

## tanulmány

**Csikos Csaba**  
Melyik a kedvenc tantárgyad? 3

**Csapó Mónika**  
Az alapkészségek fejlődése  
az iskola kezdő szakaszában 14

**Hunyady Györgyné**  
Rendszerváltás a tanítóképzésben 36

**Polónyi István**  
Felsőoktatás és a gazdaság? 50

**Hrubos Ildikó**  
A társadalmi esélyegyenlőtlenségek  
új szinterei a felsőoktatásban 57

**Horváth Kornélia**  
Líratörténeti hagyományvonalak a  
kortárs magyar költészetben 63

## szemle

**Kónya György**  
Környezettani ismeretek a  
természettudományok tanításában 71

**Karikó Sándor**  
A „néma tragikum” avagy a „nevelés  
boldog kényszere”? 80

**Tózsér Zoltán**  
A „nem-tradicionális” hallgató 89

**Burián Miklós**  
A kortárs zene tanításának elvi és  
gyakorlati kérdései 95

**Herzog Csilla**  
„A médiaélményt nem elfedni, hanem  
felfedni kell!” 101

## kritika

**Takács Géza**  
Underground pedagógia 2. 111  
Leiner Károly (2010): Elvesztett gyerekek országa



# Melyik a kedvenc tantárgyad?

## *Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével*

*A Csapó (2000) által leírt tendencia a pedagógiai kutatás és a pedagógiai értékelés hangsúlyainak eltolódásáról az affektív személyiségzféra jellemzői irányába napjainkban is érvényes. A vezető neveléstudományi szaklapokban bemutatott empirikus vizsgálatok gyakori témája a kognitív és affektív jellemzők összefüggésrendszerének kvantitatív és kvalitatív elemzése. Ezek a vizsgálatok az érzelmek, a motívumok és meggyőződések szerepének feltárására irányulnak: az iskolai teljesítmény alakulása szempontjából.*

### A vizsgálat elméleti keretei

A legtöbb vizsgálat összefüggésrendszereket elemez, és számos számszerűsíthető tulajdonság viszonyrendszerében próbál oksági kapcsolatokat feltárni. Az oksági kapcsolatok vizsgálatának két fő kutatómódszertani eszköze jellemző. Egyrészt az empirikus vizsgálatban kapott adatokhoz kereshet a kutató olyan elméleti modellt, amely elméleti szempontból plauzibilis és a lehető legjobban illeszkedik a kapott adatokhoz (például Muis és Franco, 2009). Másrészt a Tacq (1997) által részletezett módon lehetőség van arra, hogy oksági viszonyok elméleti modelljét felállítva az empirikus vizsgálat adatai alapján elveszünk (falszifikáljunk) egy vagy több oksági kapcsolatot, amelyet egy elméleti modellben feltételeztünk.

Az általánosságban a tanulásra vonatkozó és az adott tartalmi területre köthető vizsgálatok módszertana gyakran megegyezik, a különbség abban áll, hogy az affektív szféra vizsgált tulajdonságait általában véve a tudáshoz vagy a tanuláshoz kapcsoljuk, vagy pedig konkrét tantárgyhoz, tartalmi területre. A tudás természetére vonatkozó tanulói nézetek vizsgálatában például Limón (2006) szerint a konkrét tantárgyi területeken végzett vizsgálatok hasznosak az általánosságban értelmezett tanulás törvényszerűségeinek kutatásában.

Még a sok szempontból a kognitív szféra fejlesztése egyik sarokkövének tartott matematika tanulásában is meghatározó jelentőségük az affektív feltételek (Csíkos és Dobi, 2001). Tanulságos Aiken (1970) megállapítása, aki szerint a 4–6. osztályos kor meghatározó a matematika iránti attitűd alakulásában.

Számos korábbi hazai vizsgálatból vannak adataink az egyes iskolai tantárgyak kedveltségére vonatkozóan. Csapó (2000) átfogó vizsgálatát megelőzően a nemzetközi rendszerszintű méréshez (Ballér, 1973) és hazai rendszerszintű méréshez (lásd például Bánfi, 1999) kapcsolódó vizsgálatok mellett megyei szintű felmérésekben és sokféle további kutatásban szerepeltek a tantárgyak kedveltségére vonatkozó kérdések.

## Kutatás-módszertani megfontolások

A tantárgyi attitűdök vizsgálatában jellemzően az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmazzuk. Akár zárt kérdésként, valamely rangskálán mérve, akár nyílt kérdésként, a tantárgy nevét kérve, megbízhatóan és érvényesen juthatunk nagy mennyiségű adathoz. Korábbi hazai vizsgálatokban a zárt és a nyílt kérdésforma egyaránt szerepelt.

A nyíltvégű kérdésformátum nyilvánvaló hátrányai között említjük, hogy sokkal kevesebb információ nyerhető így. Ahelyett, hogy tantárgyak egy adott köréről gyűjtenénk adatokat, az adott minőséghez kérjük egy-egy tantárgy nevét megadni. Nemcsak arról van szó, hogy egységnyi idő alatt így kevesebb számszerűsíthető jellemzőről tudunk információt gyűjteni, hanem megfordul az adatgyűjtés logikája, és a kérdés megfogalmazása egyetlen vagy néhány tantárgy kiválasztását kéri. A háttérben ott van az egyébként plauzibilis feltételezés, miszerint minden tanuló számon tartja, vagy legalábbis rövid gondolkodás után meg tudja nevezni a kedvenc és a legkevésbé kedvelt tantárgyakat.

Egy másik hátrány, hogy esetenként nem kötelező tárgy, vagy az iskolák helyi tanterveiben használt megnevezés különbözőségei miatt eltérő névvel szereplő tantárgyak kezelése technikai nehézséget (például informatika vagy számítástechnika, hittan tantárgyak) jelent. A további, technikai jellegű nehézségek ugyanazok, mint amik általában a nyílt kérdésekkel kapcsolatosak, beleértve ebbe a nem egyértelmű vagy rosszul olvasható válaszok kódolásának problémáját. Az adatfeldolgozás során tapasztalható különbség még, hogy az intervallumskálán mért változóként kezelhető zárt kérdésekkel szemben itt jellemzően a szegényesebb statisztikai repertoárt megengedő nominális skálás változóink keletkeznek.

Ugyanakkor előnyt is látjuk a nyíltvégű formátum alkalmazásának, és mivel országos reprezentatív mintás adatok már születtek a zárt skálás adatgyűjtéssel, feltételeztük, hogy mostani vizsgálatunk új elemeket tár majd föl. Úgy véljük, a nyílt kérdés alkalmazásával kiküszöbölhető két olyan probléma, ami a zárt formátum esetén óhatatlanul föllép. Az egyik ilyen tényező, hogy amikor a tanuló tantárgyak egy listáját látja maga előtt, az éppen megadott tantárgyak megítélésében azokat egymáshoz is hasonlítja. Nem véletlen, hogy a tantárgyi attitűdvizsgálatokból gyakran kimaradnak az „örömtantárgyak” (Báthory [1992] szerint Kontra Györgytől származik ez a találó kifejezés, amely főleg a készségtárgyakra vonatkoztatható), hiszen ha ezekre a tantárgyakra magas pontszámot ad a tanuló, akkor relatíve alacsonyabbakat ad az „akadémikus” tárgyakra. Csapó (1998) vizsgálatában például egyáltalán nem szerepel készségtárgy; későbbi felmérésében (Csapó, 2000) a rajz tantárgy kapott helyet, és nyert legmagasabb átlagot. A másik mérés-metodikai különbség, hogy zárt formátumnál általában több tantárgy iránti attitűd megítélését várjuk el, mint ahány fokozata a mérési skálának van. Ez oda vezethet, hogy a tantárgyak listáját egyben látó tanuló kategóriákba sorolja a tantárgyakat, és lesz néhány 5-ös, majd néhány 4-es és így tovább értékkategória. A zárt kérdésformátum sokakban olyan kategóriák képzését válthatja ki, amely kategóriák korábban nem feltétlenül léteztek gondolatainkban. Ezzel szemben a nyílt végű kérdéssel megfogalmazott kérdéseink, amelyek egy vagy néhány kedvenc és kevésbé kedvelt tantárgy megnevezését kérik, a hétköznapi pedagógiai tapasztalat szerint olyan kérdések, amelyekkel korábban is sokszor találkozhattak: akár szülők, akár diáktársak kérdésként.

A nyílt végű kérdések formátuma korábban Orosz (1991a, 1991b, 1992) vizsgálatában szerepelt, azzal a jelentős különbséggel, hogy a tanulók több kedvelt és nem kedvelt tantárgyat is felsorolhattak. Ilyen módon mentesült a válaszadó az egyetlen tantárgy kiválasztásának esetleges dilemmája alól, viszont jelentős egyéni különbségek lépnek föl abból a szempontból, hogy ki hány kedvelt vagy nem kedvelt tárgyat sorol föl. Ez utóbbi tényező a tanuláshoz való általános hozzáállással is kapcsolatban áll. Úgy véljük, az egyetlen kedvenc és egyetlen legkevésbé kedvelt tantárgy megnevezését kérő formátum

előnye akkor válik nyilvánvalóvá, ha kiderül, lényegében minden tanuló választ ad a kérdésekre, és nem törekszenek arra, hogy több tantárgy nevét is leírják a válasz helyét jelző pontozott vonalra.

## Módszerek

### *Minta*

Vizsgálatunkat 2011 tavaszán, Csongrád megyében végeztük, 7. osztályos tanulók körében. A minta a településtípus szerint reprezentatív, és korábbi nagymintás mérések adatai szerint az országos eredményekhez közeli értékek jellemzőek ebben a megyében mind a kognitív, mind az affektív szférát érintő teszteken. A minta elemszáma 605 volt, a tanulmányunkban bemutatott eredmények 570 tanuló által kitöltött kérdőívből származnak.

### *Mérőeszköz*

Az attitűdvizsgálat egy nagyobb, omnibusz jellegű kutatás részét képezte, és a *Kérdőív tudásról, tanulásról, tantárgyakról* elnevezésű kérdőívben szerepeltek az ide tartozó kérdések. Jelen tanulmány kereteit meghaladná a többi mérőeszköz eredményeivel való összevetés.

A tantárgyak kedveltségére vonatkozó kérdések mellett néhány háttérváltozóval nyert összefüggésre térünk ki: iskolai osztályzatok, nem, és továbbtanulásra vonatkozó kérdések.

Az osztályzatokat és tantárgyak megnevezését nyílt kérdéssel, a továbbtanulással kapcsolatos kérdéseket zárt skálán mértük.

## Eredmények

A kedvenc és a legkevésbé szeretett tárgyra vonatkozó kérdést a következő elrendezésben helyeztük el a kérdőívben:

Melyik a kedvenc tantárgyad? Melyik tantárgyat szereted legkevésbé?

Kedvenc tantárgy: ..... Legkevésbé szeretett tantárgy: .....

A tanulók által megnevezett kedvenc tantárgyakat és a tapasztalt gyakorisági értékeket az *1. táblázatban* mutatjuk be.

*1. táblázat. A tanulók által megnevezett kedvenc tantárgyak és a választások gyakorisági értékei*

<i>Tantárgy</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>
Angol	44	7,8
Biológia	90	15,9
Ének-zene	3	0,5
Fizika	20	3,5
Földrajz	13	2,3
Hittan	1	0,2
Informatika	74	13,1
Irodalom	32	5,7
Kémia	46	8,1
Matematika	37	6,5
Német	10	1,8
Nyelvtan	9	1,6
Rajz	24	4,2
Technika	11	1,9
Testnevelés	101	17,9
Történelem	50	8,8
N = 565 (5 hiányzó adat)		

Amint a táblázatból látható, mindössze 5 tanuló hagyta üresen a kedvenc tantárgy megnevezésére szolgáló helyet. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy olyan információelemre kérdeztünk rá, amely lényegében minden tanulónál könnyen előhívható.

A legnépszerűbb tantárgyak (10 százalék fölötti relatív gyakorisággal) a testnevelés, a biológia és az informatika voltak. A további sorrend: történelem, kémia, angol, matematika. Érdekes, hogy a zárt kérdéses vizsgálatban (Csapó, 2000) a biológiához hasonlóan magas népszerűségi átlagot produkáló rajz a nyílt kérdésformátum esetén nem került az élmézőnybe. Ez alátámasztja, amit a zárt kérdések mérésmetodikai problémái kapcsán az „örömtantárgyak” vonatkozásában említettünk. Az itt szereplő értékek (átlagosan 20–25 fős osztálylétszámokat feltételezve) könnyen átszámolhatók, és megkapjuk, hogy általában egy-egy iskolai osztályban hány tanuló nevezett meg kedvencként egy adott tantárgyat. (Például egy átlagos hetedik osztályban jellemzően egy-egy tanuló nevezte meg a fizikát vagy a rajzot kedvenc tantárgyként.)

A legkevésbé kedvelt tantárgyakra jutó gyakorisági értékeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A tanulók által legkevésbé kedveltként megnevezett tantárgyak és a választások gyakorisági értékei

Tantárgy	Gyakoriság	Relatív gyakoriság (%)
Angol	19	3,4
Biológia	13	2,3
Ének-zene	15	2,7
Etika	1	0,2
Fizika	86	15,3
Földrajz	147	26,1
Informatika	16	2,8
Irodalom	13	2,3
Kémia	34	6,0
Matematika	136	24,2
Német	14	2,5
Nyelvtan	28	5,0
Rajz	5	0,9
Technika	7	1,2
Testnevelés	14	2,5
Történelem	15	2,7
N = 563 (7 hiányzó adat)		

A hiányzó adatok száma itt is igen alacsony, vagyis feltételezhető, hogy könnyen előhívható információelemként létezik a tanulók fejében egy legkevésbé kedvelt tantárgy neve. Három tantárgy ért el 10 százalék fölötti relatív gyakorisági értéket: földrajz, matematika és fizika. A további népszerűtlenségi sorrend: kémia, nyelvtan, angol, informatika. Az első három tantárgy fölénye jelentős: a tanulók kétharmada a három legnépszerűtlenebb tantárgy egyikét nevezte meg. A tantárgyak népszerűtlenségi sorrendje is különbözik attól, amit zárt mérési skála esetén kapunk. Korábbi vizsgálatokban többször is a fizika bizonyult a legnépszerűtlenebb tantárgynak (Papp és Józsa, 2000).

A fiúk és a lányok tantárgypreferenciái közötti különbségeket úgy vizsgáltuk, hogy az adott tantárgyat kedvelők és elutasítók számát hasonlítottuk össze a binomiális próba segítségével. A fiúk a következő tantárgyakat választották a lányoknál többször legkedveltebbként: matematika, testnevelés, történelem. A következő kedvenc tárgyak választásában a lányok szignifikáns többségben vannak: irodalom, nyelvtan, angol, biológia, rajz. A legkevésbé kedvelt tantárgyak választásában a fiúk vannak többségben angoltól. Nincs olyan tantárgy, amelyet szignifikánsan több lány jelölt volna meg legkevésbé kedveltként. Ezek a nemek közötti különbségek visszaigazolnak sztereotip vélekedéseket, így értelmezésük során körültekintő megfogalmazásra van szükség. A szignifikáns különbség például abból is adódhat, hogy a több, mint 500 tanuló között 9 lány nagyon

szereti a nyelvtant, és a 0 fiúval szemben ez jelentős eltérést jelent a 9 tanuló esetén várható arányhoz képest.

A tantárgyi attitűdök és a tanulmányi teljesítmény között kétirányú oksági kapcsolat feltételezhető, és elméleti szempontból mindkét oksági irány mellett érvek és adatok sorakoztathatók föl. A zárt kérdéseket alkalmazó felmérésekben főszerepet kapó statisztikai mutatókkal, az átlaggal és a szórással szemben itt a gyakoriságok játszanak főszerepet. Minden egyes tantárgy esetén megvizsgálható, hogy az adott tantárgyat kedvencként megjelölők között milyen a megoszlása az adott tantárgy osztályzatainak. Szélsőséges esetben az adott tantárgyat kedvencként megjelölők mind 4-es vagy 5-ös osztályzattal rendelkeznek (és fordítva: az adott tantárgyat legkevésbé kedvelők gyengébb osztályzattal bírnak.) A tantárgyak egymáshoz képest megmutatkozó különbségei azok, amelyek oktatás-módszertani vagy pályaválasztási problémákra utalhatnak. Nyilván azokat a tantárgyakat érdemes megvizsgálni, amelyek esetében magas volt a választási gyakoriság, tehát a két lista első három-három helyeztjét.

A 3. táblázatban szereplő gyakorisági értékek azt mutatják meg, hogy az adott tantárgyat kedvencként vagy legkevésbé kedveltként választók (mint a részminta 100 százaléka) hogyan oszlik meg az adott tantárgy osztályzatai szerint. Jól látható például, hogy azon kevesek, akik a matematikát választották kedvenc tárgyként, csaknem mind 4-essel vagy 5-össel rendelkeznek a tárgyból.

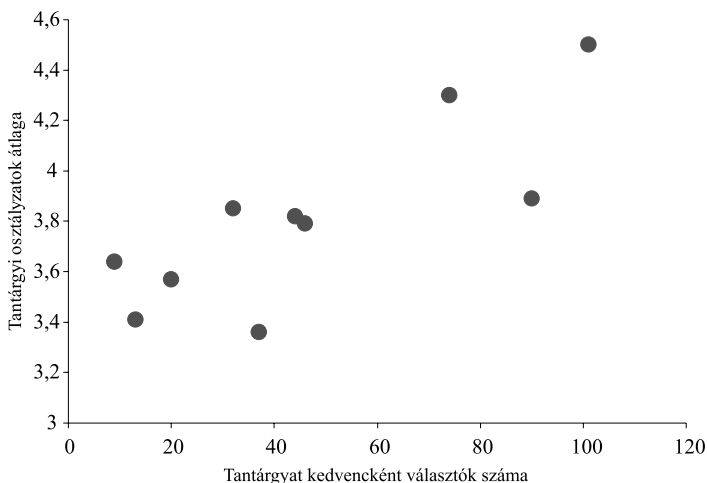
3. táblázat. A tantárgyi osztályzatok relatív gyakorisági megoszlása azok körében, akik az adott tantárgyak kedvenc vagy legkevésbé kedvelt tantárgyként jelölték meg

Tantárgyi osztályzat	Kedvenc tantárgyként választók aránya (%)	Legkevésbé kedvelt tantárgyként választók aránya (%)
<b>Matematika</b>		
1	0	8
2	3	33
3	3	33
4	32	22
5	62	4
<b>Földrajz</b>		
1	0	3
2	15	26
3	15	27
4	39	31
5	31	13
<b>Fizika</b>		
1	0	3
2	0	20
3	10	37
4	50	26
5	40	14
<b>Testnevelés</b>		
1	0	0
2	2	7
3	3	14
4	21	43
5	74	36
<b>Biológia</b>		
1	1	8
2	3	17
3	14	17
4	26	50
5	56	8
<b>Informatika</b>		
1	0	0
2	3	13
3	7	13
4	38	19
5	53	56

A 3. táblázat adatai alapján a következő megállapítások tehetők. Adott tantárgy kedveltsége jellemzően együtt jár az adott tantárgyból elért jó eredménnyel. Ugyanakkor viszonylag gyakran előfordul, hogy adott tantárgyból jó eredményt elérők is úgy nyilatkoznak, hogy nem szeretik azt a tantárgyat. Ebből a szempontból a matematika helyzete kedvezőnek nevezhető, a földrajz és fizika esetében azonban az adott tantárgyból jelessel rendelkezők is nagy arányban utasítják el a tárgyat. Orosz Sándor (1992) kutatásában a biológia, a földrajz és a rajz bizonyultak a leginkább „érzékeny” tantárgyaknak, vagyis amelyeknél a legszorosabb volt a kedveltség és a tantárgyi eredmény közötti kapcsolat. Oksági jellegű fejtegetésre is vállalkozik: „a jó tanulmányi eredmények alakulásában a tantárgyi attitűd szerepe kicsi; a közepszerű és a gyengébb eredményt mutató gyerekek-nél erősebb.” (Orosz, 1992, 42. o.)

A félévi osztályzatokat 10 tantárgy esetén kérdeztük meg a kérdőív első részében, így a tantárgyak 10 elemű mintáján lehetőségünk nyílik annak vizsgálatára, hogy a kedvenc vagy legkevésbé kedvelt tantárgyként történő kiválasztás hogyan függ össze az adott tantárgyban elért osztályzatok átlagával. A tíz tantárgy adatai alapján kapott korrelációs együtthatók: a pozitív választás száma és az osztályzatok átlaga között 0,81 ( $p = 0,004$ ), a negatív választás és az osztályzatok átlaga között  $-0,75$  ( $p = 0,013$ ), vagyis mindkét érték szignifikáns.

Az 1. ábrán bemutatjuk, hogy adott tantárgyhoz kapcsolódó két adat összefüggését pontfelhőként ábrázolva meglehetősen egyértelmű összefüggés körvonalazódik az adott tantárgyat legkedveltebbként választók száma és az adott tantárgyból elért osztályzatok átlaga között. A két jelenség közötti kapcsolat mindkét irányban lehet oksági természetű. Ha sokan választanak egy tárgyat kedvencként, akkor a pozitív attitűdön, a tanulási motíváción és tanulmányi énképen keresztül a teljesítmény, és ezáltal az osztályzatok javulása várható. Másik irányból: ha egy adott tantárgy osztályozási hagyományai döntő többségében magas osztályzatokat eredményeznek, ez megnövelheti az adott tantárgyat kedvencként megjelölő tanulók számát.

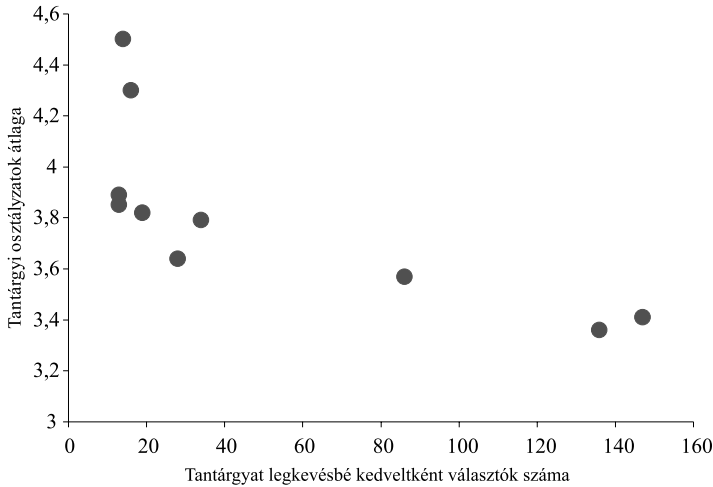


1. ábra. Adott tantárgyat kedvencként választók számának és a tantárgyi osztályzatok átlagának összefüggése pontdiagrammon

A 2. ábra az 1. ábrához hasonlóan pontfelhő alakjában illusztrálja a szoros negatív irányú összefüggést, amely egy adott tantárgyat legkevésbé kedvelt tantárgyként választók és a tantárgyi osztályzatok átlaga között fennáll. Feltűnő a három „éllovas” tantárgy különállása, de ezekre is érvényes az általános összefüggés: alacsonyabb osztályzatátlag-



gal jár együtt a tantárgy alacsonyabb népszerűsége. A korábbi attitűd-vizsgálatokban többször gyenge átlagos kedveltséget mutató nyelvtan viszont annak ellenére nem tartozik az előző csoporthoz, hogy az osztályzatok átlaga meglehetősen alacsony.



2. ábra. Adott tantárgyat legkevésbé kedveltként választók számának és a tantárgyi osztályzatok átlagának összefüggése pontdiagrammon

A mostani kutatásban feltárt kapcsolat adott tantárgyak együttes rendszerére érvényes. Nem következik tehát adatainkból, hogy adott tantárgy osztályzatainak átlagát növelve egyre többen fogják választani azt kedvenc tantárgyuknak. Ha ilyen módon közbeavatkoznánk, akkor nyilván megváltozna a tantárgyak együttes rendszerére kimutatható összefüggés. Mindenképpen igaz ugyanakkor, hogy a jelenlegi tantárgyi rendszerben az egyes tantárgyak karakteres sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek kvantifikálhatók. Vannak „nehéz” tantárgyak (alacsony osztályzatátlag), „szóró tárgyak” (magasabb osztályzatszóródás vagy magasabb bukási arány), és érdemes lenne megvizsgálni, hogy történetileg miként alakultak egyes tantárgyakban az osztályzatátlagok. Tudjuk például, hogy a „bukásmentes iskola” mozgalom megjelenése jelentős inflációt okozott az osztályzatokban (lásd *Dobos*, 1973). Azt is tudjuk, hogy egyes tantárgyak heti óraszámja jelentős változásokon ment keresztül, és ezt kevésbé tudta követni a tananyag vagy az oktatási módszerek fejlesztése. Számos tényező van tehát, amely ellentmondana egy olyan leegyszerűsítő következtetésnek, hogy az osztályzat szigorának enyhítésével növelhető egy tantárgy népszerűsége. Azonban ha összefüggés mutatkozik a kedvenc tantárgy választása és a továbbtanuláshoz kötődő változók között, az mégis megfontolás tárgyává teheti, hogy érdemes-e egy adott tantárgynak (és a tantárgyat tanító pedagógusnak) a többi tantárgyhoz viszonyítva jelentősen szigorúbb osztályozási elveket követnie.

A kérdőív utolsó részében négy Likert-skálás kérdést tettünk föl, amelyek tágabb értelemben a tanulásra és a továbbtanulásra vonatkoztak. A kérdések formai megjelenését bemutatjuk:

Mennyire értesz egyet a következő állításokkal? (Karikázd be a megfelelő számot!  
1 = egyáltalán nem értek vele egyet; 5 = teljesen egyetérték velem)

A tanulók azt a tantárgyat kedvelik legjobban, amit szigorú tanár tanít.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

#### A 4. táblázatban bemutatjuk a négy kérdésre kapott válaszok átlagát és szórását.

4. táblázat. Tanulással és pályaválasztással kapcsolatos tanulói meggyőződések ötfokú Likert-skálán mért átlagai és szórásai (N 565 és 567 között változik a kérdés függvényében)

	M	SD
A tanulók azt a tantárgyat kedvelik legjobban, amit szigorú tanár tanít.	1,89	1,11
Abból a tantárgyból lesz valaki tanár, amit iskolában nagyon szeretett.	3,79	1,24
A tanulók pályaválasztásában szerepet játszik a „kedvenc tantárgy”.	4,42	0,88
A gyerekek a televízióban a „kedvenc tantárgyhoz” kapcsolódó témájú műsorokat néznek.	2,84	1,35

Az 1. és a 3. állítás megítélése egyértelmű volt, alacsony szórásértékek mellett. A kérdőívet kitöltő hetedikes tanulók nem értettek egyet azzal, hogy a szigorú tanár által tanított tantárgyat kedvelik legjobban a tanulók. Azzal viszont egyetértettek, hogy a pályaválasztásban szerepet játszik a kedvenc tantárgy. Mindkét állítás (és a kapott adatok) értelmezése körültekintést kíván, mert a válaszokban megjelenhetett a konformizmusra törekvés. Bár nyilván rendelkeznek a hetedikes tanulók információkkal egymás tantárgyi preferenciáiról, az általános kijelentés során felidézett „szigorú tanár” sokféle tantárgyhoz köthetett. A 3. állításban a pályaválasztás fogalom sokféle lehetséges értelmezése (8. osztály utáni iskola-választás vagy későbbi tanulmányok) okozhatja az eredmények bizonytalan értelmezését. (Ha ugyanis szó szerint vesszük a kijelentést és a tanulói egyetértést, akkor a testnevelés tantárgy továbbtanulásban meghatározó szerepére kellene következtetnünk.) Érdekes ugyanakkor a 2. és 4. állítás, amelyek jobban megosztották a válaszolókat. A tévénézéssel kapcsolatos állításra pedig feltehetőleg mindenki saját és közeli ismerősi tévénézési szokásai alapján válaszolt, és ennek is köszönhető a közepes átlag, amely úgy alakult ki, hogy mind az öt opcióra közel azonos számú jelölés jutott.

Tanárképzős kurzusainkon rendszeresen megbeszélt téma, hogy mindenki olyan szakos tanárnak készül, amelynek megfelelő tantárgyat legkésőbb a középiskolában már szerette. Vagyis aligha lesz valakiből egy adott tantárgy tanára, ha ő maga azt a tárgyat nem szerette iskolás korában. (Dacára annak a megállapításnak, amelyet az amerikai Time közölt 1956-ban, és amely Pólya [1994, 13. o.] által vált széles körben ismertté: „a jövő tanárok az általános iskolában megtanulják a matematika utálatát; és visszatérnek az általános iskolába, hogy új nemzedékeket tanítsanak meg erre az utálatra.”)

Vizsgáljuk meg tehát alaposabban, hogy milyen a tanulásra és pályaválasztásra vonatkozó meggyőződések kapcsolata a kedvenc tantárgy választásával! Kétféle módon elemezhetjük az összefüggést. A kedvenc tantárgy választását mint kategóriát és a 2. kérdést mint intervallumváltozót keresztábla-elemzéssel és az  $\eta$  (éta) korrelációs mutató kiszámításával vizsgálhatjuk. Ilyen módon a hí-négyzet-próba nem jelez szignifikáns összefüggést. Az  $\eta$  korrelációs mutató értéke 0,20, amelynek négyzetre emelésével 4 százalékos megmagyarázott varianciát kapunk, mely érték önmagában kicsinek számít Cohen (1992) szerint. A másik módszer szerint minden egyes tantárgyra vonatkozóan össze tudjuk hasonlítani, hogy van-e szignifikáns különbség (és milyen irányú) a 2. kérdésre adott válaszok átlagát tekintve az adott tárgyat kedvencként megjelölők és a többiek között. Ezek alapján az 5. táblázatban bemutatott átlagokat és szignifikancia-szinteket kaptuk. A táblázatban csak azokat a tantárgyakat szerepeltettük, amelyet legalább 10-en választottak legkedveltebbként.

Az 5. táblázat adatai szerint a kedvenc tantárgynak angolt vagy matematikát megjelölők sokkal inkább egyetértenek azzal, hogy annak a tantárgynak lesz valaki tanára, amelyet az iskolában nagyon szeretett. Hasonló, bár nem szignifikáns tendencia látható a technikát kedvenc tantárgynak választók esetén is. Ugyanakkor ellentétes, negatív előjelű tendencia figyelhető meg a fizikát és az irodalmat kedvenc tantárgynak választók

esetén: ők sokkal kevésbé hisznek abban, hogy abból a tárgyból lesz valaki tanár, amelyet az iskolában nagyon szeretett. Ezeknek az adatoknak az értelmezése nem egyszerű. Ha az oksági kapcsolatok irányát illetően azt feltételezzük, hogy a negatív értékek esetében az adott tantárgyat kedvencként megjelölők maguk sem hisznek abban, hogy egy tantárgy szeretete jelentős szerepet játszik a tanárrá válásban, akkor az adott tanári szakok utánpótlásának egyik problémáját találunk meg a 7. osztályos tanulókkal végzett felmérésünkben. A fizika esetében jól ismert probléma az országosan rendkívül alacsony jelentkezői létszám a nappali tagozatos mesterszintű tanárképzésben. Ellenben a magyar szak továbbra is a legnépesebb nappali tagozatos mesterszintű tanári szak az országban, noha itt is jelentős a hallgatói létszám visszaesése.

5. táblázat. Adott tantárgyat kedvencként megjelölők és a többiek átlagainak összehasonlítása az utolsó kérdésblokk 2. kérdésére adott válaszok átlagpontszámai szerint

Tantárgy	2. kérdésre adott válaszok átlagának különbsége	Kétmintás <i>t</i> - vagy Welch-próbával kapott <i>p</i> érték
Angol	0,34	0,015
Biológia	-0,04	0,744
Fizika	-0,56	0,116
Földrajz	-0,18	0,597
Informatika	0,04	0,776
Irodalom	-0,40	0,082
Kémia	-0,02	0,945
Matematika	0,48	0,001
Német	-0,31	0,431
Rajz	-0,13	0,605
Technika	0,58	0,123
Testnevelés	-0,01	0,952
Történelem	-0,21	0,244

Megjegyzés: Kurzívval jelöltük a  $p < 0,05$  értékhez tartozó sorok adatait, dőlttel pedig az olyan tantárgyakat, ahol a különbség nagysága ugyan nem volt szignifikáns, de az átlagok különbségének abszolút értéke nagyobb volt, mint a kiegyensúlyozott mintanagyságok mellett szignifikánsnak bizonyuló 0,34.

Végül megvizsgáljuk, hogy a kedvenc tantárgy választásának milyen összefüggései lehetnek a tanulmányi eredményekkel. Itt a 3. táblázat adatait szeretnénk az általánosságban vett tanulmányi eredményesség és a tantárgyválasztás közötti kapcsolatok elemzésével kiegészíteni. Kiszámítottuk, hogy az egyes tantárgyakat kedvelők átlagos tanulmányi eredménye milyen – a kérdőívben megkérdezett osztályzatok átlaga alapján. 439 olyan tanuló volt, akiknek mind a 10 kérdéselt osztályzata rendelkezésre állt a kérdőívben. A változó létszámok miatt az átlagok mellett megadjuk az átlag sztenderd hibáját is a 6. táblázatban. Csak azokat a tantárgyakat szerepeltetjük, ahol legalább 10 fő szerepelt.

6. táblázat. Adott tantárgyat kedvencként megjelölők tanulmányi átlaga és az átlag sztenderd hibája

Tantárgy	Tanulmányi átlag
Angol	4,23±0,10
Biológia	4,12±0,09
Fizika	4,26±0,12
Informatika	3,32±0,09
Irodalom	3,95±0,15
Kémia	4,07±0,13
Matematika	4,31±0,09
Rajz	3,86±0,15
Testnevelés	3,47±0,09
Történelem	4,09±0,13
Teljes minta	3,87±0,04

Érdemes hozzátenni a 6. táblázat adataihoz, hogy a földrajz esetén, amelyet azonban mindössze 6 olyan tanuló választott, akiknél tanulmányi átlagot tudunk számolni, 4,42 lett az átlag, meglehetősen nagy sztenderd hibával, amely 0,23 volt. A 6. táblázat adatai alapján az informatika és a testnevelés tantárgyakat választók (népes) tábora általában az összességében gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulókból verbuválódik. Ezzel szemben az angolt, a fizikát és a matematikát választók jellemzően a jó tanulmányi eredménnyel rendelkezők közül kerülnek ki. Mivel oksági viszonyokról itt sem nyilatkozhatunk megalapozottan, nem szabad egyéni tantárgyi preferenciákra és attitűdökre vonatkozó megállapításokat tennünk. Egyfelől bizonyos tantárgyak iránti igen pozitív attitűd az adott tantárgy és más tantárgyak motivált tanulásán keresztül jobb eredményhez vezethet, ám az is előfordulhat, hogy jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók inkább akadémiás tantárgy választása „illik”, semmint egy készségtárgyé. Az összefüggés meglétét azonban jelzi, hogy e tiz tantárgy vonatkozásában szignifikáns khí-négyzet-érték mellett ( $\chi^2(288) = 330,30$ ;  $p = 0,044$ ) közepes éta-négyzet hatásméretet találtunk ( $\eta^2 = 12,3\%$ ).

### Összegzés

Kutatásunk egy reprezentatív, Csongrád megyei, nagymintás omnibusz típusú felmérés részeként a tantárgyi attitűdöket és ezek néhány iskolai háttérváltozóval megfigyelhető kapcsolatát elemezte. Mérésmetodikai szempontból említésre érdemes a nyílt kérdéses forma alkalmazása a kedvenc tantárgy megnevezésében. A vizsgálatunkban szereplő adatok döntően kategóriaváltozók értékei, így behatároltak voltak az elemzések, amelyeket elvégezhetünk. Igyekezünk kevés változót tartalmazó kiinduló adatbázisból néhány statisztikai „mélyfúrás” segítségével mélyebb összefüggéseket feltárni. A 7. osztályos tanulók körében a legkedveltebb tantárgyaknak a testnevelés, a biológia és az informatika bizonyultak, míg a legkevésbé népszerűek a földrajz, a matematika és a fizika voltak. Megvizsgáltuk a tantárgyi attitűdök összefüggéseit a tanulmányi eredményekkel, a tanulók nemével és néhány további tanulói nézettel.

Eredményeink felhasználhatók a tanárképzés különböző szakjain és kurzusain a leendő pedagógusok informálására. Reményeink szerint a gyakorló pedagógusok, az oktatáspolitikai döntések előkészítői és a döntéshozók is magyarázatot nyernek tanulmányunkból néhány olyan kérdésre, amely a tantárgyi attitűdökhöz kapcsolódóan a szakmai munka eredményességét és – patetikusan fogalmazva – a közoktatás jövőjét érinti.

### Irodalom

- Aiken, L. R. (1970): Attitudes towards mathematics. *Review of Educational Research*, **40**. 551–596.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, **23**. 7–8. sz., 644–657.
- Bánfi Ilona (1999): A háttér adatok elemzése. In.: Vári Péter (szerk.): *Monitor 97. A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 265–320.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, **112**. 155–159.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–82.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 343–366.
- Csikós Csaba és Dobi János (2001): Matematikai nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 355–372.
- Dobos László (1973): *Fiúk, lányok együtt az osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Limón, M. (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, **45**. 7–27.
- Muis, K. R. és Franco, G. M. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated

learning. *Contemporary Educational Psychology*, **34**, 306–318.

Orosz Sándor (1991a): Kibocsátó tudásszint az általános iskolában. I. rész. *Iskolakultúra*, **1**, 1–2. sz. 72–81.

Orosz Sándor (1991b): Kibocsátó tudásszint az általános iskolában. II. rész. *Iskolakultúra*, **1**, 7–8. sz. 45–59.

Orosz Sándor (1992): Tantárgyi Attitűd és tanulási habitus. *Iskolakultúra*, **2**, 23–24. sz. 38–45.

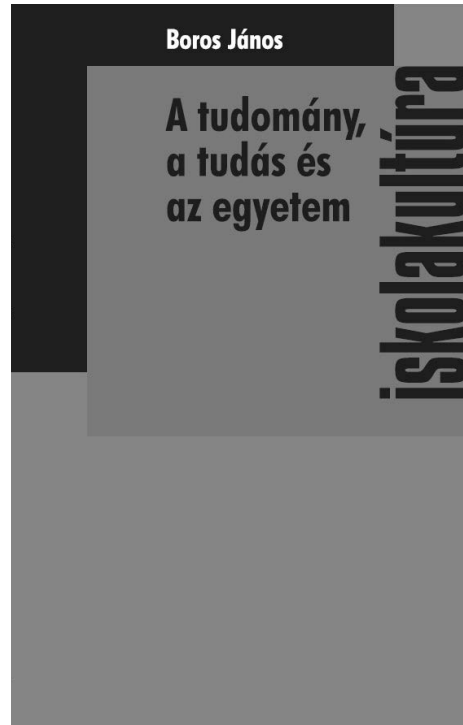
Papp Katalin és Józsa Krisztián (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, **2**, sz. 61–67.

Pólya György (1945/1994): *A gondolkodás iskolája*. Typotex Kiadó, Budapest.

Tacq, J. (1997): *Multivariate analysis techniques in social science research*. Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi.

#### Köszönetnyilvánítás

A kutatást az OTKA 81538. sz. projektje támogatta. Köszönöm Molitorisz Anikónak a cikk korábbi változatához fűzött értékes kritikai megjegyzéseit.



A Gondolat Kiadó könyveiből

## Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában

*Az utóbbi évtizedben számos vizsgálat hívta fel a figyelmet a kora gyermekkori fejlődés jelentőségére. Az általános iskola kezdő szakasza kulcsfontosságú a tanulók későbbi tanulmányi teljesítményére nézve, és meghatározó nagyobb távlatban, az élethosszig tartó tanulás kontextusában is. Az alapkészségek fejlődése, amely a kezdő szakaszt jellemzi, rendkívül fontos fázisa minden gyermek fejlődésének. A kezdő írás, olvasás és számolás készségének fejlődése és fejlettsége joggal tekinthető determináns faktornak a gyermek teljes életének alakulásában.*

**T**öbb kutatás (PISA, OECD) is azt igazolja, hogy az általános iskola kezdő szakasza kulcsfontosságú a tanulók későbbi tanulmányi teljesítményére nézve, és meghatározó nagyobb távlatban, az élethosszig tartó tanulás kontextusában is. Az alapkészségek fejlődése, amely a kezdő szakaszt jellemzi, rendkívül fontos fázisa minden gyermek fejlődésének. A kezdő írás, olvasás és számolás készségének fejlődése és fejlettsége joggal tekinthető determináns faktornak a gyermek teljes életének alakulásában.

### Bevezetés

A gyermekek fejlődéséről szóló tanulmányokban általában kétféle megközelítés figyelhető meg: a normatív és a dinamikus. Míg a normatív megközelítés a gyermek képességeire utal egy adott életkorban, vagyis hogy milyen képességek jellemzőek egy adott életkorra, addig a dinamikus fejlődés a tapasztalatok, a tanulás útján történő fejlődésre, változásra utal. Úgy is mondhatjuk, hogy a gyermekek életkorának és fejlettségi szintjének megfelelő feladat kijelölése az, ami igazán hatékony a fejlődésük és fejlesztésük szempontjából. Ez utóbbival kapcsolatosan kell megjegyezni azt a tényt, miszerint minden készség/képesség rendelkezik optimális használhatósággal, vagyis az optimális működést lehetővé tevő begyakorlottsággal, ami végül elsajátítási kritériumként használható. A fejlettebb gondolkodás elengedhetetlen előfeltétele ez az optimális állapot elérése (Nagy, 2005).

A tanulmányozandó életszakaszban rendkívül dinamikus fejlődésről van szó, amely gondos odafigyelést és fejlesztést igényel. Piaget fejlődésemélete az egyensúly jelentőségére hívja fel a figyelmet, Vigotsky a társas interakcióra helyezi a hangsúlyt (Van Geert, 1998).

A gyermek fejlődésének üteme és minősége az általános iskolák alsó tagozataiban igen eltérő. Ez a különbség már az iskolába lépő gyerekeknél is megfigyelhető. A kezdeteken jelentkező fáziskülönbségek a későbbiekben óriási mértékű, években kifejezhető lemaradást eredményeznek (Nagy, 2007).

Az iskolában való boldogulást és a későbbi eredményességet is nagymértékben befolyásolhatja, ha fejleszteni tudjuk az elemi alapkészségeket. Ehhez megfelelő vizsgálatok-

ra, módszerekre van szükség. Elsősorban fel kell mérnünk, ismernünk kell a gyermek fejlettségi szintjét. Hogy hol tart a fejlődésben, mely készségeket sajátította el, ill. melyek szorulnak fejlesztésre. A folyamatos készségfelméréssel válhat csak igazán lehetővé a megfelelően irányított készségfejlesztés, mindaddig, amíg az adott készség el nem éri a már említett optimális szintet. A készségek fejlettségi szintjét rendkívül átfogóan vizsgálja és szemlélteti a 2004-ben kiadott DIFER-programcsomag tesztrendszer.

Annak érdekében, hogy megállapítsuk a fejlesztés irányát és intenzitását, meg kell határoznunk azt a szintet, amit optimálisnak tartunk és ismernünk kell a gyermek fejlettségi állapotát is. E két adat elegendő ahhoz, hogy a fejlesztés valamilyen irányban megkezdődjön.

Sokféleképpen megfogalmazták már azt, hogy egy-egy fejlettségi szinten mivel kell rendelkeznie a gyermeknek (alapkészségek, alapképességek, alapvető akadémiai készségek stb.). Az *Early Childhood Education Assessment Consortium of the Council of Chief State School Officers* 2007-ben „a korai tanulási standard” kifejezést használja arra, hogy leírja azokat a tanulással, fejlődéssel kapcsolatos elvárásokat, amelyek lefedik a gyermek egészségügyi, fizikai jólétét, értelmi, szociális, érzelmi fejlettségét.

Sokáig egyáltalán nem vették figyelembe vagy teljesen elhanyagolták annak konkrét megfogalmazását, hogy milyen irányba kell a gyermeket fejleszteni, mit kell a gyermeknek tudnia egy adott fejlettségi szinten. Ma már egyre több kutatás, tanulmány foglalkozik ezzel a problémakörrel tudva azt, hogy mekkora hatással van a korai fejlődés/fejlesztés a későbbi előmenetelre, érvényesülésre (*Snow és Van Hemel, 2008*).

Nagy József több tanulmányában is kiemeli, hogy a személyiségfejlődés alapozása, vagyis az alapot jelentő motívumok, szokások, készségek, képességek, ismeretek szilárd és optimálisan használható elsajátítása minden tanulónál gyermekkorban valósul meg. Az általános iskola alsó tagozatának, a kisiskolások fejlesztésének ez lenne tulajdonképpen a célja. Azonban a jelenlegi iskolarendszer pontosan ezen célok, feladatok megvalósítására nem alkalmas. Egyrészt az iskolarendszer egészét nézve nem megfelelően beágyazott az alsó tagozat mint fokozat, másrészt a kisiskolások fejlesztésére egyáltalán nem alkalmas a hagyományos pedagógiai gyakorlat. Ezért célszerű megvizsgálni az alkalmatlanság jellemzőit, forrásait, a problémák okait, és ebből következően a fejlesztés lehetőségeit, formáit.

### Korai fejlesztés

A nemzetközileg elfogadott definíció szerint a kora gyermekkor (a korai fejlesztés kezdeti szakasza) a gyermek életének születéstől 8 éves koráig tartó szakaszra vonatkozik (*Perry, 2000*). A gyermekek óriási tanulási vágygal jönnek a világra. Életük első öt évét hatalmas nyelvi, fogalmi, szociális, érzelmi és motoros képességbeli fejlődés jellemzi. Születésüktől fogva aktívan résztvesznek ebben a fejlődésben, a környezetük felfedezésében, a kommunikációban, fogalmak kialakításában. A tanulás (fejlődés) gyorsasága azonban mégis nagyrészt attól függ, hogy az őket támogató környezet mennyire köti le, vagy mennyire számít nekik a gyermek tanulási hajlama. Kétségtelen, hogy a környezet determináns faktor a gyermek fejlődésére és tanulási beállítottságára nézve. Ilyen szempontból a pedagógusoknak könnyű dolga van, mert „csak” megfelelő módon és megfelelő csatornán át kell a tanulók aktív tanulási készségét kezelniük (*Bowman, Donovan és Burns, 2001*).

Habár igen sok tanulmány, kutatás született már, amely a korai fejlesztéssel foglalkozik, nagy az ellentmondás a kutatók között abban a tekintetben, hogy befolyással van-e a korai fejlesztés az iskolában nyújtott teljesítményre. Aztán ebből következik a következő dilemma is, hogy ha van ilyen jellegű befolyás, akkor az milyen természetű. Egyesek vallják, hogy fejlesztő hatású, míg mások úgy vélik, hátrányt jelent a további fejlődésre

nézve. A fejlődésre nézve fontos a korai fejlesztés minősége, mennyisége és típusa is, valamint iskolás korú gyermekeknél az otthoni, az iskolai és az iskolán kívüli tapasztalatok. Az NICHD kutatásából (amelyben a matematikai és olvasási készségeket, valamint a kognitív folyamatok fejlettségi szintjét vizsgálták) kitűnik, hogy rendkívül fontos a korai fejlesztés és a harmadik osztályos gyermekek iskolai teljesítése közötti lehetséges kapcsolat meghatározása, mert a teljesítmény szintje és a szocializáció formái, amelyek a harmadik osztályra kialakulnak, megszilárdultnak mondhatók a továbbiakra nézve (NICHD Early Child Care Research Network, 2005).

Bowman és társai munkája nyomán megfogalmazhatók bizonyos általánosságok a gyermekek fejlődésével kapcsolatosan. Szerintük a kisgyermekek képesek a tudást megérteni és aktívan részt is vesznek annak kialakításában. Lehet, hogy ez a fajta hozzáállás kényeszként jelenik meg, de az effajta indíttatás nem más, mint a fejlődés, a képességek megszerzésének alapja. Fejlődésük a tapasztalatok és azok megszerzésének, gyarapításának függvényében történik, ami elősegít komplex, problémamegoldó gondolkodásuk fejlődését is. Az oktatás és a korai fejlesztés két egymástól függő folyamat, amely (többek között) szociális kompetenciákat biztosít és maximálisan kihasználja a tanulási lehetőségeket (Bowman, Donovan és Burns, 2001).

---

*A fejlődés harmadik sajátossága továbbá az, hogy a gyerekek közötti különbségek sokfélék lehetnek. Ez a felismerés nem eléggé vált a pedagógiai gondolkodás részévé. Egyrészt az egyes pszichológiai tulajdonságok tekintetében a gyerekek közötti különbségek más-más módon alakulhatnak, másrészt a különbségek mértéke is változhat. Az a tendencia is megfigyelhető, hogy a különbségek észrevétele, felfedezése csak névleg van jelen az iskolai mindennapokban, vagyis csak arra szolgálnak, hogy a tanulók besorolhatóvá váljanak valamilyen kategóriába.*

---

Érdekes azt is megvizsgálni, hogy milyen összefüggés van az óvodai és az iskolai fejlesztés között. Sokak szerint a kora gyermekkori fejlesztés döntően kihat a későbbi, iskolai teljesítményre (persze csak ha az iskolai fejlesztés intenzitásában és extenziálásában is összhangban áll az előző fejlesztéssel, vagyis ha az nem megtorpanást, stagnálást eredményez, hanem továbblépést). Viszont ilyen tekintetben sem szabad túlzásokba esni, hiszen az elméleti tudás csak egyik szegmense (noha a legfontosabbak egyike) az iskolai teljesítménynek. Következésképpen az óvodai fejlesztésnek összhangban kell(ene) lennie az iskolai elvárásokkal, és fordítva, a későbbi iskolai követelményeket a korábbi, óvodai fejlesztésre támaszkodva kellene megfogalmazni (Magnusson, Ruhmb és Waldfogel, 2007).

Gorey egyik kutatása, amely 35 óvodát vont be, is azokat az eredményeket hozta, miszerint a korai fejlesztésben az intelligencia és az iskolai teljesítmény közötti összefüggés jelentős, valamint hogy a kognitív hatások hosszútávon (5–10 év múltán) is maradandóak. Tanulmányában (metaanalízissel végzett kutatási eredményeinek elemzésével) arra próbált meg tudományos választ adni, hogy a korai fejlesztés kompenzáló hatása jelen van és mekkora arányban, valamint mely fejlesztésnek van a legnagyobb előrejelző hatása. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a korai fejlesztésnek, intervenció jellegének nagyfokú preventív hatása van, és a legfontosabb, hogy az óvodai fejlesztés hatásának növekedésével arányosan nő annak pozitív hatása a későbbiekre nézve (Gorey, 2004).



A jó iskolakezdés hosszútávon jelent hatékonyságot, mert ez az a periódus, amely kritikus a gyermekek számára a tanulói magatartás (kognitív, szociális, emocionális készségek, képességek) elsajátításában. Entwisle az iskolába lépést, ezt a korai időszakot kritikus periódusnak nevezi, hiszen a gyermekek egy, az otthonitól nagy mértékben eltérő környezetben találják magukat (Entwisle, 1995). A 2007-es *Head Start for School Readiness* és a *No Child Left Behind* törvények az USA-ban is támogatták és kiemelték az iskolai teljesítmény jelentőségét a tanulók szemszögéből az iskoláskor előtti, az általános és középiskolai szakaszra vonatkozóan (Diamond, Gerde és Powell, 2008).

Ezért helyeződik akkora hangsúly erre a korai időszakra, ezért döntő jelentőségű a későbbi tanulmányokra, a tanulók fejlődésére nézve. Entwisle még egy lényeges mozzanatra hívja fel a figyelmet a szocializáció megváltozott szintere mellett, ez pedig a tanulók értékelésének, megítélésének összehasonlító jellege a tanító és a kortársak szemszögéből. Az iskola szabályai, célirányos elvárásai, a tanulók feladatainak, tetteinek értékelése mind kihatnak a tanulók megfélemlítéséhez. Fontos egybeesés, hogy iskolakezdekés-kor a gyermekek kulcsfontosságú kognitív változásokon mennek keresztül. A formális oktatás kezdete nagyjából egy időben történik azzal a folyamattal, időszakkal, amikor a gyerekek a művellet előtti fázisból a művelleti fázisba térnek át. Ebből a kognitív érésből következik, hogy az elkövetkezendő években nagy mértékben fejlődik logikai gondolkodásuk és nyelvrészük is. Ez az az időszak, amikor az kisiskolások nagy léptékben haladnak a megértés, a fejlődés útján. Egyes kutatók azt állítják, hogy az első osztályos tanulók tanulási gyorsasága, mértéke tízszerese a középiskolai tanulási aránynak.

