

tanulmány

**Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér –
R. Tóth Krisztina**
A papíralapú tesztekől a számítógépes
adaptív tesztelésig 3

B. Németh Mária
Irányzatok a természettudományos
nevelésben 17

Nagy József
A közoktatás megújításának
kon koncepcionális kérdései 31

Nóvik Attila
Neveléstörténet tankönyvek az
ötvenes években 39

Bence Erika
Műfajváltozatok és -diskurzusok:
a 19. századi magyar történelmi
regény 51

Pikó Bettina
Serdülők értékorientációja és
egészségmagatartása 62

Borgulya Istvánné Vető Ágnes
Értékrendi különbségek és kultúraközi
interakciók az oktatási órákon 69

Radnóti Katalin
A fizikatanítás hatékonysága 79

Huszár Zsuzsanna
Az idő mint fogalmazási tartalom 88

Hercz Mária
Professzionális tanárképzés az
Európai Unióban 1. 96

szemle

Arató Ferenc
Egy konferencia margójára – avagy
létezik-e romológia? 124

Novák Géza Máté
A méltányosság elvű és multikulturális
nevelés esélyei a drámatanításban 133

Homor Tivadar
Az embertan- és etikatanítás helyzete
a tantervi szabályozás tükrében 137

Herzog Csilla
„Testnevelés, mint a vidámság órája!” 147

Kinyó László – Kelemen Rita
Az EARLI budapesti
konferenciájának plenáris előadásai 151

Mihály Ottó
„Szép új világ” – azaz mire is való
az iskola? 160

kritika

Némethné Hock Ildikó
Working Papers in Language
Pedagogy (WoPaLP) 166
The Language Pedagogy Ph.D Programme,
Eötvös Lóránd University

Szabó Veronika
Bolyongások az örök alakulás
irodalmában 168
Horváth Géza (2007): A tudat zsákutcája.
Tanulmányok az újabb kori német irodalomról

A papíralapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztelésig

A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái

A tanítás és tanulás kutatásának egyik leggyorsabban fejlődő területe a mérés-értékelés. A mérések eszközei a pedagógiai tesztek, amelyek a vizsgált területről skálán kifejezhető, kvantitatív információt szolgáltatnak. Számos előnyös, mással nem helyettesíthető tulajdonságuknak köszönhetően a tesztek használata gyorsan terjed, azonban a széles körű alkalmazás felszínre hozza az egyes tesztelési technikák korlátait is. A fokozódó igények egyre újabb adatfelvételi és adatelemzési megoldásokat kidolgozását vonják maguk után.

A tömeges felmérésre ma alkalmazható legfejlettebb technika az online adaptív tesztelés.

Bár az adaptív tesztelés alapelveit több évtizede alkalmazzák, következetes gyakorlati megvalósítását a számítógép használata tette lehetővé, ezért szélesebb körű kipróbálására is csak az utóbbi években kerülhetett sor. A számítógép alkalmazása nemcsak leegyszerűsíti a tesztelés folyamatát, hanem olyan hatékony módszereket is lehetővé tesz, amelyeket a hagyományos mérésekkel meg sem lehet közelíteni. Ugyanakkor a számítógépes tesztelés pedagógiai alkalmazása további kérdéseket vet fel, amelyekre megnyugtató választ kell találni, mielőtt a szélesebb körű elterjesztésre sor kerülne.

Tekintettel a számítógépes tesztelés kimeríthetetlen lehetőségeire, kétségtelen, hogy belátható időn belül ki fogja szorítani a papíralapú tesztelést. Iskolai kontextusban azonban csak fokozatosan lehet áttérni egy ilyen rendszerre, minden lépésben gondosan ellenőrizve, és kiszűrve a nemkívánatos mellékhatásokat. Ebben a tanulmányban áttekintjük a számítógépes tesztelés fő formáit, és bemutatjuk az adaptív tesztelés fontosabb lehetőségeit. Sorra vesszük azokat a problémákat is, amelyeket a pedagógiai alkalmazások felvetnek, és felvázoljuk a megoldás érdekében elvégzendő vizsgálatokat. A számítógépes tesztelés rövid történetére tekintettel a hatásvizsgálatok csak a közelmúltban kezdődtek el, és viszonylag kevés általánosítható eredmény áll rendelkezésre.

A kötött formátumú papír-ceruza tesztek és alkalmazási lehetőségeik

A számítógépes tesztelés sajátosságainak ismertetése előtt össze kell foglalnunk a hagyományos tesztek jellemzőit, ugyanis ezekhez viszonyítva lehet megmutatni azokat az új lehetőségeket, amelyeket a számítógépes tesztelés kínál, és hasonlóképpen így lehet megérteni azokat a problémákat is, amelyeket az új mérési technikák felvetnek. A közismert tesztek, amelyeket gyakran papír-ceruza – angol elnevezéssel Paper and Pencil, rövidítve PP (I) – teszteknek neveznek, nagyon fontos szerepet játszottak és játszanak ma is a tanítási-tanulási folyamatok irányításában, az oktatás eredményességének felmérésé-

ben. Ezek a tesztek többnyire rögzített formátumúak (Fixed Form – FF), ami azt jelenti, hogy a tesztek feladatait mindig azonos formai elrendezésben kapják meg a tesztelt személyek. Szigorú értelemben csak így biztosítható a teszt objektivitása, azaz hogy az mindig mindenkit egyformán mér. A tapasztalat szerint ugyanis a feladatok sorrendjének szerepe lehet a megoldás valószínűségében.

A PP FF tesztekben sokféle item (a legkisebb, önállóan értékelhető egység) fordulhat elő, változatos item-formátumokat használhatnak, ezek csoportosításának egyik dimenziója a zárt-nyitott kérdéstechnika. A zárt vagy feleletválasztós kérdések esetében előre megadott válaszokból választva kell a tesztet megoldani. Az ilyen feladatokból álló tesztet gyakran nevezik objektív teszteknek, mivel azok értékelése nem igényel személyes emberi döntéseket. A leggyakrabban alkalmazott objektív item-formátumok a többszörös választás (multiple-choice), valamint a dichotóm választás (alternatív választás, tekinthető a többszörös választás speciális esetének), amelynek egyik formája az igaz-hamis döntés (true-false). Ugyancsak objektív item-formátum az illesztés (párosítás, matching), melynek során két halmaz elemei között kell megfeleltetést létrehozni.

A nyitott vagy feleletalkotó (Constructed Response, CR) kérdések esetében a tesztelt személy maga alkotja meg a választ, és ennek értékelése, a válasz helyességének megállapítása további, többnyire személyes kódolói döntést igényel. A CR itemek az objektívítás szempontjából szélesebb spektrumot alkotnak a rövid választól (egy kifejezés, egy szó vagy egy szám a válasz) az esszé jellegű kérdésekig. Attól függően, hogy mennyire sokféle lehet a válasz, az értékelő (kódoló) lehetőségei is bővülnek. Így már csak bizonyos közelítéssel biztosítható, hogy egymástól független értékelők ugyanolyan módon döntsenek egy válasz helyességét illetően. A CR tesztek objektivitását az egyértelmű javítókulccsal, kódolási utasítással és az értékelők képzésével lehet javítani.

Minél nagyobb egy kötött formátumú teszt tétje, annál nehezebb azt kipróbálni, fejleszteni, javítani. Ez azonban nem adhat felmentést arra, hogy tömegével alkalmazzanak fiatalok sorsát eldöntő, ugyanakkor megkérdőjelezhető minőségű teszteket. A kipróbálásnak ebben az esetben is meg lehet találni a módszereit, bár azok nyilvánvalóan költségesek.

A zárt és a nyitott tesztfeladatok alkalmazása közötti választás során két ellentétes szempontot kell mérlegelni. Egyrészt az objektív itemek – mivel nem igényelnek további emberi értékelő beavatkozást – olcsóbbak, gyorsabban lehet az eredményekhez jutni. Megválaszolásuk a teszt megoldójától is kevesebb időt igényel, a kész válaszok közötti döntés gyorsabb lehet, mint a válasz önálló megalkotása. Éppen ebből következően másfajta gondolkodást igényel(het)nek, mint az önálló válaszadás, ezért esetleg csak a tudás bizonyos komponenseinek mérésére alkalmasak. A CR itemek – ha azok kódolása emberi munkával történik – kevésbé objektívek, feldolgozásuk drágább és lassúbb, viszont a tudás változatosabb formáinak felmérésére alkalmasak.

A PP FF tesztek készítésének és fejlesztésének alapjául hosszú időn keresztül a klasszikus tesztelmélet szolgált (bővebben lásd pl. Csapó, 2000). Ez egy szigorú, axiomatikus matematikai elmélet, amelynek következtetései alkalmasak a tesztek minőségének jellemzésére. Az elmélet alapvető feltevése szerint minden felmért személy rendelkezik a vizsgált tulajdonság egy V valódi értékével, és minden mérés szolgáltat róla egy M mért értéket. A két érték közötti különbség a hiba, korrelációjuk pedig a teszt megbízhatóságát, reliabilitását jellemző mutató. Mivel a V közvetlenül soha nem határozható meg, az említett korrelációt sem lehet közvetlenül kiszámítani. A klasszikus tesztelmélet tételeit felhasználva azonban bizonyos mérhető adatokból lehet arra becslést adni. Például a

megismételt tesztelés adataiból, vagy a teszt belső konzisztenciájából (az itemek közötti korrelációkból). Az egyes itemek minőségét is a teszthez képest lehet megítélni: más itemekkel, főleg pedig a teszt-összpontszámmal való korreláció jól megmutatja, illik-e egy item a képbe, ugyanazt méri-e, mint a többi.

A tesztek elemzésének, a hibás, rosszul mérő itemek kiszűrésének, az itemek fejlesztésének a klasszikus tesztelméletre épülő kifinomult technikai alakultak ki, és az egymást követő kipróbálás és javítás után nagyon jó minőségű tesztek lehet készíteni. A fejlesztés eredményeként matematikailag akkor nő a reliabilitás, ha a teszt homogén, egymással magasan korreláló és közepes nehézségű itemekből áll. Ez az oktatási alkalmazások szempontjából nem mindig előnyös, mert fontos mérendő tartalmak szorulhatnak így ki a tesztből. A közepes nehézség pedig azzal járhat, hogy az átlagostól felfelé vagy lefelé eltérő teljesítmények mérésére a teszt kevésbé alkalmas.

A PP tesztek felbontása, azaz hogy egymáshoz mennyire közel álló teljesítményeket lehet velük megkülönböztetni, meglehetősen korlátozott. Ha például egy teszt 20 itemből áll és minden egyes item megoldásával 0 vagy 1 pontot lehet elérni, akkor az egymástól 5 százalékos távolságra levő teljesítményeket lehet csak az adott teszttel megkülönböztetni. A felbontást az itemek (elméleti vagy tapasztalati) súlyozásával lehet finomítani, azonban a kötött formátum mellett, ha mindenki ugyanazokat a feladatokat oldja meg, a felbontás javításának komoly korlátai vannak.

A PP FF tesztekkel az említett korlátokból fakadóan csak egy viszonylag szűk képességtartományt lehet jól felmérni. Ha a teszt egy szélesebb képességtartományt fog át, akkor minden egyes felmért személynek csak a feladatok egy szűkebb sávja jelent valódi kihívást, amely a saját képességéhez közel álló feladatokat tartalmaz. A feladatok nagyobb része viszont vagy túlságosan könnyű, ezért unalmas, vagy túl nehéz, ezért frusztráló hatású lehet. Egy-egy alkalommal elvégzett tesztelésnél ezek a hatások nem túl jelentősek, ha azonban az oktatási folyamatba rendszeres tesztelés épül be, az említett negatívumok már komolyan veszélyeztetik az érdeklődést, a teszteléssel kapcsolatos attitűdöt és a feladatok megoldásához szükséges motivációt.

A tesztek az oktatásban két fő értékelési célra lehet használni, és ez a tesztekkel szemben különböző követelményeket támaszt. A formatív (segítő-formáló, fejlesztő, diagnosztikus) értékelés során a cél a tanuló közvetlen segítése, annak feltárása, mi az, amit tud, és mit kell még megtanulnia. Ebben az esetben a tanulónak érdeke az értékelővel való együttműködés, hiszen a hiányosságok kiderítése nyomán további segítséget kaphat. A formatív értékelés akkor hatékony, ha gyakori és konkrét. A szummatív (összegző-lezáró, minősítő) értékelés egy hosszabb tanulási folyamat eredményét méri. Ebből következően már nem terjedhet ki minden tudáselemre, legfeljebb mintát vehet a felméréndő teljes tudásból. Ebben az esetben felmerül a kérdés, mennyire jó ez a mintavétel, ami különösen akkor problematikus, ha maga a teljes felméréndő tudás is csak nehezen írható le.

Az előző dimenzióval szoros kapcsolatban van a tesztek alkalmazásának egy további jellemzője, az, hogy mekkora tétje van a teszteredménynek a felmért egyén számára. Ebből a szempontból megkülönböztethetjük az alacsony téttel (low stakes) és a magas téttel (high stakes) megoldott tesztek. Ez tehát nem magának a tesztnek, hanem a tesztelés kontextusának a jellemzője. Például az érettségi vizsgának kifejezetten magas a tétje, de a próbaérettséginek elhanyagolható. Természetesen az alacsony vagy magas tét csak a két végpont megnevezése, hiszen a tét nagyságát tekintve itt is egy folytonos változóról van szó. Mindez alapvetően befolyásolja a tesztmegoldók motivációját, érdekeltségét és késztetését a mérés céljaitól idegen módszerek és eszközök alkalmazására. Például a tesztmegoldások betanulása, tiltott segédeszközök használata annál valószínűbb, minél nagyobb a tesztelés tétje. A teszt alkalmazóinak ezzel arányos erőfeszítéseket kell tenniük a tesztelés objektivitásának biztosítása, például a feladatok titokban tartása érdekében.

Ez utóbbi szempontok úgy függenek össze a tesztek formátumával és minőségével, hogy a tesztek – az előbb említett reliabilitási problémák miatt is – többszörösen ki kell próbálni, a nem jól mérő itemeket szükség esetén korrigálni kell. Amíg azonban a formatív tesztek nyilvánosan lehet kezelni, folyamatosan lehet fejleszteni és alkalmazni, a magas tétel bíró kontextusban alkalmazott kötött formátumú tesztek titkosan kell kezelni, és többnyire csak egyszer lehet alkalmazni. Ebből következik az a paradox sajátosság, hogy minél nagyobb egy kötött formátumú teszt tétje, annál nehezebb azt kipróbálni, fejleszteni, javítani. Ez azonban nem adhat felmentést arra, hogy tömegével alkalmazzanak fiatalok sorsát eldöntő, ugyanakkor megkérdőjelezhető minőségű tesztek. A kipróbálásnak ebben az esetben is meg lehet találni a módszereit, bár azok nyilvánvalóan költségesek.

A kötetlen formátum és a valószínűségi tesztelmélet lehetőségei

Az oktatási kontextusban alkalmazott mérések többnyire nem egyetlen kötött formátumú tesztet igényelnek, mert például olyan nagy tudásterületet vizsgálnak, vagy olyan széles képességfejlődési spektrumot kellene átfogniuk, amelyek technikai okokból sem férnek bele egyetlen tesztbe. A probléma megoldására számos technika született. Ezek közé tartozik a teljes lefedés elve, amikor egy nagyobb tudásterület teljes felméréséhez a lehetséges összes feladat elkészül. Ilyen megoldást dolgozott ki Nagy József az általa irányított program elméleti keretében, amikor a fontosabb iskolai tárgyak teljes tudásanyagát magában foglaló tesztek készültek (Nagy, 1972). Ilyen esetben az elkészült feladatokat ekvivalens tesztváltozatokba sorolják úgy, hogy minden egyes tesztváltozat kezelhető méretű legyen. Így, bár az országos reprezentatív felmérések során egy tanuló mindig csak az összes feladat egy részét oldotta meg, a felmérés egészéből az összes tudáselem elsajátításáról képet lehetett alkotni.

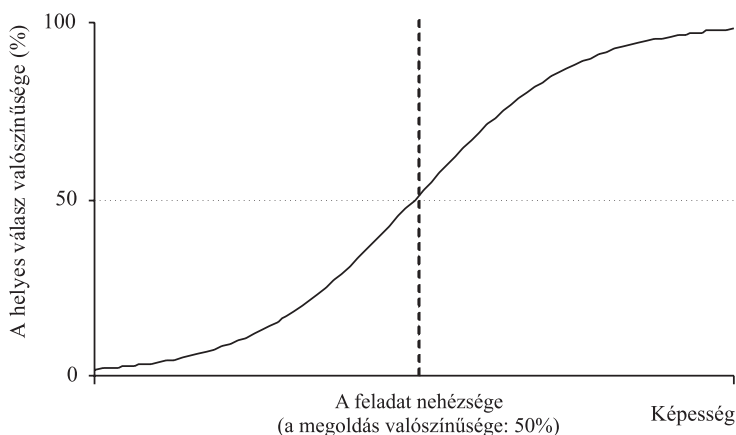
Egy másik megoldás a feladatbankok alkalmazása, amikor lényegében a teljes lefedés előzőekben bemutatott elveit alkalmazva, tesztváltozatokba sorolva kerül sor a feladatok bemérésére. Ezután az összes feladat egy feladatbankot alkot, amelyből a konkrét felmérések igényeinek megfelelően lehet kiválasztással vagy véletlen sorsolással a konkrét felmérések céljaira tesztek összeállítani. Erre a megoldásra is lehet egy korai példát bemutatni a magyarországi gyakorlatból (Nagy, 1976).

További probléma – különösen a képességszettek esetében –, hogy a tanulók között nagyobbak a különbségek, mint amekkorát egy kötött formátumú teszttel le lehet képezni. Ha a teszt túl széles spektrumot próbál átfogni, minden tanuló csak néhány olyan feladatot talál, amelyik tudásszintjéhez közel áll, a feladatok többsége pedig vagy túl könnyű, vagy túl nehéz. Ha a tanulók a feladatokból egyénileg a képességszintjükhez közeli válogatást kapnak, pontosabban be lehet határolni a konkrét fejlettséget.

A klasszikus tesztelmélet által kínált eljárásokat alkalmazva ki lehet számítani a teszt sokféle jellemzőjét, azonban a paraméterek többsége szigorúan véve csak a teszt bemérésére alkalmazott minta (tanulócsoport) esetében lesz érvényes. A már korábban említett, valamint további, itt nem elemzett problémák megoldására a klasszikus tesztelmélet kereteit továbbfejlesztve, illetve a PP tesztek kötött formátumát megbontva számos előremutató megoldás született. Azt a problémát azonban, hogy miként lehet feladatokhoz különböző paramétereket, mindenekelőtt a nehézséget jellemző mértéket rendelni, függetlenül attól, hogy éppen melyik tesztben alkalmazzuk, a valószínűségi tesztelmélet (más neven: modern tesztelmélet, Rasch-modell, Item Response Theory, IRT) oldotta meg. Ezzel megnyílt az út a változatos összetételű, kötetlen formátumú tesztek alkalmazása előtt.

A valószínűségi tesztelmélet a mérés során elkövetett hibát és az itemek tulajdonságait más módon, nem determinisztikusan, hanem valószínűségi alapon kezeli. A valószínűségi tesztelméleti modellek közül speciális tulajdonságai miatt, amelyek lehetővé teszik a mintafüggetlen, illetve tesztfüggetlen értékelést (két személy összehasonlítása függet-

len attól, hogy melyik itemen tesszük azt, illetve két item összehasonlítása független attól, hogy milyen képességszintű személy oldotta meg azokat, részletesebben lásd *Molnár, 2006*), kiemelt figyelmet fordítunk a dichotóm Rasch-modellre (a nem dichotóm modellekről részletesebben lásd: *Molnár, 2008*). A Rasch-modell az itemek paraméterezése és a személyek képességszintjének meghatározása során abból az egyszerű gondolatból indul ki, hogy a magasabb képességszintű személy nagyobb valószínűséggel oldja meg ugyanazt az itemet, mint az alacsonyabb képességszintű, illetve egy item akkor nehezebb, ha azt kisebb valószínűség mellett oldják meg, mint a másikat (*Rasch, 1960*; idézi *Griffin, 1999*). Ennek megfelelően minden egyes itemhez hozzárendel egy itemkarakterisztikus görbét, ami alapján megállapítható, hogy az egyes képességszintű diákok milyen valószínűség mellett válaszolnak jól az adott itemre. A magas képességű diák jó válaszának valószínűsége közel áll a 100 százalékhoz, míg az alacsony képességszintű diáké a 0 százalékhoz. Egy átlagos nehézségű feladat esetén az átlagos képességszintű diák helyes válaszána valószínűsége 50 százalék (1. ábra), mivel az item nehézségi indexe azon személy képességparamétere alapján definiált, aki 50 százalék valószínűség mellett oldja meg jól az adott feladatot.



1. ábra. Egy példa az itemkarakterisztikus görbére

Miután az itemek nehézségi indexei a diákok képességszintjei alapján definiáltak, ezért az itemek nehézségét és a diákok képességszintjét közös képességskálán tudjuk ábrázolni. A Rasch-modell speciális objektivitása (teszt- és mintafüggetlensége) miatt, ha ismerjük egy diák képességszintjét, meg tudjuk mondani, hogy milyen valószínűséggel oldana meg egy olyan itemet, amelynek nehézségi indexe értelmezhető a közös képességskálán, anélkül hogy a diáknak a valóságban meg kellene oldani azt (mintafüggetlenség). Megfordítva, a közös képességskálán lévő itemekből válogatott teszt alapján (tesztfüggetlenség) bármely diákhöz hozzá tudjuk rendelni képességparamétereit anélkül hogy az összes feladatot, itemet meg kellene oldania. Ehhez viszont az itemeket közös képességskálán kell jellemeznünk. Ezt a problémát horgony-itemek alkalmazásával hidalhatjuk át.

Horgony-itemeknek nevezzük a különböző tesztek azonos, átfedő feladatait. Ezen horgony-itemek segítségével a meglévő itemekhez hozzáskálázhatók az újonnan felvett feladatok. Miután számos azonos tulajdonságot mérő itemet paramétereztünk ezen a módon, felépíthető belőlük egy feladatbank, ami a hatékony tesztesítés alapját képezi.

Egy jól felépített feladatbank minőségét négy faktor segítségével lehet jól jellemezni.

(1) A feladatbank nagysága, azaz a feladatbankban szereplő itemek száma. Minél kevesebb itemből áll egy feladatbank, annál nagyobb annak valószínűsége, hogy bizonyos

ítemek gyakrabban előfordulnak, azaz könnyebben megjegyezhetővé válnak. Ennek hatására romlana a teszt validitása. Ezt kiküszöbölhetjük úgy, hogy több száz (minimum 300) feladatból (Weiss, 2004; Van der Linden, Ariel és Verdkamp, 2006) állítjuk össze a feladatbankot, illetve a tesztelést irányító algoritmus szabályrendszerét úgy alakítjuk ki, hogy a program az adott személyre jellemző leginformatívabb öt item közül véletlenszerűen válasszon egyet.

(2) Az ítemek homogenitása, azaz a valószínűségi számításokhoz alapul vett matematikai modellhez való illeszkedése. Ez azt jellemzi, hogy mennyire azonos az ítemek diszkrimináló ereje (erről részletesen lásd Molnár, 2006).

(3) Az ítemek diszkrimináló ereje. Minél nagyobb diszkrimináló erővel rendelkező ítemeket kell használni, mégpedig úgy, hogy azok átlagos nehézségi szintje lefedje a teljes képességtartományt. Egy adott ítem azon a képességszinten differenciál legjobban, ami azonos nehézségi paraméterével. A többi képességtartomány lefedésére más nehézségi indexű jól diszkrimináló ítemek alkalmazása hatékony.

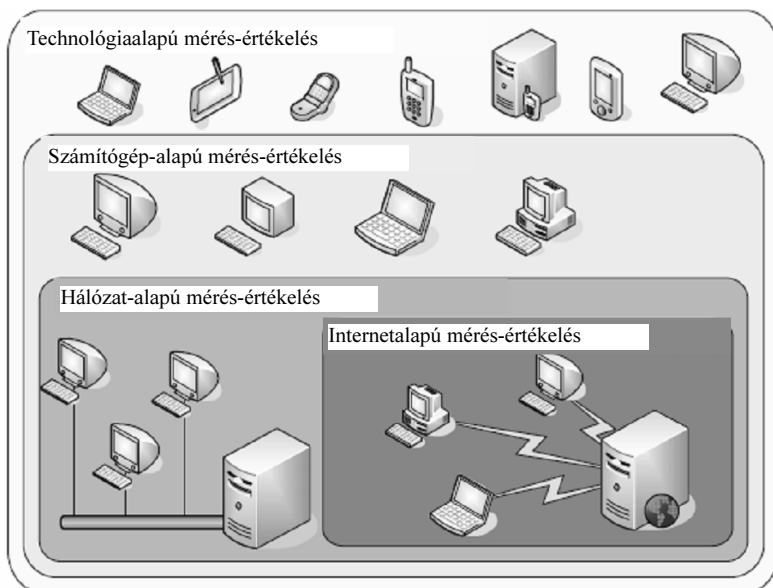
(4) Az ítembank validitása. Az ítemek ugyanazt a tulajdonságot, ismertetőjegyet, képességet, készséget méri, amelyet a tesztelés elméleti keretei rögzítenek. Emellett a megfelelő feladatszám biztosítja, hogy ne lehessen a megoldásokat formai elemek alapján előre betanulni, ne lehessen magára a tesztelésre „edzeni” (test coaching) a tesztelendő képesség valódi elsajátítása nélkül.

A számítógépes tesztelés

Lényegében a számítógép oktatási célú alkalmazásával egy időben megjelent a számítógépes tesztelés. A feleletválasztós feladatokat minden nehézség nélkül át lehetett ültetni számítógépre, és ahogy a számítógépek fejlődtek, úgy alakultak ki az egyre fejlettebb számítógépes technikák. A számítógép-alapú tesztelés (Computer Based Assessment – CBA) általában minden komputeres értékelést magába foglal; kicsit tágabb értelemben használják még a technológiaalapú tesztelés (Technology Based Assessment – TBA), illetve az elektronikus tesztelés (e-Testing) kifejezéseket is. Az alkalmazott technológia szerint megkülönböztetett szintek egymásra és egymásba épülését a 2. ábra szemlélteti.

A technológiaalapú mérés magába foglalja az összes olyan mérési-értékelési rendszer alkalmazását, ahol az adatgyűjtésre valamilyen információs-kommunikációs technológiai eszközt használunk. Annak ellenére, hogy ez az eszköz általában a számítógép, mégis a számítógépes mérés-értékelés halmazát magába foglaló bővebb halmazként megkülönböztetjük ezt a kategóriát. Ennek oka, hogy bizonyos esetekben a közvetítő eszköz nem feltétlen a számítógép: lehet PDA, mobiltelefon, szavazórendszer stb. (ezek iskolai alkalmazásáról lásd Molnár, 2007), amelyek egy része alkalmas arra, hogy a nap bármely időszakában bizonyos kérdéseket tegyen fel a mérésben résztvevőnek – attól függetlenül, hogy az illető helyileg hol van –, aki arra azonnal válaszolni tud.

A technológiaalapú mérésen belül természetesen a legtöbb lehetőséget a számítógép-alapú értékelés kínálja, ennek alkalmazása ma minden másnál sokkal elterjedtebb. A számítógép-alapú mérés-értékelés során az alkalmazott teszt a számítógép monitorán jelenik meg (on-screen presentation), a tesztelt személy pedig szintén a számítógép segítségével (billentyűzet, egér stb.) adja meg válaszát. A válaszok rögtön elektronikusan rögzítésre kerülnek, majd a válaszok elemzése is általában a számítógép felhasználásával történik. A számítógép-alapú tesztelésbe beletartozik annak mind hálózati, mind interneten keresztül történő alkalmazása. Ha semmilyen hálózatot (helyi hálózat, internet) nem vonunk be a tesztelés lefolytatásába, akkor a tesztelést végző programot, feladatlapot minden egyes számítógépre installálni kell. Az esetleges változtatásokat minden egyes számítógépen külön regisztrálni kell, majd az adatokat minden egyes számítógépről be kell gyűjteni.



2. ábra. A technológiaalapú, a számítógépalapú, a hálózat- és internetalapú mérés-értékelés hierarchikus viszonya (Jurecka és Hartig, 2007 alapján)

A hálózatalapú mérés-értékelés a számítógépes tesztelés egy olyan alkalmazását jelenti, amikor a teszt, a feladatok, a tesztelést végző program egy adott számítógépes hálózaton belül érhető csak el. Ez a hálózat lehet helyi (LAN), vagy az internet, vagy a kettő kombinációja (Jurecka és Hartig, 2007). A hálózatalapú mérés egy gyakori alkalmazása, amikor az adott hálózaton belül egyszerre több gépen zajlik a tesztelés, azt egy külön számítógépről irányítják, ahol az adatok összegyűjtése, elemzése történik. A tesztelés előtt minden adatfelvételben részt vevő gépre felinstallálják a szükséges szoftvert. A kiértékelés szoftvertől függően vagy a helyi számítógépen, vagy a központi szerveren történik.

Az internetalapú tesztelés során az adatfelvétel kizárólagosan az interneten keresztül történik. Az adatfelvételben részt vevő személynek csak internetkapcsolatra és egy internetes böngészőre van szüksége a tesztelésben való részvételhez. Ebben az esetben nincs szükség arra, hogy a helyi számítógépen fusson a tesztelő program. A vizsgázó azonosítójával be tud lépni a rendszerbe, ahol csatlakozik a tesztelő szoftverhez, ami a szerverrel kommunikálva választja ki a diák számára a megoldandó feladatokat. Mind a feladatok, itemek, mind a szoftver a szerveren és nem lokálisan a számítógépen van. A válaszok, adatok tárolását és kiértékelését is a központi szerver végzi. Ebből adódóan könnyebb és gyorsabb mind az itembank módosítása, mind a szoftver frissítése. További előny, hogy ha a szoftver külső gépen fut, nem kell minden iskolának saját szoftverrel rendelkeznie.

A számítógépes tesztelésre kifejlesztett rendszereket az alkalmazott médiumon kívül egy másik dimenzió mentén is csoportosíthatjuk: a feladatlapok, feladatok, itemek típusa, személyre szabottsága mentén. Ezen változó minden egyes szintje megvalósítható a fent nevezett halmazok, részhalmazok bármelyikében. A továbbiakban e dimenzió mentén különítjük el egymástól az egyes lehetőségeket.

A számítógépes tesztelés legegyszerűbb formája (a PP tesztől való eltávolodás tekintetében a nulladik szintjének is nevezett megoldás) a PP tesztek egyszerű, az eredetivel megegyező formában való digitalizálása. Ebben az esetben csak a feladatokat közvetítő

eszköz, vagyis a médium változik meg. A feladat a papír helyett a képernyőn jelenik meg, a válaszadás billentyűvel, egérrel, érintőképernyővel vagy egyéb elektronikus eszközzel történik. A tesztelés továbbra is lineáris marad, a feladatok azonos sorrendben jelennek meg minden egyes tesztelt személy előtt. Érintőképernyőt használva a PP teszteléssel való egészen közeli hasonlóságot lehet elérni, a vizsgázó – az érintőképernyő technológiájának függvényében – egy digitalizáló vagy egy közönséges toll segítségével jelöli meg választát. Egér vagy billentyű használata esetében már szükség van némi technikai készségre, ha pedig a billentyűzettel hosszabb szövegeket kell bevinni, már számíthat a gépírási készségek fejlettsége is. A legtöbb létező számítógép-alapú teszt ehhez hasonló formátumú, feleletválasztós feladatokból álló standardizált teszt (*Jurecka és Hartig, 2007*).

A számítógépes tesztelés már ezen a nulladik szintjén is számos előnnyel jár. Ennek ellenére, hogy a tesztelt személy számára nem jelent nagy különbséget, a javítás, kódolás, rögzítés munkafázisait ki lehet iktatni, vagy jelentősen le lehet egyszerűsíteni. Objektív feladattechnikát alkalmazva a teszt kiértékelése azonnal megtörténik, az eredmény rögtön rendelkezésre áll. A PP tesztelés során emberi munkára van szükség a válaszok javításához, rögzítéséhez, ami magában foglalja az adatvesztés lehetőségét, az adatminőség romlását is.

Lényegében a számítógép oktatási célú alkalmazásával egy időben megjelent a számítógépes tesztelés. A feleletválasztós feladatokat minden nehézség nélkül át lehetett ültetni számítógépre, és ahogy a számítógépek fejlődtek, úgy alakultak ki az egyre fejlettebb számítógépes technikák. A számítógép-alapú tesztelés (Computer Based Assessment – CBA) általában minden komputeres értékelést magába foglalt; kicsit tágabb értelemben használják még a technológiaalapú tesztelés (Technology Based Assessment – TBA), illetve az elektronikus tesztelés (e-Testing) kifejezéseket is.

Az adatminőség javulásával a mérés egyik minőségi kritériumát, egyik jóságmutatóját, az objektivitást növeljük. Az adatfelvételi objektivitás esetén a teszteredmények függetlennek kell lennie az adatfelvevő személyétől (*Csapó, 2000*), azaz a vizsgázó teszten elért eredménye nem függhet a mérőbiztos személyétől. Ez teljes mértékben biztosított, ha a feladatokat a számítógép közvetíti, és a tesztek megoldásának környezeti feltételeit is egyszerűbben lehet egységesíteni. A számítógép nem fáradt, nem unatkozik, nem frusztrált (*Becker, 2004*), nem sürgeti a tesztbeadást, valamint megtakaríthatjuk a tesztet felvevő tanárok felkészítését is. Az adatfelvétel minőségének javításához az is hozzájárul, hogy a feleletválasztós feladatokra (mind alternatív választás, mind többszörös választás esetén) adott válaszok véletlenszerűségét minimalizálhatjuk, hiszen a diákok nem tudnak előre-hátra lapozni a feladatsorban.

A számítógépes tesztelés során növelhetjük a teszt értékelésének objektivitását, minőségét is, mivel egyrészt a diákok eredményét nem befolyásolja a javító szigorúsága, másrészt megszűnnek a javítás, kódolás és rögzítés során keletkezett kiértékelési hibák. A számítógépes kiértékelés segítségével akárhányszor lefuttatjuk a kiértékelést, mindannyiszor ugyanarra az eredményre jutunk. Az automatikus tesztkiértékelés gyors és egyszerű folyamat, még összetett kiértékelő algoritmusok esetén is. Az emberi figyelmetlenség miatt bekövetkező kiértékelési hiba az esetek 10 százalékában fordul elő (*Butcher, 1987. 17.*; idézi *Becker, 2004*). Fontos megjegyezni, hogy ha automatikusan értékelünk ki, akkor nem csak a feladat javításakor előforduló hibákat zárhatjuk ki, hanem a tradicionális tesztelés alkalmával végzett adatrögzítéskor bekövetkező elgépelés hi-

báit (ha például 45-öt rögzítenek 54 helyett) is. Az automatikus kiértékelés lehetővé teszi továbbá az egyszerű dokumentációt, szervezést, nagyobb tesztadat-mennyiségek (adatbankok) összekötését, és gyors lehívhatóságot (*Becker*, 2004) biztosít.

A számítógépes tesztelés segítségével az adatok gyorsan aktualizálhatók, valamint azonnali visszacsatolási lehetőséget nyújt a diákok, tanárok, iskola, régió stb. számára. Az azonnali visszacsatolás pedig hozzájárul az oktatási-tanulási folyamat minőségének javulásához.

A számítógép-alapú tesztelés induló költsége jelentősebb mértékű, mint egy papír-ceruza tesztelés lebonyolítása, viszont a rendszer kiépítése után a számítógép alapú tesztelés számos megtakarítási lehetőséget kínál. A számítógépes kiértékelés segítségével kiküszöbölhetjük a tesztlapok nyomtatását, fénymásolását, csomagolását, szállítását, válaszlapok készítését, stb., ezáltal az eszközököltség is jelentősen csökken. A tesztek javítására nem kell javítókat alkalmazni, a rögzítésre rögzítőket, sőt az alapstatisztikai számítások abban a pillanatban elkészülnek, ahogy a diák befejezte az utolsó item megoldását. Rose és munkatársai (1999) szerint a számítógépes teszteléssel a dokumentációs költségek 2/3-át meg lehet spórolni.

Az elektronikus rendszerre való áttérés ezen nulladik fokán már lehetőség adódik a papíralapú és a számítógép-alapú tesztelés hatékonyságának, eredményeinek összehasonlítására. A szakirodalomban számos kritikus észrevétellel is találkozunk a számítógépes teszteléssel kapcsolatban. Leggyakrabban a számítógépes tapasztalat hiányát és a számítógéptől való idegenkedést említik. Ahogy azonban az információ- és kommunikációtechnológiai (IKT) eszközök terjednek a hétköznapi életben, ennek a tényezőnek a súlya egyre kisebb lesz. Nem szabad viszont megfeledkezni arról, hogy mindaddig, amíg a számítógéphez való hozzáférés tekintetében iskolák, társadalmi csoportok és családok között jelentős különbségek lesznek, gondosan meg kell vizsgálni, nem hoz-e az alkalmazott eljárás egyeseket hátrányos helyzetbe. Gondoskodni kell arról, hogy az alkalmazott technika kezelése senkinek ne okozzon nehézséget, és ne vonja el a figyelmét az érdemi feladatmegoldó munkától. Ennek egyik legbiztosabb módja magának a számítógépes tesztelésnek az elterjesztése és gyakori alkalmazása.

A PISA 2006-os vizsgálatban már opcionálisan szerepelt a természettudományi tudás számítógépes felmérése (Computer Based Assessment of Science – CBAS), amiből kiderült, hogy a kétféle médiummal (PP és TBA) elért eredmények között komoly különbségek voltak. A PISA 2009-es felmérésben az elektronikus szövegek olvasása (Electronic Reading Assessment, ERA) (2) már a szövegértés terület önálló részkálaja lesz (*OECD*, 2007). A következő felmérési ciklusokban a CBA mind nagyobb szerepet kap, és belátható időn belül teljesen megszűnik a PP felmérés. A PISA szakértői ettől azt várják, hogy csökken a szervezési költség és a diákok tesztelés során igénybe vett ideje is. Hosszú távon számos további előnye is lesz a számítógép-alapú tesztelés bevezetésének: lehetőség nyílik a gondolkodás olyan aspektusainak mérésére, amit papíralapú teszteléssel nem lehet megvalósítani (ez már a számítógépes tesztelés első, második és harmadik szintjén mutatkozik meg).

A számítógépes tesztelés első szintjén megtörténik a technológia adta lehetőségek további kihasználása, ezáltal gazdagíthatjuk a tesztelés során alkalmazott itemek típusát. Alkalmazhatunk multimédiás (hang, mozgókép, animáció, szimuláció, interaktív szimuláció stb.) elemekkel gazdagított itemeket is, sőt a kiegészítő technológiák alkalmazásával lehetőség nyílik a fogyatékkal élő tanulók tudásának mérésére is. A „látási, hallási és a kézírás készségével kapcsolatos problémák jó része kiküszöbölhető” (*Kárpáti*, 2002. 8.). Ezenfelül a diákok konkrét válaszáon kívül további adatokat gyűjthetünk a tesztelés során a tanulókról. Mérhetjük a diákok egyes feladatok megoldásához szükséges idejét, rögzíthetjük reakcióikat, az egér mozgatását, a billentyűk lenyomása között eltelt időt, szemmozgásukat, amelyek további adatokat szolgáltatnak a figyelemre, gyorsaságra, olvasási képességre (visszaugrások száma) stb. vonatkozólag.

A számítógépes tesztelés második szintjén lehetőség nyílik egyrészt automatikus item-generálásra – így bizonyos típusfeladatok mindig új formában jelenhetnek meg, például a szöveges feladatokban mindig más-más számértékek szerepelnek –, másrészt az itemek előzetes csoportosítása után a létrehozott csoportokból randomizált itemválasztásra. Ezáltal biztosíthatjuk, hogy a tesztelés során mindenki azonos nehézségű, de különböző feladatokat kapjon.

A számítógépes tesztelés harmadik szintjén egy teljes mértékben parametrizált, indexelt és egy azonos nehézségi, illetve képességskálán leírható feladatbank áll a tesztelés háttérében. Ha a feladatbankból az egyes feladatok kiválasztása a vizsgázó előző választásainak függvényében történik, adaptív tesztelésről beszélünk.

A számítógépes adaptív tesztelés

A számítógépes tesztelés igazán nagy lehetősége azonban az adaptivitás: lehetőség van arra, hogy attól függően kaphassanak a vizsgázók újabb feladatokat, miképpen oldották meg az előzőt. A számítógépes adaptív tesztelés (Computerized Adaptive Testing – CAT) a teljesítmények sokkal finomabb felbontását, mérését teszi lehetővé. Elméletileg tíz feladat megoldásával 2^{10} , azaz 1024 lehetőség közül választhatjuk ki, hogy pontosan milyen a vizsgázó képessége egy adott területen. Elméletileg, természetesen, mert a gyakorlatban ehhez az kellene, hogy legyen 1024 olyan feladat, amelyik nehézsége egyenletesen fedi le a felméréndők képességtartományát. Ilyen feladatbankot azonban szinte lehetetlen elkészíteni, mivel a feladatok pontos nehézségét csak empirikus úton lehet meghatározni, és nem lehet „rendelésre” gyártani előre meghatározott nehézségű feladatokat. Mindenesetre ez a becslés jelzi az adaptív tesztelés elméleti lehetőségeit, de egyben a megvalósítás korlátait is.

A hagyományos papír-ceruza tesztelés, illetve a tesztek digitalizált formában történő felvétele során minden egyes személy számára ugyanazon feladatok, ugyanabban a sorrendben adóttak. Ezzel szemben az adaptív tesztelés során minden egyes személy más-más feladatokat, a számára leginkább diagnosztikus erővel bíró feladatokat kapja megoldásra, azaz elhanyagolható annak valószínűsége, hogy minden egyes személy ugyanazon feladatokat ugyanabban a sorrendben oldja meg. Ezáltal új lehetőségek nyílnak meg a mérés-értékelés területén.

A vizsgáztatás, mérés-értékelés e formáját analógiába állíthatjuk a szóbeli vizsgáztatással, ahol a vizsgáztató a kérdéseit gyakran a vizsgázó képességeihez igazítja. Ha a vizsgázó egy közepes nehézségű kérdésre helyes választ ad, akkor a vizsgáztató következő kérdése általában egy nehezebb kérdés, míg ha helytelen a kérdésre adott válasz, akkor a közepes nehézségűnek számító kérdést egy könnyebb kérdés követi. A vizsga végén az értékelés annak függvényében történik, hogy milyen nehézségű kérdésekre tudott még helyesen válaszolni a vizsgázó. Ha csak nehéz kérdéseket fogalmazna meg a vizsgáztató, akkor az alacsonyabb képességű vizsgázók értékelése nehézkessé válna, míg csak könnyű kérdések esetén nem lehet a jobb képességű vizsgázókat differenciálni.

Az adaptív tesztelés során a fentiekhez hasonló módon történik az itemek, feladatok kiválasztása, csak a szóbeli vizsgával ellentétben néhány tényező tekintetében pontosabb, egzaktabb módon (Frey, 2007). A tesztelés során kiválasztásra kerülő itemeket, kérdéseket a korábban kiválasztott feladatokra adott válaszok milyensége határozza meg. Ez az eljárás azt a célt szolgálja, hogy minden egyes személy elé csak olyan itemek kerüljenek, amelyek a lehető legnagyobb információval, diagnosztikus erővel bírnak az adott személy vizsgált képességszintje tekintetében, azaz amelyek lehetőleg a legközelebb vannak valós képességszintjéhez. A legtöbb esetben ez a kiválasztás az itemek nehézsége alapján történik. A magasabb képességszintű egyének nehezebb, az alacsonyabb képességszintűek átlagosan könnyebb feladatokat kapnak a tesztelés során. Ezzel az el-

járással elkerülhető, hogy az alacsonyabb képességszintűeket esetlegesen számukra túl nehéz feladatokkal frusztráljuk, illetve a magasabb képességszintűek tesztelésre szánt idejét a könnyebb feladatok megoldásával töltjük ki. Az itemek kiválasztása egy előzetesen meghatározott algoritmus alapján történik. Ez az algoritmus egy olyan szabályrendszer, ami meghatározza az első és a rákövetkező itemek kiválasztását, továbbá specifikálja a tesztelés befejezésének kritériumait is.

Az adaptív tesztelés megvalósulását egy példán keresztül szemléltetjük. Adott 300 azonos tulajdonságot mérő dichotóm item. Minden egyes itemhez – korábbi mérések alapján – hozzárendeltük a nehézségi paraméterét. Az 1,5 logitegység képességszintű személy (ez az információ a valóságban természetesen nem áll előzetesen rendelkezésre: éppen ez az, amit keresünk) tesztelésének folyamatát mutatja a 3. ábra, ahol a szaggatott vonal a személy jelen esetben ismert képességszintjét, a fekete jelölő pedig a szimulált tesztelés során megoldásra kerülő itemek nehézségi szintjét mutatja, ami egy idő után oszcillál a személy képességparamétere körül.

Első lépésként a személy kap egy közel átlagos nehézségű ($\delta = -0,5$) itemet, amit jelen esetben, ismerve a tesztelt személy képességszintjét, magas valószínűséggel helyesen old meg (ennek okáról lásd Molnár, 2006). A vártak megfelelően a jó megoldást egy nehezebb ($\delta = 0,7$) item követi (ennek a megoldási valószínűsége már alacsonyabb, de még mindig magas). Az előzetes feltételezésnek megfelelően ezt az itemet is jól oldta meg a vizsgázó, ezért következő lépésben egy még nehezebb itemet kap ($\delta = 1,15$). Ez a nehézségi szint már közelíti a mért személy képességszintjét, ezért az általa adott helyes válasz valószínűsége is közeledik az 50 százalékhoz, ami akkor a helyes válasz valószínűségi szintje, ha megegyezik a személy képességparamétere az item nehézségi szintjével. Az egymást követő feladatok nehézsége egész addig növekedik, amíg a vizsgázó először helytelen választ nem ad. Ennek bekövetkezése után az előzőnél könnyebb feladatot kap megoldásra. Ha azt sem tudja megoldani, akkor egy még könnyebb feladatot kap egészen addig, amíg helyes választ nem ad. Ha ez bekövetkezett, ismét egy nehezebb item következik. Ez a folyamat egészen addig tart, amíg az előre meghatározott adaptív algoritmus szabályrendszere alapján befejezhető a tesztelés. Ez bekövetkezhet akkor, ha például (1) bizonyos, előre meghatározott mennyiségű item megoldásra került; (2) a személyparaméter becslési hibája a megengedett hibahatáron belül mozog; (3) eltelt a tesztelésre fordítható idő; (4) az itembankban előforduló összes item bemutatásra került.



3. ábra. Egy adaptív tesztelés menetének illusztrációja. A pontok az itemek nehézségi szintjét reprezentálják

A számítógépes adaptív tesztelés összességében kevesebb item használatával és rövidebb idő alatt pontosabb képességszint-meghatározást tesz lehetővé. A technológia adta lehetőségek kihasználásával növelhetjük a tesztelés során felhasznált itemek típusát például azzal, hogy alkalmazhatunk multimédiás elemekkel gazdagított itemeket is. A számítógép lehetővé teszi a gyors és hiba nélküli értékelést, visszajelentést, a kiértékelés és tesztelés folyamatában nincs szükség javításra, rögzítésre, nyomda- és postaköltségre, aminek az előnye legjobban a nagymintás vizsgálatok esetében mutatkozik meg. A teszt adaptivitásánál fogva nő a tesztbiztonság, mivel a jól és rosszul megoldott itemek, illetve az előre meghatározott algoritmus függvényében személyre szabott tesztet tölt ki mindenki, azaz megszűnik a sűgás, lesés és előre kondicionált itemek problémája, viszont megmarad a standardizált mérés. Ebből adódóan gyakran ismételhető, nem szükséges minden egyes mérés során új tesztek kidolgozni, mert a rendszer az előre kifejlesztett adatbankból válogatja össze a diák képességszintjének legpontosabb meghatározásához szükséges tesztet. Ezért a rendszer alkalmas arra, hogy a tanulókat megfelelő gyakorisággal felmérje, ezáltal állandó visszajelzést biztosítson aktuális fejlettségük állapotáról.

Az azonos feladatbankon alapuló eredmények a közös nehézségi, illetve képességskálán definiált itemek miatt viszonyíthatók egymáshoz, azaz a tanuló korábbi fejlettségi szintjével összevethető az aktuális eredménye, még akkor is, ha összességében minden egyes alkalommal más itemeket oldott meg. Ezzel kiküszöbölődik a longitudinális fejlődésvizsgálatok egyik alapproblémája, miszerint ugyanazt a tulajdonságot többször egymás után ugyanazzal a teszttel kell felmérni, azonban így a tesztfeladatok egyre ismerősebbek lesznek, ami torzíthatja az eredményeket.

A teszt eredménye összevethető a többi diák azonos mérésben megoldott eredményével, illetve az adatbank felépítése és az adott képességterület skálázása során meghatározott, tudományosan kidolgozott standardokkal. Ennek következtében a papíralapú keresztmetszeti vizsgálatok lebonyolítására könnyen megvalósítható a standardizált longitudinális vizsgálat.

A CAT lényegében személyre szólóvá teszi a mérést azáltal, hogy minden tanuló többségében a saját képességszintjének megfelelő feladatokat old meg. Ezáltal a mérés egésze sokkal szélesebb képességsávot tud átfogni, mint a PP FF tesztek, mégis minden egyes esetben érzékenyebb, azaz az FF teszteknel kisebb különbségeket ki tud mutatni. A képességszinthez közel eső feladatok minden diák számára optimális kihívást jelentenek, így a munka nem válik unalmassá, és nem okoz túlzott szorongást sem. A tesztelési folyamat az optimális tapasztalatok (a flow-élmény, lásd *Csikszentmihályi*, 1997) sávjában marad. Mindez előnyösen hat az érdeklődésre és a motivációra, aminek a tesztek gyakori alkalmazásánál meghatározó jelentősége van.

A felsorolt előnyös tulajdonságok nagyon vonzóvá teszik a CAT alkalmazását, azonban egy jól működő CAT rendszer kidolgozása rendkívül bonyolult feladat. Még abban az esetben is, ha a mérendő tulajdonság egyszerűen leírható, a feladatok empirikus nehézségét csak megfelelő mintán való kipróbálással lehet meghatározni. Az elkészült feladatok jelentős részéről már az első kipróbálás során kiderül, hogy valamilyen szempontból hibásak, nem differenciálnak, nem illeszkednek a modellbe stb. A szűrőn átjutó feladatoknak pedig éppen ezért nem megfelelően szóródik a nehézsége a felméréndő spektrumon. A fejlesztés újabb fordulóiban további feladatok készülnek, már szándékolatlan könnyebbek vagy nehezebbek a még „üres” képességtartományok lefedésére. Egy feladat elkészítése során a nehézségével „beletalálni” egy adott képességtartományba szinte lehetetlen, ezért általában többszörös feladatot el kell készíteni, ki kell próbálni, mire közülük legalább egy megfelel az elvárásoknak. Nehezíti az elvégzendő fejlesztő munkát, ha mindezt iskolai kontextusban kell elvégezni, hiszen így bizonyos tudást csak a tanév megfelelő szakaszában lehet felmérni, így korrekciós fejlesztő ciklusokra esetleg csak egy újabb év múlva kerülhet sor.

Perspektívák és problémák

Mint minden új, a hagyományostól eltérő módszer bevezetésekor, a számítógépes tesztelés esetében sem csupán a lehetőségekre, hanem a problémák és veszélyek elemzésére is figyelmet kell fordítani.

A számítógépes tesztelés megvalósításának egyik alapfeltétele a megfelelő hardver- és szoftverkörnyezet megteremtése. A technikai feltételek megteremthetőségének kérdése egyrészt az iskolákban, másrészt a tesztelés központjában merül fel. Az iskolákban a csoportos teszteléshez legalább egy, erre a célra használható számítógépekkel berendezett tanteremre van szükség. Ha ezeket a tantermeket a számítógépes tesztelés céljaira kellene létrehozni, az vállalhatatlan beruházást jelentene, és a fejlesztés költségei a PP tesztek alkalmazásával szemben csak sok év után térülnének meg. Egészen más a helyzet, ha ezek a tantermek már ott vannak az iskolában, és többek között erre a célra is fel lehet azokat használni: így beruházás nélkül azonnal jelentkezik a költséghatékonyság előnye. A központi hardver és szoftver felállítása, a feladatbank kifejlesztése a PP tesztek elkészítésénél költségesebb, de karbantartása és alkalmazása már kevésbé költséges.

Az adaptív teszteléshez elegendő iskolánként egy tanteremmel számolni, ahol a párhuzamos osztályok egymás után oldhatják meg a feladatokat. Az adaptív feladatkiosztás biztosítja, hogy a tanulók sokféle feladattal találkoznak, ezért egyrészt nem kell azzal a problémával számolni, hogy a párhuzamos osztályokban tanuló diákok elmondják egymásnak a feladatokat. Az online tesztelés következtében pedig elegendő egy böngészőprogram, aminek segítségével elérhető a központi szerveren futó tesztelőprogram és feladatbank. A szabályosan felszerelt gépekre tehát lényegében semmit nem kell a tesztelés érdekében telepíteni. Ebből a szempontból tehát Magyarországon hamarosan meglesznek az online tesztelés iskolai feltételei, így ezek azok az évek, amikor már fel lehet vetni az online tesztelés elterjesztésének kérdését.

A technikai feltételek megteremtése mellett nehezebb kérdés a társadalmi feltételek megteremtése. Időbe telik, amíg minden érintett (diákok, tanárok, szülők, döntéshozók) megismeri és elfogadja a tesztelés új lehetőségeit. A személyre szabott számítógépes, online tesztelés Amerikában már jelenős múlttal rendelkezik, Európában azonban még csak most kezdődtek meg a szélesebb körű iskolai alkalmazással kapcsolatos kísérletek. Rendkívül fontos, hogy mielőtt bármilyen komoly tétellel bíró számítógépes tesztelés elkezdődik, lehetőség legyen a rendszer megismerésére, és az alkalmazás feltételeiről szakmai konszenzus alakuljon ki.

A számítógép-alapú teszteléssel kapcsolatosan az egyik legtöbbet vitatott kérdés a diákok és a tesztelést vezető személy informatikai jártasságának (ICT literacy, ICT familiarity) teszteredményeket befolyásoló hatása, amelyek a kulturális, etnikai és a nemek közötti teljesítménykülönbségek, az emberek között lévő digitális szakadék (digital gap) hatásának felerősödéséhez vezethetnek. Ez a problémakör további validitási kérdéseket is felvet, mivel ezen a módon az informatikai jártasság vagy a számítógéptől való félelem szintje impliciten megjelenik a teszteredményekben is, holott az nem képezte a vizsgálat tárgyát. Az ezen a területen végzett kutatások sem szolgálnak egységes eredménnyel. A kutatási eredmények alapján egyrészt van összefüggés a teszt eredménye és a személy informatikai jártassága között (lásd például: *Tseng, Tiplady és Wright*, 1998), másrészt ez a befolyásoló hatás nem szignifikáns erejű (lásd például: *Powers és O'Neill*, 1993). Általánosabban is megfogalmazhatjuk a kérdést, vajon a tesztelés médiája az informatikai jártasság szintjétől függetlenül bír-e befolyásoló erővel.

Feltehetjük a kérdést, vajon ugyanazt a tudást méri-e a papíralapú és a számítógép-alapú teszt, illetve meddig méri ugyanazt a tudást. Összehasonlíthatóak-e a különböző médiumon felvett teszteredmények (cross-mode equivalence)? Ezek a kérdések már számos kutatást indukáltak és a mai napig is foglalkoztatják a kutatókat. Az egyes konkrét vizs-

gálatok ugyanis nem adnak még általánosítható választ a problémára. Feltehető, hogy minél inkább megfeleltethető egymásnak flexibilitásban, itemtípusok, alkalmazott elemek tekintetében a papíron, illetve számítógép segítségével kitöltött teszt, annál kisebb a médiahatás. Ezt a feltevést azonban konkrét elemzésekkel kell igazolni, és meg kell határozni, milyen mértékűek az említett hatások. Minél inkább kihasználjuk a számítógép adta lehetőségeket, a számítógép előtt írt és a hagyományos tesztek különböző feladattípusain elért eredmények annál inkább eltérnek egymástól. Ezért az online és papíralapú tesztek eredményeinek összehasonlításakor olyan metrikákat/indexeket kell meghatározunk, amelyek lehetővé teszik a tesztpontszámok átváltását. (3)

Jegyzet

(1) A következőkben az elterjedt angol rövidítéseket fogjuk használni, tekintettel arra, hogy egy szűkebb szakmai kör által használt szakterminológia magyarítása ritkán sikerül.

(2) Elérhető: https://mypisa.acer.edu.au/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=451

(3) A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatáseméleti Kutatócsoport és az SZTE MTA Képességkutató Csoport keretében készült. A tanulmány írása idején Molnár Gyöngyvér Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

Becker, J. (2004): *Computergestützte Adaptive Testen (CAT) von Angst entwickelt auf der Grundlage der Item Response Theorie (IRT)*. Digitális disszertáció. Freie Universität, Berlin.

Butcher, J. N. (1987): *Computerized Psychological Assessment: A Practitioner's Guide*. Basic Books, New York.

Csapó Benő (2000): Tudásszintmérő tesztek. In Falus Iván (szerk.): *A pedagógiai kutatás módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Frey, A. (2007): Adaptive Testen. In: Moosbrugger, H. – Kelava, A. (szerk.): *Testtheorie und Testkonstruktion*. Springer, Berlin, Heidelberg. Megjelenés alatt.

Griffin, P. (1999): *Item Response Modelling: An introduction to the Rasch Model*. Assessment Research Centre Faculty of Education, The University of Melbourne.

Jurecka, A. – Hartig, J. (2007): Computer- und netzwerkbasierendes Assessment. In Hartig, J. és Klieme, E. (szerk.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin. 37–48.

Kárpáti Andrea (2002): *Informatikai „keresztanterv” – A számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája*. 2007. 09. 25-i megtekintés, www.isze.hu/download/10

Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 12. 99–113.

Molnár Gyöngyvér (2007): Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Megjelenés alatt.

Molnár Gyöngyvér (2008): A Rasch-modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskáálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, 1. 66–77.

Nagy József (1972): *A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (1976): *Alsó tagozatos szöveges feladatbank*. JATE, Szeged.

OECD (2007): *PISA– The OECD Programme for International Student Assessment*. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>

Powers, D. – O’Neill, K. (1993): Inexperienced and anxious computer users: Coping with a computer-administered test of academic skills. *Educational Assessment*, 2. 153–173.

Rasch, G. (1960): Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.

Rose, M. – Hess, V. – Hörhold, M. – Brähler, E. – Klapp, B. F. (1999): Mobile computergestützte psychometrische Diagnostik. Ökonomische Vorteile und Ergebnisse zur Teststabilität. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 49. 202–207.

Tseng, H.-M. – Tiplady, B. – Macleod, H. A. – Wright, P. (1998): Computer anxiety: a comparison of pen-based personal digital assistants, conventional computer, and paper assessment of mood and performance. *British Journal of Psychology*, 89. 599–610.

Van der Linden, W. J. – Ariel, A. – Veldkamp, B. P. (2006): Assembling a Computerised Adaptive Testing Item Pool as a Set of Linear Tests. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 1. 81–99.

Weiss, D. J. (2004): Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2. 70–84.

Irányzatok a természettudományos nevelésben

A természettudományok mai értelemben vett oktatása az első ipari forradalmat követő megjelenése Európában mintegy kétszáz éve, Amerikában pedig még fél évszázaddal később (Comber és Keeves, 1973; Machamer, 1998) óta gyökeresen átalakult. Az utóbbi csaknem hatvan évben a hangsúlyok folyamatosan változtak, a tudomány, a technika fejlődése és később az internet kiépülése következtében óriási expanzió, „tananyagrobbanás” (1), tantervi reform (2) ment végbe.

A természettudományos nevelés század vége felé felszínre került hiányosságai (3), a gyorsan változó társadalmi elvárások, a természettudományok iránti érdeklődés folyamatos csökkenése és a tudományellenesség erősödése a természettudományok oktatásának erőteljes differenciálódását, a cél- és feladatrendszer egyre komplexebb válását, alternatív, többé-kevésbé koherens műveltségkonceptiók és különböző nevelési módszerek kidolgozását eredményezte. Jelen tanulmány kísérletet tesz a természettudományos nevelés napjainkban élő meghatározó irányzatainak áttekintésére, külön fejezetekben mutatva be a diszciplináris, valamint az inter- és multidiszciplináris programokat. Viszonylag részletesen foglalkozik a természettudományok logikája szerinti tantervszerkezési formákkal és a társadalmi orientációjú STS (Science Technology Society / Tudomány – Technika – Társadalom) projektekkel, azok ugyanis kevésbé ismertek Magyarországon. A tanulmánynak nem célja az ismertetett irányzatok értékelése, a hatékonyság minősítése, a korszerűség taglalása, csupán a természettudományos nevelés a mai oktatási rendszerekben uralkodó fő trendjeinek bemutatására törekszik.

A mai természettudományos nevelés fő kérdései és irányzatainak csoportjai

A természettudományok oktatásának széles körben való elterjedése óta állandó diskurzus tárgya, hogy milyen legyen az „iskolai tudomány”, mit és hogyan kell tanítani. Az oktatás egyik örök alapproblémája, hogy miként közvetíthető valamennyi tanulói réteg számára releváns tudás. Állandó dilemma, hogyan elégíthetők ki az oktatásban érintettek, a tanulók, a szülők, a szakértők és a társadalom elvárásai. A mai oktatási rendszerekben a „Kinek releváns?” és „Mi releváns?” kérdésekre adott válaszoktól függően számos relevanciaértelmezés él. (4) A változó, különféle megfontolások mentén megfogalmazott „ideák” háttérben azonban lényegében három, különböző időpontban megjelent, ma párhuzamosan létező, egymás alternatíváinak nem tekinthető (Nahalka, 1993), koncepciójukban lényegi különbségeket mutató szerepfelfogás áll. (1. táblázat)

Mind a mai napig két, a tudományos ismeretek, készségek, attitűdök közvetítését hangsúlyozó, de céljaiban alapvetően különböző felfogás él egymás mellett. Az egyik a természettudományok oktatásának feladatát a tudományos diszciplínák átadásában, a tudományosan képzett egyének nevelésében, a másik a gyakorlatias, a tömegek számára praktikus tudás közvetítésében, a hétköznapokban való boldogulás segítésében látja.

Az Egyesült Királyságban már a 19. század közepén arról folyt a vita, hogy a hétköznapok megértését biztosító „Mindennapi Dolgok” vagy a könnyen elkallódó zsenik

1. táblázat. A természettudományos nevelés fő irányzatai és szervezeti keretei

A természettudományos nevelés fő irányzatai a			A természettudományos nevelés szervezeti keretei	
cél- és feladatrendszer alapelvei szerint	tananyagszervezés módja, a különböző témák és tudományterületek viszonya szerint			
Tudomány-centrikus, a természettudományok logikája, sajtósági szerinti	Diszciplináris (a klasszikus természettudományok tudásanyaga, elkülönült szaktudományos tudás közvetítése)		A szaktudományokat leképező tantárgyak	
	Két vagy több természettudományos terület integrálása	Inter- és multidiszciplináris (átfogó) tudományos világgép kialakítása)	Integrált	természettudományos tantárgy
Társadalom-centrikus, a társadalom igényei alapján	A természet- és egyéb tudományok interakciónak bemutatása (például STS irányzatok)			komplex természet- és társadalomtudományi kurzusok

„arany szemcséit” kimosó laboratóriumi, „Tiszta Elvont Tudomány” kerüljön-e a népiskolák tanterveibe (Hudson és Prophet, 1993). Végül a tiszta tudományt helyes látásmódként értelmező brit akadémia (BAAS – British Academy for the Advancement of Science) állásfoglalása a „tisza tudomány” (pure science) tanítását, a természettudományos gondolkodásmód (scientific habit of mind) elterjedését segítette elő a középiskolákban (Layton, 1981).

Az Egyesült Államok központi irányítás hiányában igen változó természettudományos oktatásának standardizálását követően felszínre maradt két felfogás, a „civil tudomány” (citizen science) és a pre-professionális képzés ideája közötti vita végül az előbbi javára dőlt el. A Nemzeti Oktatási Szövetség (National Education Association) Tízek Bizottságának (Committee of Ten) 1892-es középiskolai tantervébe a természettudományok tanulásának eredményességét befolyásoló, gondolkodásfejlesztést középpontba helyező „civil tudomány” került (Hurd, 1991a). A „korlátlan lehetőségek hazájában” a 19. század végén Dewey a jellegzetesen amerikai pragmatista filozófia alapjain megalkotta az ismeretszerző és a problémamegoldó képességet fejlesztő, a gyermekek saját tapasztalataiban gyökerező önálló cselekvésére, egyéni feladatmegoldására épülő, gyakorlatias, életszerű tudást adó, a gyermek környezetéhez illeszkedő iskola ideáját. Dewey a hagyományos iskolapadok, osztálytermek helyébe laboratóriumokat, műhelyeket, műtermeket állított (Dewey, 1912/1976).

Az irányzatok egy része az autentikus tudást helyezi középpontba (Roth, 1995). A mindenki számára való érthetőség oldaláról közelítenek az oktatás felé a „természettudomány mindenkinek” (science for all) jelszó körül kialakult törekvések (Bybee, 1987; Rubba, 1987). A közvetlen, tapasztalt környezet jelenségeinek életközeli (real life) megismerését kínálják a „hétköznapi tudomány” és az „otthoni tudomány” vagy „házi tudomány” (home science, lásd Das és Ray, 1989) címkéjű programok.

A természettudományok oktatásában a diszciplináris és pragmatikus felfogás szembenállása végigkíséri az utóbbi több, mint ötven év oktatásának történetét, de a hangsúlyok állandóan változtak. A múlt század közepén a fejlett világ nagy részében az értékes tudás kimondottan szaktudományos és műszaki ismereteket jelentett. Az 1970-es évek közepétől fokozatosan előtérbe kerülő felfogás szerint azonban a mindenki számára fontos természettudományos műveltség „a természettudományoknak az az alapvető megértése, amit mindenkinek birtokolnia kell, nemcsak a technika vagy a természettudomány területen dolgozóknak” (Klopfer, 1991, 947.). Relevánsnak azóta is egyre szélesebb körben a laikusok számára életszerű helyzetekben hasznos tudást tekintetik.

20. század utolsó évtizedeiben az informatika fejlődésének, az internet kiépülésének, a naprakész információk könnyű elérhetőségének köszönhetően a természettudományos nevelés célrendszere összetettebbé vált. Megjelentek a természet szeretetét, a természet iránti attitűdök, felelősségtudat kialakítását megjelölő affektív alapú megközelítések. Machamer szerint például a tanulók a tudományok tanulmányozásával megismerik, megértik önmagukat, és így motivációik is világosabbá válnak (Machamer, 1998). Egyre többen vetik fel a természettudományok oktatásának etikai, erkölcsi felelősségét, érték közvetítő szerepét (lásd például Marx, 2001). Eszerint a cél a további ökológiai katasztrófák és társadalmi problémák megelőzése érdekében olyan természettudományos szemléletű, gondolkodású generáció nevelése, amely tisztában van a tudományos felfedezések és a technikai vívmányok veszélyeivel és felelősséggel használja azokat. Az 1980-as évek közepén Fensham összekapcsolja és minden tanuló számára releváns társadalmi kontextusba ágyazza a természettudományos és műszaki oktatást (Fensham, 1985), megalapozva ezzel a természettudományos nevelés társadalmi orientációjú STS (Science Technology Society / Tudomány – Technika – Társadalom) szlogennel címkézett nevelési programjainak ma már széles és egyre bővülő körét. Riess (2000) rámutat arra, hogy a tudományos műveltség megszerzéséhez a tudomány és a technika alapfogalmainak elsajátításán túl ismerni kell a valóság más modelljeinek értelmezéséhez szükséges tudományos módszereket, valamint a tudomány és a technika társadalmi hatásait. Ez a mindennapokat átható, az általános tájékozottságot magában foglaló, az angol nyelvű szakirodalomban „scientific literacy” (újban science literacy AAAS, 1989; 1990; OECD, 2000) kifejezéssel jelölt természettudományos műveltség Klopfer szerint öt komponensből áll:

- „a) a jelentős természettudományos tények, fogalmak, elvek és elméletek tudása;
- b) a releváns természettudományos tudás alkalmazásának képessége hétköznapi szituációkban;
- c) a természettudományos vizsgálati eljárások alkalmazásának képessége;
- d) a tudomány jellemzőinek, a tudomány, a technológia és a társadalom közötti interakciók természetének átfogó megértése;
- e) a természettudományokkal kapcsolatos, tájékozottságon alapuló érdeklődés és attitűdök.” (Klopfer, 1991, 947.)

Lényegében ez a felfogás érvényesül a ma széles körben érvényesnek elfogadott, modern műveltségkoncepciókban, például az OECD–PISA ’science literacy’ fogalmában (OECD, 2000; 2001; 2003; 2007).

A mai oktatási rendszerekben megfigyelhető mind a tudománycentrikus, diszciplínaorientált (szaktudományos) és pragmatikus felfogás, mind a társadalmi orientáció dominanciája, a célmeghatározások többsége azonban az első kettő vagy mindhárom felfogás ötvözete, azok változó szempontok alapján építkező, különböző arányú, hangsúlyú rendszere. A diszciplínaorientált felfogás jellegzetesen Európában, a pragmatikus főként Amerikában, a társadalmi orientáció pedig Nyugat-Európában, Amerikában és a fejlődő világban van jelen (Nahalka, 1993). A tanügyi dokumentumokban deklarált feladatok iskolai megvalósítása, technikai végrehajtása terén pedig két trend uralkodó: az ortodox természettudományokat lefedő tudománycentrikus szaktárgyi oktatás és az integrált természettudományos nevelés.

Diszciplínaorientált, szaktárgyi természettudományos nevelés

A hatvanas évek elején kibontakozó nagyszabású curriculum-reform, az új tantervek tudományos alapokra helyezik a természettudományos oktatást. A leíró jellegű, jelenség-szintű közvetítést minden szinten és iskolatípusban felváltja a tudományos fogalmak, törvények, elvek tanítása (Nahalka, 1993). Kialakul és az ötvenes-hatvanas években meghatározóvá válik, de a mai oktatási rendszerekben is fellelhető a klasszikus ter-

mészettudományokat, azok belső logikáját, szerkezetét leképező tantárgyak rendszere (Báthory, 2002). Ez a megközelítés abból indul ki, hogy a természettudományok oktatásának kereteit, tantárgyszervezését a természettudományok jellegzetességei határozzák meg. Ezek a programok a tudományos kutatások módszereit, a laboratóriumi munkát, a tanulói kísérleteket preferálják, továbbá a mérnökök és a természettudósok számára releváns gondolkodásmódot és készségeket közvetítenek.

A szaktudományos elvek szerint felépülő, legtöbbször részdiszciplínákra tagolt tantervek és didaktikai eszközeik igen hatékonyan bizonyultak a természettudományok felé orientálódó fiatalok képzésében, de szinte a kezdetektől számos kifogás, probléma is jelentkezett. Az ellenérvek közül néhány a következőképpen foglalható össze:

- A közvetített magas szintű, főként elméleti tudás csak viszonylag szűk, természettudományos pályára készülő réteg számára releváns.

- A laikusok, a nem természettudományos érdeklődésűek körében gyakoriak a tanulók megértésének zavarai és nehézkes azok nem iskolai feladatokban való alkalmazása. A merev szaktantárgyi keretek miatt ugyanis a tanulók többsége előtt rejtve marad, hogy az egyes tantárgyak ismeretanyaga ugyanannak a valóságnak egy-egy, egymáshoz többé-kevésbé kapcsolódó szegmenseit tárgyalja. A diákok jelentős rétegei például nem ismerik fel, hogy a biológiaórán tanult energiatermelő folyamatban (citromsav-ciklusban) ugyanakkor a szőlőcukornak a biokémiai reakciói játszódhatnak le, mint amiről a kémiaórán tanult. Viszonylag kevesen jönnek rá arra, hogy a légzőskor a tüdőben lejátszódó gázcsere a fizikaórán tanult gáztörvény szerint játszódik le.

- További problémát okoz, hogy az egyes tudományágak fogalmainak, alapelveinek egymásra épülése nem felel meg az iskola, a közvetítő tantárgyak sajátos didaktikai haladási ütemének (Chrappán, 1998), így az egyes természettudományos tantárgyak tananyaga helyenként nem kellően összehangolt. Magyarországon például a nyolcvanas évek elején a gimnáziumokban a biokémiai fogalmakat és folyamatokat a vonatkozó szerves kémiai ismeretek előtt tanították. Szintén ezidőtájt a nyolcadikosok akkor tanultak az öröklésről, amikor még nem ismerték az egyes szabályok, törvények értelmezéséhez, a helyes szemléletmód kialakulásához elengedhetetlenül fontos fehérjék és nukleinsavak (DNS, RNS) tulajdonságait.

- Végül, mivel a hetvenes évek tudományos fejlődése elmosta a klasszikus tudományok határait, sok esetben igen körülményes a tudományágak azonosítása és a tanított tartalmak kategorizálása, tantárgyi besorolása.

Ma már egyértelmű, hogy a természettudományok hagyományosan értelmezett, diszciplínaorientált tanítása nem képes kielégíteni a posztmodern társadalmak igényeit. A mai szakirodalom az ortodox természettudományokat lefedő tudománycentrikus oktatást főleg a modern koncepciók és kurzusok ellenpólusaként, a fentiekhez hasonló problémákat felsorakoztatva említi (lásd például Hurd, 1991b; Tanner, 1989), pozícióit azonban minden negatív bírálat, ellenérv mellett stabilan tartja. Az IEA háttérelmzése szerint a klasszikus természettudományokat megjelenítő, legtöbbször szaktudományos felfogást közvetítő tantárgyszervezet csaknem azonos gyakorisággal jellemzi a mai oktatási rendszereket, mint az inter- és multidiszciplináris integrált nevelés. A természettudományok hagyományos tudományterületenkénti oktatása a 2003-as TIMSS vizsgálatban a résztvevők csaknem felére, 49 ország közül 23-ra volt jellemző (Martin, Mullis, Gonzalez és Chrostowski, 2004, 8.).

A legtöbb szakértő egyetért abban, hogy az akadémikus tudás és tudományos szemlélet közvetítése nem eliminálható a korszerű projektekből sem. A természettudományos nevelés ugyanis nem nélkülözheti a világ szaktudományoktól kölcsönözhető analitikus, szisztematikus, oksági viszonyok szerinti objektív megismerését (Aikenhead, 1994; 2003a; Báthory, 2000). A korszerűnek tartott, jól szervezett, legkülönfélébb felfogások, ideológiák mentén felépített projektek is természettudományos diszciplínákra alapoznak,

de a tradicionális diszciplínacentrikus tanítástól eltérően az ismereteket nem izoláltan, hanem a tanulók számára életszerű, értelem-gazdag kontextusba ágyazottan közvetítik (Aikenhead, 1994; 2003a).

A természettudományok inter- és multidiszciplináris elvű oktatása

A természettudományok szaktudományos diszciplínák szerinti tanításának problémái, a skolasztikus és pragmatikus tudásfelfogás ellentmondásai, a mindenki számára érvényes, koherens tudás, egységes szemlélet közvetítésének igénye közel fél évszázada úgynevezett inter-, illetve multidiszciplináris (5) programok kidolgozását inspirálták (Báthory, 2002), amelyek a hetvenes években főként az Egyesült Államokban és a fejlődő világban terjedtek el (Nahalka, 1993). A felfogás alap gondolata, hogy a valóság, a természeti és társadalmi környezet jelenségei önmagukban és kölcsönhatásaikban sajátos ökoszisztémát alkotnak, ezért az oktatásban sem helyénvaló a diszciplínákra, a tudományterületeket lefedő tantárgyakra tagolás.

A természettudományok oktatásának inter- és multidiszciplináris programjai/tanterveivel a közös elvi kereten belül sokféle felfogást képviselnek, és miután nincs egységes elméleti fogalmi rendszer, a szakirodalom sokféle modellt ír le. Drake (2000) például három típus, a két vagy több tantárgy diszciplínáinak eredmény-, illetve problémalapú explicit organizációjával előálló multidiszciplináris, a tantárgyi határokat interdiszciplináris (például: műveltségbeli, kutatási, számolási) készségek középpontba állításával felszámoló interdiszciplináris, valamint a valós szituációkat is megjelenítő transz-diszciplináris tantervek elkülönítését javasolja. Jacobs az integráció hat formáját különbözteti meg a szeparált diszciplína-alapú (Discipline Field) tervezéstől a teljes integrációig, a területalapú tanításig (Transdisciplinary), amelyben a tanulók tanulmányaik során összekapcsolják a tudományos fogalmakat és alapelveket mindennapi életükkel (Jacobs, 1989. 18.). Fogarty (1991) sokat citált kategória-rendszere a diszciplínák integrálásának széles spektrumát vonultatja fel a tradicionális tudományágakat lefedő 'fragmented' tantervektől a diszciplínákat különböző elvek, szisztémák, módszerek segítségével összekapcsoló megoldásokon keresztül az érdeklődők és a szakértők számára készült, egyéni ötletekre és felfedezésre építő összetett 'Networked' modellekig (Fogarty, 1991). Chrappán Magdolna a diszciplínák összekapcsolásának módja és a közvetítő tantárgyak/kurzusok alapján rendezi sorba a tanterveket. E megközelítésben az integráció szintje a hagyományos természettudományos tantárgyi struktúra keretein belül a módszertani eszközök alkalmazásától a tantárgyi koordináción, koncentráción és a tantárgyblokkokon keresztül a tartalmi és módszertani integrációval előálló integrált tárgy, illetve komplex tárgy között húzódik (Chrappán, 1998).

A változó szemléletű és különböző célú inter- és multidiszciplináris projektek a témák, fogalmak és problémák kiválasztásában és szervezésében két vezérelvet követnek (2. táblázat; Chrappán, 1998). A legtöbb és a legnagyobb múltra visszatekintő programok a természettudományok logikájára és az egyes tudományterületek közös fogalom- és eljárásrendszereire alapozva dolgozzák ki tanterveiket. Az utóbbi évtizedekben pedig, miután a neveléstudományi szakemberek realizálták, hogy a valóság modelljeinek értelmezéséhez éppolyan fontos a tudomány, a technika és a társadalom kölcsönhatásainak ismerete, mint a tudomány és a technika alapfogalmainak megértése, illetve a tudományos módszerek használata (Gallager, 1971; Riess, 2000), a természettudományos nevelés minden addiginál komplexebb társadalmi orientációjú irányzata bontakozott ki. A hetvenes évek végén megjelentek a társadalmi igényekből kiinduló, a természettudományokat különböző, más tudományterületekkel – például társadalomtudományokkal, matematikával stb. – integráló komplex Science Technology Society (STS / Tudomány – Technika – Társadalom) programok.

Tudománycentrikus integrált programok

A természettudományok tanításának a tudományos diszciplinákat, az „iskolai tudományt” és a mindennapi életet a természettudományok keretein belül többféle felfogás mentén, különféle technikával egységes, releváns rendszerbe fogó irányzata integrált (integrated) tanítás/tanterv néven vált széles körben ismertté, de a szakirodalomban interdiszciplináris (interdisciplinary) (6), együttműködő (synergistic) (7) és tematikus (thematic) (8) tanítás/tanterv és más hasonló megközelítések, alternatívák is előfordulnak.

2. táblázat. Az inter- és multidiszciplináris természettudományos projektek/tantervek típusai

<i>A válogatás és szervezés vezérelve</i>	<i>A diszciplinák és részdiszciplinák viszonya</i>	<i>Az integráció megvalósításának technikája</i>
A természettudományok logikája, fogalom- és eljárásrendszere	Egy diszciplinán (a természettudományok adott ágán) belüli részdiszciplinák rendezése.	Módszertani (didaktikai) eszközök;
	Több természettudományos terület, diszciplína egységes keretrendszerbe foglalása.	készségek, képességek fejlesztése, attitűdökön kialakítása;
	Több diszciplína és azok részdiszciplináinak összetett rendezése.	tartalmi elvek és módszertani eszközök
Társadalmi igények	Különböző tudományterületek (társadalom- és természettudományok) diszciplináinak egységes alapokra helyezése.	Tartalmi elvek és módszertani eszközök

Az integrált oktatás az UNESCO 1968-as várnai konferenciájának gyakran vitatott definíciója szerint a tudományos ismereteket egységes rendszerben közvetítő, egyesített tantárgyi keretek között megvalósuló tanulás (Unesco, 1968). Más, árnyaltabb megfogásban az integrált tanítás/tanterv a szaktudományokat lefedő tantárgyak és a tartalmi határok megszüntetését, a kereszttantervi kapcsolatok kialakítását, a tantárgyak, a tananyag tanulók környezetéhez való kapcsolását célozza meg (Lake, 1994). Az integrált tanterv amellet, hogy segíti a tanulást és motiválja a tanulókat, támogatja az új összefüggések felismerését, valamint új modellek, rendszerek és struktúrák létrehozását (Dressel, 1958).

Az interdiszciplináris integrált nevelési projektekre általában jellemző a tantárgyak kombinációja, egy központi elv alkalmazása, a fogalmak összekapcsolása, az alapelvek organizációjával előálló tematikus egységek, a rugalmas ütemezés, a kézikönyvek mellett egyéb források használata és a flexibilis tanulócsoporthok (Lake, 1994). Az egyes megközelítések és megoldások megegyeznek abban, hogy a tapasztalatot, a funkciót hangsúlyozzák és a tanulócentrikus tantervet helyezik a középpontba (Aikenhead, 2003a).

A természettudományok keretein belül építkező tantervek az integráció szintjét tekintve széles intervallumot fednek le. Az egyik végpontot az elkülönülő diszciplinákból felépülő, a tradicionális tudományágaknak megfeleltethető és a hagyományos tantárgyak keretében közvetített tantervek, a másikat pedig a két vagy több tudományterületet (például: biológia, fizika, kémia, földrajz és esetenként matematika stb.) rendszerbe foglaló, összetett témákat és problémaköröket megjelenítő curriculumok képviselik (Chrappán, 1998; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989).

Attól függően, hogy az integráció miként, mennyiben érinti az egyes diszciplinákat, illetve részdiszciplinákat, többféle megoldás alakult ki (2. táblázat). A természettudományok alapelveit, gondolkodásmódját követő tantervek egy része nem lépi át a tradicionális tudományterületek (biológia, fizika, kémia, földrajz) határait, azok diszciplináinak részletes tárgyalására, az ott fontos készségek, képességek kialakítására törekszik. Ilye-

nek például Fogarty 'fragmented' (szeparált diszciplínákból álló), 'connected' (az egy témán belüli diszciplínákat összekapcsoló) és 'nested' (a tanított elemeket egymásba illesztő) modelljei (3. táblázat). A curriculumok másik csoportja a természettudományok különböző ágait (biológia, fizika, kémia, földrajz) foglalja rendszerbe valamilyen szisztémával (kiválasztott vezérelvvel, témával, képességek szerint, illetve ezek kombinációjával). Végül külön csoportot képeznek a természettudományok iránt érdeklődők és szakértők problémamegoldásra, felfedezésre fókuszáló különböző komplexitású, esetenként többdimenziós tantervei (Fogarty, 1991).

A tananyagelemek és -egységek kapcsolatrendszerének kialakítása is többféle technikával történik (2. táblázat). A tradicionális szaktárgyi kereteken belül a különálló diszciplínákat vagy részdiszciplínákat közvetítő természettudományos oktatásban az integrációt a tanárok a tanítási folyamatban didaktikai eszközökkel valósítják meg (Chrappán, 1998). Ez történik például a Fogarty-féle 'fragmented' (szeparált diszciplínákból álló), illetve 'sequenced' (a diszciplínákat egymás mellé rendező) tantervek esetében (3. táblázat; Fogarty, 1991).











