fasizálásának szakaszait mutatja be.*

Benito Mussolini „a legfasisztább reformnak" nevezte az Olaszországban 1923-ban végrehajtott oktatási reformot. A rendszer vezérének fellengzős szavai nem véletlenek: a Mussolini-rezsim sok csatát vívott, hogy kisajátítsa az új generációk nevelését. A hosszú út kezdő és végpontját 1923 és 1939 jelöli: a Gentile-reform és a „Carta della Scuola" (Iskolai Charta). Igazából ez utóbbi valósította meg az oktatás fasiszta reformját, melyet Mussolini már több mint másfél évtizede áhított.

Az „olasz nép nevelője", „egy új korszak prófétája", a „Harmadik Olaszország víziónáriusa" – amint akkoriban Gentilét jellemezték – 1923-ban Olaszországban iskolai reformot hajtott végre. Szembetűnő a reform autoriter jellege, de a liberális szellem keveredett benne a tekintélyelvűséggel. Állami mindenhatóság, az egyén tökéletes alávetettsége, rend, fegyelem, törvény- és tekintélytisztelet alapfogalmak Gentile gondolatrendszerében. A miniszter szándéka az volt, hogy az olasz iskolát kihozza mély válságából (Morandini 2003). Szerinte az iskolára misszió hárul. Koncepciójának lényege, hogy „új embert" teremtsen, akit újfajta kapcsolat fűz az államhoz és a tekintélyhez. Szabadságfogalma ezért ellentmondásos, mert értelmezése szerint a szabadság annyit jelent, hogy az egyén mindenben aláveti magát a közösség, az állam, a nemzet akaratának, sőt, csakis így találhatja meg létének értelmét. Akkor lehet boldog, ha kijelentheti, hogy vágyai egybeesnek az állam érdekeivel.

Gentile meglátása szerint az iskola feladata, hogy belenevelje az emberekbe a törvénytiszteletet, a rendet, a fegyelmet, az eszes engedelmességet, sőt a szeretetet az állam iránt. Azt vallotta, hogy a kultúra csak kevesek sajátja kell, hogy legyen, ezért az iskolának elő kell segítenie a társadalmi szelekciót. Gentile az olaszoknak kevés, de jó iskolát ígért (Burza 1999). Csakis a legjobbakat tartotta méltónak arra, hogy tanuljanak.

Az oktatás minőségét szigorú állami vizsgák bevezetésével akarta biztosítani, az állami iskolákat pedig magániskolák megerősítésével ösztönözte versenyre. Minden tanulmányi ciklust vizsga zárt. Az állami vizsga bevezetésével a tanulmányok színvonalát akarta emelni. Gentile szerint a vizsgarendszer az egyik legjobb előkészítés az életre. A vizsgák inkább a teherbírást, semmint a tudást, ismereteket mérték.

A Gentile-reform legjelentősebb részeit a középfokú oktatás intézményi átszervezése, az oktatási programok újragondolása, az iskolában a mind szigorúbb szelekciót szolgáló állami vizsgák bevezetése jelentette, továbbá az iskola merev állami kontrollja. Strukturális szempontból centralizált és hierarchikus iskolaszervezetet teremtett, arisztokratikus jellegű iskolát, amelyet kizárólag „a legjobbaknak" szánt, nem pedig a sokaságnak. A reform egyik leggyakrabban kritizált pontja az volt, hogy Gentile mereven kettéosztotta a középfokú oktatás felsőbb szintjét egy klasszikus-humanisztikus irányba és egy szakmai irányba. A humán gimnázium privilegizált szektornak számított. Klasszikus érettségit adott és a szellemi tökéletesedés atmoszférája jellemezte (Bruni 2005). A reálgimnázium természettudományos érettségit kínált, és főleg a szerényebb családokból jövő gyerekeket vezette az egyetemre, és azoknak menedéke lett, akik képtelenek lettek volna a humán gimnázium nehézségét leküzdeni.

Gentiliánus újítás volt a hároméves kiegészítő iskola, mely az általános iskola nevelési és szakmai kiegészítését jelentette. A kiegészítő iskolának az volt a feladata, hogy mestereket, kereskedőket, alkalmazottakat képezzen, felkészítsen az állampolgári feladatok ellátására, a nemzeti nyelv megértésére.

Gentile korában Olaszországban sok egyetem volt. Oktatási miniszterként célként fogalmazta meg az egyetemi túlképzés csökkentését, vagyis a diáklétszám leszállítását és a színvonal emelését, mivel a kettő szerinte szorosan összefüggött. Tartott attól, hogy az egyetemi tanulmányok, az egyetemi címek elveszítik komolyságukat és presztízsüket. Egyetemi színtéren is erősíteni kívánta az állam iránti tiszteletet. Az „ellenőrzött szabadság" kifejezés kitűnően illett az egyetemek helyzetére. A szabadság ellenőrzött volta azt jelentette, hogy az egyetemek adminisztratív, didaktikai és tudományos autonómiája a miniszter ellenőrzése alatt működött. Ám az is tagadhatatlan, hogy az egyetemek autonómiája hozzájárult ahhoz, hogy a diktatúra legsötétebb napjaiban a szabadság halvány fényét éltesse.

A legnagyobb kritika a megnyirbált egyetemi autonómiával kapcsolatban érte Gentilét, ezt sokan szükségtelennek tartották. A rektort a miniszter nevezte ki. Az egyetemi tanács merev miniszteriális kontroll mellett működött, az igazgatótanács pénzügyekben döntött, még szigorúbb állami ellenőrzés mellett.

Gentile az általános iskolában pedagógiai és didaktikai reformoknak engedett utat. Háttérbe szorították az enciklopédizmust és a didaktikai formalizmust teremtő nagyszámú metodológiai előírást. Kiemelt jelentőséget kapott az anyanyelv ápolása, úgy, hogy teret engedtek a dialektus használatának is. Az 1923-as programok a nevelési idealizmus princípiumai mellett a túlzott nacionalizmus jegyeit is magukon viselték. A vallás is az új programok része lett, igaz, az iskolát azonban kevéssé villanyozta fel az új tantárgy (Gaudio 1995). A vallás bevezetése politikai jellegű lépés (is) volt (Cavaleri 2006).

Nehezen lehetett azonban hova tenni a vallásoktatás bevezetését egy olyan iskolába, ahol Istenen és Jézuson kívül mindenről beszéltek. A reform ezért feszültségeket generált az egyház és az állam között. Valójában a katolicizmus csak eszköz volt a fasiszták kezében, mert segítségével akartak „olasz állampolgárokat" nevelni, megteremti a faj homogenitá-

sát, egyesíteni akarták az olaszokat őseikkel, vagyis a népnek a katolicizmus révén kívántak erősebb összetartozási érzést adni.

Az 1923-as reform sok kritikát kapott szociális vonatkozásai miatt. Gentile iskolája voltaképpen elitképző volt (Gentile 1923). A reform hangsúlyozta „a kultúra és a munka világa" iskolájának különbségét, erre épült. Autoriter jellege azonban nem előzmények nélkül való. A „népnek" szánt iskola és a „kultúra iskolája" közötti különbségtétel az 1905-ös Paolo Bosselli-féle bizottság elveivel egyezett meg, amely majd két évtizeddel Gentile reformja előtt már azt irányozta elő, hogy a középszintű oktatástól kezdődően éles különbség legyen, elváljanak a tanulási utak azok között, akik egyetemekre mennek és azok között, akik szakmai képzésben vesznek részt és a munka világába igyekeznek.

A Gentile-reformot követő években nyilvánvalóvá vált, hogy a fasiszta rendszernek be kell avatkoznia az iskolába, mert nem teljesítette azokat a feladatokat, amelyeket elvártak tőle. Alkalmatlannak találták arra is, hogy új katonákat és híveket adjon az eszmének, amelyeket a fasizmus vallott (Colombo 2004). A rezsim kiépülésével párhuzamosan történt a politika befurakodása az iskolafalak mögé. Alapvetően a Duce az iskolának alárendelt szerepet szánt az új rend működtetésében. Magáévá kellett tennie a rend, fegyelem, hierarchia eszméit és alkalmazkodnia kellett ezekhez az elvárásokhoz. Az iskola így az „Új Olaszok" formálásának, nevelésének színterévé vált. A Duce elképzelései szerint az iskolának követnie kell a fasizmus eszményeit, nem lehet a fasizmus ellensége, minden szintjén és tanításában az olasz fiatalságot a fasizmus megértésére kell nevelnie. Szükségesnek tartotta azt is, hogy a diákok ezután a nemzet életében intenzíven vegyenek részt.

Mussolini 1925. január 3-i beszédében úgy fogalmazott, hogy meg kell teremteni a fasiszta iskolát. A Gentile-reformot addigra már kiüresedettnek tartotta, idejétmúltnak, olyannak, aminek már nincs célja. A „hiányzó láncszemet" a párt és az iskola között az 1926-ban létrehozott „Opera Nazionale Balilla"-val (ONB) teremtették meg, amely a 8-18 éves fiúkat tömörítette, az iskola fasizálásának következő etapjaként (Schleimer 2004). Az iskolának a tanításon felül „emelkedettebb" céljai is voltak, például dolgos, hazaszerető, önfeláldozó állampolgárokat nevelni, „fasiszta állampolgárokat", akiknek méltóságuk, büszkeségük, felelősségérzetük van. Hogy ezek a célok megvalósuljanak, létrehozta a kormány az iskola mellett működő Balilla-t és a lányoknak pedig a Piccole Italiane-t. A cél az volt, hogy az iskola és az intézmények között minél szorosabb kötelékek jöjjenek létre. A Közoktatási Minisztérium részéről sürgették az együttműködést a Balilla-val, hogy segítsék az iskola nevelő tevékenységét, vagyis az iskolai fasizálás hiányosságait az ONB pótolja ki. A fasiszták nagyon büszkék voltak a Balilla létrehozására. Az ONB-t úgy hívták, hogy a „Duce szeme fénye".

Az intézkedések nyomán a tanári szabadság leszűkült. Az iskolának a célja ekkor már a „fasiszta ember" kinevelése volt, akit bátor, vakmerő, hős, félelmet nem ismerő lényként képzeltek el. Abszurd, hogy az átideologizálás sikere érdekében olyan didaktikai módszereket is alkalmaztak, mint a reformpedagógiák esetében szokás. A cél szentesítette az eszközt. Az iskolákban mind több rendezvényt szerveztek, amelyben a rezsimet éltették (Isnenghi 1979.). A tanárok számára egyértelművé tették, hogy milyen magatartást várnak el tőlük

az iskolán belül és kívül. Fontos volt, hogy mindig „fasiszta szellemben" munkálkodjanak. Diáknak és tanárnak át kellett éreznie a fasiszta szellemet, a tanároktól, nevelőktől fegyelmezettséget és öntudatos magatartást vártak el, a rezsim odaadó szolgálatát. Az iskolán kívüli, fiataloknak szóló szervezetekben való részvétel mellett egyéb, iskolát támogató tevékenységekből is ki kellett venni a részüket. A nevelőnek egyértelműen fasiszta hitűnek kellett lennie.

1928. február 28-án egy fasiszta képviselő, Geremicca a képviselőházban úgy beszélt, hogy „az iskola a fasizálás eszköze". Nyíltan kimondták, hogy „az iskola a fasizmus szolgálóleánya". Vagyis az iskolában folyó átideologizálást törvényesítik a fasiszta elvek. Geremicca szerint az egész oktatásnak az a célja, hogy a gyerekeket a fasizmus szolgálatára nevelje. Szerinte a fasizálás nem alávetést jelent, hanem nevelést. Geremicca kritizálta a tanárokat, a legáltalánosabb pedagógiai nézeteket, a didaktikai kreativitást. Nagy problémát látott abban, ha a tanárok nem a fasizmus őszinte hívei, mert a csendes ellenállás a tanárok részéről, az iskolai környezet részéről akadályozza az ideológiai átnevelést. Sajnálkozott amiatt, hogy a régi tanárok szellemileg, kulturálisan, politikai szempontból demokratikus iskolához vannak szokva, ők nehezítik meg, hogy a fasizmus „gyökeret eresszen" a fiatal generációkban. Az általa felvetett problémákat lépésenként orvosolták.

Az olasz iskolák 1928-tól lassú, kitartó, következetes és makacs fasiszta beavatkozás színterei lettek. A fasizálás a módszertan, a tanítási tartalmak, a rádió és iskolamozi segítségével történt (Mazzatosta 1978). Amikor 1929-ben a Közoktatási Minisztérium átalakult „Nemzetnevelési Minisztériummá", nem csupán egyszerű névváltoztatásról volt szó. Mussolini szerint az államnak joga és kötelessége, hogy nevelje a népet. A Geremicca által felvetett problémát az elemi és középiskolai tanárok hűségesküjével orvosolták. Az iskola szépen, lassan kaszárnya jelleget öltött. 1926-tól meghonosították a „római köszöntést" minden rendű és rangú iskolában, 1928-tól pedig a római menetelést vezették be, nemcsak az ünnepségeken, de a sétákon is. 1931-től a rezsim hűségesküt követelt az egyetemi oktatóktól.

Az iskolában a katonai nevelés primátusa valósult meg a „tudományossal" szemben. A fiatalok fasiszta szervezetei garanciát jelentettek a politikai szocializációra. Az egész nevelésnek fasisztának kellett lennie (Isnenghi 1979). Messze már az az idő, amikor az olasz iskoláról Mussolini úgy beszélt, mint amely „veszélyes közönyt mutat a politika iránt". Az iskolának a párt mutatott utat, miként lehet a kisgyermekeket „jobbá és méltóbbá" nevelni. A Duce iskolája „homo novus fascista"-kat formált. Minden alkalmat megragadtak az ideologizálásra, a gyerekek körül mindent fasiszta eszmények és jelképek hatottak át. A gyerekek életének minden pillanatát megfelelő alkalomnak tartották arra, hogy a fasiszta forradalom jelentőségét hangsúlyozzák. Az iskola tehát megvalósította, amit a „Gondviselés embere" megkövetelt, hogy a gyermekek a „fasizmus történelmi levegőjét" szívják magukba, és a fasiszta értékekre és magatartásmintákra szocializálták őket.

A gyerekekre varázslatos hatást gyakorolt – a politikai propagandát szolgáló – rádió bevezetése az iskolákban (Mazzatosta 1978). Mindenekelőtt a párt hangját terjesztette Itáliában, a még érintetlen lelkekben segített felkelteni a fasiszta célok iránti érdeklő-

dést. A tömegek politikai szocializációját szolgálta a mozi is. Az iskolai olvasmányoknak és a diktálásoknak Mussolini élete visszatérő tárgya volt. A nevelési folyamat részeit képezték a kitalált történetek, a fasiszta ideáloknak megfelelő részekkel dúsítva. A történetekben hangsúlyosan szerepelt, hogy az ország vezére egyszerű, vidéki családból származott, társadalmi státusa a kispolgár és a munkásság közé tehető, szigorú nevelésben részesült, apai szigor és az anyai szeretet egyszerűsége és komolysága vette körül kiskorában. Különleges ember képét adták a gyerekeknek a Ducéról szóló történetek. Felemelkedése mindenkiben azt a reményt kelthette, hogy javíthat társadalmi helyzetén. De volt egy nagy különbség. Mussolini a Gondviselés segítségével vitt végbe különlegesen nagy dolgokat, ezt nem csinálhatja bárki. Mussolini arcképe gyakran volt az újságok címlapjain és a gyerekek füzetein. Mítosz és személyi kultusz formálódott körülötte (Tognarini 2002). Meglehetősen gyakran szerepelt úgy, amint Rómában a Palazzo Venezia erkélyéről beszél az összesereglett tömegnek és a tömeg éljenzi.

Az ilyen módon előkészített terepen az olasz iskola „tökéletes fasizálása" Giuseppe Bottai nevéhez fűződik. Nemzetnevelési miniszterként meggyőződése volt, hogy az iskolának a birodalom érdekei szerint kell működnie. Az iskola feladatát abban összegezte, hogy „új embert" teremtsen, aki kész a „fasiszta életre", vagyis a Mussolini által megálmodott embert kell kinevelnie. Az általa 1939-ben kidolgozott „Carta della Scuola" (Iskolai Charta) mindenekelőtt az „új fasiszta emberiség" megteremtésén fáradozott, újraértékelte a humán műveltség szerepét, a tudomány, a technika és az emberi munka értékéről új kontextusban beszélt, bevezette a munkát az iskolában.

Bottai nem titkolta, hogy célja az olasz iskola tökéletes fasizálása. Bár maga az elnevezés nem tetszett neki, mert a megfogalmazás ellentétet sejtetett az iskola és a fasizmus között. Bottai azonban azt akarta, hogy az iskola és a fasizmus egyet jelentsen, eggyé olvadjon. Stílust, rendet, tudást, fegyelmet akart adni az iskolának. Az iskola legfőbb feladata tehát a „fasiszta képzés" megteremtése volt. Azon dolgozott, hogy az iskola világát az „új fasiszta humanizmus" hassa át, vagyis az iskola feladata nem az, hogy az individuumot szolgálja, az individuumnak azonban a fasizmus szolgálatába kell állnia. Úgy vélte, az olasz társadalom igényeinek ez felel meg. Vallotta, hogy az iskolának meg kell őriznie szelektív jellegét és nemzeti elitet kell képeznie. Nem tömegiskola létrehozásában gondolkodott. A klasszikus kultúra és a modern kor igényeit akarta egyesíteni, tekintettel lenni a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem érdekeire is.

A rendszer történetében fontos pillanat volt a „Carta della Scuola" (Mazzatosta 1978) „alapvető dokumentum" volt, amely szentesítette az együttműködést az iskola és a párt fiataloknak szóló szervezetei között. A fasiszta „Carta" Bottai szándékai szerint „forradalmi ihletettségű" és „egyedülálló." Az 1939-es dokumentumot útiránynak szánta, munkatervnek, alaptételnek, a politikai hagyományok megújításának, egységes iskolai koncepciónak.

A politikai program-dokumentum 29 összefoglaló kijelentésben fejezte ki az elveket, a nevelési célokat, módszereket, a fasiszta nevelési koncepciókat, az óvodától az egyetemig, illetve a felnőttképzésig. Tartalmazta a fasiszta doktrínát az államról, az emberről

és kettejük kapcsolatáról. Az anyag nem tükrözte az egész párt véleményét, de jelezte, már nem érezték maguknak az 1923-as Gentile-féle reformot. Bottai programpontjai más irányba mutattak, tisztán politikai jellegűek voltak, fasiszta célok fűtötték. Kimondták, hogy az iskolának az új generációk emberi és politikai tudatát kell formálnia. Az 1939-es dokumentumban már nemcsak arról van szó, hogy az iskolai intézményeknek a vezető réteget kell kitermelniük, hanem ezt kiszélesítve, más igényeket is ki kell elégíteniük, mennyiségileg és minőségileg másokat, de egyformán fontosakat. Az „olasz faj értékeinek" megőrzését hozzákapcsolták a fasiszta kormány politikai célkitűzéseihez. Nem véletlen, hogy ebben az időszakban voltak napirenden a zsidóellenes intézkedések is, Bottai ebben is zászlós szerepet vitt.

A „Carta" az iskolát teljesen a fasiszta nevelés eszközévé tette. Programpontjaiban megfogalmazódott, hogy az iskola az új generációt formálja, a politikai tudatformálás eszköze, amit az olasz faj és civilizáció örök értékei inspirálnak. Bevezette az „iskolai szolgálat" fogalmát, ami nagyon fontos koncepcionális újítást jelentett. Eszerint az iskolába járás 14 és 21 éves kor között kötelesség, mert a totalitárius államban mindenkinek ki kell fejtenie képességeit és erejét a nemzet érdekében.

A totális állam az egyéntől tökéletes odaadást kívánt, tudása legjavát. Az „iskolai szolgálat" koncepciója szerint mindenkinek úgy kell dolgoznia, hogy kifejtse szellemi és fizikai képességeinek maximumát. A Carta alapvetései szerint „a tanulás jogát" egyedül a képességek és az eredmények befolyásolják. Garantálja a továbbtanulás jogát a szegény, de tehetséges diákoknak is. A testi nevelés hangsúlyos szerepet kapott.

A Carta szerint az iskola és család, természetesen szolidárisak egymással, együttműködnek, bensőséges és folyamatos kapcsolatban vannak, nevelési célból vezérelve és a diákok orientációja miatt is. Elvárják a szülők és a rokonok együttműködését az iskolával. Család és iskola együtt segítik az ifjúság erejének kibontakoztatását, a vallásos nevelést, és formálják Itália sorsát.

Bottai tervezett reformja a nevelést politikai tevékenységnek fogta fel. Régen a tisztán intellektuális nevelés jellemezte az iskolát, a fasiszta iskola légköre ettől gyökeresen különbözött. A tanároknak nehéz volt ezt az új szituációt elfogadniuk. Csökkentették a tananyagot, nőtt a szabadidejük a diákoknak, hogy teret engedjenek más tevékenységeknek (pl. gimnasztikai, sport, félkatonai, vallási, kulturális körök, művészeti elfoglaltság, mozi, zene, utazás stb.), amelyeket fejlődésük szempontjából szintén fontosnak ítéltek.

A fasiszta iskola stílusa is új hozzáállást követelt az igazgatóktól és a tanároktól egyaránt. A vonatkozási pont „a Duce magasrendű modellje" volt. A tanárok magatartására nézve előírás volt a pontosság, a rend, a tisztaság, a korrekt magaviselet és beszéd, a tiszta hang. Kívánatosnak tartották, hogy a tanár fizikai megjelenése dinamizmust, magabiztosságot, kiegyensúlyozottságot tükrözzön, személyisége harmonikus legyen, mert a nevelő példakép tanítványainak. A jó fizikai megjelenés érdekében elvárták a sportos életmódot is. Tankönyvek terén is változások voltak. Új könyveket terveztek, mert az új célok megvalósításához új könyvekre volt szükség. Az iskolai tankönyvek kiadóit is „az iskola embereinek" tekintették, ezért a korábbi tankönyírók közül többeket háttérbe

szorítottak. Olyan könyveket akartak, amelyeket fasiszta szellem hat át. A könyvek külsejére sokat adtak, mert szép könyveket akartak a gyerekek kezébe adni.

Minden fiatalban és férfiban a katonát látták, akiket fel kellett készíteni a külső és belső ellenséggel szembeni harcra. Mussolini jelszava a „libro e moschetto" volt, vagyis „könyv és karabély". Ez volt a párt programja az ifjúság nevelése terén.

Mussolini bukását követően a Bottai-reformot senki sem vállalta. Lassan érvénytelenítettek mindent, amin a fasiszta rezsim ujjlenyomata felfedezhető volt.

## IRODALOM


Bruni, Elsa (2005): *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860–2005).* Armando Editore, Roma.

Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile.* Armando Editore, Roma.

Cavaleri, Paolo (2006): *Eravamo tutti Balilla. Dalle scuole del Duce al Lager.* Mursia, Milano.

Colombo, Katia (2004): *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile.* Franco Angeli, Milano.

Di Riella Galati, Amadeo (2209): *Alcuni uomini politici del mio tempo.* BiblioBazaar, LLC.

Gaudio, Angelo (1995): *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922–1943).* Editrice La Scuola, Brescia.

Gentile, Giovanni (1923): *La riforma dell' educazione. Discorsi ai maestri di Trieste.* Gius.Laterza e Figli, Bari.

Isnenghi, Mario (1979): *L' educazione dell' italiano. Il fascismo e l' organizzazione della cultura.* Capelli Editore, Bologna.

Mazzatosta, Teresa Maria (1978): *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943.* Nuova Universale Capelli Editore, Bologna.

Morandini, Maria Cristina (2003): *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861).* Vita e Pensiero, Milano.

Schleimer, Uta (2004): *Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littorio und die Hitlerjugend: eine vergleichende Darstellung.* Waxmann Verlag, Münster.

Tognarini, Ivano (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: Balilla e Piccole Italiane, soldati e massaie.* Edizione Polistampa, Firenze.

Bolvári-Takács Gábor

# A Magyar Táncművészeti Főiskola és a jogelőd Állami Balett Intézet oktatási rendszerének fejlődése (1950–2010)

*Magyarországon a táncművészképzés intézményes feltételei a 20. század közepén alakultak ki. Az Állami Balett Intézet 1950-ben középfokú iskolaként nyílt meg, az Operaház Balettiskolája és a Táncművészeti Iskola egyesítésével. Az intézet létrehozását a szovjet balettek mind több képzett táncost igénylő elterjedése indokolta. Az ÁBI 1975-től felsőoktatási intézmény, 1983-tól főiskola, de csak 1990-ben vette fel a Magyar Táncművészeti Főiskola nevet. Képzési szerkezete 2006-ban kétszintűvé vált (BA és MA). Az intézmény fő tanszaka 1950 óta a balettművész szak, a kilenc év képzési idejű Vaganova-módszertan alapján. Az önálló néptánc szak 1971-ben, a modern szak 2006-ban indult. A táncpedagógus-képzőt 1955-ben alapították, eredetileg balettmesterek részére, de ma már néptánc, modern tánc és társastánc szakirányokban is működik. A tanulmány az intézmény oktatási rendszerének fejlődését mutatja be.*

Az Állami Balett Intézet létrehozása lényegében válasz volt a kor kultúrpolitikájának egyik nagy kihívására. A második világháború után az Operaház balett-repertoárjának átalakulása, elsősorban a szovjet balett megjelenése, olyan balettkart igényelt, amelyet a korábbi módszerekkel sem minőségben, sem elegendő létszámban nem lehetett kiképezni. Magyarországon a táncművészet terén önálló, állami alapítású iskola 1945 előtt nem létezett. A képzés első, közvetetten államilag szervezett formáját az Operaház biztosította, 1937-ben Nádasi Ferenc vezetésével megújította saját balettiskoláját. Táncos utánpótlásnevelés az Operában már évtizedek óta folyt, Nádasi belépése azonban szervezeti és minőségi változást jelentett. Az ő balettmesteri munkássága meghatározó jelentőségűvé vált a hazai balettművészet történetében: az 1965-ig Kossuth-díjjal kitüntetett balettművészek – a koreográfus Harangozó Gyula kivételével – valamennyien Nádasi-növendékek voltak. A szakmai képzés mellett az Operaház gondoskodott a négy évfolyamos elemi oktatásról, állami tanítónő alkalmazásával. A polgári – vagy ennél magasabb – iskolai végzettséget azonban a növendékek csak magánúton szerezhették meg. A kihívásra adott válasz tehát egyfajta művészetoktatási modellváltásban rejlett, s ehhez mintául szovjet metodika szolgált: az Agrippina Vaganova leningrádi balettmester által kidolgozott, és 1934-ben könyv formában is kiadott balettmódszertan. A hazai táncművész-képzés intézményesítésében fontos szerepet játszott az 1949-ben létrehozott Népművelési Minisztérium, és annak ve-

zetője, Révai József, aki mind a táncos képzés megalapozásban, mind a táncegyüttesek működtetésében lépni kívánt. A miniszter 1949 decemberében Táncművészeti Iskola létrehozásáról rendelkezett, amely – szovjet metodikájú tananyaggal – hétéves képzési idejű alapfokú táncművészeti és hároméves képzési idejű középfokú táncoktató-képző tagozatból állt volna, ám végül csupán egy fél tanévet élt meg. 1950 szeptemberében pártutasítás alapján megnyitotta kapuit az Állami Balett Intézet. Alapításáról és szervezetéről 1951 februárjában, visszamenőleges hatállyal, kormányrendelet jelent meg, amely kimondta, hogy a klasszikus balett-tánc legfelsőbb fokú oktatására, az Operaház balettiskolájának és a Táncművészeti Iskolának egyesítésével, a népművelési miniszter felügyelete alatt, Állami Balett Intézetet kell létesíteni. Az intézet feladata a „szakmailag jól képzett, haladó szellemű táncművészek nevelése, akik művészetükkel a dolgozó nép ügyét szolgálják". Az intézet – s előtte a Táncművészeti Iskola – alapító igazgatója Lőrinc György volt. Nádasi Ferenc balettmesterként és a klasszikus balett munkaközösség vezetőjeként dolgozott tovább.

Indokolt tűnik ezek után áttekinteni az intézet nevének és státuszának változásait, mert szorosan összefüggnek a képzési szintek későbbi alakulásával:

1950: Állami Balett Intézet (középfokú intézmény),
1975: Állami Balett Intézet (felsőoktatási jellegű intézmény),
1983: Állami Balett Intézet (főiskola),
1990: Magyar Táncművészeti Főiskola,
2006: Magyar Táncművészeti Főiskola (BA és MA képzés).

A továbbiakban a képzési szerkezet változásait mutatjuk be, először a művészképzés, majd a pedagógusképzés vonatkozásában.

## MŰVÉSZKÉPZÉS

Az intézet alapfeladatát jelentő *klasszikus balettművész* szak tanulmányi idejét, a Vaganova-metodika alapján, kilenc évben határozták meg. A szak végzettségi és szakképzettségi szintje az évek során a következők szerint változott:

1950–1975: középfokú végzettség és szakképesítés,
1975–1983: középfokú végzettség és felsőfokú szakképesítés,
1983-tól: felsőfokú (főiskolai) végzettség és szakképesítés,
2006-tól: táncművész alapszak, klasszikus balett szakirány, továbbá klasszikus balettművész mesterszak.

A kilencéves képzés és a táncművész pálya speciális életkori sajátosságai szükségessé tették, hogy az Állami Balett Intézetben olyan általános és középfokú iskola működjön, amelynek tananyaga és tanmenete összhangban áll mind a táncművészeti oktatás követelményeivel, mind az általános iskolai és a középfokú képzés céljaival. Ezt a művészképzés és a közismereti oktatás párhuzamosságával valósították meg (*1. ábra*). A párhuzamos oktatás a növendékek számára értelemszerűen délelőtti és délutáni elfoglaltságot jelentett. 1950 szeptemberétől az intézetben az általános iskola 3–8. osztályai működtek, az intézeti felvétel alsó

korhatára a 8. életév volt. A kilencéves szakmai képzés első éve tehát az általános iskola harmadik osztályával esett egybe. A szakmai képzés utolsó három évében a növendékek középfokú, de érettségit nem adó tanulmányaikat az úgynevezett „képző"-ben folytatták, szintén az intézet keretein belül. A IX. évfolyam végén a növendék termi képesítővizsgát tett, majd nyilvános vizsgaelőadáson adott számot az elsajátított tananyagról és művészi munkájáról. Erre először az 1953/54-es tanév végén került sor, az intézet ekkor bocsátotta ki első végzős évfolyamát. Az ekkor diplomát szerző növendékek tanulmányaikat még az operaházi balettiskolában kezdték, így csupán három tanévet kellett teljesíteniük a képesítővizsgáig. 1953-tól egyébként az intézet saját kollégiummal rendelkezett, a nagyszámú vidéki növendék megfelelő elhelyezésére.

**1. ÁBRA: Az oktatási rendszer (1950–54)**

| Életkor | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett szak | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
| Ált. iskola | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | | | |
| Képző | | | | | | | 1. | 2. | 3. |

1954-ben a kormány – módosítva az alapító jogszabályt – a középfokú képző helyett csökkentett óra- és tantervű általános gimnáziumot hozott létre. Ezzel érettségit biztosító oktatási intézmény létesült az Állami Balett Intézeten belül, amely maga is középfokú szakképesítést adott. Az 1954/55-ös tanévtől tehát, az intézetben az általános iskola 4–8. osztályai működtek, ezáltal a felvétel alsó korhatára a 9. életév lett. A szakmai képzés első éve ezentúl az általános iskola negyedik osztályával állott párhuzamban (*2. ábra*). A IX. balett-évfolyam egybeesett az érettségi évével, a szakmai megmérettetés mellé ezzel komoly elméleti vizsga is társult, erősítve a művészképzés értelmiségképző funkcióját és a növendékek általános műveltségét. Az első érettségi vizsga 1958-ban volt.

**2. ÁBRA: Az oktatási rendszer (1954–63)**

| Életkor | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett szak | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
| Ált. iskola | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | | | | |
| Gimnázium | | | | | | 1. | 2. | 3. | 4. |

1963. szeptember 1-jén, miniszteri engedéllyel ismét módosított képzési rend lépett életbe. Ettől kezdve a balettművész szakra történő felvétel alsó korhatára a 10. életév lett, így az első balett-évfolyam az általános iskola ötödik osztályával esett egybe. Az intézet általános iskolája immár csak felső tagozattal (5–8. osztályok) működött tovább. Ezáltal a gimnáziumi érettségi időpontja – a szakmai képzés viszonylatában – a IX-ről a VIII. évfolyam végére került. Az életkori ugrást arra használták fel, hogy kétéves, úgynevezett „művészképző" kezdje meg működését, amely a VIII. balett-évfolyamot elvégzett, tehát már érettségizett növendékek felsőfokú elméleti továbbképzését szolgálta (*3. ábra*). Az új képzési szerkezet fontos lépést jelentett a majdani főiskolává váláshoz.

**3. ÁBRA: Az oktatási rendszer (1963–83)**

| Életkor | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett szak | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. | |
| Ált. iskola | 5. | 6. | 7. | 8. | | | | | | |
| Gimnázium | | | | | 1. | 2. | 3. | 4. | | |
| Műv. képző | | | | | | | | | I. | II. |

Az 1963-ban bevezetett képzési rendet 1975-ben a kulturális miniszter rendeletben erősítette meg, kiegészítve azzal, hogy a kilencéves szakmai képzésen belül két szintet állított fel: a IX. tanév végén felsőfokú balettművész oklevél szerezhető, míg a VI. balett-évfolyam befejezésével középfokú táncművész diploma jár. Ez utóbbinak feltétele, hogy a növendék sikeres érettségi vizsgát tegyen. Amint látható, ezzel megvalósult az Állami Balett Intézet felsőfokú intézetté minősítése, hiszen a balettművész szakon kibocsátott szakképesítés ezentúl felsőfokú szakmai ismereteket igazolt. S bár az itt szerzett végzettség e területen korábban is a legmagasabb hazai képzésnek minősült, a mindinkább kiteljesedő felsőfokú intézményrendszer számára kezelhetőbbé vált az Állami Balett Intézet oktatási struktúrája. A középfokú táncművész végzettség és szakképesítés pedig a továbbiakban – egészen a kilencvenes évekig – a vidéki táncművészeti szakközépiskolákban (Győr, Miskolc, Pécs, Szeged) szerezhető végzettségi szintnek felelt meg, bár a szakmai képzés az említett iskolákhoz képest két évvel hamarabb lezárult.

Az 1975-ös változások a művészképzést más szempontból is érintették: a miniszter engedélyezte *néptáncművész* szak indítását, négyéves tanulmányi idővel, a gimnáziummal párhuzamosan. Az intézetben 1971 óta már folyt kísérleti jellegű néptáncoktatás, az első végzős évfolyam éppen 1975-ben lépett pályára, így a jogszabály csupán a hivatalos hátteret adta meg. A néptáncművész szak növendékei szakmai tanulmányaikat 14. éves korban kezdték meg, képesítővizsgájukra és vizsgaelőadásukra az érettségi évében került sor. Ez a szak további felsőfokú képzést nem biztosított, a hivatásos néptánc együttesek utánpótlásának nevelése középfokú végzettséget tanúsító szakmai bizonyítvány kiadásával zárult. Meg kell említenünk,

hogy formálisan 1975-ben létesült a szintén gimnáziummal párhuzamos színházi táncművész szak is, ez azonban az intézet fennállása alatt önállóan nem indult. 1992-től azonban a néptáncművész szak, bővített tananyaggal, néptánc-színházi tánc szakként működött tovább.

Az Állami Balett Intézet számára a főiskolai jogállást – Dózsa Imre igazgató erőfeszítései nyomán – az 1983-as esztendő hozta meg. Az intézményt szeptember 1-jei hatállyal – nevének változatlanul hagyása mellett (!) – főiskolává szervezték át. Az erről szóló jogszabály kimondta, hogy az intézet feladata – négyéves főiskolai képzési idővel – balettművészek, koreográfusok, táncpedagógusok és táncelméleti szakemberek, továbbá – középfokú tagozat keretében – színházi táncművészek és néptáncművészek képzése. A sikeres államvizsgát tett balettművész, koreográfus, táncpedagógus, valamint táncelméleti szakos hallgatók a képzés szakirányát feltüntető főiskolai oklevelet, a színházi táncművész és a néptáncművész tagozaton végzők pedig a képzés szakirányát feltüntető bizonyítványt kapnak. A jogszabály tehát valamennyi létező szakot megerősítette, egyben két új főiskolai szakot alapított (koreográfus, táncelmélet).

A felsorolt, nehezen túlbecsülhető jelentőségű változások közül tanulmányunk szempontjából a *balettművész szak* sorsa lényeges. Az újonnan alapított szakok ugyanis értelemszerűen érettségihez kötöttek voltak, a régebben létező pedagógusképzés – erről a későbbiekben lesz szó – szintén, a balettművész szakon azonban meg kellett oldani az életkori párhuzam kérdését. Ehhez az 1963-ban felállított művészképző továbbfejlesztésével találták meg azt a megoldást, amely a hazai felsőoktatás történetében a mai napig páratlan. A kormány lehetővé tette, hogy a balettművész szakon a főiskolai képzés első két évében a hallgatók – a főiskolai tanulmányok mellett – gimnáziumi tanulmányokat folytassanak. Másképpen fogalmazva: a növendékek a szakra a gimnázium második osztályának elvégzése után nyertek főiskolai felvételt, a 3. és 4. gimnáziumi osztályt már leckekönyvvel rendelkező hallgatóként végezték el. Az immár kettős párhuzamosság keretében egyes főiskolai tantárgyakat (művészettörténet, zenetörténet, tánctörténet, idegen nyelv) gimnáziumi órakeretben tanultak, s az így szerzett osztályzatok egyben főiskolai kollokviumnak vagy gyakorlati jegynek, az érettségi tárgyak pedig egyben szigorlatnak számítottak. (Az esetleg sikertelen érettségi vizsga természetesen a főiskolai tanulmányok azonnali megszakításával járt.) Ugyanakkor az addig kilencéves szakmai képzés kiegészült további egy – elméleti képzésre és szakmai gyakorlat folytatására szolgáló – tanévvel. A négy főiskolai év tehát a kilencéves szakmai képzés VII–IX. évfolyamait, valamint az új X. évfolyamot foglalta magában (*4. ábra*). Ezzel helyére került a középfokú táncművész bizonyítvány is, hiszen a VI. balett-évfolyam befejezésével a növendék ténylegesen főiskolai felvételi vizsgát tett. Ha ez sikeresnek bizonyult, a VII. évfolyamon már hallgatóként tanult tovább. Ha nem, akkor – az érettségi megszerzése után – középfokú táncművész-bizonyítványt kapott.

