

tanulmány

Bókay Antal – Derényi András

A magyar bolognai folyamat – az oktatás,
a képzés és a tanulás új útjai a
felsőoktatásban 3

Sáska Géza

A diplomás pályakövetési rendszer
hazai és nemzetközi háttere 13

Kiss Endre

„...tudatosulás útján kifinomult
emberszeretet...” 26

**Sáringerné Szilárd Zsuzsanna
– Nádasi Zsófia**

Sportjátékok személyiségfejlesztő
hatása mozgássérült gyermekekre 34

Rákó Erzsébet

A szabadidő eltöltésének lehetőségei
a gyermekvédelmi intézményekben 43

Medve Anna – Szabó Veronika

Anyanyelv, iskolában és azon kívül 53

Kojanitz László

A kérdésorientált (inquiry based)
történelemtanítás összekapcsolása az
IKT adta lehetőségekkel 65

szemle

Csányi Vilmos

Az iskola 82

Vogel Zsuzsa

Iskolaépítéset – rejtett tanterv
– holland és magyar szemmel 85

Gál L. Gyöngyi

Erdélyi magyar pedagógusok
Magyarországra történő áttelepedése
a szakirodalom tükrében 98

Péter-Szarka Szilvia

Az idegennyelv-tanulási motiváció és
az azzal összefüggésben álló tanulói
jellegzetességek változása a felső
tagozatban 105

kritika

Illés Éva

Angol körkép 2009 118
Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk.):
Anglisztika és amerikanisztika

Soltész Márton

Jelenvaló s jelenvalóvá tett lét-nyelv 120
G. István László (2009, szerk.):
Berzsenyi Dániel Válogatott versei

Bényi Klaudia

A történelem didaktikája 122

melléklet

Körmeny Zsolt

„A közönségnevelés tudománya” 3

Dezta Mária

Fiúk – lányok – gyermekek a pedagógiai
sajtóban 1960 és 1969 között 14

A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban

A magyar felsőoktatás szervezeti, oktatási, finanszírozási területen is jelentős átalakuláson ment át az elmúlt évtizedben (Derényi, 2009).

A változások eredményeképp létrejött új felsőoktatási forma, működési mód kapcsán azonban mind az átalakulás támogatói, mind annak ellenzői is számos ponton elégedetlennek tűnnek.

Írásunk, az Országos Kredittanács korábbi elemzésére építve, a magyar bolognai folyamat oktatási-képzési aspektusait, megtörtént és elmaradt újításait tárgyalja. Arra kérdezzük rá, hogy mi történt meg, mi maradt el és mi valósult meg félig vagy éppen hibásan abból, ami az eredeti terv és feladat volt. (1)

Azonnal jeleznünk kell, hogy az egyetemi közbeszédtől a legfelsőbb felsőoktatás-politikai vezetés megnyilatkozásáig gyakori tünet az, hogy a megszólalók minden magyarországi felsőoktatási jelenség kapcsán a „bolognai folyamat” hibáiról, problémáiról beszélnek. Az esetek legnagyobb részében azonban a bírálók nem igazából az Európai Felsőoktatási Térség megújítását szolgáló bolognai folyamatot, hanem annak sajátos magyarországi megvalósítását kritizálják. Külön kell tehát választani egymástól a (legalább) európai szintű bolognai folyamatot és azt a magyar felsőoktatás-korszerűsítési átalakítási változássort, amely csak áttételesen, olykor egyáltalán nem kapcsolódik, néha pedig kifejezetten ellentétes az európai változások irányával. Nem gondoljuk persze azt, hogy létezne egy normatív „Bologna-terv”: világosan kell látni, hogy minden ország a bolognai folyamat apropóján saját nemzeti céljainak megfelelő felsőoktatási reformokat indított, amelyek egy része távolabb áll a bolognai célkitűzésektől, azt azonban érdemes megvizsgálni, hogy a célkitűzések körébe tartozó területeken miféle változások hogyan mentek végbe.

1999-ben Bolognában 29 ország (tehát az akkori Európai Uniónál jelentősen nagyobb csoport) oktatási minisztere (Magyarország részéről Kiss Ádám akkori felsőoktatási államtitkár) írt alá egy megállapodást egy harmonizált és hatékonyan működő, megújított Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséről (*The Bologna Declaration...*, 1999). Az egyezmény nemcsak állami vezetők megállapodása volt, hanem gombamódra születtek meg olyan európai szervezetek, kutatási és fejlesztési központok, pályázati lehetőségek, kooperatív fejlesztési projektek, amelyek a Bologna-eszmét valóságos felsőoktatási működési formába fordították le. Ezt szolgálta tovább az, hogy az 1999-es aláírás után a miniszterek két évente találkoztak (utoljára épp Budapesten/Bécsben 2010 tavaszán), hogy előzetes felmérések alapján és egy újabb dokumentum (nyilatkozat) aláírásával elismerjék a megtörtént változásokat és kitűzzék az új célokat. Sajnálatos tény, s az egyik legnagyobb hibája a magyarországi megvalósításnak, hogy a felsőoktatási közélet, sem az oktatók, sem a hallgatók nem kaptak elegendő tájékoztatást, nem lettek kellőképpen meggyőzve a bolognai folyamat céljairól, lényegéről.

A bolognai folyamat nem eurobürokraták ötlete, talán nem is néhány oktatási miniszter bölcs előrelátása, hanem a tudás és tudásközvetítés megváltozott természetéből következő elkerülhetetlen lépés. Az európai felsőoktatás-eszme kényszerű és radikális átalakulása következik ebből, mely együtt jár a kétszáz éven keresztül jól működő, de a 20. század végére már elavult, hatékonyságát veszített modern, humboldti egyetem érvénytelenedésével, új felsőoktatási eszme megformálódásával. A tudás és a tudásközvetítés radikális megváltozása olyan háttér, amelyben a tudás-tények helyett a tudás-közvetítés és a tudás-legitimáció a meghatározó (2), ahol a posztindusztriális társadalom kívánalmainak megfelelően a tömegeket, a társadalomban működő emberek többségét kell egy felsőoktatási jellegű tudáshoz és egyben jelentős változási képességhez juttatni (*Smith és Webster, 1997; Bókay, 2004.*) ahol az egyetemnek be kell tagozódnia a minőségbiztosítás, a professzionális finanszírozás és a menedzsment-szerű működtetés rendszerébe (*Readings, 1995*). Európának, ha nem akar behozhatatlan hátrányba kerülni, nemcsak el kellett kezdenie a felsőoktatás ilyen irányú átalakítását, hanem ezt az egész kontinens szintjén kell végrehajtania, hisz csak így van lehetőség egy hatékony és globális szinten versenyképes tudás-generáló háttér megteremtésére. És pontosan ezen okok miatt ebből a magyar felsőoktatás sem maradhat ki.

Az Országos Kreditanács (3) három átfogó szempontból elemezte a 2005-ös Felsőoktatási Törvény és a 2006. márciusában életbe lépő 289/2005 kormányrendelet által elindított, irányított felsőoktatási változások, a magyar Bologna-folyamat (4) oktatási vonatkozásait. Ezek közül az első a felsőoktatási (ciklikus) képzési folyamat megteremtődése, a második a bolognai típusú képzés tartalmi-formai jellegének realizálása, a harmadik pedig az új képzés oktatás- és tanulásszervezési változásai.

A „bolognai”, ciklusos képzés kialakítása, az alap- és mesterképzési szakok illeszkedése

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának és megújításának programjában az egyik legjelentősebb, leglátványosabb változás a ciklusos képzési szervezetre való áttérés. Értelmét eredetileg az adta, hogy ily módon a felsőoktatásban is megjelenik a korábban több kimenet a munkaerőpiacra, továbbá az egyes kimenetek után az újabb ciklusokba való belépésnél új választási (pályamódosítás, korrekció, korábbi érdeklődési irányt kiegészítő, specializáló stb.) lehetőségek állnak elő a tanuló egyén számára, aminek révén összességében rugalmasabbá válik az életpályájára való felkészülés. A ciklusos képzés hivatott arra is, hogy hatékony választ adjon a középfokú oktatás, majd annak nyomán a felsőoktatás tömegesedésének tényére, és lehetővé tegye a felsőoktatással kapcsolatos sokféle, eltérő igény kielégítését is. Csak ilyen ciklusos szerkezet képes kizárni a zsákutcákat és a tömegképzés elvárásának teljesítése közben megőrizni a magas színvonalú elitképzés lehetőségét is. A ciklusos szerkezet megfelelő lehetőségeket biztosító működésének kulcseleme a ciklusok illeszkedése, a ciklusok közötti átjárás lineáris voltán túl a minél rugalmasabb „íránymódosítás” biztosítása és a ciklusok eltérő tudásközvetítési módjainak tudatosítása.

A bolognai folyamat célkitűzéseinek hazai megvalósítása során a képzési ciklusok kialakítása egymástól elválva ment végbe. A szabályozás is eltérő módon kezeli az alap- és mesterciklus szakjainak létesítését és indítását. Az első időszakban minden figyelem az alapképzésekre irányult, minden szakmai, intézményi és egyéni oktatói érdek az alapképzésben igyekezett teljes körűen érvényesülni. A mester ciklus csak mint hipotetikus keret szerepelt a horizont legalján. A megvalósult alapszakok ennek következtében nélkülözik az utánuk következő mester ciklusra való hivatkozásokat, kapcsolódási lehetőségeket, és önmagukban álló, elszigetelt programokként funkcionálnak. A mesterszakoknak kevés módjuk volt érdemben ráépülni a zárt alapszakokra.

Az alapfokozat bemeneti feltételként való kezelésmódja elsősorban a lineáris továbblépést támogatja („teljes kreditelismerés”), a szakterületen belüli elmozdulás elé már akadályokat állít („feltételekkel elfogadott kreditek”), a szakterületek közötti váltást pedig szinte ellehetetleníti. Nem kellően tisztázott a kreditelismerés tartalma, az intézmények az akkreditált alapszakokat olykor nem tekintik megfelelő alapnak a mesterképzéshez. Egyes mesterszakok alapciklusú kreditek megszerzését írják elő a mesterképzéssel párhuzamosan, míg mások ilyeneket elismernek mester szintű teljesítésnek. A felsőfokú szakképzés és az alapciklus viszonya sem tisztázott kellő mértékben, ami azért is fájó hiány, mert a felsőfokú szakképzésben végzettek többsége folytatja tanulmányait a felsőoktatásban (Feres, 2009).

A szakirányú továbbképzés korábban kialakult rendje a mesterképzések megjelenésével válságát éli: témái, irányai mesterszakokban jelennek meg, így a továbbképzés jelenlegi formájának értelme megkérdőjeleződik.

A képzés iránt drámai mértékben lecsökkent az érdeklődés. Ugyanakkor nem alakult ki a különböző típusú és jellemzőjű továbbképzések kínálata, sem ezek kezelésének szabályai, miközben egyértelmű, hogy a ciklusos képzési szerkezetben a korábbinál többféle, szintenként illeszkedő, változatos célú és tematikájú továbbképzési rendszerre lenne szükség.

A különböző ciklusokban és képzési formákban végzett tanulmányok, teljesített követelmények, megszerzett kreditek más ciklusokban, képzésekben történő kezelésével kapcsolatban máris számos, korábban nem jellemző helyzet jelentkezett, a különböző szinteken szerzett kreditek más szinten történő beszámítási lehetőségének kérdéséről a megszerzett kreditek reprezentálta kompetenciák elévülésével kapcsolatos felvetéseken át az egyszer megszerzett tudás és kredit többszöri beszámíthatóságáig, amelyekre jelenleg nincs megalapozott, kidolgozott válasz.

A megjelent problémák világossá tették, hogy a mesterszakok felfutásával nem csak az alapképzések, hanem mindkét ciklus tapasztalatait átfogóan kell kezelni és értékelni. Elő kell segíteni az ésszerű, szakmailag elfogadható keretek közötti minél rugalmasabb illeszkedések kialakulását. A korábban megszerzett kompetenciák és kreditek beszámítására új, egyeztetett gyakorlatot kell kialakítani, amely nem hátrányos a tanulni vágyók számára, de nem kíván szükségtelen mértékű szakmai kompromisszumokat sem.

Meg kell említeni a ciklusos szerkezetben kívül maradt úgynevezett osztatlan képzéseket is (általános orvos, fogorvos, gyógyszerész, állatorvos, építész, jogász, teológus-lelkész). Kétségtelen, hogy vannak olyan képzési területek, amelyek egységes, osztatlan formában tudják a hallgatókat képezni. Nem egyértelmű ugyanakkor, hogy mi a szakmai kritériuma és indoklása annak, hogy egy képzés miért többciklusú vagy osztatlan, illetve az ezek közötti átmenet hogyan valósulhat meg (van-e egyáltalán átmenet).

A bolognai folyamat visszatérő hangsúlya az, hogy minden szinten minden végzettség megfelelő szakképzettséggel, munkaerőpiaci értékkel bírjon. Az utóbbi időben különö-

A humboldti modell, a modern egyetem alapvetően tanár-orientált, fő aktivitási területe a professzori előadás volt. Ezt dialogikussá tette ugyan már az 1950-es évektől az amerikai, szemináriumokra alapuló egyetemi rendszer, az igazi, radikális váltás azonban abban áll, hogy nem a megtanítandó tartalom és a megtanító bölcsessége a képzés igazi motorja, hanem az a lényeg, hogy a tanuló milyen tudásbeli, képességbeli, attitűd-beli változáson ment keresztül az oktatási folyamat kisebb vagy nagyobb szakasza során.

sen nagy hangsúlyt kapott az úgynevezett 'employability', mely olyan átfogó (Barakonyi Károly kifejezésével élve) „helytállási potenciált” jelent, amely jelzi, hogy a végzettség a társadalmi élet valamely pontján, helyén keresett, várt. A munkaerőpiaci lehetőségek vagy éppen az 'employability' azonban csak azon szakok, végzettségek esetében érzékelhetők, amelyek hagyományosan is ilyenek voltak, számos új alapképzési végzettség alig rendelkezik ilyen minőséggel.

A képzés célrendszere és szabályozása – új forma-séma és tartalomszerveződés

A bolognai folyamatnak a képzési szerkezetátalakítás mellett a másik legnagyobb hatású innovációja a felsőoktatás megújított képzési formája és tartalma. A képzési forma egy olyan egységes, minden képzésre, tantervre, tárgyra, országhatárok nélkül alkalmazható formális szervező rendszer, amely egyik oldalon a tanulói munkamennyiséget méri, a másikon pedig számítógépes nyilvántartásra alkalmas egységekre bontott. Ezt a formális felsőoktatás-szervező sémát kreditrendszernek nevezzük. A másik, a bolognai folyamatban később (elsősorban a 2005-ös bergeni miniszteri találkozó alkalmából) megjelenő tartalmi megújítás a tanulási eredményekre alapuló, kimeneti szempontú, azaz a tanuló elért képességei, tudása, attitűdjei felől megfogalmazott elvárásrendszer volt.

A European Credit Transfer System (ECTS) eredetileg a mobilitáshoz kapcsolódva a kreditek, a tanulási mennyiségek átvitelét, elszámolását szolgálta, később a kreditek akkumulációját, tehát a képzés formai rendszerét, leírását is az ECTS-re alapozták, és a bergeni miniszteri tanácskozás elfogadta, hogy a képzési szintek milyen kreditmennyiség esetén teljesíthetők.

A magyar felsőoktatásban – elsősorban angol és amerikai példát követve – meglehetősen korán, egyes intézményekben már az 1990-es években megkezdődött a kreditrendszer alapú oktatásszervezés kiépítése, amely országos szinten, központi, rendeleti koordinációval 2003-ban a teljes felsőoktatásra kiterjedt. A kreditrendszer (és hozzá kapcsolva más formai technikák, mint a diplomamelléklet, a Europass) talán a legsikeresebb és majd' minden felsőoktatási szereplő által elfogadott bologna lépés volt. Több olyan terület van azonban, amelyekben folyamatos és jelentős figyelem, javítás szükséges. Egyrészt nem kevés képzés kreditrendszere úgy alakult ki, hogy a régebbi kötött tantervet lefordították kredites nyelvre, de a sok bemeneti előfeltétel miatt a rendszer totálisan rugalmatlan maradt. Negatív maradvány az is, hogy még a központi szabályozás is tartalmaz Bologna-ellenes elemet: a tantermi órák számának meghatározása olyan rendeleti komponens, amely ellentétes a kreditrendszerrel (amelyben kizárólag krediteken és nem tanóraszámokon keresztül kellene az oktatást felépíteni). Nem sikerült máig sem a kreditrendszer egy lényegi mozzanatának valódi érvényesítése, mely szerint a kredit hallgatói munkaórát és nem tantermi jelenlétet mér, a tantervekben nincs igazán kidolgozva, végiggondolva, hogy egy tárgy, egy téma milyen valódi munkamennyiséget kíván, a kreditrendszer nagy hányada automatikus hozzárendelés („egy tanóra egy órányi felkészülést kíván” séma) szerint épül. És folyamatosan jelentős viták, homályos, zavaros eljárások érzékelhetők a kreditátvitel kapcsán. Ez különösen károsan befolyásolja nemcsak a bolognai folyamat másik lényegi komponensének, a mobilitásnak az érvényesülését, de rugalmatlanná is teszi azt a rendszert, amelynek elsődleges funkciója éppen az oktatási folyamat rugalmasságának biztosítása lenne.

A bolognai folyamat következő jelentős lépése az európai felsőoktatási rendszer tartalmi integrálása. Ennek elvei már az évtized elején az úgynevezett „Dublin deszkriptorok”, illetve a „tuning projekt” kapcsán megfogalmazódtak, majd a bolognai folyamat bergeni miniszteri találkozásán a felsőoktatás három szintjét leíró formulával jött létre egy koherens metarendszer. Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere leírta az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés legátfogóbb tanulási eredményeit. Az

európai felsőoktatás tartalmi megújítása azt jelenti, hogy a tagállamok ezekre a szintleíró metarendszerekre építve, azokhoz viszonyítva hozzák létre a saját nemzeti felsőoktatási képzési keretrendszerüket. A szigorúan tanulási eredményekre épülő, kimeneti jellegű felsőoktatási keretrendszer alapján lehet aztán az egyes szakterületek, majd az egyes szakok (a mostani KKK-k) tartalmát megszerkeszteni. Mindezek a lépések megelőzték az Európai Parlament és Tanács által 2008-ban elfogadott, már az egész életen át tartó tanulás dimenziójába helyezett, a képzési rendszer egészének leírására létrehozott, szintén tanulási eredményekre épülő Európai Képzési Keretrendszer megjelenését (Derényi, 2010a). 2008-ban kormányhatározat (2069/2008. VI.6.) született az Országos Képzési Keretrendszer kidolgozásáról és 2013-as határidővel történő bevezetéséről, amelynek a 6–8. szintjeire sorolhatók be egyértelműen a felsőoktatás képzései.

A formai átalakulásoknál valamivel később induló tartalomszabályozási megújítás azonban még a korábbinál is radikálisabb változásokat hozhat: a korábbi tanár- vagy tanítás-orientált hagyományból a felsőoktatás tanuló- és tanulás-orientált szemlélettel történő megvalósítására való áttérés történik meg ezzel. A humboldti modell, a modern egyetem alapvetően tanár-orientált, fő aktivitási területe a professzori előadás volt. Ezt dialogikussá tette ugyan már az 1950-es évektől az amerikai, szemínáriumokra alapuló egyetemi rendszer, az igazi, radikális váltás azonban abban áll, hogy nem a megtanítandó tartalom és a megtanító bölcsessége a képzés igazi motorja, hanem az a lényeg, hogy a tanuló milyen tudásbeli, képességbeli, attitűdbeli változáson ment keresztül az oktatási folyamat kisebb vagy nagyobb szakasza során. A megtanítandó helyett a megfogalmazás itt a „tanulási eredményre” épül (erről bővebben: Bókay, 2008). A tanulási eredmény ('learning outcome') azon ismeretek, készségek és kompetenciák összessége, amelyeket az egyén a tanulási folyamat végére elsajátított. A tanulási eredmények kifejezik, hogy a tanuló milyen tudással, ismeretekkel rendelkezik, hogyan tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve milyen, az adott szakterület sikeres műveléséhez szükséges általános kompetenciákra tett szert a képzés megszerzéséig.

Ennek a radikálisan új tartalom-szervezésnek a támogatására több beavatkozási szinten több eszköz is kialakult. Közéjük tartozik a képzések kimenetek felől történő szabályozása rendszerszinten (képzési keretrendszer), szakterületi szinten (diszciplináris kimeneti követelmények) és program-szinten (szakos kimeneti követelmények); a tanulási eredmények alkalmazása a képzésszabályozás, a programfejlesztés és az oktatás-értékelés szintjén egyaránt; a kreditrendszer akkumulációs funkciójának alkalmazása; a máskor, máshol és máshogy megszerzett kompetenciák elismerésével kapcsolatos eljárások gyakorlatba ültetése. Mindez az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás szemléleti keretébe ágyazva ad új küldetést az európai felsőoktatásnak.

A bolognai folyamat magyarországi implementációja során azonban a felsőoktatás képzési keretrendszere nálunk hiányos szerkezetben, inkoherens módon épült ki. Mai napig nem készült el a doktori képzés, illetve a felsőfokú szakképzések országos kimeneti követelményeinek definiálása. A szakos kimeneti követelmények mellett egy dokumentumon belül (az úgynevezett KKK-ban), de egymásra nem reflektálva nagyon eltérő típusú elvárások kerültek meghatározásra. Mindez számos ellentmondás és probléma forrásává vált.

A minőségkontroll, az akkreditáció (országos és intézményi szinten egyaránt) kizárólag az igen szűk spektrumban megfogalmazott bemeneti követelményekre épít. Bár formálisan több kritérium is megadásra került, az új rendszer kiépítése, a tényleges kontroll majdnem kizárólag az oktatást végzők szakmai tudományos hátterére kérdez, és teljes mértékben elfeledkezik az adott képzési szintnek megfelelő felsőoktatás-pedagógiai elvárások megfogalmazásáról.

A KKK kidolgozására és alkalmazására nincsenek kiképzett, felkészült szakemberek, ahogy az ezek értékelésére felhatalmazott MAB szakértők és tagok sem kaptak felkészí-

tést a kimenet-szabályozó képzési rendszer értékelésére. Ugyanez a helyzet az intézményi programfejlesztők, oktatók esetében is. Mára több alapos elemzés is rámutatott arra, hogy a szakos kimeneti követelmények megfogalmazásukban komoly hiányosságokkal rendelkeznek (Bóka, Mezősi és Kotschy, 2010; Hollós, Dóka, László, Jobbágy és Gábor, 2010).

A harmónia- és kompetencia-zavarokból, a szabályozási és felkészültségbeli hiányokból alakult ki az az összevisszaság, amely ma a szakok létesítése, valamint a programok fejlesztése és indítása körül tapasztalható. Nyilvánvaló, hogy szükséges az országos szintű kimeneti követelmények (szerkezeti és tartalmi) felülvizsgálata, a hiányzó szakterületi szint kimeneti követelményeinek pótlása, valamint a szakos szint követelményeinek revíziója (László, 2010).

Újra kell gondolni a KKK szerkezetét, és lehetőség szerint oldani kell azokat a szabályozási elemeket, amelyek túl szűk korlátok közé szorítják a szakos programfejlesztést. Ennek a folyamatnak részét kell képezze a MAB akkreditációs követelményeinek felülvizsgálata is, hogy azok a kimenet felőli szabályozás logikájához illeszkedő értékeléseket tegyenek lehetővé. Erre vonatkozóan korábban már történtek jól hasznosítható elemzések (Temesi, 2006).

A képzés folyamata – az oktatás- és tanulásszervezés új módszerei

A képzésekkel összefüggésben végbemenő változások nem csak a képzési szerkezet átalakítását, a részt vevő országok felsőoktatási képzései közötti konvergenciát elősegítő eszközök fejlesztését jelentik, de mindezek maguk után vonják a képzések kialakításának, az oktatásszervezési eljárások és a tanulástámogató technikák és megoldások új módszereinek kifejlesztését és bevezetését. Azaz a tanuló- vagy tanulás-orientált megközelítés lehetővé teszi és megkívánja a tanulási-tanítási gyakorlat átalakítását, hatékonyságának jelentős erősítését is.

Az egyik nagy újdonság a kimenet felőli képzésszabályozás elveinek és technikáinak beépülése az oktatási folyamat minden szintjére, a képzési program megtervezésének, a modulok felépítésének technikáitól egészen a tanár-diák viszony szervezéséig: a tanórák tervezésében, az egyes foglalkozások kezelésében, az értékelésben is megjelenik a 'learning outcomes' (tanulási eredmények) alkalmazása. Általános jellemző, hogy a tények, ténykapcsolatok, elméletek szakmai tudása mellett, azt körülvéve, sokszor annál fontosabb mozzanataként megjelenve előtérbe került a felhasználás, a kérdés: maga a „kérdés lesz a tudás legmagasabb alakja”. Ez a felsőoktatás már nem elsősorban „az igazságot keresi”, hanem sokkal inkább a keresést keresi: látásmódokat, attitűdöket, gondolkodási stratégiákat tanít.

Az expanzió átesett, tömegessé vált felsőoktatásban rendkívül különböző felkészültségű hallgatók jelennek meg. Ez a heterogenitás egyrészt a felsőoktatás – különösképpen az alapképzés – újszerű felfogását és újfajta tanulástámogató eljárások kidolgozását és alkalmazását igényli. Olyan támogató, fejlesztő programok kellene, amelyek képessé teszik a hallgatókat felkészültebb társaik utolérésére és a reguláris képzési folyamatba való sikeres bekapcsolódásra. Világos, hogy nincs egységes, egyetlen felsőoktatási módszer (a katedra magasából előadó tudós professzor humboldti alakja kivételessé és gyakran anakronisztikussá vált), hanem az egyes képzési szintek jelentősen eltérő tudásközvetítési, képesség-alakítási eljárásokat követelnek meg.

Az egyéni tanulástervezés elvének előtérbe kerülése a felkészültebbek, a tehetségesek számára is szükségessé teszi különböző támogató szolgáltatások kialakítását, amelyek révén hathatós segítséget kapnak életpályájuk tudatos tervezésére, a megvalósításhoz szükséges legjobb tanulmányi útvonal megtervezésére, annak sikeres bejárásához szükséges további 'skill'-ek (azaz a munkaerőpiacra kilépő végzetek sikeres munkába állá-

sához a munkáltatóktól elvárt [elsősorban az úgynevezett átvihető] képességek) megszerzésére, továbbá az egyénben rejlő tehetség megmutatására és megfelelő fejlesztésére.

Mindezek új megközelítésmódot, új technikákat igényelnek oktatóktól, intézményvezetőktől és szakapparátustól egyaránt – nem utolsósorban erre felkészült szakemberek támogatásával és közreműködésével. A kiemelkedő szaktudás, kutatási teljesítmény már nem feltétlenül jelent kiemelkedő és hatékony egyetemi oktatást. Könnyen lehet, hogy a legkiválóbb tudósokat is meg kell ismertetni azokkal a közvetítési technikákkal, értékelési eljárásokkal, amelyek alkalmasak a kimeneti szempontú képzés sikeres végzéséhez.

A bolognai folyamat magyarországi megvalósítása során elkerülte a felsőoktatás figyelmét a tanulás-orientált megközelítés, és így – kevés kivételtől eltekintve – elmaradt az oktatásszervezési, tanítási módszerek megújítása, a hallgatói tanácsadás fejlesztése.

A képzési programok kidolgozása során a tantervek kialakításában nem kapott szerepet a kimenet-vezérelt szemlélet, a tantárgyi programok, tematikák, értékelési eljárások során – néhány elszigetelt esettől eltekintve – nem jelent meg a tanulási eredmények alkalmazása, sőt jószérével maga a módszer sem vált ismertté (Derényi, 2010b).

A ciklusos szerkezetben kidolgozott képzési programok fejlesztése során – részben a KKK e tekintetben is erőteljesen korlátozó jellegéből fakadóan – megmaradt az extenzív oktatásszervezés, és sem elvárásaikban, sem a megvalósítás során az intézmények nem építenek az önálló hallgatói tanulmányi munkára, sőt a korábbiakhoz képest fokozódott a passzív hallgatói hozzáállást kiváltó előadások aránya. A tantervek kidolgozása sokszor nem az adott képzési szint oktatási elvárásai, hanem szakmai akadémiai elvárásai szempontjából, illetve az adott intézményben dolgozó szakemberek szakmai érdekei felől történt meg. Emiatt a képzési folyamat fragmentált, különösen az alapképzésben igen magas a heti tanóraszám és sok szakon teljesíthetetlenül sok (olykor heti 14–15) a párhuzamos tantárgy. Mindenki, a felsőoktatás irányítása éppúgy, mint a képző intézmények oktatói elismerik, hogy ez a helyzet veszélyezteti mind a bachelor, mind a masterfokokozatok színvonalát.

A különböző szintű jogszabályok harmonizációja sem sikerült teljes körűen. A felsőoktatási törvény igen magas tanóra-minimum megtartását írja elő, továbbá meghatározza a ciklusok kreditértékeit, a szakok KKK-i pedig tartalmi és folyamatszabályozó csoportosításokat alkalmaznak viszonylag szűk kredithatárokkal. Mindez együtt komoly korlátokat szab a programtervezők számára, elnyomja az innovatív kezdeményezéseket, a programvariánsokat, és a hagyományos, extenzív mederben tartja az új szerkezetbe átalakított felsőoktatási programokat.

Az 'employability' megkövetelte 'skill'-ek biztosítása is olyan új módszerek kialakítását igényli, amelyek a korábbinál jóval intenzívebben építenek a hallgatói tanulmányi munkára, mind a tanóra keretei között, mind az önálló tanulásban. Ez az oktatásszervezés szintjén a kevesebb számú, nagyobb tanóraszámú és nagyobb tömbökbe szervezett tantárgystruktúrában jelentkezik, az oktatási módszerek terén pedig a hallgatókat nagyobb aktivitásra készítő formák megjelenését eredményezi. Azaz szükséges az intenzív(ebb) oktatást biztosító programszervezési módok bevezetése, a támogató, fejlesztő attitűd kialakítása és a tanulás/tanuló-orientált szemléletmód vállalása, az ezzel járó módszerbeli megújulással együtt.

A szaklétesítési és programindítási eljárások szabályozásában is hiátusok tapasztalhatók. Nem történt meg annak előzetes meghatározása, hogy az eltérő szintek (a képesítési követelmények, a szakindítási tervek és a tantervek) milyen absztrakciós szinten, milyen részletezettséggel, milyen fogalmakkal legyenek meghatározva.

További járulékos, ám komoly következményekkel járó hatás, hogy a ciklusos szerkezetre való áttérés ellenére sem tud a legtöbb hazai intézmény a nemzetközi képzési világhoz kapcsolódni programjaik jellemzői miatt. Közös képzések kialakításához inkompatibilis ez a tantervi szervezőmód, a tanulmányaikat ide tervező külföldi diákok számára érthetetlen ez a gyakorlat, és elrettentő az egy szemeszter során teljesítendő tantárgyak száma; a külföldi részképzésben részt vevő hazai hallgatók pedig nem tudják maradéktalanul beszámíttatni megszerzett kreditjeiket a helyettesítő és helyettesített tantárgyak kreditértékei közötti nagymértékű eltérés miatt, és így hátrányt szenvednek.

Magyarországon megjelenésének kezdetétől nem tudunk mit kezdeni az 'employability' koncepciójával. A zavart ékesen szemlélteti a felsőoktatási képzési jegyzék, amelyben hol a szakképzettség alapján, hol a diszciplináris irány alapján elnevezett alapképzési és mesterprogramok sorakoznak. A KKK belső előírásai, valamint az oktatás és képzésszervezés fent leírt jellemzői erősen korlátozzák az 'employability' biztosításához szükséges készségek kialakulását.

A képzési programok felépítésének és az oktatásszervezés jelenleg tapasztalható megoldásainak részbeni következménye az is, hogy a hallgatók egyre jelentősebb arányban nem teljesítik a tanulmányi követelményeket a megadott képzési időszak alatt.

Miközben az utóbbi években divatos hívószóvá vált a tehetségfejlesztés, ennek szinte egyetlen formájaként a szakkollégiumok működtetését gyakorolják az intézmények, és a tanulástámogatás és egyéni tanácsadás, konzultáció hiánya miatt a tehetségfejlesztés egyéni formái, lehetőségei korlátozottan érvényesülnek.

A bolognai folyamat mentén átalakuló felsőoktatás számára kulcskérdés olyan tantervkészítési technikák, hallgatói munkát értékelő eljárások kifejlesztése, alkalmazása, amelyek a valóban kialakult hallgatói képességeket tervezik és mérik. A magyar felsőoktatásban e tekintetben nem történt változás: a bolognai rendszerben ugyan eltűnt a szigorlat, de helyette szinte teljesíthetetlen számú kisebb vizsga jelent meg. Ezek nem az elért tanulási eredményeket, hanem sokkal inkább a rövid távú, gyors felejtésű memóriát tesztelik.

Egyelőre még csak nyomokban fedezhetők fel olyan felsőoktatás-pedagógiai megalapozottságú kezdeményezések, amelyek a jelzett problémák kezelésére igyekeznek érvényes válaszokat keresni. A magyar felsőoktatás túlnyomó része az elmúlt években nem eredményes és az adott szinten adekvát felsőoktatási tanítási-tanulási stratégiák kitalálására tett kísérletet, hanem a tömeges képzés új korlátait próbálta bevezetni (azaz nem a bekerülők megtanítási módjait fejleszti, hanem a bekerülési pontszám emelésével, emelt szintű érettségi megkövetelésével kizárni próbálja a hagyományos felsőoktatási módszerrel nehezen taníthatókat).

Mind az oktatásirányítás, mind a háttértestületek, mind pedig az intézmények szintjén szükséges annak felismerése és belátása, hogy a magyar felsőoktatás minden értékes hagyományának megtartásával sem tudja elkerülni új oktatási módszerek, szemléletmód és technikák kialakítását.

Az 'employability' megkövetelte 'skill'-ek biztosítása is olyan új módszerek kialakítását igényli, amelyek a korábbinál jóval intenzívebben építenek a hallgatói tanulmányi munkára, mind a tanóra keretei között, mind az önálló tanulásban. Ez az oktatásszervezés szintjén a kevesebb számú, nagyobb tanóraszámú és nagyobb tömbökbe szervezett tantárgystruktúrában jelentkezik, az oktatási módszerek terén pedig a hallgatókat nagyobb aktivitásra készítető formák megjelenését eredményezi. Azaz szükséges az intenzív(ebb) oktatást biztosító programszervezési módok bevezetése, a támogató, fejlesztő attitűd

kialakítása és a tanulás/tanuló-orientált szemléletmód vállalása, az ezzel járó módszerbeli megújulással együtt.

Ennek érdekében a jelenlegi, az oktatásszervezés világába túl mélyen lehatoló szabályozási korlátokat oldani szükséges, az oktatókat, az intézményi menedzsmentet fel kell készíteni az új szemléletmód befogadására és az ezzel járó gyakorlati következmények vállalására. Meg kell keresni azokat a technikákat, eljárásokat, amelyek sikeresen közvetíthetők és vihetők be az intézményekbe az új szemlélet nyomán Európa-szerte kialakuló és gyakorlattá váló innovációkat, és arra ösztönözhetik az oktatókat, hogy konstruktív megoldásokat keressenek és próbáljanak ki az oktatásban, a hallgatók személyes tehetségének kibontakoztatásában.

Annak a tisztázó vitának a végigvitelére is szükség lenne, amely világossá teszi a szakképzettségre irányuló, illetve a diszciplináris képzések között fennálló – megközelítésbeli – különbségeket és ezeknek a képzési programokra, oktatási módszerekre ható következményeit. Ennek nyomán döntendő el, hogy megfelelően differenciált eljárásokra, ilyen eljárásokat biztosító szabályozásra van szükség, vagy – éppen eltérő végeredménnyel – a diszciplináris képzéseket is valós szakképzettségekre kell kifuttatni, ennek további fejlesztési és szabályozási konzekvenciáival.

Elkerülhetetlen, hogy a tényleges folyamatokat is kontrollálni tudó, az oktatásirányításban és oktatásszervezésben is folyamatosan aktív szerepet kapó, valóságos minőség-biztosítási rendszer épüljön ki.

Összegzés

A magyar felsőoktatás jelentős változáson ment át az elmúlt 5–10 évben, részben azért, hogy belső fejlesztések, reformok történtek, részben pedig azzal, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának alapelvei, javaslatai legalább részben megvalósultak felsőoktatásunkban. Ugyanakkor az is világos, hogy nem kerülhető el és nem halogatható tovább azoknak a rendszer-elemeknek a korrekciója, illetve továbbfejlesztése, amelyek alapvetően befolyásolják azt, hogy a magyar felsőoktatás korszerű és eredményes, színvonalas képzést nyújt, vagy a hagyományok valós vagy vélt értékeihez való ragaszkodás következtében leszakad a térség felsőoktatási rendszereitől. Nem hagyhatjuk ugyanis figyelmen kívül azokat a nagyléptékű átalakításokat és fejlesztéseket, amelyeket a környező országok hajtanak végre annak érdekében, hogy felsőoktatásuk európai szintű versenyképessé váljon.

Jegyzet

(1) Írásunk az Országos Kredittanács keretében készült elemzésre, értékelésre épül (Bókay, 2009).

(2) E téma egyik legjobb, egyetemi szempontú összefoglalója (és az itt adott felsorolásunk forrása) J. F. Lyotard (1993) *A posztmodern állapot* című könyve. A neves filozófust a kanadai kormány kérte fel arra, hogy egyetemfejlesztési terveinek háttéréként vizsgálja meg a tudás és tudásközvetítés jelen helyzetét. Az 1979-ben könyv formában is publikált jelentés óriási hatású lett, az egyetemről, a felsőoktatásról való gondolkodás egyik legfontosabb forrásává vált (vesd össze: Peters, 1995).

(3) Az Országos Kredittanács a magyar felsőoktatás-irányítás és fejlesztés terén vállalt feladata az oktatás

területére eső európai és hazai fejlesztési koncepciók kidolgozása, közvetítése, az új oktatási formációk karbantartásának támogatása. Ezért alábbi elemzésünk kizárólag az oktatás területére terjed ki. Elemzésünk az érzékelhető hiányosságokra és az ezek kapcsán megfogalmazható tennivalókra koncentrálnak. <http://www.kredittlap.hu/iroda/tagok.asp>

(4) A bolognai folyamat hazai megvalósításáról, egyfajta „mérlegről” egyre több írás jelenik meg, ezek közül a teljesség igénye nélkül lásd: Csirik és Temesi, 2009; Derényi, 2008; Hrubos, 2010; Kozma és Rébay, 2008; MRK, 2009; TKA, 2009.

Irodalom

- Bókay Antal (2004): A posztmodern egyetem kapujában. *Korunk* (Kolozsvár), 11. sz. 3–11.
- Bókay Antal (2008): Tanulási eredmények – a felsőoktatás modernizációjának kulcskérdése. In Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 123–130.
- Bókay Antal (2009): Az Országos Kredittanács álláspontja a magyarországi felsőoktatás-fejlesztési folyamat elmúlt három évéről. In Csirik J. és Temesi J. (2009, szerk.): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest. 50–60.
- Bókay Antal, Mezösi G. és Kotschy B. (2010): *Összehasonlító elemzés a felsőoktatási alágazat keretében folyó képzések képesítési és kimeneti követelményeiről az OKKR kidolgozása szempontjából – bölcsészettudomány, természettudomány, tanárképzés*. Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 2. elemi projekt keretében. Kézirat. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/2-szintek-tanulmanyok>
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. (1999) Joint declaration of the European Ministers of Education. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Csirik J. és Temesi J. (2009, szerk.): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest.
- Derényi András (2008): A bolognai folyamat magyarországi megvalósításának aktuális állása és sajátosságai. In Bajnok A. és Derényi, András (szerk.): *A bolognai folyamat – elemzések*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 47–64.
- Derényi András (2009): A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In: Drótos Gy. és Kovács G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula, Budapest. 31–62.
- Derényi András (2010a): Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 47–62.
- Derényi András (2010b): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, 20. 5–6. sz. 3–10.
- Hollós S., Dóka O., László Gy., Jobbágy Á. és Gábor A. (2010): Összehasonlító elemzés a felsőoktatási alágazat keretében folyó képzések képesítési és kimeneti követelményeiről az OKKR kidolgozása szempontjából – egészségügyi, agrár, gazdasági, műszaki és informatikai képzési terület. Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 2. elemi projekt keretében. Kézirat. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/2-szintek-tanulmanyok>
- Hrubos I. (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*, tavasz.19–33.
- Kozma T. és Rébay M. (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.
- László Gy. (2010): *A KKK rendszer és az OKKR viszonya*. Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 4. elemi projekt keretében. Kézirat. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-okkr-4-elemi-projekt>
- Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Századvég Kiadó, Budapest. 7–146.
- MRK (2009): „Bologna jelentés – 2008”. A MRK összjegyzése. In Csirik J. és Temesi J. (2009): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest. 13–18.
- Peters, M. (1995, szerk.): *Education and the Postmodern Condition*. Bergin and Garvey, London.
- Readings, B. (1995): *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge.
- Smith, A. és Webster, F. (1997, szerk.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Open University Press, Buckingham.
- Temesi J. (2006, szerk.) Képzési és kimeneti követelmények. *Társadalom és Gazdaság*, 28. 2. sz.
- TKA (2009): *Bologna Füzetek 1–4*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Veres P. (2009): *A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben*. Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 1. elemi projekt keretében. Kézirat. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/1-szintek-tanulmanyok>

A diplomás pályakövetési rendszer hazai és nemzetközi háttere

A pályakövetési rendszer gondolata és gyakorlata széles körben elterjedt a világon. (1) A Google keresőjén 42 000 találatot jelez a beírt 'graduates follow up' kifejezésre, és 22 600 cím jelenik meg a 'graduate tracking' fogalomra 2010 áprilisában. Ez a téma fokozatosan vált széles körben ismertté a nemzetközi életben és hatalmas irodalma van. (2) A trendhez később csatlakozó országokban, így Magyarországon tűnik csak radikálisan újnak, kampányszerűnek a dolog a 14 300-nyi Google említés alapján, amelyek az utóbbi időszak dokumentumai. Tekintsük át éppen ezért – főbb vonalakban – a diplomás pályakövetési rendszer keletkezés- és terjedéstörténetét, illetve hátterét, felvetve számos, részben mások által megvizsgálandó hipotézist.

Bevezetés

Az 1993. évi Felsőoktatási Törvény 2005-ös módosításának 34.§ (2) pontja előírja, hogy „A felsőoktatási intézmények – önkéntes adatszolgáltatás alapján – ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerő-piaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet.” Ez a törvényi szabályozás indította el a napjainkban széles területet átölelő folyamatot.

A magyarországi diplomás pályakövető rendszer (DPR) eszméjének formális lényege a törvényalkotók szerint, hogy szorosabbá tegye a felsőoktatási intézményekben folyó képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolatot. Mindez azon a feltételezésen alapul, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmény vezetése és diáksága tudatában van a munkaerőpiaci kilátásokkal, akkor ehhez igazítják magatartásukat: a hallgatók ennek megfelelően választanak oktatási intézményt és tanulmányi tartalmat, a felsőoktatási intézmény vezetése pedig a képzés kínálatát a hallgatói szándéknak és a munkaerőpiacnak megfelelően állítja össze. A diplomás pályakövetési rendszer voltaképpen a hallgatói tudás és a munkaerőpiac tudás iránti szükségleteinek finom-hangolását végezné ezen irányítási modell szerint. Ez a gondolat alapvetően politikai eredetű, azaz nem szakmai, hiszen az emberek, intézmények magatartását akarja irányítani és egymáshoz való viszonyukat, hatalmi helyzetüket kívánja befolyásolni, s másodlagos, hogy mekkora a kimutatható tárgyi-oksági kapcsolat a képzés és a munkaerőpiac között. Galasi, Tímár és Varga (é. n., 79.) már a törvény elfogadása előtt egyértelművé tette: „egyáltalán nem kézenfekvő, adott szakképzettség munkaerő-piaci értékének mekkora hányada tudható be a képzést nyújtó intézmény minőségének, az adott szakképzettség iránti munkaerő-piaci keresletnek, illetve a szakképzettséggel rendelkező egyén képességeinek. [azaz az] adott szakképzettség pénzbeli haszna azért magasabb vagy alacsonyabb, mert jobb vagy rosszabb minőségű képzést jelez, vagy pedig azért, mert az adott szakképzettséggel jobb vagy kevésbé jó képességű egyének rendelkeznek.” Ez az igazolt tudás, a kapcsolat tartalmának bizonytalansága láthatóan nem épült be a törvény-előkészítők kompetenciájába.

Mindebből számunka mos csak annyi a fontos, hogy lássuk: ugyanannak a dolognak van szakmai és politikai aspektusa. Sok efféle, kétarcú, mechanikailag jól kidolgozott modellt ismerünk a *Nemzeti alaptantervtől*, a (kompetencia)méréstől a kétfokozatú érettségig keresztül a bolognai reformig, s tudjuk, hogy ami a rajzasztalon pompásan fest, az a gyakorlatban éppen hogy működőképes, még akkor is, ha egyes (szakmai-szülői) csoportok jobban jártak, mások meg veszítettek. Ebből fakadóan nem magát a gépezetet, a rendszer működését, hanem a rendszer építőinek motívumait vizsgáljuk.

A fentebb említett, rendkívül leegyszerűsített DPR-modell képviselői jól számolnak azzal, hogy a tömegesedő felsőoktatásban a régebbi, tudományos, közvetlenül nem szük-

ségképpen hasznosítható terület visszaszorul, és előtérbe kerül a közvetlenül felhasználható képzés szervezése. Hiszen a felsőoktatási törvényben megjelenő politikai szándék a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac szereplőinek közvetlen találkozását szorgalmazza, a képzés gyakorlati jellegét, illetve a közvetlenül hasznosítható tudás oktatását hozza előnyös helyzetbe, szemben a korábbi időszak akadémikus jellegű vagy a piactól elzárkózó, öntörvényű képzési kultúrát erősítő berendezéstől, amely alapvetően a közszféra munkavállalóit készítette fel.

A felsőoktatási törvény elfogadását követően számos helyen megkezdődött a pályakövetési rendszer kiépítése. Ennek csupán egyik eleme volt a többnyire a hallgatói önkormányzatok irányítása alatt álló karrier-tanácsadó szervezetek felépítése. Nagyobb figyelem esett a végzett hallgatókra, sok helyütt felélesztették vagy megalapították az öregdiákok szövetségét.

Az előzmények Magyarországon

A felsőoktatási intézmények egy-egy kara, ritkábban egésze a törvény elfogadása előtt is végzett DPR-jellegű kutatásokat főként közgazdaság-tudományi, pontosabban munkaerő-gazdasági, szociológiai (foglalkozási-presztízs-rangsor felállítása), illetve döntéselőkészítési (irányítási) célból (*1. melléklet*).

Az elitképzés egyetemeinek alumni-rendszere ismereteim szerint mérsékelten hat vissza a képzés szerkezetére, nem általánosan érvényes e piac és oktatási intézmény közötti reguláció. A vezető, nagy tekintélyű felsőoktatási intézményekben a sikert nem a munkaerőpiac, hanem a társadalmi hierarchia felső szeleinek belső mozgása határozza meg. Ezt látszik alátámasztani, hogy az effajta intézményekben nem a képzés tartalmára, hanem az oktatók kiválasztására helyezik a hangsúlyt. Ezen oktatók között találjuk meg a sikeres innovátorokat és az új tudományos iskolák alapítóit, akiknek teljesítményét Nobel-díjjal ismerik el, kiváltva a többség tiszteletét.

Sőt, az önazonosságot megerősítő pályatükör is készült a Gyógypedagógiai Főiskolán. Huzamosabb ideje a Budapesti Műszaki Egyetemen követték a végzett diákok elhelyezkedését, a mérés technikáját tekintve itt gyűlt össze a legnagyobb tapasztalat Magyarországon. Felhívták a figyelmet arra is: a levonható következtetések kiterjedtségét és mélységét alapvetően meghatározza, hogy a végzettek alacsony arányban küldik vissza a kérdőíveket.

Ki kell azonban emelni a F fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálatát (FIDÉV), amelyet a korábban már említett Galasi, Timár és Varga szerzőhármas végzett a '90-es években. Erre kétszer (1998-ban és 1999-ben) került sor egy postai úton a végzeteknek kiküldött kérdőívvel. (A Fidév–1 esetében a visszaküldési arány 33,5, a Fidév–2 esetében 22 százalék volt.

(3) Azután ennek volt egy követéses vizsgálata 2004-ben, amikor a fenti két mintát újra megkérdezték. (4) Ez a rendkívül alapos és végiggondolt vizsgálat mutatott rá – mint fentebb idéztük – a DPR-típusú vizsgálatok alapvető problémájára, amely általánosságban felveti a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac kapcsolatának értékelhetőségét.

A DPR-típusú vizsgálatok nagyobbik hányada a törvény elfogadása környékén kezdődött, így többek között az Eszterházy Károly Főiskolán is (Nagy és Sáska, 2008). Az Educatio Kht. – távolról sem teljes – kimutatása szerint kilenc kutatási beszámoló jelent meg az 2006 utáni vizsgálatokról (2. melléklet). A korábbi és a későbbi vizsgálatokat egymástól elkülönülve végezték, az érdekek artikulációs foka, a felvetett kérdések és a rendelkezés álló kutatási kapacitás függvényében.

A 2006-os és korábbi vizsgálatok módszertana, feldolgozási szintje, értelmezése meglehetősen különböző, egynemelyben a munkaerő-gazdálkodási ide értve a minőségbiztosítást is – tudományos szemlélet dominál, másokban egy-egy kar képzésének jellegzetességével, mondhatni egy szakma profiljának bemutatásával találkozhatunk. Van olyan is – elsősorban a főiskolák körében –, amelyik az intézmény működéséről kívánt pontosabb képet kapni, éppen az intézményi működés biztosításának motívumából.

A központi támogatással végzett kutatás, a sokféle és alulról jövő kezdeményezések hatása magától értetődően helyi szinten érvényesült. Az összegyűjtött adatok egymással nem vagy csak igen nagy bizonytalansággal voltak összevethetők, továbbá a felhalmozott tapasztalatok ritkán összegződhetek. Az intézményi szinthez illeszkedő rendszer szerény szintű koordináltságán kívánt vélhetően változtatni az oktatási kormányzat azzal, hogy az Educatio Kht. kezébe adta az országos, tehát egységes rendszer kiépítésének feladatát, ami – értelemszerűen – korlátozza a különböző helyi érdekek megjelenését. A felmérési rendszerek nagyobbik hányadát központosította, a kérdőívre fordítható idő meghatározó nagyságát a mindenkire kötelező – amúgy alátámasztott – kérdésekkel töltötte ki, szűk teret hagyva az intézményi szempontok megjelenésére. A standard kérdőívvel összegyűjtött adatok azonban az ország egészére nézve értelmezhetők lesznek. Az oktatáspolitikai központjában a felsőoktatás működésének ezen oldaláról információk sokasága áll majd rendelkezésre, amelyet az elvi munkaerőpiac és a kívánatosnak tekintett felsőoktatás illeszkedésének értékelésében szabadon felhasználhat döntéseinek megalapozásához.

Új, statisztikai bázisú, de központi oktatásirányítási technika kezd kiépülni Magyarországon is, amelyhez Európai Unióból származó forrás is társul.

A képzés és gazdaság összekapcsolásának állandó gondja nemcsak a hazai oktatáspolitikai eleme, hanem az Európai Unióé. Itt most csak annyit mondhatunk, hogy a diplomások pályakövetése – amely voltaképpen minőségbiztosítási és intézményközi koordinációs technika – alapvetően az Európai Unió központjában uralkodó technikai-politikai értékrendet mutatja: egységesebb, vagy ha úgy tetszik, integráltabb felsőoktatási szerkezetet (bolognai rendszer) és képzési kultúrát követő Európa megteremtésének igénye olvasható ki, de erről később lesz szó.

Mindezek mellett intézményi szinten is mód van a helyi érdekek képviselésére, ahogy ezt az Eszterházy Károly Főiskola napi gyakorlata is mutatja.

Kérdés, hogy miképpen is jön létre ez a rendszer, mi volt az előzmény, azaz a nemzetközi tendenciákba mennyiben illeszthetők a magyar DPR tapasztalatai. Magyarán: nem lehet tudni, hogy valójában mit is mérünk a pályakövetéssel, Ez a probléma láthatóan kizárólag a szakmát érdekli.

A módszer és fogalmak

A nemzetközi tapasztalatok számbavételekor megkerülhetetlen az Educatio Kht. munkatársainak előzetes munkája. Ezt tekintjük alapnak, és ezt egészítjük ki a magunk kutatásaival.

A diplomás pályakövetés a magyar fogalomhasználat szerint a felsőfokú intézmény és végzett hallgatói közötti kapcsolat tudatos kiépítését jelenti.

A feltárt irodalomból kirajzolódik a világ számos helyén végzett pályakövetés közös eleme, ami a felsőoktatásban végzett hallgatók és az őket kibocsátó oktatási intézmény bármilyen és bárki által szervezett kapcsolatát jelenti. Voltaképpen csak az elnevezés (a forma) az azonos, a tartalom azonban nem. Úgy tűnik, hogy a különböző, egymástól függetlenül végzett vizsgálatok sokkal több dologban különböznek egymástól, mint hasonlítanak, hiszen az országok és bennük a felsőoktatás kultúrája különböző, mások a kulturális és érdekviszonyok. (Megfigyelhető, hogy a nagy, nemzetek fölötti szervezetek olykor egymással vetélkedve küzdenek a fogalmak értelmezési monopóliumáért, amelynek sikere befolyásuk növekedésében vagy csökkenésében mérhető.)

A DPR-vizsgálatok egyik kirajzolódó érdekszempontja megfigyelhető abban, hogy a diplomás pályakövetés mennyiben képviseli az egyes felsőoktatási intézmény önön érdekeit és mennyiben a tőle többnyire függetlenül szerveződő, de fölötte álló gazdasági, igazgatási és politikai szervezetekét. (Tudva, hogy ez a tiszta modell ritka.) Ennek megfelelően a DPR történetileg kialakult kultúrája attól függ, hogy intézményi szintről vagy pedig felülről épült ki a rendszer, mennyiben készült helyi, intézményi érdek és mennyiben magasabb, területi, állami vagy államok feletti érdekek kiszolgálására.

Az alulról építkező pályakövetés: az alumni

Számos jel utal arra, hogy történetileg a pályakövetés számos eleme közül időben először az öregdiákok és az oktatási intézmény kapcsolata jött létre, meglehetősen régen, ahogy az 'alumnus' szóból is következtethetünk erre, amely 'végzett, diplomázott diák'-ot, 'öregdiák'-ot jelent. A latin szó hímnemű alapja kialakulásának idejére utal: akkor nők még nem, csak férfiak tanultak. Az alumni a végzett diákok összességét jelenti, amelyből a diákok szervezetet hoznak létre.

Ha közelebbről nézzük meg a képet, akkor feltűnik, hogy az öregdiák-szervezetek Európában és az Amerikai Egyesült Államokban elsősorban az elit, azaz a társadalom felső szeleteibe előkészítő egyetemekben – és nem a főiskolákon, már ahol párhuzamos a felsőoktatási rendszer – épült ki. E jelenség magyarázata kézenfekvő: az elkülönülésből származó előnyök növelésének, megőrzésének egyik helye az alumni. Ezeknek az egyetemeknek – és nem évfolyamoknak! – a zárt kultúráját jelvényekkel, nyakkendőkkal, színekkel jelölik, mintegy jelezve a szelekció értéktartalmát és eredményét.

Az alumni megléte és működtetése a felsőoktatási intézmény nyilvánvaló érdeke, hiszen a tekintélyt szerzett diákok politikai és gazdasági sikereit visszaforgathatják, ezzel nemcsak gazdasági erejüket növelik, hanem egyfajta minőségbiztosítást is szereznek. A később végzett diákok java része hálás is, s közvetlen előnyökkel is szolgál. Az azonos alumnihoz tartozó diákok kapcsolati hálója kölcsönös előnyökkel jár: az információk cseréje, a munkahelyi előmenetel, a munkahelyek váltása-keresése jóval kisebb kockázattal jár, ha az alumni támogatását élvez. Ez a szervezet zárt, és igen fontos, hogy nem az általános munkaerőpiaci állapotot mutatja, hanem épp ellenkezőleg: a piac lényegét jelentő versenyt tompítja vagy éppen küszöböli ki. Szó sincs az egyenlő esélyekről sem a munkavállalásban, sem a felvételiben. Ugyanakkor e sokak által nagyra tartott és követni vágyott berendezkedés annyiban tekinthető antidemokratikusnak, amennyiben az elit szervezeti elkülönülése eleve az exkluzivitást erősíti.

Az elitképzés egyetemeinek alumni-rendszere ismereteim szerint mérsékelten hat vizsgálja a képzés szerkezetére, nem általánosan érvényes e piac és oktatási intézmény közötti reguláció. A vezető, nagy tekintélyű felsőoktatási intézményekben a sikert nem a munkaerőpiac, hanem a társadalmi hierarchia felső szeleinek belső mozgása határozza meg. Ezt látszik alátámasztani, hogy az effajta intézményekben nem a képzés tartalmára,

hanem az oktatók kiválasztására helyezik a hangsúlyt. Ezen oktatók között találjuk meg a sikeres innovátorokat és az új tudományos iskolák alapítóit, akiknek teljesítményét Nobel-díjjal ismerik el, kiváltva a többség tiszteletét. E helyzet kifejezett rombolásával járna, ha a képzés szerkezetéhez keresnének oktatókat. A képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolat e körben gyenge, és erősítése láthatóan irreleváns.

A fentebb említett alumnik csupán formájára, hatásában azonban nem emlékeztetnek a nem elit egyetemek évfolyamainak spontán és időszakos szerveződésére. Ezek csak akkor jönnek létre, ha az évfolyam nagysága áttekinthető léptékű, azaz kicsi. Az ilyen azonban a tömegoktatás korában ritka.