### Az alapkészségek fejlődése

A képességek fejlődése és fejlesztése az iskola kezdő szakaszában az iskolai oktatás leglényegesebb elméleti és gyakorlati feladatai közé tartozik. A fejlődés meghatározott pszichológiai törvényszerűségek szerint megy végbe, amelyek megismerése alapvető jelentőségű a fejlődés optimális kereteinek kialakításához (Molnár és Csapó, 2003). A fejlesztés maga és annak módjai, lehetőségei elsősorban az oktatás gyakorlati problémáival foglalkozó kutatói számára figyelemreméltóak, azonban ehhez elengedhetetlen ismerni a fejlődés tartalmát, irányát. Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő a képességek fejlődésének három sajátosságát emeli ki (ezeket a mai oktatási rendszer csak részben veszi figyelembe). Az egyik ilyen sajátosság, hogy a készségek, képességek fejlődése időben elhúzódnó folyamat. Egy-egy készség, képesség kialakulásához hónapokra, de inkább évekre van szükség, néhány általános képesség fejlődési folyamata pedig akár több évtizedre is kiterjedhet. A fejlődési folyamatok időigényét, a képességfejlődés folyamatjellegét az oktatás egyre jobban figyelembe veszi, habár egy-egy képesség fejlesztésével (például olvasás, számolási készségek) gyakran nem kellően hosszú ideig foglalkozik az iskola.

A fejlődés másik sajátossága, hogy a gyerekek között jelentős fejlettségbeli különbségek vannak. Ez azt jelenti, hogy az azonos évfolyamra járó gyerekek között érettségüket, az egyes képességeik fejlettségét tekintve nem egységes és messze nem homogén az osztályközösség. Az iskolának ez egy igazi gyenge pontja, hiszen ezekkel a különbségekkel az iskola többnyire nem tud mit kezdeni. Habár ismerik a különbségeket, a szakemberek megfigyelései igen részletesek, alig működnek olyan mechanizmusok, módszerek, eljárások, amelyek a kezelésükre szolgálnak vagy a kiegyenlítődést segítenék. A fejlődés harmadik sajátossága továbbá az, hogy a gyerekek közötti különbségek sokfélék lehetnek. Ez a felismerés nem eléggé vált a pedagógiai gondolkodás részévé. Egyrészt az egyes pszichológiai tulajdonságok tekintetében a gyerekek közötti különbségek más-más módon alakulhatnak, másrészt a különbségek mértéke is változhat. Az a tendencia is megfigyelhető, hogy a különbségek észrevétele, felfedezése csak névleg van jelen az

iskolai mindennapokban, vagyis csak arra szolgálnak, hogy a tanulók besorolhatóvá váljanak valamilyen kategóriába.

Fontos azt megjegyezni, hogy a fejlődést meghatározott pszichológiai törvényszerűségek kísérik. Ezt azért kell figyelembe venni, mert az optimális, elvárt fejlettségi szint kialakítása csakis így lehetséges. A kutatók is tartalmi, szerkezeti szempontból vizsgálják a fejleszthetőséget és annak feladatait.

Több vizsgálat is rámutatott arra, hogy milyen fontos jelentőséggel bír a korai fejlesztés a későbbi iskolai teljesítményre nézve. A vizsgálatok (PISA, IEA, PIRLS, TIMSS) eredményei arra is rámutattak, hogy a gyerekeknél nagy fejlődésbeli lemaradások vannak az alapképességek, alapkészségek működtetésében. A kritikus alapkészségek fejlesztésére kell odafigyelni. Ezek azon készségek rendszere és fejlődési folyamata, amelyek elengedhetetlenül szükségesek alapkészségnek számítanak az iskolai munka, valamint a munkavállalás során. A tudatos fejlesztés megkönnyíti az óvodából iskolába való „zökkenőmentes” átmenetet.

Léteznek olyan általános kritikus készségek, amelyek az iskolai nevelés alapvető feladatát képezik (mint például olvasás, számolás), és minden speciális kompetenciának, képességnek megvannak a speciális kritikus készségei, amelyek elsajátítása nélkül nem működhetnek. (Nagy, 2000)

Az első lépésben meghatározott hat kritikus készség (amelyek a beiskolázás szempontjából váltak fontossá) a következők:

- (1) beszédhanghallás,
- (2) olvasási készség és képesség,
- (3) számolási készség,
- (4) mértékváltási készség,
- (5) tapasztalati következtetés,
- (6) összefüggés-megértés.

A készségfejlesztéshez szükséges meghatározni azt az optimális szintet, amit el szeretnénk érni, valamint a fejlesztés módját, módszerét, vagyis a mérőeszközt, amellyel megállapítható, hogy milyen szinten vannak a gyerekek, milyen téren szorulnak fejlesztésre.

Az alapkészségek mindegyikére (mint a készségek fejlődésére általában) jellemző, hogy kialakulásuk, fejlődésük több éves folyamat eredménye. A megkésett fejlődés egy-egy gyermeknél nem egyenlő az értelmi fejlődés elmaradásával (Zentai, 2005).

Az ECCOM (The Early Childhood Classroom Observation Measure) a globális osztálytermi megfigyelő eszköz kétféle skálát, kétféle oktatási megközelítést tartalmaz. Az egyik a konstruktivista elméleteket követi Piaget és Vigotszkij nyomán. A másik pedig a hagyományos tanuláselméletekre hagyatkozik. Az előbbi szerint a tanuló maga szerkeszti (konstruálja) aktívan tudását, az utóbbinál pedig az alapkészségek megléte fontos az irányított oktatásban és gyakorlatban. E két elmélet tulajdonképpen a tanuló és a tanító váltakozó dominanciáját tükrözi a tanulási-tanítási folyamatban. A legfrissebb kutatások és tanulmányok inkább a konstruktivista elmélet mellett vannak, de valójában a két említett elmélet ötvözete jut kifejezésre. A konstruktivista és a hagyományos tanulási elméletek metszéspontjában az olvasási és a matematikai készségek fejlesztése áll. A NAEYC (National Association for the Education of Young Children), az IRA (International Reading Association), valamint a NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) is együttesen elsődleges fontosságúnak tartja a gyermekek fejlesztésében az olvasást és a matematikai készségeket (Stipek és Byler, 2004).

Az iskola első napjaiban a tanulás, a fejlődés alapköveinek számít az olvasási- és számolási készségek fejlődése/fejlesztése. A The National Research Council's Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children kifejezetten tanácsolja, hogy az óvodai nevelés szerves része legyen az olvasási készség kialakításához szükséges előfejlesztés. A The National Association for the Education of Young Children and the

National Council of Teacher of Mathematics hasonlóképpen támogatta a számolási készséggel kapcsolatos fejlesztést (Duncan és mtsai, 2007).

Duncan és társainak longitudinális vizsgálatából három kulcsfontosságú következtetés adódik: a matematikai és olvasási készségek meglétének szintje iskolába lépéskor meghatározó a későbbi tanulmányokra nézve, a figyelemmel kapcsolatos készségek mondhatók jó mutatóknak a későbbi teljesítményben, valamint az olvasást és matematikai készségeket mérő tesztek megfelelőek a korai készségek általános feltérképezésében (Duncan és mtsai, 2007).

Az olvasási- és a számolási készségek mérföldkövek a gyermekek életében. Az olvasás egyike a legértékesebb és egyben legnagyobb erőpróbát jelentő készségeknek. Habár az olvasás elsajátítását általában az általános iskola első osztályához kötik, egyes gyerekek már óvodás korban elsajátítják ezt a készséget, mások viszont iskolás korukban is éveik küzdenek ezzel a számukra bevehetetlen feladattal (Kern és Friedman, 2009).

A másik fontos készség, amely szinte az ember (a gyermek) természetéből fakad, a számolási készség. A felnövekvő gyermek egyszerűen „ráérez” a matematikai, numerikus tartalmakra. Felfedezés útján más, összetettebb matematikai fogalmakat, elméleteket is elsajátít. Fejlődik komplex, problémamegoldó gondolkodása is (Varol és Farran, 2006).

Amikor az óvodából az első osztályba való átmenetet vizsgálták az olvasás és a matematikai teljesítmény szemszögéből Denton és West a következő kérdésekből indultak ki: milyen szintű olvasási és matematikai tudással és készséggel rendelkeznek a gyerekek az első osztály második felében? Valamint, hogy mennyiben hat ki a tudás, illetve a képességek alakulására az egyes tanulók tulajdonságai, a családi és az iskolai jellegzetességek? A gyermekek több mint fele (67 százalék) az óvodába kerüléskor felismeri a saját nevének betűit, egyharmaduk megéri a betű-hang kapcsolatot a szavak elején és kb. 18 százalékuk érti meg ugyanezt a szavak végén. Az óvoda befejeztével már egészen más a helyzet: szinte mindenki felismeri az ábécé betűit, kétharmaduk érti, hallja meg a betű-hang egyezéseket a szó elején, és 54%-uk a szavak végén. Az első osztály végére pedig optimális esetben mindenki elsajátította az olvasást (Denton és West, 2002).

Azok a gyerekek, akik már az óvodát is magasabb szintű készség- és képességrepertoárral kezdték, alapjában véve az iskolát is előnnyel kezdik. Azok a gyerekek, akiknél már a korai fejlődés szakaszában magas szintű olvasási készség, fejlett logikus gondolkodás, a tanuláshoz való pozitív hozzáállás figyelhető meg, az iskola első egy-két évében bizonyosan jobb teljesítmény figyelhető meg.

## Olvasás

Több országban és számos vizsgálat által végzett felmérés is az olvasás jelentőségét támasztják alá. Nem csak az adott ország általános kultúrájáról adnak képet, hanem olvasási „trendjeiről” is tudomást szerezhetünk. Az adott vizsgálatok eredményei mellett az is rendkívül fontos, hogy milyen megközelítésben tekintenek az olvasásra, vagyis egyáltalán hogyan értelmezik az olvasási készséget. A nemzetközi szakirodalom eredendően tágabban értelmezi az olvasás képességét, hiszen a ’reading literacy’ elnevezés magába foglalja az írást, olvasást, kommunikációt és a kritikus gondolkodást is (Matthew és Felvégi, 2009).

Az IEA PIRLS, az OECD PISA, az OECD PIAAC, az UNESCO és az IRA/NCTE vizsgálataiból, meghatározásaiból a következő olvasási definíciók fogalmazódtak meg.

„Az olvasás [’reading literacy’] a tanuló azon képessége, melynek révén megéri és felhasználja a társadalom által és/vagy a számára fontosnak ítélt írott információhordozókat.” (IEA PIRLS) A PIRLS-vizsgálat az olvasást és műveltséget (olvasottságot) egy szókapcsolatként használja, mert így érzékelteti azt az átfogó fogalmat, amelyet az olvasási képesség takar (az IEA 1991 óta használja ezt a kifejezést).

A PISA által meghatározott olvasási definíció nem sokban különbözik az előzőtől, hiszen az írott információk megértéséről van az egyéni és a társadalmi célok tükrében. („Az olvasás [’reading literacy’] az írott információhordozók megértése, felhasználása és azok tartalmának mérlegelése az egyéni célok elérése, [...] a társadalomban való részvétel érdekében.” [OECD PISA]) Ezzel szemben vagy emellett a Nemzetközi Olvasási Szövetség (IRA), valamint az Angol Tanárok Nemzeti Tanácsa (NCTE) inkább csak az olvasás egyéni jellegére és hasznosságára utal: „az olvasás [’literacy’] az egyén azon képessége, hogy végre tudja hajtani a mindennapi életben használt olvasási, írásbeli, beszédbeli és egyéb, nyelvvel kapcsolatos tevékenységeket”.

Tovább bővül az olvasás meghatározása a felnőtt kompetencia-mérések meghatározásában, hiszen itt a kommunikáció és az információfeldolgozás, –kezelés szemszögéből világítják meg: „az olvasás [’literacy’] az egyén az irányú érdeklődése, attitűdje és képessége, melynek révén a kommunikációs eszközöket [...] megfelelő szinten képes felhasználni az információ-hozzáférés, -felhasználás, -integrálás és elbírálás céljából...” (OECD PIACC)

Az UNESCO szinte véglegesíti és egységesíti az olvasási definíciókat azzal, hogy embe-

---

*Azok a gyerekek, akik már az óvodát is magasabb szintű készség- és képességrepertoárral kezdték, alapjában véve az iskolát is előnnyel kezdik. Azok a gyerekek, akiknél már a korai fejlődés szakaszában magas szintű olvasási készség, fejlett logikus gondolkodás, a tanulás-hoz való pozitív hozzáállás figyelhető meg, az iskola első egy-két évében bizonyosan jobb teljesítmény figyelhető meg.*

---

ri jogként tekint rá: „az olvasás [’literacy’] emberi jog, az önérvényesítés, a társadalmi és egyéni fejlődés eszköze. A tanulási lehetőségek az írásbeliségtől függenek.”

Az ismertetett definíciók háttérben egyrészt az olvasás folyamatát vizsgáló pedagógiai, nyelvészeti, kognitív pszichológiai irányzatok állnak, másrészt pedig a mindennapokban az egyén és társadalom életében betöltött szerepét és jelentőségét hangsúlyozza (Matthew és Felvégi, 2009).

Az olvasást a kora gyermekkor egyik elsajátítandó mértékének, valóságos teljesítménynek tartják. Az olvasás készségszintű, célzottan sikerorientált folyamat. Ahogyan fejlődik a társadalom, és egyre inkább technológiai- és tudásalapúvá válik, úgy változtak/változnak az olvasás megítélése és a vele kapcsolatos elvárások. A nyomás, amely annak nyomán alakult ki, hogy javít-

sák az olvasási teljesítményt (lásd *No Child Left Behind, Reading First, Early Reading First*), ötvözték az általános iskola kezdő szakaszán jelentkező olvasási nehézségekkel, valamint az olvasás hatékonyságával és a korai intervenciókkal kapcsolatos ismereteket (Betts és mtsai, 2008). Mindezek az intézkedések oda vezettek, hogy a figyelem fokozottan az olvasás fejlődésének és fejlesztésének korai, kezdő szakaszára irányult.

### Az olvasás összetevői

Minden összetevőnek megvan a maga jelentősége, szerepe az olvasás folyamatában. Érdemes még megemlíteni, hogy Tóth László a nyelvi megértés három szintjét különbözteti meg. Az explicit megértés a közölték szó szerinti megértését jelenti, alapvetően következtetéseken alapul, s a következtetések levonásában döntő szerepe van a kontextusnak. A kritikai megértés szintjén az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat.

Olvasás közben különböző összetett gondolkodási műveletek, olvasási stratégiák segítségével hozzuk létre a szöveg jelentését, illetve hártjuk el a jelentés kialakulását akadályozó problémákat. A lassú és bizonytalan dekódolás, a gyenge olvasástechnika óriási terhet ró mind a figyelem, mind a memória, mind a gondolkodás folyamataira olvasás közben. Ezért is állítják azt, hogy az olvasás fejlesztésénél a figyelem és a memória fejlesztése is nagy figyelmet kell, hogy kapjon. A figyelem jelentős részét leköti a kiolvasás, így kevésbé tud az olvasó a jelentésre összpontosítani. A lassú olvasás következtében hosszabb ideig kell a szavakat a munkamemóriában tárolni ahhoz, hogy összeálljon a mondatok jelentése. (Tóth, 2006)

### Olvasási készség

Az olvasás mibenlétéről vallott nézetek jelentős mértékben módosultak az elmúlt évtizedekben. Ugyanakkor konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy az olvasás komplex, bonyolult képesség, amelynek elsajátításához, a mindennapi élet különböző szinterein és helyzeteiben való sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, valamint a kognitív funkciók, képességek megfelelő fejlettségére és együttműködésére van szükség.

Cs. Czachesz Erzsébet (2005) tanulmányából kitűnik, hogy az olvasás pedagógiai szemlélete az elmúlt fél évszázad alatt a „drillezés” hangsúlyozásától eljutott a motivációt, gondolkodást fejlesztő és tanulást „propagáló” olvasásértelmezésig.

A korai olvasási készség több egymással összekapcsolt fejlődési területet foglal magába: szóbeli nyelv, fonológiai tudatosság, a nyomtatott szöveg jellemzőinek ismerete, a hangok és a nyomtatott betűk összefüggésének megértése, valamint a nyomtatott szöveg különböző használatát (Dickinson és McCabe, 2001).

Nagy József szerint valóságos stratégiákra van szükség az olvasási készség elsajátításához. Ma már szinte minden társadalomra igaz, hogy az egyének írásbeliség, olvasási képesség nélkül egyszerűen képtelenek a beilleszkedésre. Szerinte „az olvasás a személyiség és a társadalom működésének, fejlődésnek minden emberre kiterjedő alapvető eszközévé válik” (Nagy, 2004). Ha ezt a szemléletet követjük, akkor egyáltalán nem idegen az elgondolás, hogy az olvasási készség fejlesztése és kifejlődése létfontosságú folyamat és cél. Ezért a vele kapcsolatos hiányosságokat, problémákat is komolyan kell kezelni.

Nem csak magára az olvasás tevékenységére, hanem annak mechanizmusára, összetevőire kell nagyobb hangsúlyt fektetni. Az olvasás mint képesség pszichikus rendszert alkot, s rutinokból, készségekből, valamint ismeretekből tevődik össze (Nagy, 2004). Nagy József már említett tanulmányában az olvasásképesség hat fajta rutinból tevődik össze: beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő, hangszó-felismerő, betűfelismerő, betűkapcsoló és betűszó-felismerő rutin. Tarkó Klára (1999) az olvasásképesség két részkészség-együtteséről tesz említést: ezek a dekódolás (amely az olvasás technikai része), valamint a szövegértés.

Pléh Csaba (2002) szerint az olvasás készségszerúsége több dologban is megmutatkozik:

- Az olvasás struktúra – az optimális szinten elsajátított olvasási készség, a kialakult olvasás mindenre és bármire alkalmazható eljárás. Az addig zártnak mondható készségrendszer (hiszen az elsajátítás állt a középpontban) nyitottá válik.

- Az olvasás elsajátítása – a folyamatos gyakorlás, a fokozatos tökéletesedés a készségekre jellemző folyamatot írja le.

- Az olvasás észrevétlen, automatikus használata – számos nem tudatos erőfeszítések és más készségek összesített szerveződése.

- Az olvasás rekonstrukciós hatása – készségszerű, ellenáll a torzításokkal szemben.

Pléh Csaba szerint ez az a tulajdonsága az olvasási készségnek, hogy észrevétlenül „helyesen”, a gyakoriságnak és a nyelvi elvárásoknak megfelelően olvasunk.

Fontos még megemlíteni és Nagy József ábráját az olvasásképesség szerveződéséről, hiszen áttekintést ad az olvasásképesség elemi részeitől (ismeretek, rutinok, olvasástechnikai készségek) egészen az olvasás globális használhatóságáig (szövegfeldolgozó, -értelmező készség) (Nagy, 2004).

Az olvasás tanulásával, elsajátításával kapcsolatos szakirodalomban széleskörűen elfogadott Downing és Leong szakaszolása, amely szerint a gyermekek szövegfelismerésének (ami az olvasás készségszintű elsajátításának alapja) kialakulásában három fő stádiumot lehet megkülönböztetni (Cs. Czachesz, 2001):

- Az első szakaszban a gyermek értelmileg feldolgozza, felfedezi, hogy mire való az olvasás. Ugyanekkor szerzi meg szükséges ismereteit a beszédről és annak szabályszerűségeiről. Ez a tudás az olvasás kognitív előfeltétele.

- A következő, gyakorló fázisban a dekódolás, szövegfelismerés műveleteinek a megtanulása és többszöri ismétlése, készséggé fejlesztése folyik.

- A szövegfelismerés megfelelő gyakorlás után automatikussá válik, ettől kezdve a figyelem már nem a dekódolásra összpontosítódik.

A hagyományos megközelítés szerint csak akkor kellett vagy lehetett segíteni az olvasási készség elsajátítását, ha a gyermek már elért egy bizonyos szintet a fejlődésében; illetve fejlesztése csakis külön programok keretein belül lehetséges és semmiképpen sem a rendes iskolai program részeként. Ma már nem számít újdonságnak az tény, hogy a jó olvasási készség elsajátításához szükséges alapok, kognitív és nyelvi készségek már az iskolakezdéskor megvannak, és így a szükséges fejlesztéseket is az iskolában kell és lehet véghezvinni.

Az olvasási készség megfelelő elsajátítása a szövegértésben csúcsonyul ki. A szöveg-megértés fogalmának értelmezése függ a különböző szerzők megközelítési módjaitól. Tóth László (1997) tanulmányában többek között azzal foglalkozik, hogy milyen szöveg-értelmezési megközelítési módokkal találkozhatunk. Az olvasás útján történő szöveg-értelmezés, megértés Taylor és Taylor szerint a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését jelenti, míg Craik és Lockhart modellje folyamatos információfeldolgozást feltételez, az anyaggal való műveletvégzés képességét pedig a feldolgozás mélységétől teszi függővé. Lénárd Ferenc szerint pedig a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni. Ugyancsak Lénárd Ferencnél találjuk meg az olvasási szintekkel kapcsolatos elképzeléseit. Az ő modellje is egy hierarchikus modell, amelyben a szintek mindig egyre magasabb fejlettségi fokot képviselnek az olvasási képességben. Ezek sorrendje:

- az olvasás technikája,
- a megértő olvasás,
- a kritikai olvasás,
- az alkotó (kreatív) olvasás,
- az esztétikai olvasás,

a világnézeti-politikai-ideológiai olvasás.

Az olvasási készség fejlődését gyakran kumulatív folyamatként írják le, ami azt jelenti, hogy azok, akik már kezdetben előnnyel indítanak, vagyis az előfeltételként megjelenő nyelvi és kognitív készségek nagyobb mértékben fogják segíteni az olvasási készségbenli teljesítményt, mint azoknál, akik alacsonyabb szintű készséggel rendelkeznek. Ezt a fejlődésmintát nevezik Matthew-hatásnak, „legyezőszerű” mintának vagy kumulatív olvasási görbének (Kirby, 2005). Itt érdemes megjegyezni azt, miszerint a kezdetben alacsonyabb készségekkel rendelkezők idővel felzárkóznak társaikhoz, míg a kezdetben

magasabb szintű készségekkel indulók lassúbb fejlődést mutathatnak. Ezt nevezik az olvasás kompenzáló modelljének ('compensatory model of reading development').

Az olvasási készség terén jelentkező különbségek egy osztályon belül inkább az óvodai fejlesztésnek és az otthoni olvasási tapasztalatoknak tudhatók be, mint az iskola kezdő szakaszához köthető olvasás-tanításhoz (Crone és Whitehurst, 1999). Kutatások bizonyították, hogy a gyermeket érő iskoláskor előtti hatások nagy mértékben kihatnak az iskolába való beilleszkedésre és a tanulmányokban nyújtott teljesítményre.

Crone és Whitehurst megerősítik, hogy az elsajátított olvasási készségek mint a betűismeret, fonématudatosság és a nyomtatott szöveg alapvető megértése a kezdő olvasás fejlődési „előfutárai”. A fonématudatosság és az ábécé betűinek ismerete bírnak a legnagyobb jóslóerővel az olvasási képesség szintjének megítélésékor. Az első osztály végén nagy mértékben ezek az összetevők határozzák meg a tanulók olvasási teljesítményét.

Mivel az olvasás terén elsajátított szakértelem fejlesztése minden gyerek számára kulcsfontosságú, ezért az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) rendszeresen felméri a gyerekek olvasási készségét, valamint kitér azokra a faktorokra is, amelyek kihatnak az olvasás elsajátítására a különböző országokban. A PIRLS-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study) a negyedik osztályos gyerekek teljesítményére, valamint az otthoni és az iskolai tapasztalatokra összpontosít.

Azért választották a negyedik osztályt, mert ez az időszak fontos átmenet a gyermekek olvasási fejlődésében. A tanulók általában erre az időre már megtanultak olvasni, tehát következik az az időszak, amikor már azért olvasnak, hogy tanuljanak (Mullis, Martin, Kennedy, Trong és Sainsbury, 2009).

A PIRLS-vizsgálat a tanuló olvasási műveltségének három aspektusára helyezi a hangsúlyt: az olvasás célja (irodalmi élmény, tudásszerzés és -használat); a megértés folyamata (explicit információkra összpontosít, ötleteket és információkat közvetít és összegez, valamint vizsgálja és értékeli a tartalmat, a nyelvet és a szövegelemeket); olvasási szokások és attitűdök (ezek hozzájárulnak az egyén lehetőségeinek megvalósításához az olvasótársadalom keretein belül).

---

*A számlálás, számolási készség kulturálisan közvetített formális rendszer, amely első lépés a mennyiségi megítélések felé; tulajdonképpen ez egy mérési rendszer egy csoport, készlet mennyiségi összetételének meghatározásához. Több kutatásból is kiderül, hogy ez a fajta mennyiségi megítélés már igen korai életkorban megjelenik, és a gyermekek úgy is használják ezt a tudást, mint egy tömeg (csoportosulás) meghatározásához szükséges eszközt. Ez a tudás magába foglalja a számok neveinek tudását (hogy egy szám egy tárgyat takar), a számok neveinek sorrendjét, viszont a tárgyak számlálás közbeni elrendezését már nem.*

---

### Számolás

A matematikatanítás célját (is) szolgálta és szolgálja a matematikatanulás folyamatait, a matematikai gondolkodást, a matematikai tudás értelmezését szolgáló vizsgálatok és kutatások sokasága. Az olvasási készséghez hasonlóan a matematikai tudással kapcsolatban is első helyen szerepel a mindennapi életben való alkalmazás fontossága. Vidákovich

Tibor (2006) a matematika kompetencia-alapú értelmezését említi. A kompetencia szűkebb értelmezéséhez kapcsolva a matematikát elmondható, hogy a kompetencia-alapú értelmezés a matematika különböző helyzetekben való hatékony alkalmazását jelenti. Az utóbbi években az OECD PISA vizsgálataiból tudhatunk meg legtöbbet a matematikai kompetenciák működéséről.

Vidákovich (2006) felhívja a figyelmet a PISA-felmérésekben kiemelt matematikai kompetencia összetevőire (amelyek között vannak készségek és képességek is): gondolkodás és következtetés; érvelés és bizonyítás; kommunikáció; modellezés; problémafelvetés és -megoldás; reprezentáció és megjelenítés; szimbolikus és formális nyelv és műveletek; eszközök használata.

Az teljesen magától értetődik, hogy a számolás és a matematika egyidejűleg hasonló és különböző fogalmak. Sok esetben egymást értelmezik. Ez a kettősség főleg az iskola kezdő szakaszán lényeges, hiszen a kisiskolások számára a matematikát, a matematikai képességet a számolás, a számok megtanulása jelenti. Lényeges a matematikai tudás, tudatosság fejlesztése (ez nem egyenlő a számok tudásával, hiszen a gyermek már 3 éves korától versszerűen ismételteti a számokat).

Peter Bryant és Terezinha Nunes állítása szerint a logikai gondolkodás, a konvencionális számolási rendszerek tanítása és a matematikatanulás képezik a korai matematikai fejlődés alapját. A matematikai gondolkodás fejlődése kapcsolatban van a gyerekek azon növekvő képességével, hogy megértsék a kapcsolati összefüggéseket, összehasonlításokat, osztályozásokat végezzenek, valamint megértsék a megegyezéseket és a sorozatokat.

Az egész számok és az őket jelölő fogalmak sorozatának készség szintű elsajátítása hat fázisból áll: a mennyiségek elsődleges megértése (2 éves kor körül alapszintű mennyiségi felismerés), továbbá hangos számolás (3 éves korban már sorolják a számok neveit, de nem a megfelelő sorrendben), aszinkron számolás (4 éves kortól megfelelő sorrendben mondják a számokat, rámutatnak a tárgyra is, amely az adott mennyiséget jelöli, de a számok nevei és a tárgyra mutató nem mutat koherenciát), szinkron számolás (az előző szintnél fejlettebb), eredményi számolás (5 éves kor körül eggyel kezdik a számlálást, és megértik, hogy minden tárgyat egyszer kell számolni a sorozatban, valamint az utolsó tárgy jelzi a sorozatban levő tárgyak számát) és rövidített számolás (5,5 éves kortól folytatni tudják a sorozatot egy megadott számtól, probléma-megoldásra is használják már) (Aunio és Niemivirta, 2010).

A számolási készség részletezése előtt fontos lenne tisztázni, vagy legalább megközelítőleg körülhatárolni a számolással kapcsolatos meghatározásokat (Perry, 2000).

Több definíciója is létezik számolási készségnek, a számok érzékelésének. A korai számolási teszt (Early Numeracy Test – ENT) alkotói szerint az óvodás korúak számérzéke magába foglalja a numerikus és nem numerikus tartalmak kapcsolódását mennyiségi helyzetekben; a számok neveinek működtetését az egész számok sorozatában. A gyerekek rendelkeznek általános és specifikus számossági készségekkel, e kettő együttesen alkotja a számérzék fogalmát (Aunio és mtsai, 2006).

„A számolási képesség magába foglalja a megfelelő matematikai tudás, képességek, előérzetek és tapasztalatok használatát, amikor erre a mindennapi életben szükség van.” (Department of Education and the Arts, Australia)

Az Angliában elfogadott számolási képesség definíciója: „A számolási képesség egy olyan képesség, amely által képesek vagyunk számbeli információk feldolgozására, továbbítására, azokkal való kommunikálásra különböző összefüggésekben.”

„A számolás képessége magába foglalja a számokkal és mérésekkel kapcsolatos magabiztosságot és képességet. Ehhez szükséges a számok rendszerének, a számolási készség repertoárjának megértése, valamint a hajlandóság és képesség arra, hogy számokkal kapcsolatos problémákat oldjon meg különböző összefüggésekben.” (Department of Education and Employment, United Kingdom)



A Numeracy Education Strategy Development Conference egyesített meghatározása szerint „a számolási képesség magába foglalja a matematika használatát valamely cél elérése érdekében egy bizonyos összefüggésben” (Perry, 2000).

### A számolási készség

Elemi számolási készség alatt a százas számkörbeli számlálást (pozitív egész számok egymás után való sorolása növekvő és csökkenő sorrendben), a húszas számkörbeli manipulatív számolást (tárgyakkal végzett műveletek), a tízes számkörbeli számképfelismerést, valamint a százas számkörbeli számolvasást (számok jelének felismerése) értjük. A számok neveinek, auditív képének memorizálása, ismételtetése első lépés a számkészség kialakulása felé (Józsa, 2003).

A számlálás, számolási készség kulturálisan közvetített formális rendszer, amely első lépés a mennyiségi megítélések felé, tulajdonképpen ez egy mérési rendszer egy csoport, készlet mennyiségi összetételének meghatározásához. Több kutatásból is kiderül, hogy ez a fajta mennyiségi megítélés már igen korai életkorban megjelenik, és a gyermekek úgy is használják ezt a tudást, mint egy tömeg (csoportosulás) meghatározásához szükséges eszközt. Ez a tudás magába foglalja a számok neveinek tudását (hogy egy szám egy tárgyat takar), a számok neveinek sorrendjét, viszont a tárgyak számlálás közbeni elrendezését már nem.

Smith (1998) szerint a kora gyermekkori matematikai tudás lényeges mozzanata a számfogalom, a számérzet kialakítása. A számérzet tulajdonképpen nem más, mint a számok és eszközök „viselkedése” egy adott kultúrán belül. Több egymásba kapcsolódó fogalom komplex folyamatként írható le (Smith, 1998):

- számok olvasása (fogalmi tudatosság),
- számok írása (vizuális-motoros feladat),
- a számosság elve (a szám hozzárendelése egy sorozathoz),
- „intuitív” érzet a számok nagyságáról,
- ésszerű találgatások számok felhasználásával,
- a rész-egész viszony észrevétele, akár absztrakt feladatokban is.

Habár a gyermekek ismerik a számlálás alapelveit és használják is azokat egy halmaz mennyiségi megítélésekor, egy bizonyos életkori szakaszban a számolási tudásuk nincs összhangban a mennyiségi (számok nélküli) kifejezőképességgel. A számfogalom kialakulása, fejlesztése a következő szakasz náluk (Resnick, 1989).

Resnick azt is kiemeli, hogy az elemi számolási készség szoros kapcsolatban áll és együttesen jelentkezik a rész-egész, kisebb-nagyobb mennyiségi megítélésekkel.

A számlálási készség kialakulása átlagosan hároméves kor körül indul meg. Vizsgálatok megmutatták, hogy az iskolába lépő gyerekeknek több mint a fele a húszas, 16 százaléka pedig már a százas számkörben is biztosan számlál. Sőt, a gyerekek pár százaléka az ezres számkör sem jelent gondot. Emellett közel 10 százalékuknak komoly nehézséget jelent a 10-ig, néhányuknak pedig az 5-ig számlálás (Józsa, 2000).

Mint ahogyan az olvasási készségnél, a számolási (számlálási) készségek terén is összehasonlíthatatlan előnyökkel indul az iskolában az a tanuló, aki a húszas (esetleg százas) számkör ismeretével kezdi meg tanulmányait. Ez azt jelenti, hogy akinek számlálási készsége óvodás korban nem éri el a megfelelő fejlettségi szintet, az szinte behozhatatlan hátránnyal kezdi az általános iskolát a társaihoz képest.

A számlálás is készségszintű folyamat, amelyben az alkotóelemek automatizálódnak, úgynevezett kognitív rutinokká szerveződnek (Józsa, 2000). Az optimális begyakorlottságot követően ez a készség is (az olvasáshoz hasonlóan) különösebb erőfeszítése nélkül működik.

A számlálás optimális elsajátítása, begyakorlása elengedhetetlen a számfogalom kialakulásához. Akik a számlálási készséget nem sajátítják el optimális szinten, azoknak a legelemibb matematikai feladatok is megoldhatatlan kihívást jelentenek. Ebben az értelemben a számlálás a számfogalom kialakulásának, a matematikának a kritikus kognitív készsége. Ebből következik, hogy a számlálási készség optimális elsajátításának hiánya esetén a matematikatanulás sem lehet eredményes (Józsa, 2000). Továbbgondolva, akiben a számlálási készség nem éri el a megfelelő fejlettségi szintet, annak az általános értelmi képességei is alacsonyabbak lehetnek, hiszen a számlálási készség része a logikus gondolkodásnak, amely az általános értelmi képességek meglétének alapja.

Egy finn tanulmánybók kitűnik, hogy az iskolai matematikai eredményességnek van néhány előzménye, amely „megjósolhatja” a későbbi matematikai teljesítményt. Egyik ilyen előzmény a számolási készség (számlálás és a számok sorrendje) kialakulása, elsajátítása. Azért tartják jelentősnek a számolási készséget, mert ez a készség magába foglalja a matematikával kapcsolatos információk automatikussá vált használatát, ezáltal a figyelem egészen más, bonyolultabb problémák, folyamatok megoldására irányulhat (Aunola, Leskinen, Lerikkanen és Nurmi, 2004). Ezért kell a matematikából alulteljesítőknél, lemaradottaknál a számolási készség elsajátítási szintjét felmérni, mert valószínű, hogy a nagyobb problémák az elemi számolási készség nem megfelelő fejlettségéből adódnak.

A gyermekek matematikai fejlődését, teljesítőképességét, így a számolási készségének fejlődését is több tényező segítheti: a tanulási környezet, a matematikai eszközök, az osztálytermi hangulat, beszélgetés, matematikai feladatok („fejtörők”), valamint a tanító visszajelzése (értékelése) (Varol és Farran, 2006).

Krajewski modelljében feltételezi, hogy a korai mennyiség-értelmezés, számismeret a következő három szinten sajátítódik el (amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermek mélyebben megértse a mennyiség és a számfogalom közötti összefüggést) (Krajewski és Schneider, 2008):

– szint: alap számbeli készségek – ezen a szinten a számfogalom izoláltan elhatárolódik a szám által jelölt valódi mennyiségtől. Feltételezik, hogy a gyerekek már eredendően azzal a képességgel születnek, hogy mennyiségeket tudnak megkülönböztetni. A nyelv elsajátításával már szóban is képesek ezekre a megkülönböztetésekre. A „kevesebb”, „több” szavakkal képesek mennyiségek összehasonlítására. Ettől teljesen függetlenül megtanulnak „számolni”, vagyis megtanulják a számok neveit. A következő lépés pedig az, hogy megtanulják a számok meghatározott sorozatban való ismétlését. Csak ezzel a lépéssel valósulhat majd meg a következő szinten a mennyiség összekapcsolása a szám nevével (a számfogalommal).

– szint: a számfogalom összekapcsolása a mennyiséggel – fontos mérföldkő ez a gyerekek életében, amikor tudatába kerülnek annak, hogy a számok nevei mögött mennyiségbeli kifejezés húzódik meg (awareness of numerical quantity). Ez az összekapcsolása a névnek és az azt jelölő mennyiségnek gyakorlás (számlálás) útján valósul meg. A számlálás megtapasztalása által a gyerekek spontán módon ismerik fel a környezetükben felismerhető számosságokat.

– szint: mennyiségi viszonyok kapcsolása a számnevekhez – ezen a szinten a gyermek megérti, hogy a mennyiségbeli viszonyok ugyanúgy érvényesek a számnevekre is.

Több kutató is felveti azt a dilemmát a matematikai készségekkel, képességekkel kapcsolatban, hogy nem teljesen tisztázott megnyilvánulása a kora gyermekkorban. Hiszen a gyerekeket direkt és indirekt matematikai, számolási, számossági hatások is érik. Aunio és Niemivirta is tanulmányukban a matematikai fejlődés jöslő tényezőiként a kognitív előzményeket, a család szocioökonómiai státuszát, motivációs faktorokat, a tanítási stílusokat és a szülők nevelési hiedelmeit és stílusát vették figyelembe (Aunio és Niemivirta, 2010).

Rudd és társai is abból a feltevésből indultak ki, hogy valószínűleg a gyerekek közötti különbségek a számolási, matematikai készségek fejlettsége terén pontosan abból adódhatnak, hogy különböző hatások érik őket a környezetből (Rudd és mtsai, 2008).

A matematikatanulás az iskola korai szakaszán felkészíti a gyerekeket arra, hogy sikeresek legyenek az oktatáson belüli törekvéseikben és a mindennapi életben. A társadalomban való hatékony részvétel fokozottan megköveteli a matematika terén és a tudományokban való jártasságot ahhoz, hogy a mindennapi életben dönteni tudjanak olyan fontos kérdésekben, mint a saját egészséjük, vagy olyan közügyekben, mint a környezet és a gazdaság.

A matematika és a természettudományok oktatásban elfoglalt fontos helyük miatt az IEA TIMSS-vizsgálata (Trends in International Mathematics and Science Study) arra hivatott, hogy információkat gyűjtsön ezekről a területekről a tanítás és a tanulás fejlesztése érdekében. Négy évenként végeznek méréseket matematikából és természettudományokból negyedik és nyolcadikos tanulóknál. A TIMSS-mérések két dimenzió köré szerveződnek: tartalmi dimenzió (például számok, algebra, geometria stb.) és kognitív dimenzió (megértés, alkalmazás és érvelés).

A negyedik osztályos tartalmi dimenzióknál a számok ismerete magába foglalja egy-egy érték helyének megértését, a számok ábrázolásának módjait, és a számok közötti kapcsolatokat. Ebben az életkorban a tanulóknál már kialakult a számfogalom és a folyékony számolás, megértik a műveletek jelentését és azt is, hogy azok hogyan kapcsolódnak egymáshoz. A számismeretnél négy területet különítenek el: egész számok, törtek és tizedesek, egyenletek egész számokkal, minták, valamint összefüggések megértése és készségszintű használata. (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan és Preuschoff, 2009).

Fontos megjegyezni, hogy mivel 2011-ben az IEA mindkét (PIRLS és TIMSS) vizsgálatot elvégzi, a résztvevő országoknak lehetősége lesz egy átfogó vizsgálat elvégzésére a matematika, a természettudományok és az olvasás terén a negyedik osztályosok körében.

---

*Egy finn tanulmányból kitűnik, hogy az iskolai matematikai eredményességnek van néhány előzménye, amely „megjósolhatja” a későbbi matematikai teljesítményt. Egyik ilyen előzmény a számolási készség (számlálás és a számok sorrendje) kialakulása, elsajátítása. Azért tartják jelentősnek a számolási készséget, mert ez a készség magában foglalja a matematikával kapcsolatos információk automatikussá vált használatát, ezáltal a figyelem egészen más, bonyolultabb problémák, folyamatok megoldására irányulhat.*

---

### Az alapkészségek fejlesztése

Az olvasási- és számolási készség a két legegyszerűbb készség, amelyek az iskola első éveiben tanított készségeknek. Az olvasási készség kognitív alapjait többnyire a fonológiai képességekben látják, míg a számolási készség alapjait olyan nem fonológiai képességekben, mint a vizuális-térbeli képességek, a számok analóg reprezentálása, valamint a fonológiai emlékezet. Kevés tanulmány íródott, amelyek ezt a két elemi készséget együttesen vizsgálják (Durand, Hulme, Larkin és Snowling, 2005). Habár egyre több kutató véli felfedezni kutatásaiban a két alapkészség közötti átfedéseket, vagyis egy-egy olyan háttérmechanizmus működését és működtetését, amely egymást támogatva segíti az olvasási és számolási készség együttes fejlesztését.

Az alapkészségek fejlesztése fontos egyéni és kollektív (iskolai) döntés: vajon egyenként kell őket fejleszteni vagy meg kell találni a készségek optimális kombinációját? (Hartog és Vijberger, 2007) Az optimális megoldás lenne a legjobb, amikor is az egyéni és a készségek közös fejlődése ötvöződik szükség szerint (például az olvasási és számolási készség együtt). Azonban mindenkor számolnunk kell a készségek fejlődési sajátosságaival, mert csak így érhetünk el valós eredményeket (Nagy, 2003). Egyik ilyen fontos jellemző, hogy minden készség fejlődése sokéves folyamat (a számolási és olvasási készség kritikus készségek, amelyek elsajátítása, kifejlesztése több évet vesz igénybe), tehát az oktatási stratégiákban megfogalmazott, tantervben előírt időkorlát nem segíti a készségek kifejlődését és optimális használatát. Ehhez kötődik egy másik sajátosság, miszerint az iskolába lépés után nem változik a készségek fejlődési üteme (holott azt feltételezhetjük, hogy az iskola az alapkészségek fejlesztésre szakosodott intézmény). A spontán készségfejlődés sok esetben csak mint melléktermék jelenik meg a tervszerű képességfejlesztés mellett. A készségek fejlődésének harmadik jellemzője, hogy a legegyszerűbb készségek kivételével (például számlálás) a fejlődés jóval az elsajátítás előtt ellaposodik, lelassul, majd leáll, vagyis az alapkészségek teljes elsajátítása csak az iskolából kilépők szűk körében valósul meg (a többség csak részlegesen működő alapkészségeket használ). A fejlődés negyedik jellemzője, hogy a tanulók közötti különbségeket, fáziskészségeket az iskola nem tudja kezelni. A felzárkóztatás, az esélyegyenlőség elméleti modellje nem jelent jelentős javulást (értelmetlen is lenne mindenkit mindenből felzárkóztatni). Reális, megvalósítható cél az lehet, hogy az alapkészségek mindenkinél egy optimális szintet érjenek el, vagyis hatékonyan tudják őket használni.

Nagy József (2005) szerint hét feltétel megléte szükséges az átalakítás (fejlesztés, segítés) sikerességéhez:

(1) Ismerni kell a tudásalapú társadalom elvárásainak megfelelő kritikus motívumait. A hangsúly ezek alapján a kompetenciák fejlesztésére irányul, ami lényegében a kritikus készségek, képességek fejlesztésével valósulhat meg.

(2) Ismerni kell a kritikus készségek és képességek komponensrendszerét, hogy használni tudjuk őket.

(3) A kritikus készségek és képességek optimális elsajátításának, használhatóságának ismerete elengedhetetlen feltétele a sikeres fejlesztésnek. A kritériumorientált pedagógia nem csak normaként állítja fel az elsajátítandó készségeket, hanem azt is meghatározza, hogy milyen szinten kell elsajátítani azokat a továbbhaladáshoz.

(4) Az optimális elsajátítás, használhatóság kritériumainak kidolgozása csak egy országos diagnosztikus feltérképezés adatai alapján lehetséges.

(5) A kritériumorientált fejlesztés évekig tartó folyamat, amely nem köthető tanévekhez, hanem azokon átívelő sokéves rendszeres fejlesztés eredményeihez.

(6) Fontos feltétel az egyéni és csoportos cselekvő tanulás rendszeres használata, melynek leghatékonyabb módja a pár főből álló tanulócsoportok kialakítása. Ennek egyik hatékony formája a kooperatív tanulás megszervezése.

(7) A kooperatív cselekvő tanulás általánossá válásához egy kísérletileg igazolt hatékonyságú eszközrendszer kidolgozása elengedhetetlen feltétel. Az egyik ilyen programcsomag a DIFER.

A kezdő olvasási készség (Kern és Friedman, 2009; Britsch és Meier, 1999; Duncan és mtsai, 2007; Tarkó, 1999; Cunningham és Stanovich, 1997; Nagy, 2004) és számolási készség (Duncan és mtsai, 2007; Józsa, 2003; Resnick, 1989; Aunola, Leskinen, Lerkkanen és Nurmi, 2004; Perry, 2000; Varol és Farran, 2006) döntően meghatározza a későbbi olvasás és matematikai teljesítmény szintjét és minőségét, valamint ez kihathat a gyermek sokrétű iskolai teljesítésére és további boldogulására.

Az utóbbi évek nemzetközi vizsgálatait felhívták a figyelmet a szövegértés fontosságára, illetve a hazai tanulók szövegértési nehézségeire (Vári, 2003; Csikos, 2006). Ezt

követően számos hazai (magyarországi) vizsgálat indult meg az olvasási képesség fejlődésének és az olvasással kapcsolatos nehézségek okainak feltárására. Az olvasási képesség fejlettségét az iskoláskor kezdeti szakaszán Molnár és B. Németh (2006) vizsgálta. Célzottan második osztályosokkal végzett vizsgálati eredményeik szerint a hazai második osztályos tanulók olvasási teljesítménye megfelel az elvárt szintnek.

Az a tény, hogy már első és második osztályban is vannak olyan gyerekek, akiknek a szóolvasó készsége optimális fejlettségű, arra enged következtetni, hogy a problémák hátterében nem az éréssel kapcsolatos egyéni tényezők állnak, hanem az iskolai oktatás eredménytelensége (Nagy, 2006b). Mindez arra utal, hogy az olvasási képesség korai fejlesztésének és az elemi alapkészségek fejlesztésének időszaka kiemelt fontosságú az olvasási képesség fejlődésében.

Az alapkészségek szintjének felmérése, fejlesztése kötelesség és természetesen adódó feladat és cél kell, hogy legyen. Ezért kell az olvasási- és számolási készség fejlesztését érdeklődésünk középpontjába állítani. Az olvasási készség szükséges szintű elsajátításával súlyos gondok vannak. Az olvasásképesség, szövegértés megfelelő szintű működése lehetetlen az optimálisan működő olvasáskészség nélkül (Nagy, 2004). Ahhoz, hogy az olvasás képessége betöltse élményszerző, tudásszerző funkcióját, a szövegértésnek kell jól működnie. Azonban mindehhez jó olvasási rutinnal és ismeretekkel kell rendelkezni, mert csak erre épülhet a szóolvasó készség, melynek előfeltétele a betűolvasó készség, ami viszont nem működhet a beszédhanghalló készség kialakulása nélkül. Vagyis el kell jutni (juttatni a gyermeket) a beszédhang-felismerő rutintól a szövegfeldolgozó készség kialakításáig. Ha ebből a folyamatból egy-egy rész kimarad, vagy rosszul fejlődik, az olvasás már nem lesz problémamentes.

A kezdeti olvasásteljesítménynek két előrejelzője lehet: a gyerek betűnöv ismerete (a gyakorlott olvasó gyorsan felismeri az olvasott szavakat) és az a sebesség, amellyel képes őket megnevezni, valamint a fonémák megkülönböztetésének képessége (a gyakorlott olvasó jó találgatási képességgel is rendelkezik). A kora gyermekkor hátránya, valamint az oktatás hibája, hogy a gyermekeket dekódolásra és nem szövegértésre összpontosítja (Tarkó, 1999).

Nagy egyetértés van abban, hogy a szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás. Amennyiben a technikai alapok hiányosak, illetve nem megfelelőek, túl nagy figyelmet, erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, így kevésbé vagy egyáltalán nem tud a szöveg jelentésére figyelni. Kognitív képességeit elsősorban a bizonytalan dekódolás kompenzálására használja, azaz megpróbálja a kontextusból kikövetkeztetni, amit nem tud elolvasni. Számos kutató úgy találta, hogy a szókincs és a megértés szoros korrelációban van. Vagyis ez az jelenti, hogy a szókincs bővítése növeli a megértést.

A szövegértés, olvasásfejlesztés eredményességét meghatározó másik tényező az olvasási stratégiák, illetve a tanítási módszerek tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása. A sikeres fejlesztés kulcsfontosságú tényezője az egyéni fejlettséghez, egyéni különbségekhez igazodó, differenciált megközelítési mód (Tóth, 2006).

Más kutatók szerint (Flippo, 2001) a hatékony olvasási készség fejlesztését a következő elemek segíthetik: könyvben gazdag környezet, a tanító hangos felolvasása, közös olvasás, a fonématudatosság tanítása, olvasásértési gyakorlatok stb.

A beszédhanghallás és a fonológiai készségek meggyőző mutatói az olvasási készség fejlettségének. Nagyjából ez különbözteti meg a jó olvasót a gyenge olvasótól. Többféle mérőeszközt találhatunk a korai olvasási készség mérésére, feltérképezésére. Érdeemes megemlíteni a következőket: tanterv alapú mérőeszköz (Curriculum-Based Measurement – CBM), amelynek nyomán tanterv alapú fejlesztések váltak lehetővé; a korai olvasási készség dinamikus jelzői (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills – DIBELS); a minneapolis-i óvodai felmérés (Minneapolis Kindergarten Assessment – MKA), ame-

lyet az egyes programok szűrésére, szintfelmérésére és értékelésre használnak, valamint arra, hogy időben biztosítsák a tanulók számára a szükséges beavatkozásokat az olvasási teljesítmény javítása érdekében (*Betts és mtsai, 2008*).

Wrightnál találunk még további mérőeszközöket (*Wright, 2010*): korai olvasás diagnosztizáló teszt (Early Reading Diagnostic Assessment – ERDA), ahol a kezdő olvasás öt komponensét (fonématudatosság, fonémák, szókincs, megértés és folyékonyág) mérik; korai olvasási készségeket mérő készlet (Early Literacy Skills Assessment Kit – ELSA) öt skálája a megértés, a fonématudatosság, betű-elv, betűfelismerés és nyomtatott szöveg megértése; kezdő olvasási képesség-teszt (Test of Early Reading Ability – TERA) három altesztje az ábécét, a jelentést és a nyomtatott szövegek konvencióit méri.

A számolási készség optimális használhatóságának kialakulása három tényezőtől függhet: a számfogalom kialakításától, a kognitív folyamatok megértésétől, valamint a figyelem összpontosításától. De az auditív és vizuális képességek megléte sem elhanyagolható (*Aunola, Leskinen, Lerkkanen és Nurmi, 2004*). A gyermekek 6–7 éves korukra természetesen olyan mentális egyszerűsítéseket használnak számoláskor, ami lecsökkentheti számoláshoz szükséges műveletek számát. Habár a gyermekek maguktól (is) képeznek bizonyos alapelveket a számolási készség, számfogalom kialakulása során, ezeket az iskolai oktatás nem veszi figyelembe, vagy határozottan elfojtja (*Resnick, 1989*). Viszont az is tény, hogy az elemi számolási készség optimális elsajátítása elengedhetetlen az eredményes iskolai matematikatanuláshoz (*Józsa, 2003*).

Aunola, Leskinen, Lerkkanen, és Nurmi (2004) már említett kutatási eredményeihez hasonlóan egy olasz kutatócsoport is arra jutott longitudinális vizsgálataival, hogy a számlálási készség az iskola kezdő szakaszán direkt előjele a korai matematika-tanulás sikerességének. A müncheni longitudinális vizsgálatokban (LOGIC) óvodás korú gyerekek teljesítményét nézték olyan feladatokkal, amelyekben felhasználták a kis mennyiség megítélésére szolgáló képességüket is. Azt az eredményt kapták, hogy ez a képesség nagy hatással van a második osztályban jelentkező problémamegoldó képességükre (*Krajewski és Schneider, 2008*).

A korai számolási készség szintfelmérésére szolgáló egyik mérőeszköz a korai számolási készséget mérő teszt (Early Numeracy Test – ENT) (*Rijt és mtsai, 2003*). A korai számolási képesség nyolc aspektusát tartalmazza, különbözteti meg:

- az összehasonlítás fogalma – két nem egyenlő tő- vagy sorszámnev, illetve mennyiségi meghatározás összehasonlítása;
- osztályozás – tárgyak csoportosítása egy vagy több tulajdonság alapján;
- egy-az-egyben megegyezés – az azonosság észrevétele a tárgyak egyidejű megfigyelésekor;
- sorbarendezés;
- számnevek használata;
- strukturált számlálás;
- eredményes számolás (ahol a számolás eredményére vagyunk kíváncsiak);
- a számok általános megértése (a mindennapi életben is).

A kutatási projekt, amelyben az ENT-t alkalmazták (egy longitudinális európai szintű vizsgálat 1997-ben) a következő célokat tűzte ki: Európa különböző részein élő tanulók előmenetelének összehasonlítása; olyan tényezők hatásának kimutatása az előmenetelre mint az életkor, nem és iskolai tapasztalat.