Összegezve tehát, a szakra felvett művészjelöltek tanulmányaik során a következő fordulópontokkal találkoztak: a VI. balett-évfolyam végén főiskolai felvételi vizsga, a VIII. évfolyam befejezésével egyidejűleg gimnáziumi érettségi vizsga, a IX. évfolyam végén képesítővizsga és vizsgaelőadás, a X. évfolyam (4. főiskolai év) végén a szakdolgozat megvédése és elméleti jellegű államvizsga.

1983-ban létesült az intézet előkészítő tagozata is. Ez 8-9 éves gyermekek felkészítését szolgálta a 10 éves korban induló balettművész szakra, oly módon, hogy e növedékek általános iskolai tanulmányaikat továbbra is eredeti intézményükben folytatták, csupán a szakmai oktatásra jártak át délutánonként. A kezdeményezésben nem nehéz felismerni az Állami Balett Intézet 1950–63 közötti képzési rendjének életkori elemeit.

**4. ÁBRA: Az oktatási rendszer (1983–1998)**

| Életkor | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett szak | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. | X. |
| Ált. iskola | 5. | 6. | 7. | 8. | | | | | | |
| Gimnázium | | | | | 1. | 2. | 3. | 4. | | |
| Főiskola | | | | | | | I. | II. | III. | IV. |

Az 1993. évi felsőoktatási törvény az 1990 óta Magyar Táncművészeti Főiskola néven működő intézmény oktatási szerkezetét nem bolygatta meg, bár a balettművész szak sajátos képzési rendje néhány évig „ex lex" állapotban létezett. A törvény 1996-os módosítása azonban ismét hivatalosan biztosította az érettségi előtti felvétel lehetőségét.

1998-ban a néptáncművész-képzésben történt komoly változás: a szak a balettművészhez hasonlóan főiskolai képzéssé alakult át. Ennek szerkezete a létező praxist követte: a néptáncos növendékek a gimnázium második osztályának elvégzése után főiskolai hallgatókká váltak, a négyéves szakmai képzés pedig további két – elméleti képzésre és szakmai gyakorlatra szolgáló – tanévvel bővült. Ezzel egy időben az addig csak felső tagozattal létező általános iskola és négy évfolyamos gimnázium nyolc évfolyamos gimnáziummá alakult, így a balettművész szak és a gimnázium évfolyamszámozása (I–VIII., illetve 1–8.) azonossá vált. Az öröm azonban csak néhány évig tartott: a Nemzeti alaptanterv által bevezetett egységes iskolai évfolyamszámozás következtében a gimnáziumi osztályok 5–12. évfolyamokká váltak, ismét bonyolítva a képletet (5. *ábra*).

**5. ÁBRA: Az oktatási rendszer (1998–2006)**

| Életkor | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett szak | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. | X. |
| Gimnázium (NAT) | 1.<br>5. | 2.<br>6. | 3.<br>7. | 4.<br>8. | 5.<br>9. | 6.<br>10. | 7.<br>11. | 8.<br>12. | | |
| Néptánc | | | | | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. |
| Főiskola | | | | | | | I. | II. | III. | IV. |

A bolognai folyamat hatására a kétszintű képzést átvevő felsőoktatási struktúraváltás a Magyar Táncművészeti Főiskolát sem hagyta érintetlenül. Az átalakításból azonban kétségtelenül előnyök származtak. Az addig működő *balettművész, néptáncművész, színházi táncművész* és a 2006-ban indult *modern tánc* szakok (a kifutó évfolyamok kivételével) egységesen *táncművész alapszakká* (BA) alakultak, s e szak önálló *szakirányaiként* működtek tovább. A képzési idő a korábbi négy főiskolai év helyett három év lett, amelyet a tantervben a korábbi balettművész szak X., illetve a néptánc-színházi táncművész szak VI. évfolyamának megszüntetésével oldottak meg. Ennek eredményeként a balett szakirányon ismét a IX. szakmai évfolyam végén fejeződik be a képzés, s a szakdolgozat megvédése és a záróvizsga a képesítővizsgával és a vizsgaelőadással egy tanévben zajlik. Ez persze komoly megterhelést jelent a hallgatóknak, ugyanakkor optimális esetben 19 éves korban lehetővé teszi a felsőfokú végzettség megszerzését. A néptánc szakirány pedig ezentúl ötéves szakmai képzés keretében végezhető el (6. *ábra*). Ugyanez jellemzi a modern tánc és az immár önálló színházi tánc szakirányt, bár ez utóbbi a főiskolán még nem indult.

**6. ábra: Az oktatási rendszer 2006-tól**

| Életkor | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Balett | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
| Gimnázium | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | |
| Néptánc, modern tánc | | | | | I. | II. | III. | IV. | V. |
| Alapszak (BA) | | | | | | | I. | II. | III. |

A művészképzésre vonatkozó változásokat a *mesterképzésekkel* (MA) kell még kiegészítenünk. A főiskola jelenleg *klasszikus balettművész*, valamint *néptáncművész* mesterszakokon indíthat képzést, az előbbi 2007 óta két évfolyammal működik. E szakok azonban nem tekinthetők az alapképzések automatikus folytatásának. Felvételi követelményeik – egyebek mellett – három év szakmai gyakorlatot és magas szintű előadóművészi teljesítményt követelnek meg a jelentkezőtől, s az indítás óta eltelt viszonylag kevés idő még nem ad elegendő alapot a szak értékeléséhez. Tény azonban, hogy a Magyar Táncművészeti Főiskolán ezzel lényegében megvalósultak a korábbi *egyetemi szintnek* megfelelő képzési formák.

## PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Az Állami Balett Intézet létesítéséről szóló kormányrendelet kimondta, hogy a népi tánccsoportok vezetőinek képzésére 14. éves felvételi korhatárral, esti tanfolyam szervezhető, amelynek képzési idejét három évben határozták meg. Az első és egyetlen ilyen évfolyam 1953-ban végzett, ezután más oktatási szempontok nyertek teret. 1955-ben a népművelési miniszter előírta a balettoktatók működésének felülvizsgálatát és továbbképzését, a tan-

folyam lebonyolítására az Állami Balett Intézetet jelölte ki, és az intézetet feljogosította a balettmesteri oklevelek kiadására is. Az ügy előzménye egy, a társastánctanítás kérdéseiről szóló 1951. évi rendelet volt, amely a Népművészeti Intézet bizonyítványát ismerte el szakképesítésnek. Ezt 1952-ben miniszteri utasítás egészítette ki, s a balettoktatást is alkalmassági bizonyítványhoz kötötte. E bizonyítvány további érvényességének kimondása vagy elutasítása lett az Állami Balett Intézet feladata, amely az intézmény szakmai tekintélye szempontjából fontos tényezőnek bizonyult.

A táncpedagógus szak jogelődje tehát a négyéves idejű balettmester-képző volt, amelynek első végzős csoportja 1959-ben kapott diplomát, majd 1963-ig további három évfolyam lépett ki az intézetből. 1964-től a balettpedagógus-képzés szünetelt, ugyanakkor 1967-ben kétéves társastánc-pedagógus szak indult. Végül az 1975-ös, a művészképzés kapcsán már említett, nagy jelentőségű átszervezés keretében e téren is alapvető változás történt. A kulturális miniszter 1975-ben újraszabályozta a *táncpedagógusok* szakosító képzését, hároméves képzési idejű nappali és esti tagozat formájában, *klasszikus balett, néptánc* és *társastánc* szakirányokban. A jogszabály kimondta, hogy a képzés végén szerezhető, a szakirányt is feltüntető táncpedagógusi oklevél – táncpedagógus munkakörben – a Színház- és Filmművészeti Főiskola táncfőtanszakán szerzett oklevéllel azonos értékű. Tekintve, hogy a Színház- és Filmművészeti Főiskola 1971 óta egyetemi jellegű főiskolaként működött, a megajánlott ekvivalencia egyértelműen az Állami Balett Intézet képzési színvonalának elismerését jelentette.

A következő lépés az intézet főiskolává történt átszervezése volt, mint említettük, 1983-ban. Az akkor megalapított *táncpedagógus szak* az addig működő képzés helyébe lépett, de négyéves idejűvé vált. A szakirányok a kilencvenes évek közepétől *gyermektánc, modern tánc, modern társastánc* szakirányokkal és *kihelyezett vidéki képzésekkel* (Kecskemét, Sárospatak, illetve a jelenleg is működő Nyíregyháza, Pécs, Szombathely) bővültek. A bolognai rendszer bevezetése azonban a művészképzésnél lényegesen súlyosabban érintette a főiskolát, amennyiben a tanárszak önálló mesterképzésként történő indítása teljesen új feltételrendszert követelt. Első lépésként a főiskola 2006-ban, hároméves *táncos-próbavezető alapszakon* hirdetett meg képzést, öt szakirányban: klasszikus balett, néptánc, moderntánc, modern társastánc, divattánc. A *tánctanár mesterszak* sikeres akkreditációja alapján 2010-ben indult az első, keresztféléves tánctanár szak.

Tegyük hozzá: az 1983-tól létező *koreográfus szak* első önálló osztálya csak 1998-ban indult. A főiskola ma a *koreográfus mesterszak* létrehozását szorgalmazza. A *táncelméleti szakíró* szakot, a tánckritikusok és tánctudományi kutatók utánpótlásának biztosítására, szintén 1983-ban alapították, s e formájában utoljára 2009-ben bocsátott ki végzős évfolyamot. A cél itt is a *táncelmélet mesterszak* akkreditálása.

Mindezek alapján ma már elmondhatjuk, hogy a Magyar Táncművészeti Főiskola a táncművészet alkotóművészeti, előadó-művészeti, elméleti és tánctanári területein egyaránt jelen van képzési kínálatával.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Elemzésünk végére értünk. Ha történeti összefüggéseiben vizsgáljuk a Magyar Táncművészeti Főiskola helyét és hat évtizedes szerepét, megállapításainkat az alábbi kulcsfogalmakhoz köthetjük:

*Szakmai monopolhelyzet*. Az Állami Balett Intézet képzési profilja eltért minden korábbi és akkori művészetoktatási intézménytől. A balettnövendékek igen fiatalon kezdik meg szakmai tanulmányaikat, ezért az iskolának sajátos feltételrendszert kell biztosítania. Magyarországon a kormányzat sem művészi, sem gazdasági okból nem engedhette meg magának a képzés decentralizálását. Ez a szemlélet érvényesült a balettmesterképző, a néptáncművész-képzés, a táncpedagógus-képzés, majd az 1983-ban megalapított táncelmélet szak esetében is, amelyek gazdája minden esetben az Állami Balett Intézet lett.

*Egyediség*. A szakmai monopolhelyzet szükségképpen sajátos szervezeti formát igényelt. Az Állami Balett Intézetben már az első tanévtől kezdve megvalósult a szakmai képzés és a közismereti oktatás összhangja, a balettnövendékek számára az intézeten belül általános iskolát, később gimnáziumot hoztak létre. A kettős terhelés embert próbáló követelményeket támasztott, s ennek csakis a növendékek érdekeit szem előtt tartva lehetett megfelelni. Ezt szolgálta a kollégium is. Amikor az intézet eljutott a fejlődésnek arra a szintjére, hogy szervezeti átalakítás váljon szükségessé, főiskolává szervezték át, megalakultak a tanszékek, megerősödtek a felsőoktatási funkciók. Az akkor bevezetett struktúra a Magyar Táncművészeti Főiskola mai szervezeti felépítésének is alapjául szolgál.

*Minőségbiztosítás*. Az Állami Balett Intézet egyedülálló feladatai az első pillanattól kezdve komoly szakmai-művészi minőséget feltételeztek. Megnyilvánult ez a tananyag kiválasztásában, az első tantestület összeállításában, és további utánpótlásában is. Az intézet a világszerte széles körben és eredményesen alkalmazott Vaganova-módszer bevezetésével és tanításával lényegében maga teremtette meg a 20. század második fele magyar balettművészetének alapjait, elsősorban az előadóművészek, de a koreográfusok vonatkozásában is. A minőség legmagasabb mércéjét felállítva saját balettmesteri utánpótlását is biztosította, amely példátlanul eredményes önépítő folyamatban nyilvánult meg. A legjobban képzett és művészi pályájuk során a legkiemelkedőbb sikereket elért művészek, a következő generációk mestereiként jelentek meg ismét a főiskolán. Ez a minőség-biztosítási alapelv nem csupán objektíve biztosította a színvonal folyamatos emelését, de hozzájárult egy bensőséges mester-növendék viszony, egy gyümölcsöző szakmai műhelymunka kialakulásához is, amelynek jelentőségét nehéz lenne túlbecsülni.

*Elitképzés*. Az intézet végzett hallgatói a hazai táncélet legképzettebb vonalát alkották és alkotják ma is. Mindenekelőtt a Magyar Állami Operaházra kell gondolnunk, hiszen a Magyar Nemzeti Balett az utóbbi hat évtizedben szinte teljes egészében volt növendékeink szakmai munkájára épített és épít. Az egykori Állami Balett Intézet nélkül nem létezne a Győri Balett, a Pécsi Balett, a Szegedi Kortárs Balett, és számos más balett-, néptánc, modern tánc, illetve kortárstánc-együttes. Ezzel együtt a főiskola megszűrte az évtizedek

során növekvő igényeket, és következtetésként nem a „tömegtermelés" szükségességét vonta le, hanem fenntartotta az elitképzést. A táncművészet fejlődése ugyanis nem pusztán a táncosok számának szaporításában, hanem mindenekelőtt a vitathatatlan minőség megteremtésében áll.

*Világszínvonal*. A főiskola önmeghatározásának viszonyítási pontja az alapítás óta a táncművészképzés világszínvonala. Hazai ellenpólus hiányában olyan nemzetközi kitekintésre és kapcsolatrendszerre tehetett szert, amely az ország nem művészeti egyetemeinek és főiskoláinak alig adatott meg. A volt növendékek a világ minden táján megállták a helyüket. Szintén a nemzetközi nívót igazolják a hazai táncegyüttesek nagysikerű külföldi fellépései, vendégszereplései. Végül, de nem utolsósorban az egyetemes táncművészet értékei a külföldről meghívott vendégtanárok, illetve a külföldi tanulmányútra küldött hazai balettmesterek munkája nyomán is beépültek az oktatásba.

Az eredmények eléréséhez döntő mértékben járult hozzá a Magyar Táncművészeti Főiskola egyedülálló oktatási rendszere, biztosítva a magas szintű szakmai képzést és a művészértelmiségi pálya alapjait.

## IRODALOM


Bolvári-Takács Gábor (2009): A művészeti főiskolák politikai újjászervezése 1949-ben. *Valóság*, 4. sz. 83–104.

Bolvári-Takács Gábor (2009): A Táncművészeti Iskola létrehozása 1949-ben *Tánctudományi Közlemények*, 2. sz. 51–60.

Bolvári-Takács Gábor (2009): Kossuth-díj tánclépésben. A magyar táncművészet kiválóságai. *Táncművészet*, 1. sz. 27–29.

Bolvári-Takács Gábor (2008): *Múzsák a ködben. Tanulmányok a művészet és a hatalom viszonyáról a 20. században*. Eredeti; Budapest.

Bolvári-Takács Gábor (2002): Révai József és a Népművelési Minisztérium létrehozása. *Zempléni Múzsa*, 4. sz. 14–26.

Bolvári-Takács Gábor (2001): Művészeti felsőoktatás és autonómia 1945–1993. A művészeti egyetemek szervezeti fejlődése az autonómia ígéretétől a tényleges autonómiáig. *Zempléni Múzsa*, 3. sz. 18–36.

Bolvári-Takács Gábor (2000): Az Állami Balett Intézet létrehozásának politikai körülményei. *Kritika*, 8. sz. 26–28.

Bolvári-Takács Gábor (2000): Az Állami Balett Intézet jogállásának fél évszázados fejlődése. *Jogtudományi Közlöny*, 3. sz. 104–108.

Bolvári-Takács Gábor (1999): Fél évszázad a minőség jegyében. Ötven éves a Magyar Táncművészeti Főiskola. *Zene, Zene, Tánc*, 6. sz. 4–6.

Dienes Gedeon – Fuchs Lívia (szerk., 1989): *A színpadi tánc története Magyarországon*. Múzsák, Budapest.

Fodor Antal (szerk., 1999): *Mozaikok a Magyar Táncművészeti Főiskola első ötven évéről*. Planétás, Budapest.

Koegler, Horst (1977): *Balettlexikon* (magyar kiadás szerk.: Körtvélyes Géza). Zeneműkiadó, Budapest.

Lőrinc György (szerk., 1961): *A balettművészet felé*. Gondolat, Budapest.

Lugossy Emma (szerk., 1970): *Az Állami Balett Intézet húsz éves fennállásának jubileumi évkönyve*. ÁBI, Budapest.

Manherz Károly (szerk., 1981): *Állami Balett Intézet*. ÁBI, Budapest.

Palovecz János (szerk., 1990): Állami Balett Intézet 1950–1990. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Vályi Rózsi (1969): *A táncművészet története*. Zeneműkiadó, Budapest.

Trencsényi László

# A kísérletezés történelmi szerepe az iskolafejlesztésekben

## Loránd Ferenc 80. és néhai Pőcze Gábor 55. születésnapjára

*A nagy társadalmi átalakulások hosszú évtizede – Báthory Zoltán Maratoni reform című fontos kötete is emlékezetünkbe idézi – az iskoláról alkotott képek megújításának is lendületet adott. A legitimitásában elbizonytalanodott hatalom engedni kényszerült különböző nagyszabású innovációs terveknek, olykor tudatosan vállalta is a „csendes" pluralizálódás stratégiáját, ugyanakkor fontosnak tartotta, hogy az ellenőrzés jogát, az ellenőrzés látszatát fenntartsa. Az „engedélyezett kivétel" védjegye a kísérleti cím volt. Bonyolult elvárásrendszernek kellett tehát megfelelnie az Országos Pedagógiai Intézet keretei között létrehozott Pedagógiai Kísérleteket Felügyelő (később nevét Szaktanácsadóra változtató) Bizottságnak. A bizottság felelősséggel látott munkához, koordinálta a modellkísérletekhez szegődött „nehéz embereket". Ebben a munkában oroszlánrésze volt Pőcze Gábornak, a fiatalon elhunyt iskolakutatónak. A főhatóság nyugodt is volt meg nem is, rábízta az innovációmenedzselés felelősségét háttérintézetére meg nem is. A biztonság kedvéért saját szervezetet – társadalmi tanácsot – is létrehozott. Ez volt a TTOT. A párhuzamos működés, viták és versengések tanulságaival annak idején már kevesen foglalkoztak, hiszen a rendszerváltás oktatáspolitikája – egyébként támaszkodva a tanulmányban emlegetett elődök tapasztalataira, törekvéseire – egyértelműen a felszabadított pluralizmus paradigmája mellett tört lándzsát. Az úgynevezett „kísérleti iskolák" tapasztalatai, mint oktatáspolitikai tapasztalatok megkerülhetetlenek.*

Az Országos Pedagógiai Intézet utolsó, „reformkorszakának" történetét megörökítette Báthory Zoltán is a *Maratoni reform*ban, több vonatkozásban Mayer József is interjúkötetében.[1] A Kiss Árpád emlékév rendezvényei közt 2007-ben Dobos Krisztina[2] szíves vendéglá-

1 Báthory 2000, Mayer 2009

2 Nevezett a rendszerváltás első kormányának volt oktatási államtitkára, a jelzett időben az intézet egykori székházában működő Evangélikus Fasori Gimnázium igazgatóhelyettese.

tását élvezve az „eredeti helyszínen", a Gorkij fasori épületben többen is felidézték (Veress András, Szabó László Tamás, Mihály Ottó és mások). Egyértelműek az összefüggések az akadémikus-miniszter, Köpeczi Béla és az akadémikus főigazgató, Szabolcsi Miklós együttműködésének motívumait illetően (Szabolcsi Miklós 1981-től 1988-ig állt az intézet élén.).[3] Meghatározó szerepet tölt be 1983-tól Gazsó Ferenc miniszterhelyettesként,[4] s ebben az időben a minisztériumban körülötte csoportosuló sajátos, a hagyományos főosztályi struktúrából kissé kilógó alakulat, mely a spontán innovációk gondozását, ezek szaporítását tűzte ki célul.[5]

Gazsónak – a szakma támogatását élvező – oktatáspolitikai szándéka nyilvánvalóan visszafordíthatatlan változások gyors elindítása volt, ebben az időben már a minisztérium, személyesen ő a pluralizálás fő organizátora, gyors egymásutánban szórta ki a kísérleti engedélyeket, alternatív működéshez segítve egészen különböző kezdeményezéseket.[6]

3 Ne feledkezzünk meg arról, hogy az Akadémia, Szentágothai akadémiája – a kezdeményezésére létrehozott MTA–OM Közoktatási Bizottság – élénken részt kért és vett a közoktatási modernizációból. A *Fehér könyvbe* foglalt műveltségkép ideológiai talapzata a NAT-nak, s a visszaemlékezők tanúsítása szerint a bizottság titkáraként ügyködő Loránd Ferenc „kicsikarta" „nevelési záradék" (mely az oktatás tartalmának átalakítását illető követelmények mellé rendelte az iskola nevelési világának képét) pedig a 80-as évek iskolainnovációit alapozta meg.

4 A jeles oktatásszociológus szakmai életrajzában 1983-és 1989 közé esik miniszterhelyettesi megbízatása, a Keraban Kiadónál megjelent Pedagógiai Lexikon 1984 és 1988 közé teszi e periódust. Az önéletrajzíró a pontos emlékező, 1989 márciusában jelennek meg kritikus-önkritikus interjúi az – utólag – „résztvevő megfigyeléseként értelmezett" életperiódusról. (Gazsó 1989 a, b)

5 Munkácsy Gyuláné, Spengler Györgyné nevét tartja számon a hivatal vezetői beosztásban. De kiemelten kell említeni Templom Józsefné nevét. Az 1956 után az agráregyetemi ifjúsági mozgalomban feltűnő tanárnő először a hatvanas évek legvégén, hetvenes évek elején hallatott magáról. Pataki Ferenc és Hunyady Györgyné fedezték fel a jánoshalmi iskolában Makarenkót modernizáló tanulóközösség-szervező képességeit és elszánását (Szabados – Templomné 1970). A közösségfejlesztési kísérlet sikerei nyomán a szintén reformvárakozások közepette működő Úttörő Központ szólítja munkára az 1970-es évek elején, „módszertanosként" vezető befolyásra tesz szert, irányítja a mozgalmi reformot, melynek a helyi társadalomba ágyazódás válik lényegi elemévé, a demokratizálódás (úttörőtanácsok mint a releváns tanulói önkormányzat alapjai), a mai diákparlamentek elődje, a komoly jogosítványokkal bíró Országos Úttörőparlamentek sora stb. Megismerkedvén Gáspár Lászlóval, az ő befolyására „gáspárizálódik" az úttörőmozgalom „hivatalos" pedagógiája is. Igényes erkölcsisége nem sok év után kivezeti a mozgalmi apparátusból, újságíró lesz, majd 1979-ben feladatot vállal Loránd Ferenc „Róbert-kísérletében". Ő az, aki a legutolsó pillanatig ellenzi az önfeladást, nem törődik bele a kudarcba, képesnek látott volna pozitív fordulatot a „szürke falak, szürke rácsok" között is (az idézőjelek közé fogott kifejezések a Róbert Károly körúti Nevelőotthon reformkísérlete drámájának egyetlen nyilvánosságot kapott reflexiójára, Diósi Ágnes szociográfiájára utalnak (Diósi 198). Végül is „közös megegyezéssel" fél évnyi szélmalomharc után szétszóródott a „Róbert" reformcsapata. Így kerül Templomné a minisztériumba (Szabó László hívja, aki ebben az időben főosztályvezető-helyettesből párttitkárrá lesz a minisztériumi MSZMP-szervezetben. Az egymásra találás nem véletlen. Több adat van arról, hogy a főváros IX. kerületében 1956 után kiváló pedagógiai érzékével feltűnő fiatal tanár, mozgalmi vezető, később az úttörőszervezet egyik, az oktatással való kapcsolatért felelős titkára támogatta a demokratizálás felé ható mozgalmi-közösségi reformokat, utat engedett a progressziónak.) Nos, Templomné fékezhetetlen energiája, innovativitása és konstruktív rendszerkritikája, nemkülönben széles kapcsolatrendszere révén a Gazsó-vezette kabinet kulcsfigurájává válik. Az innovációk területén mindenképpen.

6 Ennek legékesebb, máig hatékony eleme volt az Alternatív Közgazdasági Gimnázium 1988. évi alapítása, mely tulajdonlást tekintve is a pluralizáció példája volt.

Különböző szervezeti formák születnek sorra, melyek az innováció támogatására voltak hivatottak.[7]

A Közoktatási Kutatások Titkársága, 6-os Főirány keretei közt mind-mind modell-értékű, az iskolaegész (de nem rendszer) átalakítására születnek támogatások.[8, 9]

1983-ban az OPI megbízást kapott a minisztériumtól, hogy a gyarapodó úgynevezett kísérleti iskolák felügyeletét feladatkörében lássa el. Így jött létre az intézetben a Pedagógiai Kísérleteket Felügyelő Bizottság. 1983 májusában már elfogadott működési szabályzattal rendelkezik. A bizottság felelősséget visel – eszerint – a kísérleti intézményekben a kísérleti program szerint végzett munkáért, a szabályzat szakértőként nevesíti a felügyelő bizottság tagjait, érződik az indulat: a szakfelügyelethez képes alternatív szakmai köröket kell e támogató munkába bevonni.[10] Látható a dokumentumból a furcsa „hadviselés" – mintegy megelőlegezve a névváltoztatást – *felügyelet* is, de *védelem, védőernyő* is. Mindenképpen garancia arra a politika előtt, hogy lám a főhatóság nem engedi nyakló nélkül szabadjára a megannyi innovatív nehéz embert, de a felügyelt kísérlet biztosítéka mellett mégiscsak megvillant némi szabadságot a rendszer (amelynek egyébként fő hitvallása volt sokáig: „az iskolarendszerhez nem nyúlunk").

7 A minisztérium „közművelődési" szárnyán – párhuzamosan mindezzel – ekkor erőszakolja ki Vészi János, az „alfák" utópiájának megálmodója a „húszak" címen elhíresült nem létező kísérleti státust az ÁMK-knak, itt is akadt értő, támogató partner, Nagy Lajosné, illetve a Vitányi Iván vezette Népművelési Intézetben Földiák András, Vaikó Éva. (NB. az oktatási ágazat ez időben a többcélú intézmények támogatását illetően legalábbis kétlelkű, a bürokrácia itt jóval nehézkesebb volt.) (Szabó é.n.)

8 Túl vagyunk 1969-en, Szentlőrincnek kísérleti iskolaként való engedélyezésén – Aczél György s Hanga Mária intézkedéseiként, pláne túl vagyunk az utolsó „kikísérletezem-bevezetem" modell jegyében kiadott engedélyen is, az új matematika kétes sikerén vagy dicső kudarcán, precedens Zsolnai iskolájának kísérleti megnevezése is. Ugyan a NYIK végül csak „alternatív" engedélyt kap – ez az engedély az első, mely nem kísérlet címen kap menlevelet, s expressis verbis megjelent legitimációként az alternatív jelző. Ez sajátos politikai kompromisszum eredménye lehetett. Hiszen a Zsolnai-programnak az akadémiai világban annyi támogatója volt, mint ellenzője. A tudománnyal jóban lenni akaró politika nem akarta egyik felet sem magára haragítani: „legyen alternatív!" – hangzott a salamoni döntés!

9 A „nevelés helyi rendszere" fogalmat a nagyhírű varsói professzor, Aleksander Lewin nyomán terjeszti a szakma elitje ebben az időben. (Lewin 1973) Lewin dinamikus recepciójában szerepe volt Petrikás Áprádnak is, aki a kapcsolatot „hozta": A debreceni egyetem közelében ez időben gazdag hálózat kezd kialakulni innovatív intézményekből, az ekkor létrehozott APNE egyesület (Alkotó Pedagógusok és Nevelési Intézmények Egyesülete) ma is létezik. (Alkotó, vezető személyisége volt a szolnoki Páldi János, a tragikusan elhunyt polgári igazgatónő, Kovács Istvánné, az úttörőmozgalom utolsó társadalmi elnökeként feltűnt nyírturai igazgató, Kovács Csaba, a Petrikás Árpádot tragikus halála után emlékkötettel koszorúzó nyirmadai igazgató, Ferenczi István, az ebesi Prepuk János és mások.

10 Az OPI falai közt nyilván igen eleven volt még ekkor az alig egy évtizede lezajlott drámai vita emléke Szentlőrincről, ahol az ütközetekben nemcsak a Gáspár László és Csalog Judit közti összeütközés, de a helyi szakfelügyelet félénksége, felügyelői buzgalma is szerepet játszott, nemkülönben a bontakozó helyi civil-polgári ellenállás. A Balázs Béla Stúdió, Gulyás fivérek korabeli, hosszú dokumentumfilmjének ilyen olvasata is van.

A bizottságnak elnöke, tikára van, tagjai a „kiszemelt" kísérleti intézmények vezetői, az MM (minisztérium) képviselője, az OPI Tudományos Titkárságának vezetője,[11] a 6-os Főirány Iroda vezetője, nemkülönben szakértők és referensek.

Ennek megfelelően az első bizottság összetétele a következő. Vajó Péter a főigazgató helyettese, elnök, Gyenes Károly titkár. A kísérleti intézményeket Ágoston György (integrált gimnáziumi kísérlet), Kocsis József (Szentlőrinc Kísérleti Általános Iskola), Páldi János (Szolnok, Varga Katalin Gimnázium), Szilágyi János (Pécsi Nevelési Központ), Zsolnai József és Bánréti Zoltán (Nyelvi-kommunikációs kísérletek – egyelőre együtt) képviselték.[12] Az MM-t Hargitai Gábor, az OPI Tudományos Titkárságát tehát Rét Rózsa, a „6-os Főirányt" Inkei Péter képviselte. Referensek: Báthory Zoltán, Loránd Ferenc, Mihály Ottó, Szűcs Barna és Szebenyi Péter voltak.[13] 6-10 ülést tervezett havi rendszerességgel a bizottság, ez bizony feszített munkatempót jelent. A bizottság igazán mégiscsak Pőcze Gábornak (korábban a „6-os Főirány" kutatásszervezőjének) az OPI-ba kerülésével, s titkári megbízásával kapcsolt nagyobb sebességre.

1984-ben a pécsi nevelési központ kistelepülési követője, az épülő halásztelki ÁMK kér bebocsáttatást. Kovács László igazgató lesz tagja a bizottságnak, a referens e sorok írója[14]

A bizottság Báthory Zoltán nevéhez rendelt feladatot: a kísérletek értékelésének metodikája kidolgozását.

1985 decemberében döntés születik az OPI Értékelési Központjának tiszakécskei tantervfejlesztési kísérlete (a NAT-ot modellező Fifty-fifty program) befogadására. A tiszekécskei igazgató Angyal János, a referens Mátrai Zsuzsa lesz.

Az 1985/86-os munkaterv az OPKM-mel közösen kiadandó tájékoztató kiadványsorozatról beszélt. Tervezte Szentlőrinc, a NYIK, Pécs és Halásztelek körében az intézményes tájékozódást. Kitekintést ígért más kísérleti gócokra. Nevesítette is ezeket: Budafok művészeti iskola (Nemes László), a szederkényi helyirendszer-fejlesztés (Vastagh Zoltán), a debreceni körzet (Petrikás és az APME), nemkülönben az ÁMK-univerzum. Érzékelhető expanzió.

Ugyanakkor Szeged lezárásának igénye jelenik meg. (1986. március 26-i határozat alapján ki is kerül a bizottság hatásköréből, az OPI Szakképzési Igazgatósága kapja meg a „felügyelet" felelősségét.)

---

11 Ő Rét Rózsa volt ekkor, aki az akadémiai bizottsági munkában tűnt ki koordinátori tevékenységével. Sokáig működött háttéremberként, utolsó feladata a Báthory Zoltánnak államtitkárként elrendelt Pedagógiai Lexikon szerkesztői munkálataiban való részvétel volt.

12 A PKF/SZ/B történései leírásának alapjai mindvégig a Pőcze Gábor titkár által szerkesztett kéziratos (sokszorosított) emlékeztetők, illetve az üléseknek hasonló módon megőrzött további dokumentumai (előterjesztések stb.).

13 Vajó, Inkei, Mihály dolgoztak már korábban együtt a legendás MTA Pedagógiai Kutatócsoportban.

14 Kovács igazgató úr, s később Sz. Tóth Gyula (a Zsolnai körül szerveződő csoport markáns alakja) izgalmas dologra vállalkozott, az „open education" elemeit érvényesítő ÁMK-eszme és a zárt fejlesztési technológiájú Zsolnai-program ötvözésére. Az agglomerációban hirtelen várossá növekvő Csepel-szigeti falu több társadalmi problémája is hozzájárult, hogy a kísérlet végül nem teljesedett ki igazán, de megannyi tanulsággal szolgált a helyi innovációkat illetően.

Ugyanezen ülés konstatálta, hogy a NYIK kísérleti szakasza véget ért, hiszen alternatív tantervként a „közoktatási rendszer része lett".

A 85-ös törvény előkészületeinek ideje, izgatott jogszabály-alkotási periódus volt. Mindenki kereste a kísérletek helyét. A minisztérium innovációserkentő (sic!) programot alkotott, Inkei Péter javaslatot készített a 113/1974-es miniszteri utasítás helyébe, mely logikus rendbe szervezné a megyei kísérleteket is.

A szeptemberi ülésen a „felügyelt körbe lép" saját kérésére a VII. kerületi Bokányi Iskola.[15] Loránd Ferenc lemond szentlőrinci referensségéről, s a Bokányit vállalja.

Az 1986 októberében elfogadott új SZMSZ már Szaktanácsadó Bizottságról beszél.[16] A funkció is szakszerűbb – már nincs szükség arra a „ködösítésre", mely három éve még azt a látszatot is kelthette, hogy ez valami országos „főellenőrség", a főigazgató tanácsadó testülete. A részletek változatlanul maradtak. Az összetételben változás: a minisztérium kivonul – immár bízik saját háttérintézetében.

Önálló napirend lesz a pécsi kísérlet középiskolai kiterjesztése. Élénk vita. A szolnoki tapasztalatok átvételének szándéka mellett a vita részét képezi az is, hogy egy ÁMK-ban (hiszen a pécsi Apáczai az!) a középiskola szerepe is modulálódik a közművelődéssel, a nyitott ház programmal való együttműködésben.

Az 1986 májusi ülésen élénk beszélgetés zajlott a bizottság funkcióiról. Érvényesültek expanziós (a kutatásokat is befolyás, felügyelet alá vonó) elképzelések, emellett éppen a felügyeleti szerepkör lecserélésének konzekvens végiggondolásából adódó „hatáskör" csökkentő elképzelések is. Az ugyanezen az ülésen beterjesztett új SZMSZ egyenetlenségeiben tükrözi e viták elevenségét. Októberre új SZMSZ-t kap a bizottság. Immár a szaktanácsadói elnevezés világosan tükrözi: szakmai kompetenciákat gyakorol, s nem oktatáspolitikaiakat.[17] Ez az ülés arról nevezetes, hogy Szűcs Barna előterjesztésében először esik szó ezen a szinten az IKT-ról, a referens jelentést ad arról: milyen a kísérleti intézmények hardver- és szoftverellátása. A Zsolnai-iskolák álltak az élen 6 iskola 48 C-16-os készülékkel magnóval társítva, a nevelési központ 30 (!) floppy-diskkel rendelkezett, hogy néhány megmosolygtató adatot idézzek a jelentésből.

15 A Bokányi iskola Székely Tibor nevéhez fűződik, az úttörőmozgalomból az iskola világába lépett ambiciózus igazgató a makarenkói hagyományokra építette iskolaközösségét, bizonyos termelőmunka-elemeket épített az iskola tevékenységi rendszerébe. A kádári konszolidációnak egyszerre volt segítője, de balról kritikusa is. Emiatt a kísérlet sikeres publikálása után nem sokkal elhelyezik az iskola éléről. Némi interregnum után a Kertész utcai iskolából (Loránd egykori iskolájából) az ottani fiatal igazgatóhelyettes kerül az iskola élére, aki stabilizálja a fővárosnál a kísérleti státust, sőt tantervfejlesztő munkálatokat generál (pl. komplex természetismeret, néptánc stb.). Neki jobban sikerül az együttműködés a szentlőrinci Gáspárral is. Most Loránd Ferenc „vállain" jut a Bokányi a „kísérleti iskolák klubjába." (Megjegyzendő, hogy Loránd majd a 90-es évek elején még egyszer kísérletet tesz a Bokányi integrációjára a magyar komprehenzív iskolamozgalomba, de ez csak ideig-óráig jár sikerrel.)

16 Mögötte vagyunk már a szakfelügyeletet eltörlő 85-ös törvénynek, ezt a szemléletet öntudattal érvényesítette magára a bizottság.

17 A döntésben megelőlegeződik az a feszültség, amely majd a NAT implementációban robbantotta fel a főhatóság és a háttérintézet békés egymás mellett élését. Kié a dicsőség, ha sikerül az innováció? A minisztérium jóformán megijed attól, hogy saját intézménye jól működik, s visszafogná annak expanzióját.

Decemberben élénk vita zajlik a NYIK-nek mint immár alternatív tantervnek sorsáról. A programgazda félti a „márkát", a bizottság feladatköréhez híven támogatja a szakmai implementációt, de úgy foglal állást, hogy a kísérleti szakaszon túl a program felhasználásának szabadságát immár nem korlátozhatja – az alkalmazó iskolák „pedagógiai program" készítő autonóm felelősségén múlik, akár egy eklektikus alkalmazás is.

A másik dráma. A referens jelentése nyomán – a kísérleti feltételek, elsősorban a belső testületi támogatás híján – a halásztelki ÁMK, mint kísérlet kikerül a PKSZB figyelme alól.

A 87-es munkatervben az iskolakísérletek átfogó, már-már teoretikus (ugyan mindig a konkrét esetek problémáiként azonosított) kérdései jelennek meg hangsúlyosan (kapcsolat a fenntartóval, szabályozási kérdések).

Nagyszabású terv készül Szentlőrinc értékelésére. Fontos elem, hogy az évet átfogó értékelés terjedjen ki a „követő" iskolákra is (e körbe tartozik a békési iskolatársulás, Geszt, Sarkadkeresztúr, Mezőgyán,[18] Dombóvár, Kaposvár.[19] Jellegzetes az egyes kísérletek áthatása egymásba, a tiszakécskei modell pécsi alkalmazása vetődik fel. Igazi műhelymunka zajlik a bizottságban, a képviselők kétoldalú kommunikációja is erősödik.