Működnek olyan projektek, amelyekben a tanított tartalmak rendszerbe foglalása bizonyos készségek, képességek fejlesztésének, illetve adott attitűdök kialakításának szükségleteit követi. Fogarty 'nested' címkéjű modelljei például egy-egy ortodox szaktudományos tantárgy tudáselmeit szociális, gondolkodási és tartalomspecifikus készségek segítségével helyezik különböző kombinációkba és rendezik ciklikus rendszerbe. A 'threaded' programok pedig több különböző tudományág diszciplínáit fűzik fel a szociális és a tanulási készségek, valamint a többszörös intelligencia alapelvei mentén, integrálva a gondolkodási képességeket és a tartalmi információkat. A tantervek jó része a kiválasztott témák, fogalmak, alapelvek tartalmi rendezésével valósítja meg az integrációt, amely értelemszerűen maga után vonja adekvát módszerek alkalmazását is (Chrappán, 1998). A 'connected' kategória curriculumai például egy tudományág egy témájának belső összefüggéseit, részleteit kulcsfogalmakkal kapcsolják össze. Ezt a stratégiát alkalmazza a 'shared' csoport is, amely két különböző tudományág diszciplínáit rendezi egy-egybe egy közös (megosztott) fogalommal, időnként készséggel vagy attitűddel (3. táblázat). Az 'integrated' modellekben pedig már több diszciplína egymást átfedve, közös sajátosságait felhasználva valósítja meg az integrációt. A programok között találunk olyanokat is (például 'webbed' modellek), amelyek összetett témák, például környezet, erő, változás köre építik fel a tanterveiket (Fogarty, 1991; Fogarty és Stoehr, 1995).

Az integrált természettudományos nevelésben is új korszakot nyitott az internet. A világhálón a kész, konkrét integrált curriculumok (9) mellett online nemzetközi adatbázisok és programok (lásd például: <http://kie.berkeley.edu>) is elérhetővé váltak. Az egyik legnépszerűbb online inter- és multidiszciplináris adatbázis a <http://scienceacross.org> címen elérhető „Science Across the World” (SAW). Ez a reál és humán jellegű anyagokat egyaránt tartalmazó SAW-program a résztvevők kommunikációjára épül: tanárok és diákok vitatnak meg egy-egy tudományos problémát, osztják meg egymással tapasztalataikat. Hasonlóan több ismeretkör jelenik meg az amerikai Természettudományos Oktatási Központ (Center for Science Education), a CSE BSCS Science programjának (<http://cse.edc.org>) integrált alapképzést segítő Természettudomány és Technológia Gyerekeknek moduljában (további adatbázisok bemutatást lásd: Felvégi, 2006).

Társadalomorientációjú felfogások / Science Technology Society (STS / Tudomány – Technika – Társadalom) programok

Az első komplex, a civilizációs ártalmak kivédését célzó, társadalomorientációjú STS-alapú ökológiai programok a hetvenes évek második felében jelentek meg. E projektek igazi térnyerése azonban a nyolcvanas évekre tehető, mikor a tudományos-technológiai

3. táblázat. A természettudományok logikája, fogalom- és eljárásrendje mentén szerveződő curriculumok Fogarty (1991) alapján

<i>A diszciplínák viszonya</i>	<i>Fogarty curriculum-kategóriái</i>			<i>Az integráció megvalósításának technikája</i>
Egy diszciplínán belüli részdiszciplínák	Fragmented (töredezett)		Szeperált, elkülönült diszciplínák koordinálása	Módszertani megoldások
	Connected (összefüggő)		Témakörök egy diszciplínán belüli összekapcsolása	Tartalmi elvek
	Nested (egymásba illesztett)		Tanított elemek ciklikus rendszerbe illesztése	Szociális, gondolkodási és tartalom-specifikus készségek fejlesztése
Több diszciplína keretrendszerbe foglalása	Sequenced (sorozat)		Egy terület diszciplínáinak átfogó rendszerbe foglalása (érdeklődők, szakértők számára)	Tartalmi és módszertani integráció, továbbá releváns képességek fejlesztése
	Shared (osztott)		Elkülönült tantárgyakban tanított hasonló témák összhangba hozása	Módszertani megoldások
	Webbed (hálóba kapcsolt)		Két diszciplína azonos fogalmak, elvek szerinti tanítása	Tartalmi, esetenként képességek és attitűdök fejlesztése
	Threaded (vezérfonalra fűzött)		A tananyag tematikus összetett témák köré szervezése	Tartalmi elvek és módszertani megoldások
	Integrated (egységbe rendezett)		A tartalmi információk vezérfonalra való felfűzése / a gondolkodási képességek és a tartalmi információk integrálása	A szociális és tanulási készségek és a többszörös intelligencia alapelveit követik
	Immersed (bemerülő)		Több diszciplína egymást átfedő, közös elemek alapján felépített rendszere	Tartalmi elvek és módszertani megoldások
Több diszciplína és azok részdiszciplínáinak összetett rendezése	Networked (hálózatba kapcsolt)		Az egyéni ötletekre és felfedezésre építő direkt, többdimenziós projekt, amelyben a tanuló a szakértő szemével kiszűri a tananyagot	A tanulók által irányított direkt, változatos technikát használó integrációs folyamat.

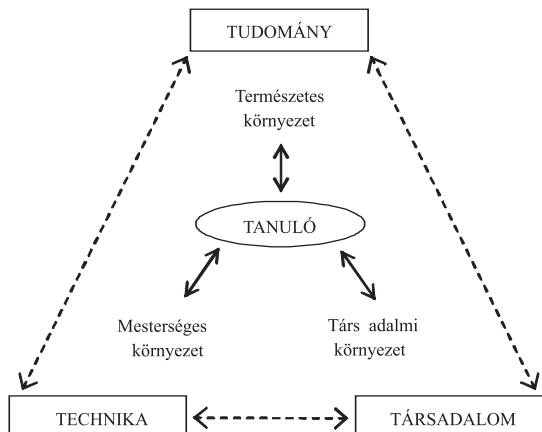
forradalom és a globális környezeti problémák hatásainak érzékelhetővé válása, a neveléstudomány fejlődése, valamint az oktatás expanziója felvetette a természettudományos nevelés társadalmi relevanciájának kérdését.

Az STS iskolai természettudományos oktatáson belüli evolúciója az egyes tanárok szakmai és intellektuális fejlődésének összetett története. Az akadémiai természettudományos világnézet szerint szocializált pedagógusok többsége ugyanis kezdetben nem tudott mit kezdeni a technika mint alkalmazott természettudomány tudomány és társadalom közé ékelődésével. Tudománycentrikus felfogásukkal óhatatlanul szembekerültek az STS-szel, gyökeresen át kellett formálni látásmódjukat és újra kellett alkotni fogalmi rendszerüket (Aikenhead, 2003b). A projekt fejlődése, a szemlélet alakulása figyelhető meg az irányzat „atyjának” tekintett Fensham munkáiban is (Aikenhead, 2003b). Fensham korai írásai a tudomány/technika egyirányú társadalmi hatásairól szólnak, a későbbiekben azonban a kölcsönös kétirányú interakciók a kifejezettek (Fensham, 1985, 1988, 1992).

Az STS a természettudományok posztmodern szemléletében gyökeredző, a természettudományok és a technika tanítását kulturális, ökológiai, társadalmi és politikai kontextusban hangsúlyozó felfogás. (10) Az STS-természettudomány alap gondolata, hogy a társadalmi problémákhoz a megoldásokat, a felmerülő igények kielégítéséhez az alapokat a természettudományos kutatások szolgáltatják, de a közvetlen végrehajtás a technika szerepköre. Más szóval, a tudáskonstruáló tudomány és a felhasználó társadalom közé a kivitelező technika ékelődik (3. ábra).

Az STS is hagyományos természettudományos diszciplínákat fed le, de szakít a tudománycentrikus vezérellyel, a tudománycentrikus felfogással, és a tanulót, a tudást konstruáló és alkalmazó embert helyezi a középpontba (2. ábra). A természettudományos ismereteket a tradicionális tantervekkel és oktatással ellentétben a tanuló számára értelemgazdag technikai és társadalmi környezetbe ágyazottan közvetíti (Aikenhead, 1994), a hangsúlyt az ember, a természet, a technika és a társadalom összefüggéseire helyezi, és főleg a társadalmilag fontos, a környezeti, társadalmi és gazdasági rendszerek összefüggéseit hangsúlyozó tudományos ismereteket nyújt (Brunkhorst és Yager, 1986). Az STS-programok a tudomány technikai eredményei mellett azok jelentőségével, alkalmazásával, továbbá annak természeti és társadalmi környezetre gyakorolt hatásaival foglalkoznak (Csapó, 1999). Ez az irányzat arra törekszik, hogy a fiatalok mindennapi tapasztalataik megértésén (2. ábra folyamatos nyilak) és az őket körülvevő világ értelmezésén túl integrálják a mesterséges és a természetes, valamint a társadalmi, környezetükkel kapcsolatos tudásukat, felfogásukat (2. ábra szaggatott nyilak; Aikenhead, 1994).

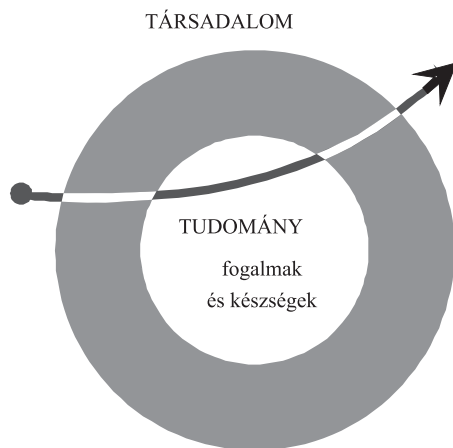
2. ábra. Az STS nevelés lényege (Aikenhead, 1994. 48.) (11)



Az STS-programok számos külső forrást felhasználó, több területet átfogó feladatokat tartalmazó, gyakran a konstruktivizmus elvei szerint felépülő, curriculum típusú modulokból állnak. A modulok a hagyományos természettudományos tananyag témáit az interdiszciplináris STS-tartalmakkal integrálják olyan, természettudományos háttérű szociológiai, ismeretelméleti és történeti kérdésekkel, mint például a természettudományos elméletek sajátosságai vagy a hidegfúzió vitája, továbbá energiatakarékosság, populációnövekedés (Aikenhead, 1994; 2000). Az ortodox természettudományos diszciplínák és az STS-tartalmak aránya, hangsúlya, az STS-tartalmak értelmezése programonként igen változó. A projektek egy része a természettudományos témák válogatásában és sorrendjében követi a természettudományok logikáját, és elvárja, hogy a tanulók ismerjék természeti környezetüket, továbbá rendelkezzenek arra vonatkozó elméleti természettudományos gondolkodással. Vannak ugyanakkor olyan programok, amelyekben a természettudományos témák az STS-tartalmak logikája szerint szerveződnek (részletesen lásd Aikenhead, 1994, 2003a).

A kutatások azt mutatják, hogy a legjobban szervezett STS-anyagok tanítása egy, a társadalmat érintő kérdés vagy probléma felvetésével indul, mint például: „Aggódnunk kell-e a közösségünkben a nagyfeszültségű elektromos vezetékek miatt?; Hogyan vitatható az ittas vezetés bizonyítéka a bíróságon?” (Aikenhead, 1994. 55.) A téma körbejárása a közvetlenül kapcsolódó technológiai módszerek és eredmények, illetve az azokat értelmező természettudományos fogalmak és készségek felhasználásával történik. Végül a következtetések megfogalmazása a releváns technikai vonatkozásokon keresztül visszacsatol a társadalmi kontextushoz. A módszer előnye, hogy visszatér a korábban elsajátított műszaki ismeretekhez, miközben a tanulók a tanultak aktív használatával mélyebben megértett, a környezetre kivetíthető értelemgazdag tudásra tesznek szert (3. ábra, nyíl).

3. ábra. Az STS természettudomány tanításának folyamata (Aikenhead, 1994. 55. o.)



Az STS természettudomány-tanítás 3. ábrán látható lépéssora egy-egy javasolt módszer, amely használható akár az egyes leckék vagy tananyagegységek feldolgozásában, akár a tankönyvek szerkesztésében. Vannak projektek, amelyek valamilyen technikai kérdés révén, míg mások a diszciplináris oktatásban megszokott módon egy-egy természettudományos jelenség boncolgatásával indítva járják körbe az adott probléma természettudományos, technikai és társadalmi vonatkozásait (Aikenhead, 1994).

Az STS-programok a cselekedtető, a csoportos munkát, az együttműködést támogató módszereket preferálják. A témák feldolgozásának gyakori formája a tényeket, érveket felsorakoztató („gondolatgazdag”) vita, amely a természettudomány alapjainak megér-

téséből és a technika alapos ismeretéből, valamint a tudatosult értékekből merít (*Aikenhead*, 1994).

Az STS elméletek széles skáláját nyújtva sokféle megközelítést takar, melynek pozitívuma, hogy ugyan igen különböző felfogású, de elkötelezett és lelkes csoportok sorakoznak fel mögötte (*Roberts*, 1983). A jelentés pontos értelmezésében ugyanúgy nincs megállapodás, mint a természettudományos műveltség fogalma esetében, a hangsúlyok szinte országoként változnak. Olaszországban például diszciplínaorientált felfogásban, Spanyolországban az értékelés oldaláról közelítenek az STS-filozófiához. Kanadában (*Aikenhead*, 2000) és Izraelben pedig a környezeti nevelés (Environmental Education) a hangsúlyozott, ezért az STS helyett az STSE, illetve az STES szlogeneket használják. A holland PLON (Physics Curriculum Development Project) program szintén az átfogó környezeti nevelést helyezi a középpontba. Belgium Sciences Technologiques Ethique Societének nevezett projektjében az etikával, Ausztráliában az ipari technológiával egészül ki a konvencionális STS-program (*Aikenhead*, 2003b). Amerikában a természettudományos tanterveket a két fő kezdeményezés, a Projekt 2061 (*AAAS*, 1989) és a Standard (*NRC*, 1996) uralja.

Magyarországon az STS kevésbé ismert. A megjelent rövid ismertetések és kommentárok (lásd például: *Báthory*, 1999; *Csapó*, 1999b, 2004; *Csorba*, 2003; *Havas*, 1999; *Nahalka*, 1993; *Szabó*, 1998) általában a természettudományos nevelés egy-egy jelensége, időnként felmerülő problémája kapcsán említik. A komplex természettudományos, valamint a környezeti és egészségnevelés filozófiája ugyan feltűnik a Nemzeti alaptantervben, a kerettantervekben, az érettségi dokumentumaiban, illetve néhány oktatási intézmény (általános és középiskola, továbbá főiskola és egyetem) honlapján, a fent említett projektekhez hasonló, kidolgozott, működő STS-alapú programról azonban nincs információ. Egyedül a budapesti Közgazdasági Politechnikum természetismeret tantervének leírásában olvasható utalás az STS-filozófia felhasználásáról (*Veres*, 2002a, 2002b).

Összegzés

A természettudományos nevelés a természettudományok oktatásának széles néprétegek elemi és középiskoláiban való elterjedése óta sajátos utat járt be. A kezdetben domináns tudománycentrikus felfogás a hetvenes évekig a szaktudományos, műszaki ismereteket, a nyolcvanas évektől pedig a mindenki számára hasznos pragmatikus tudást tekintti értékesnek, és annak közvetítését preferálja. A század utolsó évtizedeiben, mikor az egyre gyakoribb ökológiai katasztrófák, a globális környezetszennyezés hatásai közvetlenül is érzékelhetővé váltak, megjelentek a társadalmi igényekből kiinduló, a tudomány és a technika társadalmi hatásait megmutató STS-szlogenekkel címkézett irányzatok. A mai oktatási rendszerekben mind a diszciplínaorientált, mind a pragmatikus megközelítések (Európában jellegzetesen az első, Amerikában pedig az utóbbi), továbbá a társadalmi irányultság (főként Amerikában, a fejlődő világban) dominanciája is fellelhető. A deklarált oktatási célok többsége azonban e három felfogás változó megfontolásból kiinduló más-más arányú ötvözete. Az oktatási célok megvalósítása pedig alapvetően kétféle módon: a tananyagszervezés és tantárgyszerkezet az ortodox természettudományokat, azok belső szerkezetét lefedő tantárgyrendszer és az inter-, illetve multidiszciplináris szemléletet manifesztáló integrált kurzusok keretében folyik.

Magyarországon a természettudományok oktatása ma is a 20. század első felében kialakult, a tradicionális tudományágakat leképező tantervek szerint és tantárgyrendszerben folyik, amely az említett szakirodalmi modelleket alapul véve Jacobs (1989) 'discipline field', illetve Fogarty (1991) 'fragmented' modelljének, az integrációs kontinuum nyitó szintjének felel meg. Mindemellett a magyar oktatási rendszerben is jelen van a tudományok interdiszciplináris felfogásának ideája. Az integratív tananyagszervezés alap-

elvi fellelhetők az MTA EKB Fehér könyvében (12), a Nemzeti alaptantervben, és a nyolcvanas évek végén több tanulmány is foglalkozik a tantárgyi integrációval (például: *Salamon és Sebestyén*, 1981; *Ficher és Vuics*, 1983; *Faludi*, 1988). Az integráció didaktikai, módszertani eszközökön túl formailag az alsóbb évfolyamok különböző diszciplínákat egymás mellé rendelő – a Fogarty féle 'sequenced' modellnek megfeleltethető (*Fogarty*, 1991) – természetismeret tantárgyában jelenik meg.

A komplex természettudományos és társadalmi nevelés filozófiája feltűnik néhány tanügyi dokumentumban és néhány tanulmányban is. Az előzőekben ismertetett STS programok azonban nálunk nem igazán ismertek, a mindennapi oktatásban gyakorlatilag nem játszanak szerepet – legalábbis nincs róla információk.

Magyarországon a természettudományok tanítása sokak szerint az oktatás sikerágazata. Norman Macrea szerint a történelem legeredményesebb iskolái 1890 és 1980 között a budapesti reál gimnáziumok voltak (*Macrea*, 1992). Úgy tűnik azonban, hogy a természettudományok oktatásának világban végbement fejlődése, paradigmaváltása jórészt elkerülte az országot. A tudósok, mérnökök múlt századi sikerei, tanulóink nemzetközi felmérésekben elért helyezései, a diákolimpiákon nyújtott ma is kiváló teljesítményei, továbbá a tanárképzés szerkezete azonban olyan erős hagyományt teremtett a természettudományok szaktudományos elvek szerinti, erőteljesen akadémikus szemléletű oktatásában, hogy a tanügyi dokumentumokban megfogalmazott elvárások megvalósulása még a természetismeret esetében is kérdéses.

Jegyzet

(1) Természettudományos tudásunk 99 százaléka a 20. század terméke (Marx, 2001).

(2) A korabeli tantervek elavultak voltak, néhány tantárgy még az 1950-es évek elején is a 17–18. század ismeretanyagát közvetítette (Marx, 2001), az 1690-es fizika tananyag még 1976-ban is majdnem elegendő lett volna a felvételi vizsgán (Simonyi, 1986). – Másrészt az oktatás főként leíró és helyenként túl általános szinten folyt (Nahalka, 1993).

(3) Az 1970-es évek végén felszínre kerültek az ismeretek megértésének és az elsajátított tudás alkalmazásának nehézségei. Ekkortájt vált nyilvánvalóvá, hogy a szaktudományos ismeretek hagyományos, diszciplína-alapú közvetítése a tömegek számára irreleváns, inert tudást jelent (Yäger és Pennik, 1987)

(4) Például: (1) a (1) konvencionális diszciplínaalapú, a természettudósok és mérnökök gondolkodásmódját közvetítő „elvárt természettudományos tudás” (wish-they-know science); (2) a (2) hétköznapi feladatainak megoldását támogató, a döntéseket megalapozó „szükséges természettudományos tudás” (need-to-know science); (3) a (3) természettudományok eredményeinek, a média és az internet információk megértését, kritikus értelmezését, megítélését lehetővé tevő „inspiráló/motiváló természettudományos tudás” (enticed-to-know science); (4) a (4) tudomány, a technika és a társadalom összefüggéseit megmutató „tudatosító tudás” (have-cause-to-know science); (5) a (5) foglalkoztathatóságot biztosító és a természettudományok iránti érdeklődés kialakításában szerepet játszó „funkcionális tudomány” (functional science); (6) a közösségbe való beilleszkedés segítő, a (6) kultúra alapjait jelentő tudomány (culture-as-science); illetve (7) a (7) kultúrákat átívelő tu-

domány (cross-culture science) (Aikenhead, 2003a, 124.).

(5) Az interdiszciplináris felfogás a tanítás olyan, a tanított diszciplínákat összekapcsoló holisztikus megközelítése, amely a kapcsolatokat és az összefüggéseket hangsúlyozza. A multidiszciplináris megközelítés pedig különböző tudományterületek, például fizika-kémia vagy például matematika-természettudomány diszciplínáinak összekapcsolása (Smith és Karr-Kidwell, 2000).

(6) Az interdiszciplináris tantervek például a tantárgyakat kombinálják, az élet átfogó problémáira és az értelemgazdag összefüggéseire fókuszáló, a tudatos tevékenységeken keresztüli tanulást (Good, 1973), a tudományos módszerek és a nyelv tudatos alkalmazását preferáló tudás-szemléletet, tanterv-felfogást képviselnek (Jacobs, 1998).

(7) Az együttműködő tanulás a megértést, az ismétlést, a megerősítést, az egyes curriculum-területek közötti összefüggések felfedezését, valamint a fogalmak és a készségek összekapcsolását, a tanulás és a tanítás különböző területeire való kiterjesztését helyezi a középpontba (Bonds, Cox, és Gant-Bonds, 1993).

(8) A tematikus tanítás a tantárgyi tananyagok határainak felszámolását, a tantervek különféle aspektusainak értelemgazdag asszociációját, a valós világ visszatükrözését hangsúlyozza (Shoemaker, 1989; Lake, 1994).

(9) Lásd például: <http://suzyred.com/> <http://k-12.pisd.edu/curriculum.html> vagy <http://www.niehs.nih.gov/health/scied/integrated/index.cfm> <http://www.coes.latech.edu/isc/integratedlab.php> <http://www.cascience.org/ISmodels.html>

(10) <http://en.wikipedia.org>

(11) Az 2. ábrán a tudomány a természetes-természet-ti, a technika a mesterségesen kialakított, a társada-

lom pedig a társadalmi környezet tanulmányozását jelenti (Aikenhead, 1994).

(12) Rövidített, módosított változata 1980-ban jelent meg (Rét, 1980).

Irodalom

- Aikenhead, G. S. (1994): What is STS teaching? In Solomon, J. és Aikenhead, G. S. (szerk.): *STS education: International perspectives on reform*: Teachers College Press, New York. 47–59. <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/>
- Aikenhead, G. S. (2003a): Chemistry and physics instruction: integration, ideologies, and choices. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4. 2. 115–130.
- Aikenhead, G. S. (2003b): STS Education: A Rose by Any Other Name. In Cross, T. (szerk.): *A Vision for Science Education: Responding to the Work of Peter J. Fensham*. Routledge Press, London. 59–75. <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/>
- Aikenhead, G. S. (2000): STS in Canada: From policy to student evaluation. In Kumar, D. D. és Chubin, D. E. (szerk.): *Science, technology and society. A sourcebook on research and practice*. Kulwer Academic/Pleum Publishers, New York. <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/>
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1990): *Science for all Americans*. Oxford University Press, New York.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989): *Science for all Americans*. Author, Washington D. C.
- Báthory Zoltán (1999): Természettudományos nevelésünk – változó magyarázatok. *Iskolakultúra*, 9. 10. 46–54.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, 12. 3. 69–75.
- Bonds, C. – Cox, C., III – Gantt-Bonds, L. (1993): Curriculum Wholeness through Synergistic Teaching. *The Clearing House*, 66. 4. 252–254.
- Brunkhorst, H. K. – Yager, R. E. (1986): A new rationale for science education – 1985. *School Science and Mathematics*, 86. 5. 364–374.
- Bybee, R. W. (1987): Science Education and the Science-Technology-Society (STS) Theme. *Science and Education*, 71. 5. 667–683.
- Chrappán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 12. 59–74.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 9. 10. 5–17.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csorba F. László (2003): Gyakorlatiasság és tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 4. 11–20.
- Das, R. R. – Ray, B. (1989): *Teaching home science*. Sterling Publishers, New Delhi.
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dressel, P. (1958): The Meaning and Significance of Integration. In Nelson, B. H.: *The Integration of Educational Experiences*. 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Chicago. 3–25.
- Faludi Szilárd (1988): Tantervi szétforgácsoltsg tantárgyi integráció. *Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Felsham, P. J. (1985): Science for All. *Journal of Curriculum*, 17. 415–435.
- Felsham, P. J. (1988): Approaches to the teaching of STS in science education. *International Journal of Science Education*, 10. 346–356.
- Felsham, P. J. (1992): Science technology. In Jackson, P. W. (szerk.): *Handbook of research on curriculum*. Macmillan Publishing Co., New York, 789–829.
- Felvégi Emese (2006): Integrált természettudomány-tanítás, nemzetközi projektek. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 5. 122–124.
- Fischer Ernő – Vuics Tibor (1983): Az egységes természettudományi szaktanárképzés tervezete. *Pedagógiai Szemle*, 9.
- Fogarty, R. (1991): *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. IL Skyliight Publishing Inc., .Palatine. <http://vocserve.berkeley.edu/ST2.1/TowardanIntegrated.html>.
- Fogarty, R. – Stoehr, J. (1995): *Integrating curricula with multiple intelligences: teams, themes and threads*. IL Skyliight Publishing Inc., .Palatine.
- Gallagher, J. J. (1971): A broader base for science education. *Science Education*, 55. 329–338.
- Good, C. (1973, szerk.): *Dictionary of Education, Third Edition*. McGraw Hill, New York.
- Havas Péter (1999): Természettudományokkal Európán keresztül. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 9. 106–122.
- Hodson, D. és Prophet, R. B. (1994): Why the science curriculum changes: evolution or social control? In: Levinson, R. (szerk.): *Teaching science*. Routledge, London. 23–38.
- Hurd, P. D. (1991a): Closing the educational gaps between science, technology, and society. *Theory into Practice*, 30. 251–259.
- Hurd, P. D. (1991b): Why we must transform science education. *Educational Leadership*, 49. 2. 33–35.
- Jacobs, H. H. (1989, szerk.): *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Klopfner, L. E. (1991): Scientific literacy. In Lewy, A. (szerk.): *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press, Oxford. 947–948.

- Lake, K. (1994): *Integrated Curriculum. The NorthWest Regional Education Library (School Improvement Research Series, SIRS)*, május. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html><http://www.smallschoolsproject.com/index.asp?siteloc=tool§ion=indes>
- Layton, D. (1981): The schooling of science in England, 1854-1939. In MacLeod, R. és Collins, P. (szerk.), *The parliament of science*. Science Reviews, Northwood. 188–210.
- Machamer, P. (1998): Philosophy of Science: An Overview for Educators. *Science and Education*, 7. 1. 1–11.
- Macrea, N. (1992): *John von Neumann*. Panteon Books, New York.
- Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Gonzalez, E. J. és Chrostowski, S. J. (2004): *TIMSS 2003 International Science Report*. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. Boston.
- Marx György (2001): Tudatos döntésre éretten a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 9. 61–63.
- Nahalka István (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés II. világháború utáni fejlődésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 1. 3–24.
- NRC / National Research Council (1996): *National science education standards*. National Academy Press, Washington DC.
- OECD (2000): *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Education and Skills*. OECD, Paris.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD, Paris.
- OECD (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1: Analysis*. OECD, Paris.
- Rét Rózsa (1980, szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Riess, F. (2000): Problems with German Scientific Education. *Science and Education*, 9. 4. 327–331.
- Roberts, D. A. (1983): *Scientific literacy. Towards a balance for setting goals for school science programs*. Minister of Supply and Service, Ottawa.
- Roth, W. M. (1995): *Authentic school science*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Rubba, P. A. (1987): „Science for all” on Science-Technology-Society Instruction. *School Science and Education*, 69. 2. 155–162.
- Salamon Zoltán – Sebestyén Dorottya (1981): Integrációs törekvések a világnézeti nevelés érdekében a középiskolai természettudományos oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 81. 4.
- Simonyi Károly (1986): *A fizika kultúrtörténete*. (3. kiadás) Gondolat, Budapest.
- Smith, J. és Karr-Kidwell, P. (2000): *The interdisciplinary curriculum. A literary review and a manual for administrators and teachers*. (Eric Document Reproduction Service No. ED443172.)
- Szabó Árpád (1998): A természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 6. 13–14.
- Takács Gábor (2000): *Természettudományos tévképzetek és az oktatás kapcsolata*.
- Tanner, D. (1989): A brief historical perspective of the struggle for an integrative curriculum. *Educational Horizons*, 68. 1. 7–11.
- UNESCO (1968): *General Report, Varna Congress on the Integration of Science Teaching*. UNESCO, Párizs.
- Veres Gábor (2002a): Komplex természetismeret a Politechnikumban I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 5. 60–83.
- Veres Gábor (2002b): Komplex természetismeret a Politechnikumban II. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 6. 56–63.
- Yager, R. E. – Pennik, J. E. (1987): Resolving the crisis in science education: Understanding before resolution. *Science Education*, 71. 1. 49–55.

A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései

Ez az írás az Oktatási Kerekasztal számára készült vitaanyag. Mivel közoktatási rendszerünk jövőjéről van szó, a koncepcionális jelentőségű kérdések megismerése és megfontolása szélesebb nyilvánosságot érdemel. A közoktatás alapfunkciója a 0–18 éves felnővekvő generációk fejlődésének segítése, hogy a változásokhoz alkalmazkodva képesek legyenek a társadalom hasznos tagjaként boldogulni. Az elmúlt negyedszázad minden nemzetközi mérése, megbízható hazai felmérése, kutatása azt mutatja, hogy a közoktatás, a szakképzés eredményessége, az esélyegyenlőség érvényesülése nem javult, hanem romlott, ezért az alapfunkció egyre kevésbé teljesül.

A koncepcionális jelentőségű problémák áttekintése

Magyarországnak szüksége és most lehetősége is van a közoktatás gyökeres (finnországi mértékű) oktatási, gazdasági és társadalmi megújulásra, de ha nem sikerül kiválasztani a közoktatási problémák sokasága közül a néhány legalapvetőbbet, azok megoldását kiemelt céllá, feladattá, programmá tenni, és e programot megvalósítani, akkor elszalasztjuk a lehetőséget. A közoktatás a felnővekvő generációk fejlődését segítő hatásrendszer (pedagógiai kultúra) és feltételrendszer (közoktatási rendszer) egysége. Közoktatásunk e két központi meghatározójával súlyos „szervi” problémák vannak, ezért hagyományos pedagógiai kultúránk és a feltételrendszer (a közoktatási rendszer) gyökeres megújítására van szükség.

Közoktatásunk alapvető jellemzője, hogy a felnővekvő generációk ötöde-negyede 8–15 évnyi intézményes nevelés, oktatás ellenére képtelen a gyorsuló változásokhoz alkalmazkodni, nehezen vagy alig képes felkészülten, annak hasznos tagjaként beilleszkedni társadalmunkba. Egy kisebb, de növekvő rétegük nyomorúságos szubkultúrákba szorul, amelyekből szinte lehetetlen kiszabadulni. Ezért a közoktatás olyan megújítására van szükség, amely az esélyegyenlőség megvalósulásával mindenkit (a felnővekvő generációk legalább 95 százalékát) felkészít arra, hogy önállóan képes legyen a társadalom hasznos tagjaként boldogulni.

Közismert és általánosan elismert tény, hogy mai közoktatásunk sokak számára a kognitív kompetencia legalapvetőbb értelmi készségeit, képességeit sem tudja megtanítani, használhatóvá fejleszteni, és ezzel hozzájárul a beilleszkedési problémák újratelődéséhez. Az azonban kevésbé közismert és elfogadott, hogy a kirekesztődésnek, a szubkultúrákba zárulásnak nemcsak az alacsony szintű értelmi fejlettség az oka, hanem az is, hogy a szociális kompetencia fejlettsége és jellemzői nem felelnek meg az általános társadalmi és munkahelyi elvárásoknak. Bőségesen vannak olyan munkakörök (és a technikai fejlődés egyre több ilyen teremt), amelyek ellátásához viszonylag alacsony értelmi fejlettség is elegendő lenne. Megfelelő szociális kompetencia (együttműködési, proszociális együttélési képesség, igényesség, megbízhatóság, szorgalom és hasonlók) nélkül az ilyen munkavállalókat nem szívesen fogadják be a bonyolult és sérülékeny technikával működő munkahelyekre. A munkahelyek kétharmadát kínáló szolgáltató jellegű ágazatok emberi kapcsolatai pedig kifejezetten fejlett szociális kompetenciát

igényelnek. A mai iskola nemcsak nem tudja kellően elősegíteni a szociális kompetencia megfelelő fejlődését, de jóformán még csak feladatának sem tekinti azt. Holott a szociális kompetencia fejlődésének segítése a közoktatás egyre fontosabb, ha nem a legfontosabb feladata lenne.

Mindebből az következik, hogy az értelemi és a szociális alapképességek, alapkészségek lényegesen eredményesebb fejlesztésére van szükség. A hagyományos pedagógiai kultúra megújításának egymással szorosan összefüggő feladata a kognitív és a szociális kompetencia fejlesztése az eredményesség és az esélyegyenlőség számottevő javulásának megvalósításával (figyelembe véve, hogy az esélyegyenlőség javulása az eredményesség javulása nélkül nem remélhető).

Közoktatásunk jelenlegi struktúrájának legsúlyosabb következménye a szelekció, amely az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadály, és az egyéniséggé fejlődés, az életpálya-keresés segítésének helyettesítője. A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával a hagyományos struktúra válságba sodorta a szakképzést (különösen a szakiskolai képzést). Nem véletlen, hogy a legtöbb ország közoktatásának szerkezete megfelel az alapvető életkori szakaszoknak (az elemi iskola a gyermekkor végéig tart, a serdülők az alsó középiskolába, a kora ifjúkorúak a felső középiskolába járnak). Nálunk ez nem így alakult, és ennek súlyos következményei vannak.

Közoktatásunk alapvető jellemzője az is, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség szükséges mértékű fejlesztésének feltételrendszere nem megfelelő. A feltételrendszer három összetevője emelendő ki: a pedagógiai kultúra megújításának hatás- és eszközrendszere, a különböző részterületek fejlődést segítő feltételei, eszközei (ez ennek az írásnak nem tárgya), valamint a közoktatási rendszer működésének feltételei, struktúrája. Közoktatásunk szerkezetének, alrendszerének súlyos szervei bajai az eredményesség és az esélyegyenlőség fejlődésének alapvető akadályai. Ezek a szervei bajok a múlt században jöttek létre, és immár több mint fél évszázados viták, próbálkozások témái. Sajnos a strukturális változtatások, „fejlesztések” általában tovább növelték a bajokat. A rendszerváltást követően a közoktatás szerkezeti problémáival kapcsolatos különböző nézetek egymással ütköző általános politikai problémákká váltak, aminek következtében a bajok orvoslását segítő változtatások újból és újból elmaradtak, vagy a fejlődést, a javulást inkább akadályozó, mint segítő változtatások történtek.

Közoktatásunk jelenlegi struktúrájának legsúlyosabb következménye a szelekció, amely az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadály, és az egyéniséggé fejlődés, az életpálya-keresés segítésének helyettesítője. A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával a hagyományos struktúra vál-

ságba sodorta a szakképzést (különösen a szakiskolai képzést). Nem véletlen, hogy a legtöbb ország közoktatásának szerkezete megfelel az alapvető életkori szakaszoknak (az elemi iskola a gyermekkor végéig tart, a serdülők az alsó középiskolába, a kora ifjúkorúak a felső középiskolába járnak). Nálunk ez nem így alakult, és ennek súlyos következményei vannak. E következmények a legtöbb kárt az egymásra épülő alrendszerek közötti átmenetekben (különösen az általános iskola alsó és felső tagozata közötti átmenetben) okozzák. (A közoktatási rendszer szerkezeti megújításának koncepcionális jelentőségű feladatait lásd az utolsó részben.)

Mivel a közoktatás a születéstől 18 éves korig felelős a felnövekvő generációk fejlődésének előmozdításáért, e hosszú időtartam a jövőben várható változások figyelembevétele miatt a hosszú előkészítő munkálatokat (kísérleteket, a terjesztést/bevezetést előkészítő kipróbáló alkalmazásokat, továbbképzéseket) igénylő feladatok érdekében a közoktatás megújítása, fejlesztése távlati fejlesztési koncepció és ellenőrző/kipróbáló kísérletek nélkül rendkívül veszélyes, mérhetetlen károkat okozó tevékenységgé válhat. Ezért meg kell fogalmazni a megújítás jelenleg feltételezhető távlati koncepcióját, és elő kell írni annak részletes kidolgozását, a szükségesnek ítélt változtatások kísérleti kipróbálását. A távlati fejlesztési koncepció tartalmának ismerete teszi lehetővé, hogy különbséget tehessünk a távlati (10–20 éves), a középtávú (4–10 éves), a rövid távú (1–3 éves), valamint az aktuális tennivalók között. A következő két cím alatt az eredményesség és az esélyegyenlőség lényeges javulása érdekében megújítandó pedagógiai kultúra és az általános feltételrendszer (a közoktatási rendszer) koncepcionális jelentőségű problémáinak megoldását szolgáló feladatokról lesz szó, jelezve a rövid távú, középtávú, távlati célokat/feladatokat.

A hagyományos pedagógiai kultúra megújítása

A közoktatás a gazdasági, társadalmi fejlődés újabb és újabb kihívásaira évszázadokon át expanzióval válaszolt, vagyis növelte a felnövekvő generációk iskoláztatási arányát, a kötelező tanévek számát. A középfokú képzés általánossá/kötelezővé válásával a közoktatás expanziós lehetősége kimerült, miközben a hagyományos pedagógiai kultúra lényegét tekintve változatlan maradt. A hagyományos pedagógiai kultúrával ez az új helyzet kezelhetetlenné vált: az eredményesség és az esélyegyenlőség a növekvő elvárások, a szokásos fejlesztő szándékú intézkedések ellenére nem javul, ezért a gazdasági, társadalmi fejlődés is korlátozott. A példaként emlegetett néhány országban (Európában főleg Finnországban és Írországban) a látványos változtatások, eredmények a pedagógiai kultúra megújításának köszönhetően valósultak meg (a jobb feltételrendszernek és annak köszönhetően, hogy közoktatási rendszerüket kevesebb szervi baj jellemezte, mint a mienket). Magyarországon a 18 éves korig tartó tankötelezettség törvénybe iktatása azt jelzi, hogy a közoktatás expanziójával, valamint a jobbitó szándékú hagyományos intézkedésekkel a gazdaság, a társadalom fejlődése a jövőben már nem ösztönözhető. Ez azt jelenti, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség javítása érdekében nálunk is szükségessé vált a hagyományos pedagógiai kultúra megújítása, gyökeres átalakítása. (A pedagógiai kultúra megújításának kísérletekkel is igazolt lehetőségeit részletesen ismerteti: Nagy, 2007.)

A tanulók évfolyamokba sorolása naptári életkor szerint történik. Az azonos évfolyamra tartozók közötti fejlettségbeli különbségek azonban szélsőségesen nagyok. Években kifejezve Magyarországon az iskolába lépők között az értelmi és a szociális fejlettségbeli különbség több, mint öt év, ami a 10. évfolyam végéig (mivel a közoktatás tömegessé/általánossá vált) duplájára növekszik. A hagyományos pedagógiai kultúra ezeket a szélsőséges fejlettségbeli különbségeket nem képes kezelni, nem erre született. Ennek következménye az induló szint által meghatározott szelekció, szegregáció és az alacsony eredményesség (például nyolcéves iskolába járás ellenére a felnövekvő generációk mintegy negyede megreked a funkcionális analfabétizmus szintjén).

A hagyományos pedagógiai kultúra a különbségeket adottságként veszi tudomásul, holt az 1–2 százaléknyi szervi fogyatékos kivételével fejlődésbeli fáziskülönbségekről van szó, ami a pedagógiai kultúra megújításával kezelhetővé válhat (amint ez a példaként emlegetett néhány országban megvalósult). A hagyományos pedagógiai kultúra nem tesz különbséget a személyiség és alaprendszere között. A személyiség működésének, viselkedésének, adaptációjának és fejlődésének eredményessége mindenképp alaprendszerének („operációs rendszerének”) fejlettségétől függ. A hagyományos pedagógiai kultúra mű-

ködtetésével a véletlenül múlik, hogy kiben milyen fejlettségű alarendszer alakul ki. A megújulás alapvető feltétele és lehetősége, hogy a munkába állást, a szakmai képzést megelőző közoktatás elsődleges alapvető céljává, feladatává váljon a kor szükségleteinek megfelelő szintű pszichikus alarendszer kifejlődésének elősegítése, megvalósítása.

Az alarendszer pszichikus alkomponenseinek (az alapmotívumoknak, az alapszókásoknak, az alaprutinok készletének, az alapképességeknek, az alapképességeknek, az alapismerteknek és a kulcskompetenciáknak) a fejlődése, optimális elsajátítása csak többéves/sokéves folyamat eredményeként valósulhat meg a szükséges és lehetséges bonyolultsági és absztrakciós szinteken. A hagyományos pedagógiai kultúra gyakorlatilag nem tesz különbséget az aktuális, az időleges és az állandósult tartósság között. A megújulás alapvető feltétele és lehetősége, hogy az alarendszer alkomponenseit meghatározott bonyolultsági és absztrakciós szinten mindenkiben állandósulttá fejlesszük. Minden más pszichikus komponens időleges vagy állandósult (elfelejthető, illetve az egyéni különbségek jellemzője) lehet.

A hagyományos pedagógiai kultúra jellemzője a befogadó tanulás dominanciája. A személyiség alarendszerének tantárgyi tartalmakkal megvalósuló folyamatos kritériumorientált fejlesztése érdekében a tevékeny tanulást kell dominánssá tenni. A reformpedagógiai mozgalmak évszázados alaptörekvése ellenére a tevékeny tanulás nem vált általánossá. Ennek a célnak nélkülözhetetlen elősegítője a szintén évszázados múltú csoportos/kooperatív tanulássegítés rendszeres alkalmazása is, amely egyúttal a proszociális motívumok, a szociális készségek, képességek elsajátításának, fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele, eszköze.

Az esélyegyenlőség növelése a társadalmi szelekció, a szegregáció fokozatos felszámolását feltételezi, ami lehetetlen a tanulók szélsőséges és növekvő értelmi és szociális fejlettségbeli különbségeit kezelni képes pedagógiai kultúra nélkül. Ennek kiinduló feltétele, hogy az 1–2 százaléknyi szervi fogyatékoson kívül a fejlettségbeli különbségeket fejlődési fáziskülönbségként kezeljük. Ez a kiindulás lehetővé teszi és előírja, hogy a hagyományos „letanító” stratégiát a pszichikus alkomponensek témákon, féléveken, tanéveken, iskolafokozatokon átívelő, tantárgyi tartalmakkal megvalósuló folyamatos kritériumorientált fejlesztési stratégiává alakítsuk. Ennek viszont az a feltétele, hogy kísérletileg bizonyított eredményességű fejlesztési eszközrendszereket (programcsomagokat) adjunk a pedagógusok és a tanulók kezébe, valamint hogy megvalósuljon az eredményesség rendszeres diagnosztikus kritériumorientált értékelése.

A hagyományos értékelés minősítő és normaorientált: az értékelt minta, sztenderdizált eszközök esetén a populáció átlagához viszonyít, rangsorol. Ilyenek a nemzetközi, a hazai felmérések, a gyakorló pedagógusok által elvégzett mérések, ilyen az osztályozás, a szóbeli, az írásbeli értékelés is (csak ebben az esetben definiálatlan a viszonyítási alapként használt átlag). Világszerte több mint negyedszázada folynak a kutatások a fejlesztő funkciójú diagnosztikus kritériumorientált értékelés létrehozása érdekében, és ezek bizonyos elemeinek gyakorlati alkalmazása is terjedőben van. Hazánkban a tanulói, intézményi szintű értékelések és az országos szintű mérések túlnyomóan normaorientált minősítő értékelések (ilyenek például a 6., 8. és 10. évfolyam végén rendszeresen végzett országos szintű kompetenciamérések, ilyen az érettségi is). Az óvodában és az iskola első évfolyamain megjelent a tanulói, intézményi szintű diagnosztikus kritériumorientált értékelés, és az utóbbi két tanévben a 4. évfolyam végén országos szintű diagnosztikus kritériumorientált értékelés valósult meg (kutatási céllal az ilyen mérések/értékelések hazánkban is több mint két évtizede folynak).

A kritériumorientált fejlesztési stratégia alkalmazásának kiinduló előfeltétele, hogy a kritériumok eléréséig tanulói, osztály-, intézményi (óvodai, iskolai), fenntartói és országos szinten egyaránt követhető legyen a fejlődés a rendszeresen és ellenőrzötten működő diagnosztikus kritériumorientált értékelési rendszernek köszönhetően. A diagnosztikus kritéri-

umorientált értékelés feltétele, hogy az elsajátítás kezdetétől a fejlődés leállításáig, illetve a kritériumok eléréséig rendelkezünk a fejlesztett alapkategorizációk értékelésére alkalmas tesztszerkezettel, az országos elsajátítási folyamatok felmért diagnosztikus térképével, ugyanis a diagnosztikus kritériumorientált értékelés nemcsak az induló szinthez, az elérendő kritériumokhoz viszonyít, hanem az országos elsajátítási folyamatokhoz is.

A fejlesztő funkciójú diagnosztikus kritériumorientált értékelés közvetlenül a tanítványok folyamatos kritériumorientált fejlesztését szolgálja, vagyis eredendően tanulói szintű értékelés. Ennek feltétele és eszköze az egyéni fejlődési-mutatófüzet. Ebben szerepel valamennyi fejlesztendő alapkategorizáció valamennyi kritikus eleme. Az egyéni fejlődési mutatófüzetekben lévő adatokból megkaphatók az osztályszintű és az intézményi (óvodai, iskolai) szintű adatok, amelyekből megtudhatók az osztály, az intézmény aktuális eredményei. Ezeket az induló szinthez, az előző mérési eredményekhez, az országos adatokhoz viszonyítva megkaphatók a hozzáadott értékek, elemezhetőek a korábbi fejlesztési döntések és beavatkozások eredményei és problémái, kidolgozhatók az újabb lehetőségek és tennivalók. Az osztályszintű és az intézményi szintű adatok fenntartói szintű adatok is, hiszen azokhoz a fenntartók bármikor hozzáférhetnek. Végül a tanulói szintű adatokból megfelelő mintavétellel országos szintű elemzések végezhetőek.

Míndezek alapján létrehozható és professzionális szinten működtethető az országos diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszer, amelynek köszönhetően a páros évfolyamokon minden évben teljes körű felmérés valósulhat meg, de nem a most ismert bonyolult, titkosított és rendkívül költségigényes módon. (A pedagógus, az intézmény a kötelező méréseken kívül egyes gyerekeket, csoportokat belátása szerint mérhet bármelyik évfolyamon, bármikor, bármelyik teszttel.) Mivel az alapkategorizációk diagnosztikus kritériumorientált értékelésének tesztoszorozatai lefedik feladatokkal az alapkategorizációk valamennyi kritikus elemét, ezért a titkosítás fölösleges, a tesztszerkezet publikálható, ismételtlen használható, nem kell minden évben új beméretlen, viszonyítási alapok nélküli teszteseteket gyártani. A kötelező felmérést a pedagógus, az intézmény önmaga számára végzi és adminisztrálja. Egyetlen központi előírást kell csak betartani: a felmérést legkésőbb a tanév végén (a kétéves gyermekek fejlődésének vizsgálata az év bármely hónapjában lehetséges, az óvoda középső csoportjában a mérés a tanév elején valósítandó meg) a megadott határidőre el kell végezni a szükséges adminisztrációval együtt. Az országos szintű ellenőrzés és értékelés néhány ezer fős reprezentatív mintákkal történik. Az értékelési biztosok a határidő másnapján megjelennek a kisorsolt intézményekben, ellenőrzik a felmérést, az adminisztrációt, és átveszik a felmérés adatait, majd egy-egy kisorsolt teszttel ellenőrző felmérést végeznek egy-egy óvodai csoportban, osztályban. (Az adat rögzítés után az adatokat visszajuttatják az intézményeknek). Ha az előző mérésnek köszönhetően ismert az induló szint, akkor a következő mérés alapján nemcsak az aktuális eredmény értékelhető, hanem az osztály, az iskola, az ország által elért hozzáadott érték is. Ha az értékelés rendszeresen a hozzáadott értékek figyelembevételével valósul meg, akkor a pedagógiai munka szempontjából kevésbé lesz előnytelen az alacsonyabb szintű induló tanulók befogadása, integrálása, kevésbé lesz előnyös a tanulók fejlettség szerinti szétválogatása.

Rövid távú célok/feladatok: Az óvodáskor előtti kisgyermek fejlődésének segítése, a hátrányos helyzetűek növekvő fejlődési fáziskésésének csökkentése a meglévő feltételek lényeges javításával (beleértve a kétéves gyermekek diagnosztikus értékelési rendszerének létrehozását is) megoldható. E rövid távú cél aktuális tennivalói már megvalósultak (elkészültek a tennivalók részletes tervei). Rövid távú cél az óvodások és a kiskorúak fejlődését segítő pedagógiai kultúra megújításának megvalósulását előkészítő applikációs (kipróbáló) kísérlet elvégzése (ennek módszerei és eszköztársai a már eddig elvégzett és a folyó kutatásoknak köszönhetően a megvalósíthatóság kipróbálásához, megkezdéséhez rendelkezésre állnak). Végül rövid távú cél a serdülők/ifjak fejlődé-

sét segítő pedagógiai kultúra megújítását előkészítő kísérletek elvégzése és az eszközrendszerek, a megvalósítási programok kidolgozása. Aktuális tennivaló e rövid távú feladatok feltételrendszerének létrehozása.

Középtávú célok/feladatok: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlődését segítő pedagógiai kultúra applikációs kísérlettel előkészített alkalmazásának elterjesztése/bevezetése, továbbá a serdülők/ifjak fejlődését segítő pedagógiai kultúra kísérletekkel kidolgozott módszereinek és eszközeinek terjesztését/bevezetését előkészítő applikációs kísérletek elvégzése, végül a középtáv második felében a serdülők körében kipróbált megújított pedagógiai kultúra elterjesztésének/bevezetésének megkezdése. Aktuális tennivalók: e középtávú feladatok feltételrendszerének megteremtése, amely 2–3 év múlva lehet esedékes.

Távlati célok/feladatok: a közoktatás befejező évfolyamain a kipróbált megújított pedagógiai kultúra terjesztése/bevezetése, továbbá a szakképzés tartalmának és pedagógiai kultúrájának megújítása. Aktuális tennivalók: a kipróbált megújított pedagógiai kultúra gyakorlati alkalmazásának elterjesztését/bevezetését lehetővé tevő feltételek megteremtése, amely 6–10 év múlva lehet esedékes.

Közoktatási rendszerünk alrendszereinek/szerkezetének a megújulást lehetővé tevő átalakítása nélkül nem remélhető sem az eredményesség, az esélyegyenlőség fejlődése, sem a szelekció, a szegregáció csökkenése, megszűnése. Mai tudásunk alapján a szerkezeti problémák megoldásának csak hipotetikus szemléltetésére van lehetőség. Az egyes alrendszerek egymásra épülésének figyelembevételével a közoktatás teljes rendszerének távlati hipotetikus szerkezeti modelljét az alábbi táblázat szemlélteti. A modell kidolgozásakor figyelembe veendő települési rendszerünk sajátosságai is

A közoktatási rendszer szerkezetének megújítása

Közoktatási rendszerünk legsúlyosabb szervei problémáját, az eredményesség és az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadályát az okozza, hogy a közoktatás általánossá, kötelezővé válása a 8 évfolyamos általános iskolára épül. Közoktatási rendszerünk-ből hiányzik a serdülőket befogadó alsó középiskola. A 8. évfolyam elvégzésére épülő szakképzés (a szakiskolai és a szakközépiskolai egyaránt) arra kényszerül, hogy a szakképzés mellett általános képzésben is részesítse tanulóit. A szükséges eredményességgel e kettős funkció együtt nem teljesíthető. Nincs olyan jobbitó szándékú intézkedés, változtatás, amely ezt a kettős funkciójú szakképző rendszert az elvárásoknak megfelelő eredményességűvé fejleszthetné. A helyzetet súlyosbítja, hogy a 10. évfolyamos szakiskolások át-

lagos értelmi fejlettsége jelenleg az 5–6. évfolyamos tanulók átlagos szintjén reked meg, szociális kompetenciájuk és tanulási motiváltságuk pedig még ennél is kétségbeesőbbben fejletlen. (Magasabb szinten hasonló a helyzet a szakközépiskolákban is.)

A másik súlyos következményekkel járó szerkezeti probléma, hogy az alsó tagozatnak nevezett elemi iskola nem terjed ki a gyermekkor végéig, az 5–6. évfolyamon megkezdődik a szaktárgyi oktatás, ami a gyermekek negyedének/harmadának lefélékezi, leblokkolja a fejlődését.

Súlyos problémát jelent az is, hogy az iskolába lépők közötti fejlettségbeli fáziskülönbség több mint öt év. Ezek a szélsőségesen nagy induló fejlettségbeli különbségek a túlnyomó többség iskolai eredményességét és egész jövőjét meghatározzák. A gyerekek iskoláskor előtti fejlődését, a fejlődési fáziskülönbségek növekedésének csökkentését a

közoktatási rendszer nem segíti az eredményes iskolakezdés megvalósulásához szükséges szinten.

A közoktatás pedagógiai hatásrendszere a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységekben valósul meg. Sajnos a magyar közoktatási rendszer nem rendelkezik a tanórán kívüli foglalkozások, a kötelezően és szabadon választható, örömmel végzett tevékenységek szükséges gazdagságú szervezeti kereteivel. A tanórán kívüli fejlődéssegítő rendszer fokozatos kiépítése, gazdagítása nélkül nem remélhető az egyéniségfejlesztés, az életpálya-keresés, a tehetségfejlesztés eddiginél eredményesebb megvalósulása.

Közoktatási rendszerünk alrendszerének/szerkezetének a megújulást lehetővé tevő átalakítása nélkül nem remélhető sem az eredményesség, az esélyegyenlőség fejlődése, sem a szelekció, a szegregáció csökkenése, megszűnése.

Mai tudásunk alapján a szerkezeti problémák megoldásának csak hipotetikus szemléltetésére van lehetőség. Az egyes alrendszerek egymásra épülésének figyelembevételével a közoktatás teljes rendszerének távlati hipotetikus szerkezeti modelljét az alábbi táblázat szemlélteti. A modell kidolgozásakor figyelembe veendő települési rendszerünk sajátosságai is

1. táblázat

Gyermekkor												Serdülőkor 12–16 év				Kora- ifjú- kor 16–18<		Ifjú- kor 18<	
kisgyermekkor 0–2 év			óvodáskor 3–6 év			kisiskoláskor 6–12 év													
1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	1	<
bébi-fejlesztés-segítő rendszer			óvoda			elemi iskola						általános gimnázium				szakirányú gimnázium		szakmai képzés	

Rövid távú célok/feladatok: A kisgyermekkorra kidolgozott fejlesztési tervek megvalósulásának egyik fontos feltétele, hogy a meglévő és tervezett szervezetek, tevékenységek egy-egy rendszerre szerveződjenek. Az óvoda mint alrendszer nem igényel szerkezeti változtatást. Négy nehéz szervezési/fejlesztési problémát kell és lehet rövid távon megoldani:

– El kell érni, hogy mindenütt legyen működésképes óvoda és legalább az első két évfolyam számára iskola (az első évfolyamokon az osztatlan iskolák jóval eredményesebben működtek, mint a falusi osztatlan iskolák első évfolyamai).

– Az aprófalvas települések és más szempontok figyelembevételével az óvodai csoportok, az elemi iskolai osztályok minimális létszáma 12, optimuma 18, maximuma 24 gyermek legyen. Mivel az osztatlan óvodák a tapasztalatok szerint eredményesen működnek, az aprófalvakban ennek köszönhetően évfolyanonként átlagosan négy gyerekkel is működtetendő az óvoda, és minimum 12 tanulóval az osztatlan első két évfolyam (enél is kevesebb gyerek esetén más megoldásokat kell keresni).

– El kell érni, hogy minden hátrányos helyzetű gyermek a kiscsoport elejétől mindvégig rendszeresen járjon napközis (egész napos) óvodába.

– Az óvodákban következetesen meg kell (és a tapasztalatok szerint meg is lehet) valósítani az integrált fejlődéssegítést, aminek köszönhetően az iskolában lényegesen könnyebben valósulhat meg az integráció, javulhat az esélyegyenlőség.

Rövidtávú szerkezetfejlesztési feladat az óvoda és az elemi iskola, valamint az alsó és a felső tagozat közötti átmenet nehézségeinek feloldása az esélyegyenlőség javulása és a folyamatos kritériumorientált fejlesztés megvalósulása érdekében. Ez a feladat a differenciált beiskolázás továbbfejlesztésével, valamint az elemi iskola számára „megnyitott” 5–6. évfolyam lehetőségeinek kihasználásával és folyamatos továbbfejlesztésével oldható meg. Végül rövid távú cél/feladat a hat évfolyamos elemi iskola és az arra ráépülő egy-egy évfolyamos általános gimnázium létrehozásával kapcsolatos részletes előké-

szító tervezési feladatok elvégzése. Aktuális tennivaló a rövid távú feladatok megvalósítási feltételeinek megteremtése.

Középtávú célok/feladatok: A fejlett országokban a közoktatás általánossá válásával fokozatosan növekszik a középfokú végzettségre, a felsőoktatás alapozó szakaszára épülő szakképzés aránya. Ez a folyamat nálunk is jelen van. Egyfelől a 18 éves korig általánossá/kötelezővé váló oktatás eredményeként növekszik azok aránya, akik a felsőoktatásban nem vesznek részt és szakképzettség híján nem tudnak elhelyezkedni. Ugyanakkor növekszik az olyan szakmák aránya, amelyek elsajátítása középfokú képzettséget igényel. A nyolcosztályos általános képzésre épülő szakiskolai képzés, miután az érettségit adó iskolatípusok kiszelektálták a jobb felkészültségű tanulókat, egyre inkább alkalmatlanná válik a színvonalas szakképzés megvalósítására. Végül nálunk is megjelennek a felsőoktatás alapozó szakaszát elvégző, mester szinten tovább nem tanuló fiatalok, akiknek szakmai képzésre lesz szükségük ahhoz, hogy el tudjanak helyezkedni.

Ezeknek a problémáknak és folyamatoknak hosszú távon az lesz a következménye, hogy a szakképzés kikerül a közoktatási rendszerből, megszabadul az általános képzési feladatoktól. A középiskolára/érettségire, a felsőoktatás alapozó szakaszára épülő szakképzés a munkaadók (szervezeteik) és a megfelelő minisztérium(ok) feladatává válik. Középtávú feladat ennek a változásnak a közoktatás szerkezetében megvalósítandó átalakítások tervezésével történő előkészítő megalapozása.

Jelenlegi tudásunk szerint a fenti táblázattal szemléltetett változások képezhetik az előkészítő munkálatok kiindulását. Eszerint az alakulóban lévő hatosztályos elemi iskolára épülő egységes általános gimnázium létrehozása látszik célszerűnek. Erre épülhetne a két évfolyamos szakirányú gimnázium (felső középiskola). A szakirányú gimnázium feltucatnyi szakirány választását tenné lehetővé, amelyek hozzájárulhatnak a szakválasztás előkészítéséhez, valamint a serdülőkor kibontakozásával egyre erőteljesebben jelentkező jövőre irányuló választási késztetés érvényesüléséhez, ami fontos feltétele a tanulási motiváltságnak. Enélkül a kora ifjúkori tisztán általános középfokú képzés a tanulók többsége számára érdektelen (néhány fejlettebb ország negatív tapasztalatait célszerű figyelembe venni). A szakirány jellemzésére a következő példák szolgálhatnak: humán, reál, 2–3 szolgáltatási, ipari, mezőgazdasági szakirány. Az érettségi ugyanakkor a szakirányú érettségi tárgy mellett általános (anyanyelv és irodalom, idegen nyelv, ember és társadalom, ember és természet, matematika), vagyis az eredményességétől függően bármilyen képzésre felvétel nyerhető. Az előkészítő munkálatok feltételeinek megteremtése érdekében elvégzendő aktuális tennivalók 2–3 év múlva lehetnek esedékesek.

Távlati cél/feladat: a középfokú képzés és az arra épülő szakképzés megújuló rendszerének részletes tervezéssel előkészített megvalósítása. A megvalósítás feltételeinek létrehozása 8–10 év múlva válhat aktuális tennivalóvá.

Irodalom

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Budapest.

Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években

Az utóbbi években öröndetes módon megnőtt az igény a neveléstörténet-tudomány önreflexiójára: módszertani és historiográfiai kutatások és konferenciák foglalkoznak a neveléstörténet mibenlétével, múltjával kapcsolatos kérdésekkel. A Szegei Tudományegyetemen végzett OTKA-kutatásban a magyarországi pedagógusképzésben a 19. század közepétől a 20. század közepéig terjedő időszakban használt neveléstörténeti tankönyveket vizsgáltuk, elsősorban problémátörténeti megközelítésben.

Dolgozatomban az 1945 és 1956 között megjelent marxista neveléstörténeti tankönyvek és egyetemi előadásjegyzetek alapján mutatom be a szocialista neveléstörténet-írás néhány jellemző vonását. Elsősorban azt vizsgálom, hogy a szerzők dialektikus-materialista világnézete, történelemfilozófiája hogyan formálta át a neveléstörténeti kánont.

A tankönyvek természetesen nem a neveléstörténet-tudomány egészének aktuális állapotát mutatják. A neveléstörténet tantárgy a tudományterület eredményeinek erősen megrostált, válogatott szeletét nyújtja. Ezt a szelektálást hangsúlyossá teszi, hogy a tantárgy – tanítsák bár a tanítóképzők 4. évfolyamán, mint a vizsgált időszakban – alapozó, bevezető szerepet tölt be: bevezeti a hallgatókat választott szakmájuk múltjába. A neveléstörténet alkalmas pedagógiai nézetek, jelenségek és rendszerek igazolására, hiszen a jól elrendezett neveléstörténeti anyag a legitimálni kívánt rendszer történeti gyökereit és ezáltal létjogosultságát igazolja. A neveléstörténet tantárgyban, a tankönyvekben, jegyzetekben éppen a szelektálás miatt jobban megragadható egy-egy korszak jellemző történetfilozófiája. Ez a szelektálás és legitimálás ad alkalmat arra is, hogy, mint erre az ötvenes tankönyvei példát szolgáltatnak, ezekben a könyvekben a történelemfilozófia helyére ideologikus történelemmagyarázat kerüljön.

A neveléstörténet historiográfiája

Vizsgálataink eddigi eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben tanított neveléstörténeti anyag – kánon – egy jelentős része meglehetősen nagy állandóságot mutatott a 19. és a 20. században.

Ezért sem lehet éles határvonalakat húzni a neveléstörténet historiográfiájának szakaszolásakor. Az egymással sok rokonságot mutató szakaszok közül az elsőt a létrejövő, majd egységesülő, erőteljes német befolyást mutató neveléstörténeti kánon kialakulása jellemzi. Erre az időszakra tehető a formálódó modern magyar iskolarendszer és pedagógia megteremtése, melyek legitimálásának igénye erőteljesen rányomta bélyegét a kánon magyar vonatkozású anyagának kiválasztására (Nóvik, 2006). Ennek a korszaknak reprezentatív tankönyvei Lubrich Ágost (1876) és Kiss Áron (1872) munkái.

A tankönyvek szempontjából is fordulópontnak tekinthető Fináczy Ernő munkássága. Munkái nem csupán a korszakban szolgáltak mintául, de felvetései, megállapításai a mai napig felbukkannak – nemegyszer szó szerint – neveléstörténeti tankönyveinkben.

A második világháború után egy ideig tovább éltek a két világháború közötti neveléstörténeti hagyományok. Olyan szerzőknek jelentek meg (újra) könyvei, akik már 1945 előtt is a tankönyvírók közé tartoztak. Németh Imre – aki tanítóképzései igazgató volt – Frank Antallal közösen adta ki *Neveléstörténelem* című tankönyvét a '30-as években, melynek átdolgozott kiadása 1945-ben jelent meg újra (*Németh*, 1945). Sebes Gyula pedig, aki többek között Fénélon leánynevelésről írott művének magyarra fordítójaként ismert, 1947-ben adta ki *Neveléstörténetét* (*Sebes*, 1947.). Könyveik közvetlenül kapcsolódnak a világháború előtti (katolikus) hagyományokhoz. A marxista pedagógia térnyerése azonban visszafordíthatatlan volt. A pedagógusképzésben is megjelent a neveléstörténet új iránya.

A neveléstörténet tanítása több szinten folyt. A tanító- és óvóképzők a középfokon képezték az óvónőket és a 8 osztályos általános iskola alsó tagozatos tanítóit. A pedagógiai főiskolák a felső tagozatos tanárok képzését végezték, míg a középiskolai tanárok képzésének helyszínei továbbra is az egyetemek voltak.

A kommunista párt fokozatos hatalomátvétele az oktatás területén is a másként gondolkodók eltávolításával és a történeti-dialektikus szemléletmód kizárólagossá válásával járt. Az országos trendekkel együtt járó tisztogatás ugyanúgy érintett egyetemi oktatókat, mint hétköznapi pedagógusokat. Sőt, a rendszer működésének sajátosságaként időről időre saját korábbi embelei ellen fordult, s ez alól a pedagógia sem volt kivétel.

Jelen vizsgálatban egy, a tanítóképzők számára íródott *Egyetemes Neveléstörténet és Iskolaszervezetten* című könyvet használtam, Tanay Antal és Árpássy Gyula tollából (*Tanay és Árpássy*, 1953). A vonatkozó részt Tanay írta. A *Magyar neveléstörténetet* feldolgozó tankönyv Ravasz János és Felkai László munkája (*Ravasz és Felkai*, 1951). Egységes kötetben tárgyalja a nevelés történetét Vaszkó Mihály (*Vaszkó*, 1954), akinek a könyve „Pedagógiai Főiskola” fejléccel jelent meg. Felhasználtam továbbá Tettamanti Béla szegedi egyetemi előadásainak fennmaradt anyagait (*Tettamanti*, 1950), valamint befejezetlen neveléstörténeti tankönyvének fennmaradt, a görög nevelésről szóló fejezetét (*Tettamanti*, 1956). (1)

Oktatástörténeti háttér

Magyarország 1944–45-ös felszabadítása egy új korszak kezdetét jelentette az ország történetében. Az átmeneti demokrácia kormányának egyik első feladata volt az oktatásügy rendszerének átalakítása. 1945-ben meglehetősen sietséggel és kellő előkészületek nélkül létrehozták az általános iskolát, amelynek működéséhez sok helyen nem voltak meg a kellő feltételek. Együttal megszűnt a polgári iskola, és a gimnázium időtartama a korábbi nyolc évfolyamról négyre csökkent. A mi szempontunkból a végpontot az iskolák 1948-as államosítása jelentette.

Az iskolarendszer ilyenén átalakítása nem volt előzmények nélküli, ezek a gondolatok már a háború előtt felmerültek, ugyanakkor megvalósításuk elsősorban a kommunista párt nyomására ment végbe. „Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a később-

biekben majd az iskolafenntartás tekintetében nem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről.” (Kelemen, 2007, 6.).

Ezeknek az intézkedéseknek kétségtől pozitív hatásai is, például olyan rétegek – „a dolgozó munkás-paraszt ifjúság” – előtt nyíltak meg a műveltség és az iskolák kapui, akik korábban jórészt kívül rekedtek ezeken a lehetőségeken. A „korábbi uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megtörése” egy új értelmiség számára nyitotta meg a lehetőségeket. Az intézkedések hosszabb távú hatásaként emelkedett az iskolába járás aránya és csökkent az analfabetizmus. Az általános iskola létrehozása beteljesített számos, a magyar iskolarendszer modernizációjával kapcsolatos várakozást.

Ugyanakkor a kommunista párt fokozatos hatalomátvétele az oktatás területén is a más-ként gondolkodók eltávolításával és a történeti-dialektikus szemléletmód kizárólagossá válásával járt. Az országos trendekkel együtt járó tisztogatás ugyanúgy érintett egyetemi oktatókat, mint hétköznapi pedagógusokat. Sőt, a rendszer működésének sajátosságaként időről időre saját korábbi emberei ellen fordult, s ez alól a pedagógia sem volt kivétel, mint ahogy arról később még szó lesz. A közoktatás- és a nevelésügy a proletárdiktatúra alatt is folytatódó osztályharc terepévé vált. Ez az osztályharc pedig megkívánta a fegyelmezett és öntudatos szocialista nevelők csatasorba állítását is, ezért a neveléstörténet tantárgy és tankönyvei átalakítására is szükség volt. Azt, hogy a neveléstörténet tantárgy ennek megfelelő szellemben taníttassék, szoros központi ellenőrzéssel érték el.

A tanítóképzős könyvek például „Az Oktatásügyi Minisztérium Pedagógusképző Főosztályának irányításával” készültek, mint az a borító belső oldalán olvasható. Tettamanti óra- és tananyagtervéről pedig az MTA Pedagógiai Bizottsága mondott véleményt és kritikát (Pukánszky, 2007). A bizottság a pedagógiai közelet minden területét uralta, meghatározta, többek között, hogy hol milyen pedagógiai kutatást kellett végezni. Így lendült fel például Szegeden a Comenius-kutatás. (Gácsér és Pukánszky, 1992). Érdekes, hogy Tettamanti anyagával kapcsolatban fennmaradt Nagy Istvánné (2) bírálata, aki a Tanay Antal és Árpássy Gyula által írt tankönyv neveléstörténeti részének szerkesztőjeként is működött. Ez is mutatja, hogyan fonódott össze a politikai és tudományos irányítás.

A történeti-dialektikus (nevelés)történelem-szemlélet

A neveléstörténet feladatairól, alapelveiről mind Tanay, mind Vaszkó a könyve elején ír. Ebben a részben (is) szó szerinti egyezések találhatók Medinszkij (1951, 3–9.) könyvével, a forrás megjelölése nélkül. Tanay ezt írja: „A neveléstörténet a nevelés, képzés és oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődését tanulmányozza a legrégebb időkől napjainkig. Feltárja, hogy a társadalmi, gazdasági és politikai változásoknak megfelelően miképpen változtak és fejlődtek a nevelésre vonatkozó felfogások, a nevelési intézmények, azok tartalma, módszerei.” (Tanay és Árpássy, 1954, 3.) Vaszkó majdnem szó szerint így fogalmaz.

A történeti-dialektikus neveléstörténelem feladataival és szemléletmódjával azonban legrészletesebben Tettamanti Béla segítségével ismerkedhetünk meg. Ő láthatóan (legalább részben) ugyanazt a forrást használta ennek a résznek az összeállításakor, mint az előbbi szerzők. Tettamanti szerint a neveléstörténet „feladata annak kimutatása, hogyan alakították az emberiség történeti fejlődésének folyamán a változó termelési viszonyok, a társadalom mindenkorai rendje a nevelésen való elmélkedést és a nevelés intézményeiben folyó gyakorlati munkát; hogyan tükröződik a társadalmi formák változása a nevelés területén.” (Tettamanti, 1950, 1.).

Egy másik helyen pedig azt írja, hogy arra a kérdésre kell választ keresni, hogy „a./ mikor és milyen gazdasági és társadalmi szükségletek hozzák létre a nevelést? Milyen formákban jelentkezett az a történelmi életben kialakuló társadalom – gazdasági rendsze-

rekben? Mikor és milyen formában különül az el a társadalmi élet egyéb jelenségeitől? Hogyan lett az önálló saját törvényszerűségeivel és szervezetével rendelkező mind tudatosabb tevékenységgé és kapott intézményes formákat? Hogyan változott a nevelés rendje, szervezete a kollektív élet szükségletei szerint? Hogyan szolgálta, illetőleg szolgálta ki a fennálló gazdasági és társadalmi rendet? – b./ Milyen gazdasági és társadalmi tényezők hatása alatt és mikor alakult ki a nevelésen való gondolkodás? Milyen viszonyban van ez mindig kora társadalmi, gazdasági törekvéseivel, a korabeli nevelés stb.?” (*Tettamanti*, 1950, 4–5.).

A társadalmi formák, a termelési viszonyok a marxista történetírás tipikus szóhasználatához tartoznak. Tettamanti a neveléstörténet-írás fogalmi rendszerének, alapjainak meghatározásakor azonban nem közvetlenül Marxhoz vagy Engelshez nyúl vissza, hanem – ami a korban teljesen megszokott, sőt elvárt volt – a későbbi „klasszikusokhoz”, főleg Sztálinhoz és Zsdanovhoz. Az előbbit idézi, amikor a társadalom gazdasági rendje és az oktatás kapcsolatát bemutatva az alap és a felépítmény fogalmát vezeti be. A felépítmény szerinte „a társadalom politikai, jogi, vallási, művészeti és filozófiai nézetei és az ezeknek megfelelő politikai, jogi és egyéb intézmények” (*Tettamanti*, 1956, 1.). Ide tartozik a nevelés és az oktatási rendszer is. A felépítményt az alap hozza létre saját szolgálatára. Engelst idézve óva int azonban ennek a tételnek a „laikus vulgarizálásától”, kiemelve hogy a „gazdasági mozzanat végső fokon határozza meg a társadalmi fejlődést” (*Tettamanti*, 1950, 3.), ugyanakkor figyelemmel kell lenni az alap és a felépítmény kölcsönhatására. Nem feledve a gazdasági tényező végső determináló szerepét – ezt már Tettamanti teszi hozzá.

Éppen ezért a nevelés mindig visszatükrözi az adott társadalom termelési formáit és gazdasági rendjét. És mivel az emberiség történetének alapvető jellegzetessége az osztályharc, a nevelés is osztályjellegű, mert az intézményes nevelés mindig az uralkodó, kizsákmányoló osztályok érdekeit és az erőszak szervezetet, az államot szolgálta.

Tettamanti szerint a neveléstörténet területén néhány témát kiemelten kell kezelni, és végig kell követni. Ilyen a materializmus és az idealizmus harca, valamint a haladó elméletek sorsa. Véleménye szerint mind az elmélet, mind a gyakorlat megítélésekor figyelembe kell venni azok haladó vagy retrográd voltát. „A nevelésről szóló elméleteket minden u. n. tárgyilagossággal való tetszelgés nélkül pártszerűen, azaz a marxista-leninista történelmi szemlélet alapján bíráljuk meg. [...] minél pártszerűbb [...] a történetírás, vagyis minél inkább kifejezésére juttatja a munkásosztály és a párt érdekét, annál objektívabb is lesz egyben, annál inkább lesz képes megközelíteni, kifejezni a történet valóságos menetét” (*Tettamanti*, 1956, 6.). Mindeközben a közelmúlt haladó nevelési elveit és gyakorlatát részletesebben be kell mutatni.

A történeti-dialektikus szemlélet alap gondolata tehát az, hogy a társadalmi és a történelmi változások fő mozgatóereje a termelőerők változása, és hogy a nevelés mindenkor az uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának fenntartására szolgált, éppen ezért terepe az osztályharcnak.

A történeti-dialektikus materializmus ezért szakítást hirdet a korábbi korszakok (nevelés)történelem-szemléletével. A továbbiakban amellet szeretnék néhány érvet felsorakoztatni, hogy a szakítás csak látszólagos, és ahol igazi különbség van, az nem a történelemszemlélet.

Fejlődés – eszkatológia

A dialektikus materializmus egyik alap gondolata, hogy a történelem az osztályharc folyamán folyamatosan halad a kommunizmus, a proletárdiktatúra, egy osztályok nélküli társadalom felé. Alapvető jellegzetessége tehát az evolúciós szemléletmód. Ez kimond-

va is megjelenik például Tanay és Árpássy könyvében, amikor több szerzőt is megrónak azért, mert nem helyesen értelmezi az evolúciós szemléletet.

Az európai tudományos, történeti gondolkodásban az evolúciós történelemszemlélet, a fejlődéstan már a felvilágosodás óta a történeti gondolkodás egyik fő ágát alkotta (Somlai, 2004). A felvilágosodás gondolkodói joggal gondolhatták, hogy saját koruk felvilágosultabb, mint az előzőek, s meg voltak győződve arról, hogy az emberi nem eme tökéletesedése csak folytatódni fog. A kommunista neveléstörténet-írásban a fejlődés a szocialista pedagógiához, Sztálin nevelésről vallott gondolatainak az irányába tart.

A magyar neveléstörténeti gondolkodástól sem volt idegen ez a gondolat. Hasonló szemlélettel találkozhatunk a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben is, ám a kommunista neveléstörténészekhez képest két finom különbséggel: egyrészt a megfogalmazás nem olyan egyértelmű, inkább a szöveg egésze sejteti, hogy – és ez a másik különbség – a fejlődés alatt voltaképpen a modern nemzeti iskolarendszer fejlődését kell érteni (Nóvik, 2006).

Az evolúciós szemléletet az a sajátos körülmény magyarázhatja, hogy mindkét időszak egy új rendszer kialakulásának, formálódásának ideje. Az új rendszereknek pedig legitímációra volt szükségük, s ebben a történelmet hívták segítségül, aminek segítségével megmutathatták, hogy a rendszer szerves történeti fejlődés eredményeként jött létre. Különösen nagy szüksége volt erre a történeti-dialektikus materializmusnak, amelynek nem voltak komoly hagyományai Magyarországon.

Ugyanakkor, ha közelebről megvizsgáljuk – és itt némileg pontosítanom magamat –, azt láthatjuk, hogy a kommunista történelemszemlélet nem annyira az evolúciós, mint inkább az eszkatológiai, üdvtörténeti szemlélethez áll közelebb. Másképp megfogalmazva: van a történelemszemléletüknek egy felszíni, evolúciós magyarázattal lefedett szintje, amely alatt tulajdonképpen eszkatológiai szemlélet húzódik.

A különbség a két szemlélet között, nagyon röviden megfogalmazva, abban rejlik, hogy a fejlődésre nyílt vagy zárt végű folyamatként tekintenek-e. Míg az evolúciónak soha nincs vége, az üdvtörténet egy idő után eléri végcélját. A kommunista tankönyvek érvelése jórészt ilyen jellegű. Könnyen behelyettesíthetők a szerepek: Sztálin, körülvéve tanítványaival (legjobb magyar: Rákosi), elképzeléseivel beteljesíti a próféták (Marx, Engels, Lenin) elképzeléseit.

Ennek a történelemszemléletnek a sajátossága, hogy mindent egy szempontnak rendel alá. Látszólag annak, hogy bemutassa, hogy a termelőerők változásai hogyan alakítják a nevelés történetét; és a jelenségek szintjén ez sokszor így is van. Ugyanakkor azonban az is látható, hogy a nevelés történetét úgy mutatják be, hogy egy abszolút igazsághoz képest ki milyen távolságban helyezkedett el. Mindent ehhez a vélt igazsághoz mérnek, így a történelmi dialektikus materializmus tulajdonképp nem egy keretelmélet, hanem egy normatív, előíró rendszer, minden történeti magyarázat alapja.

Jó példa erre Tettamanti Béla Hésziodoszról szóló fejtegetése, melyben kijelenti: „Hésziodos a maga emberi jogaiért küzdő elnyomott osztályának képviselője, a kizsákmányolt dolgozók ügyének első szószólója, osztályöntudatának első és egyben utolsó megfogalmazója a görög osztálytársadalomban [...] költészetének gerincébe az igazság fogalmát, mint határozottan osztályharcos fogalmat állítja.” Majd hozzáteszi, hogy ő „az elnyomottak és kizsákmányoltak első európai költője” (Tettamanti, 1956, 39–40.).

Tartalmi sajátosságok – Rousseau-recepció

Manapság, a posztmodern történelemszemlélet korában, a neveléstörténészek kételkednek abban, hogy a történelem haladna valamerre, és főleg hogy lenne végcélja, benne lenne foglalva valamilyen végső igazság. A korábbi nézettel szemben, miszerint a történelemnek van egy kemény magja, amit körülvesz a történelemtudomány által létrehozott értelmezés, a posztmodern úgy gondolja, hogy ez a kemény mag nem létezik, illet-

ve már azok is önmagukban is csak konstrukciók. Akárhogyan látjuk is az értelmezés szerepét, a múltban megtörtént dolgok természetét, a (nevelés)történelem tárgya véges, mert a múltban történt dolgok összessége véges.

Ebből (is) adódik, hogy ezeknek a neveléstörténeti könyveknek a törzsanyaga sok egyezést mutat a korábbi tankönyvek anyagával. Ez még akkor is igaz, ha jól látható, hogy ezeknek az anyagoknak a forrása nem kis részben Medinszkij *Neveléstörténete* (1951).

Korábban nem tárgyalt anyagrészek elsősorban ott bukkannak elő, ahol azt a legitimáció szükségessé teszi, tehát kétségtől jelentős tematikai gazdagodás figyelhető meg. Új elemként jelennek meg a francia materialista filozófusok, a francia forradalmárok, az orosz forradalmi demokraták (Gercen, Bjelinszkij, Csernisevszkij), Usinszkij vagy éppen az utópista szocialisták (például Owen viszonylag kiemelt tárgyalása Tettamantinál). Természetesen a legnagyobb terjedelemben a marxizmus klasszikusait tárgyalták, vagyis Marx, Lenin és Sztálin, valamint Krupszkaja és Makarenko gondolatait. Ugyanakkor olyan jelenségek szorulnak háttérbe, mint például a szociális pedagógia, a gyermektanulmány, a reformpedagógia. Ezek a második világháború előtti tananyagban már komolyabb szerepet kaptak, például Molnár Oszkár *Neveléstörténelmében* (Molnár, 1943), de megjelentek Németh Imre könyvében (1945) is.

Az természetesnek tekinthető, hogy a keresztény/katolikus nevelést előtérbe helyező

Sebes Gusztávhoz képest még jelentősebb a tartalmi különbség. De a tankönyvek tartalomjegyzékeit összehasonlítva kitűnik, hogy a tananyag egészen az újkorig nagy hasonlóságot mutat.

A marxista neveléstörténet-írás által magának tulajdonított változások többsége nem érintette a neveléstörténet lényegét, és ezáltal az új neveléstörténet szorosan kapcsolódik a neveléstörténet-írás korábbi magyar és európai hagyományaihoz.

A hasonlóságok bemutatására jó példa a Rousseau-recepció. Egy korábbi vizsgálatból már kiderült, hogy a dualizmus korában megjelent tankönyvekben meglehetősen egyhangú elutasítás övezte Rousseau nézeteit (Nóvik, 2005). Egyetértés a gyermekközpontúságát, a testi nevelésre és a nőnevelésre vonatkozó elveit fogadta. Az egyik szerző, Erdődi János így fogalmaz: „Érdemül be kell tudnunk: 1. hogy a nevelés természetszerű-

ségét, általános emberképzést, a növendék egyéniségének tekintetbe vételét hangsúlyozta; 2. hogy a testi ápolást helyes alapokra kívánja helyezni; 3. hogy a tanítás szemléltetőségét, alaposságát, érdekességét és minden erőszakoskodás kerülését kiemelte; hogy a nevelésnek a gyermek születésétől annak nagykorúságáig való tartását hangsúlyozta. [...] Tévedései röviden a következők: 1. a társadalmi állapotokat és műveltséget megromlottnak és így a nevelendőre veszélyesnek tartja; 2. a nevelő negatív magatartását elegendőnek véli s tekintélyt nem ismer; mindent a növendékkel akar felfedeztetni s megértetni s azért késlelteti az értelmi képzést; 4. a tudás anyagát csak hasznossági szempontokból határozza meg; 5. a kedélyi nevelést kevésre becsüli és a vallásos nevelést is nemcsak késlelteti, de helytelen irányba is tereli.” (Erdődi, 1900, 56.)