A fentiek fényében érthető, hogy az alacsony tekintélyű, nem szelektív felsőoktatási intézményekben többnyire miért nincs érdemben működő alumni. Azért, mert a végzett diákok többsége nincs olyan helyzetben, hogy kölcsönös előnyök alapján támogassák egymást vagy a kibocsátó intézményt. Egy-egy kiugróan sikeres volt növendékre pedig olyan nagy elvárás-nyomás nehezedik, hogy igen gyakran távol is tartják magukat az alumni szervezetektől.

Másképpen: a társadalom nagy és széles, és a csúcs alatti régiójában éppen a mérték és kiválóság, a megkülönböztetés-elkülönülés hiánya teszi egyértelművé, hogy a munkaerőpiaci szempontok határozottan érvényesüljenek. Az e körbe tartozó felsőoktatási intézmények önnön identitásukat nem is a tudomány területén, a magas-kultúrában, hanem másban, például a sportban keresik. A képzés filozófiája a mindennapok praktikumán, a közvetlen hasznosíthatóságon alapul, ha jól látom.

DPR, alulról fejlesztve

Leegyszerűsítve kétfajta felsőoktatási intézménnyel kell számolnunk. Az egyik a szinte kizárólag tudományalapú képzés folytató, képzési szerkezetét önként nehezen módosító egyetem, a másik pedig a hétköznapi, kisebb ismertséget élvező intézményi kör, amelyik – az előbbiekhöz képest rugalmasabban igazítja képzési programját a gazdasági-politikai környezet változásaihoz – a pedagógus képzés nagy kivételével.)

A végzetek pályakövetésének gondolta – ahogy számos jelből látszik – az alulról, azaz az intézményi szintű kezdeményezésből vált valóvá, mégpedig az Amerikai Egyesült Államokban, vélhetően a hierarchia alsóbb szegmensében elhelyezkedő felsőoktatási intézmények közötti verseny következtében. A szerény tekintéllyel rendelkező és a társadalmi elismertségi rangsorban alacsonyabb pozíciót elfoglaló szakképző (fél)felsőfokú intézmények kezdték el a munkaerőpiac és a képzés összekapcsolását, amelynek eleme a pályakövetés.

Helyi, intézményi szempontok mutathatók ki a példának véletlenszerűen kiválasztott Northeast Wisconsin Technical College gyorsjelentéséből, amely a 2009-ben végzetek pályáját mutatja be. A 2 334 diplomázott közül hihetetlenül magas arányban, 97,6 százalékban választottak. A nyilvánosságra hozott mutatók alapján feltérképezhető az iskola értékrendje:

- A jövedelem változása: a végzetek 2009-ben 70 centtel kevesebbet kerestek óránként, mint az előző évben diplomázottak (\$14,3);
- Az éves átlagos jövedelmük \$ 29 745;
- A végzetek 85,5 százaléka elégedett munkájával;
- A diplomázottak 73,5 százaléka a Northeast Wisconsin Technical College (NWTC) körzetében kapott állást, Wisconsin államban 95 százalékkal.

A pályakövetés ezen a műszaki főiskolán egyben a hallgatói toborzás eszköze, hiszen büszkén közlik, hogy a végzetek 86 százaléka a végzést követően állásban van, és 75 százalékkal a végzettségének megfelelő területen kapott munkát. Nem mulasztják el közölni, hogy az Amerikai Egyesült Államok húsz leggyorsabban növekvő felsőoktatási

intézménye közé tartozik a NWTC. Munka, pénz, elégedettség és győzelem a hallgatókért folytatott versenyben, ez a DPR üzenete a világ számára.

A pályakövetési dokumentumokat honlapjukra feltevő felsőoktatási intézmények időben a legkorábban a szakképzés, illetve a fél-felsőfokú képzés (Community College) területén jelennek meg. Ennek oka: a munkaerőpiac és a képzés intézménye közötti kapcsolat itt a leginkább kitapintható, és innen kerül át az eszme és a technika a college-okba, majd az állami egyetemek szintjére (Hollins és Smith, 1986; Palmer, 1986).

A terjedés iránya az eszme iránti fogékonyság mértékét mutatja. Látható, hogy az elitképzés területe az, amely a legszerényebb vonzódást mutatja e gondolat befogadására.

Látható, hogy a legtisztább érdeke e rendszer működésében a valóban a tanulás irányát tudatosan kiválasztó és a diplomát jövedelemmé transzformáló, dolgozni akaró diákságnak van. Önös szempontjaikat nem befolyásolják sem a felsőoktatási intézményeken belül feszülő érdekviszonyok, sem a felsőoktatási rendszer dinamikája, de még a nagypolitika mozgása sem. Éppen ezért a Diplomás Pályakövetési Rendszer működését, kontrollálását – egyet érve Polónyi Istvánnal (2008) – az intézményi és országos hallgató szervezetek kezébe kellene adni. A tárgyilagos elemző és értékelő munkahely helye a Központi Statisztikai Hivatalban van, amelyet nem, vagy legkevesbé befolyásoknak napi politikai szándékok.

E magyarázat hitelét növeli, hogy a 20. század első évtizedének nagy felmérései, oktatásirányítás fogalmi rendszere, az úgynevezett kompetencia történetesen Ohio állam szakképzési programjából indult ki, amely szerint a munkatevékenység elvégzéséhez szükséges kompetenciák azonosítása és listázása a képzési program megtervezésének az alapja (Sáska, 2007) a tömegoktatás és a globalizáció korában. Omán (5) és Japán (6) egyaránt követi a DPR gondolatát.

Közbevetem e helyen, hogy e radikális fordulat feltétele a pályaválasztás területén uralkodó korábbi lélektani megközelítés egyeduralmának megtörése. Már nem a hallgató személyiségéhez, karakteréhez, motivációs bázisához illesztik a választandó pályát, hanem éppen fordítva: a gazdasági, munkaerőpiaci szempontok elsődlegességét vették alapul, ehhez kellene igazodniuk a hallgatóknak.

Ebben a légkörben jönnek létre, illetve erősödnek meg a diákoknak ez időben felállított karrier-tanácsadási irodák és a felsőoktatási intézmények vezetőinek stratégiai döntését támogató állandó részlegek, csoportok és osztályok. A tanuló-nyilvántartási rendszerek, amelyek eleme a kreditnyilvántartás, teszik lehetővé a képzési program folyamatos értékelését. Az állásbörzék szervezése is a kultúra elemévé válik, ahol a munkaerőpiac szereplői és a hallgatók találkozásának elemzésére nyílik mód. S innen már nincs messze a képzési program kínála-

tának (portfólió) folyamatos felülvizsgálata és bővítése.

Igencsak figyelemre méltó, hogy milyen szerény mértékben található az iskolai jelentésekben vagy a szakirodalomban a pályakövetési rendszer operatív hasznosítását bemutató elemzés. Homályban marad a rendszer hatékonysága, s felmerül, hogy e technikát működtető szervező-szakértői csoportok öngazolásához is felhasználható ez a megközelítési mód – miképpen, mint tapasztalható, a minőségbiztosítás is.

Diplomás pályakövető rendszer felülről

Felülről alapvetően két helyről indítanak el pályakövetés rendszert, ahogy az irodalomból követhető. Vagy a nemzeti kormányzatok, vagy pedig a globalizálódó, gazdasági-hatalmi egységesítést szem előtt tartó – egymással folyamatosan vetélkedő – nagy és erős politikai központok állnak e kezdeményezés mögött.

Kormányzati szint

A nemzeti kormányok országuk felsőoktatásáról kívánnak több információt begyűjteni, hogy befolyásolhassák, irányíthassák e tömegessé váló, jelentős közpénzt felemésztő szférát. Egyrészt azért, hogy összetarthassák, összehangolhassák a térségi tekintetben erősen széttagolt felsőoktatási rendszert, ahogy az a kontinensnyi méretű országokban (Ausztrália, Amerikai Egyesült Államok) megfigyelhető. A másik motívum a széttagolt felsőoktatási intézmények működésének irányítása, ami Óceánia és Új-Zéland (Kiss, é. n.) esetében éppen úgy megfigyelhető, mint Magyarországon (7) is, ahol az irányítás és az információ összegyűjtése (olykor mohósága) egyaránt érzékelhető.

A nemzeti felsőoktatást integráló kormányzati szándék a központi adatgyűjtésekben látszik, azonban távolról sem közömbös, hogy ezt a tevékenységet ágazati vagy kormányzati szinten végzik, azaz kialakul-e ágazati információs monopólium vagy sem. Többnyire igen. Az Amerikai Egyesült Államok statisztikai adatgyűjtése az oktatásirányítás alatt szerveződik (Roberts, é. n.).

Nagy-Britanniában a felsőoktatás egységesítési szándéka hozta létre, illetve újította meg a felmérési rendszereket. Az 1992-es Higher and Further Education Acts elfogadás mutatja e szándék erősségét. Ennek jegyében kerül sor 1993-ban egy felsőoktatási statisztikai ügynökség felállítására (Higher Education Statistics Agency), amelyik a felsőoktatással kapcsolatos statisztikákat kezeli, és feladata az állami finanszírozású felsőoktatási intézményekből kikerülő diplomások pályakövetése (Polyacsó, é. n.). Ugyanezen szervezet keretei között került sor egy pályakövetés vizsgálatra is, amelyben 24 823 személy vett részt (Tipping és Taylor, 2007).

A svéd kormány (8) tette kötelezővé a felsőoktatási intézményeknek, hogy programjait a munkaerőpiac kívánalmaihoz igazítsák. Ennek eredményéről számol be a svéd állami intézmény (HÖGSKOLEVERKET). Egyértelművé teszi, ami minden felülről jövő, központi érdekeket tükröző intézkedés esetében történni szokott, hogy nehéz követni a felsőoktatási intézmények külön-külön végzett pályakövetési rendszerét, ezért maguk készítik minden felsőoktatási intézmény számára kötelező központi kérdőívet. A diplomás pályakövetés vizsgálatát a felsőoktatás egészének kontextusában helyezik el. Pontosabban: a DPR voltaképpen egy gondosan kiválasztott eleme a felsőoktatás irányításának, amelynek számos elemét más vizsgálati-szemléleti módszerrel vetik össze, s csak ezek együtt alkotnak képet a rendszerről és az egyes területekről.

Köztudott, hogy a svéd központosított oktatásirányítás évtizedek óta igen aktív a hazai és nemzetközi szintéren. A legjobban kiépített információs és irányítási rendszerrel rendelkezik, és előbb maguk próbálják ki és mérik a nemzetközi felmérések használhatóságát és hasznát, majd ennek tükrében döntenek, hogy csatlakoznak-e a nagy nemzetközi szervezetek akcióihoz, vagy sem (Kasza, é. n.).

A nemzetközi integráció (globalizáció)

Miképpen az oktatási kormányzatok az oktatási ágazat horizontális és vertikális integrálására tesznek folyamatos kísérletet, hasonló magatartás mutatható ki a nagy nemzetközi politikai és gazdasági szervezetek esetében is. Az ENSZ és oktatási-kulturális intézete, az

UNESCO, a Világbank, az OECD vagy az Európai Unió a kezdeményezői a világ oktatási rendszerei összehasonlíthatóságára, egyfajta világszabvány kialakítását szorgalmazzák. Olyan fogalmakat és technikákat dolgoznak ki, amelyek – szerintük – a világ valamennyi országában relevánsak és validok. E mérési technika csupán formájában tűnik objektívnek, hiszen nehezen megragadható fogalmakra épít, mint például a (tárgya nélküli) kompetencia, a 'life long learning' idea vagy a tudományos-technikai forradalom eszméje és megújult formája, a tudásalapú társadalom szlogen stb. Az effajta ideák alapján szerveződnek átfogó vizsgálatok, amely akkor is hatnak a kormányok magatartására, ha a vizsgálat tartalma sokszor megkérdőjelezhető. Mégis, miért van ez? Számos elemzés kimutatja, hogy gazdasági és politikai integráló szándék húzódik meg a felmérések és új technikák alkalmazása mögött, melyek célja például az Európai Unió egységességének növelése.

Elegendő itt csak a jól ismert PISA-vizsgálatra utalni, amelynek deklarált céljai között szerepel a tanulói kompetenciák és a munkaerőpiac szükségletei illeszkedésének vizsgálata. Ami a közoktatásban a PISA, ugyanez a felnőttek esetében az OECD által kezdeményezett International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) vizsgálat (9), amely szintén a munkaerőpiac szemszögéből vizsgálja a felnőttek kompetencia-szintjét.

Vitathatatlan cél az Európai Unió nemzetek fölötti gazdasági-kulturális integrálása, amelyet többek között a Lisszaboni Nyilatkozat formálisan is meghirdetett. Ha a kormányok, szakértők és a brüsszeli politikai, bürokratikus központból jól kezelt, ismertté vált megközelítési módok mellett felidézünk a szakképzésen belüli egységesítéseket – például a hegesztés, a számítástechnika az Európai Unió területén érvényes szakmai bizonyítványok rendszerének kiépítésére tett erőfeszítéseket –, bizonyítottan látjuk, hogy felülről jövő integrációs szándékkal állunk szemben. Ugyanebbe a képbe jól illeszthető a DPR rendszere, amely az európai felsőoktatási térséget egységesen szabályozó bolognai reformmal egy időben implementálódott, a minőségbiztosítás, a felsőoktatási intézmények működésének átláthatósága, illetve a képzés és a gazdaság összekapcsolása jegyében, s amelyre komoly technológiát dolgoztak ki. (10)

Az oktatás és a gazdasági szféra közötti kapcsolat szorosabbá tétele a 20. század egyik jellegzetes oktatáspolitikai irányzata. Az oktatáspolitikai meghatározó motívuma a szakképzés és a gazdaság közötti szoros kapcsolat mellett az általános képzés illesztése a gazdasági szükségletekhez, mely az első világháború után terjedt el a közoktatás expanzióját támogató államok gyakorlatában. Ez az eszme részben a tervgazdálkodás egyik ágaként fejlődött ki, mely mögé az emberi tőke elméletét is el lehetett helyezni. A felülről vezérelt, tervezett gazdaság ideálja magától értetődően központi intézkedések és kötelező eljárások sokaságát vonta maga után.

A felvételi rendszerek, a kívánatosnak ítélt és nagy águ szakok tervezése jellemezte az első szakaszt, amelyben valamely módszertan alapján megbecsülték a felveendő hallgatók számát: például hány és milyen szakos tanárra lesz szükség, mennyi gépészmérnököt vagy szakmunkást kíván a gazdaság fejlődéséből levezett terv. Voltaképpen ez input-szabályozás, amely erős államigazgatást és a pénzügyi források jelentős központi elosztását feltételezi.

Ez a fejlesztési irány és elképzelés nem csupán a volt szocialista országokra, illetve a Világbank és az Amerikai Egyesült Államok befolyása alatt álló UNESCO tervezési intézetben (Philips Cooms) volt általános, hanem a szovjet szempontokat szorosabban követő UNESCO-ban is. 1962-től még nem pályakövetésről, hanem az iskola és a munka világa közötti kapcsolatról esett szó ('transition from school to work') (12), melynek egyik eleme a kongruencia-vizsgálat a (felső)oktatás kibocsátása és a munkaerőpiac megfeleléséről. Másképpen: a tervezett végzettségi szerkezet mennyiben illeszkedik a gazdasághoz; például kellő számban képződnek-e jogászok, és ha igen, közülük hányan mentek valóban erre a pályára (Polónyi, 2002, 28–86.). Az oktatás és a foglalkoztatás közötti kapcsolat kiépítése a hatvanas évektől tovább folytatódott: 1979-ben például a

latin-amerikai és karibi országok gazdasági tervezésért felelősséggel tartozó miniszterei tartottak konferenciát. Az oktatás és a munkába állás témájában az UNESCO 1890 dokumentumot tett fel az internetre. (12)

Amit tehát itt egyszerű technikai kérdésként tettünk fel, az voltaképpen a világhatalmi vetélkedés egyik eleme. Nem véletlen, hogy az UNESCO még a nyolcvanas években is vizsgálta, hogy az afrikai egyetemeken végzeteket miképpen foglalkoztatták (Kiss, é. n.).

A hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején változott meg a gondolkodás iránya: a központi munkaerő-tervezésről a munkaerőpiac elemzésére került a hangsúly. (A lélektani szempontot ekkor veszi át a gazdasági szemléletmód.) A nyolcvanas években jelenik meg a pályakövetés-vizsgálat logikája és módszertana (Hinchliffe és Psacharopoulos, 1983) a glóbuszunk fejlődését befolyásoló Világbankban (Psacharopoulos, 1991).

A gondolkodás irányának-módjának megváltozása, az új módszer technikai kidolgozása a nyolcvanas évek elején kezdődött, noha Ausztráliában évtizedekkel ezelőtt már éltek ezzel az eszközzel.

Jellegetes, hogy a lemaradó térség segítése és a globális lépték egyszerre jelenik meg a technika alkalmazásában. A Világbank és a japán kormány a mérsékelttel fejlett ország diákjainak általuk nyújtott felsőoktatási ösztöndíj hasznosulásának felmérésére szervezett követéses vizsgálatot (Joint Japan..., 2003) 1987–2004 között, majd meghosszabbították a programot. 2004-ig 3 265 hallgató 32 Világbank-tagországból 150 egyetemen tanult a 2006-os jelentést szerint. (13)

A diplomások munkaerőpiaci elhelyezkedéséről az CHEERS-, a REFLEX-vizsgálatok alakították ki Európában a beszédmodot és a problémakezelés irányát. A REFLEX-felmérés az 1999/2000. évben végzetek követéses vizsgálata volt. (14) A Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS) (15) pedig az 1994–95-ben végzett hallgatók körében készült. A kutatás eredményeit a kasseli egyetem kutatóközpontjának vezetője publikálta (Teichler, 2008).

A kormányzati és nemzetek fölötti szervezetek egységesítő és bürokratikus rendszerével szemben szerveződtek meg a hagyományos, közvetlenül nem hasznosítható kultúrát, akadémiai értékrendet követő egyetemek szervezetei, amelyek szakmai autonómiájukra hivatkozva szkeptikusan fogadták a DPR-rendszer bevezetését is. Nem kell különösebb okát kutatni, hogy miért maradt ki a diplomás pályakövetési rendszer kiépítői érvékészetéből többek között az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), az Európai Főiskolai Szövetség (EURASHE), az Európai Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA, melynek tagja a Magyar Akkreditációs Bizottság) álláspontja (Hrubos, 2000, 2003).

Arra sem kell bonyolult magyarázatot keresni, hogy megértsük: miért övezi hallgatás a tömegoktatás kísérőjelenségét, a hallgatók tömege meghosszabbítja a tanulmányi idejét, azaz kerüli a munkaerőpiacot, fogyasztani akar és megmaradni az improduktív státuszban. Ez a tény nem illeszthető be a DPR zárt logikai rendjébe.

Végezetül

A fentiek alapján kirajzolódik, hogy a munkaerőpiac és a felsőoktatás közötti kapcsolat kiépítése és főként működtetése távolról sem egyszerű és pusztán technikai innováció kérdése, hiszen az intézményi, intézményközi, kormányzati oktatáspolitikai és nemzetközi térben sok egymásnak feszülő érdek jelenik meg. Közülük jó néhányuk elsődleges célja a képzés és munka világa közötti híd kiépítése, mások hatalmuk, befolyásuk növelésének eszközének tekintik, vagy a közpénzek felhasználását igazolják vele.

Látható, hogy a legtisztább érdeke e rendszer működésében a valóban a tanulás irányát tudatosan kiválasztó és a diplomát jövedelemmé transzformáló, dolgozni akaró diákságnak van. Önös szempontjaikat nem befolyásolják sem a felsőoktatási intézményeken belül feszülő érdekviszonyok, sem a felsőoktatási rendszer dinamikája, de még a nagy-

politika mozgása sem. Éppen ezért a Diplomás Pályakövetési Rendszer működtetését, kontrollálását – egyet érve Polónyi Istvánnal (2008) – az intézményi és országos hallgató szervezetek kezébe kellene adni. A tárgyilagos elemző és értékelő munkahely helye a Központi Statisztikai Hivatalban van, amelyet nem, vagy legkevesebbé befolyásolnak napi politikai szándékok.

Jegyzet

(1) Készült az Eszterházy Károly Főiskola megbízásából a TÁMOP-4.1.1/08/1-2009-0013 projekthez. Köszönöm, hogy a tanulmány létrejöttét szorgalmazták.

(2) Lásd Tomasz Gábor ismertetését az *Educatio* 1010/2. számában (Schoon és Silbereisen, 2009), vagy Jancsák Csabáét ugyanott (Bendit és Hahn-Bleibtreu, 2008).

(3) www.fit.hu/Portals/0/Dokumentumok/FIDEV1.doc; <http://www.okm.gov.hu/letolt/users/maticscsaka/2003/04/fidev2001jelentes.rtf>; <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a832.pdf>; http://econ.core.hu/doc/KTI_books/ktik1_8.pdf

(4) http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/Fidev_99_03.pdf

(5) All Mussana College of Techology, Ministry of Manpower (Home Counseling and Graduates Follow-Up.mht).

(6) Follow up Survey of Graduate Careers of Nursing, Saitama College of Health. Graduate Careers and the Demand for Our College (Science Links Japan Follow up Survey of Graduate Careers of Nursing, Japan Saitama College of Health Graduate Careers and the Demand for Our College.htm).

(7) Erre utal a Felsőoktatási törvény 2005-ös módosítása is. Az intézményi szintű Diplomás Pályakövető Rendszer kiépítésének és az adatgyűjtésnek a kötelezettsége a későbbiekben központosult. A kérdőívek terjedelmének nagyobbik hányadát már a központból standardizálták, s minden egyes érintett számára kötelezővé tették. Az eredetileg helyi érdekeket hangsúlyozó érvelés és szabályozás átváltott központi szempontokat követő rendszerré: a felsőoktatási információs rendszer részévé vált. Ennek a lehetőségét már a 2005-ös törvénymódosítás is magába foglalta.

(8) Graduate follow-up – what higher education institutions do – Swedish National Agency for Higher Education.mht

(9) http://www.oecd.org/document/57/0,3343,en_2649_33927_34474617_1_1_1_1,00.html

(10) <http://fit-system.humber.ca/compas.html>

(11) http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&fut8=1&ll=1&gp=1&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=http://www.google.hu/url?sa=t%26source=web%26ct=res%26cd=2%26ved=0CBIQFjAB%26url=http%253A%252F%252Funesdoc.unesco.org%252Fulis%252Fcgi-bin%252Fulis.pl%253Fcatno%253D120340%2526set%253D4B47B9D3_0_369%2526gp%253D1%2526lin%253D1%2526ll%253D1%26rct=j%26q=Unesco%2BTracer%2BStudies%2B%26ei=Q33ES8_mLtGLOLnRgN0P%26usg=AFQjCNGYWo4BBOANoAqt08pWmeeEHJITvA&n1=1&req=2&ds=transition%20from%20school%20to%20work

(12) http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&fut8=1&ll=1&gp=1&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=http://www.google.hu/url?sa=t%26source=web%26ct=res%26cd=2%26ved=0CBIQFjAB%26url=http%253A%252F%252Funesdoc.unesco.org%252Fulis%252Fcgi-bin%252Fulis.pl%253Fcatno%253D120340%2526set%253D4B47B9D3_0_369%2526gp%253D1%2526lin%253D1%2526ll%253D1%26rct=j%26q=Unesco%2BTracer%2BStudies%2B%26ei=Q33ES8_mLtGLOLnRgN0P%26usg=AFQjCNGYWo4BBOANoAqt08pWmeeEHJITvA&n1=1&req=2&ds=education%20and%20employment

(13) http://siteresources.worldbank.org/INTWBISFP/Resources/551491-1108589837615/tracer_studies7.pdf

(14) http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/REFLEX_Sweden.pdf

(15) <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>; http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/metho_e.htm

Irodalom

Bendit, R. és Hahn-Bleibtreu, M. (2008, szerk.): *Youth Transitions – Processes of Social Inclusion and Patterns of Vulnerability in a Globalised World*. Barbara Budrich Publishers, Opladen, Farmington Hills.

Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (é. n.): *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egye-

tem Emberi Erőforrások Tanszék, <http://www.econ.core.hu/kiadvany/szirak/3.pdf>

Hinchliffe, K. és Psacharopoulos, G. (1983): *Tracer Study Guidelines*. World Bank, Education Dep., Washington D.C..

- Hollins, C. S. és Smith, M. G. (1986): *1985 Graduate follow up study*. Office Institutional Research, John Tyles Community College, Chester, VA..
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. sz.
- Hrubos Ildikó (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1. sz.
- Joint Japan/World Bank Graduate Scholarship Program (2004): *Tracer Study*. VI.
- Kasza Georgina (é. n.): *Diplomás pályakövetés Svédországban*. Kézirat. Educatio Kht.
- Kiss László (é. n.): *Diplomás pályakövetés vizsgálatok Afrikában – összehasonlító elemzés*. Kézirat. Educatio Kht.
- Kiss László (é. n.): *Diplomás pályakövetés Új-Zélandon és Óceániában*. Kézirat. Educatio Kht.
- Lamour, J. (1996): *Follow-Up and Tracer Studies. A series of training modules and related exercises for educational planners and administrators*. UNESCO, Paris.
- Melchiori, G. S. (1988, szerk.): *Alumni Research: Methods and Applications*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nagy Mária és Sáska Géza (2008): Pályakövetés vizsgálat az Eszterházy Károly Főiskolán, 2006–2007. In: *Végzett hallgatók nyomán követés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 5–47.
- Palmer, J. (1986): *Assessing the Employment Experiences of Community College Vocational Program Graduates*. Clearinghouse for Junior Colleges, Los Angeles, CA.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
- Polónyi István (2008): Miért nincs használható pályakövetési rendszer? *Köznevelés*, 01. 11. 18–19.
- Polyacskó Orsolya (é. n.): *Diplomás pályakövetés Nagy-Britanniában*. Kézirat. Educatio Kht.
- Psacharopoulos, G. (1991): From manpower planning to labor market analysis. *International Labor Review*, 130. 4. sz.
- Roberts Éva (é. n.): *Diplomás pályakövetés az Egyesült Államokban*. Kézirat. Educatio Kht.
- Sáska Géza (2007): Nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciáig. *Educatio*, 2. sz.
- Schomburg, H. (1995): *Standard Instrument for Graduate and Employer Surveys*. Eschborn and Kassel.
- Schoon, I. és Silbereisen, R. K (2009): *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*. Cambridge University Press, New York.
- Techler, U. (2008): *Higher Education and the World of Work*. Sense Publ.
- Tipping, S. és Taylor, R. (2007): *Destination of Leavers from Higher Education Longitudinal Survey 2002/3 Cohort: assessment of robustness and fitness for purpose*. Prepared for Higher Education Statistics Agency June 2007. P2724 National Centre for Social Research.
- Weber, K. E. és Tiwari, I. P. (1992): *Tracer Study Design. A Concept Paper*. Asian Institute of Technology, Bangkok.

1. melléklet

2006 előtti kutatásokról szóló beszámoló

Általános Vállalkozási Főiskola:

Fortuna Zoltán, Karcics Éva és Körösligeti Zsuzsa (2007): *Az Általános Vállalkozási Főiskola 2000–2006-ban végzett hallgatóinak pályakövetési vizsgálata*. Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest.

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem:

Galuska János, Molnár Szabolcs, Szabó Imre, Szabó Tibor és Wintermantel Zsolt (1999): *A Budapesti Műszaki Egyetem friss diplomásainak elhelyezkedési esélyei. Felmérés a BME-n 1997-ben végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Molnár Szabolcs, Szabó Imre, Szabó Tibor és Wintermantel Zsolt (2000): *A Budapesti Műszaki Egyetem friss diplomásainak elhelyezkedési esélyei. Felmérés a BME-n 1998-ban végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Molnár Szabolcs, Szabó Imre, Szabó Tibor és Wintermantel Zsolt (2001): *A Budapesti Műszaki Egyetem friss diplomásainak elhelyezkedési esélyei. Felmérés a BME-n 1999-ben végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Hajdú Csongor, Molnár Szabolcs és Tolonics István (2002): *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem friss diplomásainak elhelyezkedési esélyei. Felmérés a BME-n 2000-ben végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Hajdú Csongor, Molnár Szabolcs és Tóth Sándor (2003): *Friss diplomások elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2001-ben végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Hajdú Csongor, Fortuna Zoltán, Szabó Imre és Veres Gábor (2004): *Friss diplomások elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2002-ben végzettek körében*. BME Diákközpont, Budapest.

Hajdú Csongor, Finna Henrietta, Fortuna Zoltán, Szabó Imre és Veres Gábor (2005): *Friss diplomások*

elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2003-ban végzetek körében. BME Diákközpont, Budapest.

Fortuna Zoltán, Szemerszki Marianna és Veres Gábor (2006): *Friss diplomások elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2004-ben végzetek körében és a 2002-ben végzetek utókövetése.* BME Diákközpont, Budapest.

Fortuna Zoltán és Szemerszki Marianna (2007): *Friss diplomások elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2005-ben végzetek körében és a 2003-ban végzetek utókövetése.* BME Diákközpont, Budapest.

Debreceni Egyetem:

Fónai Mihály (é. n.): *Végzett hallgatók rekrutációja és motivációi, 2001–2004.* Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Debrecen. http://www.law.klte.hu/jati/minosegbiztositas/veg201_04.pdf

Végzett hallgatók rekrutációja és motivációi. Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar. <http://www.law.klte.hu/jati/minosegbiztositas/vegzetek.pdf>

Eötvös Loránd Tudományegyetem:

Balázs János és Bass László (2005): Gyógypedagógus pályatükör. Gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Szociális Munka*, 3. sz. <http://text.disabilityknowledge.org/Balazs-Bass-Palya.htm>

Kovács József és Vég Sándorné (é. n.): Az 1949–2004 között az ELTE-n végzett geológusok elhelyezkedési lehetőségei. *Földtani Közlemény*, 136. sz. 157–160.

Kodolányi János Főiskola:

Kontó Gizella (2008): *Pályakövetés 2008. A KJF végzett hallgatóinak pályakövetéses vizsgálata.* Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Pannon Egyetem (Veszprémi Egyetem):

Albert József, Csabina Zoltán és Leveleki Magdolna (2006): *A Veszprémi Egyetemen végzett hallgatók munkaerő-piaci helyzete és az egyetemi képzés.* Pannon Egyetem Társadalomtudományok és Európai Tanulmányok Tanszék, Veszprém.

Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Egyházi Egyetemek Karrier Iroda:

Fekete Attila, Papszt Miklós és Rosta Gergely (2007): *Kutatási beszámoló a PPKE-BTK által a ROP 3.3.1 „Regionális Munkaerő-fejlesztés – Életpálya-tanácsadó Iroda a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán” című pályázathoz kapcsolódó munkaerő-piaci kutatásról.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Intézet, Piliscsaba.

Spaller Endre (2007): *Pályakezdők a munkaerőpiacon. Kutatási összefoglaló.* Egyházi Egyetemek Karrier Iroda, Budapest. <http://www.eeki.hu/userfiles/A%20teljes%20kutat%C3%A1si%20besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>

Kabai Imre, Wölcz Judit, Winkler Mónika, Béki Orsolya és Tóth Gábor (2007): *Mi lesz velünk a diploma után? A ZSKF hallgatói által végzett vizsgálat öt felsőoktatási intézmény friss diplomásai körében.* Zsigmond Király Főiskola, Budapest.

2. melléklet

Az Educatio Kht. által összegyűjtött 2006 utáni kutatások regisztere

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem:

Szabó Imre (2008): *Friss diplomások elhelyezkedési esélyei – Felmérés a BME-n 2006-ban végzetek körében és a 2004-ben végzetek utókövetése.* BME Diákközpont, Budapest.

Debreceni Egyetem:

Végzett hallgatók utánkövetéses vizsgálata: rekrutáció, motiváció és munkaerő-piaci pozíció. (é. n.) Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, http://www.law.klte.hu/jati/minosegbiztositas/veg20_04.pdf

Eötvös Loránd Tudományegyetem:

Czakó Andrea, Forgó Melinda és Salát Magdolna (2008): *Az ELTE összes karán 2006-ban végzetek*

körében lefolytatott felmérés. ELTE Hallgatói Karrier- és Szolgáltató Központ – ELTE Oktatási Igazgatóság Minőségbiztosítási Iroda, Budapest.

Kecskeméti Főiskola:

Horváth Ágnes, Kiss Tímea, Szabó Antal, Rigó Róbert és Roza Károly (2007): *Szakma, munka, karrier – a Kecskeméti Főiskola és a helyi szereplők együttműködésének erősítése.* ROP 3.3 zárótanulmány. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét.

Kodolányi János Főiskola:

Kontó Gizella (2008): *Pályakövetés 2008. A KJF végzett hallgatóinak pályakövetéses vizsgálata.* Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Pannon Egyetem (Veszprémi Egyetem):

Formádi Katalin, Gadár László, Mayer Péter, Korondi Márk, Nerhaft Szilvia és Varga Renáta (2009): *A Pannon Egyetemen végzettek szakmai életútja – a kezdet.* Pannon Egyetem Karrier Iroda, Veszprém.

Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Egyházi Egyetemek Karrier Iroda:

Fekete Attila, Papszt Miklós és Rosta Gergely (2007): *Kutatási beszámoló a PPKE-BTK által a ROP 3.3.1 „Regionális Munkaerő-fejlesztés – Életpálya-tanácsadó Iroda a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán” című pályázathoz kapcsolódó munkaerő-piaci kutatássorozatról.* Pázmány

Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Intézet, Piliscsaba.

Spaller Endre (2007): *Pályakezdekők a munkaerőpiacon. Kutatási összefoglaló.* Budapest, Egyházi Egyetemek Karrier Iroda http://www.eeki.hu/_userfiles/A%20teljes%20kutat%C3%A1si%20besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf

Zsigmond Király Főiskola:

Kabai Imre, Wölcz Judit, Winkler Mónika, Béki Orsolya és Tóth Gábor (2007): *Mi lesz velünk a diploma után? A ZSKF hallgatói által végzett vizsgálat öt felsőoktatási intézmény friss diplomásai körében.* Zsigmond Király Főiskola, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

„...tudatosulás útján kifinomult emberszeretet...”

Kiss Árpád értelmiségi szerepének filozófiai alapjairól

Az „abszolút pedagógus”, illetve az „abszolút pedagógia” hipotetikus gondolata értelemszerűen szűkebb, mint a pedagógia lehetséges értelmiségtörténeti megközelítésének egésze. Lényege, hogy nemcsak egzisztenciális okokból lesznek kiváló értelmiségiek tanítók, tanárok és mesterek (nagy „M”-mel is), de szabad belső elhatározásukból is sokan tették meg ezt az utat. Csak a 20. században százakra tehetjük azoknak a kiváló magyar értelmiségieknek a számát, akik minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként önálló tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő.

Az „abszolút” pedagógus tevékenységében a pedagógia művészete az, amelyben a tudományos, művészi és más tehetség (a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak. A pedagógia összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, miközben a pedagógiai valóság egy különös értelemben válik művészetté (talán még összművészetté is). (1)

Kiss Árpád értelmiségi attitűdjének bergsoni, feuerbach-i és egzisztenciális összetevői egyértelműek. A közvetítések finom rendszere kezdetben egy közelebről meg nem határozott értelmiségi szerep és mentalitás filozófiai alapjait határozza meg, ezek után keres ez az értelmiségi mentalitás, „saját filozófia” társadalmi megvalósulást. E saját filozófia át meg át van szöve professzionális filozófiai elemekkel, anélkül, hogy ettől professzionális filozófiaként definiálná önmagát. S még ezután is hátra van egy lépés, olyan, amelynek különlegesen is sok köze van az „abszolút pedagógus” problémaköréhez. Ebben az esetben a már érett értelmiségi magatartás keres magának hivatást. Nem a hivatásgyakorlás közben alakul ki ez a filozófia, nem is párhuzamos azzal. Nagyon is valószínű, hogy ez a jegy az „abszolút” pedagógia egyik meghatározó kritériumává válhat. Nagyon is elképzelhető, hogy a pedagógia abban az esetben válhat abszolút pedagógiává, ha egy teljesen kielélt értelmiségi filozófia birtokában választják a pedagógiát.

Tanulmányunkban Kiss Árpádnak erre a filozófiájára összpontosítunk. Ez a filozófia nem akar professzionális filozófia lenni, miközben ettől még magas szinten tartalmazhat professzionális elemeket. De ez a filozófia nem a pedagógus filozófiája, semmiféle értelemben, hiszen nem alapoz meg pedagógiai rendszert vagy szokványos pedagógiai magatartást (ami persze statisztikai értelemben nem zárja ki, hogy egyetlen eleme sem térhet vissza a pedagógiai gondolkodás rendszerében).

Kiss Árpád filozófiája – e kísérletben – két tudásterület között helyezkedik el: nem professzionális, de nem is pedagógiai filozófia. Értelmiségi önmeghatározás, egzisztenciális tartalommal, ismét függetlenül attól, hogy azt diszciplinárisan egzisztencializmusnak tekintik-e vagy sem. Ez a kiindulópont megerősítheti az abszolút pedagógus hivatás-képletének értelmiségtörténeti jelentőségét.

Ez az értelmiségi filozófia a „helyes élet” és az „élet értelme” körül kristályosodik ki. Nincs, nem lenne ez másként a későbbi évtizedek szövegösszefüggésében sem, jöllehet a Kiss Árpád-i kérdésfeltevés tiszta egyértelműségét fokozódó mértékben színeznék szociológiai, politikológiai és más szempontok (anélkül természetesen, hogy definitíven meg tudnák változtatni ezeket az alapokat). Meglepő, de a helyes élet alapelvein minden nemzedéknek újra el kell(ene) gondolkodnia.

Kiss Árpád nagyon találóan kezdi e kérdéskör exponálását az erre a kérdésre irányuló szakadatlan korábbi erőfeszítések megítélésével: „Az emberiség helyett gondolkodók, az emberiségért magukat emésztők mintha nehézsre tömött zsákokat hordtak volna fel roszszul örzött padlásra; azok rövid idő múlva visszagurultak. És akárhányszor ismételték meg évezredek folyamán ezt a műveletet, a zsákok változatlanul lenn vannak. Mondott-e, tett-e, sugalmazott-e egyáltalán valaki valamit? Lehet, de eredménytelenül szolt, cselekedett, akart. Ha hozzájuk hasonló céljaid vannak, előtted is nyitva az út. A zsákok lenn vannak.” (Kiss, 1999, 270. o.) Ha az emberiség gondolkodói nem is Sziszifusz szikláit görgették a magasba, Kiss Árpád igen találóan mutat rá arra a valódi paradoxonra, vajon miért is nem lehetséges az, hogy későbbi nemzedékek egyszerűen kész eredményként vegyék át az emberi élet értelméről addig gondoltakat. Mindez nem szociológiai kérdésfeltevés (nem is értelmiségyszociológiai), annyiban azonban mégiscsak az, hogy az „értelemadás” funkciója sajátosan értelmiségi feladat. Ez teremti meg azt a közös közeget, amelyben az értelmiségi szerep saját filozófiai problémája kiteljesedhet.

Kiss Árpád filozófiája a helyes életről sok szempontból nem konvencionális és köznyelven is megfogalmazható kiérleltsége ellenére is meglehetősen differenciált. Ez a filozófia egy elidegenedés-értelmezés jól felismerhető körvonalaira épül fel. A világban való értelmes, sőt boldog otthonlét nemcsak elméletileg nem teljesen magától értetődő, de a gyakorlatban sem. Az emberi boldogság problémája ez, amit nemcsak sajátos fogalmi nehézségek miatt problematikus artikulálni, de amiatt a számos valóságos árnyalat, realizáció és értelmezési lehetőség miatt is, amellyel az a való életben megjelenik.

Elemzésünk természetesen e tanulmány esetében is szoros szövegelemzésen alapul, de a tárgy természete miatt az elidegenedés és az idegenség gondolatát már helyütt is előre kell bocsátanunk.

Az elidegenedés- és idegenségjelenségek (akár mint ilyeneket nevezik meg őket, akár nem) mélyen benne élnek a társadalom és az egyén életében. A leghétköznapibb formákban is léteznek a mindennapi létben. (2) A mindennapok elidegenedése és a filozófiai elidegenedés együttesénél emlékeztetnünk kell arra is, hogy az a két filozófus, akikkel Kiss Árpád a legalapvetőbben foglalkozott, és akik gondolkodását a maga fejlődésébe a legmélyebben (gyakorlatilag professzionális szinten) beépítette, éppen Ludwig Feuerbach és Henri Bergson voltak. Feuerbachról köztudomású, hogy nagy és nagyhatású filozófiájának az elidegenedés kimondottan középponti problémája volt. Nem sokkal kisebb e probléma jelentősége Bergsonnál sem, elegendő arra utalni, hogy Bergson híres humor- és komikumelmélete gyakorlatilag kizárólag az elidegenedett társadalmi magatartások leleplezését nevezi meg a humor esztétikai forrásvidékének.

Az elidegenedést – ismét: akár tudatosan, akár öntudatlanul – csak a „helyes élet” egy változatával lehet megszüntetni. Kiss Árpád értelmiségi filozófiája is megfordít egy sorrendet.

A mindennapi létben kialakul az elidegenülés valamely változata, amellyel szemben mindenkinek – amennyiben meg akar szabadulni attól – el kell gondolkodnia a helyes élet egy változatáról. Kiss Árpád megfordításában a helyes élet nem az elidegenedéstől való szabadulás, hanem – klasszikus preventív módon – az elidegenedés lehetőségének kizárása, előre haladó harc az elidegenedés ellen. A tagadás tagadása az élet előrehaladó folyamatában.

Az idegenség és a helyes élet akkor is működő és létező antinómia, ha egyáltalán nem gondolunk rá és a mindennapi tudatban a számtalan idegenség- és elidegenedés-jelenség nem áll össze bennünk egységes fenoméné. Egy konkrét elidegenülési viszonylatból való kiszabaduláshoz nemcsak lehetséges, de szükséges is pozitív célképzeteket megfogalmaznunk. Az elidegenülés előrehaladó kiküszöbölése már jóval nehezebben szavakba önthető folyamat, a teremtő fejlődés egy metszete és perspektívája. Kiss Árpád sem konkrét elméleteket fogalmaz meg, nem is konkrét jelenségeket ragad meg átütő erejűnek szánt demonstratív példaként. Elidegenedett életszférákat, sőt társadalmakat érzékel, amelyek nagy elidegenedett társadalommá állnak össze. Általános tapasztalata, hogy az emberek idegennek érzett szerkezetekben, belső meggyőződés nélkül élnek.

A „néma”, a „hallgatólagos”, a „tacit” elidegenülés milióival szemben való útkeresés csak egy másságon való állandó munkálkodással volt lehetséges, ha tetszik, forradalmi mássággal, a boldogság egy fajtájával. A fiatal értelmiségi, Kiss Árpád alapvíziója egy olyan magyar társadalom, amelyik széleskörűen és általánosan nem jut el a saját belső lényegét kifejező élethez, ebben kezdte meg a maga egzisztenciális vándorlását. Az autentikus és meggyőződéssel hitelesített létezés (magától értedőnek gondolt és érzett) hiánya létfeltétel, igazi 'condition humaine' ebben a társadalomban.

A „néma”, a „hallgatólagos”, a „tacit” elidegenülés milióival szemben való útkeresés csak egy másságon való állandó munkálkodással volt lehetséges, ha tetszik, forradalmi mássággal, a boldogság egy fajtájával. A fiatal értelmiségi, Kiss Árpád alapvíziója egy olyan magyar társadalom, amelyik széleskörűen és általánosan nem jut el a saját belső lényegét kifejező élethez, ebben kezdte meg a maga egzisztenciális vándorlását. Az autentikus és meggyőződéssel hitelesített létezés (magától értedőnek gondolt és érzett) hiánya létfeltétel, igazi 'condition humaine' ebben a társadalomban. Az így érzékelt és értelmezett elidegenülés nyomban felhívás is az egyén számára, hogy éljen a maga filozófiai, egzisztenciális szabadságával és szabaduljon meg az elidegenedéstől.

A fiatal Kiss Árpád útja, az *Igazság költészet nélkül* (Kiss, 1999) tanúsága szerint, egy autentikus ember vándorútja az elidegenedett életek között, szemlélődő elidegenüléskritika, peripatetikus szembesítése az embereknek saját létállapotukkal.

Az egyik alapdefiníció így hangzik: „A szabadságot pontosan meghatározni valószínűleg senki sem tudja, mégis van olyan érteleme, amelyet mindenki kénytelen elfogadni. Ebben az értelemben nem vagyunk szabadok.” (Kiss, 1999, 321. o.) Ebből azonban éppen nem egy elidegenültnek mondható élet következik, hanem az autenticitás hiányának megszüntetése: nem vagyunk szabadok az általánosság egy külön konkretizálható szintjén, ezt felismerve azonban már igenis elindulhatunk valamerre.

Az *Igazság költészet nélkül* egyik legfontosabb szereplője így támad ennek az attitűdnek: „Élni, mert az élet jól esik, ez marad az ön filozófiájából, és ön itt üzi a legnevevetségesebb foglalkozást, amelyet ismerék: fillérekért kiszolgálja mások gyermekeit, és eladogatja azt a keveset, amit tud...” (Kiss, 1999, 302–303. o.) Az ő számára hiányzó magyarázat a mi számunkra megvilágító: „élni, mert az élet jól esik” – ez mindenképpen idegenség nélküli élet.

Az elidegenedés szemlélete értelmiségi filozófiájának lényegi további kérdései is feltűnő rendben sorakoznak fel az az *Igazság költészet nélkülben*. E kérdések nem szisztematikus vagy diszciplináris problémák (bár természetesen egy magasabb szintről tekintve éppen érintkezésbe kerülhetnek azokkal), ezek az értelmiségi létezészt megalapozó filozófia megkerülhetetlen kérdései.

Ha például az elidegenedés állapotát általános társadalmi állapotként érzékelem, a lelkiismeretes intellektus első nagy kérdése az: vajon jó-e az érzékelésem? Vajon nem én vagyok-e a hibás? Nem én látok valamit rosszul valamelyik saját, személyes problémám fénytörésén keresztül? Ezek a mindennapi életben és a mindennapi nyelvben mindenki által megfogalmazható kérdések. Ha e feltevésen túljutott, megjelenik az intellektuális lelkiismeret (természetesen Nietzsche fogalmát használjuk itt) második számú alapkérdése: honnan tudom, hogy általános ítéletem helyes? Nem követek-e el valamilyen intellektuális tévedést? Ha ezen az akadályon is túljut az autentikus élet embere, felmerül az alaphelyzet harmadik számú alapkérdése: nem veszélyeztetek-e valakit ezzel a felfogással? Nem jár-e felelősséggel az én számomra ennek a most már valódi bizonyosságnak a képviselője?

A nem-adekvát, elidegenedett magatartások kritikája természetesen a nem-adekvát intézmények és aktorok kritikáját is magába foglalja. Kiss Árpád azonban itt is megfordít egy közkeletű logikát. Anélkül, hogy felmentené az elidegenült intézményeket és struktúrákat, közkeletű, ám szemében eleve elidegenedett emberi magatartásokat támad.

Egy fontos példa: „Az emberiség minden időben a nyers, a legkegyetlenebb eszközöktől sem visszariadó egyének vezetését tűrte vagy igényelte. Politikusok, katonák, papok, gazdasági vezető emberek, mindegy. És az ideálok! Parsifal oktalanul gyilkolja le első ellenfelét, boldogtalanságba taszítja jötevője lányát, az első iránta felébredt tiszta szerelmet, megrepesztí anyja szívét, megnyújtja mindazoknak szenvedését, akiknek gyógyulása tőle függ – annyira elfoglalja saját emelkedése, és annyira feltétele a Grál-királyság elnyerésének az ilyen áron való megtisztulás! Faustot is égbe emelteti az emberek képzelete [...] Ahhoz, hogy más világ kezdődjék, az embernek a sikertelenség, a visszariadás, a gátoltság bűvöletében kellene élnie! Hősként kellene tisztelnie azt, ami megértésből lemond versenytársa javára szerelméről, átengedi vezető helyét annak, aki arra vágyik, és szeretettel simogatja meg mindazokat, akik elragadják előle törekvései tárgyát...” (Kiss, 1999, 243. o.) Mindezzel erős tézist fogalmaz meg: nem csupán egy nem elidegenült, autentikus lét értelmiségi filozófiájának igényét mondja ki ismét, de nyilvánvaló gondolatkísérletként a nem-elidegenült magatartás általános eszményként való elképzelésével társadalmi állapotként anticipálja az elidegenülés megszüntetését. Napjainkban, minden intézmény szent tiszteletének korában különösnek hathat ez a tematizálás, ez azonban nem változtatja meg igazságértékét.

Ez a filozófia az elidegenülés megszüntetésének előrehaladó gyakorlatával mindenképpen az ember „belső” lehetőségeinek tágítására törekszik (aminek hagyományos filozófiai tematizálása nyilvánvaló módon a „szabadság” problémája) (lásd: Kiss, 2007). Amennyire erősödik a belső lehetőségek kiépítésének relevanciája (az egzisztenciális szabadság és az „elidegenedett”-nek érzett és felismert viszonyok elutasítása), annyira zsugorodik össze a külső lehetőségek értékelése és strukturális szerepe. Ezért rokon ez az értelmiségi filozófia a pszichológia minden olyan törekvésével, amelyek meghatározott traumák megjelenésére a belső szabadság kiterjesztésével válaszolnak. (Ami igaz azonban az egzisztenciális gondolkodó Kiss Árpádra, nem igaz a pedagógiai tudásra, de mint nyilvánvaló, ebben a tanulmányban azzal nem is foglalkozunk).

Kiss Árpád szemlélődő elidegenüléskritikája egy sor jelenséget vesz sorra, s igazán drámaivá mindig azokon a helyeken válik, amelyek egy erre vonatkozó reflexió nélkül egyenesen normálisnak, sőt, akár még „haladás”-nak is tűnnek. A motorizáció és annak a hétköznapokra gyakorolt hatása előkelő helyen áll e jelenségek között: Az új elidegene-

dés a modern idők vonzó, új módon designolt leírásának hullámán jelenik meg: „Diadalmas ember! Már nem kell megállnod fáradt vándorként a megtett útszakasz végén, hogy a magaslatról visszatekintve a táj szépségével kárpótold lábaid elvesztett erőit! Nem kell megpihenned, hogy célba jutás előtt még egy utolsó mély lélegzetet végy és közben kinyílj a naplemente tűzvarázsa felé, vagy nem kell időt vesztegetve noszogatnod az apostolok lovát és képeket keresned a káprázatosan kivilágított emberi település fényei és árnyai nyelvi kifejezésére! Nem kell észrevenned és gondolataiddal követned a szelíden csillogó folyóvíz sötétsége torkolását.” (Kiss, 1999, 224. o.) Az új életforma inautentikus vonásai felszínre kerülnek: „Új ember! Hatalmas luxuskocsin robot végig a neki épített széles úton. Korán ritkuló haja alatt, gyűrött homloka mögött, idegesen érzékeny idegrendszerében vágyak fogalmazódnak valami más után: a paraszt életének teljességét és egészségét, eszközökben fogyatékosabb idők kiegyensúlyozottságát keresné, de tudja, hogy lehetetlent kíván [...] Előre! Mit jelent ez a szó?” (Kiss, 1999, 225. o.) Az inautentikus lét a fogyasztói társadalom és e társadalom kritikájának előképét vetíti előre: „Akik nem ismerik a jóllakottságot, az elért célt köszöntik benne alázatos tisztelettel. Ő a csúcs, amely felé tartanak. Irigylik. Nemzedékek apró munkáját fektetik be abba, hogy valaki közülük foglalja el helyét. Ilyenkor nagyon büszke lehet új emberünk Ha nem így lenne, sietve kiszállna a kocsiból, meghúzódná egy védett kapualjban és nem jönne elő, míg valaki nem lépett bele minden erejével a gépkocsiját elrepítő gázpedálba. Ekkor jókedvűen elindulna az ellenkező irányba.” (Kiss, 1999, 225. o.) Az általánosítás – ha nem is a hatvanas évek egydimenziós emberének víziójával – nembeli értékek megsemmisülését diagnosztizálja: „Repül a bűvös doboz sok kilométeres sebességgel gondosan kiválasztott cél felé, el az otthontól, a békétől, az elmélyüléstől, el önmaga keresésétől...” (Kiss, 1999, 225. o.) A új „homo” meghatározása pedig ebben az értelmiségi elidegenülés-filozófiában így hangzik: „Istenek? Nem, nagyon nyomorult lények. Már nem egészen emberek: valamivel többek és sokkal kevesebbek.” (Kiss, 1999, 225. o.)

Az elidegenülés peripatetikus kritikája alapszólama az *Igazság költészet nélkülben* különös erővel határozza meg Nagyvár (Balassagyarmat) leírásait. Ez igazi, teljes miliő, elidegenedés-izotóp. Egy jellemző példa: „Komolyan játssza végig élete drámáját, bár tudja, hogy minden életnedvét egy kívülre folyó, kegyetlenebb létküzdelem eredményeiből szívárogtatják feléje. Társadalmi hullámtörői legyengítik, elviselhetővé teszik az emberi állapotot, amely minden oltalom nélkül a semmiben a semmiért viselt szenvedés [...] Mindenki mindenkit ismer, tudnak rólunk...” (Kiss, 1999, 243. o.)

Az autentikus és meggyőződéssel hitelesített létezés (magától értetődőnek gondolt és érzett) hiánya létfeltétel, igazi 'condition humaine' ebben a társadalomban. Az így értelmezett létfeltétel mélyen belenyúlik a szerelem, a párválasztás, a karrier, a barátság vagy a család szféráiba is. A mű kinagyított esettanulmányai ebből a szempontból az a különlegesen érdekes, hogy azok hósei majdhogynem „alvajárók” e kifejezés korabeli Hermann Broch-i értelmében, hiszen maguk sem tudják pontosan megfogalmazni, vajon miért is nem képesek megvalósítani azt az autentikus létezést, amelyet pedig maguk akarnak a legjobban, és ami a valódi boldogságát jelentené számukra.

Az értelmiségi elidegenedés-filozófia következő tárgya az autenticitás hiányának következő minősített lehetősége, miközben az inautentikus, az elidegenedett, a nem-lényegi magatartás állandó diagnózisából lassan kirajzolódik a helyes élet alapelveinek immár teljes rendszere is. A szinte minden szempontból kiváló Gyakorlóról a diagnózis a következőket állapítja meg: „...mai életünk egyik következményeiben alig lemérhető leszegényedése [...] belülről nézve az igazi önzetlenség szelleme tűnt el, az odaadó szolgálat az ügynek, eszményeknek; érthetetlen vagy értelmetlen az önkéntes áldozatkészség látszólag nem megfogható célok érdekében: az emberiség, a szabadság, a jog és igazság üresen csengő szók ezeknek a szorgalmas családapáknak...” (Kiss, 1999, 279. o.) Az autenticitás e hiányosságaira szinte alig van kifejezésünk, még talán a nemesebb 'konfor-

mizmus’ terminus lenne alkalmas e jelenség jelölésére: „Vannak dolgok, amelyek előbbre valók egyéni és családi kis érdekeknél [...] Bizonyos kérdések megítélésében [...] nincsen helye idegen befolyásolásnak...” (Kiss, 1999, 279. o.)

Az elidegenedés-kritika távolról sok irodalmi példára emlékeztet, olyanokra is bizonyosan, amelyek nem is juthattak Kiss Árpád eszébe. Így az *Igazság költészet nélkül*, ha erre a perspektívára összpontosítunk, akár még Csicsikov utazgatásaira is emlékeztethet Gogol *Holt lelkek*jében, ahol az alvajáráj jellegű elidegenülés természetes létállapot, de amellyel szemben Kiss Árpád, kettős tagadásként, mindenkor felvillantja a szabadság, a kiszabadulás, a felszabadulás lehetőségét is. (3) A magának az életnek megfelelő elvekért harcol, a felszabadulást érdemileg az emberek saját döntéseinek szintjére helyezi. A határozottabb fogalmiság itteni hiánya csak másodlagos (és mint másodlagos tulajdonság nagyon fontos), ami primer, az a fontos, a helyes életnek az elidegenedés kritikájából kibontott, de jól felismerhető fogalma és jelensége. A teremtő fejlődés előrehaladó dialektikája kitölti a pozitívitásnak azokat a szabad tereit, amelyek kivezetést jelenthetnek az elidegenedett állapotból (ebben is megmutatkoznak a megmerevedett fogalmiság hiányának előnyei, hiszen – a teremtő mozgással ellentétben – a fogalmiság maga is elidegenedik, ideologizálódik, azaz elveszíti arra való képességét, hogy az egymást váltó helyzetek mindegyikében a helyes élet alapelveinek megfogalmazásaivá válhasson). A teremtő fejlődésben szereplő „élet” éppen az elidegenedés feltételezett közegében konkretizálódik. Az élet „érdeke”, „értéke”, „iránya” mindig csak egy konkrét helyzetben értelmes lehetőség, sohasem általában: „Az életnek mindig magának kell megtalálnia a maga formáját, ha akarod, önmagát. Nem hiszem, hogy életre való népnek kívülről, felülről kell megszabni fejlődési irányát. De akkor mivel igazolná magát a sok hódító, zsarnok, népboldogító és vezér? Hidd el, hogy az igazán ható életerők tudattalanul vagy lassan tudatosulva megássák a maguk medrét. Nekünk – ha segíteni akarunk – tanulmányozni kell ezeket az erőket, könnyíteni kell haladásukat...” (Kiss, 1999, 328. o.)

Kiss Árpád azonban nem elégszik meg teljesen az inautentikus, elidegenedett életformák közötti utazgatással, mintegy „felfedezve” azt maga vagy a művelt olvasók számára. Kiemel két olyan területet, amelyekkel konfrontálódva mintegy természetesen és magától értetődően kerülünk az inautentikus, elidegenült lét járszalagjára.