Állandó napirend szinte minden ülésen a „Kísérleti iskolák" statutuma körüli vita, a minisztérium reformbürokráciája és a háttérintézet szakmai eleganciája előidézte konfliktusokat hatékony és tartós szabályalkotással oldanák meg a felek. Ennek megszületése várat magára. A helyzet nem érett bármi stabilizálására. Pontosabban. Túlérett már erre az időre.

1988 októberében új szín: Szűcs Barna a Szeged-tarjánvárosi iskola számítástechnikai kísérletének alkalmazására hívja fel a figyelmet. Rejtett kísérlet ez egy új intézmény bekerülésére a „klubba", másfelől a klasszikus modelliskola-kísérletek felől eltérés szak-kísérletek támogatására. Bár a Szeged-tarjánvárosi iskola ebben az időben markáns karakterű nevelőintézmény volt, lendületesen modernizálódott.[20] Az ÁMK-innováció sem kapott felvételt. A határozat megállapította, hogy nincs az „ÁMK-mozgalomnak jelenleg olyan tagja, amelyik érett, minden részletében átgondolt és ellenőrzött pedagógiai kísérletet hordozna, mi több, az ÁMK-k inkább helyszínei, mint kiindulópontjai a bennük elszórtan folyó kísérleteknek."[21] A PSZKB nyomon követést, erkölcsi támogatást ígért, de nem fogadta be ezt az innovációt. A kísérlethez a kísérlet tudományos fogalmát igyekszik társítani, immár Szentlőrinctől is olyan fejleményt vár, hogy alternatív programként lehessen kimondani

18 Gáspár László gyerekkori földijei, egykori képzős társai iskolaigazgatók ezen a vidéken.

19 A kaposvári Toldi Iskolát 1988 szeptemberében Loránd Ferenc kezdeményezésére önálló jogcímmel veszi fel körébe a PKSZB. Vö. Iskolafejlesztések – fejlesztő iskolák. OPI, Budapest, 1988, 91-100.

20 Az igazgató Borbola István, aki korábban Szeged város úttörőelnökeként modernizálta a város gyerekmozgalmát, országos úttörőparlament helyszíne volt, s aki a tarjáni iskola után először megyei intézetvezetőként, majd lendületes minisztériumi köztisztviselőként hívta fel magára a figyelmet (ez esetben is az IKT-programok erősítésével).

21 Vö. Jeney 2009

a kísérleti szakasz végeztét.[22] A bizottság körültekintő jelentése élénk vita után az adaptáció engedélyezhetősége mellett foglal állást.

Nem mellékes azonban a határozat záradéka, mely újra csak utal a hatóság és a szakma közti lappangó feszültségre. „A PKSZB a legnagyobb múltú magyar iskolakísérlet tapasztalatai alapján ismét, nyomatékosan hangsúlyozza, hogy nincsenek meg a tudományos és technikai feltételei azon magas szintű politikai akarat valóra váltásához, hogy növekedjék a pedagógusok és az iskolák szakmai önállósága, elterjedjenek a helyi (alternatív) tantervek, a kísérleti eredmények a gyakorlatban hasznosuljanak. Tantervelméleti kutató-fejlesztő központ és a kísérleti eredmények terjesztésével foglalkozó innovációs központ nélkül elképzelhetetlen a köznevelés plurális-innovatív fejlesztése. Hasonlóképpen elengedhetetlen és halaszthatatlan az iskolai kísérletező-fejlesztő munka oktatási törvényünknek megfelelő szellemű definiálása, a jóváhagyási procedúra szabályozása. A PKSZB ismét hangsúlyozza, hogy az MM erre irányuló törekvéseit szakmai felkészültségével támogatni kívánja." A szövegben az alternatív és a helyi szinonimák, s ugyancsak szinonimaként jelenik meg a kísérlet és a fejlesztés is.

Nem más készül itt elő, mint az 1993-as közoktatási törvény „önigazgatós" autonómiájának kifejtése: minden iskola nemcsak jogosult, de kényszerül is helyi viszonyaira építeni tantervét, s a kísérlet immár nemcsak a kiváltságosok (a Gáspár szavaival: „kisebbségi tények") jogosítványa, hanem az oktatásügyet meghatározó elemi princípium.[23]

1989 januárja a bizottsági napirendek közt Tiszakécskével kezdődik. A bizottság óvatos ajánlatot készít, csak 3-4 év múlva legyen ajánlható alternatív program. (A háttérben ott a rendszerváltás előtti személyes drámák egyik legnagyobbika: a tiszakécskei gimnáziumi érettségi körüli ügyek miatt öngyilkos tanácselnök.)

Adataink szerint ez a bizottság utolsó ülése volt. A változások szele elsöpörte a szakmai együttest. Az év sokkal inkább a főhatóság izgatott intézkedéseivel fejeződik be.

Szóba kerül a minisztérium tervei között egy Pedagógiai Újítók Egyesületének megalakítása, melybe a bizottsági körnél szélesebb körből hívnának tagokat. Immár Czibere Tibor miniszteri aláírásával megszületik a kísérleti rendelet [2/1989, (I.18)].

S a nagy horderejűnek szánt fejlemény: létrejön e rendelet nyomán a Taneszköz és Tantervfejlesztés Országos Tanácsa. Társelnökei maga Gazsó Ferenc és Ballér Endre, a jeles tantervfejlesztési szakember. Titkára Pilhoffer Ferenc minisztériumi főelőadó.[24]

22 A Báthory és Junghaus Ibolya nevével fémjelzett jelentés kulcsmondata, „Szentlőrinc nem pluralizáló aktor" Gáspár elszigetelődését gyorsította. Nem véletlenül adta Báthory Gáspár korai halála után a szentlőrinci alternatívra emlékező Embernevelés-különszámban engesztelő címéül írásának: „lehettünk volna barátok is."

23 Jelen írásnak nem feladata e princípiumnak sem kritikája sem apológiája.

24 Később fővárosi külvárosi pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény alapító vezetője, ma az MPT Felügyelő Bizottságának aktív tagja.

A TTOT nyilvántartásában megjelenő intézmények:

- Törökbálint, ÉKP iskola (Zsolnai József)[25]
- Kísérleti Általános Iskola és Speciális Szakiskola (Zsolnai fogyatékosoknak). Gödöllő (Maráczi Ernő)
- Ady Endre Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola. Sarkad (Gáspár László)[26]
- Kilián György Kísérleti Gimnázium. Bp. (Hoffman Rózsa)[27]
- Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola. Bp. (Sapszon Ferenc)
- Közgazdász utcai Kísérleti Gimnázium Bp. (Radnóti Krisztina)
- Fogócska utcai Kísérleti Iskola (Winkler Márta)[28]
- Alternatív Közgazdasági Gimnázium (Horn György)[29]
- Integrációs (Autista) Kísérlet. Bp. (Balázs Anna)
- Kísérleti Általános Iskola és Szakiskola. Békéscsaba (Nagy Gyula)[30]
- Rogers Iskola. Budapest
- Jókai Mór Mezőgazdasági Szakiskola. Pápa (Erdő Imre)

Ez nem egészen az a névsor, amit az OPI Pőcze Gábor dinamikus koordinációjában működéshez segített.[31]

25 Vö. Zsolnai (2002)

26 Vö. Gáspár (1994)

27 Vö. Hoffmann (1993)

28 Vö. Winkler (1993)

29 Vö. Takács (2000): Megjegyzendő, hogy az AKG alapítása volt az első, az *állami iskolamonopóliumot* is megbontó új intézmény. A kezdeményezést Gazsó felkarolta, sőt menedzselte. Ennél még tovább jutott a magyarországi Waldorf-ügy. Az alapító, Vekerdy Tamás maga meséli, hogy a miniszterhelyettes az AKG-alapítás sikerére alapozva bíztatta az iskolafenntartó alapítvány létrehozására a magyar waldorfosokat. A legendában az is benne van, hogy Gazsó Ferenc lemondása előtti napon – ez a visszaemlékezők szerint 1988. december 29. – írta alá a solymári intézmény működési engedélyét. (Szembeszökő az a tény, hogy miközben Vekerdy ezidőben főállásban ugyanabban a Szabolcsi, közelebbről Mihály Ottó vezette műhelyben dolgozik, de eszébe se jut bekéredzkedni a „kísérleti klubba", ő már „alternatív" akar lenni, (vö. http://www.hidegkut-waldorf.hu/ujsagcikk_0812_eppenhuszeve_VT.html). S az is idetartozik, hogy más, „szokatlan" alternatívák nem tudtak bejutni, bár kéredzkedtek, az engedélyezett kivétel körébe se itt, se ott. Legyen erre példánk Ranschburg Ágnesnek ekkortájt dinamikusan terveződő „Életfa-Jungiánus Iskolája".

30 Nagy Gyula a megújuló iskola mozgalommal is tartott kapcsolatot.

31 Egy 1989. február 17-én kelt (s szerzői által széles körben terjeszteni javasolt) Emlékeztető arról tanúskodik, hogy a TTOT-nak „Kísérleti iskolák munkabizottsága" is létrejött. Báthory Zoltán elnökölte, az érintett iskolákon kívül tagjai voltak az érintett közigazgatási területek pedagógiai intézeteinek, egyetemi pedagógiai tanszékeinek képviselői, így Borsi Vincéné, Farkas Lajosné, Németh Mária, Vastagh Zoltán, Hajdu Sándor, Trencsényi László, Falus Iván, Klein Sándor, Bernáth József. Az állásfoglalás az „alternatívás" elvében a szabadság, a „kísérleti státus" elvében a fokozott felelősség érvényesülését hangsúlyozza. Szorgalmazták a TTOT és a PKSZB viszonyának tisztázását, s hangsúlyozták, hogy „elébe kell menni annak, hogy bármely kísérletező iskola is hátrányos helyzetűnek érezze magát azért, mert támogatót nem a Művelődési Minisztériumban lelt". (Ez utóbbi kitétel arra is utal, hogy megjelentek más támogatók, felsőoktatási intézmények, megyei fenntartók, alapítványok, legfőképpen a Soros.

A két listának – bár vannak konvergáló elemei is – különbségében (miért tagadjuk) van némi „világnézeti" különbség is. A PKSZB intézményeinek összetétele óvatos elmozdulásban volt (de „megőrizve megszüntetve") a szocializmusreform jegyében született modellektől, az intézmények jó részének keletkezéstörténetében egyszerűen a történeti idő adta keretek miatt is magyarázható ez a jelenség. (Emlékezzünk, majd 1990-ben a kísérleti státusért utolsó erőfeszítésekkel, már-már reményt vesztve küzdő Kocsis József fogja átkeresztelni Szentlőrincet „szocialista nevelőiskolából" „a társadalmi gyakorlat iskolájává",[32] de még messze vagyunk attól, hogy a Pécsi Nevelési Központ leváljon a szentlőrinci modellről, s hogy Loránd is a szociáldemokrata Gesamtschule honosítását kísérelje meg (immár a helyreállított polgári társadalom feltételei közepette). De az is igaz, hogy a „Megújuló iskola-mozgalom" 1985 és 1988 közt – éppen ebben az időben szerveződő innovátorképző táboraiban – a PKSZB reprezentánsai jutnak szerephez. Az indoklást, a táborvezető Loránd Ferenc 1988-as megszólalását feljegyezte a krónikás: „A megújuló iskola elnevezésű tábor 1985-ben azzal a céllal szerveződött, hogy a szocialista nevelőiskola elméletét és vezető teoretikusait személyesen is megismertesse, egy héten át tartó intenzív munkakapcsolatba hozza az érdeklődő és az iskola megújítását személyes ügyükként vállaló pedagógusokkal. S noha a tábor már akkor sem zárkózott be a szocialista nevelőiskola koncepciójának falai közé, mert céljai között szerepelt minden progresszív újító pedagógiai tevékenység megismertetése…". (Hortobágyi 1988, 78)

A Megújuló iskola mozgalomról korábbi írásomban (Trencsényi, 2010) szóltam, a fenti alapvetés igazságából semmit nem von le, de értelmezi, árnyalja az a tény, hogy a táborok egykori, hűséges lakói a későbbi időkben egészen különböző innovációs színtereken, sőt közszereplői fórumokon léptek fel. A veszprémvarsányi Somogyi Béla alpolgármester lett Debrecenben Kósa Lajos alatt, felesége Vig Éva a Freinet-mozgalom aktivistája, a pécsi Somkuti Ágnes a déldunántúli TOK munkatársa, Cseh Györgyi jó nevű közoktatás-fejlesztési vállalkozás vezetője, Baráth Tibor a szegedi egyetem oktatója, Annási Ferenc a győri főiskola tanára, Csáky László a Fóti Gyermekváros átalakítását menedzselte, ma nemzetközi gyereksegélyező alapítvány kulcsembere, Riedlné Péter Etelka sokáig a Pest Megyei Pedagógiai Intézet igazgatója, Vályi György jó nevű oktatás-fejlesztési vállalkozó, Sisak Éva szombathelyi zenetanár, Bicsánszky József orosházi tanügyigazgató stb.

Húsz-harminc évvel az események után világosan kell látni, hogy a rendszerváltás pedagógiájának előkészítésében meghatározó, inspiráló szerepet játszottak a rendszerkritikus reformszocialista programok – a maguk fejlődésútján rendre eljutva az „iskola humanizálásának" alapvető feladatként való felfogásáig, s ebben a programban rendre az ún. gyerekközpontúság (differenciálás), az autonóm szereplők megegyezéses viszonyán alapuló demokrácia, a helyi beágyazódás nyeri el fontos helyét. Mindez az ún. alternatív pedagógiák igen széles – bár mégiscsak konvergáló – palettájának igenlését jelentette,

32 Megjegyzem, ez az átkeresztelés nem azonos a dezideologizálással a modellnek létjogosultságot kereső-igazoló Hegedűs Gábor álláspontjával (Hegedűs 2007).

jelenti.[33] Az 1980-as években ez egyfelől együtthaladást, olykor akcióegységet jelentett (a kritika célkeresztjében a konzervatív iskola azon megjelenési formája állt, mely a *létező szocializmus iskolája* volt, az újbaloldali kritika ezen iskolának éppen úgymond „szocializmushiányát" vetette szemére,[34] másfelől az alternatív/más működés egyetlen legitim formája a kiindulópont, az „engedélyezett kivétel" egyetlen létmódja a *kísérleti engedély biztonsága* volt.

Nem véletlenül írta tárgyilagos számvetésében 1987 végén Pőcze Gábor a hatalom és a kísérletek viszonyáról szólván, a hatalom logikája szerint *„…a spontán változtatási törekvéseket a lehetőségekhez képest vissza kell szorítani. (Ellenkező esetben értelmét veszti az 'engedélyezett kivétel'.) Néhányat támogatni egyenlő azzal, hogy számostól meg kell vonni a támogatást. Ez természetesen érthető ellenállást vált ki a kísérletekkel szemben. Íme egy újabb magyarázat a kísérleti tapasztalatok 'bevezetése' körüli nehézségekre. A fejlesztés feladatától megkímélt iskolák némi okkal-joggal tartózkodnak a kísérleti tapasztalatok elfogadásától, mondván nálunk minden másképp van.*

*[…] A modellkísérleteket folytató iskolák oktatáspolitikai döntés-előkészítő szerepet vállaltak. Ez a tény megerősítette a hagyományos gyakorlatot követő iskolák meggyőződését, hogy az iskolafejlesztés oktatáspolitikai probléma: az iskolafejlesztés felelőssége az oktatásirányítási centrumot (és a vele szakmai kapcsolatban álló kísérletező csoportot) terheli. Maga a fejlesztés ezzel politikai hangsúlyú problémává lép elő… Ami az iskolák széles köre számára „tehermentesítés", az az oktatásirányítási centrum számára döntéskényszer, az oktatásirányítás legfelsőbb szintjén kell irányt mutatni az iskolák továbbfejlesztéséhez. A kísérletek számára ez azért fontos, mert a kísérletet meg az oktatáspolitikai hangsúlyokat, irányokat meg kell feleltetni."* (Pőcze 1988, 90)

A TTOT 1986-os februári megalakulásáról Báthory is ír. Ballér Endrére hivatkozva a létrehozó minisztérium által *megtűrt* 27 fős testületként írja le, panaszkodik Ballér társelnök nyomán, hogy periférián maradt volna (Báthory 2000, 64).

A PKSZB nézőpontjából pedig úgy tűnik, hogy egy önmagához közelebb álló alternatív fejlesztési központot, legitimizáló társadalmi-szakmai grémiumot generált a minisztérium előbbi fékezésére, ellensúlyozására. Erre Báthory is utal. („Gazsó ellensúlyozni akarta az OPI tanterv-fejlesztési monopóliumát, másrészt szüksége volt egy szervezetre, mely képes legitimizálni az akkor már tömegével készülő alternatív és kísérleti programokat, tanterveket, tankönyveket" (Báthory 2000, 65). (Gazsó és az OPI több motívumból kialakult feszültségére Báthory könyvének függelékében interjút adók is utalnak, főként Mihály Ottó és Zsolnai József.)

Hogy a két fenti funkció – az innováció, a pluralizálás serkentése, ezenközben az iniciatívának a központi hatalomban való őrzése – miként fékezte egymás érvényesülését, nos

33 Együttvéve jelentettek erőteljes hagyománykeresést a XX. századelő reformpedagógiai gyerekképében és megoldásaiban (olykor társadalomképében is), akár együttesen „megfelelve" Sáska Géza reformpedagógia-kritikájának is. (Sáska 2005)

34 Csak jóval később jelentek meg azok a kritikai elemek, melyek ennek az iskolának kifejezetten a szocialista tartalmát sokallották. Például így értékeli a 85-ös reformtörvényt Németh András – Mészáros István – Pukánszky Béla közkeletű Neveléstörténet tankönyve, vagyis a „kommunizmus utolsó leheleteként".

ez a feszültség a maratoni reform „ellenreformata" periódusaiban – Báthory kifejezésével – „a reformhullámvasút völgyeiben" mutatkozott meg igazán.

Furcsa szerepek, furcsa, ellentmondó képek. A konzervatív OPI és a modernizáló főhatóság? A bürokrata főhatóság és a szakmai innováció útjára lépett háttérintézet? Mindez egyszerre volt igaz.

Közeledünk ahhoz, hogy a *kísérlet* (modellkísérlet) betölti történelmi küldetését, a kísérletek burjánzása rendre kijjebb tolja a határokat, az 1993-as törvény majd az iskolák szakmai autonómiáját erősíti meg, azaz a „nevelés helyi rendszereinek" tételezi őket, a Nemzeti alaptanterv elrendelése teoretikusan tantervfejlesztőként definiálja valamennyi tantestületet, minden iskola egymáshoz képest alternatív (áll a maratoni reform híveinek ideálképében). Pőcze is ezt mondja idézett műve 99. oldalán.

A kísérletmenedzselő innovatív mag beteljesítette küldetését. Győzött?

Vagy hibás stratégia volt? Pőczét idézzük tanulmánya 92. oldaláról: „*…számos tisztázatlan kérdés ellenére a modellkísérletek jelentős, mással nem pótolható szerepet töltenek be a közoktatási rendszerben, nem maguk a kísérletek, hanem az a mód, ahogyan a kísérletek helyét kijelölték, vált problematikussá, mihelyt a közoktatás-fejlesztésben a hangsúly a reformról a fokozatos és folyamatos fejlesztésre tevődött át*". Ezt hasonlóképpen fogalmazta Mihály Ottó is (Mihály 1983).

Megjegyzendő az is, hogy már 1991-ben erőre kap a progresszív alternatívákkal szemben egy konzervatív (restauráló) változtatás képviselőinek csoportja (Trencsényi 1991).

A pluralizálást, alternativizálást az organikus fejlődés támogatása helyett aztán felvilágosult abszolutista reformprogrammá változtatta a politika – kiváltva megannyi ellenállást és inerciát (Trencsényi 2001). A szakmai autonómiát is érheti bírálat. Sokan mondják, hogy az autonómiával élő tantestületek egyfelől óraszámnövelő-állásmegőrző innovációkat fejlesztettek leginkább (s kevésbé a fogyasztói igényekre figyelőt), másfelől az autonómia jegyében teljesítették ki a századforduló legnagyobb szakmai vétkét: a szegregációt.

De ez már egy másik történet.

Mint ahogy másik történet az is, hogy miért és miképp váltott innovációtámogató stratégiáról reformstratégiára a 'szoclib' kormányzat, s milyen „reformot" milyen reformeszközzel hajt végre – hogy az előzőhöz képest ezt is „becenevén" szólítsuk a 'kerkonz'[35].

Keressük a válaszokat. A monolit rendszer legutóbbi bomlásának „hőskorából" szerzett tapasztalatok feldolgozása talán ezért is tanulságos lehet.

## IRODALOM

Ballér Endre (1986): A közoktatás tartalmi-minőségi fejlesztése és a pedagógiai gyakorlat. Megalakult a TTOT. *Köznevelés*, 10. sz.

Ballér Endre (1987): Mivel foglalkozik a Tanterv és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa? *Köznevelés*, 16. sz.

Báthory Zoltán (2000): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.

Gáspár László – Kocsis József (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest.

35 Vö. Zolnay 2010

Gazsó Ferenc (1989): Kabinetalakítás. Interjú egy lemondott miniszterhelyettessel. (Babus Endre interjúja.) *Heti Világgazdaság*, márc. 25.

Gazsó Ferenc (1989): A reform folytatásának feltétele a nyilvánosság. Búcsúbeszélgetés a miniszterhelyettessel. *Magyar Hírlap*, márc. 3

Gáspár László (1994): Csődjelentés egy különben sikeres pedagógiai vállalkozásról. *Iskolakultúra*, 4. sz.

Halász Gábor (2001): Az oktatáskutatás, az oktatáspolitika és a szakértő. *Educatio*, Tavasz

Hegedűs Gábor (2007): *Szentlőrinc, a jövő iskolája*. Kecskeméti Főiskola.

Hoffmann Rózsa (1993): *A Németh László Nyolcosztályos Gimnázium Pedagógiai Programja*. PSZM Projekt Programiroda, Budapest.

Hortobágyi Katalin (1988): *A Megújuló Iskola Mozgalomtáborozása. Iskolafejlesztések – fejlesztő iskolák IV.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Jeney Lajos (szerk., 2007): *ÁMK Ki kicsoda? Egy innováció eseményei és szereplői*. ÁMKOE, Budapest.

Lewin, Aleksander (1973): *A nevelés rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mayer József (szerk., 2010): *Az OFI története narratívák tükrében*. OFI, Budapest.

Mihály Ottó (1983): Innováció és permanens fejlesztés az oktatásügyben. *Baranyai Művelődés*, 3. sz.

Mihály Ottó (2000): Fordulat és pedagógia. In. uő. *Az emberi minőség esélyei*. OKKER, Budapest.

Pőcze Gábor (1983): Iskolai kísérletek. *Neveléselmélet és iskolakutatás*, 2. sz.

Pőcze Gábor (1988): Iskolai kísérletek a köznevelés rendszerében. In Petró András (szerk.): *12. Köznevelésünk évkönyve 1987*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. (Kutatás közben, 267). Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Szabados József – Templom Józsefné (1970): Az iskolaközösség önkormányzata. In Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Módszertani tapasztalatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Irma (é.n.): Földközelben. Második rész. A „húszak". In Bíró et al: *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER. Kiadó, Budapest.

Takács Géza: (2000): *Iskolapróza*. Önkonet, Budapest.

Trencsényi László (1991): Csak, ami nincs, annak van bokra. Adalékok a pedagógiai reformelit történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz.

Trencsényi László (2001): Rettenete a kísértés a kudarcra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.

Trencsényi László (2010): *Utak a „Több úthoz"*. (Sajtó alatt)

Vekerdy Tamás (1992): *Álmok és lidércek: iskolaalapítás Magyarországon*. T-Twins, Budapest.

Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Winkler Márta (1993): *Kinek kaloda, kinek fészek*. Hunga-print, Budapest.

Zolnay János (2010): Érces hattyúdal. *Beszélő*, április 15.

*Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp. 1987.

Bakonyi Pál (1922–2011)*

# A nevelő iskola értelmezése és megvalósításának távlatai

*A fenti címben jelzett témáról 1986. október 10-11-én ülést szervezett a Magyar Pedagógiai Társaság Általános Iskolai és Neveléselméleti Szakosztálya, együttműködve a Társaság Győr-Sopron Megyei Tagozatával, a Pedagógusok Szakszervezete Győr-Sopron Megyei Bizottságával, valamint Csorna Város Tanácsának Művelődésügyi Osztályával. Az alábbi szöveg az ülésen elmondott vitaindító kismértékben módosított változata; a módosítások – az írásbeli közlés szükséges igényein túl – némely vonatkozásban felhasználják a szerző 1986 augusztusában, Debrecenben szervezett FÓRUM '86 keretében elmondott rokontémájú előadását.*

Bevezetőként azt a kérdést szeretném önmagunknak feltenni, amelyet sokan meg is kérdeztek tőlem, megismerve ülésünk témáját. A kérdés így hangzik: miért van szükség arra hogy ezt az agyonbeszélt témát újra elővegyük? Erre próbálok választ adni, visszapillantva vagy egy évtizedre, amikor a nevelő iskola ügye napirendre került, és széles körben vitattuk. A kérdésre adott válaszomat, és általában mondanivalómat, kérem, tekintsék első hozzászólásnak, saját meggyőződésemnek, álláspontomnak, amely természetesen minden részletében vitatható, hiszen azért jöttünk össze, hogy megvitassuk ezt a kérdést.

Nevelő iskoláról már régen beszélünk, de a legutóbbi évtizedben – úgy tűnt – programmá vált. A *Köznevelés* című folyóirat 1978. évi 9. számában jelent meg egy iskolai nevelési értekezletet előkészítő közlemény, „Utunk a nevelő iskola felé" címmel. Ez a nagyon sokat vitatott írás megkísérelte meghatározni a nevelő iskola fogalmát. Ezek szerint nevelő iskolának azt nevezhetjük, amely átfogja, befolyásolja a tanulók egész élettevékenységét: a tanulást, a közösségi-közéleti munkát, a kulturális-, sport- és egyéb szabadidős tevékenységeket is.

Sok nevelési értekezleten vettem részt, és így a kezdettől tanúja voltam annak, hogy kollégáink jó része teljesen egyetértett az előkészítő cikk koncepciójával, ám nem kevesen voltak, akik kifejtették: kár erről ennyit beszélni, hiszen mindig, minden körülmények között minden iskola nevelt; mások az oktatás hatékonyságát féltették az iskola szó elé tett „nevelő" jelzőtől... Ezek a nézetkülönbségek nem akkor keletkeztek, és a nevelési értekezletek nem is szüntethették meg azokat.

---

* Bakonyi Pálra jelen írásával emlékezünk. Az Országos Pedagógiai Intézetnek (az OFI jogelődjének) volt főigazgató-helyettese, a Magyar Pedagógiai Társaság alapító tagja, alelnöke, az Általános Iskolai és Gimnáziumi szakosztály örökös tiszteletbeli elnöke. A XX. század neveléstörténetének fontos alakja. Írásai rendszeresen megjelentek a pedagógiai szaksajtóban, így az Új Pedagógiai Szemlében (és annak jogelődjében) is.

Talán megengedhető, hogy ebben az első hozzászólásban egyes szám első személyben is beszéljek. Már 1976-ban, Zánkán, a II. Nemzetközi Neveléselméleti Munkaértekezleten megpróbáltam a nevelő iskola lényegének feltárását, s annak kifejtését, hogy miben különbözik ez az úgynevezett hagyományos „tanuló iskolától" (amely a maga módján persze nevel is). Idézem itt az akkor tett aforizmaszerű megállapításokat: „A tanuló iskolában elsősorban tanítanak, oktatnak, *de* nevelnek »is«, a »nevelős iskolában« pedig elsősorban nevelnek *és* ezért szükségszerűen »tanítanak«". Ez a zánkai hozzászólásom később kötetben is megjelent.[1] Ebben a tömör megfogalmazásban benne van a nevelő iskolával szemben felhozott aggályok cáfolata is. Igen, mindig, minden iskola nevelt, de a mi számunkra most az a fontos, hogy mire nevelnek az iskolában; továbbá: a nevelés hangsúlyozása semmit nem von le a tanítás jelentőségéből.

Ez a rövid visszapillantás a hetvenes évek közepére-végére önmagában is igazolja, hogy miért vesszük elő újra ezt a kérdést.

Az 1978. évi, tavaszi nevelési értekezlet után azonban az általános vélemény mégis az volt, hogy folytatni kell utunkat a nevelő iskola felé. A nevelési értekezlet után sok megyében pályázatot írtak ki ezzel a címmel: „Utunk a nevelő iskola felé…" A pályázatok legjobbjai több megyében nyomtatott-sokszorosított formában meg is jelentek.

Nem szabad azt hinnünk, hogy a „nevelő iskola" gondolata „csupán" ilyen formában élt tovább. A hetvenes évek végén az MTA–OM Köznevelési Bizottsága mellett – amely létrehozta a műveltségképet az ezredfordulón – működött az úgynevezett Központi Nevelési Munkacsoport. Ennek az volt a feladata, hogy feltárja és megfogalmazza az iskolákban folyó nevelés fejlesztésének *alapvető tendenciáit.* A munkacsoport elnöke Köpeczi Béla – akkor még nem miniszter – volt. A csoport tagjai közül néhányan – nagy örömömre: e tanácskozáson is megjelentek. 1980 végén ez a csoport elkészített egy úgynevezett koncepció vázlatot. Ebből idézem a következőket: „A Munkacsoport által kidolgozott elképzelést az a meggyőződés hatja át, hogy az *érett szocializmus iskolája csak nevelő iskola lehet.* Ugyanakkor valljuk, és tudományosan is igazoltnak tartjuk, hogy a „jó nevelő" iskola nem ellentéte a „jó tanító" iskolának. Ellenkezőleg. A nevelő iskola nem működhet eredményes tanítás-tanulás nélkül, de a „jó tanító" iskola mégsem azonosítható a nevelő iskolával. A tanítás-tanulás folyamatának szabályozása ugyanis nem képes átfogni a tanulók teljes életét, nem tudja megszervezni teljes tevékenységstruktúrájukat"[2]. A nevelő iskola fogalmának pályafutását jelzi, hogy az 1980. évi Szegedi Nyári Egyetem témája is „A nevelő iskola" volt. Az előadók között szerepeltek – többek között – Dr. Nagy Sándor, Dr. Szarka József, Dr. Petrikás Árpád, Dr. Gáspár László. Sokféle megközelítésben elemezték az oktatás szerepét és kapcsolatát a neveléssel. Senki nem vonta ezen a rendezvényen kétségbe, hogy az iskolának az oktatáson *túl* is vannak nevelési feladatai, és senki nem állította, hogy a nevelő iskola felé vezető út az oktatás lebecsüléséhez vezet…

A III. Neveléselméleti Munkaértekezlet tárgyalta 1983-ban Zánkán a Közoktatás Fejlesztési Programjának már nyilvánosságra hozott és társadalmi vitára ajánlott szövegét.

1 A szocialista nevelés – a szocialista nevelőiskola. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 1981

2 Megjelent a Szegedi Nyári Egyetem sorozatában. *Magyar Pedagógia*, 1980. 17. sz.

Általános egyetértés fogadta azt az igényt, hogy az iskolai tevékenységek körét ki kell szélesíteni, amely nem jelentheti a tanulás háttérbe szorítását. Legfeljebb arról folyt némi diskurzus, hogy a tevékenységek széles körét maga az iskola szervezze-e vagy inkább koordinátora legyen a különböző nevelési tényezőknek. Senki nem vonta kétségbe az előbb idézett „Vázlat…nak" azt a megállapítását, hogy a nevelő iskola felé vezető úton kettős feladatunk van: „…egyrészről a jobban tanítás, másrészről az iskola tevékenységrendszerének kiszélesítése és megújítása." (Id. mű: 206)

Ezt a kettős feladatot a legigényesebb iskolai gyakorlat – hogy úgy mondjam – vissza is igazolta. A már említett pályázatok mellett alkalmam volt iskolák egész sorával megismerkedni, ahol nagyon tudatosan építették a tevékenységrendszert, biztosították annak egységes hatását. Utalok itt a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke köré tömörült „alkotó pedagógus" csoportra, illetve fórum típusú rendezvényeire Debrecenben, Nyíregyházán, Szolnokon és egyebütt; az iskola-konferenciákra, amelyeknek keretében ezek az iskolák beszámoltak rendszerépítő kezdeményezéseikről, tapasztalataikról.

Így talán nem tűnt túlzott optimizmusnak, illúziónak, ha sokan bíztunk abban – magam mindenképpen reménykedtem –, hogyha lassan, ha nagy szintkülönbségekkel, ha súlyos ellentmondásokkal terhelten is, de a pedagógia elmélete és gyakorlata egészében megindult az úton a nevelő iskola felé.

Ebben a légkörben meglepve olvastam, olvastuk a *Köznevelés* 1985. 25. számában Nagy József professzor cikkét „Pedagógiai kultúránk fejlődési csapdáiról" címmel. A nagy tekintélyű szerző igen sok valós gondunkat, problémánkat fogalmazta meg ebben az írásában. Persze ő is felteszi a – kétségbeejtően hamis – kérdést: „Oktatás vagy nevelés?" Bár Nagy József is – helyesen – úgy látja, hogy a két fogalmat nem lehet szembeállítani, következtetései ma is megdöbbentően hatnak. „… a nevelő iskoláról mint elérendő célról a közvéleményben az munkál, hogy ezt az oktató iskolával szemben, azt meghaladva kell megvalósítani." Ehhez hozzáteszem: ha ez munkál a pedagógus közvéleményben, akkor ez jó irányban munkál. De idézem tovább Nagy Józsefet: „Ebből pedig az oktatást lebecsülő, károkat okozó nézetek kapnak erősítést." Továbbá: „… a tudást lebecsülő, az oktatást másodrendűvé lefokozó, antiintellektuális nézetek, szemléletmódok az utóbbi időszakban szívósan terjednek és hatnak." Vagy „Az az iskola, amely tudatlan, fejletlen intellektusú tanulókat bocsát ki, nem lehet jó nevelő iskola…"

Ez a nagy vitát kiváltó közlemény is egyik oka jelen ülésünk témaválasztásának. Kérdezem: hol, mikor, ki és a nevelő iskolát propagáló melyik fórumon elhangzó publikáció állította azt, amit Nagy József a nevelő iskola híveinek a szemére vet? Ki hirdetett antiintellektuális nézeteket ebben az évtizedben? Ki „fokozta le" az oktatást, ki becsülte le a tudást?

Nem lehetséges itt részleteiben ismertetni azt a vitát, amit az említett cikk kiváltott. Csak javasolom, hogy ülésünk résztvevői újra vegyék elő a *Köznevelés* 1985. évi 32., 33., 35. számát, majd a 39-es számot, ezekben Petrikás Árpád, Gáspár László, Horváth György és Szokolszky Ágnes írásait, végül Nagy József válaszát („Csapdák és kiutak") a folyóirat 42. számában. Javaslom, olvassák el ezeket az írásokat, és foglaljanak állást a vitatott kérdésekben.

Megkérdeztem valakit, aki egyetértett Nagy Józseffel, hogy voltaképpen miért is haragszik a nevelő iskolára. Azért – válaszolta – „mert ez a kifejezés mentőövet dob az iskoláknak, hogy nem kell igényesen tanítaniuk". Megkérdezem ezt a vitaülést: amikor mi nevelő iskoláról beszélünk, akkor ezzel felmentjük magunkat a hatékony tanítás-tanulás realizálása alól? Magam Polonkai Máriával értek egyet, aki ezt írta: „Lépjünk a nevelő iskola irányába… ez egyrészről azt jelenti, hogy mélyítsük el az oktatás nevelő hatását, másrészről pedig azt, hogy a nevelés hatékonyságával mozdítsuk elő az oktatás eredményességét"[3]. Igen, nekem is az a véleményem, hogy az iskola gazdag, sokoldalú tevékenységrendszerben, a közösségi hatások együttesében, *a szociális tanulás* folyamatában alakítsa ki azt a motivációt, ami létrehozhatja az intellektuális fejlődést azokban a tanulókban is, akik a csak oktatásra figyelő, összpontosító iskolákban „kívül maradnak" a nevelés hatókörén. Nekem személyes meggyőződésem, hogy ez az összefüggés lehetne az iskolai nevelés fejlesztésének fő tendenciája.

Megítélésem szerint a Nagy József írása nyomán kibontakozó vita nem zárult le. A kérdés súlya akkora, hogy vissza kell térnünk rá.

1985 októberében a *Pedagógiai Szemle* közölte Lukács Péter: „Az iskolai egész napos nevelés" című írását. A szerző kitűnő diagnózist ad választott tárgyának helyzetéről. Megoldási javaslata azonban olyan lépést kívánna, amely messze vinne a nevelő iskola felé vezető útról. Nem az iskola tevékenységstruktúráját ajánlja bővíteni, hanem „…a tanításnak és a szociális ellátásnak, a szabadidő szervezésnek egymástól való radikális elválasztását." Természetesen ez az írás is éles vitát váltott ki, a közlemények mind olvashatók a *Pedagógiai Szemle*ben.[4]

Nyilvánvaló, hogy e vitákban két egymással szembenálló nézet ütközik össze, mégpedig az iskolák jövőjét érintő egészen alapvető koncepcionális kérdésben. E koncepcionális kérdéssel, illetőleg az ennek mélyén rejlő dilemmával szembe kell néznünk. Arról van szó, hogy milyen iskolát akarunk a következő években, évtizedekben létrehozni, azaz mi felé és milyen úton kívánunk haladni. Hogyan tovább? Ez a kérdés.

Ez a kérdés feszít bennünket, méghozzá olyan körülmények között, amikor az iskolákkal szemben erős társadalmi nyomás bontakozott ki, legalábbis a tömegkommunikáció megnyilvánulásai erre utalnak. Szinte közhellyé vált, hogy a gyerekek nem tudnak olvasni, írni, számolni, nem tudnak viselkedni; tény, hogy a veszélyeztetettek száma is egyre növekszik; az iskolák zaklatott helyzetben dolgoznak, súlyos elvi és gyakorlati gondok nehezednek a pedagógusokra.

A „Hogyan tovább?" megválaszolásához még egy nagyon fontos körülményt kell figyelembe venni. Az 1985/1986-os tanév kezdetétől érvénybe lépett az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény. A törvény – természetesen – nem pedagógiai vagy neveléselméleti dokumentum,

3 *Acta Pedagogica Debrecina*, 1981. 84. sz.