Fináczy az újkori nevelésről szólván így ír ugyanerről: „Rousseau első és legnagyobb tévedése abban a naiv hitében rejlik, hogy mindennek, ami természetes, jónak kell lennie. [...] Emilt valóban nem annyira a természet neveli, nem annyira természetes ösztöneinek és hajlamainak ereje vezeti, mint inkább az a járószalag, melyet kezében tart a nevelő. Emil nem reális lény. Mint valami élettelen báb mozog fel és alá, s a színpad mögött nevelője rejtőzik, ki marionettjét drótokon rángatja. [...] De nemcsak természetellenes vonásokkal bővelkedik ez a nevelés, hanem alapjában kultúraellenes is. Rousseau túlbecsüli a természetet és lekicsinyli az emberi művelődést [...] Az oktatás kizáróan al-

kalomszerű. Még arról sincsen seholy sem gondoskodás, hogy az, amit Emil akár Robinsónjából, akár a földrajzból, akár a fizikából, akár a geometriából, akár a történelemből és irodalomból tanult, valamiképpen és valahol összefoglaltassék. Ilyenmű oktatás mellett a műveltségben óhatatlanul nagy hézagoknak és szakadékoknak kell előállaniuk, amint-hogy a művelődés anyagának egyes körei egészen hiányzanak is Rousseau didaktikájából (ha ilyenről beszélhetünk). [...] A legsúlyosabb tévedések egyike még az, hogy Rousseau a tekintélyt teljesen kikapcsolja a nevelés tényezői közül.” (Fináczy, 1927). Molnár Oszkár szó szerint, kivonatolva ismétli meg Fináczy kritikáját (Molnár, 1943, 120–121.), de ugyanezt teszi Németh Imre is (Németh, 1945, 99–100.).

Tettamanti Béla is hasonló kifogásokkal és elismerésekkel él: „...nála jelentkezik határozottabban a gyermek természetes adottságaihoz és fejlődési törvényszerűségeihez való alkalmazkodás követelménye. Ő mondotta ki először annak elvi szükségességét, hogy pontosan tájékozódjunk a gyermek természetéről és hogy minden pedagógiai rendszer alapjává a lélektant tegyük. [...] A hiba ott van, hogy R[ousseau]. minden, a társadalom felől jövő nevelési követelmény elismerésétől elzárkózik. [...] E[mil]. nevelése főleg pedig az ismeretekben való tájékozódása alkalmosszerű, menetében tervszerűtlen, tartalmi szempontból pedig hiányos. [...] Hiba mindenekelőtt pl a könyvből való tanulás teljes elutasítása. Egyáltalán nincsen szó matematikáról sem pedig matematikai ismeretekről, de arról sem hallunk seholy, hogy Emillel valamikor is összefoglaltatná azt, amit akár saját tapasztalataiból, akár a Robinsónból tanult.” (Tettamanti, 1950, 232–233.).

Úgy gondolom, a fenti szövegrészletek jól mutatják a gondolati rokonságot a dualizmuskori tankönyvek és Fináczy nézetei, valamint a már-már szövegszerű egyezéseket Tettamanti és Fináczy szövegei között.

Érdemes megjegyezni, hogy ez nem a magyar Rousseau-recepció sajátossága, legalábbis eredetét és a nemzetközi kapcsolatait tekintve nem az. A dualizmuskori szövegek egyértelműen német hatást tükröznek (Nóvik, 2005). Ugyanakkor Medinszkij tankönyvében is a fentiekhez nagyon hasonló kritika jelenik meg: a természet szerepének a félreértelmezése, „a szerzett ismeretek rendszerességének hiánya, az emberiség által felhalmozott ismeretek mennyiségének és a tankönyvnek a lebecsülése.” (Medinszkij, 1951, 144–145.). Medinszkij szövegeit pedig – ebben az estben is – kivonatolta Vaszkó Mihály és Tanay Antal is.

A Rousseau-recepció vázlatos áttekintése mutatja, hogy a marxista neveléstörténet, noha szakítást hirdet a korábbi korszakokkal, sok szálon kapcsolódik a neveléstörténet-írás magyar és európai hagyományaihoz.

Nyelvi sajátosságok

Úgy gondolom tehát, hogy a marxista neveléstörténet-írás által magának tulajdonított változások többsége nem érintette a neveléstörténet lényegét, és ezáltal, az új neveléstörténet szorosan kapcsolódik a neveléstörténet-írás korábbi magyar és európai hagyományaihoz. Történelemszemléletének és tananyagának változása jórészt a felszínt érintette, a mélyebben meghúzódó strukturális sajátosságok nagyon hasonlóak.

Éppen ezért a szocialista neveléstörténet-írás egyik legnagyobb újdonságának azt tartom, hogy felfedezte és használta a nyelv teremtő erejét. Más szóval: leginkább verbálisan alkotott újat. Ezek a változások Tettamanti szövegeiben tompítottabban jelennek meg, ugyanakkor ő sem képes kivonni magát az újfajta beszédmód sajátosságai alól.

A marxista neveléstörténet-írás nyelvhasználatában talán az a leginkább újító vonás, hogy a tudományos beszédmódot nem tartja távol a köznapitól, szövegalkotására a korabeli szöveghasználat sajátosságai jellemzőek. Ezeknek a szövegeknek a nyelvezete semmiben nem különbözik például egy propagandakiadvány nyelvezetétől: egyaránt meglehetősen militánsak.

Ez természetes következménye az egy (neveléstörténeti) igazságba vetett hitnek: a történelem kemény magja körül csak egyetlen helyes értelmezés létezik. Ezek a tankönyvek ennek az igazságnak a közlése közben nem mérlegelnek, nem finomkodnak: hitigazságokat nyilvánítanak ki. Olykor az az olvasó érzése, hogy a nyelvhasználat módjával akarják kiküszöbölni a történelmi magyarázatok esetleges bukkadóit.

Érdekes megfigyelni, hogyan válnak a „mérőszavak” a minősítés eszközeivé, vagyis hogyan lehet egy-egy szóval, kifejezéssel megmérni valakit. Az egyik ilyen fontos mérőszó a ’felismer’, amely már használati módjával elhelyezi a ’felismerőt’ a marxista neveléstörténet térképén. Aki ’felismerte’ – és Marxt és Engelst követően már majdnem kizárólag ilyenek vannak –, az eljutott az igazságig, vagy annak egy szeletéig. Voltak azonban olyanok, például Pestalozzi, akiknek a gondolatait ezek a szerzők is magukénak érezték, mégsem lehetett marxistának nevezni őket. Ők voltak azok, akik valamilyen objektív akadály miatt nem voltak képesek a döntő ’felismerést’ megtenni. Pestalozzi azért ’nem ismerhette fel’ a kapitalizmus kizsákmányoló természetét, mert a tőkés rend az ő idején még csupán fejlődésének elején járt Svájcban (Tettamanti). Éppen ezért gondolatai majd Makarenko munkásságában bontakoznak ki teljességükben. A francia materialista filozófusok pedig, ugyan helyesen ’ismerték fel’ az anyagnak a fejlődésben játszott szerepét, ugyanakkor nem ’ismerték fel’, és ez döntő, hogy a társadalmi mozgásoknak nem az emberi gondolatok a mozgatórugói. A legtávolabb pedig az volt az igazságtól, aki ’nem ismerte fel’ egyetlen szeletét sem.

Ugyanilyen erősen meghatározó jellegű a jelzők használata is: ’haladó’ és ’demokratikus’ az egyik oldalon, ’burzsoá’ és ’reakciós’ a másikon. Ez a fajta szembeállítás más jellegű minősítésre adott alkalmat, mint az előző, ugyanis ennek a használatával némi kontextualizálásra is lehetőség nyílt. Locke például elhanyagolja a pozitív tárgyi ismeretek szerepét a nevelésben, ugyanakkor haladó gondolata a tanítás formalizálásának és verbalizmusának bírálata (*Tanay és Árpássy*, 1953, 18.).

Néha azonban megbicsaklik a nyelvhasználat és árulkodó hibákat vét. Ravasz és Felkai írja a Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) kapcsán, hogy az „Az egyetlen pártönkívüli tömegszervezet, amely közvetlenül a Párt vezetése alatt dolgozik.” (*Ravasz és Felkai*, 1951, 87.).

Ezeknek a tankönyveknek a nyelvhasználatára szoros összefüggésben van azoknak a céloknak az elérésével, amelyeknek a meglétét a szövegekből ki lehet olvasni. És e célok eléréseért tulajdonképpen nem is tesznek sokkal többet, mint hogy a nyelvet használják.

Három jelentősebb, egymással szoros kapcsolatban álló funkciót lehet a szövegekben elkülöníteni: a marxista pedagógia legitímálását, a szocialista embertípus nevelése alapelveinek közvetítését és az „ellenség” elleni harcot.

A marxista pedagógia legitímálását illetően ambivalens helyzettel szembesülhetünk. Egyrészt úgy tűnik, hogy a marxista pedagógia maga a végső igazság: annak elfogadása minden haladóan gondolkodó számára magától értetődő. Ugyanakkor Tettamanti például nagy teret szentel annak, hogy bebizonyítsa, a kapitalizmus kizsákmányoló természete szükségesszerűvé tette a marxizmus kialakulását, és hogy Marx pedagógiai gondolatai nagyrészt a gyermekmunka embertelen gyakorlatára adott válaszként születtek. Marxt idézve részletesen beszámol az angliai, gyári munkát szabályozó törvényről. Idéz egy olyan jelentésből, amelyet Marx is idéz: „Fiamat, mikor 7 éves volt, hátamon szoktam a havon keresztül oda- és visszavinni és ő 16 órát dolgozott [...] gyakran letérdepeltem, hogy etessem, mi alatt ő a gépnél állt, mert nem szabadott elhagynia vagy megállítania.” Vagy Engelst idézve ír olyan gyártulajdonosokról, akik árvaházakkal kötnek szerződést, hogy a költségek fedezésének fejében a gyermekeket később az üzemekben dolgoztathatják. Egy helyütt „A gépipar által felszippantott gyermekek”-ről beszél. (*Tettamanti*, 1950, 363.)

A gyermekmunka következményeiről így ír: „A gyermekek korai munkába állítása, a rossz munkaviszonyok, a kizsákmányolásnak ez a nyomasztó rendszere súlyos követke-

ményekkel járt. Gyermekek ezrei testileg elkorcsosultak, értelmileg visszamaradtak, a gyermekmunka súlyos népegészségügyi problémává vált. Egykori orvosi jelentések számolnak be a halálozások össz-számának rohamos növekedéséről a munkásnegyedekben...” (*Tettamanti*, 1950, 362.)

Majd Marxot idézve igyekeznek bizonyítani, hogy a gyermekmunka a kapitalizmus természetes velejárója. „A társadalmi viszonyok tudatformáló erejének illusztrálására nehéz jobb példát találni, mint a gyárosok felfogását a gyermekmunka ügyében. Marx idézi egy belga miniszter szavait. Ez a belga miniszter 1867-ben jelentette ki, hogy a gyermekmunkát semmiféleképp nem kívánják korlátozni, mert a törvényhozás »a munka teljes szabadságának elvével« kerülhetne ezáltal ellentétbe, »mely elvre feltételesen aggodalommal ügyeltek«. A kapitalista termelő módnak megfelelő zárt eszmerendszerben a gyermek-kiszákmányolás elvi indokokat is talál. Leggyakrabban találkoznak azokkal az aggályokkal, melyek a szabadverseny elvének megsértését és a »szülők természetes jogainak« korlátozását látják a gyermekmunka tilalmában. De elhangzott olyan erkölcsvédő elv is, hogy minél hosszabb időt tölt a gyermek munkahelyén, annál kevesebb ideje van arra, hogy erkölcsi épségét veszélyeztető bűnös útra tévedjen.” (*Tettamanti*, 1950, 363.)

Az előző gondolatból következik, hogy a szocialista nevelés létjogosultságát szintén nem kellett sokat magyarázni. A szerzők ugyanakkor közvetlen kapcsolatot teremtenek, amikor Marxra hivatkozva a fizikai, politechnikai oktatás szükségességéről írnak.

Jelzők jelölik ki a szocialista embertípus kívánatos tulajdonságait is: bátor, fegyelmeztet, öntudatos, erkölcsileg fejlett. A példaképek és a valóság között azonban óriási szakadék tátongott. A szocialista embertípus: virtuális embertípus egy virtuális valóságban. Ravasz és Felkai írja például, hogy Táncsics „éles és bátor kritikát gyakorolt kora osztálytársadalmának nevelési módja felett”. (*Ravasz és Felkai*, 1951, 23.) Nem nehéz elképzelni, hogy mi lett annak a sorsa, aki abban a korban gyakorolt éles és bátor kritikát. Az ellentmondás mindazonáltal nem a szerzőké, hanem a rendszeré.

Számos alkalommal hivatkoznak „az ellenség elleni harc”-ra. Ezt a törekvést elsősorban a tanítóképzős könyvekben és Vaszkó Mihály munkájában figyelhetjük meg. Ennek a harcnak két szintje különíthető el. Az első jórészt ugyanazon a szimbolikus, nyelvi szinten zajlik, amit már korábban említettem. A mérőszavak és a (negatív) jelzők használata az eszközei ennek a szintnek. A minduntalan felbukkanó egyházellenes utalások, a burzoá (fasiszta) pedagógiai gyakorlatra való utalások segítenek tisztázni, hogy mi a nem kívánatos a marxista pedagógiában.

Emellett a Ravasz és Felkai, valamint a Vaszkó által írt tankönyvekben az ellenség elleni harc tényleges lépéseiről is sok szó esik. Erre a „magyar pedológia pere” kapcsán nyílt lehetőség.

Az 1948-ban alapított Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) és annak vezetőjét, Mérei Ferencet már korán kritikák érték. Az első jelentősebb támadást épp Tettamanti Béla intézte a Faragó–Kiss-könyv kapcsán. A kommunista párt 1950-ben hozott egy határozatot, amiben az iskolarendszer és a tanügyigazgatás erőltetett átszervezéséből adódó gondokért a minisztériumba beférkőzött ellenséget és az ONI-t tette felelőssé. Ezután Faragó, Kiss és Mérei is önkritikára kényszerültek, és jó időre kikerültek a pedagógia első vonalából (*Knausz*, 1986).

A fent említett két könyv szó szerint közzéteszi a párthatározatot, ugyanakkor rövid összefoglalását is adják a történeteknek. Az alábbi idézetek a Ravasz és Felkai által írt könyv *A vallás- és közoktatásügyi minisztériumba beférkőzött osztályellenesség kártevő tevékenysége* című fejezetéből valók.

Az ellenség „kártevő tevékenységét a művelődés, különösen a köznevelés területére összpontosította. Beépült a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba és a tantervi, tankönyvi ügyeket intéző Országos Neveléstudományi Intézetbe, valamint a kollégiumi Hivatalba. [...] Az ellenség arra törekedett, hogy megbénítsa a központi és helyi közokta-

tásügyi igazgatás munkáját. Ezt túlzott központosítással és bürokráciával érte el. [...] A tankerületi főigazgatóságokat végrehajthatatlan rendeletek tömegével árasztotta el és sokszor megkerülésükkel intézkedett fontos személyi ügyekben. [...] igyekeztek megakadályozni a munkás- és dolgozóparaszt ifjúság iskolába jutását. Aknamunkájuk eredményeként 1949/50-ben lemorzsolódás mutatkozott az általános iskolán kívül a közép- és felsőfokú tanintézetekben is. [...] [Az ellenség] Az általános iskola V., a középiskola és az egyetem I. évfolyamát különösen nehezzé tette sok új tárgy beiktatásával, nagy tananyag összezsúfolásával. [...] Hozzá tartozott az ellenség taktikájához a tanítóképzés szabotálása, melynek eredményeként pl. a szaktanítói tanfolyamok hallgatóinak 65%-át megbuktatták. [...] Az ellenség az ideológiai fronton is kiépítette a maga hadállásait. Fenntartotta és képviselte az imperialista burzsoáziának a dolgozó nép ellen irányuló »tudományos« elméletét a pedológiát. [...] Népellenes elméleteiket odáig vitték, hogy több-kevesebb nyíltsággal még a munkás- és dolgozóparaszt gyermekek szellemi alacsonyabbrendűségét is bizonyítani igyekeztek [...] A közoktatásügy területén érvényesülő ellenséges nevelélmélet legfőbb hirdetője az Országos Neveléstudományi Intézet vezetője, Mérei Ferenc volt.” (Ravasz és Felkai, 77–78.).

*Furcsa fejleménye a sorsnak,
hogy Ravasz János, Felkai László
és a 'pedológusok' ellen elsők
között felszólaló Tettamanti Béla
1956-ban egyaránt ott voltak
azon a balatonfüredi konferen-
cián, ahol a korábban általuk
hevesen bírált Mérei Ferencsel,
Faragó Lászlóval vagy épp Kiss
Árpáddal együtt vitatták meg a
pedagógia és az iskolaügy hely-
zetét, jövőjét.*

Vaszkó Mihály pedig, előzőleg részben megismételve a fenti vádakát, így írt ugyanerről: „A párthatározat rámutatott arra, hogy a VKM laza, bürokratikus és anarchikus ügyvezetése nagyban elősegítette az osztály-ellenség kártevő munkáját. A minisztérium nem tartott kapcsolatot a tanintézetekkel, nem lépett fel az ifjúság körében a pedagógia frontján túlbujánzott avantgardizmussal szemben. A minisztérium kritika nélkül fogadta el az Országos Neveléstudományi Intézet pedagógiai irányítását, amely nem jelentett egyebet, mint a pedológia elméleteinek továbbhirdetését. A minisztérium elfogadta az ONI által diktált maximáлизmus elvét, s ennek eredményeképpen az iskolák tanulói a sok munkától túlterhelve nem voltak képesek a szocializmus építése követelményeinek megfelelően fejlődni.” (Vaszkó, 1954, 243.).

A fent leírt problémák nagy része valóságos volt. A közoktatás erőltetett átalakítása, az e területen is végbemenő szovjetizálás valóban nehézségeket okozott. A problémák gyökerének magyarázata azonban hamis volt, és a rendszer valódi arcának elkendőzésére szolgált. Nem nehéz meglátni a párhuzamot ezen szövegek világmagyarázata és a koncepciók perек egy jó részének forgatókönyve között: a rezsím korábbi saját emberei ellen fordul, és őket hibáztatja a problémákért.

A szereplők motivációjának kiderítése utólag már nehéz, és emberi helytállásuk megítélése kívül esik a neveléstörténet kompetenciáján. Ugyanakkor mindenképpen furcsa fejleménye a sorsnak, hogy Ravasz János, Felkai László és a 'pedológusok' ellen elsők között felszólaló Tettamanti Béla 1956-ban egyaránt ott voltak azon a balatonfüredi konferencián, ahol a korábban általuk hevesen bírált Mérei Ferencsel, Faragó Lászlóval vagy épp Kiss Árpáddal együtt vitatták meg a pedagógia és az iskolaügy helyzetét, jövőjét.

A szocialista neveléstörténet-írás kialakulása fontos állomása a magyar neveléstörténet-írás történetének. A marxista – valójában azonban sztálinista-zsdanovista – ideológia átalakította ennek a korszaknak a beszédmódját és részben a tematikáját. Ennek ellenére

a második világháború utáni neveléstörténetet több szál köti a tradíciókhoz, mint ahogy első látásra tűnik.

Írásomban azt igyekeztem megmutatni, hogy ez az időszak, minden ellentmondása mellett is, egy saját logikája szerint koherensen működő, értékes eredményeket is felmutató neveléstörténetet hozott létre. Ez a neveléstörténet azonban csak mint tantárgy volt velejéig átideologizálva. A mindennapi kutatásokhoz, forrásközlésekhez kapcsolódóan olyan munkák születtek, amelyek máig értékes részét képezik a magyar neveléstörténet-írás hagyományainak. (3)

Jegyzet

(1) Ezeknek az anyagoknak a datálása nem egyértelmű. Az egyetemi előadás jegyzeteiből 1950-re már bizonyosan készen volt egy hosszabb verzió. Az ókorról foglalkozó monográfia meghatározó része pedig 1956-ra már készen volt, mert ebben az évben Tettamanti egy hosszabb részt publikált belőle az

Acta Universitas Segediensisben. Erről bővebben lásd: Gácsér és Pukánszky, 1992.

(2) Később Dénes Magda néven vált ismertté.
(3) A tanulmány a az alábbi OTKA-kutatás keretei között készült: A magyar neveléstörténet-írás historiográfiája a neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek tükrében. (K 42678)

Irodalom

Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története. (1600–1800)*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Kanusz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.

Kelemen Elemér (2007): Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. *Iskolakultúra*, 17. 5. 3–15.

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv. A ker. nevelés történelme a XVIII. és XIX. században*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

Medinszkij (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs.

Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem*. Szent István-Társulat, Budapest.

Nóvik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16. 4. 41–48.

Nóvik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 15. 9. 125–131.

Pukánszky Béla (2007): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950–1956. In Häder és Wiegmann (szerk.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang, Frankfurt. 91–105.

Ravaszi János és Felkai László (1951): *Magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest.

Somlai Péter (2004, szerk.): *Az evolúció elméletei és metaforái a társadalomtudományokban*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Tanay Antal és Árpássy Gyula (1954): *Egyetemes neveléstörténet és Iskolaszervezetan*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet*. Egyetemi előadás jegyzete. Tanulmányi Osztály, Szeged.

Tettamanti Béla (1956): *Egyetemes neveléstörténet. I. Ókor*. (kézirat)

Vaszkó Mihály (1954): *Neveléstörténet*. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest.

Műfajváltozatok és -diskurzusok: a 19. századi magyar történelmi regény

Az elbeszélő műfajok Szegedy-Maszák Mihály által felállított történeti sorában a mítosztól mint a „legrégibb történetes műfaj”-tól (Szegedy-Maszák, 1980, 47.) indul a művek diskurzusa teremtette, a folytatás-megújítás karaktereit felmutató történéssorozat (más terminológiák szerint fejlődés- vagy alakulástörténet), amelyet – a mese, az eposz, a saga, a legenda, a románc, a menipposzi szatíra, a históriás ének, a ballada, az életrajz, a történetírás, az emlékirat, az apológia, a napló, a vallomás, a pikareszk, a detektívtörténet jelentette alakuláspontokon túl – természetszerűleg a regény műfaja zár.

A mítosz, a románc és a regény háromszöge

Nem nehéz észrevenni, hogy a Lévi-Strauss-, illetve a Propp-féle kutatásokra hivatkozó Szegedy-Maszák gondolkodásában nincs nagy távolság a mítosz és az eposz műfaja leképezte világgállapot karakterei között, s hogy a sor kialakulását a megújítás-távolodás mozzanata indukálja. Értelmezése szerint a műfaji megújulások sora azonban nem minden szempontból jelent egyúttal eltávolodást is a mítosztól. „Az őstípusok és toposzok napjainkig tovább élnek a regényirodalomban”, vagyis az újabb műfajok a „mítikus hagyomány széttöredezésének emlékét őrzik” (Szegedy-Maszák, 1980, 48.). A töredékessé válás folyamata egy meghatározó elbeszéléstörténeti mozzanat, a „megbízhatatlan” elbeszélő közvetítette fikció létrejöttével vette kezdetét. A mítosz autentikus kultúrközegében ugyanis a maitól eltérő (a jelen számára gyakorlatilag hozzáférhetetlen) pragmatikai és szemantikai jelentéseket tulajdonítottak a történetnek, így nem vonták kétségbe alanyainak fennálló voltát, míg a mai befogadói stratégiák a mítoszi tartalmat „idegen anyagra játsszák rá”, azaz „egy szeletet ragadnak ki a mítosz körös szerkezetéből” (Szegedy-Maszák, 1980, 46.). Az eltérések folyamatával a történet elbeszélője és befogadója között létrejött távlat, illetve a befogadás kollektív tartalmainak elsikkadása vezetett a fikciós próza kialakulásához.

A prózai fikció horizontja Northrop Frye *A kritika anatómiája* című mítoszkritikai eszékötetét vonja be vizsgálódásunk körébe. Frye ugyanis a prózai fikció fogalmát a regény és változatai szinonimájaként használja, azaz – elvetve a fikciót csak a regényre szűkítő nézeteket – a regényről mint a fikció egyik formájáról gondolkodik. A kifejezésformát konstruáló elveket értékelve különbséget tesz ’regény’ és ’románc’ között: „A lényegi különbség regény és románc között a jellemzés felfogásában nyilvánul meg. A románcíró nem próbál »valóságos embereket« alkotni, hanem csak stilizált figurákat, amelyek pszichológiai archetípusokká növekszenek. A románcban látjuk viszont Jung fogalmait, a libidót, az animát és az árnyat, mégpedig a hős, a hősnő és az intrikus alakjában. Ezért fordulhat elő az, hogy a románc gyakran a szubjektív sűrítettség olyan ragyogását árasztja, amilyenre a regény nem képes, és hogy körvonalai körül állandóan az allegória

sejtelve lebeg. A románcban a jellem bizonyos összetevői felszabadulnak, s ezért természeténél fogva forradalmibb forma a regénynél. A regényíró a személyiséggel foglalkozik, jellemalakokkal, akik *personájukat*, illetve társadalmi maszkjukat viselik magukon. Szüksége van egy stabil társadalmi keretre...” (Frye, 1998, 263.).

Frye elméletének regényt és románcot megkülönböztető aspektusa nagyban hozzájárulhat a kutatásunk tárgyát képező történelmi regény változatai közötti tájékozódás sikerességéhez. Közelebb visz egyes művek műfaji sajátosságainak, a hasonlóságoknak és az eltéréseknek a megértéséhez: bizonyos művek helyét igazolja, másokét megkérdőjelezi a történelmi jellegű prózai fikció (a történelmi regény műfaja) jelentette asszociációs körben. Szilasi László erre a szemléletre hivatkozva állapítja meg, hogy egyes Jókai-regények felvetik a románcos olvasat szükségességét (Szilasi, 2000, 116.). Ugyanezen az elemlezen alapul Nagy Miklós monográfiájának vonatkozó tétele is: „Jókai szövegeiben az említett két alapvető narratív típus mindig más és más arányban keveredik – egyikük akár az elhalványulásig is juthat. Az is eldöntendő – műelemzések sorával –, hogy mennyire áll közel egymáshoz a románcos forma és a romantika hatása” (Nagy, 1999, 117.).

Szegedy-Maszák idézett vizsgálatai során kitér a mítosz és a fikció közötti lényegi eltérésekre. A mítoszi-eposzi képzetkőre ismétlődő szövegek jellemzők, a hősök állandó szerepkörben láthatók, míg a fikciós történetmondásnak a leírás és a jellem képezik meghatározó sajátosságait. A jellemalkotásuk alapján – legalábbis a hagyományos poétikák értelmében – Jókai regényírását a romantika, míg Kemény Zsigmond munkáit a realizmus irányzatához sorolják. Monográfiájában Szegedy-Maszák épp a 'romance' és a 'novel' megkülönböztetésének eljárása révén veti el ezeket a leegyszerűsítő szemléleteket, s mutat rá, hogy nem a 19. század két irányzatának nyelvi különbözőségéről van szó csupán, hanem eltérő elbeszélő hagyományok megragadásáról, a fikciós kifejezésformák eltéréseiről: a regényszerű és a románcos jellemábrázolás különbségéről. Jókai Mór „kétkiterjedésű” (Szegedy-Maszák, 1989, 29.) jellemei a románcoshoz s ezzel a mítikus-eposzi hagyományhoz, míg Kemény Zsigmond jellemábrázolása a regényszerű beszédmódhoz áll közelebb. Ilyen szempontból nemcsak a különböző művek műfaji rendbe való besorolása válik egyszerűbbé számunkra, de egyazon opuson belüli eltérésekre is felfigyelhetünk. Kutatásunk szempontjából fontos, hogy korábban sikertelennek vélt történetírói eljárásokat, regénytípusokat is legalizálhat a két kifejezésforma megkülönböztetése. Mészáros Ignác *Kártigám* (1772), Petrichevich Horváth Lázár *Az elbűjdosott* (1836) vagy Vajda Péter *Tárcsai Bende* (1837) című regénye épp románcos sajátosságaik révén sorolhatók be a történelmi prózai fikció alkotta műfajokba. Allegorikus tér- vagy jellemábrázolásuk, mint a mítoszihoz közelebb álló románcos kifejezésforma, legtöbbször valamely történelmi jelentőségű pillanat megragadásához, kiemeléséhez, apológiájához szükséges eljárás.

A regény és a románc aspektusai egyazon műven belül is keveredhetnek. *A kőszívű ember fiai* szereplői közül Richárd alakja többnyire a románcos, míg Jenőé inkább a regényszerű jellemzés fogalomkörében érthető. Ez a megkülönböztetés erősíti meg azon véleményünket is, hogy a történelmileg hiteles szereplő, azaz a valóban létező történelmi személy hiánya valamely műből még nem zárja ki történelmi regényként való értelmezhetőségét, mint ahogy e szereplők jelenléte sem sorol automatikusan a regénytípus alkotta sorba. Jókai Mór *Egy magyar nábob* (1852) című regényében Széchenyi István és Wesselényi Miklós szerepeltetése nem formateremtő mozzanat, az alkotást nem soroljuk a történelmi regények rendjébe, ugyanakkor Kemény Zsigmond *Özvegy és leánya* (1855–57) című művéből, főhőseinek románcos története ellenére is, a történetiség „levegőjét” érezzük ki. A regény a formátlanság műfaja, szemünk előtt alakul, épp ezért minden más műfajnál jellemzőbbek rá a formai-műfaji átfedések, a diskurzus, a formai „egymásra hatás”. (1) Noha az eddigiek során általában prózai fikcióról beszéltünk, a verses formákra (például Toldi szerelme [1879]) is vonatkoztathatók mindazon alakulás-

történeti sajátosságok, amelyeket a figyelmünk középpontjában álló kifejezésformáról a mítoszi hagyományoktól a románcig elmondhatunk.

A 19. századi, de egyáltalán a magyar regény alakulástörténete szempontjából is nagyon fontos az úgynevezett műfaji sor vizsgálata, hiszen 1836-os demonstratív megnyilatkozásához (2) művek egymást folytató-megújító sorozata vezetett. Válaszra váró kérdés, hogy a mű (Jósika Miklós *Abafija*) mely aspektusa hívta életre az aktuális értelmezések egyértelműen együttműködő-teremtő-felismerő stratégiáit s tartotta életben hosszú évtizedeken át a Jósika-kultuszt.

Szajbély Mihály idézett tanulmányában a mítoszi-eposzi történés formától kezdődően képzeli el a magyar regényhez vezető alakulásrendet, amelynek közbülső állomásait a mese, a monda és a rege, közvetlen előzményeit pedig a beszély és a novella képezik. A magyar regény 1836-os kezdeteit vizsgálva azonban nemcsak a regénynek a magyar kultúrközegben történő létrejöttéről beszélhetünk, hanem a történelmi regény konstituálódásának pillanatáról is. Az 1836-ban napvilágot látott három magyar regény és az 1837-ben megjelent Vajda Péter-mű is a történeti fikciós próza rendjébe helyezhető el, mint ahogy a közvetlen előzményeik (a fordítások, magyarítások, adaptációk, novellák, elbeszélések és kisregények) között is számos történelmiként értelmezhető példa akad, így Kisfaludy Károly *Tihamérja* (1825), mely kisregény terjedelmű történelmi novella. Előfeltevéssünk szerint e jelenségek interpretációjához az eposz és a regény műfaja közötti diskurzus lényegére kell rávilágítanunk a 20. századi elméletek tükrében.

A 18. század vége a nemzeti paradigma létrejöttének korszaka.

Több évszázad művészetének kollektív nyelvét, homogén beszédmódját követően a világtörténelem szubjektumai individualizálódnak, vagyis kezdetét veszi a „nemzeti” kor. A nemzeti identifikáció, a történelmi tudat kialakulásának korszakában elemi szükség mutatkozott egy olyan irodalmi műfaj iránt, mely az új világ és hőse, illetve a róla szóló beszéd egységét kísérli meg újfent megteremteni. Ezért nem véletlen, hogy a magyar irodalomban a regény (a fikciós próza) és az eposz funkcióit át-vállaló (illetve az ezt részben át-lényegítő) történelmi regény létrejötté egybeesik, a kettő egy meghatározott alakulástörténeti szakaszban eggyé válik.

Az eposz mint alapforma és a tőle való eltérés horizontja

A műfaj ontológiai meghatározottságú konstrukció. A hegeli-lukácsi elmélet értelmében az eposz az organikus világállapot műfaja, az „aranykor”-é (Hegel), a „lényeges élet”-é (Lukács, Poszler), ahol az élet és a világ olyan egységet alkot, amelyben a hős „egyed”, egységes a világgal. Ez a heroikus-költői világállapot (organikus boldog kor) a homéroszi eposzok kora, pontosabban az

Íliászé. Az *Odüsszeia* már e világállapot kinyílásának műfaja, mint ahogy majd a középkori hősi epika és a barokk eposz sem az isteni-heroikus-költői létállapotot kifejeződése. A homogenitás megszűnt a változás folyamataival esik egybe: a hegeli, a reá épülő lukácsi és az azt elemző poszleri szemlélet szerint a regényhős „a szétesett, regényszerű világ pszichológiai reprezentációja és a regényszerkezet a szétesett regényszerű világ művészi formává vált szerkezeté” (Poszler, 1983, 191.). A változást a távolodás jelensége indukálja, azaz a Szegedy–Maszák által leírt távlatképződés folyamata az elbeszélte történet és az elbeszélő, az elbeszélő és a befogadó között. Vagyis a világ történéseivel azo-

nosuló, bennük élő hős, akinek világképe az elbeszélő-befogadóéval teljesen azonos, eltávolodik, szembehelyezkedik az isteni gondviselés irányította harmonikus világgal. Az eltávolodás indukáló momentuma az individualizáció: a „hontalan hős” bizonytalan útja a vágyott (fiktív) teljesség felé. „A regény tehát a szétesett világ szétesettségének, a szétesettség illuzórikus megszüntetésének, lényegében a lényeg nélküli életnek a műfaja. De a lényeg olykor villanásszerűen, egy-egy magatartásban, egy-egy sorslehetőségben visszatér az életbe” (Poszler, 1983, 193.). Az eposztól a regény felé történő távolodás folyamatában a távlat, a fikció és a jellemalkotás fogalomlánc a mítoszkritika, azaz Frye archaikusabb, a mítoszi-eposzi világállapothoz közelebbi románcról és az újabb, diszharmonikusabb regényről szóló elmélete felé mutat. A románcíró hősei „pszichológiai archetipusok” (Frye, 1998, 263.).

Viktor Žmegač (történeti) regénypoétikai munkájában kitér arra, hogy a regény mint műfaj az ókori görög világ műfaja, ugyanakkor a kultúrközegben „nem tartották fontosnak”, hogy sajátos nevet adjanak neki (Žmegač, 1987, 18.). A regény (román) mai megnevezésének eredete a középkorban jelölhető meg. Kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy ez a mozzanat a regénykultusz hiányát mutatja, ami a reá adható magyarázatok természete miatt érdemel figyelmet. Vajon miért volt a görög kultúrában mellékes, elhanyagolható műfaj a fikció? S ha a naiv eposz az organikus világállapot tükré, hogyan, miként magyarázható a barokk, majd a romantikus műeposz életre hívó igény? Az első kérdésre az eposz és a regény ontológiai státuszából következik a válasz. Az elbeszélő és befogadó szimbiózisa éltette műfaj virágkorának, illetve közvetlen hatásának, közelségének (azonosíthatóságának) korában nem voltak meg a mai értelemben vett fikció befogadhatóságának feltételei. Nem volt szükség a harmonikus világállapot illúziójára, hiszen még – a távolodás mértékétől függően – léteztek az organikus lét töredékei, nyomai, jelei: az ókori görög ember még jelenvaló állapotnak, belátható világnak könyvelhette el az istenek irányította, ezért győzelemre predesztinált heroikus-költői létformát. Az eposz világában élt, nem volt szüksége a regényfikcióra. A középkor végén, a hősi énekek korában, illetve a barokk kor kezdetén azonban – a vallásos világkép megrendülésével – alapját vesztette az isteni-egységes világra vonatkozó világszemlélet. Ebből következik, hogy a barokk műeposz minden aktuális népszerűsége ellenére sem azonos önmagával, vagyis nem képes reprodukálni az eposzt konstruáló tényezőket, mint ahogy majd a romantikus eposz kudarcát is ez a tény indukálja. Az eposz – mondja Bahtyin – befejezett, mélységesen elavult műfaj a 19. században. Az újabb művek ugyanis az eposzi elemeket idegen anyagra játsszák rá. S ez a világ-idegen anyag a regény, a fikció. Vagyis a barokk eposz nem eposz: ritmussá váló történet, fikció. A romantika korában a műfaj torzó (például Csokonai, Vörösmarty vagy Arany eposzkísérletei), önparódiájába fullad (például *A helység kalapácsa*, 1844; *A nagyidai cigányok*, 1852), vagy pedig regény (például *Buda halála*, 1863, *Toldi szerelme*, 1879).

A homéroszi eposz – műfajmonográfiájában Imre László is erre a szemléletre hivatkozik – „világtörténelmi műfaj, amelyben költőileg megfogalmazódik a világtörténelem szubjektumának, a nemzetnek a születése és felnövekedése a szülés fájdalmaival és a gyermekbetegségek kríziseivel együtt” (Imre, 1996, 92.). A regényhős küzdelme töredékeiben, feltételesen és rövid időre visszaállítja a hős és a világ történései közötti organikus kapcsolatot. A világ hosszú évszázadokon keresztül jól elvult a regény műfaja nélkül – állítja Frye. Az angolszász irodalomban Defoe írásművészete hívta életre. A magyar irodalomban – fontos történés-előzmények után – 1836-ban szabott új irányt az epika alakulástörténetének. Mi történt?

A 18. század vége a nemzeti paradigma létrejöttének korszaka. Több évszázad művészetének kollektív nyelvét, homogén beszédmódját követően a világtörténelem szubjektumai individualizálódnak, vagyis elkezdődik a „nemzeti” kor. A nemzeti identifikáció, a történelmi tudat kialakulásának korszakában elemi szükség mutatkozott egy olyan iro-

dalmi műfaj iránt, mely az új világ és hőse, illetve a róla szóló beszéd egységét kísérli meg újfent megteremteni. Ezért nem véletlen, hogy a magyar irodalomban a regény (a fikciós próza) és az eposz funkcióit átvállaló (illetve az ezt részben átlényegítő) történelmi regény létrejötté egybeesik, a kettő egy meghatározott alakulástörténeti szakaszban eggyé válik.

A történelmi regény mint fogalmi mátrix

A magyar történelmi regény jelentésköre az eposzi mint organikus világállapot újrateremtésének egyetemes regénykonstruáló elve és az európai mintákra mutató szemléletek – a történelmi regény „az elmúlt idők jellegzetes atmoszférájának, szokásainak aprólékos és mégis meggyőző, költői ábrázolása” (Wéber, 1959, 79.) mint megismerési lehetőség – mellett a magyar históriás énekhagyomány és regecultusz örökségét, a történetírásnak mint tudományos diszciplínának a történelmes prózával szinkron törekvéseit, valamint a nemzeti önidentifikációs igény műltra irányuló, a nemzet jövőképét érintő aktuális kérdésseltevéseit szublimálja.

A műfajok párbeszéde, eggyé olvadása, keveredése, egymásba történő átfejlődése természetszerű folyamatnak tekinthető a rendszerben. Az eposz az európai irodalom számos történelmes műfajának teremtő elvei között szerepel: az európai kultúra alapja. A regénynyel folytatott diskurzusa a magyar műfaj történeti alakulásrendben naiv, illetve ősfomájának hiánya miatt érdemel külön figyelmet. Az eposzi beszédmód karakterjegyeit (többnyire külsőségeit) számos jelentős és kevésbé jelentős író alkalmazta „idegen anyag”-ra a 18–19. század fordulóján (például Pálóczi Horváth Ádám: *Hunnias*, 1787), nagy költőink (Csokonai, Vörösmarty, Arany etc.) állították fel terveit (Csokonai: *Árpádiász*, 1795–1800), teremtették meg 19. századi formáját (Vörösmarty: *Zalán futása*, 1825), illetve folytattak termékeny/kurducos (Arany: *Csaba-trilógia*) küzdelmet vele. Noha mindezek a művek sokat merítettek az ősműfaj eszköztárából, lényegileg nagyon messze kerültek tőle: az organikus világállapottól való eltávolodás folyamatában elsősorban az értési horizont, a kifejezett világkép távolság nélküli, állapoton belüli átélhetősége veszett el. Ezért a magyar naiv eposz „közeg nélküli” létrehozására tett kísérletek tervek, töredékek maradtak, vagy megváltozott eredeti funkciójuk. Imre László hívja fel a figyelmet a *Zalán futása* lírai jellegére, illetve arra a paradox momentumra, miszerint a témával és a formával évtizedekig küzdelmet folytató Arany „a homéroszi-vergiliuszi eposz kellékei közül igen keveset vesz át, sokkal többet csúfol ki *Az elveszett alkotmányban* és *A nagyidai cigányokban*” (Imre, 1996, 147.).

Míthogy az eposz ontológiai státusa kétségessé vált a 19. században, a nemzet önidentifikációs igénye a történelmi regény formájában hívta életre a helyettesítés alakzatát. Az eposzi tartalmak átvállalásának lehetősége az, ami magyarázatot ad arra a jelenségre is, miszerint a dialektikus műfaji alakulásrend bizonyos szakaszaiban egyes – olykor kevésbé jelentős – művek is paradigmaticus jelentőségű mozzanattá válhattak. E művek (például Mészáros Ignác *Kártigámja*, Dugonics András *Etelkája* vagy Jósika Miklós *Abafijja*) ugyanis az epikai műfaj sor alakulásrendjében először jelenítenek meg – áttételesen vagy közvetlenül – tartalmakat a nemzeti lét jelentésköréből: teremtik meg a nemzeti tér fogalmát (például Erdély), illetve teszik az esemény sor alapmozzanatává a világtörténelem egyik szubjektuma, a magyar nemzet születését (Vörösmarty, Arany vagy Jókai eposzi hősei is a születő nemzeti közösség hőszói). Ennek a mítoszi indíttatású történelmes prózának (illetve verses epikának) a befogadáshoz, olvasói újrateremtéséhez már nincs szükség a távlatot kizáró organikus létállaptra. „A XVIII. század második felének és a XIX. század első felének eposzaiból tehát bizonyos törekvések (e nemzet jövőre érdemes voltának a múlttal való demonstrálása) átkerülnek a történelmi regénybe, természetesen azonban, hogy csak igen korlátozott számú formai elem módosult továbblétezésének kíséretében. A kérdés az új műfaj, a történelmi regény felől úgy vetődik fel,

hogy mivel az új műfajok többnyire egy vagy több régi műfaj transzformációjaként jönnek létre, a magyar történelmi regény esetében nagyobb súlya az (antik s az időben közvetlenül előtte járó magyar) eposzi hagyománynak, mint az orosz vagy a francia történelmi regény esetében.” (Imre, 1996, 144.)

A magyar történelmi regényt előhívó műfaji előzmények között két olyan műforma is található, amely hiányzik a nyelv- és irodalomközi vonzatként jelölt nyugati irodalmakból (szemben a scotti, hugói, dumas-i regényírói tradícióval), ezért specifikusan csak a magyar történelmi fikciót konstruáló tényezők között tartjuk számon transzformációikat. Ugyanakkor mindkettő létrejöttében kimutatható az eposzi hagyomány. Az egyik a históriás ének, a másik a rege műfaja. Az előbbi mint folyamatosan megtörténő esemény alkotói és olvasói szférákban egyaránt kifejtve hatását – „a históriás ének mint történelmi regényíróink olvasmánya” – vált műfajteremtő komponenssé, például a Zrínyi-eposzban, mely voltaképpen „eposzi rangra emelt históriás ének.” (Imre, 1996, 141.) A históriás éneket új műfajjá szublimáló barokk eposz az egyik legjelentősebb formabontó és -alkotó tényező a magyar történelmi regényig vezető sorban.

Szajbély Mihály a történelmi tárgyú művészi prózát létrehozó műfaji „ötszög” (novella, rege, monda, naiv eposz, történetírás) specifikus mozzanataként vizsgálja a regét (Szajbély, 1999, 425.). A műfaj alakulástörténeti fénykorával szinkron vizsgálatokra, Bitnitz Lajos (1827, 416.), P. Szathmári Károly (*P. Szathmári*, 1868) és Arany (3) tanulmányaira, valamint a német nyelvterület analóg jelenségeire (Veit Weber „sage”-műfaja [Weber, 1787] és a Grimm-testvérek mondagyűjteménye [*Grimm és Grimm*, 1837]) hivatkozva értelmezi műfaji összefüggéseiket. Bitnitz a rege és a novella mint „költői elbeszélés” között a tárgy időbeli elhelyezhetősége alapján tesz különbséget. Ezek szerint az „előidőből vett”, a polgári életre jellemző szerelmi vagy csodálatos történet a rege, míg ennek későbbi időket megjelenítő formája a novella műfajával azonos. P. Szathmári Károly a szinonimaként használt beszély és novella (csak prozódiai sajátosságaik: a kötött, illetve a kötetlen forma révén különböznek) előképének a mondával rokon regét tartja. A mondát valóban alapuló, szájhagyomány útján terjedő, regényes érzelmeket kizáró műfajnak, míg a regét ezzel szemben valamely érzelmek, szenvedélyek vezette „ódon naivságú” történeses formának írja le, amely régiségét, naivságát elhagyva alakul beszéllé, novellává (*P. Szathmári*, 1868, 23.). Greggus Ágost vonatkozó tanulmányai (4) azért kapnak helyt Szajbély vizsgálódásai körében, mert ő az, aki felhívja a figyelmet a magyar rege műfajának egyediségére, amit idegen nyelven való megnevezésének nehézségei is mutatnak. A Kisfaludy-regék mintájának tartott német „sage”, Veit Weber műfaja sem teljesen analóg a magyar formával, míg az azonos névvel jelölt Grimm-mondák (*Deutsche Sagen*) ismét más komparatív lehetőséget vetnek fel. Weber alkotásai „romántos történet”-ek, míg a Grimm-gyűjtemény darabjai a mese világtól elkülönülő „történetibb” monda műfaját mutatják be. Arany a *Széptani-jegyzetekben* és részben *Naiv eposzunk* című tanulmányában foglalkozik a rege, illetve a monda műfaji karakterisztikáival és összefüggéseivel: „A csodásból kivetkezett monda szolgál alapul a *regének* úgy, mint azt nálunk Kisfaludy Sándor alkalmazta. A rege tehát a hősi korból vett elbeszélés, mely külalakjában inkább líra, mint az eposz felé közeledik. Ilyenek: *Csobánc, Tátika, Somló, s.t.b.*” (Arany, 1982, 268. idézi: Szajbély, i.m.) Az idézett, egymásnak többször ellentmondó vélemények számunkra két nagyon fontos tanulsággal is szolgálnak. Az egyik a Szajbély-tanulmány lényege: a 19. század eleji novellához vezető alakulásrendet vizsgálva a magyar történelmi jellegű művészi próza alakulástörténetét tárjuk fel. A diakrón sor mondai-regei alapokra épül. A mondai anyag a klasszikus történelmi novellához, míg a rege annak „romántos” változatához, a románcos beszédmódhoz áll közelebb. Másrészt valamennyi értelmezett műfajmodell leírásának kiindulópontja a mitikustól való elmozdulás fokának meghatározása, azaz a vizsgált forma és az eposzi világkép közötti távolság mint konstruktív tényező bemérése. Minél nagyobb a távlat a mitikus-mesei történeses forma és a vizsgált műfaj között (például

monda, rege), annál közvetlenebb előzményei a (történelmi) novellának, amely a 19. század első évtizedeiben többször nemcsak terjedelmi, de narratív formái révén sem különíthető el a (kis)regénytől. A befogadói rekonstrukció során egyes művek (például Kisfaludy Károly *Tihamér* című történelmi novellája) esetében a regényszerűség karakterisztikái és a novellai impertívusz egyaránt hatásmozzanatként jelölhetők.

A történelmi regénynek a történetírással mint tudományos diszciplínával való kapcsolata természetesen evidens. A 19. századi alakulástörténetében ez az összefüggés a két paradigma közötti határmódosulás és -elmosódás sajátosságát hívta életre. Már a korabeli recepcióban teret nyert a történetírás és a művészi próza különbözőségéről folytatott polémia (például Bajza József művészi öntörvényűségről alkotott szemlélete Eötvös József regényelméletével állítható szembe (5)). Történetírói munkák (például Virág Benedek *Magyar Századokja*) a tudomány nyelvétől eltávolodva a regényszerűség karakterisztikáinak felelnek meg, míg például Dugonics *Etelka* című regénye a tudományos próza aspektusait is érvényesíti.

Az idézett vélemények azt mutatják, hogy a hagyományos irodalomtörténet-írás a történelmi regényről úgy gondolkodik, mint az irodalmi prózának azon típusáról, melynek szerzője a valós tényeknek (eseményeknek) való megfeleltetés, a forrásmunkák elmélyült tanulmányozása és a meglelt filológiai forrásanyag kronológiai rendben való elrendezése révén fest „nagyszabású kép”-et valamely történelmi korszakról. A 20. század végi magyar történelmi regény a 19. századi történeti fikcióval folytatva párbeszédet épp a fentiekben vázolt történetírói kvalitásokat negálja.

„Történetírás és irodalom ilyen jellegű és mértékű közeledésére azért kerülhetett sor, mert közös volt a cél, a nemzet sorsának aktív befolyásolása a nemzeti múlt népszerűsítésének, a nemzeti identitás erősítésének jegyében” – írja Szajbély (1999, 434.). Hasonló példákat emel ki irodalmunk alakulásfolyamatai rendszeréből Szegedy-Maszák is: „Kérdés például, ha az erdélyi emlékiratírók munkáit irodalmunk részének tekintjük, miért rekesztjük ki abból a XIX. vagy akár a XX. századi történetírást. Vajon nincs-e helye politikai szövegeknek a reformkor, vagy a Cassandra-levélnék az 1860-as évek irodalmában, s nem olvasható-e Szalay László befejezetlenül maradt *Magyarország története* vagy Horváth Mihálynak *Rajzok a magyar történelemből* címmel 1859-ben Hatvani álnéven megjelent könyve éppúgy az irodalom rendszerének alkotójaként, mint Arany nagykorú balladái, Kemény regényei s *Az ember tragédiája*? [...] Az elbeszélés vizsgálata (narratológia) egyértelműen azt bizonyítja, hogy a történetírás szerkezeti sajátosságai jórészt hasonlítanak a regény fölépítésének alapelveire. Ha pedig ez így van, akkor több

figyelmet kell szentelnünk a kitaláltság (fikcionalitás) egyáltalán nem könnyen egyértelműsíthető fogalmának.” (Szegedy-Maszák, 1995, 21–22.). Az irodalomtörténész véleménye szerint mindez nemcsak arra mutat rá, hogy nem húzhatók merev határok az irodalom és más beszédmódok, líra és regény között, de a funkcionalitásról és az esztétikai autonómiáról alkotott elképzeléseinket is át kell gondolnunk. A történelmi regény fogalmi mátrixának meghatározása közben nem hagyhatjuk figyelmen kívül Török Lajos *A történelem félreolvasása* (Jókai Mór: *Erdély aranykora*) című tanulmányának a témával összefüggő nagyon fontos észrevételeit. A történetírásnak a szépirodalom felé való elmozdulását a diszciplína alapvetően narratív természetével magyarázza: „a diszkurzívítás mechanizmusaival képes csupán a múlt megjelenítésére”, azaz „a történetyszerűség

nyelvi alapon szerveződő koherenciaképző elvei segítségével tud a történelemről kijelentéseket tenni” (Török, 2001, 249.).

Bajza a történelmi regény műfaji kvalitásait nem tartja a „históriai, azaz oklevelekkel bebizonyítható igazság” (6) függvényének. Arany János az „utánképzett múlt” (7) esztétikai elvét vallja a kérdésben, éppúgy, mint Kemény Zsigmond, akinek történelmi regényeire is a történelelemelő beszédmód és krónikaszerűség jellemző. Eötvös regényszerű, hiteles korrajzot vár el ettől a regénytípustól, és saját műveiben is erre a dokumentatív megközelítésre törekedett. Jókai Mór történelmi regényei épp ez utóbbi elv hiánya miatt maradnak kívül a hagyományos regénytípológiai szemléletek képviselői – még jelenkori monográfusai is, köztük Nagy Miklós (1999, 18.) vagy Imre László (1996, 148–149.) – alkotta hivatalos kánonokon. Regényírásából a tudományos történetkutató attitűdjét (Rédei Tivadar), a mélyreható forrástanulmányokat (Pintér Jenő), a lélektani és történelmi valószerűségeket (Laczkó Géza), a történelmi hűséget (Czunya Miklós) hiányolják kritikusai és monográfusai. Ezen okokból kifolyólag „történelmi regényeinek históriai levegője hamis” (Pintér, 1934, 342.), „ferde képet fest” bizonyos történelmi korokról (Laczkó, 1937, 242.), „nem tudja a valóságot a képzelettel összebékíteni” (Gál, 1925, 119.), „nem is nagyon tudja magát beleélni régi korokba, hanem enged sokféle sablon (különcök, szerelmi végzet, zsáner humor) csábításának ahelyett, hogy nagyszabású, átgondolt s korának szóló képet adna a múltból.” (Imre, 1996) Nagy Miklós 1999-es Jókai-monográfiájában hasonló véleményt alkot: „a História az ő számára főként erkölcsienemzeti példák tárháza, amellet zerszínű album” (Nagy, 1999)

Az idézett vélemények azt mutatják, hogy a hagyományos irodalomtörténet-írás a történelmi regényről úgy gondolkodik, mint az irodalmi prózának azon típusáról, melynek szerzője a valós tényeknek (eseményeknek) való megfeleltetés, a forrásmunkák elmélyült tanulmányozása és a meglelt filológiai forrásanyag kronológiai rendben való elrendezése révén fest „nagyszabású kép”-et valamely történelmi korszakról. A 20. század végi magyar történelmi regény a 19. századi történelmi fikcióval folytatva párbeszédet épp a fentiekben vázolt történetírói kvalitásokat negálja. Újraértelmezve, -írva ezt a hagyományt a Háty János, Darvasi László vagy Láng Zsolt alkotta regény épp azt nyomatékosítja, miszerint a történelmi regény is szükségszerűen fikció, „zerszínű album”, breviárium, amelyben a történelem megjelenítése („utánképzése”) nem tényeknek és kronológiai rendnek való megfeleltetést, hanem világról szóló beszédmódot, horizontot jelent. A kiemelt horizont azonban nem világszerű, hanem szövegszerű tapasztalaton nyugszik. Bármilyen tudományos igényű forráskutatás, gesta, krónika vagy más hiteles kútfő legyen is az alapja, a történelmi regény megjelenítette történelmi tapasztalat intertextuális természetű. A Háty János *Dzsigerdilenjéről* (1896) vagy Láng Zsolt *Bestiárium Transylvaniae* (1998) című művéről megjelent kritikák többsége ezt a jelenséget emeli ki mint szövegalkotó eljárást: „[...] a »történetként« prezentált fikció textuális eredetekhez kötődik, s ezekre is mutat vissza” (Kulcsár-Szabó, 1999, 128.).

Török Lajos az *Erdély aranykoráról* alkotott negatív értékkéteket fellebbezi meg a fentiekben vázolt történelem-értelmezés szempontjai szerint. Amennyiben nem csak az „időstruktúráknak a természetes időrendhez illeszkedése”, a hozzárendelt „ok-okozatiság elve”, „az alakformálás illeszkedése a »történelmi személyiség« közmegegyezészerű képéhez” és „a »háttérnarratívák« felőli verifikálhatóság” (Török, 2001, 250.) képezi a történelmi regény lehetséges műfajalkotó elveit, értelmezhetővé és értékelhetővé válik a Jókai-regény széttört időstruktúrája, alakjainak a tematikai gócpontokhoz és nem a természetes történésfolyamatokhoz való kapcsolódása, a történelmi személyiségek horizont-alternatívaként (Zrínyi-Teleki, Apafi-Bánfi) való szerepeltetése, illetve a Cserei-história (8) olvasati háttérmozzanat-jellege. A természetes időrendet megtörő Zrínyi-epizód a regényben így válik a magyar történelem korszakváltásait reprezentáló, az Apafi-kort is értelmező horizonttá. Jókai másik „öregkori kísérlet”-ként leírt regénye, a *Fráter*

György (1893) is az érvényesített horizont(ok) (Fráter György-Szapolyai János) révén közvetít több lehetséges történelmi tapasztalatot egy adott korszakról, s ez, nem pedig a megállapítható esztétikai értékkülönbség különbözteti meg Kemény Zsigmond azonos tematikájú regényétől, a *Zord időtől* (1862). *A kőszívű ember fiai* (1869) és Mészöly Miklós *Sutting ezredes tündöklése* (1987) című elbeszélése a 19. század egyazon meghatározó korszakáról (a forradalmak kora) beszél más-más látászögből; a történelemtől szóló beszédmódok több, mint egy évszázad teremtette eltérés-lehetőségei (például az élet heroikus megélhetősége, az ódai hang alkalmazhatatlanná válása után érvénybe lépő kívülálló szemlélő perspektívája stb.) révén közvetít „világtapasztalatot”, miközben a Jókai-mű intertextuális szövegalkotó háttérként funkcionál.

A „megjelenített korszak” fogalma képezi Bényei Péter történelmiregény-olvasatának, illetve műfajértelmezésének központi kategóriáját is. Alapozó/bevezető tanulmányában (Bényei, 1999b; főbb szempontjait Kemény-tanulmányában is összegzi és érvényesíti: Bényei, 1999a) határozza meg azokat a szempontokat, amelyek alapján történelmiként identifikálódó regények, például *A rajongók* (1858–59) kifejezte létértelmezési alternatívák vizsgálhatóvá válnak „a történelmi regény műfaji koncepciói alapján” (9). A jelölt Kemény-regény vizsgálata során továbbgondolva és -fejlesztve bevezető tanulmányának meghatározásait, több fontos elvét fogalmazza meg a történelmi regény műfajkonstrukciójának: „...legfontosabb jellemzője, hogy a történelmi múlt megfelelő szerzői stratégia által kiválasztott történéseit vagy egy korszak átfogó, általános jellegzetességeit különböző szövegszervező eljárásokkal, nyelvi-poétikai eszközökkel »újraírja«, »utánképzzi«: egy esztétikailag megalapozott és csak belső szükségszerűségeinek engedelmessé kompozíció részévé teszi azokat. Ez döntően meghatározza az utánképzett történelmi tények, események irodalmi folyamatban betöltött szerepét, hiszen nem azok visszaadása vagy értelmezése, hanem esztétikai funkciójába helyezése, valamilyen jelentésadás szolgálatába állítása a történelmi regény célja” (Bényei, 1999, 441–442.). Vagyis a történelmi regény e meghatározás értelmében sem a hitelesség – tények (történelmi események) ok-okozati viszonyán, kronológiai megfeleltetésén és az alakformálás referenciális vonatkozásain alapuló – konstellációja, hanem „jelentésképzés”, a történelmi valóság fikcionális természetű utánképzése, sajátos eljárások (beszédmódok) alapján történő láttatása. Bényei megállapítása, miszerint a regénytípust konstruáló két legfontosabb tényező a „jelen érdekű kérdés” és a „múlt másságának jelentésképző szerepe” az eposz és a történelmi regény reciprocitásán alapuló elképzelésekkel hozható összefüggésbe. Imre László szerint a történelmi regény eposzi kvalitásai között tartjuk számon azt a jelentését, hogy „a nemzet jövőre érdemes voltát a múlttal [...] demonstrálja” (Imre, 1996, 144.). Az általa is idézett Németh G. Béla a 19. század második felének történelmi epikája kapcsán a következőképp értelmezi ezt a jelenséget: „Arra a kérdésre kívántak válaszolni, milyen etikai magatartás, történelmi cselekvés a helyes az olyan választást és döntést követelő korszakokban, mint az övék volt. Többségükben történelmi tárgyú művekben tették ezt...” (Németh, 1988, 33.) A jelen idejű kérdés és a múlt másságának egymást feltételező elvől következhet a történelmi regénynek az a sajátossága, hogy „képes egy olyan teljes világot felállítani és azt esztétikai funkciójába helyezni, mely az adott korabeli létezés történelmi evidenciái mellett reflektálni tud az egyén és a világ közösségi, metafizikai meghatározottságára is. A műfaj másik lényegi jellemzője, hogy minden más regénytípusnál alkalmasabb különböző válságszituációk modellálására, [...] láthatóvá és a maga számára jelentéssé tudja tenni [...] a korszakok folytonosságát és egységességét megbontó szakadásokat, diszkontinuitást.” (Bényei, 1999, 442–443.)

A fentiekben idézettek választ adhatnak az előzőekben feltett, a történelmi regény típusát a 19. századi magyar irodalomban demonstratív igénnyel előhívó okokat taglaló kérdésünkre. Az előtörténelmi események (a 18. század végének társadalomtörténelmi jelenségei és bizonyos műfaji előzmények) lefutását/konstituálódását követően a magyar

nemzet önidentifikációs igénye a történelmi regényben találta meg azt a világállapotot rekonstruáló műfajt, mely (az organikus világállapot megszűnése után) megváltozottként (kettészakadtként) megélt világ heroizálásának szándékát a múlttal verifikálja, a jelen válságszituációra (amilyeneket a születő nemzeti közösség folyamata produkálhat) a múlt horizontjainak modellálásával ad lehetséges válaszokat.

Következtetések

Az alapkonstrukcióra (műfaj) és a rendszeren belüli fogalomra (műfajtypus) vonatkozó elméleti és történeti értelmezések áttekintése arról tanúskodik, hogy nem létezik a történelmi regény befogadását irányító egyetlen olvasási stratégia, mert nincs egy, a teljes 19. századi korpuszra alkalmazható történelmi regénymodell. Ehelyett több, a változatos regényteremtő eljárásokat variáló modell létezik. A mindig olvasati rekonstrukciót feltételező mű történeti fikciós prózaként való értelmezése azonban néhány általános érvényű szempontot feltételez. Az egyik szerint a műfaj „rugalmas imperatívusz”, amelyhez a mű (a megtörténő esemény) az eltérés, a módosítás alakzataként idomul. A másik elv értelmében a történelmi regény az eposzi világréptől való távolodás rendjében specifikus – a részleges újjáteremtés mozzanatait megvalósító – helyet foglal el: a történelmi regény „eposzközelsége”, a tőle való távolságának mértéke vagy hiánya típusalakító tényezőként működik. Értelmezési stratégiánk harmadik vezérmotívuma – a műfaji tisztaságról alkotott Wellek–Warren-i szemlélet negációjaként – a műfajok egymásba való átfejlődésének felismerése, azaz a „mindig másra utaló olvasási lehetőség”. Ilyen értelemben a történelmi regény nemcsak eposzvariánsként, a nevelődési regény változataként, krónika-regényként, filozófiai traktátusként stb. jelenhet meg, de a történelmi horizontot ritkább, egyedi beszédmódok közvetíthetik, így a dialógus, az idézet, a reflexió, a látomás vagy a hazugság különböző formái. A 19. századi és a vele összefüggő 20. század végi regénykorpusznak a történelmi regény műfaji konvencióit érvényesítő olvasói rekonstruálása több modell egyidejűségét, a szempontok keveredését feltételezi. Csak így valósulhat meg a történeti fikció mint olvasásforma. (10)

Jegyzet

(1) A műfajok kölcsönhatását mint az irodalmi mű létrejöttének és az irodalom fejlődésének feltételét Horváth János is kiemeli 1922-es fejlődéstörténetében: „...az irodalmak műfajainak egymásra hatása révén olyan kombinációk jöhetnek létre, melyek új lehetőségeket jelentenek.” (Horváth, 1976, 17.). Ebből a szempontból figyelemre méltóak Szerb Antalnak a Toldi szerelmére és a Buda halálára vonatkozó megállapításai. Irodalomtörténetének az Aranyopusszal foglalkozó fejezetében ugyanis jó érzékkel veszi észre a két mű esetében a népeposztól való távolodás jegyét, s ebben az eltérésben a regényszerűség karaktereit: „Buda Halála pszichológiai eposz, mint később Toldi Szerelme is, és olvasásuk közben az ember egyre sajnálja, hogy Arany nem írt regényeket, ahol lélekrajzoló képességei tágabban megvalósulhattak volna...” (Szerb, 1935, 371.).

(2) Imre László szerint a magyar irodalomban a történelmi regény 19. század 30-as éveiben történt hatásos színre lépése a 20-as, 30-as években formálódó nemzetudattal és multikultusszal kapcsolódik össze (Imre, 1996, 137.). A műfaj megjelenését irodalmunkban azért érezhetjük demonstratív történésnek,

mert ugyan a műfaj felé mutató előzmények, többek között a verses epika (például Gyöngyösi), a Kisfaludy-regék, az eposz-kísérletek (eposzok), a történeti novella (Kisfaludy Károly: *Tihamér*, 1825, Kiss Károly: *Szirmay Ilona*, 1829, Bajza József: *A habléány*, 1829, *A fekete lovag*, 1831, *Kámor*, 1831 stb.), a regényelőzmények (Dugonics András: *Etelka*, 1788, Fáy András: *Bélteky-ház*, 1824) hatására, de 1836-ban mégis meglepetés erejével hat az egyszerre megjelenő három nagyregény (Gaál József: *Szirmay Ilona*, Jósika Miklós: *Abafi*, Petrichevich Horváth László: *Az elbújdosott*), amit 1837-ben újabb mű, Vajda Péter *Tárcsai Bende* című történelmi regénye követ. Imre László másokkal (például Wéber Antal vagy újabban Szajbély Mihály) megegyező véleménye szerint a történelmi regény „Dugonics Etelká-ja, Kisfaludy Károly Tihamér-ja (1825) és kevésbé jelentős kis- és nagyepikai vállalkozások után, ismert módon, Jósika Abafi-jával (1836) válik emancipált műfajjává, s nyomban a differenciálódás képét mutatja.” (Imre, 1996, 142.).

(3) Arany János *Széptani jegyzet*ekjére hivatkozik elsősorban a tanulmány szerző, a következőket idézve

tőle: „A monda kiválólag abban különbözik a népmesétől, hogy ez már helyhez, időhöz, vagy történeti személyhez van kötve.” (Arany, 1982, 548.) A meghatározás a történelmi regényt konstruáló műfajelzőményekre mutató lényegi megállapítás is egyúttal: az „utánképzés” történelmi múltat esztétikai konstellációba helyező – ugyancsak Arany által megnevezett – eljárására utal.

(4) „Eddig az volt a szokás, hogy idegen szavaknál kelle kérdeznünk: hogyan van ez magyarul? A regénél azonban, mely költői nem egészen magyar, azon szerencsés állapotban vagyunk, hogy azt kérdezhetjük: hogy van ez más nyelven?” Greguss, 1849, 120. o. Idézi: Szajbély, 1999, 427. o.

(5) „Máig is vitás kérdés az esztetikában, mennyire szabad a költőnek eltérnie a történettől. Gaal idejében költőink jórészt a Bajza-nézetet vallották, ki a »Regény-költészetrol« írott cikkében többek között azt mondja, hogy »még akkor is midőn a költő tiszta történeti tárgyat veszen költeménye alapjául, nem kívánunk tőle historiai, azaz oklevelekkel bizonyítható igazságot, költőnél a historiai faktum mindig mellékdolog; a továbbiakban legfeljebb valószínűséget kíván. Később, mikor Jósika regényeit mind jobban el-
térni látták a történeti regény fogalmától, többen elszólaltak. Ha a Bajza történetet mellőző elve, mely mindent alárendel a költői érdekeknek, szélsőség volt, ugyanaz, csak hogy ellenkező oldalon az Eötvös és a

Szépirodalmi Figyelő elmélete is, melyek szerint a történelmi regény alig volna egyéb regényes korrajnál...” (Badics, 1881, 38–39.)

(6) Vö. 65.

(7) A történelmi múlt esztétikai érvényű újírását jelentti. Arany és Kemény nézete a múlt történéseihez való szükségszerű igazodás mellett a művészség, az esztétikai önelvűség teremtő elvét is kiemeli. Bényei, 1999.

(8) Cserei Mihály (1667–1756) *Históriájáról* (1709) van szó, mely önéletrajzi indíttatású mű, ám a személyességet a történetiség szorítja háttérbe.

(9) „E műfaji szempontú megközelítés két lényeges kérdésre mindenképpen választ adhat: egyrészt tisztáznia tudja az »utánképzett« múlt szerepét A rajongók szövegének szerveződésében és jelentésképzésében; másrészt nagyon jó perspektívát nyújt a regény tragikumának az értelmezéséhez, amely talán a leginkább ellentmondásosan tárgyalt problémakör a Kemény-recepcióban.” (Bényei, 1999, 441.)

(10) Részlet egy hosszabb tanulmány (A történelmi regény műfaji változatai a 19. századi magyar irodalomban – Az Abafitól A fekete városig) bevezető fejezetéből; Elhangzott az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán, 2007. december 8-án szervezett tanári továbbképzés középiskolai szekciójában.

Irodalom

Badics Ferenc (1881): Bevezetéstül Dr. Badics József értekezése Gaal József élete- s műveiről. In Gaal József: *Szirmay Ilona*. Budapest. 1–192.

Bényei Péter (1999a): „El volt tévesztve egész életünk”. Esztétikai alapú létértelmezési kísérlet a történelmi regény műfaji konvenciói alapján. Kemény Zsigmond: *A rajongók. Irodalomtörténet*, 3. 441–466.

Bényei Péter (1999b): A történelmi regény műfajkonstruáló tényezőinek meghatározási kísérlete. *Studia Litteraria (Tomus XXXVIII)*

Czunya Miklós (1934): *Jókai török tárgyú regényeinek forrásairól*. Budapest.

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

Gál János (1925): *Jókai élete és írói jelleme*. Berlin.

Grimm, J. és Grimm, F. (1837): *Deutsche Sagen*.

Horváth János (1976): *A magyar irodalom fejlődéstörténete*. Budapest.

Imre László (1996): *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen.

Kulcsar-Szabó Zoltán (1999): Az ellenszegülő múlt. Láng Zsolt: *Bestiárium Transylvaniae. Jelenkor*, 12. 128.

Laczkó Géza (1937): A történelmi regény. Elvi tanulmány mulatságos és elszomorító példákkal. *Nyugat*, 10. 239–302.

Nagy Miklós (1999): *Jókai Mór*. Budapest.

Németh G. Béla (1988, szerk.): *Forradalom előtt – kiegyezés után*. Budapest.

P. Szathmáry Károly (1868): A beszély elmélete. *Budapesti Szemle*, 12. 15–66.

Poszler György (1983): *Kétségektől a lehetőségekig. Irodalomelméleti kísérletek*. Budapest.

Pintér Jenő (1934): *Magyar irodalomtörténet*. VII. Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest.

Rédei Tivadar (1925): Jókai és a történelem. *Századok*.

Szajbély Mihály (1999): A rege és rokonműfajai a XIX. század elejének magyar irodalmában. *Irodalomtörténet*, 3. 424–441.

Szajbély Mihály (2005): *A nemzeti narratíva szerepe a magyar irodalmi kánon alakulásában Világos után*. Budapest.

Szegedy-Maszák Mihály (1980): Mítosz és történetmondás. In uő: *A regény, amint írja önmagát. Elbeszélő művek vizsgálata*. Budapest. 34–57.

Szegedy-Maszák Mihály (1998): Az újraolvasás kényszere. *A rajongók*. In uő: *Irodalmi kánonok*. Debrecen. 71–93.

Szegedy-Maszák Mihály (1995): Az irodalom történeti és elméleti vizsgálata. In uő. „Minta a szönyegen”. *A műértelmezés esélyei*. Budapest. 11–24. 1989. *Kemény Zsigmond*. Budapest

Szegedy-Maszák Mihály – Hajdu Péter (2001, szerk.): *Romanika: világkép, művészet, irodalom*. Budapest.

Szerb Antal (1935): *Magyar Irodalomtörténet*. (Második, átdolgozott kiadás.) Budapest.

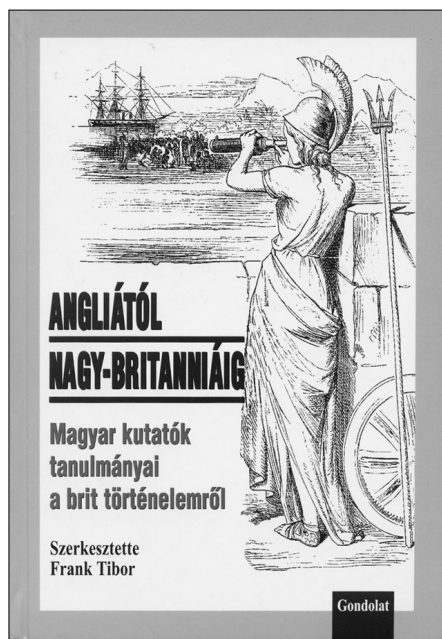
Szilasi László (2000): *A selyemgubó és a „bonczolókés”*. Szeged.

Török Lajos (2001): A történelem félreolvasása. Jókai Mór: Erdély aranykora. In Szegedy-Maszák és

Hajdu (szerk.): *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Budapest. 242–259.

Weber Antal (1959): *A magyar regény kezdetei*. Budapest.

Žmegac, Viktor (1987): *Povijesna poetika romana*. Zagreb.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Serdülők értékorientációja és egészségmagatartása

A serdülők értékorientációi, bár még alakulóban vannak, szorosan összefüggnek a társadalom uralkodó értékrendjével. Az iskolások által preferált értékek kihatnak a gyerekek iskolai életére, mindennapi viselkedésére, választásaira. Vizsgálatunkban arra koncentráltunk, hogy a serdülők értékorientációi miként függenek össze magatartásukkal és szociodemográfiai jellemzőikkel. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy jól elkülönülnek a belső, illetve külső értékekkel összefüggő változók, illetve ennek nyomán az iskolások két csoportja.

Korunk értékrendszerének átalakulása központi helyet foglal el a tudományos vitákban és a közgondolkodásban (S. Nagy és Orbán, 2007). Amikor az értékek átalakulásáról beszélünk, többnyire értékválságra, s kiemelten a fiatalokat érintő káros hatásokra utalunk, ami a jövőt érintő tendenciák miatt is a pedagógusok érdeklődésének homlokterében áll. A serdülők értékorientációinak megismerése emiatt számos kutatás tárgya, különösen a társadalmi átmenet gyorsan változó világában (Pikó és Piczil, 2004). Az értékpreferenciák kihatnak a fiatalok mindennapi életére, választásaira, többek között életmódbeli döntéseikre is. Az értékorientációk ugyanis a magatartásunkat szabályozó kulturális célok (Schwartz, 1996), amelyek a magatartásra főként motivációs folyamaton keresztül hatnak, s emiatt különösen fontosak. Sok esetben az értékek átörökítése nem nyíltan és racionálisan, hanem látens csatornákon keresztül történik, miközben többféle értékrend hatása keveredik egymással (Váriné, 1987). Iskoláskorban természetesen az értékrendszer még nem kialakult, meglehetősen képlékeny, a fiatalok világlátásában, étellel való elégedettségében, jövőképeinek és identitásának formálásában viszont ilyenkor is kiemelt szerepet játszanak az értékek (Sagiv és Schwartz, 2000). Az értékorientációk abban az értelemben is meghatározzák a fiatalok jövőjét, hogy befolyásolják egészségüket, egészséggel összefüggő magatartásukat, életmódjukat (Unger és mtsai, 2002; Pikó és Brassai, 2007). Az egészség értéként való felfogása is része értékrendszerünknek, de ezenkívül a legkülönbözőbb értékattitűdjeink is formálják egészségmagatartásunkat, egészségképünket (Christopher és mtsai, 2000).

Az értékpreferenciákat alapvetően befolyásolja az adott kultúra értékfelfogása, hiszen például a fogyasztói társadalomban a hedonizmus, a materialisztikus beállítottság, az individualista teljesítményelv vált társadalmi normává, szemben például a kollektívizmust preferáló ázsiai csoporttársadalmakkal, ahol a boldogság, a jóllét másféle kritériumokon alapul (Spencer-Rodgers és mtsai, 2004). A nyugati típusú fogyasztói társadalomban a boldogság mítosza szorosan összefügg az anyagi javak ideájával (Van Boven és Gilovich, 2003). A pénz és más külső értékek kiemelt jelentőséget kaptak ezekben a társadalmakban, ami a fiatalok számára is követendő példaként, társadalmi normaként jelenik meg (Sheldon és McGregor, 2000). Ugyanakkor a kutatások azt erősítik meg, hogy a túlzott anyagi beállítódás rosszabb közérzettel, pszichikai jólléttel, vitalitással, boldogságérzéssel, ugyanakkor megnövekedett szorongással és pszichoszomatikus tünetképzéssel jár együtt, továbbá romlik az étellel való elégedettség szintje (Kasser és Ahuvia, 2002; Pikó,

2006). Serdülők és fiatalok körében végzett kutatások azt is megállapították, hogy az anyagias beállítódás hajlamosít a dohányzásra, az alkohol- és drogfogyasztásra, egyszóval a kedvezőtlenebb egészségmagatartásra (Nickerson és mtsai, 2003; Pikó, 2005; Williams és mtsai, 2000). Bizonyos értékek ugyanakkor protektív hatással vannak a káros szenvedélyek és egyéb problémaviselkedések kialakulására: ilyen például a konzervatív beállítottság (Liu és mtsai, 2007) vagy a vallásosság (Wallace Jr. és Forman, 1998).

A serdülők egészségmagatartása azért is érdemel kitüntetett figyelmet, mert a serdülőkör mellett, hogy intenzív biológiai és pszichoszociális változások kora, egyben a káros szenvedélyeket okozó szerek kipróbálásának időszaka is. Emiatt a serdülők egészségmagatartására számos nemzetközi és hazai vizsgálat koncentrált, amelyek az egészségmagatartást befolyásoló faktorok között egyre inkább az értékpreferenciákat is bevonják az elemzésbe. Az egészségnevelés szempontjából meg kell ismernünk a befolyásoló tényezők összefüggésrendszerét, hiszen csak így tudjuk hatékonyan meghatározni a beavatkozás pontjait.

Jelen kutatás célja, hogy megismerjük a középiskolás fiatalok értékorientációit, valamint az értékek összefüggését egészségmagatartásukkal. Célul tűztük ki továbbá azt is, hogy megvizsgáljuk az értékorientációk szociodemográfiai karakterisztikáját, azaz bizonyos változók (például kor, nem, társadalmi helyzet, szülők iskolai végzettsége, zsebpénz, valamint bizonyos attitűdök, mint a vallásosság és a jövőorientáltság) szerepét az értékpreferenciák alakulásában.

Minta és módszer

A kutatásban szegedi középiskolások (N = 601) vettek részt (életkoruk átlaga: 16 év, szórás: 1,3 év; 52,8 százalékuk fiú, 47,2 százalékuk lány), akik három középiskola véletlenszerűen kiválasztott osztályaiból kerültek ki. Az adatgyűjtéshez önkitöltéses kérdőívet alkalmaztunk, amelynek kitöltése körülbelül 30–40 percet vett igénybe. A kérdőív a következő témakörökre terjedt ki: szociodemográfiai adatok, egészségmagatartás, értékek, attitűdök (jövőorientáltság és vallásosság).

Az egészségmagatartási változók közül a következők kerültek be a kérdőívbe: dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, fizikai aktivitás és étkezéskontroll (Gerrard és mtsai, 1996; Pikó, 2002). Az egészségmagatartásokat a következő kérdésekkel mértük: „Az elmúlt három hónapban mennyit dohányoztál; fogyasztottál alkoholt/drogot; milyen gyakran vettél részt erős, legalább fél óráig tartó fizikai aktivitásban; illetve milyen mértékben figyeltél oda az étkezéskedre?” A válaszkategóriák a dohányzással kapcsolatban a következők voltak: egyáltalán nem (0), néhányszor (1), párszor minden héten (2), rendszeresen, napi 1–2 szálát (3), napi 3–10 szálát (4), napi 11–20 szálát (5), >20 szálát naponta (6). Az alkohol- és drogfogyasztás gyakoriságai: soha (0), egyszer-kétszer (1), néhányszor (2), gyakran, kb. minden héten (3), rendszeresen, legalább kétszer hetente (4). A fizikai aktivitással kapcsolatban: soha (0), egyszer-kétszer (1), havonta kétszer-háromszor (2), hetente egyszer-kétszer (3), hetente háromszor vagy több alkalommal (4). Az étkezéskontroll válaszkategóriái: egyáltalán nem (0), egy kissé (1), időnként (2), legtöbbször (3), mindig (4).

Az értékorientációk feltérképezéséhez a következő kilenc értéket vettük alapul a Rokeach (1973) értékmérő skála és korábbi módszertani adaptáció (Pikó, 2005) alapján: egészség, barátság, család, lelki béke, becsületesség, karrier, társadalmi elismerés, pénz és hatalom. Arra a kérdésre, hogy ezek az értékek „Mennyire fontosak a számodra?”, a következő válaszkategóriák álltak rendelkezésre: egyáltalán nem (0), valamennyire (1), fontos (2), nagyon fontos (3).

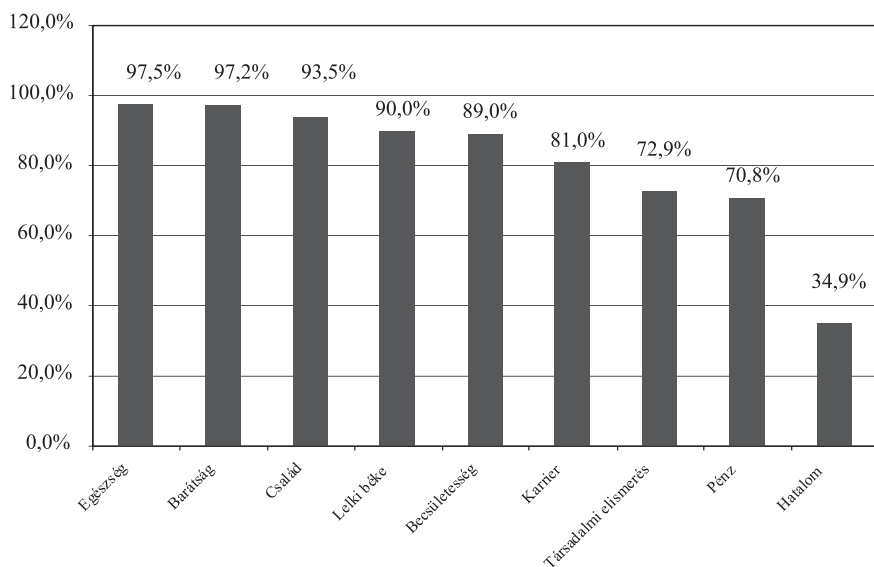
A jövőorientáltságot a jövő következményeinek megfontolására vonatkozó skálával (Consideration of Future Consequences Scale) mértük (Strathman és mtsai, 1994). A Li-

kert-típusú skála 6 itemből állt, amelyekhez tartozó válaszkategóriák hét fokozatot öleltek fel, ahol a szélső értékek 1 = „egyáltalán nem jellemző rám”; 7 = „teljes mértékben jellemző rám” voltak. Mintaállítás: „Gyakran olyan dolgokat is megteszek, amelynek eredményei csak évek múlva valósulnak meg.” Az összesített skála minimum értéke 9, maximuma 30 volt, átlagértéke: 19,4, szórás: 3,6. A skála megbízhatóságát mérő Cronbach alpha értéke 0,56 volt. A vallásosság mértékét négyfokú skála mérte („Milyen gyakran szoktál vallásos rendezvényekre járni?”): soha (0), ritkán (1), alkalmanként (2), gyakran (3).