Az egyik ilyen hatalmas szembesülést a halállal való szembesítés jelent: „A halál: nem vagyunk a rokonai. Kétségtelenül barátokozunk vele. Nem lassan, apró elváltozásokon, alig észrevehető gyengüléseken keresztül haladunk feléje [...] Itt van. Melletted elhulló emberek már a karjában vannak. Látod magadat kiterítve, és elképzeled magad nélküle. Nincs ebben semmi. Miért baj ez? A világ nem veszi észre eltűnésedet, és akik sajnálnak, azok saját magukat siratják csak benned. Okosabb ember okatlanabban élne ilyenkor. Mámorban [...] Miért nem teszed te is? Miért nem adod fel az életedet. Te ne, nem hiszed, hogy te is [...] Lehet, hogy igazad van. De menekülj meg a haláltól! Mámorral vagy anélkül. Menekülj meg az életért való rettegetéstől. Szabadítsd fel magad. Ne félj. Járj karon fogva azzal, aki addig uralkodik rajtad, amíg rettegsz tőle. Mosolyogj azon, hogy néha gyáva vagy, és ne légy büszke arra, hogy máskor nem ijedsz meg. Lépj rokonságra a halállal. Légy ember: képzeld el minél gyakrabban a világot magad nélkül, magadat senkinek! Felbomlasz, soha vissza nem térően eltűnsz. Így nyitott szemmel és nyugodtan járhatsz utadon.” (Kiss, 1999, 187. o.) A halálfélelem tehát Kiss Árpád szemében az egyik valóságos, létező oka a nem-autentikus létezésnek. Ebben az összefüggésben a félelem mozzanata önmagában is lényeges. Az elidegenedés elementárisan következménye nagyobb és kisebb félelmeinknek. Óhatatlanul Bibó István jut eszünkbe, aki ezen a ponton valóban termékeny párhuzamként jelentkezik Kiss Árpád elképzeléseihez. Sajnálatos, hogy miközben az ő demokrácielméleti koncepciója a politikai félelemről az 1989-es rendszerváltás egyik legfontosabb szellemi mozzanata volt, valóban e célra írá-

nyuló kutatások azóta sem kívánták megmutatni a félelem konkrét társadalmi hatásának mechanizmusait.

A másik igazi nehézség és kihívás az autentikus élet számára az a jelenség, amit igen sok néven illethetünk, de talán a torz elismerési vágy itt a legmegfelelőbb kategória. Az egyik holt lélek esetében ad hominem teszi fel a következő kérdést: „Lehet-e elszomorítóbb tünetre rámutatni, mint ennek a művelt, idegen emberek bánatán keseregni tudó, csak jót és szépet akaró embernek vergődése az érvényre jutás, a hatalom, a név szolgálata el nem fojtható szorításában?” (Kiss, 1999, 278. o.) (4)

A nem-elidegenedett magatartások egyik legfontosabb forrásvidéke ezért nem annyira a mi éveinkben amúgy is különlegesen könnyen manipulálható alternatívitás vagy a részletkritika más fajtái, de a fundamentális ellenélet változatai. Kiss Árpád ellenélet opciói a felszínen szelídek, a mélyben rendkívül elkötelezettek. Mint például a következő példa: „Ahhoz, hogy más világ kezdődjék, az embernek a sikertelenség, a visszariadás, a gátoltság bűvöletében kellene élnie! Hősként kellene tisztelnie azt, aki lemond vetélytársa javára a szerelméről, átengedi vezető helyét annak, aki arra vágyik és szeretettel simogatja meg mindazokat, akik elragadják előle törekvései tárgyait...” (Kiss, 1999, 243. o.) A torz elismerésvágy reflexei megjelennek a közösségi magatartásokban és a történelemszemléletben is: „En nem hiszek a történelemnek. Nem tudom, mit kellene tenni. Talán ez természetrajz? Az életért folyó küzdelemben megsemmisül a gyengébb. Mindig a gyengébb, és sohasem az, akinek nincs igaza. És milyen eszközökkel folyik ez a harc! A történelem olyan leckék sora, amelyekből az ember megtanulja mindazokat a szörnyűségeket, melyeket elődei követtek el. Megtanulja, hogy ne legyen különb elődeinél.” (Kiss, 1999, 257. o.) Kiss Árpád ennél a gondolatnál sem törekszik közvetlen filozófiai (vagy – ami ennél a példánál ráadásul nagyon is indokolt lenne – pedagógiai) érdemekre. Mégis meghökkenítő az az észrevétele, amit szinte soha nem artikulálnak: a történelem pusztá korrekert ismertetése és tanítása is már betölt legitimáló funkciót... Az elidegenedés értelmiségi szempontú és értelmiségi magatartásokat konstitutáló kritikája tehát más nagy példák mellett Kiss Árpádnál is kultúrkritikai és történetfilozófiai dimenziókat tölt be: „csak azokat emlegetném, akik jót tettek vele [az emberrel – K. E.]: a tudósokat, akik igazat tanítottak, az írókat és művészeket, akik szépet alkottak neki; hősei lennének a felfedezéseknek és találmányoknak; a példaképeket a gyógyítás és a tanítás odaadó mesterei közül válogatnók ki; és megemlítenők a nagy filozófusokat, akik – ha nem is tudták megtalálni az élet értelmét –, türelemre intették az embert. Szeretjük azt mondani, hogy a humanitás a tudatosulás és a műveltség útján kifinomult emberszeretet. A történelemnek a humanitás iskolájának kell lennie, ha már nem lehet lebeszélni az embereket az életről.” (Kiss, 1999, 258. o.)

Úgy véljük, Kiss Árpádnak az értelmiségi létet és egzisztenciát megalapozó filozófiai peripatetikája külön szisztematikus helyet foglal el; nem tartozik sem a diszciplináris filozófiához, sem a diszciplináris pedagógiához (de mondjuk a pszichológiához vagy éppen a szociológiához sem). Az természetesen magától értetődik, hogy bőségesen adódnak közös területei, „átfedései” mindezekkel a területekkel.

Az azonban e sajátos szisztematikus hely meghatározásától függetlenül is lényeges lehet, vajon van-e a Kiss Árpád-i értelemben vett „elidegenedés”-nek, autenticitásnak mint a helyes élet centrumának érintkezése az „abszolút pedagógus” kérdéskörével. Ennek megléte azt bizonyíthatná, hogy az „abszolút pedagógus” magatartása sajátos, egyéni és sokszor nem vagy kevésbé artikulált filozófiai alapokon áll.

Kiss Árpád esetében az értelmiségi elidegenedéskritika és az „abszolút pedagógus”-i mivolt között a tanulás problémája teremti meg a kapcsolatot. Nagyon is jellemző, hogy a tanulás egy definíciójában explicit módon is felbukkan az „elidegenedés” fogalma: „... folytonos alkalmazkodás, nem elidegenedés (!) önmagunktól, hanem mindig újabb kielégítő egyensúlyok elérése.” (Kiss, 1999, 52. o.) A helyes tanulás nyitott, felvevő, integrá-

ló új egyensúly, nem olyan új állapot, ami addigi személyiségünkől bármilyen szempontból is elidegenít minket. A lehetséges elidegenedés előrehaladó, preventív, profilaktikus elhárítása optimális fejlődésünk feltétele. Egy ilyen folyamat során a manifeszt elidegenedés fejlődési válság és önépítési katasztrófa lenne: „...folytonos teremődés megy végbe, egy átalakulásban levő rendszer halad az egyszerűbb felől az összetettebb felé. Az egyszerű érzékelés terén is így van – képünk a svájci Jean Piaget-től való –, hogy a személy nem egyszerűen színház, melynek színpadán tőle független, az automatikus fizikai egyensúlyozástól szabályozott darabok játszódnak le: a személy ezeknek a struktúráknak a színésze, gyakran szerzője is; kiigazítja azokat előrehaladásuk menetében tevékeny egyensúlyozással; a külső zavarokkal ellentétes kompenzációkat teremt, folytonos önszabályozást hajt végre. Tágabban a kezdeti struktúrák kiszélesítése megy végbe, melyek különleges esetekként iktatódnak be átfogóbb struktúrába: olyan rendszeren belül, melynek egyensúlya sohasem tökéletes, és olyan valóságos helyzetben, melyben állandók az egyensúlyt megzavaró külső tények...” (Kiss, 1999, 50. o.)⁵ Nem lehet tehát közömbös, hogy egy ilyen színházi előadás színésze, netán szerzője szabadon alakítja-e ezt a cselekményt, vagy nem képes autentikusan megjeleníteni önmagát.

Jegyzet

(1) Az „abszolút pedagógus” kérdéskörének irányába mutat Kiss Árpád (1999, 267. o.) következő gondolata: „Pedagógussá válni rendkívüli dolog annak a számára, aki az emberi szellem alkotó tevékenységeit és ezek eredményeit megismerte. Úgy is jár a pedagógia művelője, hogy a feje mindig kiáll és a lába mindig kilóg abból, amit megállapodásszerűen a nevelés mesterségének, művészetének vagy tudományának határolnak el.”

(2) Ilyen alapon nyugodtan mondhatnánk azt is, hogy maga a nevelés a gyerek számára a világban lévő idegenség számos szempontú megszüntetése.

(3) „A magyar otthon gyáva: van véleménye, és nem mondja ki; felfogását csak ott hangoztatja, ahol annak nincsen következménye [...] A magyar meg tud halni, ha kell – ki nincsen így? – de sorsa irányítását képtelen a kezébe venni. Az úri alázatnak egy maga által kitalált és mentegetett formájával biztosítja szegény ember szegényes vágyainak kielégítését.” (Kiss, 1999, 326. o.)

(4) Majd: „Nem lenne-e egyszerűbb az élet, ha az emberi halhatatlanság légköréből a folytonos elhalás semmivel sem vigasztalanabb, de jóval nagyobb szerénységre intő valóságához térnénk meg?” (Kiss, 1999, 223. o.)

Irodalom

Kiss Árpád (1999): *Igazság költészet nélkül*. Teleki Alapítvány, Budapest.

Kiss Endre (2007): Egzisztencia és tudomány. Kiss Árpád szellemi arcának meghatározásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. június 69–77.

Sportjátékok személyiségfejlesztő hatása mozgássérült gyermekekre

Saját magunk elfogadása régóta foglalkoztatja a kutatókat. Branden (1997) szerint életünk során a saját magunkról alkotott vélemény fontos, az aktív cselekvési hajlandóság segíthet az élet történéseinek megtapasztalásához. Az egyén megismerésében nagy hangsúlyt kap a másik ember véleménye, amelyet ha nem jól kezelünk, pszichés és fizikai eltérések jelenhetnek meg, akár szorongóvá is válhatunk.

Önmagunk megtapasztalása, a kihívásokkal való megbirkózás, a boldogságra törekvés a saját önbecsülésünket erősíti. Az egészséges önbecsülés kialakulásához szükséges, hogy tudatosan éljünk, önmagunkat elfogadjuk, képesek legyünk önmagunkért felelősséget vállalni, magabiztosnak lenni, céltudatosan és tisztességesen élni. Mindez fejleszhető, tanulható.

Bevezetés

Hazánkban jellemzően nem fordítunk kellő figyelmet a testünkre, az egészségünkre, pedig a rendszeres testmozgás jótékony hatását kutatások is alátámasztják. Tény, hogy a sportjátékok, a rendszeres sportolás, a különféle sportszerű gyakorlatok a társadalom széles rétegeiben személyiségfejlesztő hatásúak. A sport sajátossága, hogy a többi emberrel pszichológiailag összekötő tevékenységformában zajlik, amely javítja a fizikai erőnlétet és jó hatással lehet az általános szomatikus állapotra is. A kevés testnevelés óraszám miatt a mozgásszegény életmód már kisiskolás korban megjelenik. A felsőoktatásba lépő fiatalok még rosszabb helyzetben vannak e téren, mert a fokozatosan elsorvasztott testnevelés napjainkban nem szolgálhatja a prevenciót, ezért erősödik az a jelenség, hogy a mozgásszegény életmód következtében a fiatalok szorongóbbá, a stresszt nehezebben elviselővé, immunitásuk gyengesége miatt pedig a betegségekkel szemben kevésbé ellenállóvá válnak.

Számos tanulmány szerint a sportmozgás valamilyen szinten csökkenti a szorongás és a depresszió megjelenésének valószínűségét. A teljesítmény kutatásában a 1970-es évek elejétől történt nagy változás, amikor McNair új utat mutatott a szorongás kutatásában. Az 1980-as években Morgen úttörőmunkájának köszönhetően a POMS kérdőív tudományosan is megerősítette, hogy a sportmozgás – legyen az élsport vagy tömegsport – hatására a pozitív erőskála nő, míg a negatív csökken. A különböző sporttevékenységek között azonban azért eltérés mutatkozik. A POMS kérdőívvel jól kimutatható (Rowley, 1995) az a sportolók által megfogalmazott tény, hogy a sport hatásának megerősítésére legalább annyi pszichológiai érv sorolható fel, mint fiziológiai ok. Norris, Carrol és Cochrane (1992) azt mutatták ki, hogy a testmozgástréning a tinédzser korosztály körében jótékony hatással van a pszichológiai stresszélményre, mentális jólétre, depresszióra, ellenségeskedésre, és közvetve a betegségkockázatra.

A központi idegrendszer sérülése következményeképpen mozgássérültté vált gyermekek serdülőkorban hasonló élethelyzetben vannak. A fizikai korlátiakból adódó frusztráltság miatt az átlagosnál is intenzívebben élik meg a velük történt eseményeket, jóval érzékenyebbek, türelmetlenebbek lehetnek. Számukra a küzdelem, az erőfeszítés sokkal inkább hétköznapjaik része. Önismeretük gyakran hiányos, nehezen mondanak véleményt önmagukról, a negatívumok hangsúlyozása dominál, alig-alig látnak magukban értékeset.

Dolgozatunk célja, hogy bemutassunk egy új lehetőséget, mellyel a konduktív pedagógiában foglalkoztatott iskoláskorú mozgássérült gyermekek komplex programja kiegészül egy szabadidős sporttevékenységgel, s a rendszeres sport hatására többek között pozitív irányban változik a diákok önmagukról kialakított képe.

A virtuális világ

Kutatások szerint a mai 10–18 éves fiúgyermekek harmadának, a leányok egyötödének a szobájában található valamilyen játékkonzol. A virtuális világ vonzalma azt mutatja, hogy a játékkategóriákban élen járnak a különböző számítógépes játékok. Több kutatás is foglalkozik azzal, hogy megtalálja a magyarázatot e vonzalomra. Az egyik magyarázat lehet a virtuális világ biztonságos környezete, mely sajátos aktív és passzív akadályokkal van tele; az interaktivitás; a szubjektivitás; a játékos fantázia világára építve a konfliktus és veszély lehetőségeit érzelmi és intellektuális feszültséggel fűszerezi valós tét nélkül; a játékok többszemélyesek, akár egy időben többen, több helyen is játszhatnak, kooperatív vagy kompetitív játékmódban is; és szerepet kap a virtuális világot megjelenítő fantázia. A pedagógia és a pszichológia oldaláról nézve (*Crawford, 1984*) jellemző a fantázia aktív megjelenítése, bevonásával valósul meg a játék, szemben például az olvasással, ahol a kognitív képességek „csak” passzív módon jelennek meg. A szerepjátás lehetősége is adott, amikor a játékos olyan is lehet, elérheti azt a szintet, amit a valós környezet nem enged meg, vagy nem ad lehetőséget a gyakorlására. Olyan feladatokat lehet megoldani a virtuális világban, amelyek a normál világban nem lehetségesek.

Ha a gyermekek játékos szokásait nézzük: átlagosan akár napi két óra – a megszállott játékosoknál napi 5 óra – is lehet a gép előtt töltött idő, de inkább a számítógépes játékokat említjük, mintsem például a mozgásos játékokat. Egy felmérés eredménye (*Mityók F. és Séra, 2001*) alapján a 12–14 évesek kétharmada bevallottan csak számítógépes játékokat játszik, és ezek majdnem fele agresszív játék. Ezzel inkább csak a gombok nyomkodásához szükséges izmokat erősítik, nem pedig az egészséges élethez, például a sok üléshez szükséges „korrigáló” izomcsoportok fejlesztését célozzák meg. Az „új játékkörnyezet”, a számítógépes játékprogramok fejlesztése és forgalmazása nagy üzlet. A számítógépes játékok nagy része a jártasságra, a cselekvésre, a szem-kéz koordináció megléte-re támaszkodik, de vannak olyan stratégiai játékok, ahol a jó döntéshozó képességen túl nélkülözhetetlen a jó problémamegoldó képesség is.

A virtuális világ mindenki számára lehetőséget biztosít a használatra, nem tesz különbséget a gyermekek között. Mindenki képes ebben a világban játszani, fantáziálni. A jelen tanulmányban leírt kezdeményezés arra a feltételezésre alapul, hogy a központi idegrendszer sérülése következményeképpen mozgássérültté vált gyermekek és fiatalok motiváltabbak lesznek egy virtuális világban, elhiszik önmagukról, hogy többre képesek és ezáltal személyiségük fejlődik a realitásban is.

A Wii-konzol 2006-ban jelent meg a konzoljáték-piacon, és új értékeket adott a számítógépes játékokat űzőknek. Az eddigi technikákkal ellentétben ez egy újfajta játéklehetőséget biztosít, mert aktív mozgással kell irányítani a játékot. A Nintendo által gyártott Wii-konzoljáték egy számítógépes alapú valóság-hű virtuális játék, amely a kézben tartott

kontroller segítségével játszható. Több sportágban lehet a gép ellen, párban vagy csapatban sportolni. A sportélményt az adja, hogy a játékos mozdulatait a képernyőn megjelenő játékos „leköveti”, amikor az adott sportágra jellemző mozgásokat végzi (például lendíti a karját, tényleges mozgást végezve gurítja a golyót) az adott sportágra jellemző szabályokkal. A Wii-Sport nemcsak a szabályok adta játéokra képes, hanem lehetőség van gyakorolni is a sportágra jellemző mozdulatokat, technikákat. A virtuális sportolás közben minden játékos megélheti ugyanazt az élményt, mint ha például tenispályán teniszezne. Ugyanúgy kell ütő mozdulatot végezni, az izmok megfeszülnek-elernyednek, a résztvevők elfáradnak, és még izomlázuk is lehet. A Wii-konzol a játékosok adatait megőrzi, így a játék még nagyobb örömet jelent, mert az eredmények hosszú távú játék esetén is nyomon követhetők, összehasonlíthatók.

A Wii-konzol egy évvel később megjelent változata a Wii-Fit, melynek használatánál lábbal történik a játék irányítása. Itt négy különböző csoportban található meg a feladatok, melyek a sportmozgásokon kívül játékos feladatokat is tartalmaznak. Egy éve még egy új programmal bővült a Wii-játék (Resort), mely még több új sportot kínál (ping-pong, kosárlabda, vízi sportok), illetve további szabadidős játékokkal gazdagította a palettát.

A Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetében 2008 óta használják a a mozgássérült gyermekek a Wii-konzol játékot, heti rendszerességgel.

Sportmozgások

A fiatal életkorban kialakított mozgásigény, mozgásszeretet jó motivációs bázisként szolgál a későbbi mozgási szokások rögzüléséhez. A mozgástanulásra, -tanításra a legkedvezőbb időszak a gyermekkor, mert a mozgás hatására létrejön az idegpályák begyakorlottsága, és kialakulnak azok a feltételes reflexek, kapcsolatok, melyek a későbbiekben lehetővé teszik többek között a finommotoros koordináció létrejöttét, a figyelemkoncentrációt, melyek már elengedhetetlen feltételei az iskolába kerülésnek. A gyermekek testkultúrára nevelése alapozza meg az egyén motoros képzettségét, mozgáskultúráját, mozgásos műveltségét, felnőttkori aktív sportoláshoz való képességeik fejlődését és – nem utolsósorban – sportági felkészültségüket (sportágválasztás, tehetséggondozás). A rendszeres mozgás iránti igényt ki kell alakítani: a szülő, pedagógus feladata, hogy a megfelelő környezetet megteremtse, mert az egészséges, aktív életmód tekintetében a legfőbb szerep a minket körülvevő szocializációs színtereknek tulajdonítható, mint például a család, az iskola.

A mozgás során fejlődik fizikumunk, személyiségünk, testünk-lelkünk. Bár ma már a fizikai és szellemi tevékenységünk nem közvetlenül a létfenntartást szolgálja, mint tette azt a testkultúra előtörténete idején, mégis születésünk után az alapvető mozgásokat az ép idegrendszerrel rendelkezők természetes módon, érzékszervi-mozgásos úton sajátítják el, ennek segítségével fedezik fel a körülöttük levő világot. A mozgástanítás során figyelembe kell venni az egyén motoros, értelmi, pszichikai és idegrendszeri fejlődésének sajátosságait. Ezért nagy egyéni különbségekre lehet számítani. Ezek a mozgások a mindennapi életben adódó mozgásfeladatok legfőbb eszközei, melyek alapul szolgálnak a sportági mozgásoknak. A megfelelő mennyiségű és minőségű mozgásinger nélkülözhetetlen a fejlődés szempontjából. A tanulás eredményeként a tanult funkciók megváltoznak, szokássá, automatikussá válnak.

A fogyatékkal élő emberek nevelésében a fogyatékból adódóan többletfeladatok is megjelennek, melyek a személyi és tárgyi feltételek megteremtésén túl a pedagógiai alapismeretek bővítését is jelentik. Az egészségtudatos életmód, a mozgásműveltség kialakítása és fejlesztése fontos feladata a testnevelésnek. Az emberi személyiség teljes és kiegyensúlyozott fejlődése és kibontakozása érdekében minden iskolatípusban min-

denki számára lehetővé kell tenni a tág értelemben vett testkultúra értékeinek elsajátítását. A testnevelés és sport mint a pszichomotoros fejlesztés egyik kiemelt területe tanórai és tanórán kívüli iskolai tevékenységekben valósul meg (Benczúrné, 2000).

E szemléletet követve indult el a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetében az a kezdeményezés, amellyel mozgássérült, esetenként halmozottan sérült fiatalok is aktívan részt vehetnek szabadidős sportfoglalkozásokon.

A konduktív iskolába járó növendékek

A központi idegrendszer még éretlen állapotának sérülése következtében mozgássérültté, esetenként halmozottan sérültté vált gyermekek egy komplex tünetegyüttes képét mutatják, melyet infantilis cerebrális parézis szindrómának neveznek (ICP). A CP egy életen át tartó állapot, a tünetek folyamatosan is változhatnak, s ennek következtében a motoros, mentális, kommunikációs, pszichés állapot pozitív vagy negatív irányban elmozdul, az életminőség átalakul. A központi idegrendszeri sérülésnél mindig érintett az izomtónus, a testtartás és a mozgáskoordináció zavara. Az izomtónus lehet fokozott vagy éppen ellenkezőleg petyhüdt. Az akaratlagos célzómozgások inkoordinálttá válnak. A gyermekek szomatikus fejlődése elmaradhat, vékony testalkatúak vagy éppen túlsúlyosak lesznek. Fizikálisan gyengébb teherbírásúak lehetnek. Az érzékszervek károsodása esetén a mozgásos tapasztalatszerzés is akadályozott, a mozgás sikertelen kivitelezése miatt frusztráció léphet fel, ettől csökkenhet az érdeklődés. Azonban ép érzékszervi funkciók mellett is észlelési zavar jelentkezhet. A tapasztalatszerzés akadályozottsága miatt a figyelem koncentrációja nehezen indul meg, így figyelmük letapadhat, esetleg csapongó lehet. Képzeletük a tapasztalatok hiánya miatt akár sivár, beszűkült lehet. Az egyensúly észlelési, érzékelési hiánya szinte minden esetben tapasztalható, az eldőlés elleni védekezés eredménytelen lehet. Ritmusérzékelésük nehezített, lassított. Nyelvi készségeik gyengébbek, sok esetben beszédértési, kommunikációs, metakommunikációs problémával küzdenek. Fejletlen tér- és időbeli tájékozódás jellemzi őket, testsémájuk hiányos, laterális zavarok jelentkezhetnek.

A dr. Pető András által kidolgozott konduktív nevelési rendszer alap gondolata, hogy a központi idegrendszer a károsodások ellenére rendelkezik tartalékokkal, a tanulási folyamat megfelelő vezérlésével a sérült részek funkcióit átveszik más mozgósítható területek, s így az új kapcsolatok kiépítésének lehetőségével megvalósul a fejlődés. A 21. század neurológiai kutatásai egyértelműen igazolták az akkoriban csak feltételezett organikus hátteret, miszerint az agy rendkívül plasztikus. A konduktív nevelés célja minden esetben az aktív és kreatív tanulás megtanítása. A cél a tanuláson alapuló sokoldalú személyiségfejlesztés, így ez a pedagógia lehetőséget nyújt a társakkal – csoportban történő – együttműködésre is, tehát pozitívan hat a szociális képességekre is, előkészít a valódi integrációra. A konduktív nevelés nem változtatja meg a fogyatékossgot, hanem a koordinált működést kívánja megtanítani a sérültek számára, abból a célból, hogy alkalmazkodni tudjanak a környezethez. A komplex nevelési program a testi, szellemi és szociális szükségletekre építve egységesen irányított tanulásvezérlés. Nagy figyelmet helyezünk a cselekvéshez szükséges indítékra, fontos motiválttá tennünk a gyermeket a feladat megoldásában, hogy törekedjen az önállóság elérésére. A konduktív, tehát a rávezetés összetett folyamat. Meghatározó szerepe van benne többek között a konduktornak, az általa megtervezett és összeállított komplex programnak, illetve a gyermekeknek és családjuknak. A program minden esetben egyénre és csoportra szabott, az életkori sajátosságokat figyelembe véve.

A konduktív iskola feladata a nemzeti alaptantervben megfogalmazott általános iskolai fejlesztési feladatok teljesítésén és az ebből adódó műveltség kialakításán túl a tanulók pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátása. Oktatási rendszerünk egyik sajá-

tossága, hogy a nap folyamán mindvégig készség- és képességfejlesztés történik. A cerebrálisan károsodott gyermekeknél sok esetben, bár különböző mértékben, megjelennek a perceptív zavarok, apraxiák, agnóziák. Fejlesztésük érdekében a konduktor-tanítók által tervezett program mindig az életkor sajátosságait figyelembe vevő, motivációra és intencióra építő, aktív és produktív, problémamegoldó, felfedező. Ezt a különböző megismerő funkciókat egyidejűleg alkalmazó, reális követelményt állító, önellenőrzésre is törekvő, valamint a pozitív és előremutató értékelést nyújtó technikákkal érjük el. Az iskolai szoros napirend mellett szükség van szabadidőre is, azonban előfordul, hogy gyermekeink nem tudnak ezzel mit kezdeni. Tanítanunk kell őket élni ezzel a lehetőséggel. A játék minden gyermek életében természetes, szükséges és vitathatatlanul fejlesztő hatású. A különböző játéktevékenységek közben alakul többek között az önállóság, az önbizalom, az érzelmek kifejezése, a motoros képességek, a kommunikáció, a helyzetfelismerő, döntési és együttműködési képességek és még hosszan sorolhatnánk.

A központi idegrendszer sérülésének következtében mozgássérültté vált gyermekek számára azonban a komplex fejlődés szinte egyetlen területe sem automatikus, a mozgásos tapasztalatszerzés elmaradása miatt így sok más mellett játszani is tanulni kell. A konduktív iskola tanóráiból hiányzik a hagyományos testnevelés óra, azonban a gyermekek egész nap aktív életet élnek, tanulják az önálló hely- és helyzetváltoztatást, az önellátási teendőket, valamint az iskolai órákon a szellemi kihívásokkal együtt fejlesztjük kommunikációs és szociális képességeiket is.

A serdülőkorban a szervezet nagy változáson megy keresztül, amely a növekedésen kívül érzelmi, és hormonális változást is jelent. Általában a nagy növekedési lökés hatására megváltoznak a testméretek (a lányoknál jellemző a nagy súlynövekedés), a testarányok, és velük együtt a mozgás biomechanikai feltételei is. Ebből adódóan diszharmonia jellemzi a serdülő mozgását. Ennek köszönhetően a motorikus teljesítményben stagnálás vagy visszaesés jellemző. Az állóképesség, az erő nagy fejlődésen megy keresztül. A nemek között eltérés mutatkozik, a fiúk javul, a lányok romló teljesítményt mutatnak. A teljesítménykészítetés alacsony szintű, lustává válhatnak. A mozgások végrehajtása lassabb, nehezebb. A szomatikus és pszichés változások sok türelmet, biztatót igényelnek (Farmosi, 2005). Az igazi én és a környezet által elvárt én közötti feszültséget érzékelve egyre többet foglalkoznak önmagukkal, és jellemzővé válik viselkedésükre az aktív önmegfigyelés.

A fiatal énkepe erősödik, saját szerepe, helye a társadalomban meghatározódik. Saját feszültségeit intellektuális síkra tereli. Nem ő válaszol, hanem válaszokat keres. Megjátsszik más szerepeket, melyek megvalósításához gyakran a számítógépet hívja segítségül. Amint elkezdik firtatni saját tulajdonságaikat, szembekerülnek a „mennyire vagyok elégedett önmagammal” dilemmájával (Cole és Cole, 2001).

Ezt felismerve 2008-ban elindítottunk egy újfajta kezdeményezést, melyben a Konduktív Iskola felső tagozatába járó cerebrálparetikus fiatalok – a komplex konduktív program kiegészítéseként – szabadidejükben próbálhatták ki a virtuális környezetben végzett sportmozgásokat.

A kutatás bemutatása

A Wii-konzol megjelenésekor a Pető Intézet testnevelője, docense felismerte a konzol mozgásérzékelésében rejlő lehetőségeket. Ötlete alapján féléves kísérleti játék után egy tanéven keresztül vizsgáltuk a mozgássérült gyermekeket, és azt, hogy milyen hatással van rájuk a Wii-konzol játék.

A felmérésben a Pető Intézet Konduktív Iskolájának felső tagozatos (10–18 éves) tanulói vettek részt. Feltételeztük, hogy a mozgássérült fiatalok is képesek a játékokban kipróbálható sportmozgásokra. A motiváció, intenció segítségével képesek lesznek a lazulásra,

akaratlagos és célzó mozgásaik pontosabb kivitelezésére. Szem-kéz koordinációjuk fejlődik, s ezt természetesen alkalmazzák majd mindennapi tevékenységeik során.

Két csoport vett részt a felmérésben. Az egyik (N=19), amelyik heti rendszerességgel (alkalmanként egy óra aktív játék) játszottak a Wii-konzollal, a másik csoport (N=16), amelyik nem vettek részt a játékban. A játékban minden típusú, a Perlstein-féle súlyossági skálán található gyermek részt vett, így az enyhén sérült önállóan járó, a középsúlyos kategóriába sorolható bottal vagy járókerettel közlekedő, illetve a súlyos kategóriába sorolható kerekesszéket használó, akár beszédképtelen gyermek is. Finommanipulációjuk is széles skálán mozgott, az enyhén apraxiás diparetikustól a fogást éppen csak másodpercekre megtartani képes athetotikusig. A csoport kétharmada fiú, 65 százaléka tetraparesis spastica, 10 százaléka diparetikus és 10 százaléka athetotikus diagnózisú.

A játék kezdetén a gyermekeket megismertettük az összes sporttal, játékkal. A Wii-Sport a kéz használatát igényli négy labdajátékával (tenisz, golf, bowling, baseball) és egy küzdőjátékkal (bokszt). A Wii-Fit játéknál, ahol lábbal történik az irányítás, a nyolc egyensúlyozó játékkal, egy meditációs és két aerob (futás, hulahopp) feladattal. A gyermekek az aktuális állapotuktól függően kerekesszékekben ülve, fokosszékek ülve, vagy álló helyzetben játszottak. A játék során öt gyermek sérüléséből adódóan csak ülve tudott játszani, ebből kettő a finommanipuláció nehézsége miatt csak a Wii-Fit játékkal játszott. Három játékos mindig állva játszott, két gyermek a felmérés idejének felétől mindig állva játszott, hárman pedig saját kérésre (a játékidő 65 százalékában) játszottak állva.

Minden gyermek minden játékot kipróbálhatott, ezt követően kiválaszthatta a számára legkedvesebb játékot és azt játszotta. A Wii-Sport legtöbbet játszott játéka (38 százalék) a tenisz volt, ezt követte a bokszt (31 százalék), a második félévben a golfjáték népszerűsége javult, így a bowlingot megelőzve a harmadik legnépszerűbb játékká vált. A Wii-Fitben az úgynevezett egyensúlyozó játékokat játszották leggyakrabban, de az aerobik-részből a futás is tetszett nekik, annak ellenére, hogy a valós életben nem lennének képesek futni.

Érdekeség, hogy a gyermekek a Wii-Sportot eleinte egyedül vagy párosan, majd a felmérési időszak egyharmadától már csak csapatban (4 fő együttes játéka) játszották. A csapatalkítás gyorsan és veszekedés nélkül zajlott, és nem számított, hogy a kiválasztott ellenfél „jobb vagy rosszabb” mozgásállapotban van-e. A játékra jellemző volt a jó hangulat, egymás sikerének elismerése, az együtt szurkolás.

Az egy tanéven át tartó vizsgálat során a kezdeti és végfelmérések segítségével, illetve a megfigyelési napló vezetésével kaptuk eredményeinket. Az 1. táblázatban a felmért adatokat mutatjuk be.

1. táblázat. A felmérés bemutatása

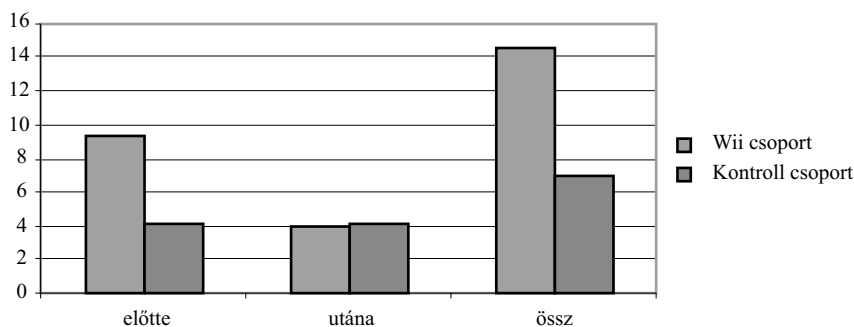
<i>Kezdeti felmérés 2008. szeptember</i>	<i>Általános szempontsor</i>	<i>A mozgássérültek fejlődésének megfigyeléséhez.</i>
	Általános adatok	Az aktuális adatok meghatározásához
	Mozgásállapot	Az aktuális edzettségi állapot meghatározásához
	POMS-kérdőív	Pszichés állapot meghatározásához
<i>Záró felmérés 2009. május</i>	Általános szempontsor	A mozgássérültek fejlődésének megfigyeléséhez
	Általános adatok	Az aktuális adatok meghatározásához
	Mozgásállapot	Az aktuális edzettségi állapotának meghatározása
	POMS-kérdőív	Pszichés állapot meghatározásához
<i>A felmérés időszakában folyamatosan</i>	Megfigyelési napló	Az adott játéknapról vélemény
	Kérdőív	A konduktorok, hallgatók, szülők véleménye

Eredmények

A Wii játékban nincs jelentősége a játékos aktuális állapotának. Bár a kiinduló adottságok (például mozgássérült, látássérült) eltérők lehetnek, emiatt az egyes képességek nem egyformán jelennek meg, mégis a játék nem ezt veszi alapul, tehát nem számít, ha bizonyos képesség hiányzik (beszűkülött mozgáshatár), vagy esetleg fokozottan jelenik meg (például túlmozgás). A sérültek általában jóval kevesebb mozgástapasztalattal rendelkeznek, nem alakulnak ki azok az ideomotoros képzetek, feltételes reflexek, melyek szükségesek a mozgások végrehajtásához. Ennek ellenére ebben a játékban ez nem jelent hátrányt, mert a kisebb, (sportmozgásoknál akár) pontatlanabb mozgással vagy mozdulattal is siker érhető el. Az aktív mozgásokkal azonban új reflexkapcsolatokat alakíthatunk ki.

Pavlov felismerésére alapozva a konduktív pedagógia is azon az idegfilozófiai felismerésen alapszik, hogy tanulás hatására az elvesztett mozgásfolyamatok helyére új mozgásfolyamatokat lehet kialakítani, melyek funkcionális értelemben új idegösszefüggéseket alakítanak ki. A Wii-vel ezt az állítást bizonyítottuk. A rendszeres játék hatására feltételes reflexek alakultak ki, melyek eredményeképp létrejön a sportágra jellemző mozgás. Így válik képessé a cerebrálparetikus gyermek már kevés – az adott sportmozgásokra jellemző – mozdulat ismeretében is a sportágot szabályosan játszani.

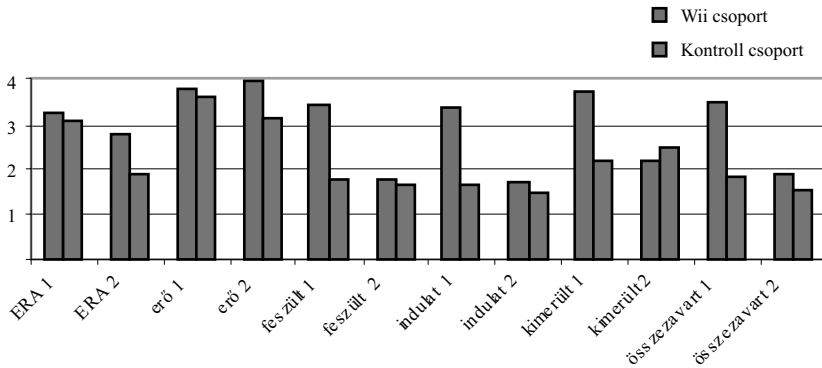
A tanév végére a sporttevékenységet folytatott gyermekek aktívabbak, kitartóbbak lettek. Az edzettségi mutatók javultak, 38 százalékuknál figyelhető meg pozitív változás. Az egy tanéven keresztül végzett rendszeres játék hatására javult a figyelem, a reakcióidő és a ritmus. A játék során szignifikáns változást tapasztaltunk a játékhoz szükséges mozdulatok javulásában, kivitelezésében. A súlyosan sérült gyermekeknél a játéktudásban mutatkozott nagy fejlődés, 34 százalékkal jobb eredményt értek el a kezdeti értékekhez képest. Az aktív, hibák nélküli játékidő nőtt (18 százalék), illetve a játék minősége javult, például több pontot értek el, ezzel a játék minősége is javult, ez nagyban ösztönözte a gyerekeket a játék folytatására. A Wii-konzol a játék során a pontokat számolja és menti, mintegy követi a fejlődést, így a javulás a laikus számára is megjelenik, ami további visszacsatolás a játékos számára. A kezdeti pár perces játékidő folyamatosan nőtt, olyannyira, hogy a végén 90 perc folyamatos játékot is végig tudtak játszani.



1. ábra. Total Mood Disturbance (TMD) eredménye a Wii-konzol játék előtt és után

Felmérésünk a kondicionális állapotváltozáson kívül a pszichés állapot változását is vizsgálta. A POMS-kérdőív (Morgan, 1980) olyan pszichológiai teszt, melynek 40 kérdése (hét csoportban) méri az önbecsülés, érzelem, indulat, erő, depresszió, szorongás, kimerültség aktuális szintjét.

Jelen esetben ennek segítségével kaptunk képet a gyermekek pozitív vagy negatív kezdeti és végső állapotáról.



2. ábra. A POMS teszt részletes eredménye

A Wii-konzollal történt játék jótékony hatása mutatkozott meg a résztvevőknél. A játék előtti magas (3,8) depressziószint a játék hatására szignifikáns javulást mutatott (3,1). Az önbecsülés mérése is változást mutatott. A gyermekek lelki megerősödésében pozitív változás történt, bár még mindig szükségük van az aktivitás, magabiztosság, energikuság növelésére. A játék nagyon alkalmas a feszültség levezetésére, az indulatok szabályozására. A kimerültség állapota szignifikáns változást mutat, ami a kondicionális állapot javulásával is jár. Három gyermeknél figyelhető meg a Wii-konzol játék minden kategóriában jelentős változása, ebből két fő a nagyon sérült („severe”) kategóriába tartozik. Ez a jelenség fontos, mert az ő életük tűnik – az iskolai évek után – a legkevésbé aktívnek a munka és szórakozás oldaláról.

Az eredmények alapján fontos feladat a jövőben több depresszió-komponens tudatos feldolgozása, akár verbál-terápiával, akár pszichodramatikum elemek alkalmazásával egy serdülő önismereti csoportban. Kiemelt elemek: a hasz(on)talanság, kétségbeesettség, elesettség, letörttség, reménytelenség, melyekkel való megküzdés és a coping-stratégiák feltárása segítheti elő a gyermekek önészlelésének, önértékelésének s így önismeretének pozitív változását, ezen kívül a gyermekek elégedettségének, magabiztosságának támogatását, kompetencia-érzésük alakulását is.

Összegzés

A mozgás szervezetre gyakorolt kedvező hatása vitathatatlan. Az ember hatalmas mozgásigénye már születéstől kezdve adott, a mozgáshoz való későbbi viszonyát a környezet, a szülő, a pedagógus befolyásolhatja kedvező és kedvezőtlen irányba. Számos országban a testedzés térnyerése figyelhető meg az életmódban. Az emberek nem passzív nézők, hanem aktív résztvevők a sporteseményeken, ami nem feltétlenül csak az élsportot jelenti, hanem a szabadidősportot, a rekreációt is. Az emberek életésélyeit alapvetően a biológiai, pszichikai adottságok, demográfiai, társadalmi-gazdasági jellemzők határozzák meg. A fiatal életkorban kialakított mozgásigény, mozgásszeretet jó motivációs bázisként szolgál a későbbi mozgási szokásokhoz.

A sportmozgások játékos formája még a virtuális világon keresztül is visszaadja azt az élményt, örömet, amit a valós sport is ad. Munkánk bizonyította, hogy jótékony hatása van a sportmozgásnak a cerebrálpáretikus mozgássérültekre, hiszen megváltozik a pszichés állapotuk, elsősorban önbecsülésük. Kondíciójuk erősödött, izmaik szemmel látha-

tóan fejlődtek, mozgáskoordinációjuk motiváltabb és pontosabb lett. Kognitív képességeik kiteljesedtek, érdeklődési területük kiszélesedett, figyelmi idejük megnőtt. Kitartóbbak és állhatatosabbak lettek. Megismerték a versengést, az egymás elleni küzdelem és a rivalizálást. Megtanulták a fair-play szabályait, és megismerték a büszkeséget a győzelem és a részvétel során. A gyermekek nagy része még soha nem találkozott azokkal a sportokkal, amelyeket a felmérés során kipróbálhattak. Most megmutathatták, hogy sérülésük ellenére ugyanolyan partnerek tudnak lenni a játékokban, mint ép társaik. Kedvet csináltunk nekik a sportmozgásokhoz, motiváltabbak lettek. A sportban való részvétel alkalmat adhat nekik arra, hogy szociális képességeik pozitív irányú változása eredményeképpen aktívan tölthessék el szabadidejüket.

A Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetének Konduktív Iskolájába járó központi idegrendszeri sérült gyermekek a konduktív nevelési program mellett, aktív szabadidős tevékenységként próbálhatták ki a Wii-konzol játékot. Ezzel is egy új lehetőséget kaptak, hogy életigenlő, pozitív kisugárzású személyiséggé váljanak, ami hozzásegíti őket az iskola befejezése után az integrációra. Az aktív sport, még ha szobában végzett konzoljáték is, hozzájárulhat a mozgássérült fiatalok egészségének megőrzéséhez, életminőségük javításához, esélyt jelenthet tartalmas életük meghosszabbításához.

Irodalom

- Báthory Béla (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Sport, Budapest.
- Benczúr Miklósné (2000): Mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In: Illyés (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek*. ELTE BGYFK, Budapest, 2000. 537–560. Benczúr Miklósné (2003, szerk.): *Adaptált testnevelés és sport*. I–II. FONESZ, Budapest. 35–52.
- Branden, N. (1997): *What Self-Esteem Is and Is Not. This article is adapted from The Art of Living Consciously*. Simon & Schuster. <http://www.nathanielbranden.org/ess/exc04.html>
- Cole, M. és Cole, Sh. R. (2001): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 579–693.
- Crawford, C. (1984): *The art of Computer game design*. McGraw-Hill, Berkeley.
- Detre Zoltán (2007): Sporttal a stressz, a szorongás és a depresszió ellen. *Oktatás, Nevelés*, 29–49.
- Farmosi István (2005): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Márkus Eszter (2007): *Általános ismeretek a hazai fogyatékosággyről és a gyógynevelésről*.
- Mérei Ferenc (1991): Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén. In: Kósa Éva és Ritoókné Ádám Magdolna (szerk.): *Fejlődéslektan szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 441–471.
- Mityók F. Viktor és Séra László (2001): Video- és számítógépes játékok, televíziózás és agresszivitás. *Alkalmazott Pszichológia*, 2. sz. 27–35.
- Orosz Judit – Szitó Imre (1999): Az iskolai énkép a serdülőkorban. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Bizottsága – Trezor, Budapest. 39–74.
- Réthy Endréné (2003): Gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 13. 5. sz. 96–101.
- Rigler Endre (2004): *Sportjáték-elmélet I*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Rowley (1995): The POMS and sports performance. *A Review Journal of Applied Sport Psychology*, 12. 1. sz. 2000. 34–48.
- Sáringerné Szilárd, Zs. (2009): Wi(i)nnig is easy! Would you have thought that a person with Cerebral Palsy could play tennis, golf, or box? Research in sport science. Data2win Ltd. UK 271–275. p.
- Sáringerné Szilárd Zsuzsanna (2007): *Testnevelés óvodás és kiskisiskolás korban*. Főiskolai jegyzet. SB BT, Budapest.
- Sáringerné Szilárd, Zs. – Nádasi, Zsófia – Bácskai, E. (2008): *The effect of physical activity on the psychological development of children with CP STAR Conference*. Budapest, Hungary.
- Sáringerné Szilárd Zsuzsanna és Nádasi Zsófia (2009): Virtuális sport, mint szabadidős tevékenység a Pető Intézetben. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 10. 1. sz. 28–29.

A szabadidő eltöltésének lehetőségei a gyermekvédelmi intézményekben

A gyermekvédelmi intézmények sajátos szocializációs színtérként biztosítják a gyerekek számára a különböző rekreációs szolgáltatásokat. Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a különböző típusú gyermekvédelmi intézményekben élő fiatalok számára milyen szabadidős tevékenység folytatására nyílik lehetőség. A szabadidő eltöltésének vizsgálatán keresztül képet kapunk az intézményekben élő fiatalok életkörülményeiről.

A szabadidő

A szabadidő eltöltésének módja része a társadalom kultúrájának, abban az értelemben, hogy számos olyan készséget, képességet is képes ébren tartani, fejleszteni, amelynek nincs feltétlen, közvetlen haszna, aktuális gyakorlati terepe, de bármikor ilyen szerephez juthat: ha új helyzethez kell alkalmazkodni, vagy a körülményeken kell változtatni, segíti a változó viszonyokba való „bekapcsolódást” (Falussy, 2004).

A szabadidő jelentős hatással van a személyiség fejlődésére. Lehetővé teszi az egyén számára a pszichikai, fizikai feltöltődést, a művelődést. Többféle funkcióját különbözteti meg Kiss (2004), így a pszichoszociális, a társadalmi és a gazdasági funkciót. A társadalmi funkciók között említhető a szabadidő szocializációs funkciója. Ez azt jelenti, hogy az egyének megszerzik azokat a képességeket, normákat, értékeket, viselkedési szabályokat, magatartási mintákat, attitűdöket, habitust, konfliktusmegoldási módokat, a viselkedés és tapasztalás lényeges elemeit, amelyek révén egy csoportban élni, boldogulni tudnak. Ezt a funkciót különösen fontosnak tartjuk az intézményben élő fiatalok körében, mivel szocializációjuk sajátos körülmények között valósul meg: az elsődleges szocializációs színteret, a családot rövidebb-hosszabb időre az intézmény váltja fel.

A szabadidős tevékenységek támogatják az intézmények munkáját abban, hogy a fiatalokra irányuló gondoskodó, védelmező, kompenzáló funkcióikat teljesíteni tudják. A fiatalok számára is segítséget adnak ahhoz, hogy a veszélyeztető tényezőkkel hatékonyabban tudjanak megküzdeni, az őket ért traumákat fel tudják dolgozni. A szabadidő eszközülni szolgálhat továbbá azon képességek, készségek fejlesztéséhez, amelyek a fiatalok jövőben felmerülő problémáinak megoldásához szükségesek (Gilligan, 1999).

Egy másik megközelítés a szabadidő jelentőségét abban látja, hogy lehetőséget ad a marginalizálódott, intézményekben élő fiatalok számára, hogy ismét kapcsolatot alakíthassanak ki kortársaikkal, illetve beilleszkedhessenek közéjük (Smith és Carlson, 1997).

A szociális képességek fejlesztésének fontos eszközét adják a különböző szabadidős tevékenységek. Ezekben keresztül az intézményekben élő fiatalok családokkal, különböző társadalmi csoportokkal alakíthatnak ki kapcsolatot, valamint olyan felnőttekkel, akik nyitottak az őket segítő mentori szerep betöltésére (Gilligan, 2000).

A szabadidő mennyisége és minősége jelentősen befolyásolja az intézményben elhelyezett fiatalok életkörülményeit. Az intézményekben élők szabadidős szokásaira vonatkozóan kevés önálló kutatás áll rendelkezésre, de a téma több kutatás részét képezte hazánkban is.

A nevelőotthonban élő fiatalok életmódját, csoportszerkezetét, szabadidős tevékenységét vizsgálta Hazai és Volentics (1986). A kutatás további célja a nevelőotthoni életmód megváltoztatása, szabadidős tevékenységek gazdagítása volt. 17 nevelőotthonban 31 közösséget kérdeztek meg, összesen 451 gyereket. Módszerként a kérdőívet, a dokumentumelemzést, a szociometriát, az Irle-Csirszka félé érdeklődés-vizsgálatot és az időmérleg készítését választották. Meghatározó szerepe volt a nevelőotthoni életmódkutatásban az időmérleg-vizsgálatnak. Egy hétvégi és egy hétköznapi nap tevékenységrendszerét figyelték meg. Az étkezésre fordított idő mennyiségét kevésnek találták. Ugyanez igaz a személyi higiénia fordított időre is, ami nem volt több napi 15 percnél. Jelentősnek találták viszont a tanulásra fordított idő mennyiségét, ami naponta 132 perc volt. A nevelési dokumentumokból azonban az is megállapítható, hogy a jelentős mennyiségű tanulási idő általános jellemzője a hétköznapi nevelőotthoni életnek (Hazai és Volentics, 1986).

A szabadidő eltöltésére vonatkozóan a szerzők megállapították, hogy tényleges sporttevékenység csak 11 csoportban található, pedig a sport fontos személyiségformáló eszköz. A kulturálódást szolgáló tevékenységek (a mozi, a színház, a rádió, a hangverseny, a tévénézés soroltuk ide) a tévénézés kivételével igen kis számban szerepeltek. Hétköznapi 4, hétvégén 9 csoportnál rögzítettek ilyen tevékenységet, de ezek több, mint fele mozilátogatás volt. E tevékenységek éves szinten megjelenő gyakoriságát is figyelembe véve bizton állították, hogy a nevelőotthon a kulturális értékek elsajátítását mint fontos szocializációs feladatát, úgy tűnik, túlzottan a tévére hagyatkozva látja el (Hazai és Volentics, 1986).

Egy másik kutatásban a lakásotthonokban élő fiatalok helyzetét vizsgálták. 27 lakásotthonból összesen 176 fiatallal készítettek interjút a gyámi tanácsadók. A szabadidős szokásokra vonatkozóan megállapították, hogy a lakásotthonokban élők körében a fő szabadidős tevékenység a tévénézés és a számítógépezés. A gyerekek válaszaiból az derült ki, hogy szervezett külső programokról mindenhol igyekeznek gondoskodni, csak 49 gyerek mondta azt, hogy hétvégén nincs semmilyen közös program. A leggyakrabban kirándulni mennek, vagy csak egyszerűen sétálnak a városban. Ezek nem költségigényes és könnyen megvalósítható házon kívüli programok (Zsámbéki, 2004).

Az alkohol- és drogfogyasztást kutatta az intézményben élő fiatalok körében Elekes és Paksi (2005), de kitértek a szabadidős tevékenységek vizsgálatára is. A számítógépes játékot találták a leggyakoribb szabadidős programnak. A kutatók összehasonlították a gyermekvédelemben és a családban élő fiatalok szabadidős szokásait, és azt találták, hogy a gyerekek gyakran töltik „otthonülős” programmal a mindennapjaikat.

A vizsgálat módszertana

Az 1997. évi XXXI. Gyermekvédelmi törvényről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény bevezetésével átalakult a gyermekvédelmi intézmények rendszere. A nagy létszámú nevelőotthonokat maximum 40 fős gyermekotthonok és 12 fős lakásotthonok váltották fel.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az elhelyezési feltételek megváltozása hogyan befolyásolja a lakásotthonban, gyermekotthonban elhelyezett fiatalok életkörülményeit. Az összehasonlító vizsgálat keretében feltártuk, hogy milyen különbségek vannak a hagyományos gyermekotthonban és a lakásotthonokban élő gyerekek szabadidős szokásai között. Két gyermekvédelmi intézményben, Komádiban és Hajdúnánáson végeztünk kérdőíves vizsgálatot, 123 fő gyermekotthonban és lakásotthonban élő, 13–25 éves fiatalot kérdeztünk meg.

A fiatalok 48 százaléka cigány etnikumhoz tartozónak vallotta magát, 48 százalékuk magyarnak, 27 gyerek nem válaszolt erre a kérdésre. χ^2 -próba alkalmazásával hasonlítottuk össze a cigány és nem cigány fiatalok arányát az otthonokban. Megállapítható, hogy a nagyobb, még átalakításra váró gyermekotthonban több cigány él, itt a fiatalok 65,2

százaléka romának vallotta magát, 28,8 százalékuk magyarnak. A lakásotthonokban jóval kisebb arányban találtunk cigány növendékeket, mindössze a fiatalok 28,1 százaléka vallotta magát cigánynak. A kapott válaszok összecsengenek Neményi és Messing (2007) kutatási eredményeivel: a románok tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek a kedvezőtlenebb elhelyezési körülményeket biztosító gyermekotthonba, mint nem roma társaik.

A minta kiválasztásakor fontos szerepe volt az intézményi háttérnek. A Komádi Gyermekotthon hagyományos szervezeti keretek között működik, itt még napjainkban is tart az intézmény átalakítása. Jelenleg is 150 gyermek elhelyezését biztosítja. A Hajdúnánási Hajdúsági Lakásotthonok országosan is az elsők között – 1999-ben – alakultak át kis létszámú, 12 fős lakásotthonokká. A növendékek a lakásotthoni elhelyezéssel kapcsolatban itt rendelkeznek a legnagyobb tapasztalattal. Az általunk kapott adatok elsősorban tendenciákat jeleznek, nem általánosíthatók. Az elemzett változók nemek, etnikum és gondozási hely szerinti megoszlását a következőkben mutatjuk be.

Eredmények

A szabadidő mennyisége, eltöltésének színhelye

Az intézményekben élők többsége (95,9 százalék) egy átlagos hétköznapon jelentős, napi két óránál több szabadidővel rendelkezik. Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint a fiatalok 47 százaléka 1–3 óra, 27 százaléka 4–6 óra szabadidővel rendelkezik egy átlagos hétköznapon (Bauer és Szabó, 2004).

1. táblázat. Rendelkezésre álló szabadidő

Szabadidő	Gyermekotthon		Lakásotthon	
	N	%	N	%
1 óránál kevesebb	2	3,0	1	1,8
2–3 óra	26	39,4	12	21,1
3 óránál több	37	56,1	43	75,4
Nincs szabadidő	1	1,5	1	1,8
Összesen	66	100	57	100

Az 1. táblázat adatai alapján, az otthonokban élők szabadidejét összehasonlítva megállapítottuk, hogy egy átlagos hétköznapon a gyermekotthonban élők 56,1 százaléknak van 3 óránál több szabadideje. 1,5 % mondta azt, hogy nincs szabadideje. Ennél magasabb (75,4 százalék) a lakásotthonban élők körében a 3 óránál több szabadidővel rendelkezők aránya. A fiúk több szabadidővel rendelkeznek, mint a lányok: 3 óránál több szabadidővel bír a lányok 52,9 százaléka, a fiúknál jóval magasabb ez az arány: 74,6 százalék. Nem találtunk különbséget a cigány és a nem cigány fiatalok szabadidejének mennyisége között.

A szabadidőt jelentősen befolyásolja az egyéb tevékenységekre, így a tanulásra és az önellátásra fordított idő mennyisége. Megkérdeztük a növendékeket, hogy mennyi időt töltenek ezekkel a tevékenységekkel. Különbséget találtunk a gyermekotthon és a lakásotthonok lakói között a tanulással töltött idő tekintetében. A napi 1–2 órát tanulással töltő gyerekek aránya a lakásotthonokban magasabb (71,9 százalék), mint a gyermekotthonban (33,3 százalék). Napi 3 órát tölt tanulással a lakásotthonokban élők 15,8 százaléka, míg a gyermekotthonokban 10,6 százalék. A tanulásra időt nem fordítók aránya a gyermekotthonban magasabb (7,6 százalék), mint a lakásotthonokban (1,8 százalék). Összességében a lakásotthonban élő gyerekek jóval több időt fordítanak a tanulásra, mint gyermekotthonban élő társaik.

Az önellátással kapcsolatos tevékenységeket többségük (73,9 százalék) naponta 1–2 órában végzi. Erre vonatkozóan is azt találtuk, hogy a lakásotthonban élők közül többen (82,5 százalék) töltenek napi 1–2 órát önellátással kapcsolatos tevékenységgel, mint a gyermekotthonban (66,6 százalék). Az adatok alapján megállapítható, hogy a lakásotthonban élő fiatalok több időt fordítanak saját maguk ellátására. Ez azzal is magyarázható, hogy a lakásotthonban élőket jobban bevonják a háztartási teendők elvégzésébe, ehhez itt a tárgyi feltételek is jobban megvannak.

A szabadidő eltöltésének színterére jellemző, hogy hétközben a fiatalok jelentős része az otthonban tartózkodik (43,1 százalék), barátoknál 18,7 százalékuk. A hétvégén is hasonló a szabadidő eltöltésének a színtere: elsősorban az otthonban töltik a szabadidejüket (32,5 százalék), illetve a barátoknál (11,4 százalék), szórakozóhelyen (12,2 százalék). Az otthonban és a barátoknál való szabadidő-eltöltésben nincs a nemek közt különbség, a fiúk közül azonban többen töltik a hétvégét szórakozóhelyen, mint a lányok. A hétköznapi kikapcsolódás színtereiben nem mutatkozik különbség, de a magukat romának valló fiatalok jóval nagyobb arányban (42,4 százalék) töltik a hétvégét az otthonokban, mint nem cigány társaik (20,3 százalék).