4 Az 1986. 2. sz. Tóth Sándorné, az 1986. 4. sz. R. Várkonyi Zsuzsa, az 1986. 5. sz. Halász Gábor írásai olvashatók; az 1986. 7-8. számban Gáspár László szólt hozzá, végül az 1986. 12. számban Lukács Péter reagált a közölt véleményekre.

de szellemével és betűjével is erősít vagy gyengít pedagógiai neveléselméleti törekvéseket. Alapos tanulmányozása megnyithat és elzárhat kapukat valamely tendencia érvényesülése előtt. Magam nem tartom jelentéktelennek a törvény legelső mondatát, amelyből egyértelműen az derül ki, hogy az *oktatás a nevelést szolgálja*; ha a második és harmadik mondattal szűkebb szakmai szempontból lehetne is vitatkozni, az nem kétséges, hogy széles értelemben vett nevelési feladatokat fogalmaz meg. A 10.§.(1) bekezdése biztosítja a szakmai önállóságot az iskolák számára, amelynek jelentőségét a bekezdés utolsó mondata csak aláhúzza: „Tevékenységükben a nevelés és az oktatás elválaszthatatlan egysége valósul meg". Ha ehhez hozzáteszem, hogy a 14.§.(4) bekezdése felhatalmazást ad a *helyi nevelési rendszer* kialakítására, akkor nyugodtak lehetünk abban a tekintetben, hogy ez a törvény egyetlen iskolát sem korlátoz abban, hogy – ha meggyőződése úgy diktálja – továbbhaladjon az úton a nevelő iskola felé. Végül is a gyakorlat fogja eldönteni, hogy melyik út járhatóbb, pontosabban melyik út a célravezetőbb! Úgy fogjuk-e fel a nevelést, mint amely lényegében a tanítási órák láncolatában valósul meg, minden egyéb hatás a tanítási órák hatékonyságát szolgálja – avagy úgy, hogy a nevelés a *személyiség* teljességét kívánja fejleszteni egy, ennek érdekében létrehozott széles és gazdag tevékenységi rendszer eszközeivel, amelyen belül – magától értetődően – pótolhatatlan, nélkülözhetetlen szerepet kap a tanítási-tanulási tevékenység. Ez az első hozzászólás – gondolom, ez az eddigiekből is kiderült – nem kíván kétséget hagyni arról, hogy a hozzászóló ennek az utóbbi koncepciónak a híve, ezt tartja a követendő és eredményekhez vezető útnak, ez az út, amely – széles értelemben – alkalmas a társadalmi bírálatok jogosultságát csökkenteni.

Ezek után még azt érzem feladatomnak, hogy elsőként választ adjak, persze személyes választ, azokra a kérdésekre, amelyeket ennek az ülésnek a szervezőbizottsága fogalmazott meg, és amelyeket az ülésre szóló meghívóban valamennyien megkaptak.

Az *első* kérdés ez volt: „Annak körülírása, mit értenek ma nevelő iskolán. Milyen értelmezések élnek és hatnak?" Alapjaiban nem változott álláspontom a nevelő iskola mibenlétéről. Ma így fogalmaznék egy definíciószerű tartalmi közelítést.

> A nevelő iskolában a tanulók *sokféle tevékenységet* végeznek, amelyek sokféle viszonyt hoznak létre. Ezek a tevékenységek – amelyek között kiemelt szerep jut a *tág értelemben felfogott tanulásnak* – tartalmukban, arányaikban, szervezeti kereteiben *egységes rendszert* alkotnak. Valamennyi tevékenység a maga sajátos eszközeivel a tanulók *személyiségének* fejlesztését szolgálják, úgy, hogy érvényesül e folyamatban *egymásra hatásuk* is; a tanítási órákon tanultak befolyásolják a többi tevékenységet, az órán és iskolán kívül szerzett tapasztalatok megjelennek a tanítási órákon.

Ez a meghatározás biztosan finomítható, biztos, lehetne pontosabban fogalmazni. Arra azonban – remélem – alkalmas, hogy a gyakori félreértelmezéseknek és félremagyarázásoknak elejét vegye. Ám erről inkább a *második* kérdésre adott válaszomban térek ki, amely így hangzik: „Szükségesnek, időszerűnek és lehetségesnek tartja-e annak a folyamatnak az erősítését, amelyet korábban »Utunk a nevelő iskola felé« címmel indítottunk el?" Igen, igen, igen; ez a válaszom. Szükségesnek tartom, mert ezt látom a céljainkhoz vezető pedagógiai koncepciónak; időszerűségéről annyit, hogy szinte máris késő…; és bizonyos feltételek mel-

lett ez az út járható napjainkban. A részletesebb indoklást a következő válasz tartalmazza. Itt azonban leszögezném a következőket.

A járható – és járandó – útról bizonyára a jövőben is vitatkozni fogunk. Szeretném azonban, ha a nevelő iskola hívei kikerülnének abból a defenzívából, amelybe belekényszerültek – belekényszerültünk – éppen az említett félremagyarázások következtében. Sokszor komikusnak tűnik, hogy újra és újra azt kell bizonygatnunk: „nem vagyunk oktatásellenesek, nem becsüljük le az intellektus fejlesztését". Komikusnak és bosszantónak érzem, hogy érvelés helyett amolyan védekező pozícióból vitatkozunk, mintha a nevelő iskola igényének hangoztatásával valamilyen „ködös és voluntarista" álláspontot képviselnénk. Hadd legyek egészen szubjektív: évtizedeket töltöttem el tantervek készítésével, gondozásával, sőt csökkentésével és korrekciójával. Úgy gondolom, joggal mondhatom, tudom, mi egy tanterv szerepe az iskolában, miért szükséges minél jobb tanterveket készíteni, s miért szükséges a tantervekkel kapcsolatos oktatáspolitikát is jobbítani. Ám azt is tudom, hogy a legjobb tanterv sem oldja meg a nevelés feladatait, még a tanítási órákon sem, még sokkal kevésbé a tanulás tág értelmezéséhez viszonyítva, semmiképpen nem oldja meg a szociális tanulás gondjait (melyek legalább olyan gondok, mint a számtani alapműveletek készségének hiánya) …

A *harmadik* kérdés így szólt: a második kérdésre adott „… IGEN vagy a NEM válasz indokolása (társadalmi, politikai, pedagógiai indokok)". Azonnal megjegyzem, hogy a pedagógiai indokok, melyeket alább kifejtek, lényegüket tekintve társadalmi és így politikai szükségességet is jelentenek. A háromszor is leírt „igent" a következőkkel támasztom alá. Napjaink általános iskoláiban – szinte ellentétesen ennek az iskolafokozatnak az igazi céljával – széles polarizáció tapasztalható a legjobb és a leggyengébb tanulók között. Ugyanakkor a kiváló képességű gyermekek nem kapják meg a tehetségük kibontakozásához szükséges segítséget, de nem kapnak elég támogatást a lemaradók, a leggyengébbek sem ahhoz, hogy megkapaszkodjanak és esélyük legyen valamiféle továbbtanuláshoz. (Ne feledjük: a szakmunkástanulóknak nagyjából 20%-a nem marad meg a hároméves képzés rendszerében!) Nyilvánvaló – sajnos –, hogy az oktatás nem elég hatékony. Hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni, javítani? Az oktatás hatékonyságának emeléséhez kétségkívül rendelkezésünkre állnak még megfelelően ki nem használt didaktikai-metodikai eszközök, eljárások. A differenciált oktatás, óravezetés, az órán folyó tanulási tevékenység és a házi feladatok differenciálása – sokféle taneszköz „bevetése", csoportfoglalkoztatás stb. – sokat segíthetnének azonban, hogy az említett szélsőséges polarizáció csökkenjen. Véleményem szerint azonban a didaktikai, metodikai eszközök e cél eléréséhez szükségesek, de nem elegendők. A tanulók tanulási tevékenységének eredménytelensége nem – vagy nem elsősorban – intellektuális adottságaikon, képességeiken múlik. Az elmaradás okait mindenekelőtt a családi szocializáció – értékrend, életmód, kapcsolatok, motiváció – elégtelenségében kell keresnünk. A gyerek, amikor az óvodába, majd az iskolába kerül, már sok mindent „nem tud", amit kimondva-kimondatlanul elvárunk tőle. Így, amit az iskolában hall vagy tesz – cselekednie kell – másképpen vagy egyáltalán nem épül be fejlődő személyiségébe úgy, mint ahogyan azt feltételezzük. Ennek következtében egyre „kevesebbet

tud", és most már nemcsak tanulmányaiban marad le, hanem a – hagyományosan és úgy tűnik ma is szükségszerűen – a tanulmányi eredmények értékelésére *egyoldalúan* beállított iskolai *értékrend* az osztály peremére szorítja… (Miközben az ilyen tanulókkal való vesződés rengeteg időt mégiscsak elvesz a „jobbakkal" való foglalkozástól, azaz minden szándék ellenére: lefelé nivellál! (Az az álláspontom, hogy ha az iskola gazdagítaná tevékenységrendszerét, és a különböző tevékenységekben elért teljesítmények, eredmények szintén „tárgyai" volnának a tanulók értékelésének, akkor a tanulmányaikban elmaradt gyerekek is elérhetnének kisebb-nagyobb sikereket, például a fizikai munkában, a közösségi szervezésben, a sportban, a művészeti „alkotásban" stb. Ha ezáltal az elmaradt, tanulmányaikban gyengén teljesítő tanulók is részesülhetnének kisebb-nagyobb elismerésben, ez szociálisan „behozná" őket a peremhelyzetből; így talán már nem azt éreznék, hogy „úgyis mindegy", hanem fogékonyabbá válnának az iskolai követelmények iránt, felébredne intellektuális érdeklődésük is.

A tanuláshoz a *motivációt* tehát nem az újra és újra „beszerzett" rossz osztályzatok – érdemjegyek – hozhatják meg csupán (talán ezek a legkevésbé). Sokkal inkább alkalmas út ehhez a már annyiszor említett sokirányú tevékenység- és viszonyrendszer kiépítése, az ennek megfelelő értékelési eljárások bevezetése az adott körülményeknek megfelelően.

Azaz figyelembe véve a települési viszonyokat, lakáskörülményeket, a családi élet jellemző vonásait, a helyiség morális-kulturális színvonalát, az adott tanulócsoport sajátosságait, életmódját, érdeklődését – az iskola állapotát, felszereltségét, a pedagógusok felkészültségét, lehetőségeit stb. Gondolom, ezek azok a tényezők, amelyeket a *helyi nevelési rendszer* építéséhez számba kell venni.

Ebben az összefüggésben, ennek érvényre juttatásában látom a pedagógiai, társadalmi és politikai jelentőségét a nevelő iskolának, ezek az IGEN indokai.

Persze sokat, nagyon sokat kell realizálásához tenni, változtatni. Csak egy példa: jó lenne, ha *minden szaktanár* az egész gyermeket látná, ismerné – körülményeivel, „múltjával", többirányú produkcióival együtt – nem csak annyit, amennyit az adott tantárgy óráin mutat…

És ha nem ezt az utat járjuk? Ha az iskolák mai helyzetükből úgy akarnak kijutni, hogy egyoldalúan a tantárgyi követelményeiket fokozzák, akkor egyre nőni fog a távolság a gyorsabban haladni tudók és a lemaradók között. Ennek pedig rendkívül súlyos társadalmi-politikai következményei lehetnek; igen, ezt én mondom, a nevelő iskola propagátora, aki – állítólag az oktatás lebecsülését mozdítom elő…

Még a következőket is hozzáteszem az indokokhoz. Gondolatmenetem nem csak elméleti, sok-sok gyakorlati tapasztalat igazolja máris; azokban az iskolákban, ahol szervezett közösségi életet alakítottak ki, ahol rendszeres termelő munkát végeztek, annak következtében nem süllyedt a tanulmányi színvonal, sőt inkább emelkedett!

A nevelés története során sokszor próbálkoztak az iskolarendszerek az intellektuális eredmények fokozására, de kizárólag az intellektuális követelmények növelésével és szigorú értékelésével. Ezek a próbálkozások *tömegméretekben* sohasem sikerültek. Gondolják meg a nevelő iskola koncepciójával szemben fenntartással élők, hogy a mi iskolarendszerünk – lényegénél fogva – a tömegek iskoláiból áll össze. Miért ne próbálkoznánk egy neve-

léstörténetileg is új úton: a tevékenység-értékelési és kapcsolatbázis kiszélesítésével, így az eddigiektől eltérő motiválással?

A *negyedik* kérdés azt veti fel: „Ha a válasz IGEN, melyek a nevelő iskola megvalósításának akadályai (objektív, szubjektív tényezők, hiányosságok)? Ezek azok a bizonyos feltételek, amelyek, ha nincsenek meg, nagyon nehéz az úton járni…

Nagyon röviden kívánok válaszolni. Objektív feltétel az iskolák helyiségeinek elégséges volta, célszerű berendezése, felszereltsége – a zsúfoltság megszűnése –; az irányítás központi és helyi faktorainak következetessége, egyértelműsége, a pedagógusok súlyos megterhelésének lényeges csökkenése. Ez utóbbiak már átvezetnek a szubjektív feltételekhez: a szemléletformáláshoz szükséges – perspektivikus – biztonságérzéshez, az olyan hangvételű nyílt vitához, amely nemcsak elbizonytalanít, hanem meg is erősít; továbbá a pedagógusképzés nagyobb nyitottságához a nevelő iskola törekvése iránt. Biztosan nem soroltam fel minden akadályt, szükséges feltételt, de magam ezeket tartom a legfontosabbnak. A felsorolt tényezők hiánya jelenti ma legfőbb akadályait a nevelő iskola megvalósításának, amelyek közül az objektív tényezők hiánya éppen úgy gátló hatású, mint a szemlélet meg nem értése.

Sokszor úgy érzem, hogy nem tudnám megmondani: melyik csoport okozza a nagyobb kárt utunkon a nevelő iskola felé…

E gondolatokkal szoros kapcsolatban van az *ötödik* kérdés. „Ha a válasz IGEN, milyen központi segítségre volna szüksége az iskolának a minél előbbi realizáláshoz?" Talán nem értenek félre, ha erre azt válaszolom: a legfontosabb az, hogy az *oktatáspolitika* azok mellé az iskolák *mellé álljon,* amelyek haladni kívánnak az úton a nevelő iskola felé, de legalább ne akadályozza őket, ne okozzon bennük bizonytalanságot törekvéseik helyes tendenciája iránt. Igazán nem becsülöm le a tárgyi feltételeket. A gyakorlatban azonban azt is tapasztalom, hogy mostoha körülmények között is folyhat tudatos nevelés, másutt az elsőrendű körülmények sem inspirálnak fantáziadús pedagógiai tevékenységre. Ezért emelem ki a *melléállást*.

Az utolsó, a *hatodik* kérdés ezt tudakolja: „Melyek azok a lépések, amelyeket a nevelő iskola felé vezető úton az iskolák saját erejükből az adott körülmények között vállalhatnak és megtehetnek?" Válaszom: először is fontos, hogy megismerkedjenek a kérdéskör irodalmával, tapasztalatokat szerezzenek olyan iskoláktól, ahol már megtették a kezdő lépéseket. Javasolni szoktam, hogy az iskolákban mérjék fel egészen pontosan: mely tanulórétegek, hogyan élnek, milyen a valóságos tevékenységszerkezetük, azaz hány órát töltenek különféle tevékenységekben – irányítottan és irányítatlanul. Ez lehet az a konkrét alap, amelyre el lehet kezdeni nagy tudatossággal a helyi nevelési rendszer felépítését.

Franyó István

# Kontra György, az abszolút pedagógus

*A beszélgetésre invitáló meghívó biológusnak mondja Kontra Györgyöt. Biológiát tanított, biológiakönyveket írt, de nem volt biológus. Édesapja kívánságára – mivel „jó fiú" volt – beiratkozott 1943-ban a Pázmány Péter Tudományegyetem orvosi fakultására, ahol 1952-ben jelesen végzett. Tanári képesítését mestere, Karácsony Sándor tanácsára filozófia–politikai gazdaságtan szakon 1950-ben szerezte meg.*

Az „abszolút pedagógus"* titulust – ismeretségünk negyven éve, illetve együttműködésünk ötezer órája alapján bizton állíthatom – nem hagyná szó nélkül, bármit is értenek rajta a fogalom megalkotói. Szerinte a pedagógusi lét életforma. A pedagógus együtt él – ha nem is fizikailag – a tanítványaival, azokkal olyan munkaközösséget alkot, melyben a közlékeny tanár és a kíváncsi diák együtt dolgoznak az éppen aktuális probléma (mely lehet a tananyag is) megoldásán. Ha ebből a nézőpontból vizsgáljuk az abszolút pedagógus kifejezést, megállapíthatjuk, hogy ez tautológia. Nem lehet valaki egy kicsit vagy idejének egy részében pedagógus. Végső soron, aki nem a tanítványainak él – hiába van tanári oklevele – az csak tanerőként leadja az óráit a gyerekanyagnak. Kontra György tevékenységét tehát az általa képviselt értékrend szerint kell megítélni, annak alapján mondhatjuk ki, hogy valóban pedagógus volt-e.

Kontra nagyon sok embert – tudóst, művészt, politikust, tanárt – ismert, és őt még többen tartották ismerősüknek. Honnan eredt ez a széles körű ismeretsége és ismertsége? Még nem érettségizett, amikor már rendszeresen látogatta Karácsony Sándor Exodus bibliakörét. Ott találkozott sok, később közismert és neves emberrel.

> Csak néhány név a sok közül: Durkó Mátyás, Fehér Klára, Gellért Sándor, Heltai Miklós, Kalmár László, Kondor Imre, Kovács Ferenc, Lükő Gábor, Mata János, Muraközy Gyula, Oláh Andor, Petrikás Árpád, Péter Rózsa, Szabó Imre, Szele Tibor, Újfalussy József, Varga Domokos, Varga Tamás, Vargha Balázs, Vekerdi László, Vida Mária.

* A huszadik században megközelítőleg fél százra tehető azon kiváló értelmiségiek száma, akik minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben, vagy azokat kiegészítendő. Ebből a beállítódásból következik az „abszolút" pedagógus jelzőjének értelme: ebben a pedagógiai elméletben és gyakorlatban a pedagógia művészete, elmélete és gyakorlata az, amelyben az önálló értelmiségi (tudományos, művészi stb.) tehetség (vagy a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak, ezzel a pedagógiai összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, bizonyos értelemben – hipotézisünk szerint – a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán még össz-művészetté is). (A Kiss Árpád Műhely 2007-es, alakuló összejövetelének hitvallásából)

Többel közülük életük végéig tartotta a kapcsolatot.

Ismerték a sport világából is. Orvos édesapja korán rávette a rendszeres mozgásra, majd a versenyszerű sportolásra. Úszó sprinterként hazai bajnok volt, sőt Peterdi Pállal és Csuvik Oszkárral vegyesváltóban is jelentős sikereket értek el.

> Sportsikereinek köszönhető ismertsége mentette meg egyszer az életét. 1944 őszén az Árpád vonal építéséről igazolványok nélkül hazatérve egy nyilas járőr elfogta, és a kivégzendők közé zárták. Stollár Béla, aki sportújságíróként sokszor jelen volt Kontra versenyein, éppen ott volt szolgálatban, ahová Kontrát bevitték. Megismerte a fiút, és maga vitte ki a Duna-partra az „ítéletet végrehajtani", azaz szabadon engedni. Stollár Béla később a nyilasokkal folytatott tűzpárbajban halt meg.

Legtöbb emberi kapcsolatát munkahelyei révén, illetve munkahelyi tevékenysége során szerezte. Hogy lássuk, milyen sokrétű munkát végzett, érdemes időrendben röviden áttekinteni, hány helyen és miféle minőségben, beosztásban dolgozott.

1943 és 1948 között a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség (MEKDSZ) főtitkára volt. 1945-ben díjtalan gyakornokként az orvosegyetem Élettani Intézetében dolgozott.

> Ebben az időben Szent-Györgyi Alberttel együtt osztották az élelmiszert és szabad idejükben voliballoztak. E kapcsolat révén tett szert Kontra a szovjet városparancsnok aláírásával egy olyan igazolványra, mely minden mozgását lehetővé tette.

Emellett a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ) kulturális osztályán tevékenykedett. 1946-tól a Magyar Egyetemi és Főiskolai Egyesületek Szövetsége (MEFESZ) Medikus Körének alelnöke, majd elnöke. 1948-tól a *Fiatal Magyarország* szerkesztője. 1949-ben a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetben (ONI) a biológia könyvek előadója. A „burzsoá neveléstudomány melegágyát" képező intézet felszámolása után (1950-től) a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) Nevelésügyi Főosztályán biológiai főelőadó. (Ennek az évnek a márciusában született az a párthatározat, melynek nyomán már szeptemberben minden iskolatípus minden évfolyamán új tantervek alapján, új tankönyvek segítségével kezdődött meg az oktatás. Ezek minőségének megítélése most nem feladatunk.) 1951-ben – talán éppen a nagyarányú tanárátképzések és -továbbképzések érdekében – nevezték ki a Fővárosi Pedagógustovábbképző Intézet igazgatóhelyettesévé és a biológia tanszék vezetőjévé.

> Mikor Kontra elmesélte Karácsony Sándornak, hogy minek nevezték ki, mestere megkérdezte, tudja-e, hogy kinek a székébe ültették. Ennek hatására ismerkedett meg a 20. század első felének kiemelkedő tanáregyéniségével, Stolmár Lászlóval és tevékenységével, melyből a későbbiek során igen gyümölcsöző munkakapcsolat lett.

1952-ben a Közoktatási Minisztérium Továbbképzési Főosztályán a Természettudományi Osztály vezetője lett. Ebben az időben rengeteget utazott az országban, nagyon sok iskolába járt, számos biológiatanárral és a biológiatanítást érintő módszertani problémával ismerkedett meg.

> Ebben az évben szólították fel a sikeres, jó tollú, ismert fiatalembert, hogy „döfje le azt a dagadt disznót", azaz tegye (mestere, Karácsony Sándor) életművét végképp tönkre. Mivel erre nem volt hajlandó, Kontrát eltávolították a közoktatásból. Egy 1956. július 24-én kelt személyzeti főelőadói jellemzés dokumentálja az 1953. évi munkahely-változtatás okát is. Nevezetesen azt, hogy a Közoktatásügyi Minisztériumban „Kontra György a továbbképzés területén kiemelkedően jó munkát végzett. Elsősorban a természetrajzi tárgyak keretén belül fejtett ki igen hasznos tevékenységet, de széleskörű természettudományos műveltsége, komoly ideológiai képzettsége, filozófiai ismeretei képessé tették arra, hogy jól irányítsa a többi természettudományi tárgyak továbbképzését is. […]
> Annak ellenére, hogy munkája nagyon hatékony segítséget nyújtott a pedagógus-továbbképzés fejlesztéséhez, múltbeli tisztázatlan politikai tevékenysége (Karácsony Sándorral való kapcsolata) miatt nem tudtuk kellő bizalommal kísérni munkáját. Ezért helyesebbnek láttuk, ha tudományos kutatómunkával foglalkozik, amelyhez megvan a hajlama is, képessége is."[1]

1953-tól a Budapesti Orvostudományi Egyetem, Törő Imre professzor által irányított Szövet- és Fejlődéstani Intézetében tartott biológia előadásokat, vezetett szövettani gyakorlatokat, és részt vett az intézet a gőték szemének regenerációjával kapcsolatos kutatásában. Emellett – másodállásban – a Magyar Tudományos Akadémia Biológiai csoportjának az előadója és több akadémiai főbizottság tagja volt. Titkárként tevékenykedett a Tihanyi Magyar Biológiai Kutatóintézet igazgatótanácsában, és szerkesztette az *Acta Biologica* című idegennyelvű tudományos folyóiratot.

1958-ban visszatérhetett a közoktatásba, újra pedagógiai állást kínáltak neki: a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) biológia tanszékének vezetője lett. 1962-ben a KPTI-t átszervezték, jogutóda az Országos Pedagógiai Intézet lett. Ebben az intézetben is – főiskolai tanári beosztásban – a biológia tanszéket vezette.

> A KPTI az egykori Fasori Gimnázium épületében kapott helyet 1952-ben azzal a feltétellel, hogy mivel az épület az evangélikus egyház tulajdonában maradt és az állam jelképes lakbért fizetett, visszafordíthatatlan építészeti változtatásokat nem végeznek rajta. Amikor Kontrát a biológia tanszék élére kinevezték, még állt és működött a fizika és a kémia emelkedő padsorokból álló előadója, előkészítője és szertára. A biológia előadó helyén viszont telefonközpontot hoztak létre. Az előkészítő volt Kontra munkaszobája, a szertár – melyben a gimnázium szemléltetőanyagának jó része még megvolt – a tanszék munkatársaié.

1973-ban kinevezték az OPI tantárgyakért felelős igazgatóhelyettesévé. Ebben az évben alakult meg az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága, mely az oktatás tartalmi korszerűsítéséhez nyújtott tudományos alapot. A Szentágothai János vezette bizottságban 1989-ig működött aktívan közre. Amikor 1976-ban az OPI főiskolai státusa megszűnt és a kultuszminisztérium hivatalnoki munkáját kiegészítő háttérintézménnyé lett, Kontra nem vállalta tovább a főigazgató-helyettességet, és osztály nélküli osztályvezetőként még két évig volt az intézet alkalmazottja.

1 Kontra Miklós: Kontra György életrajza. In *Kontra György* (szerk. Franyó István), *Mesterek és tanítványok* OFI-OPKM, Bp., 2008, 6–11. Idézet: 9

> Az új, hivatalnoki mentalitású vezetőségnek igen kínos volt, hogy Kontra mint osztályvezető, állandóan jelen volt a vezetői értekezleteken, és bár nem érzékeltette, tekintélyével, tudásával, no meg az OPI korábbi munkájának ismeretével, nyomasztólag hatott rájuk. Ezért az OPI-ban és jogelődjében eltöltött húsz év után felkérték, hogy keressen magának másutt állást, még a státusát is viheti.

1978-ban egykori pártfogoltja, az ELTE TTK Embertani Tanszékének vezetője, Eiben Ottó adott helyet neki, ahol tudományos főmunkatársként a tanszék oktató munkájában vett részt nyugdíjazásáig, 1995-ig.

* * *

Kontra tevékenysége a biológiai ismeretek terjesztése terén leginkább egy mátrixszal volna bemutatható, melyben a csomópontok egymással szorosan összefüggenek, ha időben nem is egyszerre jelentek meg. Most e sűrű hálóból csak azokat a momentumokat emeljük ki, melyek a „tanítványaihoz" való viszonyulását mutatják be. Ezek közül is csupán azokat, melyek – megítélésünk szerint – jelentős hatással voltak és vannak biológiai műveltségünkre.

A *kisgyermekek*hez a szüleiken keresztül szólt. Orvosként és tanárként különösen érzékeny volt a fejlődő gyermekek szomatikus igényeire. A Török Sándor vezette *Család és Iskola* című lapban 35 cikket írt arról, hogy mennyire mások a gyermekek, mint a felnőttek; az egyes korosztályok tagjai egészséges fejlődésükhöz mit igényelnek és mindezt mennyire nem kapják meg, holott sokszor ez nem is a pénz hiányából, hanem tudatlanságból, oda nem figyelésből adódik. Az öröklődés titkainak fejtegetésénél is a pedagógus szól belőle. Az egyes cikkek óvják a felnőtteket attól, hogy a gyermekek minden tulajdonságát örökléstnek tekintsék, és hogy a valóban örökléstekért a gyerekeket tegyék felelőssé. Minden ezzel foglalkozó írásában a genetikai végzet helyett a pedagógiai tevékenységre helyezte a hangsúlyt. Mondanivalóját a magyar szépirodalomból válogatott esetekkel illusztrálta, ezeket egyszerűen, világosan és tudományos hitelességgel tárta olvasói elé.

> Ezek a stílusukban, tartalmukban, mondanivalójukban e műfaj etalonjának számító írások annyira sikeresek voltak, hogy könyv alakban többször is megjelentek.[2] Más lapokban is időnként írt a gyermekek egészséges fejlődéséről, ezek főképp a gyermekek mozgás- és alvásigényének kielégítetlenségéről szóltak.

Az általános iskola *felső tagozatába járók* korosztályával már közvetlenebb kapcsolata volt. Nem csak azért, mert tanította őket – természetesen egészséges életmódra. Rájött arra, hogy a fejlődő gyerekek lélektani sajátosságaira építve miként lehet a természettudományos megismerési módszereket a biológiaoktatásba illeszteni.[3] Ha az elméleti tudnivalókat ilyen jellegű tanulói

2 A *fejlődő gyermek. (A gyermek testi fejlődése.)*. Gondolat Kiadó, Bp., 1963, *Öröklés, alkat, fejlődés*. OPI, Bp.,1970, 176. *A gyermek egészséges fejlődése*. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1974, 222. *Ezerszer ember: gyermek! A gyermek egészséges fejlődése*. Gondolat Kiadó, Bp., 2009, 198.

3 *A biológiatanítás problémái 1950–1960*. Tankönyvkiadó, Bp., 1963, 196.

tevékenységek kísérik, a biológiaórákon bizonyítottan hatékonyabb az oktatás. Így születtek meg azok a munkáltató órák, melyeken új, elméleti ismereteket nem dolgoztak fel a tanulók, de elsajátíthatták és gyakorolhatták az életkoruknak adekvát megismerési módszereket.

> A megfigyelés és a leírás a kisgyermekkorban könnyen, gyorsan és jól elsajátítható módszer. A kölyökkorban a megfigyelt jelenségek, folyamatok összehasonlítása, csoportosítása, rendszerezése hatékony eljárás. A kamaszok a kísérletezésre, az ifjak az evolúciós metodikára fogékonyak.

Sajnos ez a többi természettudományi tantárgyban ugyanígy alkalmazható módszertani fogás csak az általános iskolai biológiatanításban vált – még jelenleg is – a mindennapok gyakorlatává.

Óralátogatásai során gyakran tapasztalta, hogy azok a tanulók, akik hibátlanul fújták a tananyag szövegét, igen kevésszer tudták azt a valósággal párosítani. Szajkók módjára mondták a szavakat anélkül, hogy bármi elképzelésük is lett volna arról, mit beszélnek.[4] Ezen a felemás helyzeten tudott – természetesen munkatársai segítségével – változtatni úgy, hogy Stolmár Lászlóval olyan munkafüzeteket készíttetett, melyekben a feladatok megoldásához a valóságból vagy különféle ábrákból nyert képi információt is fel kellett használni. Számos saját, tanulók körében végzett tevékenysége és a kísérleti munkafüzetek ilyen célú bemérése egyértelműen bizonyította, hogy lehet megfelelően kiválasztott eljárásokkal a tanulók képi és szöveges teljesítményét azonos szintre emelni.

> A munkafüzetekben alapvetően négyféle feladat szerepelt, de sokféle formában. Az egyik rajzkiegészítést kért, tehát a képi információhoz képi teljesítményt kellett nyújtani. A másik az ábrázolt részek nevét kérdezte. Itt tehát a képhez kellett a szót társítani. A harmadik ennek fordítottja, a feladatban kellett vázlatos rajzot készíteni a szóban megadott utasítás alapján. Végül az utolsó, a klasszikus feladat, melyben írásos kérdés írásban várta a választ.

A biológia munkafüzetek segítségével végzett munka hatékonyságán felbuzdulva szinte az összes tantárgyban sorra jelentek meg a munkafüzetek, anélkül, hogy az eredeti didaktikai céljukból valamit is átvettek volna.

Időnként felmerül, hogy a természettudományi tárgyak tananyagát kisebb óraszámban és hatékonyabban lehetne feldolgozni összevontan, integráltan. Így volt ez a hetvenes évek elején is. Kontra nem állt le elméleti vitákat folytatni, hanem kipróbáltatta az általános iskolában, hogy az adott körülmények között milyen mértékben lehet ezt az összevonást a tananyag és a tanulók tudásának sérülése nélkül elvégezni.

> Az adott körülmények akkor azt jelentették, hogy nincs tantervmódosítás, azaz az egyes természettudományi tárgyak éves óraszámán és tananyagán nem lehet változtatni, valamint az adott év végére mindegyiknek a követelményeit teljesíteni kell. Lehet változtatni viszont a tananyag sorrendjén, esetleg bizonyos tananyagrészeknél rövid távú tömbösítés is elvégezhető volt. Az ilyen jellegű tananyag-feldolgozáshoz az kellett, hogy egy tanár tudja a három/négy tárgy (biológia, fizika, földrajz, kémia) anyagát teljesen áttekinteni és az összehangolást óráról órára elvégezni.

4 Képtelen tanulás – életképtelen tudás. *Pedagógiai Szemle*, 1964. 2. 148–151.

A négyéves – rendszeres mérésekkel kísért – vizsgálatból kiderült, hogy bár van némi lehetőség a tananyagok összehangolására, ennek alapján nem érdemes a felsőbb osztályokban az integrációt erőltetni. Ha azonban minden természettudományos tantárgyban ugyanolyan módszerrel dolgozzuk fel a tananyagot, akkor nagyobb eséllyel alakul ki a tanulókban az egységes természettudományos világkép. Ebből annyi maradt meg a későbbiekben, hogy az 5. és a 6. osztályban a Természetismeret című tárgyban egymás mellé rakott, de semmilyen módon össze nem illesztett tananyagblokkok kerültek.

Amikor Kontra intenzíven foglalkozott a *középiskolásokkal*, a legtöbb ember számára a középiskola egyet jelentett a gimnáziummal. Pedig csak az általános iskolát végzettek mintegy negyede folytatta akkoriban a tanulmányait gimnáziumban, a többiek a szakoktatásban kaptak ilyen-olyan képzést. Közismereti biológia is csak a gimnáziumokban volt, eltekintve attól a néhány fajta szakközépiskolától, ahol szakmai alapozóként kellett biológiát oktatni. Így hát Kontra leginkább gimnazistákkal kerülhetett tanár-tanítvány kapcsolatba. Nem sok tankönyvíró mondhatja el magáról, hogy kiadás előtt, saját könyvét, saját maga kritikus fiatalokon kipróbálhatja. Ő igen fontosnak tartotta, hogy ne egy egész ország gyerekei szenvedjenek egy hibákkal terhelt könyvtől; kevés tanulóval, személyes kontrollja alatt igyekezett kéziratából kiiktatni a hibákat, hiányosságokat.

> „– Most pedig elmondom, hogyan zajlik majd ez a kísérlet. Én nem fogok a könyvből tanítani, se az anyagból, egyáltalán nem fogok tanítani, hanem óráról órára feladok egy fejezetet, és a következő órán abból, hogy ki milyen kérdést tesz fel az anyaggal kapcsolatban, látni fogom, milyen alaposan olvasta el. Ha olyat kérdez, ami benne van a könyvben, akkor az elégtelen, ha sikerül rámutatnia valakinek egy hiányzó gondolati láncszemre, kellőképpen ki nem fejtett magyarázatra, netán logikai hibára, az jeles. A sajtóhibák felfedezéséért piros pont jár. A téma: az ember biológiája.
> Tankönyvet így még meg nem tanultak. Hússzor átnéztük, hogy az általunk feltenni kívánt kérdés nincs-e benne mégis valahogyan a szövegben, és hogy valóban hiányzó láncszem után tudakozódunk. Pedig nem volt könnyű anyag. Biológiai képzésünk csúcsa: a növénytan és az állattan után az ember mint biológiai lény megismerése, a tudomány legújabb eredményeinek segítségével. Akkor még a tanárok sem mindnyájan hallottak RNS-ről, DNS-ről, az ember nemét meghatározó és az örökletes tulajdonságokat hordozó kromoszómákról. Mi a külsőleg látható, nagy testrészek felől haladtunk befelé, a belső szervekig, a keringési rendszerekig, egészen a hormonok működéséig.”[5]

A néhány osztályban kipróbált kísérleti tankönyvek és munkafüzetek előállítása rövid idő múlva rendszeres gyakorlattá vált, de manapság, piacgazdasági keretek között az ilyen vizsgálatokra már se idő, se pénz nincs.

Hazánkban először az orvosegyetemi képzésben használtak zártvégű kérdéseket a tanulók tudásának objektív értékelésére. Kontra felismerte, hogy ez a módszer a középiskolákban is jelentősen csökkentheti a tanári szubjektivitást.[6] Amikor az ilyen feladatok megjelentek

5 Szepes Erika: Ignoramus – ignoramibus. In *Kontra György* (szerk. Franyó István), *Mesterek és tanítványok* OFI-OPKM, Bp., 2008, 39–45. Idézet: 39–40.

6 Teljesítményértékelés a biológia tanításában. *A Biológia Tanítása*, 1967. 3. 65–71.

a gimnáziumi biológiatanításban, országos vita alakult ki a módszer vélt előnyeiről és hátrányairól. Hogy segítse a szerteágazó vitában az egymással szembenálló felek közti közös szóhasználatot, rendszerezte a gyakorlatban használható feladattípusokat.[7] Emellett több vizsgálatot kezdeményezett, melyek igazolták, hogy a zártvégű kérdésekkel nemcsak a tanulók lexikális tudása mérhető, hanem kauzális gondolkodása is. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy csak a sztenderdizált feladatlapok alkalmasak egy-egy populáció tudásának diagnosztizálására, és tesztek sorával lehet az egyéni tudást megítélni.

> A sztenderdizált feladatsorok, azaz a tesztek készítéséhez is partnernek tekintette a tanulókat. Saját kezdeti vizsgálatainál először nyíltvégű kérdéseket adott fel, és a tanulók hibás válaszaiból készítette el a zártvégű feladatok disztraktorait. Így tette életszerűbbé a feladatokat.[8]

A kételkedőket néhány év alatt meggyőzték a vizsgálatok eredményei és általánosan elterjedt ez az ellenőrzési forma az egész közoktatásban, sőt a mindennapi élet sok területén is (akár alkalmas az adott helyen ez a módszer, akár nem).

A *felsőfokú oktatással* szinte egész életében kapcsolatban volt. Tanított az orvosegyetemen biológiát, tartott szövettani gyakorlatokat. Igen sok orvos sok évtizeddel később is nagy tisztelettel üdvözölte egykori tanárát, ha éppen találkoztak. Előadó volt egy marxista egyetemen.

> Egykori tanártársa, Jáki László így emlékezik erre az időre: „Soha nem felejtem el a hallgatók érdeklődését, figyelmét, szeretetét. Tudták vagy érezték, hogy itt valami nem szokványost, valami mást hallanak".[9]

Az ELTE Bölcsészettudományi Karán népművelés, könyvtár, valamint pszichológia szakosoknak adott elő korunk természettudományos világképéről és a szomatikus nevelésről. A Természettudományi Karon a szomatikus nevelés és a környezeti nevelés témákban tartott kurzusokat.

Doktoráltatási joga révén több disszertáció témavezetője volt, ezek a dolgozatok többnyire a biológiatanítás különféle problémáihoz kapcsolódtak (nyelvi problémák, természettudományos vizsgálatok, laboratóriumi gyakorlatok, objektív teljesítményértékelés, taneszközfejlesztés stb.). Csak olyan dolgozatokat fogadott el, melyek saját kutatómunkából születtek, és a biológiatanítás hasznára válhattak.