Wrightnál (2010) további mérőeszközöket találunk a kezdő számolási készségek és a korai matematikai képességek mérésére: kezdő matematikai képesség-diagnosztizáló teszt (Early Math Diagnostic Assessment – EMDA); a korai matematikai képességeket mérő teszt (Test of Early Mathematics Ability – TEMA) a következő altesztekből áll: besorolási készségek, számösszehasonlító tevékenység, számbeli műveltség, számolási készség és fogalmak megértése.

Az olvasási- és számolási készségből adódó problémák kezelését nagy mértékben segítheti az, ha fejlesztjük ezen képességeket. Amint már említettem ehhez az szükséges, hogy megfelelő mérőeszköz álljon rendelkezésünkre a készségek szintjének feltérképezéséhez, hogy képet kapjunk arról, hogy hol tartanak a gyermekek a képességek, készségek elsajátításának folyamatában, mi az, amit már elsajátítottak, és hol tapasztalhatók hiányosságok. A kutatások igazolták, hogy a 2002-ben kifejlesztett DIFER-programcsomag (DIagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer) tesztjeivel mért 7 készség (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) az iskolai tanulás szempontjából kritikus készségek (Zentai, 2005).

Az említett hét kritikus alapkészségből csak a beszédhanghallásra és elemi számolási készség fejlesztésére térnek ki. A beszédhanghallás az olvasási készség optimális elsajátításának alapja. Fejlesztésénél (mint minden készség fejlesztése előtt) fontos megállapítani a probléma, a lemaradás okait. Ezután valósulhat csak meg a szükséges fejlesztő munka. A beszédhangok tanulásában a következő fázisok különülnek el: hangoztatás, felismerés és differenciálás. Ezért a fejlesztést is ezekre kell építeni. A beszédhanghallás fejlesztése leginkább csoportmunkában valósítható meg (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004).

Az elemi számolási készség fejlesztésére sokféle fejlesztési módszer létezik. De a fejlesztés előtt mindenképpen szükséges a készség elemenkénti (ezeket már említettem a számolási készség fogalmi meghatározásánál) diagnózisa minden gyermeknél. A számolási készség elsajátítása nem fejlődik be az óvodában, ezért az iskolának is segítenie kell az elsajátítást (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004).

A személyiség alaprendszerét (képességeket, képességeket, tudást) mindenkinek optimális szinten és tartósan el kell sajátítania a társadalom fejlettségi szintjének megfelelően. Ez azt jelenti, hogy ezeket az összetevőket addig kell tanítani, gyakorolni, fejleszteni, amíg az nem éri el az optimális szintet és nem válik tartóssá (bármikor használhatóvá).

Kutatók olyan alapkészségek fejlesztésére hívták fel a figyelmet, amelyek összhangban vannak a tanulók optimális fejlődésével. A tanulók négyféle viselkedési mintájára hívták fel a figyelmet, amelyek kihatnak a későbbi iskolai teljesítményre: externalizáló, internalizáló, tanuláshoz való hozzáállás és interperszonális viselkedés (DiPerna, Lei és Reid, 2007).

Habár a kezdő számolási készségekkel kapcsolatos kutatások olyan régre nyúlnak vissza, mint az olvasási folyamatokkal kapcsolatos tanulmányok, mégis számolási készséggel kapcsolatos kutatásokat jóval kisebb számban találunk. Továbbá igen kevés szak-

---

*Egyetlen csoportban (iskolai osztályban) sincs két egyformán fejletlen gyermek. Különböző kutatások eredményei szerint a biológiailag hatévesek mentálisan négy és nyolc év között lehetnek. A fejlettség különböző formákat ölthet (mozgás, emlékezőtehetség, ritmusérzék, képfelismerés stb.). A különféle képességek, ügyességek mellé problémák is társulhatnak, s ezért válik nehézkessé a tanulás, a fejlődés. Egyszerű megállapítás, hogy végső soron mindenkinek ugyanoda kell eljutnia: el kell sajátítani azokat az alapkészségeket, amelyek szükségesek az iskolai előrehaladáshoz és az önálló tanuláshoz. Hogy a tanulók segítése hatékony lehessen, a cél ismerete mellett elengedhetetlen ismerni a kiindulópontot is.*

---

irodalmat találunk az iskoláskor előtti számolási készség és az iskola kezdő szakaszán jelentkező számolási készség közötti átmenettel kapcsolatosan (Lefevre, 2000). Ennek egyik oka az lehet, hogy a történelem folyamán az olvasási készségnek nagyobb figyelmet és jelentőséget tulajdonítottak. A sokéves matematikai „hátrány” lassan szünni látszik, ugyanis mindkét területen (olvasási és számolási készség) nagy számban találunk kutatásokat, vizsgálatokat és fejlesztési törekvéseket.

## Összegzés

Némely készségek, mint például a beszédkészség kritikus jelentőséggel bírnak mindkét alapkészség, az olvasási és a számolási készség fejlődésében. Például a fonológiai feldolgozás készsége kulcsfontosságú az olvasástanulásnál, de ugyanakkor a számok munkamemóriában való ideiglenes tárolásánál, szóbeli számolási stratégiáknál és számtani tények megtanulásánál is. Ennek nyomán egy longitudinális vizsgálatban kimutatták, hogy a fonológiai készség megléte előre jelezte a számolási készségek fejlettségét miután szabályozták a szóbeli- és olvasási képességek hatását (Durand, Hulme, Larkin és Snowling, 2005). Ez a felismerés (a két alapkészség együttes vizsgálata és fejlesztése) egyik megoldása lehet a megfelelő fejlesztőprogramok megírásának és optimális alkalmazásának.

Az iskolakezdés sikerességét nagyban meghatározza az, hogy hol tart a gyermek a fejlődésben, illetve hogy milyen szinten vannak azok a kritikus alapkészségei, amelyre majd további iskolai előmenetele, boldogulása épül. Lehet, hogy közhelyesen hangzik újra meg újra ezekkel a problémákkal foglalkozni, de még mindig óriási akadályt, tényleges problémát jelent a gyermekek zökkenőmentes fejlődésében, hogy tud-e olvasni, van-e elemi számfogalma, megérti-e társait az interakciók során?

Az alapfolyamat, amelyre összpontosítanunk kell, a fejlesztés. Ez adja meg tulajdonképpen a pedagógus segítő funkciójának értelmét: segíteni az egész személyiség fejlődését. Két adatra van szükségünk ahhoz, hogy valamilyen irányban megindulhasson a fejlesztés. Először is meg kell határoznunk azt a szintet egy-egy készségnél, amit optimálisnak tartunk, másodsorban meg ismernünk kell a gyermek fejlettségi állapotát.

Egyetlen csoportban (iskolai osztályban) sincs két egyformán fejlett gyermek. Különböző kutatások eredményei szerint a biológiailag hatévesek mentálisan négy és nyolc év között lehetnek. A fejlettség különböző formákat ölthet (mozgás, emlékezőtehetség, ritmusérzék, képfelismerés stb.). A különféle képességek, ügyességek mellé problémák is társulhatnak, s ezért válik nehézkessé a tanulás, a fejlődés. Egyszerű megállapítás, hogy végső soron mindenkinek ugyanoda kell eljutnia: el kell sajátítani azokat az alapkészségeket, amelyek szükségesek az iskolai előrehaladáshoz és az önálló tanulóshoz. Hogy a tanuló segítése hatékony lehessen, a cél ismerete mellett elengedhetetlen ismerni a kiindulópontot is.

A tanulók érettségével, fejlettségével foglalkozó vizsgálatok nem újkeletűek, hiszen eddig is foglalkoztak már olyan mérésekkel, amelyek alapján eldöntötték, hogy a gyermek érett-e az iskolakezdésre. Azonban annak megállapítása, hogy valaki érett-e a kezdéshez (iskolaérett-e), még nem jelent garanciát a további sikeres munkához, a gyors ütemű fejlődéshez. És ebben az esetben nem csak a gyermekek eltérő fejlődési üteme tűnik ki, hanem az is, hogy eltérő fejlesztési szükségleteik is vannak. Az alapkészségek fejlettsége, stabil megalapozása jó biztosítékot jelent(het) az iskolai, tanulási kudarcok elkerüléséhez, és kihat a tanuló jövőjére is.

Ha odafigyelünk, és nagyobb hangsúlyt fektetünk a korai vizsgálatokra, akkor valóban megállapíthatók a fejlettségi szintek, és időben megkezdhető a tanulók célirányos fejlesztése. Ha az „előrejelzés” megtörtént, akkor már nincs más teendője a pedagógusnak, mint hogy úgy alakítsa a gyakorlati oktató-nevelő munkát, hogy az teljes mértékben megfelel-



jen a gyermekeknek. Ennek a pedagógiai tevékenységnek a megalapozásához nyújt jó alapot a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert (DIFER) 4–8 évesek számára. A DIFER feltérképezi az iskola kezdő szakaszához nélkülözhetetlen alapkészségeket (az írásmozgás-koordináció fejlettségét, megnézi a beszédhanghallást, a relációszókincs fejlettségét, vizsgálja a matematika tanuláshoz elengedhetetlen elemi számolási készséget, valamint a tapasztalati következtetést és a tapasztalati összefüggés-megértést, méri továbbá a beilleszkedéshez, együttéléshez szükséges elemi szociális készségek szintjét).

A kisgyermekkorú mérések megítélése természetesen ellentmondásokba ütközik. Szakmailag és a szülők részéről sincs egységes vélemény arról, hogy szükséges-e, értelmes-e bizonyos életkor alatt mérni a gyerekeket. Az egyik oldal kívánatosnak, hasznosnak tartja, a másik oldal megelégszik a hagyományos eljárásokkal, az egyszerű megfigyeléssel és a készségfejlesztő játékokkal.

Az azonban elmondható, hogy a DIFER előnye többek között az, hogy az egyes tanulók mérési eredményei és az országos átlag alapján láthatóvá válik, hogy milyen a gyerekek képességeinek általános fejlettségi foka. Ezek az adatok hozzájárulhatnak az általános iskola alsó tagozatos követelményrendszerének, tartalmi és módszertani struktúrájának újragondolásához.

## Irodalom

- Aunio, P., Hautamäki, J., Heiskari, P. és Van Luit, J. E. H. (2006): The Early Numeracy Test in Finnish: Children's norms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47. sz. 369–378.
- Aunio, P. és Niemivirta, M. (2010): Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20. sz. 427–435.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. és Nurmi, J. (2004): Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96. 4. sz. 699–713.
- Betts, J. és mtsai (2008): An Examination of Predictive Bias for Second Grade Reading Outcomes From Measures of Early Literacy Skills in Kindergarten With Respect to English-Language Learners and Ethnic Subgroups. *School Psychology Quarterly*, 23. 4. sz. 553–570
- Bowman, T. B., Donovan, M. S. és Burns, M. S. (2001, szerk.): *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy Press, Washington, D. C.
- Britsch, J. S. J. és Meier, R. D. (1999): Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 26. 4. sz.
- Crone, A. D. és Whitehurst, J. G. (1999): Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills. *Journal of Educational Psychology*, 91. 4. sz. 604–614.
- Cunningham, E. A. és Stanovich, E. K. (1997): Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33. 6. sz. 934–945.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 2. sz. 2010. 02. 4-i megtekintés, <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2001/2/cikk4.html>
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Út a készségtől a motivált jelentéskonstrukcióig. *Iskola-kultúra*, 15. 10. sz. 44–52.
- Csikós Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Daly, J. E. III., Wright, A. J., Kelly, Q. S. és Martens, K. B. (1997): Measures of Early Academic Skills: Reliability and Validity with A First Grade Sample. *School Psychology Quarterly*, 12. 3. sz. 268–280.
- Denton, K. és West, J. (2002): *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. 2009. 10. 24-i megtekintés, [www.nces.ed.gov/pubs2002/2002125.pdf](http://www.nces.ed.gov/pubs2002/2002125.pdf)
- Diamond, E. K., Gerde, K. H. és Powell, R. D. (2008): Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23. sz. 467–478.
- Dickinson, K. D. és McCabe, A. (2001): Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16. 4. sz. 186–202.

- DiPerna, J. C., Lei, P. és Reid, E. E. (2007): Kindergarten Predictors of Mathematical Growth in the Primary Grades: An Investigation Using the Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Cohort. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 2. sz. 369–379.
- Duncan és mtsai (2007): School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology Copyright 2007 by the American Psychological Association*, **43**. 6. sz. 1428–1446.
- Durand, M., Hulme, Ch., Larkin, R. és Snowling, M. (2005): The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7- to 10-year-olds. *J. Experimental Child Psychology*, **91**. sz. 113–136.
- Entwisle, R. Doris (1995): The Role of Schools in Sustaining Early Childhood Program Benefits. *The Future of Children*, **5**. 3. sz. 133–144.
- Gibbs, S. (ed.) (2004): Early Childhood Education and Care. *Educational and Child Psychology*, **21**. 2. sz.
- Gorey, M. K. (2001): Early Childhood Education: A Meta-Analytic Affirmation of the Short- and Long-Term Benefits of Educational Opportunity. *School Psychology Quarterly*, **16**. 1. sz. 9–30.
- Hart, B. és Risley, R. T. (2003): The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, **27**. 4. sz. 6–9.
- Hartog, J. és Vijverberg, W. (2007): Schools, skills and risk. *Economics of Education Review*, **26**. sz. 759–771.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2003): A számolási készség fejlesztése. In: Dubiczné Mile Katalin és Farkas Istvánné (szerk.): *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*. Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet, Székesfehérvár. 27–44.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- Kern, L. M. és Friedman, S. H. (2009): Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **30**. sz. 419–430.
- Kirby, J. (2005): Development of Individual Differences in Reading – Results From Longitudinal Studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, **97**. 3. sz. 299–319
- Krajewski, K. és Schneider, W. (2008): Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties. *Learning and Instruction*, 1–14.
- Lefevre, J.-A. (2000): Research on the Development of Academic Skills: Introduction to the Special Issue on Early Literacy and Early Numeracy. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, **54**. 2. sz. 57–60.
- Magnusson, A. K., Ruhmb, Ch. és Waldfogel, J. (2007): The persistence of preschool effects – Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, **22**. sz. 18–38.
- Matthew, I. K. és Felvégi Emese (2009): Az olvasástanítás és szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 1. sz. 102–113.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz. 57–67.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam. 2010. 04. 19-i megtekintés, [http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011\\_Framework.pdf](http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O’Sullivan, Ch. Y. és Preuschoff, C. (2009): *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam. 2010. 04. 19-i megtekintés, <http://timss.bc.edu/timss2011/frameworks.html>
- Nagy József (2000): A kritikus készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22–38.
- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 40–52.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, **14**. 3. sz. 3–26.
- Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra*, **15**. 6–7. sz. Melléklet, MIII–MXI.
- Nagy József (2006a): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2006b): A szöveolvásási készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.

- Nagy József (2007): *A kisiskolások eredményesebb fejlesztésének lehetőségei és feltételei*. Vitaindító az OKA 2007. június 26-i ülésén. 2009. 09. 9-i megtekintés, [http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/8.\\_%C3%BC1%C3%A9s/Nagy\\_J%C3%B3zsef:\\_vitaind%C3%ADt%C3%B3](http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/8._%C3%BC1%C3%A9s/Nagy_J%C3%B3zsef:_vitaind%C3%ADt%C3%B3)
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Budapest.
- Nation, K. és Cocksey, J. (2009): The relationship between knowing a word and reading it aloud in children's word reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103. sz. 296–308.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002): Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39. 1. sz. 133–164.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005): Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-Up Results From the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42. 3. sz. 537–570.
- OECD (2001): *Starting Strong I, Early Childhood Education and Care*. OECD Publications.
- OECD (2006): *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*. OECD Publications.
- Perry, B. (2000): *Early Childhood Numeracy*. Australian Association of Mathematics Teachers Inc., Commonwealth of Australia.
- Pléh Csaba (2002): Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 12. 11. sz. 39–45.
- Resnick, B. L. (1989): Developing Mathematical Knowledge. *American Psychologist*, 2. sz. 162–169.
- Rijdt és mtsai (2003): The development of early numeracy in Europe. *Journal of Early Childhood Research*, 1. 2. sz. 155–180.
- Rolnick, A. és Grunewald, R. (2003): Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return. *The Region*.
- Rudd, C. Loretta, Lambert, C. Matthew, Satterwhite, M. és Zaier, A. (2008): Mathematical Language in Early Childhood Settings: What Really Counts? *Early Childhood Education Journal*, 36. sz. 75–80.
- Shonkoff, P. J. (2008): *The Science of Child Development and the Future of Early Childhood Policy*. National Symposium on Early Childhood Science and Policy.
- Smith, S. P. (1998): *Early Childhood Mathematics*. National Science Foundation, Washington, D. C.
- Snow, C. E. és Van Hemel, S. B. (2008, szerk.): *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. National Research Council, Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children, Board on Children, Youth, and Families, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.: The National Academies Press, Washington, D. C.
- Stipek, D. és Byler, P. (2004): The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19. sz. 375–397.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 99. 2. sz. 175–191.
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130. 4. sz. 457–469.
- Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 97. 1. sz. 41–59.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen.
- Van Geert, P. (1998): A Dynamic Systems Model of Basic Developmental Mechanisms: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Psychological Review*, 105., 4. sz. 634–677.
- Vári Péter (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Varol, F. és Farran, C. D. (2006): Early Mathematical Growth: How to Support Young Children's Mathematical Development. *Early Childhood Education Journal*, 33. 6. sz.
- Vidákovich Tibor (2006): *A matematikai alapkészségek, a matematikai gondolkodás fejlődése 6–18 éves korban*. Az OTKA 38246 számú kutatás záróbeszámolója. 2009. 09. 30-i megtekintés, [http://real.mtak.hu/522/1/38246\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/522/1/38246_ZJ1.pdf)
- Wright, J. R. (2010): *Multifaceted Assessment for Early Childhood Education*. Sage Publications.
- Zentai Gabriella (2005): *Az elemi alapkészségek fejlettségének diagnosztizálása*. 2009. 09. 9-i megtekintés, [http://www.bmkir.hu/bmhuman/felkep/976\\_15d8\\_48-93.pdf](http://www.bmkir.hu/bmhuman/felkep/976_15d8_48-93.pdf)

# Rendszerváltás a tanítóképzésben

## *Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994)*

*Az elmúlt években tanulmányok, könyvek sora elemezte a magyar társadalom életében oly jelentős rendszerváltás jelenségét, az azóta eltelt két évtized történeti-politikai eseményeit, társadalmi hatásait.*

*Ezek az analízisek azonban általában nem terjedtek ki egy-egy szakterületre vagy szakmára. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a Budapesti Tanítóképző Főiskola példáján bemutassam a rendszerváltást egy konkrét szakmai kérdésben, a tanítóképzésben.*

A munkahelyek szakmai tevékenységében olykor a felszínen jól láthatóan zajló, olykor csak apró, alig érzékelhető történésekből összeálló folyamatokban volt megragadható a rendszerváltás. A budai tanítóképzőben olyanokban például, mint az első világháborúban elesettek befalazott emlékművének kibontása 1990-ben, vagy két évvel korábban a marxizmus-leninizmus tanszék átalakulása társadalomtudományi tanszékké. Esetleg még korábban, amikor '84-ben némi megdöbbenést kiváltva először hangzott el egy hivatalos értekezleten a „kedves kollégák” megszólítás (a „kedves elvtársak” helyett). Ennél bizonyosan fontosabb jelzés volt, amikor – igaz, már 1989-ben – először került egyházzenei mű a kórus műsorába hivatalos állami ünnepségen. A kor megváltozott hangulatát híven tükrözte az is, hogy az újratemetés szertartásának legnagyobb feltűnést keltő szónoklata, az orosz katonák távozását követelő Orbán-beszéd néhány óra múlva már szöveghüen (bár akkor még nem lehetett villámgyorsan az internetről leszedni) megjelent az intézmény faliújságján, s persze a munkahelyek politikátlanításának szellemében újabb néhány óra múlva el is tűnt onnan.

Lehet, hogy ezek (és más) események – főként így visszatekintve – a Budapesti Tanítóképző Főiskola életében a rendszerváltás jelei voltak, de akkor sem és most, hús év távlatából sem gondolható, hogy ezek nagyon jelentős, netán „rendszerdöntőgető” tettek lettek volna. Egyszerűen csak a gyors politikai-társadalmi változások futó jeleként feltűntek az intézményben. Ám azokban az években történtek az intézmény szempontjából valóban nagyon jelentős, sorsdöntő események is: budai képző tanári kara ekkor látott neki a tanítóképzés megújítását célzó „négyéves kísérleti képzés” kidolgozásának, megvalósításának, ami egy hosszú, mindenki erejét maximálisan igénybe vevő, olykor jókedvű, máskor csak kényszerből végzett közös munka volt. Az előkészítést 1986-ban kezdtük, az utolsó kísérleti csoport pedig 1994-ben szerzett oklevelet. Ezt a periódust, ezt a 8 évet tekintjük a budai képzőben zajló szakmai rendszerváltásnak, bizonyos értelemben az egész tanítóképzés rendszerváltásának.

Az 1990-es rendszerváltás hullámveresei egy ilyen nagy átfogó, tanárokat, sőt diákokat is összekötő munka közepette érték el az intézményt. S ezért a politikai és társadalmi megújulással együtt járó, szükségképpen felkavaró változások konstruktívabb eredményeivel jártak, mint környezetünkben sok helyen. Mindenkiere szükség volt, aki akart és tudott dolgozni. Természetesen, nem idealizáljuk a helyzetet, az újat akarás alapvetően

teremtő légkörében is jelentkeztek félrehúzó feszültségek, de az oktatók házon belül mindenekelőtt vehemens szakmai közéletet éltek. Ehhez kellett a főiskola valamennyi dolgozójának, hallgatójának (beleértve a változásokban erősen érintett szervezetek vezetőinek, tagjainak) józan értékítélete, magatartása is.

### A kísérleti képzés előzményei, indokai

A négyéves, főiskolai szintű tanítóképzés gondolata nem új elképzelés: a hazai képzés történetében hasonló tervek születtek a huszadik század első felében is (1) (*Bollókné*, 1984), majd a második világháború után, az 1945–59. közötti időszakban különösen felerősödött a hazai neveléstudomány és jelentős tanítói rétegek ilyen irányú követelése (*Ladányi*, 1985). 1959-ben Magyarország az európai országok között az elsők közé tartozott, amely megvalósította a tanítók középiskolai végzettségére épülő, felsőfokú képzését 3 éves felsőfokú intézeti oktatás formájában. S bár a tanítóképzés jogi státusza kedvezően változott (főiskolai rangra emelkedett) (2), időközben jelentősen megváltozott a nemzetközi környezet is. A '80-as évek közepére a közép-európai országok többségében már hosszabb idő alatt szerezhettek diplomát a tanítók, s Nyugat-Európában is jellemző tendenciává vált az alsó fokú- és középiskolai pedagógusképzés időtartamának közelítése (*Vajó*, 1987). Az Egyesült Államokban a rövidebb képzési idejű programok részben egy széles alapozású egyetemi képzésbe épültek bele, részben a legtöbb államban kiegészültek kötelező jellegű posztgraduális képzéssel (*Adamikné Jászó*, 1988; *Hunyadyné*, 1988). Megjegyzendő, hogy – időbeli eltolódásokkal, de – nagy hasonlóság mutatkozott a képzést befolyásoló társadalmi tényezőkben is (a pálya elnőiesedése, alacsony presztízse, a pedagógus rétegen belüli hierarchizáltság, az anyagi kondíciók hiánya), a kiválasztás, az alkalmasság megítélésének problémáiban és magának a képzési folyamatok hiányosságaiiban (az elméleti és gyakorlati képzés összefüggései, az innovációra való felkészítés, a pályakezdők továbbképzése (inkább: további képzése).

A tanítóképzés megújításának tervezésekor mérlegeltük a képzés alapvető társadalmi funkcióit. E tekintetben a tanítóképzés értelmiségnevelő funkcióinak – szinte kezdeteitől fogva máig – sajátos súlyt ad az a tény, hogy hallgatóinak jelentős százaléka első generációs értelmiségi lesz. (A '80-as években a tanítóképzésben ez az arány meghaladta a felsőoktatás átlagát.) Az értelmiségi életmód igényét, mintáit és a hozzá szükséges készség- és szokásrendszert ezekben az intézményekben kellett részben kialakítani, részben megerősíteni (*Bayer*, 1986; *Háber*, 1986).

A tanítóképzőkben folyó szakképzésnek pedig az általános iskola kezdő szakaszának igényeit kellett kiszolgálnia. (Ma társadalmi megrendelésről vagy éppen közszolgálati funkcióról beszélünk. A lényeg nem változott: az alsófokú iskoláztatás pedagógusainak képzése a tanítóképzés társadalmi funkciója volt és maradt.) a kísérleti képzés tervezésének időszakában a közoktatás is forrongott: nyilvánvalóvá váltak a centrális irányítás problémái, az 1978-as tanterv maximalizmusa, az erősödő társadalmi egyenlőtlenségek hatása az iskolára, a differenciálatlan tömegoktatás eredménytelensége. Az 1985-ös oktatási törvény utat nyitott a változtatásoknak, innovációknak, a problémákra helyi válaszok kimunkálásának. Az oktatási kormányzat is készített (készített) fejlesztési koncepciókat. Az általános iskolára vonatkozó tartalmazza vázlatosan a pedagógusképzéssel szemben támasztott új (vagy felerősített korábbi) közoktatási igényeket, elvárásokat (*Az általános iskola...*, 1988). A képzés megújításakor figyelembe kellett venni, hogy az általános iskola kezdő szakaszának fő feladata az alapkészségek kialakítása, a képességek fejlesztése olyan iskolában, amely légkörében kevésbé különbözik az óvodától, mint korábban, s amelyben a tanítás tartalmának megválasztásában nő a pedagógus szerepe, s amelyben a pedagógus olyan differenciált metodikával dolgozik, ami lehetővé teszi a különböző ritmusban, tempóban fejlődő gyerekek egyaránt sikeres előrehaladását. A

képzést befolyásolja az általános iskola tervezett, de akkor még pontosan el nem döntött új szakaszolása is.

A tervezéskor tekintettel kellett lennünk az évtizedben kibontakozó kritikai irodalomra is. A tanítóképzés kritikáját többen, több oldalról elvégezték. Foglalkoztak vele kutatók (Csík és Zsolnai, 1985; Romankovics, 1985; Laczkóné Riba, 1984; S. Faragó, 1986), tanítóképzős szakemberek folyamatos tantervfejlesztő munkát végezve (Szóvényi, 1980; *A tanítóképzés...*, 1987); pályakezdő pedagógusok sikereik mintáját, kudarcaik okát főiskolai tanulmányaikban keresve (*Beválás vizsgálat...*, 1988). E sok szempontú és a főis-

kola tanszékein frissen elvégzett (részletekbe menő) elemzések alapján a legproblematisabb kérdéseknek tartottuk: a gyakorlati képzés arányát és minőségét, a képzés belső logikájának, összefüggéseinek megszakadását; a szaktárgyak és a tantárgypedagógiák viszonyát, a középiskolai-főiskolai és a tanítandó kezdő szakaszbeli tananyag tényleges kapcsolatának vizsgálatát; a pedagógiai képességek kiművelésének és hatékony pedagógiai-pszichológiai kultúra kialakításának hiányát (Magyarfalvy, 1988; Lengyel és Pálmai, 1988; Hangay, 1988; Hunyadyné és Bollók, 1989).

*A négyéves, főiskolai szintű tanítóképzés gondolata nem új elképzelés: a hazai képzés történetében hasonló tervek születtek a huszadik század első felében is, majd a második világháború után, az 1945–59 közötti időszakban különösen felerősödött a hazai neveléstudomány és jelentős tanítói rétegek ilyen irányú követelése. 1959-ben Magyarország az európai országok között az elsők közé tartozott, amely megvalósította a tanítók középiskolai végzettségére épülő, felsőfokú képzését 3 éves felsőfokú intézeti oktatás formájában. S bár a tanítóképzés jogi státusza kedvezően változott (főiskolai rangra emelkedett), időközben jelentősen megváltozott a nemzetközi környezet is.*

A '80-as évek közepére módosult a nevelői (tanítói) pályakép is, jelentősen változott a társadalom elvárásrendszere (Ungárné, 1988). A változások részben az információ-robbanás ismert jelenségéhez kapcsolódtak (más lett az iskola, a tanító funkciója az információk közlésében, feldolgozásában), részben átrendeződtek az iskola és a pedagógus hagyományos szerepviszonyai (például a hagyományos korábbi minták gyakran férfihez kötődő elvárások voltak) (Trencsényi, 1988). E változásoktól nem függetlenül – s más szociológiai tényezők által determináltan (Ferge és Háber, 1978; Háber, 1986) – csökkent a pálya elismertsége, kiéleződött a tanítók státuszát régóta jellemző ellentmondás: a tantermi szituáció még mindig nagy, alig korlátozott hatalmat jelentett a nevelőnövendék viszonyában, ugyanakkor ez a

pálya presztízsének folyamatos devalvációjával járt együtt. Ennek nyomán felerősödtek bizonyos kontraszelektációs jelenségek.

Ugyancsak érintette a tanítói pályaképet az iskolai nevelés stílusának igényelt változása. Az iskola mint intézmény nem nélkülözheti a tekintélyelvűséget, a személyes autoritásnak azt a mértékét, amely nélkül bármilyen nevelés elképzelhetetlen. Ugyanakkor a magyar társadalomban mélyen gyökeredző autokratikus nevelés hagyományait a neveléstudomány, a pedagógusképzés és a pedagógiai-pszichológiai ismeretterjesztés – a társadalmi merev, hierarchikus viszonyok bizonyos fokú oldódásának, átrendeződésének hatását is erősítve – eredményesen támadta. Azonban nem sikerült egyidejűleg egy

olyan, a pedagógusok saját tapasztalataira épülő, demokratikus nevelési stílust meghonosítani, amellyel a nevelők az új feltételek között eredményesen működhetnek.

A jelzett változások hatására a tanítói pálya egy viszonylag önálló, stabil pályából nyitottabbá, kifelé orientáltabbá és fokozottabb önmegújulást követelő-igénylő hivatássá vált. A tanító szerepköre is átstrukturálódott: ő lett a pedagógiai folyamatban (a) az információk forrása, de fokozódó mértékben inkább azok rendezője és értelmezője; (b) a társas és tevékenységi folyamatok irányítója, szervezője, (c) a társadalmi értékeket és normákat kifejező, s ezzel a tanulói magatartást minősítő és értékelő személy (Ungárné, 1988).

A nyolcvanas évek közepére szinte az egész szakmai és felhasználói (közoktatási) közvélemény egyet értett a változtatás szükségességében. Az országban sokfajta – részletekre és a képzési rendszer megújítására irányuló – próbálkozás el is indult. Az úgynevezett modell kísérletekről Fábíán Zoltán adott jól áttekinthető képet ad az *Új modellek a pedagógusképzésben* című kötetben (Fábíán, 1989). A 10 képző intézmény szakembereiből szerveződő csoport célja az 1983–84-es tanító- és óvóképzés viszonyainak meghaladása volt, s ennek érdekében végeztek fejlesztő kutatásokat. A színvonalasabban képzett és rugalmasabban alkalmazható pedagógusok nevelése, kibocsátása érdekében különböző integrációs modelleket dolgoztak ki, többnyire a szerkezeti és tartalmi változtatásokat együtt tervezve. Ekkor született például az a modell, amelyben négy év alatt két szakági képzés, a tanári + tanítói kapcsolódott össze, s amely a legtartósabbnak bizonyult a munkacsoport által kipróbált hat modell közül. (3) A fejlesztő kutatás pozitív eredményei nemcsak eredeti célkitűzéseinek többé-kevésbé sikeres megközelítésében mutatkoztak meg, hanem a részt vevő intézmények oktatóinak szakmai fejlődésében, önfejlesztésére való hajlandóságának növekedésében is (Fábíán, 1989).

A korszak fejlesztési törekvései közül kiemelkedik – legalább is ambiciózus jellegével – a Zsolnai József nevéhez kötődő úgynevezett képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzési kísérlet, amelyet a kutató és munkatársai 1988-ban indítottak a jászberényi és a sárospataki tanítóképző főiskolákon. Az addig megszokott struktúrát és tartalmakat ez a modell forgatta fel legmélyebben. Célja volt a nagyon kritikusan szemlélt hazai tanítóképzés megújítása oly módon, hogy az új típusú, alternatív tantervvel dolgozó általános iskolák gyakorlatát, az ún. értékközvetítő programot vette alapul a képzést meghatározó, kívánatos tanítói képességek, készségek megfogalmazásakor. Az oktatásban kutatók és a helyi intézmény tanárai vettek részt, a hallgatók egyfelől az erős tartalmi megköötöttség, másfelől a tanítóképzésben addig alig ismert szabad választás pólusai között mozogva tanulhatták az önállóságot. Ez a kísérleti modell végül is nem épült be a hazai tanítóképzés mindennapi gyakorlatába. Akkor a felbomlás okainak elsősorban a próbálkozás merész újszerűségét (bírálati szerint: a bevált hagyományok felrúgását), a lényegesen nagyobb fajlagos költségeket tartották. Visszatekintve (s más hasonló törekvéseket is figyelve) rövid életpályája inkább „réteg” jellegének tudható be. Vagyis annak, hogy egy-egy karakteres alternatív programra lehet rá szabott színvonalas pedagógusképzést kialakítani, de amíg maga a program a közoktatásban alternatív marad, addig a tanítóképzés egész rendszerének elsősorban a domináns programra vagy a programok sokaságára figyelemmel kell működnie.

Az átfogó rendszerszerű változásokon túl számos szakterületen születtek fontos innovációk, melyeknek egy része erős és tartós közoktatási hatással járt, más része – minden értéke ellenére – megtorpant és elakadt. Valamennyien számon tartjuk például a matematika tanítás módszertanának megújítását, amelyben jelentős részt vállaltak a tanítóképzők osztozva e vállalkozás sikereiben és kudarcaiban (Nótin, 1978). Konceptcionális változást szorgalmaztak a tanítóképzők a vizuális nevelés területén, ezt érvényre is juttatták saját felsőoktatási gyakorlatukban, a közoktatásra kisugárzó – ha nem is átütő – hatással (Leitner, 1985; Bálványos, 1995). A természetismeret tanításának módszertanában gyökeres változásokat ígért a tanulói tevékenységre építő képességfejlesztés szándéka, a

diszciplinárisan megalapozott tudásanyag integratív jellege (Véghelyi, 1995) A hazai kulturális viszonyok között, a nyelvismeret hiányával küszködő társadalmunkban fontos fejlemény volt, hogy a képzőhelyek jóvoltából létrejött a tanítóknak egy idegen nyelv oktatására felkészült csoportja.

A négyéves kísérleti képzés közvetlen szakmai előzményét jelentette az a budai főiskolán zajló szakterületi akciókutatás, amelynek eredménye a pedagógiai-pszichológiai stúdiumokat a tanítói gyakorlatra felépítő integrált program volt (Bódiné és Gyóniné, 1993). S jóllehet a kutatás vezetője szerint ez a program nehezen tudott a hároméves képzési struktúrába beilleszkedni, a majdani kísérlet gyakorlati képzési rendszerének egyik fontos előképévé vált.

A szaktárgyi kezdeményezéseknek ez a futó áttekintése el is vezet bennünket a hazai tanítóképzés fontos fejleményéhez, a sajátos elmélyedést nyújtó szakkollégiumok, majd a műveltségterületek kiépüléséhez (Szövényi, 1980). A szakkollégiumi rendszer eredeti céljain túl egy későbbi fázisban konstruktív segítséget tudott nyújtani a közoktatásban jelentkező pedagógushiány enyhítésére, mivel a környezetismeret, az ének-zene, a testnevelés, a rajz- és technikatánítás területén jobban felkészült tanítók az 5. osztályban is jogosultak voltak tanítani. Ezen túllépett a képzés egész rendszerére kiterjedő műveltségterületi képzés, amely minden leendő tanító számára lehetővé tette, sőt előírta egy-egy szélesebb szakterületen való elmélyülést, ily módon egészítette ki tudásukat és adott mindenki számára egy, a 12 éves korig előrettekintő szakmai perspektívát (Bollókné és Hunyadyné, 1995).

Ezek a fejlesztő kutatások hoztak (rész)eredményeket, némelyik sikeresen beépült a képzésmindennapi folyamatába, frissítette, javította azt. Többségük azonban elhalt, de mindegyik tanulságos volt az útkeresés szempontjából, sok tapasztalattal szolgáltak a lehetséges buktatókról.

A budai képzőben megindított kísérlet előzményeihez tartozott az oktatáspolitikai környezet rohamos és kedvező irányú változása: az 1985-ös oktatási törvény hatására a felsőoktatásban is megszűnt a kötelező centrális tanterv, helyét a már megnevezésével is rugalmasabbnak ígérkező „tantervi irányelvek” dokumentum töltötte be. Az új műfajú tanterv leginkább a század eleji kerettantervekre hasonlított, amennyiben a lehető legszükségesebbre korlátozta az állami beavatkozást: a diplomák egyenértékűségét és az átjárhatóságot biztosító, valamint a finanszírozás alapját megszabó képzési célt, idői kereteket, kimeneti követelményeket és a tartalom nagyobb tömbjeit határozta meg. Egyebekben az intézmények önállóan dönthettek, a dokumentum tág teret biztosított a sajátos profilt adó, erősítő helyi elképzeléseknek.

A tanítóképzés tantervi irányelvei (1987) elsőként készült el a felsőoktatásban, aminek racionális okai voltak. Amint fentebb próbáltuk érzékeltetni, a szakterületen igen erős volt a meggyőződés, hogy változtatni kell, mondhatnánk forrongásban volt az egész széles szakemberi gárda. Ebbe a légkörbe jól illeszkedett az intézményi autonómiát az újfajta tantervi szabályozás révén növelő jogi lehetőség kiaknázása. Ráadásul – akaratlanul bár, de – tartalmilag-technikailag is előkészített volt az új dokumentum: 1986-ban még elkészült – mintegy reakcióként a tanítóképzés belülről felismert és kívülről, első-sorban kutatói körökben megfogalmazott hiányosságaira – az 1980-as tanterv teljes átdolgozása. (A munkálatokat egy, a különböző képző intézményekből és a közoktatás területéről felkért tantervi bizottság irányította, amelynek munkáját széleskörű szakértői hálózat segítette, egészítette ki.) Az átdolgozott tanterv lényeges strukturális és tartalmi változásokat hozott a képzésben, műfajában – eltérően mind az előző tantervtől, mind a következő irányelvektől – curriculum-szerűen tartalmazta a célokat, követelményeket, tartalmakat és módszertani ajánlásokat. Az irányelvek e széleskörű konszenzuson alapuló tantervi változat koncepciójához igazodott. Éppen ezért a tanítóképzésben sokak számára az irányelvek megjelenése pusztán névleges és bürokratikus aktusnak tűnt. Hosz-



szabb idő kellett annak felismeréséhez, hogy a képzés irányításának kétpólusúvá válása milyen fontossá vált a tanítóképzésben. Jóllehet a tanítóképzés ekkor már egy évtizede kilépett az un. intézeti kereteiből, jogilag főiskolai szintűvé vált, de szüksége volt arra a most kínálgató lehetőségre, hogy új kezdeményezéseknek nyisson teret, és a helyi oktatási feltételekkel számolva változatosabbá váljék. A tanítóképző főiskolák száma fokozatosan nőtt, ekkor már a 15-höz közelített, megérett az idő arra, hogy önálló pedagógiai arculatú intézményekké váljanak, s képesek legyenek szervesen beágyazódni a hazai pedagógusképzés rendszerébe.

Ez a megváltozott szabályozási környezet megkönnyítette a tervezett négyéves kísérleti képzés helyzetét is. Az nyilvánvaló volt, hogy már önmagában a képzési idő meghosszabbítása miatt sem folyhat ez a munkálat az új tantervi irányelvek égisze alatt, de könnyebbé tette a „kísérleti” státusz elnyerését, nagyobb mozgásteret adott azoknak a minisztériumi vezető munkatársaknak (4), akik a tanítóképzés megújítására irányuló törekvéseknek aktív támogatói, olykor kifejezetten kezdeményezői voltak.

### A kutatás folyamata

A hosszú, mintegy évtizedesre tervezett kísérlet célja egyfelől az volt, hogy tartalmilag megújítsuk, a közoktatás igényeihez igazítsuk a tanítók képzését; másfelől a tanítóképzést olyan helyzetbe hozzuk, amelyben egyenrangú félként tagozódhat be a pedagógusképzés rendszerébe, kerülhet kapcsolatba a felsőoktatás bármely ágával.

A kísérleti képzés előkészítésének három éve (1986–1989) több szakaszra bontható: az első periódusban számba vettük a történeti előzményeket és a nemzetközi fejlődési tendenciákat; újraértelmeztük a tanítóképzés akkori gyakorlatát, és bevalás vizsgálatot végeztünk pályakezdő tanítók körében. E sokágú elemzés tanulságait foglaltuk össze nagyrészt az előző alfejezetben (*Hunyadyné és Magyarfalvy, 1990*).

Ebben az időszakban kellett megteremteni a kutatás anyagi fedezetét is. Az előkészítést az OKKFT TS/4/2-es programirodája támogatta szerény összeggel (5); a kísérleti képzés oktatástechnikai (a nyelvoktatáshoz, az informatika oktatásához szükséges) eszközeit és a könyvtári háttérrel a Felsőoktatási Fejlesztési Alaphoz 1988/89-es tanévben benyújtott és elnyert pályázatból biztosítottuk. Azonban a képzés egyéb, személyi költségei (az intenzív gyakorlati képzésben részt vevő szakvezetők díja, szakértői tevékenység, oktatók honorálása) még a főiskolai költségvetés átcsoportosítható részéből és a maradványérdekltségű tevékenység hasznából sem volt maradéktalanul fedezhető. A hosszabb képzési idő miatt jelentkező hallgatói többletköltségeket a Művelődési Minisztérium vállalta.

A második szakaszban kidolgoztuk a kutatás koncepcióját és teljes dokumentációját. (6) *A kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei* (Hunyadyné és Bollókné, 1989) műfajában, funkciójában megfelelt az új felsőoktatási tantervi irányítási dokumentumnak, lényeges eltérés egyediségében mutatkozott meg: amíg az „irányelvek” általánosságban szabták meg egy-egy szak képzési kereteit, addig ez csupán egyetlen intézményben folyó, meghatározott ideig zajló kísérleti képzést szabályozott. Ennek megfelelően tartalmi különbségek is kimutathatók: a dokumentum a képzési célok, feladatok, kimeneti követelmények és a struktúra meghatározásán túl tartalmazta kutatás indoklását, a kísérleti képzés újszerű vonásait, lebonyolításának főbb, kvázi technológiai lépéseit is. Ez magyarázza, hogy a kísérleti irányelvekhez mellékelten csatlakozott a tantárgycsoportok képzésbeli funkciójának leírása, a részletesen kidolgozott óra- és vizsgaterv, valamint a gyakorlati képzés különböző formáinak logikai és időbeli struktúrájának terve.

Ez a dokumentum szabott irányt és kereteket a kísérleti képzés tantárgyi programjainak (Lengyelné, 1989). A mintegy 12 ives kötet 19 tantárgycsoport/tantárgy/képzési terület programját tartalmazta azonos felépítésben: a tantárgycsoport neve, óraszám, az alája

tartozó tantárgyak megjelenése és idői keretei a 8 félévben; a tantárgycsoport funkciója a képzésben. Ezt követte az egyes tantárgyak kibontása: a tantárgy oktatásának céljai, feladatai, a hallgatókkal szemben támasztott követelményei és a tananyag leírása. A programokat a főiskola tanszékein alakult, egymással együttműködő teamek dolgozták ki.

Az előkészítő időszakban még két mozzanatot kellett megtervezni: a bemenet kérdését, vagyis kiket és milyen procedúra alapján engedjük be a képzésbe, másrészt ki kellett dolgozni a bevérvizsgálatok tervét és eszköztrendszerét.

A felvételi kritériumok – mindkét kísérleti évben – nem tértek el lényegesen a szakra jelentkezők hagyományos felvételi megmértetésétől: az 1989-ben jelentkezőknek beszéd-, ének-zenei és testi alkalmassági, választhatóan történelem/matematika és a magyar szóbeli, valamint pedagógiai alkalmassági vizsgát kellett tenniük. Így az akkor szokásos módon számított pontértékük döntött bekerülésükről. 1990-ben viszont (talán a kísérleti képzés folytathatósága tünt labilisanak, ezért nem előre hirdettük meg a négyéves képzés lehetőségét) a felvételi pontszám szerinti első 50 leendő hallgatónak ajánlotta fel az intézmény, hogy a négyéves képzésben részesülhet. Ha a jelentkezők vállalták a megnövekedett képzési időt és a folyamatos „követést”, akkor – eltérően a hároméves képzésben résztvevőktől – három lehetséges szakkollégium közül választhattak kettőt. Döntésüket indokolniuk kellett, beadványuk egyfajta motivációs levélként is funkcionált.

*A '90-es évek jelentős változásai egy vonatkozásban nem hoztak előrelépést: az új struktúrában is megmaradt a tanítóképzés „zsákutcás” jellege, vagyis a szakon végzetteknek nem volt későbbi előrehaladási lehetősége, végzettségük szintje csak abban az esetben nőhetett, ha pályát módosítottak, bekapcsolódtak a tanárképzésbe (gyakran a pedagógia szakon), konzerválva ezzel maguk is a tanári és tanítói professzió közötti hierarchikus viszonyokat. Ebben az esetben felsőfokú tanulókat előlről kellett kezdeniük, a tanító- és tanárképzés rendszerű összeépítésére nem volt lehetőség, legfeljebb egyenként lehetett elismertetni néhány korábbi kurzust.*

(7) Az így kialakított felvételi kritérium következményeként a kísérleti csoportok induló színvonala kétségtelenül némiképp magasabb volt, mint a hároméves képzésben résztvevőké. Ez mindenképpen előnyös volt a magasabb követelmények teljesítése szempontjából, illetve a végzett növendékek színvonalát tekintve.

Amint említettük, ebben a periódusban elkészült a bevérvizsgálatok dokumentációja (Keményné, 1993.). A hatásvizsgálat a kísérlet öt hipotézisének elemzésére irányult: feltételeztük, hogy a végzős hallgatók a korábbiakhoz képest gazdagabb ismeretekkel rendelkeznek majd; fejlettebb tanítói készségekkel-képességekkel hagyják el az intézményt, nagyobb lesz tanítási rutinjuk,

biztonságérzetük; mindezek hatására várhatóan emelkedik pályaaazonosulásuk szintje; egyúttal erősödik identitásuk az értelmiségi szereppel, az értelmiségi létformával és értékrendszerrel. A longitudinális vizsgálat változóinak és az alkalmazandó pedagógiai, pszichológiai módszerek, eszközök kidolgozását a minta meghatározása követte. Ezzel összefüggésben emlékeztetünk egyfelől arra, hogy a kísérleti csoportok induló szintje magasabb volt, a hangsúlyt tehát a kísérleti és a kontroll csoportok önmagukhoz viszonyított fejlődése közötti különbségekre kellett helyezni. Másfelől a mintaválasztás felszínre hozott számos etikai problémát, egyebek között a vizsgálatban való önkéntesség kérdését. (8) A felkészülés lehetővé tette, hogy a tervezett vizsgálatok a szükséges mér-

tépig kezdettől beépüljenek az oktatás folyamatába (például a pedagógiai képességek induló szintjét a felvételi részét képező pedagógiai-pszichológiai alkalmassági vizsga keretében – a kutatás céljaira kialakított értékelő lap közbeiktatásával – állapítottuk meg). A hatásvizsgálat részeként terveztünk beválás vizsgálatot a majdani tanítói praxisban is.

Ilyen előzmények után indult az 1989/90-es tanévben két csoportban (50 fő) a kísérleti oktatás. A kísérleti képzés – eltérően a korábbi törekvésektől – az általános iskola 1–4. osztályaiban folyó nevelő-oktató munka teljes körű ellátására készítette fel. Ez az alapképzés egészült ki az 5–6. osztályban egy szakterületen végzendő feladatok megismerésével (ez akkor a matematika szakkollégiumot jelentette). További specializálódásra adott lehetőséget a két választható speciális kollégium (informatika és szabadidő-pedagógia), illetve a fakultatív tárgyak rendszere. A képzési idő mintegy 20 százalékát gyakorlati képzésre fordítottuk, amelyben nagyobb hangsúlyt kapott az anyaintézményben heti rendszerességgel tartott, tapasztalat-megbeszélő szemináriummal támogatott összefüggő iskolai gyakorlat. Az intézmény szakmai álláspontját tükrözi, hogy a legnagyobb óraszámot az anyanyelvi tárgyak kapták; igen széles társadalomtudományi alapozásra nyílt lehetőség; teret nyert a pszichológia; mai szemmel nézve nagyon magas volt a testnevelés (és tantárgy-pedagógiájának) részesedése a képzésből. A hallgatók három modern idegen nyelvből választhattak. A tantárgyi struktúra lényeges elemét képezték az újonnan létrehozott integrált tárgyak (például a *Vizuális szemléltetés* vagy *A XX. századi ember* című stúdium). Természetesen kivétel nélkül valamennyi tantárgy oktatása jelentősen megújított program alapján zajlott. Az oktatók terhelésének felméréséhez hozzátartozik, hogy a kísérleti képzés senkit sem mentesített a 3 éves képzés, évfolyamonként 10 csoportjában, illetve a kisebb volumenű (8–9 csoportos) óvóképzésben való részvétel alól.

A fejlesztő kutatás eredménye egy kísérletileg igazolt, a felsőoktatás rendszerébe harmonikusan illeszkedő, a közoktatás igényeit hatékonyan kielégítő, négyéves, főiskolai tanítóképzési koncepció lett (*Hunyady*, 2000). (9)

### A koncepció sajátosságai

Az új képzési koncepciót – a tantárgystruktúra fentebb említett sajátosságai mellett – a tanítói szakképesítés kibővülése jellemezte: az új képzési rendben a diplomát szerző fiatalok a 6–12 éves korú gyermekek nevelésére készültek fel. Ez bizonyos értelemben visszakapcsolódás volt a népiskolára felkészítő tanítóképzési hagyományokhoz, másfelől kapcsolódás az európai országok gyakorlatához. Ismeretes, hogy a legtöbb európai országban – fejlődéslélektani és pedagógiai érvekre hivatkozva – megnyújtott (6 éves) az iskolai kezdő szakasz. A kísérleti oktatás időszakában már ismerhettük az alakuló pártok oktatáspolitikai elképzeléseit: nem volt kizárt, hogy a hazai szakmai érvek és pártpolitikai törekvések nyomán átalakul az iskolarendszer, a 6+6-os szerkezet kifejezetten igényelte volna a tanítói kompetenciahatárok tágítását. (Nem így alakult, de a műveltségterületi specializálódás hasznosságát számos formában visszajelezte a közoktatás, például a művészeti tárgyak oktatása szaktanár hiányában; 5–6. osztályban osztályfőnöki funkció betöltésével az alsó és felső tagozat közötti váltás nehézségeinek csökkentése; játékos ismerkedés valamely idegen nyelvel, speciális képességfejlesztő feladatok az 5–6. osztályban stb.)

A kísérleti koncepció sajátosságaként említhetjük azt is, hogy megerősödött a képzés integratív jellege, azaz egyértelművé vált, hogy a tanítóképzés nem a szakosodás irányába halad, nem „kis tanárokat” képez. Nem is elsősorban a pálya tradicionális értelmezéséhez való visszatérés miatt, hanem tekintettel a közoktatás igényeire. A közoktatásban az iskoláztatás kezdő szakaszában már akkor is döntőnek tartották a szociális kompetenciák, az önismeret fejlődését, fejlesztését, az iskolához, a tanuláshoz való pozitív viszony

s főként az un. eszköztudás, az alapképességek, -készségek szilárd megalapozását, kifejlesztését. Ezek a célok viszont nem szétparcellázott tantárgyi struktúrában valósíthatók meg, sokkal inkább a kisgyerek világlátásához közelebb álló integrált műveltségterületi egységekben. A képzési koncepcióban ezt a szemléletet nemcsak a tananyag elrendezésében, hanem feldolgozásának metodikájában is érvényesítettük.

Súlyában növekedett és tartalmában tovább differenciálódott a gyakorlati képzés: vagyis (az addigi főiskolai képzési formához képest) jelentősen megnőtt a gyakorlati képzésre fordított idő és az osztálytermi tanítás mellett nagyobb hangsúlyt kapott az egyéb tanítói feladatokra (például differenciálási, gyermekvédelmi, szabadidős tevékenységre stb.) való felkészítés.

A gyakorlati képzés programja – miközben megőrizte a tanítóképzés évszázadosnál hosszabb hagyományát, egyúttal jól illeszkedett a legtöbb európai országnak az óvodai és elemi iskolai szintre felkészítő gyakorlatához – az un. konkurent vagy párhuzamos képzési modellt követette (*Ladányi*, 1993; *Falus*, 2002): az elméleti, szaktudományos képzéssel párhuzamosan, a képzés kezdetétől, annak egész folyamán zajlott.