Saját eredményeink egybeesnek Elekes és Paksi (2005) országos vizsgálatának eredményeivel: a fiatalok elsősorban „otthonülős” programokkal töltik a szabadidejüket. Megállapítható, hogy az általunk megkérdezett fiatalok szabadidős színtere hasonlóságot mutat az országos vizsgálat alapján a más gyermekotthonban élők szabadidős színtereivel. Ezt figyelembe véve az intézményeknek még nagyobb szerepet kellene vállalniuk a szabadidős programok szervezésében.

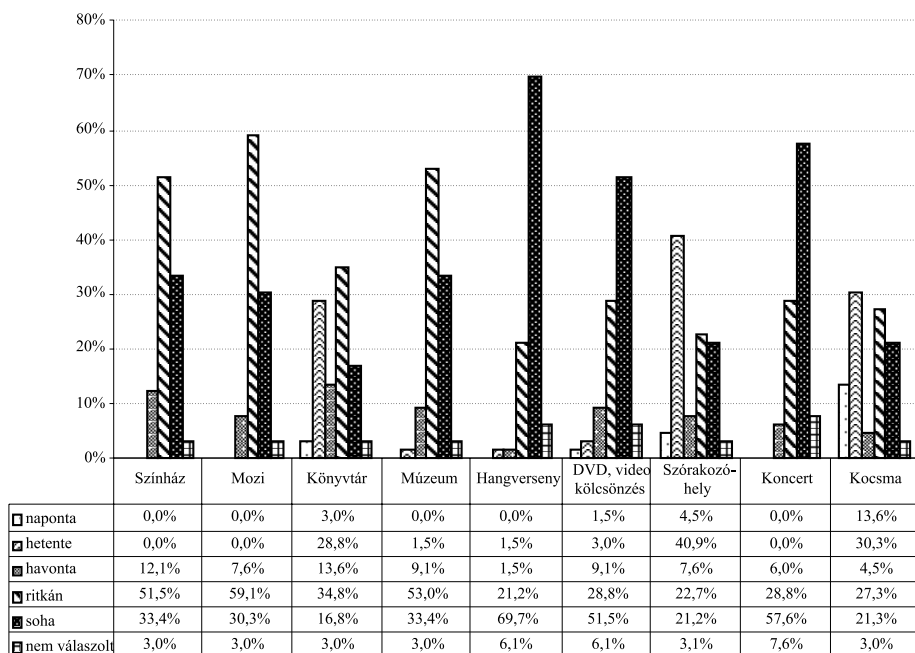
Szabadidős tevékenységek

A szabadidős tevékenységeket két csoportra bontottuk. Az első csoportba az aktív szabadidős tevékenységeket soroltuk. Aktívnak tekinthető minden olyan tevékenység, amelyben az egyén tevőlegesen részt vesz. Ide soroltuk a sporttevékenységet, a kulturális intézmények látogatását, a társas szórakozást.

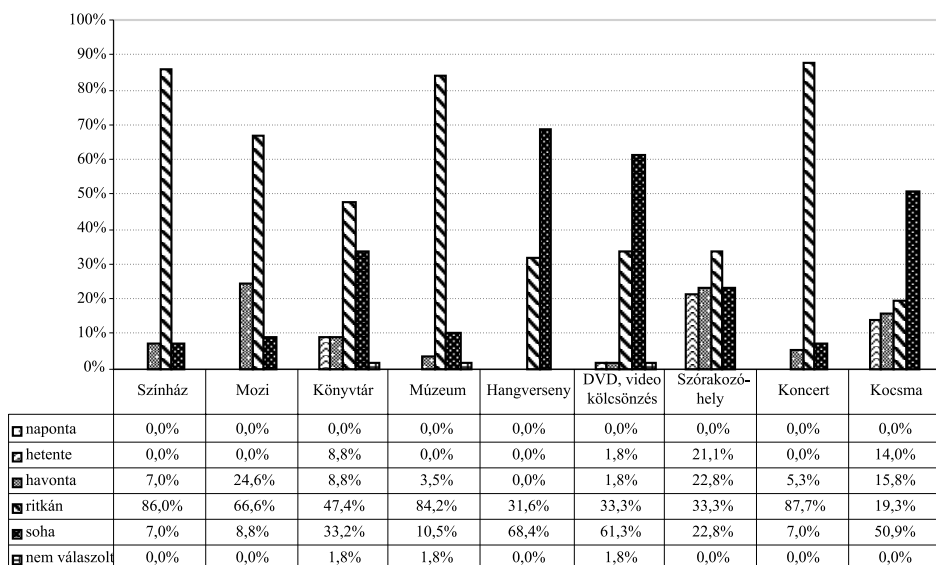
A megkérdezettek közül havonta 9,8 százalék, ritkán 67,5 százalék, 21,1 százalék pedig soha nem jár színházba. Moziba havi rendszerességgel 15,4 százalékuk megy, ritkábban 62,6 százalék, soha 20,3 százalék; azaz mind a két intézményt inkább ritkán látogatják a fiatalok. Ennek számos oka lehet. A kulturális intézmények látogatását befolyásolhatja a település típusa, ahol az intézmények találhatóak. A kisvárosokban – ahol a vizsgált gyermekvédelmi intézmények találhatóak – kevesebb lehetőség adódik kulturális intézmények látogatására. Nehézséget jelent az is, hogy csak a megyeszékhelyen található színház, és az utazási költség növeli a kiadásokat. Az Ifjúság 2000 kutatás adatai szerint a vizsgált egyik korcsoportnál sem fordult elő, hogy meghaladná a 10 százalékot azoknak a száma, akik soha nem jártak színházba (Bauer és Tibori, 2002). Adataink alapján megállapítható, hogy az intézményben élő fiatalok között kétszer akkora a színházba soha nem járók aránya, mint a fiatalok között általában.

A színházat mind a gyermekotthonban, mind a lakásotthonban lakók többsége ritkán látogatja. Moziba a lakásotthonban élők gyakrabban látogatnak: 24,6 százalék mondta azt, hogy havi rendszerességgel jár moziba, míg a gyermekotthonban élők között csak 7,6 százalék válaszolta ezt (1–2. ábra).

Nemek szerint összehasonlítva: a színházba, moziba járás gyakorisága mindkét nemnél alacsony, többségük – több mint 60 százalék – ritkán látogatja ezeket az intézményeket. A színház- és mozilátogatás gyakoriságát tekintve a cigány fiatalok között többen vannak azok, akik soha nem látogatják ezeket az intézményeket, mint a nem cigányok között.



1. ábra. Kulturális intézmények látogatásának gyakorisága a gyermekotthonban élők körében



2. ábra. Kulturális intézmények látogatásának gyakorisága a lakásotthonban élők körében

Elgondolkodtatók a könyvtár igénybevételére vonatkozó adatok. A fiatalok 24,4 százaléka soha, 40,7 százaléka ritkán megy könyvtárba, miközben ezek az intézmények mindkét településen megtalálhatók, és igénybevételük nem jár jelentős költséggel. Jelentős különbség van a könyvtárhasználatban a gyermekotthon és lakásotthonok között. A könyvtárat a gyermekotthon lakói közül többen látogatják hetente (28,8 százalék), mint

a lakásotthonban élők (8,8 százalék) (1–2. ábra). Összehasonlítva az adatokat megállapítható, hogy a gyermekotthonban élők gyakrabban használják a könyvtárat, mint a lakásotthon lakói. Ennek okát abban látjuk, hogy a gyermekotthon maga is rendelkezik könyvtárral, és mivel az az intézményen belül van, könnyen hozzáférhető, gyakrabban használják is azt a gyerekek. A könyvtárba soha nem járók között nem találtunk lényeges különbséget a lányok és a fiúk vonatkozásában. A cigány és nem cigány fiatalok szerinti összehasonlításban azt találtuk, hogy a könyvtárba soha nem látogatók között többen vannak a cigány fiatalok (27,1 százalék), mint a nem cigányok (18,6 százalék).

Múzeumba a fiatalok többsége (67,5 százalék) ritkán vagy soha (22,8 százalék) nem jár. Az Ifjúság 2000 kutatás adatai szerint a fiatalok szívesen járnak múzeumba. A megkérdezettek 11 százaléka egy hónapon belül, 54,3 százaléka hat hónapon belül járt ilyen intézményben. Korcsoport szerint a 16–24 évesek különösen fogékonyak a különféle kiállítások, gyűjtemények látogatására (*Bauer és Tibori, 2002*). Adataink alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi intézményben élő fiatalok kevésbé látogatják ezeket az intézményeket. A hangversenyen való megjelenés hasonló képet mutat. A fiatalok többsége soha nem (69,1 százalék) vagy ritkán (26 százalék) jár hangversenyre. Az Ifjúság 2000 adatai szerint is magas a hangverseny látogatását elutasító fiatalok aránya (44,5 százalék), de így is csak fele az általunk megkérdezett fiatalok arányának. A könnyedebb szórakozást biztosító koncertek látogatottsága sem túl jelentős a megkérdezettek körében. A többség ritkán (56,1 százalék) vagy soha (34,1 százalék) nem látogat el koncertekre.

Különbséget találtunk a múzeumok látogatottságának gyakorisága között is a gyermekotthonok javára. A múzeumot soha nem látogatók a gyermekotthonban élők 33,3 százalékát teszik ki, ez az arány a lakásotthonokban alacsonyabb: 10,5 százalék (1–2. ábra). A hangversenyek látogatottsága mind a két intézménytípusban alacsony. Múzeumba, hangversenyre a többség ritkán vagy soha nem jár, ebben a nemek közötti összehasonlításban sem találtunk különbséget. A cigány és nem cigány fiatalok adatait összevetve azt találtuk, hogy a cigány fiatalok körében magasabb azoknak az aránya, akik soha nem (32,2 százalék) járnak múzeumba, mint a nem cigány fiatalok körében (11,9 százalék).

Az intézmények látogatásának gyakoriságát tekintve összefoglalóan megállapítható, hogy az általunk megkérdezett fiatalok a magasabb kulturális értékkel bíró intézményeket (színház, múzeum, hangverseny) kevésbé látogatják.

Az Ifjúság 2004 kutatás szerint létezik egy „szubkulturálisnak” nevezhető tér, amely már egyértelműen az ifjúsági kultúra része. Ezek közé sorolják a kutatók egyrészt a beszédcselekvés helyszíneit (kocsma, kávéház), másrészt a könnyed szórakoztatás helyszíneit (például diszkó) (*Bauer és Szabó, 2004*). Ezeket a kutatók által „szubkulturálisnak” nevezett tereket az intézményben élő fiatalok is használják, különösen igaz ez a gyermekotthonban élőkre. A fiatalok közel fele hetente (31,7 százalék), havonta (14,6 százalék) látogatja a szórakozóhelyeket. A szabadidő eltöltésének tehát gyakori módja a különböző szórakozóhelyek látogatása.

A szórakozóhelyeket a gyermekotthonban élők közel fele naponta vagy hetente látogatja (45,4 százalék), a lakásotthonban élők körében ez az arány jóval alacsonyabb (21,1 százalék) (1–2. ábra). Nemek szerint összehasonlítva a szórakozóhelyek látogatottságát megállapítható, hogy a fiúk többen látogatják heti rendszerességgel (33,8 százalék), mint a lányok (27,5 százalék). A szórakozóhelyeket, koncerteket a nem cigány fiatalok gyakrabban látogatják. Heti rendszerességgel jár szórakozóhelyekre a nem cigány fiatalok 33,9 százaléka, szemben a cigány fiatalok 27,1 százalékával.

A kocsmákban, pubokban a megkérdezettek közel fele (40 százalék) naponta, hetente vagy havonta megjelenik. Az adatok alapján megállapítható, hogy a fiatalok által gyakran használt szabadidős színterek a kocsmák, sörözők. A gyermekotthonokban élők gyakrabban látogatják ezeket a helyeket: 13,6 százalékuk naponta, 30,3 százalékuk hetente. A lakásotthonban élők közül ezzel szemben napi gyakorisággal senki nem jár

kocsmába, míg hetente 14 százalékuk (1–2. ábra). A kocsmákat, pubokat szintén a fiúk látogatják többen. A kocsmákba, pubokba napi rendszerességgel a cigány fiatalok járnak többen: 13,6 százalékuk, míg a nem cigány fiatalok 1,7 százalékáé.

Az intézmények látogatásának gyakoriságát t-próbával vizsgáltuk. Az intézménylátogatást mérő változókat gyakorisági skálán konvergáltuk. A gyermekotthonban, lakásotthonban élők intézménylátogatására vonatkozó átlagok különbözőségére voltunk kíváncsiak. Szignifikáns különbséget találtunk a színház, a mozi, a könyvtár, a koncert, a kocsmá látogatását tekintve a gyermekotthon és a lakásotthon lakói között. A kapott eredmények szerint a lakásotthonban élők körében gyakoribb a mozi-, színház-, koncertlátogatás. A gyermekotthon lakói között a könyvtár és a kocsmá látogatása gyakoribb.

Az aktív szabadidős tevékenységek közé tartozik a sportolás. A sporttal kapcsolatban megállapítható, hogy a megkérdezettek 38,2 százaléka sportol rendszeresen a tornaórán kívül is. A legmagasabb arányt a napi 1 órát sporttal töltők képviselik (42,3 százalék). Arra a kérdésre, hogy miért nem sportolnak, leginkább a lustaságot jelölték meg okként (35 százalék), időhiányra hivatkozott 8,9 százalék, s mindössze 4,1 százalék mondta azt, hogy a lehetőség hiánya miatt nem sportol. Különbséget találtunk a gyermekotthonban és a lakásotthonban élő fiatalok sportolási szokásaiban. Arra a kérdésre, hogy „Sportolsz-e a tornaórán kívül?”, a gyermekotthonban élők kevesebben válaszoltak igennel (30,3 százalék), mint a lakásotthonban élők (47,4 százalék). A sportra fordított idő tartamában is különbséget találtunk a lakásotthonok javára: a lakásotthonban élők nagyobb arányban (56,2 százalék) töltenek legalább napi 1 órát sporttevékenységgel, mint a gyermekotthonban élő társaik (30,3 százalék).

Az aktív szabadidős tevékenységek közé sorolható a kirándulás és az üdülés is. Egy éven belül a gyermekotthonban élők 57,6 százaléka, a lakásotthonban élők 93 százaléka volt kirándulni. A lakásotthonban élők gyakrabban vesznek részt kirándulásokon.

A szabadidős programokat mind a két intézményben elsősorban az otthon pedagógusai szervezik, leginkább őket követik az iskolai pedagógusok. A gyermekotthonban dolgozók szervezik a programok 47,5 százalékát, a lakásotthonban ugyanez az arány 48,7 százalék. A lakásotthonban élő gyerekek 19,3 százaléka szervezi magának a szabadidős programokat, a gyermekotthonban élők 15,8 százaléka.

A szabadidős tevékenységek második csoportját a passzív szabadidős tevékenységek alkotják. Ide azokat a tevékenységeket soroltuk, amelyek nem igényelnek nagyobb testi, szellemi erőfeszítést. A passzív szabadidős tevékenységekhez sorolható többek között az olvasás.

A megkérdezettek közül az elmúlt évben a legtöbben egy könyvet olvastak (22 százalék), kettőt 14,6 százalék, hármát-négyet 14,6 százalék, ötöt vagy többet 8,1 százalék. Az olvasás tehát nem tartozik a kedvelt szabadidős tevékenységek közé: az intézményekben élők 40,7 százaléka egyáltalán nem olvasott könyvet egy év időtartama alatt. Az olvasási szokások tekintetében a gyermekotthonban élő fiatalok között magasabb azoknak az aránya, akik az elmúlt évben egy könyvet elolvastak (25,8 százalék), mint a lakásotthonban élők között (17,5 százalék).

A fiúk és a lányok között különbséget találtunk az olvasás terén. A fiúk 45,1 százaléka mondta azt, hogy egyetlen könyvet sem olvasott az elmúlt évben, míg a lányoknak csak 35,3 százaléka. Különbséget találtunk a cigány és a nem cigány fiatalok között is az olvasási szokásokban. A cigány fiatalok fele mondta azt, hogy nem olvasott egy könyvet sem az elmúlt évben, a nem cigány fiataloknak csak 28,8 százaléka válaszolt így.

Az újságok olvasása terén találtunk sokkal kedvezőbb képet. A válaszadók 48 százaléka olvas újságot. A legnagyobb arányban a *Hajdú-Bihar Megyei Napló*t olvassák, és jelentős a különböző bulvárlapok iránti érdeklődés. A megkérdezettek körében a *Blikk*, a *Nők Lapja*, a *Story*, különböző sportújságok a népszerűek, elsősorban a könnyed szórakoztatást, kikapcsolódást jelentő lapok. Többen olvasnak újságot a lakásotthonokban

élők közül (59,6 százalék), mint a gyermekotthonban élők (37,9 százalék). Az olvasott lapok minőségében nincs különbség: mind a két otthonban elsősorban a megyei napilapot és bulvárlapokat olvasnak. A lányok többen olvasnak rendszeresen újságot (54,9 százalék), mint a fiúk (42,3 százalék). Az olvasott lapok elsősorban bulvár jellegűek, ami a fiúk esetében sportújságokkal egészül ki. A cigány fiatalok jóval kisebb arányban (28,8 százalék) olvasnak rendszeresen újságot, míg a nem cigány fiatalok (66,1 százaléka). Mindkét csoport elsősorban bulvárt olvas.

Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint is csökkenő tendenciát mutat az olvasott könyvek száma: 2000-ben 13,3 könyvet olvastak a fiatalok, 2004-ben 10,7 könyvet. A nyomtatott sajtó tekintetében elsősorban a bulvárlapokat, valamint a helyi és regionális lapokat részesítik előnyben.

A tévézés gyerekekre gyakorolt hatását számos kutatásban vizsgálták. A kutatások szerint a tévézés a fiatalok élményfeldolgozását, világfelfogását is jelentősen befolyásolja. Az agresszív viselkedésen túl a magatartászavarokért, a társaskészség-deficitért, bizonyos tanulási nehézségekért vagy figyelemzavarokért is felelős lehet a tévé szocializációs hatása (Pikó, 2007).

Az általunk megkérdezettek körében a tévézéssel töltött idő mennyisége igen jelentős. A válaszok szerint 19,5 százalékuk napi 1 órát tölt tévézéssel, 22,8 százalékuk 2 órát, 3 órát 26,8 százalékuk, 4 órát 13 százalékuk és 5 órát 6,5 százalékuk. Az adatok alapján megállapítható, hogy a gyerekek közel fele naponta 2–3 órát tölt tévézéssel, így a szabadidős tevékenységek között vezető elfoglaltságot jelent ez a tevékenység. A napi tevékenységek között a zenehallgatás is jelentős időt foglal el. A megkérdezettek közel fele (48,8 százalék) naponta 1–2 órát tölt zenehallgatással, de jelentős a napi 4 órát zenehallgatással töltők aránya is (20,3 százalék). Az adatok alapján jól látszik, hogy a tévézés mellett a zenehallgatás jelent leginkább kikapcsolódást a gyerekek számára.

2. táblázat. Tévézéssel és zenehallgatással töltött idő megoszlása

Tévézéssel, zenehallgatással töltött idő		Gyermekotthon		Lakásotthon	
		N	%	N	%
TV	1 óra	7	10,6	17	29,8
	2 óra	13	19,7	15	26,3
	3 óra	19	28,8	14	24,6
	4 óra	9	13,6	7	12,3
	5 óra	6	9,1	2	3,5
	6 óra	1	1,8	-	-
Nem néz tv-t		2	3,0	1	1,8
Nem válaszolt		9	13,6	1	1,8
Zene	1 óra	21	31,8	16	28,1
	2 óra	15	22,7	8	14,1
	3 óra	6	9,1	6	10,5
	4 óra	5	7,6	20	35,1
	5 óra	3	4,5	1	1,8
	6 óra	1	1,8	-	-
Nem hallgat zenét		3	4,5	2	3,5
Nem válaszolt		12	18,2	4	7,0

A 2. táblázat adatai szerint összehasonlítva a gyermekotthonban és a lakásotthonban élőket, a legtöbb időt a megkérdezettek mind a két intézményben tévézéssel és zenehallgatással töltik. A táblázat adatai alapján jól látszik, hogy a lakásotthonban élő fiatalok

többet tévéznek, különösen a napi 1–2 órát tévénézéssel töltők tekintetében. A zenehallgatással töltött idő mennyisége a gyermekotthonban több, kivéve a napi 4 órát zenehallgatással töltők köre, ott a lakásotthonban élők jóval nagyobb arányt (35,1 százalék) képviselnek. A kedvenc tévéműsorokat áttekintve nem találtunk különbséget a két intézmény lakói között. Leginkább a sorozatokat, szappanoperákat nézik szívesen.

Az Ifjúság 2000 kutatás szerint a 14 évesek 81 százaléka tévézik naponta átlagosan 121 percet, a 17 éveseknek már csak 61 százaléka napi tévéfogyasztó. A kutatásból az derül ki, hogy a fiatalok jelentős mennyiségű időt töltenek tévénézéssel (*Bauer és Tibori, 2002*)

Az információs technikai eszközök használata színesíti a szabadidő eltöltésének lehetőségeit. Internet-hozzáféréssel mind a gyermekotthonban, mind a lakásotthonban élők több, mint 80 százaléka rendelkezik. A gyermekotthonban élők nagyobb arányban (42,4 százalék) használják napi 1–2 órát az internetet, mint a lakásotthonban élő társaik (35,1 százalék). Az internetet mindkét otthon lakói leginkább az iskolában használják és csak másodsorban az otthonban. A gyermekotthon lakói közül 4,9 százalék a teleházat is igénybe veszi internethasználat céljából. E-mail címmel a gyermekotthonban élők 54,5 százaléka, a lakásotthonban élők 68,4 százaléka rendelkezik. Mobil telefonnal a gyermekotthonban élők kevesebben (28,8 százalék) rendelkeznek, mint a lakásotthonban élő társaik (54,4 százalék).

Az Ifjúság 2004 adatai szerint a fiatalok 59 százaléka legalább havonta egyszer szokott internetezni. Otthoni internet a háztartások 24 százalékában van. A fiatalok háztartásainak internet-ellátottsága szempontjából leszakadó régióknak számít az észak-alföldi, ahol a háztartásoknak 16 százaléka rendelkezik internetkapcsolattal. A kutatás adatai szerint a fiatalok körében az iskola továbbra is – igaz, csökkenő mértékben – a használat elsődleges helye (*Bauer és Szabó, 2004*) Az internet-használat terén tehát fontos szerep jut az iskolának, függetlenül attól, hogy intézményben vagy családban élő fiatalokról van-e szó.

Összegzés

Az intézményben élő fiatalok többsége jelentős mennyiségű szabadidővel rendelkezik. A szabadidejüket hétfvégén és hétköznap is elsősorban az otthonban és barátokkal töltik. A hétfégi szabadidős szintér – elsősorban a gyermekotthonban élők körében – az otthon és a barátok mellett szórakozóhelyekkel egészül ki. A hétfégi rokon-, szülőlátogatás mint lehetséges szabadidős szintér nagyon alacsony arányt képvisel. Ennek oka az lehet, hogy a családdal való kapcsolattartás elsősorban a testvérekkel való kapcsolatot jelenti, akik gyakran maguk is az intézmény lakói.

Az otthonoknak az eddigiek alapján igen nagy szerepük van a szabadidő szervezésében, mivel idejük nagy részét az otthonban töltik a fiatalok. A szabadidő szervezése segítheti a fiatalok társadalmi integrációját, mivel aktívan megjelenhetnek az adott település közművelődési és egyéb intézményeiben, azok rendezvényein. További jelentősége, hogy prevenciók értékkel bír a különböző szenvedélybetegségek megelőzésében, a galérik kialakulásának megelőzésében.

Azt a feltételezésünket, hogy a lakásotthonban élők több programban vesznek részt, szabadidejüket tartalmasabban töltik, mint gyermekotthoni társaik, csak részben tudtuk igazolni. Mind a lakásotthonban, mind a gyermekotthonokban elsősorban az otthonban és barátok körében töltik a fiatalok a szabadidejüket, tehát általánosan jellemző az „otthonülő” program. A gyermekotthonok és a lakásotthonok között különbséget a sportolásban, a kirándulásokon való részvételben találtunk. A lakásotthonban élők több időt töltenek sportolással, valamint aktívabban szervezik saját maguk szabadidős programjaikat. Ebből arra következtetünk, hogy önállóbb életet élnek, több lehetőséget kapnak az önálló élet szervezésében, így közvetlenül is részt vesznek az életkörülményeik javításában.

Másik feltételezésünket, hogy a lakásotthonban élő fiatalok szabadidejükben több kulturálódást szolgáló programban (színház, mozi, hangverseny, múzeum stb.) vesznek részt, mint gyermekotthonban élő társaik, szintén csak részben tudtuk igazolni. Az intézmények látogatásának gyakoriságát vizsgálva szignifikáns különbséget találtunk a színház, a mozi, a könyvtár, a koncert, a kocsma látogatását tekintve a gyermekotthon és a lakásotthon lakói között. A kapott eredmények szerint a lakásotthonban élők körében gyakoribb a mozi-, színház-, koncertlátogatás. A gyermekotthon lakói között a könyvtár és a kocsma látogatása gyakoribb. Összességében azonban a kulturális intézményeket ritkán látogatják az általunk megkérdezettek. A legtöbb időt tévézéssel és zenehallgatással töltik mindkét otthontípusban. A szabadidő eltöltésére vonatkozóan az intézmények között nem találtunk lényeges különbséget. Ebben a vonatkozásban lényegesen nem jobb a lakásotthonban élő fiatalok körülményei, mint gyermekotthonban élő társaiké. A fiatalok életkörülményei ugyan változtak, de a kisebb létszámú, családiasabb elhelyezés nem hozott jelentős változást a szabadidő eltöltésében.

Irodalom

- Bauer Béla és Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?foilderID=1055&articleID=4453&ctag=articlelist&iid=1> 2008. 04.15.
- Bauer Béla és Tibori Timea (2002): Az ifjúság viszonya a kultúrához. In: Szabó Andrea, Bauer Béla és Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000 Tanulmányok I.* Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 180–201.
- Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála (2005): A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol és egyéb drogfogyasztása. *Kapocs*, 4. 20. sz. 2–22.
- Falussy Béla (2004): *Az időfelhasználás metszetei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gilligan, R. (1999): Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 5. 4. sz. 187–196.
- Gilligan, R. (2000): Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 4.14. 37–47.
- Hazai Vera és Volentics Anna (1986): Sajátos élet-helyzet – sajátos életmód. Nevelőotthoni életmód egy időmérleg-vizsgálat tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 36. 3. sz. 219–230.
- Kiss Gabriella (2004): A szabadidő szociológia legújabb trendjei és aktuális problémái. In: Kiss Gabriella, Csoba Judit és Czibere Ibolya (szerk.): *Idővonat. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 6–36.
- Neményi Mária és Messing Vera (2007): Gyermekvédelem és esélyegyenlőség. *Kapocs*, 6. 1. sz. 2–19.
- Pikó Bettina (2007): Szabadidő és életmód a fiatalok körében. In: Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan, Budapest. 30–40.
- Smith, C. és Carlson, B. E. (1997): Stress, coping and resilience in children and youth. *Social Science Review*, 71. 2. sz. 231–256.
- Zsámbéki Eszter (2004): A lakásotthonban élő gyermekek helyzete. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 13. 2. sz. 5–19.

Anyanyelv, iskolában és azon kívül

Az anyanyelvi nevelés a grammatika aspektusából

A hazai anyanyelvi nevelés válsága köztudott, erről folytatott szakmai diskurzus azonban alig hallható. A közoktatás a sokszor át nem gondolt képességfejlesztés égisze alatt és a kritikátlanul átvett „hogyan lehet gyorsan, könnyen” módszerek bővületében nagy mennyiségben bocsátja ki az állásinterjú-alanyokat és a kapcsolatteremtésre többé-kevésbé képes állampolgárokat. Csak néhány – jórészt a pedagógusképzésben is elkötelezett és a modern nyelvészetet is művelő – kolléga hallatja hangját egy koherens szemléletmód kialakítása érdekében és mondja, hogy az érdemi tudás ennél mélyebben rejlik, a nyelvtan is kreativitást fejleszt, a házi feladat lehet érdekes, a PISA-mérések eredménye a nyelvi elemzésekkel javulhatna.

A pedagógusok meghallgatják őket és igazat adnak nekik. Erről szól írásunk, meg arról, hogy titkon mindenki tudja, milyen lehetőségeket rejt a grammatika (az írók különösképpen), de az iskolában ezt nem mutatják meg nekünk. Ott amúgy is egy furcsa változatával találkozunk az ember.

Az anyanyelvi nevelésről

Ha a felszín alá nézünk, azt látjuk, hogy az iskolában folyó (1) anyanyelvi nevelés körül hovatovább több a kétes és vitatott pont, mint a konszenzusos. A NAT biztosította keretek tágasak, a hagyomány pedig ellentmondásos. A bázisul szolgáló szaktudományban rég kialakult egy megfelelően koherens szemlélet, a közoktatás azonban ezt máig nem tudta integrálni. Lássunk egy példát: ha megkérdezzük a magyartanárokat, vajon a grammatika vagy a nyelvhasználat területére tartozik-e a helyesírás tanítása, a vélemények erősen megoszlanak. (2) Ha a szövegértés fejlesztésének helyéről és módjáról tesszük fel ugyanezt a kérdést, hasonló eredményre jutunk. Több évtizedes tapasztalatunk alapján állítjuk ezt ilyen bátran: a kiegészítő képzésben részt vevő gyakorló tanároknak mindig feltettük ezeket a kérdéseket. Az anyanyelvi nevelés sikerességét tekintve egyetlen megbízható adatunk van: a nagyközönség előtt is ismert PISA-mérések lehangoló eredménye (lásd például: *Vári, Auxné, Felvégi, Rózsa és Szalay*, 2002). Azóta is ez a „hot topic” az anyanyelvi nevelésről szóló diskurzusokban, a róla szóló irodalom könyvtárnyi, koncepciózus fejlesztési terv azonban nem született. Az sincs tisztázva, milyen szakmai okok játszottak döntő szerepet az eredményben, de magának az olvasásértés fejlesztésének a módszertana sem. A kultúraátadás alapvető feltételei (*Géczi*, 2005) hiányoznak.

Végül pedig: az anyanyelv hátul kullog a tantárgyak népszerűségi listáján, presztízs-foka is alacsony. Reprezentatív mérési eredményekkel Takács (2003) és Csapó (2000) szolgálnak: az első Baranya megyei, a másik országos adatokat tartalmaz. Szakdolgozó-

ink között gyakran akad, aki más tantárgyakkal összehasonlítva vizsgálja kisebb mintán az anyanyelv mint tantárgy vonzerejét: a tapasztalat az, hogy rendre alulmarad az irodalommal és az idegen nyelvvel szemben.

Mindezekkel párhuzamosan deklarálva van a NAT-ban, valamint az oktatásirányítás által a médiában és minden lehetséges fórumon az anyanyelvi műveltség jelentősége. A gimnáziumban ugyanakkor szokásosan 1 órát kap hetenként. A NAT ugyan nem írja elő ezt, de ha többet ad az iskola, más műveltségterület óraszámja csökken, esetleg olyané, amely közvetlenebb kapcsolatban áll a munkaerőpiaccal (informatika, idegen nyelv) és így nagyobb az érdekérvényesítő képessége. (Itt jegyezzük meg: célszerű lenne talán egy alsó limitet adni az egyes műveltségterületek óraszámainak. Különösen azoknak az esetében fontos ez, amelyek kulcskompetenciák fő fejlesztési területei.)

A grammatika az oktatásban

Az iskolai anyanyelvi nevelésnek két nagy területe van, szoros kapcsolatban azzal, ahogy az ember az anyanyelvén folyó kommunikációra alkalmassá válik. Az egyik a nyelvtan, amelynek feladata a nyelvelsajátítás eredményeképpen létrejött képességünk, az úgynevezett nyelvi kompetencia leírása; a másik a nyelvi kommunikációs képesség-fejlesztés: ez a nyelvi szocializáció során megszerzett kommunikatív kompetenciánkat hivatott olyan szintre hozni, hogy az a társadalmi beilleszkedésben el tudja látni a neki szánt feladatot.

Mindkét területnek megvannak a szabályai, bár más természetűek és másként jutunk a birtokukba. Egy nyelv nyelvtanának – azaz grammatikájának – szabályai függetlenek a társadalmi-kulturális szokásoktól, normáktól. Az, hogy egy nyelvben mit kell egyeztetni mivel, használ-e a nyelv névelőket, milyen a szórendje, vannak-e benne nyelvtani nemek, nem függ a nyelvet beszélő nép szokásaitól. A természeti törvényekhez hasonlóak ezek, és azokhoz hasonlóan képesek az emberi – gyermeki – kíváncsiság tárgyává lenni. Tapasztaljuk, hogy eleven halakkal vízben lehet találkozni, a levegőn meg vannak számlálva a percek, ellentétben a páros ujjú patás emlősökkel, akikre e tekintetben éppen fordított szabályok érvényesek. Gyerekkorunkban igyekszünk is mielőbb megtudni ennek okát, és a vízben élő emberi lényeket a fantázia világába soroljuk, a fikcióalkotás vágyától vezérelve: a kis hableány, a kétéltű ember.

Mi a helyzet a grammatikával? Korán tapasztaljuk: valahonnan tudjuk, hogy magyar ember nem mond ilyeneket különösebb ok nélkül: „Kérem a másikat kanalat!” „Mikor te megérkezel?” Korán tapasztaljuk, de az iskolában mindenképpen, s ha netán mégsem, hát ennek tudatosítása lenne az első lépés a grammatikaoktatásban: valahonnan tudjuk, milyen egy jól szerkesztett magyar mondat. De vajon honnan? És ugyanakkor miért nem tudjuk elmondani a szabályát? Sok éves tanári tapasztalat alapján is mondhatjuk, hogy ha megkérdezzük a gyerekektől, mi lehet ennek a sajátos kettősségnek az oka, hajlamosak elgondolkodni rajta. Ha pedig az idegennyelv-oktatásnak köszönhetően más nyelvet is ismernek, és firtatni kezdjük, hogy is van egy magyar nyelvi szerkezet az általuk ismert idegen nyelvben, még inkább elgondolkodnak. Egyrészt magán a tényen: nem „természetes” az, hogy valamilyen viszonyt éppen úgy fejezünk ki, ahogy azt anyanyelvünk teszi. Gondoljunk csak a névelőkre! Anyanyelvünk tehát a sajátunk, ismerjük, mint anyánk illatát, de szabályai nem bírnak az evidencia erejével. Felfedezni való terra incognita is egyben. Másrészt azon is szívesen elgondolkodnak a gyerekek, akikben genetikailag kódolva van a tanulás vágya: honnan tudjuk anyanyelvünk és honnan az idegen nyelv grammatikáját?

Ne hagyjunk azonban figyelmen kívül egy lényegi különbséget, mielőtt nagyvonalú gesztussal a többi hagyományos természettudományos objektum közé sorolnánk a nyelvet. Ha még soha nem volt közeli találkozásunk hallal, csodálkozunk, alacsony testhő-

mérséklete ellenére miért nem örül a párnelegnek. Ha azonban az általunk addig sosem hallott főnevet tartalmazó „Nézd meg az ártányokat!” kérést intézik hozzánk, csak azt fogjuk megkérdezni esetleg, mi az ártány vagy mik az ártányok, eszünkbe sem jut azon fennakadni, hogy nem „ártányoket” kell megnéznünk. Sőt még azt is megmondjuk, hogy a „trazúr” nagyobb eséllyel lehetne a magyar nyelv szava, mint a „rtazúr”. A nyelv szabályai tehát bennünk laknak, ha nem is explicit formában.

A másik vizsgált jellemző: e szabályok nem függenek az adott nyelvet beszélő nép kultúrájától, szokásaitól. Ugyanazt a nyelvet más etnikumhoz tartozó és egymástól igen távol élő csoportok beszélhetik, ilyen például a spanyol.

A nyelvtan szabályai tehát némi eltéréssel ugyan, de a természettudományok szabályaihoz hasonlatosak. Nem így a nyelvhasználat szabályai. Azok az emberi kapcsolatokkal – érzelmi, hierarchiabeli stb. viszonyokkal – változnak. A „nyögd már ki végre” és a „mondja el, kérem” egyaránt helyesek grammatikailag, jelentésük is azonos, nyelvhasználati értékük azonban igen eltérő a különféle beszélőközösségekben: familiáris közegben az elsőt, formális helyzetben a másodikat preferálják sokan.

Mindez köztudott a nyelvészetben. Az iskolában mégsem veszik figyelembe grammatikatudásunk furcsa természetét, és azoknak a nyelvi elemeknek a nevét tanítják meg, amelyeket úgyis tudunk használni: mik a személyragok, mi a tárgy ragja stb. Holott senki sem mondja tudatlansága okán, hogy „te nem szeretünk engem”, és hogy „olvasd el a levélre”. Pedig ha figyelembe vennék ösztönös nyelvtudásunkat, jöhetnének a miértek, a tudás explicitté tétele: az „engem” miért nem kapja meg a -t ragot, és miért kétértelmű „A fiam veri a lányod”. A metanyelvi tudás – jelen esetben például a tárgyrag mibenléte és használata – így is kialakítható lenne, s nagyobb eséllyel tartana számot a diákok érdeklődésére.

A grammatikai és a kommunikatív kompetencia elsajátítása különböző módon történik. Anyanyelvünk grammatikájának szabályait szőröstül-bőröstül meglepően rövid idő alatt felfedezzük és használni is kezdjük, még akkor is, ha abban senki sem segít minket.

Többek közt Réger Zita (2002) szép és meggyőző példái igazolják ezt. A kommunikatív kompetencia kialakításának sikerében – azaz a nyelvi szocializációban – azonban fontos szerepe van annak, hogy a beszélőközösség explicit módon tanítsa, gyakoroltassa annak szabályait. (Réger Zita említett könyve erre is példával szolgál.)

Mindez köztudott a nyelvészetben. Az iskolában mégsem veszik figyelembe grammatikatudásunk furcsa természetét, és azoknak a nyelvi elemeknek a nevét tanítják meg, amelyeket úgyis tudunk használni: mik a személyragok, mi a tárgy ragja stb. Holott senki sem mondja tudatlansága okán, hogy „te nem szeretünk engem”, és hogy „olvasd el a levélre”. Pedig ha figyelembe vennék ösztönös nyelvtudásunkat, jöhetnének a miértek, a tudás explicitté tétele: az „engem” miért nem kapja meg a -t ragot, és miért kétértelmű „A fiam veri a lányod”. A metanyelvi tudás – jelen esetben például a tárgyrag mibenléte és használata – így is kialakítható lenne, s nagyobb eséllyel tartana számot a diákok érdeklődésére.

Az iskolai nyelvtan és a nyelvtudomány viszonyáról: érvek és ellenérvek

Az előzőekben ismertetett tények nyelv és nyelvhasználat különbségéről a nyelvészetben rég köztudottak. A kettősség végigvonul a nyelvtudomány történetén: más-más hangsúllyal ugyan, de ez rejlik az alábbi dichotómiákban:

- sphota – dhram (Patanjali, óind grammatika)
- energia – ergon (Wilhelm von Humboldt)
- langue – parole (Ferdinand de Saussure, strukturalizmus)
- émikus – étikus (Kenneth Pike, tagmemikus nyelvészet)
- kompetencia – performancia (Noam Chomsky, generatív nyelvészet)

A nyelvelsajátítás folyamata, a grammatikai kompetencia mibenléte (a performancia párhajként) Chomsky fellépése óta szélteben-hosszában ismert és elfogadott tudás, ami kihát a nyelvészeti kutatásokra.

Kerber (2002) a nyelvtanoktatás legnagyobb problémájának azt tartja, hogy „a grammatikai rendszer közvetítésében megmaradt a hagyományos leíró nyelvtannál”. A közoktatási gyakorlatban tanított grammatika azonban nem csak a modern nyelvészet elvárásainak nem felel meg általában, azaz nem egyszerűen az úgynevezett „hagyományos” nyelvészet iskolai változata, hanem nélkülöz mindenféle tudományosságot (Medve, 2005).

A *Nemzeti alaptanterv* a fejlesztési feladatok között külön tárgyalja a grammatikát *Ismertetek az anyanyelvről* címen. A kurrikulum csak azt határozza meg, hogy a diákoknak a hangok, szóelemek és szavak közötti kapcsolatokról, valamint a szerkezet és a jelentés viszonyáról kell képet kapniuk, azt azonban nem, milyen nyelvelírás keretei között. Nincsen tehát elvi akadály annak, hogy a tananyagba az újabb kutatási eredmények is beépüljenek.

Már a 19. század végén felmerült a kérdés, vajon be kellene-e építeni a korabeli nyelvészet eredményeit az iskolai anyanyelvoktatásba. Simonyi Zsigmond (1877), aki a magyar mondatról mai szemmel nézve is korszerű megállapításokat tett, a tanúgyről így nyilatkozott: „Jól tudom, hogy az iskolai nyelvoktatás sohasem egészen egy nyomon a nyelvtudománnyal, amennyiben csakis biztos eredményeket szabad felvennie, egyébiránt pedig konzervatív, beváró, vagy legfeljebb előkészítő szerepre van utalva”. Érdemes felfigyelni az „egészen” szóra: Simonyi tehát nem az integráció ellen érvel, csak józanságra int. A szakirodalomban ma is sokszor olvasható az a vélemény, hogy a lemaradás természetes és szükséges is. Tolcsvai Nagy (2002) például arra figyelmeztet, hogy a saját kategóriáira rákérdező, egymással versengő elméletekkel és modellekkel dolgozó modern nyelvtudomány nem tud biztos, kiérlelt tudást nyújtani, az iskola és a tudomány közti közvetlen átjárás tehát nem problémamentes. Lánicz Irén (2004) is megjegyzi: „A nyelvtudomány gyorsabban változik, mint a tananyag, a tankönyvek ezért elavult megközelítéseket is tartalmaznak. A baj az, hogy a javítás lehetőségével akkor sem élnek, amikor adva van rá a lehetőség.”

Kálmán László (2006) Antal László szellemiségét idézve azt hangsúlyozza, hogy az ókori kezdetekre visszamenő tradicionális nyelvtannak legfőbb jellemzője a módszertani eklektikusság, így nem lehet egy iskolai nyelvtan alapja. Elképzelései szerint „a 60–70 éve konszenzust képező nézetekre lehet hagyatkozni, ahogy más tantárgyaknál is teszik.” (Kálmán, 2006, 114. o.) É. Kiss (2002) pedig azt állítja, hogy a közvélemény számára is nyilvánvalóvá kellene tenni a nyelvelírásban lezajlott paradigmaváltást. „Olyan ez a helyzet, mintha a gimnáziumok fizika óráin a tanulók csak a newtoni fizikáról hallanának, a kvantummechanikáról nem.”

Egy példa: a 12x4 mondat

Bármennyire is a mi malmunkra hajtja a vizet előbbi kijelentésével a magyar generatív nyelvleírás (egyik) legjelesebb képviselője, a megoldást mégsem ebben látjuk. A generatív elméletnek nem mint műveltségi anyagnak kellene bekerülnie az oktatásba, amiről ugyanúgy illik tudni, mint a kvantummechanikáról. A generatív nyelvfelfogásból annak alapeszméje kellene, hogy áthassa az anyanyelvoktatást, mégpedig annak minden pontján. A gyerekek azt kellene éreznie, hogy az anyanyelv grammatikájának szabályait, amelyeket az oktatás során felfedez, bizonyos értelemben ismeri, hiszen azok alapján alkotja meg mondatait, azok alapján mondja egy-egy mondatról, hogy ezt nem így kell mondani magyarul: felfedező útján tehát az öntudatlanul elsajátított – implicit módon ismert – szabályokat teszi tudatossá, explicitté. Valamint azt is látnia kell, hogy szabályokat fedez fel, és nem taxonómiát gyárt, nem „skatulyáz”.

A fenti alapkoncepció vonatkozásában még nem érdemes életkori sajátosságokat emlegetni. Az majd a módszerek szintjén jelenik meg.

A szabályfelfedezésnek és a szabály explicitté tételének ugyanis számtalan fokozata – bár szívesebben mondanánk: módja – létezik. Egy kisiskolás, aki – mint Piaget-től tudjuk – tevékenységek, műveletek által közelíti meg az ismeretlent, ezen az úton tud közeledni az anyanyelvi szabályszerűségekhez is, míg a hipotetikus-deduktív korszakát élő kamasz a formalizálás elvont szintjén fogalmazza meg felismeréseit.

A hagyományos iskolai nyelvtan nagy része ma a nyelvi elemek leltározásáról, indukzív rendszerezéséről, csoportosításáról szól. Ez nem csak a gyerekek számára lehet nehéz és unalmas, hanem É. Kiss (2002) szerint a nyelvről sem ad kellően pontos képet. Bánréti (2002) már 10 éves kortól a generatív nyelvészet alkalmazását javasolja. Érvrendszerét a generatív nyelvészet anyanyelvi kompetenciáról szóló említett elméletére építi, azaz arra, hogy a gyerekek anyanyelvi beszélőként képesek „a jól és a rosszul formált mondatokat, szerkezeteket, hangalakokat egymástól megkülönböztetni, és felfedezni azokat a tulajdonságokat, melyek a nyelvtani helyességet biztosítják, illetve amelyeknek a hiánya rosszul formáltságot eredményez”.

Érdemes lenne szakítani azzal a gyakorlattal is, hogy az általános iskolai tananyagot a középfokú oktatásban újra megtanítjuk (Láncz, 2004). A „tananyag” egy bizonyos értelmezésében most sem ez történik, hiszen mindig mélyebben hatolunk az anyagba. A gyerek számára azonban nem így képeződik le a folyamat, és ez, valljuk be, érthető is az európai megismerési tradíciókat tekintve. „Új, s új vizekre!” mondja Ady, amivel meglehetősen távol áll a taoistától vagy a buddhistától, akik ugyan sok tekintetben másként gondolkodnak, abban azonban egyetértenek, hogy hosszan kell nézni ugyanazt a fát, követ ahhoz, hogy megszerezzük a tudást. A mi gyermekeink sorozatosan azzal jönnek haza az iskolából, hogy nyelvtanból nem vettünk újat, amiről szó volt, azt már alsóban / általánosban is tanultuk. És valóban: a „mélyebbre” hatolás jelenleg vagy azt jelenti, hogy új elemet teszünk a meglévő skatulyákba (tekintethatározó), vagy új skatulyát ismertetünk meg (vonatkozó névmások, a mondatnyi ismereteknél). Mindez nem lelkesítő. Ami új iránti igényü(n)ket kielégíti, az vagy egy új terület, vagy egy új módszer.

Itt léphet be az életkori sajátosságok és a szakterületi korrektség harmonizálásának a kérdése. Erre kínál egyfajta megoldást az Iskolakultúra-könyvek sorozatban hamarosan megjelenő kötetünk (Medve, Farkas és Szabó, 2010). Ennek koncepciója szerint a gyerekek 10–14 éves életkori szakaszukban számtalan manipulatív, átalakító jellegű feladatot végeznek a nyelvi anyaggal, miközben kitapasztalják annak sajátosságait: mit lehet vele tenni és minek áll ellen, egy adott cél érdekében mi a könnyebb és mi a nehezebb, de érdekesebb és igényesebb megoldás. (3) Eközben a metanyelvet is elsajátítják (a szükséges szófajok, mondatrészek, mondatfajták elnevezését) szinte észrevétlenül, és nem feltétlenül rendszerbe foglalva.

A szimbólumhasználat minimális (annyi, amennyi a továbblépéshez szükséges) és szintén manipulatív, a felfedezett szabályok megfogalmazása informális.

Példák:

1. Milyen helyzetben képzelhetők el az alábbi mondatok?

Kislány befogadna kutyát.
A kislány befogadná a kiskutyát.
Fiúknak beszéltem lányokról.
A fiúknak beszéltem a lányokról.

2. Párosítsd össze a mondatokat a befejezésükkel!

- | | |
|---|---------------------|
| a) Gyerek vásárolt be... | 1. és nem egy lány. |
| b) Egy fiú jött be az osztályba... | 2. és nem a felelő. |
| c) A tanár rajzolta fel az ábrát a táblára... | 3. és nem felnőtt. |

3. Melyik kifejezéseket tehetnénk zárójelbe?

Tegnap ő megmondta nekünk a te titkodat is.
Itt szeretnék én kirándulni veled.

4. Fordítsd le a mondatokat az általad tanult idegen nyelvre. Melyik bővítményeket hagyhatjuk el?

5. Melyik mondatban vannak zárójeles kifejezések? Írjuk le a mondatot úgy, mintha minden bővítmény elhangzana!

Hétfőn Karcsi elcserélte a mobilját.
Az osztályfőnökkel holnap kirándulni megyünk.
Elmondta?
Andris szünetben elkérte a füzeteiteket.
Julcsi eladott öt zsemlét és három kiflit.

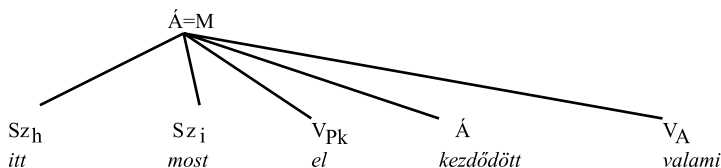
6. A fenti mondatokat fordítsuk le a tanult idegen nyelvre. Mi történik a zárójeles kifejezésekkel?

7. Figyeljük meg a következő mondatokat! Mi lehet a mondatok alanya? Mi a különleges a mondatok tárgyában?

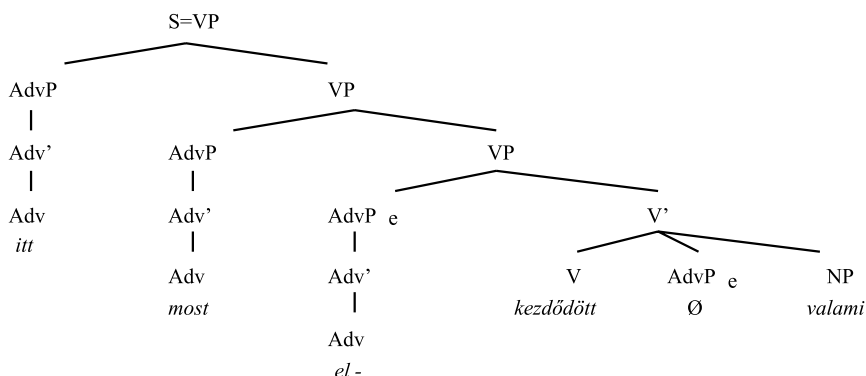
Megleptél.
Szeretnénk meglátogatni.

A hangalak és jelentés kapcsolatára vonatkozó szabályok formalizálása és explicit megfogalmazása a 14–18 éves korosztály jellemző tevékenységi formája a grammatika területén. Itt kap helyet a modellépítés és a modellek alkalmazása, empirikus tapasztalatok formalizálása, sémákhoz, formalizált szabályokhoz empirikus anyagok keresése. Természetesen mindezek csak tendenciák, a szakaszok nem válnak el élesen, hiszen szimbólumhasználatra már kora gyerekkorunkban is képesek vagyunk.

Lássunk egy példát ugyanannak a mondatnak a két szinten történő reprezentációjára (1–2. ábra)!



1. ábra. Általános iskolai ágrajz. „Itt most elkezdődött valami.”



2. ábra. Középiszkolai ágrajz

A fentiekben a módszerek újdonságáról esett szó. Úgy véljük azonban – miként ezt említettük is –, hogy szerencsés, ha a vizsgálat alá vett terület is felderítetlen még. Modellünkben a hagyományosan általános iskolásnak nevezett korosztály a formalizálást csak a semleges mondatokon alkalmazza, a nem-semleges mondatok formális ábrázolása a középiszkolások vadászterülete.

Kreativitás – iskolán kívül

Természetesen felmerül a kérdés, hogy a gyerekek és a fiatalok valójában akarnak-e bensőséges viszonyt kialakítani a nyelvvel. Nem a nyelvésznek érdekes csupán a grammatika?

Ha megfigyeljük szokásaikat, kedvteléseiket, nyelvi produktumaikat, úgy tűnik, nem kergetünk illúziókat. Ám ez nem a fiatalokról mondható el csupán: az egyes népek kultúrájának szerves része a nyelvi szabályokban rejlő lehetőségek kreatív felhasználása. A „homo ludens” egyik alaptulajdonságának a nyelvvel való játék tűnik. Ennek irodalmi példájára talán többen emlékszünk Márquez *Száz év magányából*, amelyben a nagy álmatlanság idején játékkal ütik el az időt, s ezek egyike a *Mese a Zöld Disznóról*. Talán nyelvtöröket is ismerünk idegen nyelven.

Már maga a nyelvi kompetencia is kreatív jellegű, hiszen olyan mondatokat is létrehozunk általa, amelyeket még sosem hallottunk. (4) Most azonban másra gondolunk: arra, hogy a hangalak és jelentés egymáshoz rendelésére vonatkozó grammatikai szabályok esetében kreativitásunk oly módon is megnyilvánul, hogy a szabályra újabb szabályt telepítünk. Nem feltétlenül nyelvi jellegűt: a palindrom esetében például egy reverzibilizációs követelményt. A nyelvtörökben a második szabály nyelvi jellegű: legyen nehezen kimondható az alakulat. Itt is elmondhatjuk, amit Jakobson (1969) a nyelv poétikai funkciójáról megállapít: „az egyenértékűség elvét a szelekció tengelyéről a kombináció tengelyére vetíti”.

Játék, humor, kreativitás és tudományos gondolkodás kapcsolatában – már kidolgozottságánál fogva is – talán Koestler (1998) elmélete alkalmazható a legjobban. A tudományos megismerést és a humort azonos töből eredezteti, amikor a kód, a mátrix (a kód alkalmazási területe) és a biszociáció fogalmát használva azt állítja, hogy a biszociáció az a pont, ahol a tudományhoz és a humorhoz egyaránt szükséges kreativitás megmutatkozik. Koestler értelmezésében a kód egy rejtett szabályrendszer, amely meghatározza viselkedésünket, a mátrix egy referenciakeret ehhez, a biszociáció pedig mint kreatív aktus különböző referenciakereteket (mátrixokat) kapcsol össze a kód által (Farga, 2005).

Játékok a nyelvvel: élő tradíciók

Mindennapjaink nyelvi játécai – a kanonizáltak és az ad hoc jellegűek – nagy múltra tekintenek vissza és használatuk egyre gyakoribb, főként a fiatalok nyelvhasználatában és főleg ad hoc jelleggel.

Ha a kanonizált nyelvi játékokat tekintjük, ezek is élnek napjainkban. A szövegek nyelvi anyaga árulkodik keletkezési idejükről. Tekintsünk néhány példát:

Nyelvtörők:

Nagyszüleink is (nagy)szüleiktől hallhatták:

„Az ibafai papnak fapipája van, ezért az ibafai papi pipa papi fapipa.”

Korunk alkotásai:

„Lenin alumíniummauzóleumának lelinóleumozása”

„Foxy Maxi-s uzsis zacsi”

„Amerika az amerikaiaké, Jamaika a jamaikaiaké”

„Ledezodorozott luxus moszkvics kisbusz slusszkules.”

„Amerika nem a jamaikaiaké, de Jamaika az amerikaiaké.”

„Egy luxus Zsuk slusszkules meg még egy luxus Zsuk slusszkules az két luxus Moszkvics slusszkules.”

A szövegvariánsok is láthatók, valamint az is, milyen jól alkalmazhatók ezek a hangtan és a morfológia tanításában.

Palindrom:

A legrégebbi ismert palindrom egy bizánci keresztelőkúton olvasható: „ΝΙΨΟΝΑΝΩΜΗΜΑΤΑΜΗ-ΜΩΝΑΝΟΨΙΝ” („Nipszon anómémata mé mónan opszin”, „Vétkeimet is mosd le, ne csak az arcomat”)

Maiak:

„Tied a Deit!”

„Kis erek mentén, lép sík ölén odavan a bánya rabja: jaj, Baranyában a vadon élő Kis Pálnét nem keresik.”

A magyar csúcstaró a palindrom hosszúságában 2008-ig Bayer Gyula sakknagymester volt (1070 karakter). Ekkor döntötte meg a rekordot Szabó Tibor 1130 karakteres palindromjával. (5)

Napjainkban születő formák

A fiatalok között a nyelvvel való viszony soha nem látott intimitását tapasztaljuk, a felnőtt számára gyakran követhetetlen kreativitással együtt. Az sms- és a chat-nyelv ötletessége, a free style rapperek nyelvi kreativitása, az egyén megítélésében a nyelvi leleményesség magas presztízse – mindez egy nyelvi szempontból virágzó szubkultúra alapjain nyugszik. Az iskolában tanulmányozott nyelv és a magánéletben, főként a kortárs csoportban használt nyelv mintha nem is lenne azonos. Az egyik unalmas, a másik az öröm, a játék, az önkifejezés, a bravúrok eszköze.

A köztudatban – és a nyelvész szakmában is – jó ideig az volt a felfogás, hogy az sms-nyelv esetében a „hiánygazdálkodásra” lehet visszavezetni annak nyelvi sajátosságait. Lehet, hogy valamikor a limitált karakterszám volt a rövidítések kiváltó oka, de napjainkra már bravúrrá vált a szimbólumhasználat:

„Pittypalaty. vasalás előtti hangulatban .ögök nkd.hogy tLtL utolso bochumi vasarnapotok?mi mar nagyon készÜLÜNK(tükön)Pestre!holnap csitcsat.P:NY/I”

„Mily vél&IN +ézés:ippeg ladat bontottam,s így +tekinth&tM a viragLötRü+víz hattRüfotkat. KényLmS vonatozast.ki/bedöltM az ágyba.P:NY/T” (Veszelszki, 2005)

A chatszobák valóságos veszthelyei a kreativitást mellözö nyelvhasználatnak. Tasnádiné és fia, Muráth Péter beszámol róla, mi lesz a sorsa annak, aki egy chatszobában megkísérli a sztenderd magyar használatát: az egyik „normasértöt” kitiltották a chatszobából és egy igénytelenebb helyre irányítottak (a chatszobák közt verseny folyik), a másíkról (ez a szerző volt) azt hitték, ugratja a társaságot: az a poén, hogy igénytelen (Tasnádiné és Muráth, 2002).