*Tanári továbbképző* segédanyagnak tervezte Kontra *Az emberi test*[10] című könyvet. Benne az ember származásától, testének felépítésén és működésén át az egészséges életmódig

---

7 A tantárgytesztek csoportosítása. In *A neveléstudományi kutatások módszertani kérdései.* (szerk.) Zrinszky László, OPI, Bp., 1972, 96–113

8 A téves visszajelentésen alapuló feleletválasztás biológiából. (In: *Mérés, értékelés, osztályozás,* szerk. Balogh László.) OPI–MPT, Bp. 1970. 161–164. p.

9 Jáki László: A sorozatszerkesztő búcsúja. In *Kontra György* (szerk. Franyó István), *Mesterek és tanítványok.* OFI-OPKM, Bp., 2008, B3.

10 *Az emberi test* 1–2. (szerk.). Bibliotheca Kiadó, Bp., 1958, 1212.

foglalta össze – az egyes szakterületek kiválóbbnál kiválóbb tudósaival együttműködve – mindazt, amit az akkori legmodernebb ismeretekből egy tanárnak legalábbis a tájékozottság szintjén tudni illett. Hogy az egyes fejezetek viszonylag száraz szakanyagát oldja, Török Sándor szépíróval készíttetett minden fejezet elé egy kis kedvcsináló előszót. A könyv a nagyközönség körében is sikeres lett, olyannyira, hogy a többszöri, folyamatosan javított kiadások során mintegy félmillió példány kelt el belőle.

A tanártovábbképzés egy sajátos változatát is létrehozta Kontra. A Magyar Biológiai Társaság keretei között megalakította Frenyó Vilmos növényélettan-professzor elnökletével a Didaktikai Szekciót. E szekció szakülésein a tanárok beszámolhattak egymásnak biológiatanításuk során végzett vizsgálataikról, módszertani újításaikról, saját készítésű szemléltetőeszközeikről, és megvitathatták az elhangzottakat.[11] A szekcióüléseknek az első néhány évben akkora sikere volt, hogy átlagosan kéthetente, 3-4 előadással lehetett ezeket megtartani. Később csak havonta 2-3 beszámoló hangzott el, majd több okból kifolyólag ezek a rendezvények elhaltak. Negyven évig működött azonban a Didaktikai Szekció (később Szakosztály) tanév végi Tantárgypedagógiai Napok[12] rendezvénysorozata, melyre az előre megadott témához csatlakozó előadásokat lehetett bejelenteni. A rendezvényt többnyire az ország egy-egy jelesebb oktatási intézménye látta vendégül. Kontra végig aktívan közreműködött a helyszín kiválasztásában, a téma meghatározásában és a szervezésben.

Végül, de nem utolsó sorban szólni kell az inkább a felnőtteknek szóló, de sokszor korhatárhoz nem köthető ismeretterjesztő munkájáról is. Megszámlálhatatlanul sok előadást tartott a TIT József Attila Szabadegyetemén és egyéb keretek között is.[13] Ismeretterjesztő könyveket írt.[14] De talán legmerészebb vállalkozása a Tudományos Tudakozó Önmagunkról című sorozat, mely egyenes adásban került a tévé képernyőjére.

> „A műsorban, mint »telefonos kisasszony« szerepeltem, aki a betelefonáló nézők kérdéseit felírta és kis cédulákon átadta a műsorban szereplő neves szakembereknek megválaszolás céljára… A műsor a Kádár-korszak »fénykorában« teljesen újszerű volt, mert a nézők közvetlenül betelefonálhattak a műsorba, feltették a kérdést és rögtön választ kaptak rá. Ez lett azután a műsor veszte, mert a tv »illetékesei« állandóan frászban voltak, hogy így, az élő adásban, az ellenőrzés lehetősége nélkül esetleg olyan kérdés is elhangozhat, ami miatt megüthetik a bokájukat.”[15]

11 A módszertani kutatásokról. *A Biológia Tanítása*, 1965. 5. 129–131.

12 A Tantárgypedagógiai Napokról. *A Biológia Tanítása*. 1988. 1. 12–15.

13 A biológiai ismeretterjesztés falun. In *A tudományos ismeretterjesztés falusi kérdései c. konferencia előadásai és hozzászólásainak anyaga*. TIT, Bp., 1964, 84–88.

14 *Kis biológia* (–, Stohl Gábor). Művelt Nép Könyvkiadó, Bp., 1954, 204. *Az ember szervezete*. Művelt Nép Könyvkiadó, Bp., 1954, 172. *Mikroszkóppal az élet nyomában* (Vadász János, –). Bibliotheca Kiadó, Bp., 1957, 139. Biológiai kísérletek a XIX. században. In Zemplén Jolán – Szabadváry Ferenc: *A kísérletezés úttörői a XIX. században*. Gondolat Kiadó, Bp., 1963, 155–224. Az emberi test képekben (–, Köpeczi Bócz István). Gondolat Kiadó, Bp., 1964, 183. *Az élet tudománya* (–, Stohl Gábor). Minerva zsebkönyvek. Minerva, Bp., 1967, 220.

15 Gyenis Gyula: Az öröklődés, az alkat és a testi-szellemi fejlődés egysége. In: *Kontra György* (szerk. Franyó István), *Mesterek és tanítványok*. OFI-OPKM, Bp., 2008, 103–105. Idézet: 103.

Az is új volt ebben a műsorban, hogy a nézők kérdéseire adott „tudós” magyarázatokról az ott ülő gimnazistáktól kérdezték meg, hogy érthető és kielégítő volt-e a válasz. Ilyen pedagógiai viszonyulásra azóta sincs példa.

A tanítványok életkorához nem köthető környezeti nevelés terén is úttörő munkát végzett. Még alig jelentek meg a környezeti problémák hazánkban, amikor Kontra hatására a biológiakönyvek érintették már e témát.[16] Sokáig elnökségi tagja, majd tiszteletbeli elnöke volt a Magyar Környezeti Nevelési Egyesületnek, mely talán a legrégebbi ilyen tevékenységet folytató civil szervezet. Kontra igen tágan értelmezte a környezeti nevelést, mint ezt számos írása vagy cikkrészlete igazolja.[17] Komolyan vette és tanította, hogy nemcsak az emberek közötti mellérendelt kapcsolat fontos, hanem az emberek és a nem emberi környezetük harmóniájának is feltétele a mellérendeltség.

* * *

Korántsem teljes – mint említettem – Kontra pedagógiai viszonyulásainak bemutatása. De talán ennyi is elegendő, hogy az ő mértéke szerint mondhassuk a 20. század második felében a biológiatanítást meghatározó és a közoktatást befolyásoló[18] pedagógusnak.

16 Környezetvédelem. *A Biológia Tanítása*, 1972. 4. 97.

17 Biológia, környezet, fejlődés. *Módszertani Lapok, Biológia*, 1995. 4. 1–10.

18 A tudományok fejlődése és a permanens reform. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 11. 961–979.

Gergely Ferenc

# Ávósok az „indián” ösvényen

*Írásom címéből is kiderül, nem az indián népről, hanem a hazai „indiánozásról” akarok beszámolni, elsősorban azokat a tényeket és összefüggéseket felmutatva, amelyek bizonyos esetekben a kommunista rendszer elleni, döntően ifjúsági szervezkedések szövevényén belül értelmezhetők. Ennek ellenére szükségét érzem annak, hogy röviden összefoglaljam mindazt, amit jelen tudásunk szerint az indián népről és a róla szóló szépirodalomról tudnunk kell.*

## KIK IS AZOK AZ INDIÁNOK?

Az indiánok Amerika őslakói, akik Ázsiából vándoroltak az „új világba”. Elnevezésük (spanyolul: los indianos) Kolumbusz Kristóftól származik, aki a korabeli szokásnak megfelelően, amely szerint minden az Indus folyótól keletre élő népet ezzel a névvel illettek, az Újvilág őslakóit indiánoknak hitte. Ez a gyűjtőfogalomként (1) elterjedt név évszázadokon át lehetővé tette a politikai érdekeknek megfelelő egységes indiánkép kialakítását „a nemes vadembertől a primitív barbáron át a vérszomjas rézbőrűig”.

Az indián nép ősei több hullámban érkeztek és az új viszonyokhoz alkalmazkodva sokszínű kultúrát teremtettek. Zsákmányoló életmódjuk – a kukorica, bab- és tökfélék, burgonya, paprika, paradicsom stb. háziasítása következtében az első évezredben a földműveléssel is kiegészült. Ennek ellenére a törzsek többségének életformájára a halászat, vadászat és a gyűjtögetés volt jellemző. Politikailag jól szervezett államaikat és magas kultúrájukat a gyarmatosítók szétverték, lerombolták, értékeiket elrabolták. (2) Ezzel párhuzamosan folyt, döntően erőszak alkalmazásával a keresztény hitre térítésük, őseik vallásának üldözése. A durva, kegyetlen erőszak hatására a karib-tengeri szigetvilágban és Argentínában az indián lakosság nagy része elpusztult. A maradék jövője is kérdésessé vált. (3)

Eredetük, történelmük, kultúrájuk (művészetük és vallásuk) iránti széles körű politikai, tudományos és irodalmi érdeklődés élénk, az amerikai földrész „fehér ember” általi felfedezése óta. Az európai irodalmak is ettől kezdve foglalkoznak velük, mindig a saját irodalom fejlődése és érdeklődése szerint értelmezve azt. (4) Az indiántörténet az észak-amerikai indiánok és a fehérek harcait, az indián nép hősi pusztulását leíró történet. Az indiántörténet egzotikumával nagy hatást gyakorolt és gyakorol ma is a serdülő ifjúságra. A 20. század fordulóján, de különösen az 1910-es években „tombolt az indiánláz…” (5) Az indianismo irodalmi irányzat a romantika idején, amely az 1840-es években bontakozott ki Brazíliában, s az irodalomban meghonosította az indián alakját. Tetőpontját J. de Alencar műveiben éri

el (1857, 1865, 1974), ahol a „mitizált indián szinte olyan, mint egy középkori kóbor lovag". Magyarországon J. F. Cooper, May Károly (Carl May), Donászy Ferenc, Hosszúlándzsa (Pl. Két kicsi hód c.) és Borvendég (Deszkáss) Sándor („Fehér Szarvas") művei gyakorolták a legnagyobb hatást. (6)

## KAPITALIZMUS=TÁVOLODÁS A TERMÉSZETTŐL

A kapitalizmus térhódítása együtt járt a városok lélekszámának ugrásszerű növekedésével, a vidéki (falusi), természetközeli életforma visszaszorulásával, ami a gyermekek és ifjak erkölcsi, szellemi, fizikai állapotára is hatott, döntően kedvezőtlenül. Az ifjúság, a polgári társadalom és állam jövőjéért aggódók a 19. század második felében megoldást kerestek a veszély elhárítására, a fiatalok és a természet termékeny kapcsolatának javítására, a fiatalok saját, közösségben átélt önállónak ható világának megteremtésére, a lélekben és testben erős, ügyes, bátor, talpraesett, magát minden helyzetben feltaláló, önzetlenül segítőkész személyiség kibontakoztatására legalkalmasabb formát (keretet), eszköz- és módszer-rendszert. Az amerikai, angol, német próbálkozások és Baden Powell erőfeszítésének átütő sikere az irodalomból ismert. (7) Tudjuk, hogy Thomson Seton indián romantikára épülő próbálkozása sem maradt hatástalan a formálódó cserkészetre (boy scout). Magyarországon hamar követőkre talált Bi Pi, és a hazai mozgalom története fő vonásaiban már ismert, noha értelmezésében és értékelésében nem csekély, főként politikai és vallási meghatározottságból adódóan különbségek mutatkoznak. (8) A 20. század fordulójától napjainkig eltelt, immáron több mint száz esztendő alatt, a magyar cserkészet is sok tekintetben változott, befolyásoltan az éles fordulatokban bővelkedő történelem, a korszellem és a neveléstudományok eredményei által. A serdülő- és ifjúkor jellemzői és az ebből fakadó igények viszont alig. A romantika iránti vágy, önmagunk kipróbálása, a közösségi élet tükrében történő megismerése, lehetőségeink határának, ha kell áldozatok árán történő kitapintása, a család felnőtt tagjaihoz fűződő szoros kötelék lazítása, a leválás fájdalmas, de elkerülhetetlen előkészítése, a világhoz fűződő viszony lényegének megragadása ma is jellemzője a felnövekvő nemzedékeknek. Az „indiánosdi", más – pl. cowboy, betyár, huszár, nomád íjász stb. elemekkel keveredve, vagy „tisztán" máig virul, élő eleven valóság. S mintha az 1988/89-es politikai változások nyomán reneszánszát élné, az irodalomban és a gyakorlatban egyaránt. (9)

## NEM MINDEN INDIÁN „INDIÁN"!

Világosan meg kell különböztetnünk, miként ezt az érintettek meg is tették és teszik, a magyarországi „indiánokat" és az „indiánozókat". Előbbiek eredeti forrásokból, tudományos eredmények alapján tájékozódva, minden tekintetben a hiteles formákat használva kezdték el és élik ma is, felnőtt korukban, szabad idejükben az indián – létformát. Az „indiánosdit" játszók viszont, döntően a nagyhatású, indián romantikát közvetítő irodalmi művek (esetünkben e művek egyik alkotójának közvetlen és közvetett útmuta-

tásával is élve) hatására játsszák, egy-két saját készítésű kelléket alkalmazva az „indiánost". (10) A hazai cserkészetben Strilich Pál, a mozgalom egyik kiemelkedő alakja (11) ismerte fel a „fiúk fogékonyságát" az indián romantikára. A szövetség hivatalos lapjában a *Magyar Cserkész*ben ő írta a „Nagy Főnök" leveleit. Az 1925 és 1927 között megjelent öt indiánozásról szóló könyve és az említett levelek késztették a fiatalokat, hogy induljanak el bátran a „nemes vadember" ösvényén, alakítsanak indián őrsöket=törzseket, mutassanak példát a természet ismeretében, tiszteletében, védelmében, így is teljesítve a cserkészet hatodik törvényét. (12) Történetünk néhány fontos szereplője közül (Sztrilich köteteinek megjelenése idején) Baktay Ervin átlépte 20. életévét, Borvendég (Deszkáss) Sándor még csak tizenéves, Wisler József pedig épp, hogy megszületett (1923). Baktay lett az autentikus indián létforma hazai kezdeményezője és vezéralakja, Borvendég, irodalmi hajlama késztetésére az indián kultúra és életforma hitelesnek tűnő, de a szakértők által erősen vitatott terjesztője, az érdeklődő fiatalok tanácsadója, Wisler pedig az 1945 utáni „indiánozás" egyik ágának súlyos börtönbüntetést elszenvedő „főnöke".

A klasszikus indián tárgyú regények, az *Egri csillagok*kal, *A Pál utcai fiúk*kal vetekedve a serdülő fiatalok újra és újra olvasott és lejátszott, rajzolt, vonzalmat és mély megrendülést okozó olvasmánya volt, főként a hangosfilm megjelenéséig. De megjelent az indián – törzsfőnök és egyben sikeres katolikus térítő pap képében – a Regnum Mariánum papi közösség közkedvelt lapjában, a *Zászlónk*ban is, már 1912-ben. (13) Baktay Ervin, a festőnek készülő ifjú a némafilmek hazugnak és sértőnek ítélt indián ábrázolását látva szakított a seriffséggel (14) és kezdett barátaival hitelességre törekvő indián életformát követni, Montana államban élő bátyja hatékony támogatását élvezve. A barátaival megtett első lépéseket indiai meghívása (15) szakítja meg. Társai nem folytatták kezdeményezését.

Míg ő ottani kutatásai és élményei alapján könyvek sorát írja, itthon a Barcsayba járó Borvendég (Deszkáss) Sándor – valószínűleg – VI–VII-es korában, néhány társával megalakítja a „Tizenkettők Szövetségét" más néven a „Magyar Indiánok Egyesületét". Széles körű nemzetközi levelezésbe fognak az indiánok segítése, megmentése érdekében. Ennek kapcsán kerülnek kapcsolatba az „Amerikai Indián Szövetséggel", amely „az egész Észak-Amerikára kiterjedő nagy szervezet" volt. A szövetség vezetése méltányolta 1929 óta tett erőfeszítésüket, Borvendéget főnöki címmel és „Fehér Szarvas" névvel jutalmazták. (16) Időközben Baktay visszatért Indiából, Borvendég pedig megkezdte tanulmányait az Orvostudományi Egyetemen. A 41 éves sikeres orientalista 1931-ben, az 1924-es kezdeményezést felelevenítve, Zebegényben megszervezte az első indián tábort, ahol mindent az eredetiség uralt, s a résztvevők – ekkor női résztvevők nélkül (17) – mélyen átérezve szerepüket, éltek a pillanatnyi szabadság nyújtotta lehetőséggel. A „dunai" indiánok ettől kezdve, minden évben felállították Ti-pi-jüket, elszívták a békepipát, ellejtették az indán táncokat, és szabadidejüket az eredeti indiánok mindennapjait követve töltötték el. Borvendég, 1934-ben, ha rövid ideig is, de kijutott az amerikai indiánokhoz, ahol rajzkészségével segítette induló folyóiratukat. Úgy tűnik, Baktay tudott Borvendég középiskolás-kori munkájáról és ő hívta meg őt, törzséhez". (18)

Az első találkozásról és a „Heverő Bölény" törzsének tábori életéről cikket írt a *Zászlónk*-ban „Indiánok a magyar Dunán" címmel, amelyet 1937. október 15-től 1938. június 15-ig folytatásokban közöltek. (19) Borvendég 1934-től 1938-ig volt az Allgokin törzs tagja. A *Földgömb* című folyóiratban Baktay és Deszkáss egyaránt közöl indián tárgyú írást. (20) Időközben Borvendég két évfolyam látogatása után egy évig jogot hallgatott, majd „anyagi okokból" kénytelen volt abbahagyni egyetemi tanulmányait. Hogy pontosan mikor s miért romlott meg a viszony a két „törzsfőnök" között, nem tudjuk. Visszaemlékezések szerint ennek több oka volt: 1.) Borvendég állította, hogy járt Amerikában és élt az indiánok között. 2.) Ugyancsak ő állította, hogy ereiben indián vér csörgedez. 3.) Borvendég „indiánosdit" képvisel, a valós indián élet mindennapi tevékenységének gyakorlását nem vállalja. (21) Összegezve: „nem igazi indián"! Feltehetően vetélkedtek azért is, hogy az amerikai központ kit ismer el a hazai indiánok első emberének. A feszültség – 1938-ban – szakítással járt.

## AZ „ÖSVÉNYEK" SOKFELÉ ÁGAZTAK

Amikor ez történt, a későbbiek egyik szereplője Lorenz József 13 éves, a 60-as évek üldöztetésének egyik alanya, Kaszanits József pedig éppen megszületik. (22)

A II. világháború kirobbanásának éve, 1939 Deszkás életében is jelentős állomás. Behívják katonának, karpaszományos őrmesterként szolgál és minden erejével az írói alkotómunkára összpontosít. (23) Hivatásos író szeretne lenni. 1940-ben megjelenik első, s talán legsikerültebb könyve, a „Sziklás Hegyek varázslója. Magyar ifjúból indiánfőnök" címen. (24) 1941-ben fia születik, Szegeden. (25) 1941-ben, 1943-ban és 1944-ben újabb kötetei kerülnek a főként fiatalokból regrutálódó olvasóközönségének kezébe. (26) 1943-ban ismét behívják katonának. Az 1944-ben, tehát az ország legnehezebb háborús évében kiadott, „Hét fekete hold. Beszélő regény a magyar ifjúsághoz…" című írása a hazai „indiánok" összefogását, a Magyar Abroncs létrehozását szorgalmazza. (27) Kötetei, cikkei kimutathatóan nagy hatást gyakoroltak a serdülő fiatalokra. Budapesten, Pápán, Kistarcsán, Nyíregyházán, Sopronban, Pécsett, Szegeden és Pesterzsébeten – és számos más településen is – egyének lettek „indiánok", „törzsek" alakulnak, „Indiánokat Segítő Egyesület", „Indián Védő Egyesület" kezdi meg működését. Ebben az évben közölték Baktay egyetlen ifjúsági regényét is „Jancsi nyeregbe száll" címen. Ebben ajánlotta a fiataloknak, hogy az „amerikai indiánok vonzó életformájához hasonlóan a természettel együtt élve" töltsék szabadidejüket. (28)

A katonai események Borvendéget – sokadmagával – Ausztriába sodorják. Amerikai fogságból tér haza. Hadnagyi rangját meghagyva 1946-ban igazolták. (29) A kis „indián palántákat" megtépázta a háború vihara, de az új, reményeket is tápláló nemzetközi és hazai politikai (anyagi és kulturális) viszonyok közepette ismét felemelik fejüket. A cserkészet is munkához látott (indián törzseivel együtt), egyenlőtlen versenyre kelve az életben hagyott, illetve újonnan szervezett demokratikus gyermek- és ifjúsági szervezetekkel, amelyek politikai pártokhoz kapcsolódtak. A MKP, majd 1948-tól az MDP által minden eszközzel támogatott MADISZ és MÚSZ olyan előnnyel vett részt az „ifjúsági egységért" vívott harcban, amelyet a versenytársak, komoly társadalmi támogatottságuk mellett sem tudtak ellensúlyozni.

A szovjet katonai megszállás, az ország súlyos gazdasági helyzete, az egyre durvább belpolitikai harc ellenére a „Heverő Bölény" népe ismét a tábortűz mellett merengett, immáron hölgy indiánokkal gyarapodva. Borvendég új könyvén dolgozott. Tagja lett az Írószövetségnek. Fiatal olvasói levélben kértek tőle tanácsot, mások meghívták cserkészcsapatuk indiánjai közé és tiszteletbeli (parancsnokukká) főnökükké választották. (30) 1946-ban megjelent a „Rézbőrű Messiás" című könyve. Az országszerte, szétszórtan és egymástól függetlenül létező apró „törzsek" jövőjét úgy próbálja biztosítani, hogy tárgyal gróf Teleki Lászlóval, a Magyar Cserkészszövetség külügyi vezetőjével, javasolva: „emeljék be" indiánjait a mozgalom keretei közé. Erre nem került sor. Nyáron megrendezték a budai hegyekben az I. Országos Indián Napot. Tervezték a Nagy Magyar Indián Abroncs létrehozását, tehát az ország valamennyi „indiánjának" összefogását. (31) Az 1923-as születésű Wisler József, Borvendéghez hasonlóan levelezik az Amerikai Indián Szövetség elnökével. Ezen a nyáron veszi át a pécsi 47. sz. Szent László Király cserkészcsapat parancsnokságát Éber Alán ciszterci szerzetes. (32) Nekik lesz meghatározó szerepük a későbbi „katakomba cserkészet" megteremtésében, fenntartásában és kiterjesztésében. De a győri „Darázs" őrs történetének kezdeményei is ide vezethetők vissza. (33)

## GYANÚTLAN GYANÚS INDIÁNOK

A többnyire biztató kezdeteket törte derékba az oktogoni eseményt (34) követő megtorlás, az egyesületek, főleg katolikus ifjúsági egyesületek feloszlatása, vezetőik üldözése, vagyonuk eltulajdonítása. Ennek a kommunista ellencsapásnak lett az áldozata a Magyar Cserkészszövetség is. A belügyi támogatással helyükbe lépő Magyar Cserkészfiúk Szövetsége (MCSFSZ), amelynek hivatalosan megfogalmazott feladata a mozgalom „demokratizálása" volt, nem tudta megnyerni a cserkészetben alakulása óta jelen lévő katolikus vezetőknek és tagoknak azt a részét, akik hajlíthatatlanul ragaszkodtak vallásos meggyőződésükhöz s e tekintetben nem voltak hajlandók engedményeket tenni, még indokolt taktikai megfontolásokból sem. (35) Az 1947-es franciaországi cserkész világtalálkozón résztvevő magyar delegáció tagjainak, a nyugati országok cserkész vezetőivel folytatott hivatalos és félhivatalos, vagy magán megbeszélései nem maradtak ismeretlenek a belügyi szervek előtt, akik – szovjet tanácsadóik parancsai szerint – minden nyugati vonatkozású jelenséget „ellenségesnek" minősítettek és írásba foglalva „jegeltek". (36)

1947/1948, a „fordulat éve", a békeszerződés okozta csalódás, a koncepciós perek, az iskolák államosítása, a katolikus egyház elleni koncentrált roham a „demokratizálódó" MCSFSZ-nek is megálljt parancsolt. 1948 őszén a még működő cserkészcsapatokat választás elé állította a kormányzat: vagy belépnek (beleolvadnak) az úttörőcsapatokba, vagy végérvényesen befejezik törvényes működésüket. (37) A cserkészek zöme ez utóbbit választotta. Szeptember utolsó napján Pusztaszentjakabon megtartották az Országos Indián Napot. Az Abroncs létrehozásának lehetősége megszűnt, a lehangoltság diktálta a vezetők álláspontját: aki tudja, és akarja, egyénileg folytassa az „indiánosdit". Egyetlen adatuk tesz említést arról, hogy a húsz körüli kis „indián törzs" kísérletet tett a MÚSZ-on beüli működésre, de „kiszorultak" belőle. (38)

Az ÁVÓ veszélyesnek minősítette törekvésüket, azt állítva, hogy elvonják a fiatalokat a demokratikus ifjúsági szervezetektől (döntően a MADISZ-tól és az ÚSZ-től), vallásos és nacionalista nevelésben részesítik őket, akadályozzák a marxista-ateista nevelőmunkát, amerikai kapcsolataik révén veszélyeztetik a népi demokratikus államot (ügynökök, kémek stb.), az ifjúsági egység erősítése helyett megosztó szerepet játszanak. Ráadásul: népszerűsítik az amerikai életformát! Tehát: ellenséges elemek. A cserkész, az indián puszta létével „gyengítette, aláásta" – hangoztatták a büntetőperek ítéleteit indokló jogászok – a népi demokratikus társadalmat és állami rendet. Persze nem voltak egyedül: a volt leventék, a KALOT, a KALÁSZ, az Emericana, a KIOE, a KLOSZ, a Mária Kongregáció, a Regnum Marianum, a Gyermekbarát Szövetség, a Cionista Fiatalok, a Sportegyesületekben „megbúvók", és a felnőtt „reakciósok" egész hada (m.kir. honvédtisztek, csendőrök, rendőrök, egykori köztisztviselők, feloszlatott pártok vezetői, valamennyi hitfelekezet papsága, tőkések, földbirtokosok és leszármazottai, „svábok", bundisták, kulákok) mind-mind „cserkész" és „indián" volt – a hatalom képviselői szemében.

## AZ ELSŐ CSAPÁS, NEM AZ UTOLSÓ

A fentiekben jelzett gyanú alapján Wisler Józsefet és Zsátos Kálmánt 1949 januárjában(?) őrizetbe vette a nyomozó hatóság. Mivel Wisler, aki 1941-től volt tagja a cserkészetnek és Borvendég könyvei, majd ismerkedésüket követően személyes tanácsai alapján fogott az indiánosdi szervezéséhez, majd 45 után az újjászervezéséhez és kiépítéséhez, szellemi késztetőjét is kihallgatták Wislerék „Indián Cserkész Szövetség"-ének általuk kialakított elképzelés bizonyítása érdekében. Sajnos az ekkori kihallgatások eredeti jegyzőkönyvei máig nem kerültek elő. Amit tudunk, az a jóval később megtartott bírósági tárgyalás anyagából ismert. Az 1962-ben idézett 49-es jegyzőkönyvi részlet csak a Magyar Indián Abroncs gondolatának megszületéséről szól, és arról, hogy azt a cserkészeten belül gondolta megvalósítani. Ebben Borvendég említést tesz a szövetség egyik vezetőjével folytatott eredménytelen megbeszéléséről is. A műveit felsoroló jegyzőkönyvi részlet tartalma a jelentést készítő rendőr százados szerint a „bűntény elkövetését bizonyítja". (39) Az Allgokin törzs korabeli vezetőjének tanúvallomása azt tartalmazza, hogy Borvendég ebben a helyzetben magáról minden felelősséget elhárított. (40) Tény az, hogy Borvendég egyik, 1962-es vallomásával szemben, ő nemcsak nem került „börtönbe", de még csak nem is internálták, szemben „tanítványával" Wisler Józseffel és Zsátos Kálmánnal, akiket Kistarcsára „száműztek", s mint később elbeszéljük, bíróság elé is állítottak.

Eközben, májusban, levél érkezett az Amerikai Indián Szövetségtől, hogy a magyar „indiánok" ismert képviselőivel (Baktay, Borvendég, Wisler) kapcsolatban álló és őket „testvérként" elismerő és rokonszenvéről biztosító elnök elhunyt. A levél érkezése időpontjának a későbbiek során, az egyik vádponttal kapcsolatban jelentősége lesz. Országszerte: Budapesten, Székesfehérváron, Szombathelyen, Egerben, Szegeden és Mohácson alakultak „indián" csoportok. Pécsett, a Csobánkán hozott határozatok szellemében megindult a „katakomba cserkészet", a cserkészet szellemiségének és módszertaná-

nak dominanciájával. A vezetők, együtt a fiatalokkal, a cserkészetet „indiánosították és időszerűsítették". (41) Borvendég művei, a cserkészetben szerzett gyakorlati tapasztalatok, a fiatalság nevelésében komoly eredményeket felmutató szerzetesek útmutatásai, intelmei, közvetlen irányító munkája – főként a kezdeti időszakban – segített az illegális szervezet felépítésében, a konspiráció fontosságának megértésében és gyakorlati alkalmazásának elsajátításában, a fiatalokat vonzó, tartalmukban a modern kereszténység lényegét ismertető és gyakoroltató program kimunkálásában, az ifjúsági vezetők képzésében, a generációváltások többé-kevésbé zökkenőmentes biztosításában, lebukás esetén az alkalmas magatartás megtanításában. (42)

Az 1944/45 és 1988 közötti politikai perek vizsgálatából tudjuk, hogy a szervezkedés kezdeményezői, majd a rövidebb-hosszabb ideig működő csoportok keresték a másutt szervezkedőket, hivatkoztak rájuk, időnként kapcsolat is jött létre közöttük. Nem volt ez másként az „indiánok" esetében sem. Nincs adatuk arra nézve, hogy Wislerék előzetes letartóztatásának, majd internálásuknak híre eljutott-e például a pécsiekhez vagy a többi csoporthoz. Az viszont érzékelhető, hogy megtorpanás, félelem és visszahúzódás – talán a per és annak a hírközlésben történő terjesztésének hiányában – nem következett be. Pedig ez volt a hatóság első csapása, amelyet a hazai „indiánokra" mért, ezúttal is bevetve a koholt vádak „bizonyítását" szolgálni kívánó jogtipró, embertelen praktikákat. Ez a „pofon" részecskéje volt a reakció, főként a katolikus egyház erejének megtörésére irányuló perek sorozatának, melynek „záró" aktusa az állam és az egyház között kierőszakolt megállapodás, a szerzetesrendek működési engedélyének megvonása, a hitoktatás céltudatos, a népi demokratikus rendszer alkotmányával és törvényeivel is ellentétes akadályozása volt. A hatalom egyik fő belpolitikai célja az ifjúság egészének marxista-ateista nevelése, a valláserkölcsi nevelés lehetőségének minimumra csökkentése. Ez ellen kezdett szívós küzdelmet, sokadmagával az „indiánok" tábora, különösen a valláserkölcsi alapon dolgozó „törzsek".

## NEM LESZÜNK ÁRULÓK!

A pécsiek „Nem leszünk árulók!" fogadalma, ezt a makacs elszántságot juttatta kifejezésre, és az ellenállás útjára lépők döntő többsége hű is maradt ehhez.

A pécsi Nagy Lajos gimnáziumból kirajzottak, de a még középiskolás korúak is az összes helyi sportegyesületet fel tudták használni „fedőszervként", segítőkész sportvezetők közreműködésével. A „Darazsak" sportja a vívás volt. A versenyekre utazás jó alkalom volt a kapcsolatok ápolására, gondolatok cseréjére, kapcsolatépítéssel összefüggő kérdések megbeszélésére, döntésekre. Közülük többen foglalkoztak az ország elhagyásának gondolatával, már a politikai fordulat előszelét érezve. Néhányan meg is tették ezt a sorsdöntő lépést. A többiek, kapcsolatot tartva Pannonhalmával, P. Jámbor Mike tanácsait is figyelembe véve, gyakorlati közreműködését is élvezve végezték munkájukat, a már 1949-ben meglévő „Alkotmányuk" szellemében. (43) A hatóság figyelme különösen a győri Révay Gimnáziumban történtek után irányult a működésükre, és vált folyamatossá szemmel

tartásuk. (44) Egyik irányítójuk P. Éber Alán volt. Győrben Hámori Tamás, Szombathelyen Eiben Ottó, Pécsett Kelecsényi Ákos és Massi Dénes szervezte a „darazsakat". Gedeon Miklós 1949-től volt tagja a szervezkedésnek. A Győr-Sopron Megyei RFK Politikai Nyomozó Osztálya „rá" szervezett egy besúgót/ügynököt, rajta keresztül szerették volna felderíteni az „egész Dunántúlt behálózó" szervezkedést. Miközben ezen fáradoztak, 1951 nyarán Pázmány Dénes átlépte a nyugati határt és a bécsi Pázmáneumban lelt otthonra. Őt követte Halmai Tibor is. Pázmány tudott a „darazsakról", de ő nem volt tagja az „őrsnek". Új otthonukból leveleztek – meggondolatlanul – az itthoni fiatal bencésekkel. Ezekben a levelekben hívták őket Bécsbe, és – az ÁVÓ szerint – a katolikus egyház helyzetére vonatkozó adatokat kértek tőlük. 1952 őszén „Ipper elvtárs hívta fel a győriek (ÁVH) figyelmét arra, hogy a budapesti „Talosztály" (a nemzetközi levélforgalmat ellenőrzők) elfogta Pázmány egyik levelét. Az I/2-b. alosztály azonnal – 1953 januárjában – beszervezte F. Ervint a levelező partnerek és baráti körük figyelésére. Október 10-én a HŐR Márialigetnél elfogta Pázmányt. A „darazsak" körül szimatoló ügynök ekkor tudta meg a gyanútlan Pálfaitól, hogy az „őrs" tagjai egyetemeken tanulnak, a csoportosulás lényegében szétesett, nem működik. Bár az ÁVÓ még 1954 februárjában is gyűjt adatokat a győri (Pálfai–Kustér) és a pesti (Csizmadia Imre Gerő) csoport vélt/valós tagjairól, akiknek zöme 15-17 éves bencés diák volt, de köztük található a pannonhalmi főapát neve is. Az adatgyűjtés 1954. április 3-án azzal zárult, hogy az illetékes rendőri figyelmeztetést javasolt a „darazsaknak", a fiatalkorúak esetében szülő vagy gyám jelenlétében. Gedeon Miklós további életét homlokegyenest ellentétes véleményezések közepette figyelték és próbálták gáncsolni. A róla szóló utolsó ismert ügynöki jelentés 1971-ből származik. A többiekről is készülhettek ilyenek? Vagy csak a Hunyadi János Katonai Középiskolás múlt kísértett esetében?

A pécsieknél Bolváry Pál pálos szerzetes 1952. december 24-i szabadulása és bekapcsolódása a fiatalok „indián" munkájába jelentett kedvező fordulatot, a páter személyes tulajdonságai, igénytelensége, fiatalos lendülete, kitűnő pedagógiai érzéke okán. (45) Aczél László Zsongor megfogalmazásával élve Bolváryt a Gondviselés küldte. Három, eddig külön-külön dolgozó csoportot forrasztott egybe, amely 1953. január 18-tól „Sziklatábor" néven működött, az 1961-es letartóztatási hullámig. (46)

A „Darazsak" 1953 augusztusának vége felé szereztek tudomást arról, hogy a hatóság figyeli őket. Sietve összeültek Pálfy Aurél bencés tanár lakásán, és részletesen megbeszélték, hogy őrizetbevételük esetén a kispapok kiszöktetéséről, a cserkészkedésről, benne a „Darázs"-őrs mibenlétéről, tagjairól és működéséről hallgatni kell, illetve szüneteltetését kell hangsúlyozni. Vallomásaik kedvezőtlen tartalma – hangsúlyozta a megbeszélésen Pálfy – az egész bencés rendet „bajba sodorná". Az összebeszélés idejében történt, mert 1954 februárjában már folytak a kihallgatások. (47) Március 8-án 164 személyről, köztük Borvendég (Deszkáss) Sándorról kért a nyomozó hatóság jellemzést az illetékes Rendőrkapitányságoktól. Borvendég az ötvenes évek első felében különféle helyeken, más-más munkakörben dolgozott. (48) (1954. augusztus elején a miniszteri utasítás tisztogatást rendelt el. Az óvodák könyvtáraiból minden „reakciós" könyvet el kellett távolítani, köztük

a Grimm-meséket és May Károly írásait.) Nincs adatunk arról, hogy a „Darazsak" ügyében kihallgatták-e vagy sem. Ha mégis, úgy annak ezúttal sem volt jogi következménye.

Nem így Wisler esetében. Őt 1953. szeptember 14-én a Budapesti Megyei Bíróság a népköztársaság megdöntésére irányuló szervezkedés tevékeny részeseként, valamint „külföldi szervezet (USA Indián Szövetség GF.) megbízottja részére adatgyűjtés megkísérlőjeként" 5 év és 6 hónapi börtönbüntetésre, 5 évig a közügyektől való eltiltásra, valamint 3000 forint értékű vagyonelkobzásra ítélte. A tárgyalás során Wisler védője javasolta a bíróságnak Borvendég (Deszkáss) Sándor tanúként történő meghallgatását, ám a bíróság azt szükségtelennek ítélte. Wisler társát, Zsátos Kálmánt 1953. szeptember 5-én „ítélet nélkül" engedték el Kistarcsáról. (49)

Kaposvárott viszont egy új csoport bontogatta szárnyait. Kaszanits József (50), akit a nyomozók „csapongó gondolkodású, szertelen, állandóan idegizgalomban élő" emberként jellemeztek, már a teológián a fiatalokkal való foglalkozás lehetőségein töprengett. Ebben volt segítségére Borvendég, könyveivel, levélváltásaival, személyes tanácsaival. Nagyvonalakban ez volt a helyzet az „indián fronton", amikor beköszöntött egy rendkívüli eseményekben bővelkedő esztendő, 1956.