A tanító szak gyakorlati képzése szisztematikusan építkezett: (a) a jelölt tevékenységét tekintve (a megfigyeléstől részfeladatokon át a tanítási és egyéb feladatok ellátásáig); (b) időtartamában az egynapos megfigyeléstől a többnapos, -hetes és az összefüggő két és fél hónapos gyakorlatiig); (c) társas jellegében (egyéni és csoportos); (d) a hallgatói önállóság mértékében (a teljes, részletes irányítástól a teljesen önálló felkészülésig és önértékelésig).

Végül jellegzetessége volt e kikísérletezett koncepciónak a képzési idő megnyújtása. A négy évre növekedett képzési periódussal a szakterület szervezete illeszkedett a felsőoktatás, pontosabban a pedagógusképzés rendszerébe. A harmadával hosszabb idő az oktatás minősége szempontjából is fontos volt: különösen a gyakorlati képzés rendszerének továbbépítésében, az itt kimunkálható jártasságok, készségek fejlődésében volt ez érzékelhető. S vélelmeztük ugyan, de mégis meglepetést okozott, hogy milyen sokat jelentett ez az egy plusz év a tanítójelöltek személyiségének érlelődésében.

### A kísérleti képzés hatása, utóélete

A budai koncepció a tanítóképzés '90-es években zajló megújításának országos modellje lett. Ez egyébként nem először történt meg: 1868-ban az Eötvös-féle törvény három évben határozta meg a tanítóképzés időtartamát. Az 1869-es alapítású budai képzőben 1879-ben indult kísérleti jelleggel négyéves képzés. Ennek nyomán, az 1881/82-es tanévtől már valamennyi tanítóképző iskola megnövelt képzési idővel kezdett dolgozni (*Szakál*, 1934; *Bollóné*, 1984).<sup>(10)</sup>

A szakterületünket érintő változások természetesen beágyazódtak a felsőoktatást érintő új tervekbe. Ezek egyik lényeges eleme volt a kimeneti szabályozás, vagyis az állam a felsőfokon zajló szakképzésben csak a végpontokon támasztott követelményeket. Olyanokat, amelyek tükrözték az egyes szakokkal kapcsolatos leglényegesebb szakmai, felhasználói elvárásokat, amelyek – elvben legalább is – biztosították a különböző képzési helyeken kiadott diplomák egyenértékűségét. Egyebekben pedig a felsőoktatási törvény (1993) a képzési folyamat felépítését, tartalmát az intézményi autonómia hatókörébe utalta. A rendszerbe beépített egy erős külső kontrollt: létrehozta az Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottságot, amely – egyebek között – ellenőrizte, illetve jóváhagyta az egyes szakok képesítési követelményeit, illetve azt, hogy az egyes intézmények rendelkeznek-e a szak indításához szükséges feltételekkel. <sup>(11)</sup>

A tanító (és óvodapedagógus) szak képesítési követelményei kidolgozását a Művelődési Minisztérium egy általa felkért (részben a korábbi tantervi munkálatokban edzett szakemberi gárdára is támaszkodó) szakmai testületre bízta 1993-ban. A széles albizott-

sági rendszerben a szakterület közel száz munkatársa dolgozott. A munka koordinálásában, irányításában s a követelmények kidolgozásában a budai képző oktatói nagy súllyal voltak jelen. Az elkészült dokumentum a kísérleti képzés filozófiáját tükrözte. Az akkor kötelező (de a szakterület részéről is igényelt) egyeztetési folyamatban a tervezet eleinte a viták keresztútjába került. Ennek több oka is volt: a dokumentum műfaji újdonsága, a tervezett változtatások mértéke, jellege is. Legélesebb kritikussaink talán éppen legközelebbi szak-társaink közül adódtak: a főiskolai tanárképzés képviselői a műveltségterületi rendszertől saját (az általános iskola 5., 6. osztályban érvényesülő tanári) kompetenciájukat érezték veszélyeztetve. (Az Országos Köznevelési Tanács Pedagógusképzési Albizottság tagjai alapvetően támogató álláspontjuk mellett hasonló aggályokat fogalmaztak meg.) A közoktatás egyes vezető véleményformálói viszont kevesellték a változást: ők inkább egy teljeseen a gyakorlatra, kevés elméletre, sok empiriára épülő, a reformpedagógiai szellemiséget hordozó tanítóképzést szerettek volna.

A szak képzési követelményeinek nagy figyelmet szenteltek a különböző felsőoktatással foglalkozó testületek: a Felsőoktatási Tudományos Tanács Pedagógusképzési Albizottsága, az Országos Akkreditációs Bizottság, a Fejlesztési Törvény pedagógusképzési koncepcióját kidolgozó bizottsága. A sokoldalú vitában a testületek természettudós tagjai kitüntető aktivitással vettek részt: ők erőtlennek ítélték a szaktudományok (főként a természettudományok) megjelenését a követelményekben, s oktatásukra alkalmatlannak a tanítóképzők szakembergárdáját. Az egész pedagógusképzésért felelős FTT az egységes tanárképzési koncepció megszületéséig nem kívánt állást foglalni a tanító-, óvóképzés ügyében. A formálódó akkreditációs bizottság az új tanítóképzési koncepcióból kiemelte a műveltségterületi képzés elemét, s azt külön akarta elbírálni. Pénzügyi szakemberek nem látták indokoltnak, hogy az ország akkori gazdasági helyzetében hosszabb, azaz drágább képzésbe kezdjünk. (12)

Érvek, ellenérvek, magyarázatok, kisebb-nagyobb kompromisszumok kísérték ezt a periódust, amíg végül a tervezet célba ért: 1994. november 17-én kihirdették a Kormány 158/1994. sz. rendeletét – elsőként a felsőoktatásban két – a tanító (és óvodapedagógus) szak képzési követelményeiről.

Az intenzív felkészülés a '95-ös indításra már a rendelet megjelenése előtt megkezdődött: a képző intézmények vezetői kollégiuma ekkor hozta létre formálisan is az Országos Tantervfejlesztő Bizottságot, amelynek keretében a 14 (később 17) főiskola, illetve kar szoros együttműködésben dolgozta ki az új tantervi dokumentumokat, s eladdig példátlan módon kísérte figyelemmel, illetve végezte egy országos innovációs folyamat minőségbiztosítását (Bollók és Hunyady, 2003). A tanítóképzés ezzel valóban betagozódott a felsőoktatásba, immár az általános iskolai tanárképzéssel rokon főiskolai státusa nem volt megkérdőjelezhető.

A tanulmány címében és alcímében ígért történet itt lezárult. De csak látszólag.

A '90-es évek jelentős változásai egy vonatkozásban nem hoztak előrelépést: az új struktúrában is megmaradt a tanítóképzés „zsákutcás” jellege, vagyis a szakon végzetteknek nem volt későbbi előrehaladási lehetősége, végzettségük szintje csak abban az esetben nöhetett, ha pályát módosítottak, bekapcsolódtak a tanárképzésbe (gyakran a pedagógia szakon), konzerválva ezzel maguk is a tanári és tanítói professzió közötti hierarchikus viszonyokat. Ebben az esetben felsőfokú tanulmányaikat előlről kellett kezdeniük, a tanító- és tanárképzés rendszerszerű összeépítésére nem volt lehetőség, legfeljebb egyénenként lehetett elismertetni néhány korábbi kurzust. Egy újabb évtizednek kellett elteltie ahhoz, hogy a felsőoktatás egészét érintő, egyesek szerint megrengető változás, Magyarország csatlakozása az európai oktatási térséghez (az úgynevezett bolognai szerződéshez) lehetőséget teremtsen a tanító-, óvóképzés tradicionálisan zsákutcás jellegének megszüntetésére.

A „bolognai reform” a tanítóképzés szempontjából előnyös folyamat (H. Nagy, 2003; Bollók, 2003; Hunyady, 2004; Kelemen, 2005). A szakterület képviselői (együtt a szakág többi szakjainak képviselőivel) hosszas vitákban alakították ki, majd 2002 decemberében fogadták el azt a tervezett képzési modellt, amelyet azután a Nemzeti Bologna Bizottság is támogatott s a kormánynak is elfogadásra ajánlott. A kormány a tervezetet a 2005. évi költségvetési törvényben hagyta jóvá. A MAB már ezeket a paramétereket vette figyelembe az új, BA tanító szak alapítási és indítási kérelmeinek elbírálásakor. A döntéssel nem bontották meg a négyéves tanítóképzés idői kereteit, az elméleti és gyakorlati képzés ezekben megjelenő egységét, ugyanakkor megnyitották az alapszakon végzett tanítók előtt is a szakmai továbbhaladás útját a mester szintű neveléstudományi szakon, sőt, az erre épülő doktorképzésben is (Hunyady, 2010).

E modell lényege (s a szakághoz tartozó többi szakkal közös eleme), hogy az általános és a szakképzés 8 féléven keresztül párhuzamosan zajlik. Az alapszakon (BA) kiadott oklevelek tartalmazzák a szak profiljának megfelelő szakképzettség megjelölését is. A 240 kreditese, oklevéllel záruló alapszak elvégzése után közvetlenül vagy visszatérően, illetve a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan a tanulmányok két irányban folytathatók: az alapszakra épülő, újabb szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakokon vagy az ugyancsak a (tanítói) alapszakra épülő mester szintű (MA) neveléstudományi szakon, ahol négy féléves periódusban 120 kreditet kell teljesíteni. Ezután nyílik lehetőség az elméleti munka iránt is érdeklődő, kutatásra is alkalmas pedagógia szakos tanítónak a mindenkire érvényes szabályok alapján doktori (PhD) fokozat megszerzésére.

A bolognai reform röviden vázolt rendszere a tanítóképzés területén racionálisnak tűnik: úgy őrzi meg a szakterületen kialakult képzési profilokat és erőteljes gyakorlati irányultságot, hogy meghatározott irányokban kinyitja az egyetemi továbbhaladás útját is. Mind az iskolai karrierhez (például igazgatói feladatkör betöltése), mind a szakmatudományos munkához szükséges előfeltételeket úgy teljesíthetik a tanítók, hogy közben nem kényszerülnek erőteljes szakma-, pályamódosításra, munkájukban nem kell elhagyniuk azokat a korcsoportokat, amelyekhez eredeti képzettségük, ambícióik fűzik.

Az országban elsőként 2007-ben indult (bolognai rendszerű képzésben) mester szintű neveléstudományi szakon képzés az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Az akkori és azóta is jelentős részben tanító (és óvodapedagógiai) alapszakot végzettek köréből rekrutálódott hallgatók mester szintű tanulmányaik keretében eredeti szakképzettségüket elmélyítő s elméletileg szélesebb összefüggésekbe ágyazó szakirányú tanulmányokat is folytathatnak: *A kora gyermekkor pedagógiája* című szakirány programját a budai tanítóképző jogutódja, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara dolgozta ki és gondozza a képzésben. A négy éve gyűlő tapasztalatok kedvezőek mind a közoktatásban dolgozó mester szintű végzettséget szerző tanítók, óvodapedagógusok esetében, mind pedig a szaporodó számú doktorandusz hallgatók körében.

## Összegzés

Úgy véljük, a budai képző négyéves kísérleti képzésének vázlatosan bemutatott története több szempontból tanulságos. Nem csak arra példa, hogy a hosszan érlelődő belső szakmai változásokat miként erősíti fel, teszi realizálhatóvá a politikai-társadalmi változások kedvező hulláma. De (empirikus úton) igazolni látszik azt az evidenciát is, amely szerint bármilyen rendszerszintű beavatkozás az oktatásügybe alapos, azaz hosszú időt igénybe vevő előkészítést igényel, s (legalább) ugyanolyan hosszú ideig befolyásolja, néha egyenesen megszabja az adott szakterület jövőjét.

## Jegyzet

(1) Fináczy Ernő 1924-ben javasolta a kéttagozatú, felsőfokú tanítóképzést; az 1938. évi XIV. tc. a 4 éves líceumi érettségi után 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el (*Bollókné*, 1984, 29–32. o.).

(2) Az 1974. évi 13. sz. tvr. alapján a tanítóképzés főiskolai szintű képzéssé vált.

(3) Lényegében ehhez a modellhez tartoznak azok a képzési formák is, amelyekben a tanító szakot nem tanári, hanem más (elsősorban könyvtár, illetve népművelés) szakhoz kapcsolták. A képzési idő ekkor is 4 év volt. E modell egyes intézményekben ma is él: a tanító szak a közművelődési szakokon túl gyógypedagógiai, média és kommunikáció szakokkal párosítható.

(4) A tanítóképzés miniszteriális irányítói (akkor is már s azóta is: főként Szövényi Zsolt és Rádli Katalin) minden segítséget megadtak a kísérlet jogi háttérének megteremtéséhez, s támogatták a szükséges anyagi feltételek megteremtését.

(5) Országos Középtávú Kutatási és Fejlesztési Terv, Társadalomtudományi kutatások, *A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások* alprogram.

(6) A többes szám első személy ez esetben nem stiláris elem: a tanulmányban szó szoros értelemben az intézmény valamennyi oktatójának közös munkájáról számolok be. A kutatás szervezését, irányítását vezető társaimmal együtt végeztük. Közülük ki kell emelnem Bollókné Panyik Ilonát mint a négyéves képzés abszolút elkötelezett hívét s mint akivel minden feladatban és küzdelemben mindvégig társak voltunk.

(7) Megköszönöm Rádi Orsolyának és Tóth Attilának, az ELTE TÖK adjunktusainak szíves szóbeli közlésüket a kísérleti képzés felvételi vizsgáiról.

(8) Ezt a kutatásaitikai kérdést nem semlegesítette az a tény, hogy a kísérleti képzésbe bekapcsolódók nyi-

latkoztak a meghosszabbított képzési idő és a hatásvizsgálatokban való részvétel vállalásáról.

(9) Műfajában az első, bizonyos értelemben mintaadó. Jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy egyik testvérintézményünk maga is igényt tart az elsőségre: 1994-ben jelent meg a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola oktatási-képzési programjának modellje a négyéves tanítóképzésre, amely dokumentumban leszögezik (épp úgy, mint 15 évvel később, a 2009-ben kiadott jubileumi kötetben is), hogy az országban elsőként 1993/94-ben náluk indult ilyen program. Csakhogy a tények makacs dolgok: a kaposvári induláskor a budai képzőben már éppen befejeződött a kísérleti oktatás második hulláma (*Csokonai*, 1994).

(10) Megjegyzendő, a „kísérletet” nem sikerült végigvinni: a kormányzat már a tervezett kipróbálás harmadik évében, 1881/82-ben kötelezően négy évre emelte a tanítóképzés időtartamát.

(11) Az akkreditációs bizottság elnevezése többször változott: 1992–94 között működött ideiglenes jelleggel, az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról (80. és 81. §) megszüntette ideiglenes jellegét, részletesen szabályozta az Országos Akkreditációs Bizottság jog- és feladatkeretét. 1996-ban módosították nevét: Magyar Akkreditációs Bizottságnaként működött tovább, majd 2006-ban ismét szabályozták tevékenységét, azóta Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elnevezéssel tölti be funkcióit. A vitákról részletes összefoglalót tartalmaz a Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma által életre hívott Országos Tantervfejlesztő Bizottság 1994. júniusi ülésének jegyzőkönyve. (*Országos...*, 1994, 70. o.).

## Irodalom

*A tanítóképzés tantervi irányelvei* (1987) Művelődési Minisztérium, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (1988): A tanítóképzés az Amerikai Egyesült Államokban. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Az általános iskola helyzete és fejlesztésének feladatai. (1988) *Köznevelés*, 44.23. sz. 3–7.

Bálványos Huba és mtsai (1995): A vizuális nevelés műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.

Bayer Miklós (1986): A pedagógus-értelmisségi életmód lehetőségei. *Felsőoktatási Szemle*, 35. 9. sz. 564–368.

*Beválás-vizsgálat (100 pályakezdő tanító körében)* (1988) BTF-ELTE TOK Irattára, Budapest.

Bódi Andrásné és Gyöni Lajosné (1993): A Neveléstudományi Tanszék szerepe a tanítók gyakorlati képzésében. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei*, 14. 28–43.

Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–16.

Bollókné Panyik Ilona (1984): Tanítóképzésünk a két világháború között. *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*. 29–32.

Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 81–89

Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (1995, szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Budapest.

Csik Endre – Zsolnai József (1985): A tanítóképzés kritikus pontjai és megoldásra váró problémái. In: *A*

tanítóképzés kritikus pontjai. *Vélemények, kutatási lehetőségek.* Oktatáskutató Intézet, Budapest. 9–29.

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola oktatási-képzési programjának modellje a négyéves tanítóképzésre (1994) Kézirat. Kaposvár.

Fábián Zoltán (1989): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszerű kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.* BIP, Budapest. 87–106.

Ferge Zsuzsa és Háber Judit (1978): *Pedagógusok. In: Értelmiségiel, diplomások, szellemi munkások.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 153–169.

H. Nagy Anna (2003): *Pedagógusképzés a 21. században.* ELTE, Budapest.

Háber Judit (1986): *Pedagógusok és az iskola.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hangay Zoltán (1988): A jelenlegi középiskolai és tanítóképzés magyar tantervi anyag összehasonlító vizsgálata. (Kézirat), Budapest, 18.

Hunyady Görgyné és Magyarfalvy Lajos (1990): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepciójának vázlata. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutató előtanulmányok.* Budapest. 3–9.

Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné (1988): Egységesítési törekvések a pedagógusképzésben az Amerikai Egyesült Államokban. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Hunyady Györgyné (2004): *Tanítóképzés a változó felsőoktatásban.* Előadás: *Tanítóság: szakma, mesterség, hivatás* előadóülés, Magyar Tudományos Akadémián, Budapest, 2004. június 2. 2012. január 21-i megtekintés, [www.mta.hu/fileadmin/news/files/hunyadygyorgyne.doc](http://www.mta.hu/fileadmin/news/files/hunyadygyorgyne.doc)

Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón.* Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. 89–101.

Hunyady Györgyné és Bollókné Panyik Ilona (1989): *Kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei.* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Kelemen Elemér (2005): Tanító- és óvóképzésünk változásai. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése.* Oktatási

Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

Keményné Pálffy Katalin (1993): A kísérleti négyéves tanítóképzés hatás- és beválás vizsgálata. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei*, 16. 101–126.

Laczkóné Riba Magdolna (1984): A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai 1959–1980-ig. *Tanítóképző Főiskolák tudományos közleményei.* Különkiadás. 47–55.

Ladányi Andor (1985): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutató előtanulmányok.* Budapest. 47–65.

Ladányi Andor (1993): A középiskolai tanárképzés fő vonásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 64–67.

Leitner Sándor (1985): *A rajztanítás művelődés szakanyagának elemzése a használatban lévő tantervek alapján.* Kézirat Kaposvár.

Lengyelne Szilágyi Ágnes (1989): A kísérleti négyéves tanítóképzés tantárgyi programjai, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Lengyelne Szilágyi Ágnes és Pálmai Lóránt (1988): A középiskolai és a tanítóképzés matematika oktatás összehasonlító elemzése. Tanulmány a 4 éves tanítóképzés kísérletéhez. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutató előtanulmányok.* 113–137. Budapest.

Magyarfalvy Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetelemzések és javaslatok.* I–II. Budapest.

Nótin Lajos (1978): *Kísérletek és eredmények a matematikatanítás módjában.* A tanítóképzés évforduló. Oktatási Minisztérium, Budapest. 127–138.

*Országos Tantervfejlesztő Bizottság 1994. júniusi ülésének jegyzőkönyve.* (1994) Kézirat. BTF (ELTE TÓK) Irattár, Budapest.

Romankovics András (1985): Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén. In: *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek.* Oktatáskutató Intézet, Budapest. 61–117.

S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szakál János(1943): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest.

Szövényi Zsolt (1980): A szakkollégiumi rendszerű tanítóképzés. *Felsőoktatási Szemle*, 4. sz.

Trencsenyi László (1988): A tanítói szerep és a tanítóképzés reformja. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutató előtanulmányok.* Budapest. 157–171.



Ungárné Komoly Judit (1988): A korszerű tanítói pályakép és ennek kihatásai a négyéves tanítóképzésre. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok*. Budapest. 139–147.

Vajó Péter (1987, szerk.): *Új kihívások a tanárok, a tanárképzés és továbbképzés számára, különös tekintettel az iskola funkcióira és szervezetére. Az Európai*

*Pedagógiai Intézetek igazgatóinak IV. Konferenciája*. I–III. kötet, Budapest.

Véghelyi Józsefné és mtsai (1995): A Természetismeret műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest. 278–321.



*A Gondolat Kiadó könyveiből*

















## **A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban**

*Az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségek, az oktatási rendszer szerepe az egyenlőtlenségek újratermelődésében a szociológiai kutatások egyik alapkérdésévé vált a 20. század második felében. A középfokú képzés kiterjesztése következtében fontos társadalmi vizsgálati probléma lett, hogy a különböző társadalmi rétegek mennyiben tudják elérni a középfokú végzettséget, illetve annak mely típusát tudják elérni, továbbá hogy milyen szerepe van az általános iskolának az esélyek nivellálásában (avagy paradox módon a növelésében). Az európai szociológiában Pierre Bourdieu (1978) alapozta meg az erről való gondolkodást. Magyarországon Ferge Zsuzsa (1980) tette ismertté a bourdieui paradigmát, és ezzel elindította a magyar szociológia egyik legjelentősebb eredményeket hozó, kiváló kutatók egész sorát magába foglaló kutatási irányát.*

**A** z 1970-es, '80-as években zajló oktatásszociológiai, iskolaszociológiai kutatások döntően a közoktatás területével foglalkoztak, a felsőoktatás csak ritkábban került szóba, éspedig főleg abban az értelemben, mint az iskolai pályafutás csúcsa. Kifejezetten a felsőoktatásban lezajló társadalmi szelekciós folyamatokról, azok jellegének időbeli változásairól Ladányi János (1994) végzett kutatást az 1980-as évek első felében. (1, 2)

A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elejétől meginduló gyors hallgatói létszámexpanzió kapcsán a felsőoktatás intézményrendszere nagymértékben átalakult. Az elit szakaszból (amikor a belépési arány maximum 10–15 százalék) a tömegesség szakaszába lépett a felsőoktatás (35–50 százalékos aránnyal), és a növekedés itt sem állt meg, ma is tart. E látványos folyamat azt az illúziót keltette, hogy most már nem igazán fontos kérdés a felsőoktatásba való bejutás társadalmi esélykülönbségeinek vizsgálata, hiszen az intézmények kapuinak kitérésével lényegében minden megfelelően felkészült és továbbtanulni vágyó fiatal bejuthat a felsőoktatásba.

Az európai államszocialista országokban a nagy hallgatói létszámnövekedés mintegy harminc év késéssel, az 1989–90-ben lezajlott politikai fordulat után kezdődött meg. Hatásainak szociológiai kutatása itt is háttérbe szorult, hasonló megfontolásból, mint a nyugati országokban. Magyarországon Róbert Péter (2000) foglalkozott kifejezetten ezzel a kérdéssel, amikor az 1998. évi felvételi folyamatot vizsgálta a klasszikus kérdésfeltevés alapján, és kimutatta, hogy továbbra is működnek a jól ismert szelekciós mechanizmusok, de most már a részletesebb vizsgálódásokban mutathatók ki erősebben (például az úgynevezett piacképes szakok tekintetében).

A 2000-es évtized fő történése az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása (az úgynevezett Bologna-folyamat), amely a résztvevő országokban jelentős átalakításokat kezdeményezett a felsőoktatás intézményrendszerében. Ennek kapcsán új megvilágításba került a társadalmi esélyegyenlőtlenségek ügye, és a mi még fontosabb, annak új formái,

színterei jelentek meg. Alábbiakban röviden bemutatjuk az általunk legfontosabbnak tartottakat, azokat, amelyek a fejlett országokban általában is jelentkeznek.

### A többszintű képzésre való áttérés hatásai

Az egyetem-főiskola közötti – a korábbi kutatásokból már ismert – törésvonal feltehető továbbélése mellett megjelent az alapképzés–mesterképzés átmenet mint társadalmi szelekciót tartalmazó lépcső. Mivel ezt a lépcsőt – a képzési területek és programok döntő többsége esetében – mindenkinek át kell lépnie, aki mesterfokozatot kíván szerezni, most már az egyetemek hallgatói is szembesülnek ezzel a szelekcióval. A kutatóképzés intézményesülése, a PhD fokozatot adó képzések megjelenése ugyancsak megemelte a lépcsők, a szelekciós pontok számát, és világosan értelmezhetővé tette a működésüket. A feljebbjutási esélyek különbségeit eddig még nem vizsgálták meg szisztematikusan, ugyanakkor már a Bologna rendszerű képzés első néhány évének tapasztalatai felhívták a figyelmet egy súlyos kérdésre. Igen nagy a lemorzsolódási arány a BA/BSc képzésekben, a belépő hallgatók mintegy 30 százaléka nem végzi el a programot, nem kapja meg a fokozatot. (Lehetséges, hogy nem véglegesen mondanak le a fokozat megszerzéséről, csak tanulmányi sikertelenség vagy személyes problémák miatt, esetleg külföldi „kalandozást” beiktatandó szakítják meg tanulmányaikat – amit a kreditrendszer és a rugalmas oktatásszervezés lehetővé tesz). Tanári vélekedések szerint a fő ok abban keresendő, hogy a felvett hallgatók egy részének előképzettsége, motivációja nem megfelelő a felsőfokú tanulmányokhoz. Ez természetesen nem írható az új képzési rendszer bevezetésének rovására. Arról van szó, hogy a hallgatói létszámnövekedéssel olyan fiatalok is lehetőséget kapnak a belépésre, akik korábban kiszorultak volna a felsőoktatásból, nem is szerepeltek volna a terveik között az ilyen típusú továbbtanulás. A középiskolai oktatás színvonalának, hatékonyságának romlása, esetleg az iskolák minőség szerinti differenciálódása is számításba jöhet, de ennek elemzése már messzire vezetne, ezért kevésbé foglalkoznak vele. Azok, akik a nyugtalanító helyzetet a felsőoktatáson belül szeretnék megoldani, az alapképzési programok időtartamának 3-ról 4 évre való emelését, vagy a rászorulóknak számára felzárkóztató tanév beépítését javasolják, és komolyan számításba jön egy közbeeső, két éves tanulmányok után adható (Associate) fokozat bevezetése. Ez utóbbi annyiban ad segítséget a lemorzsolódás veszélyének kitett hallgatók számára, hogy mégis elismer egy végzettséget, ami segítheti az életben, a munkaerő-piacon való boldogulást, esetleg ösztönzést, jobb pozíciót ad a tanulmányok későbbi folytatásához.

A megszakított, később folytatott tanulmányok egyre nagyobb térnyerése azt is jelenti, hogy a hallgatók mintegy fele munka mellett tanul vagy távoktatásban vesz részt. Az oktatásszervezés, az oktatás számára nagy kihívás olyan módszerek találása, amelyek lehetővé teszik, hogy a képzés színvonala ne maradjon el a hagyományos, nappali tagozaton folyó képzés színvonalától. A hallgatóknak viszont mindenképpen nagyobb emberi megterhelést jelent a munka melletti tanulás. Egy részük esetében ez lehet tudatos választás, mondván, hogy az alapfokozatot nappali tagozaton, a mesterfokozatot és más továbbképzési diplomákat már munka mellett célszerű megszerezni. Ugyanakkor feltételezhető, hogy az alapfokozathoz vezető képzéseket munka mellett folytatók gazdasági, családi okokból kényszerülnek lemondani a nappali tagozatról.

Ugyancsak nem közvetlenül következik a többlépcsős képzési rendszer bevezetéséből, de részben annak is tulajdonítható (és időben mindenképpen egybeesik vele), hogy egyre többen kívánnak további fokozatokat is szerezni. Ha már valamely korcsoport fele rendelkezik felsőoktatási fokozattal, akkor az nem jelent többé privilegiumot. Aki előnyös társadalmi helyzetben kíván kerülni, az megszerzi például a második (vagy további) mesterfokozatot, más tanulmányi területen. (A munkaerő-piaci helyzet változására való rugalmas reagálást is segítheti ez a vállalkozás.)

Európa egyes országában párhuzamosan (de általában más-más intézményi szektorban) működtetik az akadémiai és a szakmai (gyakorlatorientált) típusú programokat az alap- és a mesterképzésekben. Előbbiek értelemszerűen a következő, magasabb fokozatot ígérő programba való belépésre készítik fel, utóbbiak a munka világába való közvetlen belépésre. Ez a megoldás világosabbá teszi a képzés irányultságát és tartalmát minden érintett számára, ugyanakkor nyilván társadalmi szelekciós mechanizmusként is működik (hasonlóan a korábbi főiskola-egyetem törésvonalhoz) (Hrubos, 2009).

### A nemzetközi hallgatói mobilitás kérdésének előtérbe kerülése

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának elsődleges célja Európa gazdasági és akadémiai versenyképességének megőrzése, növelése volt. A magasan képzett munkaerő szabad áramlása a térség országai között fontos feltétele ennek. A képzési rendszerek összehangolása lehetővé teszi a végzettségek (bürokratikus akadályoktól mentes) kölcsönös elismerését, a fiatalok nemzetközi mobilitása a felsőoktatásban töltött évek alatt pedig előkészíti a későbbi, munkavállalóként folytatott mobilitást. A nemzetközi hallgatói mobilitás – első látásra egyszerű mérhetősége okán – úgyszólván a reform sikerének első számú indikátorává vált. A Bologna-folyamat első tíz évének végén – becslések szerint – a hallgatók 10 százaléka vett részt tanulmányai alatt valamilyen felsőoktatási mobilitásban. A második évtized végére a 20 százalékos arány elérését tűzték ki az illetékes miniszterek.(3)

Az európai csereprogramok már az 1980-as években megindultak, majd 1990-től a korábbi államszocialista országok is bekapcsolódtak az igen népszerű és sikeresen működő rendszerbe. A 2000-es évtizedben a nemzetközi hallgatói mobilitás szerkezete átalakult. A csereprogramok keretében történő mobilitás rovására megnövekedett az úgynevezett szabadúszó mobilitás. A csereprogramok általában egy-egy szemeszter külföldi egyetemen való eltöltését (teljesítését) teszik lehetővé, amit kreditmobilitásnak neveznek, szemben a teljes program elvégzését megcélzó úgynevezett diplomamobilitással. Ebben a tekintetben is tapasztalható az arányok változása, a diplomamobilitás viszonylagos súlya növekszik a kreditmobilitáshoz képest. Ennek a változásnak komoly szociális következményei lehetnek. A nemzetközi tanulmányi mobilitásban való részvétel mindenképpen kapcsolatban van a kibocsátó családi környezettel, amely befolyásolja az anyagi lehetőségeket, a mobilitáshoz nyilvánvalóan szükséges idegennyelvtudást és a motivációt. A hallgatóként szerzett külföldi tapasztalat pedig komoly előny a későbbi (nemzetközi vagy hazai) karrier szempontjából. A csereprogramok kezdetben jelentős anyagi támogatással működtek, ami

*A szelekciónak van egy másik vetülete is. A mobilitás iránya ugyanis Európán belül nem szimmetrikus: többen utaznak Keletről Nyugatra, mint fordítva. Az európai csereprogramok alapelve a szimmetriára való törekvés, de ezt egyre kevésbé tudják betartatni (Közép- és Kelet-Európából még mindig szívesen utaznak a hallgatók Nyugatra, a fordított irányú érdeklődés viszont csökken). A szabadúszók és a diplomamobilitásban résztvevők esetében még ilyen intézményes befolyásolás sincs, ott egyértelműen érvényesül az aszimmetria. Mindez a tömeges agyelszívás első lépése, aminek a társadalmi következményei igen súlyosak lehetnek, elsősorban a kibocsátó országok számára, de távolilag a földrész egészére nézve is.*

megkönnyítette a bekapcsolódást. Bár utóbb egyre nagyobb lett a személyes anyagi befektetés terhe, a csereprogramok még mindig kedvezményes, támogatott külföldi tartózkodást tesznek lehetővé. A szabadúszó és a diploma-mobilitás viszont – alapesetben – teljesen saját finanszírozás mellett történik. Ezt már kevesen, a kedvezőbb anyagi helyzetűek engedhetik meg maguknak.

A szelekciónak van egy másik vetülete is. A mobilitás iránya ugyanis Európán belül nem szimmetrikus: többen utaznak Keletről Nyugatra, mint fordítva. Az európai csereprogramok alapelve a szimmetriára való törekvés, de ezt egyre kevésbé tudják betartatni (Közép- és Kelet-Európából még mindig szívesen utaznak a hallgatók Nyugatra, a fordított irányú érdeklődés viszont csökken). A szabadúszók és a diplomamobilitásban résztvevők esetében még ilyen intézményes befolyásolás sincs, ott egyértelműen érvényesül az aszimmetria. Mindez a tömeges agyelszívás első lépése, aminek a társadalmi következményei igen súlyosak lehetnek, elsősorban a kibocsátó országok számára, de távlatilag a földrész egészére nézve is (4) (*Hrubos*, 2011).

### Az intézményi differenciálódás hatása

A felsőoktatási expanzió hatására nemcsak a hallgatók társadalmi összetétele változott meg, hanem a felsőoktatási intézmények köre is. A társadalmi-gazdasági igények sokasodása, a tudományok differenciálódása, a hallgatókért és más erőforrásokért folytatott küzdelem együttesen oda hatott, hogy az intézmények jelentősen differenciálódtak. Ez részben a különböző funkciók, missziók szerinti, horizontális differenciálódást jelenti, részben pedig a presztízs szerinti, hierarchikus diverzitás megjelenését (*Hrubos*, 2009). Ez utóbbinak jól érzékelhető jele a különböző intézményi rangsorok publikálása, és az azt övező jelentős érdeklődés. A nemzeti és a nemzetközi rangsorok sokrétű hatást érnek el. Kedvező hatásuk, hogy információt adnak a felsőoktatás szereplőinek (hallgatóknak szülőknak, munkáltatóknak, kormányzatoknak) döntéseikhez, és teljesítményük emelésére, a minőség javítására, a jobb kommunikációra, az átláthatóság erősítésére készítetik az intézményeket. A rangsorkészítésről szóló viták során azonban számos kritika is megfogalmazódik az alkalmazott mérési és feldolgozási módszerekről, a felhasznált mutatókról, amelyek mindenképpen sok leegyszerűsítést tartalmaznak. Túl sok energiát emészt fel és kommercializálódik, eltereli a figyelmet és az erőforrásokat fontosabb kérdésekről. A legnagyobb visszhangot kiváltó nemzetközi rangsorok csak a toplista élmezőnyével foglalkoznak, amely a világ egyetemeinek mindössze 3 százalékát érinti.

A nemzeti rangsorok azonban tényleg hatnak az érintettek döntéseire, mivel azok a nemzeti kontextusban jól értelmezhetők, és általában minden intézményre, vagy az intézmények többségére kiterjednek. Vizsgált témánk tekintetében ezen a ponton válik jelentőssé az intézmények sorrendje. A magasabb presztízsűnek számító intézmény által kiadott diploma valamilyen mértékben magasabb értékű, mint az alacsonyabb presztízsűnek mondotté, ami előnyt jelenthet további tanuláshoz vagy munkavállaláshoz. Az esélykülönbségek tehát megjelenhetnek abban, hogy kinek sikerül bejutnia a rangsorban jó helyezést felmutató felsőoktatási intézménybe, és ez további esélykülönbségek forrása lehet.

A már-már hisztérikus rangsorkészítésre válaszul Európában megindult egy olyan gondolkodás, amely a hierarchiát kifejező sorrenddel szemben az intézmények különböző (nem hierarchikus) csoportjait kívánja azonosítani, tevékenységük jellege, vállalt missziójuk szerint. Ez is segítheti az érdekeltek tájékoztatását, mégpedig nem a vitatható sorrend, hanem tartalmibb vonatkozások szempontjából (*Rauhvargers*, 2011).

Ebben a gondolkodásban egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatási intézmények és a társadalom kapcsolata, amely túlmutat a hagyományos feladatokon, az oktatáson és a kutatáson. Itt sokféle tevékenység jöhet számításba: az innováció, a tudástranszfer, a kifejezetten nem tipikus életkorú és élethelyzetű hallgatók befogadása, az adott régió

szolgálata, kulturális misszió és a hátrányos szociális helyzetű hallgatók támogatása. Ezt nevezzük „felelős egyetemnek”. Remélhetőleg ez a törekvés szemléletváltást hoz a felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás egészének társadalmi funkcióját illetően, és segítheti az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének ügyét. (5)

### **A társadalmi egyenlőtlenségek kérdésének kezelése az Európai Felsőoktatási Térségben**

A téma eredetileg nem szerepelt a Bologna folyamat fő témái között. A társadalmi esélyegyenlőség kérdésének napirendre tűzését az Európai Hallgatói Szövetség harcolta ki a Prágai Miniszteri találkozáson. (6) A reform irányításában aktívan és felelős módon résztvevő szervezet azóta is folyamatosan fellép a versenyképesség, a csakis gazdasági értelemben vett hatékonyság szempontjainak túlzott előtérbe helyezése ellen. Követelik a felsőoktatás közjóként való értelmezését, hangoztatják a közösségi, az állami felelősségvállalás dominanciájának elvét. A reform társadalmi következményeinek figyelemmel kísérésére is ők hívták fel a figyelmet, és határozott fellépésekre került az alkotóelemek közé az úgynevezett szociális dimenzió, amelynek alakulásáról rendszeresen beszámolnak az oktatási miniszterek. (7) Ők fogalmazták meg először hivatalosan azt a követelményt, hogy a felsőoktatásba belépő, abban résztvevő és a diplomához jutó hallgatók összetételének tükröznie kell a népesség összetételét (utalva ezzel a lemorzsolódás problémájára). (8) Megnyilatkozásaikban a felsőoktatásban alulreprezentált társadalmi rétegeket tekintik hátrányos helyzetűeknek, és az alacsony státuszú társadalmi-gazdasági rétegbe tartozókkal, a bevándorlókkal és a kulturális kisebbségekkel azonosítják őket.

A téma kezelését megehezíti, hogy a hallgatók társadalmi összetételéről nem állnak rendelkezésre a térség minden országára kiterjedő hivatalos adatok. Megint csak az Európai Hallgatói Szövetség szívós munkájának köszönhetően megindultak az EUROSTUDENT adatfelvételek, amelyek a hallgatók életének szociális és gazdasági feltételeit vizsgálják, beleértve a szülői család társadalmi összetételére vonatkozó információkat. Friss kiadványuk 2011-ben jelent meg, a 2008–2011-es időszakra vonatkozó adatokkal és elemzésekkel. (9) Ez igen gondos és ígéretes munka. Jelenleg legfőbb korlátja, hogy a térség 47 országa közül csak 25 vesz részt az adatgyűjtésben, ami nem teszi lehetővé a teljes nemzetközi összehasonlítást. A modell tehát létezik, így remélni lehet, hogy a jövőben többen csatlakoznak hozzá és magát az adatfelvételt is finomítani fogják.

A nemzetközi mobilitásban megjelenő társadalmi szelekció csökkentése ugyancsak a céljaik közé tartozik. Kitartóan tesznek javaslatokat egy európai alap létrehozására, amelyből támogatni lehetne a hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányi utazását. A nemzeti kormányzatok elvileg egyetértenek a javaslattal, de eddig még nem sikerült meg egyezniük konkrét lépésekben. (10) Egyes nemzetállamok nehézkességébe, ellenállásába ütközik az a követelésük is, amely az esélyegyenlőtlenség egy más aspektusát érinti. Azt szeretnék, ha a külföldi hallgatók a helyi hallgatókkal azonos elbírálás alá esnének tanulmányaik alatt tandíj, szociális és más ellátás tekintetében. (11)

### **Záró gondolatok**

Miközben minden jel arra utal, hogy az iskolarendszerben érvényesülő társadalmi szelekciós mechanizmusok tovább élnek, szembe kell nézni azzal, hogy „egyre feljebb kúsznak” és új szintereken érvényesülnek. Bár a felsőoktatásba való belépés a népesség korábbiánál sokkal nagyobb része számára vált lehetővé, az esélykülönbségek most már a felsőoktatás intézményrendszerén belül jelennek meg. A jelenség ezzel egyre bonyolultabbá válik, másfelől nemzetközi dimenzióban is érvényesül. A téma feltárása, empirikus vizsgálata már nem oldható meg a korábban megszokott fogalmak és vizsgálati eszközök

alkalmazásával (például nincs adatunk arról, hogy a Magyarországon érettségizettek vagy BA/BSc fokozatot szerzők közül kik és milyen formában folytatják tanulmányaikat külföldön; nem tudjuk azonosítani a lemorzsolódókat). Ma már nem elég a belépés vagy a diplomázás pontján megvizsgálni a helyzetet, hanem a teljes tanulmányi karriert kellene – nemzetközi dimenzióban – vizsgálni. Az ugyancsak klasszikus kérdés, vagyis hogy milyen hatással van a tanulmányi karrier a szakmai pályafutásra, értelemszerűen kapcsolódik az előbbiekhöz. A napjainkban jelentős kutatói és szakmapolitikai figyelemnek örvendő diplomás pályakövetés látszik egy lehetséges megoldásnak.

### Jegyzet

- (1) A tanulmány a TÁMOP4.2.1-B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.
- (2) Elhangzott a Ferge Zsuzsa 80. születésnapjára rendezett oktatásszociológiai konferencián, melyet az MTA oktatásszociológiai albizottsága és az MSZT oktatásszociológiai szakosztálya rendezett Budapesten, 2011. szeptember 11-én.
- (3) *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade.* (2009) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. 2011. októberi megtekintés, [http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/leuwen\\_hu\\_2009\\_04\\_kn.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/leuwen_hu_2009_04_kn.pdf) (magyarul), [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm) (angolul)
- (4) *Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010.* ESU – The European Student's Union. 2011. októberi megtekintés, [www.esib.org](http://www.esib.org)
- (5) *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission.* (2011) 2011. októberi megtekintés, <http://e3mproject.eu>
- (6) *Prágai Nyilatkozat.* (2001) 2011. októberi megtekintés, [www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas](http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas).
- (7) *Bergeni Nyilatkozat.* (2003) 2011. októberi megtekintés, [www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas](http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas)
- (8) *Londoni Nyilatkozat.* (2007) 2011. októberi megtekintés, [www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas](http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas).
- (9) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005–2008 and 2008–2011.* 2011. októberi megtekintés, EUROSTUDENT, [www.eurostudent.eu/results/reports](http://www.eurostudent.eu/results/reports)
- (10) *Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010.* ESU – The European Student's Union. 2011. októberi megtekintés, [www.esib.org](http://www.esib.org)
- (11) *2000 Policy Paper. „Vertical Mobility”.* 2011. októberi megtekintés, [www.esu-online.org/news/article/6064/69/](http://www.esu-online.org/news/article/6064/69/)

### Irodalom

- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újrateermelődése.* Gondolat, Budapest
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok.* Gondolat, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, **18**. 1. sz. 18–31.
- Hrubos Ildikó (2009): Európai felsőoktatási reform Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. sz. 43–56.
- Hrubos Ildikó (2011): Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, **20**. 2. sz. 208–219.
- Ladányi János (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban.* Educatio Kiadó, Budapest.
- Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their Impact.* European University Association, Brussels.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, **11**. 1. sz. 79–94.

## Líratörténeti hagyományvonalak a kortárs magyar költészetben

„Sokszor elszenvedtem a kritikától, hogy »intellektuális« költő vagyok, holott egyszerűen arról van szó, hogy én történetesen nem libapásztor vagyok, hanem könyvek olvasásával foglalkozom, s minden egyéb munkám is a könyvekhez köt. Ez az anyag, amit ismerek.”

(Petri, 2005a)

*A magyar irodalomkritikai gondolkodás általánosan elfogadott megállapítása, hogy a '70-es-'80-as évek fordulóján a magyar prózában radikálisnak mondható váltás következett be, melynek kezdeményezőiként és legfőbb végrehajtóiként Esterházy Pétert és Nádas Pétert szokás megjelölni. E paradigmaváltás meghatározó ismérvei a szövegszerűség és a szövegköziség kompozícióképző elvvé emelésében, a „világmagyarázó nagy elbeszélések” (Lyotard) érvénytelenedésének tényét demonstráló megszakításos narratív technikában, a jelölőnek a kontingencia és a kombinatorika szabályai mentén megvalósuló szöveggeneráló működésében, vagyis a nyelv általi megelőzőttség abszolút tapasztalatában és a szöveg mint 'rewriting' elgondolásában jelölhetők meg. (1)*

A '90-es években azonban Darvasi László (A könnymutatványosok legendája), Háy János (Dzsigerdilen), Láng Zsolt (Bestiarium Transylvaniae), Márton László (Árnyas főtca) és mások a „történelmi regény” romantikus műfaját újraértelmezték, ami a kritika számára egy ideig zavart okozott: kérdésként vetődött ugyanis fel, vajon a (késő)modernhez tért vissza a magyar elbeszélés, mikor a korábban „kivívott” posztmodern szövegszerűség helyett ismét nagyobb szerepet adott a történetnek (a „világszerűségnek”), vagy egyfajta újrafelismerésként és reinterpretációként kell/lehet értelmeznünk ezt az újabb irodalomtörténeti jelenséget? A modern/posztmodern szembeállítás merev kétosztatúsága ebben a kérdésben kevésbé volt képes segíteni, így maradt annak a belátása, hogy a történet, miként a történelem, csak a nyelv és az elbeszélés megalkotta formában létezhet, vagyis csak így válhat hozzáférhetővé. (2)

Hasonló „posztmodern” váltást látszott előkészíteni a lírában a hetvenes évek átmeneti formáinak reprezentánsaiként számon tartott Orbán Ottó és Tandori Dezső, s még inkább Oravecz Imre és Petri György. S noha a '90-es évek kurrens irodalomtörténete (Kulcsár Szabó, 1993) a líra kapcsán jóval kevésbé alkalmazta a „posztmodern” megjelölést, mint az „anarratív” prózára vonatkozóan, mégis mintegy megelőlegezte azt, s a későbbi kritika több-kevesebb egyöntetűséggel követte ezt a terminológiai gyakorlatot.

A '90-es években bekövetkező újabb „lírafordulatot”, vagy legalábbis a verses szöveggépésben és beszédmódban tapasztalható változást az irodalomkritika részint Petri, de különösen Kovács András Ferenc munkásságához köti. Kulcsár Szabó Ernő (1994, 165.

o.) a két, igen sok tekintetben eltérő megszólalásmódú költő közös vonásaként a költői ének a versben, „a nyelv poétikai beszédében” való létesülését emeli ki mint mindkettőjük meghatározó esztétikai-poétikai tapasztalatát. Ugyanakkor el is különbözteti a két szerzőt mint a modern magyar lírában a '90-es évek közepe után várható két további lehetséges tendencia reprezentánsait, s míg Petrit a paradigmaváltás határán, azaz a „posztmodernen” innen helyezi el, addig Kovács költészetében olyan, a posztmodern tapasztalatán túllépő polilógusságot konstatál, amely a magyar és világlíra történeti szöveg- és formahagyományával kezdeményez és folytat megszakítatlan „pár”beszédet.

Meglátásunk szerint a '90-es és a 2000-es évek magyar lírája több aspektusból is olyan vonásokat mutat, amelyeket a hagyományosan későmodernnek tekintett költői életművek (a kései Kosztolányi, a kései József Attila, Szabó Lőrinc, különösen pedig Nemes Nagy, Pilinszky és Weöres lírai munkásságának) poétikai jellemzői között szoktunk emlegetni. Ilyen a visszafogott, „megmért” versbeszéd, az újfajta tárgyiaság és egy elszemélytelenített, mediatisztált „személyesség” Tóth Krisztina vagy Szabó T. Anna költészetében. Hasonlóképpen a „pontos” beszédmód, a gondosan megválogatott szavak és a szerkesztői munkaként gyakorolt költői tevékenység jellemzi Imreh András költészetét, akinek első kötete számos vonatkozásban szövegszerűen is mutatja József Attila, s még inkább Nemes Nagy és Pilinszky poétikai hatását. (3) L. Simon László mai lírai megszólalásmódja is inkább megközelíthetőnek látszik a későmodern líranyelv attribútumai felől, (4) mint a posztmodern fogalmi mentén, ahogyan másfelől Turczy István (2007) „áthallásai” (lásd *áthallások* című kötetét) minden alluzívításuk és időnként felerősödő avantgarde típusú szövegalkotó eljárásuk ellenére is a későmodern verses megnyilatkozáshoz állnak közelebb (vesd össze: *Kabdebó*, 2007). Nem véletlen, hogy az emlékezés nemcsak és nem elsősorban visszatérő témaként, hanem a versnyelvi intertextuális-parafrazisztikus szövegszerveződésben demonstrált poétikai alapelvként működik a legkülönbözőbb szerzőknél (Baka Istvántól Oravecz Imrén és Kovács András Ferencen át Tóth Krisztináig). Mindezekon túl úgy tűnik, a későmodernhez mintegy „visszatérő” beszéd- és képalkotásmód a legifjabb költő-nemzedék számos képviselőjének lírai megnyilatkozásait is irányítja, például az Apokrif körének fiatal, Budapest környéki egyetemista költői közül Török Sándor Mátyásét vagy Braun Barnáét, (5) vagy éppen az egészen eltérő gyökerekkel bíró, Kovács András Ferenc köréből származó és általa pártfogolt, Magyarországon eddig még kevés verset publikáló Zakariás Istvánét. S innen nézve talán az sem véletlen, hogy egy 2007-es tanulmány a hangzásban materializálódó név szerepét, s általában a hangzás felértékelt szövegalkotó erejét egyenesen az esztétista (vagyis nem a rákövetkező paradigmát jelölő késő-) modernség nyelvi eljárásaként azonosítja a „posztmodernnek” tekintett Kovács András Ferenc egy versének elemzése során, s hasonlóan ítélik meg a szerző legutóbbi kötetében érvényesülő poétikai tendenciákat is (*Lőrincz*, 2007).

A későmodern költői „izlését” reaktiváló és újraalkotó attitűdként értelmezhető továbbá a különböző idegen eredetű, középkori vagy éppen távol-keleti ritmikai és műfajformációk megsokasodása a mai magyar lírában, mint amilyen a haiku (Fodor Ákos, Bertók László, Turczy István stb. – erről lásd például: *Arday-Janka*, 2006), a limerick (vesd össze: *Szűcs*, 2006) vagy éppen a rondó versformacsald tagjainak (a rondónak, a rondelnek és a trioletnek) rendkívül gyakori és a metrikai szabályokat bizonyos mértékig minden esetben újjáalakító megszólaltatása (lásd például Imre Flóra: *Rondó*, Kányádi Sándor: *Rondó*, Köves István: *Rondó*, Gergely Ágnes: *Rondo capriccioso*, Orbán János Dénes: *Lebeg az ékezet felett*, Ármos Lóránd: *Triolett*, Schein Gábor: *Rondó a déli szélről*, Varga Melinda: *Triolett a kékszemű nagybögőshöz* stb). (Ez utóbbi verstípus „elszaporodása” az elmúlt 15 év magyar lírájában azért is tűnik jelentőségteljesnek, mert a megelőző évtizedekben ez a formacsald költészetünkben szinte ismeretlen volt, amit a 20. századi magyar verstani munkák sorában e téren tapasztalható hiátus nagyon is érzékeltesen demonstrál.) (6) A régiség formakincsének reaktualizálásán keresztül történő



archaizálás a különféle antik és nyugat-európai időmértékes sormértékek, periódusok, strófa- és versszerkezetek felértékelődésében is megfigyelhető, s egyes kortárs lírikusoknak alapvetően határozza meg a költői arculatát (elegendő itt Lackfi Jánosra vagy Varró Dánielre utalni). (7) Ezt az erőteljes ritmikai „beállítódást” alighanem védhető módon tekinthetjük egy Weöres-féle lírafelfogás és verstechnika folytatásának (ahogyan az elemzők többsége Kovács András Ferenc szövegeiben a Weöres-féle poétikai hagyományvonal meghatározó működését véli felfedezni) (8), amely egyben felfokozott erővel prezentálja a kortárs költői szövegek önreflexív, a saját forma demonstrálására és egyben ábrázolására történő orientációját.

A versritmus, a kötött rímszerkezetek, a metrikai struktúrák fontosságának a 2000-es években bekövetkező felismerése a költők részéről egy olyanfajta líra- és kultúraelméleti belátást jelez implicit módon, mely szerint a hagyomány nem a jelentől elválasztva, mintegy lezárt, izolált „tömbként” a múltban rögzítve létezik, hanem ellenkezőleg, csakis a jelenben, nyelvhez és versformához juttatva válik élővé és tevékeny hatóerővé, vagyis egyszerűen szólva: nem volt, hanem folyton keletkezik. Mindez az „általában vett”, a nyelvi anyaggal szoros kölcsönhatásban kibomló, s azt bizonyos mértékig irányító versforma felértékelődésében is megmutatkozik, amelynek háttérbe szorulását Petri (2005b) 2000 márciusában még így kommentálta: „Fellazultak a szakmai kritériumok, elfelejtődött, hogy az ars nemcsak művészetet, hanem mesterséget is jelent, pedig a locsogásnak egy dolog vethet gátat csupán, a forma.” S még ha ez a 2000-es évforduló kortárs költészetére vonatkozó általános minősítés fenntartásokra is adhat okot, a versszöveg erőteljesebb verstani-poétikai organizációjának igénye világosan kiolvasható az állításból.