A rapperek – habár a tartalom gyakran visszataszító a közízlés számára – nyelvzsonglörök, a forma bűvészei. A szerep ismerös, hisz nincs Shakespeare-mű, amelyben ne lenne hasonló figura: Puck, Tóbiás, Zuboly, a sírásó, a Macbethben szereplö ör.

A sajátos ritmus csak a rapperek szövegeinek egyik eleme. Nevük gyakran beszélö név: Method Man (a marihuánás ember/a módszeres ember (6)), Cunnin Lynguists (ügyes nyelvészek: olyan rapperek, akik jól használják a nyelvet. Obszcén áthallást tartalmaz: cunnilingus – kunnilingváció). Tekintsünk egy magyar példát is (bár a nyelv itt is angol, a személy magyar): Sickratman – így írja a nevét.

1. jelentés: sick (beteg) rat (patkány) man (férfi)

A kiejtés azonban – főként az elnagyolt – egy másik jelentést is megenged:

2. jelentés: secret (titok) man (férfi)

Szövegeik nyelvi ötletekre épülnek. Az egyik ismert rapper az Egyesült Államokban, a perui származású Immortal Technique, kétnyelvűségét használja fel a nyelvi bravúrokhoz. (7)

Érdemes felfigyelni rá: a nyelvet jól forgató Shakespeare-szereplök és a rapperek egyaránt a közgondolkodás vagy a közízlés támadói, nem egyszer társadalomkritikusok.

Együtt az irodalommal

Az anyanyelv tantárgy régtől szoros szimbiózisban él az irodalommal. Ennek alapja azonban a kezdeteknél nem szakmai, hanem ideológiai volt: a nemzeti identitás kialakításában szántak mindkettőnek fontos és közös szerepet. Az ideologikum – más tartalommal – sokáig megmaradt, szinte ma is kísért.

A későbbiekben a kapcsolatnak próbáltak szakmai alapokat keresni, ugyanakkor a szakmai alapok a kapcsolat megkérdőjelezését is indokolták, amennyiben a tantárgy egyik komponense – a grammatika – a természettudományokkal mutatott szoros rokonságot, miként erről már szölvünk is.

Napjaink oktatási trendjében a két terület integrációjára mutatkozik igény. Ez több szempontból jogosult is: egyrészt a nyelv az irodalom közvetítö közege, másrészt egy nyelvi textusról nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy az irodalmi szöveg-e.

A fiatalok között a nyelvvel való viszony soha nem látott intimítástát tapasztaljuk, a felnött számára gyakran követhetetlen kreativitással együtt. Az sms- és a chat-nyelv ötletessége, a free style rapperek nyelvi kreativitása, az egyén megítélésében a nyelvi leleményesség magas presztízse – mindez egy nyelvi szempontból virágzó szubkultúra alapjain nyugszik. Az iskolában tanulmányozott nyelv és a magánéletben, főként a kortárs csoportban használt nyelv mint ha nem is lenne azonos. Az egyik unalmas, a másik az öröm, a játék, az önkifejezés, a bravúrok eszköze.

Az integrációra irányuló külföldi törekvések esetében az anyanyelv jórészt „megeszti” az irodalmat. Ez egy olyan irodalomtanítási koncepcióval jár együtt, amelyben az irodalomtörténet, az irodalomelmélet és az irodalmi kánon egyaránt minimális. Az irodalmi mű sajátos nyelvi szövegként jelenik meg.

Nálunk az integrációnak ezek a feltételei hiányoznak. Hogy megvalósulnak-e valaha, nem tudjuk, és nem is vagyunk biztosak abban, hogy helyeseljük ezt az utat. Mindenképpen vétek azonban, ha nem élünk azzal a lehetőséggel, hogy az irodalomnak van egy markáns vonulata, amelyben a szerzők a nyelvi forma nyújtotta, sokszor játékos vagy groteszk eredménnyel járó variációs lehetőségeket aknázzák ki, az egész művet erre alapozzák. Az egyik irányzat ezt a nevében is viseli: a ludizmus. Napjaink irodalmának dekonstrukciós áramlata is ilyen. (8)

A kortárs versek egy részében játékosan-humorosan keverednek különböző nyelvi regiszterek, nyelvváltozatok, nyelvek, de a nyelvjátékok mellett intertextuális utalásokat is találunk a művekben. (Szabó, 2010)

Varró Dánielnek több sms-verse ismert, íme az egyik:

*ó künn a hó a fákra es
máris hiányzol drága S
e szív csak érted esdekel
jó lesz beszélni este tel
a hó a szív oly olvadá
csókol körülkarolva
dé
(sms#2)*

A magaskultúra és a szubkultúra egyaránt tartalmazza a „limerick-fun” jelenséget. Az internetes oldalak, blogok és neves költőink művei egyaránt tükrözik ezt. Példaként álljon itt a *Magyar badar* című, 300 limericket számláló gyűjtemény (Várady, 2002) egy darabja műfaji és stilisztikai példaként:

*Hollós lett Poe-nál a Pallasz,
azóta csak egyet hallasz,
nem hagy fel, ez rávall,
a nevermórjával,
esténkint megy, mint a Dallas.*

(Várady Szabolcs, 154.)

A vizuális és a nyelvi kód párhuzamos alkalmazása szintén ott található a szubstandard alkotásokban (graffitik) és a magaskultúrában is (képversek). Ez utóbbiak között sajátos és oktatási szempontból különösen izgalmas Géczy János nyelvi-képi világa, amelyben a verbális szöveg találkozik a kalligráfiával, a rajzzal, a plakáttal (Géczy, 1996).

Végezetül: a formajáték nem csupán a dekonstrukciós modern műveknek a sajátja, hanem a manapság nagy népszerűségnek örvendő fikciós irodalomnak is: fiktív világhoz fiktív nyelv illik.

Azok a fiatalok, akiknek cseppet sem fülük a foga az -m, -d, -ja/-i, -juk/-jük, -játok/-itek memorizálásához, előszeretettel építik a quenya nyelvet – amelyet egyébként Tolkien a finn mintájára alkotott –, és buzgó látogatói az erre alkalmas oldalaknak. (9)

*

Visszakanyarodva írásunk kiindulópontjára: mindennek természetesen tanárképzési vetülete is van. Nem csupán a közoktatás: a pedagógusképzés sem integrálta a nyelvészeti tudást egy koherens nyelvszemlélet érdekében, ami alapul szolgálhatna az oktatás-

hoz – jórészt a nem „tanárképes” általános nyelvészet szakokon jelent és jelenik meg a modern nyelvészet tananyagként. Azokban az intézményekben, ahol működik ilyen képzés, a tanár szakosok is hozzájuthatnak ezekhez a tartalmakhoz, ám nem feltétlenül jutnak hozzá. Ennek oka azonban egy másik diskurzus témája lehetne.

Jegyzet

(1) Anyanyelvi nevelés nem az iskolában folyik csupán, hanem az elsődleges szocializációs színtér, a család keretében is.

(2) Féltreértés ne essék: abban semmi kivétnevalót nem látunk, hogy a helyesírás szabályait van, aki saját rendszerükben tanítja, van, aki grammatikai anyaghoz kötve. De besorolni a helyesírási szabályokat a grammatikai szabályok közé egészen határozottan tudományellenes.

(3) Az értékelő jelzőkkel nem mi láttuk el a jelzett szót: tanítványaink jelentették ki anno, hogy az elemi mondatok összefüzése bonyolult mondatá és-sel „gagyí” megoldás („Gombóc Artúr édesszájú, és Gombóc csokit vásárolt és a csoki epres-joghurtos.”). Helyette a jelzősítést vagy a mondatbeágyazást preferálták, megfigyelve, hogy az előbbi nem mindig működik („Gombóc Artúr, aki édesszájú, epres-joghurtos csokit vásárolt.”).

(4) Korrekten fogalmazva: csak sosem hallott mondatokat hozunk létre, hiszen nincsen két azonos mondat.

(5) Internetes gyűjtemények szép számmal akadnak, a fenti példák is egy ilyenről valók. 2010. június 22-i megtekintés, http://www.shakuecho.com/blog/?page_id=459&cp=30

(6) A Staten Island-i szlengben a 'method', 'mef', 'meth' szavak jelentése marihuána. „A *method* szó azonban elsősorban *módszert* jelent, és aligha lövünk mellé, ha feltételezzük, hogy Method Man ezzel a

névválasztással saját egyedi stílusára, alkotói módszerére is utalni akart.” 2010. június 22-i megtekintés, http://rapnyelv.freeblog.hu/archives/2008/02/21/beszelo_nevek/

(7) Részlet az Immortal Technique No Me Importa című szövegéből: „Cause you fuck niggaz and suck dick como si nada / Para la porqueria and save the drama / Don't come to the fucking club con una actitud mala / You've been drinking too much Bacardi and smoking lala”

2010. június 22-i megtekintés, <http://www.azlyrics.com/lyrics/immortaltechnique/nomeimporta.html>

(8) „Napjaink dekonstrukciós elméleteinek virágzása nem véletlen: valódi életérzés adja az alapjukat, és ez az életérzés ott van a fiatalokban is. Vonzalmuk a szubkultúra iránt beemelhető és beemelendő az oktatásba. Magyarországon ennek ugyan nincs hagyománya, de az angol, a német, a francia irodalom a gyerekeknek szánt művek esetében is tartalmazta a groteszket, a félelmeset. Tojás Tóbiásnak nem a neve groteszk csupán, sorsa is tragikomikus.

Tojás Tóbiás a falra ült / Tojás Tóbiás lependerült. / Hiába száz ló, száz katona, / Tóbiást nem szedik össze soha. (Tojás Tóbiás – Humpty Dumpty) (Medve és Medve, 2010)

(9) Például az alábbi honlapnak: 2010. június 23-i megtekintés, <http://www.scifi.hu/node/118>

Irodalom

Antal László (1977): *Egy új magyar nyelvten felé*. Magvető, Budapest.

Bánréti Zoltán (2002): Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitikai. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Banreti_mnyk.rtf

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

É. Kiss Katalin (2002a): A magyar grammatikai kutatások helyzetéről. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/EKiss_mnyk.rtf

É. Kiss Katalin (2002b): Mi legyen a magyar nyelvészet Széchenyi-programja? *Magyar Tudomány*, 2. sz. 198–202.

É. Kiss Katalin (2007): A nyelvészet mint természettudomány. *Magyar Tudomány*, **167**. 2. sz. 165–172.

Gézi János (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskolakultúra, Pécs, 27–39.

Gézi János (1996): *Képersek*. Vár Ucca 17, Veszprém.

Jakobson, R. (1969): Nyelvészet és poétika In: uő (1969): *Hang – jel – vers*. Gondolat, Budapest. 224.

Kálmán László (2006): Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs. 107–115.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 04. 14-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Kerber-Magyar>

Koestler, Arthur (1998): *A teremtés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Láncz Irén (2004): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. *Hungarológiai közlemények*, 3. sz. 13–21.

Medve Anna (2005): Oktatott és kutatott nyelvtan. In: Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs. 35–41.

Medve Anna és Medve Zoltán (2010): *Anyanyelv, irodalom, idegen nyelv*. (megjelenés alatt)

Medve Anna, Farkas Judit és Szabó Veronika (2010): *12x4 mondat*. Gondolat Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Simonyi Zsigmond (1877): *Magyar Tanügy*.

Szabó Veronika (2010): A humor szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: T. Litovkina, Barta és Hidas (szerk.): *A humor dimenziói*. Tinta Kiadó, Budapest. 209–219.

Takács Viola (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra, Pécs.

Tasnádiné Rónaky Edit és Muráth Péter (2002): *A szleng NETovábbja*. 2010. 06. 24-i megtekintés,

<http://mnytud.arts.unideb.hu/szleng/ronaky/net-szleng.htm>

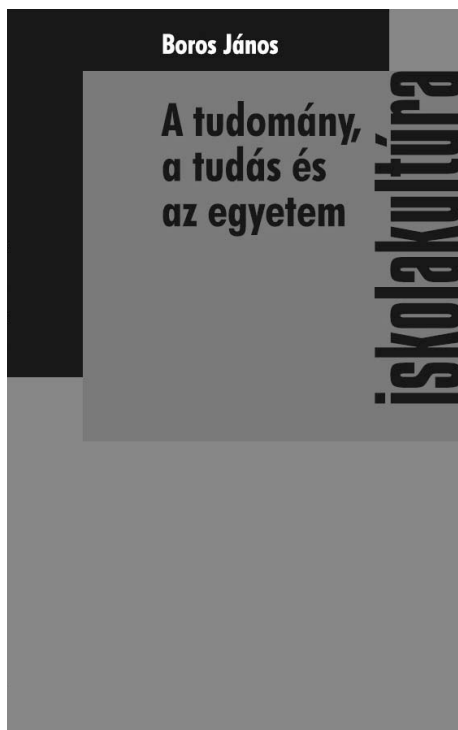
Tolcsvai Nagy Gábor (2002): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/1_osztaly/.../Tolcsvai_mnyk.rtf

Varga Emőke (2005): A kód, a mátrix, a bizsziáció – meg az illusztráció. *Pro Philosophia Füzetek*, 43. sz. 89–94.

Várad Szabolcs (2002, szerk.): *Magyar badar, 300 limerik*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.

Veszelszki Ágnes (2005): Írásjelek és szimbólumok az SMS-ekben. *Magyar Nyelvőr*, 129., 1. sz. 111–116.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel

Az elmúlt évtizedekben kifejlesztett tanítási és tanulási modellek közül az 'inquiry based' vagy 'problem based inquiry' elnevezésű vált az egyik legelterjedtebbé. A természettudományi és a társadalomtudományi oktatásban is sikerrel alkalmazzák sok helyen (Loh, Reiser, Radinsky, Edelon, Gomez és Marschall, 2001; Simons és Klein, 2007; Ravitz és Mergendoller, 2005). Az angolszász országokban széleskörűen adaptálták a történelemtanítás megújításához is. E modellt követve a tanárok körében is hamar népszerűvé váló új curriculumok, tankönyvsorozatok és a világhálón elérhető digitális tananyagok készültek az elmúlt évtizedben. Ilyen például az angol Think through, az amerikai History Alive és a kanadai Mavericks programcsomag.

Bevezető

Kutatás is bizonyította már, hogy azok a tanulók, akik az 'inquiry based' modellt követő történelmi program szerint tanulnak, szignifikánsan jobb eredményt mutatnak a hagyományos módszerek szerint tanított társaiknál a nyolcadik és a tizenegyedik évfolyamon is. Ez a kedvező hatás annál erősebb volt, minél inkább azonosult a tanár az új típusú történelemtanítás céljaival és módszereivel (Harmon, 2006). A kutatási eredmények azt is igazolták, hogy az 'inquiry based' tanítás eredményessége a multimédiás lehetőségek használatával még inkább fokozható (Brush, 2005).

Az 'inquiry based' modell szerinti programok kidolgozása ma már szinte minden esetben szorosan összekapcsolódik az IKT-eszközök iskolai alkalmazásának kiszélesítésével. Így van ez a történelmi programok esetében is. Az elektronikus tananyagok és az internet különösen fontos szerepet kaphat a 20. századi történelem tanításában. Gondoljunk csak arra, hogy az interneten fellelhető archívumok révén könnyen elérhetővé válnak a múlt századi fényképek, hangdokumentumok és filmfelvételek. Ráadásul az új technikai környezet a történelemtanítás módszertani megújításának azzal is lökést adhat, hogy képes a tanulók egyéni igényeihez, érdeklődéséhez rugalmasan alkalmazkodni, és megteremteni az egyéni és csoportos történelmi kutatómunka feltételeit. Az IKT jótékony hatása a módszertani kultúrára azonban függ attól, hogy az újonnan készülő digitális tananyagok pedagógiai mennyire lesznek megalapozottak és kidolgozottak.

E tanulmányban bemutatom az 'inquiry based' tanítási és tanulási modellt legfontosabb jellemzőit. Példákat mutatok be sikeres alkalmazására a történelemtanítás területén. Foglalkozom azokkal a problémákkal, amelyek e tanítási modell gyakorlati megvalósításakor felmerülnek, és azzal is, hogy milyen tervezési stratégiákat javasolnak ezek megoldására. Végezetül szeretném példákkal alátámasztva is igazolni, hogy a módszertani

szempontból jól megtervezett IKT-eszközök mennyire hasznos szerepet játszhatnak az 'inquiry based' tanítási és tanulási modell eredményes megvalósításában.

A példáimat két angliai forrásból, egy tankönyvből és egy interneten elérhető tanítási portálról választottam. A tankönyvet a Longman adta ki 1999-ben, a címe *Modern Minds*. A 20. század történetének tanításához készült 11–14 éves tanulók számára. A tankönyv a hat kötetből áll *Think Through History* tankönyvsorozat tagja. A sorozat szerzőinek célja az volt, hogy az 'inquiry-based' modell alapelveinek és igényeinek megfelelő programot és tankönyveket készítsenek.

A másik például szolgáló tanítási portált az angol levéltár, a The National Archives működteti. Az elmúlt években e portál történelemoktatást segítő állománya folyamatosan bővült. Tartalmilag és módszertanilag is gondosan kidolgozott multimédiás tananyagokat találhat az idelátogató szinte minden korszakról. Az egyes témákhoz komplett tanítási-tanulási modulok kapcsolódnak. E modulok mind az 'inquiry based learning' modelljét követik. A cikkben bemutatott példáimat a hidegháború korszakát feldolgozó *Cold War* részből választottam. (<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/coldwar>)

A kérdésorientált tanulás és tanítás ('inquiry based learning and teaching')

Az 'inquiry based learning' kifejezést nehézkes lefordítani magyarra. Talán ezért is van, hogy időnként összekeverik vagy összemossák a felfedeztető tanulással ('discovery learning') és a problémaalapú tanulással ('problem based learning'). Persze ennek oka az is, hogy mindhárom tanulási modell John Dewey azon – azóta már a kognitív kutatások által is bizonyított – felismerésén alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében (*Hmalo-Silver, 2004; Jonassen, 1997, 1999*). A tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt (*Brown, Collins és Duguid, 1989; Gordon, 1998; Newmann és mtsai, 1996; VanSickle és Hoge, 1991*).

Az angol 'inquiry' szó egyszerre többféle dolgot is jelent: vizsgálat, nyomozás, érdeklődés, kérdezés, tudakozódás. Ezt egyetlen magyar kifejezéssel nem lehet pontosan visszaadni. Ha körülírással akarjuk az inquiry based learning lényegét megmagyarázni, akkor azt mondhatjuk, hogy kérdésfeltevésen, kutatáson, vizsgálódáson alapuló tanulás. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a tanulás kiinduló pontját és célját egy problémafelvető kérdés megfogalmazása, illetve megválaszolása jelenti. Ezért a továbbiakban az 'inquiry based learning'-et kérdésorientált tanulásnak, az 'inquiry based teaching'-et pedig kérdésorientált tanításnak fogom nevezni. E tanulási és tanítási modell lényege tehát, hogy egy-egy jól megválasztott kérdés áll a tanórai munka középpontjában, és e kérdés minél körültekintőbb és pontosabb megválaszolása jelenti a tanár és a diákok közös munkájának főfeladatát. Mivel ez a módszer nem kész, előre leírt válaszokat vár el a tanulóktól, a munka során fontos szerepet kap a közös megbeszélés és vita.

A kérdésorientált tanítás sem válhat öncélúvá. Ezért a tananyag megtervezéskor olyan kérdéseket kell megfogalmazni, amelyek a diákok figyelmét a lényeges ismeretekre és összefüggésekre irányítják, ugyanakkor felkeltik az érdeklődésüket a részletek megismerése iránt is. Vagyis a curriculum holisztikus módon a csomóponti kérdések köré szerveződik (*Bruner, 1966*). A hidegháború történetének feldolgozásához készült angol digitális tananyag, a *Cold War* például a következő kérdések köré építette fel a témával kapcsolatos ismereteket és feladatokat:

„A hidegháború tényleg már 1919 és 1939 között megkezdődött?

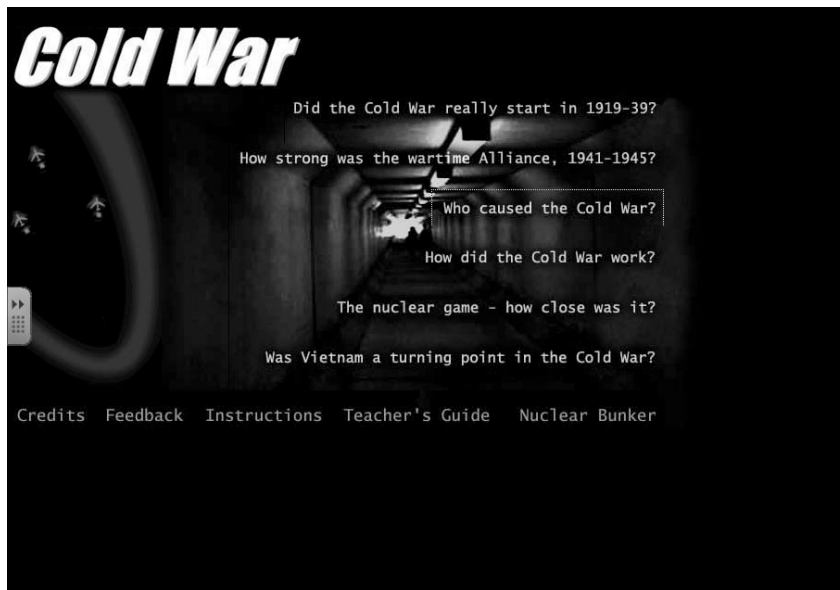
Mennyire volt erős az antifasiszta nagyhatalmak közötti szövetség a II. világháború idején?

Ki okozta a hidegháborút?

Hogy zajlott a hidegháború?

Mennyire volt közel a nukleáris háború?

A vietnámi háború fordulópontot jelentett a hidegháború történetében??"



1. ábra. Az interneten elérhető angol oktatóprogram indító oldala: hat kérdés, amely hat érdekes projektfeladatot kiindulópontja

Ha a tanítási és tanulási folyamat felől közelítjük meg a kérdést, a kérdésorientált tanítási-tanulási modell lényege hét egymást követő lépés (*Olson és Loucks-Horsley, 2000*). Ez a történelemtanítás esetében az alábbiakat jelenti:

1. Egy érdekes kérdéssé alakítható történelmi probléma kiválasztása a tanulói kutató munka elindításához. A probléma először a maga komplexitásában kerül bemutatásra.
2. A feladat szempontjából adekvát források, kutatási módszerek és kutatási eszközök bemutatása. A feladat tervének elkészítése: az eredeti probléma részkérdésekké bontása, illetve további kérdések felvetése a téma kapcsán.
3. Információ- és adatgyűjtés. Az eredmények elemzése, értelmezése.
4. Az eredmények bemutatása. A tanulók által megfogalmazott következtetések megvitatása: a következtetések elfogadása, elvetése vagy pontosítása.
5. Annak ellenőrzése és megvitatása, hogy a tanulók által adott válasz valóban megoldotta-e problémát.
6. A feladat elvégzésének elemzése és értékelése abból a szempontból, hogy a források kiválasztása, az információk gyűjtése, a tények interpretációja megfelelt-e a történelmi források kezelésével és értelmezésével kapcsolatos szabályoknak.
7. Az elvégzett munka pedagógiai értékelése. A tanulók teljesítményének értékelése.

Egy sikeres adaptáció a történelemtanításban

A kulcsproblémák köré szerveződő tartalmat jól példázza a *Modern Minds* című tankönyv, amely az I. világháború kitörésétől napjainkig tekinti át a 20. század történelmét. A múlt század fontos eseményei kronologikus sorrendben követik egymást. E tekintetben tehát alkalmazkodtak a szerzők a bevált és elvárt tradíciókhoz, s persze az angol nemze-

ti alaptanterv előírásaihoz. Ugyanakkor a 11–14 évesek számára készült tankönyv szerzői nem törekedtek az események részletező bemutatására. A tankönyv tartalomjegyzékében a megszokott 40–60 lecke helyett csak 13 címet találunk. Ez a 13 projektszerűen felépített lecke alkotja a tankönyv tartalmát, tehát az egyes leckék feldolgozására körülbelül 3–4 tanóra jut. A leckékben található ismertetőszövegek, források, képek, térképek feladatok ennek a 3–4 tanórának az értelmes és izgalmas eltöltésére szolgálnak.

Az érdeklődés felkeltése érdekében a leckék címei sem a történelmi szakkönyvek világát, hanem sokkal inkább az újságcikkek stílusát tükrözi: például *Két pisztolygolyó és húszmillió halott; Ördögi elmék és ördögi idők*. Minden címhez egy-egy problémafelvető kérdés kapcsolódik: például *Feketék és britek – Hogyan kellene megírni a Britanniában élő fekete közösségek történelmét?* A címben szereplő kérdések a lényegre irányítják a figyelmet és ezzel kijelölik a téma feldolgozásának célját és irányát. Némelyik kérdés a tanulók történetiszemléletét is formálja: *A megosztott Írország – Hogy tudják az emberek egymástól annyira eltérően látni a történelmet?* A kérdésorientált tanítás módszerének megfelelően egy új téma feldolgozása a kérdéshez kapcsolódó tanulói feladat kijelölésével kezdődik. Ezt a feladatot (*Your enquiry*) már a leckék elején elolvashatják a diákok:

„Vannak, akik Michael Collinst egy hős vezetőnek tartják. Vannak, akik brutális gyilkosnak nevezik. A róla készült interpretációk nagyon eltérőek. Ez alkalommal a nyomozás az ő élettörténetét követi, és azoknak az erőszakos éveknél az eseményeivel ismereteket meg titeket, amelyek Írország kettéválásához vezettek. E szétválás okai annyira bonyolultak, hogy ennek a mostani kutatásnak a végén nem fogtok tudni pontos választ adni a kérdésre, hogy miért is vált ketté Írország. De arra képesek lesztek, hogy bemutassátok, miért annyira nehéz igaz módon és pártatlanul interpretálni a történelmet.”

Tehát a tanulóknak miközben megismerkednek egy újabb történelmi korrallal vagy eseménnyel, mindvégig szem előtt kell tartaniuk, hogy van egy konkrét feladatuk is. Ezért mindazt, amiről hallanak és olvasnak a téma kapcsán, folyamatosan mérlegelniük kell abból a szempontból is, hogy miként tudják majd felhasználni ehhez a feladathoz.

A tanórai munka a tanár és a tanulók közös problémamegoldó tevékenységévé alakul át. A tanár a problémafelvető kérdés köré szervezi az információkat, felhívja a figyelmet a történelmi dilemmákra és a kézenfekvőnek látszó válaszlehetőségek ellentmondásosságára. Próbálja mindvégig ébren tartani a tanulók érdeklődését, és ha szükséges, tanácsokkal, pontosító kérdésekkel helyes irányba terelni a tanulók munkáját.

A *Modern Minds* tankönyv a lecke elején megadott feladathoz szükséges szöveges ismertetőket, forrásokat, térképeket, ábrákat és köztes feladatokat „lépésenként” (Step 1, Step 2...) adagolja. A tankönyv szerzője eközben rendszeresen megszólítja a tanulókat: „Ahhoz, hogy megértsük, szükségünk van megismerni...”; „Ahogy azt valószínűleg kitaláltad...”; További információkra van szükségünk ahhoz, hogy...” A tankönyv ezáltal folyamatos biztatást és segítséget ad az önálló gondolkodáshoz, és azt sem hagyja, hogy a tanulók szem előtt tévesszék az eredetileg kijelölt feladatot és problémát.

A fejezetben belül található kérdések és feladatok az egyes „lépések” eredményeinek összegzéséhez és értelmezéséhez adnak segítséget. A tanulóknak rendszeresen össze kell hasonlítaniuk a munka kezdetén elmondott véleményüket a források megismerése alapján megfogalmazott következtéseikkel. A válaszaik minőségének változásán keresztül közvetlenül is érzékelné tudják, hogy az új ismeretek birtokában miként értik meg egyre jobban az eredeti kérdést, s hogyan alakul át bennük a problémáról kialakított belső kép. A tanulás eredményessége így személyes élményként élhető át, s az is megélt tapasztalattá válhat a számukra, hogy az informáltság mennyire fontos feltétele a megalapozott vélemény kialakításának.

Az író témáról szóló leckében például a Michael Collins gyerekkoráról szóló „1. lépés” végén a tanulóknak el kell kezdeni kitölteni egy táblázatot (*1. táblázat*):

I. táblázat. Az interpretációkkal kapcsolatos információk és megfigyelések rögzítésére szolgáló táblázat

Milyen módon ismerkedünk meg a múlt eseményeivel?	Miért lehetnek félrevezetők a múltról szóló interpretációk?
Pl. A gyerekeknek elmondott történetek.	A gyerekek lehet, hogy mindent elhisznek abból, amit mondanak nekik.

A következő „lépések” során ebben a táblázatban kell rögzíteni az interpretációkkal kapcsolatos információkat és megfigyeléseket. Ezek az önállóan írt jegyzetek állnak a tanulók rendelkezésére ahhoz, hogy a történelmi interpretációk veszélyeiről és buktatóiról szóló véleményüket kifejtésük.

„Amikor történelmi interpretációról beszélünk, ezen a következőket értjük....

Nagyon sokféle történelmi interpretációval találkozhatunk. Például...

A történelmi interpretációk félrevezetők is lehetnek. Ennek a következő okai lehetnek...

Fontos, hogy nagyon gondosan mérlegeljük, amit a történelmi interpretációk állítanak, mert...”

A részeredmények és a munkát lezáró feladatok bemutatása egyaránt jó alkalmat teremt a közös megbeszélésekhez, vitákhoz. Általában nyitott kérdésekre kell a tanulóknak keresni a választ, ezért az egymástól eltérő megoldások meghallgatása és összehasonlítása a feldolgozás magától értetődő részét jelenti. A megbeszélések lehetőségére és fontosságára a tankönyvi feladatok többször felhívják a tanulók figyelmét.

Azt, hogy a tanulók mennyire értették meg a történelmi oknyomozás lehetőségeit és buktatóit, az általuk végzett munkát figyelve lehet igazán tetten érni és értékelni. A hagyományos módszertan szerint dolgozó tanár jellemzően a tanulók tudását, a kérdésorientált tanítás módszereit alkalmazó tanár viszont a diákok tanulását értékeli. Ez utóbbi úgy tanít, hogy közben lehetősége van nyomon követni a diákok tudásának és gondolkodásának fejlődését is. Beleláthat abba a folyamatba, ahogy a tanulók lépésről lépésre próbálják megérteni és rekonstruálni a múltban lezajlott eseményeket.

A lecke végére érve kerül sor az eredeti kérdés megválaszolására és a tanulók által készített munkák értékelésére. E feladat megoldásának tartalma és a kivitelezés színvonala alapján a tanár meg tudja ítélni, hogy a tanulónak sikerült-e megérteniük a lényegét, illetve képesek voltak-e a legfontosabb információkat a rendelkezésükre álló forrásokból összegyűjteni.

A tanuló is szembesülni tud a munkája eredményeivel és esetleges hiányosságaival. Amikor pedig hónapokkal vagy akár évekkel később fel kell idéznie valamit a tanultakból, egy maga által elvégzett feladatsor emléke jelenik meg, és ez a személyes emlék sokat segíthet a tanultak viszonylag pontos és könnyen felidézhető rekonstruálásában. Milyen kérdésekre is kerestük a választ annak idején ezzel kapcsolatban? Mit is válaszoltam e kérdésekre? Hogyan is kellett ezt bemutatnom? Mi is volt a lényege és az érdekessége a megoldásomnak? A lényeg, hogy a tanultakról van felidézhető személyes élmény.

Az autentikus kérdések és kutatási feladatok megoldása valódi tanulói aktivitást igényel és tesz lehetővé a tanulócsoporthoz számára is (Bain, 2000). Ezek során az általános történelmi összefüggések, illetve a történelmi tények kutatásával és interpretációjával összefüggő alapelvek megértése és alkalmazása is a tanulási természetes részévé válik (Taba és Freeman, 1964; Wineburg, 2001). Az információkat strukturákba rendező magyarázó alapelveket, a kritikai gondolkodást hagyományos pedagógiai eszközökkel is át lehet adni, ki lehet alakítani. Az egyéni és csoportos tanulói aktivitásra épülő pedagógiai módszerek ugyanakkor vonzóbbá tehetik a tanulást, és elmélyíthetik, tartósabbá tehetik a magasabb szintű megértésen alapuló tudást. Olyan, egyre mélyebb megértést igénylő alapelvekre lehet itt gondolni, mint a történelmi tények megismeréséhez és

interpretálásához kapcsolódó általános ismeretek listája, amely szemléleti háttérrel ad a történelmi kutatások és a történelemről szóló művek helyes értelmezéséhez:

– A történészek olyan kérdésekre is választ kereshetnek a források segítségével, amelyekre e források készítői nem is akartak válaszolni.

– A források önmagukban nem adnak válaszokat a kérdéseinkre. Elemzésre és a forrásokból kiolvasható információk megszólaltatására van szükség ehhez.

– A különböző típusú források segítségével más-más jellegű kérdésekre tudunk válaszolni és különböző jellegű elemzést és értékelést igényelnek.

– A forrásban gyakran nem találjuk meg az összes kérdésünkre a választ. Mi azonban gyakran következtetni tudunk belőle ezekre is, vagyis találunk a forrásban kulcsokat a dolgok önálló továbbgondolásához.

Kezdetben mindenki úgy gondolja, hogy a történelemtan-könyvekben leírtak pontosan megfelelnek a valóságnak, mert olyanok írták, akik pontosan tudják, hogy a dolgok miként történtek. Miután tapasztalatokat szerzünk arról, hogy a források alapján nagyon sokféle, időnként egymással ellentétes következtetések is levonhatók, és megismerkedünk azzal, ahogy a történészek a rendelkezésükre álló tények között a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak, hajlamosakká válunk relativizálni a történelmi interpretációkat. Kezdjük azt hinni, hogy bizonyos szempontból bármelyiket akár igaznak és akár hamisnak is tekinthetjük.

– Ahogy közeledünk a jelenhez, egyre több és egyre többfajta forrás áll a rendelkezésünkre. A nagyobb mennyiségű forrás révén többet tudhatunk meg, ugyanakkor a forrásanyag feldolgozása komplikáltabb feladattá válik.

– A források tartalmán kívül foglalkozni kell a források keletkezési körülményeivel is: ki, mikor, milyen céllal, milyen információkra támaszkodva készítette azokat.

– A források értéke mindig attól függ, hogy mire akarunk válaszolni a segítségükkel, például egy elfogult és bizonyíthatóan hamis állításokat tartalmazó forrás is hasznos, ha arra keressük a választ, hogy ki és milyen módon akarta hamisan befolyásolni az események megítélését.

– Ugyanazon források alapján egymástól eltérő következtetések is levonhatók.

– Csupán egy forrásra támaszkodva könnyen téves következtetést vonhatunk le.

– A történész a tényeket bizonyítékokként használja fel az általa megfogalmazott állítások, következtetések és magyarázatok alátámasztásául.

– A történész először tényeket gyűjt, és a tények között válogat annak megfelelően, hogy milyen kérdésekre keresi a választ.

– A tények közötti válogatás során a törté-

nész eldönti, hogy mit tart az általa vizsgált eseménnyel kapcsolatban fontosnak és kevésbé fontosnak. A tények fontosságára vonatkozó döntését befolyásolhatja ugyan, de nem torzíthatja el az, hogy milyen előzetes elképzelései vannak a történeletről.

A fentiekhez hasonló alapelvek ismerete és alkalmazása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valaki értő módon foglalkozzon történelmi kérdésekkel és helyesen tudja értelmezni az arról tanultakat. Ezen alapelvek megtanítása elképzelhetetlen a történészek munkájához hasonló tanórai feladatok kialakítása nélkül, és ugyanez elmondható a kritikai gondolkodás fejlesztéséről is.

A történelmi interpretációkkal szembeni értően kritikus hozzáállás egy több fokozaton keresztül történő fejlődés eredménye. Kezdetben mindenki úgy gondolja, hogy a történelemtankönyvekben leírtak pontosan megfelelnek a valóságnak, mert olyanok írták, akik pontosan tudják, hogy a dolgok miként történtek. Miután tapasztalatokat szerzünk arról, hogy a források alapján nagyon sokféle, időnként egymással ellentétes következtetések is levonhatók, és megismerkedünk azzal, ahogy a történészek a rendelkezésükre álló tények között a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak, hajlamosakká válunk relativizálni a történelmi interpretációkat. Kezdjük azt hinni, hogy bizonyos szempontból bármelyiket akár igaznak és akár hamisnak is tekinthetjük. Az érett történelemszemlélet arról ismerhető fel, ha a tanuló, meghaladva ezt a két állapotot, képes gondos értékelés alapján különbséget tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között (Kuhn, 1999, 2005). A történelmi műveltségnek ez a nagyon fontos alkotóeleme csak életszerű és önálló gondolkodásra készítő feladatok elvégzése közben sajátítható el. A kérdésorientált történelemtanítás megadja ennek a lehetőségét.

A történelmi források és interpretációk vizsgálatán alapuló történelemtanulás kiváló lehetőséget ad a kooperatív munka kipróbálására és gyakorlására is. A feladatok legtöbbször csoportmunkában, munkamegosztással is végezhető. Például úgy, hogy elosztják egymás között a forrásokat, s a külön-külön megszerzett információkat közösen összesítik a feladat által megkívánt szempontok szerint. Az órai tevékenységek tanuló-centrikusak, fontos szerepet kap az együttműködés, a megfogalmazódó elképzelések közös megvitatása és továbbfejlesztése. A közös problémakeresés ösztönzést ad a további információk és megoldási lehetőségek felkutatásához.

Feladatok a párizsi békeszerződés történetéről szóló *Jó békét csináltunk? Tényleg, jót?* című leckéből:

„1. lépés

Dolgozzatok háromfős csoportokban. Az egyikőtök legyen az amerikai elnök, Wilson (USA) diplomata tanácsadója. Egy másik társatok Lloyd George-nak, a brit miniszterelnöknek, a harmadik pedig a francia Clemenceau-nak adjon tanácsokat.

Készíts egy összefoglalót a vezetőd javaslatairól úgy, hogy azok kapcsolódjanak össze az I. világháború utáni világ négy legnagyobb megoldásra váró problémájával. Például így:

Clemenceau bosszút követel Németországgal szemben, mert azt reméli, hogy ez megakadályozza egy újabb háború kitörését.

2. lépés

Ezen az oldalon 13 döntésre váró kérdést láthattok azok közül, amelyekre a politikusoknak a párizsi békekonferencián választ kellett adni. A két másik diplomata társaddal együtt vitassátok meg alaposan az összes problémát. Mérlegeld a döntési alternatívákat a te vezetőd céljai szempontjából, s annak alapján érvelj. A csoport mind a három tagjának egyet kell érteni a kiválasztott megoldásban ahhoz, hogy a következő kérdésre térjen át. Nem biztos, hogy minden esetben az lesz, amit te akartál!”

E lecke záró feladata egyébként az, hogy a tanulóknak a békekonferencián részt vevő diplomataként egy naplóbejegyzés formájában kell megírniuk a kételyeiket és az aggodalmaikat az I. világháborút lezáró békerendszer döntéseiről.

A kérdésorientált tanítás-tanulás során a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy miközben megismerik a történettudomány által feltárt ismereteket, némiképp belelássanak a történészi munka gyakorlatába is. Ezenkívül folyamatosan fejlődnek azok a tulajdonságaik, amelyek a motivált és igényes tanuláshoz és kutatómunkához szükségesek.

Az I. világháború témáját feldolgozó lecke kutatási feladata (*Your enquiry*):

„A történelemírás során általános következtetéseket is meg kell fogalmaznunk. Eközben viszont könnyen előfordulhat, hogy túlzottan is leegyszerűsítjük a valóságban nagyon is bonyolult helyzeteket, problémákat.”

„A verseket és a leveleket nem a történészek számára írják. A verseket sokszor nem is azért írják, hogy a történetek valósághű beszámolóí legyenek. Mint ahogy a leveleket sem. Nagyon sok más oka lehet a megírásuknak. De ha mélyen elgondolkodunk azon, amit Gurney a leveleiben és a verseiben leírt, nagyon sokat megtudhatunk arról, mit gondolt és érzett. Arra is következtetni tudunk, hogy a többi katona mit érzett és tapasztalt. Ha a tényekre utaló részleteket jól használjuk fel, ezekből kiderülhet, mennyire ellentmondásos volt az első világháborúban harcoló katonák érzése azzal kapcsolatban, ami velük történt. A kutató munka eredményeképpen képesek lesznek majd kijavítani a Gurney-ra vonatkozó leegyszerűsítő megállapításokat is.”

A kérdésorientált modell szerint tanuló diákok problémaérzékenysége egyre inkább fejlődik, hiszen e módszer szerint tanulva folyamatosan szembesülnek nyitott kérdésekkel. Többnyire valóságos kérdésekre kell választ találniuk, és maguknak is a problémák megoldásához vezető kérdéseket kell megfogalmazniuk.

Részlet a *Fekete és brit* leckéből. E lecke végén a tanulóknak egy tankönyvi leckét kell készíteni valamelyik általuk választott, Nagy-Britanniában élő kisebbség történelméről.

„Hogy kellene bemutatni egy brit etnikai kisebbség XX. századi történelmét? Ez a feladat egy csomó egyéb kérdést is felvet:

Hogy tudunk ehhez történeteket találni?
Milyen forrásokat és tényeket tudunk felhasználni?
Milyen típusú történetek vannak erről?
Sok történetet mondjunk-e el, vagy csak egyet?”

A tanulás erős és tartós motívumává válhat, hogy a tanulást a diák érdekes és izgalmas nyomozásként foghatja fel, és eközben a személyes problémaérzékenysége is folyamatosan fejlődik. Ez a tanulási folyamat nemcsak intellektuálisan, hanem a személyes érzelmi beállítottság tekintetében is megteremtheti a feltételeit annak, hogy a diákok a világra, a kihívásokra nyitott és a felmerülő problémákra jól reagáló személyiséggé váljanak.

Igényessé válnak magukkal szemben, mert megtapasztalják, hogy a megalapozott válaszokhoz sok mindent tudni kell. Mint látható ugyanis, a kérdésorientált módszerben a tanulási képességek fejlesztése és az ismeretszerzés egyaránt fontos cél, egymást természetesen kiegészítő és erősítő folyamat.

Megismerik a felfedezés örömét, és tapasztalatokat szereznek arról, miként fejlődik a tudásuk. A válaszok keresése és pontosítása során megteremtődnek a feltételei annak is, hogy a tanulók maguk ismerjenek fel és fogalmazzanak meg tudományos alapelveket és általánosan is jól adaptálható összefüggéseket, illetve alkalmazzák a már korábban megtanult módszereket és fogalmakat.

A kérdésorientált tanulás folyamatosan lehetőséget ad a tanulóknak a meglévő képességeik és ismereteik életszerű felhasználására. Egy-egy új kérdés általában a korábbi ismeretek újragondolását és átrendezését is igényli, a tudáselemek közötti kapcsolatok ezáltal is egyre sokrétűbbé és gazdagabbá válnak. A meglévő személyes tudás hatékonysága egyre növekszik. Az újabb és újabb tapasztalatok révén mindaz, amit már tudnak, rugalmasan felhasználható adaptív háttérrel ad az új szituációkban is.

A kérdésorientált tanítás-tanulás elterjedhetne nálunk is, hiszen a módszerei nem idegenek a magyar történelemtanároktól sem. A forráselemző munka és a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztése a mi gyakorlatunkban is szerepet kap. A tanári munka hatékonysága azonban jelentősen növekedhetne, ha a kérdésorientált tanítási-tanulási modell elvei a pedagógiai munka minden elemében (tervezés, tanulásirányítás, értékelés stb.) és a képzés teljes időszakán át érvényesülnének. Az IKT-eszközök, a digitális tananyagok

és az interneten elérhető források széleskörű használata révén ez nem is tűnik elképzelhetetlennek.

Megoldást igénylő pedagógiai és gyakorlati problémák

Egy új tanítási modell alkalmazása nemcsak új lehetőségeket teremt, hanem újfajta nehézségekkel is jár. Az új módszerek gyakorlatba való átültetése időnként olyan problémák megoldását is igényli, amelyek a korábbi módszerek alkalmazásakor kevésbé kerültek előtérbe. A kérdésorientált tanítás és tanulás esetében is vannak ilyenek, de megszülettek és kipróbálásra kerültek már azok a tervezési stratégiák is, amelyek révén e problémák kezelhetők és kedvezőtlen hatásaik csökkenthetők. Vegyük először sorra az eddigi fejlesztések gyakorlati kipróbálása során tapasztalt problémákat (*Edelson, Gordin és Pea, 1999*):

A motiváció megteremtése és fenntartása. Az információk szisztematikus gyűjtése, a források aprólékos elemzése, a tanulás eredményeinek formába öntése erős és tartós, a szokásosnál is magasabb fokú motivációt igényel a tanulóktól (*Newmann, 1991; Onosko, 1991; Rossi, 1995; Soloway, Guzdial és Hay, 1994*).

A kutatási módszerek elsajátíttatása. A tanulóknak ismerniük és alkalmazniuk kell néhány alapvető kutatási alapelvet és módszert a kutatómunka elvégzéséhez és az eredmények interpretálásához. E módszerek sokszor a megszokottnál nagyobb koncentrációt, kitartást, pontosságot és körültekintést követelnek.

A háttértudás megteremtése. Önálló kérdések megfogalmazásához, a kutatómunka megtervezéséhez és különösen az összegyűjtött információk helyes értelmezéséhez háttérismeretekkel is rendelkezni kell (*Ashby és Lee, 1987; Yeager és Foster, 2001*). Ezek egy része megszerezhető a kutatómunka révén, de biztos, hogy azon kívül is olvasni kell a vizsgált történelmi eseményről és problémáról ahhoz, hogy kellő áttekintéssel rendelkezzenek a tanulók. Az egyik legnehezebb tanári feladat annak meghatározása, hogy mennyi információra, milyen szintű háttértudásra van szükségük a tanulóknak a feladatok értelmes megoldásához. Ha túl sok ilyen információt adunk és követelünk, az könnyen az önálló kutatómunkára épülő tanulás végét jelentheti. A túl kevés és felszínes háttértudás viszont közhelyes, hamis vagy nem kellően árnyalt tanulói következtetésekhez vezethet.

A kutató munka megtervezése, összehangolása és végrehajtása. Egy problémafelvető kérdés megválaszolása sokrétű, gyakran egymással párhuzamosan végzett kutató, elemző és értékelő munkát igényel. E tevékenységek megtervezése, koordinálása, a részeredmények rögzítése, majd a sokféle forrásból származó részinformációk új struktúrába rendezése a tanulók többsége számára újszerű és komplikált feladat.

A megvalósítás gyakorlati problémái. A kérdésorientált történelemtanítás elképzelhetetlen a hagyományos tanórai munka feltételeinek és gyakorlatának átalakítása nélkül. A tanulói munkához szükséges források elérhetősége, a feladatok elvégzéséhez és az eredmények közös megbeszéléséhez szükséges terek és idők biztosítása szokta a legnagyobb gondot okozni. Az új tanítási módszerek elterjedését sokszor éppen ezek a gyakorlatias korlátok akadályozzák leginkább.

Az IKT adta támogatás

Az IKT-eszközök megjelenése az iskolai oktatásban már eddig is jelentős változásokat hozott. Óriási méretűvé vált azoknak a pedagógiai fejlesztéseknek és kutatásoknak a köre, amelyek célja a leghatékonyabb alkalmazási módok megtalálása és tökéletesítése. E munka eredményeképpen viszonylag pontos kép alakult ki az IKT által nyújtott általános pedagógiai előnyökről (*Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial és Palincsar, 1991*):

- az érdeklődés és a motiváció felkeltése,
- az információkhoz jutás lehetőségének biztosítása,
- aktív tevékenységekre lehetőséget adó és manipulálható ismeretforrások,
- a megismerési folyamat strukturálása mikro- és makroszinten,
- a hibák ellenőrzése és javítása,
- a komplex életszerű feladatok elvégzése,
- a tanulás eredményeként születő produktum elkészítésének támogatása.

A kérdésorientált tanítás és tanulás folyamatos és intenzív kommunikációt igényel. A probléma bemutatása, a kutatási kérdések megfogalmazása, a kutatási módszerek tisztázása, a begyűjtött információk közötti válogatás, a válaszlehetőségek mérlegelése, az eredmények megvitatása, végül az egész tanulási folyamat értékelése mind-mind szükséges ahhoz, hogy a tanítás elérje a célját. E megbeszélésekhez azonban megfelelő alkalom és sok idő kell. Ha a hagyományos osztálytermi feltételekben gondolkodunk, ennek biztosítása a rendelkezésre álló óraszámok mellett lehetetlen. Az IKT-eszközök viszont számtalan új kommunikációs lehetőséget biztosítanak a diákok és a tanár számára, az e-mail üzenetektől a közös virtuális munkaterületek és fórumok létrehozásáig.

Ha az IKT alkalmazásában rejlő potenciális előnyöket összevetjük a kérdésorientált tanítás algoritmusával és a mindennapi gyakorlat során tapasztalt nehézségekkel, nyilvánvalóvá válik, hogy az IKT-eszközök használata rendkívüli módon megkönnyítheti a kérdésorientált történelemtanítás eredményes megvalósítását a tanárok számára.

Az IKT adta új lehetőségek számbavétele előtt fontos leszögezni, hogy az új technika használatának bevonása a történelemtanításba nem a tanuló és a számítógép közötti, hanem a tanuló-tanár, de még inkább a tanuló-tanuló közötti kommunikációnak kíván ösztönzést adni. Elsősorban azért, hogy vitára ösztönző módon képes bemutatni a problémákat, és a felvetődő kérdések megválaszolásához és megvitatásához könnyen kezelhető módon tartalmas forrásanyagot biztosít.

Az önálló kutatáshoz szükséges érdeklődést és lelkesedést a mai gyerekek körében sokkal könnyebb elérni, ha a munkában szerepet kaphat a számítógép és az internet is (Pedersen és Liu, 2003). A fiatalok természetesen veszik, hogy számítógéppel csináljanak mindent, amit csak lehetséges: az információk keresésétől kezdve a kapott információk formába öntéséig. A kérdésorientált tanítás lényege, hogy valódi kérdésekkel, életszerű kontextusban, autentikus forrásokat felhasználva dolgozhassanak a tanulók. Ennek kivitelezhetősége és életszerűsége szempontjából is egyre fontosabb az interneten elérhető archívumok használatának megtanítása, illetve az audiovizuális

források bevonása a tanulásba. E tekintetben az IKT-eszközök alkalmazása nem is csak egy lehetőség a tanároknak a sok közül, hanem a célul kijelölt feladat megoldásának elengedhetetlen része.

Szó volt arról is, hogy a tanárnak látnia kell a tanulók munkájának folyamatát és részeredményeit. Így tudja „tanácsadóként és mentorként” a helyes irányba terelni a tanulók ötleteit, vagy még időben jelezni, ha valamit nem értelmeztek helyesen. Ezt is megkönnyíti, ha a tanulók elektronikus formában jegyzetelnek és készítik elő a feladataikat, mert

így a tanár vagy az interneten, vagy az iskola belső hálózatán keresztül folyamatosan láthatja ezeket, anélkül, hogy meg kellene állítania a munkát. A tanulóknak szánt üzeneteit is célzottan és gyorsan el tudja juttatni ugyanilyen egyszerű módon.

A motiváció és a saját munkájukkal szembeni igényesség kialakítása szempontjából nem mindegy az sem, hogy az IKT-eszközök révén a tanulók jól strukturáltan, esztétikusan és látványos módon tudják bemutatni kutatómunkájuk eredményeit. Nagyon népszerű és hasznos részét jelentheti a történelemtanulásnak is a közlési céloknak megfelelő műfajok és formák megválasztása az IKT által biztosított technikai lehetőségek felhasználásával. Ha a tanár projektfeladatok adásával akarja a kérdésorientált tanulást még érdekesebbé tenni, ezt érdemes összekapcsolni az IKT-eszközökben rejlő lehetőségek megismertetésével és gyakorlásával is.

A kutatási módszerek megismerése és pontos elvégzése is könnyebben megy, ha a tanulók számítógépet használhatnak (*Hmelo-Silver*, 2006; *Land és Zembal-Saul*, 2003; *Masterman és Rogers*, 2002; *Reiser*, 2004). Például az információk ellenőrzése vagy pontosítása céljából további forrásokat kereshetnek. Gyorsan tájékozódni tudnak a források szerzőiről, a források elkészítésének körülményeiről.

A tanulói kutatómunka színvonala érzékelhetően javulhat akkor, ha a diákok az IKT adta lehetőségeket kihasználva az általuk összegyűjtött adatokat, információkat, a fontosnak tartott magyarázatokat, véleményeket könnyen áttekinthető módon folyamatosan el tudják menteni. A digitálisan tárolt nyersanyagokat aztán egymásnak is elküldhetik, illetve a feladataiknak megfelelően könnyedén összerendezhetik és megszerkeszthetik akár többféleképpen is. A menet közbeni javítások, kiegészítések és átszerkesztések is bármikor könnyedén végrehajthatók az így tárolt és készített anyagokon. A szövegszerkesztő segítségével a tanuló a források szövegének bármelyik részletét tetszése szerint kivághatja és beépítheti az eseményekről készített ismertetésébe. Természetesen a digitális anyagok kezelésének módszereit és szabályait is meg kell tanulni és be kell tartani ahhoz, hogy ez így menjen, de ennek elsajátítása egyébként is elengedhetetlen a mai emberek számára. A kérdésorientált történelemtanulással a diákoknak sokszor lehet alkalmuk arra, hogy érzékeljék és élvezzék a digitális tudásukból fakadó előnyöket.

Az internet segítségével vagy a tanár által összeállított digitális ismeretanyagokban válogatva a diákok viszonylag gyorsan és célirányosan utánanézhhetnek olyan információknak is, amelyek háttértudásként szükségesek a forrásokban olvasottak és a megválaszolandó kérdések helyes értelmezéséhez. A tanulók előzetes ismeretei nagyon különbözőek lehetnek, ezért is fontos, hogy lehetőségük legyen önállóan válogatni a rendelkezésre álló ismeretforrások között.

A jól összeállított digitális tananyagok, illetve az interneten elérhető történelmi ismeretforrások egyszerre adnak lehetőséget az eseményekről történő gyors tájékozódásra, a legfontosabb tények, adatok visszakeresésre és a dokumentumokban történő elmélyedésre, a történész munkájára jellemző aprólékos adatgyűjtésre és elemzésre. Lehetőséget adnak arra is, hogy a tanuló otthon is elmélyedjen a témában, önállóan tájékozódjon a saját érdeklődése és előzetes tudása alapján. A tanuló az elérhetővé vált sokrétű forrásanyagból maga válogathat, és maga ez a válogatás is a tanulás fontos részét jelenti. A kapott kérdésnek és feladatnak megfelelően megtalálni és kiválasztani a releváns forrásokat és információkat a legösszetettebb, ugyanakkor a leginkább életszerű feladata a történelmi események vizsgálatának. Az IKT alkalmazásával és az online elérhető digitális archívumok adta lehetőségek kihasználásával ma már sokkal könnyebb ilyen típusú feladathelyzeteket is kialakítani a történelemtanításban.

A kérdésorientált tanítás és tanulás folyamatos és intenzív kommunikációt igényel. A probléma bemutatása, a kutatási kérdések megfogalmazása, a kutatási módszerek tisztázása, a begyűjtött információk közötti válogatás, a válaszlehetőségek mérlegelése, az eredmények megvitatása, végül az egész tanulási folyamat értékelése mind-mind szüksé-

ges ahhoz, hogy a tanítás elérje a célját. E megbeszélésekhez azonban megfelelő alkalom és sok idő kell. Ha a hagyományos osztálytermi feltételekben gondolkodunk, ennek biztosítása a rendelkezésre álló óraszámok mellett lehetetlen. Az IKT-eszközök viszont számtalan új kommunikációs lehetőséget biztosítanak a diákok és a tanár számára, az e-mail üzenetektől a közös virtuális munkaterületek és fórumok létrehozásáig. Ezek közös előnye, hogy egymással párhuzamosan, ugyanannyi idő alatt sokkal több és tartalmasabb üzenetváltásra adnak lehetőséget, mint a tantermi megbeszélések. Természetesen ez utóbbiak szerepe is megmarad. A tanár döntésén múlik, hogy mikor tart ilyen formában is megbeszélést, vitát vagy értékelést. Például az eredmények közös megvitatása a legtermékenyebb és leghatékonyabb lezárása egy-egy téma feldolgozásának. A tanulók egymás előtt is kifejtetik a források alapján kialakított véleményüket, megfogalmazhatják kétségeiket, kérdéseiket. Társaikat meghallgatva vagy velük vitatkozva újragondolhatják mindazt, amit tudnak és gondolnak a megismert eseményekről.

A feladatok elvégzéséhez rendelkezésre álló időt és tereket az IKT alkalmazása akkor tudja még inkább növelni, ha a tanulók bármikor és bárhol elérhetik a tanórán használt ismeretforrásokat és a saját megkezdett munkáikat. Az IKT ezáltal sokkal szorosabb kapcsolatot teremthet a tanórai és az otthoni tanulás között. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók akár egyénileg, akár csoportosan az iskolai időn kívül is folytathassák, kiegészíthessék és továbbfejleszthessék a tanórán megkezdett munkájukat.

Tervezési stratégiák, amelyek alkalmazása szükséges a sikerhez

Mint láthattuk a kérdésorientált modellt követő történelemtanítás nagyon sokféle előnnyel járhat a tanulás érdekessé tétele, illetve a megszerzett tudás életszerűsége, tartóssága és adaptálhatósága szempontjából. Azt is láttuk ugyanakkor, hogy ezeknek az előnyöknek a valóra váltásához bizonyos problémákat sikerrel meg kell oldani. A kérdésorientált tanítási programokhoz készülő digitális taneszközök fejlesztésével foglalkozó szakemberek a gyakorlati tapasztalatok alapján már meghatároztak néhány jól működő tervezési stratégiát e problémák leküzdésére (*Edelson és mtsai, 1999*):

- Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok.
- Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer.
- Átvezető feladatok.
- Felhasználóbarát kezelőfelület.
- A taneszközbe épített forrás- és médiatár.
- Az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök.