## '56-BAN AZ „INDIÁNOK" IS KIÁSTÁK A CSATABÁRDOT

Jeges ár, gyermekbénulási járvány, politikai foglyok ügyeinek felülvizsgálata, Petőfi Kör vitái: és már bontják is zászlójukat a szegedi egyetemisták, hogy kezdeményezésükre, valamint a hatalom pimasz és esztelen reagálására meginduljon az áradat, a rendszer megújításának, vagy az 1945 és 47 közötti polgári demokrácia újraélesztésének, jelentéktelen körben pedig a 45 előtti állapotoknak valamiféle korszerűsített változata helyreállításának reményével. Ezeknek a fényes-véres (október 23. és november 4. között) ‚ekszázisban átélt napoknak – az „indiánok" is részesei, nem tudni hányan cselekvő részesei voltak, olykor fegyverrel a kézben. A nemzeti függetlenség és az emberi szabadság visszaszerzésének vágyán túl, mindenki, egyénenként és csoportonként saját kívánságának, szükségleteinek kielégítését is remélte, várta ezeknek a harcoknak eredményeként. A cserkészek mozgalmuk újraindítását, az „indiánok" romantikus játékuknak, életformájuknak szabad élvezetét, az „indiánosított" katolikus fiatalok a betiltott szervezeteik törvényes működésének biztosítását, az új mozgalmak elfogadtatását, a társadalom adott csoportja támogatásának zavartalan hasznosítását, eltulajdonított vagyonuk visszaadását, vagy értéküknek megfelelő kártalanítást várták. Többen remélték, végre feljuthatnak választott egyetemükre, főiskolájukra, végzettségüknek megfelelő állást kaphatnak, előbbre rukkolhatnak az intézményi-vállalati ranglétrán, kijuthatnak külföldre, veszély nélkül levelezhetnek más országokban élő rokonaikkal, ismerőseikkel stb. A koncepciós perek elítéltjei pedig szabadságuk visszanyerésében, jogi-politikai-anyagi rehabilitációjukban bíztak. Borvendég (Deszkáss) Sándort munkahelyén (51) beválasztották a munkástanácsba, gyűjtést szervezett – eredményesen – az éhező budapesti íróknak, egy adat szerint cserkészjelvénnyel dekorálva jelent meg

a Cserkészszövetség újraindítását célzó megbeszélésen, és reménykedett abban, hogy írói pályája elől elhárulnak az általa vélt politikai akadályok. Az újrakezdés, minden téren, így a cserkészek körében is jelentős nézetkülönbségek ütköztetésével történt, melyekben nem nehéz felismerni a mozgalom születése, de különösen a 30-as évek óta erőteljesen érzékelhető irányzatbeli eltéréseket. (52)

Mindezeknek a vágyaknak, kezdeményezéseknek, reményeknek drasztikusan vetett véget a szovjet katonai invázió, mely a nyugati nagyhatalmak, elsősorban az Egyesült Államok éppen regnáló elnöke és közvetlen tanácsadóinak közönye miatt következhetett be. Nem tudjuk, hogy 1956. november 4-ét követően hány „indián" hagyta el az országot, hányan áldozták életüket a szabadságért, vagy álltak át a győztesek oldalára. (53) Arról sincs tudomásunk – csak gyanítjuk –, hogy Wisler átmenetileg hazatérhetett és csak az '57 első heteiben vitték vissza az internáló táborba. Azt viszont igen, hogy Borvendéget munkahelyéről elbocsájtották, de 56-os tetteiért nem került bíróság elé. (54) A pécsiek sem úszták meg „szárazon" Aczél László művéből hiteles és részletes leírást kapunk az ÁVÓ vizsgálati eljárásáról és a bíróság „igazságszolgáltatásának" miként jéről. (55)

A kialakult helyzetben, a kádárista konszolidáció példátlan megtorlás körülményei között Borvendég, aki ekkorra már túllépte a negyvenedik életévét, kísérletet tett egzisztenciális és politikai helyzetének megszilárdítására. Egy néprajzi jellegű folyóirat tervéhez kért Ortutay Gyulától támogatást, amely valamennyi elnyomott nép életének alakulásáról adott volna tájékoztatást olvasóinak. Próbálkozása kudarcba fulladt. 1957 végén nem sikerült kibékülnie Baktayval, aki ilyen tárgyú levelére még csak nem is válaszolt. Ő már 1955 óta elsősorban a Hopp Ferenc Keletázsiai Múzeum ügyeivel foglalkozott. Az 1931-ben alakított indián „törzsét", amely változatlanul a Kőgesztesi apró szigeten állította fel Ti Pi-jeit más vezette, olyasvalaki, aki a legcsekélyebb rokonszenvet sem mutatta Borvendég iránt. Mindezek ellenére a legtanulságosabb és egyben a politikai rendszer működése kiszámíthatatlanságának egyik ékes bizonysága a Wisler-ügy végkifejlete. Ügyében ugyanis a Legfelsőbb Bíróság 1957. május 21-én megtartott nyilvános ülésén az a határozat született, hogy az őt sújtó ítélet törvénysértő, ezért az első fokú bíróságnak újra kell tárgyalnia. A terhelt – olvasható a határozatban – „a cserkész szövetség felbomlása (sic! GF.) után más személyekkel együtt továbbra is fenntartotta a szervezetet, de illegálisan. E szervezet célja az amerikai életforma népszerűsítése, a demokratikus ifjúsági szervezetek tevékenységével szemben bomlasztó hatás kiváltása volt. Ezen kívül [...] az indián cserkész szövetség két tagját arra hívta fel, hogy a szombathelyi határőrség (HŐR) létszámát és elhelyezését állapítsa meg és azt vele közöljék". A Budapesti Megyei Bíróság – szólt a határozat szövege – „az ügyet nem kellően derítette fel". Tisztázniuk kellett volna a szervezet célját, működését, szervezeti felépítését, Wisler tevékenységét és azt, hogy a szervezetnek voltak-e más tagjai, ha igen „azokkal szemben történt-e bűnvádi felelősségre vonás". Az I. fokú bíróság csak Wisler vallomására alapította ítéletét, egyéb bizonyítást „nem vett fel". Az általa megbízottakat sem idézte be, hallgatta meg. (56) Iratellenes, hogy Wisler „tárgyalási vallomása lényegében megegyezik a nyomozati vallomással", ti. Wisler a tárgyaláson lényeges körülményekre vonatkozóan módosította a nyomozati vallomását, másrészt azokra őt a bíróság meg nem

hallgatta." A tényállás tehát nem volt megalapozva, az „ügy elbírálásra alkalmatlan volt". (57) A „szervezkedés és hűtlenség" vádjával elítélt Wisler-ügyet újra kellett tárgyalni. Erre 1957. augusztus 6-án került sor. A Budapesti Megyei Bíróság ezúttal minden vádpontot alaptalannak minősített és „bizonyítottság hiányában" Wislert felmentette. (58) Sorsának további alakulását nem ismerjük.

## PRÓBÁLKOZÁSOK: SIKEREK, KUDARCOK

Borvendég – 56-os szereplése ellenére – a pártállam egyetlen gyermekszervezetének az Úttörő Szövetségnek égisze alatt próbálta a fiatalok hatásosabb nevelésének szolgálatába állítani az „indiánosdit". A szövetség, a KISZ-hez hasonlóan igyekezett, sajtójával is vissza-, illetve magához édesgetni a gyermekeket és fiatalokat. A *Magyar Ifjúság* induló számaiban ezért láthatók a világszerte körülrajongott, vonzó küllemüket mutogató színésznők, a könnyűzene és a sport körülrajongott figurái. Ezeket gyorsan és hatásosan kiparancsolta a pártvezetés. (59) Hasonló meggondolás vezette az MÚSZ vezetésének és a *Tábortűz* című képes magazin szerkesztőségének egy részét. Már a lap induló számának címoldalán is indián kisfiúk láthatók, majd a vadnyugati történetekkel felváltva szerepelnek, képregények sorozatainak szereplőiként. (60) A gyermekmozgalom vezetőinek egy része úgy gondolta, hogy az indián romantikát nemcsak a gyerekek megnyerése, hanem a természet megismerésére, védelmére nevelése terén is hasznosíthatják. Itt találkoztak – ha rövid időre is – a MÚSZ és Borvendég törekvései, ilyen megfontolás alapján lett szerződéses külső munkatársa a magazinnak, a Rádiónál végzett riportersége mellett. A *Tábortűz* 1957/13-as számában jelent meg első írása: „Én, nagy harcosok unokája, Foltos Szarvas üzenem: mindent elmondok a totemekről, szellemekről, táborokról, képírásról, a jelbeszédről, meg amiről csak hallani akartok". És rendszeresen megjelenő írásaival mozgósította a gyerekeket országszerte a „Nagy Erdei Testvériség", a természetvédelem gyakorlására. Riporterként rendszeresen járta az országot, látogatta az úttörőtáborokat, tanácsokkal látta el a természetvédő „indiánokat". A hatóság, összhangban a MÚSZ elnökével, nemkívánatos, céltudatos ellenséges tevékenységnek, tehát azonnal beszüntetendőnek minősítette. Ez ellen a lap szerkesztőségének Borvendég munkájával rokonszenvező része sem tudott mit tenni, így a „Foltos Szarvas" szerzőjét menesztették. 1960-ban már nem jelent meg írása a *Tábortűz*ben, sem Foltos Szarvas, sem saját indián neve alatt. (61) Közben, kaposvári meghívásra előadást tartott az 56-os eseményekről, elismerően. Dolgozott új regényén a „Fekete Hegyek lesújtanak" címűn, amit nem adtak ki, fiát pedig nem vették fel az Orvostudományi Egyetemre. Úgy tűnt vesszőfutásának – ismétlődő alkalmazkodási próbálkozásai ellenére – nincs vége. Pedig még hátra volt a „fekete leves".

Időközben a pécsieknél generációk váltották egymást, a harmadik-negyedik generáció már a „Krisztusi Magyar Ifjúság" mozgalmaként dolgozott, a maga egyedinek tűnő, általuk csupán a Regnumiakhoz hasonlítható szervezettségű, szilárdságú keretben. 1965-től a munka ebben a formában megszűnt, a folytatás egyes plébániákhoz kapcsolódva történt. (62) A vonatkozó irodalomból nem tűnik ki ennek oka.

A Belügyminisztérium Somogy-megyei Rendőrfőkapitányságának III/III-as osztálya 1960 óta „Vadvirág" fedőnéven feldolgozó munkát folytatott Kaszanits József és társai ügyében. Az általa létrehozott „Soson" törzs 1958 óta működik. A „K" ellenőrzés adatai szerint – olvasható az 1962. október 10-én kelt javaslatban – „az országban nagyobb létszámú »indián mozgalom« működik". A kaposvári szervezkedés Borvendég könyveinek hatására indult. Négy tag (63) kihallgatása alapján bizonyítható, hogy Kaszanits hatására a közösségi élet „átlépte a játékosság" határát és vallásos nevelést is folytattak. Politikai elképzeléseik jegyében „vérszerződést" is kötöttek. A csoport szellemi vezetője Kaszanits, a gyakorlati munka irányítója Lőrincz Ferenc volt. Az egykori kispap tehát a háttérből irányított, ezzel is csökkentve az esetleges támadási felületet. Ez a megoldás, tudjuk, országos gyakorlat volt. A tagok beléphettek a KISZ-be, de ott tevékeny szerepet nem vállalhattak. Az MHS is csak arra volt jó – hangsúlyozták a belügyesek –, hogy fegyverhez, lőszerhez jussanak. Ezeket rejtegették. A csoport tevékenységében a politikai tartalom – a KISZ és az úttörők ócsárlása, a szovjetellenesség, 56 szellemének élesztése stb. – Borvendéggel felvett kapcsolat nyomán erősödött meg és 1962-ig hatott.

## A „VADVIRÁG" AKCIÓ. A BM LESZÁMOLÁSRA KÉSZÜL

A meglévő adatok és vallomások alapján 1962. szeptember 27-én hozott határozatot a Somogy-megyei Rendőrfőkapitányság III/1-es alosztálya a nyomozás elrendeléséről. Kaszanits Józsefet a Btk.127. §-ának b. pontja alapján izgatással, a 195. § 2. bekezdése szerint lőfegyverrel való visszaéléssel, a 207. §-ra hivatkozással pedig az „egyesülési joggal való" visszaéléssel gyanúsították. Ennek alapján előzetes letartóztatásba helyezték: szeptember 29-én Kaszanits Józsefet, október 15-én Borvendég (Deszkáss) Sándort és Lőrincz Ferencet, november 2-án Balázs Károlyt, négy napra rá pedig Szabó Gábort. A hatóság kézre kerített: egy könyvelőt, egy sajtóelőadót, egy műszaki rajzolót, egy postaműszerészt és egy rádiótechnikust. Borvendég kivételével valamennyien a 30-as évek elején születtek. A házkutatások során Borvendégék sashalmi lakásán indián tárgyú könyvek, „A Fekete hegyek lesújtanak" c. regényének kézirata, egy Veres Pétertől kapott levél, és a koncepciós ügyek esetében szinte elmaradhatatlan külföldi valuta, 1 drb. Cruzeiro került „horogra". (64) Kaszanitsnál találtak körülbelül 200 levelet, köztük Borvendég által írtat is. A súlyos ítélet javasolásához szükséges fegyverek és lőszerek nem kerültek elő. A Belügyminisztérium átírt a Művelődésügyi Minisztériumnak és a MÚSZ elnökének 1962. december 24-én. Igazolást kértek arról, hogy tudnak-e engedélyezett és bejegyzett „indiánusok" elnevezésű egyesületről. A válasz nemleges volt. A MÚSZ Országos Elnöksége nevében Szabó Ferenc titkár válaszolt. Idézzük: „»az indián törzs« elnevezésű csoportosulás az úttörőmozgalomtól idegen, tevékenységüket nem szerveztük és nem engedélyeztük. Megalakulásuk, munkájuk az Úttörő Szövetség engedélye és hozzájárulása nélkül történt […] az indián törzs vezetőivel és tagjaival semmilyen hivatalos kapcsolatot nem tartottunk, s nem bíztuk meg a törzs tagjait, hogy gyerekek körében, Nagy Erdei Testvériség vagy bármilyen más néven csoportosulásokat szervezzenek, vezessenek. Ilyenek létét károsnak tartjuk". Borvendéget

külső szerződéses munkatársként foglalkoztatták 1960. januárig. „Azóta – hangsúlyozta a MÚSZ hivatalos állásfoglalása – vele mindennemű kapcsolat megszűnt és az Országos Elnökségtől semmilyen megbízást nem kapott, tevékenységét nem ismerjük, nem támogattuk." A hatóság az indián „horogkeresztről" is olyan szakvéleményt várt, ami bizonyítja, hogy az „indián" vezetők, de legalábbis Borvendég és Kasszanits a swastika alkalmazásával 45 előtti náci vonzalmukat akarták burkolt formában évtized múltán is kifejezni. (65) Bodrogi Tibor professzor, a Néprajzi Intézet igazgatója viszont egyértelmű nemleges választ adott. A házkutatások alkalmával megtalált egyetlen forgópisztollyal kapcsolatban pedig a hivatalos fegyverszakértő jelentette ki: használhatatlan, emberi élet kioltására alkalmatlan.

A hatóság – ezt több koncepciós per anyagának tanulmányozásakor tapasztaltuk – előszeretettel készített a nyomozati anyagok alapján vázlatrajzokat az illető szervezkedés kiterjedéséről, a vezetés, a szervezet felépítéséről, feltételezett vagy valós nemzetközi kapcsolataikról. Jelen esetben is készült ilyen „»Indiánok« elnevezésű összeesküvési ügy szervezeti felépítése" címmel. Ennek középpontjában Borvendéget helyezték, a két budapesti törzs, a „Fekete láb" és a „Dakota" szomszédságába. Kelet-Magyarországon látható a „Nárcisz" csoport (leány-törzs) Nyíregyházi székhellyel, Debrecenben a „Belován" törzs, Békéscsabán pedig a „Mohikán". Nyugat-Magyarországon a kaposvári „Shoson" törzs, Székesfehérváron és Fonyódon pedig egy-egy „magányos harcos". A pécsiek és a „Darazsak" még utalásszerűen sem szerepelnek a vázlaton, a vizsgálati anyagban viszont a pécsiek igen. (66) Az indián csoportosulásokat jelző vázlaton név szerint szerepelnek – különböző jellel ellátva – a gyanúsítottak és a letartóztatottak. A vizsgálati anyagban szereplők nevével összevetve ezt a névsort, kiderül, a vázlat hiányos. Fel van rajta tüntetve a vád kimódolása szempontjából jelentőséggel bíró USA (New York), és Csehszlovák kapcsolat. (67) Az öt gyanúsított és a huszonkét tanú vallomásai, az ügynöki (köztük a fogdaügynöki) jelentések, valamint a házkutatások során elkobzott tárgyi bizonyítékok alapján azt állították a vizsgálat vezetői, hogy Borvendég (Deszkáss) Sándor a szervezkedés feje, aki már háború előtt hozzákezdett a hazai „indiánok" országos összefogásához (Magyar Indián Abroncs), ehhez támogatást kapott New York-ból. 1945 után folytatta ezt a munkát, és az ÁVÓ 1949-es figyelmeztetése ellenére továbbra sem hagyott fel vele. Előbb a cserkészetet, majd az Úttörő Szövetséget és a KISZ-t (68) igyekezett „fedőszervként" használni nacionalista, vallásos, szovjetellenes, 56 szellemét éltető gyermek- és ifjúságnevelési elgondolásainak hatékony érvényesítése céljából. Nemcsak tanácsokat adott a hozzá fordulóknak, de országos szervezőmunkát is végzett, szükség esetén – pl. a kaposvári csoport bomlásakor – erélyesen fellépett a munka továbbfolytatása érdekében. Az 1956-os forradalom és szabadságharc idején tevékenyen részt vett annak támogatásában, jogosságát, jelentőségét, folytatásának szükségességét számos megnyilatkozásában hangoztatta. Ezt a szellemiséget igyekezett érvényesíteni valamennyi „indián" csoportosulás, de a „Nagy Erdei Testvériség" kibontakoztatása esetében is. Bár nem mindenki és nem mindenben értett vele egyet, többnyire azonos célok érdekében dolgoztak. A kihallgatások során – Borvendéget tizenkét alkalommal hallgatták ki és öt önvallomást írattak vele, fogdaügynökének hatékony befolyása mellett – ellentmondások, mentegetődzések egyaránt elhangzottak. (69)

A BM Vizsgálati Osztály is érezte, hogy az összegyűjtött adatok nem lesznek elégségesek a vádemelési javaslat előterjesztéséhez. Úgy látták: 1.) „Nem eléggé tisztázott (az) ellenforradalmi cél érdekében kifejtett tevékenység." 2.) „Nem állnak rendelkezésre adatok…másutt volt-e ilyen." 3.) „Pontosan nem tisztázott a lőfegyverrel és lőszerrel való visszaélés." Ehhez a bizonytalansághoz nyilván hozzájárult Borvendég kezdetben határozottan tagadó, majd a célokat illető árnyaltabban fogalmazó védekezése is. Tagadta, hogy politikai céllal, tudatos országos szervezőmunkát végzett volna. Tagadta, hogy 56 megismétlését kívánta és ennek jegyében foglalkozott az „indiánokkal". Hangsúlyozta, hogy az ilyen jelenségek ellen – pl. Kaszanitsék esetében – erélyesen fellépett. (70) Amerikai kapcsolata 1946-ban, az Indián Szövetség halálával megszakadt, a csehszlovák (Laszlo Nagy) együttműködéssel sem értett egyet. Fia is csak a „Tanácstűz" gépelésében vett részt. Ő – hangoztatta vizsgálótisztje előtt – nem szervezkedett a népi demokratikus államrend megdöntésére, hanem becsületes, jellemes, talpraesett, természetszerető, hazájukat szerető fiatalokat akart nevelni a jövő számára. Ezt a jövőt pedig, a politikai rendszer problémáit látva, egy folyamatos, hosszas belső átalakulás eredményeként, polgári demokrácia formájában képzelte el.

Borvendég nem volt egy hős, mártír alkat, csupán egy hányatott életű, számtalan csalódástól meggyötört, fia jövőjéért aggódó javakorabeli férfi. Ráadásul, szorongatott helyzetében, erősen befolyásolható. Ezt a vizsgálója, a fogdaügynök céltudatos irányításával messzemenően ki is használta. (71) Ráhatásuk eredményeként, a kezdetben határozottan tagadó gyanúsított arról vallott, hogy 1960 nyarán, a konszolidáció jeleit tapasztalván a politikai rendszerről addig vallott véleménye – ti. a rendszer életképtelen, foltozással nem lehet megmenteni – gyökeresen megváltozott, s a döntő fordulatot nála az okozta, hogy fiát végre felvették az Orvostudományi Egyetemre, azaz fia ráléphetett arra az útra, amelyről őt a 30-as évek elején családjuk anyagi helyzete leparancsolta. Súlyos hibájaként ismerte el, hogy a rendszer politikai ellenfelei előtt ajtót nyitott és ezzel a mozgalmat végérvényesen kompromittálta. Nem ő kényszerítette Kaszanitsékat a munka folytatására, hanem ő került a pap-könyvelő befolyása alá. Javasolta: adjanak lehetőséget neki, hogy egy hónap alatt megírja új regényét „A Nagy Főnök" címmel, amelyben mindent őszintén megír a történtekről. A kötetet az „Olcsó Könyvtár" sorozatban jelentessék meg, 3 forintért, és a megjelenést az ítéletet követően úgy időzítsék, hogy minden olvasó számára világos legyen, az írás róla szól. (72)

## BM TERVEZ, PÁRTKÖZPONT VÉGEZ

Az összegyűjtött nyomozati anyag alapján a BM illetékeseinek szakvéleménye kedvezőtlen volt. A „különböző körülmények miatt" (73) további operatív feldolgozó munkát nem lehetett folytatni. A BM és az Igüm (Igazságügyminisztérium) gépezete azért tovább „őrölt". Az ifjú Borvendéget, aki ekkor már másodéves hallgatóként lett gyanúsított az év végén „jogkövetkezmények nélkül" szabadlábra helyezték. A nyomozás 1963. január 22-én befejeződött. A vádirat is elkészült február 12-én. Borvendég (Deszkáss) Sándort és társait „összeesküvés

bűntettének előkészületével" vádolta az ügyészség. Az „indiánok" pere viszont elmaradt. A Budapesti Fővárosi Bíróság 1963. május 3-án kelt végzésében, hivatkozva a közkegyelemről szóló 1963.4. számú tvr-re (74) az eljárást megszüntette és erről az érintetteket értesítette. Az „indiánok" visszatérhettek szeretteikhez. Sorsuk további alakulását, adatok hiányában nem tudjuk nyomon követni. (75)

## AZ „INDIÁN" NEM VÉSZ EL, CSAK ÁTALAKUL

Amíg őket szorongatta a BM VIII. Főcsoportfőnöksége, a Bakonyban – 1961-től – egy új történet kezdődött. A dunai és a bakonyi felnőtt „indiánok" máig tartó táborozásait nem annyira politikai célok, mint a „természet lágy ölén" fellelhető általános emberi szabadságvágy, a közösséghez tartozás és természetes létforma igenlése vezérli. A civilizáció soha nem remélt gyorsaságú terjeszkedése, annak minden kóros következményével együtt, irányítja ismét a társadalmak figyelmét a „vissza a természethez" rousseau-i útmutatás számtalan formában történő kipróbálására, gyakorlására, köztük az „indiánosdi"-ra is. (76)

### JEGYZETEK

1.) Magyar Nagylexikon IX. köt. Bp., 1999. 844.

2.) Ld. Így látták. Indián és spanyol krónikák. Bp., 1977.

3.) Magyar Nagylexikon I. h. Az indiánok címszó szerzője a gyarmatosítás hatásáról azt írja: „(ez) erőteljesen érintette az indián népeket." Dr. Kéri András joggal bírálja a címszó tudományos tartalmát, „Indiánok és a tudomány" c. írásában. Ld. http//web.koif.bgf.hu/uplood/menu-contend/doc/20…

4.) Világirodalmi Lexikon V. kötet. Bp., 1977. 53–54.

5.) Uo. 54–55.

6.) Uo.

7.) Ld. Kápolnai József, Bodnár Gábor, Bakay Kornél és Gergely Ferenc műveit.

8.) Az 1988/89 utáni cserkészettel foglalkozó történeti jellegű katolikus irodalom túlzó, egyoldalú, indokolatlan ítéleteket hangoztat a mozgalmon belüli irányzatokkal szemben, élesen elítélve még a változó helyzethez hajlékonyan igazodni próbáló hitsorsosaikat is. Ivasivka Mihály – Arató László: Sziklatábor. A katakombacserkészet története. Visszaemlékezések és dokumentumok. (1945-) 1948 –) Pécs, 1988. A szerzők egyébként jelentős mértékben járultak hozzá az ifjúsági ellenállás bonyolult országos hálózata történetének megismeréséhez. Diera Bernadett: A pécsi „Fekete Hollók", avagy a hitoktatás elméleti és gyakorlati keretei az 1960-as években. In Források, módszerek és útkeresések a történetírásban. (szerk.: Balogh Margit), Bp., 2010. 289–308.

9.) Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum „Tábortűz. Élő képek a magyar cserkészet múltjából" c. kiállításához kapcsolódóan jelentette meg Borvendég (Deszkáss) Sándor: Szikláshegyek varázslója c. kötetét 2005-ben. A művet Nádasi Katalin méltatta, „csodálatos könyv"-nek nevezve. A recenzens minden tekintetben hiteles forrásként használta Borvendég életrajzi elemeket is tartalmazó írását figyelmen kívül hagyva a szerző intelmét: „Sok valóságot és kevés mesét írtam össze ebben a hosszúra nyúlt beszélő levelemben. Nem írhattam csak valóságot, mert életemben több volt a fekete nap, mint a fehér […] Nem vagyok hőse, csak szerény összefűzője ennek a földi epizódnak." (I.m. 255.) Jogi Mirja: „A magyar indiánok" c. mestermunkája (http//www.fi.ut.ee/vob.aw/class=file/actions=preview/id=815290/Mirja) a kérdéskör további tudományos kutatásának alapozását vállalta magára. Két témavezetőjének és Lorencz József visszaemlékezésének, valamint a rendelkezésre álló levéltári anyagok egy része ismeretének alapján írta

meg jó szándékú, ám számos tévedést és értelmezési melléfogást tartalmazó munkáját. Csak példaként említjük, hogy a Tábortűz c. képes magazin a MÚSZ kiadványa volt, nem a cserkészeté, hiszen utóbbit 1948-ban beolvasztották az úttörő mozgalomba. Az elektronikus „irodalom" számos indián–magyar rokonságról szóló eszmefuttatást tartalmaz, Sekel Sijas Andorástól, a Szabad Sólyom Nemzeti Blogon át Simon Péter beszámolójáig. De olvashatunk itt Gregorio Hollosi-ról, a zuni-törzs keresztény hitre térítőjéről, valamint Sajti Honlapján a cserkészet igazi történetéről.

10.) A Sziklás Hegyek varázslója. Magyar ifjúból indiánfőnök. Bp., 1940.; Békepipa. Kézikönyv a nyári indiántábori élethez. Bp., 1941.; A hajnalcsillag főnök. Bp., 1943.; Hét fekete hold. Beszélő regény a magyar ifjúsághoz. Beszélő levél. Speaking leof. Indián újság. A Magyar Abroncs Beszélő levele. Bp., 1944.; Rézbőrű Messiás. Bp., 1946.; A Sziklás Hegyek varázslója. Magyar ifjúból indiánfőnök, Buenos Aires, 1954. U.ez: Bp. 2005. Az irodalomban említettől eltérően, Borvendég kiadott műveinek zöme megtalálható az Országos Széchenyi Könyvtárban. A kéziratban maradt „Vadlovak asszonya", valamint az „És a Fekete Hegyek lesújtanak" c. művének kéziratán nincs feltüntetve a keletkezés időpontja. Az „ők a népem, mind a ketten" c. kézirat belső címoldalán 1975. Kar. (feltehetően karácsony) időpont megjelölés olvasható. A Szilás Hegyek Varázslója, a Hét Fekete Hold és a Vadlovak Asszonya trilógiának készült. Ennek epilógusában olvasható: „Nyitott szemmel álmodott vágyálom adta kezembe a tollat, hogy megírjak egyet, s mást a Vörös Nép Abroncsáról… A keserűségek és örömök hosszú ösvényén életre kelt vágyálmaimról most már mesék nélküli, mesésen igaz történetek következnek." A kéziratokkal kapcsolatos, valamint az életrajz bizonyos vitatott vagy hiányzó adatainak pótlásáért Simon Péter úrnak tartozom köszönettel.

(11.) „ A legjobb magyar cserkész" c. Ő ismerte fel – olvasható a fogorvos-cserkészvezető egész életművét tételesen felsoroló életrajzi összegzésben – a fiúk fogékonyságát az indián romantikára."

12.) Könyvei: A lasszózás (1925), Indiániskola (1926), Indián önvédelem és a Vadászösvényen (1927). A „Harci ösvényen" c. cikksorozata a Magyar Cserkészben jelent meg, önálló kötet nem formálódott belőle. A 6. cserkész törvény értelmében: a cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz és kíméli a növényeket. Az úttörők ezt így módosították 10. törvényükben: az úttörő szereti és védi a természetet.

13.) „Lyuk a mennybolton" c. (ez volt a törzsfőnök indián neve GF.) Zászlónk, 1912. január 15. 154–155. Uo. 1912. február 15. 181–183. „Egy indián magyarországi útinaplója" c. A Chippewe-törzs főnökét Rickert Ernő, a Zászlónk munkatársa kalauzolta. Ld. még Zászlónk 1932. október 15. 38. Di-bi-shkóki-zik-ről, aki ismerte pl. Shvoy püspököt is.

14.) Jogi Mirja I.m.

15.) Magyar Nagylexikon 3. kötet. Bp., 1994, 51–52. Elgondolkoztató, hogy sem az indiánokról, sem az Allgokin-törzs keletkezéséről és életéről nem írt könyvet. Tudomásunk szerint még kéziratos visszaemlékezés sem maradt utána.

16.) Hitelt érdemlő forrásból nem ismerjük az Amerikai Indiánok Szövetségével felvett kapcsolatuk pontos időpontját, sorrendjét. Az viszont tény, hogy mindkettőjük működését elismeréssel fogadták. Borvendég levelezéséből néhány darab szerepel a vizsgálati anyagának „bűnjelei" között.

17.) Lorencz József (Sastoll) visszaemlékezése.

18.) Zászlónk, 1937/38. sz. 43., 83., 114., 148., 175., 207, 243., 268. A sorozat beharangozó sorai kiemelik Baktay Ervint (Heverő Bölény), az Amerikai Indián Szövetség „főnöki rangra emelte és beválasztotta az Indián Nemzeti Tanácsba is. Borvendégről ez utóbbit nem tudjuk.

19.) Az előző jegyzetben szereplő „Indiánok a magyar Dunán" c. sorozat első közleményében szerepel, hogy Baktay hívta meg Borvendéget, aki „lovon" tett eleget a meghívásnak.

20.) A Földgömb c. folyóiratban Baktay és Borvendég egyaránt publikált indián tárgyú, ill. Karl May életművét méltató cikket. Mivel egyik íráshoz sem kapcsolódnak jegyzetek, nem tudjuk milyen szakirodalmat használtak. Ld. 1937. 93–102, 291–302 és 387. oldalakat.

21.) Ennek a kérdésnek mérlegeléséhez csak az egyik fél (Allgokin törzsbéli „indián") vallomása, ill. visszaemlékezése áll rendelkezésünkre. Borvendég Baktayhoz írt, a kapcsolat helyreállítását célzó levele nem maradt ránk.

22.) Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára (ÁBTlt) V-147-492/6. Perjés László tanúkihallgatási jegyzőkönyve. Ezért csak feltételezzük, hogy a kapcsolat kedvezőtlen alakulásában a másik fél (Baktay) sem volt teljesen „ártatlan". Lorenz József 1925-ben született, 1948-ban lett a Heverő Bölény törzsének tagja. 1949-ben táborozott velük először. A törzs kincstárnoka lett (Wampum Keeper), 1989-ben megalapította a Kisorosziban működő „Indián Múzeumot". Lorenz József (Sas Toll) a dunai indiánok történetének kitűnő ismerője. Kaszanits Józsefről zselickisfalui születési helyének megjelölésén kívül – a tanulmányban idézetteken túl – más életrajzi adatot nem találtunk.

23.) Nem tudjuk, hogy orvosi, jogi pálya választását követően, pont a világháborús években, katonai szolgálatot teljesítve, miért fordult ehhez az egzisztenciálisan sem sokat ígérő hivatás felé. Pedig fia 1941-ben történő megszületése ellenkező irányba kellett volna, hogy befolyásolja. A vele közeli kapcsolatban lévő, életéről sokat beszélgető Simon János szerint az egyetemi tanulmányokkal is Amerikába jutását kívánta egyengetni. Ami háború alatti katonai szolgálatát illeti, egy – forrásmegjelölés nélküli – rövid életrajzi összefoglaló szerint a Róbert Károly úti kórházban teljesített szolgálatot zászlósi rendfokozattal a II. világháború egész ideje alatt.

24.) Nem vagyunk esztéták, sem irodalomtörténészek, de átolvasva hozzáférhető műveit, az első kivételével szerény írói vénáról árulkodnak.

25.) Életútjának részletes ismeretének hiányában nem tudjuk megmondani mikor, miért, meddig élt családjával Szegeden.

26.) Mivel nem tudjuk, hogy hányszor hívták be katonai szolgálatra, mettől-meddig és hol állomásozott, milyen fegyvernemnél és beosztásban teljesítette azt, az újabb kötetek keletkezéstörténetét is homály fedi. Terjedelmüket tekintve, és azt, hogy 1962-es kihallhatásakor egy hónap alatt ígért egy újabb kötetet, könnyen és gyorsan alkothatott.

27.) A „Hét fekete hold" c. kötetében szorgalmazta a hazai „indiánok" összefogását, a Nagy Magyar Indián Abroncs (másutt csak Magyar Indián Abroncs= MIA) létrehozását. Üzenetét a magyarság egészére is lehetett értelmezni, mint ahogy később az állambiztonság ezt hajtogatta: az indián nép elnyomását hangoztatva/kárhoztatva Borvendégék a magyar nép szovjet elnyomására utaltak. Baktay ifjúsági regényének nem találjuk visszhangját az 1945 utáni „indiánozók" körében.

28.) Ha igaznak vesszük a Borvendég család tagjainak politikai pártokhoz való tartozását jelző adatokat (Szociáldemokrata Párt, Magyar Dolgozók Pártja, Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség), akkor a változó helyzethez igazodó, ill. az általa befolyásolt állásfoglalásuk szabadságszerető, túlélésre berendezkedő, polgári demokrataként jellemezhető.

29.) Borvendég egyik vallomásában azt állította, hogy diák korában alig egy évig volt cserkész. A hatóság állítása szerint viszont cserkész „vezető" (? GF) is volt. 30.) Ezt a „tényt" abból a valós adatból formálták, amely szerint egy kispesti csapat tagjai tiszteletbeli parancsnokukká választották „Fehér Szarvast".

31.) A hazai indiánok összefogása MIA (Magyar Indián Abroncs) néven – amerikai mintára – az ÁVH ébersége miatt hiúsult meg 1949-ben.

32.) Ivasivka – Arató I.m. 66. Éber Alánt a hatóság együttműködésre kényszerítette. Szabadulási kísérletei alkalmával kegyetlenül bántalmazták.

33.) ÁBLt V- 116809-1. Pázmány Géza és társai. Kuster András 1954. március 13-i vallomása szerint a „Darázs"-őrs vezetője és irányítója Hámori Tamás volt. Ő terjesztette ki az illegális cserkészetet Sopronra, Szombathelyre, Pécsre, Tatabányára. 1948 végén nyugatra távozott. Kleininger Ferenc Sopronban vezetett egy őrsöt. Járt Pannonhalmán is. Jámbor Mikével beszélgetve gondolt a mozgalom kiszélesítésére. A Belügyminisztérium Vizsgálati Főosztálya 1954. február 20-án Baktay Egonról, Hámori Jenőről, Kleininger Ferencről, Gedeon Miklósról, Wacha Imréről, Pallaghy Csabáról és baráti körükről kért részletes környezettanulmányt. Az illegális cserkészmozgalomról 1949-ben készült V-32000/7. sz.

dosszié, amely tartalmazta a vidéki szervezetek vezetőinek névsorát is, s amelyet a Vizsgálati Főosztály munkatársa 1954-ben kiindulópontként tanulmányozott, nem található az ÁBLt-ban. A 2.2.1. Liszt (List) Ervin jelzetű anyagban Szabó Csaba neve szerepel az illegális cserkészet vezetőjeként. Ld. még: Budapest Főváros Levéltára (BFLt) B – I – 002077/1952. Koppány Attila és társai.

34.) Gergely Ferenc: Oktogon 1946. június 17. Szerelmi dráma vagy politikai „machináció"? KAPU, 2008/11-12. 145–153.

35.) Sem a regős cserkészek vezetőit és tagjait, élükön Karácsony Sándorral, Kontra Györggyel, sem a Cserkészfiúk c. lapot, vagy a demokratizálás=túlélés lehetőségében reménykedő katolikus cserkészvezetőket nem lehet kollaboránsnak minősíteni. Ez, a 60-as évek pápai enciklikái és a keresztény teológia mai álláspontja szerint nem fogadható el. (Még az ellenségeinkkel is keresni kell az együttműködés lehetőségeit stb.) Mindez nem zárja ki azt, hogy a Cserkészszövetségben, majd a Cserkészfiúk Szövetségében ne szerepeltek volna olyan vezetők, akik kommunista pártmegbízatás alapján végezték megosztó-bomlasztó munkájukat. Erről írásainkban, más szerzőkkel együtt, többször és egyre határozottabban szóltunk.

36.) A Jamboreen résztvevő magyar delegáció tagjai többször folytattak eszmecserét nyugati országok cserkészvezetőivel, erre figyelmeztették az ÁVÓ-t, a közöttük lévő „beépítettek".

37.) A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az Úttörőmozgalom „egyesülése" 1948-ban c. Összeállította: Trencsényi László. Bp., 2006, 195.

38.) Sajnálatos és egyben jellemző, hogy a Magyar Úttörő Mozgalom történetét teljes egészében és tudományos igénnyel mind a mai napig nem dolgozták fel. Így az „indián törzsek" állítólagos kiszorulásáról, kiszorításáról sem nyilatkozhatunk hiteles forrásra utalva.

39.) ÁBLt V – 148092-IV-1953., BFLt B - I – 2942-1957.

40.) Eddig sem a kihallgatási jegyzőkönyvek, sem pedig az internálásról szóló határozat nem került elő. Így Borvendég akkori vallomásának tartalmáról nem mondhatunk véleményt. ÁBLt Szné. Zárt IX.14. Kimutatás az egyéni koncepciós ügyekről c. anyagban 89 személy szerepel, köztük 40.-ként Wiesler József. Ügyéről a következő szöveg olvasható: „Bírósági eljárás előtt, ma már – az irat kelte 1962. május – meg nem állapítható ideig internálva volt". Ő, „a cserkészmozgalom egyik csapatát illegálisan tovább szervezte..." (Kiem.GF.)