Petrihez hasonlóan a forma és a vershangzás jelentőségének „rehabilitációját” az egyes mai szerzők elméleti állásfoglalásukban vagy ars poétikus interjúikban is kifejtik. Vizsgálódásunk szempontjából különösen megvilágítóak Tóth Krisztinának egy vele készült beszélgetésben a saját alkotásfolyamatáról mondott szavai, melyek szerint „versei születése közben először egyfajta kottát vagy partitúrát lát kibontakozni maga előtt, vagyis a mű ritmikai, zenei, prozódiai vázát, más szóval orális struktúráját” (Szávai, 2009, 145. o.). Ez az állásfoglalás nagyon is „rímel” arra a Kosztolányi-esszére (1999), amely az írás proceszszusát úgy jellemzi, hogy a költő szokat „hall” és „képek tűnnek eléje” (ebben a sorrendben!), de világosan köthető Nemes Nagynak (1989, 51. o.) ama gondolatmenetéhez is, amely szerint a költők sokkal előbb tisztában vannak megírandó versük metrikai szerkezetével, ritmusával és rímeivel, mint magával a szöveg témájával.

Természetesen nem állítható, hogy az említett, a későmodernség felől is leírható jellegzetességek egyöntetűen meghatározóak lennének a kortárs magyar líra minden szereplője esetében, hiszen akkor nem vennénk figyelembe például az avantgarde poétikai tradíciót megújító-folytató Szilágyi Ákos költészetét (lásd például: *Szilágyi*, 1990) vagy Géczy János intermediális képverseit (lásd például a *carmen figuratum* című Géczy-kötetet [Géczy, 2002], a *Madárház* „képciklusát” vagy a *Mágnesmezők* kassákos ízü és tipográfijú szövegeit [Géczy, 1996]), illetve általában a „líra »kódját« provokáló textuális struktúrákat” (Kulcsár-Szabó, 2007, 418. o.), nem beszélve annak a Parti Nagy Lajosnak a szövegeiről, akinek parodisztikus, a jelformát variatív módon alakító, a szándékosan rongált költői nyelv értelmében „roncsoló”, más irodalmi beszédmódokat deformálva megszólaltató „nyelvhús”-költészetét (9) a legjobb indulattal sem rokoníthatjuk az emlegetett későmodern paradigmával. Mégis felvetődik a kérdés, a mai magyar nyelvű költészetben nem figyelhető-e meg egy olyan, a posztmodern nyelvi-szövegalkotási tapasztalatát mintegy beépítő, a későmodern nyelvi-poétikai eljárásaihoz és szövegképző elveihez sokban visszanyúló új verses lírai megszólalás- és szövegkezelési mód, mint amihez hasonlólt bizonyos mértékig a próza alakulástörténetében már korábban konstatazt az irodalomkritika.

Amennyiben elfogadjuk egy ilyen tendencia lehetőségét a mai magyar költészetben, akkor e változásfolyamat megvilágítására kevésbé tűnik alkalmasnak az az ismert és a '90-es évek közepén relevánsnak mutakozó teória, amely a '80-as évek költői fordulatát a szópoétikából a mondatpoétikába való átlépésként írja le (*Margócsy*, 1995), mivel a dolgozatunkban tárgyalt szerzők (például Oravecz Imre, Tóth Krisztina, Varró Dániel, Szabó T. Anna), bármennyire különböző és egyedi versnyelven szólalnak is meg, nem a mondatot, nem a szintaktikai szerveződést és viszonylatokat teszik meg a textuális organizáció vezérelvének, hanem – amennyiben ebben a dichotómiában vagyunk kénytelenek gondolkodni – éppen a költői szót. Kovács András Ferencről a hazai irodalomtudomány egyik jelentős képviselője már korábban leszögezte, hogy esetében a „szó költészetéről” beszélhetünk (*Kulcsár Szabó*, 1994, 171. o.), egy olyan költészetéről, amely „visszatér a vershez”, a ritmushoz és a hangzáshoz. Már csak innen nézve is torzítónak ítélnélhető a „szópoétika” azon értelmezése, amely szerint ez a szó mágikus-kultikus erejébe vetett

*A versritmus, a kötött rímszerkezetek, a metrikai struktúrák fontosságának a 2000-es években bekövetkező felismerése a költők részéről egy olyanfajta líra- és kultúraelméleti belátást jelez implicit módon, mely szerint a hagyomány nem a jelentől elválasztva, mintegy lezárt, izolált „tömbként” a múltban rögzítve létezik, hanem ellenkezőleg, csakis a jelenben, nyelvhez és versformához juttatva válik élővé és tevékeny hatóerővé, vagyis egyszerűen szólva: nem volt, hanem folyton keletkezik.*

hitet, következképpen a költőszerep prófétai felfogását jelentené. Nyomatékosítanunk kell, hogy az effajta beállítás a későmodernség alkotói (Pilinszky, Weöres, Nemes Nagy) esetében sem releváns, mivel e szerzők a szót a nyelvi előfeltételezettség tudatában a maga nyelviségében tették meg ars poétikájuk „archimédeszi” pontjának (10), s szövegeik a szóban rétegzett és sűrített történeti-kulturális és szemantikai potenciál aktivizálása, kibontása és egyéni reinterpretációja mentén alakultak. Ahogy Nemes Nagy (1989, 47. o.) írja egy esszéjében: „Úgy küldözgetjük egymásnak a szavakat, mint a kertészek a tulipánhagymát: nálam tulipán volt, nálad tulipán lesz, útközben hagyma.” (11) (Könnyen belátható: két különböző „kertésznél”, eltérő meghatározottságokban sosem fejlődik ki ugyanaz a tulipán.) Vagyis a szó a későmodern alkotók számára éppen annak az (inter)textuális és (inter)kulturális párbeszédnek vált a hordozójává, amelyet a kortárs líra több prominens szerzője, közülük is a legnagyobb mértékben Kovács András

Ferenc valósít meg igen nagy mennyiségű szöveghagyomány-szál megszólaltatásával és átsajátításával. Ezért Kosztolányi, József Attila, Szabó Lőrinc, Pilinszky, Nemes Nagy és Weöres kapcsán nem érthetünk egyet azzal az állásponttal, amely az úgynevezett szópoétikát (költő-nevek említése nélkül) a felfokozott nemzeti küldetésű ideologikus gondolkodásmódjának megnyilvánulásaként, „pózként”, valamint „a költői szerep jelentést felügyelő erejébe vetett hitként” fogja fel, aminél nem működne az irodalom emlékezete, mivel – érvel a kritikus – az csak a '80-as évek „mondat-poétikájával” tért vissza. (12) Ezzel szemben kiemelendő, hogy Arany Jánostól kezdve Tóth Krisztináig költők sorának művei, esszéi és nyilatkozatai jelzik és hangsúlyozzák azt a tényt, hogy a líra nem ideológia, s nem is elsősorban tudat, hanem „dallam”, vagyis ritmus, hangzás és szöveghagyomány.

A kortárs versszövegek nyelvi-poétikai vizsgálata során sokféle hagyományvonal feltárható, s számos textuális kapcsolatot maguk a szövegek explikálnak az evokált líranyelvek szerzőinek explicit megnevezésével (akár a címben, akár magában a versszövegben vagy

az ajánlásban). Kétségtelen, hogy a vendégszavakkal és vendégszövegekkel minden korábinál nyíltabban és sokrétűbben operáló, saját nyelvi megalkotódását és működés módját demonstráló mai líra polilogicitása és intertextualitása végtelen számú szövegkapcsolatot hangoztat fel, illetve „rajzol ki” a befogadó számára. A költésztörténeti tradícióhoz való, hangsúlyozottan nem hierarchizáló kortársi viszonyulást azonban jól érzékeltetik Kovács András Ferenc szavai: „En a tradíciónak például az egymásmellettségét, nem pedig az egymásutániságát, egymás alattiságát vagy egymás felettségét szeretem. Az egészet, amelynek örök folyamatában másfajta idők, más rétegzettségek működnek. És nem tudok választani. Engem minden egyszerre foglalkoztat. Nekem minden az és-és-és no meg az is-is-is kérdése.” (Balla, Kovács és Parti Nagy, é. n.) Hasonlóan fogalmaz a kérdést illetően Petri, aki a hagyományt olyan kontinuumként határozza meg, amelybe minden magyar és általa olvasott idegen nyelvű költői szöveg beletartozik, Rimaytól kezdve egészen a kortárs alkotók műveig (*Beszélgetések...*, 1994, 40–41. o.).

Mégis megkockáztatható az a vélekedés, hogy József Attila és Kosztolányi textuális hatóereje talán még az olyan variatív szövegkorpuszokban is némi fölénybe kerül, mint amilyen Kovács András Ferencé (itt nincs mód felsorolni valamennyi „József Attilás” szövegét, csak röviden utalok némelyikre, például *J. A. szonettje, József Attila haja lán-goll!, Szárszói variációk, József Attilás törmelékek* stb. – a témáról lásd: Kovács, 2011), vagy amilyen Tóth Krisztináé (nála Kosztolányi jellegzetes szöveghelei, különösen az *Őszi reggeli* szóalakjai köszönnek vissza számos alkalommal, például az *Elégia, az Őszi kék, a Balaton, a Készenléti dal* című versekben, hozzátevé, hogy amint a címekből is kitetszik, a költemények minden esetben több szöveghagyományi vonulatot idéznek meg egyszerre).

Itt reflektálnék röviden Tóth Krisztina (2004, 68. o.) *Diaporáma* című versére (13), amely ajánlása szerint a Parti Nagy-féle költői „látásmódot”, nyelv-, szöveg- és énszemléletet tematizálja, mégpedig az egyik legrégebb kötött versformában, a petrarcai szonettben. S bár a szonett átsajátítása – amint ez más versformákra is érvényes – messze nem idegen Parti Nagy versművészetétől, mindazonáltal itt (Tóth Krisztinánál) olyan visszafogott, szintaktikailag is kiegyensúlyozott, reflektív-elemző, vagyis hangsúlyozottan „közvetett” vagy közvetített versbeszéd szólal meg a szonett proporcionált formájában, amely paradigmátikusán eltér a megidézett szerzőre általában jellemző intertextuális, nyelvi és modalitásbeli eljárásoktól. A Tóth-vers úgy „viszi színre” a Parti Nagy nyelvéből és szövegeképző gyakorlatából kibontható gondolkodásmódot, hogy nem az ajánlásban jelölt Parti Nagy-féle versnyelvet ábrázolja (a „szó a szóról” mint a „nyelv a nyelvről” bahtyini gondolata értelmében), hanem Dante és József Attila nyelvi fordulatainak segítségével interpretálja azt. A Parti Nagy-féle megszólalásmód jelölésére egyetlen, ám annál hangsúlyosabb helyen álló szó marad: a költeményt és a szonett szabályos rímstruktúráját záró „szanaszép”. E szó egyszerre képes előhívni a Parti Nagyra jellemző intertextuális („szövegválogató”) textusgeneráló technikát a ’szana-’ előtag, illetve az utótagba könnyen beleérthető ’szét’ szójelentés révén, valamint a Parti Nagy-versek minden „nyelvronsoló”, antiesztétista eljárása ellenére is előbukkanó ’szépség’, esztétikum meglétét. Teszi pedig mindezt egyetlen betűpáros, a ’t’ – ’p’ elkülönböztetésével.

E vers azt is mutatja, hogy a szövegeközi hagyománykapcsolatot néha nemcsak egy vagy több szó, hanem egy hang vagy betű is képes megteremteni. Erre, s egyben a József Attila-Pilinszky-Petri-féle tradícióvonulatra lehet példa József Attila híres „eltünök”-je a *Talán eltünök hirtelen...* kezdetű versből: „Talán eltünök hirtelen, / akár az erdőben a vadnyom.” Az ’eltünök’ rövid ’ü’ hangját nem tekinthetjük költői licenciának, mivel funkciója nem rögzíthető a jambikus vershangzás érvényre juttatásában, éppen ellenkezőleg: a szótó megrövidítésével a versritmus rögtön az első sorban „megbicsaklik”, s a ritmuskezdő jambus után egy anaklázissal rögtön egy trocheust hangoztat fel. A rövid ’ü’ betű így a hangzásban bekövetkező diszkrepancia, azaz a ritmustörés jelölőjévé válik,

míg a ritmus önellentmondása mintegy a két sor tropologikus feszültségét és a jelentés ingadozását reprezentálja: azt a bizonytalanságot, amelyet röviden és némileg leegyszerűsítve az 'eltűnés' és 'nyomhagyás' tematikus és metaforikus kettőségeként nevezhetünk meg.

Az ekképp írt 'eltűnök' Pilinszky János *Senkiföldjén* című narratív versének első versszakában más jellegzetes József Attila-i nyelvi fordulatoktól körülveve jelenik meg: (14) „Senkiföldje egy csecsemő szeme! / E puszta és kietlen égitesten, / csillagpuszták ropant és kietlen / fennsíkjain kallódva egyedül / hogy vissza többé soha ne tekintsek, / Úgy eltűnök, örökre felelőtlen!” Az 'eltűnök' rövid 'ü'-jét kiemeli és ellenpontoszza az 'egyedül' homofón hosszú magánhangzója, s közvetve jelzi a József Attila-féle szöveg-hagyományával aktivizált kapcsolatot. Pilinszky szövegében az 'eltűnök' nem eredményez ritmüstörést, hanem szépen belesimul a jambikus ritmusba; mégsem veszíti el a József Attila-versben realizált ritmikai marker szerepét, a *Senkiföldjén*ben ugyanis a ritmus megfordulása szintén az első sorban következik be, radikális módon az első három verslábban („Senkiföldje egy cse-”), kiemelve és megjelölve a vers alapmetaforáját (*Senkiföldje*), amelyet a későbbiekben, ismételten visszatérve hozzá, a szöveg többszörösen (re)interpretál. Innen nézve a néhány sorral később megjelenő 'eltűnök'-öt a ritmusváltás és az értelemképzés lehetőségeinek nyitottsága („Senkiföldje egy csecsemő szemel!”) fikciós jelölőjének tekinthetjük.

A rövid 'ü' Petri *Csak egy személy* című rondeljében köszön ismét vissza, a „megállás eltűnőben” versközépi sorában, immár megfosztva a József Attila-i aritmikus funkciótól, ám megőrizve a szemantikai paradoxon, vagy ha tetszik, a kontingencia meghatározó működését. Mindazonáltal jelezve azt is, hogy a szöveg(köz)i hagyományként értett lírai tradíció nem a költői megnyilatkozás „üzenetében”, nem is az abból kibontható vagy annak beszédmódjában implikált „világmagyarázatban” („ideológiában”), hanem a történeti távolságot áthidaló (de nem megszüntető), a mondottakhoz való ideologikus viszonyt főszámoló bonyolult nyelvi-szövegi (poétikai) dia- vagy poliológus jegyében működik.

## Jegyzet

(1) A tanulmány az OTKA PD 76152 számú pályázatában támogatott, *A magyar verstani tradíció és a kortárs magyar líra* című kutatás keretében készült.

(2) Nem véletlen, hogy 2002 novemberében a Debreceni Irodalmi Napok keretében éppen a posztmodernre való rákérdezés jegyében szerveződött egy tanácskozás *Mi a posztmodern?* címmel. A kollokviumon elhangzott hozzászólások szövege az *Alföld* 2003/2. számában jelent meg.

(3) Vesd össze: *Imreh*, 1998. A kötethez kapcsolódó néhány kritika címére azért érdemes utalni, mert ezek hangsúlyozottan a későmodern líra (a „matematikai” szervezőelven alapuló weöresi alkotásmód és a megnevezés, a névadás központi problematikáját rendszeresen explikáló Nemes Nagy Ágnes-i poétikai gondolkodás) problémáit fogalmazzák meg Imreh András költészetének tárgyalásakor. Vesd össze: *Ferencz*, 1999; *Lackfi*, 2000.

(4) Lásd például a *Japán hajtás* (L. Simon, 2008, 55. o.) *Fides quaerens intellectum* ciklusának 10 négysorosát, melyek közül a másodikat idézem mint a Nemes Nagy- és különösen a Petri-féle beszédmód és versnyelvi szintaxis érvényesülésének példáját:

Gyilkosokkal álmodtam az éjjel,  
Hídegbe burkolózva fekszem  
A tükrön, emberi hibrid: hús, vér  
És fémek anyagok keveréke. Prototípus.

(5) Vesd össze: *Apokrif* (irodalmi folyóirat), 2010. október (III. évfolyam, 3. szám), 62–66., 66–69. o.

(6) Ezt a kérdéskört részletesen elemzi egy most készült disszertáció (*Béres*, 2011).

(7) Példaként tekintsük át röviden a *Túl a Maszat-hegyen* című verses meseregényben a Varró Dániel (2003) által felvonultatott változatos vers- és strófaszerkezeteket: a történetmondás alapformáját a verses regény nagy műfaji-versformai hagyományának egyik legfontosabb versszakszerkezete, az Anyegin-strófa adja, de ez rögtön kiegészül a regény kompozíciója, vagyis a 12 fejezetre, valamint elő- és utóhangra tagolt szövegszerkezet révén a magyar elbeszélő költemény első számú képviselőjének, Arany *Toldijának* narratív szerkezeti mintájával. A bevezető *Ajánlásnak* köszönhetően a villoni balladák is pretextusként kezdenek működni, ez esetben azonban vélhetőleg nem a verstani értelemben vett balladaforma minőségében, hanem a játékos-parodisztikus-groteszk tárgy-

választás, beszédintonáció és lexika miatt. Ezen túl a meseregény különféle beszédszövegei megszólaltatják a magyar felező nyolcasra rámintázódó (Aranytól igen kedvelt) „angolos” jambust, a magyar népköltészetben, s például József Attilánál is gyakori 4/3-as, 4/4-es sorkombinációt, továbbá egyéni, ugyanakkor Amade és Faludi strófaszervezeteire emlékeztető versszakképleteket (lásd: *Szösz-néne*). De nem hiányozhat a felező tizenkettes (*Makula bácsi elbeszél*), egy Berzsenyit idéző szak (amely az ősz közeledtén búcsúzik a „trillázó pataktól” és a „rózsáktól”, lásd: *Bádatos dapok*), a dantei tercina, a *Szeptember végén* sorképletét megismétlő ötös és negyedfeles anapesztus, a József Attila-i *Születésnapomra* című vers – más költöket is több ízben meghihlető – metruma, a hexameter (12. fejezet) és még számos más szimultán szerkezet.

(8) Elegendő itt Kulcsár Szabó Ernő (2004, 166. o.) axiomatikus megállapítására utalni Kovács András Ferenc költészeté kapcsán: „A költészet itt most valóban a vershez tér vissza. A vers mint szöveg és forma, mint ritmus és hangzás Kovács András Ferencnél elsősorban a költészettörténeti folyamatban való benneállás hogyanjáról beszél, kevésbé alkalmas tehát arra, hogy egy kései »negatív esztétika« ideológiai öntanúsításának váljék demonstrációs példájává.”

(9) Itt a szerző önértelmező metaforájáról van szó. Ezzel kapcsolatban vesd össze például: *Németh*, 2006, 49. o.

(10) Az „archimédeszi pont” József Attila (1989, 35. o.) kifejezése.

(11) A szó illetén felfogásáról érdemes itt Nemes Nagy Ágnes *Példázat* című versét is idézni (még akkor is, ha a vers utolsó két sora némileg didaktikusan hat):

Papirban kaptam ezt a szót,  
Mely messze földön palma volt.

Papirba göngyölt gyenge tőt,  
S most lám, előttem földbe nőtt.

Nedvvel telik, rügyet fogan,  
S érik velem minden szavam,  
Mivel sudáran felszökik,  
S valódi lombot hajt a hit.

(12) Mint ahogy azzal a beállítással sem, amely a kortárs líra előtti költészet egészét sommásan és differenciálatlanul a vallomások alanyiság körébe utalja (vesd össze: *Borbély*, 2003, 4., 51., 58. o).

(13) Diaporáma

Parti Nagy Lajosnak ötvenedik születésnapjára

Szonettbe fogja, mint ez alkalommal,  
– mit is? Magát: fogja magát az Én,  
és a sötétlő felűt erdején  
ha már túljutott, visszánézni, honnan

hová is ért, mit ért, és ért-e onnan  
visszapillantva bármit is; remény  
nélkül néz körbe, fogja könnyedén  
kabátját és megy, torkában a holddal,

nézi, mily tág e diaporáma,  
koszorúér-gally, semmi ága,  
s hogy ennél jobban nem volt maga még –

vetített nyárfasorban ezüst fejsze,  
átsuhan rajta még, hogy összeszedje,  
hogy mégse hulljon hulltán szanaszép.

(14) E József Attila-Pilinszky „betűkapcsolatra” Tompa Zsófia hívta fel a figyelmemet, akinek ezúton is köszönetet mondom.

## Irodalom

Arday-Janka Judit (2006): Hangok költészeté – a magyar haiku. In: Horváth Kornélia és Szitár Katalin (szerk.): *Vers – Ritmus – Szubjektum. Műértelmezések a XX. századi magyar líra köréből*. Kijárat Kiadó, Budapest. 534–551.

Balla Zsófia, Kovács András Ferenc és Parti Nagy Lajos (é. n.): *A költészetről*. <http://www.c3hu/scripta/lettre31/balla.htm>

*Beszélgetések Petri Györggyel*. (1994) Pesti Szalon, Budapest.

Béres Bernadett (2011): *A rondó verstípus a kortárs magyar költészetben*. Kézirat. PPKE BTK, Piliscsaba.

Borbély Szilárd (2003): Hét elfogult fejezet a magyar líráról. *Alföld*, 4. sz. 50–61. o.

Ferencz Győző (1999): Ami megevezhető. *Magyar Napló*, 11. sz.

Géczi János (1996): *Versek*. Orpheusz Könyvek.

Géczi János (2002): *carmen figuratum*. Magyar Műhely Kiadó – Laczkó Dezső Múzeum, Budapest – Veszprém.

Imreh András (1998): *Aminék két neve van*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest.

József Attila (1989): Irodalom és szocializmus. Művészetbölcseleti alapelemek. In: uő: *Költészet és nemzet*. Bethlen Gábor Könyvkiadó, Budapest.

Kabdebó Lóránt (2007): *Rögeszmerend. Turczai István művének tragikus derűje*. Balassi, Budapest.

Kosztolányi Dezső (1999): Hogy születik a vers és a regény? In: uő: *Nyelv és lélek*. Osiris, Budapest.

Kovács Árpád (2011): Az *És* poétikája – Kovács András Ferenc olvassa József Attilát. In: uő: *Versbe irt szavak*. Argumentum, Budapest. 114–168.

Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1994): Poesis memoriae. A lírai mnemotechnika és a kulturális emlékezet „újraírása” Kovács András Ferenc verseiben. In: uő: *Az új kritika dilemmái*. Balassi, Budapest.

Kulcsár-Szabó Zoltán (2007): A gép poétikája. In: uő: *Metapoétika. Önreprezentáció és nyelvszemlélet a modern költészetben*. Kalligram, Pozsony.

L. Simon László (2008): *Japán hajtság*. Bp., FISZ – Kortárs Kiadó, Budapest.

Lackfi János (2000): Fájdalmas matematika. *Kortárs*, 2. sz.

Lőrincz Csongor (2007): Az esztétizmus nyomai a posztmodern lírában. Kovács András Ferenc: *J. A. szonettje*. In: Szegedy-Maszák Mihály és Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története III. 1920-tól napjainkig*. Osiris, Budapest. 838–852.

Margócsy István (1995): „névszón ige” – Vázlat a kortárs magyar költészet két nagy poétikai tendenciájáról. In: uő: *„Nagyon komoly játékok”*. Pesti Szalon, Budapest. 259–281.

Nemes Nagy Ágnes (1989): Tudjuk-e, hogy mit csinálunk? In: uő: *Szó és szótlanság*. Magvető, Budapest.

Németh Zoltán (2006): *Parti Nagy Lajos*. Kalligram, Pozsony.

Petri György (2005a): A lírai hős leszerel? (Kérdező: Domokos Mátyás) In: Réz Pál, Lakatos András és

Várady Szabolcs (szerk.): *Petri György Munkái. III. Összegyűjtött interjúk*. Magvető, Budapest.

Petri György (2005b): „Az utókornak nem üzenek semmit” (Kérdező: Keresztury Tibor) In: Réz Pál, Lakatos András és Várady Szabolcs (szerk.): *Petri György Munkái. III. Összegyűjtött interjúk*. Magvető, Budapest.

Szávai Dorottya (2009): Az emlékező „Te”. Dialógus, emlékezés és temporalitás Tóth Krisztina költészetében. In: uő: *A „Te” alakzatai. Dialógus és szubjektum a lírában*. Kijárat Kiadó, Budapest.

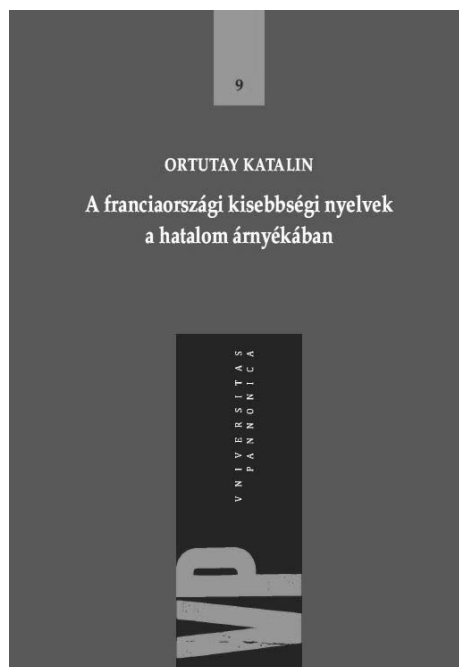
Szilágyi Ákos (1990): *Fej és tudat*. Magvető, Budapest.

Szűcs Marianna (2006): Angol nonszensz – Magyar badar. In: Horváth Kornélia és Szitár Katalin (szerk.): *Vers – Ritmus – Szubjektum. Műértelmezések a XX. századi magyar líra köréből*. Kijárat Kiadó, Budapest. 650–678.

Tóth Krisztina (2004): Diaporáma. In: uő: *Síró ponyva*. Magvető, Budapest.

Turczi István (2007): *áthalások*. Új Palatinus Könyvesház Kft., Budapest.

Varró Dániel (2003): *Túl a Maszat-hegyen*. Gondolat, Budapest.



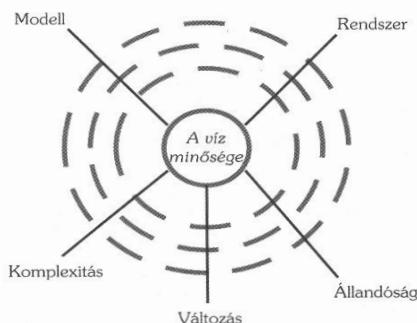
A Gondolat Kiadó könyveiből

## Környezettani ismeretek a természettudományok tanításában

*A természettudományos tantárgyak népszerűsége az elmúlt években folyamatosan csökkent mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban. Emiatt a természettudományos tantárgyakba integrált és általuk közvetített környezettani ismeretanyag átadása, elsajátítása és ezen keresztül a környezettudatos magatartás kialakítása is veszélybe került. Ez különösen hangsúlyos probléma akkor, amikor szűkebb és tágabb környezetünk megismerése, védelme egyre jobban felértékelődik. A kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a természettudományos oktatásban a környezettani ismeretek elsajátítása hatékonyabb akkor, ha az adott ismeretrendszer egyszerre több tantárgyban is megjelenik, hangsúlyozva azok interdiszciplináris jellegét.*

### A környezeti nevelés fogalma, helye és szerepe az oktatásban

A környezettani ismeretek elsajátítása, a környezettudatos magatartás és attitűd kialakítása ma a hazai közoktatásban a tanítási órákon zömében más tantárgyakba integrálva, ritkább esetben környezettan tantárgy formájában jelenik meg. A környezeti nevelés interdiszciplináris jellegét bizonyítva az elmúlt évtizedekben egyre több olyan környezettani probléma és ismeret látott napvilágot, mely jellegénél fogva szoros összefüggést mutat más tudományterületek ismeretanyagával.



1. ábra. A környezettani ismeretek interdiszciplináris modellje (Schróth, 2004).

A fenntarthatóságra és fenntartható fejlődésre, valamint a környezettanra vonatkozó szinte valamennyi jelenség jól leírható azzal az interdiszciplináris modellel (1. ábra), melynek középpontjában egy olyan fogalom vagy folyamat áll, amelyet más tudományterületek adott fogalomra vonatkozó ismeretanyagával együtt egységes rendszerként vagy modellként, komplex, állandóságot és változatosságot mutató jelenségként kell értelmeznünk. Fontos, hogy ezt a kapcsolatot a tanulók lássák meg és a különböző tantárgyakban tanult ismereteiket tudják összekötni a közöttük lévő összefüggések alapján (Schróth, 2004). Ebben a kapcsolatrendszerben a környezettani ismeretek elsajátítása tekintetében a természettudományos tárgyak prioritással bírnak, ami indokoltá teszi, hogy megvizsgáljuk ezen tantárgyak környezeti nevelésre gyakorolt hatását (Revákné, 2008).

A környezeti nevelés olyan pedagógiai folyamat, amely a társadalom fejlődése és a természet fenntarthatósága céljából elősegíti és erősíti az emberek környezettudatos magatartását. A környezeti nevelés megismerési, cselekvési és döntési képességeket fejleszt (Revákné, 2010). Segít felismerni az élet különleges és ismétелhetetlen jelentőségét, a személyes felelősséget a természet és a környezet fenntartása és védelme szempontjából. Megtanít arra, hogy a jelent a lehetséges jövő felől közelítsük, hogy a magatartásunkat, döntéseinket tudásunk és erkölcsünk határozzák meg. A környezeti nevelés élethosszig tartó folyamat, mely nemzedékeket kapcsol össze (Péntekné, 2000).

Egy másik nézőpont szerint a környezeti nevelés az emberi teljességet, az életvitelnek és az életmódnak az értékek, a hit, a tudás és az erkölcs alapjaihoz történő szoros kapcsolását jelenti. A pedagógia új paradigmájaként a fenntarthatóság szempontjából értékelni át korábbi prioritásainkat. A hazai közgondolkodásban a „bio”, a „környezetbarát”, a „környezettudatos” jelzők és magatartásformák kezdenek felértékelődni, hiszen a hétköznapi életben tapasztaljuk, hogy a közvetlen környezetpusztulás oka maga az ember (Gulyásné, 1998).

Az elmúlt évtizedekben bekövetkező környezeti hatások, változások miatt egyre fontosabbá válik a környezetvédelmi kérdésekre vonatkozó társadalmi tudatosság szükségessége. A probléma világméretű voltát mutatja az 1972-es Stockholmi, az 1992-es Rio de Janeiro-i és az 1999-es Brüsszeli Konferencia is. Az oktatásnak meghatározó szerepe van abban, hogy a fenntartható fejlődés alapelveit és gyakorlatát, a természeti és környezeti értékek jelentőségét mindenki megértse (Gulyásné, 2003).

A környezeti nevelés céljait Lükő István az alábbiakban fogalmazta meg: a környezeti tudat tudáson, magatartásformákon, tapasztalatokon és a belőlük kifejlődő értékítéleteken alapul. E célok komplexek, mindenre kiterjedő tanulást követelnek, melynek során az ember a maga egészében, érzelmeivel és problémáival vesz részt a tanítási-tanulási folyamatban (Lükő, 2003).

Egy másik megfogalmazás szerint „a környezeti nevelés célja a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős egészségorientált életvitel elősegítése, az emberi élet minőségének javítása. Tágabb vonatkozásban a környezeti nevelés a globális bioszféra megőrzését és fenntartását célozza.” (Péntekné, 2000, 4. o.).

A hazai és nemzetközi dokumentumok szerint az oktatás-nevelés folyamatának fontos feladata, hogy a környezeti kérdésekben fejlessze a tudatosságot, alakítsa ki a személyes felelősségérzetet és a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos elkötelezettséget, alakítsa ki az ifjúság környezetbarát szemléletét, mutassa be, milyen szoros a kapcsolat az ember és a környezete között. Ezen feladatok megvalósításában fontos szerepet kapnak a környezeti nevelés színterei. A környezeti nevelést nemcsak az iskolában, de nagyon sok iskolán kívüli programmal is változatosabbá lehet tenni.

A törvények megalkotásával megtörtént a környezeti nevelés tudatos beépítése a nevelés-oktatás folyamatába. A NAT műveltségi területeinek közös követelményeként megfogalmazódott a környezeti nevelés célja, tartalma, így ezek megjelennek az egyes tantárgyak közös céljaiban, valamint a tanított tananyag tartalmában.

A környezeti nevelés lehetőségei a Kerettanterv (2000) szerint:

- a környezettan mint különálló tantárgy,
- környezettani tartalmak beépítése más tanórák anyagába,
- integrált tantárgy kialakítása,
- az osztályfőnöki órák programjába történő beépítés (Schróth, 2004).

A környezet rombolásának megállítása olyan sürgető feladat, melyben mindenkinek szerepet kell vállalnia. Ebben a pedagógusok szerepe kimagasló, és itt nemcsak a természettudományokat oktató pedagógusokra kell gondolni. A magyar nyelv és irodalom tanításában például a költők és írók természetet bemutató és áhítattal dicséző műveit lehet felhasználni környezeti nevelésre. A rajz és az ének a természetből fakadó harmóniát,



csodálatos szín- és ritmusvilágot mutatja be. A természeti törvényeket, összefüggéseket a fizika, a kémia, a biológia és a matematika tárgyalja. A történelem pedig az idáig vezető út tanulságait, a természet és az ember viszonyának hatásait, a cselekedetek hasznát, kárát és eredményeit használja (*Gulyásné*, 1998).

A környezeti nevelés fontos színtere az iskola, azon belül a tanítási óra, ahol az ismeretszerzés lényeges eszközei a minden tanuló számára rendelkezésre álló tankönyvek. Ezért a tankönyvek, illetve a tananyag minél sokrétűbb elemzése és felelősségteljes kiválasztása fontos feladat minden pedagógus számára.

Az elmúlt évek egyik legjelentősebb tankönyvvizsgálatára a Biohead-Citizen kutatási projekt részeként került sor, melyben húsz biológia, természetismeret és földrajz tankönyv 40 fejezetének elemzését végezték el az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szakemberei. A vizsgálat egyik célja az volt, hogy megismerjék, hogyan segítheti a környezeti nevelés az állampolgári lét különböző aspektusainak fejlesztését (*Varga*, 2008). A 2006-ban végzett kutatás során 16 ország 183 tankönyvének analízisére került sor. A biológia, természetismeret és földrajz tankönyvek fejezeteiben kilenc témakört vizsgáltak, mint például a biodiverzitást, a szennyezéseket vagy az ökológiai rendszereket és ciklusokat. Az elemzés és összehasonlítás alapját az egyes témakörökben szereplő ábrák jelentették. Az ábrákkal történő szemléltetés a környezettan esetében azért fontos, mert az interdiszciplináris ismerettartalmak és összefüggésrendszer modellezését szolgálják, megkönnyítve azzal azok átláthatóságát és megértését, segítve a környezettudatos gondolkodás kialakítását. Az ábrák számában nagy eltérés mutatkozott az egyes évfolyamok tankönyvei, illetve az egyes témakörök között (*Varga*, 2008). A vizsgálat általános tanulsága, hogy a felsőbb évfolyamok felé haladva a környezettani tartalmakhoz kötődő ábrák száma fokozatosan csökken, ami nincs összhangban a vizsgált témák ismeretanyagának mennyiségi és minőségi mutatóival, ezért egyre kevésbé segítik a környezeti nevelés hatékonyságát. Mivel a tankönyveknek a magyar oktatási rendszerben még mindig kiemelkedő szerepük van, ezért fontos, hogy azok minden tantárgyban és minden lehetséges esetben tartalmazzák a környezeti neveléshez kapcsolódó tartalmakat. Vizsgálataink során így azt kívántuk elemezni, hogy a magyar természettudományos tankönyvek, valamint az érettségi követelményrendszer milyen mértékben használják ki a tantárgy adta lehetőségeket a környezettani ismeretek tanítására.

### A kutatás céljai

A környezettudatos magatartás kialakításának egyik fontos feltétele, hogy a tanulók a megfelelő környezeti ismeretek birtokában legyenek. Ezért elsődlegesen azt kívántuk felmérni, hogy az egyes természettudományos tárgyak tantervi és érettségi követelményrendszerre, illetve a 13–18 éves korosztály számára íródott tankönyvek milyen mértékben integrálják a kapcsolódó környezettani ismereteket a tananyagba. Következésképp vizsgálni kívántuk, hogy ez a korcsoport mennyire jártas a természettudományos tantárgyak keretében tanult környezettani ismeretekben, milyen azok ismeretének színvonala. Az elérendő tudás szintjének meghatározásában az érettségi követelményrendszerét vettük alapul.

Hipotézisünk szerint a természettudományos tárgyak közül a biológia tantárgy tartalmazza a legtöbb környezeti neveléshez kapcsolódó ismeretet. Feltételeztük továbbá, hogy az életkor előrehaladtával a diákok egyre több és sokoldalúbb környezettani ismeretre tesznek szert, mivel több tantárgyban is foglalkoznak azok elsajátításával és alkalmazásával.

Ha több tantárgyban is megjelenik egy adott ismeret, akkor a rögzítés is hatékonyabb. Így feltételeztük, hogy az interdiszciplináris ismeretekre vonatkozó feladatokban életkortól függetlenül a tanulók teljesítménye magasabb szintet ér el, mint a csak egyszer egy tantárgyban előkerülő diszciplináris ismeretek esetében. Tehát azokra a kérdésekre adják

a legtöbb jó választ, melyek olyan ismeretekre kérdeznek rá, amit több tankönyv (biológia, földrajz, fizika, kémia) is tartalmaz.

### Minta és módszerek

A vizsgálat során egy tudásszintmérő feladatlap kitöltésére került sor 2010 áprilisában két gimnáziumban és egy általános iskolában Miskolcon és Ózdon. A feladatlapot három évfolyam 374 tanulója töltötte ki. A nyolcadik évfolyamról 124 tanuló, a tizedik évfolyamról 126 tanuló, a tizenkettedik évfolyamról pedig szintén 124 tanuló vett részt a felmérésben. A tudásszintmérő feladatlap 25 kérdésből állt, melyből 11 különböző természettudományi tantárgyhoz tartozó tankönyvben szereplő (diszciplináris), valamint 12, valamennyi tankönyvben egyaránt megtalálható (interdiszciplináris) ismeretre kérdezett rá. Két kérdés egyik tantárgy tananyagában sem szerepelt. Az ismeretek olyan környezeti témákhoz tartoztak, mint a levegőszennyezés, a megújuló energia, az ózonlyuk, az üvegházhatás, a savas eső, az atomerőművek, a nemzeti parkok, valamint az emberi tevékenység hatásai. A 25 kérdést e témák alapján is csoportosítottuk hét feladatblokkba (1. táblázat). A kérdésekre adott válaszok három évfolyamon mutatott átlagait az SPSS egyváltozós varianciaanalízis segítségével értékeltük.

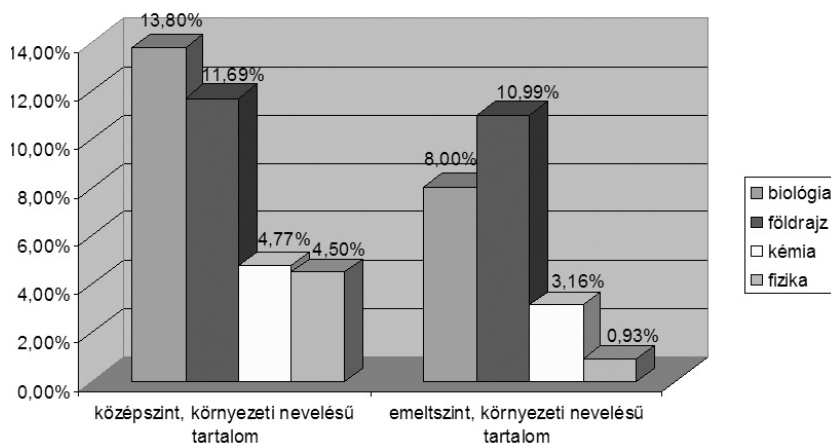
Az érettségi követelmények vizsgálata leíró statisztikai módszerrel történt. Az egyes tantárgyak követelményeinél egy-egy ismeretet vettünk egy egységnek, melynek alapján kiszámoltuk, hogy a környezeti tartalom hány százaléka az adott tantárgy teljes érettségi követelményének. Ebből arra következtettünk, hogy a természettudományos tantárgyak milyen arányban használják ki az egy adott ismerethez tartozó környezeti ismeretek kapcsolását a tananyagban.

1. táblázat. A huszonöt kérdés feladatblokkjai

Kérdések	Feladatblokkok	A kérdés jellege
1.	freon, ózonlyuk	diszciplináris
2.		diszciplináris
3.		interdiszciplináris
4.		diszciplináris
5.		interdiszciplináris
6.		diszciplináris
7.	üvegházhatás	interdiszciplináris
8.		interdiszciplináris
9.		interdiszciplináris
10.		interdiszciplináris
11.	savas eső	interdiszciplináris
12.		interdiszciplináris
13.		sehol
14.		diszciplináris
15.	atomerőművek	diszciplináris
16.		diszciplináris
17.		interdiszciplináris
18.	megújuló energia	diszciplináris
19.	nemzeti parkok	diszciplináris
20.		diszciplináris
21.	emberi tevékenység hatásai	diszciplináris
22.		sehol
23.		interdiszciplináris
24.	megújuló energia	interdiszciplináris
25.	emberi tevékenység hatásai	interdiszciplináris

## Eredmények

A középszintű érettségi követelményekben a legtöbb környezeti neveléshez kapcsolódó tartalommal a biológia tantárgy rendelkezik (13,80 százalék), míg emelt szinten a biológiát megelőzi a földrajz (10,99 százalék) (2. ábra). Legkevesebb környezettani ismeretanyaggal a fizika érettségi követelményben találkozunk mind emelt (0,93 százalék), mind középszinten (4,50 százalék). A biológiát és a fizikát három, míg a kémiát és a földrajzot két évig tanulják azokban a gimnáziumokban, melyekben a felmérést végeztük. Mind a négy természettudományos tantárgy fontos szerepet játszik a környezeti nevelésben, de az adatok is bizonyítják, hogy a legnagyobb szerepe itt a biológiának és a földrajznak van. Az adott tantárgyban megjelenő környezeti ismereti tartalom mennyisége természetesen függ az adott tantárgy ismereteinek minőségétől és mennyiségétől. A fizikában és a kémiában sok olyan témakör van, amelyhez nem vagy csak nagyon nehezen köthető környezeti nevelés (például: fizika – *A testek mozgása; A tömeg és az erő* című fejezetek). Emellett nagyon sok az olyan ismeretanyag, mely szinte minden természettudományos tárgyban megjelenik. Ilyen például az üvegházhatás, az ózonlyuk problémája vagy a savas eső hatása. Természetesen minden tantárgy más-más megközelítésben tárgyalja ezeket a témákat.



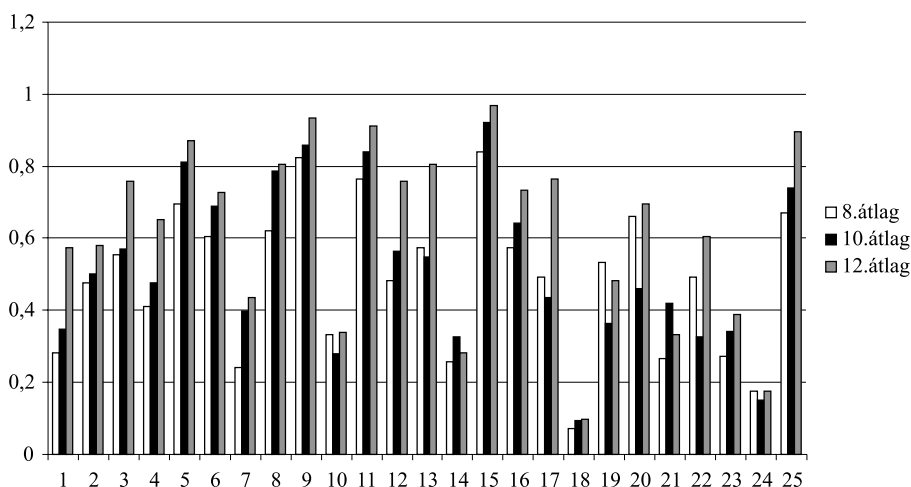
2. ábra. A természettudományos tantárgyak érettségi követelményeinek környezeti neveléshez kapcsolódó tartalmi.

A tudásszintmérő feladatlap értékelése szerint a nyolcadikos tanulók a legtöbb kérdésre adott válaszban alacsonyabb átlagot értek el felsőbb évfolyamos társaiknál (2. ábra). Tizenhat esetben a nyolcadikosok teljesítettek a leggyengébben és a tizenkettedikesek a legerősebben. A legjobb teljesítményt a tizenkettedikesek nyújtották, bár bizonyos ismeretekben azonos szinten voltak a vizsgálat mintájának legfiatalabb diákjaival. Két esetben a tizedikesek, míg egy esetben a nyolcadikosok voltak a legerősebbek. Öt kérdésben a tizedikesek szerepeltek a leggyengébben (3. ábra).

Minden évfolyamnál a 18. kérdésre (A világ energiatermeléséhez hány százalékban járulnak hozzá a szélerőművek?) érkezett a legkevesebb jó válasz, míg a 15.-re a legtöbb (Melyek a radioaktív sugárzás káros hatásai?). A nyolcadik évfolyamon a legkisebb az átlag értéke a 18. kérdéshöz (0,073), ez azt jelenti, hogy 124 tanulóból mindössze kilenc válaszolt helyesen. A legnagyobb a 15. kérdéshöz (0,839). Ebben az esetben 104 diák válaszolt helyesen. A tizedik évfolyamosok is a 18. kérdéshöz érték el a legkisebb átlagot (0,095). Itt 126 főből tizenkét tanuló adott jó választ. A legnagyobb az átlag a 15. kérdés-

nél (0,921), ahol 116 diáktól kaptam jó megoldást. A tizenkettedik évfolyamon az átlag értéke a 18. kérdésnél 0,097, tehát tizenketten válaszoltak helyesen, a 15. kérdésnél (0,968) pedig 120-an jól válaszoltak.

A feladatblokkokat megvizsgálva is elmondható, hogy a legtöbb esetben a legidősebb korosztály rendelkezik a legmagasabb átlagokkal, míg a nyolcadikosok a legkisebbel. A tudásszintmérő feladatlapban tizenegy diszciplináris, tizenkettő interdiszciplináris és két olyan kérdés található, amelyre az általam vizsgált gimnáziumi tankönyvben nincs válasz. Érdekes eredmény, hogy mind a három évfolyamon diszciplináris kérdésekre kaptuk a legkevesebb és legtöbb jó választ is. A legtöbb a 15. kérdésre érkezett. A kérdés (Melyek a radioaktív sugárzás káros hatásai?) olyan ismeretre kérdezett rá, amit csak a fizika tankönyvben találunk meg, viszont sokat hallanak róla a különböző médiumokban. Ezért lehetett, hogy egy diszciplináris kérdésre érkezett a legtöbb jó válasz. A legkevesebb jó választ a 18. kérdésre kaptam, melynek ismeretanyagát csak a vizsgált földrajz tankönyv tartalmazza. Előfordult az is, hogy néhány diszciplináris ismeret szintje felülmúlta a minden tantárgyban szereplő ismeretét. Azonban összegezve minden évfolyamon az interdiszciplináris kérdésekre kaptuk a több jó választ.



3. ábra. A három évfolyam átlagai a 25 kérdésre adott válaszokban.

A szignifikancia értékeit mutatja a 3. ábra. A legtöbb feladatblokk esetében a 8–12. és a 10–12. évfolyamok értékei, míg az interdiszciplináris kérdéseknél minden évfolyam között kimutathatók szignifikáns különbségek. A megújuló energiaforrásokra vonatkozó feladatblokk (5.) viszont nem mutat szignifikáns különbséget.

Az ózonlyuk, a savas eső, az atomerőművek és az emberi tevékenység hatásai feladatblokk esetében tizedik osztályig nincs igazán nagy bővülés az ismeretekben, de tizedik osztály után igen. Ezekben a feladatblokkokban a legtöbb ismeretet tizedik és tizenkettedik osztályban sajátítják el. Így szignifikáns különbség a 8–12. és 10–12. évfolyamok között figyelhető meg.

Az üvegházhatás feladatblokk esetében 8–10. és 8–12. között figyelhető meg szignifikancia. Ennek oka, hogy főleg földrajzból kilencedikben, biológiából tizenkettedikben hallanak az üvegházhatásról sokat. A nyolcadik és a tizedik osztály között sokat bővül a diákok tudása ezen a téren.

A megújuló energia feladatblokk esetében nincs sehol szignifikancia, mert minden korosztály sokat hall a megújuló energiaforrásokról nemcsak az iskolában, de a tévében

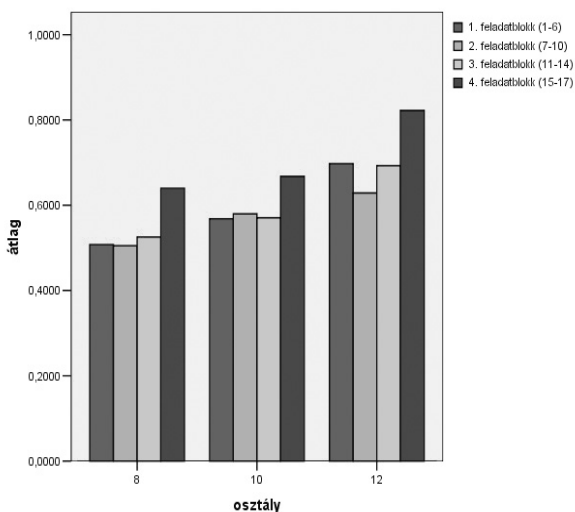
vagy az interneten is. A diákok tudása folyamatosan bővül, és minden évfolyam sok ismeretanyaggal rendelkezik a témában.

A nemzeti parkok feladatblokk esetében földrajzból tizedikben, biológiából tizenkettedikben foglalkoznak ezzel a témával. Ebben az esetben szignifikáns különbség a 8–10. és 10–12. évfolyamok között mutatható ki. A feladatblokkban szereplő mindkét kérdés esetében a nyolcadikosok jobban teljesítettek, mint a tizedikesek.

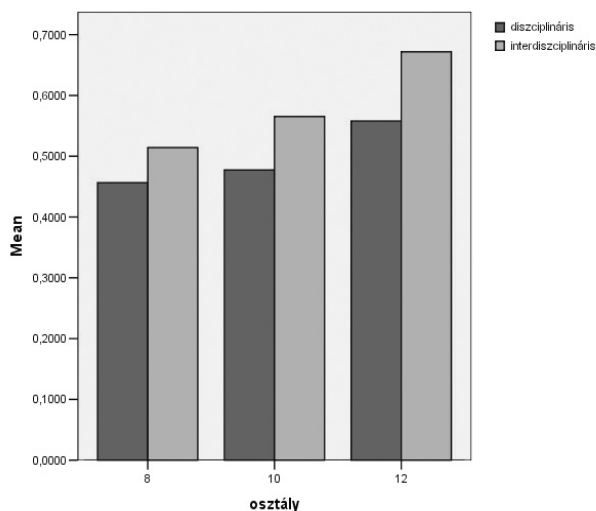
2. táblázat. Az évfolyamok átlagai közötti szignifikancia az egyes blokkokban.

Feladatblokkok	Szignifikancia		
	8–10.	8–12.	10–12.
1. ózonlyuk	-	+	+
2. üvegházhatás	+	+	-
3. savas eső	-	+	+
4. atomerőművek	-	+	+
5. megújuló energia	-	-	-
6. nemzeti parkok	+	-	+
7. emberi tevékenység hatásai	-	+	+
Diszciplináris kérdések	-	+	+
Interdiszciplináris kérdések	+	+	+

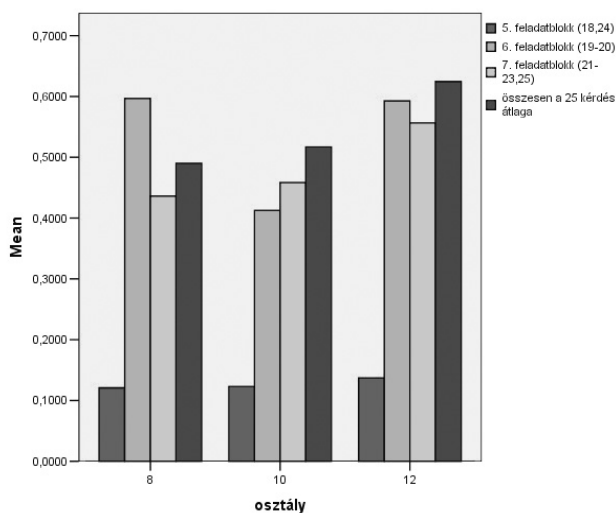
A következő diagramok feladatblokkonként és évfolyamra lebontva mutatják az átlagokat. A hét feladatblokkból hatnál a nyolcadikosok adták a legkevesebb jó választ. A nemzeti parkok feladatblokknál a tizedikesek produkáltak a leggyengébben. Az is jól látható, hogy a megújuló energiával foglalkozó feladatblokkra lényegesen kevesebb jó válasz érkezett, mint a többire. A 25 kérdés és a feladatblokkok átlagai is egyértelműen mutatják, hogy az életkor növekedésével egyre több helyes megoldás érkezett a kérdésekre. Mindhárom évfolyamnál az interdiszciplináris kérdésekre érkezett a több jó válasz.