A szociodemográfiai változók között a következőket vontuk be az elemzésbe: nem (fiú = 1, lány = 2); kor (évek), zsebpénz (Ft/hét), apa és anya iskolai végzettsége (általános iskola, szakmunkásképző, érettségi, főiskola/egyetem) és a család társadalmi helyzetének megítélése (alsó, alsó-közép, közép, felső-közép és felső osztály).

Eredmények

Elsőként felállítottuk a középiskolások által preferált értékek fontossági sorrendjét. Az 1. ábra mutatja be ezt a sorrendet, aminek kialakítása során a „nagyon fontos” és „fontos” kategóriák gyakoriságait vettük figyelembe, és az ezeknek megfelelő százalékos előfordulásokat tüntettük fel. Látható, hogy szinte azonos százalékban az egészséget (97,5 százalék) és a barátságot (97,2 százalék) jelölték meg a fiatalok a két legfontosabb érték-ként, amit harmadik helyen a család (93,5 százalék) követ. Ezt követően a lelki béke (90,0 százalék) és a becsületesség (89,0 százalék) található az értékpreferenciában, azaz az első öt legfontosabb érték közül valamennyi belső érték. Ezután a karrier (81 százalék) áll az értékek hatodik helyén, illetve a társadalmi elismerés (72,9 százalék) a hetedik helyen. Végül az értékek sorrendjét tisztán külső értékek zárják: pénz (70,8 százalék) és hatalom (34,9 százalék). Ez utóbbi különösen kevés százalékot kapott a többi – akár belső, akár külső – értékkel összehasonlítva.



1. ábra. Serdülők értékorientációja: értékek fontossági sorrendje

A leíró statisztikát követően faktoranalízist végeztünk varimax rotációval. Az értelmezéshez az 1-nél nagyobb sajátértékkel rendelkező változókat vontuk be. A táblázatban a 0,30-nál nagyobb faktorsúlyokkal rendelkező változókat tüntettük fel (ez az úgynevezett

Kaiser kritérium). Ennek alapján két faktorváltozót tudunk létrehozni: jól elkülönült a belső és külső értékek preferenciája, az egyetlen kivételt a társadalmi elismerés jelentette, amely mindkét értékorientációban megtalálható, bár a külső értékek között lényegesen nagyobb súllyal szerepel. A faktorok a variancia 52,5 százalékát magyarázták meg összességében, ezen belül a belső értékek faktor mintegy 29,1 százalékot, a külső értékek faktor pedig 23,4 százalékot. A faktorváltozók saját értékei között sem volt jelentős különbség (belső: 2,6, külső: 2,1). Az 1. táblázat a faktoranalízissel nyert értékorientációkat írja le, azaz a végső rotált faktorstruktúra eredményeit. A belső értékek közé tartoznak a következők: egészség, lelki béke, becsületesség, barátság, család, társadalmi elismerés, a külső értékek közé pedig: pénz, karrier, hatalom és szintén a társadalmi elismerés (1. táblázat).

1. táblázat

	Faktorok a sajátértékekkel (N = 601)	
	1. faktor (2,62)	2. faktor (2,10)
Egészség	0,720	-
Barátság	0,574	-
Család	0,633	-
Lelki béke	0,724	-
Becsületesség	0,737	-
Karrier	-	0,741
Társadalmi elismerés	0,363	0,645
Pénz	-	0,692
Hatalom	-	0,798
%-os variancia	29,100	23,400
Faktorok elnevezés	„Belső értékek” faktor	„Külső értékek” faktor

A következő, 2. táblázat az értékorientációs faktorváltozók összefüggését elemzi a szociodemográfiai mutatókkal és a serdülők egészségmagatartásával. A kétoldalú kapcsolatokat Pearson korrelációs együtthatók jellemzik. A szociodemográfiai változók közül a kor a külső érték faktoralal függ össze; a negatív kapcsolat azt jelzi, hogy az életkor előrehaladtával a külső értékek egyre nagyobb szerepet kapnak. A nem a belső és külső értékorientációkat jól elkülöníti egymástól, amennyiben a belső értékek inkább a lányokra, a külsők pedig a fiúkra jellemzőek. A szülők iskolai végzettsége kevésbé meghatározó, ez alól kivételt csak az anya iskolai végzettsége és a belső értékorientáció összefüggése jelent; a pozitív kapcsolat azt jelzi, hogy enyhe mértékben, de mégis szignifikáns módon az anya magasabb iskolai végzettsége elősegíti gyermekük számára a belső értékek preferálását. A magasabb társadalmi helyzet és a zsebpénz viszont egyértelműen jelzi a külső értékek felé orientálódást.

Az attitűdök közül a vallásosság ellentétes hatását figyelhetjük meg; míg a belső értékek faktoralal a kapcsolat előjele pozitív, azaz hajlamosító, a külső értékek faktoralal negatív, azaz a vallásos fiatalok kevésbé hajlamosak a külső értékek preferálására. Szintén attitűd szintű változó a jövőorientáltság, amely a belső értékekkel mutat jelentős összefüggést, azaz azok a fiatalok hajlamosabbak a belső értékek felé orientálódni, akiknek van jövőképük, azaz perspektívát látnak a jövőjükben.

Az egészségmagatartási változók jelentős összefüggést mutatnak az értékorientációkkal. A külső értékorientáció pozitívan korrelál a dohányzással, az alkohol- és drogfogyasztással, valamint a fizikai aktivitással is. A belső értékorientáció viszont negatívan korrelál a káros szenvedélyekkel (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) és pozitívan az étkezéskontrollal.

Végül a 3. táblázat az értékorientációs faktorokkal leginkább összefüggő szociodemográfiai és magatartási változókat mutatja. Ahhoz, hogy a független változók közötti kapcsolatokat kiiktassuk, stepwise (azaz lépésenkénti) módszerrel végeztük a többválto-

2. táblázat

	„Belső értékek” faktor	„Külső értékek” faktor
Kor (évek)	-0,05	0,09*
Nem (fiú = 1, lány = 2)	0,23***	-0,17***
Társadalmi helyzet	-0,02	0,11**
Apa iskolai végzettsége	0,02	0,02
Anya iskolai végzettsége	0,07*	-0,03
Zsebpénz (Ft)	-0,05	0,20***
Vallásosság	0,14***	-0,11**
Dohányzás	-0,24***	0,12**
Alkoholfogyasztás	-0,21***	0,18***
Fizikai aktivitás	-0,02	0,10*
Étkezéskontroll	0,26**	-0,04
Drogfogyasztás	-0,20***	0,12*
Jövőorientáltság	0,32***	-0,05

Megjegyzés. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

3. táblázat

„Belső értékek” faktor	„Külső értékek” faktor
1. Jövőorientáltság ($\beta = 0,23***$)	1. Zsebpénz ($\beta = 0,23***$)
2. Nem = lány ($\beta = 0,19***$)	2. Nem = fiú ($\beta = 0,15***$)
3. Étkezéskontroll ($\beta = 0,14***$)	3. Alkoholfogyasztás ($\beta = 0,14***$)
4. Dohányzás ($\beta = -0,14**$)	4. Társadalmi helyzet ($\beta = 0,10*$)
5. Drogfogyasztás ($\beta = -0,09*$)	5. Vallásosság ($\beta = -0,08*$)
$R^2 = 0,19***$	$R^2 = 0,10***$

Megjegyzés. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

β = standardizált regressziós koefficiens (bevont változók a fentiek kivül: apa és anya iskolai végzettsége, fizikai aktivitás, kor)

zós regresszioelemzést. Ennek eredményeként mindkét értéktör faktor esetében öt változó bizonyult a legerősebb prediktornak, azaz előrejelző változónak. E módszer segítségével megállapíthatuk, hogy a serdülők mely csoportjaira jellemzők leginkább a belső, illetve külső értékorientációk. A belső értékorientációt legerősebben a jövőorientáltság határozza meg. A két nem közül a lányokra jellemző inkább. Az étkezéskontroll szintén előrejelzi a belső értékorientációt, míg a káros szenvedélyek közül a dohányzás és a drogfogyasztás hiánya társul hozzá. A külső értékorientáció legerősebben a zsebpénzzel függ össze. A nemek közül a fiúkra jellemző inkább a külső értékek. A káros szenvedélyek közül az alkoholfogyasztás kapcsolódik a külső értékekhez. A magasabb társadalmi helyzet, valamint a vallásosság hiánya jellemző még azokra, akik a külső értékeket preferálják.

Megbeszélés

A fiatalok értékrendszerének alakítása fontos pedagógiai feladat. A társadalom uralkodó érték- és normarendszere kihat a fiatalok formálódó értékorientációira, s ezek útján magatartási döntéseikre és választásaikra (Sagiv és Schwartz, 2000; Schwartz, 1996). Korunk fogyasztói társadalma egy bizonyos értékrendet vetít elénk, amelyben a teljesítményorientáltság, az anyagi javak megszerzése kiemelt szerepet játszik (Kasser és Ahuvia, 2002; Sheldon és McGregor, 2000; Van Boven és Gilovich, 2003). Ugyanakkor a kutatások azt igazolják, hogy a túlzott anyagiasság sok stresszel és szorongással jár (Kasser és Ahuvia, 2000). Ráadásul a kutatások összefüggést igazoltak az anyagiasság és a káros szenvedélyek (például dohányzás vagy alkoholfogyasztás) között is (Nickerson és mtsai, 2003; Pikó, 2005; Williams és mtsai, 2000). Jelen vizsgálat alátámasztja ezeket a kutatási eredményeket.

A középiskolások által preferált értékek fontossági sorrendjét elemezve megállapíthatjuk, hogy a legfontosabb értékeknek úgynevezett belső értékek bizonyultak: első helyen az egészség, második és harmadik helyen a barátság, illetve a család állt. Természetesen az életkor sokat jelent a preferenciasorrend kialakításakor, hiszen serdülőkorban a baráti kapcsolatháló fontossága sok esetben megelőzi a család helyét. Az első három értéket követően is a belső értékek jelennek meg a fontossági sorrendben: lelki béke és becsületesség. Ezt követően jönnek a külső értékek, nevezetesen a karrier, a társadalmi elismerés, a pénz és a hatalom. Ez utóbbi különösen kevés százalékot kapott, aminek szintén életkori sajátosságai lehetnek, de a pénz is éppen ebből kifolyólag kerülhetett az utolsó előtti helyre. Más kutatásban szintén azt találtuk, hogy a fiatalok értékrendjében fontos szerepet kapnak a belső értékek, ám ahogy nő az életkor, úgy kerülnek előtérbe a külső értékek (Rácz, 2005). Ez utóbbi összefüggést mostani eredményeink is megerősítik. Ugyanakkor az imént idézett kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy a középiskolások még nem rendelkeznek kiforrott értéktudattal, tehát értékorientációjukban még jelentős változások várhatók. Az értékorientációk jól elkülönülnek belső és külső irányultságra, amit a faktoranalízis is megerősített. Mindössze egyetlen változó volt, amely mindkét faktorváltozóban szerepelt, a társadalmi elismerés. Más tanulmányok is megerősítik azt, hogy ezzel az értékkel a serdülők még nem igazán tudnak mit kezdeni, azaz kevésbé tudják elhelyezni saját értékrendjükben, s emiatt e tekintetben igen erős szórás jellemző a megoszlására (Rácz, 2005).

Az értékorientációk csak kismértékben függenek össze a szociodemográfiai mutatókkal, amelyek közül a kor kapcsolatát a külső érték faktorról már említettük. A nem viszont ellentétes módon kapcsolódik a belső és külső értékorientációkhoz: a belső értékek inkább a lányokra, a külsők pedig a fiúkra jellemzőek. A szülők közül az anya iskolai végzettsége a belső értékorientációval függ össze, ennél sokkal meghatározóbb azonban a fiatalok családjának társadalmi helyzete, valamint a zsebpénz mértéke. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a gazdagabb családok gyermekei sokkal fontosabbnak tartják a külső értékeket, míg a belső értékek preferálásában nincs jelentős különbség. A vallásosság korábbi kutatásokban is a belső értékorientációra hajlamosított (Wallace Jr. és Forman, 1998), amit saját kutatásunk is megerősít. A jövőorientáltság – ami a jövőre irányuló, fellelősségteljes gondolkodást foglalja magába – szintén segíti a fiatalokat abban, hogy a belső értékek fontosságát és hosszú távú „nyereségét”, személyiségfejlesztő hatását figyelembe vegyék. A jövőorientáltság egyértelműen protektív a káros egészségmagatartásokkal összefüggésben is, hiszen a jövőt szem előtt tartó fiatalok kevésbé hajlamosak káros szenvedélyekre, többet sportolnak, és jobban odafigyelnek étkezési szokásaikra is (Pikó, 2002).

A káros szenvedélyek és az értékek kapcsolatát saját kutatásunk eredményei is megerősítik: a külső értékorientáció pozitívan, a belső értékorientáció viszont negatívan függ össze a dohányzással, az alkohol- és drogfogyasztással, hasonlóan korábbi kutatások eredményéhez (Nickerson és mtsai, 2003; Pikó, 2005; Williams és mtsai, 2000). A többváltozós statisztikai módszer segítségével sikerült elkülöníteni a belső és külső értékorientációval jellemezhető serdülők csoportjait. Ennek értelmében a belső értékorientáció inkább jellemző a lányokra; azokra, akik a jövőt perspektivikusnak látják a maguk számára; azokra, akik nem dohányoznak, és nem fogyasztanak drogokat, viszont odafigyelnek táplálkozásukra. A külső kontroll ezzel szemben inkább jellemző a fiúkra, valamint azokra, akik jelentős zsebpénzzel rendelkeznek; akik magas társadalmi osztályba tartoznak; akik rendszeresen fogyasztanak alkoholt; valamint akik nem vallásosak.

Eredményeink megerősítik, hogy a serdülők mellett, hogy még kiforratlan értéktudattal rendelkeznek, nem is alkotnak homogén értékrendszerrel jellemezhető csoportot. Az értékek preferenciájában ugyan a belső értékek még dominálnak, azonban a korral előrehaladva a külső értékek egyre nagyobb szerepet kapnak. A szociodemográfiai mutatók lé-

nyeges hatást gyakorolnak a fiatalok értékorientációjának alakulására. Az értékorientációk jelentősen összefüggnek egyéb magatartási döntésekkel, így egészségmagatartásukkal is. A magatartási döntések kellőképpen előrejelzik a fiatalok értékorientációit, s ezt az információt az iskolák világában hasznosítani tudjuk a mindennapi nevelési gyakorlat során.

Irodalom

- Christopher, S. – Chambers, C. J. – Dunnagan, T. (2000): Culture's impact on health risk appraisal psychological well being questions. *American Journal of Health Behavior*, 24. 338–348.
- Gerrard, M. – Gibbons, F. X. – Benthin, A. C. – Hessling, R. M. (1996): A longitudinal study of the reciprocal nature of risk behaviors and cognitions in adolescents: What you do shapes what you think, and vice versa. *Health Psychology*, 15. 344–354.
- Kasser, T. – Ahuvia, A. (2002): Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32. 137–146.
- Liu, H. – Yu, S. – Cottrell, L. – Lunn, S. – Deveaux, L. – Brathwaite, N. V. – Marshall, S. – Li, X. – Stanton, B. (2007): Personal values and involvement in problem behaviors among Bahamian early adolescents: A cross-cultural study. *BMC Public Health*, 7. 135–143.
- Nickerson, C. – Schwarz, N. – Diener, E. – Kahneman, D. (2003): Zeroing in on the dark side of the American Dream: A closer look at the negative consequences of the goal for financial success. *Psychological Science*, 14. 531–536.
- Pikó Bettina (2002): *Egészségtudatosság serdülőkorbán*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2005): Adolescents' health behaviors in the light of their value orientations. *Substance Use and Misuse*, 40. 735–742.
- Pikó Bettina (2006): Satisfaction with life, psychosocial health, and materialism among Hungarian youth. *Journal of Health Psychology*, 11. 827–831.
- Pikó Bettina és Brassai László (2007): Cultural values and health-related behaviors: A comparison of Hungarian and Transylvanian youth. *European Journal of Mental Health*, 2. 171–181.
- Pikó Bettina – Piczil Márta (2004): Youth substance use and psychosocial well-being in Hungary's post-socialist transition. *Administration and Policy in Mental Health*, 32. 1. 637–1.
- Rácz László (2005): Értékek és ifjúság. In Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 58–85.
- Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*. Free Press, New York.
- S. Nagy Katalin – Orbán Annamária (2007, szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
- Sagiv, L. – Schwartz, S. H. (2000): Value priorities and subjective well-being: Direct relationship and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30. 63–71.
- Schwartz, S. H. (1996): Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value system. In Seligman, C., Olson, J. M. és Zanna, M. P. (szerk.): *The psychology of values*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 1–24.
- Sheldon, K. M. – McGregor, H. A. (2000): Extrinsic value orientation and "the tragedy of the commons". *Journal of Personality*, 68. 383–411.
- Spencer-Rodgers, J. – Peng, K. – Wang, L. – Hou, Y. (2004): Dialectical self-esteem and east-west differences in psychological well-being. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 30. 1416–1432.
- Strathman, A. – Gleicher, F. – Boninger, D. S. – Edwards, C. S. (1994): The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. 747–752.
- Unger J. B. – Ritt-Olson, A. – Teran, L. – Huang, T., Hoffman, B. R. – Palmer, P. (2002): Cultural values and substance use in a multiethnic sample of California adolescents. *Addiction Research & Theory*, 10. 257–279.
- Van Boven, L. – Gilovich, T. (2003): To do or to have? That is the question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. 1193–1202.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat, Budapest.
- Wallace Jr., J. M. – Forman, T. A. (1998): Religion's role in promoting health and reducing risk among American youth. *Health Education and Behavior*, 25. 721–741.
- Williams, G. C. – Cox, E. M. – Hedberg, V. A. – Deci, E. L. (2000): Extrinsic goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30. 1756–1771.

Értékrendi különbségek és kultúraközi interakciók az oktatási órákon

Napjainkra az egymástól eltérő kultúrák napi találkozása az üzleti élet és a turizmus területe mellett az iskolák, az oktatási intézmények falai közé is bevonult. Az iskolai osztályok, a főiskolai és egyetemi tankörök, oktatási csoportok sokféle kulturális háttérrel érkező tanulókból, hallgatókból, illetve tanárokból tevődnek össze, multikulturálissá váltak. A különböző kultúrák eltérő értékrendje hatással van a közös munkavégzés során működő interakciókra. Ha nagyok az értékrendi eltérések, könnyen állnak elő kulturális konfliktusok és kommunikációs zavarok.

Jelen írásunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen értékeket tartanak fontosnak a szülők Európa-szerte a gyerekek nevelése tekintetében. Kérdésvetetésünk a következőképpen hangzik: vannak-e Európában országonként lényeges eltérések azt illetően, hogy mely értékek közvetítése fontos a családban a gyerekek nevelésében? S ha igen, milyen hatásai lehetnek ennek az oktatásban?

Bevezetés

Térségünkben az elmúlt évtizedekben különböző kultúrák reprezentánsai főként munkavégzés során nemzetközi, multikulturális vállalatok dolgozóiként, nemzetközi üzletek, közös projektek résztvevőiként, vagy a nemzetközi turizmus keretében turistaként, illetve a turisták kiszolgálóiként találkoztak egymással. Ma a növekvő mobilitás, továbbá a nemzetközi oktatási kooperációk sokasodásával mind gyakoribbá válik, hogy az oktatási intézmények is multikulturális színterekké válnak. Vendégtanárok, vendégdiákok, vagy éppen az adott országban huzamos ideig tartózkodó külföldi családok gyerekei teszik több-, olykor sokkultúrájúvá az iskolai osztályt vagy a főiskolai, egyetemi tanulmányi csoportot, az iskolai interakciókat. Így indokolt, hogy az értékrendi beállítódások és kultúraközi interakciók kutatását, melyek az üzleti világ vonatkozásában már nagy múlt-ra tekintenek vissza, az oktatás szférájára is kiterjesszük. (1)

A munkavégzés és a turizmus mint kultúraközi kommunikációs színtér interakciós problémáinak megismerésében nagy szolgálatot tett a munkával kapcsolatos értékek kutatása. Az e kutatásokból származó, például Hofstede (1980) és Trompenaars (1993) nevéhez kötődő modellek világszerte ismertté váltak. Más, Európát és a világot átfogó értékrendi kutatások, mint a European Values Study (EVS), illetve a World Values Survey (WVS) is értékes adatokat szolgáltatnak a munka világában megnyilvánuló értékek vonatkozásában. A kulturális standardok módszerével végzett kutatások szintén segítették a munkahelyek kultúraközi interakcióinak megismerését (Szalai, 2002; Topcu, 2005). Ezek jelentőségét kiemeli az a tény, hogy ellentétben a fentebb megnevezettekkel, az EVS és a kulturális standardok módszerére épülő felmérésekbe a kelet-közép-európai országok is egyidejűleg bekapcsolódtak (Borgulya, 2007b).

Jelen írásunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen értékeket tartanak fontosnak a szülők Európában a gyerekek nevelése tekintetében, tárgyunkat tehát a család nevelési értékei képezik. Kérdésvetetésünk a következőképpen hangzik: vannak-e Európában országonként lényeges eltérések az illetően, hogy mely értékek közvetítése fontos a családban a gyerekek nevelésében?

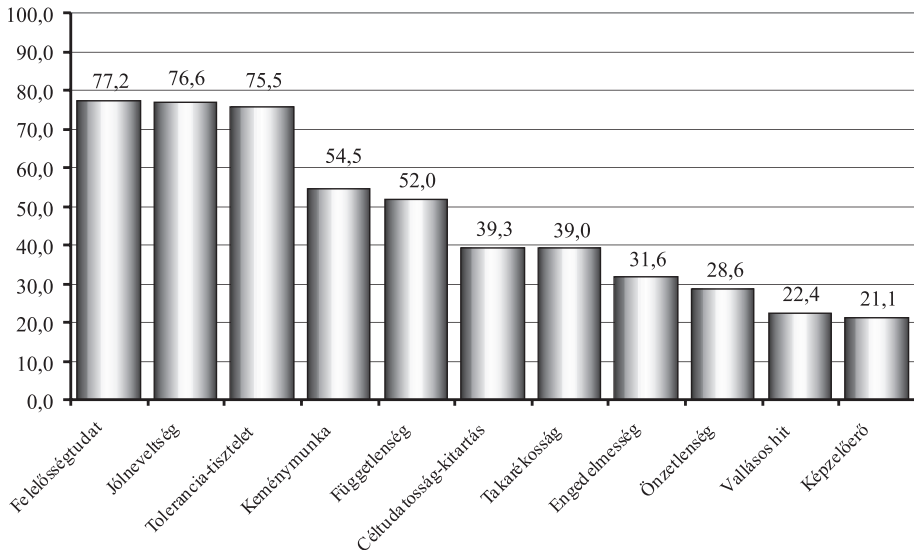
E kérdés felvetését és az oktatásra gyakorolt hatásának továbbgondolását az a feltételezés motiválja a kultúráközi kommunikáció szempontjából, hogy egymástól erősen eltérő értékrendű egyének túlnyomórészt negatív attitűdökkel viselkednek egymás iránt. A negatív attitűdök kulturális konfliktusokhoz vezetnek, és a kommunikációban érzelmi szűrőként funkcionálnak, amelyek folyamatosan az önigazolást szolgálják, és ezáltal az üzenet tartalmának és viszonyulási szignáljainak módosulását, csorbulását idézik elő (*Borgulya*, 2007a). Ha a családban a fontosnak tartott értékeket a gyerekek magukévá teszik, akkor az iskolában, a tanulásban tanúsított viselkedésük ezen értékektől fog függeni, az internalizált értékek alapján fognak másokat megítélni és fognak mások viselkedését értelmezni.

Jelen elemzéshez az EVS (*Halman*, 2003; *Borgulya*, 2007b) nemzetközi kvantitatív felmérés 1999/2000-ben készített adatbázisából merítettem az adatokat, amely 32 európai országra terjed ki. (2) A fentebb már említett longitudinális kutatás nemcsak a munkához kapcsolódó értékekre vonatkozóan szolgáltat számszerűsített adatokat, hanem az emberi viszonyulások igen széles területét (a család, a vallás, a közösségi élet, a politika, a házasság stb. működését) és morális kérdések sorát is átfogja.

A családi nevelésben fontosnak tekintett értékek Európában

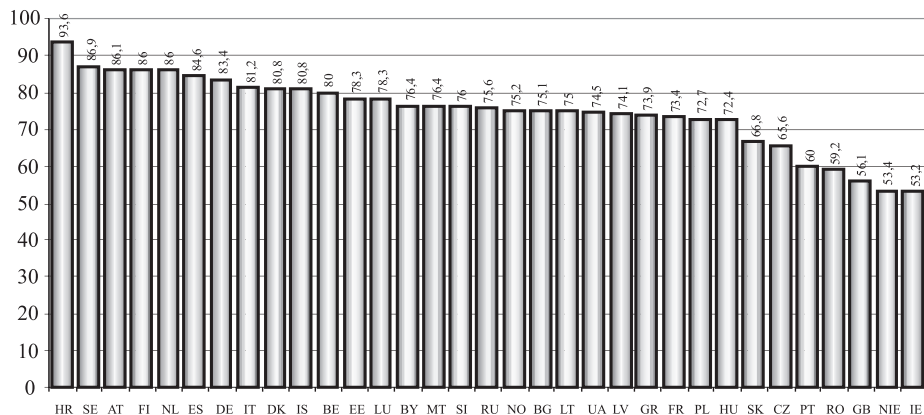
Az EVS (*Halman*, 2003) az otthon elsajátítandó kvalitások közül a jó modort, a függetlenséget, a kemény munkát, a felelősségtudatot, a képzelőerőt, a toleranciát és a tiszteletet, a takarékoságot, a céltudatosságot és a kitartást, a hitet, az önzetlenséget és az engedelmisséget értékelteni válaszadóival.

A 33 ország átlagában emez értékek fontosságának sorrendje így alakul: 1. helyen áll, vagyis a legtöbb válaszadó által kiemelkedően fontosnak tekintett érték a felelősségtudat, 2. helyre került a jó modor, 3. a tolerancia és tisztelet, 4. a kemény munka, 5. a függetlenség, 6. a takarékoság, 7. a céltudatosság és kitartás, 8. az engedelmisség, 9. az önzetlenség, 10. a vallásos hit és végül 11. a képzelőerő (1. ábra). (3)



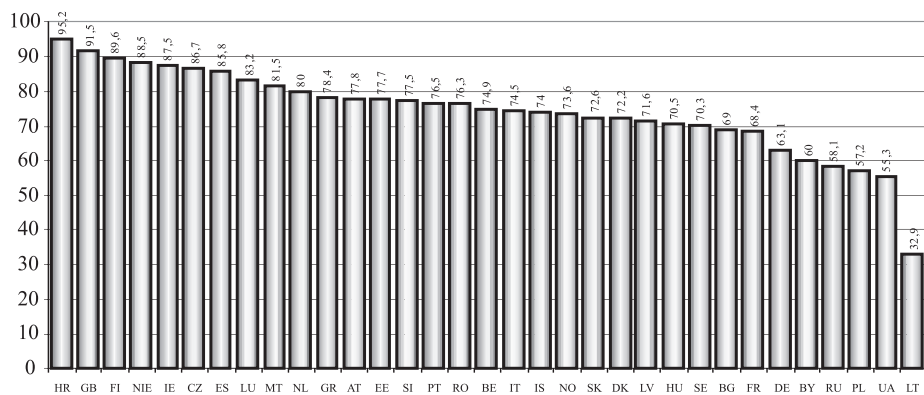
1. ábra. A családi nevelésben fontosnak tekintett értékek Európában

Az európai átlagértékek azonban egyes nemzeteként igen nagy eltéréseket mosnak össze. A felelősségtudat fontossága megítélésében Európa viszonylag egységes (2. ábra). A válaszok 93,6 és 53,2 százalék között mozognak, vagyis a válaszadók több, mint fele Európa valamennyi országában fontosnak tartja a felelősségtudatot, sőt 70 százalék alatti értékeket csak hét országban találunk.



2. ábra. A felelősségtudatra nevelés fontossága a 33 európai országban

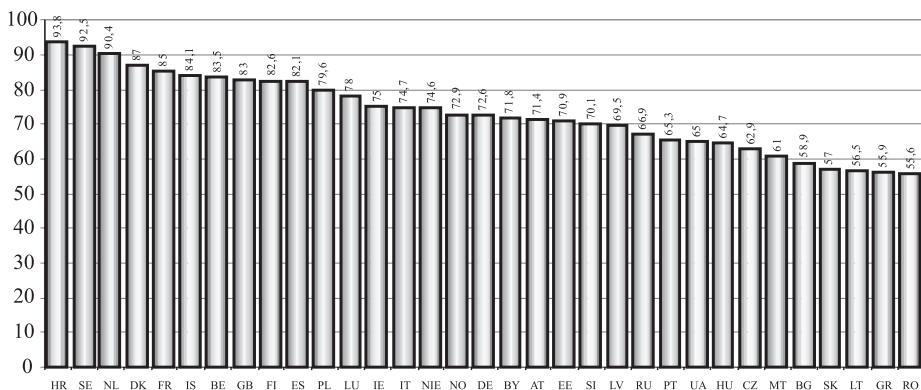
A jó modor megítélésében már nagyobb a szórás (3. ábra). A 73,6 százalékos európai átlag mögött 95,2 százalékos és 32,9 százalékos mutatót is találunk. A litvánok állnak a lista végén, az élen pedig itt is (akárcsak a felelősségtudat vonatkozásában) a horvátok járnak. (1) Közülük 95,2 százalék vélekedik úgy, hogy a jó modor, a jólneveltség kiemelkedően fontos, vagyis majdnem 2 százalékkal többen jelölték fontosnak és nevelési értéket, mint a felelősségtudatot.



3. ábra. A jó modorra nevelés fontossága a 33 európai országban

Öröndetesnek is ítéltjük, hogy a tolerancia, a másik ember tisztelete és elfogadása a 72,9-es európai átlaggal a harmadik helyen áll. Mi, kulturaközi kommunikációval foglalkozók, e szociálpszichológiai kategóriát különös érzékenységgel szemléljük, és hiszszük is, hogy európai értékrendünknek e személyközi viszonyulás az egyik legfontosabb eleme. A szélső értékek itt 93,8 és 55,6 (4. ábra). Szembeötlő, hogy a sorrend élén (Horvátországot leszámítva) csupa észak- és nyugat-európai ország áll: Svédország, Hollandia, Dánia, Franciaország, míg a sort jobbra kelet-európai országok zárják: Szlovákia,

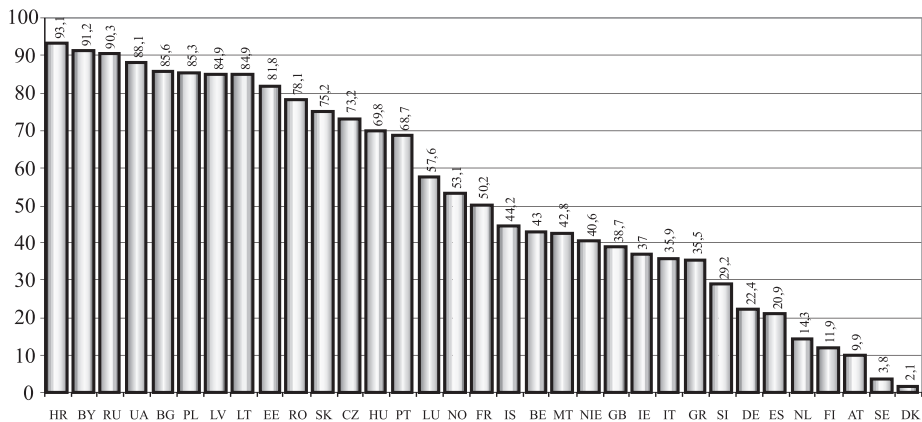
Litvánia, Görögország és Románia. Az északi országok tehát nagyobb fontosságot tulajdonítanak a másik ember tiszteletének és elfogadásának, mint a kelet-európaiak.



4. ábra. A toleranciára és tiszteletre nevelés fontossága a 33 európai országban

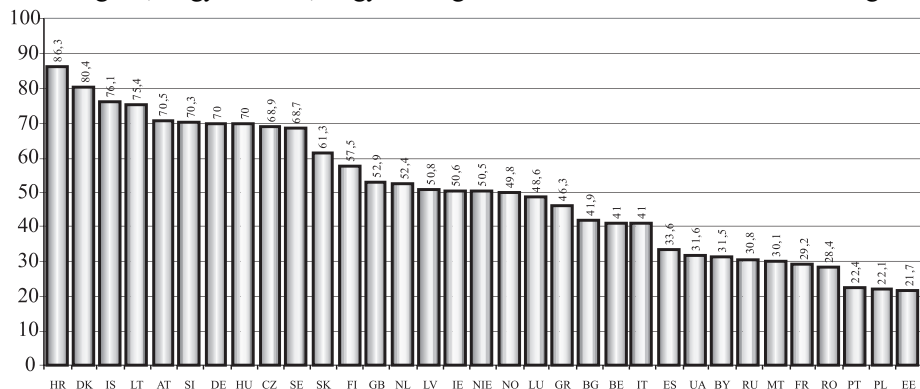
E nevelés „eredménye” is kirajzolódik az EVS vizsgálatából egy másik kérdéscsoportban. A másság megítélését az EVS egy másik kérdéscsoportban a következő kérdéssel teszteli: „Kit nem szeretne szomszédjával?” A nyert válaszok teljesen egybeesnek a nevelésben átadandó értékek megítélésével. Míg a skandináv országok és több nyugat-európai ország készséget mutatnak sokgyerekes családok, büntetett előéletűek, alkoholisták, bevándorlók, más rasszhoz, más etnikumhoz tartozók, más vallásúak, homoszexuálisok szomszédként való elfogadására, a kelet-európaiak (és közöttük a magyarok is) nagyon határozottan utasítják ezt el. Például a svédeknek csupán 2,8 százaléka nem szeretne külföldit, vendégmunkást szomszédul, a magyarok között ez az arány 62 százalék! (*Borgulya*, 2006, 31.; *Borgulya*, 2007/a, 328.) Nagyon jó, hogy a magyarok 64,7 százalékban legalább nevelési elvárásként igenlik a megbecsülést és toleranciát. Ez reményt ad arra, hogy pozitív változás induljon el.

A kemény munkára nevelés a tanulás szemszögéből kiemelkedően fontos. Mint az 5. ábra mutatja, e vonatkozásban kiugróan magasak az európai eltérések. A rangsor két végpontján 93,1-et, illetve 2,1-et találunk!



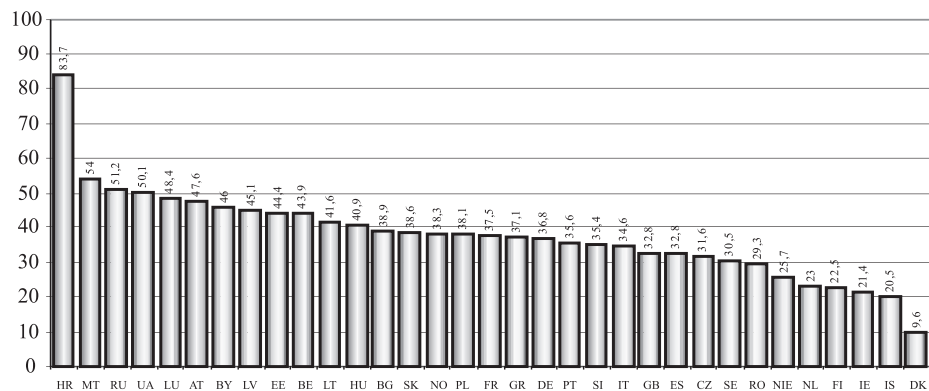
5. ábra. A kemény munkára nevelés fontossága a 33 európai országban

Ekkora értérendi különbség kezelése mind az oktatásban, mind a munka szférájában igen fejlett kompetenciát igényel a pedagógustól, illetve a munkahelyi vezetőtől, és a csoportban együttműködést is megnehezíti. Mint az ábrából világossá válik, a kemény munkára szoktatás a kelet-európai országok nevelési célja. Az élen 13 kelet-közép-európai országot találunk, csupa 70 százalék fölötti értékkel. Egyedül Szlovénia tagozódik be a nyugat-európai országok sorába. A dánok (2,1 százalék), a svédek (3,8 százalék), az osztrákok (9,9 százalék) nem gondolják, hogy a kemény munka a gyerekkori családi nevelés fontos célja lenne. Ennek következményeit megerősíteni látszik egy nemzetközi nyelvoktatási metodikai konferencián átélt epizód. Egy orosz kollégán előadásában szellemes ötleteket mutatott be arra, hogy mi mindent lehet kezdeni a tanórán, előzetes felkészülés után, két-három oldalas idegen nyelvű szövegekkel. A dinamikus előadás után egy holland kolléga tette fel az első kérdést: „Ez mind briliáns, de azt árulja el, kedves kollégán, hogyan éri el, hogy a hallgatók otthon előre elolvassák a szövegeket.”



6. ábra. A függetlenségre nevelés fontossága a 33 európai országban

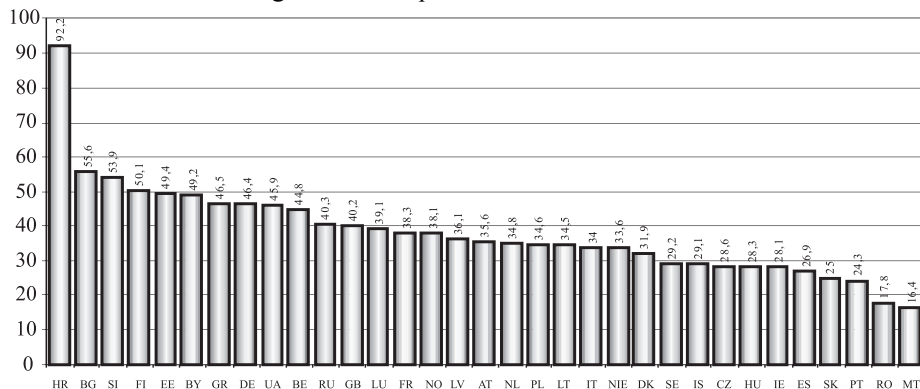
A függetlenség az önállósággal szorosan összefüggő személyiségismérv. Munkaközpontú operációkban a nyugati munkatársak gyakran felróják a kelet-európaiak önállóságát, azt, hogy vezetőik jóváhagyására és iránymutatására várnak. Azt is megfigyelték, hogy a magyar fiatalok később válnak le a családról, mint például német vagy holland kortársaik. A 6. ábra is ezt látszik megerősíteni: a kelet-európaiak kevésbé tartják fontosnak a függetlenséget. A munkában az ideáltípusú ember egyaránt képes függetlenül gondolkodni és dolgozni, és csoportba betagozódva gondolkodását és cselekvését másokéval összehangolni. Ehhez a másság elfogadása is lényeges előfeltétel.



7. ábra. A toleranciára nevelés fontossága a 33 európai országban

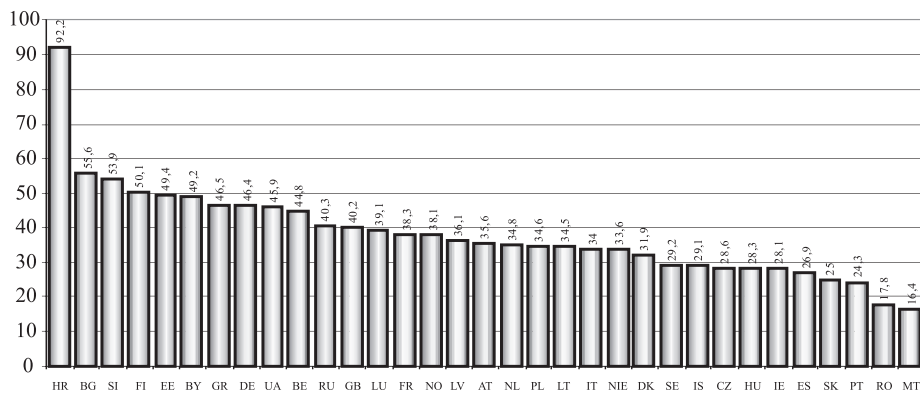
A takarékoság és a jólét többnyire ellenkező előjellel függnek össze egymással. A gazdag országokban, mint Dániában, Írorszában, Hollandiában, háttérbe szorul az ökonomikusságra törekvés (7. ábra). A kelet-európai oroszok, ukránok, fehéroroszkok, balti népek viszonylagos szegénysége kellő magyarázat lehet a takarékoság fontosságára. Azonban a talált számszerű mutatókból kitűnik, hogy közöttük hasonlóan magas értékeket képviselve megjelennek például az osztrákok és a luxemburgiak is.

A céltudatosság és kitartás a munkában és a tanulásban az eredmények elérésének egyik legmeghatározóbb előfeltétele. E tekintetben nehéz területi klaszterekhez, európai szubkultúrákhoz kapcsolni a kapott értékeket. Még az a hipotézis sem igazolódik, hogy az erősen vallásos országok, mint Málta, Írország, Lengyelország, kevésbé tartják fontosnak a céltudatosságot, mint a kevésbé vallásosak (8. ábra). A közös munka során viszont a kitartó, céltudatos ember könnyen konfliktusba kerül „feladós”, bizonytalan társával. Szerencsés esetben szinergikus hatás lép közöttük működésbe.



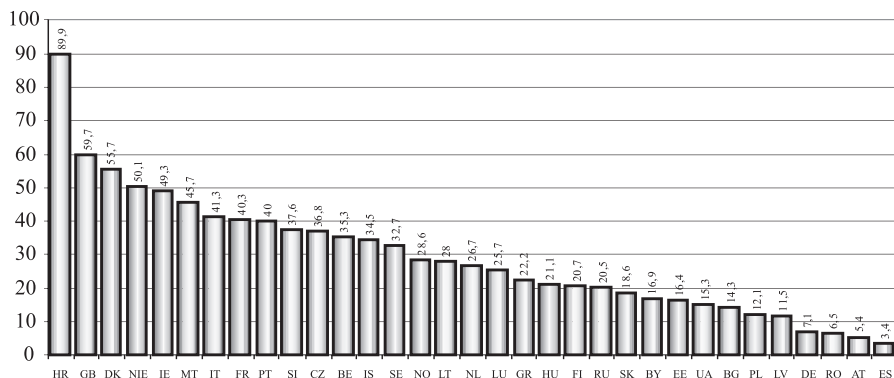
8. ábra. A céltudatosságra nevelés fontossága a 33 európai országban

Az engedelmeség és a függetlenség egymással negatívan korreláló emberi tulajdonságok. Az engedelmes embert könnyű irányítani, ezért akár ideális tanuló, hallgató és munkahelyi beosztott lehetne. A Nürnbergi per „Parancsra cselekedtem”, „Parancsnak engedelmeskedtem” vallomásai azonban sok európai számára világossá tették a fenntartás nélküli engedelmeség következményeit. Talán épp emiatt is igenlik Németországban a legkevesebben ezt a nevelési célt (9. ábra). A magyarok e tekintetben a középmezőnyben foglalnak helyet. Alighanem az engedelmesre nevelésben is kereshető a magyarázat egy magyar sportmenedzser megállapítására, amely szerint a magyar futballistákat könnyű külföldre eladni, mert „jól kezelhetőnek” tartják őket.



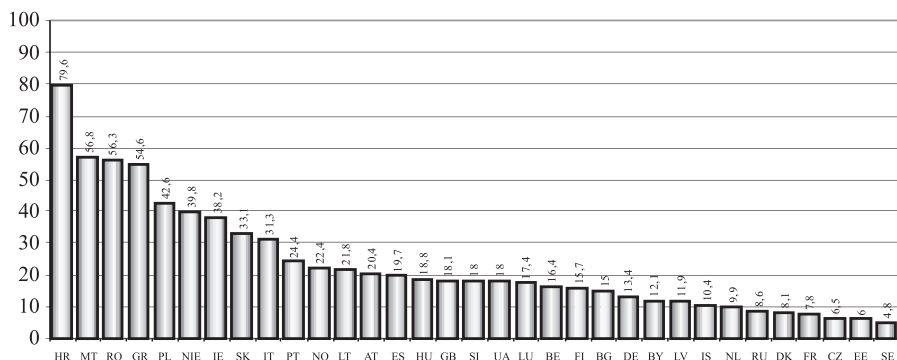
9. ábra. Az engedelmesre nevelés fontossága a 33 európai országban

Az önzetlenség megítélésében igen nagyok az eltérések az európai országok között. Nagy-Britannia, Dánia és Észak-Írország vezetik a listát, és zömében kelet-európaiak zárják a sort (10. ábra).



10. ábra. Az önzetlenségre nevelés fontossága 33 európai országban

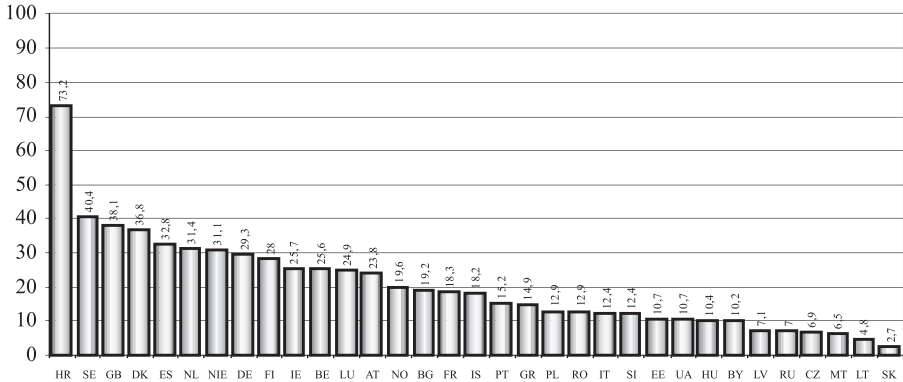
A vallásosságra nevelés mutatószám-görbéje világossá teszi a vallás erősségét az egyes európai országokban. Az adatok teljesen egybeesnek a vallásosságra vonatkozó többi EVS-adattal. Megfigyelhető, hogy a vallásosságra nevelés nem korrelál sem az önzetlenségre, sem az engedelmességre neveléssel (11. ábra).



11. ábra. A vallásos hitre nevelés fontossága a 33 európai országban

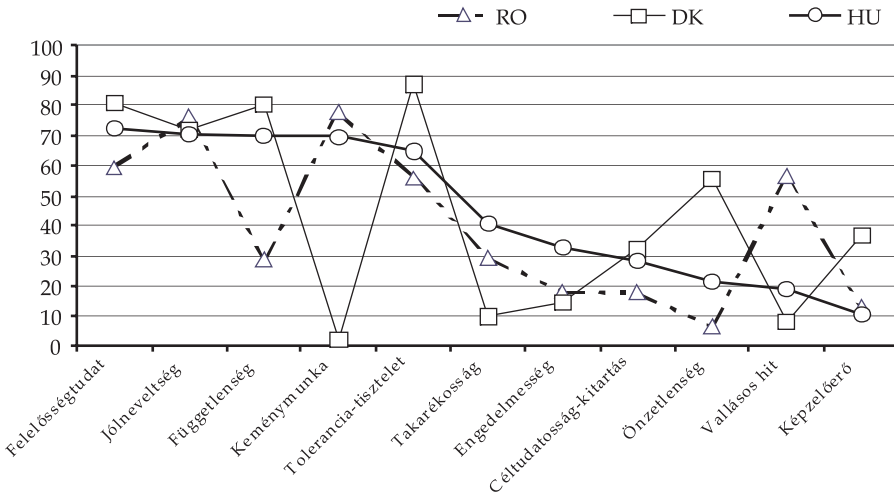
A fontossági rangsort a képzelőerő fejlesztése zárja. A képzelőerő a megújítás, a kreativitás előfeltétele. Legnagyobb jelentőséget a svédek, a britek, a dánok tulajdonítanak neki. Ez nem is meglepő, hiszen ismerjük a dánok és általában a skandinávok nagyon vonzó kreativitásfejlesztő játékait és programjait (12. ábra).

A magyarokkal kapcsolatban felmerülő hetero-sztereotípiák között felbukkan a kreatív problémamegoldás és a leleményesség, olykor a furfangosság. E képességek nem nélkülözhetik a képzelőerőt. A gazdag népmesevilág is arra utal, hogy a gyerekkori képzelőerő-fejlesztésnek nagy hagyományai vannak. Ezzel ellentmondásban áll látszólag a magyarok felmérésbeli válasza, mely szerint a válaszadóknak mindössze 10,4 százaléka tartja nagyon fontosnak a képzelőerő fejlesztését.



12. ábra. A képzelőerő fontossága a 33 európai országban

Válasszuk most ki ötletszerűen három nemzeti kultúrát, legyen ez a dán, a magyar és a román, és képzeljük el egy iskolát, egyetemi csoportot, amelyben a tanárnak és a diákoknak ilyen neveléssel a „hátuk mögött” kell együtt dolgozniuk! Várhatók-e jelentős eltérések az attitűdökben és megnyilvánulásokban? Az alábbi összehasonlítás teszi világgá a potenciális konfliktusok forrásait (13. ábra).



13. ábra. Eltérések Dánia, Magyarország és Románia nevelési szemléletében

Ha az adatokból indulunk ki, a dán fiatalokat feltehetőleg a felelősségtudat, a jólneveltség, a függetlenség, a tolerancia, az önzetlenség és a fejlett képzelőerő fogja jellemezni, viszont hiányozni fog a kemény munkára szoktatás. Várhatóan ez utóbbi, továbbá a takarékoság és az engedelmesség lesznek a gyenge pontjaik. A magyaroktól is várható a nagyfokú felelősségtudat, a jólneveltség, valószínűen a kemény munkához szokottság is jellemző lesz rájuk, de sokkal kevésbé lesznek önzetlenekek, mint a dánok, és a dánokénál fejletlenebb képzelőerő feltételezhető róluk. Alighanem a toleranciában is elmaradnak a dánok mögött. Román társaikról is feltételezhető a felelősségtudat, a jólneveltség, a kemény munka, de igen alacsony önzetlenség, céltudatos kitartás, engedelmesség, képzelőerő és függetlenségi törekvés várható, viszont lényegesen erősebb vallásosság irányíthatja megnyilvánulásait.

Az eltérések mint konfliktusforrások

A fenti többkultúrájú csoportban folyó oktatásban legnagyobb gondot vélhetően a kemény munkaelvárások fogják jelenteni. Míg a magyar és a román diákok el tudják fogadni tanáruk munkaelvárásait, a dánoknak ezzel alighanem nehézségeik lesznek. De nem csupán a tanárral keletkezhetsz konfliktus, hanem a diákok között is. Könnyen előállhat a „lusta” címkézés, különösen a kevésbe toleránsak körében.

Hasonlóan problémás lehet a román diákok számára a tanár önállóságot, független gondolkodást elváró megnyilvánulása. A dán diákok önzetlenségük miatt tűnhetnek élehetetlennek a román, de még a magyar társaiknak is, ők viszont önzőnek találhatják kelet-európai társaikat. A vallásosság kérdésében a magyarok és a románok állhatnak egymáshoz közelebb.

Ezek az eltérések könnyen vezethetnek olyan problémákhoz, amelyeket Jávor és Rozgonyi (2005, 87.) kooperációs konfliktusként ír le. „Kooperációs konfliktusról akkor beszélünk, ha az egymással együttműködő vagy együttműködni kényszerülő szereplők, kooperációs tulajdonságai nem egyeznek meg. Kooperációs konfliktusok vannak a szervezetekben jellemzően ott, ahol különböző kultúrával, szubkultúrával rendelkező személyek, csoportok kell, hogy együttműködjenek. [...] Ugyanazokat a dolgokat másképp látják, ugyanazokat a helyzeteket másképp értelmezik, ugyanazon a mondatokon más értenek, ugyanazok a problémák az egyiknek más súllyal jelennek meg a munkájában, életében, értékrendszerében, csoportkapcsolataiban, mint a másik társaságnak.”

Magam ilyen értelmezésben használom a kulturális konfliktus elnevezést. A kulturális konfliktus – miként általában a konfliktusok szereplői hajlanak arra, hogy mérlegelés nélkül elutasítsák egymás nézeteit, adott élethelyzetekben tanúsított magatartását, és pusztán azért ne fogadjanak el egy javaslatot, egy megoldást, mert az elképzelés a konfrontáló személytől származik, vagy az legalábbis azonosul vele. Az értékrendi eltérésektől egyenes út vezet az egymás iránti negatív attitűdökhöz, negatív viszonyulásokhoz. Ez utóbbi beállítódások átszínezik a verbális és nem verbális üzenetek tartalmát és a kapcsolati szignálok félreértelmezésének is forrásai. A másik emberhez negatívan viszonyuló személy igazolást keres negatív beállítódására, előrevetítéseit igyekszik megtalálni a másik ember megnyilvánulásaiban, s mert érzelmi szűrőjén csak az előre kialakított minták jutnak át, a keresett megerősítést meg is találja. Így a negatív kép tovább erősödik. A folyamat önmagát erősítő mechanizmussá válhat, és csak a megfelelő interkulturális kompetenciával rendelkező oktató, tanár vagy munkahelyi vezető képes arra, hogy kedvezően avatkozzon be a folyamatba és segítse a harmonikus együttműködés kialakítását. S különösen gazdag ismerettárra van ahhoz szükség, hogy felfigyeljen a szinergikus lehetőségekre és képes legyen azokat kiaknázni.

Összegzés

Az EVS által szolgáltatott adatok arra utalnak, hogy az európai felnőtteknek országonként eltérő elképzeléseik vannak arról, hogy a gyerekeknek a családban milyen értékeket kell elsajátítaniuk. Az eltérések érintik a munka szemléletét, a másik emberhez való viszonyt, a vallásos hitet, a javakkal való gazdálkodást és bizonyos pszichikai kategóriák fontosságát. A minták az egyén belső iránytűjévé válva vezérlik annak viselkedését és megnyilvánulásait. A kultúránként eltérő viselkedések, interakciós megnyilvánulások vagy szimpátiát, vagy ellenkezőleg, elutasítást és konfliktusokat váltanak ki az egymással kapcsolatba kerülő egyénekből.

Ha számításba is vesszük, hogy a kvantitatív felmérések, különösen a különböző kultúrákban elvégzett megkérdezések és az így kapott számadatok nem mentesek a torzításoktól, arra feltétlenül alkalmasak, hogy felkeltsék a figyelmet a jelenségek és a problé-

mák iránt. Az oktatás mint interakciós színtér egyre inkább multikulturálissá válik. Az oktatásban részt vevőknek számolniuk kell a különbségek manifesztálódásával és kezelésekre fel kell készülniük.

Jegyzet

(1) Megjegyezzük, hogy az értékrendi különbségeket nem tekintjük csupán eltérő országokból érkezők, más-más nemzethez tartozók jellemzőinek. Egy országon, egy nemzeten belüli különböző szociális csoportok, etnikumok reprezentánsai hasonló módon követhetnek eltérő értékrendi mintákat.

(2) Az elektronikus adatbázis elérhető a Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln honlapján (www.gesis.or/za), további információk találhatóak a www.europeanvalues.nl címen. 1999/2000-ben az EVS-ben 32 európai ország vett részt. Norvégia nem volt közöttük, viszont bekapcsolódott az azonos módszerrel dolgozó World Values Surveybe, így az EVS-t a WVS adatbázisából nyert adatokkal kiegészítve a későbbiekben 33 európai országot (eu-33) hasonlítok össze (Inglehart és mtsai., 2001).

(3) 4 Ausztria = AT, Belgium = BE, Belorusszia = BY, Bulgária = BG, Cseh Köztársaság = CZ, Dánia = DK, Észak-Írország = N-IE, Észtország = EE, Finnország = FI, Franciaország = FR, Görögország = GR, Hollandia = NL, Horvátország = HR, Izland = IS, Írország = IE, Lengyelország = PL, Lettország = LV, Litvánia = LT, Luxemburg = LU, Magyarország = HU, Málta = MT, Nagy-Britannia = GB, Németország = DE, Norvégia = NO, Olaszország = IT, Oroszország = RU, Portugália = PT, Románia = RO, Spanyolország = ES, Svédország = SE, Szlovákia = SK, Szlovénia = SI, Ukrajna = UA

(4) Horvátország valamennyi kérdéskörben oly mértékben az élen jár, hogy felmerül a pontatlanság gyanúja. Elemzésemben ezért Horvátországot a továbbiakban figyelmen kívül hagytam.

Irodalom

Borgulya Á. (2007a): Értékrendi konfliktus – pszichikai zaj a kultúráközi kommunikációban. In Heltai P. (szerk.): *Nyelvi modernizáció*. MANYE Vol. 3/1. Szent István Egyetem, Gödöllő. 321–329.

Borgulya Istvánné (2006): Értékpreferenciák – interakciós konfliktusforrások multikulturális vállalatoknál. In Szentés B. (szerk.): *Menedzsmentkonferencia 2006 Tanulmánykötet*: Pannon Egyetem, Veszprém. 27–35.

Borgulya Istvánné Vető Á. (2007b): A munkával kapcsolatos értékek Közép-Kelet-Európában – nemzetközi felmérések tükrében. *Vezetéstudomány*, 38. 7–8. 51–66.

Halman, L. (2003): *The European Values Study. A third Wave*. EVS. WORC, Tilburg University, Tilburg.

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, Calif.

Inglehart, R. – Basanez, M. – Moreno, A. (2001): *Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

Jávor I. – Rozgonyi T. (2005): *Hatalom. Konfliktus. Kultúra*. KJK-Kerszöv Kiadó, Budapest.

Szalay Gy. (2002): *Arbeit und Kommunikation in deutsch-ungarischen Teams*. Goethe Institut – Deutsch-Ungarische Industrie- und Handelskammer, Budapest.

Topcu K. (2005): *A kultúrástandards-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú elemzés*. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest. <http://www.lib.uni-corvinus.hu>. 2007. 11. 20-i megtekintés

Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture*. Nicholas Brealey Publ., London.

A fizikatanítás hatékonysága

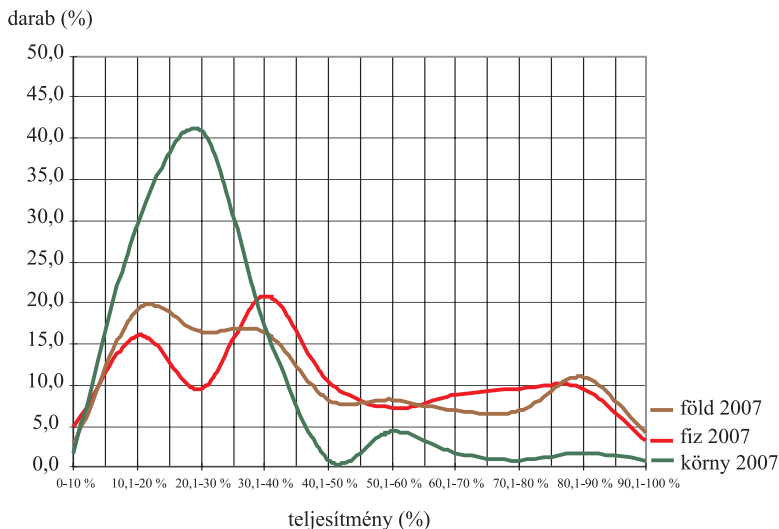
A lap hasábjain már több írásunk jelent meg a fizika oktatásával kapcsolatban. Vizsgáltuk a tantárgy általános iskolai és középiskolai helyzetét, az oktatás feltételeit, a tanárok oktatási módszereit, a taneszközök helyzetét, a tantárgy kedveltségét és az óraszámok alakulását az utóbbi évtizedekben. Jelen tanulmányunkban azt mutatjuk be, hogy azok a diákok, akiknek felsőfokú tanulmányaik során valamilyen mértékben szükségük van fizikai jellegű ismeretekre, mennyire vannak tisztában a fizikában tanultakkal, milyen mértékben képesek a közoktatás során megszerzett tudásukat alkalmazni.

Az ELTE TTK-ra belépő fizika, környezettan és földtudomány BSc-s hallgatók úgynevezett diagnosztikus dolgozatot írnak a tanév legelején. Az ezen elért tanulói teljesítmények összegzése alapján lehangoló következtetésre jutottunk a fizika középfokú oktatásának hatékonyságáról. Megállapításainkat konkrét adatokkal tudjuk alátámasztani, melyek fontosak a probléma leírása szempontjából, és messze túlmutatnak a fizikaoktatás problémáin, mert szinte valamennyi természettudományos tantárgy esetében hasonló következtetések vonhatók le. Adataink ismertetését követően javaslatokat fogalmazunk meg, amelyek nem csak a természettudományos tantárgyakat tanító tanárok, hanem az igazgatók, osztályfőnökök, mi több: a diákok számára is fontosak lehetnek, hiszen minden iskolának elemi érdeke, hogy ne csak bejuttassa a tanulókat a felsőoktatásba, hanem olyan tudásrendszerrel lássa el őket, amely képessé teszi arra, hogy a felsőoktatási követelményeket teljesíteni tudják.

Az évek során azt tapasztaltuk, hogy a felvett hallgatók közül nagyon sokan már az első félévi tanulmányi feladataikat sem tudják teljesíteni. Hogy minél több hallgató fejezhesse be eredményesen tanulmányait, egyetemünk már második éve szervez az adott szak szempontjából fontos, a középiskolában is tanult tantárgyakból (matematika, fizika, kémia) szükség szerint felzárkóztató kurzusokat. Azt, hogy a hallgatók közül kiknek kell ezeken részt vennie, a bevezetőben már említett, a tanév elején (az úgynevezett regisztrációs héten, még az oktatás megkezdése előtt) megírt diagnosztikus célú felmérést dolgozat alapján döntöttük el. A hallgatók minden, az első évfolyam számára meghirdetett tantárgyat felvesznek, a felzárkóztatás plusz foglalkozást jelent számukra. A jó dolgozatot írt hallgatók tehetséggondozásban részesülnek (például speciális előadások, illetve emelt szintű előadás). A továbbiakban a fizikára, a környezettudományra és a földtudományra jelentkező hallgatók fizikatudásával foglalkozunk, néhány összefüggést emelünk ki.

A felméréshez használt diagnosztikus tesztnek több eleme volt: a fizika szempontjából lényeges összefüggések, mértékegységek, nagyságrendek ismerete, egyszerű fizikai jelenségek kvantitatív vizsgálata, elemi számításos feladatok megoldása. A dolgozat színvonala nem érte el a középszintű fizikai érettségi színvonalát. A dolgozatot az ELTE TTK Fizikai Intézet munkacsoportja állította össze. A 2006 és 2007 őszi megírt 567 dolgozat eredményei természetesen nem tekinthetők reprezentatív mintának, de a kapott eredmények jelzésértékűek lehetnek.

A következő grafikonon (1. ábra) a hallgatók által elért eredmények eloszlása látható a 2007 szeptemberében írt dolgozatok alapján, mely nagyon hasonló a 2006-os eloszláshoz.

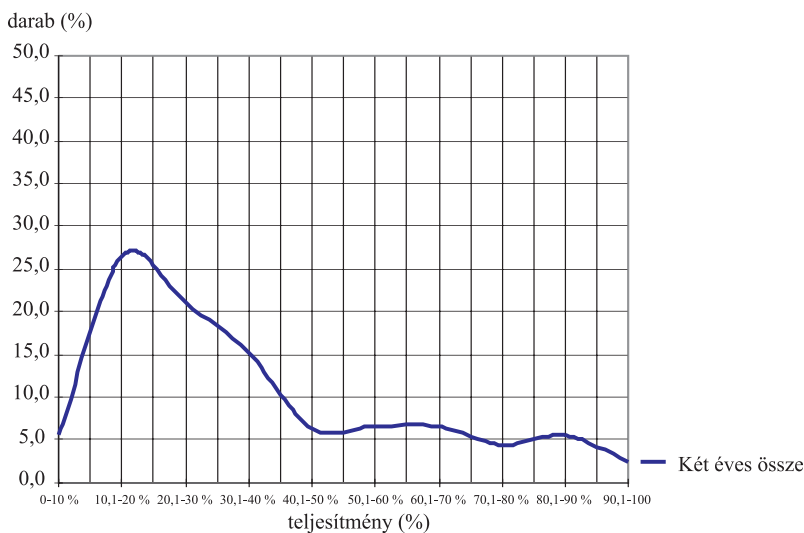


1. ábra. A hallgatók által elért eredmények eloszlása, 2007

Látható, hogy a környezettudomány szakos hallgatók különösen gyengén teljesítettek. 2007-ben alig 10 főnek nem kellett felzárkóztató foglalkozásokra járnia a 140 fős évfolyamból. A földtudomány szakos hallgatók körülbelül felének kellett felvennie a tárgyat azok közül, akik dolgozatot írtak. (Ők választhattak, hogy fizikából vagy kémiából írnak kritériumdolgozatot.) Köztük voltak egészen jól teljesítők is.

A fizika szakosok esetében több maximum is látható. Egy részük rendkívül gyenge dolgozatot írt, egy részük éppen a 20 pontos határnál „csoportosul”, és vannak kifejezetten jól teljesítők.

A következő grafikonon (2. ábra) összesítve ábráztuk a 3 szakra jelentkező hallgatók teljesítményét, együtt a 2006-ban és a 2007-ben felvettekét, mely így összesen 576 főt jelent. Vagyis a grafikon azoknak az ELTE-re felvett hallgatóknak a közoktatás során szerzett fizikaturmátusát mutatja, akiknek valamilyen értelemben fontos a fizika felsőoktatási tanulmányaik során.

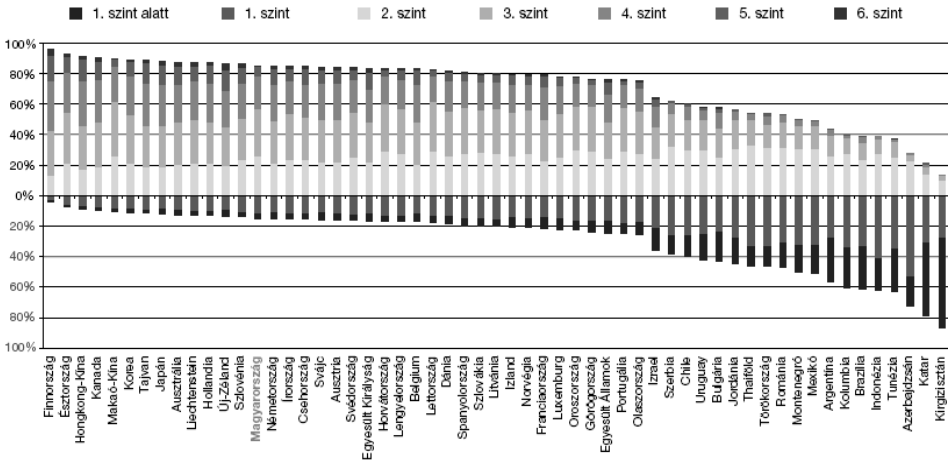


2. ábra. A három szakra jelentkező hallgatók 2006-os és 2007-es teljesítménye összesítve

A grafikonból az olvasható le, hogy a hallgatók 53,1 százalékának tudása 30 százalék alatt, 74,6 százalékuk (3/4 részük!) tudása pedig 50 százalék alatt van az általunk íratott dolgozat eredményei alapján.

A fentiek alapján talán sikerült érzékeltetnünk, hogy óriási szakadék van a felsőoktatás és a közoktatás között. Az utóbbi évek modernizációs folyamatai eredményeképp a közoktatás tananyagcsökkentést hajtott végre, így a felsőoktatásba kerülők nem kis része rendkívül hiányos alapokkal érkezik. Ellenben a felsőoktatás kibocsátási színvonala adott, és az ehhez államilag rendelt képzési idő is.

Adatinkból az is látszik, mintha kevesen lennének az olyan tanulók, akik kiemelkedő teljesítményt tudnak nyújtani. Sajnos ezt a sejtést más vizsgálatok is erősíteni látszanak. A 2006-os PISA vizsgálatban éppen a természettudomány volt a kiemelt terület. A 3. ábra azt mutatja meg, hogy az egyes országok diákjainak hány százaléka teljesített adott szinteken:



3. ábra. A 2006-os PISA vizsgálat eredményei

A satírozás alapján az látszik, hogy hazánkban kevés az 5. és 6. szinten teljesítő 15 éves életkorú tanuló, mindössze 6–7 százalék, míg az OECD országok átlaga 9 százalék, de például Finnországban a diákok 20 százaléka tartozik ide. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy ahol kevés a magas szinten teljesítő diákok aránya, ott minden bizonnyal gondok adódnak majd a természettudományos és műszaki szakemberek utánpótlásával.

A következőkben néhány további részadatot mutatunk be a tanulói teljesítményekből. A 2006-ban íratott dolgozat szerkezete a következő volt:

A dolgozat első része egyszerű törvények, összefüggések felírása (5–5 darab), illetve teszt-jellegű feladatok (15–15 darab) megoldása volt, kettőfelé bontva. Ezekből 7 mértékegységekre (T1–T7), illetve nagyságrendekre kérdezett rá, 8 hagyományos tesztfeladat (T8–T15).

A dolgozat második része: 3 darab számolós feladat volt, melyek közül az első egy egyszerű mechanikai jellegű feladat, a második elektromosságtani feladat, míg a harmadik összetett feladat. Ez utóbbi a fizika BSc-ek esetében kicsit nehezebb volt, mivel az ő esetünkben az is célkitűzés volt, hogy kiválogassuk azokat a hallgatókat, akiknek úgynevezett tehetség gondozásra van szükségük.

A 2006-ban írt dolgozatok eredményeinek néhány részlete az 1. táblázatban látható. A %-os értékek úgy keletkeztek, hogy kiszámoltuk, mennyi pontot lehetett volna abban az elemben összesen elérni az arra a kérdésre válaszoló hallgatóknak, és ehhez képest összesen mennyit ért el, szorozva 100-zal.

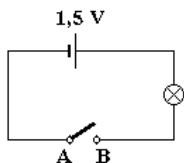
1. táblázat. A 2006-os dolgozatok eredményeinek néhány részlete, szakonkénti összehasonlításban

Szak	Képletek max. 10	T1–T7 max. 14	T8– T15 max. 16	1. rész max. 40	1. példa max. 12	2. példa max. 12/16	3. példa max. 16/12	2. rész Példák max. 40	Összesen max. 80
Fizika 127 fő	55,0%	63,6%	58,6%	60,0%	70,3%	28,9%	25,0%	40,0%	50,0%
Földtud. 88 fő	25,6%	53,1%	51,3%	45,5%	11,6%	10,4%	2,7%	8,5%	27,0%
Körny. 50 fő	18,4%	50,6%	47,0%	41,1%	12,0%	8,8%	1,0%	7,4%	24,3%

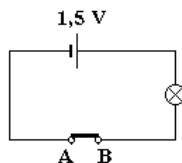
A fizika szakos hallgatók képletek + teszt, első rész, eredményei valamivel jobban sikerültek, mint 50 százalék, míg a feladatmegoldásban ennél gyengébbek voltak. A föld- és környezettudomány szakos hallgatók esetében a képletek eredményei lényegesen gyengébbek, a teszt elfogadható, bár jóval a fizikus szint alatt van. Ellenben feladatmegoldásban rendkívül gyenge eredményeket értek el, különösen a 3., picit összetettebb gondolkodást igénylő feladat esetében. 6 fő földtudományos és mindössze 1 fő környezettudományos hallgató foglalkozott egyáltalán a feladattal.

A következő feladat egy jellegzetes, az áramerősség és a feszültség fogalmak megfelelő használatával kapcsolatos diganosztizáló kérdés volt:

Mekkora feszültség mérhető az AB pontok között ideálisnak tekinthető feszültségmérővel a vázolt két esetben? Válassza ki, hogy melyik állítás igaz a felsoroltak közül!



1)



2)

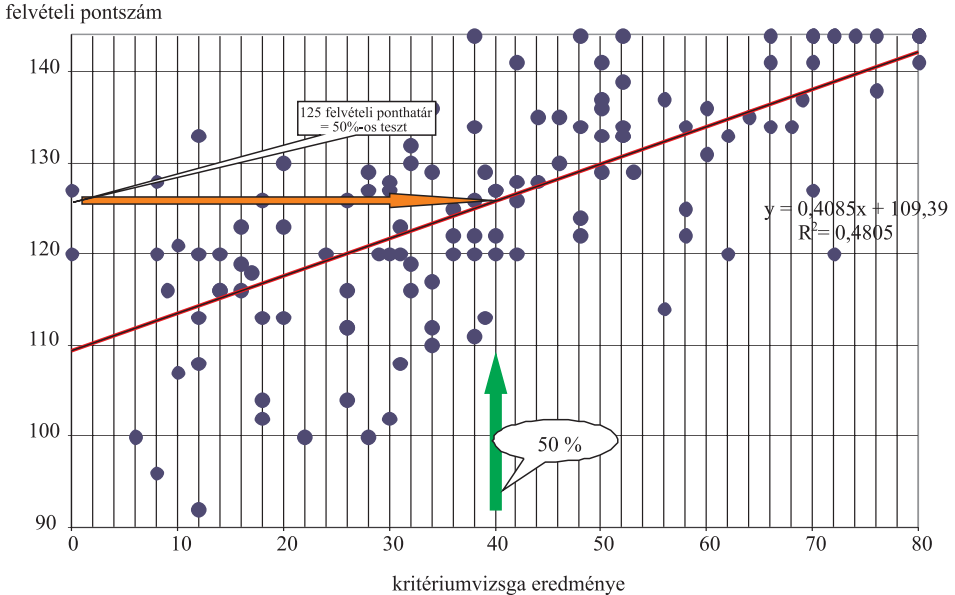
- a) 1,5V és 1,5V
- b) 0V és 0V
- c) 1,5V és 0V
- d) 0V és 1,5V
- e) Nem dönthető el, mert nem tudjuk az izzó ellenállását.

Eredmények: fizika: 20,5%; földtudomány: 5,7%; környezettan: 10%. Látható, hogy még a fizika BSc-hallgatóknak is csak igen kis százaléka tudott helyesen válaszolni.

A további feladatokról, az elért eredményekről, további részletekről tájékozódhat a kedves olvasó a következő honlapon: <http://members.iif.hu/rad8012/>.

Érdeemes megvizsgálni azt a kérdést, hogy a dolgozat eredményei milyen kapcsolatban állnak a felvételi pontszámokkal! Következő grafikonunk a fizika BSc-re felvett hallgatók esetében mutatja a kapcsolatot a 2006-os adatok alapján (a 2007-es adatok teljesen hasonló képet mutatnak).

A felvételi pontszámokat és a dolgozatban elért eredményeket ábrázolva, arra egyenes volt illeszthető, melyből a korrelációra 0,48 adódik, mely elég gyenge. A felvételi pontszámokat és a dolgozatban elért eredményeket (ez utóbbiakat felszorozva 1,8-del) t-próbának alávetve szignifikáns különbség van a két értéksor közt! Ez azt jelenti, hogy például a 144 pontos gyerekeknek 80-ra, illetve $80 \times 1,8 = 144$ -re kellett volna teljesítenie. De, mint a 4. ábrából is látható, helyenként nagyon nagy különbségek vannak.



4. ábra. A felvételi pontszámok és a dolgozatban elért eredmények összevetése

Általában egy pont egy gyereket jelöl, de például éppen a 144 pontot hozott és 80 pontos dolgozatot írt gyerek esetében 4 pont került ugyanoda. (Az 5. 80 pontos hallgató 141 ponttal került be.)

A felzárkóztatás hallgatói megítélése

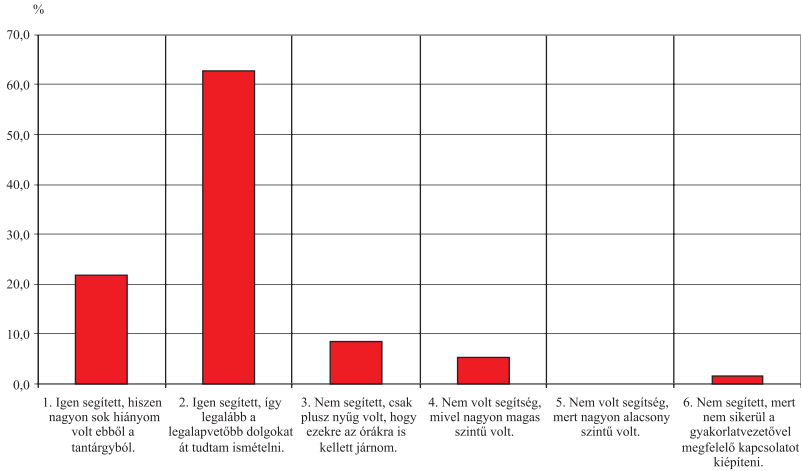
Mint már említettük, azoknak a hallgatóknak, akiknek nem sikerült megfelelő színvonalon megírni a dolgozatot, úgynevezett felzárkóztató foglalkozásokon kell részt venniük. Ezen hallgatók közt 2007 decemberében adatgyűjtést végeztünk. Olyan, 4 kérdésből álló, rövid kérdőívet állítottunk össze, melyhez válaszlehetőségek is tartoztak. Ezek megfogalmazásához elsősorban közoktatási (osztályfőnöki) és felsőoktatási tapasztalatokat használtunk fel, hogy megkönnyítsük a válaszadást. Sokan nem szeretnek fogalmazni, inkább az előre leírt lehetőségek közül választanak.

A válaszadás önkéntes volt és név nélkül történt. Mindösszesen 129 fő töltötte ki a kérdőívet: 20 fő fizika, 32 fő földtudomány és 77 fő környezettan szakos hallgató.

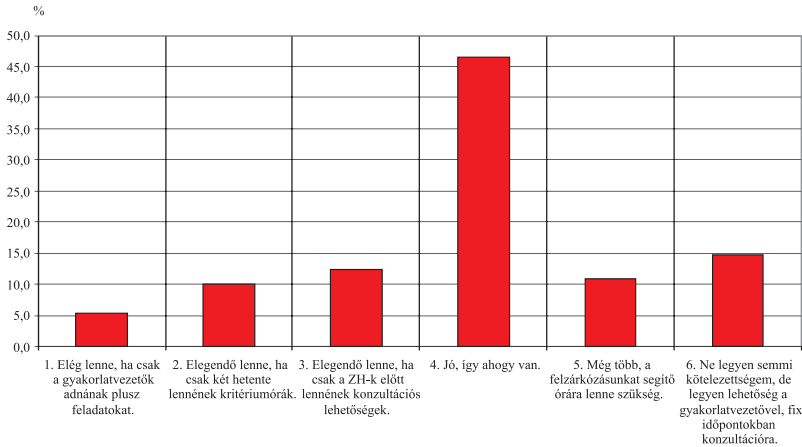
Általánosságban elmondható, hogy a hallgatók jelentős része az előre megadott válaszlehetőségek közül választott, kevés egyéb megjegyzés érkezett. Míg az első két kérdésre az esetek nagy részében egy válaszlehetőséget jelöltek be, addig különösen az utolsóra többet, sőt volt, aki mindet bejelölte.

Két kérdés erejéig érdeklődtünk a hallgatóktól arról, hogy miként értékelik a felzárkóztatás jelenlegi gyakorlatát intézményünkben. Általánosságban elmondható, hogy a hallgatók igen jelentős része értékelte úgy a foglalkozásokat, hogy azok segítségére voltak. Alacsony szintűnek senki nem ítélte meg (5. ábra).

A kapott eredmények szerint a hallgatók jelentős része a felzárkóztatás jelenlegi gyakorlatát jónak tartja. 10 százalékuk még több ilyen jellegű foglalkozást szeretne. Ugyan egyéb lehetőségek is megjelentek, de azokat olyannak ítéltük meg, ami ugyan jól hangzik, a gyakorlatban mégis nehezen valósítható meg. Tehát valószínűleg célszerű a jelenlegi gyakorlatot követni (6. ábra).



5. ábra. A kérdőív első kérdésére adott válaszok megoszlása. Segítette-e Önöket a felzárkóztatás jelenlegi gyakorlata a fizikából?

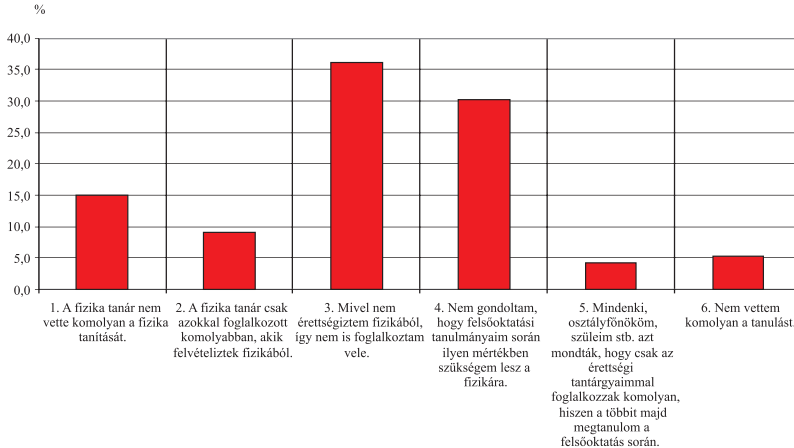


6. ábra. A kérdőív második kérdésére adott válaszok megoszlása. Mit tennének Önök másképp, hogy segítsék a kritérium ZH során megmutatkozó hiányok pótlását?

A következő két kérdés a hallgatók középiskolai tanulmányaira vonatkozott annak fényében, hogy miként ítélik meg azokat jelenlegi helyzetükből. E kérdések esetében általában többféle választ is megjelöltek a hallgatók, utalva a probléma sokrétűségére.

Amint a 7. ábráról leolvasható, a legtöbb hallgató a 3-as és a 4-es lehetőséget jelölte be, miszerint nem érettségizett fizikából, ami általában a föld- és a környezettan szakos hallgatókra jellemző, akik inkább biológiából, illetve földrajzból érettségiznek. Viszont ebből kifolyólag számukra teljesen kimarad egy év a fizika tanulmányaikból, ami nagyon komoly hátrányt jelent.

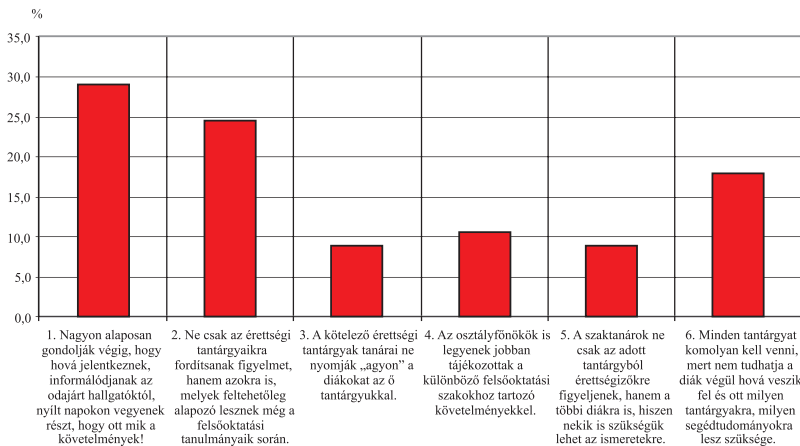
Többen válaszolták azt, hogy a fizikatanár nem vette komolyan a tantárgya tanítását. Saját tapasztalataink alapján azonban nem biztos, hogy ezt feltétlenül a fizikatanár rovására kell írni. Sok esetben az iskolavezetés, a szülők képviseletéből is álló iskolaszék köti gúzsba az igényesebb tanárok munkáját, mondván: rossz jegyek születnek nála, mivel szerintük túl sokat követel a diákoktól. Ennek következménye az, hogy a tanár inkább „lazábban áll hozzá”, csak a felvételizőkre koncentrálna, míg a többiek különösebb erőfe-



7. ábra. A kérdőív harmadik kérdésére adott válaszok megoszlása. Önök szerint milyen problémák voltak saját középiskolai tanulmányaik során?

sztítés nélkül megkapják a jobb osztályzatot a tantárgyból. És itt van egy komoly csapda elrejtve, amikor a diák természettudományos jellegű szakot választ, ahol ugyan a fizika nem felvételi tantárgy, de ugyanakkor elengedhetetlenül szükséges. Ezért fontosnak tartanánk, hogy az utolsó évben e diákok számára legyen lehetőség valamilyen általános természettudományos tantárgy tanulására, mely elsősorban fizikai és kémiai jellegű ismereteiket rendszerezi.