41.) Ivasivka – Arató I.m., Aczél László Zsongor: Parázs a hamu alatt (1947) – 1952-1965. Dokumentumok és visszaemlékezések a pécsi cserkészek katakombaéletéből. A XX. századi katakombacserkészet Pécsett sorozat I. kötete. Bp., 2005, 339.

42.) Ivasivka – Arató: I.m. 78., 104. „Annyi biztos – írják a szerzők –, hogy kitűnő ötlet volt az indiánozásra való áttérés."

43.) 1949 nyarán a „Darazsak" győri csoportja a Balatonra kerékpározott. Badacsonytomajban találkoztak Eiben Ottóval – aki ugyan nem volt cserkész, mégis részt vállalt a munkában. Ő kérte, mutassák meg neki a „Darazsak" Alkotmányát. Ennek szövege mindmáig nem került elő. Egy másik adat szerint itt csak megvitatták annak és a szervezet felépítésének kérdéseit. Ld. ÁBTLt „O" – 14961/157., Uo. „O"-9174.

44.) Néhány győri bencés gimnazista éjjel a pince ablakán át behatolt a Révay Gimnáziumba és ott – egyes vallomások szerint – egy nem kedvelt tanár elleni bosszúból az osztálykönyvekben és a fizikai vagy a kémiai szertár felszerelésében kárt okoztak.

45.) Bolváry személyiségének és a munkába történt bekapcsolódásának kiemelkedő jelentőségéről Ivasivka-Arató és Aczél egyaránt megemlékezik idézett munkájában.

46.) Pécsett, a „Mecsekben – írja Aczél – a Mélyvölgy mellett, annak egyik oldalvölgyében volt a Sziklatábor. Mi neveztük így a Kőfejtő-forrás környékét".

47.) A „Darázs" őrssel kapcsolatos kihallgatásokon tagként szóba került: Hámori Tamás, Pázmány Géza, Konok Tamás, Wacha Imre, Koncos Géza, Hámori Dezső, Karalos Ferenc, Pallaghy Csaba, Baktay Egon, Melegh László, Barlaits Tibor, Czájási József, Tóth László, Balogh Zsigmond, Makkos László,

Illés Ervin, Musitz László. Hiller István, Eiben Ottó, Kleininger Ferenc, Jávor Egon, Pachner Csaba. Életükről, tevékenységükről több ügynök is küldött jelentéseket. Az antropológusnak készülő Eibenről írták (többek között): „Jó megjelenésű, határozott fellépésű, divatosan öltözködő, ami a nyugati formának megfelelő, beképzelt, szellemileg jól képzett személy." Hiller Istvánról: „Kulák család gyermeke... komoly anyagokat fordít le magyarra, amiért nagyobb mennyiségű pénzt szok(sic!) kapni... állandóan templomba jár gyónni és áldozni...vallásos szellemben nevelődik és a klérus befolyása alatt áll".

48.) Borvendég dolgozott a Ganz MÁVAG-ban, a Magasépítő és Szerelőipari KTSZ-nél és az Országos Erdészeti Főigazgatóságon.

49.) BFLt B-I- 2942-1957., Szabóné Kármán Judit: Az esélyteremtő óvodásítás színe és visszája c. http// www.nevtudpbd.pte.hu/files.

50.) ÁBLt V-147-492-1-1962.

51.) BFLt TB-I-9592-1963. 619.dbz., Uo. 621.dbz.

52.) A csekély számú visszaemlékezés, különösen a periratokban itt-ott megemlítettekkel összevetve ellentmondásos képet mutat az újraindulással kapcsolatos elgondolásokról, lépésekről. Ld. pl. Kölley (Köhler) György vizsgálati anyagát. ABTLt O-11625/1. 193-194.p.

53.) 1956. november 4-ét követően az illegális „indián-cserkészet" több vezetője külföldre távozott. Balázs Károly vallomásában Krényi Sándor, Ilkanics Ferenc és Szilágyi Pál nevét említi.

54.) Borvendéget 56-os tevékenysége miatt munkahelyéről 1957. december 23-án fegyelmivel eltávolították.

55.) Aczél László Zsongor többször idézett művének 237–238. oldala.

56.) ÁBLt V- 148092-IV-1953.

57.) Uo.

58.) A Budapesti Megyei Bíróság megállapította, hogy „nem élt vissza az egyesülési szabadsággal". (1938:XVII. tv.6.§-a.)

59.) Gergely Ferenc: A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története (1957–1989). Bp., 2008, 241.

60.) A Magyar Úttörőszövetség képes magazinja, a „Tábortűz" 1957 tavaszán jelentette meg első számát. A kezdeteket a képregények uralják, cowboyokról, indiánokról, űrhajósokról. Jóval később jelennek meg benne Fekete István, Szabó Magda és a klasszikusok közül Mikszáth Kálmán írásai.

61.) Borvendég utolsó cikke a magazin 1959/17-es számában jelent meg, ezzel az árulkodó címmel: „A Nagy Erdei Testvériség elindul hazafelé..." A „hazafelé" indulás a kezdeményezés felszámolását jelentette.

62.) Az 1961-es letartóztatási hullám a „Sziklatábor népét is megriasztotta. Azt hitték nem folytathatják a munkát. Nem így történt. Aczél László Zsongor I.m. 18.

63.) ÁBLt V- 147-492-1-1962.

64.) Uo. 38-39. Itt található a lefoglalt „bűnjelek" jegyzéke. Köztük pl. a „Dzsungel könyve", a „Nahar", öt napló stb. Sajnos Veres Péterrel folytatott levélváltás anyagát, a belügyes szakértő megsemmisítésre javasolta.

65.) BFLt TB- I – 9522-1963. 621. dbz.

66.) Uo. 9220-III-1961. 551.dbz. Havass Géza és társai. A vizsgálók minden esetben firtatták, tudnak-e más illegális csoportokról a gyanúsítottak. Ez a kérdés ezúttal is elhangzott, többször is. Az egyik válaszból kiderült, hogy Surján Miklós Arató Lászlótól tudta meg, hogy Pécsett „nagyarányú" munka folyik „indián formák között".

67.) ÁBLt 3.1.9. V-147492-7.

68.) Ilyen kísérletről a KISZ levéltári és könyvészeti anyagában nem találtam adatot.

69.) Pl. Balázs Károly és Borsányi László vallomásai. Előbbi, munkahelyi pártszervezete által elismert KISZ-titkári munkát végzett.

70.) Ez lehetett az egyre szorultabb helyzetbe hozott Borvendég védekezésének része, vagy az „indiánozás" legalizálásáért tett kísérleteinek egyik megnyilatkozása. Mivel szembesítésekre nem került sor, nem ismerjük a másik fél álláspontját.

71.) A feltételezett szervezkedés minden letartóztatott vezetője mellett dolgozott fogdaügynök, Borvendég és Kaszanits mellett is. „Dörgő Gyula" fedőnevű, büntetését töltő rendőr őrnagy pl. 100 forint jutalmat kapott az „Indián" fn. ügy vizsgálatának „igen eredményes" segítéséért. ÁBLt V-147-492-8-1962.

72.) Ez az ajánlat a várható büntetéstől, annak családjára, elsősorban fia további tanulmányaira gyakorolt hatásától való félelemmel magyarázható.

73.) A további operatív munka leállításának konkrét hátteréről nincs adatunk. Csak feltételezhetjük, hogy az amnesztia előkészítésével függhetett össze, ami viszont a küszöbön álló nyugati tárgyalásokkal magyarázható. Ennek ellenére a BM III/1. osztály még 1962. december 22-én kelt „Szolgálati jegyében" is instruálta Borvendég fogdaügynökét. Így: „Legyen magabiztos és határozott, mert ez a jellem nagy hatással van a célszemélyre. Borvendég ügyét ne nagyítsa fel, a várható ítéletet alacsony mértékben jelölje meg előtte (kb. 1-½ év). Nem szabad őt megijeszteni súlyos ítélet kilátásba helyezésével." Beszélgessen vele kedvenc témáiról: a szerelemről, a férfi és a nő viszonyáról „érzelmi vonatkozásban." Hasonló adatok találhatók a vizsgálati anyagban Kaszanits-ról is. Pl. „Erősen szovjetellenes beállítottságú… Nagy mértékben befolyásolható. Gondolkozása szertelen, csapongó, náci könyveket olvas, az SS-legény típussal szimpatizál, a kaposvári KISZ Ifjú Gárdistáit a „város szennyeinek" titulálja. A jelentést készítő – ez esetben ismeretlen fn.-ügynök – szellemi felkészültségét jelzi, hogy jelentésében „Erdélyi Testvériség Indiánus Szervezet"-ről ír.

74.) BFLt 9522-IV- 1963. 622.dbz. A részletesen előkészített per jelentéktelenebb szereplői mindössze rendőri figyelmeztetésben részesültek.

75.) Borvendég (Deszkáss) Sándor szabadulása után az Erdészeti Közlönyt szerkesztette. Felesége 1969-ben meghalt. Borvendégnek 1974-ben lehetősége nyílt, hogy körutazást tegyen szeretett indiánjai földjén. Élete utolsó éveiben írásain csiszolgatott, reménykedve a kéziratban lévő kötetek megjelenésében. 1988. május 22-én helyezték örök nyugalomra a Rákoskeresztúri temetőben.

76.) Cseh Tamás bakonyi kezdeményezésének motivációiról, az esetleges hatásokról, miután erről sem ő, sem társai eddig érdemben nem nyilatkoztak, emlékezést erről nem adtak ki, semmit sem tudunk. Nehezen tudjuk elképzelni, hogy a nemzetközi indián irodalom, és a hazai kezdeményezők, „gyakorló indiánok" ne érintették volna meg. Élete, művészete, az indián életformával való teljes azonosulása magyarázza, hogy Beremény Géza és Kovács Krisztina „Apacsok" címen darabot írt róla és társairól, amit a Radnóti Színház 2009. március 8-án mutatott be. A darab ismertetője szerint: „A 60-as évek elején Magyarországon voltak olyan fiatalok, akik a diktatúrával szembeni ellenállásnak és tiltakozásnak egy sajátos formáját választották, indián törzset alapítottak…Tiszta törvényekre, egyszerűségre, átlátható és értelmezhető világra vágytak". A darab hölgy szerzőtársa – az ismertetőből tudjuk – egy évig kutatott az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában. Kiderült, hogy közöttük is voltak árulók. (Egyikük, feltételezhetően a Borvendég – Kaszanits-féle csoportosulás jelentősebb tagja volt.) A darabot Jákfalvi Magdolna méltatta a Jelenkor 2009. júniusi számában (646–650). S. P. blogjában „Ipi-apacs" címmel hozza nyilvánosságra véleményét a darab mondanivalójáról. Így: általános iskolában (1964–1968) a napköziben a tanár javaslatára mi is indián törzset alakítottunk. A törzsek együtt tanultak, közöttük tanulmányi verseny folyt. Lehet, hogy mi akkor ellenállók voltunk? Ezen túl beírom az önéletrajzomba." 2010. október 10. Ide kívánkozik, hogy Ballabás László „Varázsdomb" című regényéből (? GF.) a rövid életű Tanácstűz c. lap közölt részletet. Kaszanits József is foglalkozott egy indián tárgyú regény írásának gondolatával. A pécsiek pedig gazdag szamizdat anyagot publikáltak, terjesztettek, a legnehezebb években is.

Géczi János

# *Néhány sajtófotó a cigány tanulókról*

A magyarországi cigány népesség oktatásának kérdéseit a hazai neveléstudományi kutatások – Forray R. Katalin szisztematikus tevékenysége eredményeként is – az 1970-es évektől állították fókuszpontba. A nemzetközileg elismert teljesítmények után az utóbbi években olyan kutatások is jelentkeztek, köztük az ikonológiai-ikonográfiai vizsgálatok, amelyek lényeges új szempontokat ugyan nem vetnek fel a hazai romológiában, de a munkálkodás metodológiai újdonsága és tematizációja érdeklődésre számot tartó adatokkal szolgálhat a szakma számára.

E dolgozat a magyar neveléstudományi szaklapok azon részének vizsgálatán alapul, amelyben sajtófotók szerepelnek. A szocialista nevelésügy központilag szerkesztett négy kiadványa – az *Óvodai Nevelés*, *A Tanító*, a *Köznevelés* és az *Úttörővezető* –, ha nem is rendszeresen, de időszakonként a cigány származású tanulók oktatási-nevelési sajátosságait tematizálja. A problematizáció ritmusa harmonikusan illeszkedik a szocialista nevelésügy gócpontokkal határolható szakaszaihoz (Kelemen 2002; Kelemen 2003), s az oktatáspolitikai átalakulás nyomán 1962 után jelentkezik, majd a reform eredményeként az 1970-es években elmélyül. Munkánk a hatvanas-hetvenes évekbeli szaksajtó dokumentumfelvételeinek vizsgálata nyomán – a felvételek antropológiai tereinek értékelése révén – a cigány származású, tanköteles korban lévő gyermekek vizuális megjelenítését írja le. A beszámoló előzményeihez a saját ikonológiai és a tudásátadás világképi meghatározottságával kapcsolatos kutatásokon túl nagyban hozzájárultak azok a vizsgálatok és publikációk, amelyek az elmúlt évtizedekben megjelenítették a szocialista pedagógia sajátosságait, a gyermekkép alakulását, az antropológiai jellegzetességeket (Kemény 1974; Czeizel 1981; Forray–Hegedűs 1989; Makai–Trencsényi 2000; Várnagy 1981; Bogdán 2011).

E dolgozat arra a kérdésre ad választ, miként is láttatták a cigány tanulókat a szocialista pedagógia azon időszakában, amikor az első sajtófotókat közölték róluk a szaksajtóban. A vizsgálatba – az ikonológiai elemzés módszertanát követve, s a fő képelemek azonosítását biztonságossá téve – csak azokat a felvételeket vontuk be, amelyekhez a cigány tanulók oktatási lehetőségeit ismertető közlemények társultak, így a sajtóképek a publikációk tartalmához illeszkednek.

## AZ ANTROPOLÓGIAI TEREK

A pedagógiai kutatások számára fontossá vált kép feltárásának az utóbbi időszakban standardizálódó metódusához, a kép leírásához hasznosan társíthatóak az evolúciókutatás, az etológiai, a néprajzi, illetve a történettudományi antropológia hellyel-közzel alkalmazott, a test térhasználatának feltárásához kapcsolt módszerei. Felhasználhatóak ezek annak ellenére, hogy az emberi testről, a test által képviselt biológiai, viselkedési, illetve szociológiai sajátosságokról más-más elképzelései és ideái konstruálódtak e tudományoknak. Annyi azonban közös a vélekedésekben, hogy a testet történeti alakzatokként láttatják, amelyek valamilyen eseménysorok folyamatában konstruálódnak meg, legyenek azok történelmi, csoportos vagy pedig egyéni életrajzi szempontsorok szerint elmondhatóak. Evolúciós produkció, történelem, kultúra, szocializáció képviselője az emberi test, amelynek önmagában nincs jelentése, de a test bármelyik szemlélője saját maga összetett meghatározottságai alapján képes olvasni, s a test és a néző kialakuló viszonya révén értelemmel ellátni. A különbözőképpen kiformázódó test végső soron leginkább embercsoportok rituáléinak és kultuszainak terméke (Csányi 2009; Wulf 2007).

A test megjelenésének vizsgálata az ember viszonyrendszereiben létező világát és a környezetét egyidejűleg tárja fel – az ikonológia emiatt fordult a képek leírása során az antropológiai terek megragadásával feltáruló tartalmak felé, s emiatt érdeklődik a képként felfogott test rendezésének és megjelenítésének nyelvi kifejezései iránt (Nagy 2005; Géczi 2008; Sztompka 2009). Az észlelt test struktúrájának és funkciójának rögzítéséhez az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos antropológiai tér leírása, majd pedig azok értelmezése járul hozzá. Az ember elsődleges antropológiai terét a testfelszíne képezi. Az egyszerre kínálja az azonosító számára a biológiai és a társadalmi-szociológiai referenciákat. Az antropológiai, anatómiai sajátosságok, azok megformálása és alakítottsága, s e jellegzetességek hangsúlyozása és elkendőzése, továbbá a testfelületen viselt termékek az emberi csoportok és a saját közösség számára értelmes jelentéssel bírnak, nyilvánuljanak azok meg akár az agykoponya, illetve az arc átalakításában (frizurával, festéssel pl.), a tetoválásban, ékszerek avagy ruházat hordásában, továbbá a testfelület és a környezet összhangját megteremtő testhordozásban. Az ember másodlagos antropológiai terét az emberi testet vagy a testek tömegét magába fogadó kisebb tér képezi. E térben történik a pillanatnyi, jelen idejű cselekvés. A világképi, antropológiai, műveltségképi, nevelési és egyéb szempontokat megjelenítő iskolai terek, az osztályterem, a tornacsarnok, a könyvtár, az ebédlő vagy az iskolaudvar mind ilyen, funkcionálisan szeparálható második antropológiai térnek tekinthetők. A cselekvésre leginkább alkalmat adó terek – amelyekhez hozzátartozik a lakás, a mozgalmi élet helyszínei, a hivatalok, a közterek, a járművek, akár pedig maga a település – a mindennapi tevékenykedés közegét adják, amelyekben meghatározott módon képviselt, s képviselete által jellemzett a test. Természetesen a test által a tér is hozzájut a maga kollektív tartalmához. A harmadlagos antropológiai térnek az a földrajzilag bejárt térség tekintendő, amelyet az emberi egyed az élete során átjárt és használt.

Az antropológiai terekben a cselekvést performáló terek és a test együtt létezik. Az emberi test hiányában nem szokás antropológiai térről beszélni, bárha az embertestet jellemző tárgyak, térségek, emberre utaló források jelzései is bőséges mennyiségű adatot szolgáltathatnak a jellegzetességekről, s a vizuálisan nem érzékelhető használóról.

## AZ ISKOLÁZTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ GYERMEKET BEMUTATÓ KÉP

A szocialista világ iskolaügyét reprezentáló gyermeket a különböző pedagógiai lapok sajtófotói azonosan ábrázolják, legfeljebb abban különböznek, hogy más-más arányt mutatnak a különböző tereket elfoglaló gyermekek képei. Az *Óvodai Nevelés* a portrékat kedveli, *A Tanító* című folyóiratban 1963-tól fogva a sajtófotók között az első és a második antropológiai teret együttesen bemutató dokumentumok száma a legmagasabb. A *Köznevelés* a portrékat és a társas cselekvést hangsúlyozó felvételeket egyként kedveli, de a társas cselekvést ábrázoló képek közül már a felnőtteket (főként az iskola világát fenntartó tanárokat) is felvillantó képek száma a különböző politikai-oktatási határozatok és folyamatok szerint ingadozó. A sok felvételt közlő *Úttörővezető*ben sem látszik másnak a képszerkesztés gyakorlata.

A szocialista korszak hazai pedagógiai szaklapjaiban megjelent sajtófotók gyermekképe részben az európai kultúra folyamatának, részben a szocialista-kommunista (utópisztikus, történelmi) világkép lenyomata. Megjelenik benne a kulturális hasadások legutóbbijának eredményeként létrejött, a katolikus és protestáns sajátosságokat képviselő vallási emberkép nem egy sajátossága, amelyekben azonban közös, hogy a gyermeket a jövő letéteményesének, a tiszta idea megvalósítójának, a kor java értékei továbbvivőjének láttatja, illetve a keresztény antropológiai hagyomány értelmében a gyermeket mint a tiszta értékeket képviselni képes megváltót mutatja be. A szocialista utópia is épít a „gyermek mint a társadalmat megváltó" szerepre. Ennek a gyereknek azonban többnyire a kollektív érdekek képviselete a szerepe, s feladata e szerep munkával és tanulással történő elérése (Kéri 2003;, Szabolcs 2004; Géczi 2006). E szerepkör kialakulására az állam fenntartja az intézményeit és meghatározza, felügyeli a műveltség tartalmát. A gyermeket ábrázoló, önmagukat dokumentumképnek maszkírozó sajtófelvételek sajátosságait többnyire az első és a második antropológiai tér közöse révén jelenítik meg. A harmadik antropológiai tér képviseletére nagyon ritkán vállalkoznak a lapkészítők fényképészei. S amíg az első antropológia terében az antropológiailag és szociológiailag konstruált lény jól képes képviseltetni magát (azaz kulturális összetevőit), a második antropológiai térben a teret létrehozó társadalom s a közös cselekvés uniformizál.

A szocialista ideától áthatott neveléstudomány szaklapjaiban a gyermek első antropológiai tere többnyire mellkép alapján vizsgálható. Ilyenkor a gyermek arcával jellemződik a tanuló. Ritkábban a gyermek teljes teste látható, de a hangsúly ilyenkor a fiatal cselekvésére tevődik. Ugyan ez a konvenció az európai kultúrában a reneszánsz korszakban formálódik meg, 1948-tól a kilencvenes évekig korszaki sajátosságokkal is kiegészül

(Géczi–Darvai 2010). A – látható vagy a képen láthatatlan – iskolai terek valamelyikében elhelyezkedő diák a korszak nevelési gyakorlatának tárgya, illetve résztvevője.

A gyermek a hatvanas évek közepéig ápolt, gondozott, ruházata a saját nemi szerepköre szerint, családjának szociológiai-társadalmi helyzete és az iskolai szerep által alakított. A képi szereplő iskolai tevékenységei közül főként a tanulással jellemződik, ír, olvas, számol, s nevelői utasítások szerint tevékenykedik. A hatvanas évek közepétől, miután a frontális oktatás gyakorlata fellazul és a tanterem téri elrendeződése változásokon esik át, az egyéni és a csoportos tevékenykedtetés változatai kerülnek előtérbe. Az értelmes tekintetű, visszafogottan bár, de igényesen öltöztetett, tanulói szerepkörének megfelelő, tanár által vezényelt társas tevékenység résztvevője sugározza az iskoláztatás örömét. A jövőjére tudatosan felkészülő gyermek egyre többet lesz részese a kollektív – felügyelt és szabályozott – tevékenységnek.

A hatvanas évek végétől a pedagógiai képzeteket tanulóportrékkal reprezentáló sajtófotók mellett az önmegvalósításukat a közösségben kiteljesítő tanulók cselekvéseit ábrázoló – az első és a második antropológiai térben tevékenykedő, a második antropológiai tér által szabályozott első antropológiai térrel rendelkező diákokat mutató – önálló sajtófotók magas száma teremti meg a szaklapok képvilágát.

A sokoldalúan művelt, ügybuzgó, a társadalmi kötelezettségeiket vállaló gyermekek – a társadalom nevelésügye által ugyancsak értékelt értelmi, esztétikai, erkölcsi, politechnikai és testi sajátosságainak – képi megjelenítésében fáradhatatlannak és találékonynak bizonyulnak a sajtó munkatársai. A tanulásra és a munkára nevelődő individuum értékei a közösség számára lényegbevágó változatokban mutatkoznak meg.

## A CIGÁNYOKTATÁS PEDAGÓGIAI PROBLEMATIZÁLÓDÁSA

Mint arról Darvai Tibor egyik előadásában beszámolt, *A Tanító* című, az általános iskola alsó tagozatán oktatók számára készített képes periodikában 1963-ban már tematizálódik a szocialista pedagógiában fontossá váló cigányság képzése (Darvai 2011). 1963-ban egy, 1964-ben ugyancsak egyetlen, majd egy év szünet után, 1966-ban három roma-oktatási közlemény is napvilágot lát. Ez a szám majd 1972-től kezd emelkedni *A Tanító*ban, s a továbbiakban évente 2-7, e kérdéskört is érintő szakcikk jelenik meg, némelykor (1969, 1970, 1972–74, 1976–1978), a problémakört hangsúlyozva, vezércikként. 1971-ig többnyire tanítók adnak számot személyes tapasztalataikról és elköteleződéseikről. Közös vélekedéssé, központi gondolattá érlelődik, hogy a tanköteles cigány származású gyermekek nem ismerik annyira a magyar nyelvet, hogy a kortársaikkal együtt zajló oktatási-nevelési helyzetbe vonhatók lennének. Utóbb az a felismerés vált ki nagy visszhangot, hogy a kisegítő és egyéb, szeparálásra alkalmas iskolák váltak a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek legfőbb befogadó intézményeivé.

1965-ben a *Köznevelés* lapjain „Integráció vagy szegregáció" címmel egy budapesti általános iskolai tanár, Sziklai Imre beszámol a Bécsi úti iskolában az 1962/63-as tanévben általános és kísérleti jelleggel létrejött 1–4. összevont cigányosztály működéséről (Sziklai 1965).

A kísérletre a közelmúltban ismét nemzetközileg is a figyelem középpontjába kerülő megoldatlan európai cigányhelyzet miatt került sor. A csoportot ebben az intézményben azért hozták létre, mert 1962-ig az iskola cigány gyerekei közül egy sem jutott feljebb a 3. osztálynál. A szerző beszámol arról, hogy a Magyarországon élő körülbelül 220 ezer cigány eredményes iskoláztatása várat magára. A beiskolázási körzet cigány gyerekeiről az állítja, hogy seregnyien lemaradtak a testi fejlődésben, kortársaiktól szellemileg is elmaradnak, fogalomkészletük eltér a nem cigányokétól, s a tanulók szülei nem képesek arra, hogy az iskola oktató-nevelő munkáját segítsék. E gyermekek jellemzője az akulturált és soktagú család, ők maguk hiányos és gyatra öltözetűek, 90 százalékuk tetves, s mindez rossz lélektani hatást vált ki mind bennük, mind iskolatársaikban. Mindezekért a cigány gyermekek szocializációját az államnak, főként az oktató-nevelő munkát ellátó iskolának kell ellátnia. A kísérleti osztályban ambiciózus pedagógusokkal végzett munka eredményeként a rossz mutatók azonban sikerrel javíthatóak.

## A CIGÁNY TANULÓ KÉPE

Amíg a szocialista pedagógia közösségi nevelését irányzatosan vállaló úttörőmozgalom és az *Úttörővezető* úgy tűnik, sosem fókuszált a hazai nemzetiségi oktatás részének tekinthető cigányoktatásra, például az 1974-től rendezett „nemzetiségi úttörőfesztivál"-ra sosem kapott meghívást cigány csoport, a hazai képes szaksajtóban a hatvanas évek elejével, ha nem is rendszeresen, de időről időre megjelennek a cigány származású tanulókat érintő sajtóközlemények, ismeretterjesztő cikkek, s ritkábban fényképfelvételek. *A Tanító* 1964-ben közöl két olyan sajtófotót (Szoboszlay 1964, 11. 8-9), amelyen – a képaláírás értelmében – cigány tanuló látható. Azonban egyetlen neveléstudományi szaklap sem lesz, amely az évente megjelenő lapfelület képein olyan mértékben képviseltetné ezt a réteget, amilyen arányban jelen vannak az iskolákban. *A Tanító* fényképei részben azt állítják, hogy iskolai padokban ülnek a roma gyermekek, részben pedig, hogy ők, első antropológiai terük alapján nem különböznek a társaiktól. Ugyanúgy ápoltak, hasonló öltözködésűek, úttörőnyakkendőt és fehér inget hordanak, legfeljebb néhányuk hord melegítőt.

*A Tanító* 1973. évi második számában háromtagú képsorozat lát napvilágot:

1. KÉP: Iskolában zuhanyozó cigány származású gyermekek. A Tanító, 1973. 2.

2. KÉP: Úttörő kislány. A Tanító, 1973. 2.

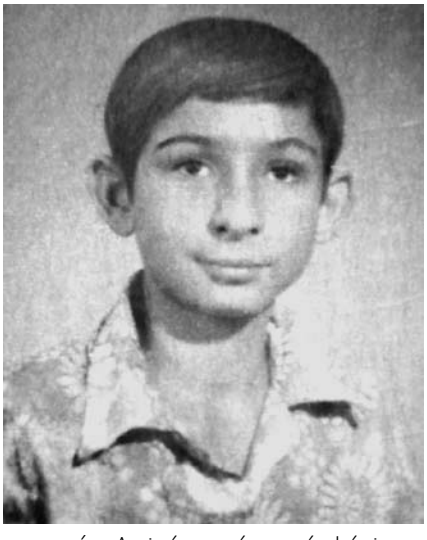
3. KÉP: Iskolai étkeztetés. A Tanító, 1973. 2.

A sorozat képei közül egy az első, kettő az első és a második antropológiai tér bemutatása révén a cigány származású tanulók szocializációjának helyszíneit és elveit jeleníti meg. Az iskola olyan otthon szerepét vállalja, amelyben a jelenlevőknek a szocialista világkép elképzelésének megfelelő közösségi normák elsajátítására nyílik lehetőség. De ezek a felvételek egyebek között azt is képviselik, hogy abban a szegénységben és elhanyagoltságban, ahonnan a tanulók érkeznek, a higiéniás elvek betartására nincs lehetőség, a gyermekek családja kirívóan szegény, az étkezés is gond, továbbá, hogy a szocializáció kizárólag a nemzeti többség normáiba való bevezetődés útján történhet.

Az 1974. 4. számban, ugyancsak *A Tanító*ban megjelenő képek sem tanúsítanak egyebet. Az iskolai tér a gyermekek kreativitását jelző fali táblákkal, a televízióval nemcsak a szorgalmazott pedagógiai elveket, de az információközlés módjával egy jövőképet is felvillant. A fürdőkádban mosakodókat ábrázoló felvétel sem egyéb, mint az iskola egyik hasznának – és normájának – megjelölése és képviselete.

4. KÉP: Képszekvencia. A Tanító, 1974. 4.

Az 1976-os egyik cikkhez (Mátyás Gáborné: *Befogadták, megszerették*. 1. sz. 15–17.) kapcsolt illusztráción a gyermekruházat sajátossága elárulja – a korábbi felvételekkel ellentétben – a tanuló cigány származását, a másik, 1978-as írás (Bujdosó Éva: *Palócföldön*. 2. sz. 2–4.) pedig a tanuló számkivetettségéről és szegénységéről vall. Az arcok nem az iskolásokat eddig bemutató arcok rokonai: a fáradt, komoly tekintetek nem képviselik a gyermekkorban lévő személyek önfeledtségét.



5–6. KÉP: A cigány származás képi megjelentetése az első antropológiai tér révén. A Tanító,. 1976. 1. 15–17. és 1978. 2. sz. 2–4. közleményeinek cikkeinek sajtófotói

1978-ban, a *Köznevelés*ben kap megjelenési lehetőséget Jászai Csaba két felvétele, azon terjedelmes vezércikk mellett, amelyet *„Cigánytanulók az általános iskolában"* címmel Balázs Mihály, az Oktatási Minisztérium pártbizottságának titkára jegyez (BALÁZS 1978). Balázs már 1976-ban is, a *Köznevelés* 43. számában előlegezte e tárgykört.

Az 1978-as tantervi reform eszméi hatják át az írásművet, s az az oktatáspolitikusi aggódás, amelyet a magyarországi háromszázhúszezer fős cigány népesség mintegy hetvenezer általános iskolai korú gyermekének (az általános iskolai korosztályba tartozók 9,2 százaléka) iskolai hajlandósága iránt érez. Hiszen a tanulók többsége nem jut el nemhogy a nyolcadik osztály befejezéséig, de a felső tagozatig sem. Tény, hogy a közoktatási rendszer ebben a tekintetben nem működik eredményesen. Az iskolarendszer csapdájává lett, hogy a lemaradókat különböző okokkal kiszűrik, s ők értelmi fogyatékosokkal foglalkozó kisegítő iskolák neveltjévé válnak.

Ettől az időponttól kezdve a pedagógiai szakmák és képviseletek valamennyi szintje megnyilvánul arról, hogy különböző nevelési modellek segítségével miként integrálható a többségi társadalomba a roma kisebbség gyermekcsapata. Ennek a buzgalomnak lesz majd a következménye, hogy 1978 és 1982 között csupán a *Köznevelés*ben 49 olyan közlemény jelenik meg, amely különböző mélységben ugyan, de tárgyalja vagy éppen csak felemlíti a pedagógiainak, szociálisnak és kulturálisnak egyszerre láttatott kisebbségoktatást.

Bogdán Péter dolgozata az 1978–1982 között e lapban megjelent roma tárgyú anyagokat a tartalomelemzés módszere segítségével csoportosítja, s arra a megállapításra jut, hogy a szalonképtelen nézetek éppúgy napvilágra kerülnek, mint az integrációt, illetve a szegregációt szorgalmazóak néhány változata (Bogdán, 2011). Balázs Mihály akkurátus munkája azt a társadalmi érdeklődést tükrözi, amelyben még valójában eldönthetetlen, milyen álláspontot fog képviselni egy utópisztikus világkép érdekében a többségi társadalom.

7. kép: Babával játszó cigány származású gyermek. Köznevelés, 1978. 34. 22. Jászai Csaba felvétele

8. kép: Ismerkedés a színes ceruzákkal. Az integráció lehetősége az azonosan használt antropológiai térben történő közös cselekvés. Köznevelés, 1978. 34. 22. Jászai Csaba felvétele

## ÖSSZEGZÉS

Együtt vagy külön? – tette fel a kérdést a pedagógiai sajtóban tizenöt év alatt szórványosan közölt cigány származásúak nevelése kapcsán született közlemények után Balázs Mihály, miután sorra vette a hazai cigányság kapcsán a nevelésügyben megfogalmazódó nézeteket. Az neki sem tűnt fel, hogy se az írások száma, se az összes terjedelem, se a hozzájuk kapcsolódó fényképek mennyisége nem reprezentálja számarányuknak megfelelően a hazai cigány származású népességet.

A nagyon kevés dokumentumfotó, amely az iskolázásban részt vevő cigány gyermekeket mutatja, minden esetben iskolai térben készült – a lehetségesnek tartott szocializálódás bizonyítékaként. S amíg kezdetben, az 1960-as években a képek közreadói nem érzékeltették az első antropológiai tér által képviselt etnikai sajátosságokat, utóbb ettől már nem zárkóznak el a lapkészítők. A második antropológiai tér, amely a cselekvések színtere, ugyanazokba az oktatási-nevelési folyamatokba enged bepillantást a cigánygyermek-ábrázolások és a nem cigánygyermek-ábrázolások eseteiben is, bár kezdetben a szegregált, utóbb az integrált oktatást jelenítik meg.

## IRODALOM


Balázs Mihály (1978): Cigánytanulók az általános iskolában. *Köznevelés*, 34. évf. 22. sz. 3–6.

Bogdán Péter (2011): Cigánygyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 71–86.

Czeizel Endre (1981): A cigánygyermekek adottságai és az öröklődés. *Köznevelés*, 37. évf. 3. sz. 9.

Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.

Darvai Tibor (2011): *Cigány gyerekek A Tanító c. neveléstudományi folyóiratban. 1963–1980.* Iskola a társadalmi térben és időben II. 2011. május 17–18. Pécs, PAB székház

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1989): *A cigány kultúra esélyeiről*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 147–168.

Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.

Géczi János – Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában In Géczi János: *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Gondolat, Budapest. 1–221.

Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitika a 19–20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Kelemen Elemér (2003): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században. *Iskolakultúra*, 13. évf. 2. sz. 47-56.

Kemény István (1974): A magyarországi cigánylakosság. *Valóság*, 1974. 1. sz.

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky Béla (szerk., 2003): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Makai Éva – Trencsényi László (2000): A romapedagógia előzményei és jelene. *Iskolakultúra*, 20. évf. 11. sz. 87–92.

Nagy Nóra (2005): *Comenius beszélő képei*. OTDK-dolgozat. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák" a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 14. évf. 3. sz. 27–31.

Sziklai Imre (1965): Integráció vagy szegregáció? *Köznevelés*, 21. évf. nov. 5. 846–848.

Sztompka, Piotr (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Várnagy Elemér (1981): Torzító optika nélkül. *Köznevelés*, 37. évf. 3. sz. 7–8.

Wulf, Christoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

# Interjú

## Beszélgetés Dr. Hász Erzsébettel*

*Az oktatás mely szegmenseiben és milyen módon zajlik művészetterápiás szakemberképzés nálunk és másutt a világban? Hogyan épül be a terápia az egészségügyi, szociális ellátórendszerekbe? Hogyan segíti ezt a folyamatot a világkongresszus?*

A Művészetterápiás Világkongresszuson elhangzott egyik előadásom a biblioterápia professzionalizációjáról szólt. A művészetterápiák és a felsőoktatás viszonyában elsőként azt vizsgáljuk, hogy a képzés milyen szakképzettség elérésére irányul: a felsőoktatásba integrált szakirányú képzés elvégzésével milyen professzió végezhető, tehát mi az a hivatás, amelynek a gyakorlására a végzettség birtokában jogosulttá válik a frissen végzett hallgató. A professzionalizáció, azaz a szakmásodás, egy új szakma létrejötte, elismertté válása, a hozzá kapcsolódó képzés kialakulása, felsőoktatási integrációja olyan folyamat, amely sohasem egyszerre játszódik le a földgolyó egészén, hanem vannak fejlettebb területek, ahol előbbre járnak, vannak köztesek és vannak sereghajtók. Magyarország e tekintetben középhelyzetben van. Egy olyan nemzetközi fórumnak, mint a Művészetterápiás Világkongresszus, azt a célt is szolgálnia kell, hogy az újonnan létrejött foglalkozások képviselőit segítsük a tájékozódásban, egymás megismerésében: eszmét cseréljenek arról, hogy kinek milyen státusza van a saját hazájában, az adott oktatási vagy egészségügyi rendszerben neki milyen pozíció adatott.

Az I. Művészetterápiás Világkongresszus harmadik estéjén tartottunk egy kisebb konferenciát, ahol 16 országból érkezett művészetterápia (zene, tánc, színház, képzőművészet, irodalom) egyetemi oktatók tanácskoztak arról, hogy melyik országban hol tart a professzionalizáció folyamata. Megtörtént-e a képzés felsőoktatási integrációja és a munkahelyek megteremtése az adott országban, az adott szakterületen. Az Amerikai Egyesült Államokban a struktúra, a rendszer kiépítettsége nagyon magas színvonalú. A felsőoktatásban BA, MA szintű művészetterápiás képzés működik, és művészetterápiás tematikában gazdag – bár a legtöbb esetben nem speciálisan művészetterápia címen meghirdetett – doktori iskolák, ami azt jelenti, hogy PhD-címet lehet szerezni művészetterápiás dolgozattémákkal. Szinte általánosnak tekinthető ott, hogy egy átlagos főiskola is nyújt művészetterápiás alapképzést és/vagy továbbképzést. Az alapképzés azt jelenti, hogy érettségi birtokában el lehet kezdeni a művészetterápiás tanulmányokat akár 18 éves kortól, bár abban a rendszerben a középfokú tanulmányok kvázi-kiegészítéseként az egyetemi-főiskolai hallgatók néhány bevezető szemeszterrel kezdenek, amelynek kínálata rendkívül széles. A művészetterápia

* Dr. Hász Erzsébet, az I. és a II. Művészetterápiás Világkongresszus elnöke. 2011. augusztus 28–31, Budapest Kongresszusi Központ, a kongresszus tiszteletbeli fővédnöke Androulla Vassiliou, az Európai Bizottság Oktatásért, Kultúráért, Többnyelvűségért és Ifjúságért felelős biztosa, fővédnökei Réthelyi Miklós miniszter, Nemzeti Erőforrás Minisztérium és Prof. Dr. Pálinkás József, az MTA elnöke, szakmai fővédnöke Dr. Bitter István, a Semmelweis Egyetem Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika igazgatója.

sokszor ezekben is jelen van, azok számára is, akik később valami egészen más irányban folytatják felsőbb tanulmányaikat.