4. ábra. Az első négy feladatblokkra jól válaszoló tanulók átlagai.



5. ábra. Az 5., 6., 7. feladatblokkra és a 25 kérdésre együttesen jól válaszolók átlagai.



6. ábra. A diszciplináris és az interdiszciplináris kérdésre jól válaszolók átlagai.

## Konklúzió

Vizsgálatunk bebizonyította, hogy a tantárgyi érettségi követelményrendszer arányait tekintve a legtöbb környezeti ismeretet a biológia és mellette a földrajz tartalmazza, míg a fizika és a kémia ennél kevesebbet. Ez önmagában nem tekinthető negatívumként, mivel ezeket az értékeket befolyásolja az adott tantárgyi tartalom jellege is. Az viszont már elgondolkodtató, hogy az arányaiban több környezeti ismeretet nyújtó tantárgyakat oktató pedagógusok valóban kihasználják-e a környezeti ismeretek tanításának lehetőségét, és ha igen, azt milyen módszerekkel teszik. Hipotézisünk igazolásaként a teljesítmények mérésekor a diszciplináris kérdésekre kaptuk a legkevesebb jó választ, míg az interdiszciplinárisokra a legtöbbet. Előfordult azonban az is, hogy néhány disz-

ciplináris ismeret szintje felülmúlta a minden tantárgyban szereplő ismeretét. A kérdések többségénél a tizenkettedikesek adták a legtöbb jó választ, ami köszönhető az ismeretek folyamatos bővülésének. Az interdiszciplináris kérdésekben a gyerekek sokkal jártasabban, mivel az ide tartozó ismeretanyaggal több tantárgy keretében is találkozhatnak.

Következtetéseink értelmében a tantárgyakba integrált környezeti nevelés hatékonyabb akkor, ha a legfontosabb ismeretek valamennyi természettudományos tantárgy aktualitásaiban megjelennek, ha az adott ismeretről minél több tantárgy keretében hallanak és azokat aktív módon tanulják a tanulók. Ez a természettudományos tantárgyak követelményrendszerének hatékonyabb környezeti nevelés érdekében történő fokozottabb összehangolását igényli.

További kérdés, hogy a meglévő ismeretek hogyan befolyásolják a tanulók környezeti attitűdjét, környezettudatos magatartását, és melyik tantárgy milyen módszerekkel teheti hatékonyabbá ezen ismeretek alkalmazását a környezeti nevelés érdekében.

### Irodalom

Gulyás Pálné (1998, szerk.): *A környezetvédelmi oktatási szakértői tevékenységelméleti és gyakorlati megalapozása*. Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest.

Gulyás Pálné, Láng Edit és Vízy Istvánné (1998, szerk.): *Természetvédelem és környezetvédelem a nevelésben*. Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest.

Horváth Dániel, Varga Attila, Vócsei Katalin és de Carvalho, G. S. (2008): Természettudományi tankönyveink a környezeti nevelés szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 40–62.

Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Péntekné Szabó Ágota (2000): *Környezeti nevelés*. Egészségvirág Egyesület, Budapest.

Revákné Markóczi Ibolya (2010): A 9–10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 110. 1. sz. 53–71.

Revák-Markóczi, I., Tóth-Kosztin, B., Tóth, Z., Dobó-Tarai, É., Schneider, I. K. és Oberlander, F. (2008): Effects of the „Rostock Model” on metacognitive development of pupils. *Journal of Science Education*, 9. 2. sz. 94–99.

Schróth Ágnes (2004): *Környezeti nevelés a középiskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.

Varga Attila (2008): A tankönyvek rejtett tantervei. Egy nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti nevelés terén. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. OFI, Budapest. 61–67.

**Kónya György**

Debreceni Egyetem, Biológia és Környezettan  
Szakmódszertani Részleg

## A „néma tragikum”, avagy a „nevelés boldog kényszere”?

*Ma még távol vagyunk attól, hogy az „ismeretátadó”, a „tananyagközpontú” pedagógiai paradigmától a „gyermekközpontú” tanításon át eljussunk a „pedagógus-központú” rendszer tömeges megvalósításáig. Ahhoz a hiteles és autonóm pedagógus-ideálhoz, amelyről Németh László (1980, 768. o.), a kiváló magyar író és tanár lenyűgözően írja: „nincs olyan király, mint az az igazi tanár, aki fiatal szívekben szemtől szembe és napról napra tud uralkodni”. Az ilyen szint elérése érdekében legalább három súlyos kihívásnak szükséges és kívánatos megfelelni: 1. Érzékelhető módon növelni a pedagógus társadalmi-anyagi megbecsülését. 2. Csökkenteni a mindenkori politikai s ideológiai uralom befolyásolási törekvéseit. 3. Végül, s talán legfőképpen, erősíteni a pedagógus saját felelősségét a jóra valósság magasrendű erényének képviselésében. (1)*

Csaknem megvalósíthatatlan, legalábbis göcsörtös, végtelen türelmet, mély kötelezettséget feltételező út vezet az úgynevezett „ismeretátadó” és „tananyagközpontú” pedagógiai paradigmától a „gyermekközpontú” iskolán át a hiteles és autonóm „pedagógus-központú” paradigma tömegméretű kialakulásáig. (2) Elvi szempontból egyetért, hogy ideje lenne végleg elszakadnunk a porosz utas, tekintélyelvű oktatástól, a merev és életidegen tanügyi rendszertől, továbbá a politikai és ideológiai csatározások ösztüzében ide-oda csapódó tanártípustól. S milyen üdvös lenne a nyitott és kritikai gondolkodásra kész s képes, hiteles és autonóm tanárok sokaságát létrehozni: azt a pedagógusideált, akiről azt állítja Németh László (1980, 768. o.), hogy „nincs olyan király, mint az az igazi tanár, aki fiatal szívekben szemtől szembe és napról napra tud uralkodni.” Az ilyen tanáregyeniségek tömeges előfordulásától azonban ma még meglehetősen távol vagyunk, és gyors, látványos sikereket ez ügyben nem igen várhatunk – sajnos. Ugyanis ahhoz csak akkor juthatnánk el, ha roppant súlyos társadalmi kihívásnak és rendkívül magas szintű egyéni kritériumnak megfelelénk. Az alábbiakban három, számomra evidensnek tűnő, kritikai szempontra, követelményre hívnám fel a figyelmet, illetőleg próbálok azokat vázlatosan vizsgálni. Az egyik a tanárok társadalmi-anyagi megbecsülésének elégtelensége, a másik a mindenkori politikai s ideológiai uralom erőteljes – olykor kizárólagos – befolyásolási törekvése. Végül a pedagógus személyiségének szembevető megkopása, munkájának nagyfokú sekélyesedése.

Nem mintha nem tudnánk bővíteni a pedagógia helyzetével és a pedagógus megítélés-évek kapcsolatos problémák számát, mégis e három területen válik leginkább akuttá a helyzet. S az a furcsa, hogy nem ismeretlen s új problémákról van szó, így érthető, hogy sokan, sokféleképpen foglalkoztak már azokkal, azonban máig nem tudtuk megoldani. Ezért újból és újból át kell gondolnunk valamennyit, s megkísérelve az összefüggések s tanulságok még pontosabb s meggyőzőbb megragadását.

### A pénzforrások szűkössége és az idegi vergődés teherterele

A pedagógus és a tanári pálya közmegítélése során gyakran találkozhatunk ama babonával, ahogyan Jay P. Greene amerikai nevelésfilozófus nevezi: mítosszal, miszerint az



oktatás világában a tanító-tanár munkáját s magatartását a hivatástudat és nem a anyagi-pénzügyi helyzete s lehetősége határozza meg. „Ha oktatásról van szó, az emberek azt hiszik, az anyagi ösztönzések nem működnek. [...] Az iskolák, a tanárok, az adminisztrátorok úgyszólván semmi jutalmat nem kapnak a jól végzett munkáért, a rossz teljesítményért pedig nem jár büntetés.” (Greene, 2005, 218. o.)

Azt hiszem, igaza van a szerzőnek: a társadalom mintha eleve föltételezné a hivatástudat kizárólagosságát és varázslatosságát, a pedagógusok pedig szégyenlősen hallgatnak a „piszkos” anyagiakról. Ám a kritikai vizsgálódásban, sajnos, tovább is kell lépünk Greene látókörén. Ugyanis ha csupán a tanárok reális léthelyzetét, megélhetési körülményeit nézzük, bizony rendkívül negatív kép rajzolódik ki. A szociológiai vizsgálatok egyértelműen rávilágítanak a végtelen elszomorító adatokra. (Tekintsünk itt el azok akár-csak vázlatos jelzésétől, más forrásokból bőven lehet lehetőségünk nyomon követni a különféle mutatókat. És a közvélemény is többé-kevésbé tisztában van azokkal.) Ám itt nem kívánok reagálni a mai ezzel kapcsolatos fejleményekre, helyette pillantsunk ki a múlt egyik szembetűnő s fölöttébb ismerős mozzanatára.

Közhely, hogy nincs új a nap alatt. Például már a 19. század utolsó harmadában az író-pedagógus Gárdonyi Géza (szerencsére a magyar kultúratörténet bővelkedik ilyen, kettős funkciójú értelmiségiből!) a népoktatás, a néptanítók igen sanyarú helyzete miatt háborodik fel. Elfogadhatatlannak és méltatlannak tartja „azt a gyakran ismételt kijelentést, hogy az ország pénzügyi helyzete nem engedi meg, hogy a népoktatás, a néptanítók sorsa komolyabban megjavuljon” (idézi Hegedűs András, 1976, 153–154. o.). Mintha csak ma fogalmazódna meg – főként politikusok szájából – ez az érvelés. De nézzük tovább Gárdonyi fricskáját! Mondanivalója, sajnos, napjainkban sem vesztített érvényességéből: „törvényekkel, rendeletekkel, szabályokkal el vagyunk látva, a tanügyi hatóságok is nagyobb figyelmet mutatnak ügyünk iránt, s anyagi körülményeink, társadalmi helyzetünk mégis alig javultak valami keveset, [...] mégis ott vagyunk, ahol – magyarosan: a mádi zsidó.” (Gárdonyi, 1965, 193. o.) Vagyis sehol. Látható tehát, a néptanítók sorsa már Gárdonyi idejében sem javult érzékelhető módon.

Gárdonyi keservét, többek között, a szegedi érdekltségű Juhász Gyula folytatja. A *Délmagyarország* napilap egyik, 1920-as évfjártatú számában közöl egy figyelemfelhívó glosszát *Tanár úr kérem...* címmel. A költő-pedagógus megállapítása sem tekinthető szívdertőnek: „a diplomával hogy lehet protekció nélkül állást kapni, kenyeret keresni, arra nem tanítja meg se a lektor, se a dékán, se a rektor. Ide ideg kell, bőr kell, esetleg pofa, ellenkező esetben marad a nyomorúság. [...] A tanár [...] az agyát, az idegeit áldozza föl egy reménytelennek látszó küzdelemben.” (Juhász, 1920. 05. 20.) E sorok magukért beszélnek. S hogy még világosabb legyen kritikája, hadd idézzek egy korábbi, ugyancsak Szegeden publikált írásából. Itt már a tanári pálya tragikumáról (ez Juhász Gyula minősítése) cikkezik. Mint minden igazi tragédia, a tanáré is „könnytelen és néma, [...] az idegeket egészen kihasználja az állandó lelki éberséggel. [...] Ha látok öreg tanárt elnyűtt idegekkel, [...] ő csak a munka és a vergődés tudatát viszi sírba.” (Juhász, 1910. 10. 25.)

Fölöttébb borúlátó és pesszimizisztikus megállapítás ez, nyilvánvalóan nem vagyunk kötelesek azonosulni Juhász Gyula értékelésével, hogy tudniillik a tanárnak csupán a fizikai-idegi munka, no meg a vergődés jut osztályrészül. Azt gondolom, bármilyen nehéz, a költő szóhasználatával élve: tragikus is a pedagógus pálya, Grecsó Krisztiánnal (2008, 136. o.), kortárs írónkkal együtt vallhatjuk: „A pedagógusnak élő életműve van.” S elsősorban ennek megnyugtató tudatát és kellemes érzését viszi magával a sírba. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanársággal kapcsolatban régtől fogva létezik itt egy sajátos ellentmondás: a pedagógus szerény életfeltételek, anyagi források közepette kénytelen fokozottan működtetni szellemi, lelki és fizikai energiáit.

A tanárok szűkös anyagi helyzete capsán továbbá szükséges látnunk, hogy nem magyar sajátosságról, hanem nemzetközi tendenciáról van szó. Erre vonatkozóan érde-

mes lenne számba vennünk az oktatásszociológia megállapításait. Itt csupán egyetlen „beszédese” nemzetközi adatra hivatkoznék. Egy amerikai tanácsadó cég vizsgálta a pedagógus-jövedelem kérdését nemzetközi (USA, Finnország, Dél-Korea, Szingapúr) összehasonlításban: „Vásárlóerő-paritásban számolva, Dél-Koreában egy pedagógus jövedelme átlagosan számolva 250 százaléka, vagyis két és félszerese amerikai kollégájának.” (Eggen és Calegari, 2011, 116. o.) A fenti adat csak megerősíti azt az általános tapasztalatot, hogy a gazdaság és politika igazán akkor remélhet sikerességet a versenyképesség elérésében s megtartásában, ha többet is áldoz az oktatásra és a kutatásra. Azok a kormányzatok, amelyek nem ismerik fel ezt az összefüggést, vagy csak elviekben ismerik el, ám a gyakorlati konzekvenciáit nem akarják, nem tudják levonni, mondván, a rendelkezésre álló nemzeti erőforrásuk, szűkös pénzügyi keretük nem tesz lehetővé nagyobb és jól érzékelhető anyagi támogatást, előbbutóbb könnyűnek találtnak a nemzetközi piaci küzdelmekben.

A nemzetközi példák azt is jól mutatják, hogy a hosszabb távon gondolkodni tudó, felelős és bátor politikai és gazdasági vezetés végül is megtalálja az utat s a módot arra, hogyan lehet nagyságrenddel jobb anyagi helyzetbe hozni az oktatást és a pedagógustársadalmat (például a nemzeti jövedelem újrafelosztásának kidolgozásával, az erőforrások átcsoportosításával, az oktatási rendszer működtetésének racionalizálásával, az oktatási szférában zajló pályázati s pályázati rend tisztább s átláthatóbb biztosításával, stb.). Ne feledjük, például Finnország néhány évtizeddel korábban, gazdasági vonatkozásban csupán az európai országok fejlődésének átlagszintjéhez tartozott. Vagy gondoljunk Dél-Korea esetére: másfél évtizeddel ezelőtt rendkívül súlyos pénzügyi válságon ment keresztül. Majd – nem utolsósorban – az oktatás- és kutatásszféra radikális anyagi megerősítésével sikerült kilábalnia a válságból, és újból sikereket mutat az ország gazdasága s kultúrája.

Visszatérve a hazai állapotokra, nálunk nemcsak az a gond, hogy a tanárok létfeltételeinek alakulásában nem mutatható ki számottevő javulás az elmúlt száz, másfél száz esztendőben, hanem a pedagógusok társadalmi tekintélyének erőteljes megcsappanása is. Nálunk ha a pedagógus valamilyen oknál fogva (általában különféle botrányok kapcsán) a társadalmi érdeklődés középpontjába kerül, akkor az mindig problémaként, s nem a probléma megoldásaként merül fel. Továbbá ha a televízióban vitaműsor zajlik bármilyen fontos társadalmi kérdésről, a szerkesztők véletlenül sem hívnak meg pedagógiakutatót (viszont szép számban hallhatjuk a politológusok, a szociológusok, a közgazdászok, a közvélemény-kutatók és a politikusok fennkölt gondolataikat), ugyan fejtsé már ki ő is érveit vagy ütköztesse azokat a politikai és a más tudományos szempontokkal. Sajnálattal írom le, s számomra elfogadhatatlan, hogy például az egyébiránt joggal népszerű *Mindentudás Egyeteme* sorozatban sem élvezhetjük a pedagógiakutató előadását. Mintha az

---

*Ma már tudjuk, hogy a politika, az ideológia – nyílt és/vagy rejtett – erőszakos befolyásolási törekvésének veszélyétől nem könnyű szabadulnunk. A rendszerváltó pártok s kormányok két évtizedes története figyelmeztet erre a veszélyforrásra. Tünetértékűnek tartom Heltai Miklós nyugalmazott gimnáziumi igazgató kritikai észrevételét. A rendszerváltás utáni időszak témánkkal kapcsolatos viszonyát így jellemzi: a politika „sajnálatos módon pedagógiai kérdésekre nagyrészt politikai válaszokat adott, elfeledkezve arról, hogy az oktatáspolitikai fogalmában nem a politika a döntő, hanem az oktatás.”*

---

oktatás és a nevelés mai kihívásai különösebben nem számíthatnak fontosnak! Azután itt van a Magyar Tudományos Akadémia mellett működő Akadémiai Könyvkiadó új sorozata, a *Magyarország az ezredfordulón* című kiadvány kísérlete. Ki ne érthetne egyet azzal a nemes céllal, hogy a kiadó felkéri az egyes tudományok jeles képviselőit, foglalja össze tudománya legújabb eredményeit, és azok kiadásával közkinccsé teszi ezeket a munkálatokat?! Szomorúan konstataálhatjuk, az első húsz kötet szerzői között nem találjuk a pedagógia-tudomány semmilyen képviselőjét. Egyszerűen nem akarom elhinni, hogy az oktatás és a nevelés mai dilemmáinak bemutatása nem olyan fontos társadalmi kérdés, hogy bekerülhet az első húsz kiadványba.

A fenti példák szaporíthatók, de talán ennyiből is már levonhatjuk azt a fájdalmas következtetést, hogy nálunk az értelmiségi tudatban, de általában a közvélemény szemében sincs azon a helyen az oktatás és a nevelés ügye, illetőleg a hivatalosan azt képviselő pedagógus elismertsége s megbecsülése, amely azt és őt joggal megilletné. Elmondhatjuk tehát: a nem megfelelő anyagi megbecsülés hiánya mellé odatehetjük a pedagógus elfogyó társadalmi tekintélyének teherétét is.

Miközben a politika, a tudomány, a gazdaság szereplői a „tudásalapú társadalom” és az úgynevezett „élethosszig tartó tanulás” fontosságáról zengedeznek. Már a vízcsapból is ez a beszéd (téma) folyik. Azt gondolom, ha a politika és maga az egész társadalom nem tudja nagyságrenddel, de legalább jól érzékelhető módon javítani a tanárok élet- és munkakörülményeit, ha nem sikerül viszonylag gyorsan felülbírálni, majd radikálisan és pozitívan megváltoztatni a pedagógusok társadalmi megítélésének-fogadtatásának kérdését, akkor irreális az a feltételezés és várákozás, hogy a magyar társadalom ki tud lépni a mai megrekedt állapotából. A politikai és gazdasági élet vezetői s valamennyi résztvevője ismerje fel s fogadja el végre, hogy az oktatásba, a nevelőmunkába investált nagyobb figyelem, energia és tőke nemcsak önmagáért szükséges és kívánatos dolog, hanem azért (is), mivel az végső soron a gazdasági előrehaladásunk, egyúttal politikai kultúránk elsődleges feltételévé s motorjává válik.

### Amikor a politika beteszi lábát...

A magyar pedagógiában nagy visszhangot váltott ki az 1980-as évtized közepén megjelent, a Zsolnai József és Zsolnai László által közösen írt, *Mi a baj a pedagógiával?* című könyv. Zsolnai József közelmúltbeli halála után Farkas András emlékezik az életműre. Ennek kapcsán jegyzi meg, hogy „Eltelt huszonhat év, s a kérdés továbbra is megválaszolatlan: mi a baj a pedagógiával?” (Farkas, 2010, 10. o.). Úgy tűnik tehát, nem sokat haladtunk előre a fölmerülő problémák megoldásában. Ezért változatlanul szükséges újragondolnunk ugyanazokat a kérdéseket, s még fontosabb levonnunk a többnyire kellemetlen tanulságokat.

Láttuk az előző pontban, hogy a problémák gyökere visszanyúlik a pedagógusok méltatlan anyagi helyzetére, illetőleg csekély társadalmi megbecsülésére. Létezik azonban egy – részben – más természetű fejlemény is, amely ugyan összefügg az előbb tárgyalt dologgal, mégis viszonylag önálló s elkülönülő mozzanattal bír. Ezért indokolt külön is vizsgálódnunk. Röviden megnevezve: amikor a politika beteszi lábát a konkrét gyakorló pedagógiai tevékenységbe.

Jól tudjuk, a mindenkori oktató- és nevelőmunka nem függetlenül zajlik az aktuális politikai és ideológiai kurzustól. A politika (azon belül is az oktatáspolitikai) határozza meg az iskolarendszer egészét, az oktatás szervezeti keretét, a tananyag elveit, irányítja s ellenőrzi az oktatómunka működését, és biztosítja a szükséges pénzügyi feltételeket.

Azt a szempontot is készséggel elfogadhatjuk, amire Éric Dubreueq (2004, 61., 63–64. o.) kortárs francia nevelésfilozófus mutat rá egyértelműen, miszerint „a pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem ’leírja’ és magyarázza azt, ami van vagy volt,

hanem [...] meghatározza azt, aminek lennie kell. S így elkerülhetetlen, hogy ideológiai-ákhoz, spekulációkhoz vezet. [...] A pedagógia az elméletből halad a dolgok felé, s nem fordítva: a dolgokból az elmélet irányába.” Indokolt és érthető tehát, ha az uralkodó politikai hatalom s annak ideológiája valamilyen szinten beleszól az oktatómunka és a nevelő tevékenység egészének az alakításába. Az aktuális politikai hatalom minden korban és minden társadalomban érvényesíti ideológiai akaratát is.

Az alapkérdés azonban az, hogy a konkrét pedagógiai szakkérdések eldöntésében közvetlenül és kizárólagos jelleggel érződik-e az éppen aktuális politikai és ideológiai irányvonal hatása, avagy ellenkezőleg: hagyja-e érvényesülni az iskola mint intézmény, továbbá az iskolaigazgató, és legfőképpen a gyakorló pedagógus viszonylagos autonómiáját? A politika elég bátor- s nagyvonalú-e ahhoz, hogy igényelje s a maga módján-eszközeivel segítse az iskolák, az iskolaigazgatók és a gyakorló pedagógusok részbeni önállóságát, kezdeményező képességét, alkotó s fantáziadús erőit, kritikai gondolkodásmódját? Avagy elvárja az oktatás és nevelés főszereplőitől az automatikus alkalmazkodást, azt, hogy kiszolgálják a feljebbvaló (állam, kormányzat, párt) minden akaratát és hatalmi játszmáit? (3) A politika legnagyobb kihívása ez ügyben éppen az, hogy akarja-, meri- és tudja-e preferálni a pedagógusi autonómiát avagy csupán egy arctalan, szolgai módon igazodó, ezért számára fölöttébb kényelmes szavazóbázist lát a tanároknak.

Még ha nem is gyűri maga alá mindig s mindenben a politika a mindennapi oktató- és nevelőmunkát, legalább a kísértés lehetősége fennáll. Ha pedig bekövetkezik a szolgai alárendelés, akkor maga az oktatás és nevelés hosszú távon – hogy stílszerűen fogalmazzak – bukásra van ítélve. Legfőképpen azért, mivel az ilyen törekvés s gyakorlat csakis a valóságtól elrugaszkodott, súlyosabb formájában teljességgel életidegen tudatállapothoz, illetőleg a személyiségalakítás deformálásához vezet. Gondoljunk például az 1990 előtti évtizedek magyar (és a szovjet érdekeltségű szféra) gyakorlatára: az oktató- és nevelőmunka minden idegszálával a „szocialista embertípus” ideálját erőltette. Az eredmény lesújtó: a Kádár-rendszernek „alattvalói voltak és nem állampolgárai. [...] A Kádár-korszakban jó lelkiismerettel lehettek az emberek csirkefogók, [...] mindig többet és többet szerezzél, ám ezt azon az áron vásárolhatod meg, hogy a politikában befogod a szádat.” (*Hazug istenekben...*, 1989) A pedagógia világát a „szocialista embereszmény” mindenáron történő propagálása vezérelte, viszont a valóságban az autonómia feladásának kényelmes és jól kifizető gyakorlatára készítette fel az ifjú nemzedékeket.

Ma már tudjuk, hogy a politika, az ideológia – nyílt és/vagy rejtett – erőszakos befolyásolási törekvésének veszélyétől nem könnyű szabadulnunk. A rendszerváltó pártok s kormányok két évtizedes története figyelmeztet erre a veszélyforrásra. Tünetértékűnek tartom Heltai Miklós nyugalmazott gimnáziumi igazgató kritikai észrevételét. A rendszerváltás utáni időszak, témánkkal kapcsolatos viszonyát így jellemzi: a politika „sajnálatos módon pedagógiai kérdésekre nagyrészt politikai válaszokat adott, elfeledkezve arról, hogy az oktatáspolitikai fogalmában nem a politika a döntő, hanem az oktatás.” (*Heltai*, 2010, 48. o.)

Nem kívánok itt foglalkozni a legutóbbi két-három évben zajló oktatáspolitikai csatározások kérdésével, csupán jelezni szeretném: jó lenne, ha tanulnánk a múlt és a közelmúlt vonatkozó tapasztalatából. Az oktatásban és a nevelésben az érintettek (oktatáspolitikusok, tudósok, gyakorló pedagógusok, szülők, önkormányzati képviselők, egyházak, iskolaigazgatók, alapítványi társaságok, diák-önkormányzati vezetők) bevonásával a pedagógiai szakkérdések kerüljenek előtérbe, ne pedig egy hektikusan változó, egyedüli üdvözítőként tetszelgő politikai akarat s törekvés. A mindenkorai politika (és oktatáspolitikai) akkor teszi jól a dolgát, ha sikerül túllépni mindenféle türelmetlenségen és hatalmi arrogancián, s minden rendelkezésére álló eszközzel s erőforrással támogatja a pedagógusok és a diákok (!) bátor és kifejtett autonómiájának, a tényeken alapuló egészséges kritikai gondolkodásmódjának tömeges kialakítását (*Lannert*, 2010). Ha nem így tesz, akkor csak azt éri el, hogy a

pedagógia hatástalanná, a pedagógus hiteltelenné válik. Az pedig magát a politikát is minősíti. Vagy még pontosabban: a személyiségformálás torzításáért elsősorban a politikusok lesznek a felelősek, s csak másodsorban maguk a pedagógusok.

### Amikor a „paradicsom valósággá lesz”

Nyilvánvaló, ha a pedagógus számára méltatlan anyagi helyzetben és megtépzott tekintély nyomán kénytelen tevékenykedni, továbbá ha még ki is van téve a politika lehetséges önkényének, ideológiai uralmának, akkor nem sok jó várható sem a munkájától, sem az egész emberi megnyilvánulásától. A pedagógus ilyen körülmények s hatások között könnyen elveszitheti önbecsülését, hivatástudatát, kreativitását, és beleszürkül a hétköznapi monotoníájába, vagy egyszerűen belefárad a napi küzdelmekbe.

Am akármilyen méltatlan és kritizálható körülmények között dolgozik és él is a pedagógus, minden felelősséget másra (egzisztenciális helyzetre, politikára, kormányzatra, pártra, közéletre stb.) hárítani, nem kielégítő s meggyőző dolog. Az, hogy milyen színvonalú s hatású az oktató- és nevelőmunka, azért maguk a gyakorló pedagógusok és a kutató-oktató tanárok is felelősséggel tartoznak, ez alól nem kapnak felmentést azon az alapon, hogy a társadalmi és politikai hatások – alapként – már meghatározzák tevékenységüket, illetve kijelölik boldogulásukat. Ezért az alábbiakban, kissé részletesebben, a pedagógus saját felelősségének kérdését vizsgálom.

Abból indulok ki, hogy ha a *konkrét* oktatás és nevelés folyamatát tekintjük, mégis csak az a döntő kérdés: mi történik az osztályteremben? Akkor, amikor becsukódik a terem ajtaja? Talán naiv és utópisztikus a feltételezésem, de legalább szeretnék abban hinni, hogy a pedagógus, miután becsukja azt az ajtót, elfelejti minden bűját-bajját. S maga mögött hagyja az adott anyagi problémák és/vagy a – hol nyíltabb, hol rejtettebb formában jelentkező – politikai-ideológiai akaratok s érdekek által kiváltott kellemetlen hatásokat. Előállhat az a sajátos s mindenképpen üdvözlendő helyzet, hogy a pedagógus bizonyos értelemben függetleníteni tudja magát a külső körülményektől (a fogyó társadalmi megbecsüléstől, a politika olykor hibás döntéseitől), mi több, még a magánéleti problémáitól is, és teljes mivoltával koncentrálna az órai munkájára, átadva magát a személyiségformálás felelős és szent feladatának, egyúttal varázslának. Minden, munkáját s életét megnehezítő – nem ritkán megkeserítő – fejleményért kárpótolja őt az a magasztos érzület és tudat, amelyet oly pontosan, szívet melengetően ragadott meg a már idézett Németh László (gondolatát motóul is választottam). Igen, az ízig-vérig pedagógus vénával rendelkező ember mindenkinél gazdagabb, mert ő a másik ember(palánta) legbensőbb világát uralja. Nincs ennél izgalmasabb és szebb dolog a világon! Közismert, hogy Németh László kiváló író volt, azonban már kevesebben tudják, hogy nagy hatású gyakorló pedagógusként is dolgozott. Azzal meg még kevesebben vannak tisztában, hogy miképpen nyilatkozott nagy ívű pedagógiai programjáról s gyakorlati megvalósításáról: tudniillik az végső soron „fontosabb, mint összes műveim együttvéve.”<sup>16</sup> (Németh László, 1980)

Azt hiszem, a pedagógia fontosságát ilyen egyértelműen senki más nem fogalmazta meg. Bárcsak általánossá válna társadalmunkban a pedagógia s a pedagógus személyiség ilyen magasra értékelése! De nyomban felmerül a kérdés: az ilyen s hasonló kívánalom nem a valóságtól való teljes elszakadását, afféle délibáb kergetését jelenti-e? Nem gondolom. S nemcsak reménykedek abban, hanem tudom s tapasztalom is, hogy minden gyötrellem és keserűség ellenére sem vész ki körünkből a nagyhatású pedagógus-egyéniség. Ha szabad ez ügyben egy konkrét példára hivatkoznom, mindenekelőtt a szegedi Hegedűs András kutató-pedagógus neve jut eszembe. (Ez a konferencia Szegeden zajlik, talán ennyi elfoglaltság megengedhető.) Hegedűs András a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán volt tanszékvezető főiskolai tanár, majd főigazgató. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az 1970-es évtized elején tanítványa lehettem. Negyven év távlatá-

ból is fel tudom idézni szakmai szempontból lenyűgöző óráit, mely humanizmusát, varázslatos személyiségét. Egyik tudományos munkája Előszavában Simon Gyula (1976, 5. o.) következőképpen méltatta a szerzőt: „Számára pedagógusnak lenni nemcsak szakmai felkészültséget, hivatást, hanem teljes és legszebb ’életformát’, egész életet jelentett, [...] ő a nevelés boldog kényszerében élt.”

Simon Gyula megtalálta a legmegfelelőbb és általános pedagógusi például szolgáló formulát: Hegedűs András, és most hadd tegyem hozzá: minden igazi pedagógusszemélyiség a „nevelés boldog kényszerében” él s alkot. Ez számomra azt jelenti, hogy a pedagógus munkáját s minden emberi megnyilvánulását a nevelés édes terhe hatja át, pontosabban: kell, hogy áthassa, függetlenül attól, hogy hol s milyen tárgyat tanít. A pedagógus nemcsak oktat, hanem a személyiségformálás céljából is fáradozik, ami semmi más tevékenységgel össze nem hasonlítható és pótolható. Ha ez utóbbi feladatot, mondjuk így: szent küldetést, szakszerűen s magas szinten végzi, akkor az – kölcsönvéve egy Németh László-i formulát – „kedves lázálomként” jelenik meg, amely egyúttal intellektuális és lelki gyönyört okoz számára.

A nevelési kritériumnak megfelelni – mind ez közel sem tűnik olyan automatikusnak, természetesnek, vagy könnyűnek, mint azt az első pillanatra gondolnánk. Ellenkezőleg: roppant mély és szilárd elkötelezettséget, nagy erőfeszítést, igazi kihívást (immár az előző két pontban tárgyalt szempont s követelmény mellett egy újabb kihívást) jelent, amely készség s képesség kialakulása, sajnos, ma még nem vált általános és egyöntetű tendenciává. Ez ügyben jól érzékelhető lemaradásban vagyunk, amely egyáltalán nem meglepő, ugyanis – meglátásom szerint – legalább két sajátlagos szakmai és emberi nehézséggel áll szemben minden pedagógus:

1. A pedagógusok egy része hajlamos munkáját úgy felfogni, hogy az csupán az ismeretek, tények, törvények minél magasabb szintű átadása, megértetése. Tehát csak a tanítás. Persze ez is tiszteletre méltó feladat, különösen, ha tekintetbe vesszük a tudományos ismeretek mai, roham léptékű fejlődését. Kétségtelen, napjaink iskolájának egyik nagy problémája éppen annak gyors követése. Ám persze sem gondolhatjuk komolyan, hogy az ismeretek, akár a legkorszerűbb tudásanyag, tanítása már egyszerűen nevelés is (noha oktatás és nevelés nyilvánvalóan összefügg egymással). Például erős túlzás lenne, azt feltételezni, hogy a magas szintű oktatás már önmagában garantálja a kiváló nevelőmunkát. Az a tanító, aki sokat tud, és szakszerűen s jól érthetően adja át a tananyagot, nem biztos, hogy kifogástalan ember is, aki tehát valamennyi megnyilvánulásában a humánus értékeket képviseli.

A fenti összefüggést elfogadva, több kutató, nevelési szakértő mutat rá arra, hogy nagyon is indokolt különbséget tennünk „a ’tanult embernek lenni’ és a ’jól nevelt személynek lenni’ kifejezések között. [...] Az előbbivel kapcsolatban azt kérdezzük, ’járt-e iskolába?’, az utóbbi viszont sokkal többet és speciálisabb tartalmakat jelent. (...) A ’jól nevelt’ személy (well-educated person) nem azonos a tanult, a képzett személlyel. (...)”

---

*A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valószínűség eszméje s erénye jobb és hálásabb talajra leljen a pedagógusok táborában, mint más rétegekben, csoportokban. A nevelőnek azután nagyon is tudnia kell, hogy a jóra valószínűség önmagában is pedagógiai érték. Ha pedig az előző két pontban vázolt kihíváshoz viszonyítjuk, akkor még abban is reménykedhet, hogy az ilyen erény valamelyest tompítani tudja a társadalom (gazdaság és politika) felől érkező – hol súlyosabb, hol enyhébb – káros hatásokat.*

---

Figyeljünk Szókratész javaslatára: a nevelés a lélek ápolását fejezi ki.” (Hodgson, 2010, 110., 120. o.) Azt gondolom, a lélekkel, a lelki világgal, általában a jellemformálás kérdésével sokkal bonyolultabb foglalkozni, egyszersmind magasabb kihívás is, mint, mondjuk, megtanítani a háromszögre vonatkozó geometriai törvényeket, az emberi test részeit vagy egy ország hegy- s vízrajzát. Az igazi pedagógust – függetlenül attól, hogy milyen tárgyat tanít – fölöttébb izgatják a világra, az emberre vonatkozó úgynevezett nagy kérdések, és a konkrét tananyagon túlmenően, vagy éppenséggel a mindenkori tananyag, lecke kifejtésében talál módot arra, hogy valamilyen szinten érintse s elemezze azokat, mi több, amikor csak tud, személyesen is állást foglal azokkal kapcsolatban. „Mi az élet? Mi a sors? Hogyan kell élnem? A mindenkori életünkben aligha teszünk fel ilyen kérdéseket. Azok általában balesetek kapcsán bukkannak fel, amikor a sors fájdalmas áldozatait vagyunk, különösen nagy művészek, filozófusok, tudósok esetei szembesítenek azokkal. [...] Lukács azt súgja nekünk: [...] élj erényesen! [...] A nevelés az önmegértés folyamatát szolgálja, azt tudniillik, hogy a nevelés segítségével megtaláljuk saját belső világunkat, hangunkat, ’én’-ünket.” (Kwak, 2010, 74–75. o.)

A fenti szövegrész csak erősíthet bennünket abban a felismerésben, hogy mennyire fontos az elméleti tudásanyag elsajátításán túl az önmagunk birtoklása, az önbecsülés és a saját hitelességünk megszerzése. Viszont ez utóbbiak már az erények világához tartoznak, amelyek kialakítása s művelése rendszeres és magas szintű, viszonylag elkülönülő nevelői tevékenységet, a pedagógustól külön koncentrációt s fáradozást igényelnek.

2. Már Herbart (2003) óta tudjuk, hogy a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lenni”. Nyilvánvaló, sokféle erényről beszélhetünk, de mind közül – álláspontom szerint – a leginkább természetes, magas rendű, s ezért talán nehezen megvalósítható formája a jóra való hajlandóság. Jó emberré válni – kell-e magasabb, nemesebb erény ettől, ami végső soron az egész nevelőmunkát mozgatja, vezérli, kontrollálja és megítéli? Ami az igazi nevelőt folyamatosan lázba hozza, az egy sajátos ember-utópia, ahogyan Németh László (1980, 766. o.) kérdez s válaszol: mit lehet kihozni a gyerekekből? Azt, ami az emberséget (emberiességet) még teljesebbé változtatja. A nevelés legértékesebb tartalma, ahogyan Richard Pring (2004, 22. o.) kortárs angol nevelésfilozófus fogalmaz (tudván kívül mintegy folytatva a magyar író-pedagógus gondolatát): „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, illetőleg miként formálható még jobb emberré.”

A jóra való hajlandóságot a legfőbb erénynek tartom, amely roppant magas nevelési követelményt állít fel. Tanítani muszáj, és a magas szintű oktatást is sokan elvárják a pedagógustól. De jóra való emberként létezni – ez már, bizony, nem kötelező. A pedagógusok között (is) szép számmal fordulnak elő gyarló, az emberi humánus szempontjából megkérdőjelezhető, hogy azt ne mondjam: emberségből megbukó tanárok.

A jóra való hajlandóság erénye kapcsán hadd idézzem fel röviden Lukács György egyik ifjúkori gondolatát. Hogy nem erőszakolt dolog egy pedagógiai jellegű kötetben a megtagadott marxista Lukácsra hivatkozni, azt formailag magyarázhatjuk azzal a ténnyel, hogy a már fentebb idézett dél-koreai nevelésfilozófus nagymértékben támaszkodik a magyar filozófusra (őt aztán nem vádolhatjuk kommunista elvakultsággal!). Ám nézzük a bizonyítást tartalmi szempontból. Lukács (1977, 540–541., 543. o.) *A lelki szegénységről* című esszéjében írja: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság csoda és kegyelem. [...] A jóság ’megszállottság’. [...] Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.”

Látható tehát, a jóság erénye nem általános, egyetemes, mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény. Különleges kegyelmi állapotról, a sors tünetényes adományáról van szó, amely megmagyarázhatatlan erejénél s hatásánál fogva egyaránt rabul ejti a megajándékozottat és a szűkebb-tágabb környezetét. S mint ilyen, valóban túl van az erkölcs szféráján, amely – mint köztudott – az emberi együttélés íratlan szabályainak

foglalata, s amely szabályokat mindenkinek be kell tartani a társadalom normális (azaz: egészséges) működése érdekében. Viszont a 'jó ember' ideálját nem mindenki kész és képes elfogadni, mert az egy olyan – általam a legmagasztosabbnak felállított – erény, amely különleges jellemzőságot és a humánus iránti feltétlen elkötelezettséget kíván. De olyan, amely minden magas rendűsége mellett sem megvalósíthatatlan.

### Összegzés

A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valószínűség eszméje s erénye jobb és hálásabb talajra leljen a pedagógusok táborában, mint más rétegekben, csoportokban. A nevelőnek azután nagyon is tudnia kell, hogy a jóra valószínűség önmagában is pedagógiai érték. Ha pedig az előző két pontban vázolt kihíváshoz viszonyítjuk, akkor még abban is reménykedhet, hogy az ilyen erény valamelyest tompítani tudja a társadalom (gazdaság és politika) felől érkező – hol súlyosabb, hol enyhébb – káros hatásokat.

### Jegyzet

(1) Ez a tanulmány a „Középpontban a pedagógus” című, a SZAB Pedagógiai és Pszichológiai Szakbizottsága által rendezett konferencián elhangzott előadás bővített változata.

(2) A fiatalok gondolkodásmódját is inkább az ismeretek és a tudásvágy dominálja, nem pedig az erköl-

csi-nevelési elvek, értékek, lásd: *Köcséné*, 2007; *Klein*, 2000, 9. o. Utóbbi írás részletesen elemzi Carl Rogers elméletét is.

(3) Léteznek olyan országok, térségek, ahol semmilyen vonatkozásban nem beszélhetünk az oktatás autonómiájáról, lásd például: *Radó*, 2010, 584. o.

### Irodalom

Dubreueq, E. (2004): *Une éducation républicaine. Philosophie de l'éducation.*

Eggen, D. és Calegari, N. C. (2011): Az alacsony pedagógusbérek magas ára. *Valóság*, 6. sz.

Farkas András (2010): Mi a baj a pedagógiával? *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz.

Gárdonyi Géza (1965): *Tükörképeim*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Grecsó Krisztián (2008): *Tánciskola*. Magvető, Budapest.

Greene, J. P. (2005): *Education Myths*. Rowman and Littlefield Publishers, INC., Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.

Hazug istenekben hittünk. Interjú Heller Ágnessel. (1989. 05. 20.) *Magyar Hírlap*. Melléklet. 8.

Hegedűs András (1976): *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Heltai Miklós (2010): Oktatáspolitikai, iskolapolitika. *Mester és Tanítvány*, február.

Herbart (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In: Mészáros István és Heltai Miklós (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. Hodgson, N. (2010): What Does It Mean to Be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education*.

Juhász Gyula (1920. 05. 20.): Tanár úr kérem... *Délmagyarország*, Főoldal.

Juhász Gyula (1910. 10. 25.): A tanárok. *Szeged és Vidéke*, 2.

Klein Sándor (2000): *A gyermekközpontú iskola*. Edge Kft.

Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kwak, Duck-Joo (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 74–75.

Lannert Judit (2010): Az oktatáskutatás és -fejlesztés helyzete napjainkban. *Educatio*, Tél, 535–547.

Lukács György (1977): A lelki szegénységről. In: uő: *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó, Budapest.

Németh László (1980): Egy elvetélt pedagógus – az el nem vetéltekhez. In: uő: *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York.

Radó Péter: Oktatásirányítás és oktatáspolitikai Balkánon. *Educatio*, 2010. Tél. 4. sz. 584. o.

Simon Gyula (1976): Előszó. In: Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Virágh Szabolcs (2011): Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 21. 2-3. sz. 149–156.

**Karikó Sándor**

SZTE, JGYPK, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék



# A „nem-tradicionalis” hallgató

## *A nemzetközi szakirodalom tanulságai*

*A nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban a „nem-tradicionalis” és/vagy „felnőtt hallgatók” témakör vizsgálata nagyjából az 1980-as évekre nyúlik vissza. Ekkor jelentek meg az első olyan publikációk, amelyek az „atipikus hallgatókra” irányították a figyelmet, s a téma kutatásának az 1990-es évtized, illetve a 2000-es évek jelentették a nagy korszakát. Ezzel együtt napjainkban is készülnek olyan kutatások, illetve felmérések, amelyek ennek az első nézésre homogén, valójában azonban nagyon is heterogén társadalmi csoportnak a felsőoktatásban való részvételét tanulmányozzák.*

**M**íg a hazai kutatások kapcsán az vált világossá, hogy a téma viszonylag periférikus helyzetben van, addig a nemzetközi kutatások esetében már más a helyzet. Nem állíthatjuk, hogy a nevelés- és oktatáskutatás „mainstreamjébe” tartozna a téma vizsgálata, ezzel együtt az angol nyelven megjelent publikációk száma – érthető módon – nagyságrendekkel több. Azonban a hazai és a nemzetközi kutatások között nem csak mennyiségi, hanem minőségi eltérés is tapasztalható. Míg a hazai kutatások jellemzően arra törekszenek, hogy a levelezős és/vagy nem nappalis képzésben résztvevőket vizsgálják meg – jobbára a leíró statisztikai elemzések szintjén –, addig a nemzetközi szintéren nem is feltétlenül a képzési tagozat alapján differenciálják a hallgatókat, hanem tágabban értelmezve „nem-szokványos” hallgatókról beszélnek; a kutatások között találunk leíró és magyarázó vizsgálatokat is, s témák is próbálják a jelenség finomszerkezetét feltárni.

A vizsgált hallgatókat illetően a hazai kutatások jellemzően nem alkalmazzák, illetve csak minimálisan a „nem-szokványos”, „nem-tradicionalis” hallgató stb. jelzőket, s akik élnek is ezzel a terminussal, azok sem adnak képet arról, hogy a nemzetközi szakirodalomban, hogyan definiálják ezt a fogalmat. A nemzetközi kutatásokban, illetve felmérésekben a „nem-szokványos” hallgató értelmezésének számtalan definícióját, illetve szinonimáját találjuk. Itt sem kiforrott még az, hogy pontosan kit tekintünk „nem-tradicionalis” hallgatónak, hiszen a megannyi értelmezése érdekében nehéz egyetlen biztos ösvényt találni. Sőt, talán nincs is erre szükség, hiszen a „nem-szokványos” hallgató azoknak a konkrét oktatási rendszereknek a függvényében értelmezhető, amelyben a témát vizsgálni kívánjuk. A térdimenzió mellett azonban számításba kell venni az idődimenziót is, hiszen mást jelentett az 1980-as években a „nem-szokványos” hallgató, és mást napjainkban (2011). Ugyanígy mást jelent Amerikában és Németországban, és megint mást Magyarországon vagy Dél-Afrikában.

Véleményünk szerint a „nem-tradicionalis” hallgatóknak legalább kétféle értelmezési lehetősége kínálkozik: (1) A hazai kutatások jellemzően azt tekintik „nem-szokványos” hallgatónak, aki nem nappali (esti, levelező, távoktatásos) tagozaton folytat felsőfokú (egyetemi/főiskolai) tanulmányokat. (2) A nemzetközi szakirodalomban a „nem-tradicionalis” hallgatók döntően a nem szokványos társadalmi rétegből (kisebbségek/nemzetiségek, hátrányos helyzetűek, bevándorlók, alacsony társadalmi-, gazdasági-, kulturális háttérrel rendelkezők stb.) érkező hallgatók. Ugyanakkor arra is érdemes figyelni, hogy e kétféle „nem-szokványos hallgatói lét” egybemosódhat, ugyanis „nem-szokványos” társadalmi háttérrel (például munkásosztályi szülők gyermeke) rendelkező hallgató is tanulhat nappalis (teljes idős) képzésben. És fordítva: magas társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező szülők gyereke is választhatja a nem nappalis képzéseket.

Az amerikai szakirodalomban előfordul, hogy a részidős képzésekre járó hallgatókat „nem-tradicionális”-nak tekintik, nem azt nézik tehát, hogy milyen társadalmi rétegből érkező hallgatók tanulnak ilyen képzésben. Ezzel együtt mégis a nemzetközi szakirodalom döntő többsége azokat tekinti „atipikus” hallgatóknak, akik nem szokványos, a többségitől eltérő társadalmi rétegből érkeznek a felsőoktatásba.

Annak eldöntése tehát, hogy mi alapján nevezünk egy hallgatót vagy hallgatói csoportot „nem-szokványos”-nak a mi feladatunk, s ezt kutatásunk legelején kell egyértelműen és pontosan definiálni, s ezzel elejét vehetjük a bírálatoknak.

Úgy gondoljuk, hogy a „nem-szokványos” hallgatók fogalmára soha nem lesz „egyetlen üdvözítő” értelmezés, hiszen a társadalom- és oktatáskutatásban sokkal nehezebb – ha egyáltalán lehetséges – természettudományos értelemben vett egzakt fogalmakkal operálni. Ennélfogva a „nem-szokványos” hallgató fogalmat célszerű gyűjtőfogalomként értelmezni, amelyben nagyon sokféle hallgató elfér: a hátrányos helyzetűek, a kisebbséghez/etnikumhoz tartozók, a fogyatékkal élők, a munkásosztály tagjai, az első generációs hallgatók, vagy az alacsony társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők. De ide tartoznak a felnőtt („érett”) hallgatók, a bizonyos életkor (például 23, 25 év) után tanulmányokat folytatók, a középiskolából nem azonnal bekerülők, a részidős képzéseken tanulók, a teljes állásban dolgozók, a családdal rendelkezők, a közösségi szerepet vállalók stb.

Egy további értelmezés (Brock, 2010; Compton, Cox és Laanan, 2006) szerint azokat a hallgatókat kell „nem-tradicionális”-nak tekinteni, akik valamilyen szempont szerint eltérnek a többségtől. Ez az elv alkalmazható lehet, csak hogy például Amerikában az Oktatásügyi Kormányzat szerint a hallgatók 73 százaléka a tekinthető valamilyen szempontból „nem-szokványos”-nak, így már ők alkotják az „új többséget”. Bár kérdés, hogy a felmérés milyen változók alapján jutott el ehhez a kijelentéshez, hiszen ha elég tágan értelmezzük a „nem-tradicionális” jelzőt, akkor gyakorlatilag mindenki „megbélyegezhető” ezzel a címkével. Így ez az értelmezés eléggé bizonytalan lábakon áll.

Más értelmezés (Philibert, Allen és Elleven, 2008) szerint a hallgatókat erősen, közepesen és kis mértékben kell „nem-szokványos”-nak tekinteni az alapján, hogy különféle tényezők előfordulnak-e az esetükben (lásd az annotációkat).

A „nem-szokványos” hallgatók fogalma mindezért kicsit olyan, mint a „hátrányos helyzet”, hiszen annak az értelmezése is koronként, helyszínenként és értelmezési kontextusonként eltér. Sőt még annál is nehezebb, mert a hátrányos helyzet fogalom csak a negatív különbségekre utal, míg a „nem-szokványos” hallgatók fogalma széles jelentéstartalommal fordul elő.

Nemzetközi szintén a „nem-tradicionális” hallgatók vizsgálata nem kizárólag egyetemekhez/főiskolákhoz, illetve kutatóintézetekhez köthető, hanem nemzetközi szervezetekhez (OECD), illetve egyéb szervezetekhez. A publikációkban tehát egyaránt találunk a szó legszorosabb értelmében vett akadémiai kutatásokat, illetve felméréseket. Ezek között természetesen minőségi különbségek vannak, de nincs ebben semmi különös, hiszen más és más célra készülnek ezek a munkák. Az akadémiai kutatások döntően a tudományos megismerést szolgálják, míg a felmérést végzők törekszenek arra, hogy a kutatások fejlesztésekhez kapcsolódjanak. Ez egyébként a tudományos kutatásokra is jellemző: a kutatások egyetempolitikai vagy intézményi stratégiákat is szolgálnak, javaslatokat fogalmaznak meg. Hiszen egyre többen felismerik/felismerték, hogy „nem-szokványos” hallgatók igényeit, életvitelét meg kell ismerni, s csak ennek tudatában képesek olyan programokat, kurzusokat szervezni, amelyek a valódi igényeket igyekeznek szolgálni. Itt, nem feltétlenül a tananyag tartalmi részére kell gondolni, hanem sokkal inkább a tananyag elrendezésének elvére, vagy a félévek strukturálására, valamint egészen hétköznapiak tűnő dolgokra (parkolóhely biztosítása, tanulmányi osztály nyitva tartása), amelyek megkönnyíthetik a családdal, munkával, közösségi élettel rendelkező hallgatók életét.

Ezt a fejlesztési szemléletet azonban a nem nappalis/levelezős hallgatókat vizsgáló hazai kutatások jellemzően nélkülözik, holott erre igen nagy szükség lenne, mivel hazánkban évről évre egyre kevesebb választják a nem nappali (esti, távoktatás, levelezős) tagozatos képzéseket. Nemzetközi viszonylatban, azonban épp ennek az ellenkezője tapasztalható: folyamatosan emelkedik az „atipikus” hallgatókként definiált hallgatók aránya, s ez új kihívások elé állította/állítja a felsőoktatási intézményeket, amelyek sokszor kutatások támogatójává lépnek elő. (Noha nem szabad elfelejteni, hogy nemzetközi vonatkozásban jellemzően a „nem szokványos” társadalmi háttérrel rendelkező hallgatókat tekintik „atipikusnak”.) Ezzel együtt kétségtelen, hogy sok kutatás egyszerre tudományos célokat szolgál és fejlesztési szempontokat valósít meg.

A kutatás módszereit tekintve, míg hazai vonatkozásban jellemzően a „survey-típusú” kutatások dominálnak, addig nemzetközi szinten a kutatási módszerek és eszközök széles tárházát alkalmazzák: éppúgy találunk kérdőíves felméréseket, mint interjúkat,

vagy éppen szakirodalom feldolgozásokat, esetleg történeti elemzéseket. A nemzetközi kutatások körében továbbá jellemző a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinálása a mélyebb és teljesebb megismerés érdekében.

Hangsúlyozni kell, hogy a nemzetközi kutatások tekintélyes része (és a hazai kutatások is) amellett érvelnek, hogy az 1960-as években nekilendülő felsőoktatási tömegesedés jelentette az áttörést – pontosabban a betörést az egyetemek kapuin – azon társadalmi csoportok számára, akik – politikai, társadalmi, vallási stb. – okból korábban nem vagy csak igen korlátozottan vehettek részt az oktatásban. Ekkor kerültek az amerikai felsőoktatási intézményekre nagy számba feketék, spanyol ajkúak, bevándorlók gyermekei, nők, alacsony társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők stb. S ekkor kerültek egyre többen az európai felsőoktatásba is olyanok, akik nem részesültek ebből a lehetőségből. Világos tehát, hogy Amerikában „nem-szokványos” hallgatónak lenni elsősorban a többségtől eltérő társadalmi réteghez tartozást jelentette.

---

*Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a „nem-tradicionális” hallgatók a felső- és felnőttoktatás-kutatás egyik olyan területe, amely a nemzetközi szinten egyértelműen kurrens témának számít, hiszen számos tudományos kutatás irányul az „atipikus” hallgatók vizsgálatára.*

*Továbbá az is kitapintható, hogy a „nem-szokványos” hallgatók vizsgálata illeszkedik napjaink hangzatos oktatáspolitikai, szakpolitikai hívószavaihoz (‘lifelong learning’, ‘widening access’, ‘social equity’), amely szintén jelzi a téma relevanciáját.*

---

Hazánkban azonban csak az 1990-es években nyertek felvételt egyre többen nem nappali tagozatos képzésekre (lásd a KSH statisztikákat), amely közül is a levelező munkarendben folyó képzés bizonyult a legattraktívabbnak.

A „nem-szokványos” hallgatók megjelenésének tehát komoly társadalomtörténeti előzményei (lásd az annotációt) vannak, amelyek elvezettek a „tömegesedéshez”, s az pedig expanzióba torkollott. (Tömegesedés alatt a hallgató létszámok robbanásszerű emelkedését értjük, míg expanzió alatt az ezt követő intézményi bővülés és diverzifikáció folyamatát). Ugyanis az egyre nagyobb létszámú („nem-szokványos”) hallgatói közösséget a hagyományos (nagy múltra visszatekintő) egyetemek részben nem is tudták, részben nem is akarták befogadni, illetve „kiszolgálni”. Mindezek a jelenségek a felsőoktatási intézményeket, (illetve az általuk kínált képzési formákat és programokat) is átalakították, amelyek kapuinál ott kopogtattak ezek a hallgatók. Erre egyfajta választ

jelentett az amerikai „közösségi főiskolák” ('community college') létrehozása, vagy éppen az angol „nyitott egyetem” ('open university') példája, amelyek befogadták az „atipikus” hallgatói csoportokat.

Visszatérve azonban a társadalomtörténeti előzményekhez, a nemzetközi kutatások a tömegesedés előzményeként tartják számon a demográfiai folyamatoknak az oktatás(politiká)ra gyakorolt hatását is. Amerikában, illetve Nyugat-Európában valójában már a II. világháború után, Magyarországon az 1960-as évektől megindultak azok a demográfiai folyamatok (az ún. 'baby boom'), amelyek az USA-ban és Nyugat-Európában már az 1960-as, 1970-es évektől, Magyarországon az 1990-es évek közepétől kezdve éreztették hatásukat.

A felsőoktatás átalakulása (tömegesedés és expanzió) és demográfiai folyamatok oktatási rendszerekre gyakorolt hatása megváltoztatta annak a hallgatói rétegnek az összetételét, amely a felsőoktatásba törekedett. Az átalakulás háttérében gazdasági (munkaerőpiaci) megfontolások is meghúzódtak, hiszen az 1970-es évek olajválságai munkanélküliséget teremtettek, amely arra sarkallta az embereket, hogy az oktatásba, képzésbe való beruházással növeljék védelmüket a megváltozott munkanélküliséggel szemben. Nem véletlen az sem, hogy az 1970-es évektől értékelődött fel a (közgazdaságtudományban a humán tőke ('human capital') elmélete, amely pontosan azt hangsúlyozta, hogy az emberi erőforrásba történő befektetés megtérül, s hozama – bár hosszabb távon érvényesül, sőt még kockázatos dolog is, de – jóval kedvezőbb, mint például a fizikai tőkébe való beruházás. S az sem véletlen, hogy a politika oldaláról is „felkarolták” a folyamatos tanulás, képzés szükségletét, sőt még „filozófiát” is gyártottak hozzá ('lifelong learning', LLL). Az LLL a folyamatos, élethosszig tartó tanulást hangsúlyozza, s ebben a folyamatban az egyetemeknek/főiskoláknak is kitüntetett szerepe van. Noha kétségtelen, hogy a felnőttkori tanulás számtalan szintéren és formában valósul meg, de a felsőoktatási intézményekhez kötött felnőttkori tanulás még mindig jelentős. Sőt, az amerikai felsőoktatás helyzete éppen azt példázza, hogy még inkább felértékelődik az egyetemek szerepe a felnőttek felsőfokú tanulásának támogatásában. S az oda járó „nem-szokványos” hallgatók számának emelkedése jelzésértékű.

Az élethosszig tartó tanulás (LLL) mellett létezik azonban egy másik régi-új törekvés is, amely nem más, mint a társadalmi esélyegyenlőség gondolata, amely a felsőoktatás szélesítésének ('widening access', 'widening participation') gondolatában és gyakorlatában ölt testet. Ez egyúttal olyan speciális, egyebek mellett felnőttek számára szervezett kurzusokat is jelent, amelyek kifejezetten a felsőoktatáshoz való egyenlőbb hozzáférést szolgálják.

A nemzetközi kutatások alapján az a kép szűrhető le, hogy a kutatások elméleti háttérül többen a humántőke-elméletből indulnak ki, s bár nem tudományos elmélet, de sokan hivatkoznak a 'lifelong learning' koncepcióra is. Az elméletek között gyakori a Lave és Wenger nevéhez köthető „közösségek gyakorlata” ('community of practice') és a Tinto nevével egybeforrott hallgatói integrációs elmélet ('interactionist theory') értelmezési keretként való használata.

A „nem-szokványos hallgatók felsőoktatásban való részvételét a humántőke-elmélettel magyarázó szerzők arra hivatkoznak, hogy az „atipikus” hallgatók azért vesznek részt a képzésekben, mert az hozzájárul a termelékenységük fokozódásához és kedvezőbb munkaerőpiaci pozíciót eredményez. Jellemző vizsgálati téma a képzésbe történő befektetés valamint a képzések várható munkaerőpiaci megtérülésének elemzése.

A 'lifelong learning' oktatáspolitikai koncepcióra hivatkozó szerzők úgy értelmezik a „nem-szokványos”, illetve „felnőtt hallgatók” felsőoktatási részvételét, mint, amely az egész életen át tartó tanulás egyik megnyilvánulási formája.

A „közösségek gyakorlata” ('community of practice') elmélet azon a tézisen alapul, hogy egy közösséghez való tartozás, illetve a „közösségi lét” egy olyan tanulási folyama-

tot generál ('learning curriculum'), amely folyamatosan jelen van és meghatározza a tagok viselkedését. A felsőoktatásba való bekerülés, illetve részvétel a közösség munkájában szintén egy olyan (tanulási) folyamat, amelynek során el kell sajátítani a közösség (jelen esetben az egyetemi intézmény) „tantervét”, hogy abba teljes mértékben integrálódni tudjon az egyén.

A „közösségek gyakorlata” elmélet tehát a közösségbe való integrációt tanulási folyamatként értelmezi. A „nem-szokványos”, „atipikus” hallgatóknak (= az eltérő társadalmi rétegből származó hallgatók) egy (egyetemi/főiskolai) közösségbe, tulajdonképpen a „campus kultúrájába” kell illeszkedniük, ami nem keveseknek jelentős kihívást jelent, s ez nagyban meghatározza a tanulmányi eredményüket is, s egyáltalán azt, hogy képesek-e bent maradni az intézményben. Eppen ezért, gyakori vizsgálati téma az „atipikus” hallgatók lemorzsolódását ('drop-out', 'withdrawal', 'retention') befolyásoló tényezőknek a feltárása, amely pedig egyetemi/főiskolai érdek, hogy minél kevesebben hagyják abba tanulmányaikat, hiszen – ha fizetős képzésről van szó – ez jelentős bevételkiesést jelent, illetve presztízsveszteséget is.

A Tinto nevéhez köthető hallgatói integrációs elmélet ('interactionalist theory') annak a megértésében segít, hogy a hallgatók az egyetemi/főiskolai közösségbe hogyan tudnak beilleszkedni, integrálódni. A hallgatói integrációnak jellemzően két dimenzióját vizsgálják: a hallgatók „akadémiai” integrációját, vagyis azt a folyamatot, amelynek során a „nem-szokványos” hallgatók a tudományos közösségbe illeszkednek, megtanulják annak normáit és értékeit. Másfelől az egyetemen kívüli – jellemzően informális jellegű – integrációt vizsgálják a hallgatók körében. A hallgatói integráció elmélete a felsőoktatási lemorzsolódás ('drop-out', 'withdrawal', 'retention') jelenségét segít megérteni. Ezért az bizonyos értelemben közel áll a Lave és Wenger-féle „közösségek gyakorlata” ('community of practice') elméletéhez, hiszen az is a lemorzsolódást ('drop-out') befolyásoló tényezőket vizsgálja.

A vizsgált témákat illetően a nemzetközi kutatások túllépnek a pusztá létszámadatoknak, illetve a részvételt befolyásoló szociológiai és demográfiai háttérváltozóknak az elemzésénél, és arra törekcsenek, hogy olyan kérdéseket vizsgáljanak, amelyek rendkívül nehezen operacionalizálhatók. Így például az egyik legtöbbet vizsgált kérdés a középiskolából vagy valamely felsőfokú intézményből az egyetemre vezető út, amit gyakran az átmenet ('transition') kifejezéssel illetnek. Ezek a kutatások azt próbálják megragadni, hogy a hallgatók hogyan képesek egy új, egyetemi közösség tagjává válni, illetve azt vizsgálják, hogy ez az átmenet milyen nehézségekkel, konfliktusokkal terhelt, tovább, hogy ezekre milyen megoldások fogalmazhatók meg. A kutatások egy része tehát az egyénben lejátszódó folyamatokat elemzi, gyakran a biográfiai megközelítést alkalmazva. Másrésztől azonban törekednek arra is, hogy a felsőoktatási intézmények „nem-szokványos” hallgatókkal kapcsolatos magatartásának mintázatait tárják fel, és a tanulságok alapján javasolnak olyan döntéseket, amely az ő érdekeiket szolgálják. Olyan kutatások (Ogren, 2003) is előfordulnak, amelyek történeti perspektívában vizsgálják a „nem-tradicionális” hallgatók megjelenését, s az előzményeket nem a 20. század második felétől vizsgálják, hanem a 19. század végétől datálják. Előfordulnak szakirodalmi feldolgozások (Donaldson és Townsend, 2007), amelyek egy adott periódusra vonatkozóan adott folyóiratok alapján elemzik azokat a témákat, kérdéseket, megközelítéseket és módszereket, amelyek az „atipikus hallgatók” csoportjára vonatkoznak. Más kutatások (például Brock, 2010) a főiskolai/egyetemi tanulmányokat folytató „nem-szokványos” hallgatókra úgy tekintenek, mint veszélyben lévő ('students at risk') hallgatókra, hiszen az ő körükben nagyobb a lemorzsolódás ('drop-out', 'withdrawal', 'attrition') lehetősége. Ennek többek között a magyarázata, hogy az intézményhez való kötődésük gyengébb, mint a nappalis ('full-time') hallgatóknak. Megint más kutatások (Crossan, Field, Gallacher és Merrill, 2003) a „tanulási identitás”, a „tanulási karrier” ('learning identities & learning career') kialakulását próbálják meg tetten érni a „nem-szok-

ványos” hallgatók körében. Léteznek olyan kutatások (McCune, Hounsell, Christie, Cree és Tett, 2010) is, amelyek azokat a speciális helyzetben lévő embereket vizsgálják, akik felsőfokú oktatásból (‘further education’) akarnak a felsőoktatásba (‘higher education’) bekerülni, s az elemzésekben azt az utat mutatják be, amelynek során ez az átmenet (‘transition’) bekövetkezik.

Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a „nem-tradicionális” hallgatók a felső- és felnőttoktatás-kutatás egyik olyan területe, amely a nemzetközi szinten egyértelműen kurrens témának számít, hiszen számos tudományos kutatás irányul az „atipikus” hallgatók vizsgálatára. Továbbá az is kitapintható, hogy a „nem-szokványos” hallgatók vizsgálata illeszkedik napjaink hangzatos oktatáspolitikai, szakpolitikai hívószavaihoz (‘lifelong learning’, ‘widening access’, ‘social equity’), amely szintén jelzi a téma relevanciáját.

A „nem-szokványos” hallgatók definiálása nem nélkülöz minden kihívást, hiszen rendkívül sokan, sokféle értelemben használják ezt a fogalmat. Az általunk javasolt definíció kétféle „nem-tradicionális” hallgatót különít el: (1) a részidős képzésben tanulók (‘part-time student’) csoportját, (2) a nem szokványos társadalmi rétegből érkező hallgatók csoportját. Noha kétségtelen, hogy átfedések, egybeesések előfordulhatnak a két csoport között.

### Jegyzet

Brock, Th. (2010): Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. *Future of Children*, 20. 1. sz. 109–132.

Compton, I. J., Cox, E., és Laanan, S. F. (2006): Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114. sz. 73–80.

Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. és Merill, B. (2003): Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and constructing of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24. 1. sz. 55–67. 2011. 05. 03-i megtekintés, [www.jstore.org/stable/3593304](http://www.jstore.org/stable/3593304)

Donaldson, F. J. és Townsend, K. B. (2007): Higher education journal’s discourse about adult undergraduate students. *The Journal of Higher Education*, 78. 1. sz. 27–50. 2011. 01. 29-i megtekintés, [www.jstore.org](http://www.jstore.org)

McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, E. V. és Tett, L. (2010): Mature and younger students’ reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15. 6. sz. 691–702.

Ogren, A. Ch. (2003): Rethinking the “Nontraditional” Student from a Historical Perspective: State Normal Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century. *The Journal of Higher Education*, 74. 6. sz. 640–664.

Philibert, N., Allen, J. és Elleven, R. (2008): Nontraditional students in community colleges and the model of college outcomes for adults. *Community College Journal of Research and Practice*, 32. 582–596.

**Tózsér Zoltán**

DE, Humán Tudományok Doktori Iskola,  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

## A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései

*A cikk tágabb és szűkebb értelemben méltatja a kortárs zene fogalmát. Értelmezéséhez idéz néhány gondolatot a filozófia egyik jeles képviselőjétől, Bergsontól, valamint két neves zeneesztétától, Dalhaustól és Eggebrechtől. Rámutat arra a tarthatatlan helyzetre, amely a kortárs zene általános tanítását övezi (Keuler, 1978). A cikk Bartókon, Kodályon, Yehudi Menuhinon keresztül eljut a kortárs zene tanításának magyarországi képviselőiig (Tusa Erzsébet, Apagyi Mária, Dimény Judit, Keuler Jenő, Legány Dénes, Sáry László és a cikk szerzője). Az írás eredendő célja az, hogy felkeltse azoknak az érdeklődését, akik a kortárs zene tanítását általános iskolai szinten is szeretnék megvalósítani.*

Írásunknak nem célja, hogy a kortárs zene tág és szűk fogalmát nemzetközi kitekintés és források alapján értékeljük. Valódi célunk a kortárs zene pedagógiai vonatkozásainak feltárása. Célunknak megfelelően elégedjünk meg a kortárs zene általunk megfogalmazott tág és szűk értelmezésével, amelyek elegendőeknek bizonyulnak a további eszmefuttatásunk indításához.

Tágabb értelemben kortárs zenének nevezzük mindazon hanganyagot, amelyet egy kor zeneszerzőgárdája abból a célból hoz létre, hogy önmagát kora hallgatósága irányába megjelenítse, kora hallgatóival felvegye a kapcsolatot, kora hallgatósága számára célokat fogalmazzon meg saját maga által komponált zenei anyagával, annak komplexitásával, művészi kifejező eszközeivel. Vitatható az az állítás, miszerint egy komponista nem saját korának, hanem a jövő társadalmának komponál, szerkeszt üzenetet. Bár ez többször megtörténik (lásd: Liszt, Wagner, Beethoven, Bach zenéje), de többnyire a komponista akarata ellenére.

Szűkebb értelemben kortárs zenének hívjuk mindazon művészi anyagot, amely egy évszázad, a jelen évszázadának égisze alatt születik. Ilyen alapon beszélhetünk kortárs (mai vagy modern) zenéről.

A pedagógia mind a mai napig adós a kortárs zene tanításának tudományos modelljével, módszerével. Keuler Jenő (1978, 5. o.) beszámol egy modern zenei tárgyról, amelyet zeneművészeti szakiskolákban próbáltak ki azért, mert, mint írja: „legsürgetőbb indítéka a kortárs zene ismerete terén mutatkozó nyomasztó elmaradás felszámolása.” Kísérlete nagy súlyt fektetett egy rendszer kidolgozására, amelynek segítségével próbált behatolni a modern zene titkaiba, logikai fogalmakba ötvözni, és azokat a pedagógiában plauzibilissé tenni. A hallgatók pozitív viszonyulásairól írott beszámolóit elfogadhatjuk, de fel fogásunk szerint a zene, így a mai zene sem kényszeríthető logikai fogalmakba, amint azt az elmúlt századok egyik jelentős, egzisztencialista filozófusa, Bergson, ha nem is közvetlen a zenére vonatkoztatva, a következőképpen írta le „A megszervezett részekből összehozott egész csak meghamisított képe az eredeti, a léttel teli összességnek.” (Victor, 1942, 43. o.) Ezen értjük az egyes megkomponált egységeket, amelyekből az egész épül, amelyre Bergson is utal. A zene követése, befogadása is többnyire intuíción útján történik. Az intuíciónál Bergson az alábbiakat írja „Az intuíción útján az elme folyékony fogalmakhoz juthat, amelyek alkalmasak a szüntelenül változó és mozgékony valóság felvételére, mert követni tudják az élet mozgásait.” (Victor, 1942, 43. o.)

Felvetődik a kérdés: taníthatók-e a folyékony fogalmak? Zenét, legyen az kortárs zene, intuitív módon követünk, fogadunk be. A folyékony fogalmak „folyékonyak” maradnak, nem tárgyiasíthatók, tehát nem taníthatók. A harmonikus és motivikus logika egy-egy zenemű befogadásához lehet hasznos, de aligha azonosítható a zene lényegét tükröző folyékony fogalmakkal, amelyek Bergson szerint követni tudják az élet mozgásait. Márpedig a zene éppen a folyékony fogalmak segítségével tükrözi az életet, megszabadít az időtől (Eggebrecht, 2004), „a zene a kozmosz képe” (Dalhaus és Eggebrecht, 2004, 134. o.).

„A zenének nincsen tárgya, de jelentése van.” (Dalhaus és Eggebrecht, 2004, 137. o.) Akkor talán a „jelentése” a megfogható, tárgyiasítható? Dalhaus erre is ad választ „A zenei jelentés, (mint harmonikus és motivikus logika) sem közvetlenül, sem közvetve nem kapcsolódik a tárgyi valósághoz.” (Dalhaus és Eggebrecht, 2004, 137. o.) Mit tanítsunk akkor? Érzelmeket? Kézenfekvő lenne, de Dalhausnak erre is van egy megjegyzése, „a zene éppen az érzelmek miatt tartalmilag behatárolt, és a végtelen felé behatárolatlan” (Dalhaus és Eggebrecht, 2004, 143. o.).

Valóban, érzelmeket előre „legyártani”, az elemzés eszköztárába szorítani, nonszensznek tűnik. Azok külső vagy belső hatásra maguktól keletkeznek, függetlenül attól, hogy pozitívak vagy negatívak.

Osszegezve okfejtésünket: a zene logikájának felhasználása lehet, hogy segít egy zenemű hallgatásának – Keuler szavaival élve „zeneművelés” és „zeneteremtés” (Keuler, 1978, 13. o.) – átélésében, elfogadásában, de nem azonos a zenei műélvezet, az átlényegülés, a zenei folyamatba való bekapcsolódás kritériumaival. Tehát még mindig kérdéses, hogy hogyan és miként tanítsuk a kortárs vagy mai zenét. Mit tanítsunk belőle, mire figyeljünk?

Az eddig elmondottak a zene tanításának általános szabályaira vonatkoznak, amelyekbe belefoglaltatik a mai, modern vagy kortárs zene is. Mégis felmerül a kérdés, hogy melyek azok a specifikumok, amelyek mentén a kortárs zene interpretálása történik, ugyanis a hagyományos, nevezhetjük úgy is: klasszikus pedagógiai megközelítések aligha vezetnek eredményre. Vegyük szemügyre például a Keuler (1978, 8. o.) által említett „rendszerfogalom mind tökéletesebb kimunkálása” tételt. Alkalmazható-e ez a tétel a kortárs zene átszarmaztatásának egyik elemeként? Igen is meg nem is, adnánk meg rá a választ. Egy Lendvai részéről kimunkált Bartók-elemzés elénk tárja a bartóki zene zseniális rendszerét – de hány Lendvai Ernő van zenepedagógusaink körében, aki egy kortárs mű zenei szerkezetét, rendszerét feltárná?

A legtöbb zeneszerző saját rendszert alkotott, amelybe belelátni csak hosszas, tudományos elemzés árán lehetséges. A klasszikus zene értelmezéséhez kitaposott út a kortárs zene ügyében eléggé ritkán járható. Ha fel is bukkan egy trió vagy ABA forma (Bozay,

---

*A legtöbb zeneszerző saját rendszert alkotott, amelybe belelátni csak hosszas, tudományos elemzés árán lehetséges. A klasszikus zene értelmezéséhez kitaposott út a kortárs zene ügyében eléggé ritkán járható. Ha fel is bukkan egy trió vagy ABA forma (Bozay, Durkó, Szokolay), kérdéses, hogy annak felismerése mennyiben visz közelebb a mű lényegének megértéséhez. Élünk a gyanúval, hogy nem sokban. Dalhaus és Eggebrecht arra utal, hogy a szeriális mű kivonja magát az észlelhetőség határai alól. Ez pedig azt jelenti, hogy a kortárs zene többségében megszűnik tonalitásérzetünk, megszűnik a hármas és négyes hangzatokból álló és azok fölé, illetve alá rendelt dallamok percipálásának esélye.*

---



Durkó, Szokolay), kérdéses, hogy annak felismerése mennyiben visz közelebb a mű lényegének megértéséhez. Élünk a gyanúval, hogy nem sokban. Dalhaus és Eggebrecht (2004, 118. o.) arra utal, hogy a szeriális mű kivonja magát az észlelhetőség határai alól. Ez pedig azt jelenti, hogy a kortárs zene többségében megszűnik tonalitásérzetünk, megszűnik a hármás és négyes hangzatokból álló és azok fölé, illetve alá rendelt dallamok percipiálásának esélye. Márpedig, ha a hallgató azzal van elfoglalva, hogy miként értelmezze a számára ismeretlen, idegen hangzásokat, aligha figyel a formai szabályosságokra, visszatérésekre.

Apagyí Mária munkássága során arra törekedett, hogy tanítványaival megértesse a kortárs zenét. Megközelítései analitikus jellegűek: zenei csomópontok, szimmetria, aszimmetria, egyensúly-egyensúlytalanság, poliritmia, aranymetszés stb. megfigyeltetése, felfedeztetése Továbbá Apagyí behatóan foglalkozik az improvizáció különböző változataival: irányított aleatória, aforisztikus jelleg, amelyek jelentős lépéseknek bizonyultak a mai vagy kortárs zene értelmezése terén.

A dallamot is másféleképpen kell értelmezni, mint írja: „A dallam a mai zenében más értelmet nyer, ugyanis nagyon gyakran hangjai szétszórtan szerepelnek” (Apagyí, 1974, 3. o.). A kortárs zene valamennyi építőelemét más megközelítésben kell vizsgálni. A kortárs zenének filozófiája van. Tusa Erzsébet például a keleti filozófiákat és az egyetemes emberi szimbólumokat hívja segítségül a kortárs zene megértéséhez, interpretálásához: aranymetszés, szimmetria-aszimmetria, különböző kínai-japán szimbólumok.

Magunk is foglalkoztunk szimbólumok keresésével, és találtunk is néhány zeneszerzőnél. Például a végtelenbe nyúló egyenes mint a végtelenség, a határtalanság szimbóluma jelenik meg Penderecki lineáris szerkesztésmódjában. Ezzel egy egész korszakot, stílusirányzatot nyitott meg saját korában: lineáris zene. A tökéletes idom, a kör, amellett, hogy a primitív népek táncokoreográfiáiban is központi helyet foglalt el, a kortárs zenében külön stílusirányzattá vált: repetíciós zene (Vidovszki két zongorára írott darabja).

Nos, ezek olyan evidenciák, amelyeket a kortárs zene művelői és tanítói nem hagyhatnak figyelmen kívül. De vannak olyan kortárs művek, különösen az elektronikus zene palettáján, amelyeket csak észlelünk, tetszésünket vagy nemtetszésünket nyilvánítjuk, de azok formai építkezési elveit, rendszerét, kompozíciós vagy szerkesztési elveit nem tudjuk követni (Patachich *Mese* című kompozíciója). Az elektronikus zene hangkeverései, a végtelenből kiválasztott színei, a mű megszületésekor sokszor a komponista számára is a meglepetés erejével hatnak. (szükülő-táguló clusterek, a fehér zúgás és az abból kiszakított sávok hangszínösszetétele, stb.). Ennek magyarázata a következőben lelhető: a világ számunkra minden tekintetben kitágult, a tudományban és a művészi tükrözésben egyaránt. Nem várható el egy zeneszerzőtől, hogy amikor a végtelenből merít, pontos elképzelése, fogalma legyen mindarról, aminek egy része számára is megfoghatatlan.

Visszatérve alapkérdésünkhöz: hogyan lehet mindezt a tanítvány felé közvetíteni, átszarmaztatni, interpretálni?

Maradjon minden az elsődleges észlelés szintjén, vagy lehet ennél többről is szó? Keuler (1978, 13. o.) a kérdést három aspektusból próbálta megoldani: zenehallgatás, zeneművelés, zeneteremtés (improvizáció).

A kortárs zene átszarmaztatásának legkézenfekvőbb módja a zenehallgatás. Ugyanakkor nem a legkönnyebb, mivel az adekvát elemzésnek a pedagógus is híján van. Így a formszerkezeti elemzések azok bonyolultsága miatt aligha célravezető. Marad egy elemzés nélküli bemutatás, amely a gyermek ösztönös elfogadására, befogadására vagy elutasítására hagyatkozik.

Úgyesnek mondhatók a gyermekek hangulati beszámolóí, amelyek viszonylagos képet nyújtanak a gyermekek hozzáállásról.

Ugyanezt mondhatjuk el a zene hallgatása közbeni, illetve a meghallgatás után készült rajzokról. A rajzos interpretációkat elemezhetjük szín- és térkihasználás, alakzat-idom

elhelyezés, szimmetria-aszimmetria, egyensúlyteremtés-egyensúlytalanság szimptomái szerint. A kérdésről 2001-ben egy győri konferencián már nyilatkoztunk. A zenehallgatás során a gyermek egy adott, kész zeneművet próbál követni, megérteni, befogadni, de egyéb, saját tevékenységet nem folytat. Ilyen alapon beszélhetünk passzív befogadási folyamatról, amelyben a gyermek valójában nem passzív, mert figyel, a képzeletvilága dolgozik, próbálja követni a zenét, de az aktuális zene alkotói folyamatába nem kapcsolódik bele. A kortárs zene efféle közvetítése azért szerencsés, mert a bonyolult kompozíciós konstrukciók, rendszerek logikájának megértése nem valószínű, hogy segítené a mű átélését, hanem éppen korlátozná, elszegényítené azt.

Később kitérnénk az aktív zenehallgatásra a „zeneteremtés” kapcsán (Keuler, 1978, 13. o.). A második, Keuler (1978, 13. o.) által félmjelzett terület a „zeneművelés”. Ezen a már kész művek interpretációit értjük. Egy szakközépiskolás vagy akadémista előadhat egy kortárs zeneművet (Jeneytől fuvola-, Kocsártól, Durkótól, Bozaytól, Sugártól zongoradarabot), de egy szakképzetlen általános iskolás gyermektől ezt nem várhatjuk el. Esetünkben nem a szakképzett, szakosított, hanem a normál tagozatos általános iskolák tanulóit vettük célba. Olyan módszerek után kutatunk, amelyek segítségével a gyerekeket bevonhatjuk a „zeneteremtés” (Keuler harmadik tétele, 1978) folyamatába, amely Keulernél, de sok más, kortárs zene tanításával foglalkozó pedagógusnál az improvizációt jelentette és jelenti mind a mai napig. Apagyi Mária mellett sokan foglalkoztak a kérdéssel, így Dimény Judit, Legány Dénes, Sály László, ezen dolgozat szerzője, stb.

Apagyi Mária gyakorlati, analitikus megközelítéssel próbálta a gyermeki fantáziát olyan irányba terelni, amelynek eredményeképpen a gyermek a kortárs zene valamely ágában nyilatkozott meg. Gyakorlatait elsősorban zongorán alkalmazta. Az improvizáció olyan nagymestereit (Dalcrose, (1) Orff, (2) Suzuki (3)) azért nem soroljuk ide, mert eredendő céljuk nem a kortárs zene interpretálása volt, hanem a zenetanulás általános formáit színesítették improvizációkkal.

Visszatérve hazai pályára, Kokas Klára zenére történő, belülről fakadó, mozgásos improvizációival a zenei hullámvás, a belső átlényegülés mintaképét szolgáltatta, bár eredeti szándéka szerint nem a kortárs zenére történő mozgásokkal foglalkozott, a palettája igen széles volt (Csajkovszkij, Mozart, Beethoven, reneszánsz zene, Bartók, stb.) A belső átlényegülés (amely mozgásos formája valahol Dalcrose-tól (4) ered) formáit használta egy sikeres rádió sorozat szerkesztője, Dimény Judit is. Tevékenységét jelen írásunk nem részletezi. Röviden csak annyit: hangszínpalettája a suttogástól, a sziszegéstől a harsány kiáltásig, a pianisszimótól a fortisszimóig, a szimmetriától az aszimmetriáig, a ritmikától az aritmikáig terjed, és mindezeket az improvizáció segítségével valósította meg. Gyakorlatai azt a célt is szolgálják, hogy a gyerek szokjon hozzá a mai zene hangzásvilágához, hiszen mind vokalitásban, mind instrumentális vonatkozásban (cintányér, dob, triangulum, metallofon, furulya) improvizációik a mai zene hangzásvilágához közelelnek (Dimény, 1981).

Nem lenne teljes a sor, ha nem hívnánk fel a figyelmet Sály Lászlóra (2000), aki főleg ritmikái gyakorlataival nevezett be a kortárs zene tanítói közé. Eredendően, mint ahogy azt írásának címe is sugallja, kreatív gyakorlatokat alkalmazott. Az egyetlen probléma ott jelentkezik, hogy a kreatív gyakorlatokat nem a gyerek, hanem maga a szerző (Sály) vagy a gyakorlatot vezető tanár állítja össze. Sály munkássága mégis dicsérendő, mert az így születő hanganyaga, poliritmiái, osztinatói és vokális hangzókkal történő színkeverései a kortárs zene világába repítik alkotóját és hallgatóját egyaránt. A másik probléma akkor jelentkezik, amikor gyakorlatai normál tagozatos általános iskolába kerülnek. A szerző elképzeléseit annyira szimplifikálni kell, hogy eredeti ötletére, elgondolására már ő maga sem ismerne rá. Ezért nyugodt lélekkel mondhatjuk, hogy gyakorlatai műremek, de maradéktalanul csak közép- vagy felsőfokú iskolában valósíthatók meg.

A teljesség igénye nélkül megemlítjük még Szabó Csaba (1977) és Legány Dénes (1994) munkáit. Szabó Csaba elsősorban külföldi kutatók munkáit mutatta be kevés értékeléssel: Lars Edlund (svéd), Murray Schafer (kanadai) és Brian Dennis (angol).

Legány Dénes ennél többre vállalkozott, mivel a kortárs zene tanítását, notációs gyakorlatait különböző szintekre is kidolgozta. Gyakorlataival általános iskolai szinten is próbálkozott, de bevallása szerint törekvései a kísérlet szintjén maradtak.

Végül röviden beszámolunk a dolgozat írójának avantgárd törekvéseiről, amelyeket főiskolai hallgatók énekóráin kezdett, majd bevitte az óvodába, végül az általános iskola első és második osztályában kötött ki. Ha össze kellene foglalni a kísérlet fő vonalait, igen nehéz feladat előtt állnánk, mert az igen sok szálon futott. A Dimény Judit által kedvelt vokalizáción túl mondókák és gyermekdalok különböző feldolgozásaival, azok prepolifonikus anyagba való tömörítésével egyedi utat választott.

Terítékre került a zenehallgatás is, de ezúttal egy igen érdekes változata, amelyben a gyermek a zenemű hangulatához illő gyermekhangszer-improvizációkat hallatott (aktív zenehallgatás). Érdekes összetett anyagnak bizonyult valamely vers, mondóka vagy mese poliritmikus összedolgozása, hangoztatása három-négy szereplővel, miközben halk zenei aláfestés tette a művet színesebbé. A hangzó anyag emlékeztette a gyermeket Eöt-vös *Mese* című kompozíciójára, amelyet saját improvizációja előtt vagy után meg is hallgatott.

A szöveg és a zene összekapcsolására számos gyakorlatot vezettünk be. Egyik közülük ugyanazon mondóka szövegszerű, szabadon deklamált és ritmizált előadása, amely az irodalmi színpad jelleg mellett a mai zene számos megnyilvánulásával találkozott (lásd Patachich Barna *Jancsi balladája*, *Mese* című kompozícióit).

Újabb lehetőségnek bizonyult a „cluster”-képzés. Gyermeki vokalizáció segítségével képeztünk clustereket. A clusterok beindítása, spektrumának szűkítése és tágítása, a hangerő- és hangmagasság-változtatások gyermekkarmester irányításával történt. A clusterokhoz csengő-bongó gyermekhangszerek társultak improvizatív jelleggel. A gyermekhangszereket a karmester intette be.

Az ősiség ritmusai szólaltak meg a rögtönzött rituálékban, táncokban (indián tánc szimbolikus tűz körül). A hanganyagot két dob szolgáltatta, amelyek egyike az egyenle-test, a másik a tam-tam dob jellegű improvizációt hangoztatta. A dobokon a gyerekek két ütővel játszottak, amely még fokozta az eredetiség látszatát, és így képesek voltak bonyolultabb ritmusokat is kialakítani.

További lehetőségekkel szolgált a kortárs zeneművek hallgatása után műsorra kerülő szóbeli és rajzos interpretációk kiértékelése. Az értékelésben a gyerekek is részt vettek. A zenére történő mozgások lehetőségeit kutattuk Kokas Klára ötletei alapján (ezúttal kortárs zenére). A padban ülő gyermek vezénylését, amelyet zenehallgatás közben, lehajtott fejjel végeztek, szalagvezetéses táncmozdulatokkal egészítettük ki. A zene hullámmozását tanár segítségével, majd egyedül, a cheironomia-vonalak rajzolataival fejezték ki.

Gyakorlataink érdeme, hogy a kortárs zene hallgatását hasonló hangzásokat produkáló gyermeki gyakorlatokkal kötöttük össze, azaz a gyermeket a kortárs zene szimulációival közelítettük a mai zene hangzásvilágához (aktív zenehallgatás). Ezt segítette a deklamált szövegmondás, szöveges dallamok, gyermekdalok és clusterok egymáshoz illesztése, amelynek során a gyermekhangszerek improvizációi színezték az összetett hanganyagot. (Az elektronikus zenéhez leginkább a clusterok segítségével közelítettünk.)

Az emberi hang és az elektronika összekapcsolását találtuk meg Patachich Barna *Jancsi balladája* című kompozíciójában.

Ezt megvalósítandó, elővettük Kodály és Weöres *Nád alól, és köd alól* (*Kisemberek dalai 14.*) darabját, amelyhez kiválasztottunk egy jó, szép szövegmondású gyermeket (narrátor), a többi gyermek vokális clustert hangoztatott gyermekkarmester irányításával (hangerő, sávok leállításával, visszaállításával, mozgásával, hangszínváltásokkal).

Mindehhez járult még a gyermekhangszerek improvizációja (gyermekkarmester kezére történő irányított aleatoria). Végül a tanár egészítette ki a különös hangzást furulyán játszott improvizációjával (többnyire torzított vagy falzett hangokon).

A kísérlet tanulsága szerint a legegyszerűbb, leginkább rendelkezésre álló hangszerekkel, vokalizációval is létre lehetett hozni kortárs zenére emlékeztető hanghatásokat, hangszíneket, és mindezt zeneileg előképzetlen, általános iskolai gyermekekkel.

Összefoglalásképpen kijelenthető, hogy a kortárs zene tanítása, ha ezen a fogalmon a mai zene átszarmaztatását, befogadását és művelését értjük, pillanatnyilag komoly gondokkal küszködik. A dolgozatban felsorolt nevek közül válogatva elmondhatjuk, hogy Dalcrose, Orff, Bartók és Kodály is foglalkozott a kérdéssel, bár módszereik sokkal szélesebb skálán mozogtak, semmint hogy az akkori kortárs zene területére korlátozódtak volna. Kokas Klára, Tusa Erzsébet vagy Yehudi Menuhin (MUS-E programjával) szintén gyakorta a kortárs zene mezejébe tévedt, de igazi céljuk nem a kortárs zene tanítása volt, hanem az általános zenei képességek felvirágoztatása, tanítása, interpretálása. Ha a kortárs zene tanítását szűkebb értelemben vesszük, akkor Apagyai Mária, Dimény Judit, Keuler Jenő, Legány Dénes, Sály László és jómagam nevei kerülnek górcső alá. Munkásságukról, amennyire lehetőségeink engedték, beszámoltunk.

Reméljük, írásunk felkeltette azoknak az érdeklődését, akik a kortárs zene tanítását, művelését, interpretálását missziós feladatuknak tekintik.

### Jegyzet

(1) [http://en.wikipedia.org/.../Émile\\_Jaques-Dal](http://en.wikipedia.org/.../Émile_Jaques-Dal)

(2) [http://en.wikipedia.org/wiki/Orff\\_Schulwerk](http://en.wikipedia.org/wiki/Orff_Schulwerk)

(3) [http://en.wikipedia.org/wiki/Suzuki\\_method](http://en.wikipedia.org/wiki/Suzuki_method)

(4) [http://en.wikipedia.org/.../Émile\\_Jaques-Dal](http://en.wikipedia.org/.../Émile_Jaques-Dal)

### Irodalom

Apagyai Mária (1974): Tapasztalatom a kortárs zene tanításában. *Parlando*, 1410. sz. 3–4.

Bergson, Henri (1930): *A teremtő fejlődés*. Budapest.

Burián Miklós (1981): *Új kreativitást fejlesztő oktatási eljárás kidolgozása az óvóképző intézetek ének-órájára, valamint pszichológiai hatásvizsgálata. Óvónőképző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka, Sopron*. Művelődési Minisztérium, Budapest.

Burián Miklós (1986): Játék vagy teher? Kreativitás és komplexitás az óvodai ének-zene tanításban. *Parlando*, 26. 5. sz. 15–18.

Burián Miklós (1986): Többdimenziós zenei feladatok az óvodában. *Ma és holnap*, 14. 2. sz. 247–250.

Burián Miklós (1988): A zenei kreativitás és figyelem-megosztás harmóniaalkotó szerepe az óvodai többszólamúság előkészítésében. *Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, 21. 249–254.

Burián Miklós (1989): Egy zenei kísérlet nyomában. *Ma és holnap*, 18. 2. sz. 143–147.

Burián, M. (1991): Prepolyphonic Developments in Age-groups 3–6. *International Journal of Music Education*, 17. sz. 37–42.

Burián, M. (1992): Mit kleinen Kindern lernen oder spielen. *Neue Musikzeitung*, April-Mai, 21.

Burián Miklós (2004): Énektanítás másképp. *Iskolakultúra*, 14. 3. sz. 79–83.

Burián Miklós (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának ének-óráin. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 203–206.

Burián Miklós (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.

Dalhaus, Carl és Eggebrecht, Hans, Heinrich (2004): *Mi a zene?* Ozirisz Kiadó, Budapest.

Dimény Judit (1981): *Hang-Játék*. Zeneműkiadó, Budapest.

Keuler Jenő (1978): Korunk zenéje a mai zenepedagógiában. *Parlando*, 18. 1. sz.

Legány Dénes (1994): Kortárs zene tanítása. *Parlando*, 34. 6. sz.

Sály László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor, Pécs.

Szabó Csaba (1977): *Hogyan tanítsuk korunk zenéjét*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Victor János (1942): *Metafizikai értekezések. Az intuició Kant filozófiájában*. Dolgozatok a Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Szemináriumaiból. Budapest.

**Burián Miklós**

Kecskemét, Kecskeméti Főiskola

# „A médiaélményt nem elfedni, hanem felfedni kell!”

## **Beszámoló A média hatása gyermekekre és fiatalokra címmel megrendezett VI. Nemzetközi Médiakonferenciáról (Balatonalmádi, 2011. szeptember 26–28.)**

*A Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat (1) – a továbbiakban NGYSZ – és a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság hatodik alkalommal rendezte meg azt a tanácskozást, melynek középpontjában a gyermekek, fiatalok és a média állt. A konferencián médiakutatók, médiaszabályozással foglalkozó szakemberek és médiatartalmak előállítói vitatták meg az új médiumokkal kapcsolatos aktuális tennivalókat.*

Az NGYSZ az európai Safer Internet Plus (2) programban tudatosság-növelő központként vállalta a gyermekek, szülők, tanárok és a döntéshozók felvilágosítását, illetve célul tűzte ki a program népszerűsítését. Ehhez minden eszközt igénybe véve – úgymint elektronikus és nyomtatott kiadványok, pályázatok, fórumok, rendezvények és szakmai konferenciák – arra törekszik, hogy felhívja a társadalom figyelmét a biztonságos internethasználat fontosságára, és tudatosítsa a világháló veszélyeit.

A balatonalmádi konferencia résztvevői – bár különböző véleményen voltak az internet, a Facebook, a mobiltelefon veszélyeinek megítélésében – abban egyetértettek, hogy meg kell ismerni az új kommunikációs eszközöket, a velük kapcsolatos változatos és állandó megújulásban lévő kommunikációs formákat, és empirikus kutatási módszerekkel kell feltárni az új médiumok komplex hatásait. Az előadások többségének középpontjában az új médiumok használatának módja, célja és infrastrukturális hátterének bemutatása állt, igen gyakran nemzetközi eredményekkel összehasonlítva a hazai adatokat. A teljesség igénye nélkül idézünk néhányat ezek közül.

### **Az új médiahasználat jellemzői 2011-ben**

Kósa Éva és László Miklós az *Együtt - egyedül* című előadásban egy 1998 óta folytatott – a tinédzserek és a média kapcsolatát feltáró – longitudinális kutatás újabb eredményeit közölte. A 2011-es vizsgálat középpontjában a 13–17 évesek internet- és mobilhasználatának feltárása állt, melynek során kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket egyaránt alkalmaztak. Sor került survey- és fókuszcsoporthoz, továbbá tanulói, tanári és szülői interjúkra, tartalomelemzésre és adatbázisok másodelemzésére is.

A hazai eredmények összevethetők az EU Kids Online (3) kutatás eredményeivel is. Tizenéveseink tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága uniós szinten is kimagasló: a megkérdezettek kivétel nélkül rendelkeznek háztartásukban televízióval, és saját használatú mobilkészülékkel. A válaszadók 91 százaléka számára biztosított otthonában az internet-hozzáférés. A családok 59 százalékában adott az „okostelefon”, ezen belül 43 százalékban már a tizenéves is rendelkezik olyan készülékkel, mely képes a mobil internet-kapcsolat kialakítására.

A médiahasználat tekintetében a tizenéves korosztályban folytatódni látszik az a trend, hogy csökken a tévézésre fordított idő. Míg 2005-ben átlagosan 177, addig 2011-ben 134 percet szánnak a 13–17 évesek a televízióra. A fiatalok továbbra is a kereskedelmi

csatornákat preferálják. 2009-ben és 2011-ben is az RTL Klub állt az első helyen, a további dobogós helyeken tematikus könnyűzenei és ismeretterjesztő csatornák (National Geographic, Discovery Chanel, Music TV), illetve a TV2 állnak.

Míg a tévézésre kevesebbet, addig az internetre és a számítógépre több időt szánnak a tizenévesek. A világháló jelenti a fiatalok számára a társasági életet, a szórakozást, a magukról szerezhető információk szerzésének tárhelyét, és az iskolai feladatokat is innen oldják meg. Egyedül a napi eseményekről való tájékozódásban őrizte meg kiváltságos pozícióját a televízió.

A kutatókat a világ minden pontján évek óta foglalkoztatja a médiumokkal kapcsolatban a szülői mediáció, azaz milyen mértékben, módon és formában szabályozzák a szülők gyerekeik médiahasználatát. A 2011-es hazai vizsgálat szerint bármennyire is tartanak a szülők a médiumok vélt/valós káros hatásaitól, maguk nem avatkoznak be abba, hogy gyerekeik milyen tartalmakhoz, és mennyi időben férjenek hozzá.

Egyedül a mobiltelefonra szánt összeg esetében igazolható korlátozás: a válaszadók 51%-a jelezte, hogy szüleik megszabják, mennyit telefonálhatnak. Azt hogy a gyerekek milyen célra használják telefonjaikat, a szülők 87 százaléka nem ellenőrzi, az együtt, családi körben folytatott tévézés is inkább a soha, vagy a ritkán gyakorolt tevékenységek körébe tartozik. A tizenévesek internetes közösséghez való csatlakozását 48 százalékban nem korlátozzák, 20 százalék szülői felügyelettel regisztrálhatja magát, 32 százalék pedig nem engedélyezi az ezeken az oldalakon történő regisztrálást.

Arra a kérdésre, hogy a 13–17 éves tanulók számára mi a legnagyobb büntetés, 58 százalékban a barátoktól való eltiltás válasz érkezett. Ez biztató, de ha jobban szemügyre vesszük az adatokat, akkor ez főként a középiskolás részmintára jellemző, ahol egyébként is ebben az életkorban jutnak elsődleges szerephez a véleményalkotó referencia- és kortárs csoportok.

A válaszadók 25 százaléka, jellemzően a lányok jelölték meg a mobiltefontól való eltiltást mint a kiszabható legnagyobb büntetést.

A tizenévesek 10 százaléka gondolta úgy – főképp a fiúk –, hogy a számítógéptől való egy hetes tiltás számítana komoly büntetésnek, további 7 százalék számára a televízióról való kényszerű lemondás jelentene komolyabb megpróbáltatást. Ez főképp az általános iskolás korosztályra jellemző.

A kutatók vizsgálata kiterjedt a tanulók médiarealitására is. A válaszadók leginkább a szüleik által elmondottakban bíznak meg: 68 százalékban jelölték meg a „mindig elhiszem, amit a szüleim mondanak” választ, és további 27 százalékban a „többnyire elhiszem” választ. Magas presztízse van a tanároknak is: a válaszok 35 százalékában a „mindig”, 49 százalékában a „többnyire elhiszem, amit a tanárok mondanak” opciók kerültek kiválasztásra. A tömegkommunikációból szerzett információkban ugyanakkor a tanulók kevésbé bíznak, csökken a hitelességük. A hírműsorok tartalmát a diákok 27 százaléka mindig, 58 százaléka többnyire, az interneten hozzáférhető tartalmaknak 6 százalékát mindig, 40 százaléka többnyire, 46 százalékban pedig többnyire nem hiszi el.

A média, mint oktatási tartalommal kapcsolatban az a megállapítás tehető, hogy a tanárok óráikon nem tudják elkerülni a médiát mint témát. A válaszadók 10 százaléka

---

*Míg a tévézésre kevesebbet, addig az internetre és a számítógépre több időt szánnak a tizenévesek. A világháló jelenti a fiatalok számára a társasági életet, a szórakozást, a magukról szerezhető információk szerzésének tárhelyét, és az iskolai feladatokat is innen oldják meg. Egyedül a napi eseményekről való tájékozódásban őrizte meg kiváltságos pozícióját a televízió.*

---

jelölte meg, hogy az iskolában gyakran, 55 százalék, hogy néha, 34 százalék pedig hogy soha nem hallott még az iskolai tanórán a médiáról.

A tizenévesek magabiztosan nyilatkoznak a számítógéppel kapcsolatos technikai tudásuk színvonaláról. A válaszadók 46 százaléka gondolja azt, hogy technikai szinten többet tud az internetről, mint a szülei. 36 százalék érzi úgy, hogy ha kicsit is, de mégis többet ért az internethez, mint a szülők, 18 százalék vélekedik úgy, hogy ez nem fedi a valóságot. Ezek az adatok uniós összehasonlításban 36, 31, illetve 33 százalék. (4)

A 13–17 évesek körében a 2009-es vizsgálathoz képest 20 százalékkal nőtt a közösségi oldalakra gyakran fellépők aránya. A Facebook hivatalos oldala szerint a világ 750 millió regisztrált tagjának 1/3-a mobiltelefonról csatlakozik a közösségi fórumra, ami valószínűleg nagymértékben lendítette a honlap népszerűségén. A magyar Facebook-felhasználók száma 3.548.640, a lakosság 35,5 százaléka regisztrálta magát ezen a közösségi oldalon. A tizenévesek körében is ez a legkedveltebb fórum, a válaszadók 85 százalékának van itt adatlapja. Európai összehasonlításban nézve több a magyar fiatalok ismerőseinek száma ezen a közösségi oldalon, mint más európai tagállamból származó tizenévesnek. A magyar kutatás szerint az aktív, rendszeres facebookosok inkább lányok, és ők a kevésbé jó tanulók.

Az EU Kids Online vizsgálat szerint a rendszeres Facebook-használó tinédzserek önimádóbbak, nárcisztikusabbak társaiknál, agresszívabbak, antiszociálisabbak, többet hiányoznak az iskolából. Jellemzi őket a FOMO-szindróma (5) („fear of missing out”), azaz rettegnek attól, hogy lekéssnek valamiről az életben. Egyik buliból mennek a másikba, de képtelenek jól érezni valahol magukat.

László Miklós előadásában közölt néhány pozitív eredményt, melyet a Pew Research Center (6) 2011-ben folytatott kutatás tárt fel. Az amerikai vizsgálat szerint a Facebook aktív használata fejleszti a szolidaritást, az összetartozás érzetét, a közösség irányában érzett bizalmat. A ’multitask’ (7) személyiség – aki egyszerre több tevékenységet végez párhuzamosan, és képes arra, hogy gyorsan váltson az egyes tevékenységről a másikra – az átlagnál jobban bízik barátaiban, többet találkozik velük, szorosabb az offline (valós) személyes kapcsolat közöttük.

Az előadás további érdekessége egy kérdésre – miszerint a válaszadó el tudja-e képzelni, hogy örökre külföldön telepedjen le – adott válasz volt. 2011-ben a tanulók 30 százaléka igent mondott erre a kérdésre – ez a szám 2009-ben még 26 százalék volt –, és ezek a tanulók jellemzően a magasabb szociális státuszú családok, és a több nyelvet beszélő tanulók köréből kerültek ki.

Antalóczy Tímea *A médiaszocializáció alapjai* című előadásában egy óvodás mintára épülő pilot study vizsgálat eredményeit mutatta be. Ennek során 92 fő (52 fiú és 40 lány) 3 és 6 év közötti kisgyermeket vontak be a fókuszcsoporthoz és rajzelemzésre épülő kutatásba. A fókuszcsoporthoz vizsgálat során az óvónők irányították azt a strukturálatlan kérdéssort, amelyet a kutatók állítottak össze. A beszélgetések során olyan témákat érintettek, mint hogy mikor és mennyit találkoznak médiumokkal, hogyan használják, kivel együtt. A vizsgálat során a kutatók képet kaptak arról, hogy az óvodások miként határozzák meg saját szavaikkal a médiumokat, vannak-e félelmeik ezekkel kapcsolatban.

A kisgyermeket az óvodában arra is megkérték, hogy rajzolják le, hogy mit szeretnek a világon legjobban csinálni. Itt a fő vizsgálati szempont az volt, hogy milyen gyakorisággal kerül elő a média téma.

A kutatás tapasztalatai szerint már az óvodás gyerekek is magányos tevékenységként használják a médiumokat. Jellemzően mesecsatornákat, természetfilmeket és sportműsorokat néznek, és a kicsik 80 százaléka maga irányítja a csatorna kiválasztását. A félelmetes és ijesztő tartalmakkal kapcsolatban a híradót nevezték meg. Félelmeik abból adódtak, hogy tudták, az ebben a műsorban látottak a való élettel kapcsolatosak. A 3–6 éves gyerekek nagyon tájékozottak az interneten folytatható tevékenységekkel kapcsolatban.

Kiderült ez abból, hogy fel tudták sorolni, mit csinálnak szüleik a számítógépen: levelet írnak, dolgoznak, filmet néznek, unalmas képeket, információkat keresnek.

A rajzelemzés alapján megállapították a kutatók, hogy az „alkotások” 2/3 nincs kapcsolatban a médiumokkal. Alapvetően a játék, a sport, a mozgásos tevékenységek dominálnak rajtuk. Antalóczy Tímea előadásában kifejtette, hogy az itt ismertetett kísérleti kutatás egy nagyobb – hasonló életkorú gyerekekkel folytatott – vizsgálat részét képezi.

Ságvári Bence *Helyünk a világban. A gyerekek internethasználatának kockázatai. Egy nemzetközi kutatás eredményei* című előadásában az EU Kids Online (8) II. kutatás néhány eredményének közlésére vállalkozott.

A kvantitatív vizsgálat során vizsgálták az európai 9–16 éves gyerekek internethasználatát, digitális irástudásuk jellegzetességeit, a személyiségi jogaikkal kapcsolatos nézeteiket, vélekedéseiket, és a biztonságuk megőrzésére tett gyakorlataikat. Az adatok felvételére 2010 tavaszán került sor, a kielmézés az elmúlt év nyarán megtörtént. A rétegzett, véletlen mintavétel segítségével 9 és 16 év közötti (N=23.420) internethasználó gyermek és szülő töltötte ki a kérdőívet.

Ságvári Bence a médiakonferencián elhangzott előadásában tíz olyan általánosnak tűnő állítást fogalmazott meg, amelyek a kutatási eredmények birtokában mindenképp finomításra szorulnak. Ezek közül most néhányat emelünk ki.

Általánosan elfogadott az az állítás, miszerint a tizenévesek (az ún. digitális bennszülöttek) tömege képes saját tartalmak előállítására. A vizsgálat eredményei azonban nem igazolják ennek valóságtartalmát. Magyarországon a válaszadók 42 százaléka – ez az unióban 38 százalékra tehető – foglalkozik fotó-, videó-, zenefájlok megosztásával. A hazai fiatalok 29 százaléka szán időt arra, hogy virtuális karaktereket hozzon létre – ez magasabb, mint az uniós átlag, amely 18 százalék. Blog írására a tanulók 5 százaléka szán időt, míg az unióban ez az átlag 10 százalék. Bár az itt felsorolt mutatók esetében komoly háttérváltozónak számít az életkor, mégis kijelenthetjük, hogy a gyerekek többsége még mindig a készen kapott tartalmakat részesíti előnyben, és kevésbé érdeklik a digitális térben a kreatív, az alkotó tevékenységek.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy téves az a szülői vélekedés is, mely szerint nem kell féltetni a gyereket attól, hogy a szülő tudta nélkül tagja lehet egy közösségi fórumnak, hiszen 13 éves kor alatt nem regisztrálhatja magát. A vizsgálat szerint a 9–12 éves magyar tanulók 51 százaléka tagja a Facebook közösségi oldalnak, ami az Unió viszonylatában 38 százalék. Ez kizárólag úgy történhet meg, hogy a gyerekek nem – vagy hiányosan – adták meg a valós életkorukat a bejelentkezéskor.

Finomítani kell azon az állásponton is, mely szerint a tizenévesek többsége a digitális környezetből a szexuális vagy pornó tartalmakat tölti le. Az adatok szerint a hazai diákok esetében 18 százalékra, míg európai viszonylatban 23 százalékra tehető a válaszadók azon átlaga, akik láttak már szexuális tartalmú képeket online/offline formában.

Nem állja meg a helyét az az állítás sem, mely szerint a digitális környezetben zaklatók – ennek formái például személyiségi jogokkal kapcsolatos visszaélés, nem kívánt tartalom megjelenítése, személyes adat engedély nélküli nyilvánosságra hozatala, kéréstlen hívás, üzenet küldése, stb. – a „rosszak”, a zaklatottak pedig az áldozatok. A vizsgálat eredményei szerint ugyanis az online/offline zaklatók – uniós átlagban 60 százalék, a hazai válaszadók 50 százaléka – maga is volt már áldozata zaklatásnak.

Az sem igaz, hogy a gyerekek a világhálón előszeretettel ismerkednének idegenekkel. Az EU Kids II. kutatás szerint a 11–16 évesek 87 százaléka azokkal tart rendszeres kapcsolatot, akikkel a valós (offline) életben is személyes ismeretséget ápol. A gyerekek negyede rendelkezik olyan online kapcsolattal, akivel még soha nem találkozott. A személyes kapcsolatfelvétellel 9 százalékban kerül sor, de jellemzően az első találkozóra sem egyedül ment el a válaszadó.



A szülők szerint megnyugtató, ha a számítógépet jól látható helyen, mondjuk a nappaliban helyezik el, mert így kontroll alatt lehet tartani a gyerek számítógép-használatát. A vizsgálat szerint a magyar diákok 36 százaléka a barátok otthonában – ez uniós átlagban 53 százalék –, illetve mobiltelefonról is internetezik. Az „okostelefon” internetes használata a hazai diákok 24, az Európai Unió diákjainak 33 százalékára jellemző. A hazai tanulók 20, az uniós diákok 28 százaléka képes arra, hogy megváltoztassa az otthoni gépen a szülők által beállított adatszűrőket, továbbá itthon a gyerekek 26 százaléka vállalta fel, hogy képes figyelmen kívül hagyni a szülőkkel közösen kialakított, a média-használatra vonatkozó szabályokat. Ez az adat uniós átlagban 38 százalék.

Fromann Richárd *Magára hagyott generációk – avagy mit kezdünk az online (szerep) játékokkal?* című előadásban arra a kérdésre keresett választ, hogy miként jellemezhetők azok a felhasználók, akik online formában érdeklődnek a szerepjátékok (MMORPG) és stratégiai játékok (MMO-FPS) iránt. Bevezetőjében különválasztotta az X, Y és a Z generáció tagjait, majd rátért arra a kutatásra, melynek adatait 2011 márciusában vette fel. Mintegy 12.425 fő válaszolt az online kérdőívre, átlag életkoruk 28 év volt. A megkérdezettek átlagosan 2,5 éve játszanak online formában. Jellemző, hogy a szerepjátékot kedvelők átlagéletkora 21 év, a stratégiai játékok iránt vonzódók inkább ennél idősebbek, és a 30-as éveikben járnak. Napi átlagot tekintve 3 órát töltenek a számítógépeik előtt a játékosok. A válaszadók esetében a kutató négy korcsoportot alkotott. Ezek a következők:

44+ (a 44 év feletti játékosok),

25–44 év közöttiek,

17–24 év közöttiek,

17 év alattiak.

A kutató igyekezett összefüggést keresni az online játékok használata és egyéb kommunikációs formák között. Adatai alapján elmondhatjuk, hogy a 44+ korcsoport jellemzően több funkcióval használja a mobiltelefonját, mint a fiatalabbak. Napi 2–3 hívást indítanak, és számítógépükről 2–4 e-mailt is küldenek ismerőseiknek. Minél fiatalabbak a válaszadók, annál ritkábban használnak mobilkészüléket, és elektronikus levél formában sem küldenek üzenetet. Kizárólag Facebook, MSN vagy Skype használatát preferálják egymás között. A válaszadók offline barátainak száma – életkortól függetlenül – átlagban 2–3, és nincs különbség közöttük az online barátok számában sem, átlagban 1 személyt említenek meg. A kutató az esetleges addikció iránt is érdeklődött. Úgy tette fel a kérdést, hogy családi vagy baráti programon szokott-e gondolkodni, töri-e a fejét valamilyen online játékon? A válaszadók 51,8 százaléka a nem választ, 41,9 százalék a néha, 6,3 százalék pedig a sokszor választ jelölte meg. Nem jellemző, hogy társasági együttlét során eszébe jutna egy online játék a 44+ korosztályra, ugyanakkor minél fiatalabb korosztályhoz tartozott a válaszadó, annál inkább foglalkoztatja ilyen eseményeken például a játék egy újabb megoldási módja. A kutató arra a kérdésre is választ keresett, hogy a személyiség milyen dimenzióira gyakorol hatást a rendszeres online játék. Az eredmények szerint főképp a csapatmunka, a kommunikációs és a problémamegoldó készségek és képességek terén igazolható pozitív korreláció.

### **A médiaszabályozás gyermekekkel kapcsolatos változásai**

Szalai Annamária, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (a továbbiakban NMHH) elnöke *Új médiatörvény – lehetőségek és eredmények a szabályozás terén* című előadásában a 2010. évi CVXXXV. tv. – a „Médiaalkotmány” – médiatartalmakkal és médiaszolgáltatásokkal kapcsolatos újításait mutatta be hallgatóságának, külön kitérve a kiskorúak védelmére.

A testület elnöke szerint alapvető változás, hogy a törvény platformsemleges, nem tévét vagy rádiót, hanem az audiovizuális tartalmakat szabályozó rendszert alakítottak ki,

ami számos területen hatékonyabb jogérvényesítést tesz lehetővé. Azért is volt fontos, hogy új szemléletű szabályozást alakítsanak ki, mert a hagyományos média háttérbe szorulni látszik, a gyerekek és fiatalok életét egyre inkább az interneten és az „okostelefonon” át elérhető tartalmak határozzák meg. Az elnök ígérete szerint szigorú és következetes döntésekkel fognak érvényt szerezni a kiskorúak védelmében hozott szabályoknak. Munkájukban a törvények következetes alkalmazását és a törvényeken túli felelősségvállalást tartják fontosnak.

A Médiaalkotmányban sikerült kellően differenciálni a korhatárokat, ezért láthatjuk a képernyőn a 6, a 12, 16 és a 18 éves korosztályra vonatkozó piktogramokat. Külön örömet jelentett a törvényalkotók számára, hogy az úgynevezett gyermekbarát piktogrammal a jövőben olyan tartalmak jelölhetők meg, amely esetén a szülő bátran magára hagyhatja gyermekét a televízió előtt.

A hatályos jogszabály az is lehetővé teszi, hogy bármely műsorszolgáltató kérésére a Médiatanács előzetesen besorolja az adott műsortípust a megfelelő korhatár szerinti kategóriába, megelőzve ezzel a problémás klasszifikációt. A médiahatóság elnöke – a médiaalkotmány megsértése esetén – kiszámítható, arányos és differenciált szankciókat ígért. A Médiatanács arra törekszik, hogy ezek mértéke valóban visszatartó erővel bírjon. Szalai Annamária itt utalt arra a 300 millió forintos bírságra, amelyet a Való Világ IV. széria után kellett kifizetnie a forgalmazó kereskedelmi műsorszolgáltató csatornának. A testület elnöke szerint ennek az összegnek is szerepe lehet abban, hogy a reality-show újabb szériája este 9 óra után kerül adásba.

A médiahatóság és a Médiatanács különböző kiadványaival (például *Láss, ne csak nézz! Használd okosan a médiumokat!*; *Dönts okosan a világhálón is!*; *DUE lapok* stb.) és programjaival (például Diákszabvány) is arra törekszik, hogy a fiatalokat tudatos média-felhasználókká tegyék.

Az NMHH elnöke bemutatta a konferencia résztvevőinek az Internet Hotline felületet, amelyet a jogsértő tartalmak bejelentésére fejlesztettek. Ezen a honlapon lehetőség van arra, hogy a felhasználók jelzéssel éljenek a hatóság felé, ha:

- erőszakos, félelmet keltő tartalommal,
- pedofil, pornográf képekkel,
- rasszizmussal, faj- és idegengyűlölettel,
- szélsőséges politikai nézettel, terrorizmussal,
- hozzájárulás nélkül közzétett tartalommal,
- bűnelkövetésre vagy kábítószerekre való ösztönzéssel,
- online térben való zaklatással,
- vírusokkal, kémprogramokkal találkozva.

Dr. Révész Balázs, az Országgyűlési Biztos Hivatalának munkatársa *Gyermekek adatainak védelme az internet világában* címmel tartott előadást, melyben többször hivatko-

---

*A Nemzetközi Médiakonferencia végén a résztvevők egy közös nyilatkozatban összegzik a rendezvény tapasztalatait, és ajánlásokkal élnek, bízva a széles körű társadalmi összefogásban. Idén fontosnak tartották megfogalmazni annak szükségességét, hogy az óvó-, tanító- és tanárképzés, illetve továbbképzések kötelező eleme legyen a médiával kapcsolatos ismeretek oktatása. Szükségesnek tartják továbbá, hogy az állam biztosítsa a pedagógusok számára azokat a feltételeket – internetelérés és eszközellátottság tekintetében –, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy maguk is lépést tartsanak a digitális technika fejlődésével.*

---

zott az EU Kids Online felmérés adataira, párhuzamot vonva a hazai helyzettel. Néhány érdekesség:

- A hazai 9–16 éves gyerekek 63 százaléka aktív internetfelhasználó, és a szám az életkorral növekszik.

- A tanulók 58 százaléka naponta használja a világhálót.

- A gyerekek 66 százaléka rendelkezik saját profillal közösségi oldalon – ez az Európai Unióban átlagosan 59 százalék.

- A magyar tanulók 55 százalékanak a profilja nyilvános – az Európai Unióban ennek átlaga 28 százalék. Ezekon az oldalakon Magyarországon 31 százalékban van lakcím és telefonszám is feltüntetve, ami az Európai Unió átlagában csupán 14 százalék.

Némileg megnyugtató adat, hogy a magyar fiatalok 87 százaléka esetében a valós életben is ismert emberek szerepelnek a közösségi oldalakon, és mindössze 12 százalékban szerepelnek olyanok, akikkel csupán online formában tartják a kapcsolatot. A magyar jogalkotók új szabályozása alapján a 18. életévig a kiskorúak nem jelenhetnek meg a publikus keresési listákon még akkor sem, ha ők más funkciót jelölnek meg az adott online felületen.

Pap Gyula László, a Magyar Nemzeti Bank informatikai szolgáltatások vezetője *A biztonságos netes bankolás* címmel tartott előadást, melyben hangsúlyozta, hogy a bankkártya kezelésére is meg kell tanítani a gyereket. Találó volt az a gondolat, mely szerint „Az internetes vásárlás kényelmes, mert minden elérhető, és veszélyes, mert minden elérhető.” Minden pénzügyi tranzakció lebonyolításánál fontos, hogy felhasználói szinten tudatos legyen a viselkedés. Milyen fenyegetettséggel kell számolni az internetes pénzügyek esetében? Az előadó szemléletes példákkal adott választ a kérdésre:

A számítógép esetén a következő veszélyekkel lehet számolni: kémprogramok alkalmazásával a felhasználó viselkedését meg lehet figyelni; a „trójaiak” használatával hasznosnak álcázott, ártó kódokkal be lehet jutni adatbázisokba; vírusok segítségével adatlopást, adatvesztést lehet elérni.

A felhasználó személyes adataival kapcsolatban: illegális adatcsere, internetes bűnözés, nem kívánt tartalom megjelenítése, személyes adatok nyilvánossá tétele, rágalmozás, becsületsértés, közösség elleni izgatás, stb.

A biztonság kapcsán: adathasználat, kérértlen levelek, személyiséglopás, bankkártya-ügyek, stb.

Az előadó felvázolta annak lehetőségét is, hogy mit lehet tenni ezek ellen a veszélyek ellen. Hangsúlyozta a különböző védelmi rendszerek fontosságát (pl. tűzfalak, folyamatos biztonsági és vírusvédelmi frissítések, stb.), és a személyes adatok védelmére való odafigyelést. Az informatikai szakember bemutatta a hallgatóságnak a [www.mnb.hu](http://www.mnb.hu) honlapot, mely felületen a tartalomszolgáltatók azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy megpróbálják elterjeszteni, és magasabb szintre emelni a pénzügyi kultúrát. A fentebb megnevezett honlap „pénziránytű minisite” menüpontjának segítségével az online források iránt érdeklődő fiatalokat is megszólítják. Esetükben alakítani szeretnék a tudatos és felelős pénzügyi döntéshozatal képességét, az anyagi öngondoskodás és személyes felelősség fontosságát, és növelni a háztartásokkal kapcsolatos pénzügyi tájékozottságot.

Pál Tamás, a BRFK Gazdaságvédelmi Főosztály Számítógépes Bűnözés Elleni Alosztályának őrnagya *Az internetes bűnüldözés hazai helyzete 2011* címmel tartott előadást. A bevezetőjében megnevezte a 'cyber crime' különböző típusait, úgymint az online térben elkövetett bűncselekményeket (például adatlopás), a digitális adatokkal kapcsolatos jogellenes tevékenységeket (például szerzői jogokkal kapcsolatos jogsértések) és a bűncselekmények alkalmával használt „high-tech eszközöket”, amelyekből hasznos adatok nyerhetők a nyomozás során.

Az előadó felsorolta azokat a hazai szervezeteket, amelyek hatáskörük tekintetében érintettek az online bűncselekmények felderítésében. Ide tartozik a Nemzeti Nyomozó

Iroda Bűnügyi Főosztály Csúcstechnológiai Bűnözés Elleni Osztálya, a BRFK Gyermekek és Ifjúságvédelmi Osztálya, a BRFK Bűnmegelőzési Osztálya, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (az ő jogkörük a szerzői jogokkal kapcsolatos felderítés) és a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság is. A hatékony felderítést több tényező nehezíti: a fent megnevezett szervezetek esetében nem pontosan rendezettek az eljárási hatáskörök, gyakoriak az átfedések, hiányzik a nyomozati szakaszban a csoportok közötti együttműködés. Jogi értelemben a 'cyber crime' esetében alacsonynak mondhatók a büntetési tételek, ez sem bír visszatartó erővel. További problémát jelent, hogy az online bűncselekmények elkövetői magas szintű technológiai tudással és infrastruktúra tekintetében is csúcstechnológiával ellátottak, ezzel a hazai bűnüldözés nehezen tud lépést tartani. A büntetőeljárások tapasztalataiból leszűrhető, hogy a fiatalok elkövetőként és áldozatként is felülreprezentáltak az online bűncselekményekben. Ennek oka abban kereshető, hogy hiányzik belőlük az egészséges gyanakvás, és nagyon gyakran azt sem képesek megérteni, hogy a cybertérben folytatott tevékenységeikkel kiknek milyen kárt okoznak, és annak milyen következményei lesznek.

Oláh László a BRFK Bűnmegelőzési Osztályának őrnagya az *Iskolai internetbiztonsági prevenció programok – a rendőrség szerepe a felvilágosításban* címmel tartott előadást. Röviden szólt a hazánkban 1992 óta működő D.A.D.A. programról (9), majd rátért „Az Iskola rendőre” program tapasztalatainak ismertetésére. (10) A három éve indított projekt iránt egyre nagyobb az oktatási intézmények érdeklődése, főképp annak tudatában, hogy a tizenévesek milyen mértékben, milyen céllal és mennyi időt szánnak a világháló, és ezen belül is a közösségi fórumok használatára. Az iskolák és a szülők is azt várják a Bűnmegelőzési Osztály munkatársaitól, hogy – lépést tartva a technológia és az új kommunikációs formák változásaival – a foglalkozások keretében főképp az internet veszélyeire és a biztonságos adatkezelés technikáira készítsék fel a gyerekeket, illetve kapjanak a rendőrségtől ahhoz is segítséget, hogy hová, kihez forduljanak olyan esetekben, amikor áldozataivá válnak online bűncselekményeknek.

### **Újdonságok, civil kezdeményezések a médiapedagógiával kapcsolatban**

A konferencia résztvevői üdvözölték azokat a civil kezdeményezéseket, amelyek a formális, iskolai keretekben folyó médiaoktatás számára is új, és izgalmas utakat nyitnak meg. Ezek a projektek a tanulók és a tanárok számára is jellemzően digitális formában elérhető játékos foglalkozások, amelyek célzott irányban gyakorolnak fejlesztő hatást a gyerekek digitális írástudására, tudatos médiahasználatára, és médiaértésére. Egyik legismertebb példája ennek a MédiaSmart program.

Pócsik Ilona *Út a médiaértéshez a digitális világban. Médiaoktatás – médiaértés* című előadásában bemutatta hallgatóságának a Médiatudor oktatási program továbbfejlesztett digitális változatát. A Média Smart Digitális Világ I. számú modell annak a Digital Adwise nevű – az Egyesült Királyságban, Hollandiában és Németországban már bevezetett – oktatási anyagnak a magyar változata. Jelenleg folyamatban van annak a magyar verziónak a kidolgozása, mely a 6–12 éves korú gyerekek médiaoktatását szolgálja. Célja fejleszteni a tanulók médiaértését, médiatudatosságát és segíteni a médiumok hatékony használatát. Az új médiaoktatási program – melyben hangsúlyosabb szerepet kap az internet, a digitális médiumok, a mobilkommunikáció, a kereskedelmi üzenetek, az internetes reklámok, a blog készítése és tervezése, a netes kapcsolatok, és a kreatív online tevékenységek – 12 leckéből áll, ezek feldolgozását tanári segédkönyv és szülőknek szóló tájékoztató anyag is segíti. Az online felületen 18 feladatlap lesz elérhető, melynek letöltésére 2012-től lesz lehetősége a regisztrált szakembereknek. A projekt sikeréhez széles körű társadalmi összefogás szükséges, ebben partnernek kell lennie a média külön-

böző szervezeteinek, az oktatásnak, a szakhatóságoknak, a szakmai és egyéb civil szervezeteknek is.

A konferencia hallgatósága idén találkozott először a Magyar Gyermekkulturáért Közhasznú Alapítvány által fejlesztett [www.egyszervolt.hu](http://www.egyszervolt.hu) honlappal. (11) Ez a felület a Nemzeti Alaptanterv elvárásaihoz igazodva 6 tantárgy digitális oktatási segédanyagait tartalmazza. A játékos oktatás lehetőségét az 1–4. osztályban tanító tanárok számára teszi lehetővé. A feladatgyűjtemények tankönyv függetlenek, ezek tanórákon és azon kívül is használhatók, egy-egy tárgyhöz legalább 5 feladatciklust rendelve. A tanárok számára rendelkezésre álló módszertani segédanyagok alkalmasak arra, hogy a feladatgyűjteményeket hatékonyan használják, és komplett óravázlatok is letölthetők az online felületről. A weboldal számos egyéb foglalkoztatási lehetőséget nyújt az érdeklődők számára. A „microsulí” a Microsoft céggel közösen fejlesztett ki egy olyan oldalt, melynek célja, hogy olyan programok játékos elsajátítását könnyítse meg a felhasználó gyerekek számára, mint az Excel, a Word, vagy mint egy csillagvizsgáló program. De lehetőség nyílik arra is, hogy a kiskorú játékos formában ismerkedjen a biztonságos közlekedéssel, vagy 7 mérföldes digitális országjárás keretében hazánk tájegységeivel, városaival, lakótelep-üléseinek érdekességeivel, és nevezetességeivel. Itt a felhasználóknak arra is van lehetősége, hogy újabb adatokat töltsön fel egy-egy város, helység már szereplő adatbázisába, kiegészítve azokat további hasznos információkkal, tudásanyaggal.

A Nemzetközi Médiakonferencia végén a résztvevők egy közös nyilatkozatban összegzik a rendezvény tapasztalatait, és ajánlásokkal élnek, bízva a széles körű társadalmi összefogásban. Idén fontosnak tartották megfogalmazni annak szükségességét, hogy az óvó-, tanító- és tanárképzés, illetve továbbképzések kötelező eleme legyen a médiával kapcsolatos ismeretek oktatása. Szükségesnek tartják továbbá, hogy az állam biztosítsa a pedagógusok számára azokat a feltételeket – internetelérés és eszközellátottság tekintetében –, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy maguk is lépést tartsanak a digitális technika fejlődésével. Felhívták a figyelmet továbbá arra is, hogy a civil szféra szervezeteinek a gyermekek védelme és médiatudatosságuk elősegítése érdekében végzett munkáját az állam megfelelő források biztosításával támogassa. Szükséges továbbá, hogy a civil szervezeteknek nyújtott állami támogatások odaitélésére dolgozzon ki, és működtessen egy megfelelő kvalifikációs rendszert. A konferencia résztvevői javasolták, hogy az állam – egyéb források mellett – a Médiaalkotmány a gyermekek védelmére vonatkozó szabályainak megszegése miatt kiszabott bírságokból befolyó összegeket kifejezetten e célra fordítsa.

### Jegyzet

(1) A Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat 1990-ben alakult, 1998 óta kiemelten közhasznú szervezetként működik. Célja a fizikailag sérült, az árva és más rászoruló gyermekek felkarolása, életkörülményeik javítása, jövőjük megalapozása, valamint hatékony fellépés a gyermekvédelemmel és egyéb, fiatalokkal kapcsolatos kérdésekben ([www.gyermekmento.hu](http://www.gyermekmento.hu)).

(2) A Safer Internet Program célja az EU által közzétett értékrenddel összhangban az internet és online technológiák használatának biztonságosabbá tétele különösen a gyerekek számára, és a jogellenes, valamint káros tartalom elleni küzdelem hatékonyságának biztosítása. A szervezet szeretné elérni, hogy az uniós országokban minél több internethasználó böngészhessen biztonságos körülmények között, illetve, hogy probléma esetén az érintettek tudják, kihez fordulhatnak ([www.saferinternet.hu](http://www.saferinternet.hu)).

(3) [http://www.ithaka.hu/news/2010/10/25/EU\\_KIDS\\_Online\\_nemzetkozi\\_jelentes](http://www.ithaka.hu/news/2010/10/25/EU_KIDS_Online_nemzetkozi_jelentes)

(4) [www.eukidsonline.hu](http://www.eukidsonline.hu)

(5) Az internetfüggőség elterjedésével és a közösségi netezés megjelenésével hozható összefüggésbe ez az egész világra kiterjedő nyugtalanság ([http://zipp.hu/kultura/2011/03/27/uj\\_nepbetegseg\\_utotte\\_fel\\_a\\_fejet](http://zipp.hu/kultura/2011/03/27/uj_nepbetegseg_utotte_fel_a_fejet)).

(6) <http://pewinternet.org/>

(7) Multitaszk: több feladat egyidejű végrehajtása.

(8) Az EU Kids Online I. kutatás 2006–2009 között zajlott, 21 európai ország együttműködésével. A projekt koordinátora a London School of Economics, szakmai vezetője Sonja Livingstone. A kutatás arra kereste a választ, hogy az unióban élő gyerekek milyen kockázatokkal, veszélyekkel találkozhatnak és talál-

koznak a világhálón, és hogy ezeket hogyan tudják maguk, vagy szüleikkel együtt kezelni. Az EU Kids Online II. kutatás 2009-2011 közötti kutatást jelent, 25 ország részvételével. Magyarországról az ITHAKA Nonprofit Kft. csatlakozott a vizsgálathoz, Galác Anna, Rét Zsófia és Ságvári Bence vezetésével.

(9) A D.A.D.A. (Dohányzás–Alkohol–Drog–AIDS) a Magyar Rendőrség általános iskolai ifjúságvédelmi, bűnmegelőzési programja. A D.A.D.A. Program 1992-ben indult kísérleti jelleggel. A testület felismerte, hogy a rendőrségnek „van keresnivalója” a fiatalok szervezett közösségeiben, mégpedig nemcsak a hagyományos – pusztán a tájékoztatásra, informálásra szorító, alkalomszerű – rendőrségi osztályfőnöki órákkal, hanem egy jól felépített, pedagógiai és célirányos nevelő tartalmat közvetítő komplex megelőzési program oktatásával is ([http://www.remet.hu/cms/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=48](http://www.remet.hu/cms/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=48)).

(10) Az ORFK 2008. szeptember 1-jével hirdette meg „Az iskola rendőre” programot, amely az eddigi tapasztalatok alapján nagymértékben segítette a gyermekek védelmére irányuló átfogó bűn- és balesetmegelőzési tevékenységet. A program másik célja, hogy a rendőrség közelebb kerüljön az ifjúsághoz és hatására „pozitív rendőrkép” alakuljon ki a gyermekekben, szülőkben és a pedagógusokban. Az elmúlt években 2672 alapfokú oktatási intézmény vett részt a projektben, a delegált rendőrök létszáma 2154 fő volt. A területi, illetve a helyi rendőri szervek 246 intézménnyel kötöttek együttműködési megállapodást és 85 középiskola jelezte, hogy csatlakozni kíván a programhoz (<http://www.szon.hu/nyiregyhaza/folytatodik-az-iskola-rendore-program/1777492>).

(11) [www.egyszervoltalapitvany.hu](http://www.egyszervoltalapitvany.hu)

**Herzog Csilla**

Eszterházy Károly Főiskola, Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszék

Engler Ágnes

## Kisgyermekes nők a felsőoktatásban



Gondolat

*A Gondolat Kiadó könyveiből*

## Underground pedagógia 2.

*Leiner Károly: Elveszett gyerekek országa*

*Leiner Károlyt sokáig csak úgy ismertem, mint Zöld Béka tanár úr, ez az internetes blogja címe, s pedagógiai honlapokon is így jelentkezett be, sőt, így hivatkoztak rá ismerőseim is. Nekem ez póznak tűnt: ha az embernek lesz valami ragadványneve, az nagy dolog, de azért csak ne ő maga ragasztgassa. Akármit is gondoltam róla, azt el kellett fogadnom, hogy Zöld Béka tanár úrnak, kisebb vagy nagyobb körben, legendája támadt, olyasféle, hogy ő az odaadó, az áldozatos, a mindhalálig tanár, sőt, tanító.*

Volt egy internetes, alternatív, ironikus, keserű pszeudokongresszus (A 7. Nevelésügyi Kongresszus civil előrendezvényeként) az Osztályfőnöki Egyesület honlapján, 2007 novemberétől 2008 júniusáig, ennek a kongresszusnak az egyik „előadója” volt Fekete Hajnalka, akinek a könyvéről az első részben volt szó, és az összes többi undergroundos szerző, köztük Leiner Károly is. Az ő sikerre ezen a terepen pontosan mérhető volt: neki volt a legtöbb kommentje (92) s az ő írását olvasták a legtöbben (2087-en)

S ezen a honlapon azóta is gyakori megszólal, olvasható egy néhány hónappal ezelőtti hét részes dolgozata, *Mit nem teszek a tanteremben?* címmel, a hozzászólások száma ugyan nem túl nagy, de így is majd' minden részhez voltak hozzászólók, ami az iskolai világ mai înséges korszakában, amikor ugyanezen a honlapon a közoktatási törvénytervezet kritikájához sem érkezett megjegyzés (holott szinte lázad a szakma, legalábbis sok helyütt kazlakat gyűjtöttek, hogy most aztán felkelés kell). Viszont Leiner Károlyt olvassák, és elismerően hivatkoznak a könyvére.

A könyv bemutatását itt kellene abba hagynom, hiszen én nem fogom szaporítani a lelkes olvasók számát, amit annál is inkább sajnálok, mert nagyon is hiányt szenvedünk a kiváló közpedagógusok bemutatásában. Csak hát nekem a könyv arról szól, hogy a szerző ismer egy nagy-szerű pedagógust, aki él-hal a gyerekekért, s bár mostoha sors lesz az osztályrésze,

ezzel nem nagyon törődik, még ha bántja is azért némileg. Csodák csodáját műveli a gyermekekkel, szenvedélyes és fáradhatatlan, leleményes és megértő („Leiner Károly egyike azoknak, akik miatt van még iskola” – így ír a hátlap ajánlójában Achs Károly), s az is kiderül persze, hogy ez a kiválóság éppen ő maga – ellenben arról, ahogy ez a kiválóság működik, megnyilvánul és igazolódik, elég keveset tudunk meg. Sokkal kevesebbet, mint amennyire szükség volna a mai înséges időkben, de még annál is kevesebbet, mint ami meggyőzne arról, hogy a jellemzés pontos, és eligazítaná az olvasót egy pedagógus dolgai közt. Pedig a kötet nem is annyira vékony.

Miután nekem Leiner Károly szövegei nem adnak ki egy árnyalt, hiteles pedagógus-portrét, többnyire kicsit dicsekvő, kicsit hivalkodó, mégis amúgy eléggé bizonytalan, figyelemért, megértésért esengő szövegek sorakoznak a könyvben. Nem a pedagógiai cselekvések bemutatása történik, inkább a cselekvő közérzet alakulásait követhetjük nyomon, vagyis el kellene tekintenem a bemutatástól. Csakhogy azt írja legutóbbi internetes dolgozata hozzászólóinak válaszul: „Úgy látszik, hogy túlságosan is személyesen vagy szenvedélyesen fogalmazok, mert engem jobban érdekelt volna, hogy ti hogy gondoljátok azokat a témákat, amiket felvettem.” (Mármint hogy jobban érdekelte volna az olvasói lelkesedés, azonosulás, együttérzés megnyilvánulásainál, melyből bőven

részesítették.)<sup>1</sup> Ha érdeklő, hát akkor elmondom, hogyan gondolom én azokat a témákat, amelyeket felvetett. Kezdve mindjárt azzal, hogy az a pedagógus-szerep, melyet Zöld Békának öltözve magára vett, s ami elismerő mosolyt csalt kollégái arcára, alighanem eleve kockázatos vállalkozás volt. Kollégáink alkotói produkcióit, műsorait nem szoktuk elemezni, főként nem kritikailag. Leiner Károly azonban önmagát alakította produkcióvá, s ezzel maga akadályozta (akadályozza), hogy tárgyalásos viszonyba keveredjék olvasóival, kollégáival. S talán a pedagógiai elbeszélés megfelelő módjára is ezért nem talált rá, mert saját legendáival, saját legendájával volt elfoglalva.

A könyv tehát egy nagyszerű pedagógusról tudósít, akire az ember kíváncsi is lenne, de ez a nagyszerű pedagógus végül is alig-alig szólal meg.

„Fantasztikus dolgok születtek ott, abban a szobában.” (*Arra az első évre...*) Annnyira fantasztikusak, hogy egy-két felületes mondatnál több nem jut rájuk? Akkor ki fogja elhinni a dolgok rendkívüliségét? Az olvasót zavarba hozza, ha az emlékező önmagától meghatottan emlékezik. A személyes élmény magánügy, ha átadhatatlan, ha nincs elmesélve, nem csereérték. „Egy alkalommal hatalmas kiállítást készítettünk a gyerekekkel lenni a kazánházban... még a tévé is kijött... megszületett egy könyv.” (ugyanott) Ez már valamivel tárgyyszerűbb, a pusztá tény, hogy origami-kiállítás volt a kazánházban, majdnem elég is arra, hogy kíváncsiak legyünk, valóban különöseks lehetnek a kis papírlények a nagy vastartályok közt, de a „hatalmas” jelző blokkolja a fantáziát. Túl sok. Ha legalább képeket mellékelte volna a kiállításról, hogy lehetett volna látni valamit az „öslény-országból” vagy a „mesék birodalmából”. Annál is érthetlenebb a fotók hiánya, hiszen amúgy vannak képek a kötetben, még Martin Luther King portréja is belekerült (elégge fölöslegesen), hát akkor a tanítványai teljesítményét megjelenítő képek miért nem? Azt a könyvet, ami készült a kiállításból, „elvitte az idő”, noha a szerző amúgy azt mondja magáról,

hogy „mániákusan megőrzök mindent”. Még egy számadat sincs vagy bármiféle felsorolás. Hány kis papírlény volt ott, majdnem száz, majdnem ezer? Nem kétkedem benne, hogy remek kiállítás volt, de nem ez a belátás egy pedagógiai leírás tétje, hanem az, hogy magam elé képzelhessem ezt a kiállítást, elgondolhassam, megérthessem, miként zajlott a kivitelezés, hogyan dolgoztak a gyerekek, akár személyenként, mi történt velük ezeken a hajtogatós órákon.

S bár nincsenek részletek, egy-két rövid bekezdés után máris jön a gyors beteljesedés: „Ekkor tanultam meg, hogy a gyerekekkel mindent meg lehet valósítani, csak hinni kell bennük, és teret kell nekik adni, fogni a kezüket és szeretni őket nagyon, hogy érezzék, tudják, hogy elfogadjuk és tiszteljük egymást.” (ugyanott) Mi az a minden? Egy origami-kiállítás? Vagy annál is több? A minden az tényleg minden, igazán? Én, tanárként, ezt a mindent sose éltem át, ebből arra kellene következtetnem, hogy nem hittem a gyerekekben? Vagy nem szerettem őket eléggé „nagyon”? Ezek a mondatok, minél átfűtöttebbek, annál kevésbé meggyőzőek. Hogyan kell a gyermekben hinni, hogyan kell a gyermeket szeretni, hogyan kell tisztelni? Hiszen az érzés magában véve semmi; a mód, ahogy ezek az érzések működnek, az a pedagógia. A többi csak szó, szó. Persze, Leiner Károly, akármit is írt, azért nem lehetetlen, hogy egyébként remek tanár, aki önnön hősies tanítóságától kissé meghatódott férfiember és (még lehet, épp emiatt is) naiv író, aki nem tanulta meg, milyen óvatosan kell bánni a szavakkal, ha minősítünk, s mennyire nem szabad sajnálni a szavakat, ha beszámolnánk valamiről. Az a kölyök például, akit „első gazembereként” idéz fel, valóban látható is, amint fekszik a tornaterem közepén, dacolva a világgal, s látjuk Leiner tanár urat is, amint képes semmit nem csinálni ezzel a kölyökkel óráról órára, nagy bátorság és önfegyelem kell ehhez, míg aztán a fiú magától megszéledt. Ilyen diáktörténetekből előkerül néhány, színesek, érdekesek (többnyire



fájdalmasak inkább), de eléggé esetlegesek mégis, nem lesz belőlük tabló.

Leiner Károly abban a pesti iskolába lett tanító, többször is elmeséli, ahol édesanyja is dolgozott tanítónőként, sőt, az a kivételes szerencse érte, hogy édesanyja lett az osztályában a napközis párja, csoda élmény lehetett ez, nyilván, de részleteket itt sem kapunk, ahogy tanítósa további helyszíneiről sem. A kezdeti hiányérzet a könyv végéig alig-alig csökken. Az alkalmi írások, melyek többsége alighanem blogbejegyzésként született, nyomtatva felemásak, s ráadásul sok az átfedés, ismétlés is.

De jussunk el már a Zöld Béka név megfejtéséhez, hiszen a könyvben is eléggé zavaró, hogy többször is van rá utalás (sőt, műfajmegjelölés!), de csak a kötet vége felé érkezünk el a Zöld Béka-történethez. Leiner harmadik munkahelyén van, egy speciális iskolában, testnevelő, sérült gyerekekkel foglalkozik, akikkel aztán elindult kirándulni hétvégenként, nyaranként meg táborba, mert úgy látszott, hogy szükségük van rá. Ezeknek a szabadidős programoknak a szerzett (pályázati) formájához kellett egy alapítvány, annak meg valami fantáziánév, így született meg a Zöld Béka Baráti Kör.

Hányféle szükséglet látunk magunk körül az iskolában nap mint nap, évtizedről évtizedre – s mégis, nagyon ritkán indulunk el. Mert nagyon nehéz mozdulni. (Mert nehéz visszafordulni.) Leiner tanár úr belátása, hogy megenni kell, ha menni lehet, a jó pedagógiai cselekvés örök mintája szerint való.

Ez a 15 éve tartó, az iskolától is függetlenedő történet lett aztán a személyes

pedagógiai éthosz forrása, mely egész pedagógusi pályáját átfogja, visszamenőleg is, a kezdetektől a jelenig: „Ma ugyanezt gyakorlom új iskolámban sérült gyerekekkel. [Ez a „mindent lehet” idézet folytatása –TG] Hiszem: bármire képesek, ha én is elhiszem, és velük is elhitetem ezt. Természetesen nem kérek triplaszaltót tőlük, de a határokat maguknak kell megtapasztalniuk.” A „bármi” és a „triplaszaltót” olyasféle ingatag határok, hogy épp csak az iskolai táj nem azonosítható, a pedagógiai klíma nem érzékelhető, hiszen

*A kötet címe fennkölt és fájdalmas. Ám maga az írás, mely megmagyarázza, miért volnánk mi az elveszett gyerekek országa, inkább elbizonytalanít, mint megértet, miért kellene magunkat így nevezni. A kallódó gyerekekről beszél, „gyerekek tömegéről, akikről akarva nem akarva, de lemondott az oktatási rendszer”, akik nem járják végig az iskolát, magántanulók lesznek, aztán megesik, hogy többet az iskola felé se néznek.*

az adott sávba még minden belefér, a szabadabb hangvételtől, ami még nem pedagógiai tett, az óvatlan próbálkozásokig, ami meg már nem pedagógia, holott azt gondolom, a jó, az eredeti, az új pedagógia mindig egy különös határsértés, a pedagógiai cselekvés új vagy éppen régi-új módja, de a legkörültekintőbbnek, a legrészletezőbbnek, a legponosabbnak éppen az új határok kijelölésében, saját útvonala

megrajzolásában kell lennie. Azok az elbeszélések, melyekbe Leiner Károly a kötet során bele-belekezd, olykor úgy tűnik, mintha tényleg a közelébe járnánk valami rendkívülinek, vagy legalábbis egy hiteles, jóra való, kissé extrém pedagógiai vállalkozást jeleznek, amikor például a kalandtúrákról, sziklamászásról mesél a sérült gyerekekkel. Amikor aztán mellékel egy sablonos, se nyelvileg, se információiban nem adaptált túralapot, vagy olyan gyereket visz a sziklára, aki nem tud feljutni a tetőre, kissé elbizonytalanít, hol is járunk.

A könyvben végigkövethetjük egy hajdan virágzó iskola felszámolását, majd területi összeomlásokat, egy pedagógiai program, a kalandpedagógia sikerét és kudarcát,

szól az integrációról, a szakmai kontrasztelekciónról, a gyerektől elforduló, mert magával elfoglalt iskoláról, a bürokráciáról, az iskolai mindennapok és az oktatáspolitikai, oktatásirányítási között egyre mélyülő szakadékról, mely a folytonos reformokkal nem áthidalható. Mégis, valahogy mintha egy lakatlan szigeten írna, olyan magányosság borong az írásokból, s mintha néha azt gondolná, mindent neki kell kimondania, neki mindent ki kell mondania, mert úgysem mondja senki. (Aztán mégis csak félig mondja ki.) Ez keserves lelki-szakmai pozíció, de nem elég ahhoz, hogy jó, tartalmas olvasmány szülessen. Sőt, komoly akadály inkább, hiszen ez a sziget csak érzület. A szerzőt mintha egy búra venné körül, melyből se ki nem látni igazán, se mi nem látunk be. Pedig bátor, személyes és áldozatos, s szeretné is magát megmutatni, de mégse megy igazán, s ezért mintha nem is volna lehetséges.

A kötet címe fennkölt és fájdalmas. Ám maga az írás, mely megmagyarázza, miért volnánk mi az elveszett gyerekek országa, inkább elbizonytalanít, mint megértet, miért kellene magunkat így nevezni. A kallódó gyerekekről beszél, „gyerekek tömegéről, akikről akarva nem akarva, de lemondott az oktatási rendszer”, akik nem járják végig az iskolát, magántanulók lesznek, aztán megesik, hogy többet az iskola felé se néznek.

Erről a problémáról sokat írtak már, jelzi, ő az ide tartozó, fogyatékkal élőkkel adna hírt. Hiánypótló szándékkal. Aztán nagyjából öt rövid mondatban szóba hozza egy ötödikes osztályozó vizsgára érkező tizenhét éves fiú esetét. Érzékeltetve a helyzet szörnyűségét, hogy a fiú iszonyúan ápolatlanul érkezik, fertőző májgyulladásal, ami egy évvel később derül ki a semmit nem tudó, ámde sikeres vizsgát tett fiúról. Egyebet nem tudunk meg sem a fiúról, sem a családjáról, sem fogyatékáról, sem a fogyatékosága és a helyzete közti összefüggésről, sem az iskola diákkal kapcsolatos próbálkozásairól, szóval semmiről, amivel kezdenénk valamit, ellenben hosszas tűnődés van betoldva a tanárokat is fenyegető fertőző betegségekről,

akik ezek ellenére hősiességgel továbbra is simogatják a gyerekek buksiját. Közben megfogalmazódik az összegzés, egy másik, állandó szökésben levő diákjukra utalás után: „Hozzá hasonlóan sok ezer kiskorú gyerek cselleng az országban, sok ezer kiskorú nem hiányzik senkinek és nem is kell senkinek.” Akit keres a gyermekvédelem és a rendőrség, arra a tétel aligha áll, hogy nem hiányozna valakinek, még ha ez a valaki egy intézmény is, hogy pedig szülei nincsenek, az pedig megesett abban az évtizedekkel ezelőtti korszakban is, amikor a szerző szerint „sokkal jobb volt gyermeknek lenni”. Hogy aztán az efféle csellengők sok ezren volnának, hogy tehát ennyien volnának szökésben, az biztosan túlzás, hogy ennyi gyerek volna bajban, akivel az iskola nem vagy csak nehezen boldogul, az igaz lehet, de rájuk nem illik a csellengő szó, s hogy ők mindannyian fogyatékosok volnának, s akkor itt volna valami speciális tartalom, hiány, feladat, arra azon túl nincs utalás, hogy a szerző jelzi, hogy lenne. Az írás abszurd csattanója egy tragédia felidézése. Egy magántanuló diákjukat halálos autóbaleset érte valamelyik délelőtt: „Ma is élne, ha az iskola és saját élete nem veti ki magából.” Mintha az iskola azért volna, hogy a gyerekeket a sógoraik ne ültethessék autóba, holott ezt a hétvégeken a szülők többsége is megteszi, csak éppen nem minden délután, iskolába jövet, iskolából menet, újra és újra kockáztatva gyerekeik életét. A magántanulósággal nem az a baj, az a legkisebb baj, hogy az otthon maradt gyerekek balesetet szenvedhetnek. (Persze tudja ezt Leiner Károly is, de itt mégsem, sodorja a lendület.) Ezek után már nem értem, miért volna ez a kor az elveszett gyermekek kora, noha nagyon is érdekelné a magántanulós történet pedagógiai drámája a speciális iskolákban, az elhanyagolt és betegen vizsgázó gyermek sorsa, de erről nem tudunk meg semmi közelebbit. Ahogy a történetben érintett szerző személyes szerepéről és döntéseiről sem. Csak drámai tételétől kellene a szívünknek megfájdulnia, s lelkiismeretünknek összerendeznie. De ez így nem megy.

Marad hát végül a *Varázsoljunk, kollégák!* című írás varázsa, mely alighanem a rossz pedagógus közérzet, a reményvesztettség, a történelmi csalódás és az örök, csak azért is lobogás, a tanítói emelkedettség emlékeztető, szép összefoglalása. A honlapon, ahol először megjelent, többen jelezték meghatótságukat az írást olvasva, bizonyára magukra ismertek az írás hőisében, aki szinte predesztinálva volt arra, hogy jó pedagógus legyen, a társadalmi közösség megbecsült tagja, még ha talán a nagyvilág előtt névtelenül is, de nélkülözhetetlen szereplőjeként kisebb közösségének, és sok ezernyi társával fontos közszereplője lehetett volna a társadalmi megújulásnak... de nem így történt: „Most fenn áll a veszély, hogy jelenlegi iskolámat is el fogom veszíteni, még az is kiderülhet, hogy felesleges vagyok [...] ennyi év után sem tudom megmondani, hogy hová tartok, merre visz az utam.”

A kötet végén végül méltó formát nyer az, ami a könyv egészében nem sikerült. Talán az lehet a magyarázat, hogy ezt az írást egy formálódó közösség várta, rendelte.

Kellene ide a kötet bemutatása végére valami derű, hogy az olvasót, aki Leiner Károly, azaz Zöld Béka tanár úr rossz szakmai-polgári közérzetében esetleg

magára ismert, valamiképpen megvigasztaljuk.

Az is valami, hogy a tanár úr aligha érezheti fölöslegesnek magát, mert a könyvben bemutatott iskoláját ugyan valóban elveszítette, de megtalálta ismét, most egy sérültekkel foglalkozó alapítványi iskolában dolgozik, az ő útja tehát olyanira a gyógypedagógia világa, hogy akár fel is hagyhatna a kereséssel, amit persze aligha fog megtenni.

Ez a levél is ide való, melyet a Zöld Béka Baráti Kör honlapjáról másoltam ki.

„Drága Tanár Úr! Így Karácsony, Újév táján az ember óhatatlanul számvetéseket készít, mi az, ami szép volt, jó volt az életében és mi az, ami rossz. Ön az az ember, aki fényt hozott az életünkbe. A kirándulásokon a gyerek kinyílt, rendesen beszélni kezdett és ez megfizethetetlen. Sokkal életrevalóbbá vált, magabiztosan szólít meg akár idegeneket is. Sok-sok béka lett a barátja, akikkel a hétköznapokon is tartják a kapcsolatot.”

Ez pedig egy részlet Zöld Béka tanár úr múlt év végi nap-

lójából, az imént idézettnél évekkel későbbi karácsony idejéből, mely az olvasó felvidítésében ugyan nem segíthet, ha csak annyiban nem, hogy igazságot szolgáltat a szerzőnek, aki az esztétikai kifogásaimmal

*Nagyjából öt rövid mondatban szóba hozza egy ötödikes osztályozó vizsgára érkező tizenhét éves fiú esetét. Érzékeltetve a helyzet szörnyűségét, hogy a fiú iszonyúan ápolatlanul érkezik, fertőző májgyulladásal, ami egy évvel később derül ki a semmit nem tudó, ámde sikeres vizsgát tett fiúról. Egyebet nem tudunk meg sem a fiúról, sem a családjáról, sem fogyatékáról, sem a fogyatékosága és a helyzete közti összefüggésről, sem az iskola diákkal kapcsolatos próbálkozásairól, szóval semmiről, amivel kezdenénk valamit, ellenben hosszas tűnődés van betoldva a tanárokat is fenyegető fertőző betegségekről, akik ezek ellenére hősiiesen továbbra is simogatják a gyerekek buksiját. Közben megfogalmazódik az összegzés, egy másik, állandó szökésben levő diákjukra utalás után: „Hozzá hasonlóan sok ezer kiskorú gyerekek cselleng az országban, sok ezer kiskorú nem hiányzik senkinek és nem is kell senkinek.”*

majd' elfedett, többségünket látszatra alig érintő problémát tesz szavá immár sokadszor, hogy hátha nem lesz mindig így: „Apró műfenyő ragyog az asztalon. Quasimódóm hozta. Másoknak, akik először látják őt, ez az irodalmi alak jut eszébe róla, nekem ez már fel sem tűnik. Kis híján itt hagyta az iskolát, mert úgy tűnt, hogy talán-talán lesz munkája. Elmúlt már 18, rég nem tanköteles, nem kéne suliba járnia, de itt legalábbis »biztonságban« van és később fog elszigetelődni, elmagányosodni, munka nélkül lenni. Egyáltalán

nincs jövője, se neki, se a többieknek – ugyan ki törődne egy csomó fogyatékos emberkével ebben az országban? Szóval most is ő hozta a fenyőt, a többiek díszítették, közösen hajtogatott díszekkel. Nincs meghitt hangulat, hogy is lehetne? Alapítványi iskola bizonytalan jövővel. Gyerekek rengeteg problémával jövő nélkül.”

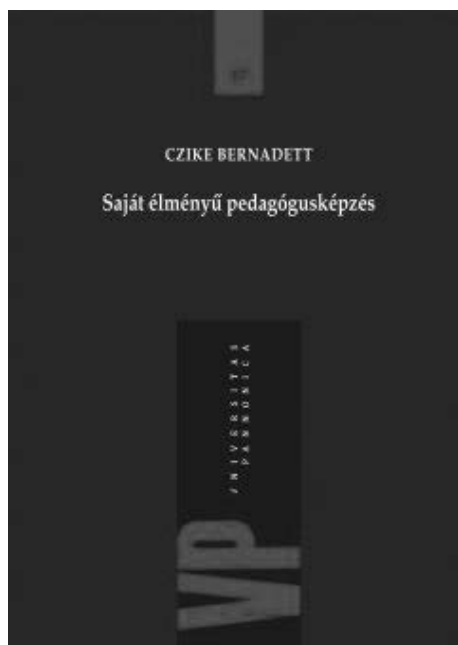
Leiner Károly (2010): *Elveszett gyerekek országa*. Underground Kiadó, Budapest.

### Jegyzet

(1) <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=985>

**Takács Géza**

Monor, Kossuth Lajos, Általános Iskola



*A Gondolat Kiadó könyveiből*