Az utolsó kérdésben azt kértük a hallgatókkal, hogy gondolkodjanak el azon, miként tudnák segíteni a közoktatás megújítását eddig szerzett saját tapasztalataikkal (8. ábra).



8. ábra. A kérdőív negyedik kérdésére adott válaszok megoszlása. Mit "üzennek" régi iskolájuknak (tanáraiknak, felsőbb évfolyamra járó diák társaiknak)?

Kiemelendőnek tartom azt a választ, hogy a diákok és az osztályfőnökök egyaránt tájékozottabbak legyenek abban, hogy mik a várható követelmények, továbbá ne csak a szigorúan vett érettségi tantárgyakra fordítsanak figyelmet.

Lényeges kérdés, hogy a felzárkóztatásban részt vett hallgatók miként állják meg a helyüket további tanulmányaik során. Erről nehéz statisztikát készíteni, de azért néhány hozzávetőleges adatunk van. A felzárkóztatás fél évig tart. A foglalkozásokon elsősorban

a mechanikára, a fizika mint tudomány kialakulásában is fontos, alapfogalmak átismétlésére, a fizika jellegzetes gondolkodásmódjának bemutatására koncentrálnak, mivel ez az első félév tananyaga. Tehát fontos mutató az, hogy hányan tudják megszerezni az első félév végi gyakorlati jegyüket. A környezettudomány szakos hallgatók esetében ez az arány csak a hallgatók harmada, de ha megnézzük a tudásszint-eloszlási görbéjüket, azt hiszem, ez is nagy teljesítmény; a földtudományos és fizikus hallgatóknak pedig körülbelül 3/4 része. Egy részük éppen hogy elégségest kapott, de a vizsga már nem biztos, hogy sikerült. Vannak azonban olyan hallgatók is, bár nem sokan, akik jó vagy jeles osztályzatot szereznek. Nekik valószínűleg jó alapjaik voltak, és kellően szorgalmasak is voltak, a felzárkóztatás csak arra kellett, hogy „belerázdjanak” a témába.

Összefoglalás

1) Akik nem tanultak fizikát a 12. évfolyamon, nem jártak fizika fakultációra, nem érettségiztek a tantárgyból, akár emelt, akár középszinten, azoknak kiesett egy év a fizika tanulmányokból és nagyon sokat felejtettek.

2) A felvételi pontszám nem csak a fizikatudást tükrözi, hanem sok részből tevődik össze, például nyelvvizsgákkal is sok pluszpont szerezhető stb. A természettudományi szakok esetében a felvételi pontszámításnál elfogadják a középszintű érettségit, illetve nem csak a választott szakból, hanem bármilyen más természettudományos tantárgyból szerzett érettségit is.

3) Elsősorban azoknál a szakoknál, ahol a fizika „segédtudományként” szerepel, jól megfigyelhető, hogy a hallgatók már középiskolás koruk alatt teljesen elhanyagolták a nem szakirányú tantárgyak tanulását, esetünkben a környezettudomány, földtudomány szakosok a fizikát.

4) Sem a szülők, sem a középiskolai tanárok nem világosítják fel a tanulókat arról, hogy nem csak a szűken vett választott szakirányt kell tanulni, például a földtudományhoz csak a földrajzot, hanem a tudományág műveléséhez szükséges segédtudományokat is, esetünkben a fizikát, kémiát, matematikát. Általános tapasztalat, hogy inkább lebeszél a nem a választott szakterülethez tartozó és nem érettségi tantárgy komolyabb tanulásáról a diákokat, hogy az idejét csak arra fordítsa, ami a fő szakja lesz, vagy választott érettségi tantárgy.

5) A NAT bevezetésével a különböző tantervi modernizációs folyamatok eredményeképp radikálisan (jó esetben 40 százalékkal) csökkent a fizika óraszám a közoktatásban, ezáltal a tantárgy megbecsültsége is. Ugyanakkor a tananyag mennyisége gyakorlatilag változatlan maradt. Ez a helyzet diáknak, tanárnak egyaránt megoldhatatlan, kudarcokkal teli szituációkat generál. Az egyetemek ezt a megváltozott helyzetet nem veszik és nem is vehetik figyelembe képzési programjaik tervezésénél, pedig ténykérdés, hogy átlagosan kevésbé felkészült diákok jelennek meg a felsőoktatásban. A követelményekhez igazodva, egyetemi diplomát nem adhatnak kevesebb tudásra!

6) Az óraszámok csökkentésével csökkent a természettudományos ismereteket igénylő szakmák megbecsültsége is, így az ilyen pályákra sajnos nem a legtehetségesebb diákok jelentkeznek.

Az írásunk alapjául szolgáló felméréseket az ELTE Fizikai Intézetében készítették, de nagy valószínűséggel az ország bármely hasonló egyetemén és szakján hasonló eredményeket kaptunk volna. Ezt a feltevést erősíti, hogy egyetemünkön a kémia szak esetében is hasonló eredmények születtek, ami azt mutatja, hogy az iskolai kémiaoktatás is hasonló problémákkal küzd.

Véleményünk szerint arra kellene ösztönözni az oktatásirányítást, hogy ne tegye teljesen frusztrálttá a gyerekeket (tanárokat) az állandó óraszámcsökkentéssel. Tudomásul kellene venni, hogy a természettudományok óriási fejlődése (annyi új ismeret zúdult ránk

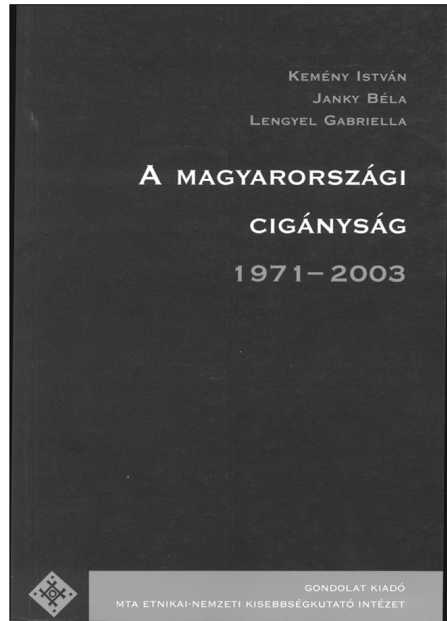
körülbelül 50 év, mint addig 500 év alatt) következtében nincs olyan csodamódszer, amellyel a gyerekeknek a mindennapi állampolgári létünket is meghatározó, alapvető új ismereteket kevesebb óraszámokban lehetne feldolgozni, mint 15 évvel ezelőtt. Az óraszámcsökkentésből az is következik, hogy a gyerekeknek több ismeretet kell otthon feldolgozni, több a házi feladat. Ez viszont nincs összhangban az esélyegyenlőséggel, hiszen aki rosszabb családi háttérrel rendelkezik, az emiatt komoly hátrányba kerül.

Irodalom

Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs (2007): *PISA 2006. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Radnóti Katalin (2004): Gyenge kezdés után erős visszaesés. Avagy: miért nem szeretik a diákok a fizikát? *Iskolakultúra*, 1. 50–69.

Radnóti Katalin (2005): A fizika tantárgy helyzete egy vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 3. 81–95.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az idő mint fogalmazási tartalom

Az iskolai élet és a felnőttég ritmikai szerkezete tanulói fogalmazások tükrében

Az ember viszonya az időhöz, időtapasztalata és idővel kapcsolatos fogalmai, az időtudat és az időgazdálkodás a nevelési és a szocializációs folyamatokban megszerezhető tanult, illetve habitualizálódó tudás. Az idő habitualizációjában és az időszemlélet alakulásában kitüntetett szerepe van a gyermek- és iskoláskornak, ebből adódóan meghatározóak azok az intézményi formák és gyakorlati eljárások is, amelyek a felnövekvő embert az időméréssel összekapcsolt időfogalom segítségével szocializálják.

Az európai kulturális hagyományok a mért időhöz rögzítik mindennapi időtapasztalatunkat. Az időben való tájékozódás története során az időmérés technikáinak megjelenésével és precizitásuk növekedésével kialakul az időtudatosság mint mentalitástörténeti fejlemény és mint identitáskomponens, ezen túlmenően pedig gyengül, illetve megszűnik az idő partikuláris jellege, és a globalizáció egyik korai megnyilvánulásaként megjelenik a globális érvényű (homogén) idő. Jobbára ehhez igazodnak a társadalmi időkezelés normái és különböző formái. A társadalom időstruktúrái és -normái közvetlen módon, illetve a szabályozott szervezeti idő közvetítésével is kifejeződnek, illetve átadódnak. Az idő „helyes” tapasztalata és „megfelelő” értékelése a mindennapok nevelési gyakorlata során az úgynevezett rejtett tanterv része is. Az érvényes időfogalmak és a helyes időgazdálkodás kialakítása oktatási-nevelési feladatként is megjelenik. Az időben való tájékozódás elsajátíttatása tantervi fejlesztési követelmény. Ebből adódóan a hétköznapi időkezelésével foglalkozó társadalomtudományi kutatások egyik célkitűzése lehet az idő szervezeti, iskolai meghatározottságainak és vonásainak, valamint az oktatási rendszer működésében betöltött szerepének vizsgálata (Adam, 2005; Meleg, 2005; Németh, 2007).

Az iskolai idő

Az idő explicit struktúraszervezőként való megjelenése az alapja a nevelési folyamatok koordinálásának, szinkronizálásának. Az iskolai élet ütemezettsége egy adott időtervbe való betagozódást vár el az iskolahasználóktól: tanároktól, diákoktól, szülőktől és az iskolai időrend által érintett más társadalmi szereplőktől is. Az iskolán kívül eltöltött idő egyéni és családi strukturálása megkívánja az intézményi időrendhez való igazodást, ez pedig szinkronizációs megoldásokat hoz létre, illetve egyfajta időkényszert tart fenn.

Az iskolai idő felhasználásának explicitté váló szervezeti keretei különítik el egymástól a különböző pedagógiai tevékenységeket, egyben gondoskodnak arról, hogy azok egy olyan rendszeres, közös ritmusba tagolódjanak, amelyek határait a napi oktatás kezdete és vége, a tanév kezdete és vége, illetve az iskolaszakasz kezdete és vége jelölik ki. Minden egyes koordináló, szinkronizáló, beosztásra törekvő eljárás egy sor további másikba ágyazódik. Az iskola mindennapjait tehát olyan komplex időbeli szekvenciák tagolják, amelyek egyben szabályozzák, meghatározzák működését. A szervezeti idő tagolása sa-

játos időprofilokat hoz létre a bennük megjelenő sajátos tevékenységek ismétlődő rendszere által. E szekvenciák szerint alakul ki az iskolai hétköznapok empirikus formája (Ball és mtsai, 1984; Delamont és Galton, 1986). Feltevésünk szerint az idő empirikus tapasztalata nyelvi közvetítettségében, a nyelv által is kifejeződik, illetve szövegek alapján, szövegek elemzésével is feltárható.

Az idő mint ritmus vizsgálata szövegekben

Miért szeretnek a diákok iskolába járni és miért nem? Milyen felnőttek szeretnének lenni? Ezekkel a választható címekkel írtak érvelő fogalmazást egy 1998. évi országos felmérés során 10–16 éves tanulók, mintegy nyolcezeren. Az írásbeli kommunikatív képességek, köztük a fogalmazási képességek színvonalának felmérését célzó kutatás a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológia Intézete mellett működő MTA Képességkutató Csoport keretében zajlott. A kutatás egyik fontos produktumaként a rögzített érvelő és elbeszélő szövegek reprezentatív bázisán elkészült a 10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára (Czachesz és Csirik, 2002). Az elkészült iskolai fogalmazások negyedét (2170 db) tartalmazza az a településtípus, illetve iskolatípus szerint reprezentatív minta, amely a gyakorisági szótár alapja, egyúttal saját vizsgálatunk szövegbázisát is képezi.

A reprezentatív minta az iskolába járás és a felnőttég témájában a 4. és a 8. évfolyamon összesen 1064 érvelő fogalmazást tartalmaz. A rögzített érvelő fogalmazások ritmikai struktúráját az évfolyamok és témák szerint bontott almintákon vizsgáljuk. Ennek megfelelően külön-külön mutatjuk be a negyedikes, iskolai témájú, a negyedikes, felnőttég-témájú, a nyolcadikos, iskolai témájú, valamint a nyolcadikos, felnőttég-témájú fogalmazások szövegcsoportjainak ritmikai jellegzetességeit.

Általános vizsgálati szempontunk, hogy megjelenik-e, illetve miként jelenik meg az idő, pontosabban az idővel való társadalmi bánásmód a szövegekben. Jelen írásunkban megválaszolni kívánt konkrét kutatási kérdéseink, hogy a szövegek tartalmában a temporalitás milyen időlépték jellegű kategóriák megjelenésében jut érvényre, vagyis milyen ritmikai elemek milyen gyakoriságban és milyen kapcsoltságban teremtik meg a szövegtartalom ritmikai struktúráját. Választ kívánunk adni arra is, hogy mennyiben korosztály-, illetve témafüggő a feltárt ritmikai struktúra.

Kérdéseink megválaszolásához kvalitatív tartalomelemzési módszereket választottunk. Jelen tanulmányunkban strukturális elemzést mutatunk be, ezen belül a Galois-gráfok módszerével nyert kutatási eredményeinket ismertetjük. A Galois-gráfok alkalmazása során Takács Viola alapvető módszertani munkájára (Takács, 2000) támaszkodunk.

Az időbeli viszonyok megjelenésének regisztrálását Viekko Pietila általános tartalomelemzési tipológiáját alapul véve (Pietila, 1979) úgynevezett tárgyi és viszonyulási tartalmakhoz mint legalapvetőbb kategória-osztályokhoz kötöttük. A tárgyi tartalmak kategóriáit az idő, illetve az időben zajló események valamely temporális dimenziójának (tartamának, ritmusának, határpontjainak, lefolyásmódjának) kódolására alakítottuk ki. A tárgyi tartalmakon belül önálló kategória-osztályként hoztuk létre a ritmikai kategóriákat. A fogalmazások tartalmának időbeli rendezettségét mint ritmikai rendszert a lépték vagy metrum „szokásos” kategóriának (perc, óra, nap, hét, hónap, évszak, év, generációk) kiemelésével vizsgáltuk. A fogalmazási témának megfelelően ezeket a ritmikai kategóriákat néhány iskolai elemmel, köztük az iskolaszervezeti váltás, átfogó iskolai szakasz kategóriájával egészítettük ki. A tartalomelemzés során többek között ezeknek a ritmikai kategóriáknak az explicit megjelenését kódoltuk.

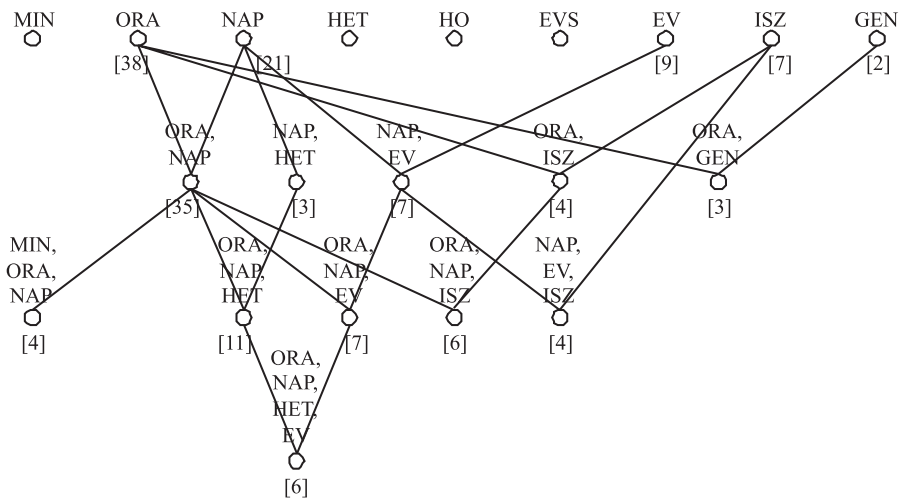
A fenti kategóriákat az ábrák értelmezéséhez szükséges rövidítéseikkel is megadjuk (az említésük sorrendjében): SEC, ORA, NAP, HET, HO, EVS, EV, GEN, ISZ.

Módszertani megfontolásból fenti kategóriáink vizsgálatára a tartalomelemzésnek azt a típusát választottuk, amely nem az adott kategória összes előfordulását regisztrálja. Nem abszolút gyakoriságokkal számoltunk tehát, hanem azt kódoltuk, hogy adott tartalommal mint tulajdonsággal rendelkezik-e egy adott szöveg vagy sem. A kvalitatív tartalomelemzés szempontjából azt láttuk indokoltnak, hogy ne azt kódoljuk, hogy adott kategória hányszor szerepel, hanem azt, hogy egyáltalában szerepel-e. Ezt a döntésünket a bináris kódrendszer kialakításának vizsgálati eljárásunkhoz igazodó egyértelmű igénye is indokolta.

A tartalomelemzés a társadalomtudományok egyik gyakran használt, gyorsan fejlődő kutatási technikája. A tartalomelemzés napjainkban önálló kutatási metodológia, ebből adódóan minden tartalomelemzésnek közös logikai szerkezete, következtetési formája és érvényességi kritériumai vannak. Ezek a közös mozzanatok a tartalomelemzés metodológiai alapjai. A tartalomelemzés nagy mennyiségű, strukturálatlan adat szimbolikus tartalmainak kiemelésére alkalmas, be nem avatkozó technika, amelynek segítségével adatokból a kontextusaikra vonatkozó megismételhető és érvényes következtetések vonhatók le (*Krippendorff*, 1995). A fogalmi alapvetés Lazarsfeld és munkatársai nevéhez és a *Content Analysis in Communication's Research* 1948-as első megjelenéséhez kötődik. Főbb ismertetőjegye az empirikus orientáció mellett, hogy túllép a tartalom pusztán nyelvészeti megközelítésén, a közlemények elsődleges, nyilvánvaló jelentésén. A tartalomelemzés során kvantitatív adattá alakíthatóak a manifeszt szövegelemek, míg a kvalitatív adat transzformált adat, amely azáltal keletkezik, hogy korábban adatként nem létező, illetve adatként nem azonosított jelenséghez új minőséget, új kvalitást rendelünk, s az ennek révén, éppen ezáltal válik mások által is észlelhetővé. Ezen új kvalitások bevezetésével és elemzésével értelmes, egymással összemérhető, korábban látens mintázatokat teszünk láthatóvá a szövegekben (*Ehmann*, 2002. 68.).

Galois-gráfokkal Takács Viola módszertani leírása alapján (*Takács*, 2005) azt ábrázoljuk, hogy az érvelő fogalmazások teljes negyedik és nyolcadikos mintáiban milyen időlépték jellegű kategóriák milyen kombinációkban, mekkora elemszámmal fordulnak elő. A gráfokon csak a többszöri előfordulásokat jelenítjük meg, a számos egyedi variációt az ábrázolhatóság és áttekinthetőség érdekében figyelmen kívül hagyjuk.

A gráfokat mint objektumok és tulajdonságok rendszereit tekintjük, ahol az objektumok az egyes fogalmazások, a tulajdonságok pedig az idő fentiekben felsorolt ritmikai kategóriái a perctől a generációs léptékig. A gráf az ábrázolás adott tulajdonságaiban meg egyező objektumok legnagyobb közös halmazát jeleníti meg. Az egyetlen tulajdonságukban közös objektumok jelölését követi a két azonos tulajdonságban közös objektumok és jellemzőik azonosítása, és így tovább. Az ábrázolásban külön-külön szintre kerülnek az egy, két, három stb. tulajdonságukban közös objektumok. A Galois-gráfok elvileg annyi szinten épülhetnek fel, ahány tulajdonság-kategóriát vonunk be az ábrázolásba, tehát a kiválasztott ritmikai kategóriák elemszáma alapján gráfjaink elvileg kilenc „emeletesek”. Ezúttal úgy választottuk meg az ábrázolási módot, hogy fentről lefelé haladva először az egyetlen ritmikai elemet tartalmazó fogalmazások halmazait jelenítettük meg, míg a tulajdonságok legnagyobb számában közös fogalmazások halmazai a legalsó szinten jelennek meg. A tulajdonságokat a gráf csomópontjai fölött rövidítéseikkel, az adott halmazhoz tartozó fogalmazások elemszámát a csomópontok alatt kapcsos zárójelben adtuk meg. A kategóriacsoportok közötti vonalak ott jelennek meg, ahol egy kategóriacsoport teljes egészében tartalmazza a másik kategóriacsoportot. Ezen ábrázolásmód előnye, hogy alkalmazásával figyelemmel követhető a kategóriacsoportok „fejlődése”, bővülése.

Kutatási eredmények: az iskolai fogalmazások tartalmának ritmikai jellemzői

1. ábra. Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a negyedikes érvelő minta iskola témájú fogalmazásainak részmintájára

Az 1. ábra az iskola témájú negyedikes érvelő fogalmazások részmintájáról készült. Az ábráról leolvasható, hogy egyedüli ritmikai kategóriaként nagyobb számban csak az óra és a nap jelenik meg az iskolai témájú szövegekben. Az óra 38 fogalmazásban (15 százalék), a nap 21 fogalmazásban (8 százalék) jelenik meg egyetlen ritmikai kategóriaként a 252 elemű részmintában. Lényegesen kisebb arányban fordulnak elő olyan fogalmazások, amelyek csak az évet, az iskolaszakaszt, vagy a generációs léptéket említik a vizsgált kategóriák közül.

Ha a gráf következő szintjét nézzük, azt, ahol azok a fogalmazások szerepelnek, amelyek két-két ritmikai elemükben megegyezők, kiemelkedő előfordulási számmal csak az óra-nap párosítású kategóriacsoportot találjuk (35 fogalmazás, 14 százalék) néhány további, ritkábban előforduló kategóriapárosítás mellett.

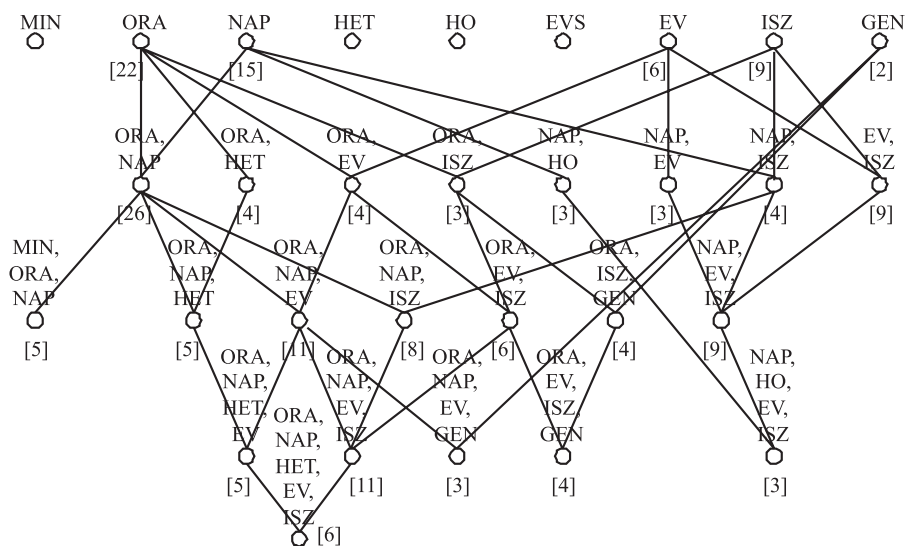
A gráf harmadik szintjét megvizsgálva észrevehetjük, hogy lényegében az óra-nap kategóriapáros fejlődik tovább úgy, hogy vagy a perc, vagy a hét, vagy az év, vagy az iskolaszakasz kategóriájával bővül, illetve jelenik meg hármas kombinációban. Ezen a szinten a legnagyobb elemszámú (11 fogalmazás, a rész minta 5 százaléka) az a kategóriacsoport, amely az egymásba ágyazódó időkategóriák következő elemeit tartalmazza: óra, nap, hét.

Az 1. ábra Galois-gráfjának utolsó (negyedik) ábrázolható szintjén már csak egy új kategóriacsoport jelenik meg, és az előző szint legnagyobb elemszámú kategóriacsoportja, az óra-nap-hét együttese egészül ki az év ritmikai kategóriájával.

Összesítve azon kategóriacsoportok elemszámait, amelyek az órát is és a napot is tartalmazzák, 69 fogalmazást, a rész minta 27 százalékát kapjuk. Figyelembe véve a vagy csak az órát, vagy csak a napot felidéző fogalmazások együttes darabszámát (59) is, megállapíthatjuk, hogy 128 fogalmazás az óra és a nap időkategóriájához kötődik, azaz a negyedikes tanulók az iskolához alapvetően a napi életritmust kapcsolják. Kiemelendő még, hogy ez a kategóriapáros az óra nap hét év irányban fejlődik tovább, kihagyva a hónapot, azaz a hónap időkategóriája nem kötődik szorosan az iskolához, illetve az iskolába járás témájához.

Említésre méltó az is, hogy négynél több ritmikai kategória nem fordul elő egyszerre (egynél nagyobb elemszámmal) a negyedikesek fogalmazásaiban.

A 2. ábra a *Miért (nem) szeretek iskolába járni?* című, nyolcadikosok által írt fogalmazások Galois-gráfját mutatja be a már említett szempontok szerint. Látható, hogy a nyolcadikosok 263 elemszámú részmintájának gráfja bonyolultabb, összetettebb, mint a negyedikeseké.



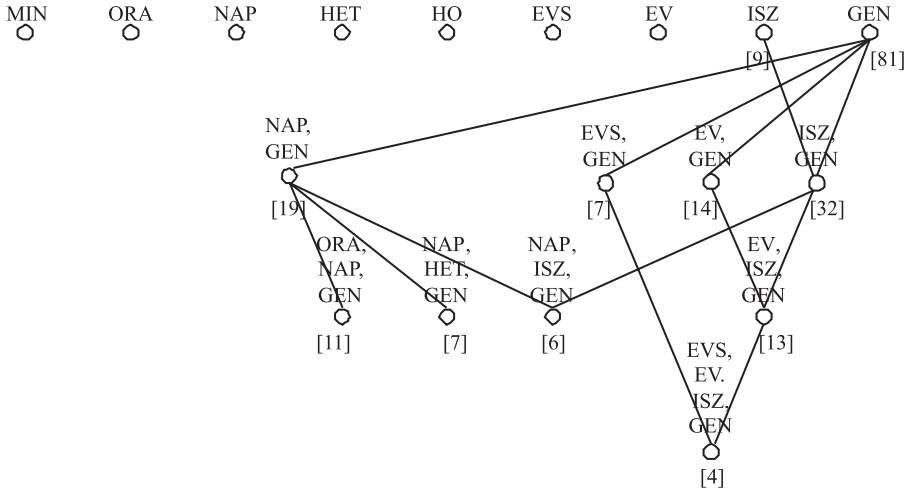
2. ábra. Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a nyolcadikos érvelő minta iskolai témájú fogalmazásainak részmintájára

A gráf kiépülésének részletes leírását és önálló elemzését mellőzve csak azokat a megállapításokat foglalmazzuk meg, amelyek a két ábra összehasonlításából adódnak.

A vizsgált két évfolyam gráfjainak összevetése alapján megállapíthatjuk, hogy a nyolcadik évfolyam szövegeinek ritmikai elmei nagyobb komplexitású struktúrába rendeződnek. A 14 évesek fogalmazásai a 10 évesekéhez képest ritmikailag telítettebbek, a társítási és kombinációs lehetőségeket is jobban kihasználják. Azonban az elvileg lehetséges összes szint egyik évfolyamon sem jeleníthető meg, mivel nincs a fogalmazásoknak olyan halmaza, amely az összes előforduló időbeli léptéket, illetve ritmikai elemet a perc-től a generációváltásokig magában foglalná. (A negyedik évfolyamon létezik a négy tulajdonságukban azonos fogalmazásoknak egy hatelemű halmaza, a nyolcadik évfolyamon a közös tulajdonságok legnagyobb realizálódott száma öt.)

A gráfok útvonalait követő ábraelemzés az eltérő időléptékek egymásra épülésére, struktúrába ágyazódására is utal. Az óra és a nap mindkét évfolyamon domináns struktúraképző elem: mind önálló, mind együttes előfordulásuk meghatározó. Negyedikben az óra és a nap együttes előfordulásából „származik” a harmadik és negyedik szintű kombinációk többsége, vagyis az évfolyam szövegeiben az időbeli lépték differenciálódása az órához és a naphoz társított újabb ritmikai elemek bevonásával történik. Bár nyolcadikban is fennmarad a negyedikes részmintában már megfigyelt óra nap hét év „fejlődési vonal”, emellett markánsabban – nagyobb elemszámokkal – jelenik meg az óra nap év iskolaszakasz láncolat is. (A negyedikes rész minta gráfjában az iskolaszakasz kategóriáját is tartalmazó fogalmazások együttes elemszáma 21, ami a rész minta 8 százaléka, szemben a nyolcadikos rész minta 76-os elemszámával (29 százalék). A struktúra legkevesbé integrált eleme a negyedik évfolyamon a generációs lépték. Az ábra mutatja, hogy legfeljebb egyetlen másik ritmikai elemmel társítva fordul elő, ott is alacsony elemszámmal.

Mint látni fogjuk, a generációs léptéknek a felnőtt témájú fogalmazásokban lesz kitéüntetett jelentősége.



3. ábra. Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a negyedikes érvelő fogalmazások felnőttesség témájú fogalmazásainak részmintájára

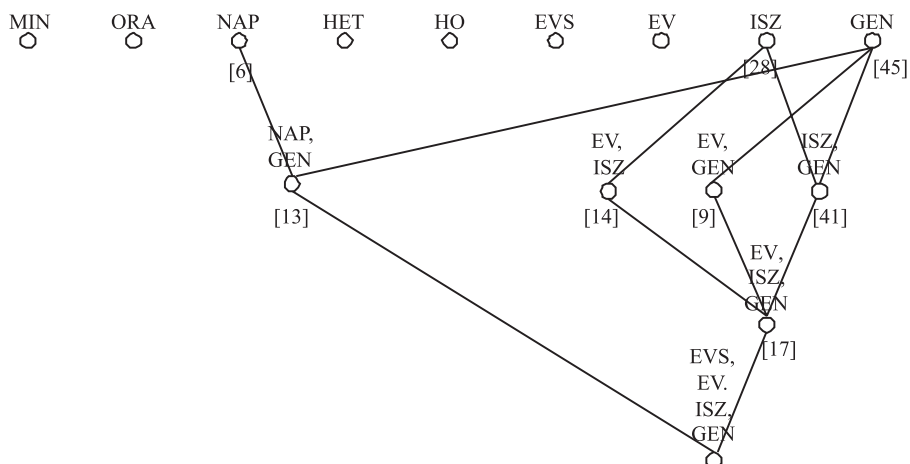
A 3. ábra azon negyedikes fogalmazások alapján készült, amelyek megírásakor a tanulók a *Milyen felnőtt szeretnék lenni?* fogalmazási címet választották. Bár ez a rész minta 274 fogalmazásból áll, a fenti Galois-gráf az egyedi előfordulású kombinációk kihagyásával 203 fogalmazást, azaz a rész minta 75 százalékát ábrázolja. A fogalmazás címéből adódóan a gráf felépítését itt a generációs lépték kategóriája határozza meg; ebből indul ki, lényegében erre épül az egész gráf, így elemzésünknek egyetlen szempontja lehet, hogy a generációs lépték kategóriájához milyen más kategóriák, milyen csoportosításban kapcsolódnak.

A gráf legfelső szintjén 81 fogalmazás (a rész minta 30 százaléka) kizárólag a generációs léptékre utal. Kis elemszámmal az iskolaszakasz kategóriája fordul még elő kiinduló ritmikai elemként.

A következő szint legnagyobb elemszámú csoportja a fogalmazásoknak az a 32 elemű, halmaza, amelyben a generációs lépték mellé az iskolaszakasz kerül.

A ritmikai struktúra kiépülésének útvonalain a generáció és iskolaszakasz párosítása mellé a harmadik szinten az év, majd a nap, a negyedik szinten az év és az évszak kapcsolódik. A 3. ábra gráfján más fejlődési utak is megfigyelhetők, ahogy a generációs lépték egyéb ritmikai kategóriákkal egészül ki. Az egyik útvonalon a generációs léptékhez az év, egy másikon az évszak, egy további útvonalon a nap, majd az óra is társul.

Az ábra alapján összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a negyedikesek számára az emberöltői generációs lépték a napi életritmustól „messze van”, leginkább egyedülálló kategóriaként kezelik, illetve az iskolaszakasz-váltást kapcsolják hozzá. Mivel számos fogalmazásban egyetlen ritmikai elemként a generációs lépték jelenik csak meg, ez az a kategória, amelyik a legkevésbé hajlamos egy ritmikai struktúra részeként megjelenni ebben az életkorban és ebben a fogalmazási feladatban. Ez a tény arra utal, hogy a generáció nem annyira metrikai, inkább határjelző funkciót tölt be ezekben a szövegekben.



4. ábra. Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a nyolcadikos érvelő fogalmazások felnőttiség-témájú fogalmazásainak részmintájára

A 4. ábra a *Milyen felnőtt szeretnék lenni?* című, nyolcadikos fogalmazások alapján készült. Látható, hogy az ábrán bemutatott gráf kiindulópontjait tekintve hasonló a 3. ábra gráfjához, azonban struktúrájában kissé egyszerűbb, és bizonyos arány-eltolódásokat mutat. Az arány-eltolódás az iskolaszakasz és a generációs lépték kategóriája között mutatkozik, amennyiben a generációs lépték kizárólagos ritmikai elemként való említése csökken, miközben a csak az iskolaszakaszra utaló tartalomelemzési kategória említési gyakorisága növekszik a negyedikes rész minta hasonló adataihoz képest, ugyanakkor a két említett időkategóriát tartalmazó kategóriacsoportok összesített elemszáma (63 fogalmazás, a rész minta 23 százaléka) kismértékű bővülést mutat. Ez azt jelenti, hogy a balagáshoz mint bekövetkező iskolaszervezeti váltáshoz közel lévő nyolcadikos tanulók kissé erősebben kapcsolják ezt a kategóriát a generációs léptékhez, mint a negyedikesek.

Összegzés

A tanulmányban strukturális elemzéssel tártuk fel, Galois-gráfokon mutattuk be az iskolai fogalmazások ritmikai struktúráját. Kijelenthetjük, hogy a szöveg időszerkezete mint a szöveg tartalmának ritmikai szerkezete erőteljesen témafüggő.

Az iskolai témájú fogalmazások ritmikai struktúrájának alapja a nap és az óra, negyediktől nyolcadikra ez a kettős kiindulópont gazdagodik, illetve válik komplexebbé, távlatosabb ritmikai elemekkel telítettebbé.

A felnőttiségről szóló fogalmazások ritmikai alapja mindkét évfolyamon a generációs lépték. A ritmikai struktúra mindkét évfolyamon jellemzően távlatos elemekkel bővül, de a felsőbb évfolyamon a struktúra komplexitása némiképp csökken. Ez az eredmény meglepő lehet, amennyiben az életkor növekedésével itt is differenciálódást várnánk. A struktúra komplexitásának csökkenése a témakezelés egységesülésére utal. Ennek értelmében a jelenről szóló szövegek differenciáltabbak, mint a jövőről szólóak, a jelenképek strukturáltabbak, mint a jövőképek. Ebből akár ellentétes pedagógiai konzekvenciák is levonhatóak, amennyiben az egységesülő jövőképek eredményes szocializációról tanúskodhatnak, más szempontból viszont deficitként, a jövővel kapcsolatos gondolkodás beszűküléseként is értelmezhető a komplexitás hiánya.

Magyarázatul szolgálhat a jelenségre másfelől az is, hogy az iskolába járás cselekvéses, ezáltal dinamikus karakterű, ezzel szemben a felnőttiség állapotszerű, ezáltal stati-

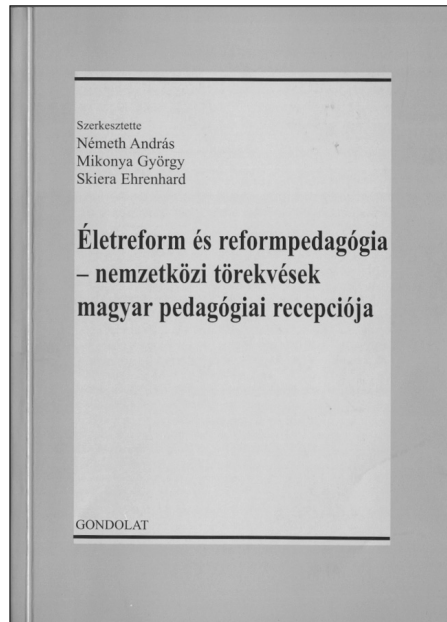
kus karakterű témaként jelenik meg a fogalmazási feladat megoldásának ritmikai jellemzői alapján.

Illusztráltuk, hogy az időbeli viszonyok szövegbeli megjelenése a téma függvényében az életkorral differenciálódhat, de szimplifikálódhat is. Értelmezésünkben az időkezelés differenciálódása nem feltétlenül jelenti tehát azt, hogy a szövegek ritmikai struktúrája az életkorral egyre komplexebbé válik, sokkal inkább azt, hogy a tanulók képesek különbséget tenni komplexitást igénylő és komplex időkezelést nem igénylő fogalmazási feladatok között. Ez a különbségtéves feltevéseink szerint nem feltétlenül tudatos: az a közös tapasztalati háttér is alakítja, amelyben bizonyos témákról valamilyen módon, más témákról másmilyen módon lehetséges vagy szokás beszélni.

A bemutatott strukturális elemzés fontos eredményének tekintjük, hogy az iskolai témájú szövegekben feltárt ritmikai struktúrák a szervezeti időt, illetve az intézményi működésmódot tükrözik vissza.

Irodalom

- Adam, B. (2005): *Das Diktat der Uhr*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Ball, S. és Mtsai (1984): „The Tyranny of the 'Devil's Mill'”: Time and Task at school. In: Delamont, S. (szerk.). *Reading in Interaction in the Classroom*. Methuen, London. 41–57.
- Czachesz E. és Csirik J. (2002): *10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. BIP, Budapest.
- Delamont, S. – Galton, M. (1986): *Inside the Secondary Classroom*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Ehmann, B. (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Meleg Cs. (2005): Iskola az időben. *Iskolakultúra*, 2. 127–134.
- Németh A. (2007) Mi is az idő? Történeti idősociológiai és időantropológiai vázlatok. *Iskolakultúra Online*, 1. 1. 54–75. http://www.vega2000.eu/iskolakultura/iol/iol2007_1_54_-75.pdf.
- Pietila, V. (1979): *Tartalomelemzés*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Takács V. (2000): *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra, Pécs.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.

Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája

A bolognai folyamat fogalmával jelzett, egységes keretekre épülő európai tanárképzés rendkívül különböző tartalmakat rejt. A tudás társadalmának katalizátoraként is helytálló új tanárnemzedék felnevelését sokféle módon képzelik az egyes államok. A tanulmány Európa négy – oktatási téren vezető – országának tanárképzését vizsgálja meg: felvázolja az alapképzés közös és eltérő vonásait, a reformok főbb mérföldköveit és eredményeit azzal a szándékkal, hogy átalakulóban lévő tanárképzésünk egyes kérdéseit újragondolhassuk.

A tanárképzés az Európai Unióban tömegeket érint: több, mint félmillió hallgató vesz részt benne, akik több mint ezer intézményben tanulnak, melyekben több, mint ötvenezer tanári kar (például oktatók, szakértők) és hatalmas számú közreműködő tanár (például mentor) dolgozik (*Buchberger, Campos, Kallos és Stephenson, 2000*). (1) Nem is beszélve azokról a nemzedékekről, akiknek a sorsát meghatározhatja az oktatás és ezzel szoros összefüggésben a pedagógusok minősége.

„Az iskolázás és az oktatási szolgáltatások új modelljei jelenhetnek meg a 21. században. Jelenleg a legjobb stratégia az, amely nem elméleti forgatókönyvekre épít. Habár ilyenekre is szükség van, inkább a jó gyakorlatok kialakulását kell támogatni, és ezeket érdemes adaptálni más környezetekben. [...] A tanári pályáról összetetten, átfogóan, rendszerszemlélettel kell gondolkodnunk, hogy átalakulása összhangba kerüljön az új korszak igényeivel” (*Coolahen, 2007*). E gondolat szellemében készült tanulmányunkban bemutatjuk az Egyesült Királyság, Finnország, Hollandia és Németország tanárképzésének néhány jellegzetességét az Európai Unió országainak általános gyakorlatába illesztve.

A tanárképzésen Európa legnagyobb részén a Magyarországon pedagógusképzésnek nevezett területet értik, így tanulmányunkban mi is csak néhány ponton különböztetjük meg a tanítóképzést, akkor, amikor speciális jellemzőiről szólnunk. A tanárképzés fogalmát tehát tágan értelmezzük, az oktatás minden szintjét beleértve.

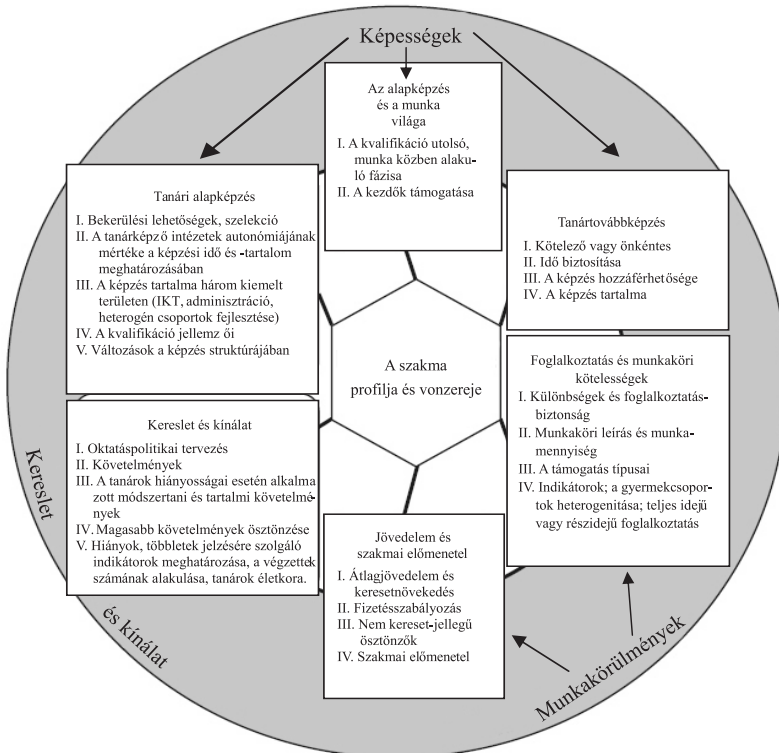
Az egyes országok oktatásának szerkezete, s ezzel összefüggésben a tanárképzés is jelentősen különbözik, bár a fejlődés iránya az egységesítés felé tart (bolognai folyamat). A képzés tartalmi jellemzőinek összehasonlítása számtalan nehézségbe ütközik, többek között abba, hogy a vizsgált országok egy részében országrészenként vagy tartományonként eltérő a szabályozás, így nem lehet egységesen az adott ország tanárképzéséről beszélni (például Németországban), más esetekben az egyetemek autonómiája miatt az egységes elveken belül (például az egyes területeken megszerzendő kreditek) számtalan módon valósítják meg a képzés tartalmát. Jelentős kutatási probléma az is, hogy a tantár-

gyi háló, illetve a tantárgyak programja a legtöbb esetben csak a regisztrált felhasználók (az egyetem oktatói, hallgatói) számára elérhető.

Az európai országokban a tanári szakma jellemzőinek áttekintése és összehasonlítása során kialakultak azok a kulcsfontosságú szempontok, amelyek alapján az európai közös, illetve az egyes nemzetek saját oktatáspolitikája épülhet. Ezek közül néhányat korábbi vizsgálatok is tartalmaztak, hisz 2001 óta folynak a kutatások, melyek célja az volt, hogy betekintést nyújtsanak az egyes országok számára, és a döntéshozókat segítsék oktatáspolitikájuk meghatározásában (*Key topics in education in Europe*, 2002a, 2002b, 2003, 2004). Az első jelentésben a tanárképzés (2002a), a másodikban a kereslet és kínálat kérdései (2002b), a harmadikban a munkakörülmények és a jövedelmek kérdése került a kutatás fókuszába (2003).

A főbb kutatási szempontokat az 1. ábrán mutatjuk be. A szakmai vonzerő és a szakma jellemzői három fő aspektusból vizsgálhatóak: (1) a szakma (élethosszig tartó) tanulása, a „3i”[2] során kialakult tanári tudás és képességek, (2) az oktatás-gazdaságtan, a kereslet és kínálat, illetve (3) a munkafeltételek szempontjából. A rendszer megjelenítése és együttes kezelése azért fontos, mert kölcsönhatásuk megkérdőjelezhetetlen.

Munkánkban a tanárképzés jellemzőivel foglalkozunk majd, melyek az ábrán a képességek (skills) szempontot jelenítik meg, melyek a tanári alapképzés, a tanárképzés és a munka világa, illetve a tanártovábbképzés területén jelentkeznek. Utóbbiról napjainkban a lifelong learning szellemében mint folyamatos szakmai fejlődésről beszélnek, a hazai értelmezés miatt azonban munkánkban a tradicionális fogalmat (a tanártovábbképzést) használjuk. Az erről szóló részben azonban megkülönböztetjük és bemutatjuk az értelmezés eltérő tartalmi típusait.



1. ábra. A szakmai profil és vonzerő kutatási aspektusai. (*Key topics in education in Europe*, 2004, 13.)

A tanári szakma vonzereje rendkívül összetett kérdés. A pálya vonzása, a bejutás módja Európa országaiban jelentősen különbözik. A „pedagógusszakmától joggal várható el a gondosabb szelekció. Országoként meglehetősen változó a tanárképzésbe történő felvétel módja. Ott, ahol hagyományosan jó a pedagógusok társadalmi státusa, a felvettek minősége is jó (Skóciában, Írországbán, Svédországban, Finnországban, Izlandon). Sok országban a tanári karrier nem vonzó a magasan teljesítő tanulók számára, különösen a természettudományok, a matematika, az üzleti tudományok és az IKT területén.” (Coolahen, 2007). Ennek oka a bérekben, a munkakörülményekben és -követelményekben, valamint a karrierlehetőség hiányában keresendő.

A pálya alacsony presztízse miatt erősen elnőiesedik (*Key Data on Education in Europe*, 2000), erre a problémára nem sikerült megoldást találni. De nem csak a férfiak, hanem a kisebbségekből, etnikai csoportokból származó fiatalok tanárképzésbe kerülése is nehézségekbe ütközik – más-más okból. Ezek egyike, hogy a legtöbb országban a középiskolai vizsgaeredmények számítanak a felvételtkor, bár több helyen a munkatapasztalatokat is figyelembe veszik.

A tanári alapképzés (Initial Teacher Education – ITT)

A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a „kis-tanár szerep” gondoljai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készítette fel.

E gondok indították el a reformfolyamatokat, melyek elvi alapja az volt, hogy a tanárképzésnek legalább a minimumkompetencia szintjén fejleszteni kell a hallgatók szakmai problémamegoldó képességét, kritikai gondolkodását, szakmai cselekvőképességét, hogy alkalmazkodni tudjanak a szakma gyorsan változó követelményeihez.

Kiemelten fontosnak tartották, hogy a tanárképzés tanterve folyamat-, probléma-, projekt- és kutatóorientált tanulási környezetben jelenjen meg. A kutatóorientált tanítási kultúrának fel kell váltania a kissé merev és mechanikus rendszert, a tanuláshoz és a tanulmányozáshoz együttesen kell megjelennie a változások eredményeként. Az új szemléletű képzésben a reflektív vagy a kutatásalapú tanárképzés valósulhatna meg (*Buchberger és mtsai*, 2000).

Reformok és eredmények

A tanárképzés reformja Angliában, Walesben és Németországban a hetvenes években kezdődött. Finnországban szinte folyamatos reformról és fejlesztésről beszélhetünk az elmúlt két évtizedben, de más északi országokban is hasonló a helyzet. A következőkben kiemelünk néhány folyamatot, illetve eredményt, amelyek a képzés megismeréséhez fontosak.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban a megkezdődött reformfolyamat napjainkban is tart. Fő pillérei a következők:

- sokféle módon lehessen elérni a minősített tanári státust (Qualified Teacher Status, a továbbiakban: QTS), a pályázók különböző háttérnek és képzettségének megfelelően, az iskolák eltérő igényeinek figyelembevételével;
- az iskolák nagyobb szerepet játsszanak, nagyobb hatással legyenek a tanárképzésre, amennyiben lehetséges, működjenek együtt a képző intézményekkel;

– a tanárképző intézmények akkreditációja során fontos szempontnak kell tekinteni, hogy a képzési program középpontjában a hallgatók szaktárgyi tudásában és képességeiben megnyilvánuló azon tanítási kompetenciáinak fejlesztése álljon, melyek a minősített tanári státuszhoz szükségesek, s egyben biztosítják a hatékony tanulás és szakmai továbbfejlődés lehetőségét;

– az ITT-t folytató intézmények akkreditálása fontosabb, mint az egyes kurzusoké.

Az iskolára épülő tanárképzés (School Centred Teacher Training, a továbbiakban: SCTT) a reformok hatására alakult új lehetőség, melyben a képzés megoszlik az iskolák és a képző intézmények között.

1999 óta a friss diplomás tanárok egy év tanítás után szerezhetik meg a minősített tanári státuszt (QTS). Walesben 2003 óta ugyanez a rendszer működik. Itt azonban egy kétéves, úgynevezett „korai szakmai fejlődési” (Early Professional Development) programba is bekapcsolódhatnak azok a tanárok, akik meg szeretnék alapozni későbbi szakmai fejlődésüket.

Észak-Írországban a képzés három egymásra épülő szintje: (1) a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben, (2) a bevezető szakasz az első szakmai kinevezésig, (3) a 'korai szakmai fejlődés' szakasza.

A felsőoktatásban dolgozó tanárok szakmai minőségének ellenőrzése több mint másfél évtizedes hagyomány. 1993-ban hozták létre e célra akkreditációs rendszerüket. Öt évvel később hatékonyságát vizsgálva szükségesnek tartották megreformálását, s 1999-ben megalakították az új koncepció szerint működő felsőoktatási oktatáskutató intézetet (The Institute for Learning and Teaching in Higher Education). Létrejöttének legfőbb célja, hogy a tanári akkreditáció eredményeként váljon általánossá a magas minőségű tanítás, folyamatosan fejlődjön az oktatók tudása, s váljanak közkinccsé a tanítás során kifejlesztett jó gyakorlatok.

Az oktatók szakmai aktivitását a következő területen várják el:

- tanítás és tanulás-irányítás,
- a tanulási tevékenység vagy programok tervezése és fejlesztése,
- értékelés és visszajelzések nyújtása a hallgatóknak,
- hatékony tanulási környezet fejlesztése, tanulói fejlesztési rendszer alakítása,
- a gyakorlat értékelése és a személyes fejlődés,
- ösztöndíjak, pályázatok, kutatói és szakmai aktivitás a tanításban és az oktatásfejlesztésben.

Finnország – a harmincéves reform

A finn reform esetében külön tanulmány lenne csak a főbb reformpontok bemutatása is, így néhány tartalmi eredményét szeretnénk vázolni.

A finn tanárképzés alapvető elvei a 70-es évek óta érvényesek: (1) egyetemi képzés minden tanárnak, (2) egységes és széles körű ismereteket nyújtó oktatás, melyre rugalmasan építhető a továbbképzés, (3) a tanulmányok célja: (a) a végzett tanárok képesek legyenek tanítványaik szociális és érzelmi fejlesztésére is, (b) optimista pedagógiai hozzáállással viszonyulnak munkájukhoz, mely kutatási eredményeken alapul, (4) az elméleti és a gyakorlati képzés, a szaknak megfelelő tudományos és a pedagógiai képzés összehangolása, (5) társadalmi és oktatáspolitikai tartalmak beépítése (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

A tanárképzés alapvető jellemzője a kutatásalapú tanárképzés (research-based teacher education), s ezzel párhuzamosan a tanulás aktív jellegének megvalósítása. A tanárképzés nagyon intenzív folyamat, melynek során a hallgatók nem csak a tanári hivatás fő funkcióit sajátítják el, hanem személyiségük is jelentősen átalakul az önismeretre, aktív tanulásra és kutatásra épülő folyamatban, melynek fő célja, hogy a hallgatók saját magukat „aktívan tanuló és dolgozó tanárként lássák” (idézet: Nummenmaa, 2004, 117.; többi: Niemi, 2000; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Falus, 2002).

A képzés speciális jellemzői:

- a teljes program kutatásalapú,
- a törzsanyag kiemelt részei:
 - multikulturális nevelés, illetve erre való felkészítés,
 - interkulturális megértésre nevelés,
 - etikai nevelés, lehetőség biztosítása arra, hogy az etikai választásokért való felelősség kialakuljon,
 - metatudás, metagondolkodás,
 - önszabályozó tanulás.

A hallgatókat felkészítő tanárképző karokon elvárás, hogy az oktatók nemzetközi kutatómunkát is végezzenek. „Emellett minden jelentősebb egyetemen van egy – vagy több –, a tanítás aspektusával foglalkozó [...] kutatóközpont” (Csapó, Csíkos és Korom, 2004). Hangsúlyozzák a hallgatók kutatómódszertani tudásának jelentőségét, a „profí” kutatás kívánalmainak való megfelelés fontosságát is. A professzorok feladata a hallgatók irányítása, segítése kutatói szemléletük és személyiségük alakításában (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

Hollandia

Watson (1996) a holland oktatási rendszer három fő feladatát a következőkben látta: megtanulni együtt élni, megtanulni tanulni, megtanulni választani.

A tanárképzés iránti megnövekedett igények kulcsszavai: professzionalizmus, kreativitás és produktivitás, kollaboratív, tanulóközpontú szemlélet, valamint a tudományos élethez, a munka és a mindennapok világához kapcsolódásra való képesség. Minden intézmény maga határozza meg központi céljait, küldetését, a tanítás és a tanulás alapelveit és saját pedagógus-ideálját.

1. táblázat. Az oktatás változásának szükséges iránya

<i>Mely tényező?</i>	<i>Honnan?</i>	<i>Hová?</i>
Tanterv	kínálat	kereslet
Tartalom	tudás a tudás befogadása reprodukció könyv	kompetencia a tudás alkalmazása produkción web
Tanuló	passzív	aktív
Tanár	szakértő (ismeretátadó)	„edző” (segítő-fejlesztő)
Értékelés	tudás (tudásorientált)	produktum és folyamatok (folyamatorientált)
Tanulási környezet	egyéni időben és térben meghatározott személyes kapcsolat	kollaboratív személyes és virtuális kapcsolat

Az elmúlt évtizedekben a tanári tudásszerzés különböző útjait próbálták ki, ám alapjában a gyakorlatorientált és tematikus egységekre épülő oktatás a jellemző. A konstruktív szemlélet vált uralkodóvá: a hallgatóknak maguknak kell felépíteniük tudásukat, érzékelné a pedagógiai folyamatokat és a problémákat saját tanítási gyakorlatuk közben, ahelyett, hogy elméleti kurzusokon próbálnák ezeket elsajátítani.

A valódi kérdések a valódi iskolában jelentkeznek, így az elméleti képzés helyett inkább erre kell építeni az oktatást. Ennek következtében az oktatók gyakran nem is tudják, mely elméleti elemeket fogják tanítani, mikor és kinek, hisz ez a gyakorlati problémák jelentkezésétől, a hallgatói tapasztalatoktól függ (Becker, 2002).

A képzés másfél évtizeddel ezelőtti reformja során (a kormány elvárásai szerint) a megváltozott tanári szerepekre való felkészítés került a középpontba, nevezetesen: a hagyományos tanítás helyett a tanároktól azt várják el, hogy (1) segítsék a gyermekeket az önálló információszerzés és az önálló tanulás képességeinek fejlesztésében, (2) segítsék, irányítsák a gyermekek tanulási folyamatát.

A tanárképzésre ebből adódóan az a feladat várt, hogy biztosítsa a hallgatók önálló ismeretszerzését, fejlessze tudásukat és képességeiket, hogy alkalmassá váljanak szerepük betöltésére. Különös jelentőséget kapott a képességfejlesztés, ezen belül a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás képességének fejlesztése.

A következő feladat az elmélet és a gyakorlat között húzódozó szakadék eltüntetése volt, melyet a tanulás és a munka (tehát a tanítás) összehangolásának középpontba helyezésével oldottak meg. A kurzusok tudatosan készítették fel a hallgatókat a tanításra. A képzés során munkájukról (tanulmányaikról) portfóliót készítettek, amelyben bemutatták saját szakmai fejlődésüket, tapasztalataikat, tanulmányi eredményeiket, tanítási gyakorlatuk értékelését és azokat a képességeket, amelyeket elsajátítottak. A portfólió egyrészt mint képzésük kritikai önreflexiója, másrészt mint későbbi szakmai fejlődésük kerete hasznosulhatott.

Hollandiában a felsőoktatás színvonalának garantálása érdekében 2002-től csak akkreditált programokat indíthatnak az intézmények. Az akkreditálás eredményei nyilvánosak. 2009-re tervezik a felsőoktatás összes intézményének és programjának áttekintését.

Németország

A német felsőoktatásban az 1990-es években megkezdett reformfolyamat célja a nemzetközi versenyképesség növelése volt. A reform a következő elemekből állt: (1) szerkezeti átalakítás, (2) a minőségbiztosítás fontosságának hangsúlyozása, (3) oktatók és kutatók szolgálati jogainak és bérezésének reformja (úgynevezett juniorprofesszori állások meghirdetése, törekvések a habilitáció megszüntetésére, stb.), (4) finanszírozási kérdések, (5) gazdálkodó és szolgáltató felsőoktatási intézmény megeremítése (*Rébay, 2003*).

A német felsőoktatásra a bolognai folyamat több szempontból is nagy befolyással volt: többek között az állami befolyás gyengülésére is hatott. Az akkreditációs folyamat segített az egyetemek és főiskolák autonómiájának megnövekedésében.

Az akkreditáció szorosan összekapcsolódott a minőségbiztosítással és az innovációval. Témánk szempontjából legfontosabb céljait a minisztérium határozta meg: (1) minőségbiztosítás; (2) a tanulhatóság igazolása; (3) a sokszínűség lehetővé tétele; az átláthatóság biztosítása (*Rébay, 2003*).

A tanárképzés szerkezete

Anglia

Többféle módja van annak, hogy valaki Angliában tanár lehessen, az egyéni körülményeknek megfelelően a hallgatók a következőkből választhatnak:

(1) Egyetemek és főiskolák nyújtotta elsődipomás vagy posztgraduális képzések, amelyekben legalább 18 hetet kell tanítási gyakorlattal tölteni. Posztgraduális végzettséget távoktatással is lehet szerezni az Open Universityn keresztül. A követelmények megfelelnek más felsőoktatási intézmények kreditkövetelményeinek.

(2) Az iskolára épülő képzési rendszer. Ezek a képzések munka mellett folynak, tapasztalt tanárok támogatásával. A program részei az előadások vagy konzultációk, amelyek ugyanazokat a tartalmakat közvetítik, mint a nappalis képzésben. Ilyenek például:

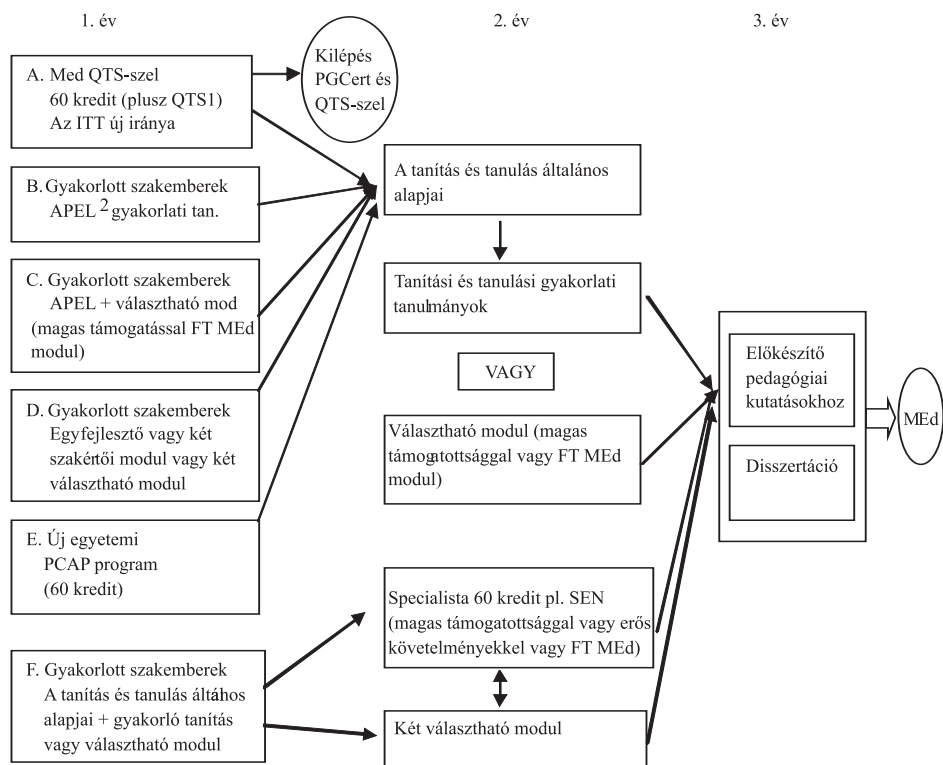
– Az iskolaközpontú tanárképzés (SCITT – School Centered ITT). A program azok számára készült, akik megszerezték a tanári diplomájukat, de iskolai gyakorlatot szeretnének szerezni mentori felügyelettel. A program képzett gyakorló tanárok vezetésével működik, akik az oktatásfejlesztés helyi alakítói. Bármelyik SCITT-kurzus elvégzésével

megszerezhető a minősített tanári státusz (QTS). Sokan elérhetik a posztgraduális neveléstudományi végzettséget (Postgraduate Certificate in Education, PGCE) is valamelyik felsőoktatási intézményben. Az általában egyéves programot egy konzorcium valamely iskolája szervezi, de a hallgató másik iskolákban, másik csoportban is gyakorolhat.

– Az egyetemet (főiskolát) végzetek tanárképzési programja (Graduate Teacher Programme, GTP).

– A regisztrált tanár program (The Real-time Transport Protocol, RTP). A munkára épülő tanulás egyik lehetséges formája, melyben a hallgató gyakorlatot szerezhethet, kiegészítheti végzettségét, és egyben megszerezheti a QTS-t. Akkor csatlakozhat valaki ehhez a programhoz, ha egy iskolában nem-minősített tanári állást szerzett. Jó lehetőség azok számára, akik felnőttként pályát szeretnének módosítani, de szükségük van a keresetükre addig is, amíg tanulnak. A program az egyéni képességekre építve vezet el a QTS-hez. A képzés során a hallgató a felsőoktatási intézményben tanul, és megszerzi a diplomájához szükséges tudást is.

A program általában kétéves, és bármely angol iskolában végezhető, de 2007-től már Walesben is. A két év alatt 240 kreditet kell a felsőoktatási intézményben szerezni a BA szintű diplomához, ez az alapja az RTP-nek. Mindenkinek el kell érnie posztgraduális képzésben angolból és matematikából legalább a C szintet, ha kezdőszakaszban, vagy az általános iskola 2–3. szakaszában szeretne tanítani (7–14 éveseket), és ugyanezt tudomány tantárgyból is meg kell szereznie.



Megjegyzés: 1: QTS: Kvalifikált tanári státusz; 2: APEL: Önállóan megszerzett, nem bizonyítvánnyal bizonyított tudás; FT: teljes-idős (nappali); PT: részdíós; PGCert: posztgraduális neveléstudományi végzettség; SEN: speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó; MEd: MA neveléstudományi végzettség

2. ábra. Az MA szintű nem-nappali (nem teljes idő) tanárképzés modelljei a 2007/2008-as tanévre

Finnország

Három évtizede minden pedagógust egyetemi szinten képeznek. 2005-től a finn tanárképzés is kétfokozatú, a tanításhoz (a harmincéves hagyomány folytatásaként) a pedagógusoknak mesterfokozatot kell szerezniük. A képzés tartalmát az úgynevezett *Vokke projekt*-ben (2005) dolgozták ki.

„Az általános iskolai tanárok fő szakként a neveléstudomány szakot végzik el, és tanulmányaik befejeztével mesterszintű szakdolgozatot írnak. A szakdolgozat témája erősen kötődik az iskolához, és leggyakrabban iskolai kutatást dolgoz fel. A szaktanárok (7. osztálytól fölfelé) fő szakja a szaknak megfelelő tudományág, míg mellékszajkjuk a pedagógia. A szakos tanárok általános pedagógiai képzésére vagy egy külön blokkban, vagy választott szakjuknak megfelelő egyetemi tanulmányaikkal egy időben kerül sor.” (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2005, 2.)

Hollandia

A holland felsőoktatásban kétféle intézménytípust találunk, az egyik a „kutatóegyetem”, a tudományegyetem (univerteiten), a másik az „alkalmazott tudományok egyeteme”, ami a mi szóhasználatunkban főiskola (hogescholen). 2002 óta a holland felsőoktatás háromszintű: BA/BSc, MA és PhD képzettség szerezhető. A bevezetéssel egy időben áttértek a kreditrendszerre. A „WO” bachelor program 180 kredit megszerzését követeli meg (3 év alatt), a „HBO” bachelor programja 240 kredit (4 éves), ekkor azonban a képzettség nem csak általános, hanem egy tudományterülethez kötött (például gyermekgondozói bachelor végzettség – Bachelor of Nursery). A master programok 60–120 kreditesek (1–2 év). A doktori programok rendszere a magyar rendszerrel azonos, az előírt minimális idő azonban négy év.

A tanárképző főiskolákon a hallgatók középiskolai tanulmányi eredményeik alapján kezdhetik meg tanulmányaikat. Az első év vége a szelekció időszaka: azok a hallgatók, akik nem szereztek meg legalább 29–42 kreditpontot, nem folytathatják tanulmányaikat. Az intézmények költségvetésüket a regisztrált hallgatói létszám alapján kapják. Ha a hallgató nem szerez képesítést az intézményben, a költségvetési támogatást csökkentik. A költségvetési támogatás mellett a hallgatók is fizetnek tandíjat, de természetesen ösztöndíjat is kaphatnak.

Németország

Németországban a tanárképzés az állam feladata, a képzés tanárképzőkben folyik. A német tartományok oktatáspolitikája önálló, a tanárképzés pontos szabályozása az ő jogkörük. A tanárképzés tehát állami és tartományi alapú.

A német iskolarendszer tanulmányozásához és elemzéséhez időre és türelemre van szükség, hisz tulajdonképpen nincs is „német” iskolarendszer: a szövetségi köztársaságban 16 önálló tartomány van, saját iskolarendszerrel. Működésük általános törvényi szabályozása központi, de minden tartománynak megvan a saját jogi szabályozása is, melyek között jelentős különbségek vannak.

A szinte áttekinthetetlen típusú közoktatás számos problémát generál, ha a tanárképzés felől nézzük, de a gyermekek eredményessége felől sem volt jobb a helyzet. A PISA-mérések azt mutatták, hogy a rendkívül szétagolt rendszer nem segít a gyermekek eredményességének növelésében. A tartományi miniszterek ennek ellenére nem nagy hajlandóságot mutatnak egy átfogó szerkezeti reform bevezetésére (Wentzel, 2002).

Németországban 2005 szeptemberében kezdték meg a kétfokozatos tanárképzést. Az ISCED (The International Standard Classification of Education, magyarul: Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszere) 5B program része egy 3–4 éves szakasz, ahol a bachelor szintű végzettséget szerzik meg, mely feltétele (Baden-Württemberg tartomány kivételével) az ISCED 5A szakasz, a mesterszint megkezdésének.

A doktori fokozat szerzése hagyományosan önálló kutatómunkára és záróvizsgák letételére alapult. 1998 óta általános ajánlások alapján működik a doktori képzés szervezett formában, tantervi program szerint (Graduierenkollegsban, nemzetközi kutatóiskolákban). Általában három- vagy négyéves nappalis képzésben zajlik, de néha hosszabb időt vesz igénybe.

2005. április 21-től bevezették a Nemzeti Kvalifikációs Keretrendszert (Qualifikationssrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse), mellyel egységesítették a képzés harmadik körét, a doktori képzést, de kreditpontokat nem kapcsoltak a doktori programokhoz.

A képzés tartalmát 1999-től a KMK (Kultuszminiszterek Konferenciája) és a HRK (Német Rektori Konferencia) szabályozta, 2005. január 1-től pedig a HEI (Felsőoktatási Intézet). A tantárgyi akkreditáció folyamata is hivatalosan szabályozott (Stiftung zur Akkreditierung von Studierengängen in Deutschland).

A kétszintű tanárképzésben az első szintet a tanárképző főiskolákon vagy az egyetemeken lehet elvégezni (<http://dbs.schule.de/zeigen.html?seite=975>). A képzés általában legalább kétszakos (az egyik a német nyelv, a matematika, az angol vagy a francia lehet, a második vagy további szak választható, de vannak tartományok, ahol a tanított szakpárok minden variációja választható). A gyakorlati képzés, illetve a hospitálások, tanítások már ebbe a szakaszba is beépülnek, így a hallgatónak saját tapasztalata alapján van lehetősége dönteni arról, hogy szeretne-e tanárrá válni.

A képzés első szakaszában a hallgatók főként elméleti kurzusokat tanulnak, de az úgynevezett Praxissemesteren tesztelhetik pedagógiai képességeiket is. Ezt követően a tanárképzésben egy féléves gyakorlatot töltenek az iskolában, mely 120 óra egyéni tanítást is tartalmaz. Ez a szakasz államvizsgával zárul. Ezután egyéves, vezetőtanár által segített önálló tanítás következik (ami tartományonként és az egyes szakok szerint változóan 18–24 hónap is lehet), majd újabb államvizsgát tesznek központi követelményrendszer szerint az egyes tartományok oktatási minisztériuma által vezetett vizsgaközpontokban. Ezek szóbeli és írásbeli részből, valamint vizsgatanításokból állnak, melyek a vizsgaközpont képviselője előtt zajlanak. Ahhoz, hogy valaki tanárrá váljon, tehát két államvizsgát kell tennie.

A pedagógus képzés négy típusa a tanítandó gyermekek korától és az iskolatípus jellegétől függ: (1) tanítóképzés; (2) tanárképzés – reáliskolákban tanítóknak; (3) tanárképzés – gimnáziumokban tanítóknak; (4) gyógypedagógiai/fejlesztő-pedagógiai tanárképzés. A hetvenes évek óta minden tanárt egyetemen képeznek.

A képzés tartalmi szabályozása

A tanárképzés szakirányai közül példaként a természettudományos tárgyak (science teacher) oktatóit emeltük ki a tartalmi szabályozás összehasonlításához, bár itt is vannak hiányok, hisz egyes országoknak még az Európai Unió számára sincs e területről központi adatuk, mivel rendszerük átalakulóban van (például Hollandia) (*Science Teaching in Schools in Europe*, 2006).

A képzési adatokból azokat emeltük ki, melyeket a tanárképzésnek tanított tantárgytól függetlenül fejlesztenie kell: összefoglalóan az általános tanítási képességek és készségek széles bázisára épülő szakértelmet. Legfontosabb elemei közé tartoznak a gyermekek fejlődéséről és fejlesztéséről szóló ismeretek, a tanulási szituációk megalkotásának és a tanulási folyamat vezetésének, valamint a különféle képességű gyermekcsoportokkal való hatékony együttműködésnek a képessége, a tanításhoz való együttműködő hozzáállás, a komprehenzív szemlélet.

Az általunk vizsgált négy országban ezek egyértelműen szerepelnek a tanárképzés céljai között, de más-más szintű szabályozás szerint. Bár a természettudományos tantárgyakat oktató tanítókról és tanárokról szól az összehasonlítás, az általunk kiemelt tartalmi

elemek az általános (pedagógiai) képzési részhez tartoznak (minden tanár részére), és azok szabályozásának szintje általában is tanulságos (2. táblázat). A bemutatott elemek a fejlődéslektan, a pedagógiai pszichológia, az oktatásemélet, a pedagógiai értékelés, a fejlesztő pedagógia, a differenciált oktatás, az oktatásszociológia körébe tartoznak, ha tantárgyakba rendezzük a tartalmakat.

2. táblázat. A tanárképzés szabályozása az általános tanítási tudás és képességek tekintetében (ISCED 1 és ISCED 2 szinten)

Országok	A szabályozás módja															
	DE		HU		NL		FI		ENG		WS		NIR		SCI	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<i>Tartalmak</i>																
<i>A gyermekek fejlődéséről/fejlesztéséről szóló elméletek</i>																
A gyermekek fizikai és érzelmi fejlődése	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	0	I	I	I	V
Kognitív fejlődés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	0	I	I	I	V
Tanuláseméletek	V	M	I	V	0	0	I	M	0	0	0	0	I	I	I	V
<i>Tanulási szituációk alkotása és menedzselése</i>																
Tanulásfejlesztő szituációk tervezése	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Tanítási eszközök ismerete és használata	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Jelentésgazdag (meaningful) tanulásszervezés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
<i>(a gyermekekhez igazodó oktatás)</i>																
IKT-használat	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Az osztály tanulásának irányítása	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Pedagógiai értékelés (szummatív és formatív)	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
<i>Eltérő képességű tanulókkal folyó munka</i>																
A gyermekek szociális és kulturális háttérének figyelembe vétele	V	M	0	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
A gyermekek közötti különbségekre való érzékenység (pl. nemek)	V	M	0	0	0	0	I	M	I	I	I	I	0	0	I	V
<i>A tanításhoz való innovatív hozzáállás</i>																
Interdiszciplináris munka	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Másokkal való együttműködés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V

Jelmagyarázat

Szabályozási szintek: 0: Nincs központi (törvényi, oktatásirányítási) szabályozás vagy ajánlat, M: Van szabályozás: szakmódszertani keretben tanítják, I: Van szabályozás: interdiszciplináris keretben tanítják, V: 1 és 2 (nem egységesen tanítják)

Képzési szintek: A = ISCED 1 szint; B = ISCED 2 szint

Országok: DE: Németország; HU: Magyarország; NL: Hollandia; FI: Finnország; ENG: Anglia; WS: Wales; NIR: Észak-Írország; SCI: Skócia

Megjegyzés: Hollandiában a rendszer átalakulása miatt nem volt központi adat. E tartalmakat azonban oktatják, később kitérünk rá.

A táblázat a Science teaching in schools in Europe, 2006, 12–13. o. 1.2.a és 1.2.b ábrája alapján készült.

A tartalmi szabályozás szempontjából tanulságos a finn példa. Az oktatási rendszer és eredmények rendszeres szakértői értékelésének tapasztalatai alapján ajánlásokat fogal-

maznak meg, melyre az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás konstruktívan reagál. A finn tanárképzés 2000-ben készült értékelése a sok pozitív érték mellett felhívta a figyelmet többek között a következő problémákra, melyeket a 2005-ös új tantervek már igyekeztek orvosolni (számunkra azonban e tartalommal is fontos kérdéseket vet fel, így érdemes őket áttekinteni):

- A választható tárgyak körének a tanárként megcélzott korosztály speciális tanítási (nevelési) problémáira vonatkozó bővítését, valamint
- módszertani repertoárjának mélyítését kell szolgálnia (például a távtanulás vagy a csoportmunka módszereinek átélése és elsajátítása is fontos a hallgatók későbbi munkájában).

- Az előadások helyett a kooperatív módszereket javasolja a hallgatók foglalkoztatására.

- A tanítóképzés területén a sok szétaprózott tárgy redukálását tartják fontosnak. Kevesebb, átfogóbb, multidiszciplináris tárgyat javasol, kiemelt témaként a jog, a közlekedés, egészség és a családi életre nevelés kérdéseit.

- Az elmélet az oktatás különféle szintjein másként jelenik meg, egészen a posztgraduális képzésig a gyakorlattal integráltan; az elméleti nézőpontok csak konkrétan, a nevelési szituációk problémáiba ágyazottan értelmezhetők a hallgatóknak az alapszakaszban.

- A fejlesztés speciális (gyakorlati) módszereinek nagyobb hangsúlyt kell kapniuk. A különleges nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozásnak, a fejlesztés módszereinek nagyobb hangsúlyt kell kapnia minden szinten és minden hallgató esetében. Az átlagostól eltérő gyermekek neveléséhez eszközöket és módszereket kell elsajátítaniuk minden korosztály esetében. Kiemelten a tanulási és a magatartászavaros, a szociálisan kirekesztett, az alacsonyán motivált és az alulteljesítő gyermekek problémáira kell felkészíteni a jelölteket, hisz a tanítási gyakorlat során kapcsolatba kerülnek ilyen diákokkal.

- Az idegen nyelvű szakirodalom beépítése fontos feladat, annak a könyvtárakban elérhetőnek kellene lennie.

- A hallgatók tankönyveitartalmi-módszertani szempontból felül kell vizsgálni, hogy megfeleljenek a képzés egyes szakaszaiba lépő hallgatók tudásának és szükségleteinek (például az oktatás legfontosabb alapfeladatai, a célok, a kulcskompetenciák fejlesztése szempontjából). A tananyagot tehát a tanulmányok különböző fázisaiban más tartalommal és szinten kell oktatni. (*Jussila és Saari, 2000*)

Angliában kimeneti szabályozás van a QTS-sztenderddel, amelynek megszerzéséhez a tanárképző programok segítik hallgatóikat, majd a frissen végzett tanárokat. Tartalmilag a több száz képzésből alig található egyformát. A kimeneti követelmények egységesek, s az is, hogy minimum 18 hetet, legalább két iskolában el kell tölteni gyakorló tanítással.

Hollandiában a képzés tanterve egyik szinten sem központosított. Az első szakasz egy kötelező és egy szabadon választható részt tartalmaz. A kötelező rész a választott szaktantárgy tanításához szükséges szakmai anyagot ölel fel. Olyan tartalmakat tanulnak, ami az adott tantárgy tanításában jelentős, és egyben direkt módon felhasználható, hasznos az oktatásában.

Célok és sztenderdek

A képzési sztenderdekről Európa-szerte vita folyik, az országok egy részében azonban már léteznek ilyen törvényesen elfogadott rendszerek (lásd később). A holland parlament például 2004-ben szavazta meg a 2006-ban bevezetésre került kompetenciasztenderdeket, melyek tartalmát szakmai szervezetek dolgozták ki. Az Egyesült Királyságban 2002-től van érvényben a Qualified Teacher Status Standard (Walesben 2005-től), ami a képző intézmények számára gyakorlatilag kimenetszabályozásként működik, a képzés tartalmára azonban tervezési és fejlesztési szabadság jellemző (*Ofsted, 2003*).

A holland kormány által meghatározott tanári kompetencialista az iskola kezdő szakaszára nem kevesebb mint 105 kompetenciát adott meg, ezek között 58 tantárgyspecifikus és 47 általános kompetenciát. A legfontosabbak között a tanári attitűd, a tárgyi tudás, a pedagógiai képességek, az értékelés, a tanítás előkészítése és az osztály irányítása (classroom management) szerepel. Utóbbi olyan elemeket tartalmaz, mint tudásgazdag tanulási környezet kialakítása, a gyermekek tanulási attitűdjének és tanulási módszereinek fejlesztése. Az alapkompenciák között olyanokat találunk, mint a „törődik a gyermekekkel”, „megérintik a nevelés és társadalom kérdései” és „jellemző rá a fejlesztés szándéka” (Ministerie van OCW).

Angliában és Walesben a QTS, vagyis a minősített tanár státusz megszerzése szükséges ahhoz, hogy valaki állami iskolában taníthasson. Ennek alapja a tanári diploma és annak bizonyítása, hogy a jelölt teljesítette a sztenderd követelményeit. A sztenderdben megfogalmazták mindazt, amit a tanárjelöltnek tudnia és értenie kell, valamint amire képesnek kell lennie.

3. táblázat. A követelmények három egymással szoros kapcsolatban álló csoportja (Achieving QTS, 2007)

Kategória	Tartalom
Szakmai értékek és gyakorlat	A minősített tanártól elvárt attitűdöket és kötelezettségeket körvonalazza, pl.: a gyermekekkel és a tanulókkal való következetes bánásmód; beleértve a - képesség, hatékony kommunikáció a szülőkkel és a nevelőkkel.
Tudás és megértés	Azt a követelményt adja meg, hogy a tanár legyen tantárgyának megbízható és hiteles képviselője, értse a gyermekek fejlődési folyamatát, ismerje pontosan, hogy milyen követelményeket támaszthat, mint várhat el tőlük.
Tanítás	Azoknak a képességeknek a meghatározása, amelyek segítségével a tanár tudását leghatékonyabban átadhatja, pl.: tervezés, monitorozás, értékelés és az osztály irányítása, a tanulási folyamat vezetése. E képességek azokra az értékekre és tudásra épülnek, melyek az első két csoportban fogalmazódtak meg.

Skóciában a végzett tanárok először a „Standard Full Registration” (regisztrált, a továbbiakban SFR) szintet érhetik el, ha teljesítették annak sztenderdjeit, majd az erre épülő „Standard Chartered Teacher” (tükörfordítással: okleveles tanár, a továbbiakban SCT) szintet, melynek célja a pályán maradó pedagógusok karrierlehetőségének megteremtése s egyben a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása.

Az SFR-szint egy év tanítási gyakorlat után érhető el, gyakorlatilag a tanárképzés követelményrendszerét erősíti meg a gyakorlatban (gyakorlóév-rendszerként működik). A SCT a tanári szakértelmet bizonyítja, a szakmai tudás jelentős változását hangsúlyozza. Kulcskomponensei: szakmai értékek és elkötelezettség, professzionális tudás és hozzáértés, szakmai és személyes jellemzők, szakmai tevékenység. Négy legfontosabb jellemzője: (1) az osztály tanításának hatékonysága, (2) kritikus önértékelés és az önfejlesztés képessége, (3) együttműködési és befolyásolási képesség, (4) nevelési és szociális értékek. E szempontok kilenc szakmai aktivitás során jelentkeznek (Standards for chartered teachers, 2002).

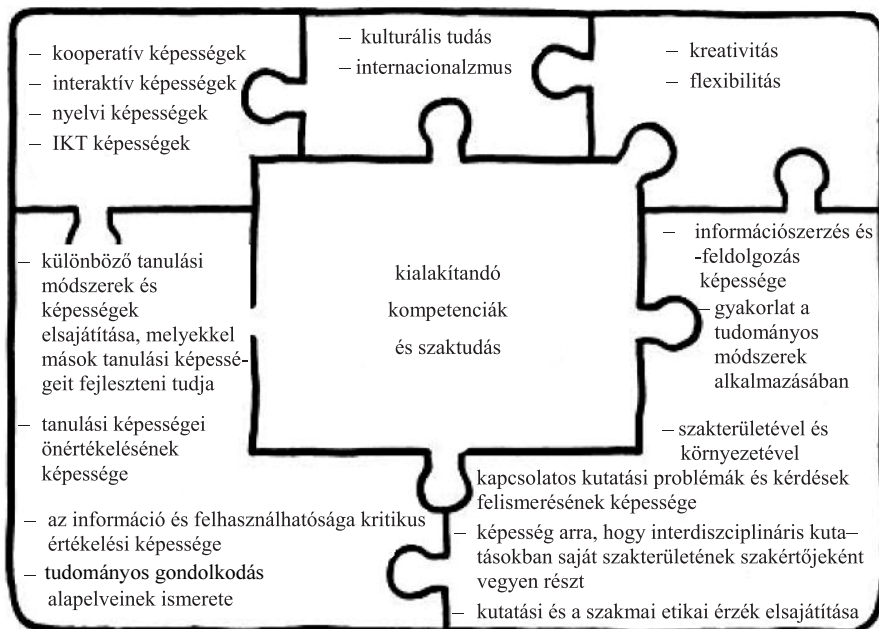
Finnországban 'törvényes' sztenderd nincs, de a Vokke-projekt eredményeként a tartalmak és a fejlesztendő követelmények rendszere egységesen érvényesül a képzés teljes rendszerében.