Az alapképzés mellett, mint említettem, működik az USA-ban is az Európában és Magyarországon is jól ismert *továbbképzés* rendszere a művészetterápiás oktatás területén. Releváns alapdiploma megszerzése után – például mint művész, pszichológus, nyelv- és irodalom szakos tanár, mozgásművész – a kapcsolódó művészetterápiás továbbképzés elvégezhető, a végzettség tehát így is megszerezhető. Európában szinte kizárólag a továbbképzéses rendszer a jellemző. Doktori képzés létezik, de, ugyanúgy, mint az USA államaiban, ritkán önálló doktori iskolában. Egy kivételről tudok: Hollandiában, Nijmegenben kiváló zeneterápiai doktori iskola működik. Amerikában a köztudatban sokkal erősebben jelen van a művészetterápiás képzések és szakmák léte, és az egészségügyi, szociális ellátórendszerben ezzel a végzettséggel, szakirányú diplomával munkát is kap a szakember. Magyarországon, ahol szintén létezik a képzés, a tényleges szakmai elhelyezkedés nem biztosított, helyette különböző „fedőnevek" alatt bújtatják meg, alacsonyabb kvalifikációjú státuszokban azokat a művészetterapeuta szakembereket, akik szakmai végzettségükért sokat tanultak és – nem utolsósorban – pénzt is áldoztak rá.

A professzionalizáció kérdéskörében fontos kiemelni a szakmai szervezetek meglétét. A tengeren túli földrajzi régiókban, Ausztráliában, Új-Zélandon, Kanadában, az Egyesült Államokban jól szervezett, viszonylag egységes szakmai szervezeti rendszer van. Európában számos művészetterápiás szakmai szervezet működik, de nincs béke a szervezetek között. Európában a tarka, színes, sokrétű, túlnyomórészt továbbképzési struktúra mellett hasonlóan színes és sokrétű szakmai szervezeti rendszer működik. Ennek velejárója, hogy a zeneterapeutákat kivéve, Európában nincs egységes regisztrációja a művészetterápiás szakembereknek. Megjegyzem, a zeneterapeuták mindig előbbre jártak szervezetileg összes többi művészetterápiás ágnál. Regisztrációról szólva ismét az Egyesült Államokat emelném ki, ahol ez a regisztráció teljes körű és szigorúan azt jelenti, hogy az adott munkakörökben művészetterapeutaként csak az dolgozhat, aki a megfelelő végzettség birtokában regisztrált egy azt felügyelő országos szakmai szervezetnél. A képzőművészeti terapeuták például államok feletti, egységes rendszerbe tömörültek. Egyik fő szabályuk, amely a professzionalizáció szempontjából példaértékű, hogy kizárólag MA szintű releváns diplomával lehet regisztrálni és így állást szerezni, képzőművészeti terápiát végezni.

*A konferencia előadásainak anyagaiból is jól látható az a tendencia, hogy a művészetterápiák alkalmazása nem csak a klinikumban, de a szociális és az oktatási rendszerekben is gyakori a szociális problémák ellensúlyozására, a súlyos szocializációs hiányosságok pótlására.*

Jóllehet terápiának hívjuk, a művészetterápiáknak van nem terápiás területe is: megkülönböztetünk preventív, terápiás és rehabilitációs alkalmazási területet.

A terápiás szakaszban az egészségügyi, társadalombiztosítási rendszerektől függ, hogy a páciens gyógyításában előírható-e művészetterápiás kezelés a beteg biztosításának a terhére. Ha szerepel a listán, akkor végezhető, ha nem, akkor nem. A biztosító egyik pillanatról a másikra kiveheti a listáról. Németországban láttam, hogy a lovas-, illetve a zeneterápia

bekerült az egészségügyi társadalmi ellátórendszerben a felírható terápiák sorába, és egy takarékossági intézkedés következtében, természetesen, nem a vérvizsgálatot vagy a gyógyszeres terápiát vették ki, hanem az „úri huncutságnak" számító lovas- és a zeneterápiát. Nem merült fel kérdésként, hogy ki hogyan súlyozza ezeknek a terápiáknak a hasznosságát. A lista végén voltak, ezzel kurtították a lehetőségek sorát…

A prevenció a fiatal korosztályban szorosan érintkezik, úgyszólván azonos a pedagógiai működéssel. Az ideális eset az lesz, ha a pedagógus majd rendelkezik szakirányú művészetterápiás végzettséggel. A világ legjobb irodalomtanára lehet valaki, de attól még nem biblioterapeuta, ugyanis a művészetterápia nem pedagógia és nem oktatás, hanem egy harmadik, önálló, bár a pedagógiához, oktatáshoz szinergikusan kapcsolható munkaterület … Ha a tanár megtanulja a tanári szakjához kapcsolható művészetterápiás szakmát (zenetanár a zeneterápiát, rajztanár a képzőművészeti terápiát, magyartanár a biblioterápiát), könnyebben fogja megtanulni, mert az alapképzettsége releváns, és akkor csodákat művelhet a prevenció terén.

Németországban és Ausztriában, aki zeneterápiát tanul, az pszichoterapeuta szakképzettséggel zene-pszichoterapeuta, zenetanári alapdiplomával zeneterapeuta. A művészetterápiák professzionalizációja terén ez azt jelenti, hogy az így megszerzett végzettség és tudás új szakterületet fed le, amely bizonyos meglévő, jól ismert szakterületeknek nem pusztán ötvözéséből, hanem – a speciális, új, csak a művészetterápiákat felölelő tárgyakkal együtt – egy új szakma, egy új minőség létrehozásából áll. Senkitől sem kívánhatjuk, hogy az élete egyik felében zenepedagógiát tanuljon, a második felében orvostudományt és pszichológiát, mert elmúlik az élete, mire mindennel végez, és még nem dolgozott egy percet sem. Hozzáértő szakembereknek kell létrehozniuk azt a curriculumot, amelyben ötvözik, és az önálló szakmai anyagokkal együtt új egésszé gyúrják a meglévő alapképzési rendszerek releváns részeit. Az így létrejött tananyagnak, tantervnek, tanmeneteknek egy új szakma új képzési anyagának kell megfelelniük, amit már alapképzésben is megszerezhet mint BA vagy MA szintű végzettséget a hallgató.

Saját tapasztalatom is van e téren: a biblioterápia tantervet, az elméleti és a gyakorlati oktatást és annak akkreditációját mint biblioterápia szakvezető én készítettem el a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Ebben az esetben a legfőbb feladat, hogy az irodalom kincsesházából merítünk olvasnivalókat – az alkalmazási területek egy részében súlyos – klinikai betegek számára azért, hogy gyógyuljanak. Rendkívül fogas szakmai kérdés: egyrészt az illetőnek rendelkeznie kell pontos ismeretekkel a betegségről és annak a gyógyításáról. Pszichológiai és orvostudományi tudásra is szüksége van anélkül, hogy elvégezné a hatéves orvos-, ötéves tanár- és pszichológusképzést. Ugyanakkor az ő „gyógyszerei" az irodalmi művek. Fontos, hogy tisztában legyen azzal, hogyan állítsa össze a terápiás repertoárt. A feladat az, hogy új szakmákat kell új curriculumok alapján tanítani, de nem kell az integrálandó alapterületeket teljes egészében beemelni: meg kell találni annak a módját, hogy miképpen lesz egy pszichológiai, pszichiátriai, és művészeti – a biblioterápiánál maradva, irodalomelméleti, irodalomtörténeti – anyagból új minőségű tananyag. Ha létrejön ez az új minőség, azt alapképzésben – és persze a továbbképzésben

is – lehet oktatni, és lehet a prevencióban, a terápiában, a rehabilitációban is az így képzett szakembereknek sikerrel – vagyis hasznosan, eredményesen – dolgozni.

A rehabilitáció fontos: a szociális szféra emberibbé, élhetőbbé tehető a művészetterápiák által. Nálunk a belgyógyászati utókezelőben olyan betegek vannak, akik állandó orvosi felügyeletet és ápolást igényelnek az állapotuk miatt. Ezek az idős férfiak és nők állandó orvosi ellátás és ápolás mellett élnek itt bent, és a legkiválóbb ellátás mellett sincs semmilyen perspektívájuk az életük további részére. A betegségük miatt a munka világába visszailleszkedni nem tudnak, hiszen betegek, családi életük arra korlátozódik, hogy meglátogatják őket. Az ilyen helyzet megoldása a művészetterápiában van. Ugyanis ezeket az embereket a művészetterápiák értelmes céllal tudják ellátni. Én ugyan nem vagyok jungiánus, de mégis Carl Gustav Jungra hivatkozom. Ő azt mondta, hogy az emberi életnek a harmadik szakasza a kulturális szakasz. Az ember visszatekint az életére, összegez, megfogalmazza, hogy mi volt, miért volt, mi volt az értelme, ez már magában is biblioterápia. Ha van egy képzett biblioterapeuta, aki önéletírásra, esetleg nem írásra, hanem életének a magnóra mondására biztatja azt az embert, aki – ez a lényegi, opcionális kérdés – vagy kilátástalanul, vagy céloktól éltetve tartózkodik ezeken az osztályokon, akkor az összegzés, az emlékfolyam beindítása már megmutatja a perspektívát. Tisztázni a múltat, vagy éppen megörökíteni az elmúlt 85 év részleteit, a dédunokákra hagyományozni, ezáltal erősíteni a családi összetartozás érzését. Egy ilyen írásmű fennmaradhat a családi iratok között, tanulság lehet a messzi jövőben. Egy mai felnőtt, aki ismerte a dédszüleit – akik a 19. században születtek –, ez a bizonyos mai felnőtt, aki minden valószínűség szerint a 21. században fog meghalni, remélhetőleg utódokat hátrahagyva, akik már a 22. század gyermekei lesznek. Így már négyszáz évet foghat át egy egyszerű „biblioterápiás fogással", ha memoárt, naplót, levelet ír, hangfelvételt készít olyan igénnyel, amelyre a biblioterapeuta vezeti rá. Óriási perspektíva: terápia annak, aki írja, prevenció az unokáknak, haszon a kultúrának. De biblioterápiát lehet használni traumatikus élmények utólagos feldolgozására is. A magányos, a család generációs továbbélésének reményétől megfosztott idős emberek számára pedig kifejezetten a biblioterapeuta szakember tudja megadni a hiányzó indítékot az efféle összegzésekre.

*Kokas Klára számára a gyerekek értelmezései mindig szerves részét képezik az ő saját értelmezésének, írásainak, tanításának. Az akkreditált anyag elkészítésekor, a szakemberképzésben milyen elv érvényesül: van kodifikált módszertan, amit alkalmaznia kell a szakembernek, vagy a nyitottságra, a befogadásra tevődik át a hangsúly? Hogyan tudja beemelni a szakember a szenvedő ember világát a saját munkájába úgy, hogy szakmailag mégis hiteles maradjon?*

Mindenekelőtt szeretném kifejezni szeretetteljes és nagy tiszteletemet Kokas Klára iránt. Sokat tanultam tőle, nagyon örülök, hogy ő, akit „a művészetterápia Kodályának" szoktam nevezni, az I. Művészetterápiás Világkongresszus egyik legfontosabb, kiemelt előadójaként volt jelen, akinek a jelentőségét magyar és nemzetközi viszonylatban nem lehet eléggé hangsúlyozni, és munkásságának a méltatása, továbbéltetése sokak megtisztelő feladata. Az szinte természetes, ismerve az ő emberségét, hogy Klára beemelte az írásaiba

azt, amit a gyerekektől hallott és tanult. Én is sokat tanulok a pácienseimtől, de az, hogy ebből mit emelek be a tananyagba vagy az írásaimba, az az én esetemben bonyolultabb. Az irodalomtudományban ismerjük az értelmezési horizont kifejezést. Irodalomtudományi vita tárgya, hogy ezt hogyan értelmezzük, mi tartozhat bele, és mi nem. A pszichiátriai és krízisbetegeknek a különböző művekre, zenei, irodalmi, képzőművészeti alkotásokra adott reflexióit, az esetenként nyilvánvalóan patologikus véleményeket, értelmezéseket nem lehet egyszerűen beemelni az értelmezési horizontba, de az összevetés lehetősége fennáll, és ennek a hogyanja, sok más problémával együtt, számomra jelenleg előtérben álló kutatási kérdés. Minthogy ezeknek a kutatásoknak a kellős közepén vagyok, korai lenne bármit is mondani róluk. Klára a saját tiszta, gyermeki lelkét a zeneterápiás-zenepedagógiai tevékenysége során a vele találkozó gyermekek lelkével az anyai természetesség módján egyesítette, a zene örömének közös kifejezésében. A klinikum világa felnőtt páciensekkel, más feltételekkel, más körülmények között működik. Ha gyerekekkel dolgoznék a prevenció és a rehabilitáció területén, akkor ugyanazt gondolnám, mint Kokas Klára, és igyekeznék az ő példájára dolgozni. Talán lehetőségem is nyílik egyszer erre – remélem …

*A kongresszuson látható volt, hogy a szocializációs problémák kezelésére egyre inkább alkalmaznak művészetterápiát világszerte.*

Igen. A börtönpszichológusok, ifjúsági javító-, nevelőintézetek munkatársai alkalmaznak sok esetben művészetterápiákat. A börtönből szabadultak rehabilitációjában is szerepel, a veszélyeztetett fiatalkorúak ellátásában, a szociálpedagógiában és annak minden területén, a gyógypedagógiában, és a pedagógiai rehabilitációban. A klinikai szakellátásból kijövő betegeknek gyakran szükségük van rehabilitációs szakaszra, ez sokszor ambuláns kezelés formájában történik, többek között művészetterápiák alkalmazásával. Számos úgynevezett nappali szanatórium is létezik. Dr. Gerevich József a Kálvária téren vezetett például egy ilyen intézményt, és alkalmazott művészetterápiát ambuláns páciensek számára. Szerte a világon léteznek terápiás centrumok, ahol vannak rehabilitációs célú művészetterápiák. A krízisotthonokban – ahol fedél nélküli anyák élnek átmenetileg a gyermekeikkel – ezek a hányatott sorsú, a kötelező oktatásból sokszor kieső, de legalábbis gyakori iskolaváltást elszenvedő gyermekek jó esetben művészetterápiában is részesülnek.

*A jövőre nézve mit tartana ideálisnak a művészetterápiák tekintetében Magyarország számára?*

A művészetterápiás nemzetközi mezőnyben, mint mondtam, és több ízben meg is írtam, középen helyezkedünk el: van rálátásunk a mögöttünk levőkre, de vannak előttünk haladó országok is. Ez a helyzet tette lehetővé, hogy Magyarország másodszor is megrendezhette a világkongresszust: mi megértjük azokat, akik még nem érték el a fejlődésnek azt a fokát, ahol nekünk már van szerencsénk állomásozni, de jól látjuk és szeretnénk elérni – ideális esetben karöltve a mögöttünk jövőkkel – azokat az eredményeket is, amelyeket a nálunk fejlettebb művészetterápiás helyzetű országok mondhatnak magukénak. Az európai művészetterápiás világ sokszínű, bonyolult. A tengerentúli rendszerek strukturálisan elsőrangú

művészetterápiás rendszerek. Az európai helyzet a maga tartalmi értékeivel, kultúra- illetve művészetfogalmával alkalmas arra, hogy ezt fölerősítse. A tengerentúli művészetterápiák túlnyomórészt a kreativitást, az úgynevezett aktív művészetterápiát helyezik előtérbe. Európában a tengerentúliaknál nagyobb mértékben alkalmazzuk a receptív művészetterápiákat: a kultúra időtálló kincseit tesszük a résztvevők elé, és a terápiás beszélgetés a műélmény terápiás célú feldolgozását jelenti. Az aktív művészetterápiában a páciens muzsikál, a receptív művészetterápiában a páciens zenét hallgat, és alkalmasint beszél az élményről. (Persze nem mindig: tréfás és értelmetlen lenne például a relaxációs zeneterápia során „meginterjúvolni" a pácienst élményeiről. A humoros hatás is elvész, tönkremegy a magyarázgatásban.) Az aktív biblioterápiában ír a páciens (creative writing, poetry therapy), ez jellemző a tengerentúli országok művészetterápiás tevékenységére. A receptív biblioterápiában olvas, és beszél az olvasmányélményről. A receptív megközelítés Európában összességében sokkal nagyobb hangsúllyal szerepel a művészetterápiákban, ezen belül is különösen a biblioterápiában.

*A jövő az lenne, hogy a kreatív megközelítés is teret nyerjen jobban az európai, ezen belül a magyar művészetterápiában?*

Itt Európában viszonylagosan kiegyensúlyozott a helyzet. A struktúra fejlettségén és kiépítettségén kell változtatni. Nekünk ez a gyöngénk itt, Európában: a rendezetlen sokféleség a művészetterápiás felsőoktatási struktúrában. A tengerentúlon első osztályú a rendszer, a szakszervezeti szintig bezárólag nagyszerű a terapeuták helyzete. Mi, európaiak a több évezredes kultúrkincsből, az irodalom, a zene, a képzőművészetek tárházából merítve sokat tudunk adni az ő jól szervezett és tartalmilag is magasan fejlett aktív művészetterápiájukhoz.

*Tóth Teréz*

# Könyvjelző

Az olvasás
össztantárgyi feladat

Szerk.: Nagy Attila,
Imre Angéla, Köntös Nelli
Savaria University
Press, Szombathely, 2011

## Tenni az olvasásért

*Az olvasás össztantárgyi feladat* című konferencia (2011. május 13–14., Szombathely) előadásaiból azonos címmel megjelent kötet (szerk.: *Imre Angéla, Köntös Nelli, Nagy Attila*) a szövegértés és a tanítás, az olvasás és más tantárgyak kapcsolatát igyekszik körbejárni, miközben kitekint azokra a kihívásokra, amelyeket a digitális kor, a fejlődés és a gyerekek megváltozott érdeklődése állít a tanár elé. A cím ugyan szerényen az olvasásra utal, amely ma már inkább csak a szigorúan vett technét jelenti, az előadások valójában a tágabb értelemben vett szövegértésről szólnak.

A több mint ötven szerzőhöz köthető előadásokat a szerkesztők öt nagyobb fejezetbe sorolták, amelyek többé-kevésbé megfelelnek a konferencia szekcióinak. Igaz, találhatók a kötetben olyan tanulmányok is, amelyek nem hangozhattak el a konferencián, néhány előadás pedig kimaradt a válogatásból, ám lényegében teljes az átfedés az anyagok között. Az *Előszót* Nagy Attila *Bevezetése* követi, amelyben a szerző összefoglalja a konferencia szervezésének körülményeit, illetve a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) eddigi tevékenységének a jelen témához kapcsolódó előzményeit.

Az első nagyobb fejezet az *Alapvetés* címet viseli, és főleg amerikai szerzők „tankönyvi tömörségű, példaszerűen rövid dolgozatai" révén nyújt betekintést abba, hogyan képzelik az olvasás és a többi tantárgy viszonyát más országokban. A fejezetet *Felvégi Emese* tanulmánya nyitja, amely röviden összefoglalja a tantárgyközi olvasás gyakorlatát az Amerikai Egyesült Államokban, majd amerikai kutatók írásai következnek a tárgyi tudás és a szövegértés, a szókincs, a tantárgyközi olvasás tanítása, illetve a könyvtárhasználat és a szövegértés kapcsolatáról. Itt említjük meg *Paula E. Griffith* tanulmányát az olvasás három fázisára (olvasás előtt, közben, után) épülő vizuális rendszerezők használatáról, illetve arról a módszerről, amelyet több iskolában sikeresen használnak annak érdekében, hogy egy-egy tantárgy kereté-

ben bővítsék a tanulók szakszókincsét, és fejlesszék általános és szaktárgyi szövegértési képességét. Érdekesség, hogy *Tóth Beatrix* is egy hasonló módszert ismertet részletesen (RWCT-program – Reading and Writing for Critical Thinking = Az olvasás és írás a kritikai gondolkodásért), és másik előadásában bemutatja a program gyakorlati alkalmazását is. A fejezetet *Ostorics László* előadása zárja, a PISA 2009-es mérésről. Röviden összefoglalja a nemzetközi mérés közel tíz évre kivetíthető eredményeiben tükröződő változásokat, majd kiemeli azokat a tényezőket, amelyek leginkább hatnak a tanulók szövegértésére, és amelyeket a tanárok közvetlenül befolyásolhatnak.

A második fejezet az *egyes tantárgyak szemszögéből* vizsgálja a szövegértés fejlesztésének szükségességét és lehetőségeit. A matematika, a biológia, a történelem és a kémia tantárgyakban előforduló szövegértési fejlesztési módszerek és technikák mellett érdemes külön kiemelni *Éhmann Gáborné Havas Mária* előadását, amely a 8. évfolyamon tanuló diákok biológia-, földrajz- és nyelvtankönyveit hasonlítja össze. A szerző azt vizsgálja, hogy a különböző kiadók tankönyvei mennyire fejlesztik a szövegértést, és ajánlanak-e további olvasnivalókat, cikkeket, illetve internetes linkeket. A fejezet *Tóth Szilvia* tanulmányával zárul, aki a biológiaoktatásban megjelenő szépirodalmi utalásokat igyekszik feltárni, rámutatva arra, hogy az irodalmi alkotások nem élettől elrugaszkodott művek, hanem a mindennapok során használható tapasztalatszerzési források is, amelyekkel a tanulókat is meg kell ismertetni.

A *Mese, olvasás, irodalom* című fejezet egy érdekes kísérlettel nyit, *Czomba Magdolna* Kosztolányi *A kulcs* című novelláját elemzi, a mesék és Bruno Bettelheim mesékről adott értelmezése segítségével. Az újfajta elemzési szempont bemutatását *Bereczkiné Záluszki Anna* és *Lázárné Obbágy Katalin* előadásának szövege követi, ők beszámolnak az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának egyik olyan programjáról, ahol a kortárs magyar gyermekirodalmat hozzák közelebb a hallgatókhoz, hogy ők majd ezt megoszthassák tanítványaikkal is. *Bohusné Koncz Judit* egy Váchartyánban szervezett szövegértési verseny sikereiről számol be, míg *Kőrös Kata* a PISA-mérés tartalmi kerete alapján, kollégáival közösen szerkesztett szövegértési feladatgyűjteményt mutat be. *Kelemenné Széll Zsuzsanna* tanulmánya az anyanyelvi órákon alkalmazott kooperatív munka sikerességét vázolja fel. Részletes adatokkal és statisztikákkal alátámasztva érvel amellett, hogy a kooperatív tanulással még azokban az osztályokban is szemmel látható sikereket lehet elérni, amelyekben a tanulók nem túlságosan motiváltak az irodalomtanulásban. Végezetül szólnunk kell *Fűzfa Balázs* tanulmányáról. Fűzfa, bár némely gondolata előremutató, olyan elveket kér számon – az egyetemi bölcsészképzésekben több gimnazista kapjon helyet, mint középiskolai végzettségű –, amelyek a 21. században vállalhatatlanok. Érvelése logikailag is hibás (a szakközépiskolai végzettség alulírja az egyetemit), emellett úgy tekint a magyar nyelv és irodalom felsőfokú oktatására, mint amely képtelen bármit is hozzáadni a hallgatók meglévő ismereteihez. Sajnálatos, hogy a szerző nem gondolta még egyszer végig az előadását, mielőtt az a kötetbe került volna.

Az *Új források, eszközök* fejezet érdekes témákat feszeget, például az új eszközök megjelenésének hatása a fiatalok olvasási szokásaira. *Fehér Péter* a Kindle e-könyvolvasóról írott beszámolója jó példa arra, mennyire gyorsan halad előre a piac ezen a téren, hiszen

a nagyjából egy évvel ezelőtti előadás óta az Amazon már újabb olvasót dobott piacra, és a cikkben szereplő Kindle3 ára azóta jelentősen csökkent. *Lózsi Tamás* a reklámok és az érvelés viszonyát taglalja három konkrét reklámplakáton keresztül, míg *Tóth Kálmán* a múzeumi feliratok elhelyezéséről értekezik. Fehér Péter *Hornyák Judittal* közös előadása a tanárok számára is érdekes kérdéseket érint: mit és mennyit olvasnak a gyerekek otthon az interneten, illetve mely műveltségterületek érdeklik őket. A kutatás eredménye sajnos lesújtó, a tanulók – akik között az általános iskolástól az egyetemistáig minden réteg megtalálható – egyre kevesebbet és egyre ritkábban olvasnak. Azt gondolhatnánk, az így felszabadult időt filmnézéssel töltik, ám az itt kapott eredmények is elmaradnak a várttól. Végül *Fenyő D. György* a fiatalok olvasási szokásainak változását rendszerezi, feltárva ennek okait, következményeit. Bemutatja, hogyan és miért alakult át a korábbi lineáris, egykönyves olvasási mód több szöveg párhuzamos olvasásává, illetve maga az olvasás is egyszerű információkereséssé. Az elgondolkodtató következtetések egyetlen szépséghibája, hogy Fenyő egyáltalán nem tünteti fel a forrásjegyzékét, így – bár elképzelhető, hogy az egész cikket csak és kizárólag saját megfigyeléseire alapozta – megnehezíti a további kutatásokat.

A kötet utolsó fejezete a *Könyvtárak* címet viseli, és egyáltalán nem meglepő módon a könyvtárak és a művelődés témakörét járja körül. A könyvtár mint az alapvető műveltség megszerzésének, a szövegértési készségek fejlesztésének helyszíne, természetesen a tanórákon is megjelenik. *Járinka Magdolna* és *Máté Lászlóné* beszámolója a Balassi Bálint Megyei Könyvtár és az iskolák kapcsolatáról, *Kürtösi Zsoltné* előadása az Áldás utcai általános iskola könyvtári óráiról és *Szakmári Klára*, a Budai Nagy Antal Gimnázium könyvtárosának írása a földrajz- és biológiaórákon alkalmazott periodikák használatáról – olyan irányt mutat, amelyet érdemes az iskoláknak követniük, hogy a tanulók a későbbiekben is lelkes könyvtárlátogatók és -használók legyenek. A kötet *Gordon Győri János* zárszavával végződik, aki röviden összefoglalja a konferencián feltárt eredményeket és tennivalókat.

Végezetül szólni kell néhány apró, ám annál bosszantóbb szerkesztési hibáról. Gyakran találkozni azzal, hogy a szövegben áthúzva ugyan, de benne maradtak a szerző által korábban kihagyásra ítélt szavak. Emellett Fehér Péter és Hornyák Judit előadásának szövegében néhány táblázat, szemmel láthatóan, hibás adatokat tartalmaz, ami elbizonytalanítja az olvasót a kötet többi adatának helyességében. Fűzfa Balázs előadásának címe nem egyezik a tartalomjegyzékben feltüntetettel.

Egy konferencia anyagából nehéz kötetet szerkeszteni, hiszen az előadások élőszóban gyakran lendületesebbek. A Magyar Olvasástársaság által kiadott kötet azonban összességében mégis eléri célját, és remekül bemutatja azokat az irányokat, amelyeket a tanárok, kutatók igyekeznek feltárni mindennapi munkáikban, elősegítve ezzel a magyar olvasási kultúra és szövegértés fejlődését, fejlesztését.

*Balkányi Péter*

# Anyák a felsőoktatásban – kisgyermekes nők felsőfokú tanulmányai

Engler Ágnes:
Kisgyermekes nők a felsőoktatásban.
Gondolat, Budapest, 2011

Annak ellenére, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalma az utóbbi évtizedben kiemelkedő szerepet kapott a hazai és az európai uniós diskurzusokban, nemzetközi összehasonlításban a magyar munkavállalói életkorban lévők továbbképzési hajlandósága nem túlságosan magas. Igaz azonban, hogy ezen belül – más országokhoz hasonlóan – a felsőfokú végzettséggel rendelkezők részvételi arányai sokkal kedvezőbbek, mint a náluk alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőké. Ehhez járul továbbá az a tény, hogy a felsőfokú képzésekben egyre több nő vesz részt, akik bizonyos képzési területeken, illetve a részidős képzési formákban még magasabb arányt képviselnek, s a nők diploma megszerzése utáni tanulási hajlandósága is magas. Egy, a 2007-ben felsőfokon végzett fiatalok további életútját vizsgáló országos adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy bár a diploma utáni továbbképzés esélyét növeli, ha a végzett nő, a már meglévő gyermek azonban hátrányosan befolyásolja a további képzések megkezdésének esélyeit.

A tömegessé váló felsőoktatásban részt vevő hallgatók sajátos és nem túlságosan népes csoportját alkotják tehát azok a fiatal nők, akik kisgyermekes szülőként folytatnak felsőfokú tanulmányokat, vagy egy már meglévő diploma birtokában, vagy érettségizettként. Engler Ágnes könyve e hallgatói csoport felsőoktatásban való részvételi motivációinak, továbbtanulási elképzeléseinek és tanulási befektetéseinek, valamint hozadékainak bemutatását tűzte ki célul. A felsőoktatás expanziója az ő lehetőségeiket is kitágította, amihez hozzájárult az az egyáltalán nem mellékes körülmény is, hogy a tanulmányaikat 2002 és 2006 között megkezdők a tandíjmentesség révén jelentős anyagi segítséget is kaphattak a diplomaszerzéshez. Bár ez a fajta anyagi könnyebbség nyilvánvalóan nem mellékes, s – amint a könyv néhány

adatsora is mutatja – valóban sokakra hatott ösztönzőleg, ugyanakkor korántsem tekinthető egyedüli tényezőnek akkor, amikor a kisgyermekes nők továbbtanulásról hozott döntését meghatározó tényezőkről beszélünk. A felsőfokon való továbbtanulás az anyagi terheken túlmenően számos egyéb dimenzióban jelent többletterhet a tanulásra vállalkozó nő/anya/feleség és családjaik számára. A rendszerváltást követően kialakult munkaerő-piaci helyzetben, illetve nem kis részben a kétkeresős családmodellből adódó kényszerűség miatt azonban az érintett nők és családjaik számára különösen fontos, hogy a szándékolt inaktivitás évei után a fiatal édesanyák is mind nagyobb arányban és mind nagyobb eséllyel térjenek vissza a munkaerőpiacra, annak ellenére, hogy a szülési szabadságról visszatérők foglalkoztatási nehézségei köztudomásúak. Az egyéni szempontokon túl társadalompolitikai szempontból is fontos, amikor a kisgyermekes nők (felső)oktatásban való részvételét és annak potenciális hozamait vizsgáljuk.

A könyv egy regionális kutatás eredményein keresztül mutatja be a kisgyermekes nők felsőoktatásban való továbbtanulását meghatározó tényezőket, illetve a várható hozamok alakulását. Ehhez a szerző a modell felállításakor részletesen számba veszi a felsőoktatási részvétel egyéni és közösségi költségeit, valamint egyéni és közösségi hozadékait. Mind a költségek, mind pedig a hozamok vizsgálata során egyaránt koncentrál a pénzben kifejezhető és a pénzben ki nem fejezhető tételekre, ugyanakkor szándékoltan hozamokat, és nem közgazdasági értelemben vett megtérülést vizsgál. A felsőfokú tanulmányokból eredő hozamokat három fő dimenzióban tekinti át: a munkaerő-piaci integráció, a szociális beágyazódás, illetve az intellektuális beágyazódás hozamterületein. Mindhárom dimenzióban a hazai és nemzetközi szakirodalmi áttekintés segítségével részletesen feltérképezi a potenciális előnyöket, s felvázolja a tanulásba történő beruházás eredményeképpen megjelenő hozamok különböző típusait. Az elméleti felvezetés igen sokoldalú és árnyalt, a felsőoktatás-kutatási és oktatásszociológiai dimenziók mellett megjelennek többek között a közgazdasági elméleti és munkaerő-piaci dimenziók, illetve a társadalmi nemek problémakörével foglalkozó kutatások eredményei is. Mindez szükségszerű, hiszen a vizsgált kérdéskör igen összetett, egyaránt érint oktatásszociológiai, családszociológiai, demográfiai, munkaszociológiai és szociálpolitikai összefüggéseket. Az elméleti, szakirodalmi összefoglaló a számos dimenzió részletes bemutatásával kiváló felvezetésül szolgál azon hipotézisek számára, amelyeket a szerző saját kutatási eredményei alapján igyekszik alátámasztani.

E kutatás részletes eredményeit a könyv második részében találjuk, ahol a már megismert főbb dimenziók mentén történik az adatok elemzése. Az elvégzett empirikus kutatás két egymásra épülő szakaszban történt: a tanulmányok elején, 2006-ban, illetve a tanulmányok befejezése után, 2009-ben. A kutatás célja az volt, hogy feltárja az érintett hallgatók továbbtanulási motivációit, illetve megvizsgálja a tanulmányok megtérülését. A kutatás második fázisa tehát egyfajta pályakövetési vizsgálatnak is tekinthető, ami nemcsak tudományos eredményként fontos, hanem reflexiókkal is szolgálhat a felsőoktatás számára, s elősegítheti az atipikus hallgatói csoportok felsőoktatásba való bevonásának körültekintő tervezését, a speciális szükségletekre való reagálást. A modern felsőoktatásban egyre nagyobb arányban vesznek részt olyan hallgatói csoportok, amelyek nem a korábban

megszokott keretek között, nem a régebben tipikusnak számító tanulmányi úton próbálnak meg (újabb) végzettséget szerezni.

A könyvben megmutatkoznak a már diplomával rendelkezők, s ily módon maguk elé egy újabb diploma megszerzését célul kitűzők, s a diplomával eddig még nem rendelkezők közötti eltérések. Ez egyaránt tetten érhető a motivációikban, a környezetük, ezen belül a szűkebb és tágabb család, illetve a barátok hozzáállásában, a tanulással/önképzéssel kapcsolatos belső késztetés, az ismeretszerzési igény, továbbá a munkaerő-piaci elhelyezkedéssel kapcsolatos elvárásaik terén. Szociológiai szempontból különösen érdekes az a vizsgálati eredmény, amelyik azt mutatja, hogy még ebben az életkorban is meghatározó a származási család hatása, s ráadásul az alacsonyabb iskolázottságú szülőkkel és társakkal, illetve megelőző felsőoktatási tapasztalattal nem rendelkező hallgatónők esetében gyakrabban jellemző az őket kezdetben támogató, később magukra hagyó magatartás, mint a mindvégig kitartó, segítő támogatás. Tehát, bár a diploma megszerzése mindenképpen pozitív végeredmény esetükben, s az érintettek számára egyfajta mobilitási lehetőséget is jelent, ugyanakkor mindenképpen többletáldozattal jár azokéhoz képest, akik már korábban is folytattak felsőfokú tanulmányokat.

Összességében a kisgyermekes nők felsőfokú továbbtanulásának elsődleges munkaerő-piaci hozadéka ebben a kutatásban egyértelműen pozitívnak látszik, hiszen a munkába állás csaknem teljes egészében megvalósult. Érdekes eredménye azonban a kutatásnak, hogy ebben a tekintetben, illetve a megtérülés mértékében a tanulmányok megkezdésekor már diplomával rendelkezők, illetve a nem diplomások közötti különbségek kevésbé markánsak, ami tulajdonképpen örvendetes, hiszen arra utal, hogy a származási háttér szerepe csökken, ugyanakkor a munkaerő-piaci sikeresség tulajdonképpen a tanulmányi sikerességgel sem hozható közvetlen összefüggésbe. Összefüggés mutatható ki azonban a tanulási motiváció és a munkaerő-piaci sikeresség között, ami mindenképpen fontos eredménynek tekinthető, részben azért, mert a tanulás irányában való általános elkötelezettség az élethosszig tartó tanulás szempontjából is fontos, másrészt a nők a családban, gyermeknevelésben betöltött szerepkörénél fogva, ami a generációs transzferek áramlása szempontjából kiemelkedő jelentőségű.

A vizsgálat egy régió két nagy felsőoktatási intézményére, s ennél fogva alapvetően két megye érintett hallgatói populációjára terjedt ki, de jó alapot ad arra, hogy a kutatás megismételhető, illetve kiterjeszthető legyen egyrészt térben – más régiók felsőoktatási intézményeire –, másrészt pedig a vizsgált populáció összetételét és más tanulási formákat illetően. Ezt a szerző is egy lehetséges továbblépésnek tartja, s könyvében maga is javaslatot tesz a kutatás időbeli, vertikális, illetve horizontális kiterjesztésére. Egy további kutatás a nagyobb mintára kiterjedő országos adatokon túlmenően a regionális eltéréseket is segítene feltárni, hiszen a most vizsgált két felsőoktatási intézmény és a mintába került hallgatók túlnyomó többsége munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű régióban található. Ugyancsak értékes adalékokkal szolgálhatna a formális, iskolarendszeren belüli oktatási formák közül más képzési típusok és más típusú képzőintézmények bevonása, valamint a nem iskolarendszerű képzési, önképzési formák rendszerének feltérképezése. Mindezek

azonban már egy vagy több újabb kutatás témái lehetnek, amelyekhez remélhetőleg e kötet is sok inspirációt ad az érdeklődők számára.

A kötet jelenlegi eredményei minden kérdésre tehát nem tudnak válaszolni, de felhívják a figyelmet arra a komplexitásra, amellyel egy-egy társadalompolitikai probléma, illetve annak megoldási lehetőségei kapcsán szembesülni kell. Nyilvánvalóan a legtöbb társadalomkutató egyetért abban, hogy a kedvezőtlen demográfiai folyamatok, a nők gyermekvállalási életkorának a kitolódása és mindezzel együtt a kisgyermekes nők munkaerő-piaci szerepvállalásának, reintegrációjának nehézségei napjaink égető problémájának tekinthetőek. A könyv alapján azonban az is egyértelmű, hogy a megoldásra nincs általánosan érvényes recept, ahhoz érdemes többféle eszköz együttes jelenlétét biztosítani, hogy ki-ki a maga igényei, lehetőségei, és élethelyzete mentén legyen képes a számára legjobbat megtalálni.

*Szemerszki Marianna*