Befejezőképpen e stratégiákat, illetve ezek megvalósításának lehetőségeit szeretném példákkal illusztrálni bemutatni. A példákat az angol levéltár (*The National Archives*) oktatási célú webportáljáról válogattam össze. A példák mindegyike a hidegháború témáját feldolgozó *Cold War* modulból való.

Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok

Olyan kérdéseket kell a tanulói kutatómunka számára felajánlani, amelyek a tanulók számára is kellően érdekesnek, ugyanakkor a rendelkezésükre álló feltételek mellett is megoldhatóknak tűnhetnek (*Blumenfeld és mtsai, 1991; Barron és mtsai, 1998*). A tanulók számára is azok a kérdések a legizgalmasabbak, amelyek megválaszolása a történettudomány számára is kihívást jelent. Ilyenkor érzik leginkább, hogy valós problémákat feszegető kérdésekre kell keresniük a választ.

A motiváció megerősítése szempontjából fontos lehet az is, hogy milyen formában kell a kutatómunkájuk eredményeit bemutatniuk. Ezek a záró feladatok sok esetben valóságos projektfeladatoknak is tekinthetők:

„Kérdés: Ki okozta a hidegháborút?

Egy képzeletbeli tévévita kerül sor, amelyen Churchill, Rooseveltt és Sztálin vesz részt. A vita témája: Ki okozta a hidegháborút?

Mi a te feladatod? Meg kell győződnöd a program producerét arról, hogy te vagy a legalkalmasabb személy a tévévita vezetésére. Ehhez be kell mutatnod, hogy milyen kérdéseket tennél fel Churchillnek, Rooseveltnak és Sztálinnak.”

Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer

Olyan feladatrendszer, amely, miután megadja a tanulói kutatómunka végső célját és meghatározza a munka eredményét bemutató produktum műfaját és formáját, részfeladatokra bontva a folyamatot fokról-fokra ismerteti meg a diákokat a kutatómunka mód-szerivel és biztosítja a feladat elvégzéséhez szükséges forrásokat és háttérinformációkat. A végső feladat részfeladatokra bontása nemcsak a munka eredményességét, hanem a tanulói érdeklődés folyamatos fenntartását is segíti (Barron és mtsai, 1998).

Felkészülés

„Alapos kutatás nélkül nem fogsz tudni jó kérdéseket feltenni. Például, ha azt kérdezed meg Sztálintól: Maga okozta a hidegháborút? – ő egyszerűen azt mondja, hogy „Nem!”. Ha azonban azt kérdezed meg tőle, hogy miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy utasítsák vissza a Marshall-segélyt, megfelelő magyarázatot kell adnia neked.

Használj fel a kapott forrásokat ahhoz, hogy kényelmetlen kérdéseket tudj feltenni mindhárom vezetőnek!

Gondold végig, hogy miként próbálják majd kimagyarázni magukat, és te miként tudod megakadályozni ezt!

Ne felejtse el, hogy olyan források is adhatnak jó ötleteket, amelyek nem kimondottan valamelyik vezető tetteire vagy döntéseire vonatkoznak!”

Átvezető feladatok

Vannak esetek, amikor a rendelkezésre álló források és a diákok háttértudása nem teszi lehetővé autentikus kutatási módszerek alkalmazását. Ugyanakkor kaphatnak olyan feladatokat, amelyek nagyon hasonlóak ezekhez, és így előkészítést, hasznos átvezetést jelenthetnek a valóságos kutató munkához is.

Felhasználóbarát kezelőfelület

Egy olyan virtuális dolgozószobát kell kialakítani, amelynek révén a tanulók ugyanarról a kezelőfelületről elindulva könnyen és gyorsan elérhetik a feladatok leírását, a rendelkezésre álló forrásokat, a szakértői tudást biztosító háttéranyagokat, a kutatómunkák elvégzését, valamint az eredmények bemutatását és másokkal történő megbeszélését támogató eszközöket (Soloway és mtsai, 1994, Jackson és mtsai, 1996).

A taneszközbe épített forrás- és médiatár

Biztosítani kell, hogy a tanulók gyorsan és közvetlenül elérhessék azokat a forrásokat, amelyekre szükségük lehet a problémafelvető kérdések értelmes megválaszolásához, illetve amelyek együttesen már életszerű, de azért a tanulók aktuális tudásához és a rendelkez-

The National Archives > Education > Cold War

Cold War

Timeline Glossary Archive

Who caused the Cold War?

Imagine you were looking at your TV listings magazine in 1949 and you saw this entry.

8.45 pm The Great Debate: Who caused the Cold War?
 An exclusive live debate between US President Truman, Soviet leader Stalin and British politician Winston Churchill. All three have agreed to be interviewed live and give their views on the current political situation.

You *have to imagine* because no event like this ever happened:

- The year 1949 saw some of the tensest moments of the Cold War, so the leaders would never have gathered together.
- None of them would really have agreed to be interviewed live on TV
- There were hardly any TVs and no listings magazines!

But let's imagine anyway. What questions would you ask Truman, Stalin and Churchill if you were presenting the debate? We have 3 case studies which will help you to develop your own views. Look at the Big Question section to see exact details of what you have to do. When you are clear in your own mind, click on the case studies to begin your investigation.

Case Studies

Soviet Policy 1945-48

Churchill and the Iron Curtain speech

The Truman Doctrine and Marshall Aid

The Big Question

2. ábra. A „Ki okozta a hidegháborút?” fejezet kezelőfelülete. A felhasználható szöveges és audiovizuális forrásokat a „Case Studies” cím alá rendelt dossziékban találják meg a tanulók.

Cold War

Archive - Gallery 3

MAIN PAGE

FO 972/80 1 of 5	CAB 121/37 1 of 3	CAB 21/1800 1 of 7	CAB 129/25 1 of 4	FO 371/78332 1 of 3
FO 371/51624 1 of 7	FO 371/51606 1 of 4	FO 371/56781 1 of 5	FO 371/56781 1 of 7	FO 371/67036 1 of 2
FO 371/62407	FO 371/62404	FO 371/62407	FO 371/67036	FO 975/3

3. ábra. A „Ki okozta a hidegháborút?” tévéitára való felkészüléshez felhasználható források. A tanulók megnézhetik a forrásokat eredeti formájukban is, de megtalálják e források könnyebben olvasható változatát is.

zésre álló időhöz is alkalmazkodó feltételeket teremtenek a történelmi források közötti kereséshez és válogatáshoz. Mivel évről évre egyre több archívum anyaga válik elérhetővé a világhálón, ezek megismerése és használatának gyakorlása is fontos és hasznos részévé válik a történelemtanításnak. Ugyanakkor a taneszközbe épített forrás- és médiatárak szükségessé lesznek továbbra is, mivel ezek révén lehet a tanítási és tanulási céloknak és követelményeknek megfelelő hatékony gyakorlási lehetőségeket biztosítani.

Az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök

A tanulóknak nagy segítséget jelent, ha a kutatási szakaszban folyamatosan és a feladathoz illeszkedő struktúrában el tudják menteni a begyűjtött információkat és a projekt jellegű összegző feladatok köztes állapotait, előzetes terveit és előkészítésre váró nyersanyagait. Ez a digitális taneszközök esetében elektronikus formában történhet, lehetőséget adva a korábban leírtak folyamatos kiegészítésére és módosításra. Mód van arra is, hogy a jegyzetek, háttéranyagok készítése során a tanulók kipróbálják és gyakorolják a közösségi platformok használatát, és interneten keresztül kommunikálva közösen dolgozzanak. A probléma és a feladat megértését azzal is segíthetjük, ha a tanulóknak könnyen áttekinthető sablonokat adunk az információk gyűjtéséhez.

A kérdések elkészítése

Azt javasoljuk, hogy előzetesen 5–6 kérdést készíts és aztán ezek közül válaszd ki a 3 legjobbat. Egy ilyen táblázat használata segíthet a felkészülésben.

<i>Sztálin</i>			
<i>Kérdések</i>	<i>Ez a kérdés azért lesz kényelmetlen neki, mert...</i>	<i>Valószínűleg azzal akar kibújni alóla, hogy...</i>	<i>A tények, amivel meg tudom nehezíteni a dolgot, a következők...</i>
Pl. 1. Miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy visszautasítsák a Marshall-segélyt?	Ezeknek az országoknak égetően szüksége lett volna a segílyre a háborús pusztítások miatt.	Azt fogja mondani, hogy ezt a döntést ezek az országok maguk hozták meg, neki ebben semmi felelőssége sincs.	
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

A források vizsgálatához érdemes egy ilyen táblázatot használnod.

<i>Sztálin okozta a hidegháborút?</i>			
<i>Forrás</i>	<i>A forrás tartalmának lényege</i>	<i>Mi miatt tekinthető ez a forrás annak bizonyítékaként, hogy Sztálin okozta a hidegháborút?</i>	<i>Mi miatt tekinthető ez a forrás annak bizonyítékaként, hogy nem Sztálin, hanem más politikusok és tényezők okozták a hidegháborút?</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Összegzés

A kérdésorientált ('inquiry based') tanítási és tanulási modell eredményesen adaptálható a történelemtanítás területén is. Az ismeretek és képességek elsajátításának ez a módja, vagyis amikor egy nyitott kérdésre keresve a választ mélyedünk el egy-egy témában, nagyon is megfelel a történeti eseményekre vonatkozó tudás természetének és a történettudomány módszereinek. Így ez a tanítási mód optimális lehetőséget nyújt a diákok történelemszemléletének formálására és a történelmi ismeretekkel kapcsolatos kritikai gondolkodásuk kialakítására. Ráadásul mindentől a történelemtanulás a tanulók számára is érdekes tevékenységgé válik, és a sok személyes élmény tartós és „felidéződésre hajlamos” tudást eredményez.

A kérdésorientált tanítás révén a tanár is több örömet találhat a munkájában, mint a hagyományos módszereket követve. Ehhez azonban sikerrel meg kell oldani azokat a problémákat, amelyek a kérdésorientált történelemtanítás és -tanulás speciális igényeiből fakadnak, és amelyek a hagyományos iskolai feltételek mellett néha nehezen kielégíthetők. Az IKT-eszközök alkalmazása jó válasz lehet erre a kihívásra. Különösen akkor, ha olyan digitális tananyagok készülnek, amelyek tartalma és feladatrendszere a kérdésorientált tanítás és tanulás alapelveire épül és megfelelő megoldásokat kínál a mindennapi gyakorlatban felmerülő problémákra is: érdekes és gondolatébresztő problémák felvetésével, motiváló projektfeladatokkal; strukturált, egymásra épülő feladatrendszerrel, szükség esetén átvezető feladatokkal; felhasználóbarát kezelőfelülettel; a taneszközbe épített forrás- és médiatárral és az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközökkel.

Irodalom

- Ashby, R. és Lee, P. (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (szerk.): *The history curriculum for teachers*. Falmer Press, London. 62–88.
- Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. in P.N.
- Bruner, J. S. (1966): *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J. S., Guzdial, M. és Palincsar, A. (1991): Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26. 3–4. sz. 369–398.
- Brown, J. S., Collins, A. és Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18. 1. sz. 32–41.
- Brush, T. és Saye, J. (2005): *The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history*. Kézirat. docs.lib.purdue.edu
- Edelson, D. C., Gordin, D. N. és Pea, R. D. (1999): Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the Learning Sciences*, 8. 3–4. sz. 391–450.
- Gordon, R. (1998): Balancing real-world problems with real world results. *Phi Delta Kappan*, 27. 1. sz. 390–393.
- Greeno, J., Collins, A. és Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, New York.
- Harmon, L. G. (2006): The effects of an inquiry-based american history program on the achievement of middle school and high school students.
- Hmelo-Silver, C. (2006): Design principles for scaffolding technology-based inquiry. In: O'Donnell, A. M., Hmelo-Silver, C. E. és Erkens, G. (szerk.): *Collaborative reasoning, learning and technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 147–170.
- Hmelo-Silver, C. (2004): Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16. 3. sz. 235–266.
- Jonassen, D. (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C. M. (szerk.): *Instructional design Theories and Models*. II. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 89–121.
- Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.
- Kuhn, D. (2005): *Education for thinking*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Kuhn, D. (1999): A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, **28**. 2. sz. 16–26., 46.
- Land, S. és Zembal-Saul, C. (2003): Scaffolding reflection and articulation of scientific explanations in a data-rich, project-based learning environment: An investigation of Progress Portfolio. *Educational Technology Research and Development*, **51**. 4. sz. 65–84.
- Loh, B., Reiser, B., Radinsky, J., Edelon, D., Gomez, L. és Marschall, S. (2001): Developing reflective inquiry practices: A case study of software, the teacher, and students. In: Crowley, K., Sshunn, C. és Okada, T. (szerk.): *Designing for Science: Implications from Everyday, Classroom, and Professional Settings*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Masterman, E. és Rogers, Y. (2002): A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, **30**. sz. 221–241.
- Newmann, F. M. (1991): Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. In: Voss, J., Perkins, D. és Segal, J. (szerk.): *Informal reasoning and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 381–400.
- Newmann, F. és mtsai (1996): *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Olson, S. és Loucks-Horsley, S. (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press.
- Onosko, J. (1991): Barriers to the promotion of higher order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, **17**. 1. sz. 7–32.
- Pedersen, S. és Liu, M (2003): Teachers' beliefs about issues in the implementation of student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, **51**. 2. sz. 57–76.
- Ravitz, J. és Mergendoller, J. (2005): Evaluating implementation and impacts of problem-based economics in U.S. high schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Reiser, B. (2004): Scaffolding complex learning: The mechanism of structuring and prolematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, **13**. 3. sz. 273–304.
- Rossi, J. A. (1995): In-depth study in an issues-centered social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, **23**. 2. sz. 87–120.
- Simon, K. és Klein, J. (2007): The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, **35**. 1. sz. 41–72.
- Soloway, E., Guzdial, M. és Hay, K. E. (1994): Learner-centered design: The challenge for HCI in the 21st century. *Interactions*, **1**. 2. sz. 36–47.
- Taba, H. és Freeman, E. (1964): Teaching strategies and thought processes. *Teacher's College Record*, **65**. sz. 25–49.
- VanSickle, R. L. és Hoge, J. D. (1991): Hogher cognitive skills in socialstudies: Concept and critiques. *Theory and Research in Social Education*, **19**. 2. sz. 152–172.
- Wineburg, S. (2000): Making historical sense. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history* (pp.306–326). New York University Press, New York. 306–326.
- Yeager, E. A. és Foster, S. J. (2001): The role of empathy int he development of historical understanding. In: Davis, O. L., Jr., Yeager, E. A. és Foster, S. J. (szerk.): *Development of Historical Empathy: Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.

Az iskola

(Evolúciós áttekintés)

A többi fajnak könnyű! megszületnek a kölykök, vagy kibújnak a fiókák a tojásból, és a legtöbb esetben, néhány hét alatt, szinte mindent tudnak már, ami az eredményes élethez kell. Gyorsan és lelkesen tanulnak, és a legfontosabb ismeretek amúgy is velük születtek. Tudják, mit kell enni, és rendszerint azt is, hogy az ennivaló hol található a legnagyobb valószínűséggel. Tudják, hogy az ennivalót, ha az elszaladós, hogyan lehet megfogni. Ha véletlenül ők maguk szolgálnak más fajok ebédjéül, akkor többnyire azt is tudják, hogy hogyan lehet minél későbbre halasztani az étlapra kerülés idejét.

Nem így az ember fiókái. Teljesen éretlenül születnek, még ahhoz is sokat kell a szülőknek fáradozni, hogy egyszer majd bűdös kölyök legyen belőlük. Ősidőkben ez aránylag egyszerű volt. A közösség minden tagja állandóan együtt volt, együtt gyűjtögettek az ehető gyümölcsöket, bogyókat, gombákat, együtt fogyasztották ezeket el, eszközeiket is együtt készítették, és együtt hallgatták a mesélőket a tűznél, leszámítva egy-két vadászt, akik persze főleg azért mentek el vadászni, hogy végre egy kicsit egyedül lehessenek. Kommunikációs szempontból paradicsomi állapot volt. A bűdös kölykök persze ott lábatlankodtak a felnőttek között, iskolának híret se hallották, még fel se volt találva, így hát minden fontos tudnivalót a felnőttektől lestek el, gyűjtögetés, eszközkészítés, mesemondás közben. Hogyan kell kőkést készíteni, hogyan lehet a nyilak számára a legjobb vesszőket megszerezni, és fejlettebb időkben azt, hogy hogyan készíti a varázsló a halálos mérget, amit majd a nyilak végére kennek. A majomfélék, mint az ember is, gyorsan tanulnak a domináns társaiktól. Aki látványosabban döngeti a mellét és messzebb képes dobni a harci dárdát, az sok minden másban is példaképe lesz a közösségnek, még ha egyébként egy szexista állat is. Mellesleg a szexet se kellett a kölyköknek könyvekből tanulni, mert a szexista domináns férfiak ezt ott helyben mutatták meg, hogy hogyan. Az élet nagyon egyszerű és, főként a szex szempontjából, nagyon eredményes volt, bizonyítja ezt az is, hogy már hatmilliárdnál is többen vagyunk.

Ez a szabados szexuális élet aztán, néhány tízezer év alatt, oda vezetett, hogy egyszerre ellepték a közösségeket a bűdös kölykök és a közösségek az egész bolygót. Közben az együtt végzett munkák szakosodtak. A kovács patkolással kapcsolatos mesterfogásaira egy péknek semmi szüksége nem volt, sőt kifejezetten zavarta volna például, ha ugyanilyen módon fűjtatja a tüzet, mint a kovácsok, elégtek volna a kenyerek. De így voltak ezzel a szabók, a bányászok, ötvösök és az építészek és a programozók is, mindenki csak a maga céhének ismereteit tartotta fontosnak. Mindegyik helyen ott lábatlankodtak a kölykök. Az egyik beleesett a meszesgödörbe, a másik ráült a kelni készülő cipókra, a harmadik eltévedt a földalatti járatokban, és a többiek is csak játszotak és hancúroztak, akadályozva a tisztességes, komoly munkát. Nagy volt az öröm, amikor végre feltalálták az iskolát. Persze nem a bűdös kölykök örültek neki, egyáltalán nem. A szülők teltek el nagy elégedettséggel. Milyen csodálatos ötlet! Vége a bűdös kölykök randalírozásának. Lesz iskola, lesz komoly, tekintélyes tanító nádpálcával és furkósbottal. A nádpálcával az apróbb helyszíni bírálatoknak szerez majd érvényt, a bottal meg jól elagyabugyalja azt, aki megérdemli. Csak már iskolaérett legyen a gyerek,

mondogatták. Azon kívül persze, hogy napközben megszabadulunk a kölyköktől, az iskola még minden szépre és jóra meg fogja őket tanítani. Tanult emberek hagyják majd el az iskolát, és olyan okosak lesznek, hogy még. A kiművelt emberfők országa leszünk rövidesen.

A nagy találmányok többnyire csak alkotóik fejében működnek tökéletesen, mert abban a fejben minden rendelkezésre áll az eszményi működéshez és azt semmi sem zavarja. A valós világban viszont azonnal akadtak különböző gondok. Például ki legyen az iskolamester, a tanító? Egy jó kovács vagy szabó ugye nem akar tanító lenni, hiszen megvan a maga szakmája, és abban szeretne sikeres lenni. Hát akkor ki? A legtöbb faluban akadt egy öreg szivar, akinek fájt a dereka vagy húzta a lábát, nem bírta a nehéz munkákat és szeretett sokat mesélni. Ez mindig kapóra jött. Őt az Isten is tanítónak teremtette. Ha nem akart, behúztak neki egyet-kettőt. Ettől jobb belátásra tért és bevonult az iskolába.

Sajnos ott voltak már a бүдös kölykök is. És elkezdődött a harc a dominanciáért. Az iskolába küldött kölyköket a társadalom tulajdonképpen kizárja magából. A társadalom tagjai mindennapi életük, munkájuk közben nem látják, se fegyelmezni, se tanítani nem tudják őket, hiszen a kölykök az iskolában vannak. A társadalom ezért szépen megkönynyebbül, és egész nap arra gondol, hogy a gyerek milyen jó helyen van. A kölykökkel alaposan elbántak, be vannak zárva, nem csatangolhatnak a réteken, nem horgászhatnak, nem játszhatnak rablópandúrt, elemi szabadságjogaikban is korlátozva vannak. Ráadásul kaptak egy nádpálcás diktátort, aki a legkülönbözőbb értelmetlen tevékenységekre kényszeríti őket. Például írásra, olvasásra, számolásra, meg arra, hogy csendben, hátratett kézzel üljenek. Embertelen dolog ez. Egészen természetes tehát, és az emberi természet szerint való, hogy a бүдös kölykök ellenállnak és igyekeznek magukat megszervezni. A diktátor ellen közösség, méghozzá osztályközösség szerveződik. Hamar kiderült, hogy a tanító az ENSZ emberjogi kartájában is elítélt eszközöket alkalmaz. Veri a gyerekeket, kézzel, bottal, szemmel. Ennek ellenére a közösség megszerveződik, éppen úgy, ahogy egy spontán kialakuló közösségnek szerveződni kell. A kölykök között mindig akadnak kiemelkedő, vonzó, politikai ihletésű személyiségek, akik a közösség élére állnak a zsarnok elleni harcban. Ezek azok a бүдös kölykök, akik általában a tilalmas dolgokat képesek mintaszerűen elvégezni. Ők szedik ki a legtöbb madárfészket, ők durrantják a legnagyobb papirzacskókat a hátsó padban, és ők tudják a legfontosabban megcélozni a tanító fejébüdját krétával, hátulról, ha a tábla felé fordul. A csatátér tehát adott, és a főszereplők teszik a dolgukat. A vezéregyéniségek megszervezik az iskolába szorult kölyköket. Bekenik az osztály ajtókilincset mézzel vagy galambszarral, spárgát feszítenek ki a padok között, jó alacsonyan, hogy a zsarnok hasra essen, ha nem figyel, és megszervezik, hogy az osztálynak mindig az a része énekelje ordítva a Gábor Áron rézágúját, amelyik felé a tanító háttal áll. A tanító érdemben válaszol: ültet, átültet, térdepeltet, kiürítetteti a zsebeket, elkobozza az összes csúzlit, csavarkulcsot, rágógumit (pedig azzal még egy tanítót is mozdulatlanságra lehet kényszeríteni, ha ügyesen alkalmazza a székén), kiemeli a főbűnösöket, bezárja és megalázó munkákra kényszeríti őket, például mondatokat kell sokszorosítaniuk és effélék.

Azt gondolhatná az ember ezek után, hogy az iskola csőd, haszontalan találmány, nem tanítja meg a бүдös kölyköket semmire. Az etológusnak egészen más a véleménye, mert ő evolúciós perspektívában képes értékelni az emberi viselkedési formákat. Ennek az a lényege, hogy a viselkedésformák kialakulásának történetét kell felderíteni ahhoz, hogy jelentőségüket, társadalmi szerepüket megértsük.

Az evolúcióban jól ismert az úgynevezett preadaptáció jelensége. Ez azt jelenti, hogy valamilyen hatásra megjelenik egy új tulajdonság, de néhány további változás során kiderül, hogy az igazi haszna nem az, amiért eredetileg kifejlődött, hanem valami egészen más és rendszerint sokkal fontosabb. Például a biológusok azt gondolják, hogy a

dinoszauruszokon, amelyek egyik ágából a madarak lettek, a tollak nem azért jelentek meg, hogy ezek a finom, habkönnyű, levegős képletek majd a repülést segítsék, hanem azért, hogy ugyanezen tulajdonságokkal a dinók hőszigetelését javítsák. Akkoriban a hőszabályozás még nem teljesen alakult ki, és éjjel sok kisebb állat teljesen lehűlt, akiket azután a nagyobbak, amelyek reggelente nem hűltek ki annyira, gyorsan össze tudtak szedni, tehát megindult a verseny a testhőmérséklet magasabb szinten tartásáért, és ebben a versenyben a tollak remek hőszigetelő szerkezetnek bizonyultak. A hőszabályozás fontos kérdése véglegesen másképpen oldódott meg, és a továbbiakban kiderült, hogy a tollak remekül segítik a nagy ugrásokat, a sikló, majd a szárnyaló repülést is. Ezért a biológusok úgy mondják, hogy a tollak megjelenése előkészület, preadaptáció volt a repüléshez.

Az evolúcióban csak olyan változás jelenik meg, amelynek kialakulását valamilyen közvetlen ok serkenti. A preadaptáció olyan eseteket magyaráz meg, amikor az ok és okozat között (a repülés és a toll) ez a közvetlen kapcsolat az első pillantásra kizárható, és csak mélyebb elmezéssel deríthető fel.

Nos, ha ezekkel a fontos elméleti ismeretekkel felfegyverkezve szemléljük az iskolát, a бүdös kölyköket és a társadalmi folyamatokat, azonnal felismerjük a kulturális preadaptáció jelenségeit.

Az írott történelem első, nagyobbik fele, amikor még nem találták fel az iskolát, főként arról szól, hogy a különböző királyok, hadvezérek milyen nagy területszerző csatákat vívtak. Elvértve olvasunk arról, hogy a nép felkelt volna a zsarnokság ellen, és különféle ellenállási mozgalmakkal fárasztották volna a zsarnokokat. A jó nép általában birkatürellemmel elfogadta az adott társadalmi berendezéseket, hiszen otthon, a templomban és a várudvaron is azt hallotta, hogy milyen nagyon jól és bölcsen van a világ berendezve éppen a zsarnokok által. A népnek eszébe se jutott, hogy ez másképpen is lehetne, és ha a zsarnok megfordul, krétát lehet vagdosni a fejébe, vagy madzagot lehet kihúzni a trónterem felé vezető folyosón, hogy ha az öreg király budira igyekszik, majd jól hasra essen, és mindenki ezen röhögjön, ami természetesen alaposan fellazítaná a zsarnokságot. A népnek ez azért nem jutott eszébe, mert nem voltak korai gyermekkorban megtanulható viselkedési minták, amelyek ezekre az ötletes ellenállási formákra felkészítették volna.

A helyzet alapvetően megváltozott akkor, amikor az első iskolák kialakultak.

Az iskola kicsiben az adott a társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a бүdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padosrok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. A tanító pedig kioszt néhány körmöst, fenekest és bezárja a Kovácsot, mert az pimaszko-

A nagy találmányok többnyire csak alkotóik fejében működnek tökéletesen, mert abban a fejben minden rendelkezésre áll az eszményi működéshez és azt semmi sem zavarja. A valós világban viszont azonnal akadtak különböző gondok. Például ki legyen az iskolamester, a tanító? Egy jó kovács vagy szabó ugye nem akar tanító lenni, hiszen megvan a maga szakmája, és abban szeretne sikeres lenni. Hát akkor ki? A legtöbb faluban akadt egy öreg szivar, akinek fáj a dereka vagy húzta a lábát, nem bírta a nehéz munkákat és szeretett sokat mesélni. Ez mindig kapóra jött. Őt az Isten is tanítónak teremtette. Ha nem akart, behúztak neki egyet-kettőt. Ettől jobb belátásra tért és bevonult az iskolába.

dott, és százszor le kell neki írni, hogy „tiszteld öreg tanítodat”. Ezzel beindulnak a mintaképző mechanizmusok. A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont.

Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen nem azért járnak, hogy ott írni, olvasni megtanuljanak, ezt csak néhány nyájtermészetű egyed teszi (később az ő segítségükkel jönnek létre a zsarnokságot kiszolgáló intellektuális intézmények), hanem azért, hogy az ellenállás legkülönbözőbb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen. Roppant fontos funkció. A forrongások, forradalmak időnként alapvetően megváltoztatják a társadalom szerkezetét, lehetővé teszik egészen új technológiák kialakítását. Az iskola evolúciós szempontból a forradalom előkészületének, preadaptációjának tekinthető, nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit.

Az iskolában tanult minták persze nemcsak a zsarnokok elleni harcban segítenek, hanem abban is, hogy az emberek alkalmazkodni legyenek képesek, akkor is, amikor a zsarnokot megdöntötték, és épül az új, szabad társadalom. Sokan hebehurgyán azt képzelik, hogy ha már nincs zsarnok, akkor most mindent szabad. Dőreség. Néhány eddig tilos dolgot tényleg szabad, de különböztessük csak meg a szabadságot a szabadosságtól, az anarchiától és káosztól. Azt, hogy ezeket a fogalmakat hogyan kell értelmeznünk, és valójában tényleg mit szabad és mit nem, azt természetesen választott új vezetőink fogják elmagyarázni. Ha valaki az iskolában esetleg nem tanulta meg, hogy a nála sokkal okosabb, tanult és vezetésre alkalmasabb emberekhez alkalmazkodjék, és siránkozás nélkül hajtsa végre azok utasításait, az képtelen lesz beilleszkedni az új társadalomba. Ezért is fontos, hogy az iskolában a tanítóra és a tanárookra figyeljünk, mert ezek jót akarnak nekünk: lehet, hogy apró gyermeki elménkkel még nem látjuk, hogy ez a jó milyen lépéseken keresztül jelentkezik majd, de bizonyos, hogy jöni fog.

Iskola nélkül nem lenne modern társadalom!

Csányi Vilmos

Magyar Tudományos Akadémia

Iskolaépítészet – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel

Az utóbbi időben érzékelhetően megnőtt a „klasszikus” neveléstudományi diskurzusban gondolkodók érdeklődése a neveléshez fűződő épített, szervezett terek – iskolaépületek – iránt (Sanda, 2006, 2008; Sántha és Hercz, 2009). Ezek az elemzések rendre felidézik a hetvenes évek progresszív hazai pedagógiai gondolkodásmódjában meghatározó fogalmat, ami „rejtett tanterv” néven termékenyítette meg az iskoláról zajló kritikai munkákat. Jelen tanulmányban a „rejtett tanterv” és az iskolai épületek, terek kapcsolatát vizsgáltam, különös tekintettel annak építészeti, épülettervezési vonatkozásaira. A fő hangsúly arra a kérdésre esik, hogy ezek kölcsönhatása miképp jelenik meg az (iskola)építészeti tervezés folyamatában és a kivitelezésben.

Bevezetés

Abból a feltételezésből indulok ki, hogy azok a kutatási eredmények, amelyek az elmúlt évtizedekben az iskolákban működő deklarált tanterveket és latens hatásrendszerket, valamint ezek kapcsolatát a már meglévő iskolaépületekkel feltárták, hatással voltak a később megszülető iskolaépületek tervezési folyamatára és magukra a megépülő épületekre, azok működésére is. Ennek a folyamatnak a teljes leírására ez a dolgozat sajnos nem vállalkozhat. Így elsősorban a folyamat utolsó szakaszára, a megújuló, illetve újonnan létrejövő építészeti tervekre szeretném irányítani a figyelmet, melyek egyben az ezt követően létrejött épületek tervezési és kivitelezési folyamatának kezdőpontjaként is értelmezhetők.

Ezt a feladatot annyival szeretném még gazdagítani, hogy a hazai színtereken túlmenően, nemzetközi vonatkozásban megvizsgálom a Hollandiában működő hasonló építészeti és épülettervezési tendenciákat is. Ezt az ICS (Informatiecentrum voor Scholenbouw – Iskolaépítési Információs Központ) munkatársainak bevonásával szeretném megtenni, akik a jelenlegi holland helyzet felmérésében tudnak segíteni. Ez a szervezet rendelkezik olyan múlttal is, hogy visszatekintő jelleggel lehessen értékelni tevékenységüket. Így válhat teljessé az összehasonlító elemzés, melynek eredményeiről szólok.

Egy videofelvétel szolgáltatta az ötletet mindehhez, amely többek között arról is tanúsodik, hogy az ilyen közös gondolkodás és munka a magyar és holland kutatók között korántsem újkeletű. A film a nyolcvanas években készült, s arról számolt be, miként hasznosították külföldön szerzett tapasztalataikat hazai építészeink. Visszatekintve az is igazolódik: mennyire érvényesek mindkét oldalról a jövőt illető előrejelzések.

A felvázolt feladatokhoz hasonlóan a dolgozat célja is többértű. Elsőként szükségserűnek látszik, hogy összefoglaló jelleggel áttekintsük a „rejtett tanterv” fogalmának eredetét és kialakulását. Ennek során a hazai szakirodalomra, azon belül is elsősorban Szabó László Tamás munkásságára helyezük a fő hangsúlyt, ami alapján e fogalom tartalmát bemutatjuk. Röviden ki kell térnünk a „rejtett tantervvel” kapcsolatos eddigi kutatások területeire és azok eredményeire is, hogy megmutathassuk, milyen helyet foglal el ezek között az általunk vizsgálni kívánt téma, a kutatások építészeti vetülete. Mindez az elméleti háttér pedig arra szolgál, hogy egy olyan keretet adjon, amelyben a dolgozat elsődleges célkitűzése értelmet nyer és helye jól körülhatárolhatóvá válik.

Az elsődleges célkitűzés pedig az, hogy a már említett filmből kiindulva egyrészt áttekintsük az úgynevezett általános művelődési központok hazai jelenségét, összegezzük a velük kapcsolatban felmerülő kérdéseket és az eredeti célkitűzéseket, valamint történetüket is. Másrészt a dolgozat célkitűzése az is, hogy ezeket az eredményeket összevessa a Hollandiában tapasztalt tendenciákkal, s e párhuzam felrajzolása során rámutasson a legfontosabb közös vonásokra és eltérésekre, valamint azok lehetséges okaira is. Így szeretném a tanulságokat nemcsak hazai, történeti vonatkozásban, hanem nemzetközi összehasonlításban is megfogalmazni, s a jövőt illető előrejelzéseket összefoglalni.

Kutatásom fő módszere a szakirodalom használata mellett a résztvevők személyes megkeresése volt. Így készítettem interjút Jeney Lajossal, melyben az Általános Művelődési Központokról és a Hollandiában szerzett tapasztalatairól kérdeztem.

Mivel arra nem nyílt lehetőségem, hogy az ICS holland munkatársait is személyesen keressem fel, ezért nekik egy összegzést és egy rövid kérdéssort állítottam össze a filmmel kapcsolatban. Az ő véleményüket tehát elsősorban írásos válaszaik alapján tudom bemutatni. Másodsorban viszont, az ő segítségüknek köszönhetően, rendelkezésembe áll néhány friss publikációjuk is (*Arbeek*, 2008; *Communicabel*, 2009; *Huizinga*, 2009), amelyeket szintén felhasználhatok a dolgozatban. Kiegészítésként pedig, a szervezet általános bemutatásához, segítségemre volt internetes honlapjuk is.(1)

Ami pedig a módszert illeti, amit magában a dolgozatban felhasználok, arról elmondható, hogy az összehasonlító elemzés kétszeresen is megjelenik benne. Egyrészt jelen van a történeti visszatekintés, ami a múlt és a jelen tapasztalatait, kérdéseit, céljait hasonlítja össze. Másrészt jelen van ugyanennek a kérdéskörnek a hazai vetülete mellett a holland példa is, amiben ugyanezeket a kérdéseket vizsgálom. A vizsgálat utolsó szakaszában az ebből adódó négy dimenziót szeretném egymás mellé tenni, tehát: a magyar múltat és a magyar jelent, valamint a holland múltat és a holland jelent. A „múlt” alatt ebben az esetben a dolgozat alapjául szolgáló, a nyolcvanas években készült film jelene értendő, ami természetesen nem nélkülözhetette már akkor sem az múltba és jövőbe mutató gondolatokat. A „jelen” alatt a dolgozatban mégis a mi jelenünket kell érteni, amikor 2010-et írunk, amikor a fent említett személyes megkeresések történtek, és amikor szintén nem nélkülözhetjük a vissza- és előtekintést.

A „rejtett tanterv” fogalmáról

A „rejtett tanterv” fogalma az 1970-es években jelent meg a nemzetközi szakirodalomban. Elisabeth Vallance (1977, idézi: Szabó, 1985, 42. o.) egyike volt az első kutatóknak, akik tanulmányaikban említették ezt a fogalmat. (2) Az angol nyelvű szakirodalomban a 'hidden curriculum' kifejezést elsősorban az iskolákban jelen lévő látens hatásrendszerek megnevezésére használták. E korai szakaszban az a felismerés foglalkoztatta a kutatókat, hogy olyan jelenségek miatt éri bírálát az iskolákat, amely korábban nyílt és egyértelmű célja volt az intézményeknek. Ez az a társadalmat szabályozó funkció, mely magában foglalja többek között az engedelmességre és szorgalomra való nevelést, hosszú távon hozzájárul a kialakult társadalmi szerkezet fenntartásához, konzerválásához. Ezt a funkciót tehát a „rejtett tanterv” részeként kezelték, pedig korábban éppen az iskoláztatás kívánatos tulajdonságai közé tartozott. Ennek következtében ma már nem fedi egymást az elmélet és a gyakorlat, s ez a helyzet folytonos konfliktusforrást eredményez (Szabó, 1985, 42–45. o.).

A hazai szakirodalomban e fogalom szorosan összefonódik Szabó László Tamás nevével, akinek *A „rejtett tanterv”* című munkája 1985-ben jelent meg, s azóta is sokat idézett, alapvető forrásnak számít. A 'hidden curriculum' kifejezés magyarba való átültetése Szabó László Tamás számára több okból is fejtörést okozott, mert a „curriculum” fogalom többet jelent a „tanterv” kifejezésnél, lényege sokkal inkább a „tervezett hatásrendszer” szókapcsolattal adható vissza. Ugyanakkor egy tervezett hatásrendszerre igen problematikus lenne azt mondani, hogy egyben rejtett is. A rejtett tanterv kifejezés (idézőjel nélkül) viszont önellentmondást jelentene, hiszen a tanterv szakszónál egy hivatalos tanügyi dokumentumról van szó. Ezt az ellentmondást végül a „rejtett tanterv” (idézőjeles) kifejezéssel oldotta fel a szerző (Szabó, 1985, 9. o.), s a hazai szakirodalomban többnyire e formájában használatos ma is. (3) Emellett ugyanazon jelenség leírására szinonimaként használatosak még a 'latens hatásrendszer', az 'implicit tanterv' és 'az iskolázás mellékterméke' vagy 'az iskolázás másodlagos következménye' kifejezések is.

A „rejtett tanterv” Szabó László Tamás (1985, 39–41. o.) összefoglalása alapján a következő elemeket tartalmazza:

A „rejtett tanterv” fogalom absztrakció, használata a jelenség megragadásához szükséges, amely viszont mindig konkrét formát ölt.

E jelenség az iskolában tervezett, tudatos és deklarált tanterv kísérőjelensége, amely legalább olyan fontos és hatékonyan működő, mint a kísért jelenség. Az egy adott intézményben megvalósuló tényleges hatásrendszer e kettő keveréke, változó arányban.

A „rejtett tanterv” tartalmát a deklaráltéhoz hasonlóan elsajátítják a tanulók, itt azonban spontán, nem szándékos tanulásról van szó.

A „rejtett tanterv” által közvetített tartalom a pszichikus képződmények valamennyi alapvető tartományára kiterjed (például a megismerési stílus).

A „rejtett tanterv” a deklarált tantervvel párhuzamosan működve erősítheti vagy gyengítheti annak érvényesülését.

A közvetített tudás tartósságát tekintve lehet mind rövid távon érvényes, mind hosszútávra szóló.

A „rejtett tanterv” kialakulásában szerepet játszanak a tanítási-tanulási folyamat strukturáló tényezői, valamint az oktatásügy valamennyi szerephordozójának kulturálisan és szociológiailag releváns tulajdonságai.

Szabó László Tamás kitér a korábbi kutatásokra is, amelyeknek megközelítéséből a „rejtett tanterv” funkcióit, működését még jobban megérthetjük. Friedenberget (1971, idézi: Szabó, 1985, 20. o.) magyarázata szerint a „rejtett tanterv” legfőbb tartalma, hogy a gyerekek megtanulják, hogy „hogyan éljenek egy olyan fennhatóság alatt, amelyik nincs tekintettel a személyiség privátumára és az egyéniség autonómiájára”. Ugyanakkor „az egyik legfontosabb dolog, amit az iskolában tanulni lehet, az az, hogy mit jelent kiskorúnak lenni.”

Franz Wellendorf, aki pszichoanalitikus megközelítésből vizsgálja a témát, két különböző: egy hivatalos és egy rejtett jelentését különbözteti meg az iskolai jeleneteknek, amelyek azonban mindig egyszerre vannak jelen. A rejtett jelentést a tanulónak magának kell megértenie a rendszer működéséből, s ehhez kell alkalmazkodnia. Sikerességét tehát egyrészt az határozza meg, hogy milyen érzékenyen tudja „kiszűrni” ezeket a jelentéseket, másrészt pedig az, hogy mennyire tud hozzájuk alkalmazkodni (Szabó, 1985, 21. o.).

Ezeket a jelenségeket még radikálisabban értelmezi J. Anyon (1980/1981, idézi: Szabó, 1985, 22. o.), akinek szociológiai indíttatású gondolatmenete szerint az iskola „a társadalom tükré”, hiszen a társadalom alapvető viszonyai leképeződnek az iskolai tudáselosztás viszonyaiban is. Így az iskola a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek újratermeléséhez járul hozzá, s a társadalmi igazságtalanságok mérséklése helyett – burkoltan – azok legitímálásában játszik jelentős szerepet.

Számomra ez utóbbi, a társadalmi szelekciót befolyásoló funkció jelenti a felismerés legérdekesebb részét. Erről Szabó (1985, 60–66. o.) is részletesen ír könyvének a másodlagos szelekcióról szóló fejezetében, amiből a következőket tudjuk meg: Az iskola deklarált céljai alapján ugyan elutasítja a szelekciót, mégis választani kényszerül az iskolába kerülő tanulók közül. Értelemszerűen azokat a tanulókat választja, akiknek az adottságai a legkönyebben, a legkisebb ráfordítással fejleszthetők. Ezt teszi még akkor is, ha ez a gazdasági és társadalmi ésszerűség ellentmondásához vezet, hiszen a kulturális különbségek kiegyenlítésének funkciója aligha teljesíthető célkitűzés. Ebből következően nem csoda, hogy szociológusok működészavarról beszélnek. Különböző módokon tehát – például tagozatos osztályok létrehozásával – létrejön a burkolt másodlagos szelekció, homogénebbé válnak az iskolai közösségek. Ez a homogenitás eredetileg tanulmányi

A modell lényege az, hogy a gyermekkori nevelés és oktatás közösségi színterei integráltan jelennek meg egy intézményen belül. Bölcsőde, óvoda, általános iskola, nevelési tanácsadó, napközi otthon egy fedél alatt kap elhelyezést. Gyakran társul ehhez helyi könyvtár is, megteremtve ezzel az élő kapcsolatot a közoktatási intézmény és a helyi közösség között. A közös helyhasználatnak mind gazdasági, mind szociokulturális szempontból nagy előnyei vannak.

eredmény alapján jön létre, de vele párhuzamosan egyfajta származás szerinti szelekció is történik. Ennek azért nagy a veszélye, mert a pedagógusok sajnos hajlamosak ezt a szelekciót a siker vagy a kudarc fokozatait jelölő eszközként tekinteni. Ebből alakulnak ki a tanári elvárások, melyeket a tanulók (töbnyire tudatlanul) érzékelnek, s az önmagát beteljesítő jóslat működési mechanizmusa alapján végül nagy valószínűséggel igazolnak is. A tanulmányi hátrány így alakul társadalmi hátránnyá.

A „rejtett tanterv” az iskolai térben – terminológiai kérdések

Az elméleti háttér kiegészítéseként szeretnék még röviden kitérni arra a terminológiai problémára, amit a holland és a magyar oktatásügyi rendszerben tapasztalható különbségek felvetnek. E dolgozat keretei sajnos szűkösek ahhoz, hogy a két rendszer hasonlóságait és különbségeit részleteiben elemezzük. Ezen a ponton csak arra a néhány terminusra szeretnék kitérni, ami az iskolaépítéssel kapcsolatban mindenképpen felmerül, ha holland-magyar összehasonlításba bocsátkozunk. A félreértések elkerülése végett szeretném egyértelműen tisztázni ezeket a fogalmakat, amennyire lehetséges.

Az ICS által rendelkezésemre bocsátott publikációk ugyanis két különböző terminust használnak, melyek részben fedik a nálunk használatos általános művelődési központ fogalmát, jelentésük mégsem teljesen ugyanaz.

Az első fogalom, amit integrált intézményekkel kapcsolatban Hollandiában használnak, a 'brede school', amit a 'széles bázisú iskola' kifejezéssel fordít a magyar szakirodalom (OECD, 2001, 83. o.). A széles bázisú iskola modellje, amely eredetileg Svédországból származik, az 1990-es években gyökerezett meg és kezdett elterjedni Hollandiában. A modell lényege az, hogy a gyermekkori nevelés és oktatás közösségi szinterei integráltan jelennek meg egy intézményen belül. Bölcsőde, óvoda, általános iskola, nevelési tanácsadó, napközi otthon egy fedél alatt kap elhelyezést. Gyakran társul ehhez helyi könyvtár is, megteremtve ezzel az élő kapcsolatot a közoktatási intézmény és a helyi közösség között. A közös helyhasználatnak mind gazdasági, mind szociokulturális szempontból nagy előnyei vannak. Az intézmények közös költségviseléssel sokkal színvonalasabb oktatástechnikai és tárgyi feltételeket tudnak biztosítani a gyermekek és tanulók részére, akik a közös térhasználatnak, valamint az integratív oktatási és nevelési módszereknek köszönhetően már korán elsajátíthatnak fontos szociális kompetenciákat. Mindemellett az iskola a mellé települt szociális ellátó intézmények által szoros kapcsolatot tart fent a környék lakosságával, így a szülőkkel is. Jelentősen javul ezáltal az iskola-szülő kapcsolat, mely a gyermek holisztikus nevelését segíti elő.

Az elmúlt évtizedekben a széles bázisú iskolák kialakításának Hollandiában komoly motivációs tényezője lett a különböző etnikai csoportok integrálása. Felújított, de többségében bevándorló családok által lakott városrészekre telepítettek széles bázisú iskolákat, bevonva ezzel a szülőket a közművelődésbe és a közösségi ellátásba.

A másik fogalom, ami az integrált intézményekkel kapcsolatban Hollandiában használatos, a 'multifunctionele accommodatie', amit hollandul MFA-nak szoktak rövidíteni. Ezt a kifejezést szó szerinti fordításban 'multifunkcionális épület'-nek lehetne fordítani, de a magyar szakirodalomban a 'több funkciós épület' kifejezés szerepel (OECD, 2001; Ruttkay, 1982). Ahogyan azt a kifejezés magyar fordítása is mutatja, a 'multifunctionele accommodatie' alatt elsősorban egy épületet vagy épületegyüttest kell érteni, ami egy fedél alatt több, különböző funkciót ellátó szervezetet vagy intézményt egyesít, természetesen azzal a céllal, hogy a térbeli közelség (jobb) tartalmi együttműködést is lehetővé tegyen. Így tehát ez az épület nem feltétlenül kell oktatási-nevelési (rész)intézményt is tartalmazzon. Egy ilyen épület akkor is lehet 'multifunctionele accommodatie', ha abban például a községkönyvtára és a könyvtár mellett egy orvosi rendelő is helyet kap. De ugyanígy

a 'brede school' is lehet, hogy egy ilyen több funkciós épületben kap helyet, amiben többféle oktatási és egészségügyi szolgáltatás található meg egy helyen.

Összegezve tehát azt lehet megállapítani e két holland kifejezés egymáshoz fűződő viszonyáról, hogy bár néhol szinonimaként használják őket, mégis inkább egy olyan alá- és fölérendelt viszonyról van szó, ahol a 'multifunctionele accommodatie' az átfogó, fölérendelt fogalom, aminek egy bizonyos megjelenési formáját testesíti meg a 'brede school'. Emellett olyan értelemben is szemben állnak egymással, hogy míg ez utóbbi egy intézményt vagy intézményegüttest jelöl, függetlenül annak megjelenési formájától, addig a 'multifunctionele accommodatie' magát az épületet vagy épületegüttest jelöli, függetlenül attól, hogy az milyen intézményeknek ad otthont.

Mindezt vessük össze a nálunk működő általános művelődési központtal (ÁMK), hogy lássuk e két rendszer kapcsolódási pontjait, ugyanakkor a kapcsolódás nehézségeit is. Az általános művelődési központot eredetileg 'nevelési központ'-nak nevezték (lásd például: *Jeney*, 1985), de később volt olyan kutató is, aki az 'alfa' nevet adta ugyanennek az intézménytípusnak (*Vészi*, 1980). Az eredeti meghatározás szerint a nevelési központ „olyan alap- vagy középfokú közintézmény, amely a hagyományosan szervezett óvoda, általános iskola, művelődési, ill. közösségi ház (vagy faluház) valamennyi funkcióját összevont telepítéssel és integrált egész napos működéssel látja el. A település v. településrész gyermek és felnőtt lakosságának oktatási, nevelési, művelődési, közösségi, szabadidő- és sportközpontja.” (*Jeney*, é. n.)

Ugyanitt olvashatjuk azt is, hogy a közigazgatási rendszerünkben általános művelődési központként szerepel ugyanez az intézmény. Így tehát abból indulunk ki, hogy az itt idézett tulajdonságok jellemzik az általunk tárgyalt intézményt is. Ezek alapján elmondható az általános művelődési központról, hogy egyszerre tölt be oktatási-nevelési, kulturális és egyéb, egészségügyi vagy szabadidős funkciókat is. A fent említett holland intézményekhez hasonlóan természetesen ennek is településenként más és más megjelenési formája lehet, függően attól, hogy az adott környezetben éppen mire van igény és lehetőség. De ettől függetlenül is igaznak látszik a nálunk elterjedt általános művelődési központról, hogy minden esetben az oktatási-nevelési funkció képezi a létesítmény alapját, magját.

Ilyen értelemben az általános művelődési központ nem feleltethető teljes egészében sem a 'brede school'-nak, sem a 'multifunctionele accommodatie'-nak. Ez utóbbi a magyar viszonylatban is a fölérendelt fogalom lehetne inkább, illetve maga az építészeti alkotás, az azt megtöltő tartalom nélkül. A 'brede school' viszont valamivel szűkebb fogalmat jelöl, mert nem kapcsol össze egy fedél alatt annyiféle funkciót, mint az általános művelődési központ.

Mégis talán épp ezek az árnyalatnyi különbségek világítják meg együttesen a legjobban azt a közös gondolatot, ami e három intézmény mögött meghúzódik. Miközben tudatában vagyunk tehát annak, hogy sok ponton különbözik egymástól a magyar és a holland rendszer, mégis abból indulunk ki ebben a dolgozatban is, hogy alapvetően ugyanarról beszél mindkét fél, még ha – a szó konkrét és átvitt értelmében is – más nyelven is.

A holland-magyar együttműködés

A magyarországi iskolaépítészet neves kutatói és építészei az 1970-es években aktív és gyümölcsöző kapcsolatokat létesítettek több európai és tengerentúli országgal annak érdekében, hogy az ott működő kollégákkal történő tapasztalatcsere során kölcsönösen segíthessék egymás munkáját. Így került kapcsolatba a magyar iskolaépítészet Jeney Lajos vezetésével a holland ICS építészeti tanácsadó szervezettel. A magyar és a holland kutatócsoportok tagjai az iskolaépületek és a különböző közösségi és nevelési központok

tervezési és kivitelezési folyamatainak aktuális kérdéseiről és feladatairól többek között az 1977-ben indított szemináriumsorozat keretei között cserélték ki tapasztalataikat.

Az első ilyen holland-magyar iskolaépítési szemináriumra 1977-ben Budapesten került sor, ahol a holland küldöttek előadásában a második világháború utáni holland iskolaépítés fejlődésének eredményeit tekintették át és vitatták meg. A házigazda és egyben az ICS első számú magyar partnere ekkor még a Magyar Építőművészek Szövetsége (MÉSZ) volt. A második szemináriumra 1978-ban Rotterdamban került sor az ICS rendezésében. Ez alkalommal a magyar küldöttség tagjai tartottak előadásokat a háború utáni iskolaépítés magyarországi fejlődésével és jövőbeli kilátásaival kapcsolatban. Mindkét szemináriumot úgy zárták le a résztvevők, hogy a beszélgetések és viták végeredményeit írásos ajánlások formájában foglalták össze mindkét ország számára.

A MÉSZ és az ICS kapcsolatát később át kellett alakítani intézmények közötti együttműködéssé. Így jött létre 1980-ban az ICS és a veszprémi OOK (Országos Oktatástechnikai Központ), valamint a Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet (TTI) megállapodása. Ötéves szerződést kötöttek egymással ezek a szervezetek, s évenkénti munkatervben meghatározták a kölcsönös teendőket is.

A harmadik holland-magyar iskolaépítési szeminárium már ennek az új formába öntött együttműködésnek a keretében jött létre 1982-ben Veszprémben. Ezen a szemináriumon magyar és holland előadások is elhangzottak, s a munkát szintén a két fél kormányainak tett rövid, írásos ajánlásokkal zárták le (*Ruttkay*, 1982). Ezt a harmadik, egyben utolsó szemináriumot a Pásztor János rendezésében, holland-magyar koprodukcióval készült, „*Nevelési központok*” – „*Általános művelődési központok*” – „*Közösségi központok*” címet viselő film koronázta meg, ami e dolgozat egyik kiindulópontjául szolgált. 1982. június 10-én, a szeminárium zárónapján a Magyar Televízió is műsorára tűzte ezt a filmet, ami 1983-ban a Szófiában megrendezett II. Építészeti Világbiennálén első díjat nyert. Jeney Lajos, a magyar küldöttség vezetője így vall a szemináriumot megörökítő kötetéről az előszóban:

„Ebben a kötetben világosan kirajzolódik az a társadalmi igényekben bekövetkezett változás, mely az iskola tartalmi kereteit jelentősen kibővíti. Az ma már elfogadott alapelv, hogy az új tartalmú iskola nevelési központként kielégíti mind az iskoláskorú, mind a felnőtt népesség oktatási, nevelési, közösségi, művelődési, szabadidő, sport igényeit. Kötetünket haszonnal forgathatják építészek, pedagógusok, népművelők, a szakigazgatás képviselői a kutatás, a fejlesztés, a tervezés, a megvalósítás, az üzemeltetés terén.”

1982-ben tehát már mint elfogadott és általánosan ismert alapelvről beszéltek a holland és magyar kutatócsoportok azokról az integrált közösségi-nevelési intézményekről, amelyek ebben a dolgozatban a középpontban állnak. Jeney Lajos szavaiban ugyanakkor benne foglaltatik az ilyen típusú intézmények két nagyon fontos jellemzője is. Egyrészt az, hogy az adott településen egy ilyen intézményen belül, egy fedél alatt a teljes lakosság számára megszervezhető a legkülönbözőbb igényeket kielégítő szolgáltatások. Másrészt az, hogy mind az intézmény tervezése során, mind a használat és a működés utólagos felmérése és értékelése során a szakemberek széles csoportját vonja be, így biztosítva az intézmény számára a hosszú távon fennmaradó érintett és motivált társadalmi csoportokat.

Ahogy ez a szeminárium köteteiből és a következő fejezetben tárgyalt filmből is kitűnik, ez a fajta integrált intézmény mind Hollandiában, mind Magyarországon meg tudott honosodni a gyakorlati használatbavétel szintjén is. Bár a megvalósult intézmények településenként, s a két ország tekintetében is más-más formát öltenek, az mindenképpen elmondható róluk, hogy ugyanarra az alapelvre épültek, amit már a harmadik holland-magyar iskolaépítési szeminárium írásos kötete is központi témaként tárgyalt.

**„Nevelési központok” – „Általános művelődési központok”
– „Közösségi központok”**

A holland és a magyar építészek és kutatók együttműködése és a harmadik holland-magyar iskolaépítési szeminárium eredményeképpen jött tehát létre a „Nevelési központok” – „Általános művelődési központok” – „Közösségi központok” címet viselő film, amely az integrált nevelési-oktatási intézmények ötletét és megvalósulási lehetőségeit mutatja be. A Pásztor János rendezésében, 1982-ben készült film létrehozásában közreműködött a Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet, a holland Iskolaépítési és Információs Központ (ICS) és az Országos Oktatótechnikai Központ. Szaktanácsadóként magyar oldalról F. Vankó Ildikó, az OOK neveléstechnológiai szaktanácsadója és Jeney Lajos, a TTI főosztályvezetője és a MÉSZ Nevelési és Művelődési Létesítmények Bizottságának vezetője, holland oldalról pedig Thijs Geursen és Kees Kamp, az ICS akkori igazgatója és igazgatóhelyettese vettek részt a munkában. A körülbelül kilencven perces film az aktuális hazai oktatási-nevelési és építészeti problémákból kiindulva, magyar és holland példák összevetésével méri fel a jelen helyzetet. Ezen túlmenően kísérletet tesz arra is, hogy a jövőre nézve fontosnak tartott, irányadó értékeket felmutassa és gyakorlatba való átültetésüket is szemléltesse.

A film abból a megállapításból indul ki, hogy az elmúlt évtizedek során a társadalmi fejlődés új kihívások elé állította az oktatási, nevelési és kulturális intézményeket. Mindez annak következménye, hogy az iskolákban egyre több gyermek oktatását-nevelését az egyre magasabb követelményeket állító tantervnek megfelelően kellene megoldani úgy, hogy közben ezzel párhuzamosan egyre nő a félnapos iskolák száma is. Nem csak az átadni kívánt tudás- és készségeanyag növekedett meg tehát, hanem az ezt a célt szolgáló eszközigény is. Ugyanakkor azt a felismerést is már alapvetésként kezeli ez a film, hogy az egymástól formailag elkülönült intézmények, amelyek egy egész társadalmi réteg igen különböző igényeit szolgálják ki, közös

gondolkodás és együttes szervezés nélkül nem tudják teljes mértékben ellátni feladataikat. Így tehát szükség van arra, hogy (részben) összevont, integrált intézményeket hozzanak létre a települések saját, egyéni igényeiknek és lehetőségeiknek megfelelően.