Szemléletes példa a Helsinki Egyetem által létrehozott kompetencia- és szaktudásfelfogás (3. ábra). Az egyetem 13 kutatóközponttal rendelkező Alkalmazott Neveléstudományi Tanszéke (Department of Applied Sciences of Education) programjában megfogalmazott képzési cél: a magas szintű kutatás és a tanítás közötti kölcsönös kapcsolat megvalósítása (University of Helsinki programme for development of teaching and studies, 2006)

A cél tehát professzionális pedagógusok képzése az oktatás minden szintjére: a tanári végzettség jelentse a gyermekek és fiatalok személyiségének ismeretét és megértését, elmélyült szaktudást, mely szociális és globális tudatosságra épül.

A kutatásra épülő oktatási szemlélet áthatja az összes kurzust már a tanulmányok kezdetétől. 2005-től érvényes tantervükre épülő munkájukat így jellemezték: „Kutatjuk, amit tanítunk, és tanítjuk, amit kutatunk” (*Harri és Salo-Tolvanen, 2005, 7.*).

A Helsinki Egyetem a tanítás fejlesztésének programjában a változtatás egyik fő irányként fogalmazza meg, hogy a tanárorientált szemlélet helyett a tanulóorientált szemléletet kell érvényesíteni. Ennek szellemében meghatározták azt a szaktudást és azokat a kompetenciákat, amelyeket a hallgatókban ki szeretnének alakítani (3. ábra).



3. ábra. A képzés során kialakítandó kompetenciák és szaktudás (Vokke-projekt – University of Helsinki, 2002)

Az alapképzés (initial teacher education) tanterve

A pedagógusok alapképzésének struktúrája Európában a szaktárgyi és a pedagógiai képzés időbeni elhelyezkedése alapján lehet egyidejű (concurrent) vagy egymást követő (consecutive) képzés.

Más felosztás szerint több szerkezetípust különíthetünk el: az egyidejű (concurrent), az integrált (integrated), a folyamatos (consecutive/perspectiv) és a modularizált modellt.

– Az egyidejű modellben a tanárképzés különböző komponenseit (neveléstudományi tanulmányok, a tanított tantárgyakkal kapcsolatos stúdiumok, módszertan, didaktika vagy szakdidaktika, tanítási gyakorlat) párhuzamosan tanulják.

– Az integrált modellben ezeket a tárgyakat nem lehet önállóan tanulni, hanem integráltan, a tanítás fő kérdéseire koncentrálva, az elméletet és a gyakorlatot ötvözeteként.

A pedagógusképzés tanterve a legtöbb országban viták és kutatások középpontjában áll. Közös jellemző, hogy az oktatott tárgyak alapvetően négy tartalmi csoportra oszthatók: (1) elméleti tárgyak, (2) neveléstudományi tanulmányok, (3) általános és szakmódszertan, (4) tanítási gyakorlat. A tantervkészítés két alapvető irányzata a pragmatista és a

konstruktivista szemlélet. Ezzel egy időben az általános és a szakmódszertan arányai megnövekedtek a képzésben az elméleti tárgyak rovására.

A tartalmi megújulást az oktatás formáinak tartalmi-módszertani változása is kíséri. Az egyik legfontosabb cél az elmélet és a gyakorlat közelítése. A szemináriumok, személyes konzultációk, interakció-elemzések a probléma-orientált oktatást szolgálják, a leendő tanárok felkészítését az önreflexióra, önelemzésre. Érdekes forma az akciókutatásba való bevonás. Annak ellenére, hogy a tanárjelölt még nem készült fel erre a tevékenységre, sokat segít neki a gyakorlattal kapcsolatos kérdésekben, a pedagógiai cselekvések korrekciójában.

Új vonás az IKT beépülése a tantervbe. Az IKT használata a tanárképzés egyik legfontosabb része, szinte mindenütt ebben látják az oktatási folyamat átalakításának lehetőségét. Ma általánosan jellemző, hogy a pedagógusok a technológiai oldallal tartanak lépést, nem az abban rejlő pedagógiai lehetőségekkel. A képzés során a felsőoktatásban egyre inkább a tartalmi-módszertani oldal hangsúlyozása lesz a fontos, az oktatók tehát nem a technológiai oldalról, hanem a neveléstudományi és a szaktanszékekről kerülnek ki.

A professzionizált (professionalised) tanárképző programok fő komponensei a következők lehetnek (*Buchberger és mtsai, 2000*):

- tanulmányok a tanári szakmával kapcsolatos tudományok köréből (például: neveléstudományok, didaktika és szakmódszertan, nevelépszichológia, nevelésszociológia),
- melyek szoros kapcsolatban állnak az iskolai oktatás kutatásával a célból, hogy fejlődjék a hallgatók szakmai problémamegoldó-képessége,
- a bizonyítottan jó tanítási eljárások széles repertoárjával rendelkezzenek, mellyel segítik és fejlesztik a gyermekeket, és
- elsajátítsák a szakma etikai követelményeit.

További komponensek:

- koherens és szupervízióval kísért gyakorlati és/vagy szimulációs tanulmányok,
- elmélyülés az iskolai tantervnek megfelelő szaktudományokban és azok tanításában, különféle témák és esetek tanulmányozása és a megoldásmódok elsajátítása,
- integráló tanulmányok folytatása a tanári szakmával kapcsolatos tudományterületeken belül, illetve más tudományokban, valamint gyakorlatcentrikus tanulmányok végzése.

Az EU-országok számára készített ajánlásokban a következőket olvashatjuk e kérdéssel kapcsolatban:

(1) A tanárképzés tartalmi területein ma sok innovatív munka folyik. Ezt fenn kell tartani és ki kell bővíteni. Különösen hangsúlyozni kell a kiscsoportos foglalkozásokat és a kísérletező tevékenységeket. Bátorítani kell a legjobb gyakorlatokról szóló nagyobb mértékű információcserét.

(2) Mivel az IKT-nak központi jelentősége van a tanuló társadalomban, biztosítani kell, hogy minden tanár olyan helyzetbe kerüljön, hogy hatékonyan tudja alkalmazni az IKT-t a tanításban. Az IKT innovatív osztálytermi használata sarkalatos kérdés.

(3) Az oktatáskutatásnak, különösen az alkalmazott, valamint az akciókutatásoknak információt kell nyújtaniuk a tanárképzés minden szintje számára. A tanárokat a képzés keretében meg kell ismertetni a főbb kutatási irányokkal (*Coolahen, 2007*).

Modularizált tanulmányi rendszer

A vizsgált országok tanárképzésében modularizált tantervi struktúrát találunk, melynek lényegét és működését a német példa alapján mutatjuk be (*Bohn, Kreyenbohm, Moser, Pomikalko, 2002*). Az áttérést egy 1998-ban kezdett hároméves modellkísérlet előzte meg, melyet a (szövetségi) oktatási és kutatási minisztérium (BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung) és a részt vevő tartományok fele-fele arányban finanszíroztak. 27 felsőoktatási intézmény fogott össze a modellkísérletben. A megújulási folyamat a felső-

oktatás minden területét magába foglalta, és alapjaiban változtatta meg azt. Ennek nyomán 2000-ben vezették be teljes körben a modulrendszert a hozzá kapcsolódott kreditrendszerrel együtt („Credit-Points und Modularisierung von Studiengängen”), melyet utoljára 2004 októberében módosítottak az ECTS-re építve. Egy kredit egy 30 órás iskolarendszerű vagy egyéni tanulásért kapható, a kreditek egységesen alkalmazhatóak a német vagy a nemzetközi felsőoktatásban intézménycsere során is.

A modularizáció célkitűzései és előnyei

A modularizált képzési rendszer „célja a tanulmányi rendszer átalakítása, ezzel párhuzamosan: a rendszer nemzetközileg kompatibilissé, rugalmasá tétele, a hallgatói mobilitás biztosítása, és a tanulmányi teljesítmények számontartásának és folyamatos ellenőrzésével a későbbi tanulmányok lehetővé tétele.” (Stifterband, 2000).

Hofmann (2000) szerint a modularizált bachelor- és master-képzés célja a képzési módok nyitottabbá és rugalmasabbá tétele mind a felsőoktatási intézmények, mind pedig a hallgatók számára. További előnyei:

- rugalmas kialakítású tanulmányi kínálat,
- hatékony tanulmányi szervezés,
- az egyéni tanulmányok lefolyásának átláthatósága,
- a teljesítmény elismerésének leegyszerűsödése,
- lehetőség az egyéni tanulmányi folyamatra.

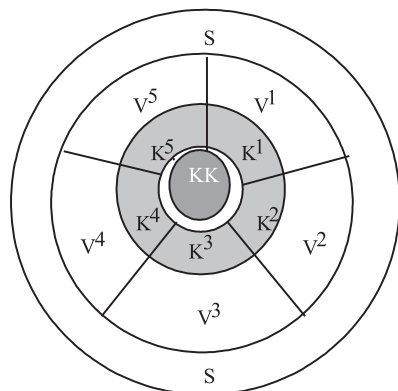
A modul fogalmát a következőképpen értelmezik: a modulok az előadások és szemináriumok (= Lehrveranstaltungen) összességét, illetve kapcsolatát jelentik, amelyek meghatározott tematikai és tartalmi súlypontra irányulnak. A modul ezáltal egy tartalmilag és időben lezárt tanulási és tanítási egység, ami különböző előadásokból és szemináriumokból tevődhet össze. Kvalitatívan (tartalmak) és kvantitatívan (beszámítható pontok) is leírható és értékelhető (vizsga) kell legyen.

A modul ezáltal egy egység, építőkö, melynek egy nagyobb egység részeként meghatározott funkciója (szerepe) van. Egyes modulok helyettesíthetők másikkal, így számos lehetséges kombináció adódik. A moduláris rendszer rugalmas, mivel összeállítása során és teljes befejezése után átalakításra és új modulkombinációra van lehetőség (könnyen módosítható).

A tanulmányok modularizációja elsősorban a tanulmányi rendszer újjászervezését jelenti, amelyben az előadások, gyakorlatok, tanulmányi kirándulások vagy szemináriumok tematikus egységként, modulként foglalhatók össze. Egy modul összeállításánál a részqualifikáció mértékadó, ami az adott modul elvégzésével szerezhető meg. Szervezési szempontból perspektívaváltásról van szó. A tradicionális szempont: a „Milyen tartalmat akarok közvetíteni?” (input-irányultság) helyett a „Milyen kompetencia legyen a tanulási és képzési folyamat eredménye?” (output-irányultság) kerül a középpontba.

A modularizált tanulmányi rendszer különbözik az eddig uralkodó tantárgyorientált (vagy szakorientált) tanulmányi rendszertől. A tantárgy/szakorientált felsőoktatási tanulmány kevesebb tárgyból áll, ugyanakkor minden tárgy sok előadást, illetve szemináriumot foglal magába, amelyeknél több évet átölelő időszakból kell levizsgáznia és csak ezután – egy szakvizsga keretein belül – zárulnak le a tanulmányok. Egy modularizált kurzus több modulból áll, amelyekhez csak kevés előadás, illetve szeminárium tartozik. A modulvizsgák ideális esetben a tanulmányokat kísérik, ami azt jelenti, hogy közvetlenül a modulhoz tartozó tantárgy vagy előadás lezárása után, még a következő szemeszter megkezdése előtt valósulnak meg. A modulok lehetnek blokkoltak (vagyis a meghatározott időszakon belüliek, ami rövidebb, mint az előadásperiódus) vagy blokkolatlanok (szemeszterek lefolyásától függetlenek). A blokkolt modulok modulvizsgálja a következő blokkolt modul előtt történik.

Egy modularizált tanulmányi rendszernek lehet hierarchikus felépítése (például a greifswaldi egyetem esetében), ami meta-, mezo- és mikromodulokat tartalmaz. A metamodul az egész képzési időszakot jelenti, vagyis a bachelor- vagy master-képzést. A mezomodulok az egyes képzéseken belüli tanulmányi súlypontok és tanulmányi programok, a mikromodulok pedig az a tulajdonképpeni alkotóelemek, amelyek a mezo- és metamodulokat tartalmilag kitöltik.



Jelmagyarázat

KK: Közös kötelező modulok: ezek úgynevezett alap- vagy bázis tanulmányokként a tanulmányok kiindulópontját alkotják.

K¹⁻⁵: Egy adott súlypont kötelező moduljai: ebben a modulban a súlypont számára nélkülözhetetlen tartalmakat közvetítenek.

V¹⁻⁵: Egy adott súlypont választható moduljai: ezek a modulok egy súlyponthoz hozzárendelt spektrumot mutatnak be a lehetséges tartalmakon

S: Súlypontokon átnyúló választható modulok: sok tanulmányi folyamat számára modulok széles skálája áll rendelkezésre, amelyek nem rendelhetők hozzá egyetlen speciális súlyponthoz sem, emiatt súlypontokon átnyúló modulokként jellemzik őket.

4. ábra. Képzéshez rendelt modulok különböző súlypontokban és modul kategóriákban

Neveléstudományi kurzusok a képzésben

Jelentős különbség van a neveléstudományi kurzusok tartalmában az első oktatási szakaszban. Neveléstudományok (Education Sciences) alatt általában a következő területeket találjuk: tantervfejlesztést mind a szakmai, mind a nem-szakmai tárgyak esetében, pedagógiai értékelést (educational assessment), tesztkészítést és -elemzést; (testing and measurement), pedagógiai kutatást és más (tradicionális és új) neveléssel kapcsolatos tudományokat.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban szélesebben értelmezik a neveléstudományi tanulmányok célcsoportját, helyét a tudományok között. Erre példaként a Canterbury Egyetemet emeltük ki, melynek Neveléstudományi Kara kiváló Ofsted-minősítésű. A neveléstudományi stúdiumokat nemcsak a tanárjelölteknek ajánlják, hanem más szakmák képviselőinek is (*Education Studies*, 2007). A BA szinten a nevelést szélesebb, szociális, kulturális és politikai kontextusban értelmezik. Lehetőséget adnak a hallgatónak a nevelés kritikus tanulmányozására a szociológia, a filozófia, a történelem és a pszichológia nézőpontjának segítségével. A tanulmányok három fő iránya:

(1) A társadalom és a nevelés – a nevelés szociológiai aspektusából, olyan témákat feldolgozva, mint a politika és az oktatáspolitikai, a különbségek és a részvétel, jogok és kötelességek, kommunikáció és a média ereje, hatalom, igazság és szociális kontroll.

(2) Értékek és nézetek – a nevelélmélet és a nevelésfilozófia nézőpontjai alapján annak főbb gondolatait és elméleteit, melyek hatással voltak a neveléstudomány fejlődésére, például a liberalizmus, a marxizmus, a posztmodern irányzat stb., a nevelés célja és szándéka, az etika, az emberi jogok és értékek a modern világban.

(3) A tanulás és a tanuló – a tanulás és tanítás elméletének (oktatáselmélet) pszichológiai aspektusai: a gyermek fejlődése, a gyermekkor nézőpontjai, a kamaszkor, az élet-hosszig tartó tanulás, az érzelmi és a kognitív fejlődés, a biológiai determinizmus, az intelligencia.

Általában jellemző, hogy a nevelés tanulmányozásának történelmi és összehasonlító fejezetei kritikusan, a képzés programjának szempontjait figyelembe véve kerülnek feldolgozásra. Fő témái a következők: a gyermekkori szocializáció, a kutatás módszerei, az értékek megőrzése és megváltoztatása, nemzetközi kitekintés a globalizáció szempontjainak és a jövő oktatásának figyelembevételével. Lehetőség biztosítása külföldi tanulmányokra.

A képzés számos irányban folytatódhat az MA szinten mind tanári, mind kutatói, kiadói, oktatásirányítói területen, de más szolgáltató vagy állami szektorban is.

Finnország

A pedagógiai tantárgyak között találjuk többek között a következőket: az ember fejlődése és fejlesztése kulturális kontextusban (fejlődéslélektan), a jelentésgazdag (meaningful) tanulás támogatása (tanulás tanítása és tanulásszervezés), a nevelés filozófiai és etikai dimenziói, nevelésszociológia, tantervelmélet és értékelés, pedagógiai kutatómódszertan, korai fejlesztés, speciális nevelés (gyógypedagógia), multikulturális nevelés. A későbbiekben a diplomamunkára készítő szemináriumot, professzionális kutatómódszertant és szakirodalmi tanulmányokat is találunk önálló kurzusként (*Buchberger, 2003*).

A képzési programok rugalmas struktúrája lehetővé teszi, hogy a tanítói és a tanári képzést akár párhuzamosan, akár később (posztgraduális kiegészítésként) megszerezhesék a hallgatók. A pedagógiai tanulmányok (minimum 60 ECTS kredit) mindenkinek kötelezőek, és megközelítően azonos tartalmúak. A (tágabb értelemben vett modern) didaktika jelentős szerepet kap, pszichológiai, oktatásszociológiai kurzusokat tartalmaz, de néhány modulban neveléstörténeti és oktatásfilozófiai kurzus is megtalálható. Ezek azonban szemléletükben problémaorientáltak, feldolgozásuk nem ismeretcentrikus.

Általános elvárás a hallgatókkal szemben a kutatás és önfejlesztés, a magas szintű tanulási képességek és az új iránti fogékonyság. Kiemelt szerepe van a hallgatói személyiségfejlesztés programjában a kooperatív készség, a kommunikációs képesség, az IKT-képességek, a nyelvi képességek, a kulturális tudás és a nyitottság (multikulturális szemlélet) kialakításának.

A pedagógiai tanulmányok célja alkalmat teremteni arra, hogy a hallgatók

- elsajátítsák a tanári hivatás fő funkcióit, valamint
- a pedagógiai interakciót,
- megtanulják, hogyan fejleszthetik tovább pedagógiai (tanári) képességeiket az elméleti tudás felhasználásának pozitív orientációja mellett,
- képesek legyenek tanulmányozni és fejleszteni kutatásalapú gyakorlatukat,
- megtanuljanak tervezni, tanítani és értékelni a tantervet, az iskolai közösség, a tanulók életkora és tanulási kapacitása figyelembevételével,
- elsajátítsák az együttműködés képességét (tanárokkal, szülőkkel, a jóléti állam szereplőivel).

További célok:

- iskolai adminisztrációra vonatkozó alapismeretek,
- iskolafejlesztés, -menedzsment ismeretek elsajátíttatása,
- felkészítés a társadalmilag aktív tanárszerepre,
- a multikulturális társadalom által megkövetelt készségek és képességek (például együttműködési képesség, interkulturális tudásra épülő készségek, etikai készség, döntési készségek, felelősségtudat) kialakítása (*Watts és Smolicz, 1997; Räsänen, 1999; Kaikkonen, 1996; Teacher Education Development Programme, 2001; Atjonen, 2004, 139.; Kaivola és mtsai, 2004; Niemi és Jaku-Sihvonen, 2005; Oser, 1994; Harri és Salo-Tolvanen, 2005*).

Hollandia

Fontos tudnunk, hogy amikor a holland szakirodalom fordításában a „pedagógiai” kifejezést olvassuk, sokkal szélesebb tartalmú fogalomra kell gondolnunk, aminek az an-

golban vagy a magyarban nincs megfelelője, és amely magában foglalja a gondozást, a felnevelést, a fejlesztést és a jólneveltséget is (*Watson, 1996*).

A pedagógia elméletének szerepe lényegesen kisebb a holland pedagógusképzésben (az egyetemi szint kivételével). Általában nem oktatják szisztematikusan a nevelés alaptárgyait, például a tanuláspszichológiát, nevelésszociológiát, neveléstörténetet és nevelésfilozófiát. Csak néhány olyan főiskola van, ahol a szociális tanulmányok hangsúlyosak, ezekben tanítanak nevelésszociológiát és -pszichológiát.

A középiskola alsó szakaszában tanítók tantervében a pedagógiai szakmai tantervi egység olyan modulokat tartalmaz, amelyek a tanítással szoros kapcsolatban vannak: az oktatás folyamatát, a tanítás hogyanját, ezen belül általános neveléseméletet, nevelésszociológiát, interkulturális nevelést, pedagógiát, a tanulás és tanítás elméletét, pedagógiai értékelést, információs és kommunikációs technológiát.

A pedagógia elméletének képzésbeli szerepe jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben: az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolatra épül. Amikor tehát didaktikát tanítanak (a tanulás és tanítás elmélete), akkor nem az általunk általánosnak ismert elméleti anyagra kell gondolni, hanem a tanítási problémák tematikus, problémaorientált feldolgozására (*Becker, 2002*).

Kiemelt oktatási szempont, hogy a hallgatók képzésük során saját élményt szerezzenek az oktatási módszerekről, a modern pedagógia metodológiai elveinek és gyakorlatának megfelelően tanuljanak maguk is. Ennek megfelelően tanulmányaik nagy részében tréningeken vesznek részt, különféle kooperatív formákban dolgoznak együtt, tapasztalatot szereznek az értékelésben, önértékelésben és természetesen a tanításban.

Választható modulokként szerepel a programban a szakmai, illetve a felnőttoktatás, a multikulturális nevelés, a személyes tutorálás és a felzárkóztató egyéni tanítás, de a PR is. Számos kurzus készíti fel a hallgatókat az iskolai oktatáson túli szakértői szerepeire vagy új területek tanítására. Utóbbiak olyan képességek kialakítását célozzák meg, amelyek a hétköznapi életben vagy a társadalomban fontosak (például egészségvédelem, technikai képességek vagy a főzés).

Németország

A tartományokban közös tantárgyakként a tanárképzésben a pedagógusjelöltek pedagógiát/didaktikát/neveléseméletet, pedagógiai pszichológiát, szaktudományokat és tantárgy-pedagógiát tanulnak egyetemi szakjuknak megfelelően, valamint jogi tanulmányokat folytatnak (iskolajog, köztisztviselői jog) és szervezést tanulnak. Az egyes iskolatípusok pedagógusjelöltjei számára más-más stúdiumokat tartanak súlyponti elemnek. Jellemző a portfóliós értékelés mind a szemináriumokon, mind az iskolai gyakorlatokon. (Ezt a későbbiekben példákon keresztül is bemutatjuk.)

A tanárképzés szintjei és tartalma

Anglia

A tanárképzés struktúrájának bemutatásakor utaltunk arra, hogy nincs két azonos intézményi program, egyet azonban kiválasztottunk illusztrációként (*University of Glasgow, 2007*).

Az MA (MEd) szintet számtalan módon lehet teljesíteni, ezek közül példaként a Glasgow-i Egyetem MEd neveléstudomány szakos hallgatói 2006/2007-es tanévének órarendjét mutatjuk be.

4. táblázat. A BA szint (BEd) tanterve az általános iskola 1–2. szakaszán (10–11 éves korig) tanítók számára a 2006/2007-es tanévben

Kötelező/ választha- tó	Modul	Szemeszter						Kreditek az egyek szinteken (évfolyamokon)			Kredit jellemző je
		1	2	3	4	5	6	I.	II.	III.	
Kötelező	Iskolai gyakorlat	I	I	I	I	I	I	24	30	30	p/sz/gy ³ gy: 84
Kötelező fő tárgyak	Angol	I	I	I				12	15	7,5	sz: 138
	Matematika	I	I		I			12	15	7,5	
	Tudomány	I	I	I				12	15	7,5	
	IKT	I	I	I				12	15	7,5	
	Alapozó tantárgy ¹ melléktárgyakhoz		I	I				12	15	–	sz: 27
Választha- tó mellék- tárgy	Földrajz / művészetek / testnevelés / hittan / IKT / történelem / korai fejlesztés	I			I	I		12	15	15	sz: 42
Kötelező	Szakmai stúdiumok	I	I		I		I	12	15	15	(k) p: 42
Kötelező	A tanulás kulcskompetenciái	I	I					12			(k) p: 12
Szabadon választha- tó	Egyéni tanulmányok ²			I	I	I	I		15	30	(v) p: 45
Kötelező	Disszertáció						I			30	30

Megjegyzés:

1: Az első két évfolyamban más-más tantárgyakhoz, 2: BA Neveléstudományi Tanulmányok felé továbbtanulóknak, 3: p: pedagógiai; sz: szakmai/szakmódszertani; gy: iskolai gyakorlat

5. táblázat. A Glasgow-i Egyetem MEd szakos hallgatóinak órarendje a 2006/2007-es tanévben

	1. szemeszter (09.26.–12.15.)		2. szemeszter (01.22.–06.03.)	
Nap	Tantárgy	Időtartam	Tantárgy	Időtartam
Hétfő	A pedagógiai kutatás módszerei	17.15 – 19.15	A pedagógiai kutatás módszerei	17.15 – 19.15
Kedd	Jelenkori témák szemináriuma	17.00 – 19.00	Modern pedagógiai gondolkodás	17.00 – 19.00
Szerda	Tudományos nevelés I.	14.30 – 16.00 vagy 16.30 – 18.00	Tudományos nevelés II. Új média	14.30 – 16.00 vagy 16.30 – 18.00
Csütörtök	Oktatásmenedzsment és oktatáspolitiká	17.00 – 19.00	A művészetek az oktatásban vagy: Menedzselés	17.00 – 19.00

Választható:

A nyelv és tanulás alkalmazása az osztályban szerdánként 16–18 óráig tart (120 perc)

A nyelvhasználat és -alkalmazás az osztályban pénteken 14–16 óráig tart (120 perc)

Finnország

A finn tanárképzés tantervének főbb elemei (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005):

- szakos tanulmányok (szaktárgy vagy neveléstudomány, fő- vagy mellékszakként),
- kutatási tanulmányok: metodika és a BA + MA szakdolgozatok,
- pedagógiai tanulmányok (minimum 60 ECTS kredit) – a tanítási gyakorlatot is beleértve,
- kommunikáció, nyelv és számítástechnika,
- személyre szabott tanulási terv,
- választható tanulmányi területek (választható).

6. táblázat. Az általános iskolai tanárok (tanítók) számára kidolgozott új képzési programok főbb összetevői (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005)

<i>Általános iskolai tanárok számára kidolgozott képzési programok</i>	<i>Alapszint 180 ECTS kredit</i>	<i>Mesterszint 120 ECTS kredit</i>	<i>Összesen 300 ECTS</i>
Az általános tanárok pedagógiai képzési programja (oktatási főszak részeként) – a tanítási módszerek és az értékelés alapjai – a különböző tanulótípusok segítése – a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén – a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
További tanulmányok az oktatási főszak keretében – kutatási módszerek – tudományos írás – választható kurzusok	35 (beleértve a BA szakdolgozatot is, 6–10)	45 (beleértve az MA szakdolgozatot is, 20–40)	80
Szaktárgyi tanulmányok a „comprehensive” iskola tanárai számára	60		60
Szakmai tanulmányok egy másik tudományágban – mellékszak	25	0–35	25–60
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve az IKT-t Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35	5–40	40–75

A szakos tanárképzés MA szinten egy főszakból és egy szakdolgozattal (minimum 120 kredit), valamint két mellékszakból (minimum 60–60 kredit) áll.

Hollandia

A képzés tantervi programjának első lépése a hallgatók egyéni koncepcióinak feltárása, melynek része a személyes tapasztalatok, vélemények, értékek és normák feltérképezése a tanításról és a tanulásról. A tantervi célok között kiemelt helyen szerepel a hallgatói nézetek fejlesztése az elmélet és a gyakorlat közötti állandó kapcsolat megteremtésével s a hallgatók reflektív szemléletének kialakításával együtt.

A tantervi programokban sok helyen a kötelező, másutt a választható részben a speciális nevelési igényű gyermekek fejlesztését, a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek hatékony nevelését, az interkulturális nevelés lehetőségeit, egy-egy iskolai tantárgy tanításának részletes ismeretét vagy nevelésfilozófiát (például Montessori nevelési gyakorlata), környezet- és természetismeret (world study) vagy a művészetekről szóló stúdiókat tanulhatnak.

7. táblázat. A középiskolai tanárok számára kidolgozott új tanárképzési programok főbb összetevői (Niemi és Jaku-Sihvonon, 2005)

Középiskolai tanárképzés	Alapszint 180 kredit	Mesterszint 120 kredit	Összesen 300 kredit
Szakos tanárok pedagógiai képzési programja (mellékszak) – a tanítási módszerek és az értékelés alapjai – a különböző tanulótípusok segítése – a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén – a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25–30 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	30–35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlattal)	60
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén – főszak	60 (beleértve a BA szakdolgozatot : 6–10)	60–90 (beleértve a MA szakdolgozatot: 20–40)	120–150
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén – 1–2 mellékszak	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve az IKT-t Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35–40	0–30	35–70

8. táblázat. A holland tanárképzés néhány jellemzője

	Általános iskola	Középiskola alsó szakasza	Középiskola felső szakasza
A tanárképzés szintje	főiskola	főiskola	egyetem
A tanulók kora	4–12	12–15/16 16–20 (szakképzés)	16–18
Képzés időtartama	4 év	4 év	1 év posztgraduális
Tartalma	Összesen: – pedagógiai szakmai tanulmányok 50% – tantárgyi tanulmányok 50%	Összesen: – pedagógiai szakmai tanulmányok 50% – tantárgyi tanulmányok 50%	Szakmai tanulmányok 100%
Tanítási gyakorlat	25% minden évben	25% minden évben	50%
Oktatható tantárgyak	minden tárgy	egy tárgy	egy tárgy

A tanév a legtöbb főiskolán periódusokra van osztva, a kurzusmodulokra, a tanítási gyakorlatra, illetve vizsgaidőszakra, melyek általában egy-egy téma köré szerveződnek, például a pedagógia, a nyelv vagy a természetismeret köré, vagy egy-egy korcsoport komplex tanítása kerül a középpontba.

A holland tanítókat főiskolákon képzik (primary school teacher training college, népszerű holland rövidítése: PABO). Végzettségükkel a 4–12 éves korcsoportban bármelyik

szinten taníthatnak. A főiskolák egy részén speciális nevelési igényű gyermekek nevelésére felkészítő kurzusokat is végezhetnek a hallgatók. Sokan posztgraduálisan diplomát szereznek a fejlesztő pedagógiához.

A képzés célja egységes szakmai képzés nyújtása, melyben a hallgatók személyiség-fejlesztése és szociális képességeinek fejlesztése is fontos szerepet kap. A holland tanítóképzés célja a hallgatók személyes fejlesztése, hogy érzékeny és reflexív pedagógusokká váljanak, magas szintű önértékelési képességgel s azzal a szándékkal, hogy egyre jobb tanítók legyenek. Képesnek kell lenniük arra, hogy a gyermekeket egymás elfogadására, egy interkulturális társadalomba való problémamentes beilleszkedésre neveljék.

Az egyes főiskolák konkrét programja sok szempontból különbözik. A törvények csak a főbb irányelveket adják meg, az intézmények programjuk kialakításában teljes autonómiát élveznek. Általában egy 70 százalékos magtanterve (kötelező része) van a képzésnek. A legtöbb program életkori specializációt is ajánl a 4–9 és a 7–12 éves korosztályok pedagógusai számára.

Az első évfolyamon a nevelés központi szerepet kap, melyen belül az iskola társadalmi szerepe, az ifjúsági kultúra, a tanári szerepek, az interkulturális nevelés, az értékek és normák tanulása a legfontosabb.

Az oktatásban alapvetők a csoportmunkára épülő tanítási módszerek (például az esetmegbeszélő csoportok vagy a projekt munka), a cselekedtető tanulás és a gyakorlatra épülő reflexió. Az első év központi célja a hallgatók neveléséről és a gyermekekről szóló koncepciójának, nézeteinek alakítása.

A további években a hallgatók fejlesztik tanítási képességeiket, megtanulják az óratervezést, a különböző személyiségű és képességű gyermekek megértését és a különféle nevelési koncepciójú iskolák feltételeihez alkalmazkodó tanítást. Minden évben növekszik a tanítási gyakorlat hossza. A záró szakaszban a tanárjelölt már önálló pedagógusként dolgozik, az esetek 70 százalékában az iskolai tutor nincs jelen a tanítási óráin.

A középiskola alsó szakaszában dolgozó tanárok képzésének alapfilozófiája a tanítóképzéséhez hasonló, itt csak a különbségeket emeljük ki. A tanárokat egy tárgy oktatására képezik ki, de a tudományterület hasonló tantárgyait is tanulják és taníthatják (például a kémia szakosnak a fizikát). A képesítés megszerzése után van lehetőségük részidős (part-time) hallgatóként az iskola alsóbb szakaszára szóló képesítés megszerzésére is. A művészeteket és a sportot oktató tanárokat külön intézetekben képezik.

A középiskola felső szakaszában dolgozó tanároknak a képzettséghez a középiskola alsó szakaszára érvényes MA diploma után egyéves posztgraduális egyetemi képzésen kell részt venniük, mely egy szakos oklevelet ad. Ekkor már a középiskola egészében taníthatnak. A képzés célja magas szintű tudományos ismeretek nyújtása, mely a magas szintű pedagógiai, szakmai, innovációs, reflexív és kutatói képességekkel együtt biztosítja az oktatás színvonalának fejlesztését. Három lényeges összetevője: a nevelésemlelt, a tanítási gyakorlat és a kutatási projekt.

Németország

A BA alapképzés főiskolai-egyetemi tanulmányokat takar a tanárképző intézettel közösen. Konkrét példaként a BA szintű tanárképzésre a Göttingeni Egyetem tanárképzési programját mutatjuk be (*Lehrerbildung in Göttingen*, 2006). A BA szint 6 szemesztert, 180 kreditet foglal magában. A tanulmányi és vizsgakövetelmények elbírálásánál az ECTS (egységes kreditrendszer) a mérvadó. A tanárképzés során

- a tanárképes két szak: 3 év = BA (180 kredit),
- az egyetemi szintű tanárszak: a BA szintre épülve 2 év = ME (Master of Education),
- a gyakorlonoki idő: 18 hónap.

9. táblázat. A BA-szintű tanárképzés programja a Göttingeni Egyetemen (Lehrerbildung in Göttingen, 2006)

SZ**	Tanárképes szakok	Szaktudomány	Neveléstudomány	Gyakorlat
	(132 kredit)	(6[+6] kredit)	(12 kredit)	(18 kredit***)
1.	1–2. szak (66*+66* kredit) Bármelyik szemeszterben felvehető szemináriumok	Bevezetés a szaktudományban a (1. szak: 6 kredit*) Bevezetés a szaktudományban a (2. szak: 6 kredit*)	Bevezetés az iskola-pedagógiába (6 kredit) Az iskolai gyakorlat elmélete és módszertana (6 kredit)	Iskolai gyakorlat Iskolán kívüli gyakorlat
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
Tudományos dolgozat (12 kredit)				

Jelmagyarázat: *: ebből nem iskolai vonatkozású összetevő 3 kredit; **: szemeszter; ***Ebből: Szociális és szakmai gyakorlat 4 kredit; Választott gyakorlat 10 kredit; Általános, iskolai gyakorlat 4 kredit)

A MA szakirányú tanulmányok 4–5 félévesek. Konkrét példaként az MA szintű tanárképzésre (Master of Education) a Göttingeni Egyetem tanárképzési programját mutatjuk be. Az MA szint 6 szemeszter, 120 kredit elvégzésével érhető el. Kiegészítő tanulmányként 2–4 szemeszter (60–120 kredit) végezhető. A MA szintű diploma jegyébe a záróvizsgajegy, a szakdolgozat, a szaktudomány és a neveléstudomány vizsga számít bele.

10. táblázat. A MA-szintű tanárképzés programja a Göttingeni Egyetemen (Göttingeni Egyetem, 2006)

Tanárképes szakok	Szaktudomány	Neveléstudomány	Gyakorlat (kulcskompetenciák)
(28 kredit)	(22 kredit)	(36 kredit)	(8 kredit***)
1. szak: 14 kredit 2. szak: 14 kredit	1. szak: 11 kredit 2. szak: 11 kredit	Oktatásmélt és kutatás 9 kredit Nevelés és pedagógia 9 kredit Tanítás és tanulás 12 kredit Diagnosztizálás, értékelés, konzultáció 6 kredit	1. szak: 4 kredit 2. szak, illetve kutatás: 4 kredit

Szakdolgozat 20 kredit

Vizsga 6 kredit: egyénileg választható témában, szem előtt tartva az iskola- és oktatáskutatási területeket!

Az értékelés és a vizsgák

Németország

A vizsgák tartalmi szabályozásában kiemelt súllyal szerepel a tanításra való felkészítés. Bajorország követelményrendszerében például a szakdidaktikák tanulása során fontosnak tartják a neveléstudomány gyakorlatot segítő kérdéseinek tanulmányozását, hogy a hallgatók képesek legyenek a megfelelő tanítási tartalmak és módszerek kiválasztására az egyes iskolatípusok tanterveinek megfelelően. A különböző iskolatípusokban tanítani szándékozó hallgatók számára meghatározták a minimum órakeretet, amelyet a tanításra való felkészítéssel kapcsolatos stúdiumokra kell fordítaniuk.

Két pedagógiai jellegű modulvizsga tartalmát mutatjuk be példaként a Göttingeni Egyetemről (*Lehrerbildung in Göttingen*, 2006):

Bevezetés a pedagógiába:

- az iskolai nevelés és oktatás folyamatai történelmi példák, elméleti modellek alapján,
- az iskoláról alkotott különböző elméleteinek változása,
- a szocializáció alapvető formái,
- különböző iskolatípusok ismerete és jelentőségük változása a történelmi és társadalmi fejlődés során,
- az iskola mint intézmény belső szervezete, hatása a szereplőkre (tanár, diák),
- az értékelés, a tanítás- és tanuláskutatás, a didaktika alapvető problémakörei.

Az iskolai gyakorlat elmélete és módszertana:

- az iskolák, szociális intézmények és üzemek rendszere, kritériumai, elméletei,
- a különböző megfigyelési perspektívák megkülönböztetése és egymásra hatása,
- a megfigyelés és értékelés különválasztása,
- a tanári cselekedetek kritikus önreflexiója,
- iskolák, szociális intézmények és üzemek célzott és tervszerű megfigyelése, a folyamat elmélete, dokumentálása, értékelése,
- iskolák, szociális intézmények és üzemek profilelemzése,
- saját tanítási gyakorlat dokumentálása, kiértékelése.

A két államvizsga tartalma is figyelemre méltó:

- (1) Az első állami vizsga részei a következők:
 - (a) Szakdolgozat az első vagy a második szak tantárgyához kötődően.
 - (b) Írásbeli vagy szóbeli vizsga a szaktudományból a tudományos tartalomra koncentrálván, de lehetséges a szaktárgyi módszertanból is.
 - (c) Neveléstudományi vizsga.
 - (d) Vannak szakok, ahol a záróvizsgának van szakmai gyakorlati része is, például a művészeti vagy a sport tantárgyak tanárainál.

A vizsgakövetelmények főbb elemei:

- A szaktudomány elméleti problémái gyakorlati vetületeinek, illetve szaktudományának módszertani áttekintése és a tanulási-tanítási folyamat értelmezése az iskolatípusnak megfelelő kutatási eredmények tükrében.
- Az egyes iskolatípusoknak megfelelő tudás az oktatás és nevelés kérdéseiről, a tanulás céljáról és feltételeiről.
- Az óraelemzés kritériumainak ismerete, tapasztalat az önreflexióban, a saját órák elemzésében, például az oktatási célok, a médiahasználat vagy a folyamat-ellenőrzés kérdéskörében.
- A tanítási-tanulási modellek és módszerek ismerete, melyekkel sikerül elérni a gyermekek számára kijelölt oktatási célokat.
- A szaktárgyak tanítási céljainak megvalósításához szükséges tudás.
- A természet- és környezetvédelemre nevelés lehetőségeinek ismerete.

- A médiaismeret és -használat kompetenciája kifejlesztésének lehetőségei a gyermekekben az általa oktatott tantárgy keretei között.
- Az általa oktatott tantárgy helyének és szerepének ismerete a tantárgyak és a különféle iskolatípusok rendszerében (Wentzel, 2002).

(2) A második állami vizsga általában a következő egységekből áll:

(a) Szakdolgozat. A hallgató által készített tanulmány (körülbelül 25 gépelt oldal)

szakterületével vagy tantárgycsoportjával kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai, didaktikai témában. A témának kapcsolódnia kell a hallgató szaktárgyi környezetéhez, tudásához és tapasztalataihoz. Fő kérdésének az osztálymunka és a nevelés problémájának kell lennie.

(b) Írásbeli teszt. A pedagógia és a pedagógiai pszichológia világából. A témák gyakorlatorientáltak, a tanítás gyakorlatának kérdéseiből kerülnek ki. A teszt standardizált, megírása 4 órát vesz igénybe. A vizsgareform alapján egyre inkább kiváltható egy kollokviummal.

(c) Szóbeli vizsga. A tanítandó tantárgy és annak szakmódszertana, az oktatás jogi alapjai, az iskoláról szóló tudományok és a nevelés kérdései.

(d) Vizsgatanítás (Prüfungslehrproben). Három tanítási óra, amit a hallgató a második évben tanított.

A szakvezető értékelése. A tanárjelöltet a szakvezető értékeli. Fő szempontok: óravezetés, szemléltetés, pedagógiai folyamatok, szakmai magatartás a tanórákon és a szemináriumokon. (http://www.european-agency.org/nat_ovs/germany/5.html)

Finnország

„A szakdolgozat írása során megvalósuló önálló témaválasztás, probléma-megfogalmazás, tervezés, az érdeklődés alapján történő ismeretszerzés, az összegyűjtött adatok rendszerezése, az összefüggések feltárása, az eredmények szintetizálása ezt a munkaformát a felsőoktatási képzés egyik legaktívabb és legeredményesebb elemévé formálják” (Niemi és Kohonen, 1995; Niemi, 2000, idézi Falus, 2002, 74.).

A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a „kis-tanár szerep” gondjai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készített fel. E gondok indították el a reformfolyamatokat, melyek elvi alapja az volt, hogy a tanárképzésnek legalább a minimumkompetencia szintjén fejlesztenie kell a hallgatók szakmai problémamegoldó képességét, kritikai gondolkodását, szakmai cselekvőképességét, hogy alkalmazkodni tudjanak a szakma gyorsan változó követelményeihez.

Hollandia

A felsőoktatás tanterve moduláris, záróvizsgák nincsenek, aki megszerzi a szükséges krediteket, végzettséget szerez. Az egyes tantárgyakhoz természetesen megvannak az értékelési követelmények, a szakképzettség szerzéséhez különféle összetett értékelési rendszerek kapcsolódhatnak.

A tanítóképzés záró szakaszában munka és tanulás teljes egysége jellemző. A hallgatónak a gyakorlat befejezése után vizsgadolgozatokat vagy záródolgozatot kell írnia. A dolgozat középpontjában egy pedagógiai probléma áll, amelyet a hallgató a szakirodalom koncepciója, saját tanítási gyakorlata és tapasztalata figyelembe vételével elemez. Az oktatók, a rektor és az iskola tutorai közösen döntenek a tanárjelölt képesítésének megadásáról.

A középiskola felső szakaszában dolgozó tanárok a program záró három hónapjában szakdolgozatot írnak saját iskolai kutatásuk alapján. A munka fókuszában módszertani fejlesztésnek vagy a tanulási környezet változtatásának kell állnia. A dolgozat elméleti alapjait a tanulási fázisban, kutatási részét tanításuk alatt folytatják, a három hónap az eredmények feldolgozására szolgál.

Minősítésük gyakorlati és írásbeli munkájukra épül, a kurzuseredményekre, a szerzett kreditekre és a kutatási projektekre. A törvény szerinti végső minősítés a tanulás és tanítás általános és a tantárgyspecifikus elemeit egyaránt kell tartalmazza.

A tanulmány 2. része az Iskolakultúra következő számában jelenik meg.

Jegyzet

(1) A tanulmány alapja a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára készült kézirát.

(2) Az OECD-állásfoglalások a '3 i rendszerének' nevezik az initial, induction és in-service kezdetűi alapján (Education Policy Analysis, 1998).

Irodalom

Achieving QTS (2007). 2007. 07. 10-i megtekintés, <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/achievingqts.aspx>

An evaluation of the training school programme (2003). Office for Standards in Education, London. 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.eace3f09a603f6d9c3172a8a08c08a0c/?vgnnextoid=26062a5f74f3c010VgnVCM1000003507640aRCRD>

Atjonen, P. (2004): *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina (Pedagogical Ethics in Teaching)*. Finnish Society for Educational research, Turku.

Becker, R. (2002): Teacher education in the Netherlands: towards flexibilisation and government regulation? *Metodika*, 5. 147–166.

Bohn, A. – Kreyenbohm, G. – Moser, M. – Pomikaliko, A. (2002): *Modularisierung in Hochschulen*. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung-förderung. Heft 101. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung-förderung, Bonn.

Buchberger, F. – Buchberger, I. (2003): Problem Solving Capacity of a Teacher Education System as Condition of Success. An Analysis of the „Finnish Case”. 2007. 07. 08-i megtekintés. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2003-oth-enl-t03.pdf.

Buchberger, F. – Campos, B. P. – Kallos, D. – Stephenson, J. (2000, szerk.): *Green paper on teacher Education in Europe*. NTTEE, Umel.

Coolahan, J. (2002): *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*. Working paper no. 2. OECD, Paris.

Coolahan, J. (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. Ford. Békési Kálmán. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Coolahan-Tanarkepzes> Csapó Benő – Csikos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 3. 45–52.

Early childhood studies (single honours degree) course map (2007). <http://www.glos.ac.uk/subject-sandcourses/undergraduatefields/ecs/maps/ecssingle.cfm>

Education policy analysis – Teachers for tomorrow's schools (1998). OECD, Paris.

Education Studies (2007). Canterbury Christ Church University. 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.canterbury.ac.uk/> Letöltés: 2007. 07. 08.

Falus Iván (2002): A szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. 73–79.

Focus on the structure of higher education in Europe 2006/2007 (2007). National trends in the Bologna process. Eurydice. The information network on education in Europa. <http://www.eurodice.org/portal/page/portal/Eurodice/PubContents?pubid=086EN>. Harri, M. és Salo-Tolvanen, A. (2005, szerk.): *Introducing department of applied sciences of education*. 2007. 07. 10-i megtekintés, <http://www.helsinki.fi/sokla/english/brochures>.

Hofmann, S. (2000): *Modularisierung*. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Griefswald, 2000. 02. 04. <http://www.forum-bildung.de/aktuell>.

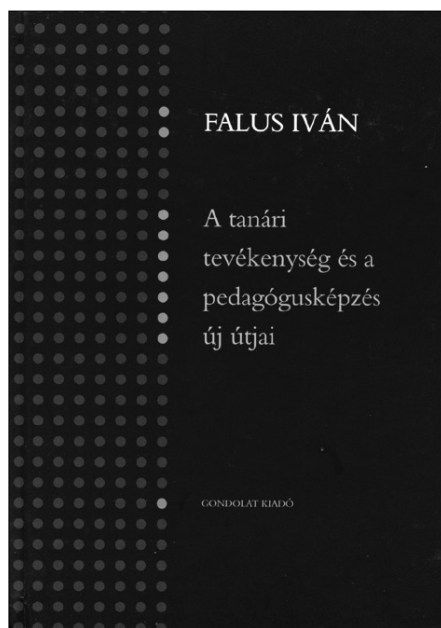
- Jussila, J. – Saari, S. (Ed., 2000): *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation in Finnish universities*. Publications of Finnish Higher Education Council. 2007. 07. 27-i megtekintés, <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>.
- Kaikkonen, P. (1996): Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education. In: Niemi, H. és Tirri, K. (Eds.): Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation. *Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A* 6, 115–125.
- Kaivola, T. – Kärpijoki, K. – Saarikko, H. (2004, szerk.): *Towards coherent subject teacher education*. Evaluation Projects of the University of Helsinki. 21. *Key data on education in Europe* (2000). European Commission, Brussels.
- Key topics in education in Europe (2002a). *Initial training and transition to working life*. Volume 1. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN>
- Key topics in education in Europe (2002b): *Supply and demand*. Volume 2. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=034EN>
- Key topics in education in Europe (2003): *Working conditions and pay*. Volume 3. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN>
- Key topics in education in Europe (2004): *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Volume 4. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043EN>
- Lehrerbildung in Göttingen* (2006). 2 – Fächer - Bachelor Profil Lehramt / Informationstage für Studieninteressierte 2006.; Herzlich Willkommen. Georg-August-Universität Göttingen. <http://www.uni-goettingen.de/de/34034.html>
- Niemi H. – Jaku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. Ford. Róna Annamária. *Pedagógusképzés*, 2. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_megelőzve.htm
- Niemi, H. (2000): Teacher education confronting a moving horizon. In: Kumpulainen, K. (szerk.): *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century*. Acta Universitatis Oulensis. University of Oulu. 16–29.
- Niemi, H. – Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.
- Nummenmaa, A. R. (2004): Akateemisen opiskelun työprosessien ohjaus. (Supervising the general work processes in the different context of the academic education.) In: Järvinen, A. és mtsai (szerk.): *Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja*. Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. University of Tampere, Faculty of Educational Sciences. 111–124.
- Oser, F. K. (1994): Moral perspectives on teaching. In: Darling-Hammond, L. (szerk.): *Review of research in education*: American Educational Research Association, Washington, D.C. 57–128.
- Räsänen, R. (1999): Becoming teacher in a global village. In: Niemi, H. (szerk.): *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*. University of Helsinki. Department of Education. Helsinki University Press, Helsinki. 169–190.
- Rébay Magdolna (2003): Felsőoktatási akkreditáció Németországban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 84–95.
- Science teaching in schools in Europe* (2006). Policies and Research. European Commission. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/081EN.pdf
- Standards for chartered teachers* (2002). New professional standard for teachers seeking challenging careers without having to pursue management posts. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/12/15833/14074>.
- Stiftungsverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2000): *Credits an Deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität*. Bonn. *Teacher Education Development Programme* (2001). Ministry of Education. <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/opekoeng.pdf>
- Teacher training – basic and specialist teacher training* (2005). http://www.european-agency.org/nat_ovs/germany/5.html
- University of Glasgow (2007): *Timetable*. <http://www.glos.ac.uk/subjectsandcourses/undergraduatefields/ecs/maps/ecssingle.cfm>
- University of Helsinki programme for development of teaching and studies* (2002). (Approved by the University Senate on 11th of November, 2002). <http://www.helsinki.fi>
- University of Helsinki strategic plan* (2003). (Approved by the University Senate on 15 January 2003. Teaching and studies.) 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/materiaalit/Strategia.pdf>.
- Vokke project* (2005). *National-Level coordination of degree programme development in teacher training and the sciences of education (VOKKE)*. <http://www.helsinki.fi/vokke> (finn nyelven), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (angol nyelven)

Watson, K. K. (1996): Learning with technology – knowing bydoing. In: *Journal of Computing in Teacher Education*, 3. 26–30.

Watts, R. J. – Smolicz, J. J. (1997): *Cultural democracy and ethnic pluralism: Multicultural and multi-*

lingual policies in education. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Wentzel, K. (2002): Teacher education system in Germany. *Metodika*, 5. 89–108.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia?

Tízéves a romológiaképzés Pécsen címmel rendezett konferenciát a Pécsi Tudományegyetem BTK Nevelésszociológia és Romológia Tanszéke. A konferencia egyik szekciója az oktatással foglalkozott, s a képzési programok háttérét elemezgetve fölvetődött az a kérdés, hogy vajon önálló tudomány-e, vagy tudomány-e egyáltalán a romológia. A számos hozzászólás érdekes vitát generált (1), amelynek elemeit csak részben felidézve szeretném kimutatni, hogy a tudományosságról szóló diskurzus maga is elengedhetetlen része a romológiaképzésnek.

E diskurzus során körvonalazódhat a képzésben részt vevők számára, hogy képzési programjuknak mi képezi tudományos háttérét, azt milyen interdiszciplináris viszonyok jellemzik. Továbbá azt is vizsgálom, hogy mennyiben tekinthetők a romológiaképzésben szerepet vállaló tudományos megközelítések transzdiszciplinárisnak – vagyis egy probléma mentén tudományterületeken átívelőnek – egy mai európai egyetemen.

A vita akadémiai megközelítései

A vita során az egyik domináns megközelítés az volt, hogy tisztázni szükséges a romológia képzés tartalmi kritériumait, vagyis azt az elméleti háttérrel, amelyet a romológia kifejezéssel határolnak körül egy egyetemi képzési-oktatási programcsomag kapcsán. Fölvetődött az is, hogy a „cigány kultúra” kifejezés mögött meghúzódó monokulturális szemlélet nem tartható akkor, amikor a kulturális antropológia vagy a szocio-lingvisztika éppen a kulturális sokszínűsége irányítja rá a figyelmet, vagyis inkább beszélhetünk beás/roma/cigány kultúrákról, mint „a cigányság kultúrájáról”. A kulturális sokszínűség érvényesítésének egyik gátja ugyanakkor, hogy a társadalom nyílt, de még inkább rejtetten rasszista megközelítéseket és rendszerszintű megoldásokat alkalmaz a hazai beás/roma/cigány csoportokkal szemben, mintegy a tartós szegénység állapotának egyedüli esélyét kínálva számukra társadalmi integrációs morzsaként. Ennek kapcsán merült fel, hogy a romológiaképzések diskurzusaiban is számos sztereotíp megközelítés terjedt el. Ilyenek például azok, amelyek a kulturális hovatartozást hátrányként értelmezik, amikor a szociális és kulturális megközelítést összekeverik, vagy amikor a multikulturalitást azonosítják a roma kultúra folklorisztikus elemeinek megjelenítésével. Kérdés, hogy mindezzel foglalkozni kell-e, amikor romológiáról beszélünk. A konferencián részt vevők számára úgy tűnt, ahhoz, hogy a tudományosság kritériumai teljesüljenek egy romológiai képzési programban, a szembe kell nézni nemcsak az egyetemi programok, hanem az egész társadalom szintjén általánosan elterjedt sztereotípiákkal. De egy romológiai képzési programnak a sztereotípiákkal való szembenézésen túl kifejezetten a rendszerszintű változtatásokért is ki kell állnia, mégpedig a tudomány eszközrendszerével. Vagyis tudományos eszközökkel megmérve fel kell mutatnia olyan alternatívákat, amelyek kézzelfoghatóvá teszik a rasszista, antidemokratikus rendszerek felszámolásának, demokratikus átalakításának módzatait. Tehát egy kellően megalapozott romológia programnak a kutatás és fejlesztés eszközrendszerét számos területen fel kell tudnia mutatni a résztvevők számára.

Az egyik vitaindító felvetés az volt, hogy míg a plenáris ülésen főképpen a hazai romológiai képzések szerkezeti, curriculáris elemeit tárták föl, addig a tartalmi kritériumok tisztázása talán még fontosabb lehet.

A pécsi romológiai képzés formálódó háttérterületei akadémiai szempontból jelenleg az alábbiakban körvonalazódnak:

- Beás/roma/cigány kultúra (a vizsgált területen belül is jelentkező kulturális sokszínűség), romani és beás nyelvek, nyelvjárások mint kulturális sajátosságok megismerése, leírása, ápolása, artikulálásának segítése (2) tudományos eszközökkel, tehát egyben azok tudományos vizsgálata is.

- A fentiekhez kötődő társadalmi csoportok leírása, kulturális értékeinek interpretációja (irodalomelmélet, eszme- és művelődéstörténet, kulturális antropológia, történelem, nevelésszociológia stb.).

- A fentiek (kultúra, történetiség, nyelv, csoportok) reprezentációjának vizsgálata a társadalom intézményrendszereiben (jog, oktatás, politika, gazdaság, munkaerőpiac, egészségügy, kulturális és civil szféra), döntően a kapcsolódó tudományterületek segítségével.

- Kutatási, fejlesztési és képzési tevékenységek a fenti területeken (a munkaerő piaci kutatástól a nyelvemlékek gyűjtésén és leírásán át a közoktatás-fejlesztésen keresztül a kooperatív tanulásszervezésről és/vagy antirasszista oktatásról szóló szemináriumokig vagy a történeti-levéltári kutatásokig).

- A fentiekhez kapcsolódó eszmetörténeti folyamat hatása magára a tudományos diskurzusra, vagyis az egyes tudományterületek felismeréseinek adaptív alkalmazása interdiszciplináris diskurzusokban. Ez tekinthető a képzés tudományos szempontból önreflexív szintjének, vagyis a képzési csomag igyekszik mindazokat az eszközöket is a hallgatók rendelkezésére bocsátani, amelyek segítségével valaki részt vehet egy tudományos diskurzusban, tudományosan is érvényes megnyilatkozásokat téve.

A vita megközelítése képzési-fejlesztési szempontból: a romológia mint a transzdiszciplináris megközelítések diskurzusa

A bolognai folyamat egyik hazai attitűdváltást elősegítő mozzanata talán éppen az, hogy felismerteti a képzési programok programszerűségét, szemben az akadémiai alapokra koncentrálnak hagyományos és látenszen hierarchikus egyetemi képzési formákkal (Barakonyi, 2004. 126–177.). A programszerűség lehetővé teszi, hogy az akadémikus talapzat saját, autonóm tudományos kritériumainak megfelelően biztosítsa a tudományos színvonalat valamely képzési program háttéréként. A képzési program ebben az értelemben az adott korszak tudományos és társadalmi kihívásainak megfelelő, az adott korszak tudományos diskurzusaiban létező beszédmódokkal kapcsolatba kerülő s ott érvényes megnyilatkozásokat lehetővé tevő humánfejlesztést jelent.

A romológia képzés ebből a szempontból tehát egy létező képzési program. Hiszen multidiszciplináris módon szervezi curriculumát, miközben döntően interdiszciplináris kompetenciákat igyekszik fejleszteni. Lehetőség szerint olyan program, amely a romológia mint tudomány kérdésköréről szóló reflektív és dekonstruktív vitákat is beemeli értelmezési horizontjába (az értelmezési horizont fogalmához lásd: Gadamer, 1989, 214–217.). Függetlenül a kérdés, illetve tudományelméleti vita kimenetelétől, a „Tudomány-e a romológia?” kérdésköre a programban részt vevők számára kellően reflexív kontextusba ágyazható megnyilatkozásokat tesz lehetővé. Ebből adódóan a hallgatók a tudományos normák kialakításának kítűnő elméleti és gyakorlati háttérét is megtalálhatják egy olyan romológiai programban, amely beemeli látókörébe e fenti reflexív kérdéskört.

A programszerűség és a fejlesztés alapját képező oktatási programcsomag elemzésében továbbhaladva: a képzési program Pécssett a kezdetektől multidiszciplináris fejlesztési környezetben interdiszciplináris tantervre épül, s mára a szociológia, nevelésszocio-

lógia, társadalomföldrajz, kulturális antropológia, pedagógia, pszichológia, neveléstudomány, irodalomtudomány, tudományfilozófia, nyelvészet, szocio-lingvisztika területei között hoz létre összefüggéseket a hallgatók részvételével. Mint láttuk, termékeny akadémiai vita tárgya lehet maga a kérdés is, hogy önálló diszciplína-e a romológia, vagy „csupán” egy interdiszciplináris terület.

Képzési és fejlesztési szempontból érdemes megállni az interdiszciplinaritás fogalmánál is. A hazai és nemzetközi szakirodalomból is ismert multi-, inter- és transzdiszciplinaritás trichotómiáját használnám a további értelmezés keretében (*Drake*, 1993, hivatkozik rá: *Vass*, 2000). A képzés szempontjából mindhárom megközelítés érvényesítése javasolt, hiszen a megközelítés mindig függ a résztvevők igényeitől, érdeklődésétől és felismert szükségleteitől, s ez a hármasság kellő rugalmasságot biztosít. Bizonyos képzési helyzetekben szükség és lehetőség van egy adott terület vagy téma értelmezési horizontjának szélesítésére; ezt elősegíti a tudományterületek szélesebb körének bekapcsolása a képzési folyamatba, vagyis a multidiszciplináris megközelítéseket, összefüggéseket felvillantó oktatásszervezési keret. Máskor a kompetenciák felől közelítünk a tudományterületek közötti összefüggésekhez, azonosságokhoz, különbségekhez, vagyis abból a szempontból, hogy milyen tudományterületeken milyen kompetenciákra van szükség, hogyan fejleszthetők ezek az adott területen, mennyire konvertábilis az adott kompetencia, vagyis mennyire alkalmazható más területeken (interdiszciplinaritás). Az interdiszciplináris megközelítést leginkább egy példán keresztül lehet bemutatni. Felvetődhet például, hogy a képzési program multidiszciplináris környezetéből melyik tudományág miképp alkalmas arra, hogy rasszista sztereotípiáktól (és az azokból fakadó egyéb sztereotípiáktól) mentes attitűd kialakításában, illetve egy ilyen attitűd elérését segítő képességek fejlesztésében vegyenek részt a hallgatók. Mindezt annak érdekében, hogy világossá váljanak olyan alapvető összefüggések a hallgatók számára, mint annak a sztereotípiának a lelepleződése, amely a beás / roma / cigány csoportok társadalmi reprezentációját összeköti a társadalmi problémák területével (az áldozat okolása) (*Derman-Sparks és Phillips*, 1996; *Ryan*, 1976).

A transzdiszciplinaritás egy adott lényeges – vagyis a résztvevők érdeklődési és értelmezési horizontjába emelt, ugyanakkor társadalmi szinten is értelmezhető – probléma megértése és leírása több tudományterületen keresztül szemlélve, vagyis probléma- és célorientált tanulás és oktatásszervezési attitűd- és keretrendszer. Jó példa erre, ahogyan a romológiaképzésben a beás/roma/cigány csoportokra fókuszáló tudományos vizsgálódás sorra tárja fel a társadalmi és tudományos élet szegmenseiben az őket sújtó hátrányos megkülönböztetések eszközeit, interpretációs technikáit és rejtettségét, továbbá – az őket sújtó megkülönböztetések megértése révén – az egész társadalom rendszerszintű demokratikus hiányosságait, illetve az egyes tudományos és/vagy politikai megközelítések sztereotip jellegzetességeit. Ez a transzdiszciplináris szemlélet a romológiaképzésben – a black és gender studies-hoz hasonlóan (3) – paradigmaváltó szemléletmódot (4) eredményez a képzésben részt vevő hallgatók esetében. Úgy tűnik, a multidiszciplinaritás és interdiszciplinaritás valójában ennek a transzdiszciplináris törekvésnek az eszközei.

Az oktatásszociológia és nevelésszociológia bebizonyította, hogy a közoktatási rendszer éppen a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának egyik eszköze. A neveléstudomány ehhez azt tette hozzá, hogy a közoktatás sikertelensége a hátrányos helyzetű gyerekek esetében az egész közoktatási rendszer sikertelenségét bizonyítja. Ezt évtizedekkel később visszaigazolták például a PISA-jelentések.

A különböző tudományágak szemüvegén keresztül tekintve (multidiszciplinaritás) világosan felismerhetők azok a társadalmi jelenségek és interpretációs törekvések, amelyek nem a beás/roma/cigány csoportok helyzete felől tekintve talán sokáig rejtve maradnának. A hazai beás/roma/cigány csoportok társadalmi helyzete arra hívja fel a figyelmet, hogy az egész társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságokkal küzd (lásd még: *Arató*, 2006, 191.). Ez azt jelenti, hogy vannak olyan csoportok társadalmunkban, amelyek jól azonosítható előítéletek és beazonosítható társadalmi intézményrendszerek miatt nem férnek hozzá az esélyt adó demokratikus állampolgári léthez. Amennyiben azonosíthatók ma már ezek az előítéletek és társadalmi berendezkedési formák, akkor nyilvánvalóan átalakításukra is racionális esély mutatkozik. Ez a felismerés, valamint a tudományos megismerés lehetővé teszi, hogy az adott tudományágak területén az oktatók és a hallgatók olyan kompetenciákra tegyenek szert (interdiszciplinaritás), amelyek megfelelnek a tudományosan is igazolt szakmai és emberi viselkedésformáknak. A fókusz mind ehhez azoknak az egyediségeknek és kulturális sokszínűségnek a felismerése és folyamatos, tudományágakon átívelő (transzdiszciplináris) szem előtt tartása adja, amellyel a megismerés a beás/roma/cigány kultúrákkal és csoportokkal való ismerkedés és kölcsönös megértés során gazdagodott. Úgy tűnik, hogy a jelenleg egyetlen program keretében felvett tudományos megközelítés mára – az elmúlt tíz év tanulságai szerint is – egyre világosabban képes körvonalazni a romológiai szempontú megközelítés szerepét, nemcsak egy speciális képzési program keretén belül, hanem általában a felnőttképzés, egyetemi oktatás számára is.

Egy lehetséges romológiai transzdiszciplináris megközelítés a kisebbségi léthelyzet felől felvetett problémákat vizsgálja a különböző tudományok területein és eszközrendszerével. A diszkriminatív struktúrák, a hátrányos megkülönböztetést vagy hátrányos meg nem különböztetést eredményező társadalmi rendszerek többnyire rejtett eszközökkel érik el azt, hogy a társadalom jól körülhatárolható csoportjai folyamatosan hátrányokat szenvedjenek az erőforrásokhoz, tudáshoz és életlehetőségekhez való hozzáférésben és egyenlő részvételben. Ez az állapot a jog tudományos és gyakorlati eszközeivel vizsgálva tarthatatlan (például alkotmányellenes, vagyis éppen azt a társadalmi szerződést szegi meg, amelyre jelenleg társadalmunk működését rábíznı szeretnénk). A szociológia saját eszközeivel felméri, hogy ezek a hátrányokat elszenvedő csoportok milyen társadalmi forrásokhoz való hozzáférésben szenvednek el rejtett korlátozásokat. A jelenségek rejtett jellege miatt elengedhetetlen, hogy a tudományos diszciplináris jellemezze az erről szóló beszédet. A tudományos megközelítés ugyanis jelenleg szintén egy konszenzust élvező társadalmi diskurzusforma (a jogállamiság elvére építő diskurzus mellett). Az oktatásszociológia és nevelésszociológia bebizonyította, hogy a közoktatási rendszer éppen a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának egyik eszköze. A neveléstudomány ehhez azt tette hozzá, hogy a közoktatás sikertelensége a hátrányos helyzetű gyerekek esetében az egész közoktatási rendszer sikertelenségét bizonyítja. Ezt évtizedekkel később visszaigazolták például a PISA-jelentések (lásd például: A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – *PISA*, 2003, 2005, 69–78.). A kulturális antropológia, a filozófia (például dekonstrukció, hermeneutika), az irodalom és az irodalomelmélet, a kooperatív és konstruktív pedagógia (*Nahalka*, 2002; *Arató és Varga*, 2006) segítenek megérteni, hogy a multikulturalitás nemcsak azt jelenti, hogy roma/beás/cigány kultúrákról beszélhetünk, hanem azt is, hogy az egyén identitása is sokrétű, egy ország, egy régió vagy egy város kultúrájához hasonlóan. Vagyis az egyéni identitás éppen olyan sokrétű és sokarcú, mint ahogyan azt a multikulturalitás fogalmával a társadalom kapcsán a különböző társadalomtudományi diskurzusok próbálják megragadni. A kulturális sokszínűség (cultural diversity) ezek szerint nem „monokultúrák” egymás mellett élésére utal, hanem éppen a kulturális rétegek, dimenziók, hatások és örökségek, illetve a társadalom, valamint a benne élő egyének kulturális megnyilvánulásai vagy kötődései által reprezentált sokszínű-

ségre. Az identitás azonban, miközben egyéni szinten is sokrétű és komplex, ugyanúgy dinamikus is egyben. Szabad alakításához és vállalásához mindenkinek személyes joga van. Senkitől nem vitatható el az a jog, hogy egyrészt individuális lényként, egyediségében tekintsenek rá és tartsák tiszteletben, másrészt hogy szabadon képviselhesse, alakíthassa saját összetett és sokrétű identitását (anyanyelvét, egyéb beszélt nyelveit, kulturális örökségeit, értékeit-preferenciáit, tudását stb.).

A romológia képzés transzdiszciplináris vizsgálatai révén feltárt tudományos összefüggések és fejlesztési eredmények nem maradhatnak rejtve egyetlen felsőoktatásban végzett állampolgár számára sem, hiszen az inkluzív társadalom alapfeltétele, hogy mindenki hozzáférjen azokhoz a felismerésekhez, amelyek lehetővé teszik például a hátrányos megkülönböztetés vagy a kulturális elnyomás társadalmi jelenségeinek megértését és demokratikus módon történő megszüntetését. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a jelenlegi társadalmi és tudományos diskurzus szempontjából a romológiaképzésben körvonalazódó megközelítés általános transzdiszciplinaritással bírhat, vagyis bizonyos elemeinek nemcsak a romológia szakosok számára kifejlesztett képzési programcsomagokban, hanem – transzdiszciplináris módon – minden képzési csomagban meg kellene jelennie egy mai európai egyetemen.

A neveléstudomány mint lehetséges transzdiszciplináris eszközrendszer

A bolognai folyamat keretében lezajlott egyetemi integráció egyik döntő kérdése, hogy a pénzügyi-szervezeti integrációt követi-e strukturális-funkcionális integráció. Lehetséges-e olyan funkcionálisan integratív modellt kialakítani, amely segít artikulálni egy tudományegyetem egyedi kutatási-képzési értékeit, amelyek növelhetik az adott egyetem tudáspiaci esélyeit, szerepvállalását? Van-e olyan modell, amely ennek megfelelően rugalmas struktúrákat alakít ki? Vannak-e a jelenlegi egyetemek intézményi struktúrájában olyan elemek, amelyek mentén a funkcionális integráció egyáltalán végiggondolható, elképzelhető? Máshonnan közelítve, van-e olyan tudományterület és/vagy interdiszciplináris megközelítés, amely érinti az egyetemi képzés minden területét, függetlenül azok hátérdiszciplináitól?

Az egyik ilyen lehetséges terület a neveléstudomány. Miközben kézenfekvőnek látszik, hogy az egyetemeken (a kutatás és egyéb tudományos tevékenységek mellett) képzés-oktatás folyik, korántsem magától értetődő, hogy ennek az egyetemi szolgáltatásnak is van tudományos háttér. Miközben a neveléstudomány – többek között a pszichológia, a szociálpedagógia, a filozófia, az irodalomtudomány, a szociolingvisztika, valamint a nevelésszociológia segítségével – átalakította a tanulásról-tanításról kialakított normál tudományi diskurzusokat, alapvető paradigmátikus változásokat idézve elő a tudományosan érvényes megszólalások területén, aközben az egyetemi oktatásszervezésben, valamint az oktatói gyakorlatban ennek szinte nyomát sem lehet felfedezni. Az egyetemi képzési szolgáltatások mégis szükségszerűen a neveléstudomány diskurzusába ágyazódnak, függetlenül attól, hogy erre reflektálnak-e az oktatók, vagy sem. Strukturális szempontból viszont az is igaz, hogy a neveléstudományi megközelítés strukturális elemei – például kari pedagógiai tanszékek formájában – jelenleg még átszövik az integrált egyetemi struktúrákat. Más kérdés, hogy ez a jelenlét mennyire bír hatékony és eredményes funkcionalitással. Éppen a kortárs neveléstudományi diskurzusok új paradigmáinak bevezetése, érvényesítése vezethetne el az egyetemi intézményrendszerben fellelhető neveléstudományi elemek valódi életre keltéséhez. Középtávon pedig éppen a neveléstudományi diskurzusok releváns értékei mentén szerveződő strukturális elemek segíthetik az egyetemi integráció funkcionális modelljének megalkotását azáltal, hogy maguk is komplex, inkluzív, együttműködésre épülő, konstruktív modellekhez vezetnek a gyakorlatban. Vagyis olyan – tudományosan is igazolt – elméleti-gyakorlati modellekhez, ame-

lyek pillanatnyilag hiányoznak a hazai egyetemi integráció modelljeiből, illetve amilyenekre éppen most lenne a legnagyobb szükség a funkcionális egyetemi integráció kialakításához.

Függetlenül attól, hogy a neveléstudomány új paradigmái által kínált modellek esélyt kapnak-e arra, hogy hozzájáruljanak a bolognai folyamat hazai sikereihez, vagy sem, vizsgálódásunk szempontjából most az a lényeges kérdés, hogy a romológiai képzések háttérben feltárt tudományos problémák és felismerések transzdiszciplináris érvényesítésének lehet-e eszköze a neveléstudomány vagy az ahhoz kötődő egyetemi szolgáltatások rendszere (például pedagógiai képzési programok, tanárképzési programok). Úgy tűnik, hogy a tanárképzés mint transzcurriculáris tartalom vagy tantervi egység, vagyis a különböző diszciplináris területekben elmélyülő hallgatók mindegyike számára megjelenő képzési-oktatási modul, programcsomag, alkalmas lehet arra, hogy e tantervi-strukturális jellegénél fogva, erre építve, transzdiszciplináris megközelítéseket közvetítsen. A neveléstudomány új paradigmái (amelyek egyébként például éppen a romológiai képzés háttérben is

alakítják a tudományosan érvényesnek tekinthető megszólalásokat) ráadásul fel is tárták, leírták és kidolgozták ennek a közvetítésnek elméleti-gyakorlati modelljeit.

Úgy tűnik tehát, hogy a pécsi romológiai képzés programja mögött felismerhető vizsgálati szempontok interdiszciplináris és transzdiszciplináris jelentőséggel egyaránt bírnak. A felismert összefüggések túlmutatnak az adott képzési csomag által lefedett területeken, mintegy rávilágítva arra, hogy a romológia nem önálló diszciplínaként kíván érvényt szerezni magának a tudományos életben, hanem kérdésfelvetéseivel, paradigma-váltó megközelítésével interdiszciplináris hatásokat igyekszik elérni.

Romológiai fölvetések – egy transzkulturális megközelítés körvonalai

A filozófia, az esztétika, az irodalomelmélet, a kulturális antropológia, a nyelvelmélet, a szemiotika, a szociológia 20. század második felében kibontakozó megközelítései mára döntően átalakították a társadalmi jelenségek olvasatát s a rájuk vonatkozó interpretációs stratégiákat. Ez az átalakulás döntően befolyásolja azoknak a megközelítéseknek a kikristályosodását, amelyek a romológiai képzés háttérben is állnak. A multikulturalitás, az identitás, a kompetencia, az individualitás fogalmi nem is állhatnának rendelkezésünkre ezen átalakítás vagy újraolvasás (lásd *Foucault*, 2000, 119–147.) nélkül.

A pécsi romológiai képzés háttérben formálódó neveléstudományi és nevelésszociológiai diskurzusban a multikulturalitás fogalmától az interkulturalitás felé mozdulnak el a tudományos érvényű megnyilatkozások (*Forray*, 1999, 144.; *Forray, Cs. Czachesz és Lesznay*, 2001, 111–125.). Vagyis a kondicionális és deskriptív megközelítés felől a dialogikus, dinamikus és a kölcsönös megértésre épülő megközelítés felé. Ugyanakkor az interkulturális megközelítés tovább bővül a pedagógiai diskurzusban használatos inkluzivitás (*Varga*, 2006, 151–160.), vagyis egy olyan pedagógiai környezet fogalmával, amely képes a tanulásban részt vevőket individuális egyediségükben, s ugyanakkor kulturális, nyelvi és hovatartozási sajátosságait értéként kezelve, befogadni, s egyben a társadalmi környezetüket is bevonni a képzés-fejlesztés folyamatába. Az inkluzivitás jelentésébe az antirasszista megközelítés (*Arató*, 2007) is beleértendő, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom antidemokratikus, nyíltan vagy rejtetten rasszista berendezkedését, társadalmi rendszereit dekonstruktív szempontból elemezzük.

Jól érzékelhetően a nemzetközi diskurzusból is egyre inkább a kondíció értelmében említik a multikulturális kifejezést. A posztmodern kondíció (Lyotard, 1993), a posztmodern állapot egyik jellemzőjeként is olvashatjuk a társadalom multikulturális leírását, vagyis a jelen társadalmak feltételszerűen multikulturális társadalmak. A multikulturalitás a lyotard-i paralógia (lásd *Farkas*, 1994) egy újabb olvasata. A párhuzamosan egymás mellett zajló, egymás között ugyanakkor változó szinopszissűrűséget felmutató kulturális diskurzusokban ez az olvasat a kultúra individuális szinten is érvényesülő sokrétűségében rejlő egyenrangúságot – paralógiát – értéként tételezi. Az ebből az érték szemléletből a pedagógiában kibontott multikulturális oktatás kifejezéssel a fejlesztés, a tanulás szervezés multikulturális környezetére, a források és hozzáférések multikulturális biztosítására, az egész oktatásszervezés multikulturális jellegére találunk utalásokat.

Az interkulturális nevelés azonban inkább interakció, mint kondíció – eltekintve most attól, hogy a befogadó vagy inkluzív társadalomnak mégiscsak alapfeltételeként tételezzük az interkulturális dialógus és a kulturális sokszínűség fenntartását. Miközben tehát a társadalmak kondicionálisan multikulturálisak, ez nem jelenti azt, hogy minden társadalomban érvényesül az interkulturális viszonyrendszer, társadalmi berendezkedés. Az interkulturális dialógusnak talán éppen az az egyik célja, hogy megtalálja azokat a társadalmi berendezkedési formákat, amelyek lehetővé teszik a sokrétű kulturális identitástudat szabad artikulálását, képviselést és védelmét, átalakítva a hátrányt okozó társadalmi rendszereket, intézményeket. Az interkulturális megközelítés a nevelésnek arra a válfajára épül, amely partneri alapon teszi lehetővé, elősegíti és fenntartja a dialógust a kultúrák, kulturális rétegződések között. Vagyis egy multikulturális oktatási környezetben zajló interkulturális nevelés lehetővé teszi, hogy egyrészt mindenki szabadon képviselhesse saját kulturális értékeit, nyelvét, hagyományait, individualitását, s mindezek artikulálásához valódi esélyeket biztosító lehetőséget kapjon. A nevelés dialogikus megközelítése lehetővé teszi ugyanakkor, hogy valós párbeszéd vagy inkább valamiféle polifónia bontakozzon ki a kultúrák képviselői s rajtuk keresztül a kultúrák ezernyi rétege között.

A kérdés csak az, hogy a dialógusok végtelen sorozata mögött vizsgálódásunk nyomán kirajzolódik-e valamilyen problématalapzat, amelyre esetleg „transzkulturális” megközelítéssel tekinthetünk.

Ezt a kérdést azonban meg kell előznie az, hogy a dialógust mint társadalmi érintkezési formát és viselkedési rendszert értéként kezelik-e minden kultúrában. Mi lehet az alapja egy olyan attitűdnek, elfogadható kulturális értékrendnek, amelyre építve a dialógust értéknek tekinthetjük? Úgy tűnik, hogy például az emberi jogok diskurzusrendje számos kultúrában strukturális szinten is befolyásolhatja a társadalmi beszéd- és viselkedésmódokat. A dialógusok és olvasatok ezernyi fajtáján fűzi keresztül önmagát az emberi jogok komplex és sokrétű „transzkulturális” problématerülete, ezáltal teremtve meg a dialógusra törekvés, a gadameri „jó szándék” alapját. A pécsi képzési program elemzése során felismert transzdiszciplinaritás mintájára megalkotott „transzkulturalitás” kifejezéssel tehát olyan problématerületre utalunk – jó példa erre az előbb említett emberi jogok területe –, amely áthatva a kultúra rétegződéseit, esélyt ad a kibontakozásra s ezáltal a dialógusra, vagy legalábbis a dialógus feltételeinek felismerésére.

A dialógusok végtelen sorozata önmagában nem garancia a kulturális elnyomás kiküszöbölésére, fontos, hogy legyenek olyan transzkulturális megközelítések, amelyek legalább a dialógust mint lehetőséget nem vetik el, és különösen olyanok, amelyek az emberi jogokat közös értéként ismerik el. A kisebbségi helyzet hátrányait fenntartó társadalmi berendezkedés kihat a tudományos vizsgálódásra is. Egy romológiai képzési csomagban a kisebbségi helyzet transzkulturális megközelítéséből a magyarországi társadalom kulturális sokrétűségének újabb és újabb olvasatait születnek, feltárva azokat a területeket, ahol a tudományos vizsgálódás eszközrendszere lehetőséget ad a kulturális sokszínűségben rejlő értékek felismerésére. A tudományos vizsgálódás önreflexív szint-

jére azért van szükség, mivel a tudományos vizsgálódásnak nemcsak tárgyára hat a fent említett társadalmi berendezkedés, hanem attitűdjére, beszédmódjára, kérdésvetéseire, tudományos modelljeire is. A feltárások során gyakran az is világossá válik, hogy a tudományos diskurzus beszédmódja is a rejtetten sztereotip, társadalmilag általánosan elterjedt beszédmódokkal áll rokonságban, vagyis a tudományos diskurzusban is fogalmi váltásra lehet szükség.

A transzdiszciplináris megközelítésben felismert lehetőségek az egyetemi integráció szempontjából

A reflexivitás segítségével újraolvasott tudományos diskurzusok az oktatói és remélhetőleg a hallgatói olvasatokban is körvonalazódó képe rámutat azokra az elemekre, amelyek transzdiszciplináris szintre emelhetők. Ilyenek az inkluzív pedagógia gyakorlati modelljei, mint például a kompetenciaalapú és kooperatív tanulásszervezésre épülő struktúrák is. Ezek több szinten is adaptálhatók az egyetemi integrációs folyamat keretében. A neveléstudomány mint transzdiszciplináris keret ráadásul kutatási-fejlesztési-képzési háttérként már jelenlegi strukturális eszközeivel is segíteni képes ezt az adaptációt.

Az első szint a képzés-oktatás metodológiai szintje, vagyis kézzelfogható és gyakorlati eszközöket igényelnek azok a kihívások, amelyekkel a bolognai folyamat során az oktatók szembenéznek. Ilyen például az oktatás tömegesedése. Napjainkban a társadalom nagyobb részének szükséges felsőoktatási szolgáltatásokat biztosítani, mint korábban. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók tömeges jelenléte új pedagógiai helyzet elé állítja az oktatókat. A kooperatív tanulásszervezés strukturális és gyakorlati eszközöket egyaránt biztosít ahhoz, hogy a jelenleg ismert tudományos kritériumok alapján garantáljon hatékony, eredményes és méltányos képzést a hallgatók számára, akár a tömegoktatásban is.

A következő szint az egyetemek szolgáltatásszervezési szintje. Az integráció során olyan nagy és komplex szervezetek jöttek létre, amelyek szintén döntően strukturális változásokat igényelnek ahhoz, hogy a felhalmozott, nagy értékű humán erőforrás-bázis artikulálhassa, képviselhesse és fenntarthassa egyedi értékeit, s ezekre építve tudatos fejlesztési-fenntartói stratégiát követhessen. A kooperatív gyakorlati alapelvekre épülő struktúrák – mint regionális szintű kutatások is bizonyítják (*Arató és Varga, 2005*) – képesek bármekkora elemszámú szervezeti rendszer számára hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb működést biztosítani. Egy ilyen együttműködésre épülő egyetemi struktúrában az első lépés a humán erőforrás-értékek artikulációjának segítése, vagyis egy valós egyetemi önartikulációt elősegítő kooperatív struktúra kialakítása lehetne. Nem is szükséges, hogy ez a struktúra intézményesüljön, elég, ha transzdiszciplináris szempontként jelentkezik minden képzési programcsomagban az adott egyetemi program köré épülő háttér pedagógiai-képzési, tudományos, művészeti, gazdasági, civil értékeinek számbavétele és nyilvánosságra hozása a hallgatók és oktatók által.

Ha kiépül egy gyakorlati együttműködésre épülő, az egyetemi integrációt valós funkcióiban segítő egyetemi struktúra s az ahhoz tartozó szervezeti és tudományos menedzsment, akkor az a következő szinten lehetővé tenné, hogy a feltérképezett erőforrás- és kapcsolatrendszerre építve, valamint saját tudáspiaci szerepét felismerve – a bolognai folyamat szellemében – az állami szektoron kívül valós és fenntartható kapcsolatrendszert építsen ki mind a gazdasági, mind a civil szférában, lokális, regionális és interregionális (nemzetközi) szinten egyaránt.

Összefoglalás

A pécsi romológiai képzés elmúlt tíz éve nemcsak azt bizonyította be, hogy tudományosan igazolható vizsgálati szempontokat képes adni egy ilyen program az egyetemi ku-

tató-képző helyek számára, hanem azt is, hogy e vizsgálati szempontokat ráadásul több diszciplína számára is érvényes beszédmódokat lehetővé téve képes felmutatni.

Ez világosan szükséges háttere egy egyetemi program tudományosan is releváns multidiszciplinaritásának, hiszen ha nincsenek tudományosan is releváns összefüggések a program háttérében álló tudományterületek vizsgálati szempontjai között, akkor inkább csak paradiszciplinaritásról beszélhetünk, legalábbis a hallgatói recepció felől vizsgálva a kérdést.

Egy releváns multidiszciplináris háttér képes arra, hogy a hallgatókat sikerrel bevonja a tudományterületek közötti dialógusokba, s arra is, hogy ebben a folyamatban olyan kompetenciáik fejlesztésében segítse őket, amelyek lehetővé teszik, hogy egyre inkább a tudományosság igényével legyenek képesek megnyilvánulni az adott program által lefedett területeken (interdiszciplinaritás).

A program transzdiszciplináris szempontjai nemcsak tudományos, hanem közvetlenül társadalmi relevanciával bírnak, hiszen olyan területekkel is kapcsolatba hozzák a hallgatókat a képzés során, amelyeken tudományos eszközökkel mutathatók ki a társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságai s ezek hatása a társadalmi viselkedésre, beleértve a közoktatást és a tudományos vizsgálódások háttérét is.

A neveléstudomány új paradigmái képesek nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is biztosítani a tudományos-gyakorlati háttérét egy olyan fejlesztésnek, amely képes figyelembe venni a romológiaképzésben is központi helyet betöltő transzdiszciplináris szempontot, az emberi jogokat. A társadalomtudományok ugyanis az elmúlt 50–60 évben rávilágítottak arra, hogy leginkább az egyes résztvevőknek egyaránt valódi esélyt biztosító, heterogén (multikulturális) környezet vezet nemcsak fenntartható, hanem személyes és a társadalom-higiénié szempontjából egyaránt fenntartandó folyamatokhoz.

A feltárt – s a romológia programcsomagban is bemutatott – eredményes gyakorlati megközelítések strukturális, vagyis a napi gyakorlat szintjére kiható, de mégis rendszerszintű modellekre épülnek. Ez logikusan következik abból, hogy például a jogilag is tarthatatlan társadalmi jelenségek a komplex társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságaira mutatnak rá. A neveléstudomány egyetemi jelenlétével összhangban ezek a strukturális modellek a bolognai folyamat során felvetődő, az egyetemi funkcionális integráció hiányosságaiból adódó kérdésekre kínálnak adaptív, gyakorlati érvényű válaszokat.

Úgy tűnik tehát, hogy a pécsi romológiaképzés programja mögött felismerhető vizsgálati szempontok interdiszciplináris és transzdiszciplináris jelentőséggel egyaránt bírnak. A felismert összefüggések túlmutatnak az adott képzési csomag által lefedett területeken, mintegy rávilágítva arra, hogy a romológia nem önálló diszciplínaként kíván érvényt szerezni magának a tudományos életben, hanem kérdésfelvetéseivel, paradigmaváltó megközelítésével interdiszciplináris hatásokat igyekszik elérni, s általános, transzdiszciplináris, társadalmilag és tudományosan egyaránt igazolható megközelítéseket ajánl fel a társadalomtudományi vizsgálódások számára.

Jegyzet

(1) A vitában részt vevők – nem a teljesség igényével – Pócsik Andrea, Baranyai Tiborné, Nagy Pál, Szuhay Péter, Pálmáiné Orsós Anna, Beck Zoltán, Gidáné Orsós Erzsébet, Bakos István, moderátorként Arató Ferenc. A megszólalásokat nem kötöm személyekhez, de az első, teljes bekezdés a moderátorként készített jegyzeteim alapján kívánja összegezni a fentiek hozzászólásainak lényegét, saját olvasatomban.
(2) Pl. oktatáspolitikai szinten: harcot folytatni a nyelvtanár-képzésért.

(3) A konferencián az egyik hozzászóló is a gender studieshoz hasonlította a romológiai tanulmányokat. A gender studies interdiszciplináris jelentőségéről lásd még: Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 3. 404–416.

(4) A paradigmaváltás és a későbbiekben használt normál tudomány kifejezéseket Thomas S. Kuhn nyomán használom. Kuhn, Th. S. (1984): *A tudomány forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

Irodalom

A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003 (2005). Ford. és vál. Felvégi Emese. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69–78.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc (2006): Civil szervezetek – a társadalmi integráció lehetséges eszközei. In Forray R. Katalin (szerk.): *Ismertetek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 191.

Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 65–77.

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Derman-Sparks, L. – Phillips, B. C. (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. Teachers College Press, Columbia University, New York.

Farkas Zsolt (1994): A paralógia lovagja. In uő: *Mindentől ugyanannyira*. JAK – Pesti Szalon, Budapest.

Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In Báthori Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 111–125.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1999): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest.

Foucault, M. (2000): Mi a szerző? In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen. 119–147.

Gadamer, H.-G. (1989): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kuhn, Th. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In Lyotard, J.-F. – Habermas, J. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég – Gond, Budapest. 7–81.

Nahalka István (2002.): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 3. 404–416.

Ryan, W. (1976): *Blaming the victim*. Vintage Books, New York.

Drake, S. M. (1993): *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria.

Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In *Ismertetek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs. 151–160.

Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.

Arató Ferenc

PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet

A méltányosság elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámatanításban

Európában 2007 a „Mindenki számára egyenlő lehetőségek éve” volt (a „Let’s make equality a reality. Together, we’ll make a difference.” szlogen jegyében). Mégpedig a befogadó iskola egy olyan koncepcióján kívánva ezt megvalósítani, amely az iskolán és a többségi csoportokon belül is kezelni tudja a tanulók közti különbségeket. Alternatívákat kínál az egyéni tanulói utak megszervezésére, miközben támogatja a tanulók teljes mértékű részvételét a legkülönbözőbb iskolai szocializációs terepeken.

A méltányosság (equity) elve az oktatáspolitikában leginkább az optimális oktatási környezet olyan kialakítását célozza meg, „amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére” (Keller és Mártonfi, 2006).

A magyarországi integrációs törekvések sikeressége vagy sikertelensége a magyar oktatás világa társadalompolitikai sajátosságainak figyelembevétele nélkül nehezen értelmezhető.

Az egyik legújabb szociológiai kutatás szerint (*Delphoi Consulting*, 2008) a hátrányos helyzetű csoportok alkalmazásával kapcsolatos attitűdök megoszlásában a magyarországi foglalkoztatók a romákat, a hátrányos helyzetűeket (fogyatékkal élőket) és a nőket mélyen diszkriminálják, és a 40 százalékot sem éri el azon hazai cégek aránya, akik alkalmazás politikájukban teljesen elfogadóak. Az elutasítás mértéke a magyar formális és informális oktatási szektorban egyaránt kiugróan magas.

Mégoly magasan reprezentált társadalmi színtereink, például oktatásunk erről a holtpontról pozitív irányban elmozdulni csak úgy fog tudni, ha komolyan vesszük az oktatás tudáselsajátító folyamataiban részt vevők számára egyenlő feltételeket teremtő inkluzív oktatásszervezési keret alapelveit, vagyis a méltányosság elvű pedagógiai koncepciót. Ha megvizsgáljuk, kivétel nélkül mindegyik alapelv alkalmas arra, hogy megfeleljen a tanítási dráma (drama in education) tanuláseméleti és oktatásszervezői koncepciójának. Az egyenlő részvétel alapelvein keresztül például világosan kimutathatók azok a szempontok, amelyek a drámát – „az egyenlő hozzáférés és egyenlő hozzájárulás egyidejű biztosításával” (*Varga*, 2006) – az együttműködő tanulás inkluzív rendszerével rokonítják.

A dráma és a multikulturális nevelés

A multikulturális nevelés nemcsak oktatáspolitikai koncepciójában, hanem nevelésfilozófiájában is, a drámapedagógiához hasonlóan, támogatja azt a paradigmaváltást, amely a különböző gondolkodásmódokat értékékként fogadja el, elkötelezi magát a befogadás, az inkluzivitás iránt, „s egyszerűen természetesnek veszi a másságot” (*Torgyik*, 2004). A drámapedagógus számára a tanulás folyamata a tanulókkal megkötött szerződés szerint adódó partneri viszonyból tett közös erőfeszítés annak a célnak az érdekében, hogy a tanulás eredményes, hatékony és sikeres legyen. A tanítási dráma munkaformái által támogatott dramatikus eljárásokban megválasztott tanári attitűd szükségszerűen igazodik a tanulók kulturális, nyelvi és motivációs szintjéhez. Nem lehet ez másként a méltányosság elvein működő multikulturális nevelés színterein sem, amennyiben a tanárok által kialakított iskolai kultúra és a „rejtett tanterv” képes reflektálni a tanulók kulturális, etnikai, nemi stb. különbségeire (*Banks*, 1999, 17.).

Úgy tűnik tehát, hogy a multikulturális nevelés szemlélete közelíthető és összevethető egy alternatív pedagógiai és művészeti módszeregyüttesnek, a drámapedagógiának egy jól körülírható műfajával. Ez pedig az a tanítási dráma, mely gazdag talajt kínál a kreatív-alkotó módon megvalósuló pedagógiai folyamatoknak. Azok az alapelvek, amelyek e folyamatokat megengedik és szabályozzák, általánosságban ugyancsak kívül esnek a hagyományos szemlélet oktatáskoncepciójának normatív elvárásrendszerén.

A multikulturális nevelés és a tanítási dráma gyakorlata növeli az esélyt az együttműködésre, a szociális és tanulmányi megosztottságot és különbségek áthidalásában is. Segíthet a bonyolult, és gyakran zavarokkal teli nevelési és kortársi, főleg osztálytársi viszonyok jobb megértésében. Az iskolai tárgyak közül a dráma kivételes lehetőség a fentiek megvalósítására.

A tanítási dráma dramatikus eljárásaival, tanulászervező struktúrájával tehát egyáltalán nem idegen a méltányosságelvű és multikulturális szemléletű nevelési koncepcióktól. Talán nem a modern oktatás kopernikuszi fordulata, de figyelmen kívül mégsem hagyható az a felismerés, miszerint a dráma mint megközelítésmód „az oktatásban végbemenő kreatív forradalom” (*Burgess*, 1986, idézi *Szauder*, 1998, 27.). Jonathan Neelands az angolszász gyakorlat elméleti összegzésében a tanítási drámáról a következőket írja: „A dráma a jelentésteremtés társas (interaktív) módja. Benne a jelentést a képzeleten belül érvényes, a való-

ságos helyzetet szimuláló és azzal megegyező cselekvéseken és nyelvi megformáláson keresztül közvetítjük” (Neelands, 1994). Szauder Erik elgondolása szerint a kontextualizált osztálytermi dráma „a tudást szociális közegben vizsgálja, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződve felfedezik, és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket” (Szauder, 1996).

A „sokféleség” pedagógiájában („multicultural and diversity education”) alapvető szempont, hogy a diákok tájékozódjanak egymás kultúrája felől; hogy a tanterv a tanulók kulturális és személyes erősségeire építsen, és hogy a tanulókat megsegítsék abban, hogy ezt a tantervet többféle perspektívából is megvizsgálhassák (*Culturally Responsive Teaching Practices*, 2002).

A tanítási dráma (drama in education) talán egyik legkomplexebb formája, a „szakértő köntösében” (mantle of the expert) végzett drámamunka vagy „szakértői játék” alkalmazásában ezek a szempontok maradéktalanul érvényesülnek:

1. a tanár és a diákok tájékozódásának elősegítése egymás kultúrájának jobb megismerése érdekében;

Ma már nem kétséges, hogy az iskola belső világában megjelenő külső társadalmi vagy akár szubkulturális trendek és jelenségek meghatározóak, és az ehhez való viszonyulás feltehetően a 21. századi nevelés egyik legnagyobb kihívása lesz. Sürgető feladatunk ennek az érintkezésnek a kényes határait újradefiniálni, közvetlen és közvetett hatásait pedig empirikus vizsgálatnak kell alávetni.

2. a heterogén kiscsoportokban való együttműködés támogatása;

3. autentikus dialógusok alkalmazása;

4. a diákok egyre növekvő felelősségvállalásának elősegítése saját tanulásuk iránt,

5. a diákok segítése előzetes tudásuk és hiedelmeik feltárásában;

6. a diákok érdeklődésére építés;

7. a diákok nyelvi forrásaira építés;

8. a diákok napi életéből vett analógiák alkalmazása;

9. a tanulás különböző útjainak megteremtése a változtatás (2) pedagógiai tevékenységeinek segítségével stb.

Miben segíthet még a dráma? (3)

Az igen változatos munkaformákban alkalmazható dramatikus eljárások segíthetnek az osztályközösség csoportdinamikájának

feltérképezésében, a konfliktushelyzetek kezelésében és annak eredményes feltárásában, valamint a tanulóknak az elnyomó és szociálisan kirekesztő nagyobb rendszerekhez való viszonyuk tisztázásában. Segítenek megértetni, hogy mi az, ami veszélyt rejt magukra és másokra nézve osztálybeli kapcsolataik szempontjából:

„A dráma és a színház olyan világok, melyek nagyon kellemesek és befogadók tudnak lenni hozzánk a tanulási folyamat első szakaszában. Ha viszont képesek vagyunk arra, hogy a felszín alá nézzünk, azt kapjuk, hogy kegyetlen és könyörtelen eszközei lesznek a társas emberi kapcsolatok vizsgálatának” (4) (Gallagher, 2001).

Az eddig végzett vizsgálatok eredményei (Szitó, 2004, 2005) azt mutatják, hogy a drámaprogramok sikeressége, hatékonysága a jól körülírt, specializált nevelési igények mentén kidolgozott és megvalósuló pedagógiai módszerek alkalmazásán, a professzionális fejlesztőmunkán és a pedagógusok szemléletváltásán múlik.

Melyek lehetnek a fontosabb célkitűzések, elvek a hazai drámatanítás jövőjében?

1. Az antidiszkriminációs és méltányosságelvű nevelés szellemében megszülető drámatantervek kidolgozása és fejlesztése.

2. A művésztanárok iskolapolitikai támogatása.

3. Tanár- és tanulócsoportok akciókutatásainak és drámatréningjeinek beépítése a tantervbe.

4. A drámatréningek közös tapasztalatainak adaptációs lehetőségei.

5. Az iskolai szintű beavatkozás kereteinek tisztázása stb.

A dráma a tanulás folyamatában, illetve annak következményei egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzik a résztvevőket, ahol előítéletektől mentes, nyílt és őszinte beszélgetéseket lehet folytatni egymással (a méltányosság pedagógiájának elvei mentén) a szerepek védelmében megélt helyzetekről és azon keresztül a kulturális sokféleségről.

Ma már nem kétséges, hogy az iskola belső világában megjelenő külső társadalmi vagy akár szubkulturális trendek és jelenségek meghatározóak, és az ehhez való viszonyulás feltehetően a 21. századi nevelés egyik legnagyobb kihívása lesz. Sürgető feladatunk ennek az érintkezésnek a kényes határait újradefiniálni, közvetlen és közvetett hatásait pedig empirikus vizsgálatnak kell alávetni (*Horkai*, 2004, 131.). A társadalmi problémák egy-egy aktuális témájának beemelése a drámaprogramok által hatékony szerepvállalás tud biztosítani az oktatás színterein, amely akár az interkulturális, multikulturális pedagógia jegyében a sokféleségről (diversity) való újabb diskurzusok elindítója is lehet.

Az egyértelműen kimutatható negatív tendenciák és jelenségek mellett bizakodásra és optimistább jövőképre adhat okot, hogy a magyar oktatás világában ma már föllelhető néhány olyan iskola, amely oktatáskoncepciójában, küldetésnyilatkozatában ezt a szemléletet elkötelezetten föl vállalja és mindennapjaiban gyakorolja. Egy ilyen jellegű miszsiót gyakorló középiskolában interjút készítettem az intézmény vezetőjével. Az alábbi részlet a multikulturális nevelésről való beszélgetésünkéből származik (5):

„KM: Persze, hogy mindenkinek van egy eszköztára, de az is igaz, hogy az iskolacsinálás, az csapatmunka. Tehát teljesen egyértelmű, hogy szükség van arra is, hogy egy nyelven beszéljünk, az iskolánkban megjelenő értékek nagy részében egyetértsünk, és aztán természetesen azonkívül még vannak olyan értékek, amiket nem mindenki képvisel, de belefér. Tehát van olyan, amit mindenki képvisel, aztán van olyan, amit pedig nem. Mondjuk így kapásból nyilvánvaló, hogy az egymásra figyelés és az egymás elfogadása az egy olyan alapérték, ami nélkül nem tudunk és nem is akarunk létezni, és ez fundamentuma az iskolának. [...] És azt is még, hogy valóban nagyon egyéni módon igyekszünk figyelni mindenkire és így önmagunkra is. Ugyanakkor a multikulturalizmus fogalmában benne van a csoport. Nyilván nem egy emberként visel valamiféle kulturális értékhalmozatot, hanem többen, és a diákjaink között jelenik meg sokszor egy-egy ilyen csoport, tehát a mi diákjaink között sokféle szubkultúra van jelen, és erre megpróbálunk figyelni, megpróbáljuk őket megismerni. Most éppen kutatjuk is ezeket a csoportokat...”

NGM: Sokat beszélgettünk a toleranciáról, hogy mit jelent ez a szó Neked az intézmény vezetőjeként, hogy mi az, amit az intézmény még elvisel, eltűr, vagy hogy is van ez, hogy amit tolerálok, azt nem feltétlenül kell, szeressem.

KM: Egyáltalán nem kell, hogy szeressem. Hú, ez nagyon nehéz, mert most éppenséggel megint a hátráinkon járunk ezzel kapcsolatban is. Nyilvánvaló, az, hogy ki hogy néz ki, az elég szórakoztató, hogy itt nem lehet feltűnőnek lenni. Tehát aki a Zöld Kakasban feltűnő akar lenni, annak azért nagyon sok mindent kell tenni a külsejével, mert itt aztán van minden: fekete, fehér, piros, tarka, mindenféle gyerek megjelenik, mindenféle külsőségbe, engem személyesen hallatlanul szórakoztat. Kimondottan, kimondottan megöri nekem, ha valami különösöt látok, és akkor többnyire úgy reagálok rá, hogy így körbeugrálok, hogy jaj, hát hogy nézel már ki, de jó, isteni! Így aztán azt a fajta külsőségekkel való tüntetést és szembenállást, amit sok helyütt meg lehet csinálni, nahát itt elbukja a gyermek. Egyszerűen tényleg örömmel fogadjuk a meghökkentő külsejét, akkor meg már minek csinálja. Néha zavar azért, mert azért néha, néha rálátok arra, és azt nem jó látni, hogy milyen boldogtalan lehet ez a gyerek, hogyha ennyi mindent kell magával csinálnia, hogy az emberek közé mehessen, ha mindennap álarcot, jelmezt kell öltetni, mert nem tudja saját arcát bevinni az emberek közé.

NGM: Mennyi maszkot kell a személyisége elé tartania.

KM: Maszkot, így van. Ez, ez az, ami időnként elszomorít, azonkívül, hogy tényleg mulatságosnak tartom, hogy miket csinál, de ha erre gondolok, mindig azt gondolom, hogy ajjaj, ennek még mennyit kell brusztolnia magával. [...] Mi az, amit nem tolerálunk. Amit nem tolerál az intézmény, az agresszió. Az egymással szemben levő elutasítás. Tehát az intoleranciát nem tolerálok. Minden mást igen.”

Jegyzet

(1) Meglátásom szerint a drámapedagógia leginkább egy pedagógiai és művészeti módszeregyüttes, a dráma (természetesen nem az irodalom harmadik műneme értelmében!) a cselekvő és kreatív-alkotó tanulás folyamata, a történeten, játékon keresztül való és gondolkodásra ösztönző tanulás, mint a személyiség- és képességfejlesztés lehetséges segítő eszköze.

(2) A dráma titokzatos, rejtélyes világa (Mystery) magában hordja a kíváncsiságot (Curiosity), a felfedezést (Discovery), és a változást (Change). A dráman belüli cselekvés, tett (ACT) építői a megérkezés (Arrive), a kapcsolódás (Connect), és az átalakulás (Transform). (Novák, 2003)

(3) „A dráma egy olyan folyamat, mely nem valamely tudásanyag közvetítését célozza, hanem a tanulás és az élet feltárására törekszik.” (Morton, 1989, idézi Szauder 1998)

(4) Gallagher előadásában idéz egy torontói középiskolás lánnyal készített, drámaórát követő interjújából. A lányt ír származású barátai partira hívják, ahol megjegyzéseket tesznek – kezdetben a háta mögött, majd nyíltan – a bőre színére:

„– Ez a lány koszos? Latin? – kérdezik. – Nem – válaszolja –, portugál vagyok. – Oké, akkor maradhat. – felelik erre vendéglátói.” (Novák, 2003)

(5) Kerényi Mari igazgató, Zöld Kakas Líceum, strukturálatlan interjú, 2007. december.

Irodalom

Banks, J. A. (1999): *An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.)*. Allyn and Bacon, Boston.

Culturally Responsive Teaching Practices (2002). In Villegas, L.: *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Suny, New York.

Delphoi Consulting (2008. január 26.): A munkáltatók rasszizmusa felülírja a képzettség szempontjait. *Népszabadság*.

Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls*. University of Toronto Press, Toronto.

Horkai A. (2004): Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában. In *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere Meridionale, Szeged.

Keller J. – Mártonfi Gy. (2006): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. MMK, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Novák Géza Máté (2003): „Dráma és színház a soknyelvű és multikulturális társadalomban.” Drama in Education World Congress. Burg Schlaining / Ausztria. *Drámapedagógiai Magazin*.

Novák Géza Máté (2006): Általános iskola – a tanári és tanulói sztereotípiákról. In Novák Géza Máté és Szauder Erik (szerk.): *Inkluzív nevelés. Drámapeda-*

gógia. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Swartz, L. (2004, szerk.): The Bully Issue. *OISE / ÚT's Magazine for Schools*, 34. 2.

Szauder Erik (2006): Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében. In Novák Géza Máté és Szauder Erik (szerk.): *Inkluzív nevelés. Drámapedagógia*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Szauder Erik (1998): *Egy lehetséges dráma-modell*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Szító I. (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Szító I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkör küszöbök álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Torgyik J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, április-május.

Varga A. (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs.

Novák Géza Máté

Vác, Apor Vilmos, Katolikus Főiskola,
Neveléstudományi és Módszertani Intézet

Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében

A tanulmány az embertan, etika műveltségterület másfél évtizedét tekinti át a tanügyi szabályozás és a mindennapi pedagógiai praxis tükrében. Elsősorban azt vizsgálja, hogy a NAT1, NAT2 és a kerettanterv ismeretanyagába hogyan épül be az embertan, etika, milyen fejlesztési célokat, követelményeket, tananyagtartalmakat és kialakítandó etikai attitűdöket preferálnak a különböző tantervi dokumentumok. Bemutatja azokat a közös etikai értékeket, fejlesztendő kulcskompetenciákat, melyek megala-

pozása minden tanár kötelessége tanított műveltségterületétől (tantárgyától) függetlenül. Számba veszi azokat a kardinális problémákat, melyek az elmúlt években egyre inkább az etikatanítás és az erkölcsi nevelés gátjaivá váltak. Az előrelépés érdekében megoldási alternatívákat kínál.

Az elmúlt tizenöt évben valamelyest erősödött az embertan, etika iskolai legitimációja. Egyre több az olyan alap- és középfokú oktatási intézmény, ahol önálló tantárgyként épül be az iskola helyi tantervébe az embertani alapozású etika műveltséganyag. Óvatos optimizmusra ad okot, hogy évről évre nő a szakképzett pedagógusok száma. Becsült statisztikák szerint hazánkban jelenleg hozzávetőlegesen 300 iskolában (az egyházi intézményeket leszámítva) van külön órakeretbe ágyazott etikatanítás. A több mint 3000 iskolát számláló honi alap- és középfokú oktatási intézményrendszer méretéhez képest ez a szám elenyészően kevés. Még akkor is, ha az iskolák zömében, igaz, nem elkülönülten, hanem az egyes tantárgyak és az osztályfőnöki foglalkozások ismeretanyagába integrálva, de megjelenik az embertan, etika műveltséganyaga.

Az embertan és etika műveltségterület a tantervi szabályozás tükrében

A Nemzeti Alaptanterv, amely a tartalmi-tantervi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma, az Ember és társadalom fő műveltségterületen belül meghatározza többek közt az embertan, etika tanításának általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit és fejlesztési feladatait, így az embertani alapozású etika tanítása az iskolában elsajátítandó műveltség részévé vált (Nemzeti Alaptanterv, 1998, 14–20., 32–36.). A tartalmi-tantervi szabályozás második szintjén a NAT szellemiségét tükröző, de annál részletesebb útmutatást nyújtó kerettantervek már a maguk konkrétságában határozták meg a 7. és 11. évfolyamon az emberismeret, etika tantervek fejlesztési céljait, követelményeit, témaköreit, tananyagtartalmait, tanulói tevékenységeit, időkereteit és taneszközeit (Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000, 29–33.). A tartalmi-tantervi szabályozás harmadik szintjén az iskolák helyi tanterveibe is beépítették az etikát. Az egyes intézmények dönthettek arról, hogy önálló tantárgyként, vagy más műveltségterületekbe integrálva tanítják e fontos műveltségelemet. A 2003-ban megjelent NAT2 a NAT1-hez képest elsősorban hangsúlytolódásokat tartalmaz: a kompetencia és a tudás viszonyában a kompetenciaalapúságra helyezi a hangsúlyt, magát a kompetenciaalapúságot pedig tevékenységekhez kötődő, alkalmazható, értékes, érvényes, használható és komplex tudásként értelmezi (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 9–15.). A NAT2 2006-os revíziója tovább erősíti – az EU-normákhoz igazítva – a képességfejlesztő kompetenciaalapú tanulást. Az új elképzelés célja, hogy az iskolákban megváltozzon a tanulásról és a tanulás-szervezésről való gondolkodás. „A hogyan tanítsunk kérdése fontosabb, mint a mit tanítunk?” (Kerber, 2007, 31–44.). E megállapítások egyaránt érvényesek az iskolai etika-oktatásra és az erkölcsi nevelésre.

A NAT1 ismeretanyagába integrált elemként épül be az embertan és etika

A dokumentum célmeghatározása szerint az emberismeret betekintést ad az ember fő biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe, az embernek önmagával, társaival, a társadalommal, a természettel és a szellemi szférával való bonyolult viszonyába. Mindezzel a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni. A Nemzeti Alaptanterv az Ember és társadalom integrált műveltségterületén belül, emberismeret címen jelennek meg – az alábbi szerkezeti elrendezésben – a fejlesztendő kompetenciák.

Általános fejlesztési követelmények (Nemzeti Alaptanterv, 1998, 32–36.):

1–6. évfolyamon: Értse az emberi élet szakaszait és a testi-lelki egészség, valamint az életvitel kölcsönhatásait. Ismerje jó és rossz tulajdonságait, hibáit és erőnyeit. Felelősen teljesítse családi és iskolai kötelességeit. Legyen tisztában a rokoni és baráti kapcsolatok értékével.

Ismerje fel az élet, a természet és a környezet értékeit, tudja, hogy felelősséggel tartozik közvetlen környezetéért. Legyen kitartó, tartsa be az alapvető magatartási normákat, és törekedjen helyes konfliktuskezelésre.

7–10. évfolyamon: Legyen képes az embert mint komplex lényt szemlélni, tudja megkülönböztetni a jót a rossztól, a helyes döntést a helytelenőtől. Ismerje a pozitív személyiségvonásokat, erőnyeket és a személyes felelősség súlyát. Legyen tudatában az emberi kapcsolatok értékének. Becsülje az emberi élet és a természet értékeit, legyen képes az értelmes emberi élet megvalósítására.

Értse a közös és az emberi jogok, a rend és a szabadság alapvető összefüggéseit. Tudatosan viszonyuljon társaihoz, a társadalomhoz, az anyagi-természeti és szellemi világhoz.

Tananyagtartalmak:

8. évfolyam: Ember és állat; Test és lélek; Pszichikus működésünk; Személyiségünk; Gondolkodás, kommunikáció, tanulás; Az emberi szellem; Az ember mint értékelő lény; Az ember mint erkölcsi lény; Mozgatóink; Az egyes ember fejlődése.

10. évfolyam: Kapcsolatok; Nemiség, szerelem, házasság; Közösség és társadalom; Értékrendek és erkölcsök; Bizalom, remény, boldogság, ünnep, szépség; Rend és szabadság; Élet és halál; Hit és vallás.

A NAT2 ismeretanyagában fejlesztendő közös értékek és kulcskompetenciák formájában jelenik meg az embertan és az etika

A NAT2 embertan és etika műveltségterületének fejlesztési feladatait, a tanulók képességfejlesztésének különböző területeit (a mi esetünkben az embertan, etika) jelöli ki. A dokumentum elsősorban azt emeli ki, hogy mely kulcskompetenciák fejlesztése kívánatos az adott képzési szakaszban. A kulcskompetenciák jelölhetnek különböző absztrakciós szintet, pedagógiai folyamatok nézőpontjait, leggyakrabban azonban tanulásszervezői tevékenységeket fogalmazznak meg. A NAT2 követelményeiben kiemelten preferált kompetenciaalapúság a képességek és a tudás viszonyát határozzák meg. Első értelmezésében „a tanterv taxonómiáját meghatározó szakmai elkötelezettséget jelenti”. A fő építőelemek: személyes, kognitív, szociális és speciális kompetenciák, vagyis komplex képességek, készségek és rutinok egymásra épülő rendszere. A második értelmezés a tanulói tevékenységekhez, megoldható feladatokhoz köti a kompetenciákat, melyek mögött egyfajta tudásrendszer tételeződik. Harmadik értelmezése: a kompetencia a tudás azon formája, melynek megszerzése természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 160–163.), így alkalmazása is természetes és hatékony, vagyis érvényes és hasznosítható tudásegyüttesről van szó. A kulcskompetenciák tulajdonképpen a modern tudásalapú, erős gazdasági versenyre, politikai demokráciára és az emberi kapcsolatok humanitására épülő társadalmaknak az iskoláztatás során kialakítandó leglényegesebb építőelemei.

1. Közös etikai értékek, kiemelten fejlesztendő kompetenciák (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 9–15.).

A kiemelt fejlesztési feladatok az iskolai oktatás valamennyi területét áthatják, elősegítik a tantárgyi integrációt és a tanulók személyiségének fejlődését. A NAT2 szellemiségét etikai szempontból az alábbi értékek határozzák meg: emberi jogok, személyiségjogok, nemzeti etnikai kisebbségi jogok, demokratizmus, humanizmus, az egyéniség tisztelete és fejlődése, az alapvető közösségek együttműködése, esélyegyenlőség, szolidaritás, tolerancia, közös nemzeti értékek, környezetért érzett felelősség, Európához tartozás, különböző kultúrák iránti nyitottság.

Énkép, önismeret: alapvető erkölcsi normák iránti fogékonyság, helyes ön- és világszemlélet kialakítása. Hon- és népismeret: a szülőfölddel, a hazával, a néppel és a nazzettel való azonosulás (identitás), nemzeti önismeret, hazaszeretet, más népek, közösségek tisztelete, hagyományápolás.

Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra: a magyarságtudatot megőrizve válni európai polgárrá; nyitottság a másság iránt, közös globális problémák megértése és kezelése.

Környezeti nevelés: környezettudatos magatartás, felelősség, környezetetika, helyes életvitel. Információs és kommunikációs kultúra: az emberi kapcsolatokat, a szocializációt, az együttműködést és a társadalmi érintkezést szolgáló információk felelős felhasználása, a médiumok, reklámok etikai kérdései.

Tanulás: a tanulás, az önálló információszerezés képességének fejlesztése kihat az egyén mentális állapotára, a teljesebb élet megszervezésére.

Testi és lelki egészség: pozitív beállítódások, szokások kialakítása, a harmonikus élet értékékként való tisztelése, a hátránnyal élők elfogadása és segítése, a káros szenvedélyek megelőzése, a krízishelyzetbe jutottak segítése.

Felkészülés a felnőtt lét szerepeire: helyes pályaaorientáció, önismeret, felkészülés a többszöri pályamódosításra, rugalmasság, szociális, társadalmi, és állampolgári kompetenciák fejlesztése, jogérvényesítés, közéleti szerepvállalás, ügynevezett cselekvési kompetenciák fejlesztése.

2. Az ember és társadalom műveltségterületen belül az embertanra vonatkozó alapelvek és célok (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 62–63.).

Az emberismeret és etika az antropológia és a pszichológia alapfogalmainak, értelmezési kereteinek bemutatásával hozzájárul a tanulók önismeretének elmélyítéséhez. Betekintést nyújt az embert másokhoz és önmagához, a társadalomhoz és a természethez fűző szellemi kapcsolatok világába. Segít tudatosítani az ember sorsától elválaszthatatlan érték dilemmáit, megismerteti az erkölcsi vitákban használatos érvelésmódokkal, fejleszti az önálló tájékozódáshoz, felelős döntéshoz, a mások álláspontjának megértéséhez szükséges attitűdöket és képességeket.

3. Konkrét fejlesztési feladatok az egyes képzési szakaszokban (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 64–72.).

Az Ember és társadalom műveltségterület fejlesztési feladatainak szerkezete hat fejezetből áll: az első négy fejezet a fejlesztendő képességeket (ismeretszerzés, tanulás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, térben és időben való tájékozódás) veszi számba, az ötödik fejezet a tananyagról, vagyis a tartalom kulcselemeiről szól, az utolsó fejezet a filozófiai gondolkodást segítő, reflexiót irányító kérdésekből áll. A NAT2 az embertani, etikai ismereteket az alábbi képzési szakaszokra bontja: 1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyam.

1–4. évfolyamon: Emberi magatartásformák és élethelyzetek megfigyelése. Feltevések megfogalmazása történetek szereplőinek cselekedeteiről és viselkedésének mozgatóiról. Cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerése. Híres emberek külső és belső tulajdonságainak, jellemvonásainak felismerése. Önálló vélemény megfogalmazása eseményekről és személyekről. Érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására. Mások véleményének türelmes meghallgatása. Viselkedési és illemszabályok ismerete, a kölcsönösség szerepe az illemben. Külső és belső jellemvonások, jó és rossz tulajdonságok, rokonság, barátság, rászorulóknak segítése. Az iskolai élet szabályai. Saját tulajdonságaim: miben hasonlítok és miben különbözöm másoktól? Mire vagyok képes, mire nem? Milyen szeretnék lenni? Miért van szükség szabályokra? Mit jelent az, hogy magyarok (vagy más nemzetiségűek) vagyunk?

5–6. évfolyamon: Emberi magatartásformák és élethelyzetek megfigyelése. Híres emberek jellemzése, feltevések megfogalmazása cselekedeteinek mozgatórugóiról. Cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerése. Önálló vélemény megfogalmazása jelenségekről és személyekről. Érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására, ellenérvek megfogalmazása. Beszélgetés, vita konkrét emberismereti témáról, mások véleményének türelmes meghallgatása és figyelembevétele. Lakóhely természeti értékeinek megóvása. Vallási, faji, etnikai tolerancia. Emberek közötti különbségek, egyén és közösség kapcsolata. Mi az ember? Hasonlóságok, különbségek. Miért gondolkodunk másképpen? Mitől függhet

Nagyon kevés iskola ismerte fel, hogy a gyorsan változó társadalom olyan rugalmas iskolát kíván, ahol a tanulás megtanulása, a tudáshoz való hozzáférés, a kreativitás és az önreflexióra épülő személyiségfejlesztő etikatánítás sokkal inkább kulcskérdés, mint az egysíkú tanárközpon-tú ismeretátadás. Nem érzé-kelték, hogy napjainkban az ügynevezett befogadó (inkluzív) társadalom oktatásában mennyire kulcsszerepe van az olyan flexibilis pedagógiai attitűdnek, mely figyel a különböző tanuló-i kudarcokra, szubkulturális csoportok szocializációs problémáira.

a döntések és a tettek megítélése? Miért vannak szegények és gazdagok? A természeti környezet szerepe a mindennapi életben.

7–8. évfolyamon: Feltevések megfogalmazása az emberek cselekedeteinek, viselkedésének mozgatórugóiról. A cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerése. Önálló vélemény megfogalmazása, érvek és ellenérvek gyűjtése és megfogalmazása, feltevések valami mellett és ellen. Beszélgetés, vita emberismereti, etikai témáról, saját vélemény érthető megfogalmazása, mások véleményének türelmes meghallgatása. Ismeretszerzés társadalmi konfliktusokról, különösen azok hétköznapi vonatkozásairól. Egyén és közösség viszonya, demokrácia és emberi jogok, szabadság és felelősség emberi dimenziói a magánéletben és a közéletben. Ismerkedjenek olyan élethelyzetekkel, konfliktusokkal, melyek rávilágítanak az erkölcsi értékminőséggel és az emberi helytállással kapcsolatos problémákra.

9–12. évfolyamon: Társadalmi csoportok, intézmények viselkedésének elemzése. Feltevések megfogalmazása egyének, csoportok és intézmények viselkedésének mozgatórugóiról. Önálló vélemény megfogalmazása eseményekről, jelenségekről és személyekről. Különbőféle értékrendek összehasonlítása, a saját értékek tisztázása. Beszélgetés, vita emberismereti témáról. Saját vélemény érthető megfogalmazása. Mások véleményének türelmes meghallgatása, érvelésük figyelembe vétele. A vita során véleménykülönbségek tisztázása, saját álláspont továbbfejlesztése. Ismerje fel a lakóhely természeti értékeit veszélyeztető tényezőket, és tegyen erőfeszítéseket a környezeti értékek megővéására. Tudjon érdemben kommunikálni erkölcsi, etikai kérdésekről, nemek közötti kapcsolatokról, szexualitásról. Ismerje az emberi jogokat, szembesüljön a szabadság és a felelősség emberi dimenzióival a magán- és a közélet különböző területein. Ismerkedjen meg olyan köznapi élethelyzetekkel, konfliktusokkal, melyek rávilágítanak az erkölcsi értékminőségek jelentőségére, illetve azokkal kapcsolatos problémákra. Keressen választ olyan kérdésekre, mint: Vannak-e abszolút erkölcsi értékek? Miért kerülhet ellentmondásba erkölcs és jog? Milyen útjai vannak az önmegvalósításnak? Hányféle közösségi identitása lehet egy embernek? Hogyan élhetnek együtt különböző kultúrák, vallások és népek? Az érdekek vagy az értékek hatása erősebb a különböző korok társadalmában?

4. A többi műveltségterület kiemelt embertani és etikai fejlesztési feladatai (Nemzeti Alaptanterv 2003, 2004, 17–157.)

A NAT minden egyes fő műveltségterületének alapelveiben, céljaiban és fejlesztési feladataiban integráns elemként jelen vannak az etikai tananyagtartalmak. Ez a tény arra utal, hogy egyetlen műveltség-elemet (tantárgyat, modul tárgyat) sem lehet hatékonyan és eredményesen tanítani embertani és etikai ismeretek és kompetenciák közvetítése nélkül. Az alábbiakban a NAT2 műveltségterületeinek sokszínű fejlesztési feladatai közül itt és most azokat az embertani-etikai fejlesztési követelményeket emeljük ki, melyeket az alaptanterv elvárásaként megfogalmaz, egyúttal jelezni kívánva azt a tényt, hogy e fontos morális kompetenciák kimunkálása minden pedagógus közös kötelessége, gondozott szakjától függetlenül.

Magyar nyelv és irodalom: Erkölcsi érzék, ítélőképesség fejlesztése. Irodalmi művek morális kérdéseinek szerepe az érzelmi élet alakulására. Önálló vélemény formálása, a felelősségérzet kérdése és szerepe a szocializációban. Önismeretre, önbecsülésre, mások személyiségének tiszteletére nevelés az irodalom eszközeivel. A kulturális másság tolerálása. Saját vélemény, álláspont megvédése. Eltérő vélemények tolerálása. Helyes konfliktuskezelési képesség kialakítása. A személyiség közösségépítő szerepének megértése. Az igazság és a morál szerepe az egyén és a társadalom életében. A tettek és a szavak közti viszony szerepének felismerése. Alapvető etikai kategóriák (igaz-hamis, jó-rossz, szép-rút stb.) megértése és szerepe az egyén és a társadalom életében.

Élő idegen nyelv: Tudja elmondani, leírni a választott idegen nyelven élményeit, életének eseményeit, álmait, reményeit, életcéljait. Legyen képes megindokolni, magyarázni álláspontját, véleményét és elképzeléseit. Kommunikációja során tartsa tiszteltetben az alapvető emberi jogokat, értékeket, a multikulturális világ másságát és eltérő értékvilágát.

Matematika: A személyiség tiszteletére nevelés, helyes döntési kompetencia fejlesztése. Az önálló tanulás, információszerzés, problémamegoldás képességének fejlesztése és szerepe az egyén életében. Pontos, kitartó, fegyelmzett, következetes munkamorál kialakítása. Akarati, érzelmi, önfejlesztő képességek és az együttéléssel kapcsolatos értékek kimunkálása. Önismeret, önértékelés, reflektálás, önszabályozás képességének fejlesztése. A megismerés és tapasztalatszerzés fontosságának megértése és szerepe az egyén életében. Érvelés, cáfolás képességének fejlesztése. Az alkotás, a problémamegoldás etikai problémáinak felismerése. Felelősségteljes viszonyulás, nyitottság és kellő önbizalom az újjal való ismerkedéshez. Közös munka, együttműködés, egymásra figyelés, egyéni és közös felelősségvállalás erkölcsi dilemmáinak megértése. Helyes önismeret, önértékelés, önellenőrzés és reflektálás kialakítása. Saját értékek (pontosság, kitartás, kudarctűrés, önfegyelem, korlátok stb.) megismerése. Az érzelmi reakciók kontrollálása.

Ember a természetben: Korszerű, környezettudatos természettudományos világnép kialakítása. A természet kincseihez, értékeihez való erkölcsös viszonyulás. A Föld iránt érzett felelősségvállalás kialakítása. Az emberiség és az egyén sajátos felelősségének megértése. A természet szeretetére, tudatos és aktív környezetvédelemre nevelés. Egészséges életmóddal kapcsolatos szabályok betartása. A tudomány, a technika és a társadalom kölcsönhatásának erkölcsi vonatkozásai. Annak felismerése, hogy a környezet állapota az ember egészségére is hatással van. Egészséges életkörülmények igénye, a hátránnyal élők elfogadása. Egyéni és közösségi környezetvédelmi cselekvési formák kialakítása. Általános problémaérzékenység és felelősség a természet jövőjével kapcsolatban. Az ember egészségét veszélyeztető anyagok (alkohol, drog, dohány, gyógyszer) hatásainak megismerése. Aktív és tudatos egészségvédelem, mások segítése. A globalizáció erkölcsi, etikai problémáinak ismerete. Környezetkárosító anyagok megismerése. A technikai fejlődés szerepének felismerése és hatása az életmódra. A földrajzi környezetre kifejtett emberi, társadalmi hatásokból adódó problémák felismerése. Az emberi tevékenységek által okozott környezetkárosító folyamatok felismerése, következményeinek csökkentésére tett erőfeszítések érzékelése. A hazai földrajzi, társadalmi, gazdasági környezethez és a hazához való kötődés erősítése. Reális alapon nyugvó nemzettudat erősítése. Az életmódban, a szokásokban és a hagyományokban bekövetkezett változások érzékelése. A természet- és környezetvédelem alapvető céljainak, közös és sajátos feladatainak megismerése, személyes felelősségvállalás tudatosítása. Tájékozottság kialakítása a legfontosabb környezeti veszélyekről, és az egész emberiségre háruló felelősségről.

Művészetek (ének-zene, dráma és tánc, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret): A művészet megértése, befogadása lehetőséget teremt a harmonikus személyiségfejlesztésre. Segíti a helyes erkölcsi érzék, az izlésformálás, az ítéloképesség, a kritikai gondolkodás, a nemzeti identitás mint fontos etikai értékek kialakítását. A megismerő-, befogadó-, ismeretszerzési, kommunikációs, alkotó- és problémamegoldó-képesség fejlesztése. Helyes önismeretre, önértékelésre és önszabályozásra nevelés. Tolerancia, együttműködés és a másság elfogadása. A műalkotásokban rejlő morális, erkölcsi tartalmak felismerése és a kataritikus művészi élmények átélési képessége. A művészi élmények átélése örömet és szellemi izgalmat jelentsen a tanulónak. Érzelmi gazdagodás, empátia, intuíciós képességek segítése. A média által nyújtott ismeretek kritikus kezelése, szelektálása és etikai problémáinak megismertetése. Műalkotásokban megjelenő konfliktusok, viselkedési módok tudatos kritikai elemzése. A média hatása az egyén erkölcsi értékvilágára. Hogyan kerül összekötésbe az erkölcs és a jog a média működése kapcsán?

Informatika: Az információszerezés jogi és etikai szabályainak megismerése és elsajátítása. Az információ nyilvánossá tétele, mindenki számára hozzáférhetővé válása a demokrácia intézményrendszerének erősödését szolgálja. Az információs társadalom működésének etikai problémái. A mobil- és internetes kommunikáció magatartási normáinak megismerése és betartása. Az infokommunikációs világban kialakult alapvető viselkedési normák, publikálási szabályok (forrásfelhasználás) megismerése és alkalmazása.

Életvitel és gyakorlati ismeretek: Helyes tájékozottság és biztonságérzet növelése, a világ teljességének átélése. Felelős, környezettudatos, toleráns beállítottság kialakítása. Kritikus (erkölcsös) fogyasztói magatartás kialakítása. Az alkotás, a munka örömeinek és becsületének átélési képessége. Egyéni problémamegoldás, konfliktuskezelés képessége. Helyes önértékelés, fejlődőképes, autonóm személyiségfejlődés. Felelősség az életpálya kialakításában, tervezésében és megszervezésében. Megfelelő munkakultúra, egészségkultúra, fogyasztói kultúra, szabadidő-kultúra és pályaorientáció kialakítása. Szabálykövető magatartás kialakítása az adott környezetben. Az ember, a társadalom, a természet és a technika kapcsolatának etikai problémái. Az egyéni felelősségvállalás kérdése a munkavégzés során. Alkotói és befogadói magatartás. Az önellenőrzés, önértékelés szerepének erősítése. Helyes viselkedéskultúra, etikett, protokoll szerepének megismerése a mindennapi érvényesülésben. Erősségeim, gyengeségeim megismerése, önreflexiós képességek fejlesztése. A személyes ráfordítás, anyagi-szellemi tökébefektetés mint a siker és karrier alapja. Kitartó, fegyelmzett, lelkiismeretes munkavégzés, a tanult ismeretek folyamatos beépítése az élettervbe.

Testnevelés és sport: Tudatos testkultúra kialakítása, tudatos és egészséges életvitel, az élet során jelentkező testi-lelki, mentális nehézségek, krízisek és traumák kezelésének képessége. Higiéniai szokások kialakítása, kulturált viselkedés, testkultúra, egészséges önmegvalósítás. Helyes erkölcsi és akaratij tulajdonságok, fegyelmzett személyiség kimunkálása. A sport, a versengés, a fizikai teljesítmény erkölcsi, emberi, személyiségfejlesztő hatásainak felismerése és tudatos felhasználása a személyiségfejlesztésben.

A kerettantervekbe modul tárgyként épül be az embertan-etika

A tartalmi-tantervi szabályozás második szintjét a kerettantervek jelentik, ahol az emberismeret-etika műveltségem a 7. és a 11. évfolyamon jelenik meg, elsősorban modul-

tárgyként. Természetesen közös követelményként itt is beépül az egyes tantárgyak és az osztályfőnöki órák ismeretanyagába. Meghatároz: célokat, fejlesztési követelményeket, tananyagot, tanulói tevékenységeket, a továbbhaladás feltételeit, időkereteket és taneszközöket (Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000, 29–32., 90–93.).

1. Célok, feladatok és fejlesztési követelmények

7. évfolyamon: Az általános műveltség gyarapítása, helyes világszemlélet és erkölcsi értékrend kialakítása. Önismeret fejlesztése. Felkészíti a tanulót a kulturált társas kapcsolatok építésére és fenntartására. Hozzájárul a differenciált emberkép és identitástudat alakulásához. Személyiségjegyek fejlesztése, a társas kapcsolatokban szükséges normák, készségek kialakítása. Az ember és környezete kapcsolatának reális érzékelése, nyitottság, bátorság és a humorérzék emberi értéként való kezelése. Toleráns törvénytisztelő magatartás, kulturált vitakészség.

11. évfolyamon: Önmegértés elmélyítése. Fogalmi keretet nyújt az ember sajátos léthelyzetének és az emberi együttélés alapelveinek értelmezéséhez. Bemutatja az emberi kapcsolatok világát és tudatosítja azokat az értékdilemmákat, melyek a tetteiért felelős lény, az ember sorsától elválaszthatatlanok. Megismerteti a helyes magatartás és a jó döntés vezérelveivel, az alapvető erényekkel és a disputákban kiérlelt főbb álláspontokkal, értékelvekkel és érvelési módokkal. Erkölcsi érzék kiművelése, felelősség tudatosítása. Önálló tájékozódáshoz és a tudatos életvezetéshez szükséges jellemvonások, készségek és ismeretek fejlesztése. Elemi szintű jártasság elsajátítása az etikai gondolkodás alapkérdéseiben. Etikai álláspontok megvitatásának képessége. A civilizációkban általánosan elfogadott etikai és életvezetési normák értelmének sokoldalú megvilágítása. Az etikai gondolkodás és más tudásnemek (vallás, művészet, tudomány) viszonyának megértése.

2. Főbb témakörök (Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000, 30–32., 91–93.)

7. évfolyamon: Az emberi természet; Egyén és személy; Társas kapcsolatok.

11. évfolyamon: Az emberi természet; Az erkölcsi lény; Az erkölcsi cselekedet feltételei; Az etika megalapozása; Az erények és a jellem; Szeretet és erkölcs; Személy és erkölcs; Társadalom és erkölcs; Vallás és erkölcs; Korunk erkölcsi kihívásai; A globális felelősség kérdése.

Az eddigiekből egyértelműen kiderül, hogy a magyar oktatás három legfontosabb, törvényként szabályzó dokumentumába (NAT1, NAT2 és a kerettanterv) markánsan be van építve az embertani alapozású etika tananyag: önálló műveltségelemként, közös követelményként, osztályfőnöki tananyagként, valamint az egyes tantárgyak műveltséganyagába ágyazva. E dokumentumok preferenciáiból jól kiolvasható, hogy az etikatanítás első sorban gyakorlatközelí tanulói kompetenciák megszerzésére irányul, tehát valós élethelyzetek elemzésére, vitára, állásfoglalásra, önálló véleményalkotásra és önreflexióra épülő fejlesztést kíván megvalósítani.

A helyi tantervek által deklarált embertan-etikai követelmények

Minden iskola a központi szabályzó dokumentumokra (a NAT1-re, a NAT2-re és a kerettantervekre) épülve állítja össze helyi pedagógiai programját úgy, hogy az erkölcsi nevelés legalapvetőbb elvárásai megjelenjenek a helyi tantervi adaptációkban. Természetesen az iskolák – a mikrokörnyezet igényeit figyelembe véve – szabadon dönthetnek arról, hogy az etika műveltségelemet más tárgyakba integrálva vagy modultárgyként jelenítik meg. Elvben a törvényi lehetőségek sokféle pedagógiai alternatívát biztosítanak a tantestület tagjainak különböző differenciált tanulói tevékenységek megvalósítására. A központi szabályzó dokumentumok által biztosított viszonylag nagyfokú pedagógiai szabadság lehetőségével azonban az iskolák nem vagy alig éltek. Nagyon kevés iskola ismerte fel, hogy a gyorsan változó társadalom olyan rugalmas iskolát kíván (*Coolahan*, 2007), ahol a tanulás megtanulása, a tudáshoz való hozzáférés, a kreativitás és az önreflexióra épülő személyiségfejlesztő etikatanítás sokkal inkább kulcskérdés, mint az egy-

síkú tanárközpontú ismeretátadás. Nem érzékelték, hogy napjainkban az úgynevezett befogadó (inkluzív) társadalom oktatásában mennyire kulcsszerepe van az olyan flexibilis pedagógiai attitűdnek, mely figyel a különböző tanulói kudarcokra, szubkulturális csoportok szocializációs problémáira. Az ilyen iskolában az oktatás sikerének kulcsa a jó pedagógus, aki széles körű szakmai, pedagógiai és mentális kompetenciákkal bír, megértő, segítő lelki vezetőként hatékonyan tudja kezelni a tanulók sokágú problémáit. Sajnálatos tény, hogy a helyi tantervekben deklarált embertan-etika fejlesztési célok, elvárások és kompetenciák az iskolák nagyfokú közönye, pedagógiai cselekvőképtelensége miatt nem valósultak meg, vagy komolyan sérültek.

Milyen alapvető problémák okozzák a tantervi követelmények elsorvadását?

Gyakorló tanárként úgy vélem, hogy elsősorban nem a tantervi szabályozással és az etika műveltséganyaggal van probléma, hanem a tantervi követelmények betartásával. A törvényi előírást az iskolák egy része önhibáján kívül – infrastrukturális, személyi, tárgyi, pénzügyi problémák miatt – nem tudja teljesíteni. Különösen igaz ez a halmozottan hátrányos kistéleplülések iskolára nézve. De utalhatnánk arra az ismert tényre is, hogy Magyarországon, még a rendszerváltás előtt, az úgynevezett ÉKP (Zsolnai iskolák) minden évfolyamán embertani alapozású, órarendbe ágyazott etikaoktatás folyt; sajnos ez a kedvező folyamat később megtorpant.

Az általános és a középiskolák nagy részében – néhány kivételtől eltekintve – iskolaigazgatók, pedagógusok, szülők és gyermekek egyaránt közönnyel fogadták az emberismeret-etika tantárgy bevezetését. Modul tárgyként, órarendbe ágyazott embertan-etika oktatás ma a közoktatási intézmények körülbelül 9 százalékában folyik, ami nagyon kevés. (Géczy, 2007)

A közöny oka többre: minden bizonyosan negatívan befolyásoló tényező a rendkívül csekély óraszám, a pedagógiai dilet-tantizmus, a tantárggyal kapcsolatos félreértések és a bizalmatlanság légköre, különösen egyes szülők részéről. További probléma, hogy az embertudományokat ötvöző, többdimenziós tantárgy igényes interpretálásában központi szerepe lenne a vitáknak, beszélgetéseknek, esetelemzéseknek és önreflexív megnyilvánulásoknak. Efféle pedagógiai metodikát csak kiscsoportban lehet érdemben művelni, a nagy létszámú osztályokban nem működik (Kamarás, 2003).

Nincs érdemi együttműködés az embertan-etika műveltségterület ismeretanyagának átadásakor az osztályfőnökök, az etikatanárok és a szaktanárok között. Az osztályfőnöki és az etikaórák ismeretanyaga egy töről fakad, a közös követelményekből pedig egyértelműen adódik, hogy számos etikai vonatkozása van az összes többi szakórának is.

A közoktatás jelenlegi állapotában az iskolaigazgatóknak sajnos kisebb gondjuk is nagyobb annál, hogy az etikaoktatás problémájával foglalkozzanak. A legtöbb iskola kerettantervében ugyan deklarált formában jelen van az etika, leggyakrabban közös követelmények, osztályfőnöki órák és a szaktantárgyak műveltséganyagába ötvözve. Ez a tény elvben azt jelenti, hogy minden tanárnak kötelessége lenne e műveltségterület gondozása, de éppen mivel mindenkinek a feladata, ezért senki sem csinálja igazán. A pedagógusok számára fontosabb saját műveltségterületük ismeretanyagának átadása, hiszen elsősorban ezt kéri számon tőlük, holott nagyon nehéz elképzelni olyan irodalom-, tör-

A tanárképzésben az elméleti ismeretek mellett feltétlenül erősíteni kell a tanítási gyakorlatok minőségi színvonalát. A magyar pedagógusképzés egyik legneuralgikusabb pontja az iskolai gyakorlatok rendkívül alacsony nívója. Ezt a negatív értékítéle-tet hospitálási naplók százai bizonyítják.

ténelem-, biológia- vagy művészeti órát, ahol erkölcsi, etikai és önreflexióra épülő kérdések megvitatása nélkül hitelesen lehet tanítani és nevelni.

Néhány éve etikából emelt és középszintű érettségi vizsgát lehet tenni – más kérdés, hogy az etika projektérettségít úgy vezették be, hogy iskolai feltételei nem voltak biztosítva, ezért egyes igazgatók „arra kényszerültek”, hogy lebeszéljék tanulóikat az etika érettségiről. Csak csendben kérdezem: vajon mit gondol az ilyen iskoláról szülő és gyermek? Tudomásom szerint középfokú oktatási intézmény csak úgy működhet, ha az oda-járó tanulók számára biztosítottak az érettségi feltételei. A projektérettségi markánsan különbözik a hagyományos érettségítől, lényegesen több felkészítést és szervezőmunkát jelent, továbbá az ismeretcentrikus iskolától eltérő munkakultúrát és pedagógiai attitűdöt igényel, ezért nem kívánt nyűg iskolának és felkészítő tanárnak egyaránt. Ennek ellenére az elmúlt években több száz diák érettségizett etikából (*Falus és Jakab*, 2005).

A szülői hozzáállást illetően sem rózsás a helyzet. Elutasító szülői vélemények egy helyi felmérésből: „az etika tantárgy feleslegesen terheli a tanulókat”, „más okosabb dologra is fordíthatnák a drága időt”, „kit érdekelnek ezek az avult erkölcsi prédikációk”. (1) Középiskolai etikatanárként az elmúlt öt évből nem emlékszem arra, hogy fogadóórán a tantárgy felől bárki érdeklődött, pedig fontos lett volna: zömében olyan osztályokban tanítottam, ahol a tanulók egyharmada szocializációs, beilleszkedési és mentális problémákkal küzdött.

Az érdeklődőbb tanulók egy szűk rétegét leszámítva legtöbbszörnek „felesleges nyűg”, „nem fontos tárgy” (2) az etika, hiszen a hétköznapi valóság egészen mást mutat. Mérési tapasztalataim igazolják, hogy a felnövekvő generáció (a 15–18 éves korosztály) számára – elenyésző kivételtől eltekintve – olyan alapvető erkölcsi értékek, mint a becsületesség, jóság, igazmondás, tolerancia, felebaráti szeretet, önzetlenség, sajnós avult nézetnek számít. Arra a kérdésre, hogy „Ki a te példaképed?”, több száz megkérdezett középiskolai tanuló közül mindössze 3 százalék válaszolta azt, hogy az édesanyja vagy az édesapja. A legtöbb tanulónak nincsen példaképe, és ha mégis, a felsorolt „példaképek-ről” nem érdemes szót ejteni.

A honi pedagógiai dilettantizmus, szakmai inkompetencia lehangoló látéletét diagnosztizálják az etika szakos hallgatók iskolai gyakorlatainak írásos beszámolóit. Néhány, hospitálási naplóból kiragadott minősítő jelző: „egysíkú, unalmas (frontális) óravezetés, [...] a tanár nem tudja fegyvelni a tanulókat, [...] teljes káosz az órán, [...] a tanulók azt csinálnak, amit akarnak, [...] szakmai tudatosság nem vagy alig ismerhető fel az etika és különösen az osztályfőnöki órákon, [...] a tanár felkészületlenül jött az órára, [...] igényes szakmai – pedagógiai – módszertani kultúra nem fedezhető fel, [...] unatkozó tanulók, érdektelen, motiválatlan órák [...] alig várja a tanár, hogy kicsengessenek...” Volt olyan középiskolai pedagógus, aki kioktatta a tanítási gyakorlaton lévő hallgatót, hogy „ebben az iskolában nem szokás differenciált csoportfoglalkozást tartani, mert összezavarja a tanulókat, a könyvtárhasználati órát meg végképp felejtse el”. (3) Azon tűnődöm, hogy vajon az adott kolléga mit hallott a tantervi követelményekről, netán a kompetenciaalapúságról. Közel 30 éves pedagógiai és két évtizedes tantárgypedagógusi praxisom szomorú tapasztalatai teljes mértékben alátámasztják Schüttler Tamás elmarasztaló kritikáját: „a pedagógustársadalom presztízse mélyponton [...] tudása deficites, melyet legtöbbször fel sem ismer, [...] nem élnek és nem gondolkodnak értelmiségi szinten, [...] a tantervi reformok elszabotálói, a változás kerékkötői [...] mozdíthatatlan, önreflektálatlanul élő tömeg, [...] a pedagógiai elit-ről álmódott szép új világ mára csak illúzió maradt” (*Schüttler*, 2007).

Az előrelépés alternatívái

1. Az iskolavezetés súlyának megfelelően kezelje a problémát (ne feledjük: tantervi követelmény, törvényi előírás az intézményekben az embertan-etika oktatása, tehát szá-

mon kérhető!). Biztosítani kell a személyi, működési és pénzügyi feltételeket. Minthogy lehet projektérettségizni etikából, a fenntartó kötelessége, hogy ehhez a legalapvetőbb feltételek minden iskolában adottak legyenek.

2. A mindennapi pedagógiai praxisban ne csak a deklaráció szintjén, hanem érdemben is valósuljon meg a tantervek közös követelményeiben megfogalmazott etikai kompetenciákat tartalmazó fejlesztés. Elengedhetetlen az osztályfőnökök, etikatanárok munkamegosztásra épülő, hatékony együttműködése. Az osztályfőnöki és az etikaórák ismeretanyaga számos ponton érintkezik, hasonló vagy azonos a közvetítendő műveltséganyag. Ugyanarról beszélünk, csak másképpen közelítjük meg a problémát, esetenként máshová helyezzük a hangsúlyt. Kívánatos a két műveltségterület közös feladatainak és teendőinek áttekintése. A közös utak, megoldási alternatívák kidolgozása, melyek kölcsönösen erősítik a két terület pedagógiai hatékonyságát. A jó értelemben vett lobbizás az etika- és az osztályfőnöki órák státuszának erősítéséért.

3. Alapvető fontosságú a szülők és a tanulók felvilágosítása arról, hogy napjainkban miért fontos a felnövő generáció erkölcsi nevelése.

4. A szakmai színvonal emelése érdekében fontos lenne a friss diplomával rendelkező etikatanárok bevonása a képzésbe. Alkalmazásuk azért jelent problémát, mert nagyon kevés iskolában van órarendi keretbe ágyazott etikaoktatás. Optimális esetben a pedagógus egy nagyobb létszámú középiskolában is maximum heti négy órában taníthat etikát. Visszajelzések igazolják, hogy a végzős hallgatók jelentős része a fenti problémák miatt nem tud tanítani. Anyagi gondokra hivatkozva az iskolavezetés nem igazán érdekelt az önálló etika modul beindításában.

5. Magyarországon több főiskolán és az egyetemek között elsőként a Veszprémi Pannon Egyetemen is beindult az embertan-etika tanárképzés. Ez azt jelenti, hogy egyre többen szereznek szakképesítést, tehát néhány év múlva a személyi feltételek elvben biztosítva lesznek. A tanárképzésben az elméleti ismeretek mellett feltétlenül erősíteni kell a tanítási gyakorlatok minőségi színvonalát. A magyar pedagógusképzés egyik legneuralgikusabb pontja az iskolai gyakorlatok rendkívül alacsony nívója. Ezt a negatív értékítéletet hospitálási naplók százai bizonyítják. Napjainkban alig akad gyakorló pedagógus, aki tanárjelöltek – nem kevés munkát jelentő – mentorálását minimális anyagi juttatásért vállalja. Nagyon kevés az olyan bevezető gyakorlatvezető tanár, aki korszerű pedagógiai, szakmai, módszertani repertoárral rendelkezik. A tanárjelöltek hospitálási naplói, iskolai beszámolóik sok mindent elárulnak a honi pedagógia létező világáról, egyes iskolák patológiás működéséről.

6. Az elmúlt 10 évben számos tanári és tanulói segédlet (tankönyv, tanmenet, szemelvénygyűjtemény, kézikönyv, útmutató) jelent meg az embertan-etika tanítás színvonalának emelés érdekében. A pedagógiai szakajtóban is rendszeresen olvashatók e témában publikációk. A Veszprémi Egyetem égisze alatt hat évvel ezelőtt elkezdődtek a módszertani alapozású tanév-előkészítő továbbképzések. Három évvel ezelőtt megalakult az Embertan Etika Tanárok Egyesülete (EETE), melynek célja az etikatanítás szakmai színvonalának emelése.

7. Elodázhatatlan a módszertani megújulás, mely a hagyományos pedagógiától eltérő, gyermekközpontú, segítő, támogató, bátorító pedagógiai attitűdöt preferálja, melynek építőkövei: interaktivitás, élethelyzetek elemzése, beszélgetés-vita, önreflexió. Közösek a feladataink, megoldandó problémáink és a felnövekvő nemzedékek iránti felelősségünk. A családból, a primer szocializációs közegekből hozott értékvilág – minta, szokás, norma, hagyományrendszer – kevés vagy elégtelen a tizenéves korosztály számára, ezért az iskola kompenzációs szerepe egyre inkább hangsúlyossá válik. Túlságosan bonyolult, értékszavas világban élünk, ahol a szélsőséges utilitarizmus, hedonizmus és a rosszul értelmezett individualizmus a követendő érték. Intolerancia, deviancia, kiélezett versényszellem uralja a világot, ezt a mentalitást erősíti gyakran a média. Az ilyen anomíásan működő világban ifjúnak és felnőttnek egyaránt nehéz kapaszkodók és segítők nélkül az

eligazodás. E kedvezőtlen társadalmi környezetben az iskola minden pedagógusának vállalnia kell a toleráns magatartást, a helyes életvezetési és konfliktuskezelési kompetenciák kialakítását. A magyar oktatás teljes szemléletváltására, egy új pedagógiai kultúra kialakítására és széles körű társadalmi összefogásra van szükség ahhoz, hogy pozitív irányba mozduljunk el.

Jegyzet

(1) Iskolai szintű felmérés a tantárgy fogadtatásáról. SZKK, Győr. (1)

(2) Példaképek – életcélok. 15–17 éves középiskolai tanulók körében végzett felmérés, 2004–2007. SZKK, Győr.

(3) Hospitálási naplók, 2001–2007. Pannon Egyetem Antropológia és Etika Tanszék, Veszprém.

Irodalom

Az alappokú nevelés-oktatás kerettantervei (2000). Oktatási Minisztérium, Budapest.

Coolahan, J. (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 93–108.

Emberismeret útvesztőben. (2007) Géczy János beszélget Kamarás Istvánnal. *Új Pedagógiai Szemle*, 69–107.

Falus Katalin – Jakab György (2005): A projektérett-ségi tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. www.om.hu.

Kamarás István (2003): Emberismeret és etika tantervek. In Homor Tivadar (szerk.): *Az etikatanítás gyakorlata*. Krónika Nova, Budapest. 9–74.

Kerber Zoltán (2007, szerk.): Vita a NAT 2003 felülvizsgálatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 31–44.

Nemzeti Alaptanterv. Ember és társadalom (1998). Korona, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv 2003 (2004). Oktatási Minisztérium, Budapest.

Schüttler Tamás (2007): Szerkesztés közben. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.

Homor Tivadar

Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

„Testnevelés, mint a vidámság órája!”

Beszámoló a VI. Országos Sporttudományi Kongresszusról

A Magyar Sporttudományi Társaság 2007. október 28–30. között az egrí Eszterházy Károly Főiskola Testnevelési és Sporttudományi Intézetével közösen rendezte soros kongresszusát. A három nap során a plenáris előadásokon túl 12 különböző szekcióban hallhattak az érdeklődők többek közt az életmódról, a sport és társadalom, a sport és nevelés, az iskolai testnevelés, a diáksport kapcsolatáról, a sportélettan, sportorvoslás, rehabilitáció kérdéséről vagy a fogyatékosok sportjáról, illetve a gyógytestnevelésről.

Beszámolónkban a Sporttudományi Kongresszus azon előadásaira összpontosítottunk, melyek kapcsolatba hozhatók a közoktatással.

Jelen tanulmány címét az egyik előadótól, Szatmári Zoltántól kölcsönözzük, szerinte ugyanis egy jó iskolai tanóra alapvető velejárója a jó hangulat, a derű, amit legkönnyebben humorral lehet megteremteni. Az iskolai testnevelés alapvető célja ugyanakkor, hogy része legyen az ifjúság szellemi, testi és közösségi nevelésének, hangzott el H. Ekler Judit előadásában. Az iskolai sport vizsgálata kapcsán koronként nyomon követhetők a testnevelés célját meghatározó stratégiai változások. A 18. században (Ratio Educationis, 1777) a testedzés tartalma és tanórai fegyelme is arra utalt, hogy az elsődleges szándék a katonai kiképzés. Ez a hatás még az 1938-as tanterv idején is domináns

volt. A 20. század második felében a legerősebb stratégiai hatásnak már az ipari érdek számít. A teljes foglalkoztatás, a fizikai teljesítmény és a munka magasra értékelése elvárta a közoktatástól, hogy mind fizikai, mind fegyelmi szempontból is az életre készítse fel a gyerekeket. Manapság, amikor munkaerő-feleslegről és tömeges munkanélküliségről beszélünk, már ez sem kiindulópont az iskolai testnevelés számára. Az előadó szerint ma az oktatáspolitikának kell felvállalnia azt a stratégiai szerepet, melynek célja az iskolai sport helyzetének megerősítése. Annál is inkább, mert az egészségügy is jelentős preventív és képességfejlesztő elvárásokat támaszt az iskolával szemben. Az előadó utalt arra, hogy a változó életkörülmények, a médiumok és az ezek hatására kialakuló szülői és tanulói kívánságok abba az irányba mutatnak, hogy az iskolai testnevelés az egész életen át üzhető sportolást készítse elő, és szervezési formáiban (tanórai és tanórán kívüli sport, túrák, kirándulások) is ehhez igazodjon.

De vajon milyen jellemzőkkel írható le a határainkon túli iskolai testnevelés? Ezen kérdésünkre Istvánfi Csabától kaptunk választ, aki *Az iskolai testnevelés az európai uniós törekvések tükrében* címmel tartott előadást. Ebben ismertette azokat az EU-kezdemenyvezéssel rendezett magas szintű tanácskozásokat, melyek célja az iskolai testnevelés helyzetének tisztázása, illetve árnyalt kép felvázolása az ifjúság megromlott egészségi állapotáról. Ezen témák legutóbb az Európai Unió Kulturális és Nevelési Bizottsága által 2007. február 28-án rendezett *The Role of Sport in Education* elnevezésű konferencián kerültek újra középpontba. Itt Istvánfi Csaba egy négytagú nemzetközi team tagjaként segítette hallgatóságát abban, hogy képet kapjanak a különböző nemzetek iskolai testnevelésének helyzetéről és ifjúságuk egészségi állapotáról. Összességében elmondható, hogy mind a négy (azaz a magyar, az osztrák, a finn és az angol) ország esetében romlott nemcsak az iskolai testnevelés pozíciója, hanem a fiatalok egészségi állapota is. A további közös jellemzők közül jelen tanulmányunkban csak néhányat emelünk ki: a testnevelés órákra szánt időkeret csökkenését, az alsó tagozatban alacsony szintű képzettséggel testnevelést oktató pedagógusokat, a növekvő tendenciát mutató tartáshibákat, gerincdeformításokat, a kövér, túlsúlyos tanulók számát, illetve a fiatalok esetében egyre gyakoribb panaszként jelentkező szív- és keringési elégtelenséget.

A tizenévesek egészségi állapotáról és fizikai inaktivitásukról szóló kutatások aggasztó eredményekkel szolgálnak. Társadalmunkban az egészség megőrzése és a vele kapcsolatos magatartásformák kialakítása és tudatosítása egyre inkább háttérbe szorul. Bár gyakran hallani a mozgásszegény életmódról, mégsem teszünk ellene. Mindennapjainkból kiszorul a fizikai aktivitás, azaz nem járunk sem rendszeresen, sem rendszertelenül úszni, kerékpározni, futni, sétálni. A fokozatosan növekvő civilizációs ártalmak következtében a 10–18 éves iskoláskorú gyermekek körében magas a mozgáshiány miatt kialakult mozgásszervi rendellenességek aránya, romlik a stressztűrő-képesség, növekszik a túltáplált gyerekek száma. Tanulmányunk folytatásában olyan kutatási eredmények ismertetésére vállalkozunk, melyek témája a tanulók egészségi állapotának különböző módszerekkel történő felmérése.

Nagyvárad Katalin objektív elemzést kívánt készíteni a Szombathely városában tanuló 14–20 évesek egészségi állapotáról. Ennek során igyekezett feltárni a testnevelő, a gyógytestnevelő és az iskolai egészségügyi hálózat (orvos és védőnő) együttműködését is. Eredményei szerint a vizsgált korosztályban egyre növekszik azon tanulók száma, akiket gyógytestnevelésre utaltak, és az említett populációban szignifikánsnak tekinthető a mozgásszervi betegségek előfordulása. A nemek vonatkozásában a lány tanulók körében regisztrálhatók nagyobb gyakorisággal a tartáshibák, a scoliosis (oldalirányú gerincferdülés) és az obesitas (kóros kövérség). Nagyvárad Katalin szerint a testnevelők, gyógytestnevelők és az iskolai egészségügyi hálózat együttműködése hiányos. Az előadó hangsúlyozta az iskolai gyógytestnevelés egyedülálló szerepét a tanuló szerzett vagy veleszü-

letett betegség következtében kialakult egészségi állapotának helyreállításában, a betegség további romlásának megakadályozásában és a terápiában.

A gyógytestnevelés olyan kötelező iskolai tantárgy, melynek alaposabb hazai vizsgálata esetén igencsak változatos képet kapnánk mind az oktatási gyakorlat, mind pedig a színvonal tekintetében. A tanítási órák például kötődhetnek saját iskolához, területileg kijelölt intézményhez, kistérségi társuláshoz, de akár pedagógiai szakszolgálathoz is. Már a fenti felsorolás is jelzi, hogy a gyógytestnevelés hatékonyságát a többi tárgyhoz képest nagyobb mértékben befolyásolja a környezeti háttér: a gyógytestnevelés helye, időpontja, a családi háttér, az iskolavezetés stb.

Simon István Ágoston kutatásának célja az volt, hogy a soproni általános és középiskolás gyógytestnevelésre járó tanulók környezeti háttérének feltárásával vonjon le következtetéseket a gyógytestnevelés tanórai hatékonyságára vonatkozóan. Vizsgálati módszerként az írásbeli kikérdezést használták, melynek során a diákoknak zárt jellegű és öt fokozatú Likert-skálát tartalmazó kérdésekre kellett válaszolniuk. A kutatási eredmények a konferencia idején még feldolgozási szakaszban voltak, de

Ha a jelenlegi tendencia folytatódik, akkor becslések szerint 2010-re 150 millió túlsúlyos felnőttől és 15 millió túlsúlyos gyerekről beszélhetünk Európában – hallottuk Martos Éva előadótól. Ennek az ijesztő trendnek 15 éven belüli megfordítását tűzte ki célul az Európai Elhízásellenes Charta, melynek eszközei az iskolai mindennapos sportlehetőség megteremtése, az egészséges választék biztosítása és a helyes táplálkozás oktatása lehetnek.

már a jelenlegi állapotban is levonhatók az alábbi következtetések: az iskolavezetés megfelelő hozzáállásából fakadó körültekintő, a diákok érdekeit szem előtt tartó szervezés, illetve támogató szülői háttér szükséges ahhoz, hogy a tanulóknál pozitív beállítódás alakuljon ki a gyógytestneveléssel kapcsolatban. Ez pedig a tanórai hatékonyság növelésének egyik feltétele és eszköze.

Az egyik legsúlyosabb globális egészségügyi problémánál, az elhízásnál maradvan: ha a jelenlegi tendencia folytatódik, akkor becslések szerint 2010-re 150 millió túlsúlyos felnőttől és 15 millió túlsúlyos gyerekről beszélhetünk Európában – hallottuk Martos Éva előadótól. Ennek az ijesztő trendnek 15 éven belüli megfordítását tűzte ki célul az Európai Elhízásellenes Charta, melynek eszközei az iskolai mindennapos sportlehetőség megteremtése, az egészséges választék biztosítása és a helyes táplálkozás oktatása lehetnek. Az előadó ismertetett egy

nemrég lezajlott hazai fővárosi reprezentatív vizsgálatot, melyben 3200 gyermek táplálkozási elemzése került feldolgozásra. A kapott adatok szerint a cukros üdítő napi többszöri fogyasztása az általános iskolás gyermekek 40, míg a középiskolások 25 százalékára jellemző. A gyerekek kevesebb mint fele érzi fittnek magát, a testnevelés órát követően jó közérzetről a gyerekek 78, illetve az idősebb korosztály 58 százaléka számolt be.

A fittség és a jó közérzet témájánál maradvan foglalkozunk a fiatalok fizikai aktivitásával. A különböző életkorú és az ország különböző területein élő tanulók sportolási szokásainak vizsgálata meglehetősen népszerű kutatási területnek számít – hangzott el Kovács T. László, Suskovics Csilla, Fügedi Balázs és Bodnár József előadásában. A kutatók arra vállalkoztak, hogy három település: Baja, Kaposvár és Eger 5–6. osztályos tanulóit vizsgálja sportolási gyakoriságuk, sportolási szintjük (élsportoló, aranyjelvényes és/vagy országos bajnokságon érmes), illetve kedvelt sportágaik kapcsán.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulók (N = 1 756) többsége (57,9 százalék) sportol iskolán kívüli egyesületben. Az előadók a kutatás kapcsán arra hívták fel

a figyelmet, hogy az iskolai lehetőségek és a délutáni programok sem az egészségközpontú, sem a versenyszerű sportoláshoz nem ideálisak, mi több, a rendszeresen sportoló fiatalok száma kifejezetten alacsonynak mondható a vizsgált mintában. A tanulók 42,2 százaléka állítja, hogy egy éve, 27,7 százaléka pedig, hogy 2–3 éve sportol rendszeresen. A korosztály tekintetében a kutatók várakozásának megfelelően a labdajátékok (labdarúgás), a vízisportok (vízilabda), a tánc, a kosárlabda és a küzdősportok tartoztak a legnépszerűbb szakágak közé. Az 5–6. osztályosok a legkevésbé futni szeretnek, derült ki a kérdőíves felmérésből.

A fiatal tizenévesek fizikai aktivitása kapcsán érdemes megemlíteni azt a kutatást, melynek célja annak felderítése volt, hogy a 11–13 éves budapesti tanulók életvitelében mekkora szerepet játszik a sportolás, illetve a torna jellegű mozgásformák. Heti időmérleg-vizsgálattal Leibinger Éva, Kiss Júlia, Huszár Ágnes és Hamar Pál 168 tanuló eredményeiből kíván levonni következtetéseket a tanulók pszichomotoros, affektív és kognitív képességeire vonatkozóan. Már a kutatásnak a konferencián közlésre kerülő részvizsgálati eredményei is azt bizonyítják, hogy a tanulók a legtöbb időt az iskolában töltik, ami abból a szempontból jelentős, hogy az aktív, konstruktív életvezetés, illetve a sportszeretet kialakításában így egyre nagyobb felelősség hárul a tantestületre és ezen belül a testnevelőre is.

A fent említett kutatók vizsgálati eredményei szerint a tanulók az eltöltött idő szerint legszorosabban az iskolához kötődnek. De vajon milyen fizikai változások figyelhetők meg a 7–15 éves korosztályban egy nyári szünet után? Ennek vizsgálatára vállalkozott Oláh Zsolt, Makszin Imre és Ozsváth Károly. A kutatásba a TF két gyakorlóiskoláját vonták be (N = 3091 és N = 443 fős tanulói létszámokkal). Két mérésre került sor: az előmérésre a 2005/2006-os tanév végén, az utómérésre a 2006/2007-es tanév elején. Vizsgálati módszerként az Eurofit tesztrendszert alkalmazták, melyet kiegészítettek egy, a sportolási szokásokat leíró kérdőívvel. A kutatás eredményei szerint szembetűnő azon gyerekek testi fejlődése, akik nyáron is előnyben részesítik a rendszeres fizikai aktivitást. A kevesebbet mozgó társak fejlődése általánosnak tekinthető.

A diákok számára a nyári szünet jelenti a feltöltődés, a regenerálódás, a kötetlen szabadidő időszakát, melyet egyesek tehát aktív sporttal, mások inkább passzívan szeretnek eltölteni. A kedvező időjárás, a strandok, az uszodák nyújtotta játékos tevékenységek mind közrejátszanak abban, hogy ebben az évszakban tömegek látogatják a vízpartokat. Az úszás az egyik legrégebbi sportági mozgásforma – hangzott el Katona Zsolt *A sokszereplős úszásoktatás* című előadásának bevezető gondolataiban. Jelentősége az ember pszichomotoros fejlesztésében évszázadok óta ismert. Az úszásoktatás szervezett, iskolai oktatásának kezdete hazánkban a 19. századra tehető. Az úszás taníthatóságának korai, szenzibilis időszaka, valamint a vízben végzett úszómozgások pozitív fiziológiai hatásának köszönhetően mára mindenki elfogadta, hogy szükség van a gyermekkori úszásoktatásra. Az elsődleges gondozók részéről talán ezért is mutatkozik olyan nagy igény az óvodai képzésben elérhető tanfolyamok közül a vízhez szoktatásra, illetve az úszásoktatásra. Katona Zsolt szegedi és székesfehérvári szülők (N = 118) kérdőíves vizsgálatával kívánt választ adni a következő kérdésekre: milyenek tartják az oktatási intézmények úszásoktatási lehetőségeit, melyeket választják leginkább, és mi alapján hozzák meg döntésüket arra vonatkozóan, hogy ki tanítsa meg gyerekeiket úszni. Az érvényben lévő tanterv (NAT, 2003) előírja az úszás korai oktatásának szükségességét, és a legtöbb iskola az első tanévben biztosítja is a szakszerű oktatást tanulói számára, miközben az üzleti alapon működő tanodák és magánoktatási formák gyors eredmények felmutatásával hitetgetik a szülőket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szülők nem várják meg az iskolai testnevelés keretében nyújtott szakszerű úszásoktatást, hanem még a beiskolázás előtt igyekeznek gyermekük úszásoktatását megoldani.

A szülők többsége szeretné, hogy gyermeke mozgásfejlettsége már az óvodai évek alatt olyan szintre jusson, hogy képes legyen elsajátítani a biztonságos úszótempókat. A 6–7 éves korosztály fejlesztésének és nevelésének egyik fontos célja az iskolai életre való felkészítés. Az iskolaérettség ugyanakkor komplex jelleggel bír: a kognitív érettség mellett fontos szerep jut a mozgásfejlettségnek, a központi idegrendszeri folyamatok érettségének is. Ennek egyik mutatója az egyensúlyozó rendszer fejlettsége, tudtuk meg Rácz Katalin és Bretz Károly előadásából. A két kutató noninvazív vizsgálatában 26 nagycsoportos óvodás vett részt, akiknek átlagéletkora 5 év 8 hónap volt. Rácz Katalin és Bretz Károly célja az volt, hogy iskolaéretlen és iskolaérett gyerekek egyensúlyozóképességét hasonlítsák össze. A vizsgálathoz egy speciális műszert, a Stabilométert használták, mely számítógéphez csatlakoztatva rögzítette a testtömeg-középpont centiméterben kifejezhető változásait. A statisztikai elemzések eredményeképpen megállapítást nyert, hogy az iskolaéretlen gyerekek egyensúlyozóképessége elmarad iskolaérett társaiktól, valamint több más terület éretlensége is együtt jár az egyensúlyozó rendszer éretlenségével. Az óvodai és később az iskolai testnevelés órák célja is az, hogy a gyerekek mozgásfejlődését és személyiségfejlődését segítse.