Ezt a távlati célt azonban közös gondolkodás, tervezés és helyzetfelmérés kell megelőzze, s egyben arra is szükség van, hogy a résztvevők nyitottá váljanak az új szervezési és tervezési, illetve megvalósítási formák iránt. Ez rengeteg, a korábbi működés során talán még nem tapasztalt erőfeszítést kíván, hiszen egyszerre szükségessé válik, hogy a majdan létrejövő intézménykomplexus lehetőleg minden tervezője, kivitelezője és fel-

A magyarországi iskolaépítéssel neves kutatói és építészei az 1970-es években aktív és gyümölcsöző kapcsolatokat létesítettek több európai és tengerentúli országgal annak érdekében, hogy az ott működő kollégákkal történő tapasztalatcsere során kölcsönösen segíthessék egymás munkáját. Így került kapcsolatba a magyar iskolaépítéssel Jeney Lajos vezetésével a holland ICS építészeti tanácsadó szervezettel. A magyar és a holland kutatócsoportok tagjai az iskolaépületek és a különböző közösségi és nevelési központok tervezési és kivitelezési folyamatainak aktuális kérdéseiről és feladatairól többek között az 1977-ben indított szemináriumsorozat keretei között cserélték ki tapasztalataikat.

használója egyszerre, egy asztalnál egyeztessen elképzeléseiről és a rendelkezésre álló lehetőségekről.

A film néhány, már akkor is megvalósultnak mondható hazai példán keresztül bemutatja, hogy mindez hogyan, milyen együttműködési keretek között lehetséges, s a valós tapasztalatok mentén egyben rávilágít arra a tényre is, hogy a megtett erőfeszítések jelentős előnyökhöz juttathatják a teljes résztvevői palettát. Az így létrejött intézmények ugyanis nemcsak gazdaságosabbak, hanem hatékonyabbak is lehetnek, mint széttagolt elődeik együttesen. Thijs Geursen (1982, 10. o.) egy konkrét példával is szemlélteti mindezt, amikor a harmadik szeminárium kötetében így ír az angliai tapasztalatokról:

„A hagyományos ’folyosós’ iskolák az 1950-es évek előtt az általános iskolákban azt jelentették, hogy egy-egy tanulóra körülbelül 6,5 m² jutott, míg az ezt követően kifejlesztett ’tömör’ iskola esetében egy tanulóra csak 4,5 m² jutott (beleértve a dísztermet, ez étkezőt, a műhelytermeket is, de külön tornaterem nélkül). És – meglepően – ezek a gazdaságos iskolák oktatási szempontból is megfelelőbbnek bizonyultak.”

Ugyanakkor a film a hazai helyzettel kapcsolatban azt is hangsúlyozza, hogy a fent említett jelenség, a társadalom igényeiben bekövetkezett változás nem tekinthető mindenhol egységesnek, ugyanolyannak, következőképpen a megkívánt változtatások sem lehetnek minden esetben ugyanazok. Így tehát szükség van arra, hogy az igényeket és a lehetőségeket minden település, minden új projekt esetében az alapoktól indulva mérjék fel, s csak erre építkezve születhetnek olyan tervek, amelyek a későbbi kivitelezés és üzemeltetés során valóban be tudják tölteni azt a funkciót, amit az adott helyzet megkíván. Tömörebben fogalmazva azt mondhatjuk, hogy akkor születhet valódi megoldás, ha a valódi problémát is kellően feltártuk és megismertük.

Első összegzésként tehát megállapíthatjuk az integráltan létrejövő intézménykomplexumokról, hogy a filmben egyrészt újító jelleggel mutatták be őket a magyar és holland készítőik, ugyanakkor már nem számítottak olyan értelemben újak, hogy csak papíron léteztek volna. Lehetőség volt ekkor már arra is, hogy már működő intézményeket vizsgáljunk meg, s a gyakorlatban szerzett tapasztalatokat is hasznosítsuk.

Mindez felveti azonban a következő kérdéseket is: Lehet-e, kell-e a jövőben további hasonló elven működő intézményeket (akár tömegesen) létrehozni és működtetni? Miként lehet a szükséges együttműködést az adott településen összehozni, azaz: elég meggyőző-e az az érv, hogy a létrejövő intézmények gazdaságosabbak és hatékonyabbak? Hogyan segíthetné egymást e szemléletváltás mentén a pedagógia és az építészet?

Visszatekintés és a jövő perspektívái

Jeney Lajos a hazai építész szakma nemzetközi szinten is elismert képviselője, s egyben egyik legfőbb támogatója és kivitelezője a hazai általános művelődési központok létrejöttének és működésének. Fontos szerepet töltött és tölt be még ma is abban, hogy a fent említett szemléletváltás mentén a pedagógia és az (iskola)építészet egymást támogatva, együtt haladva tudjon fejlődni, még ha ez gyakran nehézségekbe is ütközik. E munkásságának szerves részét képezi az is, hogy hazai és nemzetközi színtereken is számos konferencia és szeminárium megszervezésében és megrendezésében vett részt. Ezek közé tartoztak azok a holland-magyar iskolaépítési szemináriumok is, amelyek eredményeképpen többek között az ebben a dolgozatban feldolgozott film is létrejött (vesd össze: Jeney, 2007).

A filmben felvetődő kérdések nyomán jött létre e dolgozat koncepciója, ami többek között azt tűzte ki célul, hogy az 1982-ben készült filmben szereplő kutatókat megkérdezze ma arról, miként látják ezt a korszakot és a bemutatott kérdéskört ennyi év távlatából. Így kérdeztem Jeney Lajost is az általa tervezett ÁMK-król, valamint a Hollandiában, az ICS-sel alakult együttműködés nyomán szerzett tapasztalatairól.

Mielőtt azonban az interjúban elmondottakra rátérnénk, szeretnék még ezen a ponton két gondolatot kiemelni, amit Jeney Lajos a filmben a szemléletváltással és a tervek kivitelezésével kapcsolatban hangsúlyozott. Az általános művelődési központokkal mint sok átalakulással járó (részben) új és nagy volumenű beruházásokkal kapcsolatban ugyanis gyakran elhangzik az a kritika, hogy hatalmas és drága, szinte megfizethetetlen létesítmények lennének. Így hiába hozzák haza gazdag külföldi tapasztalataikat a magyar kutatók, az anyagi eszközök korlátozottsága miatt a nagy terveket sokszor csak töredékében lehet megvalósítani. Az általános művelődési központokkal kapcsolatban Jeney Lajos szinte elébe megy az ilyen gondolatoknak, amikor azt mondja, hogy „Az alapkonceptiót le kell tenni tervben és a szűkös anyagi lehetőségek csak az ütemet határozzák meg. És nem történik semmi tragédia, ha egy ötéves terv alatt nem tudjuk megvalósítani. Megvalósítjuk akkor kettő alatt.” (Pásztor, 1982)

Az általános művelődési központokkal kapcsolatban rámutat tehát arra, hogy önmagában az, hogy nem vagyunk olyan jó anyagi helyzetben, mint azok a fejlett nyugati országok, amelyeknek az ötleteit itthon kívánjuk hasznosítani, még nem szabad, hogy megakadályozzon minket abban, hogy elképzeléseinket megvalósítsuk. E tekintetben is az egyik legfontosabb elv a következetesség:

„A legfontosabb mindig az kell, hogy legyen, hogy akármilyen szűkösek is az anyagiak, azokat mindig úgy kell ma felhasználni, hogy a távolabbi célokat ne tévesszük szem elől. Bármilyen távolabbi célt tűzünk ki magunk elé, annak mindig lesznek olyan lépései, amiket ma kell megtenni.” (Pásztor, 1982)

Ezzel a módszerrel megakadályozhatjuk azt, hogy a távlati célok mindig távlatiak maradjanak. A jövőről ugyanis ha egy valamit biztosan tudhatunk, akkor az az, hogy a változás lesz a biztos eleme. Ezt a Jeney Lajos által idézett gondolatot, amit Thijs Geursentől hallott, maga Geursen is úgy vette át valakitől. De amint ezt az interjú és a holland-magyar együttműködés eredményei is bizonyítják, ez egyáltalán nem szegény. A fontos kérdés inkább az lehet, hogy hogyan tudjuk hasznosítani hazai területen a külföldön szerzett tapasztalatokat.

Az interjúban (Vogel, 2010) Jeney Lajos egyértelműen rámutat arra, hogy milyen meghatározó volt az ő pályája számára, de természetesen rajta keresztül a hazai építész szakma számára is az az ösztöndíj, amellyel első körben az európai német nyelvterületek építészeti helyzetét feltérképezhette, és eljuthatott Finnországba, Svédországba és Hollandiába is. A Hollandiában szerzett tapasztalatok, amelyekre ebben az interjúban összpontosítottunk, láthatóan még ma is intenzíven jelen vannak az emlékezetében. Így tudhatta szinte szó szerint idézni Geursen úr gondolatait, amelyeket ő maga a filmben is elmondott. Ugyanakkor azt is fontosnak tartom kiemelni, hogy az integrált intézmények gondolata akkoriban még Hollandiában is újnak számított, s nem voltak még annyira elterjedve az ilyen rendszerű intézmények ott sem. Ahogyan ezt majd a holland válaszokból látni fogjuk, később hozzánk hasonlóan ott is nagyszámú ilyen integrált intézmény jött létre, s még ma is építenek ilyeneket. Az ICS azonban fenn tudott maradni mint tanácsadó szervezet még akkor is, ha az elmúlt évtizedek során több szerkezeti és formai változáson esett át. Amint Jeney Lajos is említi, az akkor frissen megalakult Országos Oktatástechnikai Központnak sajnos nem sikerült egy ehhez hasonló, hosszú és sikeres pályát megélnie. Ennek ellenére több száz általános művelődési központ jöhetett létre hazánkban is, melyek közül számos még ma is működik.

Jeney Lajos válaszai alapján tehát azt a választ adhatjuk az előbb feltett kérdéseinkre, hogy megvalósítható az általános művelődési központok ötlete, és működőképesek ezek az intézmények. Ezek sikerével kapcsolatban mindig azt emelik ki a szakemberek, hogy a helyi vezetés támogatása az, ami meghatározza a megvalósulás és a későbbi működés eredményességét.

Még egy, az interjúban (Vogel, 2010) elhangzott gondolatra szeretném ezen a ponton felhívni a figyelmet. A hollandok sikerének kulcsát ugyanis elsősorban nem abban látja Jeney Lajos, hogy az ő pedagógusaik jobbak, okosabbak stb. lennének, hanem kimondottan az összehangolt munkának tulajdonítja. Annak, hogy az újonnan létrejövő oktatási-nevelési, közösségi intézményt az elejétől kezdve olyan átfogó módon tudják kezelni, tervezni, kivitelezni és használni, hogy minden releváns résztvevő elvárásai valamilyen módon érvényesülhessenek, hogy a befektetett forrásokból olyan intézmény jöjjön létre, amelyik a lehető legjobban le tudja fedni az adott közösségben fennálló igényeket. Ez a széles körű összefogás egyben azt a szemléletet is tükrözi, miszerint sem a tervező, sem a kivitelező nem csupán a maga hasznára és a maga meggyőződése szerint viszi véghez a saját elképzelését, hanem a közösség komplex érdeke az, ami mindenki számára a legfőbb, irányadó szerepet játssza.

Ez a célkitűzés idealisztikusnak tűnhet, de amint a holland és magyar gyakorlatból is láthattuk, megvalósítása nem lehetetlen feladat. S azért is tartom fontosnak kiemelni ezt a részét a Jeney Lajossal készített interjúnak (Vogel, 2010), mert az is világosan kitűnik belőle, hogy az itt felmutatott holland példa csupán a módszerben mutat különbséget, ami pedig tanulható. Nem szabad(na) tehát azt éreznünk egy ilyen nagyszabású holland (vagy más, nyugati) projekt láttán, hogy mi nem vagyunk (nem leszünk) erre képesek, hanem elsősorban a módszerekre kell irányítani a figyelmünket, megtanulni és a saját környezetünkre szabva alkalmazni azokat.

Ezzel a szemlélettel közvetítette és közvetíti Jeney Lajos ma is a hazai építész és pedagógus szakma felé az általános művelődési központok gondolatát. Így nem meglepő az sem, hogy a jövőt illető perspektívával kapcsolatban is biztató a meglátása, miszerint a jövő intézménye mindenképpen az általános művelődési központ lesz. Meggyőződése tehát, hogy érdemes ezt a rögzösebb utat választani, mert a befektetés idővel megtérül.

A holland példa

Az ICS volt tehát a magyarországi építész szakma egyik kiváló partnere az 1970-es és 1980-as években, amikor ennek az együttműködésnek az eredményeképpen létrejött a már említett szeminárium-sorozat, és elkészült a két ország iskolaépítészeti tevékenységét bemutató film (*Pásztor*, 1982). Ebben a filmben mintaképpen bemutatták az ICS akkori tevékenységét, így ezt most nem kívánom megismételni. A kiindulópont ismeretében szeretném azonban felvázolni, hogyan alakult a szervezet tevékenysége a későbbiekben, s mit mondanak ma magukról.⁴

1985-től kezdve az ICS elvált a Bouwcentrum-tól, amely azóta is önállóan működik tovább. A kilencvenes évek során az ICS bővült, több mint 100 tanácsadóval dolgozott tovább a különböző ipari szektorokban, de egyre nőtt az oktatási intézményekkel kapcsolatos feladataik száma is. 2000-ben az ICS a Deloitte&Touche részévé vált, de megtartotta a saját nevét és arculatát. Öt év közös munka után azonban ismét úgy döntött, hogy saját lábára áll és kft.-ként önállóan működik tovább.

Az ICS ma már valójában az ICSadviseurs név alatt működő építészeti tanácsadó szervezet. Fő célkitűzése az, hogy stimuláló tanulási, lakó- és munkahelyi környezetet hozzon létre, s így fokozza az adott városrész vagy település vitalitását. A multifunkcionális épületek megvalósításakor egy asztalhoz ültetik a különböző érintetteket (például a különböző közszolgálati és privát résztvevőket), közösen alakítják ki a közös jövőképet, s segítenek abban is, hogy az új épületben a szervezeti kultúra is megkapja a neki megfelelő helyet. Mindemellett az ICS-nek ma már két segítő szervezete is van, amikkel szorosan együttműködik. Az ICSinterim és az ICS-worksitemanagement a szlogen szerint képes „kombinálni az *interim manager* rugalmasságát a tapasztalt és szakértő szervezet erejével”. Ennek az együttműködésnek köszönhetően az ICS a területfejlesztés, a

szervezés és tér, a facility management, az ingatlan- és a társadalmi ellátás új trendjeinek és fejlődésének ismeretében adhat tanácsokat a hozzá fordulónak.

Az ICS mai felfogása szerint a lakhatás fejlődése és a társadalmi változások nagy hatással vannak a szervezetekre és a létesítményre is, amelyben dolgoznak. Széles, multidiszciplináris szemlélettel kíséri végig a változási folyamatokat, és kreatív és innovatív módon hozza létre a kapcsolatot a terület, az épület és a felhasználók között. Független tanácsadóként működnek, akik át tudják hidalni a komplex érdekszerekben olykor egymásnak feszülő különbségeket a finanszírozók és a megbízók, a különböző felhasználói csoportok, privát és közületi résztvevők, a felhasználók és az építkezés világa, valamint a rövid és a hosszú távú érdekek között. A kitűzött cél mindig az, hogy a megoldás finanszírozási és társadalmi szempontból is megterüljön.

Ami az iskolaügyet illeti, mostanra világosan körvonalazódtak az ICS elképzelései.

Arra törekszenek, hogy tartós, maradandó, funkcionális, nyitott, világos, egészséges és biztonságos iskolaépületeket tervezzenek, ugyanakkor vallják azt is, hogy az épületfejlesztés az ötlettel és az ambícióval kezdődik. Abban látják saját feladatukat, hogy a megbízót támogassák és gondoskodjanak arról, hogy a felhasználók maximálisan bevonódjanak a teljes folyamatba. Ezeket az elképzeléseket közvetíti ma az ICS ügyfelei számára, s ezekről tanúskodnak azok a publikációik is, amelyeket rendelkezésemre bocsátottak.

Az ICS munkatársai megkeresésemre lelkesedéssel és készséggel válaszoltak, s egyből nyitottak voltak arra, hogy e dolgozathoz elvégzendő munkámban lehetőségeikhez mértén segítsenek. A filmben szereplő ICS-vezetők, Thijs Geursen és Kees Kamp már nem élnek. Mégis van még ma is olyan munkatárs az ICS-nél, aki Jeney Lajoshoz hasonlóan emlékszik a magyar delegáció látogatására Rotterdamban. Kérdéseimre írásban adtak választ.

Ezekből kitűnik, hogy Hollandiában is egyértelműen bevált az integrált intézmények koncepciója, sőt mára már olyannyira el is terjedt, hogy az újonnan épült intézmények szinte mindegyike ezen ötlet alapján épült meg. A holland rendszerben – a válaszok alapján – láthatóan kiépült már az ilyen intézmények finanszírozását és fenntartását szabályozó rendszer, amely magában foglalja egyúttal azt az előnyt is, hogy motiválttá teszi a résztvevőket abban, hogy gazdaságos és hatékony megoldást találjanak az igények kielégítésére. Ha visszatérünk a bevezetőben feltett kérdéseinkre, akkor egyrészt azt válaszolhatjuk, hogy mára egyértelművé vált, hogy lehet és kell is ilyen intézményeket akár nagy számban is létrehozni, mert valóban megtérül a befektetés. Másrészt a holland látásmódnak megfelelően egyértelmű az is, hogy az ilyen intézmények mellett több és jobb érv talán nem is szólhat, mint az, hogy gazdaságosabbak és hatékonyabbak, mint elődeik.

A holland válaszokból még egy gondolatot szeretnék kiemelni. A ma az ICS-nél dolgozó munkatársak ugyanis vallják, hogy a korábbi igazgatók által képviselt érvrendszer és jövőbe mutató elképzelés helyesnek bizonyult. Emellett az utolsó kérdésre adott válaszukban azt is kifejtik, hogy milyen lehetőségeket nyitott meg a korábban képviselt látásmód a ma működő pedagógiai tevékenységek számára, amelyek ezek nélkül valószínűleg nem jöhettek volna létre, vagy csak valamilyen más formában valósulhattak volna meg. Elismerik azt is, hogy manapság arra is van példa, hogy nem minden beépített lehetőséget (flexibilitást) kell most még kihasználni egy újonnan épített épületben. Ez viszont nem okoz csalódottságot, mert az elődöktől tanulva ma is a jövőbe tekintenek a holland építésszek, s nyugodtak, mert a változó igényeknek is meg tudnak majd felelni az általuk gondosan megtervezett és kivitelezett épületek.

Jegyzet

(1) <http://www.icsadviseurs.nl/home.php>

(2) Itt megjegyzem, hogy a felhasznált irodalmak nem minden esetben használják következetesen az idézőjeles és az idézőjel nélküli szerkezetet, de jelen dolgozatban a fent említett megfontolásból ennek ellenére egységesen idézőjellel használok a kifejezést.

(3) Az ICS mai működését a honlapjukon található információk alapján foglaltam össze, ami elérhető a következő linken keresztül: www.icsadviseurs.nl

Irodalom

Arbeek, S. (2008, szerk.): *Woorden zijn er vanwege betekenis. 13 ontmoetingen*. ICSadviseurs, Zwolle.

Communicabel (2009): *Breed, breder, best. Een onderzoek naar de rol van woningcorporaties bij brede scholen*. ICSadviseurs, Zwolle.

Cserné Adermann Gizella (1997): Az „önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. In Kósáné dr. Ormai Vera: *A pedagógus. Neveléslektan V. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Huizinga, J. (2009, szerk.): *Krachtige MFA's. De multifunctionele accommodatie als parel in de wijk!* ICSadviseurs, Zwolle.

Jeney Lajos (1985): Iskolaépítészlet – pedagógiai kultúra – kultúra. *Pedagógiai Szemle*, **35**. 10. sz. 1041–1050.

Jeney Lajos (1994): „Rendszerváltás” 1968-ban. *Iskolakultúra*, **4**. 18. sz. 64.

Jeney Lajos (1995): Tér, térszervezés, pedagógia. *Iskolakultúra*, **5**. 8–9. sz. 149–150.

Jeney Lajos (2000): A kutatásból a gyakorlatba áültetett néhány elv és módszer. *Köznevelés*, **56**. 18. sz. 12.

Jeney Lajos (2007, szerk.): *ÁMK – Ki kicsoda? Egy innováció eseményei és szereplői. (1966–2006)*. Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest.

OECD (2001): *Biztos alapokon. Kisgyermekkorai nevelés és gondozás*. [Nemzetközi felmérés] Országos Közoktatási Intézet, ftp://ftp.oki.hu/oecd/biztos_alapokon.pdf

Pásztory János (rendező, 1982): „*Nevelési központok*” – „*Általános művelődési központok*” – „*Közöségi központok*” (film).

Ruttkay Gyuláné (1982, szerk.): *III. holland-magyar iskolaépítészeti szeminárium. Veszprém, 1982. június 8–10. Előadások és ajánlások*. Veszprém.

Sanda István Dániel (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon 5.

Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 129–142.

Sántha Kálmán és Hercz Mária (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja 9. 78–94.

Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Vallance, E. (1977): *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform*. In Bellack, A. A. és Kliebard, H. M.: *Curriculum and Evaluation*. McCutchan, Berkeley, CA.

Vérszi János (1980): *Alfa születik. A közoktatás és a közművelődés egysége*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vogel Zsuzsa (2010): „Az általános művelődési központ mindenképpem a jövő intézménye”. Interjú Jeney Lajos, Ybl-díjas iskolaépítésszel. *Köznevelés*, **17**. sz. 8.

Vogel Zsuzsa

ELTE, BTK, Magyar-Nederlandsztika Szak

Erdélyi magyar pedagógusok Magyarországra történő áttelepedése a szakirodalom tükrében

„A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa.”

(Karácsony Sándor)

A rendszerváltást követően Románia területéről, főleg Erdélyből sok magyar nemzetiségű ember döntött úgy, hogy áttelepül Magyarországra. Több migrációs kutatás feladatuk tűzte ki, hogy számszerűsíti a kivándorolt populáció nagyságát, nem és korosztályhoz való tartozását. A kivándorolt populáció végzettségét illetően, viszont kevés felmérés, kutatás született, valószínűleg azért is, mert a kivándoroltak nem maradtak meg a képzésüknek megfelelő pályán, nem honosították a diplomáikat, illetve nehéz feladatnak bizonyult az áttelepedettek szakmai nyomon követése.

Tanítani, de hol? Otthon vagy itthon?

Jelen tanulmányban az erdélyi értelmiségiek migrációjával és ezen belül a pedagógus migráció jelenségkörével szeretnék foglalkozni. Tisztában vagyok azzal, hogy részletes helyzetképet nem tudok bemutatni, csupán rávilágítani szeretnék a problémára: a pedagógusmigrációra és az ezt kiváltó okokra, a feltárt szakirodalom segítségével. Az áttelepülést kiváltó okok: a pedagógusok nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsülésével (Szabó, 1998.), a kevés fizetéssel, a romániai oktatási rendszer merevségével, elavultságával, a rendszerváltás utáni oktatási reformsorozattal.

Személyes tapasztalataim alapján, mivel én magam is Erdélyből telepedtem át Magyarországra, sorolhatnám még az erős magyar identitástudatból fakadó okokat, pld. etnikai megkülönböztetés, a szakmai érvényesülés lehetőségének hiánya, magyar anyanyelvű iskolák kilátástalan helyzete, a gyerekek jövője iránti aggodalom stb. Örkény Antalt (2003, 121–123. o.) idézve: „a teljes Kárpát-medencei magyar diaszpóra mintájában a leggyakrabban megjelölt migrációs ok a megfelelő jövedelmet nyújtó munka hiánya a kibocsátó országban (43 százalék). A diplomások migrációs szándékainak körében is a mindennapi megélhetési gond és a megfelelő jövedelmet nyújtó munka lehetőségének elérhetetlensége”

Powderly a legfontosabb kivándorlás okainak a következőket tartotta:

- az ember természetes vágya, hogy javítson életfeltételein;
- az iparúzó politikai helyzete hazájában;
- a közgazdasági feltételek, amelyek között élni kényszerül, és amelyeken a politikai szabadság hiánya következtében nehezen javíthat, vagy változtathat;
- bizonyos országokban az oktatási rendszerek hiánya, amelyek megtanítanak politikai jogokra, s amelyeken keresztül képes lenne megváltoztatni gazdasági helyzetét.

A migrációkutatással foglalkozó intézmények tevékenységükbe több határon túli kutatót és kutatóhelyet is bevontak, hogy minél hitelesebb képet tudjanak kialakítani a Romániából Magyarországra történő migrációs folyamatokról: (Csepeli–Örkény–Székelyi: Kárpát medence kutatás 2002; Balázs Ferenc Intézet: Értékrend 97, 99, Etnikumközi

Viszonyok Kutatóközpontja: Etnobarométer 2001). A kutatások eredményei arra mutatnak rá, hogy Romániából egyre több fiatal diplomás, (köztük sok pedagógusok) telepedik ki az anyaországba.

Az áttelepült pedagógusok teljes létszáma ismeretlen, de Tóth Péter-Pál (1997): *Haza csak egy van?* című könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy: 1988-1994 bevándorlás céljából 1542 fő erdélyi pedagógus érkezett Magyarországra. 1994 óta nem készült reprezentatív felmérés arról, hogy hány pedagógus telepedett át Romániából Magyarországra. Tóth Sándor filozófus állítása: „Megbízható statisztikai adat híján is biztosan állítható, hogy az így vagy úgy, menekülő vagy menekülni készülő romániai magyarok nagyobbik fele, ha nem túlnyomó többsége olyan értelmiségi, aki nem kalandvágyból és nem könnyű szívvel szánta el magát erre a lépésre...”

Értelmiségi migráció

Amennyiben hitelesebb képet szeretnénk kapni a pedagógusok migrációs szándékairól, döntéseik motivációjáról, meg kell vizsgálnunk az erdélyi magyar áttelepült értelmiségiek egészét. A fellelhető szakirodalom szűkössége miatt folyóirat cikkeket, tanulmányokat is felhasználtam a jelen tanulmány hitelességét alátámasztva.

Egy 2001-ben készített reprezentatív felmérés szerint a Magyarországra bevándorló erdélyiek iskolai végzettsége a 25–29 éves korcsoportban a legmagasabb, több mint harmaduk rendelkezett felsőfokú (29 százalékuk egyetemi, 6 százalékuk pedig főiskolai) végzettséggel. A bevándorlók iskolai végzettség szerinti megoszlásából látható, hogy nem alaptalanok az értelmiségiek nagyobb fokú elvándorlását megfogalmazó aggodalmak (Gödri, 2004).

2002-ben felvett országos reprezentatív minta (Tóth, 2006) igazolta, hogy a szomszédos országokból érkező bevándorlók döntő többsége magyar nemzetiségű, és azt, hogy romániai magyarság mintegy 190. 000 személlyel csökkent (Veres Valér, Korunk 2002/2.)

A fogadó népességhez viszonyítva a bevándorlók közt magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya. Tóth (1997) könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy 1988–1994 között bevándorlás céljából 6878 felsőfokú végzettséggel rendelkező romániai személy érkezett Magyarországra, ami feltehetően növekedett az uniós csatlakozás következtében. Ebből jelentős a műszaki végzettségűek (mérnökök) (2169 fő), orvosok (1349 fő) és pedagógusok (1542 fő) száma. 2009-es kutatási adatokat vizsgálva, Magyarországon jelenleg 1629 aktív orvos (ami a Magyarországra bevándorló orvosok 46,73 százalékát jelenti), és 340 fogorvos (52,55 százalék) tartózkodik, akik a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen szerezték meg a diplomájukat (Balázs, 2009.)

Ezeknek, az adatoknak fényében kijelenthetjük, hogy a romániai magyarság súlyos szellemi értéket veszített, viszont az anyaország számára nyereséget, kulturális és értelmiségi többletet jelent. Konrád és Szelényi idézve „az értelmiségnek kultúra-alkotó és továbbadó szerepe van” (Konrád és Szelényi, 1989). Csepeli György szerint az „értelmiség küldetése a cselekvést lehetővé tevő értékek és programok megfogalmazása.” (Csepeli, 1993).

Az pedagógusok migrációját kiváltó okok

Ahogy már említettem a pedagógusok migrációját kiváltó egyik lehetséges ok: a romániai oktatási rendszer zártsága, elavultsága és centralizáltsága. A romániai magyar értelmiségiek (köztük a pedagógusok is) a nehéz kommunista érában egy idillisztikus képet alakítottak ki Magyarországról. Ismerősök beszámolóiból kiderült, hogy a rendszerváltást követően sokan az értelmiségiek közül úgy vélték, hogy mindenhol jobb a helyzet, mint Romániában. A helyzet változtatása érdekében a legmegfelelőbb megoldásnak az anyaországba való kivándorlás bizonyult, mert ott van az igazi „Kánaán”. A pedagógu-

soknak abban az időben nem volt konkrét ismeretük a magyar oktatási rendszerről, így „belecsöppentek” egy új, addig számukra ismeretlen rendszerbe, iskolakultúrába. A kutatásom folytatásában arra fogom keresni a választ, hogy mennyire is találták meg azokat az értékeket és elvárásokat az erdélyi pedagógusok, amiért annak idején az áttelepedés mellett döntöttek. A migrációs tendenciák a 2000-es évek elejétől változást mutatnak, sokan az erdélyi magyar értelmiségiek közül az otthon maradást, a szülőföldön való boldogulást, a hősi pompeji katona szerepét választották.

Ahhoz, hogy a pedagógusok áttelepedésének okait jobban megértsük, figyelemmel kell kísernünk mindkét iskolarendszer (román és magyar) rendszerváltás utáni alakulását. A volt szovjet blokk országokban zajló átalakulások többnyire hasonlóan alakultak.

A decentralizáció ezek mindegyikében megjelent, és általában a politikai átalakuláshoz kapcsolódó sajátos belső okokra, illetve a nyugat-európai modellek gyors átvételére irányuló törekvésekre vezethető vissza (Halász, 1996a). Ebben a régióban a decentralizáció gyakran oly módon történt, hogy nem volt mögötte kidolgozott, hosszú távú stratégia (Halász, 1993b). A közép-kelet-európai régió egyes országokban erősen eltérő nemzeti hatások érvényesültek és az irányítási reformok eltérő eredményeket is produkáltak: van olyan ország, ahol az oktatási rendszer szabályozását megváltoztatták ugyan, de ez nem decentralizációs reformot jelentett (Altrichter és Halász, 2000). Ez Romániában is hasonló módon történt.

A romániai oktatási rendszerben az oktatáspolitikai mind az iskolakultúra, mind a tanterv, mind a vizsgarendszer szintjén 1989 óta mindhárom területen állandó változásokat élt meg a rendszer. Ezek a változások nem hagyták érintetlenül a kisebbségi oktatást sem (Kozma és Rébay, 2006). A román oktatásügyi decentralizáció nem egységes, egyenes irányú folyamatként jelentkezett, és csak 1997-től beszélhetünk átfogó, rendszerszerű változásokról (Péter, 2006). A hivatalos retorika decentralizációs kinyilatkozásai ellenére, a folyamatok a dekoncentrációig jutottak el (Altrichter, Halász, 2000), így nem véletlen, hogy pl. a Hargita megyei magyar tanítók oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő reformra vonatkozó elméleti megfogalmazásokkal. Az európai irányhoz való kapcsolódás és az oktatásügyi decentralizáció vonatkozásában jelentős a tájékozatlanság és bizonytalanság a pedagógusok körében (Péter, 2006). Ellentétben a magyar oktatási rendszerrel, ahol az OECD által végzett elemzések szerint a kilencvenes évtized közepén a magyar közoktatás a nemzetközi szervezet valamennyi tagállamát figyelembe véve a leginkább decentralizált volt, azaz a tartalmi, a személyzeti, az infrastruktúrát érintő és a finanszírozási kérdésekben itt hozták a legkevesebb döntést központi és a legtöbbet helyi/iskolai szinten (Halász, 2000). Összehasonlítva a két oktatási rendszert a decentralizáció mentén, arra a következtetésre jutunk, hogy a magyar oktatási rendszer elmozdulása a decentralizáció irányában korábban történt, mint a román oktatási rendszeré. A decentralizáció pozitív hírei, hipotézisem szerint motiválhatták a kivándorolni készülő pedagógusokat döntéseik meghozatalában.

Romániában csak a kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával észlelhetők jelentős változások az oktatásban: úgy a decentralizálás irányába 1998-ban, mint a centralizálás irányában, 2000-ben. A Bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (Iosifescu és mtsai, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokat felhasználva arra a következtetésre jutottak, hogy a romániai iskolakultúrának két általános elemmel rendelkezik:

- a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetésstílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhöz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrálnak, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;

– a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródhatnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

Szakértők szerint, a romániai pedagógusok szakmai kibontakozást a soron következő reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. A reformfolyamatok fentről lefelé, bürokratikus módon terjedtek, vagy az oktatáspolitikusok próbálták ilyen módon terjeszteni, így a tanárok mintha kimaradtak volna e folyamatokból. A romániai oktatási rendszerben a 2000-es kormányváltás után egyértelmű visszalépés történt az egypólusú szabályozás felé. A központi szabályozás – az alaptanterv keretjellelű óraterveinek a módosításával – a helyi tantervet 40 százalékról 5 százalékra szűkítette. A következőket érdemes meg-

említeni a helyi tanterv összetevőire vonatkozó miniszteri rendelkezésekből: a választható órákat (minimum heti egy óra) a szakképzés elmélyítésére kell fordítani. Az iskola Tanterv Bizottsága által megtervezett képzési kínálatot a megyei tanfelügyelőségnek kell jóváhagynia, stb. (Fóris-Ferenczi, 2004 nyomán). Változások történtek az iskolai autonómia és a helyi tantervek készítésében is: „...az iskolai autonómia és a helyi tanterv visszaszorítása azért is nagy veszteség volt, mert az óhajtott alternativitás azzal a reménnyel kecsegtetett, hogy az anyanyelvi oktatás alkalmazkodni tud majd a tanulók sajátos nyelvi környezetéhez és helyzetéhez.” (Fóris-Ferenczi, 2002, 174. o.). Az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése nem véletlenül tartalmazza azt az ajánlást, miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok érezzék azt, hogy ők is aktív résztvevői a folyamatnak.

A romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődését egy másik tényező is befolyásolta: a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés gyenge működése, amelynek következménye, az hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A továbbképzések is gyakran csak „formálisan” zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). A pedagógusok úgymond-

Az áttelepült pedagógusok teljes létszáma ismeretlen, de Tóth Péter-Pál (1997): Haza csak egy van? című könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy: 1988–1994 bevándorlás céljából 1542 fő erdélyi pedagógus érkezett Magyarországra. 1994 óta nem készült reprezentatív felmérés arról, hogy hány pedagógus telepedett át Romániából Magyarországra. Tóth Sándor filozófus állítása: „Megbízható statisztikai adat híján is biztosan állítható, hogy az így vagy úgy, menekülő vagy menekülni készülő romániai magyarok nagyobbik fele, ha nem túlnyomó többsége olyan értelmiségi, akik nem kalandvágyból és nem könnyű szívvel szánta el magát erre a lépésre...”

erős tudományos képzést kaptak Romániában, viszont a képzés szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült. Az állam nem akkreditált, kezdetben kreditponttal nem járó RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyak az erdélyi magyar pedagógusok. „Erdély vonatkozásában a 2005-ös Bolyai Nyári Akadémia (BNYA) beszámolója alapján teljes képet is kaphatunk a pedagógus-továbbképzésekről. A BNYA keretén belül 29 tanfolyam zajlott, ezek zöme „klasszikus továbbképzés”, 20–30–40 fős csoportban hazai és nemzetközi szakemberek előadásokat tartanak, néha azonban kiscsoportos tevékenységekre is sor kerül. A képzések ideje általában több (4–5) nap, és ezek

rendszerint kirándulásokkal vannak egybekötve. A kirándulás minden tanfolyam értékelésekor a legizgalmasabb pozitívumként jelent meg. A 29 képzésből 3 problémacentrikus (kapcsolattartás a szülőkkel, az osztályfőnökök kapcsolatrendszere, szabadidő szervezése) és 2 speciális (pontosabban mentálhigiénés) képzés, az összes többi (mintegy 82 százalék) szaktárgyi továbbképzés. A szakmai beszámolókra és e kevés adatra hivatkozva is levonhatunk néhány tanulságot. Erdélyben (Romániában) a továbbképzés rendszerét még nem reformálták meg, ezért pld. a beszámolóban ritkán olvashatunk arról, hogy hány órás képzésről van szó, illetve hány kredit jár az egyes képzésekért. A képzések nem piaci alapon szerveződnek, a képzésekért nem kell fizetni, („ez jár nekünk”), igaz, hogy a résztvevők egy részének a saját költségét állnia kellett. Itt is teljesen hiányoznak a modern továbbképzés elemei, mint például a konfliktuskezelés, minőségbiztosítás, intézményvezetés vagy a kiegészítő tréningek” (Papp Z., 2006).

A tanárok álláskeresése és munkahelyi lehetőségeik is megnehezítik az érvényesülést, mivel központilag, a megyei tanfelügyelőségek által szervezett „versenyvizsgán” vesznek részt, majd e vizsga eredményeinek megfelelően lesznek kihelyezve a különböző középiskolákba. Sok esetben az ún. „versenyvizsga” csak látszólagos, mivel a román bürokrácia működésére jellemző az erős korrupció, ami azt jelenti, hogy a fejlettebb kapcsolati hálóval rendelkező pedagógusok jutnak a jobb állásokhoz. A tanárihiány problémájára nem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak tanárellátottság szempontjából a leghátrányosabb helyzetben.

Nem meglepő tehát, ha a romániai pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálóknak, kiábrándítóknak gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőre vonás lehetősége, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenséges állóvízszerű konzervatívizmus is (Lucu és Pănișoară, 2000). A román oktatási rendszerben jogorvoslatra egyelőre nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani tisztség, így teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten. Az egyéni problémák feloldására mind a pedagógusok, mint a diákok számára az iskolaváltás meglehetősen bürokratikus és problematikus folyamata adhat lehetőséget. Továbbá a tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, II-es fokozat, I-es fokozat), előre megszervezetten kerül sor, ami nem mindig objektívan tükrözi a pedagógusok szakmai tudását. A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom fentebb felsorolt sajátosságai érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is (Mandel és Papp Z., 2004).

A 90-es években elhúzódó tantervi szabályozások is megnehezítették a pedagógusok munkáját a folyamatos reformok bevezetésével.

A legfontosabb reformok a következők:

- 1994–1998: az előíró központi jellegű tanterv fenntartása, új tantárgyi programok é alternatív tankönyvi rendszer bevezetése;
- 1998–2000: a keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetése, az egypólusú szabályozás fellazítása;
- 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;
- 2004-től az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodás, a szakképzés prioritása.

A migrációt kiváltó okokat összegezve, a következők a legfontosabbak:

- az elhúzódó gazdasági átmenet közepette a tanári bérek drasztikus csökkenését lehet tapasztalni;
- az oktatási reform beindításának akadályozása miatt a rendszer kaotikussá vált;
- a mobilisebb pedagógusok pályaelhagyása;

- a tanári rekrutáció anomáliái: az iskolák korlátolt helyi tervezése, sok a szakképzetlen tanár;
- a felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése;
- továbbra is magas a nők aránya;
- demográfiai tényezők: csökkenő gyermeklétszám, értelmiségiek (tanárok vagy potenciális tanárok) kivándorlása (Mandel és Papp Z., 2004).

A romániai Országos Curriculum Tanács és a Nevelés 2000+ által végzett országos reprezentatív felmérés eredményei nem biztatók. (Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu. Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2001).

Mandel (2004) tanulmányában arra világít rá, hogy a vizsgálatban van olyan erdélyi iskola, amely a kisebbség megmaradása mentén fogalmazza meg a jövőképét- „...a jövőkép alkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások többsége nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok előregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet a „nemzethalál” képét erősítik.

A magyar oktatási rendszer is számos reformnak nézett elébe a rendszerváltást követően, amit 1998-tól rendszeresen a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötet sorozat foglal össze olyan változásokra fókuszálva, mint a közoktatás társadalmi-gazdasági környezete és annak alakulása, majd irányítás, finanszírozás, szerkezeti problémák, tartalmi kérdések, az iskolák belső világa és a pedagógusok. Követve a jelentési eredményeket, arra a következtetésre jutottam, hogy a magyar oktatási rendszer is számos kihívással, pozitív és negatív változással nézett szembe az elmúlt évek során. A kezdeti decentralizáció pozitív hatásai mára már fakulóban van, erre utal Trencsényi László (2001) is, valamint arra, hogy jobban oda kellene figyelni arra, hogy „pedagógustársadalom nagy tömegének értelmiségi életminőségét biztosítani”.

Nemzetközi kitekintés?

A francia szakirodalomban próbáltam rákeresni a Franciaországba bevándorolt pedagógusok helyzetére, de sajnos ilyen jellegű szakirodalommal nem találkoztam, így levélben megkerestem Philippe Meirieu ismert francia pedagógustörténészt, akitől a következő választ kaptam: „Je ne connais pas ce sujet malheureusement” („én érdekes módon nem ismerem ezt a témát”).

Magyarázként ide kívánczik egy utalás Elias Canetti híres munkája a francia civilizáció-fogalom és a német kultúra-fogalom összehasonlításáról, amely ugyan a nemzetépítésről szóló 1980-as évekbeli elméletek előtt jóval megszületett (Elias, 1939), de amely annak előfutáraként jegyzi meg, hogy: „Azt a kérdést, hogy »Milyenek az igazi franciák?« vagy »Milyenek az igazi angolok?«, már rég nem teszi fel senki a franciák vagy az angolok közül.”

Valószínűnek tartom, hogy a francia társadalomban a pedagógusok franciák, vagy „franciáknak érzik magukat”, így nem áll fenn a migrációval együtt járó szakmai és társadalmi integráció.

Záró gondolat

Kutatásomat folytatva a pedagógus migráció témakörben, remélem egyre többet sikerül megtudni az erdélyi magyar pedagógusok migrációjáról, valamint a magyarországi szakmai és társadalmi integrációjukról. Bízom abban, hogy lesznek bizakodó vélekedések, amik arra engednek következtetni, hogy az erdélyi magyar pedagógusok értékátadó és kultúra közvetítő szerepe „határfüggetlen”.

„Tehetetlenek vagyunk, és érezzük, hogy földre vagyunk szorítva, kételyek gyötörnek, hogy vajon helyesen éltünk és élünk-e, ha az otthon maradást vállaljuk. Szeretnénk meggyőződni róla, hogy nem erkölcsi lehetetlenséget vállalunk, és nem Makkai Sándor püspök úrnak volt igaza a „Nem lehet” című írásában” – *Gálfalvi György*.

Irodalom

- Csata Zsombor és Dobos Ferenc (2001): Migrációs folyamatok a határon túli magyarok körében. In Dobos Ferenc (szerk.): *Az autonóm lét kihívásai kisebbségben*. BFI – Books in Print – Osiris, Budapest. 229–263.
- Fóris Ferenczi Rita (2002): Rövid metszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből. In *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár.
- Gödri Irén (2005): „Vivódások két haza között”. Elemzés Magyarországra áttelepedett romániai magyar értelmiségiekről.
- Halász Gábor (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In uő (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest. 77–98.
- Halász Gábor (2000): *Magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest. http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm#_ftnref1
- Iosifescu és mtsai. (2001): *Culturi organizationale în școala românească*. ISE, București.
- Iucu, R. és Pânișoară, O. (2000): *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare*. I-II. MEN, București.
- Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2004): Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle*, 12. sz. 32–44.
- Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mandell Kinga és Papp Z. Attila (2007): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- Mandel Kinga és Papp Z. Attila (2007): *Elitizmus versus partnerközpontúság. Minőségfelfogások a romániai magyar közoktatásban*. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2004–2005*. Kolozsvár–Temesvár.
- OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris.
- Papp Z. Attila (2006): Oktatási támogatások a határon túli közösségeknek, 2003–2006. *Educatio*, 1. sz.
- Péter Lilla (2006): *Közoktatási reform – oktatáspolitikai – romániai magyar pedagógusok*. Doktori Disszertáció. Kézirat.
- Sik Endre (2001): *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- Școala la răscruce. *Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu*. (2001) Consiliul Național pentru Curriculum, București.
- Tóth Pál Péter (1997): *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok. Magyarországon (1988–1994)*. Püski Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.

Gál L. Gyöngyi

ELTE, Nevelestudományi Doktori Iskola

Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban

Az elmúlt években sok tanulságos és újszerű kutatás irányult a nyelvtanulási motiváció vizsgálatára, elsősorban alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, oktatásmódszertani szempontból. A tanulók egyéni különbségeinek, személyes változóinak szerepe, vagyis a pedagógiai pszichológiai szempontok kevesebb hangsúlyt kaptak, a nyomkövetéses vizsgálatok száma sem túl magas. A tanulmány ezeket a szempontokat és célokat szem előtt tartva a nyelvtanulási motivációval összefüggésbe állítható tanulói jellemzők, az általános tanulási motiváció, a tanulási orientáció, az intelligencia és az énkép összefüggéseit, valamint az ebben bekövetkező változásokat tárgyalja. Az eredmények értelmezése lehetőséget nyújt az egyénre szabott, differenciált motivációs stratégiák megfogalmazására.

Az utóbbi években számos elméleti és gyakorlati írás született a motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepéről (Dörnyei, 2001a, 2001b, 2007; Dörnyei és Ushioda, 2009; Nikolov, 2003). Ezek többsége a motiváció alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, oktatásmódszertani vonatkozásait vizsgálja, egyre gyakrabban az osztálytermi megvalósítás konkrét lehetőségeit, hatásait is tárgyalva (Dörnyei és Csizér, 1998; Galántai és Csizér, 2009). Ugyanakkor még mindig keveset tudunk arról, hogy a tanulók személyes jellemzői milyen összefüggésben állnak a nyelvtanulási motivációval, illetve ezek hogyan változnak a tanulásban eltöltött idővel.

Tanulmányomban a pszichológia eszközeivel a tanulók olyan egyéni jellegzetességeit ragadom meg, melyek a nyelvtanulási motiváció kutatásában eddig még nem kerültek előtérbe. Sor kerül az általános tanulási motiváció, tanulási orientáció, intelligencia és az énkép vizsgálatára, természetesen az idegennyelv-tanulási motivációval összefüggésben. Rámutatok az idegennyelv-tanulási motiváció és ezen jellemzők kapcsolódási pontjaira, kiemelten kezelve az évek során bekövetkező változásokat. Az eredmények értelmezése lehetőséget nyújt a tanulók közti egyéni különbségek további árnyalására, valamint a már korábban leírt motivációs stratégiák, motiválási formák megerősítésére vagy újak megfogalmazására.

A kutatás elméleti háttere

A motiváció kérdése, vagyis hogy miért viselkedünk egy adott módon, a pszichológia tudományában régóta jelen levő kérdés. A latin 'movere' (mozgatni, indítani) szóból kialakult kifejezés általános értelemben az ember cselekvéseinek hátterét és mozgatórugóját jelölő gyűjtőfogalom, mely felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt addig, míg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi (Szabó, 2004).

A motiváció témakörének elméleti megközelítése igen sokszínű és szerteágazó, a klasszikus pszichológiai motivációelméletek (például Allport, 1980; Atkinson, 1988; Bandura, 1977; Freud, 1991; Maslow, 1989; McClelland, 1987; Locke és Latham, 1999) a motivációt más-más szemszögből értelmezik, különböző hangsúlyt fektetnek az egyes

elemekre. Az utóbbi évtizedekben az általános motivációs folyamatok leírása mellett egyre több elmélet foglalkozik a speciális helyzetben (például munkahelyen, iskolában) kialakuló motívumokkal (*Bakacsi*, 2000; *Réthyné*, 2003), illetve a motiváció időbeli változásai is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak (*Heckhausen és Kuhl*, 1985).

A tanulási motiváció

Az iskolai nyelvtanulási folyamatok motivációs hátterét az általános pszichológiai megközelítéseken túl a tanulási motiváció jellemzőivel is leírhatjuk. Mi a tanulási motiváció? Egy, a jelenség komplexitását figyelembe vevő meghatározás szerint a tanulási motiváció „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a különböző belső dinamikus ösztönzők, valamint a külső hatótényezők kölcsönhatásában alakul, azaz a tanuló-környezet kognitív, affektív, effektív interakciós rendszerén nyugszik. A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számbaveendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegerősítő folyamatok függvénye” (*Réthyné*, 2003, 43. o.). Ez a meghatározás rámutat a motiváció fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai komplexitására, idői dimenziójára, változó és változtatható mivoltára, az önszabályozás fontosságára. Ez a megközelítés továbblép a korábbi determinisztikus, külső vagy belső folyamatok által meghatározott motivációs felfogáson, és a motivációt mint öndetermináló folyamatot értelmezi, vagyis eszerint a tanuló aktív részese saját motiválási folyamatának.

A korábbi elgondolásokat, miszerint a motiváció egy elsősorban biológiailag meghatározott töltéscsomag, egy személyenként eltérő minőségű „tartós elem”, egyre inkább felváltja az az elképzelés, hogy ez egy újratöltődő akkumulátorhoz hasonlít, melynek folyamatos feltöltését a mindennapi tanulási tevékenység személyes, szociális és környezeti feltételei biztosítják (*Havas*, 2003). A motiváció pedagógiai jelentősége így már nem csak annyi, hogy hogyan lehet rábírní a tanulókat a (nyelv)tanulásra, hanem az, hogy hogyan lehet elősegíteni a kognitív, a tanulási, a személyes és szociális motívumok fejlődését, ezzel együtt pedig a hosszú távon is érvényesülő tanulási motívumrendszer kiépülését (*Nagy*, 1998).

A motiváció szerepe a nyelvtanulásban

Gardner (1985) kétnyelvű környezetben végzett széleskörű vizsgálatait követően az idegennyelv-tanulás motivációjának kutatásában a kilencvenes évek elején gyökeres szemléletváltás következett be. Egy úttörő cikk (*Crookes és Schmidt*, 1991) nyomán, mely a motivációkutatás pragmatikusabb, oktatásközpontúbb megközelítését hangsúlyozta és mindennapos osztálytermi motivációs jelenségek vizsgálatára bátorította a kutatókat, újabb és újabb kutatási eredmények jelentek meg, melyek a klasszikus motivációelméleteket a tanítási gyakorlat szolgálatába állították.

Az ekkor beinduló különböző kutatási irányokat szintetizálva Dörnyei (1996) az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit egységes elméleti keretbe foglalja. A Clément, Dörnyei és Noels (1994) által végzett, osztálytermi vizsgálat eredményei alapján, mely az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minőségét magába foglaló, háromkomponensű modellt állítja föl, a nyelvtanulási motiváció általános struktúráját fogalmazza meg. A nyelvtanulási motiváció Dörnyei által meghatározott három szintje a nyelvi, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje (1. ábra). A nyelvi szint az idegen nyelv különböző aspektusait tartalmazza, mely az alapvető tanulási célokat és a nyelv választást határozza meg. A tanulói szint a viszonylag állandó tanulói személyiségegyeket tartalmazza, melynek fő meghatározói a teljesítményszükséglet és az

önbizalom. A tanulási szituáció szintjén a kurzus-specifikus, tanmenethez, tananyaghoz, tanulási módszerhez, tanulási feladatokhoz kapcsolódó összetevők, a tanár-specifikus, a tanár személyiségéhez és tanítási stílusához kapcsolódó, valamint a csoportra jellemző motivációs összetevők állnak.

<i>Nyelvi szint</i>	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
<i>Tanulói szint</i>	Teljesítményszükséglet Önbizalom – Nyelvhasználati szorongás – Szubjektív nyelvtudás – Okok attribúciója – Belső hatékonyság	
<i>Tanulási szituáció szintje</i>	<i>Kurzus-specifikus összetevők</i>	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	<i>Tanár-specifikus összetevők</i>	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja: – Modellállítás – Feladat-bevezetés – Visszajelzés
	<i>Csoport-specifikus összetevők</i>	Célorientáltság Norma- és jutalom rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

1. ábra. A nyelvtanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1996, 13. o. alapján)

A szerző másik jelentős modellje a motiváció idői dimenziójára hívja fel a figyelmet (Dörnyei és Ottó, 1998). A modellt a korábbi motivációelméletek komponenseit állítja egy folyamatorientált, rendszerezett keretbe, mely rámutat, hogy a nyelvtanulás hosszú folyamata során jelentős változások állhatnak be a tanulói motivációban. Heckhausen és Kuhl (1985) tevékenység-kontroll elméletéből kiindulva a szerzőpáros a motivációs folyamat szempontjából megkülönbözteti az akció előtti, akció és akció utáni szakaszt. Az akció előtti, vagyis a nyelvtanulást megelőző szakaszban történik a nyelvválasztás, a célok kitzése. Az akció szakaszában a tevékenység végrehajtása történik, melynek során a motívumok energetizálják a cselekvést. A harmadik, akció utáni szakaszt a tevékenység végrehajtása utáni kritikai visszatekintés jellemzi.

Az általam végzett kutatás egyik fő elméleti pillére a nyelvtanulási motiváció szintjeit ismertető modell, melynek elemei közül elsősorban a tanuló szint, vagyis a tanulók személyes változóinak tanulmányozása kerül előtérbe a vizsgálat során. A másik alappillér az idői dimenziót hangsúlyozó modell, mert kiemeli a nyelvtanulási motiváció összetevői közül az időbeli változás fontosságát, így rámutat a motiváció személyenként, időben és térben változó jellegére, ezzel alapot jelent az egyéni jellegzetességek és a motiváció nyomonkövetésének, longitudinális vizsgálata számára.

A nyelvtanulási motivációval összefüggésben álló személyes változók

Az általános tanulási motiváció Kozéki (Kozéki és Entwistle, 1986) gyakran idézett modelljében a személyiség fejlesztésének és fejlődésének összképében elhelyezve van

ábrázolva. Meghatározása szerint „az iskolai motiváció is az egyéni motivációs struktúra része, illetve annak az iskola szervezeti és tartalmi jellemzői által befolyásolt származéka, ennek megfelelően az iskolai motiváció körébe tartozik minden olyan motívum, mely az iskolai személyiségfejlődésben szerepel, mely az iskolai személyiségfejlődésben alakul” (Kozéki és Verma, 1984, 549. o.). Konceptiójának lényeges eleme, hogy modelljében egyenlő hangsúlyt kapnak az affektív, kognitív és morális motívumok. Szerinte a tanulók iskolai teljesítményét és viselkedését alapvetően az interakciók során kialakuló, kifejeződő affektív-szociális, a kompetenciaszerzést és az érdeklődés követését átfogó kognitív, valamint a lelkiismeret alapján a követelményteljesítésre való igyekezetből és felelősségvállalásból összetevődő morális motívumok határozzák meg. A motivációs rendszer csak a dimenziók közti helyes egyensúlyra épülve funkcionál egészségesen. Újabb kutatások is rámutatnak, hogy „nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást” (Józsa, 2002, 240. o.). Potenciálisan minden motívum megvan minden gyerekben, de hogy ezek közül melyik milyen mértékben fejlődik ki és milyen kombinációban működik, az elsősorban a motíváló hatásoktól függ.

Egy másik fontos tanulói jellemző a tanulási stílus, a tanulási stratégia. Tóth (2000, 152. o.) megfogalmazásában a tanulási stratégiák „a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba”. A hatékony ismeretelsajátítás alapvető feltétele, hogy ismerjük a tanulási folyamat törvényszerűségeit, ennek ismeretében a különböző tanulók a saját adottságaiknak, szükségleteiknek, saját tanulási stílusuknak megfelelő tanulási módszerekkel sajátíthatják el az anyagot, így kellően motiválttá váljanak, ezáltal pedig képesek legyenek a hatékony, magas szintű és önálló információfeldolgozásra. A tanulási stílusban megjelenő különbségek elsősorban a biológiai, valamint a kognitív és motivációs stílusban fellelhető különbségekkel magyarázhatók (Katona és Oakland, 1999). A jobb vagy bal agyféltekei dominancia, a napi ritmus, a környezeti preferenciák különbözőségei, az érzéketlen modalitások preferenciái, a mezőfüggés-mezőfüggetlenség, a szukcesszív vagy szimultán tanulás dominanciája, valamint a külső-belső kontroll és a feladat nehézségének észlelése közti különbségek ismerete alapvető segítséget nyújt a tanárnak a tanulási folyamatban megjelenő különbségek értelmezésében és az azokhoz való alkalmazkodásban. Kozéki és Entwistle közös munkái (1985, 1986) rávilágítanak a motiváció és a tanulási stratégiák, vagy ahogy ők nevezik, a tanulási orientáció kapcsolatára.

Az intelligencia az iskolai teljesítmény egy további jelentős meghatározója. Wechsler (idézi: Kun és Szegedi, 1972, 12. o.) definíciója szerint „az intelligencia az egyénnek az az összesített vagy globális képessége, amely lehetővé teszi, hogy célszerűen cselekedjék, hogy racionálisan gondolkodjék és eredményesen bánjék környezetével”. A környezet kihívásaival való sikeres megbirkózásra és a világ megértésére irányuló meghatározás az intelligencia adaptív természetét hangsúlyozza, mely egyértelművé teszi, hogy az intelligencia az iskolai teljesítményben is szerepet játszik, hiszen az iskolai élet a mindennapos kihívások és ismeretlen helyzetek színtere. Az intelligencia, a jó általános képességek önmagukban nem jelentenek biztosítékot sem a jó teljesítményre, sem a motiváltságra, de a sikerélményekkel és a bátorító tanári visszajelzésekkel összefüggésben a szerepe egyértelmű.

Az énkép önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékelésünket, érzelmeinket jelenti (Körössy, 1997), vagyis olyan tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagának tulajdonít. Más meghatározás szerint az énkép az a pszichikus szerveződés, melyet az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok és az önértékelés alkot (McCandless, 1976). Az iskolába lépés az énkép alakulása szempontjából jelentős életeseménynek számít. A megmérettetés, az ezt követő teljesítményértékelés, a sikerek és kudarcok megtapasztalása

mindennapos, rendszeressé válik, vagyis az énkép a visszajelzések által folyamatosan alakul. Ugyanakkor maga az énkép is befolyásolja az iskolai sikerességet, az iskolai teljesítményt, hiszen ha egy gyerek énképe nem tükrözi a valóságot vagy túlságosan negatív, akkor rosszul méri föl a képességeit, így kudarcok érik, vagy mivel nem bízik a feladat megoldásának sikerességében, el sem kezdi azt. Az énkép és az iskolai teljesítmény ehhez hasonló összefüggéseit számos tanulmány igazolja (Bóta, 2002; Dévai és Sipos, 1986; Harmatiné, 2005).

A kutatás leírása

A kutatásomnak két fő célja volt: egyrészt a nyelvtanulási motiváció tanulói szintjéhez kapcsolódó egyes elemek részletes vizsgálata elsősorban a nyelvtanulási motivációval összefüggésben, másrészt pedig a motiváció változásainak nyomkövetése, így a tanulói jellegzetességek alakulását három éven keresztül figyelemmel kísértem, melynek eredményeként lehetőség nyílt az időbeli változások regisztrálására.

Eszközök

A vizsgálat során három és fél éven keresztül három különböző alkalommal, az általános iskola ötödik, hatodik és nyolcadik osztályában vettem föl ugyanazt az öt kérdőívből álló tesztcsomagot a részt vevő tanulókkal.

Az iskolai motiváció általános jellemzőinek vizsgálata a Kozéki–Entwistle (1986) szerzőpáros által kidolgozott iskolai motivációs kérdőívvel történt. A kérdőív 60 állítást tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanulók egy ötfokú skálán jelölik meg egyetértésük mértékét. A 60 item tíz alskálát (Melegség, Affiliáció, Identifikáció, Kompetencia, Independencia, Érdeklődés, Felelősség, Lelkiismeret, Rendszükséglet, Presszióérzés) foglal magába, az alskálák pedig három fő faktorba tömörülnek (Követő, Érdeklődő, Teljesítő). Az alskálák és a fő dimenziók megbízhatósági értékei a szerző szerint kielégítőek ($\alpha=0.50-0.71$), saját mintán kipróbálva azonban nagyon vegyes értékeket kaptunk ($\alpha=0.28-0.68$), így az elemzés során az alskálák értelmezését kihagyva a fő faktorokkal dolgoztunk, melyek megbízhatósága $0.75-0.82$.

Ugyanez a szerzőpáros dolgozta ki a tanulási orientációt (Kozéki és Entwistle, 1986), vagyis a tanulási munkastilust vizsgáló kérdőívet, mely felépítésében megegyezik az iskolai motivációt mérővel. Az ebben megjelenő három fő faktor a Mélyre hatoló, Reprodukáló, Szervezett faktor, valamint az instrumentális orientációs alskála. Az alskálák megbízhatósági értékének ingadozásai miatt ($\alpha=0.40-0.76$) itt is a fő faktorok ($\alpha=0.70-0.80$) elemzésére került sor.

Az intelligencia mérése a Raven Standard Progresszív Mátrixok teszttel történt, mely az általános feladatmegoldó intelligencia, a tanulási képességek csoportos mérésére alkalmas.

Az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára a Clément és munkatársai (1994) által ismertetett kérdőív használatával került sor. Az általuk használt kérdőívből az iskolák és tanárok jogainak tiszteletben tartása, valamint az életkorból adódó feladatmegoldási nehézségek miatt kimaradtak a nyelvtanárral és nyelvi órákkal kapcsolatos, valamint az inter-etnikai kapcsolatokra vonatkozó skálák. Az így megmaradt 74 item közül 67 darab a motiváció orientációs irányait, az angol/némettanulás és az angolok, amerikaiak/németek, osztrákok iránti attitűdöt, az órai és nyelvhasználati szorongást, a teljesítményszükségletet, a motivációs intenzitást és az észlelt csoportkohéziót méri hatfokú Likert-skála segítségével, a többi a nyelvtudás önértékelésére, az elégedettségére, illetve az elérni kívánt nyelvtudásra kérdez rá. A szerzők által közölt megbízhatósági értékek kielégítőek ($\alpha=0.62-0.86$), melyek saját mintán is nagyjából megjelentek ($\alpha=0.60-0.85$) leszámítva

két skálát, melyek kiugróan alacsony értéket kaptak (teljesítményszükséglet: $\alpha=0,20$, instrumentális orientáció: $\alpha=0,49$), ezt az elemzés során természetesen figyelembe vettük.

Az énkép mérésére a Tennessee énképskálát használtam, mely az egyén önmagáról kialakított fogalmának mérésére alkalmas. A 100 tételes kérdőív öt, egymás után elhelyezett énképskálából (Testkép, Morális énkép, Individuális énkép, Családi énkép, Szociális énkép), valamint egy önkritika alskálából áll. Az alskálák megbízhatósága a szakirodalmi adatokhoz hasonlóan a saját mintán is elfogadható eredményeket mutatott (énképskálák: $\alpha=0,76-0,83$, teljes énkép: $\alpha=0,93$).

Az adatok statisztikai feldolgozása az SPSS 13.0 program segítségével történt, reliabilitásvizsgálat, egymintás, kétmintás és páros T-próbák, egy- és kétszemponos varianciaanalízis, General Linear Models ismételt mérések, Pearson- és Spearman-féle korrelációs vizsgálatok használatával.

A minta

A minta kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy olyan tanulók vegyenek benne részt, akik a nyelvtanulási folyamat elején járnak, így a hosszas nyelvtanulási folyamat elején megragadhatók a motivációs jellemzőik, továbbá alkalmasak olyan pszichológiai tesztek kitöltésére, melyek a motivációs jellemzőket és egyéb tanulói sajátosságokat mérnek, valamint motivációjuk alakulása nyomon követhető a vizsgálat éveiben. Ezeknek a kritériumoknak leginkább az általános iskola felső tagozata felelt meg, mert ezek a tanulók az adatfelvétel első évét megelőző tanévben kezdték el idegennyelvi tanulmányaikat, életkoruknál fogva már alkalmasak az általam vizsgálni kívánt területeket felmérő tesztek, kérdőívek kitöltésére, valamint az elkövetkezendő években többnyire ugyanott folytatták tanulmányaikat, ahol elkezdték, így motivációjuk és egyéb jellemzőik alakulása nyomon követhető maradt.

Négy település öt általános iskolájában, a debreceni Hatvani István Általános Iskolában és a Békéssy Béla (később Bolyai János) Általános Iskolában, a mátészalkai Móricz Zsigmond Általános Iskolában, a szerencsi Bolyai János Tehetségfejlesztő és Informatikai Általános Iskolában és a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Tagozatos Általános Iskolában történt a három és fél éven át tartó kérdőíves felmérés, az általános iskola 5., 6. és 8. osztályában. Mindhárom alkalommal az előzőekben ismertetett öt kérdőívet töltötték ki ugyanazok a tanulók. A felmérés összesen 374 tanulót érintett valamilyen formában, vagyis ennyi tanuló töltötte ki legalább a három év egyikében az összeállított tesztsomagot, 277 volt azoknak a tanulóknak a száma, akik mindhárom alkalommal kitöltötték a kérdőíveket. A nemek és a különböző nyelveket (angol, német) tanulók pontos létszámát az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A különböző nyelveket tanulók és a fiúk/lányok létszáma a vizsgálat három évében

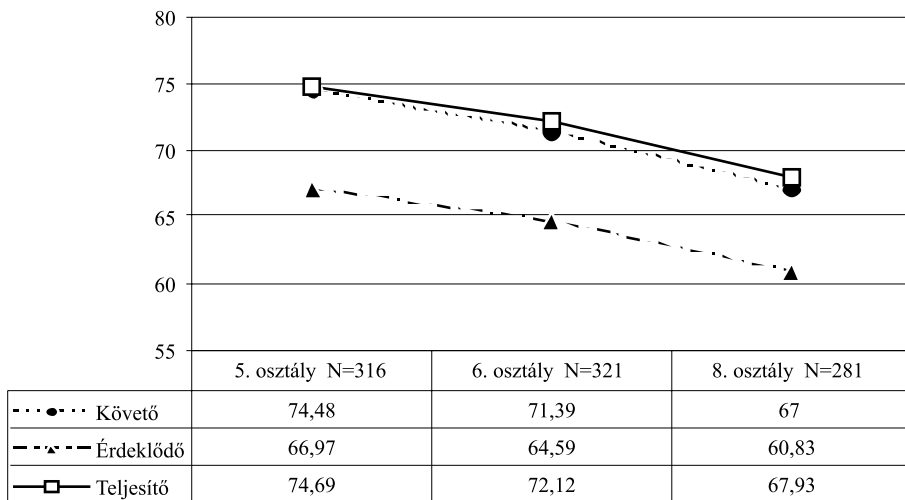
	<i>Fiúk</i>	<i>Lányok</i>	<i>Angol</i>	<i>Német</i>	<i>Összesen</i>
5. osztály	178	162	232	108	340
6. osztály	174	166	231	109	340
8. osztály	156	155	207	104	311

Eredmények

Az összegyűjtött adatokat hat hipotéziscsoport mentén elemeztem. Az első csoportba (1) az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései kerültek, ezután (2) a motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel és (3) a nyelvi teljesítmény és összefüggéseinek feltárása, majd (4) a nemi különbségek, (5) az iskolák,

osztályok közti különbségek, valamint (6) a teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása történt. Terjedelmi okok miatt jelen tanulmányban az első három területet ismertetem.

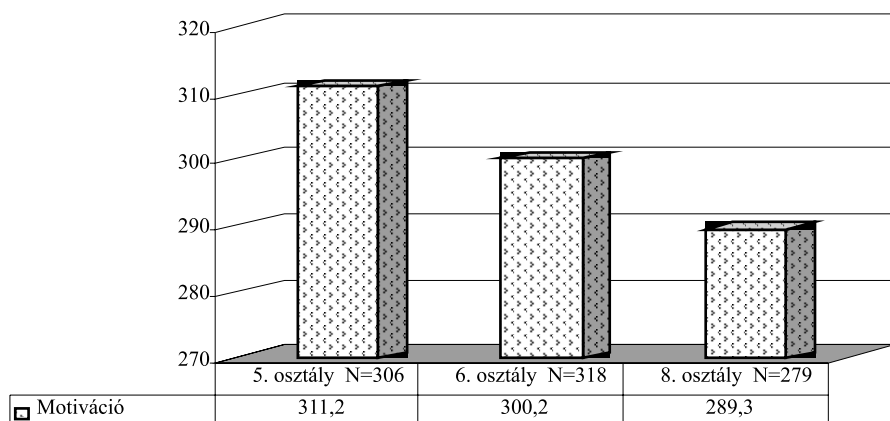
Az adatok alapján az látszik, hogy az iskolai motiváció mintázata mindhárom évben hasonlóan alakul: a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő kicsit gyengébb, de az is jelentős, míg az Érdeklődő motívum a legkevésbé jellemző a felső tagozatos tanulókra. A motiváció változásának iránya szintén az elvárásoknak megfelelő: minden motívum hasonlóan, nagy mértékben csökken az idő előrehaladtával, vagyis a tanulók általános tanulási kedve, motivációja az általános iskolai tanulmányok végéhez közeledve igen alacsony (2. ábra). Az iskolai motivációs mutatók erőteljesen csökkenése mellett a három év során a presszióérzés folyamatosan nő, a nyomás érzése különösen erőssé válik a nyolcadik osztályban. Józsa (2002) szintén a tanulási motiváció csökkenését figyelte meg, Balogh (2004) is hasonló eredményekről számol be tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálata során. Úgy tűnik, hogy az általános serdülőkori változások, az érdeklődés kiszélesedése az iskolán kívüli események, történések iránt, az útkeresés, a kortárs csoport egyre növekvő szerepe, melyek az iskolai helytállást és érdeklődést is jelentősen befolyásolják, a motiváció alakulására is hatással vannak. Emellett a szupportív, támogató és formatív visszajelzések helyett az évek előrehaladtával egyre inkább teret nyernek az értékelés összegző és minősítő formái, vagyis a tanárok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az elért eredményekre (Réthy, 1989), ami szintén alááshatja a tanulók tanulási kedvét.



2. ábra. A tanulási motiváció fő dimenzióinak hierarchiája és változásai

A nyelvtanulási motiváció összetevőit együttesen vizsgálva azt kapjuk, hogy szignifikáns csökkenés következik be ebben a mutatóban is, tehát az általános nyelvtanulási motiváció az iskolai motivációhoz hasonlóan az évek során egyre csökken (3. ábra).

A részletesebb elemzés arra is választ ad, hogy a motiváció mely összetevői változnak ilyen erősen, és melyek azok, ahol a csökkenés nem szignifikáns. Az előzetes mérések (Péter-Szarka, 2006) arra utaltak, hogy az ötödik és hatodik osztály között a nyelvtanulási motiváció összetevői közül egyedül a Tudás- és Utazásorientációban nincs jelentős csökkenés, tehát a motiváció e két összetevője alapvetően nem változik. A három évet áttekintő mérés némileg más képet mutatott. A Tudásorientációban 6. osztályról 8. osz-

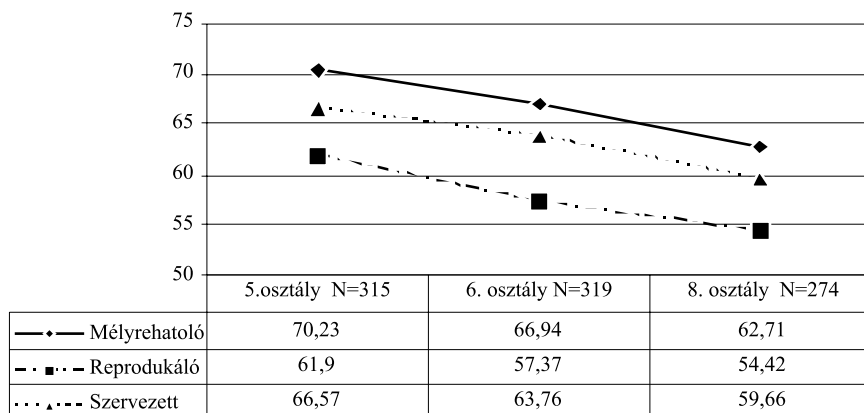


3. ábra. A nyelvtanulási motiváció összpontszámainak átlaga a vizsgálat három évében

tályra olyan csökkenés mutatkozott, ami a lineáris változást szignifikánssá tette, vagyis itt jelentkezett a többi elemet is jellemző csökkenő tendencia. Az Utazásorientáció ezzel szemben a 8. osztályra sem csökkent jelentősen, itt igazolódni látszik a kezdeti feltevés, miszerint ez a tényező alapvetően változatlan marad. Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a jövőbeni utazások, illetve a külföldön töltött idő, tanulás vagy munka mindvégig vonzó hatású a tanulók számára, ezért a nyelvtanulás ilyen irányú hasznosítását érdemes már a tanulási folyamat során hangsúlyozni, ezzel némileg ellensúlyozva az egyébként erőteljes motivációcsökkenést.

Az iskolai és a nyelvtanulási motiváció összefüggéseinek vizsgálat alapján kiderül, hogy az iskolai motiváció fő dimenziói és a legtöbb nyelvtanulási motivációs mutató mindhárom évben szoros pozitív korrelációs kapcsolatban áll egymással, míg a Preszzióérzéssel való kapcsolat, ha szignifikánsnak bizonyul, minden esetben negatív irányú. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen mindkét kérdőív a tanulás motivációs hátterét ragadja meg valamilyen szempontból. Az Utazás- és Szociokulturális orientáció, valamint az Integrativitás alskála ugyanakkor kilóg valamelyest a sorból, azt látjuk, hogy ezek a mutatók nem, vagy csak gyengén korrelálnak az általános iskolai motiváció dimenzióival. Mi lehet ennek az oka? A nyelvtanulási motiváció ezen mutatói nagyon speciálisan kérdeznak rá azokra a területekre, melyek kifejezetten az idegen nyelv tanulásának okait és a nyelvet beszélőkhöz való hasonlítás vágyat ragadják meg, tehát témáját tekintve valóban nem igazán illeszkednek az iskolai tanulási motiváció fő dimenzióihoz.

A tanulási orientáció fő dimenzióinak mintázata mindhárom évben hasonló: legerősebb a Mélyreható orientáció, ezt követi a Szervezett, majd pedig a Reprodukáló orientáció (4. ábra). Ez alapvetően pozitív eredménynek mondható, hiszen az a tanulási stílus kapja a legmagasabb értéket, ami a dolgok mélyebb megismerését, az önállóságot, a kihívások koncedelését tartalmazza. A második helyet elfoglaló Szervezett stílus az eredményekre koncentrálnó követelményteljesítés és a saját fejlődésért érzett felelősség mutatója, mely szintén pozitív módon segíti elő a tanulás sikerességét. A legkevésbé értékes Reprodukáló tanulási orientáció került a harmadik helyre, melyre a kudarc elkerülésére koncentrálnó, a kitaró mechanikus tanulás a jellemző. A tanulási orientáció változásai szempontjából mindhárom fő orientációs dimenzió erősségének a szignifikáns mértékű ($p < 0,001$) csökkenése figyelhető meg.



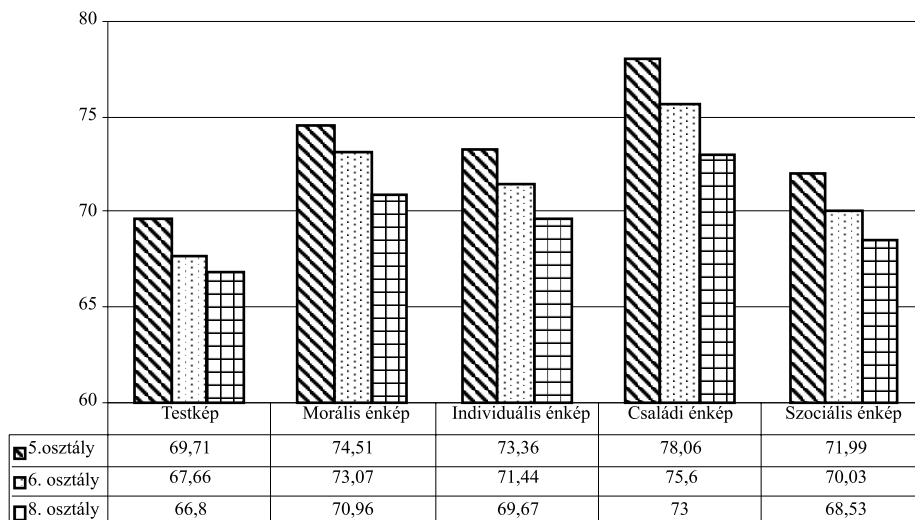
4. ábra. A tanulási orientáció fő faktorainak viszonyai és változásai

A tanulási orientáció és a nyelvtanulási motiváció korrelációit áttekintve érdekes eredményeket kapunk. A Mélyreható és a Szervezett tanulási orientáció a nyelvtanulási motivációs mutatók többségével pozitív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll mindhárom évben. Ez érthető eredmény, hiszen a hatékonyabb tanulási formák, a fentebb említett összefüggéseken keresztül, magasabb motivációs szintet eredményezhetnek, és fordítva. A Reprodukáló tanulási stílus ezzel szemben már árnyaltabb képet mutat: a szignifikáns mutatók többsége pozitív irányú, vagyis ez a tanulási stílus is kapcsolatban van a nyelvtanulási kedvvel, tehát az is hatékony lehet, ha a tanulók ilyen módon tanulják a nyelvet. Néhány motivációs alskálával, különösen az Órai és a Nyelvhasználathoz köthető bátorság és szorongás, valamint a nyelvi Önértékelés skálájával azonban negatív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll, vagyis minél erősebb a Reprodukáló tanulási stílus, annál nagyobb szorongással használja a tanuló a nyelvet, és annál rosszabbnak ítéli meg a nyelvi teljesítményét. Ez rámutat, hogy a mechanikus tanulási forma, a „bemagolás” elsősorban a valóságos, életszerű nyelvhasználat során blokkolja le a tanulót, és hogy nem igazán kedvez a kommunikatív helyzetekben mutatott jó teljesítmény eléréséhez.

Az énkép pontszámainak alakulása, a motivációs mutatókhoz hasonlóan, nem túl biztató. Az adatok elemzése rámutat, hogy szignifikáns ($p < 0,000$) lineáris változás, csökkenés történik minden egyes énképdimenzióban és a Teljes énképben a három év során (5. ábra). Az évfolyamok összehasonlításából az látszik, hogy a Testkép kivételével, mely 5. és 6. osztály között erősen romlik ($p = 0,018$), a jelentős változások inkább 6. és 8. osztály között történnek, ekkor ugyanis minden énképdimenzió pontszáma (a már említett Testkép kivételével) szignifikánsan csökken ($p < 0,017$). Józsa (2002) is hasonló eredményekről számol be, ő a tanulási énkép 7. és 11. évfolyam közötti erőteljes romlását figyelte meg. Dévai (1988) mintájában szintén csökkenés figyelhető meg az énkép mutatóiban, míg növekedés az önkritikában, a szerző szerint azonban ez a csökkenés nem elég erőteljes, így ő inkább az énkép stabilitását és nehezen változtatható mivoltát hangsúlyozza. Az is lehetséges, hogy a mai felső tagozatosok körében a korábban kezdődő serdülőkori változások és a növekvő társadalmi, iskolai elvárások miatt romlik ilyen mértékben az énkép már nyolcadik osztályra, míg húsz évvel ezelőtti iskolás társaiknál esetleg később jelentkezett ez a drasztikus csökkenés.

Az énkép és az iskolai motiváció kapcsolatának korrelációs vizsgálata rámutat, hogy ez a két terület nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz. A Testkép dimenzióján kívül lényegében minden énképdimenzió erős pozitív korrelációs kapcsolatban van mind a három fő motivációs faktoral (Követő, Érdeklődő, Teljesítő). Az énkép és a nyelvtanu-

lasi motiváció összesített pontszámát összevetve hasonló, nagyon erős, szignifikáns ($p < 0,000$) eredményeket kapunk, ami arra utal, hogy az énkép szorosan kapcsolódik a tanulók általános motiváltsági szintjéhez.



5. ábra. Az énkép dimenzióinak változásai

Az intelligencia és a motiváció összefüggéseit elemezve azt láthatjuk, hogy nincs igazán jelentős összefüggés a tanulók intelligenciatesztben elért pontszámai és a motivációs formák között. Az intelligenciateszt és a nyelvtanulási motiváció pontszámainak korrelációs összevetése azt mutatja, hogy a motivációs alkálák igen különböznek egymástól az intelligenciával való összefüggés erősségét és irányát tekintve. Igen erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az Órai bátorság-szorongás ($p < 0,000$), az Önértékelés ($p < 0,004$) és a Nyelvtanulás iránti attitűd ($p < 0,041$) között, míg szignifikáns, de negatív irányú az összefüggés az intelligencia és az Integrativitás ($p < 0,007$), valamint ötödik és hatodik osztályban a Szociokulturális ($p < 0,000$) és Barátságorientáció ($p < 0,033$) között. Az intelligenciával negatív irányú korrelációs kapcsolatban álló mutatók mindegyike valamilyen módon a más nyelvet beszélőkkel való azonosulásra utal. E mutatók kapcsolata arra világít rá, hogy minél magasabb pontot ér el egy tanuló az intelligenciatesztben, annál kevésbé szeretne az idegen nyelvet beszélőkhöz hasonló lenni, annál kevésbé érdekli őt a másik nyelven beszélő ember, mint személyiség, mint az idegen kultúra hordozója. Nyolcadik osztályra az addig szignifikáns kapcsolatok meggyengülnek, így a magasabb intellektuális képességű gyerekekben még mindig alacsonyabb az integrativitás vágya, ugyanakkor már nem utasítják el a személyes és kulturális érdeklődés talaján kialakult nyelvtanulást. A kutatás további érdekes iránya lehet a nyelvtanulás indokainak részletes feltárása az életkor növekedésével, valamint az intellektuális képességek nyelvtanulási orientációban betöltött szerepének alaposabb elemzése.

A nyelvi teljesítmény érdemjegyekben megnyilvánuló formái az évek során egyértelmű változáson, csökkenésen mennek keresztül (5. osztály: 4,18; 6. osztály: 4,04; 8. osztály: 3,94). Az érdemjegyek erőteljes romlásának a háttérében feltehetően azok a motivációs és énképhez kapcsolódó mutatók állnak, melyeket a korábbiakban részletesebben bemutattam: az általános tanulási kedv csökkenése, az önbizalom és az énhatékonyság érzésének gyengülése.

Az érdemjegyek egyéb skálákkal való kapcsolatát vizsgálva azt láthatjuk, hogy az iskolai motiváción belül a Teljesítő motívum az, amely mindhárom évben erősen korrelál ($p < 0,001$) az érdemjegyekkel, a másik két motívációs dimenzióval való kapcsolata ennél valamivel gyengébb, vagyis a jó teljesítményre való törekvés egyértelműen megnyilvánul a jó érdemjegyek szerzésében. A Presszióérzés ezzel szemben negatív irányban korrelál az érdemjeggyel ($p < 0,001$), vagyis minél erősebb a Presszióérzés, annál rosszabb jegyet kap a tanuló, illetve, mivel korrelációs kapcsolatról van szó, az is feltételezhető, hogy minél gyengébb osztályzatot kap a diák, annál inkább érzi azt, hogy az iskolai nyomasztás már-már elviselhetetlen számára.

A jegyek nyelvtanulási motivációval való összefüggése hasonló: erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az általános motivációs szintre utaló alszállal (Nyelvtanulás iránti attitűd, Motivációs intenzitás), az Önértékeléssel, és az órai és órán kívüli Nyelvhasználati bátorság és szorongás mutatójával. Ebből az látszik, hogy az általános motiváltság szintje együtt jár a jó teljesítménnyel. Igen erős az érdemjegyek intelligenciával való kapcsolata: mindhárom évben ez az intelligenciával legerősebben korreláló mutató.

Összegzés, a kutatás pedagógiai implikációi

Vizsgálatomban bemutattam néhány személyes tanulói változó nyelvtanulási motivációval való összefüggését. Legfőbb célom az volt, hogy pedagógiai-pszichológiai szempontokat is érvényesítsék a nyelvtanulási motiváció tanulmányozása területén, másrészt pedig beemleljem az idődimenziót a kutatásba, így a motívációs mutatók változásait is vizsgáljam.

A kutatás eredményeinek gyakorlatban történő hasznosítása elsősorban a motiválási stratégiák gazdagításán keresztül történhet meg. Dörnyei Zoltán motiválási stratégiákról írt átfogó tanulmánya (2001a) részletesen és gyakorlatias megközelítésben tárja elénk azokat a konkrét módszereket és tevékenységeket, melyek használatán keresztül motiváltabbá, sikeresebbé tehetjük a nyelvtanulókat. Vizsgálati eredményeim alátámasztják a motívációs technikák létjogosultságát és szükségességét, valamint új, az egyéni változókat erőteljesebben hangsúlyozó elemek előtérbe helyezésével ráirányítják a figyelmet néhány, eddig kevésbé hangsúlyozott motiválási lehetőségre. Milyen további motiválási stratégiák fogalmazódhatnak meg tehát az eredmények ismeretében?

A Teljesítő, vagyis a legerőteljesebb motívumok dinamizálása érdekében olyan feladatokat és projekteket adjunk a tanulóknak, melyekben a választásaiknak és az érdeklődésüknek megfelelően, önállóan tudnak döntéseket hozni.

Szintén a Teljesítő motívum erősítése végett adjunk rendszeres visszajelzést a tanulóknak a munkájukról, haladásukról, elért eredményeikről, hagyjunk időt a sikerek megélése, ünneplésére.

Építsük a Követő motívumokat a megfelelő tanár-diák kapcsolat kialakításán keresztül, a hitelesség, empátia és elfogadás rogersi alapelveire támaszkodva.

Csökkentsük a tanulók presszióérzését segítőkész, elfogadó viselkedésünkkel, bátorító magatartással, valamint annak hangoztatásával, hogy a hibázás a tanulás természetes velejárója (Mezei és Csizér, 2005).

A motiváció csökkenésének megértése, megállítása érdekében vegyük figyelembe a természetes életkori, serdülőkori változásokat. A testi és lelki változások, melyek az önbizalmat ingatják meg, a kortárs csoportok növekvő befolyása, az érdeklődés átalakulása, a növekvő iskolai követelmények, a közelgő továbbtanulás növelik a nyomás érzését és csökkentik az általános tanulási kedvet, ennek hatása a nyelvi órákon is érezhető.

A nyelvtanulási motiváció összetevői közül támaszkodjunk az időben kevésbé változó motívumokra, vagyis hangsúlyozzuk a nyelvtanulás fontosságát a későbbi utazási, kül-

földi tanulmányokra vonatkozó célok elérésének lehetősége szempontjából. Az órán megnyilvánuló nyelvhasználati szorongás sem nő, ezért lehetőség szerint vonjuk be a tanulókat az órai kommunikációba, teremtsük meg számukra a nyelv értelmes használatának a lehetőségét (lásd kommunikatív nyelvoktatás).

Hangsúlyozzuk a nyelvtudás értékét és hasznosságát a globalizációs tendenciák bemutatásával, segítsük a tanulókat, hogy ezáltal is pozitív attitűdöket alakítsanak ki a nyelvtanulással kapcsolatban.

Fordítsunk figyelmet a nyelvtanulók közösségének, mint csoportnak a működésére, erősítsük a csoportkohéziót, az összetartást, így a tanulást mint értéket értelmező tanulók mintaként szolgálhatnak a többieknek. Ennek eredményeként jó csoportlétkör alakulhat ki, mely elnéző a hibázással szemben, bátrabban gyakorolják a tanulók a nyelvet, a kiscsoportos munkák pedig lehetőséget teremtenek a személyes információk megosztására, egymás jobb megismerésére (Dörnyei és Kormos, 2000).

Az énkép romlásának tendenciáját ismerve erősítsük a tanulók önértékelését, önbizalmát pozitív megerősítéseken keresztül, alkalmanként személyre szabott, individualizált, esetleg könnyebb feladatok adásával, sikerélmények biztosításával.

A kutatás jövője szempontjából elmondható, hogy a jelenlegi adatok is magukban rejtnek még további elemzési lehetőségeket. Ilyen többek között a vizsgálatban kevésbé hangsúlyozott tanulói jellegzetességek, személyiségjegyek változásainak, egymással való kapcsolatának tanulmányozása, valamint az itt ismertetett statisztikai elemzések további mélyítése, a kapcsolatok matematikai modellálása. Ezen kívül folytatni lehet az eddigiekhez hasonló adatgyűjtést egy másik korcsoportban, valamint egyéb skálák, kérdőívek segítségével a tanulói jellegzetességek további elemeit is megragadhatjuk (például szorongás, kognitív jellemzők). A kutatás új és egyre inkább szükséges irányát jelentené a terület kvalitatív jellegű módszerekkel (például interjú, óramegfigyelés, esettanulmányok) történő vizsgálata. Reményeim szerint a kutatás eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy ismételten felhívják a figyelmet a motiváció fontosságára mind a nyelvtanulás, mind az egyéb iskolai tanulmányok folyamatában, kiemelve a tanulók egyéni jellegzetességeit, önszabályozó mechanizmusait, ezen adatok birtokában pedig lehetőség nyílik a tanítási helyzet során megjelenő motiválási tevékenység hatékonyabbá tételére és az iskolai eredményesség növelésére.

Irodalom

Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat.

Atkinson, J. W. (1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I. és Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.

Balogh László (2004): Measuring the efficiency and program-evaluation of school talent nurturing programs. *Applied Psychology in Hungary*, 2003–2004, 65–83.

Bakacsi Gyula (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.

Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.

Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.

Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In: Dávid I., Bóta Margit és Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 109–219.

Crookes, G. és Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.

Dévai Margit (1980): Az ideális én és a nevelés. *Köznevelés*, 30. sz. 10–11.

Dévai Margit és Sipos M. (1986): *A Tennessee énkép skála*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 4. sz. 3–21.

Dörnyei Zoltán (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

- Dörnyei Zoltán (2001b): *Teaching and Researching Motivation*. Longman/Pearson Education, Harlow.
- Dörnyei Zoltán (2007): Creating a motivating classroom environment. In: Cummins, J. és Davison, C. (szerk.): *International handbook of English language teaching*. II. Springer, New York. 719–731.
- Dörnyei Z. és Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 3. sz. 203–229.
- Dörnyei Z. és Kormos J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4. 3. sz. 275–300.
- Dörnyei Z. és Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. sz. 43–69.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Entwistle, N. J. és Kozéki B. (1985): Magyar-skót összehasonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia*, 5. 1. sz. 79–109.
- Freud, S. (1991): *A halálösztön és az életösztönök*. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Galántai D. és Csizér Kata (2009): A tanár szerepe a diákok idegen nyelvi motivációjának alakításában. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 71–77.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Harmatiné Olajos Tímea (2005): A szocio-emocionális okokból történő aluteljesítés összefüggéseinek vizsgálata az iskolában. PhD értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- Havas Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 39–45.
- Heckhausen, H. és Kuhl, J. (1985): From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M. és Sabini, J. (szerk.): *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 134–160.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Katona N. és Oakland, T. (1999): Tanulási stílus. Egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 17–29.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskolások körében. *Pszichológia*, 6. 2. sz. 271–292.
- Kozéki B. és Verma, G. K. (1984): Vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia*, 4. 4. sz. 547–576.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–85.
- Kun M. és Szegedi M. (1972): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O’Neil, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- McClelland, D. C. (1987): *Human Motivation*. Cambridge University Press, New York.
- Maslow, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A. és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 373–392.
- McCandless, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 145–176.
- Mezei G. és Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 30–42.
- Nagy József (1998): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése I. *Iskolakultúra*, 8. 11. sz. 73–86.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Péter-Szarka Szilvia (2006): Relations and changes of motivation to learn foreign languages, learning motivation and self concept. *Applied Psychology in Hungary*, 7–8. sz. 64–78.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 169–191.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Péter-Szarka Szilvia

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet,
Pedagógiai Pszichológiai Tanszék

Angol körkép 2009

A Magyarországon és a világban bekövetkezett változások talán egyetlen bölcsészettudományi szakterületet sem érintettek olyan mélyrehatóan, mint az angol nyelvvel kapcsolatosakat. Az új társadalmi berendezkedés Magyarországon, az angol elterjedése és világnyelvvé válása, valamint az angol nyelvű kultúrák térhódítása és dominanciája szinte felismerhetetlenné tették azt, amit mintegy negyedévszázada „angol nyelv és irodalomként” tanultunk és tanítottunk.

A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet által 2007 novemberében rendezett konferencia előadásaiából készült válogatás, melynek fő célja az anglisztika és amerikanisztika különböző területein és színterein folyó magyarországi kutatások bemutatása. Az összeállítás a hazai kutatások ismertetésén keresztül pontos képet ad arról az óriási mennyiségi és minőségi fejlődésről, amely az anglisztikában és az amerikanisztikában az elmúlt 20 évben Magyarországon bekövetkezett. Az országos kitekintést előrelátható módon befolyásolta a helyszín: a negyven szerzőnek több, mint a fele az ELTE oktatója. Ez az arányeltolódás azonban nem szűkítette le a kötetben foglalt új és régi diszciplínák, valamint kutatási területek körét és számát.

Bár a cím átfogó, és mintegy 360 fokok pillanatképet ígér az anglisztika és amerikanisztika jelenlegi helyzetéről, a válogatás ennél többet nyújt, amennyiben arról is beszámol, hogy milyen fejlődési szakaszokon ment keresztül a szakma, és milyen gyökeres változások eredményeképpen jutott előre a hazai és nemzetközi porondon.

Az első három nyitó tanulmány jó bevezetőként szolgál, és a történelmi áttekintésen túl egyben számvetést és számadást is nyújt az elért eredményekről és meglévő problémákról. (Úgy tűnik, hogy a követségek és egyéb szervezetek támogatása ellenére a könyvtári ellátottság általános probléma, amelynek megoldása nélkül nagyon nehéz önerőből naprakésznek lenni a szakmában. Itt is, mint oly sokszor és oly sok

helyzetben, gyakran az egyén tájékozottságára és leleményességére hárul az intézményes hiányosságok pótlása.) A három angol nyelvű, de nem brit/amerikai kultúra oktatásáról szóló, azaz az új keletű ír, ausztrál és kanadai stúdiumok történetét és leírását tartalmazó utolsó fejezet visszanyúl a bevezetőhöz, és ezzel mintegy keretbe foglalja az anglisztika és amerikanisztika kötetbe foglalt „újkori” történetét.

A válogatás tíz fejezete kitűnően rendszerezi a változatos témájú írásokat. Ebben a jól strukturált könyvben az olvasó kedvére szemezgethet az őt érdeklő témákban, amelyek között megtalálható az irodalom (három fejezet is foglalkozik vele), a nyelvtanulás és -tanítás, a nyelvészet, az angol nyelvű kultúrák (beleértve az amerikanisztikát), valamint azok oktatása a magyar egyetemeken. A kategóriák, fejezetek azonban átjárhatók, melynek következtében előfordulnak átfedések, és ezekből leginkább a nyelvpedagógia és a könyvet forgató tanárok profitálhatnak. Nyelvtanítást érintő kérdések megbújnak például az irodalommal foglalkozó fejezetekben is: Zerkovitz Judit verselemzési modellje középiskolai és egyetemi kontextusban egyaránt kipróbálásra került. Hasonló kombináció az egyetlen, középiskolában tanító szerző, Csepreghy Henrik tanulmánya, mely Shakespeare és a *Hamlet* különféle korszakokban és tankönyvekben megtalálható jellemzését, az uralkodó elemzési modelleket és diskurzusokat hasonlítja össze.

A *Szövegalkotás és műfajkutatás* fejezetben található alkalmazott nyelvészeti

kutatások gyakorlati, főleg az egyetemi írásoktatásban előforduló problémákra világítanak rá. A kötetben elemzett fókuszmondatok, kohézió és referencia olyan területek, amelyek valóban gondot okoznak a magyar anyanyelvű egyetemi hallgatóknak, akiknek tanulmányaik során az angol nyelv elsajátításán túl egy olvasóbarát angol írástechnika konvencióival is meg kell ismerkedniük.

A könyv szerkesztői és szerzői azonban nemcsak egyetemi oktatókhoz és hallgatókhoz kívánnak szólni. Célközönségük között szerepelnek a középiskolában tanítók és tanulók is, valamint mindenki, aki a nyelvtanítással és nyelvtanulással foglalkozik. A kötetben szereplő tanulmányok sokfélesége valóban lehetővé teszi, hogy egy ilyen nagy és heterogén olvasóközönségben mindenki megtalálja az őt érdeklő írást. Ez többek között annak is köszönhető, hogy a tanulmányok nagy része magában is és a kutatási kontextusban is megállja a helyét, és koherens egésznek alkot. Az írások többsége olyan „bemutató” darab, amely a helyzetjelentésen túl hasznos kiinduló pontot jelent(het) azoknak az olvasóknak, akik elmélyülni kívánnak egy adott témában.

Bár a kötet szerzői törekednek arra, hogy kutatásuk széles szakmai közönség számára közérthető legyen, a tanulmányok a szakterülettől függően eltérő mennyiségű háttér tudást feltételeznek, és ennek megfelelően különféle nehézségi szintet képviselnek. Egy humán beállítottságú olvasónak így valószínűleg a nyelvészeti cikkek és az olyan statisztikai elemzések magukba foglaló területek, mint az idegennyelv-tudás mérése, jelentenek nagyobb kihívást.

A könyvben található tanulmányok nemcsak olyan szempontból időszerűek, hogy a bennük leírt kutatások lépést tartanak a nemzetközi tudományossággal és esetenként új utakon is járnak. A kötet további aktualitást nyer azáltal is, hogy megjelennek benne olyan, Magyarországon igencsak időszerű témák, mint például a tolerancia (például John Donne és Pázmány Péter összehasonlítása kapcsán), a

társadalmi nemi, faji, etnikai és szexuális másság, valamint a nyelvi hátrány (negyedik és kilencedik fejezet). Szembetűnő azonban, hogy amíg Magyarországon a politikai korrektség befolyása a szakmai és közéleti diskurzusban alig érzékelhető, addig másutt már annak kritikátlan elfogadását és alkalmazását bírálják.

A kötetben szereplő írások a témakörök sokszínűségén kívül többféle műfajt is képviselnek. Az alkalmazott nyelvészeti empirikus kutatások leírásai például a brit és amerikai tudományos cikkek ('research article') konvencióit követik, hasonlóan strukturáltak és távolságtartóak az (amennyire lehetséges) objektív szemlélet fenntartása érdekében. A tanulmányok egy másik része inkább elméleti jellegű: itt a szerzők a szakirodalomból merítve és/vagy támaszkodva érvelnek egy-egy gondolatmenet mentén. A bevezető és záró fejezetek helyzetjelentéseket, beszámolókat tartalmaznak, ahol a kutató személye és szubjektív véleménye is felszínre kerül. A kötetben egy-két esetben olyan példák is találkoznak, ahol az író olyan részleteket is közöl magáról, melyek publikációja angolszász kultúrákban nem szokásos.

Azáltal, hogy a konferencia és a kötet választott nyelve a magyar, a szerzők és szerkesztők jelentős lépést tettek az angol nyelvű terminológia magyarosításában és meghonosításában. Az angol fogalmi apparátus fordításánál a kutatók különféle technikákat alkalmaznak: előfordul a szavak egyszerű magyaros átírása (például 'discussion' – 'diskusszió'), szó szerinti fordítás (például 'speech community' – 'beszédközösség', 'core culture' – 'magkultúra') vagy „kontextuális” fordítás (például 'academic skills' – 'szakmai nyelvhasználat', 'academic' – 'diszciplínáris'). A magyar szövegek, ahogy ez sokszerzős konferencia-összeállításoknál gyakran előfordul, különböző színvonalat képviselnek. Míg a többség jól megírt, tömör és koherens írásmű, akadnak olyanok is, kis számban ugyan, melyek próbára tesznek egy olvasóbarát angolszász stílushoz szokott közönséget.

Csak remélni lehet, hogy ez a kötet tradícióteremtő az első olyan jövőbeni publikációk sorában, amelyek az anglistikai és amerikanisztikai kutatás egyre bővülő és egyre izgalmasabb magyarországi és külföldi fejlődéséről magyarul beszámolnak. Az elkövetkező publikációk tovább bővíthetik a szakterületükön kimagasló munkát végző kollégák tevékenységének bemutatását, és helyet adhatnak például a sokat

emlegetett „angol mint világnyelv” témakörben folyó aktuális kutatásoknak is.

Ez a 2009-es körkép így lehet egy új folyamat kezdete.

Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón.*

Illés Éva

ELTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Jelenvaló s jelenvalóvá tett lét-nyelv

„Annyi arcot keresek, annyi arcra
emlékszem, pedig tükörbe se néztem,
pedig magamnak arcot sose kértem.
Arcommal más arcához sosem értem.”

(G. István László)

„Mint majd ha lelkünk Lethe vizébe néz,
Minden földi teher róla lehullva lát,
S újjászületve, nyílt karokkal
Elysion rokon árnyhoz leng”

(Berzsenyi Dániel)

Mű és szöveg posztstrukturalista és hermeneutikai megkülönböztetése az értelmezői gesztus – mint közbülső, dinamikus, a megértésre, az értelmi elrendezésre irányuló aktus – meglétén alapul. Szöveg ebben az értelemben csak az, amiről még nem olvashatók le előzetes értelmezések nyomai, tehát szabad, organikus létező, vagy – Barthes terminusával – „írható” nyelvi állomány. Csakhogy így értett szövegekkel ritkán találkozunk, a könyvtárházakban kapható könyvek szerkesztői, válogatói már előzetes értelmezői voltak azoknak a nyelvi anyagoknak, amelyeket sajtó alá rendeztek. A válogatás ugyanis mindig értelmezés, egy kötet szövegeinek sorrendje – tehát a kötet felépítése – a szövegegészre kiterjedő strukturális metaértelmet hordoz.

G. István László Berzsenyi-válogatása is értelmező elrendezés eredménye, s mint ilyen: műként áll előttünk; arányait tekintve pedig úgy érzem, többet kaptam a budapesti költő-szerkesztő jelenvaló és a niklai költő jelenvalóvá tett lét-nyelvének bonyolult kapcsolatait megismerve, mint ha – „filológiai” apparátus nélkül – csupán a Berzsenyi-versekkel találkozom. Azt gondolom, éppen ebben a többletben rejlik a Palatinus Kiadó *Egy (két) hang* sorozatának titka. A váloga-

tás koncepciójáról a költő-szerkesztő így vall utószavában: „válogatási szempontom felelőtlenül szubjektív: a verseket egyedül ízlésemnek megfelelően válogattam. Ahol áramütést éreztem, az a vers bekerült, ahol nem, az nem.”

A kompetencialitás nemesebb értelmében azt mondanám, hogy G. István László költő Berzsenyi-könyve maga is műalkotás. Műalkotás, hiszen – Heideggert citálva – a „létező létének megnyitásán” fáradozik, egészen pontosan egy lét-nyelv – Ber-

zsenyi lét-nyelve – megnyitását, azaz megcsillantását, felvillantását, megszólaltatását. Márpedig a létező létét megnyitni szándékozó (művész, kritikus, de a tudós: történész vagy filozófus is) csak saját létén keresztül érhet sikert. Ha nem saját létét használja fel – hangsúlyozottan hermeneutikai – munkálkodásához, akkor valójában nem cselekszik semmit, hiszen önnön léte megszüntetésével vagy megszakításával éppen a tett potencialitását függeszti fel. „Az értelmező életviszonyban áll a [z értelmezendő] dologgal” – fogalmaz Rudolf Bultmann; a *Merülő szonettek* és a *Homokfűga* költője tehát életviszonyban áll *A közelítő tél*, a *Horác* és *A magyarokhoz* költőjével – a *Berzsenyi Dániel Válogatott versei* című kiadvány válogatása és szerkesztése során.

Kovács Árpád diszkurzív poétikai iskolája azt tanítja – Humboldton, Potebnyán, Bahtyinon, Hamvason és Augustinuson keresztül –, hogy a tett, melyet a nyelvhiány válsága idéz elő, nem a produkcióban vagy valamiféle önkifejezésben érhető tetten, hanem a lét értelmi megnyilvánulásában; ez a létesemény pedig a nyelvtalálás, s az individuum (egyén) szubjektummá (személy) fejlődésének folyamata. Nyilvánvalóan G. István László költői-nyelvi fejlődésében, nyelvkeresésében is jelentős helyet foglalnak el e gyűjtemény szövegei, hiszen – s ez leginkább a kiterjedt filológiai apparátus („személyes olvasmánynapló”, „olvasás- és gondolatébresztő vallomások”) figyelembevételével szembetűnő – ezek a költemények hozzájárultak önmegértésének eseményéhez. A költő-szerkesztő tehát ugyanúgy részesült léttapasztalatukból, ahogyan ez – Berzsenyit olvasva – mindnyájunk számára adott, s e kötetrel ráadásul újra-feladott.

Az természetesen kérdéses, hogy Berzsenyi lét-nyelve hol helyezkedik el G. István László lét-nyelvi folyamatában. Látszen ezt a kérdést tette fel a kötet bemutatóján Reményi József Tamás is. Véleményem szerint a nyelv művésze a költői öncsodáztatáson, a poétai marketing keresztül verseivel saját lét-nyelvét kínálja olvasójának – mondván: „vedd, próbáld ki, próbáld fel saját életedre” –, ez

az eljárás pedig időszakos és örök kapcsolatokat (akár rajongó vonzalmakat) egyaránt létesíthet művészek és olvasók között. Amikor G. István László megismerkedett Berzsenyi műveivel, a bennük felkínált lét-nyelv lenyűgözte, s mint meséli: maga is megírta saját *A közelítő télét* – ezzel saját „Berzsenyijét” alkotva meg. Noha – s ezt újabb verseinél jobban semmilyen strukturalista szövegelemzés nem támaszthatná alá –, bár a *Napfoltok* költője (el)különbözött a Berzsenyi-féle lét-nyelvtől, az mégis kipárolhatatlanul részévé vált.

Ugyanakkor a kompetencialitás másik értelmében – a megértő odafordulás (‘apoztrofé’) és a közös cél (közös „front” vagy „hivatás”) értelmében – azt mondhatjuk: a lét nyelvi tettestársakká avatja e két költőt, s immár téphetetlen szálakkal fűzi össze a niklai és a krisztinavárosi remete poétaalakját. Ebből a szempontból G. István László saját létén átszűrt s lecsepegett, válságos-vállalásos-vallomásos megnyilatkozásai e kötet legértékesebb igazgyöngyei. Az érték pedig éppen az, hogy a szerkesztő kompetens – azaz van nyelve, hogy elmondja mindazt, ami az ő számára (és csak az ő számára) Berzsenyi. Mindezek illusztrálására izleljük meg a következő sorokat: „ez a fojtott bánya-légizás elválaszthatatlan a Berzsenyi-soroktól – a legmagasabb éter szavait is alulnyomások melankóliával nehezíti, a legnagyobb torkú énekes levegője mintha mindig a légszomj lélegzészvágának halál-félelmes áradásával volna telve.”

Talán nem tudtam e kötetről úgy beszélni, amint az az irodalomkritika hagyományos szabályrendszere szerint releváns volna, ám ezt nem fegyelmetlenségből tettem. Éppen ellenkezőleg: abbéli hitemet követtem, hogy a méltatáshoz olyan formát szükséges választanunk, amelyet maga az anyag megkíván. Márpedig ez a jeles gyűjtemény az irodalom saját létformáját, annak immanens ontológiai és antropológiai szabályait követi, s ebben az értelemben igazán szabad. Hiszen a művészi szöveget úgy kínálja, úgy narrálja s úgy kommentálja, hogy Berzsenyi külsődleges

megtapasztalása („az örök érettségi tétel komolysága”) helyett saját lét-nyelvünk keresésére ösztönöz. Elindít egy úton, amelynek végigutazása maga a lét élménye lesz.

Végül hadd zárjam fejtegetéseimet G. István László soraival: „ha csak egy valakinél elérem, hogy Berzsenyi-élménye a kötelező tisztelet polcáról a személyes

érintettség belterébe kerül, már nem dolgoztam hiába.”

G. István László (2009, szerk.): *Berzsenyi Dániel Válogatott versei*. Palatinus Kiadó, Budapest.

Soltész Márton

Károli Gáspár Református Egyetem, BTK

A történelem didaktikája

A magyar történelemtanítás nem egy kiváló szakkönyvvel büszkélkedhet. Ide sorolható (ha csupán az utóbbi évek termésében tallózunk) F. Dárdai Ágnes (2006) műve, továbbá Katona András és Sallai József (2002) vagy Csepela, Horváth, Katona és Nagyajtai (2003) kiváló könyvei. Ha Szlovákiát nézzük – ahol a történelemdidaktika terén szegényesebb a helyzet –, a leglényegesebb átfogó munka a Julius Alberty (1992) könyve, ennek újabb kiadása híján pedig Viliam Kratochvíl (2004, 2008, 2009) könyvei és tanulmányai.

Mind a magyar, mind a szlovák szakma mindmáig adós azonban egy átfogó történelemdidaktika megírásával, sőt ahogy F. Dárdai Ágnes (2010) írja, „a legegyszerűbb lenne azt állítani, hogy Magyarországon a – nyugati értelemben vett, önálló, intézményesült – történelemdidaktika, akár mint önállósult aldiszciplína a történettudományon belül, akár mint híd a történettudomány és a pedagógia között, egyszerűen nem létezik”. A célhoz, vagyis egy komplett történelemdidaktika megírásához legközelebb talán a Denisa Labischová – Blažena Gracová (2008) cseh szerzőpáros jutott: jegyzetük mind szemléletét, mind tartalmát illetően az eddigi legteljesebb ilyen jellegű kelet-európai összefoglalás.

A fentiekhez képest a teljesség igényét nem is várhatjuk el Vajda Barnabás 2009 végén megjelent egyetemi jegyzetétől. Vajda – aki a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékének adjunktusa – számos történelemdidaktikával kapcsolatos tanulmány szerzőjeként arra vállalkozott, amit könyve címé-

ben mond, hogy tudniillik egy egyetemi jegyzet formájában „bevezetést” adjon a történelemtanárok kezébe.

A jegyzet összesen tizenhárom fejezetből áll, úgymint: *A történelemdidaktika és történelemmetodika fogalmi különbségei; A történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy; Alapvető történelemdidaktikai és történelemmódszertani ismeretek; Az iskolai történelemtanítás feladatai; A történelmi ismeret (adat, tény, fogalom); Speciális történelmi ismeretek és képességek; A korszerű iskolai történelmi tudás; Operatív tervezés (operacionalizáció, taxonomizáció); A történelem tankönyv használata; A történelmi térkép használata; A forrásfeldolgozó munka metodikája és didaktikája.* A munka szakmai szemlélete és tartalma alapvetően a magyar, német, cseh és szlovák történelemdidaktikai elméleteken alapszik; ennek megfelelően a szerző főként magyar, német, cseh és szlovák nyelvű szakirodalmat idéz, valamint az ebből a körből származó tudósok alapvetéseire, definícióira, táblázataira stb. támaszkodik.

Jól kimutatható ugyanakkor a szerző saját tudományos hozadéka. Ezek közé tartoznak elsősorban az iskolai forrásfeldolgozással kapcsolatos részek, főleg a 11. és a 13. fejezetek, amelyek alapvetően a szerző empirikus kutatásain és saját tankönyves fejlesztéseinek alapulnak. A 12. és a 13. fejezet meglehetősen szokatlan része a jegyzetnek. Szokatlanságuk nagyrészt abból fakad, hogy a szerző – praktikus okokból – munkájába igen hangsúlyosan vonta be az iskolai, tanórai munka szempontjait. A 12. fejezet tíz szemelvényt tartalmaz különféle európai történelemtankönyvekből, azzal a céllal, hogy az olvasó rálátást szerezzen különböző tankönyves megoldásokra, nem titkolva, hogy a szélesebb kitekintésre Szlovákiában, egy meglehetősen zárt iskolarendszerrel rendelkező országban, nagy szükség van. Ugyanez a fejezet a jegyzet korábbi elméleti részeinek fényében a gyakorlatban mutatja be különféle történelemtankönyvek erőnyeit, hibáit, negatív példáit, a korszerűség jellegét, egyes módszertani előnyöket és hátrányokat. A 13. fejezet azért szokatlan, mivel ez a forrásfeldolgozó munka didaktikájára és metodikájára, speciálisan a feladatrendszerekkel segített tanításra/tanulásra ad (az ugyanezzel foglalkozó 11. elméleti fejezet után) gyakorlati példákat. (Ezek egyes részeit a szerző a Selye János Egyetem történelem szakos hallgatóin korábban tesztelte; így e sorok szerzőjének is volt módja ezek kipróbálásában részt venni.) A 13. fejezet négy feladatsorában Vajda Barnabás arra is példát mutat, hogy egy korszerű tansegédletnek a tanulói feladatlap mellett mindig tanári kézikönyvet is tartalmaznia kell. Olyan kézikönyvet, amely nemcsak az elvárt vagy lehetséges feladatmegoldásokat, sőt nemcsak a megoldások helyességének magyarázatát tartalmazza, hanem a megoldás során javasolt módszertani lépéseket is.

Némi hiányérzetet okoz, hogy a jegyzet nem nagyon foglalkozik a történelemdidaktika egyik legújabb irányával, az érzelmek kitüntetett szerepével a történelemtanításban. Arra a jelenségre gondolunk, amit Kaposi József (2010) (részben Uwe

Uffelmanra hivatozva) így határoz meg: „Mind nyilvánvalóbbá vált a nemzetközi történelemdidaktika számára az a tétel, hogy a történelem csak érzelmi megközelítésben tapasztalható meg. [...] »A történelem tanulásának és tanításának vizsgálata szempontjából jelenleg az egyik legfonosabb kategóriája, az érintettség, az érzelmek problematikája.«”

Jellemző a szerzőre, hogy témáit a legtöbb esetben nem egy perspektívából közelíti meg, hanem több szemléletet közöl, a leghagyományosabbaktól a legkorszerűbb nézőpontokig, több szakértőre hivatkozva, illetve más tekintetben (például egy-egy definíció esetén) a tágabb és a lehetséges szűkebb értelmezéseket is kínálva. A jegyzetben közöttük magyar, szlovák, angol és német szakkifejezés-gyűjteménnyel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy noha egy komplex többnyelvű történelemdidaktikai terminológiai szótár megírására a szerző nem vállalkozhatott, azonban igyekezett következetesen zárójelben szerepeltetni a magyar szakkifejezések szlovák, angol, esetleg német megfelelőit. Időről időre a szerző tévhitekkel veszi fel a harcot, máshol nemzetközi adatokat idéz, szemléltetve az európai viszonyokat a történelemoktatásban.

Összességében nemcsak az egyetemi hallgatók számára hasznos ez az olvasmány, hanem a már gyakorló történelemtanárok számára is. Mégpedig abban a szelvényben, ahogy Vajda Barnabás (17. o.) fogalmaz: „A pedagógus cselekedeteiben didaktika és metodika kölcsönhatása nyilvánul meg. Más szavakkal: annak eldöntése, hogy hogyan, mi módon zajlik a történelem tanítása/tanulása, az nem egyszerűen technikai kérdés, hanem az elméleti felkészültségé is. A pedagógus által választott munkamódszerek (hogyan?-ok és mi módon?-ok) alapvetően meghatározzák a tanulók munkamódszereit is. Ami a pedagógus számára oktatási módszer, az a tanulónak munkamódszer. Pl. ha egy új ismereteket feldolgozó tanórátípushoz a pedagógus a tanári magyarázatot választja módszerül, azzal meghatározza az órán a tanulók passzív magatartását.

Vagy ha a motiváló módszerek közül a pedagógus a vita mellett dönt, azzal nemcsak saját osztálybeli szerepét határozza meg (neki kell majd irányítani a vitát), de a tanulóktól elvárt cselekvést, fokozott aktivitást is.”

Vajda Barnabás (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom. 202 oldal. ISBN: 978-80-89234-86-8.

Irodalom

Alberty, J. (1992): *Didaktika dejepisu*. Banská Bystrica.

Csepela J., Horváth P., Katona A. és Nagyajtai A. (2003): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2006): *Történeti megismerés, történelmi gondolkodás*. Budapest.

Fischerné Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején – helyzetkép és perspektíva. *Történelemt@nitás*, 45. 1. sz.

Kaposi József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemt@nitás*, 45. 1. sz.

Katona András és Sallai József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kratochvíl, V. (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*. Bratislava.

Kratochvíl, V. (2008): *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň*. Prešov.

Kratochvíl, V. (2009): *Obrazové školské historické pramene v kontexte ikonického obratu*. Bratislava.

Labischová, D. és Gracová, B. (2008): *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis.

Bényi Klaudia

Selye János Egyetem, történelem szak



A Gondolat Kiadó könyveiből