A testnevelést Szatmári Zoltán kiemelten személyiségalkotó tantárgynak tekinti. A játékos tevékenységek felszabadult légkörében ugyanis a gyermekek őszintén viszonyulnak környezetükhöz, nem tudják leplezni jellembeli tulajdonságaikat, így annak értékei és hiányosságai szabadon nyilvánulnak meg. A testmozgást különleges örömezés kíséri, mely a társakkal való játékos együttlétből, az akadályok leküzdéséből, a viszonylag biztonságos háttérben jelen lévő enyhe feszültség kellemes izgalmából fakad. A pedagógusnak a játékon keresztül nyílik alkalma arra, hogy tudatosan és tervszerűen gyakoroljon befolyást a gyermek személyiségének egészére. A testnevelés órák örömteli élménye nemcsak fejleszti, hanem az előadó szerint összetettebbé és gazdagabbá is teszi az „Ént”. Ezért is fontos hogy a testnevelés valóban a vidámság órája legyen.

Herzog Csilla

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai

A neveléstudomány legnevesebb európai konferenciájának adott otthont 2007 nyarán az ELTE TTK budapesti Lágymányosi Campusa. Az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) két évente megrendezésre kerülő konferenciájára Európából, Ázsiából, Ausztráliából és Amerikából érkeztek hazánkba a tanítás-tanulás kérdéseivel foglalkozó kutatók, hogy a neveléstudomány egyik legjelesebb fórumán publikálják kutatási eredményeiket, hallgassák meg a világ más területein zajló vizsgálatok beszámolóit, és egyesítsék mindazt a tudást, amely lehetővé teszi a neveléstudomány professzionalizálódását.

A konferencia elnöke Csapó Benő, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének professzora volt. A szervezőbizottság munkáját Csikos Csaba, a Szegedi Tudományegyetem docense koordinálta, az intézményi háttérrel pedig a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája, valamint a Magyar Tudományos Akadémia biztosította.

Az EARLI szervezete és tevékenysége

Az EARLI-t a tanítás-tanulás kutatásának legjelentősebb európai szervezeteként tartják számon (European Association for Research on Learning and Instruction, é. n.). Az 1985-ben alakult intézménynek Európa 40 országából közel 2000 tagja van. A különböző neveléstudományi témák iránt érdeklődő szakemberek számára a rendszeres eszmecsere lehetőségét a szervezet úgynevezett speciális érdeklődésű csoportok (SIG) működtetésével biztosítja. A 21 speciális érdeklődésű csoportból példaként csak néhányat említünk: Értékelés és mérés, Motiváció és érzelmek, Metakogníció, Tanítás és tanárképzés, Felsőoktatás, Számítógéppel segített oktatás, Erkölcsi és demokratikus nevelés. (1)

A tanítás-tanulás kutatásával foglalkozó európai szervezet fő feladatának azt tekinti, hogy folyóiratok hasábjain, szakmai összefüggéseken és nemzetközi konferenciákon alkalmat teremtsen a szakmai párbeszédhez és vitához. Folyóirata, a kéthavonta megjelenő *Learning and Instruction* (Tanulás és Tanítás), az egyik legnevesebb neveléstudományi szaklap Európában. Tartalmában megtalálhatók a tudományterület legjelentősebb kutatási eredményei, a tanulmányok magas színvonalát pedig a szigorú bírálati eljárás garantálja. A folyóiratról részletes áttekintést nyújt Molnár Edit Katalin (1997) írása. A szervezet másik szaklapja az évente két alkalommal megjelenő *Educational Research Review*.

EARLI-konferenciák

A szervezet legfontosabb eseménye a kétévente megrendezésre kerülő tudományos konferencia. Az első 1985-ben, Eric De Corte elnöklétével zajlott Leuvenben. Később Tübingenben, Madridban, majd a finnországi Turku városában, majd a franciaországi Aix-en-Provence-t követően a holland Nijmegenben rendeztek konferenciát. Ezt követte Athén, Göteborg, Fribourg, Padova, a ciprusi Nicosia után pedig 2007-ben – a kelet-közép-európai országok közül elsőként – hazánk lehetett a tanácskozás házigazdája.

A szervezet további fórumai – melyek a személyes találkozásra és eszmecserére adnak lehetőséget – a speciális érdeklődésű csoportok (SIG) mentén szerveződnek. A SIG-ek általában kétévente, az EARLI-konferenciák közötti években rendezik meg összefüggéseiket.

A neveléstudomány fiatal európai kutatóit a Junior Researchers of EARLI szervezet (Junior Reserchers – JURE, é. n.) fogja össze. Évenkénti konferenciájuk kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a fiatal kutatók szakmai élményeket és tapasztalatokat gyűjtsenek, kutatói együttműködéseket, szakmai kapcsolatokat alakítsanak ki.

A 12. EARLI-konferencia: Budapest, 2007. augusztus 28. – szeptember 1.

A 2007. augusztus 28. és szeptember 1. között lezajlott 12. EARLI-konferencia – eredeti nevén: 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (2006) – jelentőségét a hazai közéletben és a sajtóban megjelent visszajelzések támasztják alá. A konferenciát ünnepélyes keretek közt Hiller István oktatási miniszter nyitotta meg. A megnyitó beszédet követő nyilatkozatáról és a konferenciáról a Magyar Távirati Iroda tudósította a hírszolgáltatókat, információs fórumokat (*Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 2007; *Budapest Online*, 2007; *Magyar Hírlap*, 2007; *Kultúrpoint*, 2007; *Varga*, 2007; *Nyíregyháza Online*, 2007; *Breuer Press International*, 2007; *Polgár Info*, é. n.). Hiller (2007) szerint az a tény, hogy Magyarország rendezhette az EARLI-konferenciát, nemcsak hazánk pedagógiai kutatóit dicséri, illetve a nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolódást jelzi, hanem a magyar pedagógustársadalom számára is komoly elismerést jelent.

50 országból több mint 1800 kutató és szakértő érkezett a tanácskozásra, melyen 20 párhuzamos szekcióban összesen több, mint 1400 előadás hangzott el. A nemzetközi nor-

mák szerint minden előzetesen benyújtott prezentációról – a szerző kilétének ismerete nélkül – két független szakember készített bírálatot. A bírálati pontszám alapján a konferencia tudományos programbizottsága döntött arról, hogy mely prezentációk rendelkeznek a bemutatáshoz szükséges kritériumokkal. A közel másfél ezer elfogadott prezentáció mellett nemzetközileg elismert kutatóktól hallhattunk plenáris előadásokat. Egy konferencia arculatát legmarkánsabban a meghívott előadók plenáris előadásai határozzák meg. A meghívott előadók prezentációinak témái a rendezvény színvonaláról és szakmai értékrendjéről tanúskodnak, hiszen betekintést engednek a neveléstudomány aktuális kutatási trendjeibe, valamint a legfrissebb kutatási eredményekbe.

Az írásunkban bemutatásra kerülő plenáris előadások kiválasztásakor szubjektív szempontokat érvényesítettünk, a kiválasztással/mellőzéssel azonban nem szándékoztunk semmiféle minőségi különbségtételt tenni az egyes előadások között. Beszámolóinkban

Az előadások hallgatása közben egyértelművé vált számunkra, hogy a neveléstudomány az utóbbi években elmozdult a szinguláris diszciplinaritástól a hierarachikus multidiszciplinárává válás irányába. Napjainkban egyre erősödni látszik a kutatók azon törekvése, hogy a legkülönbözőbb kutatási területek között szintézist teremtsenek (a neuropszichológiától kezdődően az élethosszig tartó tanuláson át a munka-alapú tanuláshig). A legelemibb neurális folyamatok feltárása pedig a személyiség szintjén teszi egyre elérhetőbbé a teljes egészben látás kívánalmának megvalósulását.

csupán azokról a prezentációkról nyújtunk áttekintést, amelyek a helyszínen felkeltették érdeklődésünket, illetve valamilyen módon kapcsolódnak kutatási területünkhöz.

Az előadások hallgatása közben egyértelművé vált számunkra, hogy a neveléstudomány az utóbbi években elmozdult a szinguláris diszciplinaritástól a hierarachikus multidiszciplinárává válás irányába. Napjainkban egyre erősödni látszik a kutatók azon törekvése, hogy a legkülönbözőbb kutatási területek között szintézist teremtsenek (a neuropszichológiától kezdődően az élethosszig tartó tanuláson át a munka-alapú tanuláshig). A legelemibb neurális folyamatok feltárása pedig a személyiség szintjén teszi egyre elérhetőbbé a teljes egészben látás kívánalmának megvalósulását.

Csépe Valéria

A hazai kutatók közül Csépe Valéria, a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézetének tagja, az ELTE PPK Pszichológiai Intézetében a „Kísérleti és Kognitív Pszichológia: Kutatás és Klinikum” program vezetője tartott plenáris előadást. A kognitív idegtudomány, neuropszichológia nemzetközileg elismert szakembere a neuropszichológia és az oktatástudomány kapcsolatának kérdéseit, a kognitív diszciplinák átjárhatóságát elemezte.

A neuropszichológia tudományának kezdete a 19. század végére tehető. A századforduló körüli első lépéseket követően a második világháború után az agysérülést szenvedett emberek vizsgálata felvirágoztatta az agy sérülésének az intellektusra gyakorolt hatását kutató tudományt. Emellett az igen gyors technikai, elektronikai fejlődés egyre kifinomultabb tudományos eszközöket kínált, így a neuropszichológia eddig ismeretlen, új területeket hódíthatott meg. Napjainkban már három önállósult tudományterületről, a klinikai, a kísérleti és a kognitív neuropszichológiáról beszélhetünk. A klinikai (klasszikus) neuropszichológia célpontja a beteg, feladata a diagnózis felállítása és a megfelelő terápia kijelölése. A kísérleti neuropszichológia a betegségek minél egzaktabb leírását tartja

szem előtt. A kognitív neuropszichológia a sérült megismerési funkciók tanulmányozásával a tipikus kognitív rendszerre vonatkozó kognitív pszichológiai elméletek tesztelését, a pszichikum hagyományos módszerekkel nehezen feltárható jelenségeinek leírását tűzi ki célul (Csépe, 2005).

A kognitív neuropszichológia létrejötté óriási áttörést eredményezett számos más kognitív tudomány területén is. A neveléstudomány számára is hatalmas lehetőségeket rejt, hiszen a kognitív készségek, képességek fejlődésének elmélete az eddig feltáratlan pszichofiziológiai szint megismerésével újabb releváns eredményekkel gazdagodhat. A kognitív neuropszichológia szemléletmódjának gyermekekre történő kiterjesztésével létrejött a kognitív fejlődés-neuropszichológia, amely több diszciplína eredményeit szintetizálva a gyermekek kognitív fejlődési zavarait, atipikus jelenségeit vizsgálja. Az előadó a neuropszichológia és az oktatástudomány metszetében lévő kognitív fejlődés-neuropszichológia területéről számos kutatási modellt és vizsgálati eredményt mutatott be.

Csépe Valéria a diszlexia – a gyermekkorban megjelenő súlyos olvasási zavar – legjellegesebb hazai szakértője. Kutatásaiban olvasási zavarral küzdő gyermekeket vizsgált a neuropszichológia módszereivel. Hangsúlyozza, hogy az olvasó agyának működésével kapcsolatos eredmények nem csupán a kutatók egy szűk körének, hanem a gyakorló pedagógusok számára is fontosak. Egy új tudományterület, az oktatás-idegtudomány hivatott arra, hogy az oktatási és fejlesztő módszerek kidolgozásában-alkalmazásában neuropszichológiai alapokat nyújtson (Csépe, 2006).

A kognitív fejlődés és fejlődési rendellenességek idegtudományi megközelítése mellett az oktatástudomány egy másik kulcsfogalmáról, az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, LLL) és az agykutatás kapcsolatáról is hallhattunk a plenáris előadásban. A fejlett társadalmak kultúráját, dinamizmusát tekintve nem kétséges, hogy a világ, a minket körülvevő tárgyi, technikai, elektronikus, virtuális környezet olyan gyorsan változik, hogy az iskola nem tudja átadni azokat az ismereteket, amelyekkel a diákok 5–20 év múlva is sikeresen boldogulhatnak az életben (Csapó, 2001). Az egész életen át tartó tanulás rokon fogalma a tanuló társadalom, melynek jellemzői: (1) a tudás általános felértékelődése, (2) az érvényes tudás jelentős részének gyors és folyamatos változása, és ennek következtében (3) az egyénekre vonatkozóan az élethosszig tartó tanulás térhódítása (Kőpataki, 2003). Csépe előadásában rámutatott arra, hogy a neuropszichológia eszköztára kiválóan alkalmazható az oktatás hatásainak rövid és hosszú távú nyomon követésére, az élethosszig tartó tanulást kísérő agyi jelenségek feltárására.

Paivi Tynjälä

Mivel az elmúlt évtizedben a különböző tudományterületek (közgazdaságtan, szociológia, neveléstudomány, információs-kommunikációs technológiák) eltérő értelmezési keretek és megközelítések felől vizsgálták az informális tanulás (informal learning) jelenségét, ezért napjainkig még a fogalomról sem alakulhatott ki általános közmegegyezés (Pordány, 2006; Derényi, Milotay, Tót és Török, 2007). A terminológiai konszenzushány ellenére az informális tanulás a tradicionális jellegű, formális és nem formális tanulási forma alternatívájaként rövid idő alatt meghonosodott a pedagógiai gondolkodásban, s napjainkban alapvető vizsgálati koncepciónak tekintik az állampolgári kompetenciák területén (Hoskins, 2006). Az informális tanulás életkori kiterjedésével, hatókörével, szándékos/szándékaltalan, illetve tudatos/nem tudatos jellegével kapcsolatban viszont a neveléstudományban nem létezik egységesen elfogadott álláspont. A nemzetközi szakirodalomban hasonló fogalomértelmezési problémák merülnek fel az informális tudással (informal knowledge) kapcsolatban is. Míg a kutatók jelentős hányada a felnőttkori kompetenciagyarapodás, valamint a munka és munkahely világa felől vizsgálja az informális tanulás és tudás mibenlétét, a kutatók másik csoportja a gyermekek iskolán kívüli forrá-

sokból származó, előzetes tudásának leírására alkalmas terminusnak tartja. Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai közül az előbbi irányvonalhoz csatlakozott Paivi Tynjälä, aki a munkahelyi tanulás elméleti megközelítéseivel és kihívásaival foglalkozott előadásában.

A finn Jyväskylä Egyetem mellett működő Oktatáskutató Intézet professzora az írás-elsajátítás és -kutatás területén vált nemzetközileg ismert és elismert kutatóvá (az írástanulás témájában gyakran idézett munkája például: *Tynjälä, Mason és Lonka, 2001*). Éppen ezért meglehetősen szokatlanak bizonyult, hogy Tynjälä a nevével fémjelzett kutatási iránytól gyökeresen eltérő témáról, a munka-alapú tanulásról (work-related learning) tartott plenáris előadást. Ha viszont megvizsgáljuk az OECD-országok számára iránymutatónak bizonyuló újabb finnországi tendenciákat, akkor Tynjälä kutatási területét már nem tekinthetjük meglepőnek. A közelmúltban ugyanis több olyan nagyszabású kutatási projekt is lezajlott Finnországban, amelyek középpontjában a munkahelyi tanulás egyes dimenziói álltak. A megvalósult törekvések közül kiemelkedik a Finn Akadémia Life as Learning (LEARN) széleskörű interdiszciplináris projektje, melynek jelentőségéről és tudományos háttéréről Csapó, Csíkos és Korom (2004) nyújt áttekintést. A LEARN programot alkotó 17 részprojekt mindegyike abból a koncepcióból indult ki, hogy tanulásra nemcsak intézményes keretek között, hanem munkahelyi, nem-formális és virtuális környezetekben is sor kerülhet. A LEARN-kutatások közül az alábbi három kapcsolódott a munkahelyi tanulás kérdésköréhez:

- az interkulturális kompetencia elsajátítása a munkahelyeken;
- az expanzív tanulás új formái a munka világában;
- a problémaalapú tanulás – mint a tudás- és kompetenciagyapartítás stratégiája – oktatási és munkahelyi kontextusban (*Kinyó, 2008*).

A jelenlegi makroszintű tendenciák, mint a gazdasági globalizáció, az információs társadalom fejlődése, a termelés módszereiben bekövetkezett változások, valamint a tudás szerepének felértékelődése a szakképzés és a munka világa közötti kapcsolat új kontextusát hívta életre. Ez az új kontextus indokolta annak a napjainkban is folyamatban lévő multidiszciplináris kutatóprogramnak az elindítását, amelynek célja, hogy értékelje a munka alapú tanulást (1) a munkahelyeken megvalósuló egyéni és kollaboratív tanulás folyamatainak szintjén, (2) az oktatási intézmények és munkahelyek szervezeti tanulása folyamatainak szintén és (3) az oktatási rendszer szintjén.

Tynjälä előadásában rámutatott arra, hogy a munka és tanulás közötti összefüggések kutatása egyidejűleg több diszciplína érdeklődésének középpontjában áll, ezért a különböző modell- és fogalomalkotó törekvések ez idáig nem kedveztek az egységes értelmezési keret kialakításának, az ismeretek integrációjának. A tanulásmetaforák, tanulásfogalmak és kutatási paradigmák áttekintését követően a formális és informális (munkahelyi) tanulás közötti alapvető különbségeket az előadó az alábbi ellentétpárokkal szemléltette (*1. táblázat*).

Terezinha Nunes

A tanulók iskolán kívüli forrásból származó előzetes tudásának problémái, valamint a gyermekek naiv természettudományos képzeiteinek és tévképzeiteinek feltárása már több mint egy évtizede foglalkoztatja a pedagógiai kutatás nemzetközi és hazai képviselőit. Az Oxfordi Egyetem professzora előadásában a tanulók előzetes tudásának kérdéseit újszerű megközelítésből, a matematika tantárgyhoz kötődő mindennapi, életszerű problémahelyzetek elemzésével vizsgálta.

Nunes saját empirikus kutatásainak eredményein keresztül rámutatott arra, hogy bár a racionális számok tanítása a formális oktatás keretein belül kezdődik, mindez korántsem jelenti azt, hogy a tanulók nem rendelkezhetnek előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal, informális tudással a racionális számok (törtszámok) világával kapcsolatban. Megállapí-

1. táblázat. A formális oktatás és a munkahelyi tanulás különbségei

<i>Formális oktatás</i>	<i>Munkahelyi tanulás</i>
1. Intencionális	1. Legtöbbször nem szándékos
2. Deklarált tanterv és standardok szerint zajlik	2. Nem kimenetorientált
3. A mentális tevékenységekre helyezi a hangsúlyt	3. A mentális tevékenységek mellett az eszközhasználat is hangsúlyos
4. Explicit tudást és általános készségeket eredményez	4. Implicit tudást és helyzetspecifikus komponenseket eredményez
5. A tanulási kimenetek megjósolhatók	5. A tanulási kimenetek kevésbé megjósolhatók
6. Individuális jellegű	6. Kollaboratív jellegű
7. Az elmélet és gyakorlat hagyományosan elkülönül	7. A komponensek fejlődése holisztikus jellegű
8. Az ismeretek és készségek elkülönülnek	8. Nem különülnek el az ismeretek és készségek

tásai szerint a tanulók a törtekre vonatkozó megértési problémák két típusával: mennyiségi és reprezentációs nehézségekkel szembesülnek alapfokú tanulmányaik során. Az egyik probléma, hogy a diákok számára általában nehézséget okoz annak megértése, hogy milyen összefüggés áll fenn két különböző mennyiség között, s az egyik kvantitás megváltoztatása milyen hatást idéz elő a másikban. Ha például egy tortát három gyermek között egyenlő arányban kell elosztani, akkor egy újabb, negyedik gyermek érkezése azt eredményezi, hogy csökken az egy gyermeknek jutó süteményrész. Vagyis az egyik mennyiség megnövelése (gyermeklétszám) csökkenést idéz elő a másik mennyiségben. A változás jellege azonban attól függ, hogy melyik értéket növeljük: nagyobb torta esetén növekedne az egy gyermeknek jutó süteményrész. Nunes megállapítása szerint a kihívások másik típusa a mennyiségek jelölésében használt szimbólumokhoz vezethető vissza. A racionális számok jellemzőiből adódóan különböző (tört)számok ugyanazt a mennyiséget reprezentálhatják (például $1/3$, $2/6$, $3/9$), ugyanakkor ugyanaz a törtszám két különböző mennyiség jelölésére is alkalmas (például $12 \frac{1}{3}$ -a $\neq 24 \frac{1}{3}$ -ával).

Jari-Erik Nurmi

Napjaink iskolai oktatása alapvetően a propozicionális jellegű tudáselemek közvetítését, valamint az olvasás-szövegértés és a matematikai alapkészségek optimális mértékű elsajátítását tűzi ki célul. Ezek a tudáselemek a tanulók mindennapi életben való sikeres boldogulásának szükséges, de nem elégséges feltételei. Jari-Erik Nurmi, a finn Jyväskylä Egyetem professzora *Tanulás és motiváció az óvodában és az általános iskolában* című előadásában rámutatott arra, hogy az eredményes tanulás érdekében – a megfelelő kognitív folyamatok mozgósítása mellett – olyan beállítódások kialakítására is szükség van, amelyek hosszú távon, felnőttkorban is fenntartják az egyének motivációját, tanulási feladatok iránti elkötelezettségét. A teljesítménymotivációval kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolában gyengén teljesítő és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek legtöbbször nem motiváltak a feladat megoldására, ezért inkább a feladatelkerülés stratégiáját választják. Ezek a kártékony mintázatok azonban hosszabb távon az alacsony tanulmányi teljesítmény állandósulásához és tanulási problémákhoz vezethetnek. A korábbi felmérések eredményei a motivációkutatás finnországi szakértőit arra ösztönözték, hogy az alapkészségek fejlődését feltáró óvodai, iskola-előkészítő és az általános iskola első két évfolyamát érintő finnországi longitudinális vizsgálatokat olyan mérőeszközökkel egészítsék ki, amelyek feltárják a szülőknek és a pedagógusoknak a gyermekek korai tanulási motivációjára és alapvető készségeik fejlődésére gyakorolt hatását.

Avi Kaplan

Jari-Erik Nurmi plenáris előadásához tematikájában kapcsolódik Avi Kaplan prezentációja. Az izraeli Ben Gurion egyetem professzorának kutatási területe ugyanis szintén a motiváció témakörét érinti. Kaplan előadásában azonban a motiváció és a személyes identitásformálás folyamatainak meglehetősen újszerű teoretikus megközelítését hallhatuk, amely az exploráció fontosságát hangsúlyozza a tanulásban és a fejlődésben. A pszichológiai szakirodalom metaelemzéséből ugyanis a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy az explorációnak meghatározó szerepe van a fejlődésben, az iskolai teljesítményben és az egyén jóllétében.

Az exploráció (a világ felfedezésének, megismerésének vágya) főként Nagy József (2002) könyvéből és az általános fejlődéslelektani munkákból ismert a neveléstudományok iránt érdeklődő hazai közösség számára. Nagy József az explorációt olyan velünk született, öröklött alapként értelmezi, amelyből az életkor előrehaladtával az ismeretszer-

ző képesség – a tudásszerző képesség egyik részképessége – bontakozhat ki. Flum és Kaplan (2006, 100.) szerint viszont az exploráció „[...] aktív információkeresés, az információ vizsgálata és önreflektív módon történő értékelése”. Fogalomértelmezésük szerint tehát a külvilág felfedezésére irányuló belső készítés nem ér véget a gyermekkorban, hanem egy olyan tartós folyamatról van szó, amely a felnőttkorra is kiterjed, s az egyén részéről nagyfokú cselekvési tudatosságot, értelmező attitűdöt feltételez. Kaplan előadásában áttekintést adott azokról a gazdasági, kulturális, politikai és technikai kihívásokról, amelyekkel az oktatási rendszereknek várhatóan meg kell küzdeniük a következő évtizedben. Amellett érvelt, hogy a feltételezett változásokkal való sikeres megküzdés érdekében az exploratív orientációnak (exploratory orientation) alapvető oktatási céllá kellene válnia. Az exploratív orientáció olyan motivált beállítódást jelöl, amely során az egyének azért vesznek részt különböző tevékenységformákban, hogy az azok-

Az egyik legjelentősebb neveléstudományi szervezet konferenciájának Magyarországra látogatása egyrészt megtiszteltetés a hazai neveléstudományi szakma számára, másrészt pedig Csapó Benő nemzetközi szintű munkásságának elismerését jelképezi. A magyar pedagógus szakmában példa nélküli méretűnek és jelentőségűnek mondható rendezvényt két év szervezőmunka előzte meg, amelyet

Csíkos Csaba, a konferencia menedzsere koordinált.

ből leszűrhető tapasztalatokat saját önfejlődésükhöz felhasználhassák. Az előadó kiemelte azt is, hogy az exploratív orientáció számos ponton kapcsolódik a célorientáció, az ön-meghatározás, az érdeklődés és az önszabályozó tanulás kutatási területeihez.

Peter Nenniger

Az önszabályozó tanulás (self-directed learning, self-regulated learning) a tanítás-tanulás kutatásának egyik központi fogalmává vált a közelmúltban. Molnár Éva (2004) mutatott rá arra, hogy az EARLI-konferenciák történetében először a 2001-es fribourgi tanácskozáson, azt követően pedig a 2003-as padovai konferencián került a tudományos érdeklődés homlokterébe az önszabályozó tanulás, hiszen az utóbbin már több, mint harminc előadás foglalkozott a kutatási témával. Tanulmányában ugyanakkor azt is kiemel-

te, hogy az EARLI padovai konferenciáján egyetlen előadás sem vállalkozott arra, hogy szintetizáló jelleggel kísérletet tegyen egy egységes elméleti keret vagy definíció megalkotására. A szervezet budapesti konferenciáján Peter Nenniger plenáris előadása ezt a régóta fennálló hiányt kívánta orvosolni.

Nenniger rámutatott arra, hogy az egységes értelmezési keret kialakítását megnehezíti az a tény, hogy sokféle elméleti fogalom létezik egyidejűleg, valamint számos kutatási és alkalmazási terület kapcsolódik az önszabályozó tanuláshoz. A téma jelentősebb elméleti modelljeinek (például Pintrich, Zimmerman, Boekarts, Hiemstra, Corna, Pekrun) elemzésével az előadó megállapította, hogy az önszabályozó tanulás egyrészt sajátos fejlődési dinamikával rendelkezik, másrészt komplexitása az egyszerűtől az összetett felé mutat. Álláspontja szerint a kutatási terület dinamikus fejlődése és az azzal párhuzamosan zajló folyamatos komplexitás-növekedés azt eredményezte, hogy a prezentáció címében szereplő kérdésfelvetésre (*Mi az önszabályozás az önszabályozó tanulásban?*) nem adható egyértelmű válasz. Szintézisjellegű önszabályozás-definíciójában a komplexitást hangsúlyozó jegyek dominanciája érvényesül, mely szerint az önszabályozás „a tanulás dinamikus funkciója, amely különböző rendszerekben és szinteken zajlik; aktív, konstruktív és szabályozó folyamatokat foglal magában; az egyén kognitív, affektív és motívációs bázisain nyugszik, és függ a környezeti feltételektől”.

Záró gondolatok

Az egyik legjelentősebb neveléstudományi szervezet konferenciájának Magyarországra látogatása egyrészt megtiszteltetés a hazai neveléstudományi szakma számára, másrészt pedig Csapó Benő nemzetközi szintű munkásságának elismerését jelképezi. A magyar pedagógusszakmában példa nélküli méretűnek és jelentőségűnek mondható rendezvényt (Tóth, 2007) két év szervezőmunka előzte meg, amelyet Csikos Csaba, a konferencia menedzsere koordinált. A szervezésbe fektetett energia megtérülését nehéz számba venni. A sok tapasztalat, egy-egy előadás, beszélgetés élménye mellett mindenképpen említést érdemel a szervezés alatt és a konferencia szüneteiben megszülető számos kutatási együttműködés, személyes kapcsolat, amelyeket az internet és az e-mailek világa nem pótolhat. Egy ilyen volumenű rendezvény – mely minden mozzanatában a nemzetközi szintű, professzionális atmoszférát közvetíti – önkéntelenül is magával ragad, áthatja a hazai pedagógiai közéletet, és magas szintű, minőségi tudományos munkára ösztönöz.

A konferenciabeszámolóban szereplő plenáris előadások

Csépe Valéria: *Neuroscience in education: The challenges of transdisciplinarity*

Avi Kaplan: *Exploratory orientation: Motivation and identity processes in the service of learning and development*

Peter Nenniger: *What is self-direction in self-directed learning? – State of the art and consequences for the development of learning potentials*

Terezinha Nunes: *Understanding rational numbers*

Jari-Erik Nurmi: *Learning and motivation in kindergarten and elementary school*

Paivi Tynjälä: *Research on workplace learning: Approaches, findings and challenges*

Jegyzet

(1) A SIG-ek teljes listája megtekinthető a http://www.earli.org/special_interest_groups oldalon.

Irodalom

- 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (2006). 2008. január 17-i megtekintés. <http://earli2007.hu/nq/home>
- A finn Oktatókutató Intézet – IER (é. n.). 2007. november 17-ei megtekintés. <http://ktl.jyu.fi/ktl/english/introduction>
- Breuer Press International (2007. augusztus 28.): *Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. http://www.bpi.hu/index.php?action=full-news&id=343472&category=297&category_name=bpi_hirek
- Budapest Online (2007. augusztus 30.): *Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. http://www.proba.bpn.hu/kultura_3_12_30.html
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 88–105.
- Csapó Benő – Csíkos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 14. 3. 45–52.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): A diszlexia természete. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulmányai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- European Association for Research on Learning and Instruction (é. n.). 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.earli.org>
- Flum, H. – Kaplan, A. (2006): Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 2. 99–110.
- Hiller István (2007. augusztus 28.): *Komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. http://www.hiller.hu/article_details.php?id=788
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate – General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- IT Business (2007. augusztus 28.): *EARLI sajtótájékoztató*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.pcguru.hu/itbusiness/esemenyek.php?y=2007&m=08>
- Junior Reserchers – JURE (é. n.). In *European Association for Research on Learning and Instruction*. 2008. január 17-i megtekintés. http://www.earli.org/Junior_Researchers_%28JURE%29/About_JURE
- Kinyó László (2008): *A finn oktatás-kutatás fejlesztése*. Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Kézirat.
- Köpataki Mária (2003): Az egyéni tanulás motiválása az élethosszig tartó tanulásra – riportéri jelentés. In Kósa Barbara, Monostori Anikó és Simon Mária (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-13-Kopataki-egyeni>
- Kultúrpoint (2007. augusztus 28.): EARLI-konferencia Budapesten. 2008. január 17-i megtekintés. http://www.kulturpoint.hu/content.php?hle_id=15114
- Magyar Hírlap Online (2007. augusztus 28.): *Oktatókutatók eszmecsereje Budapesten*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.magyarhirlap.hu/cikk.php?cikk=134568>
- Molnár Edit Katalin (1997): Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction. *Iskolakultúra*, 12. 118–120.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–56.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nyíregyháza Online (2007. augusztus 30.): *Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. http://nyiregyhaza.mconet.biz/kultura/hiller_komoly_elismeres_hogy_magyarorszagon_rendezik_az_earli_konferenciat_3_343808.html
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007. augusztus 28.): *Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1439&articleID=229647&ctag=articlelist&iid=1>
- Polgár Info (é. n.): *Tanuláskonferencia kezdődött Budapesten*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.polgarinfo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=5383>
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő. 25–33.
- Tóth Katalin (2007): Az EARLI konferenciája Budapesten. *Szegedi Egyetem – A Szegedi Tudományegyetem lapja*, 12. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.u-szeged.hu/object.2104FF9C-3B0C-44D9-9BA7-7D9BD9FCABAE.ivy?full=true>
- Tynjälä, P. – Mason, L. – Lonka, K. (2001, szerk.): *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Publishers, Hingham.
- Varga Miklós (2007. augusztus 28.): EARLI – nem korai a tanítás és a tanulás újdonságainak hasznosítása. *Infovilág*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://infovilag.hu/hir-9188-earli-nem-korai-tanitas-es-tanulas.html>

Kinyó László – Kelemen Rita
SZTE, BTK, Neveléstudományi Intézet

„Szép új világ” – azaz mire is való az iskola?

Mi is tulajdonképpen az iskola, és mire való? Ha megfogalmazom e kérdést, akkor nyilván kétségeim vannak: most mire akarják az iskolát használni. Miket mondanak erről? Mire való? (1)

A kérdés és a kétség szorosan összefügg azzal, amit a liberális exminiszter gyakran úgy exponál előttünk meditatív hangnemben, hogy „íme, itt egy liberális, aki azt gondolta, hogy ha szabályozzuk az inputot, outputot, akkor ez rendben van – csak-hogy mégsem az történik, amit elgondoltunk, hanem egész más, az a kérdés tehát, hogy mit kellene csinálni, hogy az történjen”. Nekem emiatt van alapvető problémám és félelmem.

Megjelent a törekvés – a zászlóshajóprogram meghirdetésekor is lehetett érezni –: eddig volt egy kicsi(t sok) decentralizáció, volt egy nagy liberalizáció, most már mégis azt kellene, hogy megmondjuk – kicsit határozottabban –, hogy mit kell csinálni a pedagógusnak.

Én ezt már megértem egyszer. Igaz, akkor nem kompetenciaközpontú, hanem ismeretközpontú fejlesztés volt a feladat. A lényeg: megmondták, mi van az elején, mi a végén, s azt is, hogy közte mi van.

Ha az ember ezt megéli, fölteszi a kérdést: ha egyszer már nem működött, miért gondolják, hogy most működni fog? Miért gondolják? Miért hozzák nyilvánosságra honlapon, az ÉS-ben? És e cikk keretében – mint emlékszünk rá – ott az alapvető premisszarendszer: mit kellene csinálni.

Míntha csak arról szólna a történet, hogy „ismeretek beültetése” helyett... Megjegyzem, a pedagógusoknak nem ezzel van bajuk, hanem azzal, hogy nem lehet ismereteket beültetni. Ha lehetne – műtéttel, tablettával –, akkor a pedagógusnak mindegy lenne. A probléma az, hogy nem lehet. Amikor Magyarországon a német helyett bejött az orosz, semmi baja nem volt a pedagógusnak. Előző nap megtanulták, s tanították. De amikor kivették a lábuk alól a katedrát, az máig ható összeomlást jelentett a pályán: megszűnt a felülről (le)nézése a gyerekeknek. Most mást kell, de ugyanúgy... Nos, ez hihetetlenül veszélyes.

Mert mi az ideálkép ebben a fejlesztési stratégiában? Hiszen ez egy létező fejlesztési stratégia, melynek létrejöttéhez hozzájárult az új helyzet, hogy rengeteg uniós pénz kerül be a rendszerbe. E program ideálképe az amerikai *No Child Left Behind* elnevezésű Bush-féle program: minden gyereket „átviszünk” – akár akarja, akár nem, mondhatnám: mint a régi viccben. Minden olyan problémát, mellyel a társadalom szembesül, megoldunk – mégpedig az oktatáson keresztül. Erre való az oktatás.

Mit fogalmaznak meg a diagnózisok? Mi az „elégtelen működés”? Egyrészt: nem kelően teljesítőképes az iskola. Miben nem? Az új indikátorokban, melyeket a kompetenciamérések fogalmaztak és jelenítettek meg. A magyar oktatásügy ezekben nem teljesítőképes. És miben nem teljesítményképes még? Az esélyek kiegyenlítésében. Nem mozdul a rendszer, nem segíti a társadalmat: nemhogy nem kompenzálja a társadalomban jelen lévő esélyegyenlőtlenséget, de még fel is erősíti azokat. Nem akkora a különbség a végén, mint kezdetben: több! Ez a második tehetetlensége a magyar közoktatási rendszernek. S ennek az eloszlása – az esélyegyenlőtlenségek még etnikai jelleget is öltenek. Ezt sem segíti megoldani a magyar közoktatás.

Míndebben még semmi új nincs. A diagnózisban azonban még az is bennefoglaltatik: a probléma nem az iskolában, hanem magában a társadalomban gyökerezik. A magyar társadalom hihetetlen mértékben „esélyegyenlőtlen” struktúrájában, illetve egyre inkább megjelenő mozaikszerűségében.

De mi okozza mindezt a közoktatás területén? Milyen okokat szoktunk feltárni? Milyen okokat ragad meg ez a fejlesztési elképzelés, amely a mintát az amerikai programból veszi?

Az első ok, hogy nem olyan tudást nyújt a mai iskolarendszer, mely hasznosítható. Ennek megfogalmazása közismert, gyakran halljuk. Nem arra használja önmagát az iskola, hogy hasznosítható tudást nyújtson, hanem ellenkezőleg: nem hasznosítható tudást nyújt. S ez egyúttal gátját jelenti annak a fejlődésnek, melyben a felnövekvő generációk hozzájuthatnának a megfelelő tudáshoz.

A másik ok: ez a rendszer nemcsak mint iskolarendszer, hanem mint tudásrendszer is szegregál. Rögzíti a különbségeket.

Ez idáig rendben is lenne.

Csak hogy milyen terápiát javasol e program? Ugyanazt, amit az amerikai. Azon a hipotézisen alapul, hogy ha az oktatási rendszert át tudjuk alakítani úgy, hogy ne ezek legyenek a jellegzetességei, akkor ez az oktatási rendszer magát a társadalmat is képes ki-mozdítani ebből a helyzetből.

Az amerikai társadalomnak is ez volt az alapproblémája: hihetetlen mértékben elkezdett egyenlőtlenségeket termelni. Egyre nőtt az egyenlőtlenség az egyes államok, etnikai csoportok közt (feketék-fehérek, latinok-fehérek). Ráadásul az a feltételezés is megjelent, nemzetközi mérésekre támaszkodva, hogy az USA megint lemaradt. Márpedig egy szuperhatalom sose tudja elviselni, ha lemarad. Nem maradhat le. A szputnyik-sokkban is megjelent ez korábban. Aztán jött a nagy program: a programozott oktatás időszaka. (A magyar oktatásügy aztán akkor kezd hihetetlen erőfeszítésekkel megvalósítani e programot, amikor maguk az amerikaiak már felismerték, hogy nem oldja meg a problémákat.) A hetvenes években aztán jöttek az alternatívák. Mindenki alternatív pedagógiát csinált, majd megkísérelték az alternatívákat „államosítani.” Csak hogy az alternatíva „államosítva” megszűnik alternatíva lenni. Ezért aztán ezek el is tűntek; maradt az a 10–12 százalék, amelyik már azelőtt „megcsinálta” magát. (Ahogy Varga Tamás matematikájával is megesezt ugyanekkor nálunk: bevezették, és ezzel rögtön meg is ölték. Mégpedig mindjárt a lényegét: a nyitott kérdések rendszerét. Nyitott kérdésekkel a magyar iskola, magyar pedagógus nem tud mit kezdeni. Ha egy kérdésre nem tudja a jó választ, az eleve nem lehet jó kérdés.

Már az 1990-ben kiadott amerikai célrendszer magába foglalta, hogy 2000-ben ők lesznek a világelsők ebben és ebben. Miért kéne elsőnek lenni? Nem tudni, de nekik biztosan elsőnek kell lenni.

Milyen hipotéziseken alapul mindez?

Azért nem működik a fejlesztés – hangzik az érv –, mert a tanulók nem képesek tanulni. Mi a teendő tehát? Képesé kell tenni őket a tanulásra. Kompetenciákat kell fejleszteni, mert a modern kognitív pszichológiai tudomány azt mutatja, hogy ezek működőképesek, ezek segítik az ember tényleges gazdasági, társadalmi tevékenységének hatékonyságát. Ez a következő hipotézis: ha előállítjuk a kognitív tudományra alapozva azokat a technológiákat, amelyek előállítják a tanulónál e kompetenciákat, akkor hatékonyabbá válik az egész rendszer. Meg kell nézni, miképp jönnek létre ezek a kompetenciának nevezett bonyolult pszichikus képződmények, ezekből ki kell vonni egy általánosítható technológiát, s eszerint kell fejleszteni. Az Educational Science Act azért született egy időben a hivatkozott Bush-féle programmal, hogy így kényszerítsék ki a tudományos világból a szükséges programokat. A kikényszerítés persze nem jó szó – ezt Amerikában nem lehet –: sok pénzt adtak, s így rákényszerült a tudomány, hogy megcsinálja. Létrehozta azt a fejlesztési programot, melynek lényege: meg tudjuk mondani – a szülőcsatornától kezdve –, hogy a gyerekek ebben és ebben az időszakban 2–3 kulcskompetenciát illetően milyen teljesítményre kell képesnek lennie. Ezeket rögzítem, s ezekhez készítek fejlesztési programot. Mindezt pedig egy hatalmas, össztársadalmi méretű sztenderd méréssel ellenőrzöm. Azaz: mindig megmértem.

Mi történik aztán, ha a mérésből kiderül, hogy valami nem stimmel? Nem akarom bizonyulttá tenni a választ, de annyit tudunk, hogy a pedagógusok pszichológiai képzésének egyik komoly félrevezető eleme az a követelmény, hogy az életkori sajátosságokat jól kell ismerni. A pedagógus megismeri a 6 éves gyerek életkori sajátosságait – aztán egyre csak „Pistikével” találkozik. Aki 6 éves – ha megnézem a születési anyakönyvi kivonatát –, de az istennek nem mutatkozik hatévesnek. Pedig nekem nincs másom, csak a hat évesnek szóló program. Nincs mese: Pistike „hat évesnek fog lenni”. Tudjuk, hogy sok a különbség, de nekünk egy programunk van. Nem azt ismerjük meg, hogyan ismerjük meg a gyereket, hanem azt, hogy milyen „a gyerek”, s ehhez igazítjuk a programot. Ugyanerre a képzetre épül a kimenetek meghatározása: hogy e kompetenciákat oly módon tudjuk a kimeneteket határozni, hogy e kompetenciákat oly módon tudjuk teszté lefordítani, hogy aki jól teljesít, azzal kapcsolatban megnyugodhatunk.

S aki nem? Első lépés: rásegítő programot készítünk, s megint megmérjük. Ha ez sem segít, elmondjuk, hogy először az iskola csináljon új programot, s ha akkor se, nos, akkor megbüntetjük az iskolát, s másodjára a fenntartó csinál neki új programot. Elkezdődik egy teljesítményhajszó program és egy büntetőeljárás. Amely iskola nem teljesíti az elvárást, ott megjelennek azok az elemek, melyek a nem-teljesítést szankcionálják.

A program alapfeltevése – amit a kognitív pszichológia csak most kezd korrigálni – a tudás-képesség-kompetencia hármasság, ebben a sorrendben, s ehhez tesszük hozzá az attitűdöt. Ám kiderült, a modern kognitív tudomány már tudja, hogy ebben az algoritmusban mégiscsak a motiváció az első, és csak utána jönnek az előbbieket kombinációi. Ezért téves az alpprogram tudományos struktúrája: azt feltételezi, hogy a gyerekek azért nem teljesítenek, mert nem képesek rá. Ezzel szemben mi a helyzet? Az, hogy nem akarnak teljesíteni. (Nem-akarás persze ne tudatos ellenállást értünk, bár ez is határozottan, egyre inkább megjelenik. Egyszerűen unják, utálják, nem érdekli őket. S kidolgozzák a játékelméletből ismert stratégiát: a lehető legkisebb befektetéssel a lehető legnagyobb hasznot elérni. Csakhogy nem a legjobb jegy a nagy haszon! Az igazi haszon: ha békén hagyják őket. Ez a legnagyobb elérhető haszon: a gyerekeknek: a kettes, hármassal „belőhető” állapot. Létrejön a megegyezés: „neked ebben a félévben már megvan, te is békén hagysz, én is békén hagylak”.)

Nem azzal foglalkozik a program, ami miatt nem működik a folyamat, hanem módszertani kérdésekre koncentrálnak.

Teljesen más logika, ha azt mondok: az a baj, hogy az iskola nem olyan hely, ahol a gyerekek tanulnak, hanem olyan, ahol minden mást csinálnak, csak ne kelljen tanulni. Ennek oka egyszerű: pontosan az, amit a program algoritmizál. Egyetlen formáját ismeri, ismeri el az iskola a tanulásnak, ez pedig a tanítás útján történő tanulás. Ha tehát a gyerekek nem tud, nem akar, nem képes a tanítás útján tanulni, akkor számára az iskola elvi-

Az alapvető feladat, nagyon leegyszerűsítve, éppen fordított. Nem a programhoz kell hozzáigazítani az iskolát. Ellenkezőleg: az iskolák komplex fejlesztéséhez kell különböző programcsomagokat, lehetőségeket biztosítani. Félreértés ne essék: feladatunk a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos összes tényező mozgósítása. De abban az értelemben, hogy különböző programcsomagokat kell felajánlani különböző gyerekeknek, különböző iskoláknak. Ha mindenki számára kötelező programot akarunk, az nem fog eredményre vezetni.

selhetetlen hely. Mi is – emlékszem – elégettük a tankönyveinket az utolsó tanítási napon, és azt gondoltuk: soha többet nem csinálhatják velünk azt, amit eddig.

A mérések is ezt mutatják. A végzős egyetemisták életükben soha többé nem akarnak tanulni. Tanuláson persze nem azt értik, hogy könyvtárba, konferenciába járnak. Ez szerintük nem is tanulás. A tanulás: ha az előírt dolgot holnapra tudnod kell. Erről a modernizált tudásátadásról csak kritikusan szólhatok. Ez ugyanis struktúrájában megismétli az általunk ismert fejlesztési és iskolahasználati rendszert: adott időre minden tanulóval adott szintre eljutni, s ehhez közös technológiával rendelkezni.

Az alapvető különbség az én álláspontom és e fejlesztési koncepció között a következő. Ha magát az iskolát tekintem a fejlesztés központjának, s nem egy programot, ebben a pillanatban teljesen más a fejlesztési logika. Ha elfogadom, hogy olyan iskolát kell csinálni, amely mint szervezet a tanulás motivációját nyújtja, nem direkt módon, hanem mert egyszerűen „jó hely a tanulásra”, akkor egész másra fogom költeni a pénzt, s másféle fejlesztési folyamatot fogok indukálni.

Mi az, hogy „tanulási helyé” kell tennem az iskolát? Tanulóközpontú iskolát kell csinálni. Mit kell ehhez kiépíteni? Támogató rendszert, méghozzá erőset.

Miért nincsenek nálunk tanulóközpontú iskolák? Ennek egyik alapvető oka: a szakmai rendszereken belül semmi nem támogatja ezen iskolák létrejöttét. Semmi.

S amit az iskolát programmal helyettesítő fejlesztési folyamat ígér, az azért veszélyes, mert visszahozza azt az elfelejtett rendszert, melytől már sikerült megszabadulni a magyar közoktatásnak. Mégpedig anélkül a „kis élvezet” nélkül hozza vissza, ami a régi rendszerben mégiscsak megvolt. A szakfelügyelőről beszélek. Aki legalább abban az örömben részesült, mint amikor valaki peepshowba megy. Mit látott a kukkolás alatt? Azt, ami működök. De ami előtte vagy utána történik? Az rejtve maradhatott. Ez zajlott az iskolában, ez nyújtott legalább egyfajta „sajátos élvezetet”. Most már nem is kell belépni az iskolába: megnézik a mérések eredményeit, s majd megmondják, hogy hol kell plusz ráségítő programot csinálni.

Ettől fog jobban működni?

Én biztos vagyok benne, hogy nem. Még sehol a világon soha nem működött jól efféle központi program. Nem működőképes a rendszer, mert eltéveszt egy alapvető kérdést. Az a feltételezése, hogy ez egy zárt technológiai folyamat. Ez a fajta minőségfejlesztés csak ott működik, ahol zárt a rendszer. Megnézem: október 17. van, ennek kell lennie, történnie az iskolába... De ez az október 17. teljesen mást jelent az egyik iskolában, az egyik 6. osztályban, s mást jelent Pistikének és Nibeyer Julikának. Azt felejt el a programalkotó, hogy ez egy nyitott rendszer. Hogy akik bejönnek e rendszerbe, mindennap másképp jönnek be. Szélsőségesen fogalmazva: naponta mindenki más, aki bejön a rendszerbe, az iskolába. Ez azzal is összefügg, hogy a tanulók, a gyerekek állandóan ki vannak téve olyan hatásrendszereknek, melyekbe az iskola nemhogy beleszól, de még csak hozzászólani nem tud. S mindig elfelejtik azt is, hogy amiről szó van (tudás, kimenet, képesség, attitűd), az egy nagyon fontos jellegzetességgel rendelkezik: csak abban a konkrét formában létezik, ami Pistikében, Zolikában, Marikában, Julikában létezik. Mi róluk beszélünk, nincs más, csak a személyes tudás. A személyes tudás „hálózataiba” lép be minden tudás, e hálózatok pedig nem csak egyszerűségükben vagy éppen bonyolultságukban különböznek. Minden másképp mozog bennük, nem lehetséges külső indikátorok, mérési rendszerek által ellenőrizhető teljesítményvizsgálattal megítélni a fejlődésüket. Lehet bizonyos típusú információkat „szerezni”, de ezek alapján ítélni szakmai hiba. Ez a veszély.

S mindez nem pusztán kitaláció. Tessék megnézni, hogy a törvényre milyen nyomást gyakorolnak, milyenek olykor a miniszterelnök oktatáspolitikai megnyilvánulásai „Eddig nagy volt a demokratizmus, most meg biztosítjuk a teljesítményt”.

Lehet, hogy ez csak ez az én szakmai „ízléssel” ellentét. S ettől még lehet ez a rendszer hatékony.

Miért bántom? George W. Bush legalább háromszor kijelentette a kongresszus előtt, hogy a program működik. De ha konkrétan megvizsgálom a működését, akkor empirikus adatok bizonyítják, hogy az USA-béli teljesítmények, melyek például a legtöbb adattal rendelkező 4. osztályokban megfigyelhetők, írás-olvasás-matematika területén gyorsabban emelkedtek 2002–2003 előtt, mint azóta. Nem tette tönkre a program a rendszert, csak éppen egyáltalán nem is javította.

S a másik célkitűzés? Nem csökkent az államok közti szóródás, és nem csökkent a fehérek-feketék közti különbség sem. Egy dolog viszont mérhetően eredményt hozott: csökkentek a latinok és fehérek közti különbségek. Ottani elemzők tették hozzá: ennek alapvető oka a latinok hihetetlen asszimilációs igénye, mely nem tapasztalható a feketék körében, akik inkább azt gondolják, hogy ők úgy amerikaiak, ahogy vannak. Az eredmény tehát inkább a mexikói bevándorlók gyerekeinek sikeres szocializációját minősíti, mint a rendszer működését.

Persze van fejlődés a teljesítményekben. Például ma a harmadikos gyerekek az olvasásértésnek azon a szintjén vannak, ahol 1976-ban a negyedikesek voltak. Egyévnyi fejlődés ennyi idő alatt! (A program bevezetése előtt alig 3 év kellett ugyanennyihez.)

Annyi azért elvárható lenne, hogy a fenti kételyek alapján legalább az egyébként igen sokat emlegetett „megtérülési hatékonyság” kérdését feltennék a program hívei.

Az én problémám: az iskola nem kompetencia-kiszolgáló McDonald's, hanem hihetetlen bonyolult, érzelmekkel, érdekekkel, értékekkel, vágyakkal, étellel teli szociális organizáció. Ha ezt a szociális organizmust sikerül leegyszerűsíteni és elszegényíteni 2–3 kompetencia termelőhelyévé, akkor nyugodtan elmondhatjuk, hogy ugyanoda jutunk, mint minden egyéb, önmagát egy-két tényezőre kihegyezett programmal. Ennek vannak nemzetközi előképei.

Az alapvető feladat, nagyon leegyszerűsítve, éppen fordított. Nem a programhoz kell hozzáigazítani az iskolát. Ellenkezőleg: az iskolák komplex fejlesztéséhez kell különböző programcsomagokat, lehetőségeket biztosítani. Félreértés ne essék: feladatunk a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos összes tényező mozgósítása. De abban az értelemben, hogy különböző programcsomagokat kell felajánlani különböző gyerekeknek, különböző iskoláknak. Ha mindenki számára kötelező programot akarunk, az nem fog eredményre vezetni.

A szóban forgó, általam bírált fejlesztési program alapvetően centralizáló jellegű. De Magyarországon már nem illik úgy centralizálni, hogy megmondom: „elegendem van abból, hogy mindenki összevissza belebeszéljen az iskolaügybe”. Ez nem ildomos. A tudomány álcájában már inkább: azért „kell” centralizálnom, hogy a tudomány álláspontja szerint megmérjem két- vagy éppenséggel egyévente a gyerekeket. Nem anonim módon, kód számmal, hanem név szerint azonosíthatóan. Oly mértékig centralizáló program ez, amelyet eddig még senki nem tapasztalt.

Ehhez társul az, hogy megjelentek azok az oktatás-gazdaságtanácsok, akik szerint a magyar iskola egyik alapvető problémája: a magyar önkormányzati rendszer. Ha az iskolát nem bitorolná az önkormányzat, akkor sokkal hatékonyabbá lehetne tenni. Csak az állammal találkozoznának, és az állam, amely a fentiekben jellemzett programmal rendelkezik, jó gazdája az iskolának.

Más szempontból is megjelent a törekvés, hogy kiiktassák minden modern európai állam közoktatásügyének lényegi elemét, amely szerint az iskola döntő jelentősége éppen abban áll, hogy egy adott közösség intézménye. Nem egy adott államé, nem egy elvont kompetenciáé, hanem egy adott közösségé, ennek minden bajával, nehézségével, primitívságával együtt. Az ebből a helyzetből fakadó nehézségek és lehetőségek nem cserélhetők fel azzal a megoldással, hogy központi programmal látjuk el az iskolát. Nem az az iskola feladata, hogy három előírt kompetenciát állítson elő! Nem lehet így elszegényíteni az iskolát. Aki így gondolja, annak ajánlom Skinner amerikai pszichológus 1948-ban

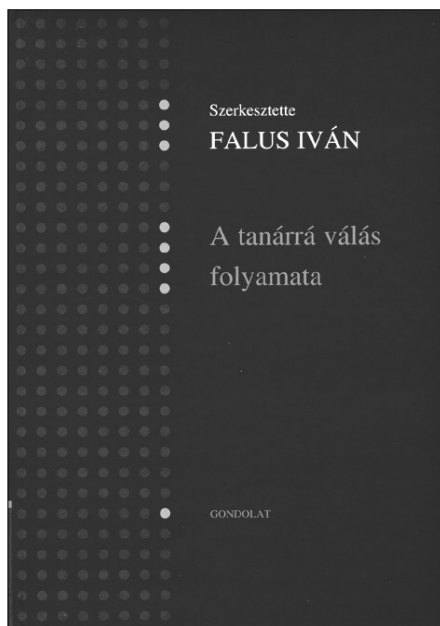
megírt, 1971-ben újra kiadott *Walden Two* munkáját olvasásra. Egy olyan államnak az ideája ez, mely magatartásformálással előállítja azokat a polgárokat, akik nem szenvednek senkitől és semmitől, mert valamennyi attitűdjük a boldogságra van megformálva. Amelyik iskola elindul egy ilyen úton, az nem társadalmi, nem közösségi, kimondom: nem emberi intézmény.

Hogy ez csak veszély maradjon, azért még sok mindent meg kell tenni. Valami biztosíték azért van. Nem az EU, de az isten pénze sem elég arra, hogy ezt megvalósítsuk. Abban pedig azért bízom, hogy „onnan” nem fogunk kölcsönt kapni!

Jegyzet

(1) Az október 17-én a pécsi Apáczai Nevelési Központ által szervezett pedagógiai konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

Mihály Ottó
Miskolc, ME, Tanárképző Intézet



A Gondolat Kiadó könyveiből

Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP)

A Working Papers in Language Pedagogy elnevezésű lektorált folyóiratot az ELTE Nyelvpedagógiai Ph.D programjának keretében indították el. Évente megjelenő online kiadványként tervezik pályafutását, amelynek első példánya 2007 szeptemberében került az internetre. Nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti tárgykörben tartalmaz cikkeket, amelyek nagyrészt empirikus kutatásokra épülő eredményeket tárnak fel.

Az angol nyelvű publikációs fórum több szempontból hiánypótlónak tekinthető, hiszen egyrészt lehetőséget nyújt a program hallgatóinak, tanárainak, vagy akár attól teljesen független kutatóknak a megnyilatkozásra, másrészt a már megjelent cikkgyűjtemény alapján biztosan állítható, hogy minőségében és tartalmában példamutató lehet a tudományos írásk színvonalára, átgondoltságára és felépítésére vonatkozó elvárások tekintetében.

Az olvasó figyelmébe ajánlott kiadvány igen fontos felismerésből fakad: az elmúlt évtizedekben a nyelvpedagógia multidiszciplináris tudományterületté nőtte ki magát, amely részben ráépít, részben pedig továbbfejleszti más, vonatkozó tudományágak elméleteit és módszereit, olyanokét, mint például a szövegelemzés, pszicholingvisztika, szociolingvisztika vagy éppen a neveléstudomány. A szakmában jól ismert és rendkívül nagyra becsült szerkesztői gárda ennek szellemében válogatta össze a publikált cikkeket. Holló Dorottya és Károly Krisztina munkáját a Nyelvpedagógiai Doktori Program munkatársaiból álló szerkesztőbizottság támogatja, a cikkek minőségét pedig a hazai és nemzetközi egyetemeket, kutatóhelyeket egyaránt képviselő tanácsadó testület szavatolja. Az írásk tartalma nem hagyja hidegen a szövegelemzés, pragmatikai elemzés, műfajelemzés vagy akár a tényleges osztálytermi kutatások iránt fogékony szakembereket, tanárokat, leendő tanárokat, kutatókat vagy kutató jelölteket, így a publikációs fórum igazán széles körű érdeklődésre tarthat számot.

Jelen kiadvány hét cikket foglal magába, amelyek hűen tükrözik a tudományterület összetettségét és sokszínűségét. Szerkezetét tekintve mindegyik cikk hasonló felépítésű: előbb a releváns szakirodalom alapos, ám érthető okokból kifolyólag tömör bemutatását és továbbgondolását, a kutatás releváns fázisainak leírását, majd a fő eredmények, konklúziók és implikációk összefoglalását adják. Végül, de nem utolsósorban számba veszik a kutató-fejlesztő előtt álló további feladatokat és kihívásokat.

Walkó Zsuzsanna cikke a pragmatikában használt udvariasság fogalmának szemüvegén keresztül vizsgál meg négy, az angol mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban íródott szakcikket. Szembe-tűnő eredményként könyvelhető el annak megállapítása, hogy mindegyik szakcikk szerzője – miközben a kutatási folyamatot írja le művében – szisztematikus módon kezeli a résztvevők pragmatikai hitelességét szolgáló igényeit.

A kutatási modellként használt négyfázisú vizsgálódás segítségével leírt pragmatikai udvariasság szisztematikus használatának ismerete bővíti az angol mint idegen nyelv tárgykörében végzett kvalitatív kutatásokról szóló cikkek műfajáról alkotott képünket és iránymutatásként szolgálhat a kezdő szerzők számára.

Francis Prescott feltáró jellegű kutatásának leírása során arról számol be, hogy az egyetemre frissen felvett hallgatók milyen szövegszervezési stratégiák segítségével öntik írásba gondolataikat. A szerző két fázisban végezte el kutatását: az első fázisban a 12 fős hallgatói csoport által írt

esszék átfogó felépítését (bevezetés, tárgyalás, befejezés) vizsgálta, valamint azt, hogy körvonalazódnak-e bennük valamely elméleti szövegtípus jellemző tulajdonságai. A második fázisban a szövegekben fellelhető bekezdéseket, azok felépítését és a bekezdéseken belül és azok között megvalósuló kohéziót vizsgálta a kötőszavak szintjén.

Az elemzés során Prescott mindegyik vizsgált területre vonatkozólag meghökkenítő problémákat tár fel, amelyek alapja a szövetszervezési kompetencia szinte teljes hiánya. Ez az eredmény komoly implikációkkal bír az esszéírást vagy egyéb, a felsőfokú tanulmányok során fontos írásbeli készség fejlesztését célul kitűző kurzusok tartalmának és módszertanának megállapításához.

Veljanovszki Dávid egy olyan kutatást mutat be cikkében, amely a Világ-Nyelv Program Nyelv plusz szakma felsőfokon alprogramja keretében meghirdetett tantervfejlesztési pályázat révén megvalósult kurzusokat vizsgálja, azokon belül is az egyik magyarországi egyetem Jogtudományi Karának angol szaknyelvi képzése keretében előforduló szaknyelvi beszédeseményeket veszi számba és jellemzi. A szerző a kérdőíves vizsgálat, a tanárokkal lefolytatott többnyire informális beszélgetések és az órai megfigyelések eredményeként úgy találta, hogy a leggyakrabban előforduló események sorrendben a következők: az „órai jegyzetelés”, „a hallgatók részéről óra közben angol nyelven megfogalmazott kérdésfeltevés”, „a hallgatók részéről az óra témájával kapcsolatos beszélgetés kezdeményezése / vezetése”, „a hallgatók óra közben végzett csoportmunkája”, majd pedig „a hallgatók részéről órán kívül történő kérdésfeltevés”. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanárok részéről komoly erőfeszítések történnek annak érdekében, hogy ötvözzék a tartalomalapú (jogi szaknyelv) oktatás szigorúbb szabályait a kommunikatív nyelvtanítás változatos elvárásaival.

Jasmina Szadovska és Bereczky Klára számára az üzleti életben gyakran igényelt előadói készségek fejlesztése és elemzése nyújtott témát, amely különösen aktuális

ma, az üzleti életet és a munka eredményességét központba helyező világunkban. Szadovska három fázisban vizsgálja egy 15 hetes előadói készségfejlesztő kurzus diákjainak fejlődését a szövegelemzés módszerével, amelyre a tanfolyam elején, közepén és végén felvett szóbeli szövegek szolgáltattak alapot. Nem meglepő eredmény, hogy az idő előrehaladtával a résztvevők egyre érthetőbben strukturálják mondanivalójukat és mozdulnak el a pozitív, együttműködő kommunikációs stratégiák egyre szembetűnőbb használatára felé. Mindazonáltal a cikkben alkalmazott világos és példa értékű elemzési módszerek kiindulópontként szolgálhatnak a műfaji sajátosságok további mélyreható vizsgálatához, valamint nagyban hozzájárulhatnak az ilyen típusú tanfolyamok eredményességéhez.

Bereczky Klára cikkében a kötőszavak szintjén megjelenő kohéziós eszközöket vizsgálja, amelyek használatát mind angolul, mind pedig magyarul előadott üzleti szövegekben megfigyelte és összevetette. Elsődleges célja ezzel az volt, hogy megállapítsa, vajon ebben a tekintetben az angol és a magyar hasonló vagy különböző rendszer szerint működik-e. Kutatása során érdekes következtetésre jutott: a két nyelven tartott üzleti előadások mind mennyiségi, mind pedig minőségileg különböznek egymástól a kötőszavakon keresztül történő logikai összefüggések jelölésének szintjén. A világos és jól követhető beszámoló nyelvpedagógusok számára megfogalmazható legfőbb tanulsága, hogy hallgatóinkban emelni kell az angol és a magyar között meglévő retorikai különbségekre vonatkozó tudatosságot, ha el akarjuk kerülni az anyanyelv erőteljes befolyását az angolul tartott előadások nyelvezetere.

Szintén szövegelemzéssel foglalkozik Gordon Dobson, de nem az üzleti élet, hanem a politika területéről választotta meg szövegeit. Két választási manifesztumot elemez: az egyik 1992-ből származik és Neil Kinnock, a brit Munkáspárt akkori vezetője szájából hangzott el; a másik 1997-ből és Tony Blairtől, a szintén munkáspárti későbbi brit miniszterelnöktől származik. Az izgalmas elemzés célja an-

nak bemutatása, hogy a két kiáltvány milyen mértékben tükrözi a vezetők és pártjaik álláspontját, illetve nyelvezetük milyen társadalmi, gazdasági, technológiai, de legfőképpen politikai befolyásolás jegeit viseli magán. A két szöveg komparatív elemzése során képet kap az olvasó a politikai paradigmaváltás megvalósulásáról is. A szerző rendkívül érdekes következtetésre jut azzal kapcsolatban, hogy az intertextualitás fogalma milyen mértékben realizálódik a két kiáltványban. A nyelvtanulók és nyelvtanárok figyelmét felhívja a „sorok közötti” (Gray, 1960) olvasás mellett a kritikai olvasásra, azaz növeli a tudatosságot abban a tekintetben, hogy az olvasó mennyire fogadja el készpénznek a szövegek látszólagos jelentését.

Stefka Barócsi az osztálytermi kutatás gyakorlatát választotta témájának, azt vizsgálva, hogy a nyelvórán végzett megfigyelések mennyiben szolgálják a leendő tanárok fejlődését és hatékony tanítási módszereik kialakulását. A cikkben leírt etnografikus elemeket is tartalmazó kvalitatív jellegű kutatás a tanárképzés talaján fogant

és eredményeit a szerző a tanárképzés területén is fel kívánja használni. Megállapítja, hogy a tanár szakos hallgatók szakmai fejlődése szempontjából rendkívüli jelentőséggel bír a fókuszált osztálytermi megfigyelések lefolytatása, mivel azok tapasztalatai hozzájárulnak a tanítási-tanulási folyamatok jobb megértéséhez, a reflektív tanítás (Wallace, 1991) megvalósulásához és nem utolsósorban a szakmai gyarapodás okozta sikerélmény kialakulásához.

Összességében véve a szakterület iránt érdeklődők számára szívből ajánlom a folyóirat első számát figyelemfelkeltő tartalma, érthetősége, logikus felépítése, precíz szakterminológiája miatt. Példaértékű a kötet abból a szempontból is, hogy az adott szakterületeken belül modelleket szolgáltat további kutatások végrehajtásához a vizsgálandó területek beazonosításával, a kutatási módszerek bemutatásával és a nyelvi megfogalmazás magas szintű művelésével.

The Language Pedagogy PhD Programme, Eötvös Lóránd University, Budapest, <http://langped.elte.hu>

Irodalom

Gray, W. S. (1960): The major aspects of reading. In Robinson, H. (szerk.): *Development of reading abilities*. Supplementary Educational Monographs No. 90.

Wallace, M. J. (1991): *Educating foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

Némethné Hock Ildikó

Pannon Egyetem, BTK, Angol-Amerikai Intézet

Bolyongások az örök alakulás irodalmában

A hogy a fülszöveg is utal rá, a kötet Horváth Géza utóbbi 12 évben írt tanulmányaiából válogat. Helyet kap benne Goethe *Wertherje* és Nietzsche *Ecce homoja* éppúgy, mint Kleist drámái, Thomas Mann *Faustusa* vagy éppen Hesse *Üveggöngy-játéka*. A válogatás első látásra önkényesnek tűnhet, hiszen a felsorolt szerzők más-más irodalmi és eszmetörténeti korszakok alkotói. Ugyanakkor Horváth szemléletében összefűzi őket az a tény, hogy irodalmi hőseik a lét értelmét keresve a tudaton túlra, az irracionális világába menekülnek.

Horváth központi témája a német kultúrában olyan mélyen gyökerező elvágyódásérzés, a „deutsche Innerlichkeit”. Ahogyan a kötet borítóján a Holdba révedő alakok hátat fordítanak a nappali valóságának, úgy fordítanak hátat a kötetben szereplő szövegek hősei annak a nyugtalan, örök alakulásnak (werden), melyben emberi létük nem

találja a bizonyosság védelmét. Caspar David Friedrich festményei éppen ezt a létbizonytalanságot jelenítik meg (Földényi, 2004), a kötetben elemzett művekhez tehát jól illik a borító: egyszerre utal a konstruált, szimbolikus tájban megjelenő ember idegenségére (arc nélküli alakok), az irracionalitásra (valószínűtlen, napfényű hold) és a folyton változó, a beteljesülést megakadályozó létre (tenger).

Ezeknek a motívumoknak az elemzése, szimbolikájuk megfajta szövi egybe a tanulmányok szövegét.

A kötet szövegekből kiinduló elemzéseket ígér, de ez a szövegközeliség nem jelenti az írások dekonstruktív szétszedését, újrastrukturálását vagy apró, rejtett szövegdarabok kiemelését. Horváth írásait a részletek elemzésekor is a szöveg alapösszefüggéseire koncentrálnak az attitűd jellemzi. Nem tekint el a történeti-biográfiai kontextustól sem, ugyanakkor nem hagyja, hogy az uralkodjon a szövegin. Sokkal hangsúlyosabb szerepet kapnak a különböző intertextusok, az európai és egyetemes kultúra (ös)képei.

Szerteágazó, örök áramlás tehát a tanulmánykötet szövege is, vissza-visszatérő elemekkel. Mivel a tanulmányok önmagukban is olvashatók, óhatatlanul előfordul, hogy egy-egy mű értelmezésének részlete több esszében is előfordul (ilyen például Nietzsche történelemszemlélete vagy az entelechia fogalma). Annak, aki a kötetet egészként fogja fel, ez az önismétlés néha zavaró. A szövegek egymásba játszásán kívül egyfajta töredékesség is jellemzi, hiszen az elemzések nem mindig

töreksenek a művek teljes, mindenre kiterjedő értelmezésére.

Az írásokból kirajzolódik, hogy Horváth a romantika kiterjesztett felfogását vallja. Ugyan nem beszél örök romantikáról, mégis úgy tűnik, a „deutsche Innerlichkeit”-ot elsőként tematizáló korstílus jellemző jegyeit a német irodalom (sőt, kultúrtörténet) 20. századi szakaszára is érvényesnek tartja. Nem reflektál a romantika korszakának vitatott státusára, inkább azt emeli ki, amit Szegedy-Maszák Mihály

is hangsúlyoz: „a romantika olyan párbeszédet folytat a mindenkor jelen művészetével, mely lényegénél fogva lezáratlan”. (Szegedy-Maszák, 2002. 12.) Ebből a megfontolásból valóban tekinthető Hesse is a romantika folytatójának. A romantika tehát Horváth értelmezésében inkább egyfajta világnézeti háttér, ’Weltanschauung’, mint korszak vagy stílus. Így fordulhat elő, hogy a romantika korszakának nyelvelmélete vagy történelemfelfogása nem játszik szerepet a tanulmányokban, míg a romantikus in-

dividuumszemlélet és természetkultusz alapelemeinek értelmezése az egész kötetten végigvonul.

Az Elvagyódás és honvágy, azaz a végtelenre törő véges dilemmái (a német romantikáról, előzményeiről és utóhatásairól) című tanulmánnyal indul a kötet. Összefoglaló jellegéből adódóan megemlíti minden olyan, a német romantikára jellemző jelenséget, mely a művek elemzésekor is szóba kerül. A kötetben értelmezett alkotásokon kívül számos más irodalmi példa segítségével mutatja be a romantika kita-

A kötet szövegekből kiinduló elemzéseket ígér, de ez a szövegközeliség nem jelenti az írások dekonstruktív szétszedését, újrastrukturálását vagy apró, rejtett szövegdarabok kiemelését. Horváth írásait a részletek elemzésekor is a szöveg alapösszefüggéseire koncentrálnak az attitűd jellemzi. Nem tekint el a történeti-biográfiai kontextustól sem, ugyanakkor nem hagyja, hogy az uralkodjon a szövegin. Sokkal hangsúlyosabb szerepet kapnak a különböző intertextusok, az európai és egyetemes kultúra (ös)képei.

szított, prófétikus zsenifiguráit, az önmagukat kereső, elvágyódó magányosokat, a zene időtlenségének és irracionálisának a szépirodalomban betöltött szerepét és a romantikus szövegek fragmentum-jellegét.

A második írás Goethe *Werther*ének részletes elemzése, *Johann Wolfgang Goethe: Az ifjú Werther szenvedései. A menekülés dimenziói* címmel. A regény értelmezését a cím megfejtésével kezdi. A *Leid* szó eredeti 'utazás' jelentésének segítségével a regény szerkezeti egységeit végigjárva bizonyítja: Goethe Werthere a „deutsche Innerlichkeit” tökéletes képviselője. A hős, akiben a zseni ígérete nem érett valódi zsenialitássá, Horváth szerint a halál feloldó erejében találja meg igazi önmagát. Mindezt a levélregény részleteinek aprólékos elemzésével, a szavak etimológiájának felfedésével és a természeti képekben rejlő mögöttes jelentés összevetésével bizonyítja. A mű szimbolikájának megfejtéséhez antik és biblikus intertextusokat hív segítségül. Külön kiemeli a Homérosz-olvasmány utazás-képe és Werther lelkivilága közti párhuzamot.

A *Heinrich von Kleist világa, avagy a tudat zsákutcája* tanulmány címének második fele adja az egész kötet címét is. Azért meglepő ez, mivel maga a tanulmány nem játszik központi szerepet a kötetben, és talán nem is tartozik a legjobban sikerült írások közé. A drámák nagy része említés szintjén van csak jelen, az elbeszélések és az elméleti írások közül Horváth egyet-egyét ragad ki. A részletesebben bemutatott művek (*A marionettszínházról, Homburg hercege, A chilei földrengés*) elemzésével nem mindig jut túl az eseményszerkezet újrameselésénél. Az újrameselés ugyan dekonstruktív aktus is lehetne (Nemes, 2004), itt azonban nincsen új olvasatokra nyitó funkciója. A szakirodalommal összhangban Horváth is a Kant-kризisből vezeti le Kleist művészetének alap gondolatait. *A marionettszínházról* olvasási mintát kínál számára a téma szintjén: a menekülés, kitörés vágyának alap-szövegévé válik. Ugyanakkor nem használja Kleist szövegének azt a rétegét, mely a bizonyíthatóság kérdését a narratíva

szintjén is megjeleníti. A drámák kapcsán azt fejtegeti, hogyan győz Kleistnél a látomás igazsága a racionalitáson, az elbeszélés értelmezésekor pedig a természet ambivalenciáját és a világban idegen ember léttapasztalatát illusztrálja szöveg helyek idézésével.

Az első Nietzsche-tanulmány (*Friedrich Nietzsche: Ecce homo, azaz hogyan válik az [isten]-ember [Nietzsche-Dionüszosz] azzá, ami*) az *Ecce homo* Übermensch-gondolatát járja körül. Horváth Nietzsche-néket azt az elméletét vizsgálja, mely a végül istenné lett önkereső emberben látja a kiutat a némettség szellemi-lelki válságából. A második Nietzsche-tanulmány (*Nietzsche és a globalizáció*) *A történelem hasznáról és káráról* című kritikái írás alapeszméinek bemutatása. A Nietzsche által történeti embernek nevezett modern ember azért jutott válságba, mert az örök alakulást látja, és sem a történelemfeletti, sem a történetietlen perspektíva pontoszerű boldogsága ('Sein') nem lehet az övé. A 'werden' folytonos feszültségében Nietzsche a kiváló emberpéldányokban látja a jövő letéteményeseit. Horváth az Übermensch-képzet felelvenítésével egyrészt az *Ecce homo*-ra, másrészt a romantikus zseni-kultuszra utal vissza, így kapcsolva be a tanulmányt a kötet többi írása közé. A címben szereplő globalizáció főként a tanulmány utolsó lapjain kerül előtérbe: a szerző megemlíti, hogy bár Nietzsche üdvözölte az egységes Európa gondolatát, a tömegtársadalom kialakulásában a közepszerűség győzelmét látta.

A kötet leghosszabb lélegetű tanulmánya Thomas Mann *Doktor Faustus*ával foglalkozik *Thomas Mann: Doktor Faustus. A pusztulás dimenziói* címmel. Röviden bemutatja a regény keletkezési körülményeit, majd a címet értelmezi. A regényt az egész németység történeteként olvassa, amellyel, hogy tárgyalja a Nietzsche-életrajzzal való párhuzamot is. (A regénybeli Winfried-egyesület vitáiról szólva például újra elismétli Nietzsche történelemszemléletének legfőbb vonásait.) A narrátor, Serenus Zeitbloom szerepe mellett részletesen elemzi a regény idő- és térszerkeze-

tét: a mű helyszíneit olyan szimbolikus tereknek tekinti, melyek fiktív konstrukcióként sűrítve jelenítik meg a hős és a hőssel együtt a németiség lelkialkatát. A Werther-tanulmányhoz hasonlóan itt is gyakran átszövik a tanulmány szövegét a regényből vett idézetek, a nevek etimológiájából kibontott utalásrendszer és a kultúrtörténeti kontextus, melyben a regénybeli világ is megteremtődött. Horváth újra feleleveníti *A marionettszínházról* című esszét, hiszen a *Doktor Faustus* egyértelmű párbeszédét folytat a Kleist-tanulmánnyal: Leverkühn sátáni segítséggel szerzett zenéjével szeretne kiszabadulni az emberi lét szűkösségéből.

A *Halál Velencében, avagy a Nyugat alkonya* írásban Horváth Thomas Mann novelláját olvassa egybe Spengler művével. Azt szeretné bizonyítani, hogy Aschenbachnak, a tökéletes formát kereső művészembernek a halála a régi európai (antik) kultúra elmúlásának jelképe is. Intertextusként beemeli Platón *Lakomáját*: Aschenbach szerinte Erosz és az isteni tökély megtestesülését látja Tadzióban, de ennek eléréséhez meg kell járnia a poklot és fel kell ismernie a Velence dekadenciájában összegződő kultúra hamis harmóniáját.

A kötet utolsó három tanulmánya a Hesse-életmű egyes részleteit elemzi. *A goethei fejlődésment továbbélése Hermann Hesse életművében* című munkában a szerző mellett érvel, hogy Hessénél mind a tematika, mind a szövegszervezés szintjén nagy szerepet játszik Goethe zsenije. A nagy előd fejlődéstana Arisztotelész entelechia-fogalmának sajátos értelmezésével párhuzamokat mutat a Hesse írásai-ból kirajzolódó emberré válás stádiumaival. Az entelechia Goethe levélregényében és Hessénél is az önmegvalósítás materializálódó energiája. Az a teremtő erő, melynek segítségével az Én – a bűn felismerésének keserű tapasztalata után – az önelvesztésben találja meg igazi önmagát.

Az önmegvalósítás témájának folytatásaként fogható fel a *Hermann Hesse: Klein és Wagner. Skizofrénia és öngyilkosság, avagy a kettéhasadt világ és az Egész – kitekintéssel Arthur Schopenhauer-ra ta-*

nulmány is. Az elemzett szövegekhez hasonlóan Horváth a Hesse-novella hőisében is az önkereső ember prototípusát látja. A schopenhaueri vágyaktól való megszabadulás eszméjét olvassa bele a novella kettős jellemű hőisébe, miközben biblikus és mitikus szimbólumoknak tekinti a szöveg által alkotott világ kellékeit.

A kötetet *Az üvegyöngyjáték* elemzése zárja. Horváth a regényt Hesse életművének csúcspontjának értelmezi, és megrajzolja azt az utat, melyet Hesse a mű megjelenéséig végigjárt. Ez az út kettős: egyrészt a szerző valós élettörténete, mely szorosan együtt mozog a 20. századi (német) történelemmel, másrészt „eszmei életút”, melynek *Az üvegyöngyjátékhoz* vezető mérföldkövei Hesse korábbi írásai. A szolgáló uralkodó alakja például *A napkeleti utazás* című elbeszélésben született meg: Leo pápa tekinthető Josef Knecht előképének. *Az üvegyöngyjáték* nemcsak Hesse műveivel, hanem többek között Nietzschevel (tárcairodalomról szóló rész) és Goethe Wilhelm Meisterével is párbeszédet folytat. Ahogyan már Györffy (1997) is megjegyezte, a Knecht vezetőknév is utal arra, hogy a magister ludi Goethe önmegvalósító hőisének ellenpólusa. Josef Knecht elődeihez (Wertherhez, Aschenbachhoz vagy akár Adrian Leverkühnhöz) hasonlóan önmagát keresi, és a gyermeki ártatlanság első lépcsője után, a válságokon túllépve végül az én elvesztése által tör ki Kasztália elszigetelt világából, és a víz ös-egységébe olvadva eléri a legenda halhatatlanságát. Horváth másutt is kiemelten foglalkozik Hesse víz-képzetével, mely plasztikusan jeleníti meg a regényt szervező dialektikát. A víz Hessénél az ellentétek egymásba olvadásának, a levés ('Werden') létben való oldódásának szimbóluma. A természeti képek Josef Knecht álmában is különleges szerepet játszanak. Horváth írásának egyik legszebb részlete, amikor a Knecht álmában megjelenő fiktív tér elemeit jelképként olvassa, és aprólékos gonddal elemzi a helynevek jelentését. A tanulmány végén a három életrajzot mutatja be röviden. Alapkövetkeztetése, hogy ezek egyazon téma különböző variánsai, egy anyag különböző

formákba öntött megvalósulásai, végső soron entelechiák. Hiszen mind *Az esőcsináló*, mind *A gyóntatóatyja*, mind az *Indiai életrajz* az élet bipolaritásán túllépő, magukat feláldozó, de tanítványaikban továbbélő hősök történetei.

Horváth kötete hasznos olvasmány mindazoknak, akik összefoglaló képet szeretnének kapni a „deutsche Innerlichkeit” jelenségéről. Az elemzett szövegekhez tapadó, a lényeges összefüggéseket kiemelő

elemzések nem vitáznak az irodalomtörténeti recepcióval, de felhasználják azok tanulságait. Horváth nem radikális újraértelmező – bár az olvasó talán néha várná ezt –, írásai egymásba olvadnak, mégis kerek egészek, az értelmezés lehetőségeinek egy-egy megvalósulásai.

Horváth Géza (2007): *A tudat zsákutcája. Tanulmányok az újabb kori német irodalomról*. Gondolat, Budapest.

Irodalom

Földényi F. László (2004): Caspar David Friedrich. In Földényi F. László: *A festészet éjszakai oldala*. Kalligram. 12–166.

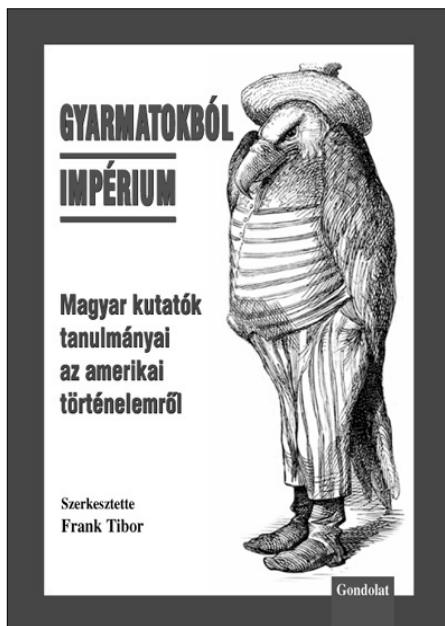
Nemes Péter (2004): Kleist tanulságos történetei. In Nemes Péter: *A romantika és a dekonstrukció*. Kijár, Budapest. 75–102.

Szegedy-Maszák Mihály (2002): A romantika: világkép, művészet, irodalom. In Nagy Imre és Merényi Annamária (szerk.): *Mit jelent a szuttogásod? A romantika: eszmék, világkép, poétika*. Pro Pannonia, Pécs. 11–23.

Györfly Miklós (1997): Az írástudók felelőssége. Hermann Hesse Üveggyöngyjátéka és szellemi rokonai. In Györfly Miklós: *Polgárok és művészek. Művészet a XX. századi német prózából*. Korona Nova, Budapest. 169–192.

Szabó Veronika

PTE, BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből