

tanulmány

Szitár Katalin

Tudatkritika a prózanyelvben
(Németh László poétikájához) 3

Hülber László

A papír és a számítógép alapú tesztelés
összehasonlító vizsgálata különböző item
paraméterek mentén 13

Farkas Bertalan Péter

A digitális kompetenciafejlesztés
tartalmi és szemléleti változásai
a *Nemzeti alaptanterv* természet-
tudományos műveltségi területeiben 26

Kunt Zsuzsanna

A 'Braille-galaxis' válsága(?)
Eredmények és kérdések az
esettanulmányok tükrében 37

konferencia

Albert B. Gábor

Piaristák történelemtankönyvei,
piaristák tankönyvválasztása –
Gondolatok a Horthy-korszak
tankönyvhasználat-történetéhez 46

Kaposi József

A tankönyv szerepének változásai 56

Somogyvári Lajos

Tankönyv és taneszköz a képeken 71

H. Tóth István

Jelzések NYIK-es tanulók
olvasmánymegértéséről 78

Zsolnai Józsefné

A taneszközökről való gondolkodás
változásai a Zsolnai-programokban 93

Molnár Gábor

Parmenidész és a bölcsek kö(ny)ve 102

Vidor Róbert

Elektronikus tananyag bevezetése
a BGF KVIK informatikai képzésébe 109

Kenesei Éva

A magyar zenei nevelés gyökerei 113

Martinkó József

Az e-learninges tankönyv fejlesztés
tapasztalatai a Kaposvári Egyetemen 118

szemle

Kőbányai János

Egy sértődés története 124

kritika

Szabó Ildikó

Értelmező közösségek
az egyetemi szocializációban 130

melléklet

Repertórium 2012

Tudatkritika a prózanyelvben (Németh László poétikájához)

A tudatregény, az a megszilárdult, kritikailag elfogadott műfaji alakzat, melyet Németh László írásmódjához kötünk, körülhatárolt szövegkorpuszra vonatkozik ugyan, meghatározása azonban szinte a terminus születésétől fogva folyamatos korrekciókat igényelt, újrafogalmazásokra készítette a kritikát. Mondhatjuk úgy is, hogy maga a műfaji modell váltja ki az „újraolvasás” igényét, s ezzel együtt e regényi tudatfogalom újabb és újabb leírásait. Az elnevezést maga Németh László (1968, II. 71. o.) alapozta meg: „Énnámam [...] a feladat nem a világ, hanem egy tudat kialakítása volt mindig.”¹ Cs. Varga István (1987, 17. o.) „az igazságok konfrontációjának” nevezi ezt a modellt², hangsúlyozva a benne érvényesülő „drámai gondolkodásmódot”, a tudat dinamikus és ellentmondásos természetét. Kulcsár Szabó Ernő – a tudat nyelvi feltételezettségének viszonylatában vizsgálva Németh László regénymodelljét – szembeállítja e modellt mind az esztétista, mind pedig a miméziselvű modern regényírással. Mindkettő meghaladásáról beszél, annak alapján, hogy Némethnél az epikai szöveg immanenciája túllépi mindkét másik irányzat teljesítményét, mivel prózairói modelljének kereteiben a narratív nyelv „elvi közbeiktatású alakzat”-ot képvisel³, mely nem csak a tudat és a külvilág, de nem is csak a tudat és önmaga között közvetít. Vagyis nem csak leírást ad, s nem is csak önreflexiót eredményez, hanem jelrendszert hoz létre és működtet, autonóm jelentésalkotást végez.

Tagadhatatlan, hogy a Németh László-i emberképben a „kultúra alkotta identitást” (Kulcsár Szabó, 2001, 270. o.) kell dominánsnak tekintenünk, ez azonban nem jelenti azt, hogy a kartézianus tudat kizárólagos fennhatóságát kellene nála konstatálnunk. A regényi narratíva önelvű jelentésalkotását egyrészt nem meríti ki bármily bőséges kulturális tudáskészlet sem, másrészt Németh éppenséggel saját kora episztémájének kritikája révén alapozta meg saját elképzelését az önazonosságról – s ezt több vonásában átvitte a magyar történelmi identitás meghatározására is.

Az Ortega-hatásra is kialakult minőség-koncepció – az elit-gondolat átültetése – ugyanis nem a reflexív tudatot tekinti alapvetőnek. Jóval inkább a jelenlét szellemi cselekvésmódként való felfogását. Nem annyira az öntudatosítás formáját ragadja meg, mint inkább egy létformát. Tudjuk: az elgondolás mögött volt társadalmi – de nem ideológiai – küldetés-tudat is⁴, s az sem tagadható, hogy ez az identitás-felfogás kultúrafüggő. Németh László episztémé-kritikájában azonban épp abból indul ki, hogy a személyt nem hajlandó tudati konstrukcióként, elvontságként kezelni, nem akarja meghatározni,

* A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Ösztöndíja (BO/00508/10/1) keretében készült.

definíciók közé szorítani – sem szociálisan, sem tudományosan, sem etikailag, sem ideológiailag, sem pszichológiailag. Ellenkezőleg: mindenfajta definíciót elutasít, éppenséggel a költői létfelfogás nevében: „Mit érhet el a tudományos karakterológia a művészet jellem-megragadó ereje nélkül? Csinálhat egy tudományos cellát, [...]” (Németh, 1992b, 327. o.) „Az ember” általánosító leírásának visszautasítása útján természetesen a 19. századi racionalizmus örökségével számolt le, következésképp annak tudatfoglalmával is, mely az (általánosítható, analitikus) ismeretből indult ki:

„A tizenkilencedik század tudósa, amint a tudomány friss önhitével emberi kérdések felé fordult, tárgyul az embert választotta és nem az embereket. A biológus *az ember* vérkeringését figyelte; az orvos *az ember* és a baktérium harcába akart beavatkozni; a lélekűbűvár az ember lelki reakcióira vetette magát; a közgazdaságtani és szociológiai törvények szenvedő egysége az ember lett; az egyéniségnek még a történetírásban, ebben az irodalmi műfajban is vissza kellett húzódnia a századból visszavetített, tömegtörvényeknek engedelmessé ember elől, sőt a naturalizmus elméletében a regényhős is környezettel impregnált »ember«.” (Németh, 1992b, 326. o.)

Mint látható, az író igen korán felfedezte a történeti elbeszélésnek az irodalmi általi meghatározottságát, ezzel a történetírói racionalizmust is elutasította. Ugyanakkor világosan látta e racionalizmus továbbélését az irodalmi naturalizmus szociologizmusában, mely – még ösztön-kultusza mellett is – behódolt „az ember” elvont gondolatának, individuum és kollektívum komplementer felfogásának, kirekesztvén a személyt (vagy ahogyan ő mondta: „az emberek” pluralitását).

Németh László kifejezetten a költői nyelven keresztül tartotta megközelíthetőnek a személyt. Madách-tanulmánya világosan mutatja, hogy nem a tudati racionalizációt, hanem a személyes cselekvésmódot tartotta megalapozónak – mind a személyt, mind a történelmi hőst tekintve. A tudat alanya a *Tragédiában*: Lucifer, Ádám viszont a cselekvése. Németh László pontosan megjelöli a luciferi perspektíva szerepét – mint a racionális tudat által meghamisított történelemlátást – s leválasztja azt a madáchi, szerzői szemléletről:

„A társadalom, akár az emberi test, minden pillanatban kész lenne a megsemmisülésre; a szívverések szakadatlan sorának, önfeláldozó életeknek kell átsegíteniük a folyton ott ásító halálon. Én a történelemben e hősi szisztolék sorát bámultam s olcsó diadalnak tartottam azt fordítani ellene, amit nem ért el. Amit Madách mutat, mondtam tréfásan, az nem a világtörténet; az az ördög torzképe róla. Az ember azért küzdhet és bízva bízhat a végén, mert az egészszet csak az ördög álmodtatta vele, semmi köze a valósághoz. [...] A Tragédia sorsa a művelt olvasóban és nézőben épp ott dől el: mennyire tudja vele a játék vagy maga a szöveg az ördög kommentárján túl Isten történelmét is éreztetni.” (Németh, 1992e, 1324. o.)

E Madách-interpretáció alapján (is) állíthatjuk: az irodalom valóban jobb eszközökkel rendelkezik a szubjektív magatartás (akár az egyéni, akár a történelmi) reprezentációjára, mint például a történettudomány. Ugyanis nemcsak „narratívát” hoz létre, hanem a történetben való személyes jelenlétmódot ragadja meg.

A működésben lévő identitás – akár Madáchnál, akár Németh Lászlónál – nem problémátlanul önazonos, s nem is folytonosan és megszakíthatatlanul az. Az önazonos létezés csak folyamatos küzdelem eredményeként állhat elő, Madách Ádámja is ezt teszi, nem hallgatva Lucifer „történetfilozófiájára”. Identitása cselekvésében nyilvánul meg, s az folyvást leválasztja őt a (Lucifer által felkínált, hamis) ideológiai identitásképzetéről.

Amit Németh László „Isten történelmének” nevezett, az az identitástudat személytörténetként való kinyilvánítása. Ez az, amiben az „íróhoz méltó feladatot” megjelölte. Minthogy azonban az identitástudat folyvást próbára tétetik, (*Madáchnál például* mindig egy-egy újabb identitás kialakítását célozza), a személyes cselekvés valójában megelőzi az identitástudat kialakulását – a történelemben és az irodalomban egyaránt.

Igen hasonló elv alapozta meg a szerző nemzeti identitás-fogalmát. Ide tartozik a „magyar gondolkodásról” kialakított képe:

„Hagyományunk másik fontossága: a magyar gondolkodás. Nagy magyar gondolkozóknak én azokat tartom, akik a körülöttük lévő helyzet természetét felismerték, fogatkozásai ellen értelmükkel küzdtek s a magyarság elé hivatását megfejtő eszméket tűztek ki. Zrínyi, Vajda és Ady éppúgy »gondolkozók«, mint Széchenyi, Eötvös, Kemény. Ezeknek a magyar gondolkozóknak az »alap-problémáját« úgy mutatni be, hogy tanulmányunkból a szorongó szellem és a szorongató helyzet szikrája csapjon ki: íróhoz méltó feladat.” (Németh, 1992c, 602. o.)

Keveset tévedhetünk, ha a „magyar gondolkodást” abból a történeti sorsból származtatjuk, mely azt bizonyította be, hogy korántsem mindig a győzelmek bizonyulnak történelemalakítóknak.

Az epikai történetmondás felbomlása. A modern francia regény példája

Miért tartotta Németh László elsődlegesen „írói feladatnak”, azaz a költői megértés tárgyának e cselekvés- és jelenlétmód megragadását?

Mint tudjuk: szerzőnk tudatosan alakította regénymodelljét, „készülődése” korszakában voltaképp mindent feldolgozott s lehetőség szerint beépített, ami a – kortárs és régebbi – európai irodalomból hozzáférhető volt. Köztudomásúlag formáló hatással volt elképzeléseire a modern francia regényről szerzett kritikai tapasztalat. Emeljük most ki Marcel Proust és André Gide nevét mint olyan szerzőket, akik a tudatfogalom differenciálása s az elbeszélés mint a (kartézianus) tudat korrekcióját elvégezni képes nyelvi tevékenység irányába terelték Németh László figyelmét. Mindkét francia regényíró hozzájárult a 19. századi emberképet hordozó „realizmussal” való szakításhoz, ellensúlyként pedig a modern regényt mint új műfaji alakzatot létrehozó elbeszélői stratégiák kidolgozásához.

Gide eredetiségének forrását a „konceptióban” jelölte meg Németh László, „konceptión” pedig a műfajt, sőt annak szerzői meghatározását értette. E műfajképző vagy műfajváltó szándéknak látta alárendelődni az elbeszélést Gide-nél:

„A koncepció André Gide eredetisége. Az új elgondolás nála új kifejezésrendszer is. Legjellegzetesebb műveiben ezt a műfaji önállást maga is leszögezte. Könyvei jegyzékében hiába keresem a regény szót. André Gide egy regényt írt: a *Faux-monnayeurs*-t, de az azután igazán nem regény. Nagyobb elbeszélő műveit récit-knek vagy *sotie*-knak nevezi s ez a két név poétikailag is meghatározható külön műfajként.” (Németh, 1992f, 1681. o.)

A „récit” dominanciája, azaz az elbeszélés radikális szubjektívizálása azt is maga után vonta, hogy az elbeszélő tevékenység emelkedett a regényszerű esemény rangjára:

„A récit a szó legszorosabb értelmében vett elbeszélés. Vagy a hős (*L’immoraliste*, *La symphonie pastorale*) vagy egy megfigyelő (*La porte étroite*, *Isabelle*) mondja

el. Az elbeszélő egyéniségén átszűrt történet, ahol az epika térbeli szöglezettségét az elmondás időbeli folyamatossága tördeli le. Föladja a szélességet és megtartja az intenzitást, egyszálú, de az emberbonyolításért pszichológiai rétegződések fokozatos feltárásával pótol.” (Németh, 1992f, 1681. o.)⁵

„Proust módszere” hasonló okból vonta magára Németh László figyelmét. A prousti emlékezeti narratívát a magyar író egyrészt a (naiv) „realizmus” valós alternatívájának tartotta, amennyiben a szűzsés történés „realizmusa” helyére a személy – mint a szűzsémákat érvénytelenítő, kizáró történet – realitását léptette.⁶ Ezért érintette meg őt (ezúttal is) az elbeszélői módszer:

„A remekmű elsősorban módszer kérdése. Ami remekművé teszi: az egyéniség, a külön, utánozhatatlan szervülés, a kristályosodás autonómiája. [...] Míg az egész kortárs-irodalom elszánt leleménnyel próbált a realizmus merőleges koordinátái közül kitörni, az ő módszere egy csapásra elvégzi a természet elemeinek azt a művészi átdelejezését, elvarázsolását, melyre a többiek vágyakoztak.” (Németh, 1992a, 179–180. o.)

Az esemény e megváltozott jelentéséből fakad Némethnek (1992a, 182. o.) az a megfigyelése is, hogy „Az idő elnyomásának lehetne nevezni Proust módszerét. Az eseményt alárendeli a képnek, a folyamatos időt a korszakok szakaszosságába fojtja bele”. A visszatérő „képek” – azaz a diszpozíciókból kinövesztett narratíva – akadályozza az időbeli előrehaladást: „az ő regénye események helyett nagy víziókban mozdul tovább.” (Németh, 1992a, 197. o.). Németh László inkább a képek „térbeli” egységét figyelte meg Proustnál, s azt, hogy ennek voltaképp áldozatul esik az elbeszélés időbeli egysége. Nem titkolta aggályait sem a Proust-regény olvashatóságát illetően, de még ha talán igaz is lett, megfigyelése jelentőségét nem olvasói szempontból kell artikulálnunk. A megfigyelés ugyanis a szöveg poétikájára vonatkozik. Proust olyan kísérletet hajtott végre a regénnyel, amellyel a műfaj határait feszegette. Németh László szerint költői műfajjá kívánta tenni a regényt – mely viszont par excellence nem tartozott a költői műfajok közé, ellenkezőleg: mindig is a köznapi beszédre orientálódott. Németh úgy fogalmazta meg ezt a „költői” minőséget, hogy Proustnál a regényi elbeszélés a meseihez közelít:

„Ez nem mese plusz megfigyelés, hanem újfajta, anyagibb mese s újfajta meseszerű megfigyelés. A *Temps perdu* költészetnek és matériának példátlanul mély-magas öllelkezése. Ez az öllelkezés csak a regényben mehetett végbe, mert csak a regény merül ilyen mélyen az anyagi életbe; de a regényben ment végbe legkevésbé, mert a regény bírt felvenni legkevésbé költészetet. Proust hibrid természetének sikerült először ez a beolvasztás.” (Németh, 1992a, 199. o.)

Németh László íróként nem vált ugyan sem Gide, sem Proust követőjévé, ellenben igaz, hogy Kerényi Károly (2001, 26. o.) mint „a mai regényírók közül valóban a legköltőibbet” nevezte meg őt (1960-ban). A francia prózaírói modellek nem hagyták érintetlenül: sem a történetmondás személyes cselekvéssé tétele Gide-nél, sem a személyes narratíva költői szöveggé váló megjelenése Proustnál.

Milyen hozadéka lett mindennek a Németh László-i tudatregény-modell kifejlődését tekintve?

Némethnek saját törekvése is volt, hogy lebontsa a „realizmus” sémáit:

„A realista író – szerintem – nem az, akinek nincs más célja, csak a valóság ábrázolása, hanem aki tudja a valóságot is – s egy magasabb rendű belső valóság érdekében az emberekhez szóló nyelv gyanánt használja.” (Németh, 1980, 292. o.)

Ez a realitás-felfogás elsősorban azáltal határozza meg az írásmódot, hogy tudatot és nyelvet elvileg új viszonyba állítja:

„Aki kissé intenzívebben gondolkozott azon, mért fér az ember oly nehezen a tulajdon elme-életéhez, rájön, hogy azért, mert a nyelv meghamisítja a gondolkozást. [...] A nyelv transzcizáló szerszám s az ember annyira hozzászokik szavaihoz, hogy visszavetíti őket az elmefolyamatra s a főnevek helyén fogalmakat, az igék helyén képzetkapcsolást, a múlt idő helyén emlékeket keres. Azt hisszük, hogy a grammatika szerint gondolkozunk, [...] Az elme azonban elégedetlenebb börtönével, mint azok az alsóbrendű állatok a mézburkukkal, újra és újra tiltakozni akar a hamisítás ellen, mélyebben és plasztikusabban akarja föltárni önmagát. Ennek a tragikus és végeredményében reménytelen kísérletnek a neve: költői nyelv.” (Németh, 1992g, 1717. o.)

Nemcsak a nyelviileg megjelenített – vagy az én-elbeszéléses formában önmagát megjelenítő – identitás problematikus és belsőleg konfliktusos Németh Lászlónál. Világos, hogy a narratív jelentésképzés épp azon alapul, hogy megszünteti az önmeghatározásnak a tudat nyelve által biztosított szilárdságát és koherenciáját. A történetmondó epika a modernségben – sőt már azt megelőzőleg – válságba került, a „reménytelen kísérlet”, melyről Németh László beszélt, regényírására vonatkoztatva úgy értelmezhető, hogy szerzőként kettős (és kissé paradox) feladatot vállalt: miközben ragaszkodott az epikai hagyományhoz (például a tolsztoji regényformához), bevezette a modern személyes narratívát is. Ez a személyesség viszont már egy újabb lépést igényel, azaz a prózanyelvi alakításmód kérdése.

A fogalomtól a szimbólumig. Prózanyelvi jelentésképzés a *Gyász*ban

Kísérleljük meg nyomon követni ezt a folyamatot egy példán. A *Gyász* című regény – mint az emlékező narratívából keletkező műfaji alakzat – több szállal is Proust kezdeményezéséhez kötődik.⁷ Döntőnek bizonyul mégis az a különbség, hogy míg Proustnál az emlékező elbeszélés rekurzív természetéből egy szakadatlan szemantizációs – vagy reszemantizációs – folyamat következik, mely lényegileg végtelen (mivel az emlékező tudat szimbólumképzése is az), Németh László egészen másfajta tárgyként kezelte az emlékezetet. Egy, a Proustétól eltérő nyelvi alapviszonyt rendelt hozzá: jel és jelentés szétválását, a jelentés elvesztését. Emlékezeti narratíva ez is, de az emlékezés defektusából keletkezik. A végtelen szemantizáció helyébe itt a jelentés-deficit lép. A *Gyász* alaphelyzete az, hogy Kurátor Zsófi nem képes emlékezni, a múlt „elfut” emlékezete elől:

„Ha olykor mégis rászakadt az emlékezés, kínos érzése támadt, mintha megoldhatatlan feladat elé állították volna. [...] Félelmében ide-oda kapkodott, hogy elcsipjen valamit abból a szörnyű emlékből, amely most fog örökre elfutni az emlékezete elől, de mindig csak részletek villantak fel, sohasem az egész.” (Németh, 1980, 441. o.)⁸

Nemcsak a múlt nem áll össze, a személytörténet sem. Ez okozza azután a folyamatosan fennálló feszültséget, nemcsak Zsófi és környezete (a falusi vénasszonyok híres „kóru-

sa”) között, hanem Zsófi megnyilatkozásainak belső struktúrájában is. Miközben ugyanis hiányzik az a diszpozíció, amelyre az előre kész beszédsémák vonatkoznak vagy vonatkozhatók lennének⁹, a kimondott megnyilatkozások jelentés nélkülivé válnak, Zsófi folyamatos kísérleteket tesz, hogy a beszédsémákból kiindulva helyreállítsa a tárgyat:

„A rokon asszonyok, akik időnként el-elfogták, egész kereken megkérdezték: no, megvigasztalódtál már kicsit, Zsófi? – s félrefordított fejükől rengeteg szánlommal pislogtak rá. Zsófi tudta, hogy két hónap alatt nem illik kicsit sem megvigasztalódnia, s azon volt, hogy éppolyan fejhargon feleljen, mint ők – nem olyan könnyű abba beletörődni, ánygi; elébb megöregszem én, mint beletörődjek.” (443. o.)

Szüntelen problémát okoz azonban, hogy a beszédklisé elvétí a tárgyat. Az elbeszélő irónia jelzi is, ami ebből következik: a tragikus esemény komikus reprezentációját. Jel és jelentés széjjelváltak: a gyász verbális reprezentációja nem vonatkozik valójában semmire, hiányzik mögüle a gyász diszpozíciója, átélhető tapasztalata. Zsófi megrögzötten igyekszik jelentést adni az elkopott szavaknak („utólag iparkodott olyan elkeseredett lenni, mint a szavai” – 443. o.), ezzel viszont az ellenkező hatást éri el: „furcsa gondolatok támadtak a megszakadt házasesetükről” (445. o.). A „furcsa gondolatok” – azaz a sémáknak ellenálló jelentések – azonban nem teremtenek új narratívát, ez nem is lenne lehetséges, mivel az új vagy más szimbólumkészletet igényelne, a hősnőnek ki kellene lépnie saját nyelvi világából.

A regényalkotó helyzetet úgy összegezhetjük talán, hogy egyfelől rendelkezésre áll a szociális konvenciók nyelve, mely viszont a személytörténet felől nézve elvesztette a jelentését. Másfelől a tapasztalat világában új jelentések képződnek, melyeknek azonban a nyelve – szimbolikus megjelenítése – hiányzik. A hős(nő) ezért nyelvihiányos állapotba kerül, amit a maga részéről a nyelvi konvencióban hazugságként felismert jelentések „csakazértis” valóra váltása, mintegy igazzá tétele révén akar kompenzálni. Ez a kompenzáció, mint tudjuk, nem sikeres, szét is kell válnia a hősnő önnarratívájának, másfelől a regényi elbeszélésnek. Utóbbi azokat a narratív részleteket erősíti meg, amelyek a nyelvhiány okozta belső feszültségre utalnak. A nyelvhiány történetet indukál: Zsófi „gyűjteni” kezdi a sérelmeket: „A dühe volt az egyetlen rokona.” (460. o.) Míg az ura halálakor érzett dühében saját ruháját kezdte szaggatni, ezt a cselekvést belső világában megismétli, a narráció pedig szimbolikusán újra megjelöli: „Ez most igazi kibírhatatlan sérelem volt; égő ruha, amelyet valahogy le kell szaggatni magáról.” (460. o.) A Nessus-ing szimbólumában megjelenő sérelem az elbeszélő szövegben Zsófi alaptulajdonságával kerül összefüggésbe: a „tüzes szikársággal”.¹⁰

A Nessus-ing egy (kifejtetlen) történet metonimikus helyettese, s mint szimbólum, Zsófi életének egy szféráját kezdi jelölni. A szimbólum még egy jelentésréteget hordozhat: míg ugyanis az egyéni emlékezet nem tudja összeállítani a házasság történetét, a szimbólum mintegy felkínálja a mitológiai történetet azonosítóul: Héraklész és Deianira történetét. Az elbeszélő, míg nyíltan ironizált a tragikus történet szociális szimbólumain, szimbolikusán megjeleníti a tragédiával végződő házasságot, pontosabban: a személytörténet gátjaként működő levetethetetlen meghatározottságot.

Mit jelent ez a „gyász” értelmére nézvést? A *Gyász* narratív kiindulópontja a fogalmi jelentés leépítése. A regényi narráció ezzel mintegy „letér” a fogalmi gondolkodás útjáról, melyre igaz a fentebb Németh László írásából idézett tétel: „a főnevek helyén fogalmakat” keresünk, legalábbis a ráció ezt teszi. Ugyanezt teszik azok a szociális diskurzusok is, melyek a hősnőt krízishelyzetbe állítják, melyből nem tud kilépni. A regényi narráció kénytelen szakítani a fogalmi jelentéssel, mert az inkább eltakarja, mintsem felfedné a személytörténetet.¹¹ A gyász elvont, de kiüresedett értelmének fejtegetése helyett szimbolikus közvetítésbe kezd. Ez a szimbolikus közvetítés megszakítja az epikus

történetmondás (logikus, kauzális, racionális) folyamatosságát, mintegy „szétszedi” a történetmondó elbeszélést. Létrehoz azonban egy olyan költői nyelvet, amely nem valamely létező és tudható jelentés után kullog, hanem megelőzi a jelentést, illetve: nyelvet ad a tapasztalatban adott, de még nyelv nélküli jelentésnek.

A költői jelentésképzés azonban természetesen nem ér véget a modern tapasztalat és az archaikus szimbólum találkozásával. Rá kell kérdeznünk arra az egyedi jelentésrendre is, amelybe a Németh László-regény illeszti az archetipikus szimbólumot.

Kurátor Zsófi „tüzes szikársága”¹² egy másik jellegzetes Németh László-motívummal: a hó motívumával való szembenállásában értelmezhető. A hó – mint szimbólum – a kegyelemre utal, mint egyedi metafora pedig a tisztaságra/megtisztulásra, érintetlenségre.¹³ A regény kezdetén álló jelenet – Zsófi viselkedése a férje holttestének meglátásakor – a tűz és a hó (forróság és hideg, vörös és fehér, bűn és kegyelem) találkozására alapozódik, a két elem összeütközésének szemantikáját hordozza. A ruha leszaggatása, majd a birkózás a „tüzes” (dühös, indulatos) alkat kitérését tematizálja. Az ellentétes elemekben, a hóban való megmártózás azonban az indulattól való megszabadulás, a kegyelem vagy a megtisztulás iránti igény jelenlétét, lehetőségét sejteti e különös „birkózásban” – Zsófi önmagával és másokkal folytatott küzdelmében.

A nyelv három szintje a tudatregényben

A fenti elemző példa – bár nem teljes interpretáció –, annak a három szintnek a szemléltetésére szolgál, melyek révén a költői nyelv tudatkritikai aspektusa megközelíthető.

Az első szintet a racionális tudat nyelvének nevezhetnénk, ez az epikai történetképzés közege – mely sok vonásában valóban a 19. századi regényhagyomány folytatása Németh Lászlónál. Mint fentebb láttuk, ez erős realizmus-kritikával, másrészt episztemológiai kritikával jár együtt. Ebből fakad a Németh László-regény kettőssége: miközben elfogadta, sőt tudatosan folytatta a tolsztoji elbeszélő hagyományt, beillesztette például a gide-i, prousti modern narratív stratégiákat is.¹⁴ A második szinten a narratív tudat nyelvét jelölném meg. Ez a jelentésképzés forrása, feladata már nem a történet (logikus) összeállítás, folyamatosságának biztosítása. Felbontja a „realista regény” műfaji formájának egységét, s a narrációt állítja előtérbe, mely többé nem rendelődik alá sem előre kész műfaji sémáknak, sem kognitív-racionális irányításnak. (Ez nem is felelne meg a regény természetének.) A harmadik szintre a költői nyelvet, avagy a megértés nyelvét helyezném. (Működése persze nem független a másik

A tüzes, pusztító – ugyanakkor levehetetlen – Nessus-ing archetipikus szimbóluma jelzi az elbeszélhetetlen történetet, azaz a személyes történések azon rétegét, amely már nem jeleníthető meg az epikus történetmondás keretei között. A szimbólum alkalmazása ugyanakkor a narratív stratégia gyökere megváltoztatásáról tanúskodik. Az élettörténetet szimbolikusan közvetített történeté alakítja át. Igaz, ez utóbbi nem alkot önálló narratívát, ellenben megfordítja szó és történet viszonyát: nem a történet az elsődleges, hanem a szó, a valós személyes eseményt nem a történetmondó elbeszélés közvetíti, hanem a szimbólum. Ezt a nyelvi operációt neveznénk a költői narratíva (egyik) kiindulópontjának.

két szinttől.) Ez prózaköltészetet alkot, melynek jelentésképzése mind a történetlogikától, mind az elbeszélői logikától független, a nyelv által irányított, ebben van a szimbolikus jelentésképzés, jelentésújítás helye.

A költői nyelv abban az értelemben valóban (talán) „reménytelen kísérlet”, hogy sosem hidalhatja át egészen és véglegesen a jelentés (a tapasztalat világa) és a nyelv (a verbalitás világa) közti távolságot. Kísérlet-jellege azonban mégis fontos, amennyiben tudatára ébreszt nemcsak a tapasztalat deficitese nyelvi közvetítésének (amennyiben a köznapi nyelv valóban „trancsírozó szerszám”, amellyel a gondolkodás méltán elégedetlen), de ezenfelül még a gondolkodás egy új típusát is felmutatja: a nyelvre való ráhatározást, mely akár ellentétes jelentések (tűz és hó) egyben tartására is alkalmas. S ez közelebb állhat az emberi jelenlét realitásához, mint a tudat absztraháló hajlama.

Ha végül az interpretátor is vállal egy kísérletet, hogy értelmezze Németh László fenti kijelentését a költői nyelvről (úgy is, mint „reménytelen kísérletről”), úgy összegeznék, hogy az a tudat nyelve helyére a megértés nyelvét állítja.

Jegyzetek

¹ Ugyanebben az írásában fejti ki, hogy szövegei egyetlen nézőpontnak, látásmódnak vannak alárendelve, még akkor is, ha formailag csak kivételes esetben van nyomatékosítva ez az egyközpontúság: „én sosem váltom a koordináta-rendszert; bár az *Iszony* az egyetlen regényem, amelyet a főhős első személyben mond el, voltaképpen minden regényemet át lehetne ilyenén írni, hisz események, alakok mind a főhőshöz viszonyulnak, az ő szemléletében jelennek meg.” (Németh, 1968, II. 270. o.)

² „Regényeinek párbeszédei az öntudatból fakadnak és az öntudatra irányulnak: a léttudat és az éntudat együttesen hordozza a költői gondolatsort.” (Cs. Varga, 1987, 17. o.)

³ „A Németh László-i regényforma elvontabb, intellektuális alapozású szövegalkotó elvei elválnak a XX. századi regény mőriczi ágától is: ez a poétikai szemlélet figyelemre méltó immanenciát tulajdonít az epikai szövegnek, a narratív nyelvet autonóm jelrendszernek, elvi közbeiktatású alakzatnak tekinti. Arról talán vitatkozni sem szükséges, milyen mértékben haladja meg a népiek esztétikai pragmatizmusát, de ugyanúgy a harmincas évekbeli polgári epika másodlagos pszichologizmusát is. A magyar epikai recepció különös mód nem foglalt állást a regényforma dolgában: folytathatóságára alighanem csak akkor kapunk választ, amint mai prózánk túljut a közvetlen miméziselvűség, illetve az artisztikus szövegteremtés dilemmáján.” (Kulcsár Szabó, 1985, 191. o.)

⁴ „Én az osztálytalan társadalmat, ha az nem csak névleg van meg, de az emberek műveltségében is, másnak, mint *értelmiségi társadalomnak* el sem tudom képzelni. Ez az osztály az, amely a többit lassan magába ölelheti.” (Németh, 1992, II. 1290. o.)

⁵ Az elbeszélésnek ez a szubjektivizálódása Gide-nél közismerten műfaji önreflexióhoz vezet, ezt Németh László is látta, de volt egy másik következtetése is Gide írásmódja nyomán. Lényegében töredék-re-

génynek tekintette *A pénzhamisítókat*, azaz az elbeszélő részleteket – mint műfaji „töredékeket” – a regényegység elé helyezte, azaz alakulásban lévő regényként értelmezte Gide művét: „Érdemes elolvasni a *Faux-monnayeurs*-t, ezt a vázlat-mivoltában befejezett regényt, ahol az író többre becsülte naplótöredékekben, rafinált följegyzésekben, regény-metszetekben hagyni a cselekményt, mint egy bátor kanyarítással művé összegezni.” (Németh, 1992f, 1687. o.)

⁶ „Az olvasó, aki megszokta, hogy az író eseményről eseményre vezesse őt, könnyen megzavarodik e módszertől, nem ismeri fel az igazi egységeket; az epizódok nem alakulnak a szeme előtt cselekményé s ő türelmét veszti.” (Németh, 1992a, 181. o.)

⁷ Németh László a *Gyász*t (a(z) 1927-ben befejezett) *Mezőföldi novellákkal* kötötte össze, pontosabban azokból származtatta azt a tapasztalatvilágot, melyre a regény is alapozódott. A regény megírásáig (1931) eltelt időt „a prózáirót kiugrató négy év”-nek nevezte (Németh, 1980, 437. o.). A Proust-hatást is egyértelműen megjelölte: „A Mőricz körüli novella drámai jelenetként megkonstruált képekben mozdult tovább, a *Gyász*, mint az *Emberi színjáték*: elbeszélés volt, a filmszerűen pergő képek nem a térben terpeszkednek ki, az időben lépnek tovább. S itt nem közömbös az sem, hogy a közbeeső négy év esszéi milyen európai művek körül forogtak. Azt, hogy Proust megismerése mire szabadtott fel, az *Emberi színjáték* bevezetőjében már megírtam (a *Gyász*-szal kapcsolatban parasztasszonyának Françoise-nak az alakját kellene tán mint fölszabadító példát kiemelnem), de foglalkozásom a nyugati írókkal, a *Kritikai Napló*ban felvonultatott gazdag galéria mint szépirót is a választás szélesebb, a miénktől elütő övébe vezetett, [...]” (Németh, 1980, 438. o.)

⁸ A regényből származó idézeteknél itt és a továbbiakban az oldalszámokat az idézett részek után zárójelben adom meg.

⁹ „Mondják, úgy viselkedett, mint az eszeveszett, le akarta szaggatni magáról a ruhát, s le kellett fogni, mert indult, hogy megöli a Sömjént, akit az ura haláláért költ. Most már ezt a kétségbeesett dühöt sem bírta föltámasztani. [...] Derengett benne valami, hogy amint az urát mosdatták, ő egyszerre csak sikoltozni kezdett, az udvarra rohant, s emberek birkóztak vele a hóban. De most úgy tűnt föl, mintha valaki más sikoltott volna belőle, s más birkózott volna. [...] olyan volt az egész, mint az álom.” (442–443. o.)

¹⁰ „Mari lassú, bociszemű lány volt, inkább az anyja gyereke, míg Zsófi meg a menyasszony húga apjuk tüzes szikárságát örökölte.” (452. o.)

¹¹ A reális tapasztalat és a fogalmi jelentés közt felismert diszcrepanciára utal az a közismert, egyszerű biográfiai és alkotáslélektani tény is, miszerint a regény alapszituációjának forrása átélt helyzet volt: „Amikor kislányom meghalt, a gyorsan elviharzó első szenvedés után magamon is érezni kezdtem a gyász képmutatását. Fájdalmunk nem tud megfelelni önértékünk követelésének, összetörtek akarunk lenni,

amikor a szívünkben szélcsend van.” (Németh, 1980, 439. o.)

¹² Kurátor Zsófi vezetékneve is igen erős utalást tartalmaz egy másik, a regényt mintegy öt évvel megelőző elbeszélésre (*A kurátor ítélkezik*, 1926), annak hőisére: Kurátor Kis Bélára. A párhuzam azonban nem merül ki a névazonosságban, jóval fontosabb, hogy a korábbi műben jól felismerhető az ítélkező magatartás (ez Kurátor Kis Béláé) és a hangja révén jelen lévő szó (Borbát lelkész) közti összeütközés. Ezt Csúri Károly (1987) elemzése mutatta ki.

¹³ A hó-motívum révén is erős párhuzam képződik Kurátor Zsófi és Kárász Nelli alakjai között.

¹⁴ A *Gyász elé* fentebb már idézett részletének folytatása erre vonatkozik: „[...] s ha magam meglehetősen konzervatívizmussal óvtam is a megírni méltót és érdemest a merészebb formai sugallatoktól, amikor a *Gyász* írásába fogtam, mégiscsak idegeimbe ivódott a nyugati igény, amely a XIX. századtól inspirált társadalmi és lélektani regény után a nagyobb művészi koncentrációban, kényesebb ízlésben kereste a plebejus műfaj újdonságát.” (Németh, 1980, 438. o.)

Irodalomjegyzék

Cs. Varga István (1987): *Tanújelek. Írások Németh Lászlóról*. Magvető, Budapest.

Csúri Károly (1987): Érdék- és értékellentétek világa. Németh László: A kurátor ítélkezik. In: uő: *Lehetséges világok. Tanulmányok az irodalmi műértelmezés témaköréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 111–148.

Kerényi Károly (2001): Németh Lászlóról. In: Monostori Imre és Olasz Sándor (szerk.): *Németh László-életrajz*. Tiszatáj Alapítvány – Németh László Társaság, Szeged.

Kulcsár Szabó Ernő (1985): Egy magyar eposza kísérlete. *Jegyzetek az Utolsó kísérlet* 1–2. kötetéhez. In: Szegegy-Maszák Mihály (szerk.): *A mindentudás igézete. Tanulmányok Németh Lászlóról*. Magvető, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (2001): Arc és kánon. Az önértelmezés (nyelvi) eseményei az *Ember és szerepben*. In: Monostori Imre és Olasz Sándor (szerk.): *Németh László-életrajz*. Tiszatáj Alapítvány – Németh László Társaság, Szeged.

Németh László (1968): Korrektúra után. In: uő: *Kiadatlan tanulmányok*. I–II. Magvető, Budapest.

Németh László (1980): A *Gyász* elé. In: uő: *Negyven év. Horváthné meghal. Gyász*. Szépirodalmi, Budapest. 439.

Németh László (1992a): Proust módszere [1932/33]. In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. I. 179–212.

Németh László (1992b): Emberi változatok és tudomány. In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. I. 327.

Németh László (1992c): A magyar rádió feladatai. In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. I. 602.

Németh László (1992d): *Második szárszói beszéd*. In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. II. 1290.

Németh László (1992e): Madáchot olvasva (1943). In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. II. 1322–1333.

Németh László (1992f): André Gide (1928). In: uő: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. III. 1680–1689.

Németh László (1992g): Freud és a pszichoanalízis (1929)= Uő.: *A minőség forradalma – Kisebbségben*. I–IV. Püski, Budapest. III.1707.

Németh László (1980): *Gyász*. In: uő: *Negyven év. Horváthné meghal. Gyász*. Szépirodalmi, Budapest.

PERNYE ANDRÁS

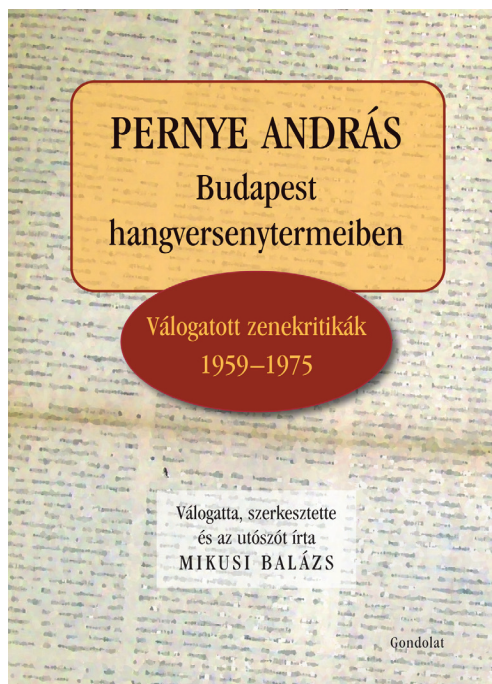
Budapest hangversenytermeiben**Válogatott zenekritikák 1959–1975**

Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Mikusi Balázs

Pernye András (1928–1980) immár bő három évtizede nincs közöttünk, személyét azonban egykori zeneakadémiai tanítványai körében mindmáig legendák övezik, a *Ki mit tud?* zsűritagjaként pedig a nem kifejezetten zenerajongó nagyközönség idősebb tagjai is jól emlékezhetnek rá. Jelentősebb zenetudományi munkái – többek között *Giacomo Pucciniről* (1959, 1988), *A jazzről* (1964, 2007), *Alban Bergről* (1967), ill. az *Előadóművészet és zenei köznyelv* (1974) problémájáról – már életében megjelentek, halála után pedig Breuer János két válogatást is közzétett rövidebb írásiból *A nyilvánosság* (1981), ill. *Fél évezred fényében* (1988) címmel. A Pernyét életében leginkább híressé – sőt joggal mondhatjuk: hírhedtté – tevő zenekritikák azonban mindmáig nem váltak hozzáférhetővé új kiadásban, pedig éppen ebben a műfajban tükröződik a leggazdagabban a körülrajongott „Pernyus” magával ragadó személyisége: szabad, szinte csevegő stílusa; óriási műveltséggel párosuló, briliáns asszociációs képessége; a valódi minőséget őszinte tisztelettel méltató, a felületes – és ebben az értelemben „erkölcstelen” – előadót viszont kíméletlen iróniával megsemmisítő értelmiségi attitűdje.

Pernye kritikusai működésének középpontjában a *Magyar Nemzet* (Pernye szavajárása szerint) „hangversenykritikusaként” eltöltött mintegy másfél évtized áll. *Egy hét Budapest hangversenytermeiben* címmel az 1959. november 21-i számban megindított rovata az 1973–74-es koncertévd lezárultáig heti rendszerességgel jelentkezett (a feladatot ezután Pándi Marianne vette át), egy-egy jelentős vendégművész felléptéről azonban ezen kívül még külön írásokban is beszámolt. E hatalmas terjedelmű kritika-termés természetesen számos önismerést, a napi hajszában elkerülhetetlenül gyengébben sikerült, illetve ma már témája folytán is kevésbé érdekes írást tartalmaz, az írások közlése tehát csak egy gondosan megrostált válogatás formájában tarthat számot a nagyközönség érdeklődésére. A válogatás során legfontosabb szempontom a kritikák „irodalmi értéke” volt – ez azonban szerencsésen egybeesik a máig ismert, jelentős művészekről szóló beszámolók kiválasztásával, hiszen Pernyét éppen a rendkívüli előadói teljesítmények inspirálták leginkább arra, hogy rendkívüli kritikusai teljesítménnyel közvetítse a kapott élményt olvasói felé. A kötet ennek folytán nem csupán a ’60-as és kora ’70-es évek budapesti hangversenyéletének krónikája, de egyszersmind szinte letehetetlenül olvasmányos arcképsorozat a 20. század számos jelentős előadóművészeről.

ISBN 978 963 693 439 2
405 oldal, kartonált, A/5
3200 Ft



A papír- és a számítógép alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata különböző íte paraméterek menté

A mérés-értékelés IKT eszközökkel való támogatása képes lehet a folyamat teljes és valódi megreformálására. A felelősségteljes áttéréshez azonban pontos információkkal kell rendelkezni arról, hogy a médium megváltoztatás, hogyan befolyásolja az eredményeket. Ez egyrészt indokolt a korábbi papí alapú eredményekkel való összehasonlítás végett, másrésztől nem lehetnek hátrányosan érintett tanulói körök (Molnár, 2010; Lent, 2009). Jelen tanulmány az ítemek különböző paramétereinek szempontjából vizsgálja a média befolyásoló erejét a matematika műveltségterületen elsőtől hatodik osztályig.

Az infokommunikációs technológiák szerepe a mérés-értékelés folyamatában

A 21. században az infokommunikációs technológiák a mindennapi életben való érvényesülés általánosan elfogadott eszközeivé váltak. Korunk gyorsuló fejlődési folyamataiban azok a tudományterületek képesek követni a változásokat, amelyekben a technológiai eszközök használata teret nyer. A fejlődéssel lépést tartani akaró oktatási intézmények feladatai közé kell tartozzon a modern eszközök használatához tartozó képességek kifejlesztése (Griffin, Care és McGaw, 2012). Másrésztől a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságát növelhetik, az IKT mint információforrás, kommunikációs csatorna, produktum létrehozására alkalmas platform. Szerepét az oktatásban érintettek egyre komolyabban elismerik, szorgalmazzák használatát és igyekeznek bővíteni a hozzájuk társított feladatköröket.

A mérés-értékelési folyamatok IKT eszközökkel való támogatása is vitathatatlan előnyöket mutat az érintettek többségénél. A mérések hosszú távon alacsonyabb költségűek; az értékelési folyamatok a zárt végű feladatoknál teljes mértékben objektívek, a méréssel egy időben végbemenő számítógépes kiértékelésnek köszönhetően gyorsak és azonnali visszacsatolási lehetőséget biztosítanak a megoldóknak (Csapó és mtsai, 2012). Az értékelési folyamatok leegyszerűsödése hosszú távon megnövelheti a mérések számát, ami precízebb rendszerirányítást tesz lehetővé, mivel elegendő információ áll rendelkezésre a korrekciós eljárások gyakoribb alkalmazásához. Ezek a lehetőségek egyben igényként is megfogalmazódnak a rendszer irányításáért felelősök szempontjából.

Az előnyök mellett az is megfogalmazható, hogy a mérés-értékelés korszerűvé válásához elengedhetetlen a folyamat technológiai alapokra helyezése. Amennyiben a

* A kutatást a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0012 projekt támogatta.

tanulási-tanítási környezetet meghatározza az IKT eszközök használata, értelemszerű következmény, hogy a tudás ellenőrzéséhez is kapcsolódnia kell az eszközhasználatnak (Lent, 2009). A multimédiás itemek használata, a dinamikus problémamegoldó képesség tesztelése, az adaptív mérés stb. megvalósítása papíron mind-mind kivitelezhetetlenek.

A tanulók mai generációjának információ preferenciája egyértelműen a képek, animációk, videók irányába mutat, teljes mértékben elfogadható módon, hiszen az agy működésénél fogva jobban dolgozza fel és raktározza a multimédiás forrásokat (Gyarmathy, 2012). Ezekhez az igényekhez igazodik, másrésztől a fejlődést szolgálja az ilyen típusú információk tesztelésben való felhasználása. A multimédiás elemek alkalmazási lehetősége teremti meg annak az alapját is, hogy a dinamikus problémamegoldó képességet lehessen tesztelni. A megoldók jellemzően egy általuk is megfigyelhető, változtatható szimulált környezet viselkedéséből vonnak le következtetéseket. Egy alapvetően fontosnak tartott képesség mérése válik így lehetővé, amely az életben való boldogulás egyik fokmérője (Greiff, Wüstenberg és Funke, 2012). Az adaptív teszteléssel, amely biztosítja a tesztelt aktuális tudáshoz illeszkedő itemeket, növelhető a tesztelés hatékonysága és a megoldók flow élménye (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Ezekkel a lehetőségekkel valósítható meg a tesztelés valódi megreformálása, amely jelentősen túlmutat a papír alapú tesztek számítógépes környezetbe való átültetésén.

Az áttérés biztosítása

A számítógép alapú tesztelés elterjedése a különböző szinteken és eltérő tétek esetén más és más problémaosztályokba ütközik. A nagy tétellel bíró tesztelés esetén hibamentes megbízhatóságot kell biztosítani, amelyhez megfelelő szoftver- és hardver infrastruktúra kiépítése szükséges. A kis tétellel bíró online mérések akkor lehetnek a mindennapi pedagógiai gyakorlat része, ha sikerül a tanárok mérési kultúrájának fejlesztés. (Csapó és mtsai, 2012). A technológiai alapú mérés népszerűségének mikro- és makroszinten is nagy lendületet adhat a PIS A mérések 2015-re tervezett számítógép alapúvá tétele.

Azonban az áttérés biztosításához pontosan kell tudni, hogy a közvetítő eszköz megváltoztatás, hogyan befolyásolja az eredményeket. Ez egyrésztől szükséges a korábbi papí alapú eredményekkel való összehasonlítás érdekében, másrésztől nem lehetnek hátrányosan érintett tanulói körök (Molnár, 2010; Lent, 2009). A médium megváltozása miatt feltehető az az alapvető validitási kérdés is, hogy ugyanazt mérjük-e papíron, mint számítógépen. A felelősségteljes migrációhoz megfelelő információval kell rendelkezni a média eredményt befolyásoló erejéről a mintára, a technológiára és a teszt jellemzőire vonatkozóan (CTB/McGraw-Hill, 2003).

Az eddigi kutatások eredményei

A kutatások ellentétes irányú eredményei miatt nehéz szintetizált általános érvényű következtetéseket megfogalmazni. Kim (1999) ötvenegy tanulmány felhasználásával készített átfogó meta-analízisben arra a következtetésre jut, hogy a számítógép- és a papí alapú eredmények közötti egyenértékűség mutatható ki mindaddig, amíg a teszt nem adaptív (Kim, 1999). A közelmúltban két, 1-12. osztályig terjedő matematikai és angol szövegértési meta-analízis (Wang és mtsai, 2007; 2008) fedi le az elmúlt 25 év kutatás eredményeit. Negyvennégy független adatállományt tartalmazó 14 matematikai tanulmány tette lehetővé a különböző médiumon elért pontok összehasonlítását. Hat adatállomány kivonása után, amelyek nagymértékben hozzájárultak a homogenitáshoz, a mért átlagos hatás statisztikailag nem különbözött a nullától. A hatás méretének előre-

jelzéséhez statisztikailag jelentősen hozzájárult, hogy a teszt adaptív vagy sem. A többi vizsgált változónak (a tanulmány tervezete, az életkor, a minta mérete, a teszt típusa, a hálózat alkalmazása) nem volt jelentékeny hatása.

Az angol szövegértés értékelésen mért átlagos hatás sem különbözött statisztikailag a nullától, kivéve azt a hatot a 42 adatállományból, amelyeket azért vettek ki, hogy megszüntessék a hatás méretének heterogenitását. Négy moderátor-változó (a tanulmány tervezete, a minta mérete, a számítógépes algoritmus és a számítógépes gyakorlat) volt hatással a szövegértés tesztmédiák közötti pontkülönbségeire, míg három másik feltételezett változó (az életkor, a teszt típusa és az internet-alapú tesztelés) statisztikailag nem volt jelentős hatással. A kis minta mindkét területen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát.

A kizárólag online matematika tesztelésre fókuszáló elemzések közül Bennett és munkatársai egy 2001-ben az Amerikai Egyesült Államokban nyolcadikosok között végzett reprezentatív mérés során szignifikáns különbséget találtak a papí alapú eredmények javára. A tanulók egymás után oldották meg ugyanazokat az itemeket két csoportban, hogy mindkét lehetséges sorrendet vizsgálni lehessen. A vizsgált paraméterek közül az informatikai eszközök használatának sebessége befolyásolta leginkább az eredményeket (Bennett és mtsai, 2008).

Poggio és munkatársai 644 hetedikes tanulót vizsgáltak Kansas államban matematika műveltségterületen. 4 csoport jelentette a mintát: (a) ugyanazt a tesztet, illetve (b) ugyanolyan nehézségű tesztet oldottak meg papír-, majd számítógép -alapon, (c) csak papí alapú tesztet, illetve (d) csak számítógép alapú tesztet oldottak meg. Az eredmények statisztikailag elhanyagolható különbséget mutattak ki, az eltérésben a szülők iskolázottsága jelentette a legerősebb befolyásoló tényezőt (Poggio, 2005).

Azokon a területeken, ahol nagyobb hatást tudott gyakorolni a két médián történő olvasási képesség fejlettségi szintje, a számítógép alapú tesztverzió bizonyult nehezebbnek (Bennett és mtsai, 2008), és hasonlóan alakult az eredmény ott, ahol a szövegalkotás volt a feladat (Horkay és mtsai, 2006). Azonban a leggyakrabban vizsgált háttérváltozók közül a számítógéphasználat gyakorisága, fejlettségi szintje általában nem bizonyult erős teljesítménymódosító tényezőnek (O'Dwyer és mtsai, 2008), de az ellenkezőjét is igazolták már (Martin, 2009). Az eddigi tanulmányok közös pontja, hogy az adaptivitást jelentős módosító tényezőnek tartják. A különböző országokban végzett kutatások eredményeinek eltérését az az elv is eredményezheti, amely levonható következtetésképpen az adatokból, miszerint a hagyományos papíralapú és a számítógép alapú felmérés közötti eltérések minden bizonnyal nem egyeznek meg a különböző országokban. Másképpen megfogalmazva: az eltérések kultúrafüggőek is lehetnek (Björnsson, 2008).

A kutatás céljai

Amellett, hogy több összehasonlító tanulmány is rendelkezésre áll, kevés kutatás összpontosít az alkalmazott itemtípus meghatározó szerepére (Johnson és Green, 2006), vagy az ehhez szorosan kapcsolódó teljesítménybeli különbségekre. A fent megemlített tanulmányok legtöbbször igaz, hogy a felhasznált itemek nagy része felelet választós, így kevés információval rendelkezünk a többi altípus viselkedéséről. A vizsgált korosztály tipikusan középiskolában, illetve felsőoktatásban tanulók, azaz olyan populáció, amely feltehetőleg már gyakorlott az informatikai eszközök használatában.

A kutatási céloom, hogy megvizsgáljam, a teszt médiafüggőségét hogyan befolyásolja az alkalmazott itemek egyes paraméterei: tartalmi jellemzői, a műveleti dimenziók, a kontextus, a feladatmegoldás közben működő pszichikus struktúrák, a feladat formai jellemzői. A feladatok külső formai megjelenése mellet, indokolt kérdés, hogy a feladatok

belső jellemzői és a megoldáshoz szükséges tudás elemek, befolyásoló erővel hatnak-e, és ha igen, akkor milyen irányban módosítják az eredményeket. A célok közé tartozik, annak a megállapítása is, hogy léteznek-e jól definiálható azonos és különböző viselkedésű, médiafüggő itemek. Meghatározó tényező-e a kor és a hozzá tartozó számítógépes gyakorlottság abban a korosztályban, amelyben a tanulók elkezdik rendszeresen használni az IKT eszközöket.

Jelen kutatás a matematika műveltségterületre fókuszál, de a későbbiekben tervezett az olvasás-szövegértés és természettudományos területek vizsgálata és ezek összehasonlító elemzése is.

A vizsgált item paraméterek

A tanulmányban vizsgált elméleti paramétereket közé tartoznak a feladatok tartalmi jellemzői, a feladatmegoldás feltételezett kontextusa, a feladatmegoldás közben működtetendő pszichikus struktúrák és a feladat formai jellemzői. Az elemzések három fő dimenzióját, a pszichológiai (gondolkodási), a társadalmi (alkalmazási) és a diszciplináris (szaktárgyi) dimenziók jelentik, az oktatás három fő céljának megfelelően. A pszichológiai dimenzió a gondolkodás fejlesztésére fókuszál, a belső tulajdonságokat állítja középpontba a külső tartalmakkal szemben. A társadalom által elvárt és preferált tudás szempontjára koncentrálni az alkalmazási dimenzió. A szaktudományi dimenzió pedig az adott tudomány képviselői által relevánsnak tartott tudást jeleníti meg (Csíkos és Csapó, 2011; Vidákovich, 2012).

A felmérések tartalmi jellemzői matematika műveltségterületen mindhárom elemzésre használt fő dimenziójában konkrét témakörökhöz kötődnek, ezért értelmezésük azonos (1. táblázat).

1. táblázat. A tartalom paraméter értelmezése három dimenzióban (Vidákovich, 2012)

| Szaktudományi dimenzió | Alkalmazási dimenzió | Gondolkodási dimenzió |
|---|----------------------|--|
| 1. számok, műveletek, algebra 1.1. számok 1.2. műveletek 1.3. algebra 2. relációk, függvények 2.1. sorozatok 2.2. adatpárok, adathármasok 2.3. ábrázolás Descartes-féle koordináta rendszerben | | 3. geometria 3.1. konstruálások 3.2. transzformációk 3.3. tájékozódás 3.4. mérések 4. kombinatorika, valószínűségszámítás, statisztika 4.1. kombinatorika 4.2. valószínűségszámítás 4.3. statisztika |

A pszichikus struktúra elemzésével (2. táblázat) a feladatok megoldásához szükséges értelmi (gondolkodási) műveleteket, műveletsorokat, készségeket vizsgáljuk. A pszichikus struktúrához a szaktudományi és az alkalmazási dimenzióban is Bloom kognitív követelményrendszere alapján a következőket jelenti: ismeret (ráismerés, felidézés), megértés (értelmezés, magyarázat), alkalmazás (átalakítás, kivitelezés), magasabb szintű műveletek (analízis, szintézis, értékelés). A gondolkodási dimenzióban a pszichikus struktúra elemei a rendszerező képesség, a kombinatív képesség, a deduktív gondolkodás és az induktív gondolkodás vizsgált elemei.

2. táblázat. A pszichikus struktúra paraméter értelmezése három dimenzióban (Vidákovich, 2012)

| Szaktudományi és alkalmazási dimenzió | Gondolkodási dimenzió | |
|---|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. ismeret (ráismerés, felidézés) | 1. rendszerező képesség | 3. deduktív gondolkodás |
| 2. megértés (értelmezés, magyarázat) | 1.1. besorolás, szelektálás | 3.1. műveletek |
| 3. alkalmazás (átalakítás, kivitelezés) | 1.2. halmazképzés | 3.1.1. kapcsolás |
| 4. magasabb szintű műveletek (analízis, szintézis, értékelés) | 1.3. felosztás | 3.1.2. választás |
| | 1.4. osztályozás | 3.1.3. feltételképzés |
| | 1.5. sorképzés | 3.2. következtetések |
| | 2. kombinatív képesség | 3.2.1. előrelépő következtetés |
| | 2.1. permutálás | 3.2.2. visszalépő következtetés |
| | 2.2. variálás | 3.2.3. választó következtetés |
| | 2.3. kombinálás | 3.2.4. lánckövetkeztetés |
| | 2.4. összes részhalmaz képzése | 4. induktív gondolkodás |
| | 2.5. Descartes-szorzat képzése | 4.1. kizárás |
| | | 4.2. átkódolás |
| | | 4.3. analógia képzése |
| | | 4.4. sorozat képzése |
| | | 4.5. szabály megfogalmazása |

A kontextus paraméter (3. táblázat) a feladatmegoldási szituációt jellemzi, ami a feladat által vizualizált szituációt jelenti, mivel a feladatok megoldása nem valós élethelyzetekben, hanem tanulási, iskolai környezetben történik meg.

3. táblázat. A kontextus paraméter értelmezése három dimenzióban (Vidákovich, 2012)

| Szaktudományi dimenzió | Alkalmazási dimenzió | Gondolkodási dimenzió |
|-------------------------------|--|-----------------------|
| 1. rutinfeladat, nem szöveges | 1. realiztikus feladat, nem autentikus | nem releváns |
| 2. rutinfeladat, szöveges | 2. realiztikus feladat, autentikus | |

A szaktudományi dimenzióban a feladatok rutinfeladatok, ahol a megoldás rutinszerű, nem igényli a hétköznapi életből is ismerhető tények és viszonyok figyelembevételét a tanulóktól. Szöveges változatában az elvégzendő művelet vagy műveletsor szöveges formában jelenik meg, míg a másik változat szöveg nélküli matematikai struktúráként formalizálódik. Az alkalmazási dimenzióban a feladatok realiztikus feladatok, amelyek a tanulók által ismerős szituációval és tartalmakkal bírnak, és az így leírható tudáselemek matematikai modellezése a cél. A realiztikus feladatokon belül az autentikus feladatok sajátossága, hogy egy valóságos problémahelyzetet állít a tanulók elé, akik bevontság érzetük által motiváltabban próbálják a nem létező mechanikus megoldási algoritmus helyett modellalkotással megoldani a feladatot (Csikos és Csapó, 2011). A matematika esetében a gondolkodási dimenzióban a kontextus nem releváns.

A feladattípus paraméter a feladat formai jellemzői (4. táblázat) közé tartozik, ezért független a területtől, dimenziótól, a feladatmegoldó tevékenység típusára utal.

4. táblázat. A feladattípus paraméter értelmezése (Vidákovich, 2012)

| Szaktudományi dimenzió | Alkalmazási dimenzió | Gondolkodási dimenzió |
|---|---|-----------------------|
| 1. zárt 1.1. választás 1.1.1. alternatív választás 1.1.2. feleletválasztás 1.1.3. szelektálás 1.2. hozzárendelés 1.2.1. párosítás 1.2.2. halmazba sorolás 1.3. rendezés 1.3.1. relációválasztás 1.3.2. sorba rendezés | 2. nyílt 2.1. kiegészítés 2.1.1. kép-kép 2.1.2. szöveg-szöveg 2.1.3. szám-szám 2.1.4. kép-szöveg, szöveg-kép 2.1.5. szöveg-szám, szám-szöveg 2.2. teljes válasz 2.2.1. kép 2.2.2. szöveg 2.2.3. szám 2.2.4. kép és szöveg 2.2.5. szöveg és szám | |

A feladatok formai jellemzői közé tartoznak azok megjelenésbeli paraméterei. Így elemzésre került a feladat megoldásához szükséges információ mennyiségének és típusának befolyásoló ereje. Az információ mennyiségben kifejezhető értékei a feladathoz és a konkrét itemhez tartozó karakterek száma, a grafikus elemek mennyisége, táblázatok alkalmazása. Külön kategóriát jelentett azon grafikus elemek használata, amelyek a megoldáshoz szükségesek, illetve egy másikat, ahol csak illusztrációs szerepet töltenek be a rajzok, képek (1.a. és 1.b. ábrák).

1.a. ábra. Megoldáshoz szükséges grafikus elem

1.b. ábra. Illusztrációs szerepű grafikus elem

Módszerek

Minta

Az összehasonlító elemzéshez papíralapon 2010-ben országosan reprezentatív mintán ($N_{\text{papír}}=20400$) elsőtől hatodik osztályig, három fő műveltségi területen felvett diagnosztikus mérések matematikára vonatkozó adatait használtam fel. Számítógépen 5 megye 17 iskolájának tanulói ($N_{\text{számítógép}}=943$) jelentették a mintát. Ugyanazon évfolyamokon a papíralapú feladatbankból vett itemek kerültek bemérésre.

A tesztelési eljárás

Papíralapon 20 tesztváltozat készült el, összességében 2050 item felhasználásával, ahol minden teszt esetében a reliabilitási mutatók jó értéket mutattak ($\text{Cronbach-}\alpha \geq 0,81$). Számítógép-alapon a fenti 2050 itemből került kiválasztásra 299 item, amely évfolyamonként 3 tesztváltozat formájában került megoldásra, megfelelő reliabilitási értékeket

eredményezve (Cronbach- $\alpha \geq 0,76$). A különböző médiumokon való azonos formai megjelenés fontos alapelvét jelenti az összehasonlító elemzéseknek. Ezért volt szükségszerű a papíralapútól eltérő tesztváltozatok kidolgozása, mert nem minden feladattípust lehetett számítógépen változatlan formában reprezentálni. Mindkét médiumon 45 perc állt a tanulók rendelkezésére, számítógépen a TAO online platform felhasználásával.

A diagnosztikus mérések mellett a korábbi kutatásokban gyakran alkalmazott, Csapó Benő által kidolgozott attitűd-kérdőív (Csapó, 1993–2006) került kitöltésre, így megfelelő információk álltak rendelkezésre a minta háttéradatairól. Ez tette lehetővé a mintaillesztési eljárást is. A jelentős mintaelemszám-eltérés miatt indokolt volt, hogy a számítógépen megoldó 943 főhöz mintaillesztést végezzenek a papíron dolgozó 20400 főből az elemzés megbízhatóságának növelése érdekében. A mintaillesztést az évfolyam, nem, régió, megye, anya és apa iskolai végzettsége és tanulmányi átlag sorrend alapján végezték el. Az évfolyam és a nem befolyásoló ereje, különválasztása társadalomtudományi kutatásokban értelemszerű, a többi tényező – az utolsót kivéve – pedig a PISA jelentések alapján a teljesítményt leginkább meghatározó szociokulturális háttér elemei (OECD, 2004). A fent megnevezett rendszer szerint a tanulók többségét: 919 főt sikerült legalább négy szempont szerint illeszteni.

Mivel a tanulók számítógépen és papíron eltérő tesztváltozatokat oldottak meg, ezért a különböző nehézségű teszten nyújtott nyerspont-alapú teljesítmény összehasonlítása nem alkalmazható. Az eltérő teszteken elért összpontszámok között a kapcsolat nem lineáris, ezért önmagában véve a lineáris transzformáció nem elegendő a közös viszonyítási rendszer kialakításához. Az itemek azonos skálán történő elemzéséhez a valószínűségi tesztmodellek közé sorolható Rasch-modellben használt logisztikus függvény biztosít megfelelő matematikai transzformációt. A különböző tesztváltozatok és évfolyamok egymáshoz való viszonyításának problémáját oldotta fel, hogy közös, összekötő itemek szerepeltek az egyes változatokban (Molnár, 2012).

Az elemzés első lépésben tehát a klasszikus tesztelméleti módszerek helyett a valószínűségiteszt-elméletek ('item response theory') játszottak főszerepet. A ConQuest program használatával az itemek közös skálára kerültek, és a szoftver által meghatározott nehézségi ('estimate') értékek jelentették a további elemzésekhez használt adatok forrását. A klasszikus elemzésekben a korrelációs számítások, két mintás t-próbák mellett több szempontú varianciaanalízist (ANOVA) alkalmaztam.

Annak érdekében, hogy az összehasonlító vizsgálatok teljes értékűek legyenek és a különbözőségekért felelős tényezők magyarázóerejének nagyságára is fény derüljön, a fent felsorolt vizsgálati paraméterek mellett a mintaelméleteket is elvégeztem.

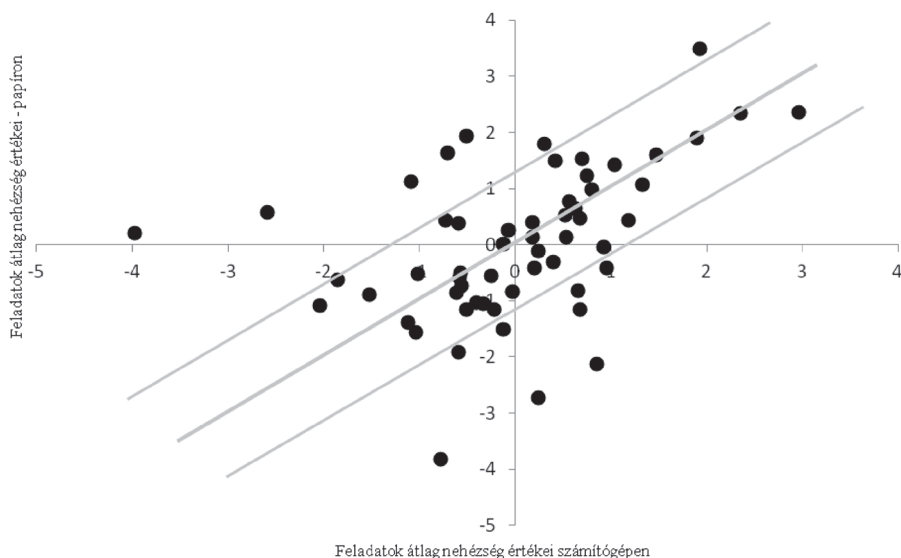
Eredmények

Pontozás

A teszt szerkezetére jellemző kialakítási módban egy feladathoz az ismertető rész után 2–6 darab (tipikusan 4) item tartozott. Mivel ezek az itemek önmagukban nem értelmezhetők teljes feladatként, ezért az összehasonlító vizsgálatokban a feladatszintű elemzés releváns. Ebben az értelmezésben 57 feladat elemzése vált lehetségessé.

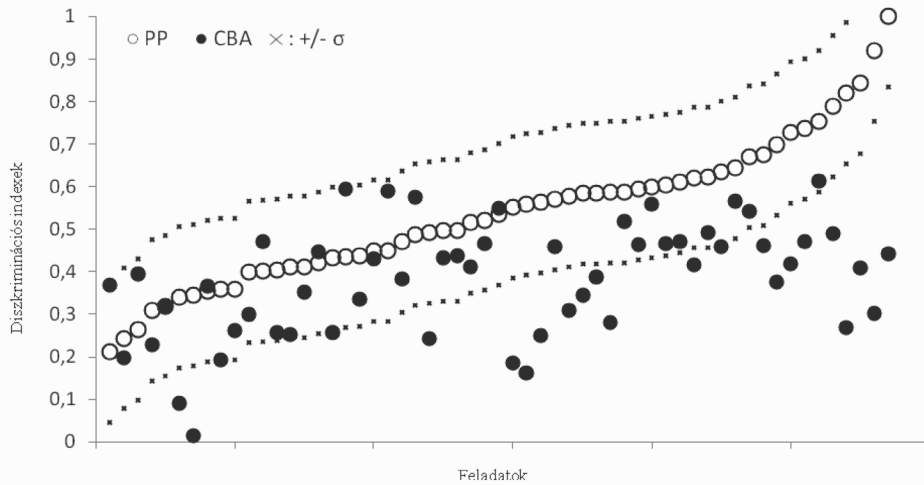
A két médiumon mért eredmények korrelációja

Az egyes feladatokhoz tartozó itemekre kapott nehézségi értékek átlaga alapján kiszámolt számítógép- és papíralapú eredményekhez tartozó korrelációs együttható értéke $r=0,59$ ($p<0,01$). Ez az érték erős kapcsolatot jelent a két médium között, de a 40 százalékos különbség okainak feltárása szükséges. Az 1. ábrán az egyes feladatokhoz tartozó két médium átlagos nehézségértékei szerepelnek, a plusz mínusz egy szórás értékek ábrázolásával. Az ezen értékek fölött, illetve alatt elhelyezkedő feladatok felelősek a különbségeikért.



1. ábra. Feladatok átlag nehézségeinek korrelációja a két médiumon

A feladatok nehézségértékei mellett jellemző indikátor a feladatokhoz tartozó diszkriminációs index (2. ábra). Az itemdiszkrimináció arra utal, hogy az item mennyire tesz különbséget a magas és az alacsony eredményt elérők között (Crocker, 2006). A diszkriminációs indexek kétmintás t-próbával történő elemzése szignifikáns különbséget eredményez a papíralapú médium javára ($t=-10,03$, $p<0,001$). A 2. ábráról leolvasható, hogy számítógépen a feladatok kisebb mértékben választják szét a jól és a rosszul teljesítő tanulókat.



2. ábra. A feladatok átlag diszkriminációs indexeinek összehasonlítása

A korrelációk tekintetében 15 feladat helyezkedik el az egységnyi szórásértékeken túl, míg diszkriminációs indexek esetében ez az érték 20, a különbségekért felelős feladatok közös halmazába 11 feladat került. Tipikus jellemzőikben, paramétereikben egyértelmű szabályszerűség nem figyelhető meg.

A feladatok belső tartalmi jellemzői és a megoldáshoz szükséges tudáselemek menti összehasonlítás

A varianciaanalízis nem mutat ki szignifikáns különbséget a számítógép- és a papíralapú eredmények között aszerint, hogy a feladat milyen tartalmi jellemzőkkel bír; hogy a feladat szaktudományi, alkalmazási vagy gondolkodási dimenzióhoz köthető; hogy a feladat ismeret, megértés, alkalmazás jellegű vagy magasabb szintű műveleteket igényelt. A feladatok belső jellemzői közül a pszichikus struktúra gondolkodási dimenziójában a tanulók szignifikánsan jobban teljesítettek papíralapon (5. táblázat).

5. táblázat. A feladatok belső paramétereinek befolyásoló hatása

| | Varianciaanalízis | |
|---|-------------------|-------|
| | F | p |
| Tartalmi jellemzők | 0,87 | 0,46 |
| Műveleti dimenziók | 1,97 | 0,14 |
| Kontextus | 2,02 | 0,11 |
| Pszichikus struktúra szaktudományi, alkalmazási dimenzióban | 2,03 | 0,09 |
| Pszichikus struktúra gondolkodási dimenzióban | 17,6 | <0,01 |

Az eltérés következtében t-próbákkal részletesen megvizsgált pszichikus struktúra gondolkodási dimenziójában lévő műveleti elemek közül az induktív gondolkodásnál mutatható ki a szignifikáns különbség (6. táblázat). A deduktív gondolkodást ellenőrző feladat nem állt rendelkezésre a vizsgálatához.

6. táblázat. Pszichikus struktúra gondolkodási dimenziójában lévő műveletek befolyásoló hatása

| | N | Kétmintás t-próba | |
|----------------------|----|-------------------|-------|
| | | t | p |
| Rendszerező képesség | 31 | -0,52 | 0,61 |
| Kombinatív képesség | 20 | -0,2 | 0,84 |
| Deduktív gondolkodás | 0 | - | - |
| Induktív gondolkodás | 28 | 3,62 | <0,01 |

A feladatok formai paramétereire szerinti összehasonlítás

A két szempontos varianciaanalízis nem mutat ki szignifikáns különbséget a nyílt és a zárt végű eredmények közötti különbségben ($F=1,57$; $p=0,21$), de általánosításra kevésbé alkalmasak az eredmények az eltérő mintaelemszám miatt ($N_{Zárt}=183$; $N_{Nyitott}=94$). Önmagukban megvizsgálva a fő feladattípusokon történő teljesítést sem a zárt ($t=-0,797$ $p=0,426$), sem a nyílt ($t=0,886$ $p=0,377$) végű feladatoknál nincs jelentős eltérés a két médium között.

A feldolgozandó információ mennyiség szempontjából vizsgált első tényező a feladatokhoz és az adott itemekhez tartozó karaktermennyiségek összege. A két médiumon megvizsgálva az item-nehézségek és a karakterszámok közötti korrelációs együtthatókat elmondható, hogy gyenge a kapcsolat, és a két médium között számottevő különbség nem áll fenn ($r_{Számítógép}=0,32$, $p<0,01$; $r_{Papír}=0,25$, $p<0,01$).

Grafikus elemek alkalmazása nélkül nincsen szignifikáns különbség a számítógép- és a papíralapú eredmények között ($t=-1,039$; $p=0,3$), azonban a megoldáshoz segítséget adó avagy szükséges grafikus elemek alkalmazásánál (88 item) szignifikáns különbség áll fenn a médiumok között a ($t=2,22$, $p<0,05$) a számítógép javára. A táblázat alkalmazása nem befolyásolta az eredményeket.

A mintára irányuló elemzések

A mintára irányuló elemzésekben az évfolyamonkénti teljesítmény összehasonlításánál a helyes és helytelen megoldások arányát vettem figyelembe (7. táblázat). A minta eloszlása az egyes évfolyamokon nem egyenletes. Szignifikáns különbségek a papíralapú tesztelés javára második, ötödik és hatodik évfolyamokon adóttak.

7. táblázat. Az évfolyam befolyásoló hatása

| Évfolyam | N | Kétmintás t-próba | |
|----------|-----|-------------------|-------|
| | | t | p |
| 1 | 49 | 0,3 | 0,76 |
| 2 | 84 | -2,57 | <0,05 |
| 3 | 156 | 0,57 | 0,57 |
| 4 | 196 | 0,95 | 0,35 |
| 5 | 238 | -6,1 | <0,01 |
| 6 | 214 | -7,1 | <0,01 |

A több szempontos varianciaanalízis szerint a nemnek nincsen befolyásoló hatása az eredményekre. Külön-külön megvizsgálva a fiúk és a lányok teljesítményét az egyes médiumokon mindkét esetben szignifikáns különbség adódott a papíralapú tesztelés javára (8. táblázat).

8. táblázat. A nem befolyásoló hatása

| Médium | nem | N | Kétmintás t-próba | |
|--------------|--------|-----|-------------------|------|
| | | | t | p |
| Számítógép | fiúk | 487 | -1,71 | 0,88 |
| | lányok | 456 | | |
| Papír-ceruza | fiúk | 511 | -0,23 | 0,81 |
| | lányok | 432 | | |

Az eredmények értelmezése, következtetések

Mivel a feladatok belső jellemzői (tartalom, műveleti dimenziók, kontextus) tapasztalhatóan nem hatnak befolyásoló erővel, ezért a fókuszpont a külső formai jegyekre összpontosul. A feladatokhoz tartozó jellemző szövegmennyiség feldolgozása nem okoz problémákat, nem jelent hátrányt a számítógépről történő olvasás, a feladatok értelmezése. Az információ képi típusánál pedig éppen ellenkezőleg: számítógépen eredményesebb a feldolgozás. A háttérben lévő okra magyarázatot adhat, hogy számítógépen a tanulók nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a kép megfigyelésének, jobban felkeltette az érdeklődésüket.

A hipotézis részét képezte, hogy a két médiumon eltérőek lesznek az eredmények a szövegalkotó és a zárt végű feladatok között. A feltételezés okát az adta, hogy külső szempontból vizsgálva itt jelentkezik a legnagyobb különbség a két médium között. A válaszadásra használt eszköz teljes mértékben más formát ölt és a megszokott ceruza (toll) helyett a számítógép billentyűzete és egere más használati módot, tudást igényel. A feltevéshez hozzátartozott, hogy a kor előrehaladtával csökkennek ezek a különbségek, köszönhetően annak, hogy nő a számítógépes eszközök használatában való jártasság. A hipotézis nem igazolódott, hasonlóan az ismertetett kutatások eredményeihez. A jól definiálható azonos és különböző viselkedésű, médiafüggő itemek közös jellemzőinek meghatározásához további vizsgálatok szükségesek.

Az eredmények megfelelő kiindulási alapot adtak egy nagymintás online matematika mérés teszt szerkesztéséhez. A teszt összeállításánál meghatározó szerepet játszott,

Ezen kutatás eredményei szerint a nehezebb feladatok számítógépen történő megoldása jelent nehézséget a tanulóknak. Ezt igazolja, hogy a felsőbb évfolyamokon és a magasabb szintű gondolkodási műveleteket igénylő feladatoknál jelentkeztek a szignifikáns eltérések. Elképzelhető, hogy a tanulóknak a papírra történő jegyzetelés, azaz a próbálkozási lehetőség hiánya okozza a zavart. Ez kiküszöbölhető, ha a számítógépes mérés közben a tanulóknak biztosítanak papírt az egyéni számításokhoz.

hogy minden évfolyamon a végek szerint egyenlő arányban szerepeljenek a nyílt és zárt feladatok. A feladatbank lehetőségeinek és a számítógépen való azonos reprezentációs igények figyelembevételével az altípusok szerepeltetésében is a kiegyenlítettiségre törekedtem. A megoldáshoz szükséges grafikus elemeket tartalmazó feladatok számát is magasan tartottam, hogy igazolni tudjam ezen kutatás eredményeit. A minta összeállításánál határozott cél volt, hogy a kisebb korosztályba tartozók is nagyobb számban képviseltesék magukat, hogy jobban lehessen vizsgálni a kor befolyásoló erejét.

Irodalomjegyzék

- Bennett, R. E., Braswell, J., Oranje, A., Sandene, B., Kaplan, B. és Yan, F. (2008): Does it matter if I take my mathematics test on computer? A second empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 9. sz.
- Björnsson, J. K. (2008): Changing Icelandic national testing from traditional paper and pencil to computer-based assessment: Some background, challenges and problems to overcome. In: Scheuermann, F. és Guimaraes Pereira, A. (szerk.): *Towards a research agenda in computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. 6–9.
- Crocker, L. (2006): Introduction to measurement theory. In: Green, J. L., Camilli, G. és Elmore, P. B. (szerk.): *Handbook of complementary methods in education research*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 371–384.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztlésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 3–16.
- Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T. és Law, N. (2012): Technological issues of computer-based assessment of 21st century skills. In: McGaw, B. és Griffin, P. (szerk.): *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, New York. 143–230.
- Csikos Csaba és Csapó Benő (2011): A diagnosztikus matematika felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Szendrei Mária (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 141–168.
- CTB/McGraw-Hill (2003): The Computer-Based or Online Administration of paper-Pencil Tests. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2. 1. sz.
- Greiff, S., Wüstenberg, S. és Funke, J. (2012): Dynamic Problem Solving: A new measurement perspective. *Applied Psychological Measurement*, 36. 3. sz. 189–213.
- Gyarmathy Éva (2012): *Ki van kulturális lemaradásban?* Előadás: Digitális Nemzedék Konferencia Budapest, 2012. 02. 11.
- Horkay, N., Bennett, R. E., Allen, N., Kaplan, B. és Yan, F. (2006): Does it matter if I take my writing test on computer? An empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5. 2. sz.
- Hülber László (2011): Technológia alapú mérés-értékelés. *Új Katedra*, 9. sz. 11–15.
- Johnson, M. és Green, S. (2006): On-line Mathematics Assessment: The Impact of Mode on Performance and Question Answering Strategies. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4. 5. sz.
- Kim, J. P. (1999): *Meta-analysis of equivalence of computerized and P&P tests on ability measures*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chigaco, IL.
- Lent, v. G. (2009): Risks and Benefits of CBT versus PBT in High-Stakes Testing. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 83–91.
- Martin, R. (2009): Utilising the Potential of Computer-delivered Surveys in Assessing Scientific Literacy. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 172–166.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (megjelenés alatt): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest. Közlésre elfogadva.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. OECD, Párizs.
- O'Dwyer, L., Russell, M., Bebell, D. és Tucker-Seeley, K. R. (2008): Examining the Relationship between Students' Mathematics Test Scores and Computer Use at Home and at School. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 6. 5. sz.

Griffin, P., Care, E. és McGaw, B. (2012): The Changing Role of Education and Schools. In: McGaw, B. és Griffin, P. (szerk): *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, New York. 1–17.

Poggio, J., Glasnapp, D. R., Yang, X. és Poggio, A. J. (2005): A comparative evaluation of score results from computerized and paper and pencil mathematics testing in a large scale state assessment program. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3. 6. sz.

Vidákovich Tibor (2012): A feladatok paraméterezése. Kézirat.

Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. és Olson, J. (2007): A meta-analysis of testing mode effects in grade K-12 mathematics tests. *Educational and Psychological Measurement*, 67. 219–238.

Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. és Olson, J. (2008): Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K 12 reading assessments: A meta-analysis of testing mode effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68. 5–24.

Tudósok a megismerés színterein

A romantikus tudományok és a 18–19. századi tudós-sztereotípiák

Szerkesztette GURKA DEZSŐ

Ezzel a kötettel befejező részéhez érkezett négyrészes sorozatunk, amely a 18–19. század fordulójának egyes filozófiai, tudományos, irodalmi és képzőművészeti jelenségeit kívánta bemutatni. Az itt szereplő tanulmányok többsége – éppúgy, mint korábban *A romantika terei*, a *Göttingen dimenziói* és *A középkor vetületei* című kötetekben megjelent írók is – a kora romantika és a német idealizmus kialakulása kapcsán megsokasodó diszciplináris kölcsönösségek és tematikus átfedések feltérképezését tűzte ki céljául. A tanulmánygyűjteményben szereplő filozófiai szempontú megközelítések főként a konstellációkutatás módszereit alkalmazzák, a tudománytörténeti vizsgálódások konceptuális keretét pedig a romantikus tudományok fogalma képezi, illetve az a Nicholas Jardine által kidolgozott fogalmi apparátus, amely elsőként tette lehetővé a pozitívizmus reprezentánsai által zavaros időszaknak minősített kora 19. század történeti-hermeneutikai aspektusú értelmezését.

ISBN 978 963 693 411 8
300 oldal, kartonált, A/5
2500 Ft



A digitális kompetenciafejlesztés tartalmi és szemléleti változásai a *Nemzeti alaptanterv* természettudományos műveltségi területeiben

A 2012. év óriási változásokat hozott a közoktatás világába. Felülvizsgálaton, valamint strukturális és tartalmi átalakuláson esett át a Nemzeti alaptanterv, napjainkban jelentek meg az új kerettantervek, és ezek alapján minden közoktatási intézményben új pedagógiai programok és helyi tantervek készülnek 2013 márciusának végéig. A Nemzeti alaptanterv egyik fontos, napjainkban egyre jelentősebbé váló, állandó allegóriája a digitális kompetenciafejlesztés és az ehhez kapcsolódó nemzetközi és hazai igények, hozzá tartozó fejlesztési feladatok. E tanulmány összehasonlítást végez a 2007. és a 2012. évi Nat-változatok között az alapján, hogy hogyan, milyen mértékben és mekkora jelentőséggel jelenik meg a digitális kompetenciafejlesztés a hazai közoktatás keretét adó Nemzeti alaptanterv természettudományos – Földünk-környezetünk és Ember és természet – műveltségi területeiben.

Antantervi vonatkozások változása igen izgalmas terep manapság, hiszen a közoktatás új tartalmi szabályozóinak megszületése egészen a legutóbbi időszakig szinte napi szintű téma volt az oktatásirányításban – és vélhetően még sokáig az is marad. Az új tartalmi szabályozók közül a közműveltségi tartalmakkal bővült *Nemzeti alaptantervet* érdemes összevetnünk a korábbi, 2007. évi változattal (hiszen a következő években a felmenő rendszerben való bevezetése miatt párhuzamosan fut majd a korábbi és az új *Nat*), megvizsgálva a digitális kompetenciafejlesztés természettudományos műveltségi területek tantervi követelményekben való megjelenésének változását. Fontos ez különösen azért, mert a közoktatási intézmények digitális infrastruktúrája a különböző hazai és Európai Unió által nyújtott támogatások révén folyamatosan javul (bővül), illetve a közoktatás „fogyasztópiaca”, a tanulók is egyre inkább a digitális kultúra, digitális műveltség iránt érdeklődnek.

Az eszközök és a technológiák (valamint az ezzel járó szemléletváltás) a vizsgálatok szerint azonban nehezen szivárogtak be a mindennapi oktatási gyakorlatba. A hazai eLE-MÉR kutatások is azt mutatják, hogy az „IKT” – bár jelen van az iskolákban – nem épült be szervesen a tanulási-tanítási folyamatokba (*Hunya*, 2011, 2012). A változás azonban szembeötlő (1. táblázat). A táblázat első sorának számadata, miszerint „megjelent az

IKT” a megkérdezett iskolában, csak azért csökkent egyik évről a másikra, mert a többi sor, az IKT magasabb szintű használata, alkalmazása megerősödött az intézményekben. Azonban már az is érdekes adat, hogy egy év alatt szinte megduplázódott a részt vevő intézmények száma, ami azt is jelezheti, hogy megindult egyfajta bevonódás az infokommunikációs technológiákba. Hazánk 5923 általános és középiskolai feladatellátási helyéből 723 intézmény (12,2 százalék) végezte el az önértékelést teljes egészében, 1723 iskola regisztrált, a teljes kitöltők között 83 olyan iskola is van, amely már 2011-ben is szolgáltatott adatokat (*Hunya és mtsai, 2012*).

1. táblázat. Az eLEMÉR kutatások eredményei, 2011 és 2012 (forrás: *Hunya, 2011; Hunya és mtsai, 2012*)

| | 2011 | 2012 | Változás az előző évhez képest |
|-------------------------------------|------|-------|--------------------------------|
| A résztvevő iskolák száma (db) | 367 | 723 | + 356 |
| Az iskolában... (%) | | | |
| ...megjelent az IKT | 51,0 | 30,15 | - 20,85 |
| ...alkalmazzák az IKT-t | 25,6 | 30,42 | + 4,82 |
| ...integrálják az IKT-t | 20,2 | 28,63 | + 8,43 |
| ...átalakulnak az IKT használatával | 3,3 | 6,50 | + 3,2 |

Az eszközök persze önmagukban nem mindenhatóak. Nagyon fontos, hogy az 1. táblázat alsóbb sorainak is nagy figyelmet szenteljünk, hiszen az IKT integrálása és az annak következtében történt – módszertani, pedagógiai vagy akár szervezeti – átalakulások adják meg a valódi lehetőséget a közoktatási intézmények számára a digitális korszakra való belépéshez.

A digitális kompetencia fejlesztésének jelentőségét emlegetni ma már közhelyszerű (más kérdés, hogy az ehhez kapcsolódó tevékenységek sokhelyütt még gyerekcipőben járnak). Napjainkban azonban a digitális írásbeliség, digitális műveltség kialakítása, az információs társadalomba való szocializáció elősegítése lehet a digitális kompetenciafejlesztés valódi célja. A digitális írásbeliség képesség az információ keletkezésének és kommunikálásának megértésére, a digitális műveltség pedig olyan horizontális szempont és horizontális cél, amely a közoktatás teljes egészében megjelenik, elősegítve az egyes műveltségi területek speciális céljainak elérését (*Vass, 2009*).

A *Nemzeti alaptanterv* a közös nemzeti optimumot tartalmazza: elveket, feladatokat, célokat, fejlesztési feladatokat, és 2012-től (újra) közműveltségi tartalmakat is megfogalmaz. A 2007-es *Nemzeti alaptanterv*ben – mint ahogyan a 2003-asban sem – nem kerültek meghatározásra közműveltségi, szaktárgyi területekhez kötődő ismeretek, a cél az Európai Unió kulcskompetencia-rendszerének átvétele, illetve a műveltségi területek alapelveinek, céljainak, továbbá fejlesztési feladatainak meghatározása volt. A digitális kompetenciafejlesztés több szinten jelenik meg a dokumentumokban – kulcskompetenciaként, kiemelt fejlesztési feladatként, a műveltségi területek bevezetőjében vagy azok fejlesztési feladataiban. Vajon a 21. század elején támasztott hazai és nemzetközi kihívásokra adható válaszok szellemét felfedezhetjük-e e dokumentumban, különös tekintettel a digitális világgal, digitális kompetenciával kapcsolatos teendőkre? Erre keressük a választ a 2007. és 2012. évi *Nemzeti alaptanterv* természettudományos műveltségi területeiben.

A digitális kompetencia mint kulcskompetencia

A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommu-

nikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásával kapcsolatos készségek alapvetően a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.

Ahogy a 2. táblázatban láthatjuk, a *Nemzeti alaptanterv* 2012. évi változata (*Nat*, 2012) – amely felmenő rendszerben (1., 5. és 9. évfolyamon) 2013. szeptember 1-től kerül bevezetésre – ugyancsak említést tesz a digitális kompetenciáról mint fejlesztendő kulcskompetenciáról. A kulcskompetencia kifejezés egyébként az Európai Parlament és a Tanács vonatkozó állásfoglalásából származik („key competences for lifelong learning”) (*Recommendation of...*, 2006). A két változat között nagyon sok hasonlóság fedezhető fel, a különbségek pedig főképp az eltelt időszak megváltozott szempontjainak vagy a napjaink igényei szerinti új elemeinek köszönhetőek. Megváltozott vagy új elemek:

1. A *Nat 2007* az IST (Information Society Technology) magabiztos használatát tűzi ki célul, míg az öt évvel későbbi változat pedig ugyanezen technológiákra az IKT- (Information and Communication Technology) eszközök és tartalmak magabiztos használatát említi. A különbség valójában a megközelítésben és az elnevezésben van, hiszen az információs társadalom eszközeit jószerivel azonosíthatjuk az IKT-eszközökkel. Mégis fontos e különbséget észrevennünk, hiszen a nemzeti standardok szempontjából stratégiai üzenete van annak, hogy az IKT vagy az IST mozaikszót használjuk (*Vass*, 2009). A digitális kompetencia az információs társadalom technológiáinak (IST) magabiztos és kritikus használatára való képesség a munkában, a szabadidőben és a kommunikációban. Az IST nem egyenlő az IKT magabiztos használatával, hanem több annál: digitális műveltség, digitális írásbeliség kapcsolódik hozzá, valamint az IKT-eszközök a web 2.0 világában való aktív és értelmes használata a magasabb szintű gondolkodási készségek alkalmazásával.
2. Ehhez kapcsolódik az általános bevezetőben lévő további többlet a *Nat 2012*-ben, amely felhívja a figyelmet a napjainkban egyre fontosabbá váló tartalomalkotásra és -megosztásra is. A társadalom digitális megosztottságára már többféle elnevezés született: a „digitális bennszülöttekre” és „digitális bevándorlókra” osztott társadalom egy, a nem digitális korban és egy, a world wide web (www) korában született és abban felnövő generációra osztható (*Prensky*, 2001). Újabban azonban megjelent a „digitális nomád” és „digitális telepes” ellentét is. A digitális nomádok alig használnak digitális eszközöket, és az azokhoz kapcsolódó tevékenységekben is körülményesek, lassúak – ők azok, akik jó úton haladnak, de még nem értek célba, a vándorút végére. A másik csoport, a telepesek azonban képesek voltak leelőzni a bennszülötteket is – az IKT-eszközöket akár az őslakosokat megszégyenítő módon, gyorsan és hatékonyan kezelik (*Buda*, 2011). És minden bizonnyal gondolnunk kell a digitális lemaradókra, akik szociokulturális körülményeik, tanulási nehézségeik vagy egyéb hátráltató tényezők miatt – vagy éppen azért, mert nem is kívánnak benne részt venni – eleve kimaradnak a digitális világból. A lemaradók felzárkóztatása, differenciált fejlesztése elmaradhatatlan igény kell, legyen napjaink közoktatásában. A tartalomalkotás és -megosztás azonban egyértelműen a web 2.0 világában, a közösségi médiában felnőtt vagy abba aktívan bekapcsolódó bevándorlók mindennapos tevékenységévé válik. Mivel ezek a tevékenységek intenzívebbek, impulzívabbak, mint akár a hagyományos, akár a digitális alapokon nyugvó tanulás, érdemes több figyelmet fordítani a tanterv ezen messze nem elhanyagolható félmondatának a mindennapokban való érvényesítésén, amely horizontális célként beépítendő mindegy egyes műveltségei terület fejlesztési feladataiba.

2. táblázat. A Nat 2007 és a Nat 2012 dokumentum digitális kompetenciára mint kulcskompetenciára vonatkozó leírása (forrás: Nat, 2007; Nat, 2012)

| <i>Nat 2007</i> | <i>Nat 2012</i> |
|--|--|
| <p>A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten keresztül.</p> <p><i>Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök</i> A digitális kompetencia a természetnek, az IST szerepének és lehetőségeinek értését, alapos ismeretét jelenti a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információtárolás-kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információmegosztás, az együttműködő hálózatépítés, a tanulás és a kutatás terén. Az egyénnek értenie kell, miként segíti az IST a kreativitást és az innovációt, ismernie kell az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákat, valamint az IST interaktív használatához kapcsolódó etikai elveket. A szükséges képességek felölelik az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Idetartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet-alapú szolgáltatások elérése, a velük való kutatás, az IST alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén. Az IST használata kritikus és megfontolt attitűdöket igényel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes használata érdekében. A kompetencia fejlődését segítheti továbbá a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban való részvétel.</p> | <p>A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül.</p> <p><i>Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök</i> A digitális kompetencia az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információtárolás és -kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információ-megosztás, az együttműködő hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a kreativitást és az innovációt, ismernie kell az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákat, valamint az ezek kiszűrésére használatos alapvető technikákat, továbbá az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket és etikai elveket, valamint a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi kereteket. A szükséges készségek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet-alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén. Az IKT használata kritikus és megfontolt attitűdöket igényel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes alkalmazása érdekében. A digitális kompetencia fejlődését segítheti továbbá az aktív részvétel a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban.</p> |

3. Az IKT interaktív használatának azonban vannak etikai elvei és veszélyei is: az ezzel kapcsolatos, a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi keretek is a digitális írástudás részét kell képezzék. Ez természetesen nem elsősorban a szerzői jogi törvény betűről betűre való ismeretét jelenti, hanem például azt a törekvést, hogy a szerzői jog alatt álló „termékeket” (legyen az egy kép, egy honlap, blog, videó, szöveg, cikk vagy bármilyen online és offline termék) ne tegyük csak azért magunkévá, mert azokat esetleg könnyű eltulajdonítani. A nyílt oktatási tartalmakra vonatkozó irányelvekkel és ajánlásokkal (például UNESCO OER nyilatkozatok) érdemes megismerkedni mind a pedagógus-társadalomnak, mind a tanulóinknak.

A digitális kompetencia mint a kereshittantervek ihletője?

A kiemelt fejlesztési feladatok (korábban kereshittantervek) között is több utalást találunk mindkét *Nat*-változatban. „A tanulás tanítása” fejezetben (*Nat*, 2007) találunk utalást az információkezeléssel kapcsolatban: „A tanulási folyamatot jelentősen átalakítja az informatikai eszközök és az elektronikus oktatási segédanyagok használata. Ez új lehetőséget teremt az ismeretátadásban, a kísérleteken alapuló tanulásban, valamint a csoportos tanulás módszereinek kialakításában.” Ez nem pusztán az információs és kommunikációs (IKT-) eszközök használatát jelenti; a digitális kompetencia fejlesztése önmaga hozzájárulhat a tanulás eredményességéhez. Sajnálatos, hogy ez az üzenet nem került átmentésre a *Nat* 2012. évi változatába. A „Fejlesztési területek, nevelési célok” fejezet a megváltozott igényeknek megfelelően bizonyos elemekkel kibővült (például médiatudatosságra nevelés, felelősségvállalás és önkéntesség), bizonyos elemei némi változáson mentek át (például az európai azonosságtudat fejezet a hazafias nevelés, nemzeti öntudat, valamint az állampolgárságra nevelés részbe került át), ugyanakkor egyes területek csorbát szenvedtek. Ilyen például a tanulás tanítása is, amelyben a *Nat* 2012 nem ejt szót az elektronikus tanulási környezetek és oktatási segédanyagok használatáról vagy azok ismeretátadásra, tanulásra gyakorolt hatásáról. Ez a hiány más kereshittartalmakban sem köszön vissza, így összegzésként elmondhatjuk, hogy a minden műveltségi terület horizontális céljaiként megjelölt fejlesztési területek, nevelési célok között aligha találunk utalást a digitális kompetenciafejlesztésre vagy az információkezelésre.

A digitális kompetencia a *Földünk – környezetünk* műveltségi területben

A digitális kompetenciafejlesztés fejlesztése hagyományosan a természettudományos műveltségi területekben (*Nat* 2007: *Földünk – környezetünk*, *Ember a természetben*; *Nat* 2012: *Földünk – környezetünk*, *Ember és természet*) jelenik meg hangsúlyosan. A *Földünk – környezetünk* műveltségi terület 2007. és 2012. évi bevezetőjét a 3. táblázatban hasonlítjuk össze.

3. táblázat. A Földünk – környezetünk műveltségi terület bevezetője (részlet) a Nemzeti alaptanterv két különböző változatában (forrás: Nat, 2007; Nat, 2012)

| Földünk – környezetünk műveltségi terület bevezetője | |
|---|---|
| Nat 2007 | Nat 2012 |
| Szüntelenül változó és globalizálódó világunk természeti, környezeti és társadalmi-gazdasági folyamatainak megismeréséhez és megértéséhez elengedhetetlen a folyamatos tájékozódás és információszerezés, valamint a nyitott gondolkodás. Ezért a megnevezett tartalmi elemek elsajátítása elképzelhetetlen a tanulók kezdetben még irányított, majd egyre önállóbbá váló információszerező tevékenysége nélkül. Így a tanítási-tanulási folyamatban nagy hangsúlyt kap az információszerezés és -feldolgozás képességének fejlesztése, különös tekintettel a digitális világ nyújtotta lehetőségek felhasználására. tanítási-tanulási folyamat kiemelt célja a folyamatos önképzés iránti igény, valamint az élethosszig tartó tanulás képességének kialakítása. | A tanítási-tanulási folyamatban nagy hangsúlyt kap az információszerezés és -feldolgozás képességének fejlesztése közvetlen (részben terepi) tapasztalatszerzéssel, megfigyelésekkel és a digitális világ nyújtotta lehetőségek felhasználásával. |

A két forrás terjedelme közötti szembetűnő különbségből nem származik komoly információvesztés, hiszen az információkezelés fontossága, valamint az információval való bánásmód fejlesztése megfogalmazódik mindkét helyen – a 2007-es változatban azonban részletes magyarázattal és a digitális kompetenciafejlesztéshez szükséges attitűdök (nyitott gondolkodás, önképzés iránti igény, élethosszig tartó tanulás) megfogalmazásával együtt. Ezek az attitűdök azonban megjelennek a *Nat 2012* közös fejlesztési területeiben, nevelési céljaiban, illetve a kulcskompetenciákban, így e vonatkozások elhagyása inkább információ-összevonást, egyszerűsítést, semmint hiást jelent.

Vizsgáljuk meg a fejlesztési feladatokat! A digitális kompetencia fejlesztése határozott fejlesztési feladatként csak a *Földünk – környezetünk* műveltségi területben jelenik meg – ez önmagában is nagy probléma, a még inkább sajnálatos azonban az, hogy ez is csak a *Nat 2007*. évi változatára (volt) igaz (4. táblázat).

4. táblázat. A digitális kompetencia fejlesztésének feladatai a *Nat 2007 Földünk – környezetünk műveltségi területében* (forrás: Nat, 2007)

| 5–6. évfolyam | 7–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|---|--|---|
| Az információs társadalom egyszerű technológiáinak megismertetése (pl. információkeresés, adatbázisok felhasználása, földrajzi helyek és térképek megkeresése, digitális lexikon használata) tanári irányítással. | A megszerzett információk megosztása másokkal. A földrajzi információ előállítására szolgáló eszközök használatának elsajátítása. Internetalapú szolgáltatások (pl. tények, adatok, képek, menetredek, hírek, tájleírások, idegenforgalmi ajánlatok keresése) elérésének elsajátítása. | Információk gyűjtése számítógép segítségével, megbízhatóságuk önálló mérlegelése. A földrajzi információ előállítására szolgáló eszközök használata egyéni vagy csoportmunkában. Internetalapú szolgáltatások (pl. időjárás helyzetkép, útvonaltervező, valutaváltó, virtuális intézménylátogatás, földrajzi és csillagászati szimulációk és animációk keresése) elérésének elsajátítása. |
| | A számítógéppel támogatott együttműködő tanulás elősegítése földrajzi-környezeti témájú digitális tananyagok használatával. Tanulói kiselőadások prezentációs anyagának készítése tanári irányítással. | A számítógéppel segített együttműködő tanulás egészséges hangsúlyának megteremtése a földrajzi-környezeti tanórákon. Földrajzi-környezeti témájú digitális tananyagok használata. Tanulói kiselőadások prezentációs anyagának készítése önállóan. Animációk, szimulációk értelmezése, interaktív digitális feladatok használata. |

E külön kiemelt fejezet mellett azonban több helyen is feltűnnek az információhordozók használatának – életkori sajátosságokat figyelembe vevő – fejlesztési követelményei a *Nat 2007* dokumentumban a *Földünk – környezetünk* műveltségi területben, főképp

az Információszerzés és -feldolgozás fejlesztési feladatok között (Információszerzés, Információfeldolgozás, Az információ kommunikálása és értelmezése), de találkozunk ilyenekkel a *Nat 2012*-ben is visszatérő „Tájékozódás a...” című fejlesztési feladatokban is.

A *Nat 2012*. évi változatában speciálisan a digitális kompetencia fejlesztésének nem szenteltek külön fejezetet, ugyanakkor a fejlesztési feladatok vázát adó – környezetről, folyamatokról való – tájékozódásnak elengedhetetlen feltétele az információhordozók használata, így a digitális vagy online információk keresése, feldolgozása és prezentálása. Bár „nevesítésre” tehát nem került, valójában a digitális kompetencia fejlesztéséről van szó az információkkal való helyes bánásmód kapcsán. Ilyen, a tájékozódással és információkezeléssel kapcsolatos példákat találhatunk az 5. és a 6. táblázatban látható fejlesztési feladatokban (5. és 6. táblázat).

5. táblázat. Tájékozódás a környezet anyagairól

| 5–6. évfolyam | 7–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|---|-----------------|--|
| Válogatás tanári irányítással információs anyagokban és gyűjteményekben ► | ► a vilghálón ► | ► célok és témakörök szerint önállóan. |

6. táblázat. Tájékozódás a hazai földrajzi, környezeti folyamatokról

| 5–6. évfolyam | 7–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|---|---|---|
| Nyomatott és digitális információk gyűjtése tanári irányítással (földrajzi helyek, térképek keresése, lexikonhasználat) ► | ► és internetalapú szolgáltatásokkal (tények, adatok, menetredek, hírek, idegenforgalmi ajánlatok ► | ► időjárási helyzetkép, útvonaltervező, valutaváltó, szimulációk és animációk). |

Mint a két táblázatosoport összehasonlítása után láthatjuk, akadnak hiányok a *Nat 2012*. évi változatában a korábbiakhoz képest. Az 5–6. évfolyamban, bár a *Nat 2012* szóhasználatában az IST-t felváltó IKT-technológiák és -eszközök nem jelennek meg, tartalmi szempontból nem érzékelhetünk visszalépést, pusztán megváltozott nevezéktant. A 7–8. évfolyamra vonatkozó feladatokban azonban akadnak negatív előjelű változások. Ilyen például, hogy eltűnt a tartalommegosztás, valamint a speciális földrajzi tartalmú információk, adatbázisok keresése és a talált információk értékelése. Ez utóbbit bizonyosan nem pótolja a digitális kompetencia kulcskompetenciák között megfogalmazott általános céljai és fejlesztési feladatai. Ugyancsak eltűnt a számítógéppel segített, kooperáló tanulás, valamint a földrajzi-környezeti digitális tananyagok használatának igénye. Tekintve, hogy a *Nat 2012*-ben másutt, még a kulcskompetenciákat kifejtő részben sem kerül elő hasonló feladat (főképp nem földrajzi tartalmakkal kapcsolatban), így ezt mindenképp egy negatív tendenciaként kell értékelnünk. A 9–12. évfolyam számára is mind tartalmi, mind pedagógiai hátránya keletkezett a fejlesztési feladatoknak: továbbra sem jelenik meg a digitális tananyagok, a kifejezetten földrajzi információk előállítására szolgáló adatbázisok használata, de még olyan metodikai hiányosságok is tapasztalhatók, mint az – internet elterjedése nyomán egyébként sokkal inkább lehetővé váló – virtuális intézménylátogatások vagy éppen a tanulói kiselőadás, a prezentációval kísért tanulói előadás, illetve az interaktív digitális feladatok (közös, kooperatív vagy kollaboratív) megoldása.

A digitális kompetencia az *Ember és természet* műveltségi területben

Sajnos az *Ember és természet* (e ponttól a műveltségi terület 2012. évi elnevezését használom) műveltségi terület bevezetőjében – bár a természettudományos megismerés, kutatás és felfedezés fontos lépéseit és feladatait fogalmazza meg – nem esik szó arról, hogy a természettudományos ismereteket mely forrásokból kívánatos megszereznie a tanulóknak, így nem szerepel a digitális információhordozók használata sem – igaz ez a *Nat* 2007. és 2012. évi változatára is. Elmondhatjuk tehát, hogy a természettudományos műveltségi területek bevezetői közül a digitális információfeldolgozás a földrajz tantárgynak keretet adó *Földünk – környezetünk* műveltségi területben fordul elő.

Az *Ember és természet* műveltségi területben – ahogy korábban ezt már említettem – már a 2007. évi *Nat*-ban sem volt speciálisan a digitális kompetencia fejlesztésére vonatkozó fejlesztési csomag, ugyanakkor a fejlesztési feladatok között találhatóunk kifejezetten az információ megszerzésére és kezelésére irányuló feladatokat (7. táblázat).

7. táblázat. Az *Ember a természetben* műveltségi terület Természettudományos megismerés fejlesztési feladatcsoportjának elemei (forrás: *Nat*, 2007)

| | 1–4. évfolyam | 5–6. évfolyam | 7–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|--|--|---|--|--|
| Az ismerethordozók használata a megismerési folyamatban | Tájékozódás az egyszerűbb forrásanyagokban tanítói segítséggel. | Ismerethordozók (könyvek, lexikonok, enciklopédiák, térképek, táblázatgyűjtemények) használata csoportmunkában. | Önálló forráshasználat. A számítógépes, illetve multimédiás eszközök használata. | Természettudományi ismeretterjesztő szövegek, multimédiaanyagok önálló keresése, feldolgozása, értelmezése. |
| Az ismeretszerzés eredményeinek feldolgozása | Változások felismerése, azok fontosabb okainak megnevezése tanítói segítséggel. A különböző tárgyak, élőlények, jelenségek tanult jellemzőinek elemi szintű összehasonlítása, csoportosítása a megismert szempontok és saját elképzelések alapján. Egyszerű képi és szöveges információk, jelek értelmezése a megismert területeken. | Bekapcsolódás a tanár által ajánlott ellenőrző kísérletek eredményeinek elemzésébe. A megfigyelések, tapasztalatok, megszerzett ismeretek és azok előzetes elképzelésekhez való viszonyának saját szavakkal történő, nyelvilag helyes megfogalmazása és írásban való rögzítése. Az előzetes elképzelések, előrejelzések, valamint a megfigyelt jelenségek és a mért értékek közötti eltérések felismerése. Törekvés az eltérések magyarázatára. | Az ismert területeken az előzetes tudást használó osztályozás, rendszerezés. A megfigyelések, mérések, kísérletek során nyert adatok áttekinthető rendezése, a vizsgálódások eredményeinek pontos megfogalmazása. Az anyagok, mennyiségek jeleinek használata. A vizsgálatok, kísérletek során nyert adatok ábrázolása különféle diagramokon, grafikonokon, illetve a kész diagramok, grafikonok adatainak leolvasása, értelmezése. A művelődési anyaggal kapcsolatos egyszerűbb vázlatrajzok, sematikus ábrák, kapcsolási rajzok készítése és a kész ábrák, rajzok értelmezése. | Problémák kritikus felvetése, ha a megfigyelések, kísérletek eredménye nem egyezik a várttal. Az ilyen esetek elemzése a tanterv által átfogott körben. Vizsgálatok eredményeinek átfogó, különböző médiaeszközöket használó, informatív és esztétikus bemutatása. |

E műveltségi területben az eltérő név- és fogalomhasználat megtévesztő lehet, mert az „ismerethordozó” és az „információhordozó” szót szinonimaként kezeli, noha nem ugyanazt jelentik. Véleményem szerint a *Földünk – környezetünk* műveltségi terület szóhasználata a megfelelő, mert ezek a berendezések, készülékek, források, számítógépes és multimédiás eszközök (szoftverek és hardverek is) és maga a természet sem ismereteket hordoznak, hanem információkat, amelyeket a felhasználó (dekódoló) személy alakít ismeretté – más, akár korábbi információi, ismeretei alapján. Az eredmények feldolgozása területen jól kivehető az életkori sajátosságok figyelembe vétele, amelynek folyamán a természetről és másodlagos információhordozókból szerzett információt először értelmezik a tanulók, később magukban átfogalmazva, átdolgozva azt írásban vagy szóban prezentálják, majd akár modellként is funkcionáló rajzokat, sematikus ábrákat, ezt követően pedig esztétikus és informatív előadásokat készítenek. Jó hír, hogy a „médiaeszközök” szó is belekerült a fejlesztési feladatok közé, ugyanakkor nagy hiány, hogy a természettudományokban egyre fontosabb multimédia-eszközök és alkalmazások akkor még kimaradtak ebből, amelyek – mint később látni fogjuk – öt év elteltével kiegészülnek a *Nat 2012*-ben.

Ugyanakkor az kijelenthető, hogy a *Nat 2012*. évi változatában sem vált hangsúlyosabbá a digitális műveltség fejlesztése e műveltségi területben (például külön fejlesztési feladatcsomagot sem kapott), ugyanakkor az új *Nat*-ban is találunk az információhordozókkal kapcsolatos fejlesztési feladatokat a különböző szerkezeti egységekben (8. táblázat).

8. táblázat. Az Ember és természet műveltségi terület információkezeléssel kapcsolatos fejlesztési feladatai (forrás: *Nat, 2012*)

| Tudomány, technika, kultúra. Természettudományos megismerés | | | |
|---|---|--|---|
| 1–4. évfolyam | 5–6. évfolyam | 7–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
| Megismert információforrások használata, ► | ► az információ gyűjtéséhez és feldolgozáshoz szükséges kommunikációs készségek megalapozása. | A számítógéppel segített tanulás módszereinek alkalmazása (információk keresése, könyvtár- és internethasználat, adatbázisok, szimulációk használata, kiselőadások tervezése), ► | ► alkalmazások a mérés, információkeresés, bemutatók és a kommunikáció segítésére. Az ismeretszerzés folyamatának és eredményének kritikus értékelése. A problémamegoldásra irányuló, hatékony információkeresés. |

A 8. táblázatban már láthatjuk, hogy a multimédiás eszközök és szoftverek vagy alkalmazások (például szimulációk) bekerültek a fejlesztési feladatok közé. Új elem továbbá a problémamegoldásra irányuló, hatékony információszerzés, amelynek célja egyértelműen a kritikus információgyűjtés, hatékony szelektálás és a problémamegoldó gondolkodás algoritmusának alkalmazása különböző, adott probléma megoldására irányuló helyzetekben, feladatokban. Ugyancsak újdonságként jelenik meg a könyvtár- és internethasználat (7–8. évfolyamtól), amely a számítógéppel segített tanulás céljaihoz vezet el a tanulókat – remélve ezen feladatok minél nagyobb tanulói önszabályozást fejlesztő és kollaboratív voltát. Érdekes, az információ áramlásával és terjedésével kapcsolatos fejlesztési feladatokat találunk az *Ember és természet* műveltségi területben a biológiai információ továbbításával, értelmezésével, valamint a természetes zajokkal kapcsolatban. Ezek természetesen jelenleg nem tartoznak ezen összehasonlítás tárgykörébe, hiszen nem a tanulói ismeretszerzéstől és információkezelésről, hanem a természet belső információáramlásáról van szó. Ugyanakkor megemlítendő, hogy a *Nat 2012*-ben az „Információ” feladatcsoport 9–12. évfolyamnak szóló fejlesztési feladatai között megjelenik az „információs és kommunikációs rendszerek felépítésének megismerése, jelentőségük értelmezése”, amely egyértelműen arra utal, hogy az elsősorban a természettudományok számára fontos adatokat, algoritmusokat és módszereket tartalmazó rendszerek ismere-

tére, valamint a tudományos és hétköznapi életben betöltött szerepére is kiemelt hangsúly helyeződik. Az *Ember és természet* műveltségi terület közműveltségi tartalmaiban (Természetismeret, 5–6. évfolyam; 5. Állandóság és változás; Változások) az információ mint a változásokat irányító hatás jelenik meg – példaként a házépítéssel, valamint tervrajz és útiterv készítésével. Az információt és annak értelmezését, valamint esetleges hatását külön kell választanunk. Az információ nem más, mint értelmezhető adatok összessége, olyan adat(halmaz), amelyből új ismeret állítható elő. Még mértékegysége is akad, a bit, amely az információ hosszának egyik alapegysége (egyébként más alapegységeket is használ az információ-tudomány, amelyek közül az egyik a „nat”). Tehát az információ nem hatás. Hatás akkor keletkezik, ha a felhalmozott adatok alapján születő új ismeret, vagyis az információ értelmezése során választunk vagy döntést hozunk; az értelmezés, interpretáció nélkül az információ önmagában nem elég hatás-keltésre – különösen nem házépítésre vagy útiterv készítésére.

Összegzés

A *Nat* 2012. évi változatában szereplő műveltségi területek részletes fejlesztési feladatai a digitális kompetencia speciális fejlesztési elvárásaira alig tesznek utalást. Ez jórészt információ-egyszerűsítésnek és -átcsoportosításnak az eredménye, másfelől azonban – például éppen a *Földünk – környezetünk* műveltségi terület esetén – viszszafelelő jelent. Fontos leszögezni azonban, hogy létezik az a keretként (is) funkcionáló digitális kulcskompetencia, amely elvileg arra hivatott, hogy a tanuló jártasságot szerezzon a „digitális írástudásban”. Azt gondolom – nem elsőként –, hogy amennyiben a későbbi készség szintű használat érdekében a hagyományos kommunikációs alapkészségeket – írás, olvasás, számolás – a gyerekeknek tanulmányaik elején el kell sajátítaniuk, akkor napjainkban ez az elvárás a digitális írástudásra is érvényes kell legyen. Az informatikát és az információs társadalom technológiáit nem tantárgyként, hanem alapkompétenciaként kellene kezelni, és el kellene érni azt, hogy ezek a lehető leghamarabb a tanulási folyamat eredményességéhez hozzájáruló inputtá váljanak – mondta ezt Komenczi Bertalan 2001-ben, azaz 11 évvel ezelőtt.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy a hazai oktatás tartalmi kereteit meghatározó Nemzeti alaptanterv és különösen annak legfrissebb, 2012. évi változata igen esetlegesen szól a digitális kompetencia konkrét fejlesztési feladatairól. Megfigyelhető továbbá (áttekintve az egész Nat-ot), hogy az előforduló utalások jó része a természettudományos műveltségi területekben és tantárgyak követelményrendszerében fogalmazódik meg. Érdekes ugyanakkor, hogy amíg a nemzetközi – például az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozó Európai Parlament és a Tanács által nyújtott ajánlás – és hazai dokumentumokban – beleértve a Nemzeti alaptantervet is – meghatározó irányelv a digitális kompetenciák fejlesztése, ez az igény sajnos igen felületesen szivárgott át a konkrét fejlesztési követelményekbe.

Irodalomjegyzék

- Buda András (2011): A vándorút vége. Előadás: VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2011. szeptember 16–17.
- Hunya M. (2011, szerk.): *Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről 2011. február 28-án, eLEMÉR napján*. Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hunya M., Tibor É. és Tartsayné Németh N. (2012): *eLEMÉRÉS 2012 – Gyorsjelentés*. Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/elemeres_2012_gyorsjelentés_vegleges.pdf
- Komenczi B. (2001): A vezetés szerepe az információs és kommunikációs technológiák pedagógiai felhasználásának fejlesztésében II. *Új Pedagógia Szemle*, 51. 9. sz. 16–24.
- Nemzeti alaptanterv (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Nemzeti alaptanterv (2012). Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9. 5. sz.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part II: Do They REALLY Think Differently? *On The Horizon*, 9. 6. sz.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/952/EK) (2006). Brüsszel.
- Vass V. (2009): A digitális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervben. *Oktatás-Informatika*, 1. 2. sz. 53–58.
- 2012 Paris OER Declaration (2012). 2012 World Open Educational Resources (OER) Congress UNESCO, Párizs, 2012. június 20–22.

A 'Braille-galaxis' válsága (?)

Eredmények és kérdések az esettanulmányok tükrében

A tanulmány legfőbb célja a pontírás (Braille-írás) olvasási képességének 21. századi szerepe (hatása, jelentősége, elterjedtsége) körül kialakult 'Braille-vita' több szempontú kritikai bemutatása. Az olvasás értelmezésének különböző érzékelési rendszerekben való kiterjeszhetőségével kapcsolatos kérdéseket megfogalmazó bevezető után a dolgozat betekintést nyújt a pontírás jelenbeli elterjedtségének és használatának statisztikai adataiba. A cikk ezt követő része a Braille-vita két radikális ellenoldalának és egy mérsékelt álláspontnak a bemutatására vállalkozik, a pontírást a 'teljes élet' kulcsaként, a modernizáció korlátjaként, illetve a vak emberek számára elérhető multimédiás lehetőségek alternatívájaként értelmezve. A kutatások jövőbeli potenciális irányait bemutató lezáró rész előtt a tanulmány ismerteti a Braille-írás olvasási képességének napjainkbéli felhasználási területeit vak emberekkel készült kutatások, illetve esettanulmányok tükrében.*

Az evolúciós, kulturális és egyéni kognitív minták alapján konstruált valóság vizuálcentrikus percepciójában az olvasás elsősorban két-, olykor háromdimenziós információegységek vizuális úton való kódolásaként értelmeződik. Hány érzékelési rendszerben történhet azonban még olvasás? Hány érzékszervünkkel olvashatunk (szimultán)? A vizualitás három dimenzióján túl hány dimenzióját észleljük az auditív, taktilis, olfaktorikus, kinezetikus stb. realitásnak?

Az írásbeliség megjelenése előtt az olvasás felismerési folyamatként, gondolkodási feladatként, elsősorban a „körülöttünk lévő jelrendszerek megfejtéseként” értelmeződött (Adamikné, 2006, 13–15. o.). A barlangrajzok feltételezett folyamatos stilizálódásával és az alfabetikus, illetve az ideogrammatikus jelek megjelenésével több érzékelési rendszer bevonódott az olvasás cselekedetébe. Részben vizuális úton történt az olvasási folyamat, amely tevékenység szorosan integrálta a vokalizációt (kiejtés) és az audiációt (meghallás), holisztikus hatást gyakorolva a jelek megfejtőjére (s egyben kiolvasójára, kimondójára, meghallójára és feltételezett megértőjére) (Benczik, 1999). A 14. századtól megjelenő¹, időben egymással párhuzamosan kidolgozott tapintható írásjelek egy újabb érzékelési rendszerben, a taktilitás útján is lehetővé tették az olvasás műveletét (Pajor, 2010a). Eljön-e az ideje a 21. században annak, hogy felismerjük a hallott szövegek olvashatóságát? Értelmezhető-e bizonyos auditív ingerek (hangoskönyvek, képernyő-felolvasó programok hallgatása) érzékelése és értelmezése olvasási folyamatként?

* A cikket szakmailag lektorálta: Pajor Emese, ELTE – Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Milyen jelentést képvisel egy jel egy eltérő érzékelési rendszerben, s miként ismerhetjük meg, hogy mit mondanak (olvastatnak) ezek a jelek a különböző érzékelési és figyelmi apparátussal rendelkező embereknek? (Tudva azt, hogy ez a rendszer senkinél nem egyforma.)

A kulturális relativizmus értelmében a „a cselekvés, gondolkodás és érzékelés más módjait ugyanolyan érvényesnek tartjuk, mint a mi kulturális hagyományunkba tartozókat” (Hollós, idézi: *Prónai*, 1995, 41. o.). Ennek az érvényességnek azonban mennyire adódik tere és jogosultsága a vak emberekkel kapcsolatban? Mennyire formálja át a társadalmi 'norma', az elvárás- és feltételrendszer a vak emberek cselekvésének, gondolkodásának és érzékelésének különböző módjait?

A pontírás jelenbeli használata a statisztikák tükrében

A WHO statisztikái és becslései szerint körülbelül 39 millió vak ember él a Földön, 90 százalékuk a fejlődő országokban. Az 1990-es évektől kezdve világszerte csökkenés figyelhető meg a vak emberek számában, ez a változás elsősorban a fertőző szembetegségek hatékonyabb megelőzésének és a szervezett orvosi ellátásnak köszönhető. Megfelelő higiéniai viszonyok és gyógyszerellátás mellett a súlyos látássérülést okozó betegségek 80 százaléka megelőzhető vagy gyógyítható lenne (*WHO*, é. n.). Magyarországon a vak emberek száma 12 ezerre becsülhető (*Németh és Dézsi*, 2009; *Pajor*, 2010b).

Nem állnak rendelkezésre pontos adatok – sem nemzeti, sem nemzetközi szinten – a vak emberek írás-, illetve olvasási készségeinek szintjéről, az analfabetizmus arányáról, illetve a legismertebb tapintható írásrendszer, a Braille-írás² használatának elterjedtségéről, felhasználási területeiről és gyakoriságáról. A National Federation of the Blind (NFB) becslései szerint az 1,3 millió, Egyesült Államokban élő jogilag vak³ embernek kevesebb, mint a 10 százaléka használ rendszeresen Braille-írást. Az európai aránybecslések is azonosak (*Németh és Dézsi*, 2009).

Az American Printing House of the Blind (APH) felmérése szerint 1963-ban a jogilag vak gyermekek 51 százaléka használta a Braille-t, mint az információszerzés elsődleges eszközét, s további 4 százalékuk olvasott egyaránt pontírást, illetve nyomtatott betűket nagyító eszköz használatával. 1963 és 1984 között – a technikai fejlődéssel párhuzamosan – 32 százalékkal esett vissza a Braille-t rendszerszerűen használó emberek aránya. Az APH statisztikai adatai szerint az elmúlt évtizedben jelentősen csökkent a Braille-nyomatokat vásárolók és kölcsönzők száma egyaránt (*NFB*, 2009).

A pontírás használatának drasztikus csökkenését mutató becslések validitásának vizsgálatakor nem szabad elfelejtenünk, hogy kevesebb vak gyermek születik, mint a megelőző évtizedekben, illetve a kontinens elöregedésének folyamányaként több idős ember válik látássérültté, de nagyon kevés, idősebb korban súlyosan látássérültté vált ember tanulja meg a pontírás használatát (*Heilbrunn*, 2011). Napjainkban a vakon születő gyermekek nagy aránya halmozottan sérült, amely állapot nehezíti a Braille írásának és olvasásának megtanulását. Látássérült gyermekek körében a társuló, különböző típusú és mértékű testi/mentális sérülések, illetve bizonyos társadalmi, környezeti és egyéni tényezők összekapcsolódása által kialakult fogyatékoságnak nevezett állapot előfordulása igen magas arányú. Egyes becslések szerint közel 50 százalékos, amely arány a különböző ökológiai, biológiai és szociokulturális hatásmechanizmusok közrejátszásával napjainkban emelkedni látszik (*Taylor és Preece*, 2010; *Ingsholt*, 2002). A statisztikákat befolyásolja továbbá a vak gyermekeket tanító pedagógusok mindenkori attitűdje és annak változása⁴, illetve az a tény, hogy a fejlődő országokba a diagnosztikus eljárások vagy eszközök már eljutottak, a gyógy módok és rehabilitációs technikák azonban még nem feltétlenül.

A Braille-vita

A nyomtatott írás dominálta információáramlás elmúlt évszázadaiban a vak embereknek elsősorban a – minimális számban előállított – Braille-átiratok olvasása kínált lehetőséget az írott szövegek tartalmának megismerésére. A pontírást használó vak emberek egy része az orális kultúrába való zártságtól megszabadítónak és spirituális megmentőnek tekintti Louis Braille-t (Aviv, 2009). A 20. század végére azonban a technikai kontextus gyökeresen megváltozott a 'nyugati kultúrákban', amely változás erős hatást gyakorolt a nyomtatott médiumokra s a Braille-jelrendszerének használatára egyaránt. A látássérült emberek számára az 1980-as évektől magnókazettákon jelentek meg – többnyire tanárok vagy szülők által – felolvasott könyvek, egy évtizeddel később pedig piacra kerültek a képernyőolvasó szoftverek, majd a mini felolvasó gépek (Gladstone, 2009). Az ezredforduló utáni évtizedben pedig egy külön iparág épült a felolvasó programok fejlesztésére és hangoskönyvek gyártására, kielégítve a látó és látássérült emberek olvasási igényeit egyaránt.

A Braille-írás előállításának és terjesztésének fejlődésével, könnyebbé, gyorsabbá és olcsóbbá válásával párhuzamosan a látássérült emberek érdekvédő szervezeteinek hatása is megerősödött a kommunikációs akadálymentesítés kialakítását megcélzó jogszabályok és törvények formálásában.⁵ Ennek eredményeként Braille-feliratok kezdtek megjelenni közterületeken és különböző információs egységeken egyaránt. Azonban mindezzel egy időben az alternatív információszerzési és kommunikációs eszközök száma is növekedésnek indult, amelynek hatására – bizonyos kutatások szerint – egyre kevesebb vak ember ismeri készségszinten és használja rendszeresen a Braille-jelrendszert (Shroeder, 1996a, 1996b).

A Braille-írás tanításának, terjesztésének, használatának, propagálásának és védelmének, avagy éppen fölöslegessé válásának nézőpontjai körül létrejött „Braille-vita” nemzetközi szinten folyik a pontírást használó, illetve nem alkalmazó vak emberek, szervezeteik és a látássérült emberekkel dolgozó szakemberek bevonódásával. A tapintható pontrendszer kommunikációs, művelődési, életvezetési és információszerzési célból való használatának gyakorisága körül kialakult feszült és aggódo figyelem annak a meggyőződésnek az eredménye és egyben megkérdőjelezése, miszerint a Braille-jelrendszer általi olvasási és írási képesség reprezentálja a teljes és produktív élet elérésének kulcsát egy vak ember számára (Shroeder, 1996a).

A Braille mint kulcs

A 20. század utolsó két évtizedében a vak emberek közösségeinek, a vak gyermekek szüleinek, a látássérült emberekkel foglalkozó szakembereknek és a pontírású médiumok előállításával foglalkozó szervezeteknek egy része forradalmat indított a pontírásos adathordozók számának növelésére, használatuk terjesztésére és hirdetésére. Az USA-ban működő két legnagyobb, vak emberek érdekvédelmére, illetve közösségeinek összefogására alakult szervezet (NFB, American Council of the Blind) támogatásával elindították a Braille-mozgalmat, hogy megoldást találjanak a „Braille-problémára” (NFB, 2009). A mozgalom aktivistái a Braille-jelrendszer használatát a vak emberek életében központi szerepet játszó tényezőnek, a szocializációs folyamat bázistechnikájának és eszközének, a kommunikációt, művelődést, esélyegyenlőséget, közösségi élményt és önidentifikációt segítő közös tudásnak tekintik. Véleményük szerint használata nem jelent a vak emberek részéről kapitulációt a vizualitás hegemoniájában élő többségi társadalomból.

A Braille-írást a vak emberek integrálódásának lehetőségeként értelmezik, amelynek egyértelműen bevonó hatása van az osztársadalmi információáramlásba és közösségi

szerepvállalásba (Gladstone, 2009). Álláspontjuk szerint a pontírás biztosítja a teljes, autonóm élet elérésének lehetőségét, kiszabadítja a látássérült embereket az információs vákuumból és a többségi társadalom sztereotípiáiból, s megadja a lehetőséget az önkitaljesítésnek és a szellemi gyarapodásnak. A pontírás szimbólummá vált a szemükben, amely az egyenlőséget jelenti a vak és a látó emberek között az írott kommunikáció területén. Érvelésük szerint a Braille-jelrendszer megtanulása a vak gyermekek számára elengedhetetlen fontosságú a komplex gondolati struktúrák kialakulásához (NFB, 2009).

A Braille-mozgalom céljaul a pontírás széleskörű használatának propagálását tűzte ki, válaszul a vak emberek feltételezetten magas arányú analfabetizmusára, annak érdekében, hogy megerősítse a látássérült embereket autonómiájukban (Shroeder, 1992). Az elmúlt években az RNIB (Royal National Institute of Blind People) komoly harcot folytatott a Braille-írás elterjesztéséért és a vak, illetve aliglátó emberek információhoz jutásának jogaiért és a lehetőség megtartásáért, hogy a látássérült emberek szabadon kifejezhessék magukat az írott világban. Fennállása alatt Európa legnagyobb Braille-írású kiadójává vált, az állománya mintegy 25 000 Braille-írású könyvre, kottára becsülhető (RNIB, 2010).⁶

A Danish Association of the Blind elnöke azt az álláspontot képviseli, hogy amennyiben a Braille-feliratok száma nő, úgy a Braille-jelrendszert olvasni tudó emberek száma is nőni fog, hiszen a vak emberek egyre inkább belátják és elismerik ezen képesség hasznosításának területeit és potenciáljait. Véleménye szerint minél több Braille-felirat kerül kihelyezésre közterületeken és árucikkeken, annál több ember fogja megtanulni ezeket olvasni, és minél több Braille-olvasó ember lesz, annál nagyobb igény lesz még több Braille-feliratra (Heilbrunn, 2011).

A Braille mint korlát

A Braille-írás körül kialakult vitában a fentiekkel ellenkező 'oldal' képviselőinek radikális véleménye szerint a Braille írás a mai elektrotechnikai és webes lehetőségek mellett idejétmúltnak számító kommunikációs technika, amely nehezen tanulható. Használata időigényes, kényelmetlen és lassú, hatása társadalmilag szegregáló (Aviv, 2009). Álláspontjuk szerint a Braille-könyvek előállítására manapság is hatalmas munkát, sok pénzt és nagy tárolóhelyeket igényel.⁷

A vita ezen oldalának elkötelezettjei azon nézetet képviselik, hogy a Braille-politikának egyfajta 'monasztikus' tradíciója van, abban az értelemben, hogy azok a döntéshozók, akiknek hatalmukban áll a Braille-el kapcsolatos média- és oktatáspolitikai, előállítási és terjesztési változásokra való hatásgyakorlás, nagyon gyakran olyan intézmények képviselői vagy vezetői, amelyek bizonyos ön-konzerváló ideológiát képviselnek, és önjelölt módon döntenek látássérült emberek közösségeinek preferenciáiról. A döntéshozás befolyásolásának szerep- és jogkörével rendelkező kis szakmai közösséget általában a vakon született és magas képzettséggel rendelkező emberek alkotják (Carey, 2011). Ezek az emberek egy olyan – a vak emberek többségétől eltérő – 'szakértői világnak' a tagjai, ahol a pontírás kódrendszerének használata – akár manuális, akár digitális eszköz segítségével – megbecsült kvalitásnak számít. Ez a csoport, közös döntésük alapján, egy relatíve magas összeget használ föl a látássérült emberek támogatására szánt állami büdzséből a Braille-írásos médiumok előállítására és terjesztésére. Ennek a pénznek a felhasználása azonban valójában – vélik a szóvivők – a vak emberek kisebbik hányadát szolgálja, hiszen a Braille-nyomtatás a legtöbb országban luxusszolgáltatás egy elit társadalmi rétegnek (Carey, 2011).

Álláspontjuk szerint a legtöbb pontírású adathordozót előállító intézet évtizedeket szentelt arra, hogy a Braille-nyomtatást propagálja, s ezen a megszokott és 'bevált' tech-

nikán nem kíván változtatni. A témában folytatott kutatásokban általában a Braille-t már használók igényeit vizsgálják, pedig ugyanilyen fontos lenne megismerni a potenciálisan pontírást használó (de a valóságban azt nem alkalmazó) látássérült emberek szükségleteit is (Aviv, 2009).

Egy Wall Street-i befektetési tanácsadást végző iroda ügyvezető igazgatója, Laura J. Sloate minden napját három különböző napilap üzleti híreinek elolvasásával kezdi. Az egyiket egy telefonos szolgáltatás segítségével, amelyen egy gépi hang olvassa fel számára a kért újság adott cikkeit, a másikat egy személyi segítőtje olvassa fel, a harmadikat a számítógépén lévő szövegolvató szoftver használatával hallgatja meg. Az igazgatónő diktálás útján ír, és véleménye szerint a Braille használata csupán szegregálná és izolálná őt a kollégáitól és barátaitól. Meggyőződése szerint a Braille egy misztikus formája a kommunikációnak, amelyre ma már nincs szükség (Aviv, 2009).

A Braille mint alternatíva

A Braille-vitában a szélsőséges véleményalkotást kerülő, mérsékelt álláspontot képviselő csoport tagjai úgy gondolják, hogy a Braille-re mint egy alternatív médiumra kell tekinteni, amelynek mindig elérhetőnek, olcsónak, könnyen használhatónak és 'fogyaszthatónak', illetve csábítónak és ösztönzőnek kell lennie. Véleményük szerint a pontírási információforrásoknak egy integrált részét kell képezniük a vak emberek számára elérhető multimédiás lehetőségeknek, hiszen a felolvasó szoftverek nem szüntetik meg teljesen a látássérült emberek igényeit a pontírási iránt (Shroeder, 1996a; Carey, 2011).

Gondolatmenetük alapján az egyetlen esélye a Braille-nek az életben maradásra, ha radikálisan áttör az elitista kordonon, amelyen belül eddig a használata nyilvánvaló és gyakori volt. A legfontosabb módszer, amellyel ezek a zárt kapuk kinyílhatnak, az olyan olcsó eszközök gyártása és elérhetővé tétele, amelyek Braille-fájlokat készítenek beszkenelt szövegekből és gyakran használt szöveg-formátumokból, mint a Word vagy a PDF. A technika mai fejlettségi szintje még nem teszi lehetővé, hogy a transzformátorok által létrehozott Braille-szövegek teljesen hibátlanok legyenek, de nincsen újság vagy nyomtatásban megjelent könyv sajtóhiba nélkül, s ezeket az esetleges hibákat ellensúlyozni fogja a naprakészség lehetőségének ajándéka (Carey, 2011).

A látássérült embereknek meg kell adni azt a jogot, hogy dönthessenek: megvásárolják-e a már kinyomtatott Braille-könyvet, vagy maguk készítik el azt otthonukban, munkahelyükön (Carey, 2011), vagy meghallgatják az adott szövegeket (Aviv, 2009).

A Braille fennmaradását és terjedését kizárólag az biztosíthatja, ha az előállítás formai és tartalmi irányítását a fogyasztói igények generálják – s így a Braille-szövegek előállítása demokratizálódhat (Carey, 2011). A látó emberek vizuális úton megszerezhető információk tengerében úsznak, amint kinyitják a szemüket; feliratok az ajtókon, hirdetések a buszokon, szavatossági idő az élelmiszerek dobozain, újságcikkek a mellettük utazók kezében, plakátok a legújabb divatról, filmekről, színészekről. A vak emberek számára ez a mindennapos ingeráradat más formában jelenik meg, s az információk bizonyos részének az elérése egyáltalán nem könnyű feladat (Heilbrunn, 2011) Louis Braille születésének 200. évfordulója (2009) után sem.

Heilbrunn (2011) szerint a vak embereknek a Braille-jelzésekkel való 'találkozási lehetősége' igen szűk felületen mozog, s valószínűleg soha nem fog a pontírási diszszemináltsága és felhasználása olyan szintre jutni, hogy a fentebb felsorolt információdarabok egy karnyújtásnyira legyenek a látássérült emberektől. Bizonyos azonban, hogy az utóbbi évtizedekben a Braille-feliratok száma lassú növekedésnek indult, s a pontírási alkalmazása kiterjedt, ráadásul esztétikai díszítőelemként is megjelent – tetoválásokként, graffitikként, illetve lakásdekorációként tapétákon, terítőkön.

A közterületeken, árucikkeken található Braille-feliratok elhelyezésében az ésszerűségnek és a könnyen azonosíthatóságnak kell a legfőbb szempontnak lennie, s tudatos átgondolást igényel, hogy mi legyen átírva tapintható írásra. Vannak olyan információ-fajták, amelyek megismerése pontírásban a leghatékonyabb a vak emberek számára, s vannak olyanok, amelyeknek audiális úton való elérhetővé tétele logikus. A liszt, a tejtermékek, a tisztálkodási, illetve vegyszerek Braille-feliratozása növelhetné a vak emberek önállóságát, a bank-automaták, konyhai, illetve személyi mérőeszközök beszédszintetizátorral való ellátása viszont praktikusabb (*Heilbrunn, 2011*).

A Braille-vita ezen oldalának képviselői szerint a Braille-jelrendszernek újból fel kell fedeznie önmagát mint egy közösségi médiumot, amely egyszerűen kezelhető, olvasható és megfizethető áron beszerezhető vagy előállítható (*Carey, 2011*).

A pontírás 21. századi használata kutatások tükrében

A Braille-jelrendszert a mindennapokban rendszeresen használó, illetve nem vagy minimálisan alkalmazó vak emberekkel folytatott négy (három amerikai és egy hazai) – a tanulmány írása során megismert – kvalitatív, nem reprezentatív mintán folytatott kutatás hasonló eredményekkel zárult. A kutatások célja a Braille-írás elterjedtségének feltárása, az azt használó emberek motiváltságának, tapasztalatainak és igényeinek megismerése, illetve a pontírást nem alkalmazó emberek gátlásainak, demotiváltságuk okainak és a Braille-írás használatát hátráltató tényezőknek a feltárása volt.

A pontírást készségi szinten alkalmazó vak emberek a Braille-jelrendszer olvasásának és írásának képességére mint a függetlenség és esélyegyenlőség elérését biztosító eszközre tekintettek, életük nélkülözhetetlen részeként kezelték. A pontírás ismerete számukra nem kizárólag az információszerzés és a kommunikáció eszközeként szolgált, hanem az önazonosság elérésében, identitásuk formálódásában, autonóm és kompetens emberré válásukban is komoly szerepet játszott. Az önértékelésük és az önidentifikációjuk mértéke vitathatatlanul összefonódott a pontírás használatának képességével, a Braille-írásra mint egy különleges képességre, a mainstreamtől eltérő tudásra is tekintettek (*Shroeder, 1996b; NFB, 2009*).

Azok a vizsgálati személyek, akik a pontírás iránt semleges vagy elutasító attitűdöt mutattak, minden esetben rendelkeztek minimális mértékű használható látással, önmagukat látó emberekként identifikálták, akiknek vizuális problémáik vannak. A pontírást mindezt olyan stigmatizáló eszköznek, illetve képességnek tekintették, ami olyannak jelöli őket, amivel ők nem önazonosak (*Shroeder, 1996b*). Ezeknek az embereknek a Braille-jelrendszerhez való neutrális vagy negatív kapcsolatát a kutatás szerint elsősorban az alábbi faktorok határozták meg: a látási funkciók csökkenésének vagy elvesztésének késői időpontja, a Braille kódrendszerének elsajátítását nehezítő vagy akadályozó oktatási/tanulmányi körülmények és képességek, illetve Braille-t használó emberekkel való személyes kapcsolat hiánya (*NFB, 2009*).⁸

Amerikai kutatások kimutatása alapján a Braille-jelrendszer olvasását és alkalmazását nem tanult vak gyermekek kognitív architektúrái egyszerűbbek, írásaik pedig a kutatás kimutatása alapján fonetikusak és strukturálatlanok, olyanok, mintha a gondolataikat egy konténerben összeráznák, és utána rendszertelenül kiöntenék egy virtuális papírra a klaviatúrán keresztül (*Gladstone, 2009*). Ezeket a kutatási eredményeket néhány oktatáspolitikai döntéshozó és pedagógus annak az igazolására használta fel, hogy bizonyítsák a Braille-jelrendszeren keresztüli írás-olvasás esszenciális fontosságát a vak gyermekek kognitív fejlődésében. A Braille-jelrendszer használatának és tanításának szükségességét – többek között – a 'manuális' írástudás és olvasás agyi, illetve gondolkodási struktúrára gyakorolt fejlesztő, rendező szerepének hangsúlyozásával indokolták.

Neurológiai vizsgálatok bizonyítják azonban, hogy a látó embereknél olvasás közben aktivizálódott agyi terület vak embereknél sem marad teljesen inaktív. Agyi képalkotó eljárások a vizuális kéreg működését jelzik vak vizsgálati személyeknél bizonyos taktilis vagy auditív tevékenységek közben, mint például a Braille-írás olvasása vagy szövegek hallgatása. A cortex plasztikusságából kifolyólag az agykérgi funkciók reorganizációjával módosulnak a megmaradó érzékelési csatornák képességei. Ez a változás a sérült érzékszerv felől érkező folyamatos szenzoros deprivációra válaszképpen alakul ki, és anatómiai, illetve fiziológiai változásokhoz vezet. Ezeknek a folyamatoknak és a kialakult változásoknak a megfigyelése választ adhat arra, hogy milyen mechanizmusok befolyásolják leginkább a vak embereknél megfigyelhető adaptációs viselkedéseket (Burton, 2003).

Az agy plasztikusságát ismerve a fentiek alapján nehéz bebizonyítani azt, hogy egy adott érzékszervvel – ujjal, retinával vagy füllel – végzett olvasásnak természeténél fogva 'jobb', erősebb hatása van az agyi struktúrák differenciálódására, mint a többinek (Aviv, 2009).

A kutatások új irányai

A néma olvasás kialakulását egyes elméletek (Svenbro, 2000) a színház térnyerésének tulajdonítják, amikor a színész által hangosan kimondott szót írásnak tekintették. Az írás és a színész egymással analóggá váltak, s a néző (és egyben hallgató) olvasóként értelmeződött. Amennyiben akkoriban a színházat a „vokális írás” (Svenbro, 2000, 44. o.) színhelyének tekintették, kezelhetjük-e ma a hangoskönyv hallgatását 'auditív olvasásnak'? Az írás hangjegyként (Benczik, 2006, 235. o.), „szemeknek szóló ének”-ként (Svenbro, 2000, 44. o.) interpretálódott, s így a hallgatás a 'füleknek szóló képnek' felelhet meg?

Az emberi kommunikáció évezredes evolúciója során a szó leválik az adott helyzet 'itt és most' kötöttségéről és valóban reprezentációvá formálódik. Ez a leválás és reprezentáció egy újabb szintet ér el az írás és a nyomtatás megjelenésével, illetve az elektrotechnikai eszközök fejlődésével (Pléh, 2002). Folytatható-e ez az absztrakciós és reprezentációs folyamat a szó írásról való leválásával és egy újabb reprezentációs forma megjelenésével, egy másképpen érzékelt reprezentáció (hallgatás) „olvasási” tevékenységgé való kanonizálásával?

A modern technikai vívmányok hatásának, elterjedésének és használatának a humán kognitív struktúrákba való beépülésével modern útjai alakulnak ki az olvasásnak, amely más horizontokon, de szükségszerűen egyaránt érinti a látó és látássérült embereket (Aviv, 2009). Jövőbeli kutatások előtt áll a feladat, hogy megismerjék a vak emberek

A Magyarországon végzett kutatás kimutatása szerint a Braille-írás olvasásának képességét sorrendben az alábbi alkalmakkor használják leggyakrabban a vak emberek: gyógyszerek felismerése, tárgyak feliratozása, rövid jegyzetek készítése, művelődés, munkavégzés, tanulás, levelezés, kapcsolattartás. Igényük lenne továbbá Braille-feliratokra a következő felületeken: étlapok, közműszolgáltatók számlái, kaputelefonok, bankautomaták, élelmiszerek csomagolása, tájékoztató anyagok, árlisták, szerződések, hivatalos dokumentumok, idegen nyelvű szép- és szakirodalom, sajtótermékek, háztartási gépek kezelőfelülete (Németh és Dézsi, 2009).

pontírás-felismerési és hallottszöveg-interiorizálási minőségének és időtartamának mutatóit, a Braille-diszlexia prevenciójának lehetőségeit, az explicit tudásrendszerek és implicit készségalapú rendszerek (Pléh, 2002) olvasási architektúráinak sajátosságait a Braille-olvasáskor, illetve az auditív olvasáskor.

Jegyzetek

¹ Zain-Din-Al Amedi vak arab nyelvész az 1300-as években saját maga által kifejlesztett, tapintható jelrendszerrel olvasott és írt (Pajor, 2010a).

² Tapintható pontírás-rendszerek különböző fajtáinak részletes bemutatását lásd: Flamich és Hoffmann 2010; illetve Pajor, 2010. Jelen cikk kizárólag a Braille-jelrendszerre utal a 'pontírás' szó használatakor.

³ Észak-Amerikában és Európa legtöbb országában a 'jogi vaktság' ('legal blindness') kategóriáját használják azon látási kondíciók megjelölésére, amelynek fennállásakor a látássérült ember erősen akadályozott bizonyos társadalmi, kulturális vagy egyéni tevékenységek elvégzésében. Az orvosi meghatározás szerint a látásélesség a jogilag vak személyeknél a fényérzékelés hiánya és a V:0,1 ('normál' látás 10 százaléka) közötti skálán mérhető, maximális korrekció mellett a jobban látó szemem (Pajor, 2010b).

⁴ Magyarországon az 1895–96-os iskolai tanévben jelent meg először a Braille írásrendszer tantárgyszintű oktatása. Ebben az időben a pontírás még másodlagos szerepet kapott a vak gyermekek oktatásában,

kevesebb óraszámaban tanulták a dombornyomott latin betűk mellett. A tapintható latin betűk olvasását 1955-ig alkalmazták hazánkban (Pajor, 2010a). Az aliglátó gyermekek pontírásra és/vagy latin betűs síkírásra való tanításának kérdését a 20. században komoly szakmai vita övezte.

⁵ ENSZ – A Fogyatékosokkal Élő Személyek Jogairól Szóló Egyezmény, 21. cikk.

⁶ Megjegyzés: Európa legnagyobb könyvtára, az amszterdami Openbare Bibliotheek tulajdonában, mintegy 1,7 millió síkírású könyv áll.

⁷ Megjegyzés: A *Harry Potter*-sorozat összes része (latin betűs síkírásban 7 kötet) Braille-ben 59 kötetet tesz ki. A 40 cellás, számítógéphez csatlakoztatható Braille-kijelző önmagában 840.000Ft, alapgéppel együtt pedig 1.146.000Ft. 2012. 05. 29-i megtekintés, http://www.infoalap.hu/index.php?akt_menu=284

⁸ A kutatások egy esetben sem szolgáltatnak adatot arról, hogy a vizsgálatban részt vevő vak személyek milyen idősök, mikor veszítették el pontosan látásukat, illetve, hogy használható látásuk milyen mértékű.

Irodalomjegyzék

Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.

Aviv, R. (2009): *Listening to Braille*. The New York Times, New York.

Benczik V. (1999): Írásbeliség és nyelvfejlődés. In: Donáth Péter és Hangai Zoltán (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest.

Benczik V. (2006): *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest.

Burton, H. (2003): *Visual cortex activity in early and late blind people*. The Journal of Neuroscience. May, 23(10).

Carey, K. (2011): *Can Braille survive?* Presentation at World Congress Braille21, Leipzig. 2012. 06. 01-i megtekintés, https://groups.google.com/group/daisy-pipeline-braille/browse_thread/thread/625b354e6a7fd9ca?pli=1

Detto, C. (2009): *The end of Braille – blame it on technology*. The State-Journal Register, Springfield.

Flamich M. – Hoffmann R. (2010): A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése. *Iskolakultúra* 2010/10.

Gladstone, B. (2009): *The end of Braille*. Interview with Rachel Aviv. 2012. 06. 01-i megtekintés, <http://www.onthedia.org/2010/may/21/the-end-of-Braille/transcript/>

Heilbrunn, J. (2011): *Writing six dots and its future, perspective of Braille in everyday life in Denmark*. Presentation at World Congress Braille21, Leipzig. 2012. 06. 01-i megtekintés, [http://www.avh.asso.fr/rubriques/infos_braille/actes/17-2%20John%20HEILBRUNN%20\(Eng\).htm](http://www.avh.asso.fr/rubriques/infos_braille/actes/17-2%20John%20HEILBRUNN%20(Eng).htm)

Ingsholt, A. (2002): *Blindness, mental retardation and/or autism*. National Institute for Blind and Partially Sighted Children and Youth, Denmark. 2011. 04. 02-i megtekintés, <http://www.icevi.org/publications/ICEVI-WC2002/papers/07-topic/07-ingsholt2.htm>

Németh O. és Dézsi K. (2009): *Kutatási beszámoló*. Vakok és Gyengénlátók Közép-Magyarországi Regionális Egyesülete, Budapest.

- NFB (2009) *A Report to the Nation by the National Federation of the Blind*. 2012. 05. 21-i megtekintés, http://nfb.org/images/nfb/documents/pdf/braille_literacy_report_web.pdf
- Ong, W. J. (1982): *Orality and literacy. The Technologising of the word*. Routledge, London – New York.
- Pajor E. (2010a): *A Braille-írás és olvasás*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Pajor E. (2010b): *Látássérülés – Bevezető ismeretek*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Pléh Cs. (2002): Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 12. 11. sz.
- Prónai Cs. (1995): *Cigánykutatás és kulturális antropológia*. ELTE BTK, Budapest–Kaposvár.
- Royal National Institut of Blind People (2010): *Braille past, present and future*. 2012. 06. 20-i megtekintés, http://www.rnib.org.uk/livingwithsightloss/readingwriting/Braille/history/Pages/Braille_story.aspx
- Schroeder, F. F. (1996a): Perceptions of Braille usage by legally blind adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90. 3. sz. 2012. 05. 20-i megtekintés, <http://www.braille.org/papers/jvib0696/vb960310.htm>
- Schroeder, F. F. (1996b): Braille today and tomorrow. *NFB Future reflections*, 15. 1. sz. 2012. 05. 20-i megtekintés, <http://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr15/issue1/fr150112.html>
- Svenbro, J. (2000): Az archaikus és klasszikus Görögország. A csöndes olvasás feltalálása. In: Cavello, G. és Chartier, R. (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Szécsi G. (2001): A Gutenberg-galaxis határán. *Könyvtári Levelezőlap*, 7–8. sz.
- Taylor, K. és Preece, D. (2010): Using aspects of the TEACCH structured teaching approach with students with multiple disabilities and visual impairment: Reflections on practice. *British Journal of Visual Impairment*, 28. sz. 244.
- WHO (é. n.): *Fact Sheet. N°282*. 2012. 05. 19-i megtekintés, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>

Piaristák történelemtankönyvei, piaristák tankönyvválasztása

Gondolatok a Horthy-korszak tankönyvhasználat-történetéhez

Unger Mátyás 1976-ban megjelent tankönyvtörténeti összefoglalását (Unger, 1976) a hazai történelem tankönyvtörténettel foglalkozó szakmunkák napjainkig is viszonyítási pontnak tekintik. Unger a klebelsbergi időszak középiskolai történelem tankönyvhasználatáról a dualizmus kori helyzethez viszonyítva azt írja, hogy „az engedélyezett tankönyvek száma erősen lecsökkent, de bizonyos fokú szabad versengés azért továbbra is fennmaradt.” (Unger, 1976, 155. o.). Majd pár sorral később így folytatja: „A tényleges választási lehetőség mégis erősen leszűkült a felekezeti kérdés kiéleződése miatt. Különösen szigorúan megszabott volt a » döntés« a katolikus iskolák esetében, amelyek mind a Szent István Társulat könyveit használták.” (Unger, 1976, 155. o.). Az 1931–32-es iskolai év¹ katolikus fiú középiskolai értesítőinek áttekintése után – Ungerrel ellentétben – árnyaltabb következtetések megfogalmazására jutunk.

A kutatás célja, tudomány-rendszertani helye, forrásbázisa

A katolikus fiú középiskolák a Szent István Társulat tankönyvsorozatai mellett a Lampel és a Franklin kiadványait is előszeretettel használták. Fokozottan igaz mindez a Jászai-Balanyi-féle VIII. osztályos történelemtankönyvre, mely a Szent István Társulat kiadványait is megelőzte a választható történelemtankönyvek sorában.

A tankönyv- és iskolatörténet tárgykörébe tartozó kutatásunk egyház- és rendtörténeti háttérinformációkkal egészül ki, az iskolai értesítő mint elsődleges kutatási forrásbázis, a Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára által őrzött Jászay-² és Balanyi-hagyaték feldolgozásával válik teljessé. Jelen írás azt is igyekszik bizonyítani, hogy tankönyvtörténeti elemzések során korántsem elégséges a tankönyvszerzők interpretációi alapján a tankönyvek tartalomelemzését elvégezni.

Felekezeti elkülönülés és tankönyvválasztás

A római katolikus fiú középiskolák tankönyvválasztását a felekezeti szempontok mellett gazdasági tényezők (lásd: *Mészáros*, 1998), a tankönyvszerzők (el)ismertsége, sőt szerzetesrendi hovatartozása is nagymértékben befolyásolta.

A III. évfolyam számára készült magyar történeti anyagrészt az iskolák többsége Balogh Albin bencés tanár tankönyvéből sajátította el (Szent István Társulat), de jelentős volt a száma azoknak az iskoláknak, melyek a Lampel kiadványa mellett döntöttek. Utóbbinak Jászai Rezső és Balanyi György volt a szerzője. Az egyetemes történeti anyagrésznél szintén a Szent István Társulat Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló által írt sorozata volt a legkedveltebb, de vidéken négy intézmény a Kontraszty–Tihanyi szerzők munkáját, kettő az állami fiú középiskolák kedvelt sorozatát, a Mika–Marczinkó könyveket részesítette előnyben. Három esetben pedig vegyes tankönyvválasztással találkozunk.

A VIII. osztályos magyar történeti anyagrészt elsajátításánál a harmincegy vidéki római katolikus fiú középiskola közül huszonkilencre találtunk adatot (1. ábra).³ Összesítésünk jól mutatja a két leginkább keresett tankönyv elterjedését: a piarista szerzőpáros tankönyvét, a Jászai-Balanyi-féle VIII. osztályos munkát tizennégy intézmény, a Miskolczi-Szolomájer-féle kiadványt tizenegy iskola választotta.



1. ábra. A vidéki római katolikus fiú középiskolák VIII. osztályos történelem tankönyvválasztásának térbeli kiterjedése (1930-as évek eleje) (Készítette Vörös Péter)

Korántsem lehet tehát a Szent István Társulat tankönyvhasználatának kizárólagosságáról beszélni, hiszen a Lampel III. osztályos magyar történeti tankönyve és a Franklin Kontraszty Dezső és Tihanyi Béla által jegyzett munkái is a kedvelt tankönyvek között szerepeltek, a Lampel VIII. évfolyamos magyar története pedig meg is előzte a katolikus kiadót a tankönyvpiacra.

Az egyes szerzetesrendek által fenntartott fiú középiskolák tankönyvhasználatát górcső alá véve még árnyaltabb képet kapunk. A vidéken működő kilenc piarista fiú középiskolából hét, a ciszterci rend által fenntartott négy fiú középiskola közül három, valamint mindkét jezsuita kézben lévő iskola egyaránt a Jászai-Balanyi-féle VIII. osztályos tankönyvet választotta. A többi katolikus fenntartású fiú középiskola többsége a Szent István Társulat VIII. osztályos tankönyvét használta.

A Jászai-Balanyi tankönyv sikerességéhez minden bizonnyal hozzájárul Jászai Rezső korábbi tankönyvírói teljesítménye is. Érdekes hát a Jászai Rezső tankönyv iránti kereslet

térbeli alakulását (2. ábra) az 1910-es évek elejéről nyomon követni.⁴ Eredmény: a történelmi Magyarországon található tizenkilenc főgimnázium közül tizennégy intézményben Jászai könyvét használták. Szentgyörgyön és Tatán pedig nem indult VIII. osztály.



2. ábra. Piarista főgimnáziumok VIII. osztályos tankönyvválasztása történelemből az 1910-es évek elején (Készítette: Vörös Péter)

A piarista tankönyvszerzők

A Franklin egyetemes történeti sorozatait – ahogyan arról fentebb már írtunk – Kontaszty Dezső (1877–1937) sátoraljaújhelyi és Tihanyi Béla (1887–1944) szegedi kegyesrendi tanárok jegyezték. Annak ellenére, hogy a piarista tankönyvszerzők jól ismerték egymást, mind a piarista renden belül, mind a tanártársadalomban Jászai Rezső és Balanyi György neve csengett inkább ismerősnek. Néhány vonás e két szerző életrajzára:

Jakubik Rezső⁵ 1871-ben Bars megyében született, gimnáziumi tanulmányait Nyitrán végzi, 1888-ban lép be a kegyes tanítórendbe, nevét 1892-ben magyarosítja Jászaira, később Jászayra. Növendékpap a kecskeméti főgimnáziumban, Nyitrán teológiát tanul, 1893-ban hittanári oklevelet szerez, egy évvel később pappá szentelik. Mint személyes irathagyatéka is tanúsítja, a kolozsvári egyetemen szerez diplomát, Márki Sándor, Felméri Lajos is tanítják. A tanári mellett doktori oklevelet is szerez. 1895–96-ban kerül a szegedi főgimnázium történelem tanszékére, 1897-től Szilágyi Sándor ajánlására a Magyar Történelmi Társulat évdíjas rendes tagja, 1904-ben debreceni házfőnök és igen fiatalon, 33 évesen a debreceni piarista főgimnázium igazgatója. Az 1910–11. iskolai év, rendfőnöki titkárrá történő kinevezése miatt fordulópont Jászai életében. Később rendfőnöki tanácsos, budapesti házfőnök, a rendi levéltár őre, rendi főigazgató. 1948-tól a szerzetesrendek 1950. évi feloszlataáig a rendi iskolák ügyintézője, 1950-ben vonult végleg nyugalomba. Irodalmi munkássága széleskörű: a francia forradalom történetírása mellett útirajzokat, politikai és társadalmi cikkeket,

tankönyveket írt, rendfőnöki titkári minőségében az elhunyt rendtagok életrajzával is foglalkozott. 1952-ben halt meg.

Balanyi György⁶(1886–1961) középiskolai tanulmányait Kecskeméten végzi, studeusként (gimnazista kispap) Kisparti János könyvtáros mellett alkönyvtáros, ennek is köszönheti igen nagy tárgyi tudását, olvasottságát. A pesti egyetem bölcsészettudományi karán végez, az újkort Ballagi Aladártól, a művelődéstörténetet Békefi Remigtől, oklevéltant és címertant Fejérpatakytól, Magyarország statisztikáját Thirring Gusztávtól, történelem módszertant Marczalitól, a magyar közoktatás szervezetét Fináczy Ernőtől, a filozófia történetét Alexander Bernáttól sajátítja el. Beszédes nevek ezek. Szegedre kerül, a szegedi piaristáknál hat évet tölt. Itt hittant, latint, számtant, szépírást tanít, de mellette játékfelügyelő, a rendház házikönyvtárosa, az érem- és régiséggtár, valamint az intézet évkönyvének vezetője. Korának kiváló tudós tanára, történelmi önképzőkört vezet, oknyomozó előadásokat tart. 1916-tól a budapesti piarista gimnázium tanára, majd 1935 és 1941 között igazgatója, 1943 és 1948 között a kolozsvári Bolyai Tudományegyetem Bölcsész- és Nyelv és Történettudományi Karán tanít. Közben 1935 és 1940 között a Katolikus Tanügyi Tanács középiskolai szakosztályának ülnöke, magyar királyi tanügyi főtanácsos, az Országos Közoktatási Tanács történelem szakbizottságának tagja. 1948–49-ben a budapesti egyetemen tanít, 1938 és 1949 között az MTA levelező tagja, mely tisztségétől 1949-ben politikai okokból megfosztják. 1950-től a piarista rendfőnök, Sík Sándor tanácsosa. Irodalmi munkássága szerteágazó. Foglalkozott Bismarck bukásával, az I. világháború körülményeivel, a ferences rendtörténettel, piarista iskolatörténettel, az állampolgári neveléssel. A Domanovszky által szerkesztett *Magyar művelődéstörténet* I. kötetben a *Vallásos élet – iskolák* című fejezet szerzője. Balanyi 1961-ben hunyt el.

Jászai-Balanyi VIII. osztály számára írt magyar története

A Jászai-féle korábbi tankönyv bejáratozottsága és a két szerző renden belüli (el)ismertsége mellett vajon mi indokolja még tankönyvük népszerűségét?

Korábbi tankönyvtörténeti áttekintésünk (Albert, 2006) azt igazolja, hogy a Domanovszky és a Kontraszty-Tihanyi sorozatok mellett éppen a Jászai-Balanyi VIII. osztályos tankönyv tekinthető a legszínvonalasabb, leg-tárgyilagosabb munkának.

Állításunkat a vonatkozó tankönyv néhány jelenkor-történeti mozzanatának bemutatása igazolja. Károlyi Mihály pedig „uralmát csak arra használta, hogy kardcsapás nélkül engedje át szomszédainknak az ország kétharmadrészét, a megcsonkított kis országot pedig teljes anarchiába züllessze.” – olvashatjuk a Szent

Magyarország nemzeti létének megszűnését a piarista szerzők Károlyi Mihály pacifista politikájával, a forradalmi pártok egyensúlyának megbomlásával, a Károlyi mögötti tömegbázis hiányával, a Tanácsköztársaság hatalomra jutásával, a román és cseh háborúval magyarázzák. A tankönyv a nemzetiségi politika újraértékeléséről, új alapokra helyezésének szükségességéről ír. Trianon után fontosnak tartják a közműveltség emelését, a Klebelsberg-féle művelődéspolitikát támogatását. Ezzel szemben a Miskolczy-Szolomájer-féle VIII. osztályos tankönyv a világháborús vereség okai között Amerika belépése mellett a nemzetiségek árulását, Károlyi és a vele szövetséges szocialisták és radikálisok aknamunkáját, a belső izgatást említi.

István Társulat VIII. osztályos tankönyvében. Összevetve a római katolikus fiú középiskolák számára rivális Miskolczy-Szolomájer-féle VIII. osztályos tankönyvvél, megállapíthatjuk, hogy a Jászai-Balanyi tankönyv előadásmódján inkább érződik a törekvés arra, hogy a szerzők tárgyilagos tényközlőként és nem a magyarság fájdalmasan érintett képviselőiként ismertessék az eseményeket. Tankönyvük tartósságát jelzi, hogy a piarista fiú középiskolák többsége még az 1940-es évek elején is a Jászai-Balanyi könyvet használja.

Jászai és a vörös gölem

Tankönyvtörténet-írásunk ez idáig kevés figyelmet szentelt egyház- és rendtörténeti háttérinformációk tankönyvtörténetet, egy-egy szerző megítélését befolyásoló szerepére. Pedig Jászai Rezső 1919-ben játszott szerepe a klebelsbergi időszak történelem tanítótörténetéről, főként a tankönyvügyről alkotott képet is új szempontokkal gazdagítja.

Az 1919 márciusában hatalomra jutott Tanácsköztársaság a szerzetesrendek és az egyházi iskolák módszeres felszámolását a Vallásügyi Likvidáló Hivatalra bízta. Miután a piarista rend vagyonának lefoglalása, az épületek állami tulajdonba vétele megtörtént, 1919 májusában a tanári állások megőrzése érdekében egy olyan nyilatkozat aláírására kötelezték a piarista szerzetes tanárokat, mely az egyházi pálya elhagyását és a Tanácsköztársaság szolgálatába állást tartalmazta. Kis empátiával beláthatjuk, hogy a tanításra specializálódott szerzetesrend életében milyen nehézséget, identitásválságot eredményezhetett ennek a nyilatkozatnak az aláírása. A rendtörténeti munkákból (lásd például. *Borián, Koltai és Legeza, 2007*) ismert, a Tanácsköztársaság⁷ által ellenőrzött területeken közel 150 piarista mintegy kétharmada írta alá a nyilatkozatot, mely főként a fiatal rendtagok állásfoglalása szerint hittagadással (=aposztázia) ért fel. Az aláírók között Jászai Rezső is szerepelt.

Jászai 1919. július 10-én keltezett, középiskolai tanítói kineveztetése ügyében a Közoktatásügyi Népbiztossághoz benyújtott kérvénye⁸ is azt bizonyítja, hogy Jászai aláírta az egyházi pálya elhagyásáról szóló nyilatkozatot, a Tanácsköztársaság szolgálatába állt, és igyekezett igazodni is az új rendszerhez. Egyrészt 1919. március 28-tól a Magyar Országos Tanítók Szakszervezetének tagja lett, másrészt kérvényét az iskolaigazgató és a bizalmi testület is melegen támogatta. A kérvény mellékleteként csatolt 1919. június 30-i keltezésű minősítési bizonyítványban ez olvasható: „Vajnóczky bizalmi jelentése szerint politikai tekintetben kifogástalan, a kegyesrendben mindig a haladó irány képviselője és vezetője volt.” A kérvényre Jászai saját kezűleg írta rá, hogy „A kérvényt visszavontam. Lásd a hátiratot!” A hátirat valóban rögzíti a kérvény visszavonását, a sokatmondó 1919. július 28-i dátummal. Minden bizonnyal annak tudatában vonta vissza Jászai a beadványát, hogy tudta jól: a Tanácsköztársaság napjai meg vannak számlálva. Ismét csak árulkodó a kérvény hátoldalán Jászainak saját kézírással ellátott, két felkiáltójellel zárt mondata, mely a következőt tartalmazta: „aug. 1-én megbuktak!”⁹

A nyilatkozat aláírása vagy elutasítása egyértelműen rámutat a századelő piarista önazonosságkeresésére, ahogyan a korosztályok közötti különbségekre is. Révai József visszaemlékezéséből nem szó szerint, hanem egyes részeket közölve¹⁰, részben Jászai szerepére, részben a piarista útkeresésre is fény derül (vesd össze: *Szakál, 2010.*, 185–200.)

- „Jászai olvassa a lapidáris rövidséggel megfogalmazott sátáni elkötelezést.
 – 'Meválok az egyházi pályától, és világivá leszek.' [...]
 – Ezt nem lehet aláírni! – szörnyülködünk mi fiatalok az asztal végén.
 – Hát mi lesz magukkal!-kérdi Miskolczy.
 – A legrosszabb esetben vértanúk... – felelem.

- Már megint a vértanúságot emlegeti... – véli.
- Az asztalfőnkön Jászai megint kényszerhelyzetet emleget, és az aláírást javasolja.
- Nem kényszer – sivitok az asztal végétől – hanem kényelmi szempont.

....

Alá is írják egymás után azok, akik már régen szánták rá magukat. Vajnóczky, Miskolczi, Szigeti, Károlyi, Vincze, Hatvani, Friedreich. Az utóbbi így szofizmál: »Jobb, ha mi tanítjuk a fiúkat, mint más.«

Ápr. 29-én azzal a lesújtó érzéssel tántorogtunk ki az ebédlőből, hogy íme az Egyháznak e jobb sorsra érdemes leányát meggyalázta a vörös gölem, mert könnyűvérvű volt már jó ideje.”

A vértanúságtól (lásd fiatalabb korosztály) a kényelmi szemponton át többféle magatartás is megfogalmazódott. Egy biztos, maga Balanyi (1921, 608. o.) gyenge lelkeknek nyilvánította azokat a rendtagokat, akik aláírták a nyilatkozatot: „Sajnos voltak gyenge lelkek, akik nem bírtak ellenállni a csábításnak.” Ezért is tekinthető tankönyvtörténeti kuriózumnak az, hogy Balanyi éppen a piarista rendbe való visszavételét kérő – de presztízsből sokat veszítő – Jászaival közösen írt tankönyvet.

Néhány összegző gondolat

Jelen írásunkban egy tantárgy (történelem), egy iskolatípus (római katolikus fiú középiskolák), egy tankönyvtörténeti korszak (klebelsbergi) tényleges tankönyvhasználatát vizsgáltuk, az adatokat térképre vittük, mindeközben pedig görcső alá vittük az egyik legnépszerűbb piarista szerzőpáros munkáját. Korábbi összehasonlító tankönyvelemzésünkre is támaszkodva írásunk azt sugallja, hogy a piarista szerzőpáros VIII. osztályos tankönyve a legtöbb tankönyvhöz képest kevésbé volt ideologikus, sokkal inkább tárgy-szerű.

Azt kijelenthetjük, hogy a klebelsbergi időszakban korántsem lehet a római katolikus fiú középiskolák tankönyvválasztásában a Szent István Társulat monopolhelyzetéről beszélnünk, a felekezeten belül volt egy igen sarkos piarista különállás, amit igazol a Jászai-Balanyi könyv tankönyvpiaci sikere. A piarista tanároknak, csakúgy a klebelsbergi kultusztárcának ismernie kellett Jászai 1919-es szerepvállalását, ennek ellenére döntöttek tankönyvválasztásukban a Jászai-féle munka Balanyi György általi átdolgozása mellett.

Jászai 1919-es szerepvállalásának bemutatása bizonyítja: az egyes szerzők életútjára vonatkozó háttéradatoknál nem elégedhetünk meg az egyébként igen megbízható – a tankönyvtörténészek által már ismert – információkkal, interdiszciplináris kutatásokra van szükség. Ami ugyanis – és remélhetőleg jelen írás ezt bizonyítja – a piarista rendtörténeti kutatásokkal foglalkozó egyháztörténészek számára már ismert, nem biztos, hogy a történelem tanítástörténettel, tankönyvtörténettel foglalkozó szakemberek körében is az. De fordítva is igaz ez: a tankönyvtörténeti kutatások a tanító szerzetesrend rendtörténeti vizsgálatait is új szempontokkal gazdagíthatják.

Jegyzetek

¹ 1931-re az egyes tankönyvkiadók tankönyveik teljes sorozatával rendelkeztek. Ez indokolja azt, hogy miért az 1931-32-es iskolai év tankönyvhasználatát tekintettük át. Csak néhány esetben fordult elő, hogy az egy évvel korábbi, vagy az egy évvel későbbi értesítőt vettük alapul. A tanulmány végén közöljük az iskolai értesítők jegyzékét.

² Eredetileg Jakubik Dezső, később Jászaira, majd Jászayra magyarosít. A tanulmányban egységesen Jászait írunk. Kivétel a hagyatékra való utalás

³ Nem találtunk a tankönyvhasználatra vonatkozó adatot Miskolc esetében, az esztergomi ferencesek pedig nem indítottak VIII. osztályt. Térkép-topográfiai összesítőnk jól mutatja, hogy Esztergomban és Pécssett két-két fiú középiskola is működött a vizsgált időszakban, a térképen a Pécs alatt kétszer jelölt Jászai-Balanyi névvel jeleztük azt, hogy mind a ciszterci rend, mind a jezsuita rend által fenntartott fiú középiskola a tankönyvválasztásnál egyaránt a piarista szerzőpáros munkáját preferálta. Baja és Magyaróvár kivételével – itt az 1932–33-as tanév tankönyvhasználatára találtunk adatot – az 1931–32-es tanév tankönyvhasználatát dolgoztuk fel.

⁴ A térképen – magától értetődően – csak a főgimnáziumokat jelöltük, tehát azokat, amelyek nyolc osztállyal működtek. Ezért nem szerepeltetjük a podolini és a kisszebeni algimnáziumokat, a privigyei és a magyaróvári gimnáziumokat

⁵ Jászai (Jakubik) Rezsőről: *F.J. dr.*, 1911. 9–13.; Piarista Rend Magyar Tartomány Központi Levéltára

(továbbiakban PMKL) IV. 107. Jászay Rezső hagyatéka I=Semélyi iratok. Személyes iratok 1883–1944. (továbbiakban PMKL IV. 107. Jászay hagyatéka, I. Személyes iratok 1883-1944.); *Katona*, é. n. a.

⁶ Balanyi Györgyről: *Bíró*, , 1961; Piarista Rend Magyar Tartomány Központi Levéltára (továbbiakban PMKL) IV. 132.; Balanyi György hagyatéka (továbbiakban Balanyi hagyatéka): *Katona*, é. n.. Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyve (OKT jkv) 1937. április 28. OPKM.

⁷ A Tanácsköztársaság idejével foglalkozó rendtörténeti munkák közül lásd még: *Szakál*, 2010. A témát tágabb összefüggésben tárgyalja *Donáth*, 2008. 294-296.

⁸ PMKL IV. 107. Jászay hagyatéka, I. Személyes iratok 1883-1944. Dr. Jászai Rezső kérvénye a Közoktatásügyi Népbiztosságnak középiskolai tanítónak kineveztetése ügyében. Minősítési bizonyítvány.

⁹ Már az a tény, hogy Jászai nem semmisítette meg e reá nézve is károsnak tűnő beadványt, jelzi azt is, hogy ő maga az 1919-es szerepvállalását nem politikai páfordulásnak, nem emberi gyengeségnek, hanem kényszer szülte lépésnek élhette meg. Bár később visszavették a rendbe, tekintélye, presztízse sokat csökkent.

¹⁰ PMKL Révai József hagyatéka. Sk 6. A revolúciótól az evolúcióig I-II. (önéletrajz 1918 szept. – 1920. aug. 21.)

Irodalomjegyzék

Iskolai értesítők, levéltári források

A ciszterci rend bajai III. Béla-Reálgimnáziumának ötvenharmadik – alapítása óta 117. – értesítője az 1931–1932. iskolai évről. Közli: Dr. Tordai Ányos igazgató, Baja, 1932. 84–85.

A ciszterci rend egri Szent Bernát – Gimnáziumának értesítője az 1931–1932. iskolai évről. Közli: Kürti Menyhért dr. c. tankerületi kir. főigazgató, igazgató. Eger, 1932. 104–106.

A ciszterci rend Székesfehérvári Szent István Reálgimnáziumának CXVIII. értesítője az 1930–31. iskolai évről. Közli: Kapossy Endre dr. igazgató. Székesfehérvár, 1931. 55–56.

A ciszterci rend pécsi Nagy Lajos-reálgimnáziumának értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közli: Kiss Albin reálgimn. igazgató. Pécs, 1932. 40–41.

A csornai premontrei kanonokrendi Szent Norbert-Gimnázium 1931–32. évi értesítője. Közzéteszi: Steiner Miklós igazgató. Szombathely, 81–83.

A Debreczeni Kegyes-Tanítórendi Róm. Kath. Főgimnázium Értesítője az 1910–1911. tanévről. Közzéteszi: Dr. Lóky Béla igazgató, Debrecen, 1911. 107–111.

A Debreceni Kegyes-tanítórendi Róm. Kath. Calasanz Szt. József Reálgimnázium értesítője az 1930–31. tanévről. Közzéteszi: Dr. Lukács József igazg. ató. Debrecen, 1931. 112–114.

A Dombóvári Kir. Kath. Esterházy Miklós nádor reálgimnázium XIX. értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzétette: Vér Vencel igazgató. Dombóvár, 1932. 19–21.

A gyulai Róm. Kath. Reálgimnázium értesítője az 1930–31. tanévről. Közzéteszi Németh József pápai kamarás, igazgató, Gyula, 1931. 36–37.

A Jászapáti Királyi Katholikus „Gróf Széchenyi István” Reálgimnázium tizenkilencedik értesítője 1930–1931. tanév. Közzéteszi: Simon Ignác igazgató. Jászapáti 1931. 30–31.

A jászóvári premontrei kanonokrend gödöllői Reál-gimnáziumának Szent Norbert-Nevelőintézetének és teológiai iskolájának értesítője az 1930-1931. iskolai évről. Közzéteszi: Stuhlmann Patrik dr. rektor-főigazgató. 1931. 99–102.

A kalocsai Jézus-társasági érseki Gimnázium értesítője az 1930–31. tanévben. Kalocsa, 1931. 78–79.

A Kegyes-tanítórend kecskeméti főgimnáziumának értesítője az 1910–1911-es tanévről. Közzéteszi: Dr. Tóth György igazgató. Kecskemét, 68–70.

A Kegyes-tanítórendiek váci főgimnáziumának értesítője az 1910–1911. iskolai évről. Közli: Schandl Miklós igazgató, Vác, 120–124.

A kegyes-tanítórendiek vezetése alatt álló lévai róm. kath. főgimnázium értesítője az 1910–1911. iskolai évről. Közzéteszi: Tóth Sándor igazgató. Léva, 1911. 94–97.

A kegyes-tanítórend vezetése alatt álló nagybecskereki községi főgimnázium értesítője. Összeállította: Balácsi József igazgató. Nagybecskerek, 1911. 85–88.

A kegyes-tanítórendeik vezetése alatt álló nagykarolyi róm. kath. főgimnázium értesítője az 1910-1911-ik iskolai évről. Közli: Cseh Lajos igazgató, Nagykaroly, 1911. 58–61.

A kegyes-tanítórendiek vezetése alatt álló Sátoraljaújhegyi Róm. Kath. Főgimnázium értesítője az 1910–1911-ik tanévről. Közzéteszi: Nyilassy Károly ig. Sátoraljaújhegy, 1911. 73–77.

A kegyes-tanítórendiek vezetése alatt álló szegedi városi főgimnázium értesítője. Közzéteszi: Szinger Kornél, igazgató. Szeged, 1911. 168–170.

A kegyes tanítórend vezetése alatt álló szentgyörgyi Róm. Kath. Főgimnázium értesítője az 1910–11. tanévről. Közli: az igazgatóság, Pozsony, 1911. 43–45.

A Kegyes-Tanítórendiek vezetése alatt álló veszprémi róm. kath. főgimnázium értesítője az 1911–1912. tanévről. Közzéteszi: Takács József főgim. igazg. Veszprém, 1912. 70–75..

A magyar kegyes tanítórend vezetése alatt álló rózsahegy Róm. Kath. Főgymnasium értesítője az 1910–11. tanév végén. Közli: az igazgatóság. Rózsahegy, 1911. 24–28.

A magyarországi kegyes-tanítórend tatai főgimnáziumának értesítője az 1910–1911. tanévről. Közzéteszi: Pintér Elek igazgató. Tata, 51–52.

A magyar kegyestanítórend váci gimnáziumának értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzétette: Szomolányi József igazgató. Vác, 1932. 47–48.

A máramarosszigeti Kir. Kath. Főgimnázium értesítője az 1910–11. tanévről. Közzéteszi: Keller János igazgató. Máramarossziget, 1911. 99–101.

A mezőkövesdi Királyi Katolikus Szent László Reál-gimnázium huszadik értesítője 1930–31. iskolai

év. Közli: Bayer Róbert kir. igazgató. Mezőkövesd, 1931. 54–55.

A miskolci Kir. Kath. Fráter György Gimnázium értesítője 1931–32. Szerkesztette: Vucskits Jenő kir. igazgató. Miskolc, 1932. 64. o.

A nagykanizsai kegyesrendi Róm. Kat. Reál-gimnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzéteszi: az intézet igazgatója Magas Mihály, Nagykanizsa, 1932. 11–12.

A nyíregyházi Kir. Katolikus Gimnázium tizenegyedik értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzéteszi: Dr. Néveri János igazgató. Nyíregyháza, 1932. 28–33.

A selmecbányai Királyi Katolikus Főgimnázium értesítője az 1911–1912-iki tanévről. Közli: Dr. Rauchbauer József igazgató. Selmecbánya, 1912. 13–28.

A szegedi Kegyesrendi Városi Róm. Kath. Dugonics András Gimnázium értesítője. Közzéteszi: Dr. Tihanyi Béla igazgató. Szeged, 1932. 112–113.

A Szent László királyról címzett nyitrai R. Kath. Főgimnázium értesítője az 1910/11. tanévről. Közzéteszi: Frank István igazgató. Nyitra, 125–126.

A Szűz Máriáról nevezett Szt. Ferenc-rend esztergomi Szent Antal reál-gimnáziumának értesítője az 1931–32. isk. évről. Közzéteszi: P. Weiss J. Rihárd igazgató. Esztergom, 1932. 14.

A tatai kegyestanítórendi gróf Eszterházy Miklós Reál-gimnázium értesítője az 1931–32. tanévről. Közzéteszi: Dr. Lukáts József igazgató. Tata, 1932. 97–99.

A temesvári kegyestanítórendi főgimnázium értesítője az 1910–11. iskolai évről. Közzéteszi: Dr. Both Ferenc igazgató. Temesvár, 1911.

A trencsényi királyi kath. főgimnázium értesítője az 1910–1911. tanévről. Közli: Simonides István igazgató. Trencsén, 1911. 89–94.

A pannonhalmi Szent-Benedek-rend Kőszegi Ferenc József Kat. Gimnáziumának értesítője az intézet fennállásának 255-ik évében az 1931–32. iskolai évről. Közzéteszi: Kováts Arisztid. Kőszeg 1932. 32–33.

A pannonhalmi Szent Benedek-rend soproni Sz. Asztrik Kath. Gimnáziumának értesítője az 1931/32. isk. évről. Közzéteszi: Sziklai Jenő igazgató. Sopron, 1932. 16–18.

A pápai Szentbenedekrendi Kath. Szent Mór Reál-gimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről. Közzéteszi: Balogh Albin igazgató. Pápa, 1931. 40–41.

Az Esztergomi szentbenedekrendi katolikus Szent István-gimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről. Közzéteszi: Dr. Mattyasóvszky Kasszián igazgató. Esztergom, 1931. 85–86.

Az erdélyi róm. kath. státus kegyesrendiek vezetése alatt álló kolozsvári főgimnáziumának értesítője az 1910–1911. tanévről. Közzéteszi: Nemes Endre igazgató, Kolozsvár, 1911. 161–163.

Budapestvidéki tankerület. A magyar kegyes-tanítórend kecskeméti Róm. Kath. Gimnáziumának értesítője az 1931–1932. iskolaévről. Közzéteszi: Dr. Orbán János igazgató. Kecskemét, 1932. 40–41.

Debreceni tankerület. A Sátoraljaúj helyi Kegyes-Tanítórendi Róm. Kath. Reál-gimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről. Közzéteszi: Neuhauser Frigyes dr. igazgató. Sátoraljaúj hely, 1931. 30–32.

Értesítő a Kegyes tanítórendiek vezetése alatt álló nagykanizsai katolikus főgimnáziumról az 1911–1912. tanévben. Közzéteszi: Horváth György igazgató. Nagykanizsa, 1912. 116–134.

Értesítő a pannonthalmi Szent Benedek-rend Győri katolikus Czuczor Gergely Gimnáziumáról az 1931/32. iskolai év végén. Közzéteszi: Kocsis Lénárd Dr. igazgató. Győr, 1931. 81–84.

A veszprémi Kegyes-tanítórendi Róm. Kat. Gimnázium értesítője. Közzéteszi: Gombos Antal igazgató. Veszprém. 1931–32. 23–25.

Győri tankerület. A magyar kegyes-tanítórend magyaróvári reál-gimnáziumának értesítője az 1931–32. tanévről. Közzéteszi: Mátrai János igazgató. Magyaróvár, 1932. 40–41.

Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyve, 1937. április 28. OPKM

Szegedi tankerület. A kiskunfélegyházi községi katolikus Szent László reál-gimnázium értesítője az 1931–32. tanévről. CXIV. évfolyam. Közl.: Boleszny Antal igazgató. Kiskunfélegyháza, 1932. 17–18.

Székesfehérvári tankerület. A csornai prémontrei kanonokrend keszthelyi reál-gimnáziumának értesítője az 1930–31. tanévről. Szerkesztette: Berkes Ottó tanker. kir. főigazgató, a reál-gimn. igazgatója Keszthely, 1931. 102.

Székesfehérvári tankerület. A Pécsi Pius-Alapítványi Jézus-Társasági Kat. gimnázium értesítője az 1931/32. iskolai évről. Pécs, 1932. 20–23.

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára IV. 132. Balanyi György hagyatéka

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára IV. 107. Jászay Rezső hagyatéka I = Személyi iratok. Személyes iratok 1883–1944.

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára Révai József hagyatéka. Sk 6. A revolúciótól az evolúcióig I–II. (önéletrajz 1918 szept. – 1920. aug. 21.)

Egyéb nyomtatott források:

Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiszkolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pécs.

Balanyi György (1921): Egyház és vallás. In: Gratz Gusztáv (szerk.): *A bolsevizmus Magyarországon*.

Balogh Albin (1926): *Magyarország történelme a gimnázium, reál-gimnázium, reáliskola és leányközépiszkolák III., a leánykollégiumok IV. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest.

Bíró Imre (1961): Balanyi György Szegeden. In.: *Emlékkönyv Balanyi György születése hetvenötödik évfordulójának ünnepére. Felajánlják rendtársai, barátai, tisztelői, tanítványai*. Budapest.

Borián Tibor, Koltai András és Legeza László (2007): *Piaristák*. Mikes Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.

F. J. dr. (1911): *Dr. Jászai Rezső*. In: *A Debreceni Kegyes-Tanítórendi Róm. Kath. Főgimnázium értesítője az 1910–1911. tanévről*. Közzéteszi: Dr. Lóky Béla igazgató. Debreczen. 9–13.

Jászai Rezső és Balanyi György (1926): *Magyarország története a középiszkolák III. osztálya számára*. Lampel, Budapest.

Jászai Rezső és Balanyi György (1931): *Magyarország története a középiszkolák VIII. osztálya számára*. Lampel, Budapest.

Katona András (é. n. a): *Balanyi György (1886–1963)*. 2012. 08. 04-i megtekintés, <http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/01/balanyi-gyorgy-1886%E2%80%931963/>

Katona András (é. n. b): *Jászai (Jakubik) Rezső (1871–1952)*. 2012. 08. 04-i megtekintés, <http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/01/jaszai-jakubik-rezso-1871%E2%80%931952/>

Kontraszty Dezső (1927): *Egyetemes történelem I. Az ókor története. Gimn., reál-gimn és reálisk. IV. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

Kontraszty Dezső (1929): *Egyetemes történelem. III. rész. Gimn., reál-gimn. és reálisk. VI. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

Kontraszty Dezső és Tihanyi Béla (1930): *Egyetemes történelem IV. rész. A francia forradalom és a legújabb kor története*. Franklin, Budapest.

Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló (1927): *Egyetemes történelem I. rész a gimn., reál-gimn. és reálisk. IV. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.

Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló (1928): *Egyetemes történelem II. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. V. osztálya számára.* Szent István-Társulat, Budapest.

Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló (1929): *Egyetemes történelem III. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VI. osztálya számára.* Szent István-Társulat, Budapest.

Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló (1930): *Egyetemes történelem IV. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VII. osztálya számára.* Szent István-Társulat, Budapest.

Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948. Általánosan képző középiskolák.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mészáros István (1998) *A Szent István Társulat százötven éve. 1848–1998.* Budapest.

Miskolczi István és Szolomájer Tasziló (1931): *Magyarország története a fiúközépiskolák VIII. osztálya számára.* Szent István-Társulat, Budapest.

Szakál Ádám (2010): *A magyar piaristák a tanácsköztársaság idején.* In: Forgó András (szerk.): *A piarista rend Magyarországon.* Szent István Társulat, Budapest. 185–200.

Tihanyi Béla és Kontraszty Dezső (1928): *Egyetemes történelem. 2. rész. Középkor. Gimn., reálgimn., és reálisk. V. osztálya számára.* Franklin, Budapest.

Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelemtankönyveinkben.* Tankönyvkiadó, Budapest.

BARNA ILDIKÓ – PETŐ ANDREA

A politikai igazságszolgáltatás a II. világháború utáni Magyarországon

A II. világháború utáni igazságszolgáltatás a magyar történetírás és a történeti emlékezet sokat vitatott kérdése. A kötet szigorúan fegyelmezett és következetes kvantitatív módszertan segítségével meghatározza, kik kerültek be a népbírósági folyamatba, hogyan működött a népbíróság, különösen a társadalmi nemek szempontjából, valamint hogy milyen hatással volt a népbíróság tevékenysége a poszt-soá zsidó identitás alakulására. A kötetnek az is a célja, hogy elfogultságoktól mentesen, objektív adatok alapján bemutassa azt a komplex folyamatot, amit a II. világháborút követő népbírósági eljárásnak nevezünk. Barna Ildikó az ELTE Társadalomtudományi Kar Társadalomkutatások Módszertana tanszékének adjunktusa. Pető Andrea a Közép-Európai Egyetem Társadalmi nemek tanszékének docense.



A POLITIKAI IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS A II. VILÁGHÁBORÚ UTÁNI BUDAPESTEN

ISBN 978 963 693 449 1
140 oldal, kartonált
2950 Ft

Gondolat

A tankönyv szerepének változásai

A tankönyvek szerepének közel két évtizedes változásait csak úgy lehet adekvát módon értelmezni, ha nemzetközi kontextusba helyezzük és áttekintjük, hogy az oktatás világában milyen jellemző folyamatok zajlottak le, különösképpen azt vizsgálva, hogy miként változott a tudásról és a tanulásról alkotott felfogás, továbbá ennek eredményeként miként módosult a tankönyvnek, mint meghatározó taneszköznek a definíciója, szerepe. A hazai folyamatok áttekintésénél egyrészt a tartalmi szabályozás változásait, a tankönyvpiac jellemző tendenciáit, továbbá az elmúlt évtizedben F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László által végzett tankönyvkutatásokat érdemes sorra venni, hiszen ezek tanulságai tudják érzékelteni a változások szélességét és mélységét. Ehhez értelemszerűen be kell csatornázni mindazon hazai kutatási eredményeket, amelyek az elmúlt években születtek és jelentős mértékben befolyásolták a fejlesztési folyamatokat.

Nemzetközi kontextus

A nemzetközi tendenciákat jelentős mértékben meghatározta az Európai Unió által alkalmazott koordinációs eszközök – benchmarkok, ajánlások – egyre erősebb befolyása a hazai gyakorlatra, így az oktatáspolitikai gondolkodásában meghatározóvá vált az egész életen át tartó tanulás paradigmája. Ezzel párhuzamosan a nemzetközi mérések – közülük is elsősorban a PISA – eredményei is óriási hatással voltak, hiszen azáltal, hogy nem a tantárgyi tudást, hanem az életszerű szituációkba ágyazott feladatmegoldó képességet vizsgálták, hatásuk elsősorban a kompetencia alapú oktatás térnyerésében mutatható ki. A kibontakozó információs forradalom is hozzájárult a hatékony tanulási-tanítási folyamatról való gondolkodás változásához. A pusztán információ-továbbítás („alacsonyabb rendű gondolkodási sémák”) helyett egyre inkább az információ-feldolgozó képesség („magasabb rendű gondolkodási sémák”) fejlesztése került a középpontba. Az is pedagógiai evidenciává vált, hogy az uniformizált oktatási módszerekkel szemben eredményesebb lehet a személyre szabott oktatási gyakorlat, ami természetesen a pedagógustól nagyobb odafigyelést és kreativitást igényel, illetve személyesebb viszonyt is feltételez. E folyamatban előtérbe kerültek az alternatív tanulási módok, interaktív módszerek, a csoportmunka és a diákok együttműködésre ösztönzése. Továbbá felértékelődtek és egyre jobban elterjedtek az oktatás folyamatának szerves részét képező, autentikus értékelési rendszerek, melyek segítségével a hatékonyság folyamatos ellenőrzése is lehetővé vált. Ezzel párhuzamosan az infokommunikációs eszközök rohamos terjedése, az iskolák számítógéppel és egyéb IT- eszközökkel való ellátása szintén új kihívásként jelent meg az oktatásban. Egyrészt azért, mert a technológiai fejlődés nem hozta magával törvényszerűen az eszközöket használó diákok eredményességének javulását, másrészt, mert megkérdőjelezte a tömegoktatás évszázados módját: az ismeretet

átadó tanár és az ismeretet befogadó diák szerepét, így lehetőséget adva a korszerű, tanuló- és tanulásközpontú pedagógiai módszerek térnyerésének. Ebben a kontextusban különösen átértelmeződött a tankönyvek szerepe az oktatás folyamatában. A digitális eszközök egyre alkalmasabbnak bizonyultak az olyan feladatokra, mint a diákok tudásának aktivizálása, jelenségek bemutatása, vagy a megszerzett ismeretek gyakorlása. Különösen képpen azért, mert az új fejlesztések nyomán születő digitális tananyagok interaktívak, hang és filmanyagot is tartalmaznak, ezért az y-generáció számára sokkal attraktívabb tanulást motivációs eszközként jelentek meg. Mindezek együttesen mind erősebben fogalmazták meg azt az igényt, hogy szükség van a taneszközök eredményességének mérésére, egyfajta megbízható visszacsatolási rendszer kialakítására, hiszen konszenzusos mérési módszerek és eljárásrendek hiányában nehéz ma meghatározni, hogy melyik tankönyv milyen hatékonysággal funkcionál (*Vágó és Simon, 2011, 267. o.*).

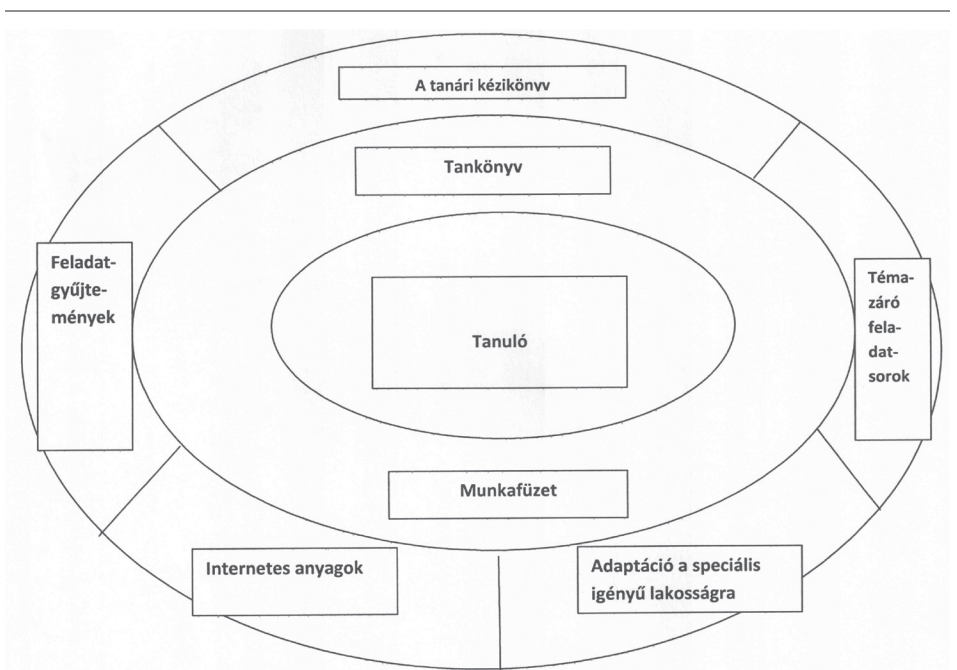
A tankönyv fogalmának változása, a nemzetközi tankönyvkutatás

A tankönyv-fogalom változása

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: „A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.” (*Shoemaker, 1962, idézi Závodszy 1986*). Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók, miként François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy „bármilyen ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.” (*Horváth, 1996, 37–41. o.*)

A globális világ kihívásai, a tudásgazdaság mint fogalom megjelenése különösen felértékelte az elmúlt időszakban azokat az eszközöket, amelyek sikeresen hozzájárulnak a tanulási képességek kialakulásához, az alkalmazható tudás megszerzéséhez. A tankönyvek ma szerte a világban a modern társadalmak nagy értékét képviselő szellemi és gazdasági beruházásai, noha az átalakuló oktatáspolitikai és kutatási közeg a tankönyv fogalmát illetően folyamatos definíciós problémával küzd (*F. Dárdai, 2002, 64. o.*). Tágabb értelmezés szerint minden az oktatásban felhasznált könyv ('school-book') tankönyv – így nemcsak didaktikai céllal írt munkák tartoznak ide –, míg szűkebb értelmezés csak a kifejezetten oktatás számára készített könyvet ('textbook') tekinti annak.

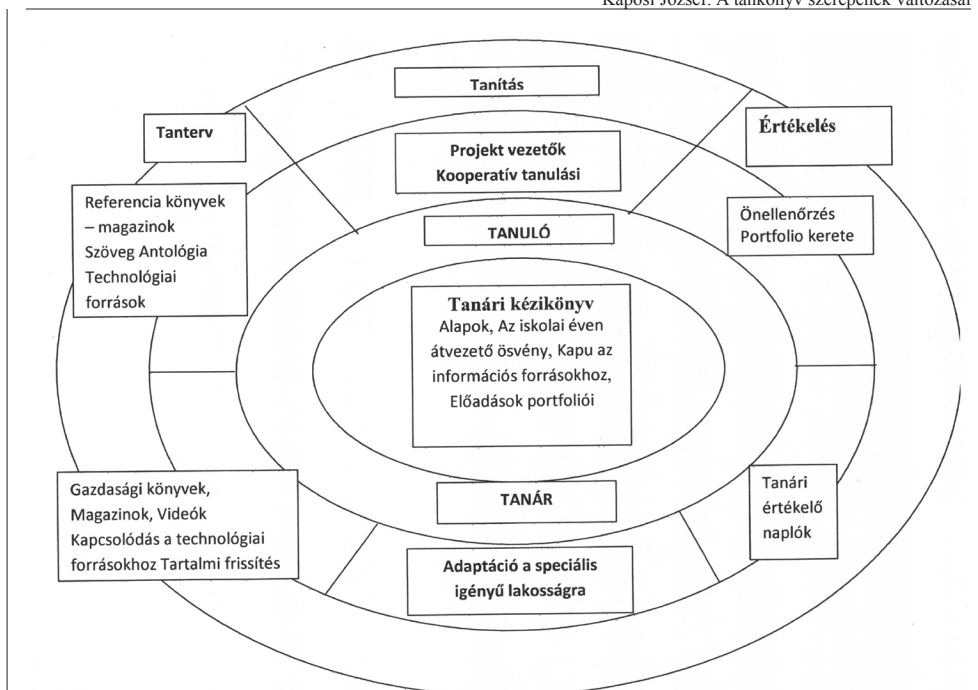
A tudásgazdaság eredményességi és hatékonysági kihívásai kitüntetett szerephez jutatták a tankönyveket, hiszen – miként az Egyesült Államok egy neves oktatási szakembere megállapította – „a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.” (*Marylin és Calfee, 1998, 54. o.*). E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés is áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. A tankönyvek fejlesztése iránti felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről érkező kihívások azt eredményezték, hogy szükségessé tette a hagyományos tankönyvírási tevékenység átalakítását. Az egyes kiadók mellett működő tankönyvírói



1. ábra. A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója (Marilyn és Calfee, 1998, 249. o.)

munkacsoportok létrejötte, melyekben különböző előképzettségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt. A közös tervek és „prototípusokat” többször és többféle környezetben próbálták ki az ipari fejlesztésekhez hasonlóan. Ennek révén vált a tankönyvkészítés, a taneszközfejlesztés a K+F tevékenység és a tudásgazdaság egyik húzóágazatává. Nem véletlen, hogy számos világbanki ajánlásban, amely egyes országok oktatási elmaradottságának felszámolásáról szól, az jelenik meg, hogy vegyék át a világ legfejlettebb régióiban kikísérletezett tankönyvek struktúráit, tudásfelfogását. Elfogadottá vált az a nézet is, miszerint a tanuló tankönyve nem önmagában álló valami, hanem része egy nagyobb rendszernek. Megszületett a tankönyvcsomag vagy tanulási rendszer kifejezés, amely számos kiegészítő dokumentummal segíti a tankönyv tartalmának feldolgozását alapvetően a tanulók oldaláról. E rendszer struktúráját mutatja az 1. ábra.

A tanulóknak készített tanulási csomagok mellett a későbbiekben megjelent egy másik „csomag”, melyet az Oktatási Segédlet rendszerének neveztek el, és a tanárok mind teljesebb szakmai kiszolgálását volt hivatott szolgálni. Ebben kiemelt helye van a tanári kézikönyvnek, amely minden részletre kiterjedő magyarázattal, megoldásokkal és részletes forgatókönyvvel segíti a tanárok egész évi munkáját. A tankönyvcsomag egyéb kiegészítő elemei közül kiemelhető a tanulói munkafüzet, amely nemcsak kíséri az órai anyag feldolgozását, biztosítva ezzel a lehetőséget a képességek gyakorlására, de az otthoni munkára is lehetőséget ad. Továbbá tartozékai a „projekt csomagok”, melyek fénycépeket, videokazettákat, magnókazettákat, egyéb elektronikus és digitális ismerethordozókat foglalnak magukba. E csomag struktúráját a 2. ábra mutatja be:



2. ábra. Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója (Marilyn és Calfee, 1998, 262. o.)

A nemzetközi tankönyvkutatás tendenciái

A tankönyvfejlesztési tevékenység professzionalizálódása óhatatlanul előtérbe állította a tankönyvkutatás korábbi szempontjai, módszerei és eszközei meghaladását és egy új, tudományos alapokon nyugvó szakasznak megjelenését. A korábbi tankönyvkutatás általában kéttípusú tankönyvet különböztet meg: „az ügynevezett algoritmizált, a képzési folyamatot időben és a közvetített tartalmak rendszerezett felépítésével strukturáló, szisztematikus előrehaladást koncipiáló munkákat (például matematika, idegen nyelv, informatika), illetve az ügynevezett konzultatív, referenciális típust (például társadalomtudomány, természettudomány, irodalom).” (Horváth, 1996, 37–41. o.) A tudományos alapokon álló tankönyvkutatás alapjait 1986-ban a Bielefeldi Egyetem három professzora dolgozta ki, akik totalitásra törekvő vizsgálati rásztert alkottak, amelyben öt dimenzió mentén 24 vizsgálati kategóriát helyeztek el. „Ezt nevezték el a későbbiekben »bielefeldi rászter-nek«, amelyet a pedagógiai szakemberek elismerésre méltó tudományos dokumentumként tartanak számon, de amelyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani.” (Bamberger, 1998; idézi Kojanitz, 2007, 114. o.)

Az 1980-as évek folyamán a tankönyvek elemzése terén több kutatóműhely kísérletezett szempontok megfogalmazásával és alkalmazásával, s ezek közül kiemelhető Dmitrij Szujev által készített felosztás, amelynek csoportosítása a szövegek és a szövegen kívüli komponensek megkülönböztetésén alapult (lásd Kojanitz, 2007, 114. o.). Említésre méltó a Stein nevéhez köthető „politikatudományi” modell, amely a tankönyvet a politikai feltételek és viszonyok között ható kommunikációs funkciót ellátó, továbbá informáló, információ-hordozó (tartalmi dimenzió), illetve pedagógiai jellegű, didaktikai alapelvek szerinti az oktatás-nevelés folyamatába ágyazott eszközként értel-

mezi. Nem kevésbé jelentős a Thonhauser által kidolgozott „funkcionális” modell, amely három tényezőre építve definiálja a tankönyvet. Az értelmezés szerint a tankönyv (1) iskolai oktatási és tanulási folyamatot alátámasztó médium, (2) államilag engedélyezett és támogatott eszköz és kortörténeti dokumentum, valamint (3) tudatos kalkuláció által létrehozott gazdasági tényező. E megközelítéshez képest Weinbrenner a tankönyv fogalmát, tágabban értelmezi – ezért is nevezhetjük „komplex” modellnek. Folyamatot, terméket vagyis produktumot, és szocializációs faktort ért alatta, és ennek értelmében különít el háromféle kutatási aspektust, területet. A folyamatorientált tankönyvkutatás, a tankönyv keletkezésével azon belül szerzők, kiadók; engedélyezési eljárások; tankönyv és piac összefüggéseivel; a tankönyv kipróbálásával; használatával; selejtezésével és megsemmisítésével foglalkozik. A produktumorientált tankönyvkutatás, a tankönyvet, mint az oktatás és vizuális kommunikáció eszközt vizsgálja. Ide tartoznak a tartalom-elemző eljárások. A megközelítés külön dimenzióként különíti el ezen belül a tudomány-elméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi dimenziót és design (külső forma, szín, grafika, tipográfia). A hatásorientált tankönyvkutatás a tankönyvet az oktatás szocializációs tényezőjeként tekinti, a kutatás pedig recepciókutatás. Arra kíváncsi, hogy milyen hatást gyakorol a tankönyv a diákokra, tanárookra, a közvéleményre; milyen világképet, érték- és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségképet közvetít (F. Dárdai, 2002, 55–60. o.).

A tartalmi elemzés mellett megjelenő új nézőpont a tankönyv mint médium kutatása, miszerint úgy is lehet vizsgálni ezt a kiadványtípust, mint tömegkommunikációs eszközt. Ez a megközelítés alkalmas arra, hogy az adott tudományterület szemléletét is elemezze, amit a tankönyv közvetít. A terjedőben lévő irányzat a termékvizsgálat. Ez arra keresi a választ, hogy miként lesz egy ötletből termék. Milyen elemekből áll a feltételrendszer, amely befolyásolja a tankönyv-fejlesztésekkel kapcsolatos döntéseket? További megközelítés a tankönyv tanulási eszközként való elemzése, azaz, hogy mennyire segítik elő a korszerű tanulószervezési módszerek elterjedését és alkalmazását (Kojanitz, 2008a, 23–32. o.).

A hazai viszonyok

A tankönyvpiac kialakulása és a tankönyvpolitika megjelenése

A hazai társadalmi- oktatási környezet jelentős átalakuláson esett át a rendszerváltás időszakában. Ez nagyfokú decentralizációt vont maga után, a kommunista diktatúrát követő érthető ellenreakcióként, hiszen kezdetben társadalmi elvárás volt a deregularizáció, a liberalizáció, a privatizáció továbbá a gazdasági viszonyok „államtalanítása”. Ezek a tendenciák határozták meg az 1993-as közoktatási törvény szellemét és az ebből adódó szabályozási funkciókat.

A rendszerváltás előtt a közoktatási tankönyvellátás teljes körűen állami felelősségi körbe tartozott. Hasonlóan a szocialista országok többségéhez, nálunk is minden évfolyam minden tantárgyához egy tankönyv járt, amit időről időre újra nyomtattak. A tankönyvek költségeihez az állam a Nemzeti (Állami) Tankönyvkiadó támogatásán keresztül járult hozzá. A piaci feltételek megteremtése, ami a magánvállalkozások működését lehetővé tette, már az 1980-as években megindult. 1991-ben megszűnt a tankönyvellátás állami monopóliuma, s ettől kezdve az állami támogatás nem a kiadót, hanem könyveket érintette. Így egy nagyon vegyes tankönyvpiac jött létre minőségükben változó tankönyvekkel és segédletekkel (Vágó, Simon és Vass, 2011, 267–269. o.).

A 2001. évi tankönyvpiac rendjéről szóló törvény teremtette meg a tankönyvellátás jogi szabályozását szabad piaci alapon. A piaci mechanizmusok, a kereslet-kínálat rendszere nem nyomta le az árakat: a megvásárolt tankönyvek árai 2005-től fokozatosan

emelkedtek. A szabályozás által kialakított hivatalos tankönyvjegyzék gyakorlati használatra nem érvényesült, mert 2007-ig olyan kiadványokat is választhattak a pedagógusok, amelyek nem voltak rajta a tankönyvjegyzéken és az állami támogatás sem volt ezen a körön kívül korlátozva (*Balázs és Horváth, 2011, 266. o.*).

A 1990-es évek folyamán száznál több közoktatási tankönyvkiadással foglalkozó cég jelent meg a piacon, amelyeknek száma a fokozódó verseny valamint a szigorodó és dráguló tankönyv jóváhagyási procedúra eredményeként az ezredforduló óta a harmadára csökkent, viszont az általuk megjelenített kiadványok száma magas maradt.

1. táblázat. A tankönyvpiac alakulása, 1990–2012

| Tankönyvkiadás | 1990/00 | 2003/04 | 2005/06 | 2011/12 |
|------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Kiadók | 142 | 75 | 68 | 52 |
| Tankönyvjegyzékre vett kiadványaik | 4134 | 2558 | 2554 | 3712 |

Forrás: OM tankönyvi adatbázis, *Educatio Kht., Oktatási Hivatal honlapja* (Vágó, Simon és Vass, Függelék, 635. táblázat)

Ma Magyarországon minden kiadó jelen lehet a tankönyvkiadásban. Ma 60–80 kiadóval számolhatunk, amelyek tankönyvet is, vagy csak tankönyvet adnak ki. A piaci viszonyok általánossá válásával az 1990-es induláskor monopolhelyzetben lévő Nemzeti Tankönyvkiadó folyamatosan visszaszorult – mely folyamatot az időközben bekövetkező privatizáció sem tudta megállítani –, de továbbra is a piac domináns szereplője maradt, különösképpen a nemzetiségi, kisebbségi és a sajátos nevelési igényű tankönyvek terén.

A hazai piacon ma három nagy, három közepes és sok kis szereplő osztozik. A Nemzeti Tankönyvkiadó 33 százalékos részesedésével a piac legjelentősebb szereplője, csak az Apáczai Kiadó és a Mozaik Kiadó részesedése közelíti meg. Jelenleg is folyik a harc a szereplők között a piaci pozíciók átalakítására. Miközben az általános iskolás tankönyvek közül alsó tagozaton az Apáczai Kiadó a legnagyobb részesedés 71,9 százaléka a Nemzeti Tankönyvkiadó minden évfolyamon minden tantárgyra fejlesztett tankönyvvel rendelkezik. A Mozaik kiadó a természettudományos tantárgyak esetén rendelkezik komoly részesedéssel. Az NTK nemzetiségi szerkesztősége biztosítja a kisebbségi oktatásban használt tankönyvek 78 százalékát, a sajátos nevelési igényű tankönyvek könyvellátásában is meghatározó a szerepe, mivel a 229 rendelhető kiadvány 63 százalékát ő adja ki (Vágó, Simon és Vass, 2011, 268. o.). Ilyen viszonyok között csak korlátozottan beszélhetünk versenyről, hiszen az árkorlátozás nem tesz lehetővé nagy anyagi ráfordítást igénylő fejlesztéseket bármelyik szereplő számára, s így nem válik lehetővé a kis kiadók minőségi termékek révén történő előre törése. Egy fejlesztés, ha sikerül jól kialakítani a kiadvány árát, 3–5 éven belül térül meg. A fejlesztés sok esetben nem egy könyvet jelent, hanem egy csomagot, ami tartalmaz munkafüzetet és tanári kézikönyvet, feladatlapot is (Vágó, Simon és Vass, Függelék, 636. táblázat).

A tankönyvpiac kialakulása kikerülhetetlenül hozta magával a tankönyvpolitikának, mint fogalomnak a megjelenését, mivel az állam továbbra is fenn akarta tartani a szabályozó szerepét a tankönyvek világát illetően. A tankönyvpolitika általában azokon a pontokon nyer társadalmi dimenziót, és válik – kilépve szűken csak a szakmát és a piac szereplőit érintő területről – össztársadalmi kérdéssé, ahol közpénz és az állami szabályozás szerepet kap. Ez négy területen érvényesül: a tankönyvvé nyilvánítás engedélyezési eljárásának kialakításában; az állam árkialakításban betöltött szerepében; a tankönyvek állami támogatása terén; illetve szerencsés esetben a tankönyv-kutatás támogatásában. A hazai tankönyvpolitika is lényegében ezeket a szabályozó eszközöket alkalmazza. Így a '90-es évek elején kiépítette, és azóta is folyamatosan szigorította a tankönyvjóváhagyási rendszert, továbbá az ezredforduló óta évente rendeletben szabályozza a tankönyv-

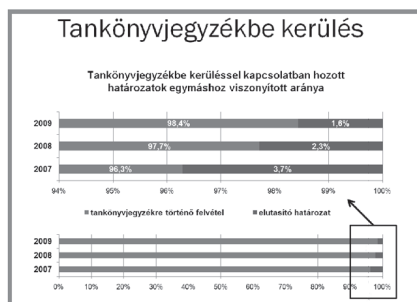
vek árait, illetve 2008-tól kizárja a tankönyvtámogatás rendszeréből az akkreditációs eljárásan át nem esett tankönyveket.

Egy 2010-es nemzetközi tankönyv politikai vizsgálatnak sokféle tanulással szolgáltatók. „A tankönyvek készítése, jóváhagyása, kiadása, iskolai kiválasztása, illetve ártámogatása tipikus együttállásokat nem mutat” – fogalmaz Kojanitz László összegző tanulmányában (*Vágó, Simon és Vass, 2011, 263. o.*). Az egyes államok tankönyv-politikáját befolyásoló tényezők háttérben mindenütt a közoktatás egészét érintő közös kihívások és feladatok állnak: erőteljes társadalmi igény az iskolai munka javítására az alapkészségek kifejlesztése, a korszerű műveltséghez elengedhetetlen ismeretek és kompetenciák kialakítása, valamint a társadalmi esélykülönbségek kiegyenlítése. A műveltségkép, a pedagógiai szemlélet és a pedagógiai módszerek átalakulása tetten érhető az Európai országokban; ezzel párhuzamos a digitális eszközök és ismeretanyagok megjelenése. Minden nemzeti oktatási rendszer számára elsődleges az állami kiadások csökkentésének szükségessége, egyensúlykeresés a centralizáció és a decentralizáció, valamint a reformok végrehajtása és a stabilitás biztosítása között. Ha nem is lehet más kulturális közeg, hagyományokkal rendelkező ország tapasztalatait átültetni, de tanulással szolgálhat, hogy a hasonló kihívásokra milyen válaszkeresések vannak a világban.

A 2001. évi, a tankönyvpiac rendjéről szóló törvényt többször módosították, utoljára 2010-ben.¹ A 2009/2010-es tanévtől csak azután a tankönyv után vehető igénybe az ingyenes tankönyvellátáshoz biztosított központi költségvetési támogatás, amelyet az akkreditáció keretében tankönyvvé nyilvánították, illetve eleget tesz a miniszter által meghatározott árkorlátozásnak.

Több, mint elgondolkodtató, hogy a hivatalos tankönyvjegyzékre kerülés folyamatos szigorítása és az eljárási díj emelése nem hozott érdemi szelekciót a meglévő tankönyvek számát illetően. Ebből különböző következtetéseket vonhatunk le. Egyrészt azt, hogy az eljárás nem elsősorban szűrőként funkcionál, hanem olyan küszöbként, amelyet a kiadók minden körülmények között át akarnak és tudnak lépni, ha kell, többszöri javítás árán is. Másrészt a kiadók a különböző tankönyvekhez kapcsolódó segédletekkel (munkafüzetek, feladatgyűjtemények) is megjelentek a piacon, ezzel is bővítve a kínálatot és növelve a tankönyvjegyzéken szereplő kiadványok számát.

A benyújtott tankönyvjegyzékbe történő felvételi kérelmekkel kapcsolatban hozott határozatok számának alakulása bizonyítja, hogy a szabályozás nem tudott minőségi rostaként működni. Folyamatos növekedés jelenik meg, ami a tankönyvek professzionális előállítására mellett sem jelenti a pedagógiai tartalom korszerűségét.



3. ábra. A tankönyvjegyzékbe kerülés változása (Forrás: Oktatási Hivatal)

A jelenlegi akkreditációs rendszer túlságosan költséges és körülményes voltát sokan bírálják, miként az Országos Köznevelési Tanács tagja is dr. Karlovitz János a tanács 2009. április 16-i ülésén: „... a magyar tankönyvkiadás Európában talán legdrágább, legburokratikusabb, leglassúbb, legbonyolultabb jóváhagyási rendszer, amit javítani kell.” (Pál, 2010, 25. o.). Mindezek mellett a szigorított akkreditáció bevezetése semmiképpen nem nevezhető fiasónak, hiszen indirekt módon számos minőségfejlesztési elemet kényszerített ki a kiadói munkában, továbbá elősegítette a tankönyvek könyvészeti szabványainak egységesítését.

Tankönyvi vizsgálatok és kutatások eredményei

A hagyományos hazai tankönyvelemzési irodalom legnagyobb része a tankönyvek kapcsán tartalmi kérdéseket vizsgálta. Kétféle megközelítése terjedt el a tartalmi elemzés terén: az egyik a kordokumentum felőli, a másik a szaktudományi megközelítés. A tudományos alapokon álló tankönyvkutatás Magyarországon az elmúlt évtizedben – mintegy másfél évtizedes késéssel – került az érdeklődés középpontjába. Ezt megelőzően inkább csak tankönyvek, többé-kevésbé szakszerű vizsgálatáról, vagy ez engedélyezés szakmai hátterét jelentő szakértői véleményezésekről beszélhetünk. A '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai fókuszába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapidokumentumának tekinthető *Nemzeti alaptanterv*hez kapcsolódó viták, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó, tartalmi szabályozási funkciót.

Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságnak egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg, a '90-es években készült tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2–3 szorosára bővült a korábbiakhoz képest. E kedvezőtlen tendencia hátterét az adta, hogy a jogszabályok a tanárokhoz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét (Kojanitz, 2008b, 67. o.). A vizsgálatok pozitívként rögzítették, hogy a tankönyvekből látványosan kikerült a marxista ideológia és frazeológia, továbbá a tankönyvszerzők a lehetőségekhez mérten megjelenítették a tudományban bekövetkezett változásokat. Ugyanakkor egyenetlenül ment végbe az új tudásfeldfogháshoz kapcsolódó tanulásmódszertani váltás, hiszen ez legtöbbször csak esetlegesen és töredékesen, nem egyszer kizárólag a tördelésben, a képek válogatásában vagy a designban jelent meg.

A kezdeti tankönyvelemzés tapasztalatai nyomán 2004-ben² módosultak a tankönyvi jóváhagyás szempontjai. A változtatás hátterében azt is látnunk kell, hogy az akkori oktatáspolitikai a tankönyvben látta azt az eszközt, amelynek segítségével leggyorsabban és leghatékonyabban el tudja érni modernizációs céljait, hiszen erre az időszakra a tankönyv vált a legfontosabb tanítási eszközzé. A kiadott tankönyvrendelet a korábbihoz képest jóval szigorúbb kritériumokat vezetett be a tankönyvek minősítésénél, előírt számos kvantitatív és kvalitatív szempontú elemet a tankönyvjóváhagyás rendszerébe, így többek között a fogalomhasználat vagy a vizualitás terén is. Kiemelt szempontként jelent meg az, hogy a tankönyvnek magyaráznia kell az anyagot lehetőleg képek, ábrák segítségével, valamint vizsgálni kell a tankönyvi szövegek mondathosszait, a szakszavak és idegen szavak előfordulását. További elvárásként fogalmazódott meg annak vizsgálata, hogy a tankönyvben található feladatok milyen százalékban kívánják rögzítést, elmélyítést, alkalmazást és problémamegoldást.

A szakmai szempontból megszigorított tankönyvjóváahagyási rendszer egyrészt felértékelte a tankönyvelemzéssel foglalkozók szakmai professzióját, másrészt lökést adott a hazai tankönyvkutatásnak, melynek eredményeként az időközben létrejövő Tankönyvkutató Intézet közreműködésével számos fontos és a tankönyvfejlesztés terén megkerülhetetlen dokumentum született. Ennek keretében került sor egy komoly tankönyvi átvilágításra, mely az 1970-es évekhez viszonyítva vizsgálta meg többek között a tankönyvek tananyagtartalmát, felépítettségét, fogalomhasználatát, feladatait, a képek és az ábrák arányait (F. Dárdai és Kojanitz, 2007). A kutatás nyomán számos lényegi megállapítás született, amelyek nemcsak a közelmúlt folyamataira vonatkozóan használhatók, hanem a későbbi tankönyvfejlesztéseknél is kiindulópontként vehetők figyelembe.

A 2008-as átfogó tankönyvvizsgálat a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és fogalmazott meg beavatkozási területeket. Pozitívumként rögzítette, hogy a 21. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás meglepéssel nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembe vétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült. Tartalmaikban erősödött a mindennapi élethez való kapcsolat, megjelent az egészség- és környezetvédelemre nevelés – főként a természettudományi tankönyvek esetében.

A kézzel fogható pozitív eredmények mellett a kutatási eredmények azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a tankönyvek nem, vagy csak részlegesen tükrözik a világban megváltozott tudásfelfogást, így sokszor elavult tanítási és tanulási stratégiát közvetítenek, ritkán érvényesül bennük a tanulói nézőpont, nem segítik eléggé a tanulói aktivitást és értelmes tanulást. Többségük inkább szakkönyvként, mint tankönyv funkcionál, amit az is igazol, hogy szövegezésük nehezen érthető, a fogalmi- és tevékenységrendszerük esetleges, az illusztrációk alkalmazása nem elég tudatos, így az átlagos diákok számára nehezen tanulható. Komoly gondként rögzíthető a problémamegoldó gondolkodás középpontba állításának esetlegessége. A tankönyvekből legtöbbször hiányzik az önálló véleményalkotásra való ösztönzés, a többféle tanulási útvonal felvázolása és a differenciálás lehetősége. A társas tanulás különböző formái, a kooperatív módszerek alig-alig épültek be a tankönyvekbe, miként az interaktív módszerek is csak esetlegesen jelennek meg. Jelentős szakmai problémaként fogalmazható meg, hogy a tankönyvekben a hagyományosnak nevezhető tananyag kifejtése nem eléggé strukturált, így az átlagos vagy az átlag alatti képességű diákok számára nehezen feldolgozhatók. Az önálló tanulás kialakulását nehezíti az is, hogy gyenge a tankönyvek tájékoztató apparátusa, és a képi világuk is inkább szegényesnek minősíthető, nem nagyon tükröződik az a vizuális attraktivitás, amely a mai diákságot körülveszi (Kojanitz, 2008b, 67. o.).

A kutatás minden pozitív változás ellenére arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy a pozitív változások ellenére a hazai tankönyvek továbbra is tananyag és tantárgy centrikusak. Ez abban is megnyilvánul, hogy a tankönyvi témák alig változtak az elmúlt 30 évben, illetve, hogy az 1980-as évek tanítási és tanulási stratégiái jelennek meg döntő mértékben a tankönyvekben. Általános problémaként állapították meg, hogy továbbra is elfogadott az a tankönyvírói felfogás, miszerint „ha a diák elegendő mennyiségű ismeretre tesz szert, ezek az ismeretek valahogy, valamikor alkalmassá teszik őt arra is, hogy az adott műveltség- vagy tudományterület átfogó alapelveinek, modelljeinek és elméleteinek is értőjévé és alkalmazójává váljon. „A mennyiség egyszer csak majd minőségbe

csap át” (F. Dárdai és Kojanitz, 2007), pedig ezt a felfogást az oktatáseméleti kutatások nem támasztják alá. Ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy a tankönyvírókat arra kellene ösztönözni, hogy „a lényeg megértése szempontjából fontos kulcsfogalmakra, összefüggésekre és értelmezési keretekre koncentráljanak, s azok adaptív alkalmazását gyakoroltassák különböző kontextusokban újra és újra.” (F. Dárdai és Kojanitz, 2007). Ez a megállapítás egyébként teljesen szinkronban van a világban ma elfogadott oktatáseméleti megközelítésekkel, miszerint „a jövőben, az iskoláknak fel kell hagyniuk a kötelezettségek követelésével, a tényszerű feltevések memorizáltatásával és a megértés felé kell fordulniuk – nem csak a fontos fogalmak terén, hanem az információ elérése és kezelése terén is.” (Marilyn és Calfee, 1998, 55. o.).

A tankönyvekkel foglalkozó szakirodalomban a tanulásfelfogások mellett a könyvek designját meghatározó képek szerepének vizsgálata is kiemelt helyen áll. Ez természetesen összefügg azzal is, hogy a mai tizenéves korosztályok sokkal érzékenyebbek a vizuális impulzusokra, így egy jó kép sokszor beszédesebb tud lenni, mint a szöveg. A tankönyvek képi világát elemző írások (F. Dárdai, 2008) feltárták, hogy már az 1980-as évektől komolyan foglalkoztatta a hazai tankönyvszerzőket és a tankönyvkészítés elmélettel foglalkozó szakembereket ez a probléma, hiszen Závodszy Géza (1986) tanulmánya „szisztematikusan áttekinti a hazai és nemzetközi szakirodalmat a tankönyvi illusztrációkról, amelynek alapján különbséget tesz a tankönyvi kép és illusztráció fogalma között. Tipizálja a tankönyvi képeket (axonométrikus, vetületi és jelképes) és megpróbál »ajánlást« tenni a tankönyvszerkesztők számára (helyes méretválasztás, egységes elrendezés, helyes színválasztás, éles fókusz stb.)”. A tanulmány az újabb elemzések közül kiemeli Kojanitz László (2004) írását, mely arra a következtetésre jut, hogy nem közömbös a tanulók motiválása szempontjából, hogy a szöveg mennyire uralja a tankönyvi oldalakat, és a képek tudatos elhelyezése, szerkesztése mellett érvel. A hazai tankönyvkutatás új fejezete egyértelműen rámutatott arra, hogy nem a tankönyv az egyetlen eleme az iskolának, amely reformra szorul, de a tankönyv fejlesztése hathatós és hatékony eszköz lehet az oktatáspolitikai célok eredményes megvalósítása szempontjából.

A tankönyvek fejlesztés terén elért felemás eredmények mögött bizonyára felfejthetők hogy a különféle oktatáspolitikai elvárások nem feltétlenül hatottak egy irányba, továbbá nyilvánvalóan nem esnek teljesen egybe a fejlesztéseknél a tudományágak és a közoktatás általános szempontjai. Különösképpen az eltérő célkitűzések az ismeretanyag mennyisége, mélysége megjelenítése kapcsán egyeztetetők nehezen össze. Például

A tankönyvelemzés tekintetében hazánkban a legfájóbb hiányosság, hogy semmilyen kutatási eredménnyel sem rendelkezünk arról, hogy a tanulás-tanítás folyamatában mi történik a tankönyvvel az osztályteremben, azaz hogy milyen módon használják a tanárok és milyen módon a diákok az egyes tankönyveket, illetve miként és milyen mértékben járulnak hozzá a tanulói eredményességhez. Sajnos ma Magyarországon alig-alig állnak rendelkezésre megfelelő számban arra vonatkozó elemzési adatok, hogy mennyire érthető a tankönyv szövege vagy mennyire igazodik a diákok életkori sajátosságaihoz az adott tankönyv (Kojanitz, 2007, 114–126. o.).

a legújabb tudományos eredmények beemelése a tankönyvbe új fogalmak használatát tehetik szükségessé, amelyek mennyiségileg szétfeszíthetik a feldolgozási kereteket, illetve megértésük meghaladja az adott életkorú diákok felfogó képességét. Ez is oka a természettudományoktól való elidegenedésnek a középiskolákban. Feltehetően ezek az ellentmondások is kezelhetők vagy feloldhatók, ha nem a tananyagtartalmak, hanem a tanulás folyamata kerül a taneszköz-fejlesztés, taneszköz értékelés középpontjába (*Kojanitz*, 2008b, 71. o.).

Tanulások, problémák. ellentmondások, távlatok

A hazai tankönyv-kutatásnak kétségkívül vannak gyenge pontjai, mely sok vonatkozásban összefügg a tankönyv-kutatás nemzetközi tendenciáival. Ilyen gyenge pont, hogy a tankönyvek vonatkozásában nincs nemzetközileg egységesen elfogadott standardok és általánosan elfogadott tankönyv-elmélet sincs, de a konszenzus keresése – alternatívák felvillantása – több kutatónál megjelenik. A következő feltételek lehetnének egy elfogadott standard elemei (*F. Dárdai*, 2002, 63. o.):

- A szerző didaktikai felfogását tegye világossá a bevezetőben.
- A tanulók életkori, pszichikus sajátosságainak, értelmi és lelki fejlettségi szintjének való tankönyvi megfelelés (olvashatóság, mondatok, szavak hosszúsága, megfelelő kifejtettség és redundancia, gondolkodásra készítés) jelenjen meg.
- Legyen életszerű, élet közeli a tankönyv; mind tartalmában, mind a külső megformálásban a tanulók érdekeit tartsa szem előtt.
- Törekedjen az „egyetlen igazság” hirdetésének kerülésére, alkalmazzon multiperspektivikus megközelítést és a tartalomban valamint a módszerekben, sokféleség jellemezze.
- A kérdések haladják meg a pusztá reprodukció szintjét, és ösztönözzenek a gondolkodás magasabb műveleteire is (elemzés, összehasonlítás, értékelés).
- A módszertani megoldások egymással legyenek összhangban és arányban (ismeretközlés, képességfejlesztés, értékközvetítés).
- A szöveg és illusztráció aránya (kép, grafikon, ábra, térkép) legyen 30–50 százalék között.
- Tudományosan feleljen meg a szakmai igényességeknek.
- Előítélet-mentesség jellemezze, a sztereotípiák kezelésére is tegyen kísérletet.
- Európaiság jellemezze látásmódját.
- Környezetbarát szemléletre ösztönözzön.
- Jellemezze transzparencia: mindenki számára legyen világos a felépítése, aki kézbe veszi;

Gyengíti a tankönyvek tudományos megközelítését az is, hogy a beválás módszertana sincs szakszerűen és sokoldalúan kidolgozva, illetve az eddig kifejlesztett eszközök alkalmazása esetleges és következtelen. Miközben tanár, diák használja a tankönyvet metodológiailag nincs tisztázva, hogy mi a tankönyv tanulásban betöltött szerepe. Ezen pontok tisztázása, azért is lenne fontos, mert közben kutatások bizonyítják, hogy a tanulási kudarcok egyik gyökere, hogy a tankönyvek sokszor elavult tanulási stratégiát követnek, nem vagy csak alig segítik elő a tanulói aktivitást, az értelmes tanulást. Sok esetben a fogalmi rendszer, a tevékenységrendszer és az illusztrációk is esetlegesek, nem szerveződnek koherens rendszerbe. A tankönyvek gyakran érthetetlenek vagy túl nehezek, túl sok szakszóval élnek a diákok számára.

A tankönyvek beválásának összetett vizsgálatához fontos lenne a tankönyvi funkciók listázása, összegyűjtése. Majd ki kellene választani azokat a jellemzőket és strukturá-

lis elemeket, amelyek az egyes funkciók megvalósulásában a legjelentősebb szerepet játsszák. Mindez az elemzés arra szolgálna, hogy egyrészt folyamatos visszajelzéseket kapjanak a tankönyvek írói, szerkesztői hogy milyen irányba kell fejleszteniük műveiket. Másrészt egy ilyen típusú elemzési rendszer a pedagógusok, szülők, diákok felé is visszajelezhetne, hogy milyen tanuló csoport esetén melyik tankönyv váltotta be a hozzá fűződő reményeket, és hol nem. Egy visszajelző minőségbiztosítási rendszer kiszűrné a pedagógiailag alkalmatlan tankönyveket a piacról, ma még nincs ilyen típusú automatizmus. A következő táblázat egy a különböző tankönyvi funkciókból kiinduló, lehetséges kritériumrendszert mutat be.

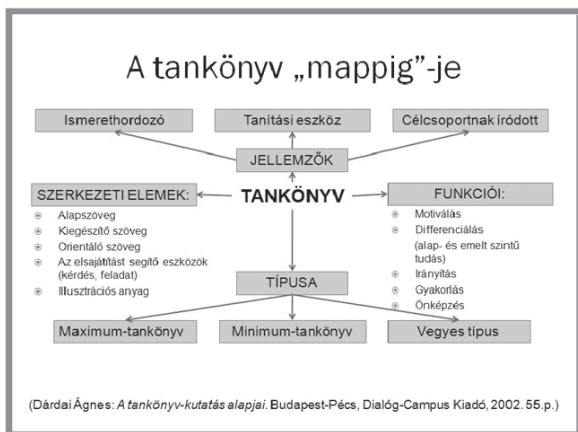
2. táblázat. A minőség összetevői és kritériumai

| <i>Funkciók</i> | <i>A minőség összetevői és kritériumai</i> |
|------------------------------|---|
| Motiváció | Illusztráltság Érdekltség Problémák bemutatása Gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások |
| Ismeretátadás | Érthetőség Életszerűség Tudományos pontosság |
| Rendszerezés | Strukturáltság |
| Koordináció | A többi tankönyvvel való összehangoltság |
| Differenciálás | Szintezett tananyag |
| Tanulásiirányítás | A tanórai és az otthoni tanulás folyamatát orientáló eszközök |
| Tanulási stratégiák tanítása | |
| Az önértékelés elősegítése | Az ismeretek alkalmazását gyakoroltató, illetve összefoglaló kérdések és feladatok |
| Értékekre nevelés | Érzelmi hatást keltő eszközök |

Kojanitz, 2007, 117. o.

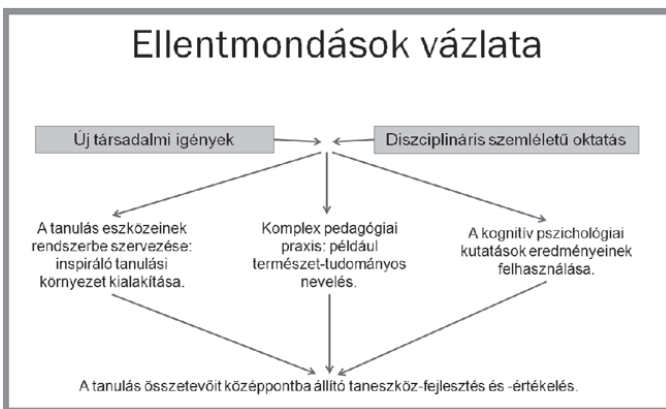
Egyre nyilvánvalóbb, hogy a tankönyvek fejlesztése során különböző egymásnak ellentmondó szempontokat össze lehet egyeztetni, a tankönyv-készítésben ezért kell önmérsékletet tanúsítani a különböző szempontok együttes érvényesítése tekintetében. Fontos annak tudatosítása is, hogy a korábbi évtizedekben rögzült ismeretelemeket „átrostálva” vegye át egy új könyv, és nagyobb hangsúlyt adjon az alkalmazott tudásnak. Az új tankönyvek készítésének folyamatában mindenképpen lényeges elkülöníteni azokat az elemeket, amelyeket „egy életre” kell megtanítani, attól, ami eszköz jellegű tudásként jelenik meg. Tisztában kell lenni a szerzőknek, hogy a diákok nemegyszer bőséges előzetes tudással rendelkeznek egy-egy téma kapcsán, továbbá az információs társadalom korszakában a szükséges ismeretek más forrásból is megszerezhetők, nem csak a tankönyvekből (*Pála, 2008, 48. o.*). A fejlesztési folyamatban értelemszerűen ellentmondás feszül hagyományosan diszciplináris szemléletű oktatás, és új társadalmi igények valamint az új tudományos eredmények széleskörű beépítése és fejlődépszichológia adott életkori sajátosságainak alkalmazása között. Ennek feloldása lehet a tanulás összetevőit középpontba állító taneszköz-fejlesztés és -értékelés (*Kojanitz, 2008a, 71. o.*).

A fejlesztések terén a tankönyvek vizuális világában egy hangsúlyt kaphat a tankönyvek ’mapping’-je, azaz a szövegtartalmak grafikus összefoglalása. Ez az információ közvetítés és feldolgozás olyan formája, amely a lényeges összefüggések, struktúrák dekódolását, értelmezését segíti. Mindezek alapján Dárdai Ágnes „mapping”-je segítségével a következőket lehet elmondani egy tankönyv aspektusaival kapcsolatosan. Nagyon szerteágazó és egymással összefüggő szempontrendszernek kell megfelelniük a



4. ábra. A tankönyv „mapping”-je (Forrás: F. Dárdai, 2002, 55. o.)

mányos elméletek közül csak a legadaptívabb eredmények kerüljenek be a tankönyvekbe, továbbá a tanulóközpontú oktatás hatékonysága érdekében a tankönyv eltérő tanulási utakat is tegyen lehetővé egy-egy téma kapcsán (Kojanitz, 2007, 119–120. o.). A diákok



5. ábra. Ellentmondások vázlata

tankönyveknek. A szerzőknek, szerkesztőknek ezért nagyon sokféle elvárásnak kell eleget tenniük. Ezt a nemzetközi gyakorlatban általában azzal oldják meg, hogy az oktatás majd minden területéről – a szülőtől, a tanfelügyelőn, gyakorló tanáron át a kutatókig – minden érdekelt szereplő rész vesz vagy a tankönyv készítésében vagy véleményezésében (F. Dárdai, 2002, 55. o.).

Fontos az is, hogy minél több ponton kapcsolódjon a tananyag a tanulók meglévő ismereteihez, minél inkább érdekes és lényeglátó is legyen. A tudományos elméletek közül csak a legadaptívabb eredmények kerüljenek be a tankönyvekbe, továbbá a tanulóközpontú oktatás hatékonysága érdekében a tankönyv eltérő tanulási utakat is tegyen lehetővé egy-egy téma kapcsán (Kojanitz, 2007, 119–120. o.). A diákok tanulási eredményességére az is hatással van, hogy a kérdések a tankönyvben ismeretek alkalmazását gyakorolttatják vagy összefoglaló jellegűek. Hatékonysági tényező a redundancia is, mert az rögzül csak, ami többször új és új aspektusokból ismétlődve visszatér a tanulás folyamatában ezzel is erősítve egy-egy tudományterület sajátosságairól alkotott képet.

Összegzés

Az elmúlt két évtizedben sokoldalú, sokarcú változás történt hazánkban, míg a tankönyvpiac a kötelező egykönyvűségtől a tankönyvválasztás szabadságán át eljutott a keresetvezérelt teljesen piaci alapon működő rendszerhez. A kialakuló és változó tankönyvpiac a kezdeti nehézségek után korlátozott állami beavatkozás mellett lényegében folyamatosan garantálni tudta a tankönyvellátás biztonságát, és kiegészülve az állami önkormányzati mechanizmusokkal tankönyvekhez való hozzáférés biztosítást minden tanuló számára családjuk szociális helyzetétől függetlenül. A változó körülmények között a tankönyvpiac innovatívan működött, a kiadók képesek voltak rendre megújulni és a körülmények változásait figyelembe véve alkalmazkodni a különböző feltételekhez.

A két évtized alatt folyamatosan javult – összefüggésben a jóváhagyási eljárás minőségbiztosításának – a tartalmi szabályozókban megjelenő a nevelési-oktatási célok és a tankönyvek koherenciája, továbbá a maguknak a tankönyveknek a szakmai, technikai minősége, célorientáltsága. A hazai tankönyvi szabályozás a felmerülő problémák, kihívások mellett egyértelmű pozitív eredmények is érzékelhetőek. A tankönyvek sok esetben korszerű, új tudományos eredményeket jelenítenek meg. A fogalommagyarázatok, kérdések és feladatok folyamatos gyarapodása látható. A tankönyvek mögött meghúzódó didaktikai megfontolások is egyre sokszínűbbé válnak, akár csak a tankönyvek dizájnja. Mind több kiadó látja be, hogy a szerzők és szerkesztők számára elengedhetetlen a tanulásméletek ismerete, mert csak a gondolkodás, a tanulás pszichológiai folyamatának ismeretében várható el, hogy megfelelő szakmai színvonalon, módszertani kultúrával tudják fejleszteni a tankönyveket.

Ma a tankönyvek jóváhagyása tudományos, oktatási és könyvészeti részre osztható. Egy tudományos és egy oktatási szakértő vizsgál meg minden könyvet, hogy megfeleljen az előírásoknak. Nincs jól mérhető és számon kérhető standard, ami alapján állást foglalnak a szakértők. Teljesen különböző pedagógiai alapelvű műveket kell elbírálniuk szemléletüktől függő módon. Egy jól átgondolt standard lehetővé tenné, hogy a véleményezés valóban a tanulók érdekeit szolgálja (Kojanitz, 2008b, 72–73. o.).

A jövőt illetően a tankönyvpiac szereplőinek közösen kell egy egységes standardot kialakítani állami vezetéssel, amely biztosítja a 21. századi minőségét a tankönyveknek a tanulás tanítás módszertani feltételeivel, kompetenciákat fejlesztő módon. Ehhez kell megfelelő módon a szakértőket képezni és tovább képezni, hogy érvényesíteni tudják a kritériumokat az akkreditáció folyamatában. Szoftverek fejlesztése a kvantitatív mérésekben segítséget nyújthatnak a szövegjellemzők automatikus mérésén keresztül. A szerzőket sarkallni kell, hogy munkájuk során minden szempontot vegyenek figyelembe és minél többféle szakértelemmel rendelkező személyt vonjanak be a tankönyvek kialakításába.

A tankönyvek minőségfejlesztése érdekében a kiadói minőségbiztosítás – tankönyvjegyzékbe kizárólag olyan kiadó által megjelentetett tankönyvet lehessen felvenni, amelynek rendszeres auditallal megerősített minőségbiztosítási tanúsítvánnyal rendelkezik – és az állami akkreditációs rendszer együttes összecsiszolása, kiegyensúlyozott alkalmazása javasolható. Az állami szerep növelése különösképpen a tankönyvi kínálat átláthatóságánál, a tankönyvterjesztés és választás korrupciómentes működésének garanciájánál erősítendő.

Az oktatási ágazat egyik központi háttérintézményében szükséges lenne létrehozni egy tankönyvkutatással és módszertani fejlesztéssel foglalkozó csoportot, melynek feladatai közé kell, hogy tartozzanak módszertani kutatások és piacelemzések, nemzetközi know-how adaptálása, a tanulói teljesítménymérések és a különböző adatbázisok összekapcsolt elemzése. Az eredmények nyilvánosságra hozatala, tankönyv-politikai kezdeményezések külső értékelése, valamint egy a tankönyvválasztást segítő online tájékoztató portál elkészítése és működtetése is. A konkrét tankönyvre vonatkozó hatáselemzésekkel meg kell ismertetni a pedagógusok széles közvéleményét, hogy szakmai szempontokat tudjanak érvényesíteni, amikor döntenek, hogy milyen tankönyveket választanak diákjaik számára.

Megállapíthatjuk, hogy kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen most egy generációváltozás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papír alapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formába is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre

szabott tanulási technikák, de a tankönyveket is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet a szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokkal való tanórai feldolgozás (Csapó, 2008).

Jegyzetek

¹ 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről. Lásd még a 23/2004. (VIII.27.) OM rendeletet és módosításait a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

² 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvellátás szabályairól <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0400023.om>

Irodalomjegyzék

Balázs Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyv-kutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

F. Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kiadó, Budapest, 322–338.

F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/1. 56–69.

Fehérvári Anikó, Imre Anna és Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások, *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/10. 37–41.

Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 15. 9. sz. 135–143.

Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 114–126.

Kojanitz László (2008a): Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 23–32.

Kojanitz László (2008b): *Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–75.

Kojanitz László (2010): Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok>

Marilyn, J. és Calfee, R. (1988): *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*. John Wiley & Sons.

Pál Iona (2010): *Könyvpiaci/tankönyvpiaci helyzet vizsgálata Javaslatok a felmerülő problémák kezelésére*. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok>

Pála Károly (2008): *A kompetencia alapú oktatás és a taneszközök*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 41–49.

Radó Péter (2010): *Tankönyvpiaci és tankönyvpolitika Magyarországon. Összefoglaló tanulmány*. Expanzió.

Shoemaker, F.: Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–15.

Székely Győző (2009): *Magyar nyelvű tankönyvek Erdélyben*. Kolozsvár.

Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 197–272.

Závodszy Géza (1986): Néhány szempont a tankönyv képi tervezéséhez és kritikájához. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 50–68.

Závodszy Géza: Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó Budapest, 1986. 50–68.

Tankönyv és taneszköz a képeken

Összehasonlító vizsgálat az 1960-as évek pedagógiai szaksajtójában

Doktori disszertációm munkálataiban az 1960 és 1970 közötti, minisztériumi kiadású pedagógiai folyóiratok (Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai nevelés, A Tanító, A Tanító munkája, Úttörővezető) képanyagát kutatom, mely 3829 antropológiai fotó feldolgozását jelenti. A pedagógusképek és -szerepek fotóanyagában jól körülhatárolható szegmensre bukkantam, melyet pedagógiai háttérnek neveztem el. Az oktatás-nevelés világainak tudományos intézményi-cselekvési háttéréről van szó, mely önreflektívvé teszi/teheti a pedagógiai tudást, legitimálja e tudás státuszát, biztosítja a nevelés tudományos megalapozottságát. Az antropológiai és nem antropológiai képeket is magába foglaló korpusz 112 darabból áll, melyben valamennyi periodika képviselteti magát.

A források feldolgozása – metodológia

A történeti pedagógia segédtudományának, az ikonográfiának (Géczi, 2008) a felhasználása, a tankönyvekről és taneszközökről szóló diszkurzus történet-tartalmi, szakmódszertani (alapvetően verbális) jellegét újíthatja meg.

A képek felszíni szerkezetétől (az elemek azonosításától, egymáshoz viszonyított helyzetétől, a fotó kompozíciójától és a nyelvi-képi kontextus feltárásától) jutunk el a társadalmi-történeti mentalitás mélyebb struktúráinak feltárásáig – a használat, befogadás és funkciók kérdésköreinek vizsgálatáig. Pilarczyk és Mietzner német kutatók tanulmányából (2010) kölcsönöztem a szempontokat, melyeken vizsgálatom alapul. A külső szempontokat (vagyis a kvantitatív adatokat: kép címe, szerzője, megjelenés helye, ideje) és a belső információkat (téma, motívum, jelentés) egyaránt tartalmazó adatbázis segítségével vázoló fel a taneszközök és tankönyvek lehetséges képi narratíváit.

1. táblázat. A pedagógiai háttér fotóinak megoszlása

| Csoportok | Képek száma | Százalékos arány a korpuszban |
|---------------------------------------|-------------|-------------------------------|
| pedagógusképzés, továbbképzés | 40 db | 35,72 % |
| taneszközök, tankönyvek | 59 db | 52,68 % |
| ünnepségek, kitüntetések, látogatások | 13 db | 11,6 % |
| Összesen | 112 db | 100 % |

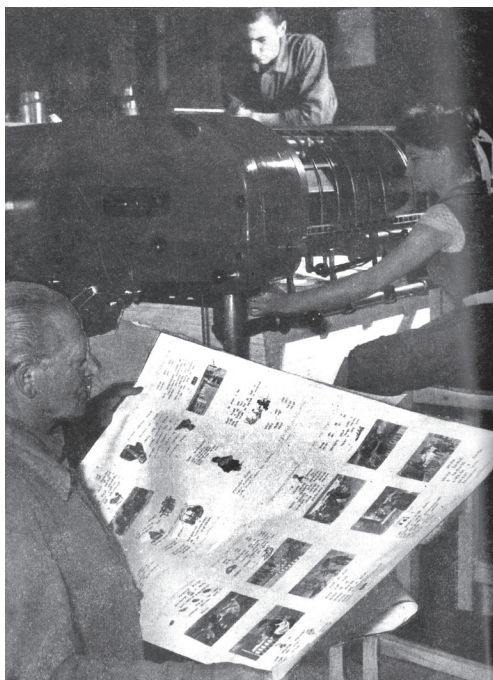
A következő elemzésekben – a módszertan és a szakirodalom áttekintése után – a tankönyv és taneszköz vizuális előfordulásainak néhány jellegzetességét mutatom be.

Diszkurzusok a taneszközökről és tankönyvekről

A hazai neveléstudomány és pedagógia kevésbé kutatott területeihez tartozik a taneszköz-kutatás és tankönyvelmélet – az erről való beszédmódnak kétfajta változata létezik. A hagyományos megközelítés történetileg tekinti át a kérdéskört, megmarad a tartalom-elemzés vagy leírás szintjén. A hangsúly a tipológián van: elemek azonosításán, osztályozásán és elkülönítésén. A taneszközök generációinak felsorolásával könnyen áttekinthető narratívát kapunk: a hagyományos szemléltető eszközöket a nyomtatott ismerethordozók, azaz a tankönyvek követik. A haladás ezt követő lépcsőfokait az audiovizuális eszközök, az elektronikus/digitális médium, végül pedig a komplex rendszerek jelentik (a taneszköz-generációk fogalmát Wilbur Schramm [1962] dolgozta ki először – igaz, ő még 4 generációval számolt). A fejlődéselvű gondolkodás újabb iskolapéldáját jelenti a fentebb bemutatott lineáris sor: az ismeretek és technikai eszközök korszerűsödésével együtt jár az információközvetítés hatékonyságának növekedése is.

A leíró és előíró jellegű bemutatáson és a taneszközök történetének felvázolásán ritkán lépnek túl a kérdéssel foglalkozó tanulmányok. Természetesen vannak kivételek. Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László írásaira (*Fischerné*, 1999; *Fischerné és Kojanitz*, 2007; *Kojanitz*, 2004, 2005) gondolok, akik a kvantitatív tankönyvanalízis módszerének kidolgozásával, komplex modellek adaptálásával és alkalmazásával, a tankönyv használatára, társadalmi-politikai kontextusára és a mögötte meghúzódó műveltség-, gyermek-, iskola- és tanárképre vonatkozóan tettek fel fontos kérdéseket. Elemzésemben elsőként az információtermelés és közvetítés abban a korban elsődlegesnek számító forrásaival, a tankönyvekkel foglalkozok, ezt pedig az 1960-as években újdonságnak számító oktatógépek képi jelentkezésének vizsgálata követi.

A tankönyv előállítás, a pedagógiai tudás terjesztése



Az 1. és a 2. ábra egy történetet mesél el a befogadónak – a tankönyvek, általánosabb értelemben a pedagógiai tudás előállításának (termelésének), sokszorosításának és szétterjedésének narratíváját. Ez a szekvencia és folyamatszerűség a képsorozat műfajából következik, mely Darvai Tibor (2011, 85. o.) tanulmányában (Szilágyi Gábort megidézve) így hangzik: „Szekvenciának vagy képsornak nevezzük a nyomtatásban megjelent, egymás után elrendezett, az események kronologikus sorrendjét a tördelésben is tiszteletben tartó, azonos témájú, de változó tartalmú, egymással összefüggésbe hozott, viszonyrendszereket alkotó fényképeket.” A definíciónak teljes egészében megfelelnek a

1. ábra. MTI – Mikó László és Bereth Ferenc. Köznevelés, 1965/5. sz., borító III.



A vállalat társadalomtudományi szerkesztőségében jelenleg gimnáziumi magyar nyelvi és irodalmi reformtankönyvek kéziratát készítik elő a szerkesztők



A Műszaki Osztály grafikai csoportja a különféle tankönyvek borító és illusztrációs anyagának ügyét intézi. Képpünkön a csoport munkatársai Gunda Annelé grafikkal beszélnek meg a soron következő feladatot



2. ábra. MTI – Mikó László és Bereth Ferenc. Köznevelés, 1965/5. sz., borító IV.

A PEDAGÓGIA Műhelyei 5

Tankönyvkiadó



A nyomdából frissen kikerülő könyveket a Könyvterjesztő Vállalat Honvéd utcai raktárában csoportosítják, raktározzák, innen kerülnek a boltokba, iskolákba

A múlt évben ünnepelte a vállalat fennállásának 15. évfordulóját. Ez alkalomból nagy kiállítást rendeztek a vállalat kiadásában megjelent könyvekből. A képen a pedagógusok érdeklődéssel nézik az új kiadványokat



A hátsó borítón: Az Atheneum offset ívnyomó gépein folyik az új színes tankönyvek nyomása (MTI fotó – Mikó László és Bereth Ferenc felv.)

hangsúlyos helyzetben (a borítón) megjelenő fényképek – a tankönyv kezdeti, elméleti stádiumától eljutunk a konkrét megvalósulásig, a szerzőktől az olvasókig.

Egy másik megközelítésben a fényképeket elmélet és gyakorlat oly sokszor emlegett közelebb hozásának történeteként (is) értelmezhetjük, egy olyan folyamatban, mely a társadalom mind szélesebb rétegeinek bevonásával történik meg. Az így létrejövő tudás – a képek tanúsága szerint – számos jellegzetességgel bír, melyek feltevésem szerint logikusan következnek az ideológiai premisszákból. Ezt a környezetet elsősorban a jogszabályi háttér szabályozza, ami egy általános oktatási-nevelési célképzet-rendszert is tartalmazott.

Az 1961-ben megjelent oktatási törvény (1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről) bevezető rendelkezéseiben a következők szerepeltek:

„1. § (1) A Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja az, hogy tervszerű oktató-nevelő munkával gondoskodjék az általános és szakmai ismeretek elsajátításáról, a népgazdaság szakképzett munkaerő igényeinek kielégítéséről; emelje az általános és a szakmai műveltség színvonalát; kialakítsa, illetve megszilárdítsa az oktatásban részesülők marxista-leninista világnézetét és szocialista erkölcsi felfogását; öntudatos, művelt, néphez hű, hazáját szerető, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a népek békéjét és testvériségének ügyét.” (1961. évi III. törvény...)

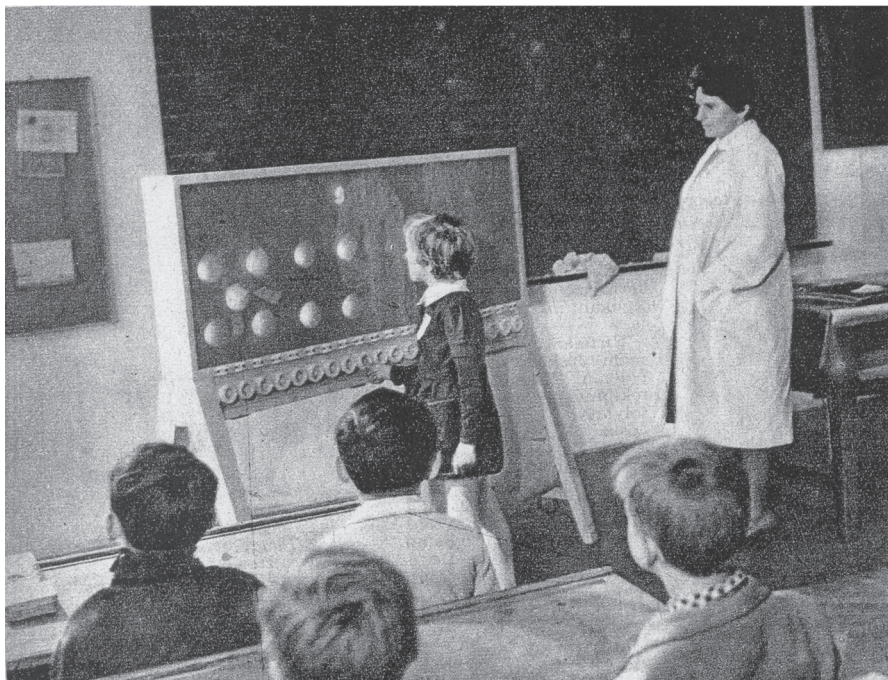
Az aktív, öntudatos szocialista állampolgár eszménye köszön vissza a képekről. A tankönyvek előállításának közösségi feladat, több ember is részt vesz a folyamatban, ezért feltételezhetjük a viták és konszenzuseresés lehetőségét is. Az így létrejövő tudás demokratikus (reformtankönyvekről van szó!), nem lezárt, hanem folyamatosan alakuló, melynek egyik fő jellemzője a participáció. A tankönyvírók, a pedagógusok és a nyomdai munkás is részesülnek a műveltségéből, aktívan viszonyulnak a tudáshoz – a képek eleve feltételezik a műveltség iránti érdeklődést, a motivációt, mely a társadalom különböző csoportjaiban megtalálható. (A nyomdai munkás viselkedését a praxis oldaláról másként is értelmezhetjük: az ívet szemléli, mielőtt nyomtatásba kerülne a tankönyv, a kép kontextusa azonban inkább a saját értelmezésemet támasztja alá a tudásban való részesülésről.)

Az 1949-ben megalakult Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat monopolizálta a tankönyvpiacot (természetesen minisztériumi irányítással és fennhatósággal), ami látszólag kizárta a választási lehetőségeket. Nahalka István (1994) a rendszert az „egyetlen tanterv – egyetlen tankönyv” logikájának uralkodóként jellemezte, mely ideális esetben a központi, uralkodó ideológia lebontását jelentette a tanterv, tankönyv, majd a napi pedagógiai tevékenységek szintjére. A tankönyv tehát igen fontos szerepet töltött be a közoktatásban, s ezért is tematizálódhatott ilyen központi helyzetben.

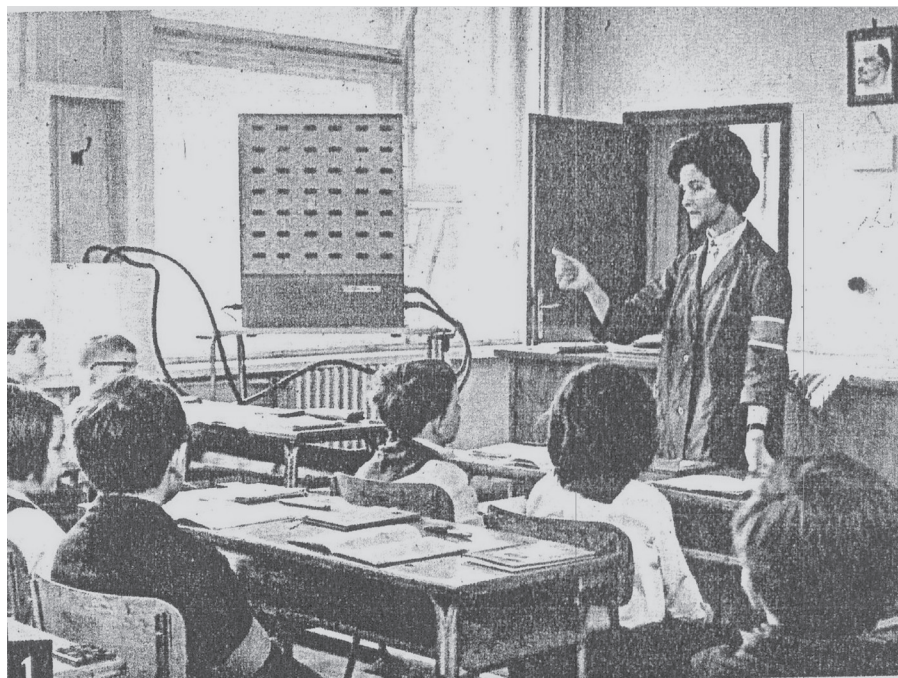
Az oktatógépek megjelenése

Milyen gépeket látunk a fotókon? A megjelenés helye, a nyelvi kontextus segít ennek azonosításában – a 3. ábra Didaktomatot ábrázol nyelvtanórán, a negyedik pedig „elektronikus számkép-gépet” matematika foglalkozás keretében. Mindkettő hazai fejlesztés eredménye, az elsőnek a tervezőjét is megismerjük – Levendovszky Tihamerről van szó, a IX. kerületi Szamuely utcai Általános Iskola igazgatójáról –, a másodikról pedig kiderül, hogy a tanítási gyakorlat hívta életre.

A vizsgált időszakban még ígéretes, új iránynak tűnt a tanító-, oktatógépek használata, a fejlődés az intézményi szintre is kihatással volt. Külföldi támogatással 1973-tól az 1990-es évekig létezett az Országos Oktatástechnikai Központ, mely az Országos Tantervgyártó és Értékesítő Vállalat mellett az új média fejlesztésével és terjesztésével fog-



3. ábra. MTI – Bojár Sándor. *A Tanító munkája*, 1963/4. sz., 26. o.



4. ábra. *A Tanító*, 1969/6–7. sz., 29. o.

lalkozott, 1976-ban pedig hasonló céllal hozták létre az Oktatástechnológiai Tárcaközi Tudományos és Koordinációs Tanács (OTTKT) taneszköz bizottságát.

A hagyományos tanári szerep átértékelésére következtethetünk a képi elrendezések-
ből: a központban a gép van, a pedagógus háttérbe szorulva segíti és értelmezi a tanulás

*Az 1960-as évek Magyarorszá-
gán a tudás és az ismeretek rob-
banásszerű fejlődésének követ-
kezményeként felmerült az
igény a hagyományos módsze-
rek megújítására, a tanítás-
tanulás folyamatának hatéko-
nyabbá tételére. 1964-ben már
jelent meg tanulmánygyűjte-
mény a témában (Az oktatógép
és az oktatás programozása),
Lohr Ferenc (1965) pedig a
programozott és tanítógépes
oktatás lehetőségeiről, Skinner
és a behaviorizmus kísérleteiről
számolt be a Magyar Pedagógia
hasábjain. A tanulási folyamat-
ról alkotott újszerű koncepció
(a viselkedés algoritmizált
módosítása), illetve a válasz-
inger kapcsolat mechanikus fel-
fogása utólag visszatekintve
nem bizonyult gyümölcsözőnek
a pedagógiában, de az újfajta
taneszközök elterjedtebbé válá-
sa és az 1970-es években létrejö-
vő oktatástechnológia sokat
köszönhetett a külföldi modellek
'60-as évekbeli recepciójának
(Falus, 1980).*

folyamatát. Az aktív tudásátadó tanár és a passzív befogadó diák viszonya módosul, de gyökeresen nem változik meg. A gyerekek figyelme megoszlik a tanár és az oktatógép között, az osztályterem frontális elrendezése pedig nem teszi lehetővé a valódi interakciót és azt a tanulói aktivitást, amit a programozott tanítás elmélete elvárna. Úgy tűnik, az oktatógép csak díszlet, a pedagógiai környezet megújítását sugalló kép „állításá” egy mélyebb szinten megkérdőjeleződik. Még nem történt meg teljesen az átmenet a domináns tanárszerep-értelmezéstől a ma oly divatos segítő-támogató képig. Ha a gépet nem tekintjük, teljesen hagyományos oktatási szituációnak vagyunk szemtanúi, a képeknek egyedül ez az eleme borítja fel a megszokott képzetet.

Összegzés

A fenti vázlatos elemzések kísérletek arra, hogy az eddig még nem kellően feltárt összefüggésrendszerrel a „taneszköz-történet és az oktatás társadalmi és politikai valósága között” (Nagy, 2002, 539. o.) néhány adatot nyerjünk. A pusztán szaktárgyi, módszertani és tematikus elemzések mellett szükségesek a tankönyveket és taneszközöket a történeti-társadalmi valóságba beágyazó kutatások, melyek feltárják az identitás, önkép kialakításában betöltött szerepüket, a mögöttük meghúzódó ismeretek, világképek és ideológiák elemeit. Ez utóbbi elképzelések az adott kor szellemiségét, a nevelésről, gyermekről és pedagógusról vallott nézeteit is jobban megvilágíthatják – a fényképek, képek, rajzok vizsgálata ehhez nyújt szükséges segítséget. A képek és a valóság közti kapcsolat ugyanakkor nem egyértelmű – a fotók nem csupán leképezik a környezetet, amelyben létrejöttek, hanem vissza is hatnak

rá. A nehézség talán abban a nyugati verbális kultúrában rejlik, mely a képies tartalmak kifejezésére kevésbé alkalmas (Nyíri, 2001). Éppen ezért szükséges és fontos a képekről való beszéd, az általuk elmondott történetek leírása.

Irodalomjegyzék

- Az oktatógép és az oktatás programozása.* (1964) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Darvai Tibor (2011): *A Tanító* című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, **21.** 6–7. sz. 71–86.
- Falus Iván (1980): Az oktatástechnológia fő kérdései. Falus Iván (szerk.): *Oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7–27.
- Fischerné Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, **9.** 4. sz. 44–53.
- Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 56–69.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, **18.** 1–2. sz. 108–119.
- Kojanitz László (2004): *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje*. *Magyar Pedagógia*, **4.** sz. 429–442.
- Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, **15.** 9. sz. 135–143.
- Lohr Ferenc (1965): Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök. *Magyar Pedagógia*, **1.** sz. 244–260.
- Nagy Péter Tibor (2002): Oktatástörténet és taneszköz-politika. *Educatio*, **4.** sz. 539–556.
- Nahalka István (1994): Tankönyvek a természettudományos nevelésben. *Educatio*, **4.** sz. 567–578.
- Nyíri Kristóf (2001): A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. *Magyar Tudomány*, október, 9–23.
- Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, **20.** 5–6. sz., Melléklet, 3–20.
- Schramm, W. (1962): *The Newer Educational Media in the United States*. U.S. National Commission for UNESCO, 1962.
- Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat, Budapest.

Jelzések. NYIK-es tanulók olvasmány- megértéséről

Bevezetés

Ez a dolgozatom „*Az olvasás: fölfedezés*” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* című, 1997-ben megvédett kandidátusi értekezésem (Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest) alapján készült.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, A. Jászó Anna egyetemi tanárnak a kutatásaim kritikai szemléletű irányításáért és Zsolnai József professzor úrnak, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK) kidolgozójának, aki az értekezésem elkészültét megkülönböztetett figyelemmel, nem egyszer bátorító észrevételeivel kísérte.

A 10–14 évesek irodalomértéséről hírt adó akadémiai kutatásaim tényei, adatai és következtetései az 1990-es tanévek közepén elvégzett adatfelvételeim eredményei, ugyanakkor a 2010 utáni szakmapolitikai légkörben készülő *Nemzeti Alapterv* és az ennek nyomán megvalósuló helyi tantervek szerkesztésében végbemenő jelentős fordulatok alapján kikristályosodó tananyag-megmunkálást, valamint remélhetőleg a pedagógusképzést is befolyásolhatják, amiként hatással volt az értekezésem a megvédése idején az akkor kibontakozó irodalompedagógiai gyakorlatra is.

A 2012. október 8-án, Törökbálinton megtartott *A palatáblától a Zsolnai-tankönyvekig* című tankönyv- és taneszköztörténeti bemutatóval egybekötött szimpózium szellemi kisugárzása és a Zsolnai-pedagógia értékeinek a nagyrabecsülése, egyúttal a mellette való kiállásom készítetett arra, hogy jelezzem: a magyar neveléstudomány kimagasló személyiségének, dr. Zsolnai József professor emeritusnak a szellemi hagyatéka megkerülhetetlen értékforrás napjainkban is, különös tekintettel a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program és az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) filozófiájára, tartalmaira, hagyományaira, továbbá a bennük szunnyadó, továbbfejlesztendő értékkritériumokra.

Célkitűzés

Dolgozatom sajtósági műfajú írás, ugyanis jelzés kíván lenni. *A magyar nyelv értelmező szótára* (Magyar Tudományos..., 1986) szerint a „jelzés” a ’jelez’ igével kifejezett cselekvés, tulajdonképpen jeladás, az a tény, hogy valaki jelt ad, jelez valamit. Ezek szerint írásom ’valamit jelző írás’, mégpedig a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (*Zsolnai*, 1988) alapján tanuló diákok olvasmány-, közelebről versmegértéséről. Nem tüzetes kutatás áll a háttérben, mindössze egy mintavétel, ami azonban támpontokat szolgáltatathat az ebben a programban és más programok alapján tanító magyartanároknak (is).

Tények, adatok, összefüggések, következtetések

Amikor célul tűztem annak vizsgálatát, hogy mit értenek meg a hetedik évfolyamon tanulók Ady Endre versvilágaiból, akkor elsősorban annak szándékoztam a nyomában járni, hogy valójában miféle irodalom- és művészetelméleti fogalmakkal operálnak a megcélzott korosztály úgynevezett NYIK-es diákjai, ha műelemző dolgozatot, műismer-tetést, olvasásra buzdító beszámolót kell készíteniük a 20. század magyar költészetére kiemelkedő hatást gyakorló költőnk verseiről.

A NYIK-program szerint tanuló hetedikesek részletesebben dolgozzák fel Ady Endre életét és költészetét, mint bármelyik kortársuk, legalábbis a tananyagterv és a vonatkozó tankönyv tanúsága szerint. Ez a tény késztetett arra, hogy a következő feladatot adjam 19, Győr-Moson-Sopron megyei növendéknek: „Keressetek 2–2 olyan verset Ady Endrétől, amely művek különösen érdekesek számotokra! Hasonlítsátok össze az általatok szabadon választott alkotásokat, majd versélményeitekről (= olvasmánymegértésekről) írjatok műismertetést az összehasonlítás alapján! Használjátok fel az irodalomelméleti tudásotokat is!”

Az összehasonlító verselemzésre önállóan választott 11 Ady-művet így állították párba a gyermekek:

- A föl-földobott kő – A magyar Ugaron (1 fő; 6.)
- A föl-földobott kő – Őrizem a szemed (1 fő; 11.)
- A téli Magyarország – A föl-földobott kő (1 fő; 8.)
- A téli Magyarország – A magyar Ugaron (3 fő; 1., 10., 14.)
- Dózsa György unokája – A föl-földobott kő (1 fő; 16.)
- Dózsa György unokája – A grófi szérűn (1 fő; 5.)
- Fölszállott a páva – A grófi szérűn (1 fő; 15.)
- Fölszállott a páva – Dózsa György unokája (1 fő; 4.)
- Fölszállott a páva – Lelkek a pányván (2 fő; 9., 13.)
- Ifjú szivekben élek – Őrizem a szemed (1 fő; 12.)
- Ifjú szivekben élek – Szeretném, ha szeretnének (1 fő; 3.)
- Lelkek a pányván – A magyar Ugaron (1 fő; 19.)
- Őrizem a szemed – Intés az őrökhöz (3 fő; 2., 7., 17.)
- Szeretném, ha szeretnének – Lelkek a pányván (1 fő; 18.)

Amint látható, a 19 hetedik évfolyamos 14-féle párba rendezte a szabadon választott 11 Ady-verset. A művek népszerűségét a cím utáni szám jelzi, ugyanis annyiszor fordult elő az alkotás a párba rendezés alkalmával:

| | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| A föl-földobott kő (4) | Dózsa György unokája (3) | Lelkek a pányván (4) |
| A grófi szérűn (2) | Fölszállott a páva (3) | Őrizem a szemed (5) |
| A magyar Ugaron (5) | Ifjú szivekben élek (2) | Szeretném, ha szeretnének (2) |
| A téli Magyarország (4) | Intés az őrökhöz (3) | |

Az együttgondolkodáshoz az úgynevezett alapadatokat az 1–2. táblázatokban közlöm. Az irodalom- és művészetelméleti fogalmak után megadott rövidítések a következőket jelentik: S = stilisztika, K = könyvtár, V = verstan, SZ = szerkezetten, M = műfajelmélet. Nem kizárt, hogy a most bemutatandó szakkifejezéseket mások másképpen értelmeznék, más jelentésmezőben láttatnák, más elrendezésben, csoportosításban adnák meg, mint ahogy erre „Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása című kandidátusi értekezésem egyik opponense, Kernya Róza igen határozottan utalt is értékes, segítőképző bírálatában.

1. táblázat. Szerkezetelemzés, a fogalomalkotás szempontjai

| A tanulói műismertetések elemzésének szempontjai | Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma | | | | | | | | | | Együtt (N = 19) |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | |
| <i>Szerkezetelemzés</i> | | | | | | | | | | | |
| A bekezdések száma | 5 | 6 | 4 | 2 | 10 | 3 | 3 | 5 | 4 | 7 | |
| A mondategységek száma | 22 | 18 | 19 | 11 | 24 | 21 | 10 | 11 | 18 | 15 | |
| A mondategységek száma | 24 | 38 | 27 | 18 | 34 | 34 | 17 | 19 | 28 | 21 | |
| A szerkesztettségi mutató | 1,10 | 2,11 | 1,42 | 1,64 | 1,42 | 1,62 | 1,70 | 1,73 | 1,56 | 1,40 | |
| <i>Tartomelemzés</i> | | | | | | | | | | | |
| Tartalmi gazdagság | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | |
| Hitelesség | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | |
| Kifejtettség | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | |
| Tématartás | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | |
| Eredetiség | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | |
| Összesen (25 pont/dolg.) | 23 | 24 | 14 | 20 | 25 | 23 | 19 | 13 | 24 | 22 | |
| % | 92 | 96 | 56 | 80 | 100 | 92 | 76 | 52 | 96 | 88 | |
| <i>A fogalomalkalmazás elemzése</i> | | | | | | | | | | | |
| 1. ábrázolás (S) | - | - | - | + | + | - | + | + | - | - | |
| 2. alakzatok (S) | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 3. alkotó (K) | + | - | + | - | + | - | - | - | + | + | |
| 4. fokozás (S) | - | - | - | - | + | + | + | - | - | - | |
| 5. alliteráció/betűrím (V) | - | + | + | - | + | + | + | + | + | - | |
| 6. arany metszet (SZ) | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 7. cím (K) | + | + | + | - | + | + | - | + | + | + | |
| 8. címzett (K) | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 9. drámai (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 10. ellentét (S) | - | - | - | - | + | + | + | + | + | - | |
| 11. érték gazdag (S) | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 12. értékkiüresedés (S) | + | + | - | - | - | - | - | - | - | + | |
| 13. félrím (V) | + | - | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 14. festői/költői jelző (S) | - | + | + | - | - | + | + | - | + | - | |
| 15. folyóirat (K) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 16. fordulat (SZ) | - | - | - | - | - | + | - | - | - | - | |
| 17. forma (S) | + | - | - | - | - | - | - | + | - | - | |
| 18. hasonlat (S) | + | - | + | + | + | + | - | - | - | + | |
| 19. hosszú és rövid szótagok (V) | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 20. időmértékes verselés (V) | + | + | + | - | - | - | + | + | - | - | |
| 21. ismétlés (S) | - | - | - | + | - | - | - | - | - | - | |
| 22. keresztrím (V) | - | + | + | - | - | - | + | - | - | - | |
| 23. kettős ritmus (V) | - | - | - | - | + | - | - | + | - | - | |
| 24. költemény (K) | - | + | - | - | - | - | - | - | + | + | |
| 25. költészet (M) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | |
| 26. költő (K) | + | + | - | - | - | + | + | - | - | - | |
| 27. költői én (S) | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | |

| <i>A tanulói műismertetések elemzésének szempontjai</i> | <i>Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma</i> | | | | | | | | | | <i>Együtt (N = 19)</i> |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------------------|
| | <i>1.</i> | <i>2.</i> | <i>3.</i> | <i>4.</i> | <i>5.</i> | <i>6.</i> | <i>7.</i> | <i>8.</i> | <i>9.</i> | <i>10.</i> | |
| 28. költői kép (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | + | |
| 29. költői kérdés (S) | - | + | - | - | + | + | - | - | - | - | |
| 30. kulcsszó (SZ) | - | - | - | - | - | - | + | - | - | - | |
| 31. lírai hős (M) | - | - | - | + | - | + | - | - | + | + | |
| 32. megszemélyesítés (S) | - | - | - | - | - | - | + | - | - | - | |
| 33. metafora (S) | - | - | - | - | + | + | - | - | - | - | |
| 34. metonímia (S) | + | - | - | - | + | - | - | + | + | + | |
| 35. motívum (SZ) | - | + | - | + | + | - | + | - | + | + | |
| 36. mű (K) | + | - | - | - | + | + | + | - | + | - | |
| 37. műalkotás (K) | + | + | - | - | + | - | + | + | + | - | |
| 38. műismertetés (M) | + | + | - | - | + | - | + | - | + | - | |
| 39. műnem (M) | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | |
| 40. olvasó (K) | + | + | + | - | - | - | + | - | - | - | |
| 41. öllelkező rím (V) | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 42. párhuzam (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | |
| 43. refrén (V) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 44. rím (V) | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | |
| 45. ritmus (V) | - | + | - | - | - | - | - | + | - | - | |
| 46. stílus (S) | - | - | - | + | - | - | - | - | - | - | |
| 47. stílusesszközök (S) | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 48. szabályos váltakozás (V) | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 49. szép (S) | - | + | - | - | - | - | + | - | + | - | |
| 50. szerelmi líra (M) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 51. versszerkezet (SZ) | - | + | - | - | + | - | - | + | - | + | |
| 52. szimbólum (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 53. szóképek (S) | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | |
| 54. téma (M) | - | - | - | + | - | + | + | - | - | + | |
| 55. többletjelentés (S) | - | - | + | + | + | + | - | + | - | + | |
| 56. ütemhangsúlyos verselés (V) | - | - | + | + | - | - | - | + | - | - | |
| 57. üzenet (K) | - | + | - | + | + | - | - | - | + | + | |
| 58. vers (V) | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | |
| 59. verseskötet (K) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | |
| 60. verssor (V) | - | - | + | - | + | + | - | - | - | - | |
| 61. versszak (V) | + | + | - | + | + | + | - | + | - | - | |
| 62. záró versszak (SZ) | - | - | - | - | + | + | - | - | - | - | |
| 63. zeneiség (V) | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Összesen | 21 | 24 | 14 | 13 | 28 | 20 | 18 | 16 | 18 | 16 | |

2. táblázat. Szerkezetelemzés, tartomelemzés, a fogalomalkotás elemzése

| A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai | Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma | | | | | | | | | Együtt (N = 19) |
|---|---|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | |
| <i>Szerkezetelemzés</i> | | | | | | | | | | |
| A bekezdések száma | 3 | 5 | 4 | 6 | 6 | 12 | 5 | 7 | 6 | $103 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 5,42 |
| A mondategységek száma | 18 | 7 | 7 | 17 | 14 | 20 | 15 | 21 | 20 | $308 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 16,21 |
| A mondategységek száma | 23 | 15 | 14 | 34 | 26 | 40 | 23 | 28 | 34 | $497 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 26,16 |
| A szerkesztettségi mutató | 1,28 | 2,14 | 2,00 | 2,00 | 1,86 | 2,00 | 1,53 | 1,33 | 1,70 | \bar{x} * stíluskombi- náció= 1,61/fő |
| <i>Tartomelemzés</i> | | | | | | | | | | |
| Tartalmi gazdagság | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | $82 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 4,32 |
| Hitelesség | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | $81 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 4,26 |
| Kifejtettség | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | $72 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 3,79 |
| Tématartás | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | $82 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 4,32 |
| Eredetiség | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | $85 - \bar{x}$ * stílus- kombináció= 4,47 |
| Összesen (25 pont/dolg.) | 15 | 18 | 20 | 24 | 23 | 24 | 24 | 22 | 25 | 402 = 84,63% |
| % | 60 | 72 | 80 | 96 | 92 | 96 | 96 | 88 | 100 | \bar{x} * stíluskombi- náció= 21,16/fő = 4,23 |
| <i>A fogalomalkalmazás elemzése</i> | | | | | | | | | | |
| 1. ábrázolás (S) | - | - | + | + | - | - | - | - | + | 7 |
| 2. alakzatok (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 2 |
| 3. alkotó (K) | + | - | - | + | + | + | + | + | + | 12 |
| 4. fokozás (S) | - | - | + | - | - | + | + | + | + | 8 |
| 5. alliteráció/betűrim (V) | - | - | - | + | - | + | + | + | + | 12 |
| 6. arany metszet (SZ) | - | - | - | - | - | - | + | - | - | 2 |
| 7. cím (K) | - | + | - | - | + | + | + | - | + | 13 |
| 8. címzett (K) | - | - | - | - | - | - | + | - | + | 3 |
| 9. drámai (S) | - | - | + | - | - | - | - | - | + | 2 |
| 10. ellentét (S) | + | + | + | - | + | + | - | - | + | 11 |
| 11. érték gazdag (S) | - | - | - | - | - | - | + | - | - | 3 |
| 12. értékkiüresedés (S) | - | - | - | + | - | - | - | - | + | 5 |
| 13. félrim (V) | - | - | + | - | - | - | - | - | + | 4 |
| 14. festői/költői jelző (S) | - | + | - | - | + | + | - | + | + | 10 |

| <i>A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai</i> | <i>Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma</i> | | | | | | | | | <i>Együtt (N = 19)</i> |
|---|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------------------|
| | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | |
| 15. folyóirat (K) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 1 |
| 16. fordulat (SZ) | - | - | + | - | - | - | - | + | - | 3 |
| 17. forma (S) | - | + | - | - | - | - | + | - | + | 5 |
| 18. hasonlat (S) | - | - | - | - | - | - | - | + | + | 8 |
| 19. hosszú és rövid szótagok (V) | - | - | - | - | + | - | - | - | + | 4 |
| 20. időmértékes verselés (V) | + | - | - | + | + | + | + | + | + | 12 |
| 21. ismétlés (S) | - | - | - | - | - | - | - | + | + | 3 |
| 22. keresztrím (V) | - | - | - | - | - | + | + | - | - | 5 |
| 23. kettős ritmus (V) | + | - | - | - | - | + | - | - | + | 5 |
| 24. költemény (K) | + | - | - | + | - | + | + | - | + | 8 |
| 25. költészet (M) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 2 |
| 26. költő (K) | - | - | - | + | + | - | - | + | + | 8 |
| 27. költői én (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 3 |
| 28. költői kép (S) | - | - | - | + | + | + | - | - | + | 6 |
| 29. költői kérdés (S) | - | - | - | - | - | + | - | - | + | 5 |
| 30. kulcsszó (SZ) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 31. lírai hős (M) | - | - | - | + | - | - | + | - | + | 7 |
| 32. megszemélyesítés (S) | - | - | - | - | - | - | - | + | - | 2 |
| 33. metafora (S) | - | - | + | - | - | + | - | - | - | 4 |
| 34. metonímia (S) | - | - | - | + | - | - | - | - | + | 7 |
| 35. motívum (SZ) | - | - | - | + | - | + | - | + | - | 9 |
| 36. mű (K) | - | + | - | + | + | + | + | + | + | 12 |
| 37. műalkotás (K) | + | - | + | - | + | + | + | - | + | 12 |
| 38. műismertetés (M) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 6 |
| 39. műnem (M) | - | - | - | - | - | - | - | - | + | 2 |
| 40. olvasó (K) | + | - | - | - | - | - | - | + | + | 7 |
| 41. ölelkező rím (V) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 42. párhuzam (S) | - | - | + | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 43. refrén (V) | - | - | - | - | - | - | - | + | - | 1 |
| 44. rím (V) | + | - | + | + | - | + | + | + | - | 13 |
| 45. ritmus (V) | - | - | - | - | - | + | - | - | - | 3 |
| 46. stílus (S) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 47. stílusesszók (S) | - | - | - | - | - | + | - | - | - | 2 |
| 48. szabályos váltakozás (V) | - | - | - | - | + | - | - | - | + | 4 |
| 49. szép (S) | + | - | - | - | + | - | - | - | - | 5 |
| 50. szerelmi líra (M) | + | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 51. versszerkezet (SZ) | + | - | - | + | - | + | + | - | + | 9 |
| 52. szimbólum (S) | - | - | - | - | + | + | + | - | + | 4 |
| 53. szókép (S) | - | - | - | + | - | + | - | - | + | 4 |
| 54. téma (M) | - | - | - | - | - | + | - | + | + | 7 |
| 55. többletjelentés (S) | - | - | - | + | - | + | - | - | + | 9 |

| A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai | Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma | | | | | | | | | Együtt (N = 19) |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | |
| 56. ütemhangsúlyos verse-lés (V) | - | + | + | - | - | + | - | - | + | 7 |
| 57. üzenet (K) | - | - | - | + | - | + | + | + | + | 10 |
| 58. vers (V) | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 19 – 100% |
| 59. verseskötet (K) | - | - | - | - | + | + | - | - | - | 3 |
| 60. verssor (V) | + | - | + | + | - | + | + | + | + | 10 |
| 61. versszak (V) | + | + | + | + | + | + | - | + | + | 14-73,69% |
| 62. záró versszak (SZ) | - | - | - | - | + | - | - | - | - | 3 |
| 63. zeneiség (V) | - | - | - | - | - | - | + | - | + | 3 |
| Összesen | 14 | 8 | 14 | 20 | 17 | 30 | 21 | 20 | 44 | 376 - \bar{x} * stílus- kombináció= 19,79 |

Valamennyi tanulói munkát tüzetesen megvizsgáltam a szerkezet, a tartalom és a fogalomalkalmazás szempontjából.

A szerkezetelemzést azért tartottam elengedhetetlennek, mert szükséges látnia az irodalompedagógiai gyakorlatnak, hogy miféle struktúrába (= bekezdés, mondategység, mondategység, szerkesztettség) ágyazzák a diákok azokat a gondolataikat, amelyeket előhív belőlük olvasás közben, illetőleg műelemzés írásakor egy-egy szépirodalmi, pontosabban költői szövegmű.

A szerkezetvizsgálat keretében megszámláltam a bekezdéseket (= Bek), a mondat-egéseket (= ME) és a mondat-egységeket (= me), majd kiszámoltam a szerkesztettség mutatót. Az úgynevezett szövegszerkezeti mutatók fontosságáról Deme László (1971) mondattani kutatásai mellett B. Fejes Katalinnak (1981) a gyermekek írásbeli nyelvhasználatának alakulásáról számot adó vizsgálatai győztek meg. Ami pedig a bekezdésnyi szövegmű, határozottabban a bekezdés szerepét illeti, Békési Imrének (1982) az erről a szöveg-egységről (= bekezdés) folytatott kutatási tapasztalatait szándékoztam egybevetni a magam vizsgálta korosztály írásbeli, közelebről műelemző munkáival. A kutatási tapasztalataim nyomán körvonalazódott az a tendencia, amely azt jelzi, miképpen gondolkodtak a kamasz olvasók Ady Endre műveiről. Szükségképpen láthatóvá vált a műelemző diákok stílusa, továbbá sémakövető felkészültsége is.

Kétségtelenül kimutatható a tartalom-
elemzés (= tartalmi gazdagság, hitelesség, kifejtettség, témataratás, eredetiség) nyomán a tanulói munkákból az elszegényítés, a leegyszerűsítés is, hiszen valóban elszűr-
kítik időnként a szépirodalmi alkotás képeit, összemaszatolják a mű egyértelműen tiszta rétegeit is, elsősorban a „belemagyará-

A 12–13 éves gyermekek amikor olvasnak, és le is kell írniuk okosan, tartalmasan, hitelesen, szempontokat követően az olvasmány- (az adatfelvételkor: vers)élményeiket, akkor szükségképpen egyéni olvasatot helyeznek elénk. Ez az egyéni élményeket is implikáló műmegközelítés már az intimitás határain belül van, s amikor az irodalomtanár (vagy a kutató) olvassa és értékeli ezeket a diák-munkákat, akkor tulajdonképpen az alkotó és az olvasó intim szférájának a határait súrolja. Többek között ezért is bonyolult dolog az irodalomtanítás ügye.

zás”-sal, illetőleg a pontatlan fogalomhasználattal.

A tartalomelemzőkor felhasználtam Orosz Sándornak (1972) a fogalmazástechnika mérésmetodikai problémáival összefüggő több szempontját, valamint Kádárné Fülöp Juditnak (1990) a fogalmazások tartalomelemzésével kapcsolatos tanácsait, továbbá a kutatásomban közreműködő kollégákkal a tanulói szövegművek értékelésének lehetőségeiről folytatott szakmai vitám, véleménycserém tapasztalatait. Természetesen nem került el a figyelmem a NYIK-programnak a vonatkozó évfolyamra kidolgozott, a fogalmazások értékelését segítő követelményrendszere sem (*Zsolnai*, 1993). Ezek alapján az adatközlő diákok műismertetésének tartalomelemzését a tartalmi gazdagság, hitelesség, kifejtettség, tématarítás, eredetiség szempontok figyelembevételével végeztem el. Minden egyes szemponthoz 5–5 értékpontot rendeltem, vagyis dolgozatoként 25–25 pontot érhetett el egy-egy tanuló. Minden műismertetés tartalomelemzésében megadom az adatközlőnként elért értékpont mellett a teljesítményarányt (= %), és természetesen szempontoként közlöm az összesített eredményeket. Helyénvalónak látom rögzíteni a tartalomelemzés fenti öt szempontjának lényegesebb ismérveit:

1. A tényeken alapuló kifejtés és az adatok, idézetek pontossága jelöli ki a hitelesség határait. Vizsgálandó, hogy az írás megállapításai tényszerűek-e, továbbá kötődnek-e az aktuálisan elemzett/ismertetett alkotás sajátosságaihoz. Mérlegelendő az is, hogy valós összefüggésekre világítanak-e rá a tények és az adatok, illetőleg az értékítéletek meggyőződésből fakadnak-e. (5 pont)
2. A kifejtettség elsősorban pontos, szabatos megfogalmazást jelent. Fontos szempont továbbá, hogy az általánosító megállapításokat mennyire támasztja alá tényekkel a dolgozatíró, valamint mennyire részletezi és bizonyítja egyúttal a gondolatait. (5 pont)
3. A gondolati összeszedettség mellett az elkalandozásmentesség nevezhető a tématarítás legfőbb normájának. Megkövetelendő, hogy a dolgozatíró a műfaj és a cím által meghatározott kereteken belül maradjon, írása egészében érvényesítse az elemzett, illetőleg ismertetett szemelvény témavilágát. (5 pont)
4. Akkor valósul meg az eredetiség elvárása, ha a tanuló dolgozata egyéni, sablonmentes szövegmű, és határozottan megmutatkozik az önálló gondolkodásmód. Értékelendő, ha új szempontot, összefüggést, esetleg szokatlan vagy váratlan megállapítást fejt ki a dolgozatíró. Fontos az értékelés szemszögéből annak a megállapítása is, hogy a növendék mennyire tudta személyessé és egyedivé tenni az írását, a szövegmagyarázatát, illetőleg a könyvismertetését. (5 pont)

Jelen esetben a fogalomalkalmazás elemzése volt a legfontosabb feladat számomra, ezért minden – a vizsgálatba bevont – adatközlő (= 19 fő) szövegművéből csak és csakis egyszer számolva kigyűjtöttem az alkalmazott irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat. A gyűjteményt betűrendbe szedtem, majd elvégeztem tanulónként, fogalmanként és osztályonként az összeadásokat. Kategóriákba rendeztem az előzőleg minősített (= műfajelméleti, szerkezzetani, verstani, stilisztikai, könyvtárhasználati) fogalmakat. Így megtudtam, hogy mennyi és milyen minőségű szakkifejezésekkel dolgozott az adott Győr-Moson-Sopron megyei osztály. Ezt követően feltártam a gyakori (= a 70 százalék fölötti alkalmazású) terminus technicusokat, ezeket az alkalmazási gyakoriságnak megfelelően rangsorba állítottam. A kutatásban szereplő tanulócsoport szövegmagyarázatának (= összehasonlító műelemzésének) fogalomgyűjteményét az alábbiakban ismertetem.

A szerkezet, a tartalom és a fogalomalkalmazás elemzése minden esetben következetesen kiegészült mennyiségi sorok osztályozott adatokból történő létrehozásával, valamint szóródásvizsgálattal, azaz az átlagos eltérés kiszámításával és a kapott érték minősítésével. Ezeknek a mérésmetodikai problémáknak a megoldásakor Orosz Sándor

(1993) elméleti ismereteire és gyakorlati tanácsaira hagyatkoztam. Íme a táblázatok és számítások jeleinek a feloldása: x : osztályközép, f : osztályközép-gyakoriság, fx : az osztályközép és a gyakoriság szorzata, \bar{x} : átlag (= viszonyítási alap), d : az osztályközép és az átlag különbsége, d^2 : az osztályközép és az átlag különbségének négyzete, fd^2 : a gyakoriság és a különbség négyzetének szorzata, s : szórás/szóródás (átlagos eltérés) – kétértékű mutató (= +/-), v : viszonyszám (= a szórás minősítését segítő).

A bekezdések (= Bek) számának elemzése: 103 db Bek-t számolhattam össze a műelemző dolgozatokban, ezt jelzi a 2–12 bekezdésig terjedő skála, így kaptam meg a 19 tanulóra jutó 5,42/fő átlagmutatót. Következzék az osztályozott adatokból álló mennyiségi sor!

3. táblázat. A bekezdések számának megoszlása

| | <i>Osztályköz</i> | (x) | (f) | (fx) | <i>Megoszlás (= f átlaga)</i> |
|-----|-------------------|-------|-------|--------|-------------------------------|
| 1. | 0,0 – 1,0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 |
| 2. | 1,1 – 2,0 | 1,5 | 1 | 1,5 | 5,26 |
| 3. | 2,1 – 3,0 | 2,5 | 3 | 7,5 | 15,79 |
| 4. | 3,1 – 4,0 | 3,5 | 3 | 10,5 | 15,79 |
| 5. | 4,1 – 5,0 | 4,5 | 4 | 18,0 | 21,05 |
| 6. | 5,1 – 6,0 | 5,5 | 4 | 22,0 | 21,05 |
| 7. | 6,1 – 7,0 | 6,5 | 2 | 13,0 | 10,53 |
| | (...) | | | | |
| 10. | 9,1 – 10,0 | 9,5 | 1 | 9,5 | 5,26 |
| | (...) | | | | |
| 12. | 11,1 – 12,0 | 11,5 | 1 | 11,5 | 5,26 |
| | Összesen | | 19 | 93,5 | 99,99 |

A 3. táblázatban az osztályozott adatok azt mutatják, hogy az 5–6. osztályközben találtam a vizsgálatba bevontak 42,10 százalékát (= 8 fő), akik 5–6, tehát átlagközele (= 5,42/fő) Bek-ből állították össze műismertetésüket. Az úgynevezett átlagos bekezdést ($\bar{x} = 1$ Bek = 2,99 ME + 4,82 me), amely majdnem 3 ME-ből és közel 5 me-ből építkezik, általában elfogadhatónak tartja a magyartanári gyakorlat. Ez a „képlet” arról tudósít, hogy milyen színvonalú a dolgozatok szerkezeti felépítése. Véleményem szerint informatívabb, több közleményt hordozó, vagyis lényegében „testesebb”, tehát több mondategységet tartalmazó lehetne egy-egy bekezdés.

A szóródásmutató (= $\pm 2,42$) felhasználásával elvégeztem a minősítő számítást – 4. táblázat –, amelynek eredménye (= 44,65 százalék) nyomán szélsőségesnek mondható a bekezdések átlagos eltérése. Az osztályközök nagyságrendje már jelezte a most számítottal is igazolt feltételezésemet. Lássuk a bekezdések (= Bek) számának szóródását (= átlagos eltérését)!

4. táblázat. A bekezdések számának szóródása

| | x | d | d^2 | f | fd^2 |
|--|-----|-------|-------|-----|--------|
| | 1,5 | -3,92 | 15,37 | 1 | 15,37 |
| | 2,5 | -2,92 | 8,53 | 3 | 25,59 |
| | 3,5 | -1,92 | 3,69 | 3 | 11,07 |
| | 4,5 | -0,92 | 0,85 | 4 | 3,40 |
| | 5,5 | 0,08 | 0,006 | 4 | 0,02 |

| x | d | d^2 | f | fd^2 |
|----------|------|-------|-----|--------|
| 6,5 | 1,08 | 1,17 | 2 | 2,34 |
| 9,5 | 4,08 | 16,65 | 1 | 16,65 |
| 11,5 | 6,08 | 36,97 | 1 | 36,97 |
| Összesen | | | 19 | 111,41 |

$$s = \sqrt{\frac{\sum d^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{111,41}{9}} \quad s = \sqrt{5,86} \quad s = \pm 2,42 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 2,42}{5,42} \quad v = 44,65\%$$

A mondategységek (= ME) számának elemzése: a 19 tanuló 308 ME-t szerkesztett, ez átlagosan 16,21/fő. Már ennél a mutatónál megemlítem, hogy a feltételezésem szerint szokatlanul erősnek bizonyult a feladat (= összehasonlító műismertetés) a diákok számára. A gyermekek 36,84 százaléka (= 7 fő) 16–20 ME-ből szerkesztette meg összehasonlító verselemzését. A 7. számú dolgozatíró 10 ME-ét szájalmasan kevésnek tartom a hetedik évfolyamon, ugyanakkor a szerkesztettségi mutatója (= 1,70) nem rossz értékű. Még érdekesebb képet mutat a 12–13. számú tanulók munkája, ahol mindössze 7–7 ME-t számolhattam meg (5. táblázat).

5. táblázat. A mondategységek számának elemzése

| Osztályköz | (x) | (f) | (fx) | Megoszlás (= átlaga) |
|-----------------|-------|-------|--------|----------------------|
| 1. 0,0 – 5,0 | 2,5 | 0 | 0 | 0 |
| 2. 5,1 – 10,0 | 7,5 | 3 | 22,5 | 15,78 |
| 3. 10,1 – 15,0 | 12,5 | 5 | 62,5 | 26,32 |
| 4. 15,1 – 20,0 | 17,5 | 7 | 122,5 | 36,84 |
| 5. 20,1 – 25,0 | 22,5 | 4 | 90,5 | 21,05 |
| (...) | | | | |
| 20. 95,1– 100,0 | 97,5 | 0 | 0 | 0 |
| Összesen | | 19 | 297,5 | 99,99 |

A ME-ek átlagos eltérése erősnek nevezhető a szórásmutató (= $\pm 4,95$) és a minősítő számítás ($v = 30,84$ százalék) alapján. A 6. táblázatban a mondategységek (= ME) számának szóródása (= átlagos eltérése) található.

6. táblázat. A mondategységek számának szóródása

| x | d | d^2 | f | fd^2 |
|----------|-------|-------|-----|--------|
| 7,5 | -8,71 | 75,86 | 3 | 227,58 |
| 12,5 | -3,71 | 13,76 | 5 | 68,80 |
| 17,5 | 1,29 | 1,66 | 7 | 11,62 |
| 22,5 | 6,29 | 39,56 | 4 | 158,24 |
| Összesen | | | 19 | 466,24 |

$$s = \sqrt{\frac{\sum d^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{466,24}{9}} \quad s = \sqrt{24,54} \quad s = \pm 4,95 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 4,95}{16,21} \quad v = 30,54\%$$

A mondategységek (= me) számának elemzése: 497 me-et szerkesztett a 19 hetedikes. Így az átlaguk 26,16/fő. A 13. számú dolgozatban 14 me-et, míg a 16. számú munkában 40 me-et olvashattam meg. E két érték között húzódik az itt tanulmányozott, összehasonlító verselemzést írók me-inek száma. A most megvizsgált dolgozatok készítőinek 63,16

százaléka (= 12 fő) 21–35 me-ből szerkesztette meg a szövegművét. A tanulócsoporton belüli lényeges értelmi, szövegképzésbeli eltérésre (= készségbeli különbségre) utalnak az osztályközök beszédes adatai (7. táblázat).

7. táblázat. A mondategységek számának elemzése

| Osztályköz | (x) | (f) | (fx) | Megoszlás (= f/átlaga) |
|------------------|------|-----|-------|------------------------|
| 1. 0,0 – 5,0 | 2,5 | 0 | 0 | 0 |
| (...) | | | | |
| 3. 10,1 – 15,0 | 12,5 | 2 | 25,0 | 10,52 |
| 4. 15,1 – 20,0 | 17,5 | 3 | 52,5 | 15,78 |
| 5. 20,1 – 25,0 | 22,5 | 4 | 90,0 | 21,06 |
| 6. 25,1 – 30,0 | 27,5 | 4 | 110,0 | 21,06 |
| 7. 30,1 – 35,0 | 32,5 | 4 | 130,0 | 21,06 |
| 8. 35,1 – 40,0 | 37,5 | 2 | 75,0 | 10,52 |
| (...) | | | | |
| 20. 95,1 – 100,0 | 97,5 | 0 | 0 | 0 |
| Összesen | | 19 | 482,5 | 100,00 |

A szórásmutató (= ± 7,53) és a minősítő számítás eredményének (v = 28,78 százalék) tükrében erősnek tekinthető a me-ek átlagos eltérése. A mondategységek (= me) számának szóródása (= átlagos eltérése) a 8. táblázatban követhető nyomon.

8. táblázat. A mondategységek számának szóródása

| x | d | d ² | f | fd ² |
|----------|--------|----------------|----|-----------------|
| 12,5 | -13,66 | 186,60 | 2 | 373,20 |
| 17,5 | -8,66 | 75,00 | 3 | 225,00 |
| 22,5 | -3,66 | 13,40 | 4 | 53,60 |
| 27,5 | 1,34 | 1,80 | 4 | 7,20 |
| 32,5 | 6,34 | 40,20 | 4 | 160,80 |
| 37,5 | 11,34 | 128,60 | 2 | 257,20 |
| Összesen | | | 19 | 1077,00 |

$$s = \sqrt{\frac{\sum d^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{1077}{19}} \quad s = \sqrt{56,68} \quad s = \pm 7,53 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 7,53}{26,16} \quad v = 28,78\%$$

A me-ek (= 497 db) és a ME-ek (= 308 db) hányadosa (= 1,61/fő) megadta az Ady-versekről készített összehasonlító műismertetések szerkesztettségi mutatóját. Ez az eredmény átlagos. Ezt a teljesítményt, ismerve az érdekelt gyermekek korábbi írásbeli műelemzéseit, a szokatlan feladattal (= összehasonlító verselemzés) hozom kapcsolatba. Talán korai a hetedik évfolyam végéhez közeledve, vagy talán inkább végén ilyen mérce elé állítani még a tanulókat, legyenek akár a NYIK-program szerint tanulók is? A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programjának követelményrendszere nem tartalmaz – sem fogalmazásból, sem irodalomból – ilyen jellegű követelményt, vagyis összehasonlító műismertetés készítését nem várja el a tanulóitól.

A tanulói műismertetések tartalomelemzéséről: az eredetiség szempontnak feleltek meg a legeredményesebben (= 85 pont) ezek a szövegművek, ugyanis határozottan felismerhető volt a diákok meg-megmutatózó önálló gondolkodása, a sablontól való ide-

genkedés. Egyértelműen megtapasztalhattam, hogy a NYIK-program erősségei az úgynevezett fogalmazástanítási blokk, mégpedig az új utakat kereső problémalátás vonatkozásában, valamint az irodalomtanítás blokk, ahol a műelemzés tanítása nem öncélú, hanem az olvasmánymegértést fejlesztő tevékenységfolyamat. A kifejtettség alacsony pontértéke (= 72 pont) ismét előtérbe állítja a már korábban is jelzett gondot, miszerint idő előtti volt ez a feladat, de legalábbis előzmény nélküli. Mégis állítom: kellett ezek az adatok, szükségesek a most felszínre bukkant tények és az így körvonalazódó összefüggések, mert ezek bátorító, vagy óvatosságra intő jelei nyomán tud dönteni a mindenkori tananyagszervező. Magam a korosztálynak szánt munkáltató tankönyvemben (H. Tóth, 1989) megpróbáltam sok-sok magyarázó szöveg és még több feladat kialakításával az összehasonlító műelemzés műfajt tanítani. A felhalmozott tapasztalatokat beépítettem a *Régmúlt kövei között* című irodalmi feladatgyűjteményembe (H. Tóth, 1998).

A most megvizsgált 19 műismertetésre 402 pontot (= 4,23/fő/szempon) adhattam. Ez az összesített teljesítmény (= 84,63 százalék) jó színvonalúnak nevezhető. Akad kivétel, ilyen a 3., a 8. és a 11. számú írás, ezeket alacsony pontokkal értékelhettem. A 9. táblázatban közölt osztályozott adatok egyértelműen megmutatják, hogy a tanulók 63,16 százaléka (= 12 fő) kapott 21–25 pont közötti értéket összehasonlító verselemzésének tartalmasságáért. A mennyiségi sort láthatjuk osztályozott adatokból.

9. táblázat. A tartalomelemzés megoszlása

| | <i>Osztályköz</i> | <i>(x)</i> | <i>(f)</i> | <i>(fx)</i> | <i>Megoszlás (= átlaga)</i> |
|-----|-------------------|------------|------------|-------------|-----------------------------|
| 1. | 0,0 – 5,0 | 2,5 | 0 | 0 | 0 |
| | (...) | | | | |
| 3. | 10,1 – 15,0 | 12,5 | 3 | 37,5 | 15,78 |
| 4. | 15,1 – 20,0 | 17,5 | 4 | 70,0 | 21,06 |
| 5. | 20,1 – 25,0 | 22,5 | 12 | 270,0 | 63,16 |
| | (...) | | | | |
| 20. | 95,1– 100,0 | 97,5 | 0 | 0 | 0 |
| | Összesen | | 19 | 377,5 | 100,00 |

A szórásmutató (= ±3,97) és a minősítő számítás eredményének (= 18,76 százalék) tekintetében közepesnek nevezhető a tartalomelemzések átlagos eltérése. Ezt az eredményt (= minőséget) 5–6 tanulói szövegműnek a kifejtettség terén megmutatkozó erős általánosításai okozzák (10. táblázat). A műismertetések tartalomelemzésének szóródása (= átlagos eltérése) világlik ki ezután.

10. táblázat. A tartalomelemzés szóródása

| <i>X</i> | <i>d</i> | <i>d²</i> | <i>F</i> | <i>fd²</i> |
|----------|----------|----------------------|----------|-----------------------|
| 12,5 | -8,66 | 75,00 | 3 | 225 |
| 17,5 | -3,66 | 13,40 | 4 | 53,6 |
| 22,5 | 1,34 | 1,80 | 12 | 21,6 |
| | Összesen | | 19 | 300,2 |

$$s = \sqrt{\frac{\sum d^2}{f}}$$

$$s = \sqrt{\frac{300,2}{19}}$$

$$s = \sqrt{15,8}$$

$$s = \pm 3,97$$

$$v = \frac{100 \times s}{\bar{x}}$$

$$v = \frac{100 \times 3,97}{21,16}$$

$$v = 18,76\%$$

A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása: 63-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmat alkalmazott a 19 csornai adatközlő 376 előfordulásban egyszeri számbavétellel. Ez az optimális előforduláshoz viszonyítva 31,41 százalékos teljesítménynek felel meg. Ezt az adatot úgy tekintettem, mint amely a kérdéses tanuló-csoport szövegműveinek fogalomtelítettségét adja meg. A mennyiségi sort tartalmazó osztályozott adatok (11. táblázat) megmutatják, hogy a tanulók 42,11 százaléka (= 8 fő) átlagos, illetőleg átlag közeli (= 19,79/fő) fogalom mennyiséggel alkotta meg az összehasonlító műelemzését.

11. táblázat. A fogalomtelítettség megoszlása

| | Osztályköz | (x) | (f) | (fx) | Megoszlás (= f/átlaga) |
|-----|-------------|------|-----|-------|------------------------|
| 1. | 0,0 – 5,0 | 2,5 | 0 | 0 | 0 |
| 2. | 5,1 – 10,0 | 7,5 | 1 | 7,5 | 5,26 |
| 3. | 10,1 – 15,0 | 12,5 | 4 | 50,0 | 21,06 |
| 4. | 15,1 – 20,0 | 17,5 | 8 | 140,0 | 42,11 |
| 5. | 20,1 – 25,0 | 22,5 | 3 | 67,5 | 15,78 |
| 6. | 25,1 – 30,0 | 27,5 | 2 | 55,0 | 10,52 |
| | (...) | | | | |
| 9. | 40,1 – 45,0 | 42,5 | 1 | 42,5 | 5,26 |
| | (...) | | | | |
| 20. | 95,1– 100,0 | 97,5 | 0 | 0 | 0 |
| | Összesen | | 19 | 362,5 | 99,99 |

Sajnos a 12. számú dolgozat írója, aki az *Ifju szivekben élek* és az *Őrizem a szemed* című verseket vetette egybe a 'szeretet' motívum alapján, alig élt szakkifejezésekkel, mindössze nyolcfélét alkalmazott, míg a 19. számú műelemzés készítője 44-félét, vagyis az előző öt és félszeresét építette be a szövegművébe. Mindezek alapján egyáltalán nem meglepő a szórásmutató (= ±7,59) és a minősítő számítás eredményének (v = 38,35 százalék) a következménye, miszerint szélsőségesnek tekinthető a 19 adatközlő fogalomalkalmazásának átlagos eltérése (12. táblázat). A műelemzések fogalomalkalmazásának szóródását (= átlagos eltérését) láthatjuk összefoglalva a továbbiakban.

12. táblázat. A fogalomtelítettség szóródása

| X | d | d ² | F | fd ² |
|------|----------|----------------|----|-----------------|
| 7,5 | -12,29 | 151,04 | 1 | 151,04 |
| 12,5 | -7,29 | 53,14 | 4 | 212,56 |
| 17,5 | -2,29 | 5,24 | 8 | 41,92 |
| 22,5 | 2,71 | 7,34 | 3 | 53,88 |
| 27,5 | 7,71 | 59,44 | 2 | 118,88 |
| 42,5 | 22,71 | 515,74 | 1 | 515,74 |
| | Összesen | | 19 | 1094,02 |

$$s = \sqrt{\frac{\sum d^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{1094,02}{19}} \quad s = \sqrt{57,58} \quad s = \pm 7,59 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 7,59}{19,79} \quad v = 38,35\%$$

A 11-féle Ady-művet szabad választás alapján párba rendező, majd az összehasonlító verselemzést végző gyermekek a 13. táblázatban közölt megoszlásban alkalmazták az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat.

13. táblázat. Rendszerező kategóriák és az előforduló fogalmak

| Rendszerező kategóriák | Az előforduló fogalmak | | | |
|--------------------------------|------------------------|---------|----------------------|---|
| | menyisége | aránya | rangsora | 70% fölötti alkalmazása |
| A) Műfajelméleti fogalmak | 6-féle | 9,52% | 25-ször = 6,65%; 5. | (—) |
| B) Szerkezettani fogalmak | 6-féle | 9,52% | 27-szer = 7,18%; 4. | (—) |
| C) Verstani fogalmak | 16-féle | 25,40% | 117-szer = 31,12% 2. | (2-féle: 58.; 61.) |
| D) Stilisztikai fogalmak | 24-féle | 38,09% | 118-szor = 31,38% 1. | (—) |
| E) Könyvtárhasználati fogalmak | 11-féle | 17,47% | 89-szer = 23,67% 3. | (—) |
| A–E) összesen | 63-féle | 100,00% | -szor = 100,00% | (2-féle 70–100,00% között) $\bar{x} = 19,79/\bar{\sigma}$ |

Ez a tanulócsoport a stilisztikai fogalmakkal érvelt a leghatározottabban (= 118 fogalom), lényegében ugyanilyen figyelemmel kamatoztatva a verstani szakkifejezéseket is (= 117 fogalom). Erőteljes szerepet játszottak a NYIK-es tanulók munkáiban a könyvtárhasználati terminus technikusok (= 89 fogalom). Az 1–2. táblázatban részletesen közölt és kategóriákba rendezett fogalmak rangsora és alkalmazási gyakorisága a 70 százalék fölötti előfordulás nyomán így alakult: vers: 19 = 100,00 százalék, versszak: 14 = 73,69 százalék.

A most bemutatott, versösszehasonlítást tartalmazó 19 műismertetés elemzése néhány, a fenti kifejtés során már említett tanulságot jelzett, ugyanakkor rávilágított egy nélkülözhetetlen tényezőre is, nevezetesen a tanár műalkotást közvetítő szerepére, beállítódására, hiszen: „Léggört teremteni, fogékonyságot gerjeszteni, a művészet üzenetét lélektől lélekig közvetíteni – mindez nem sikerülhet szakmai rutinból, belső azonosulás nélkül” – olvasható Kecskés Andrásnál (1985). Feltétlenül hangsúlyos szerepe van a fenti körkép megrajzolásában a NYIK-programban készült irodalmi olvasókönyvnek is, jelesül éppen a következetes és gazdag fogalomhasználat terén (*Zsolnai és Zsolnai*, 1995). Jelentékeny számú visszajelzés igazolja, hogy a Zsolnai József által kidolgozott program úgynevezett stílusblokkja alapján elkészített – tankönyvtörténeti jelentőségűnek is nevezhető – stíluskönyv erőteljesen hozzájárult a NYIK-ben tanító pedagógusoknak a stilisztikához való pozitív viszonyulásához (*H. Tóth*, 1993).

Összefoglalásul

Ez a dolgozatom jeladás kívánt lenni arról, hogyan rögzítette 19 hetedik évfolyamos, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program keretében tanuló diák az olvasmányélményét. Nem szándékoztam itt és most összehasonlítani más programok, illetőleg más irodalomkönyvek alapján tanulók műismertetéseivel a vizsgálatomban szereplő diákmunkákat. Ezt egy kiterjedtebb vizsgálat fogja majd elvégezni. Egy ilyen irányú kutatásnak kívántam elébe menni, ahhoz nyújtottam jelentékenynek nevezhető adalékokat a szerkezet, a tartalom és a fogalomhasználat vonatkozásában.

Jelen tanulmányom adatai rávilágítanak a kutatásban szereplő, úgynevezett NYIK-es tanulók olvasástudására, vagyis olvasmánymegértésére és olvasási szokásaira is.

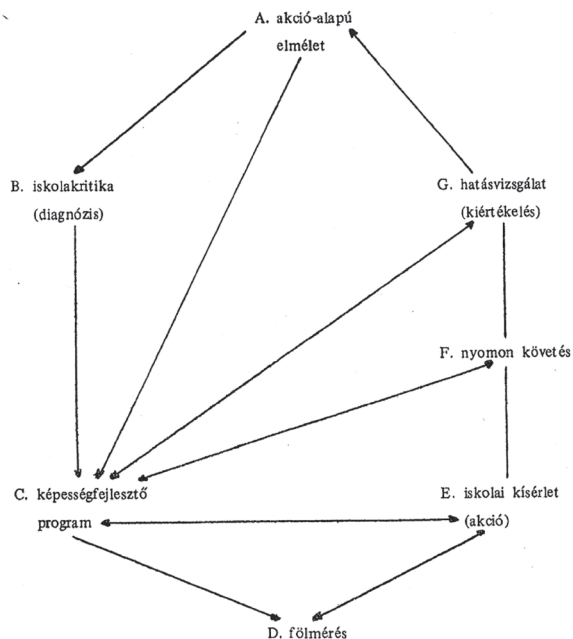
Irodalomjegyzék

- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Békési Imre (1982): *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- H. Tóth István (1989): „Az Élet él és élni akar”. *Munkáltató tankönyv 7. osztályosoknak irodalmi tanulmányaikhoz*. Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, Kecskemét.
- H. Tóth István (1993): *A stílus*. Munkáltató tankönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Alkotoszerkesztő: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- H. Tóth István (1998): *Régmúlt kövei között. Irodalmi feladatgyűjtemény 7. osztályosoknak*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tízen-évesek? Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kecskés András (1985): *Versek tükre*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (1986, szerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára*. III. kötet, H–Kh. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1993): *Pedagógiai mérések. A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei; elemző eljárások*. Korona Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1988): *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálinti Kisérleti Általános Iskola, Törökbálint–Budapest.
- Zsolnai József (1993, szerk.): *Követelmények a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program 7. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Józsefné és Zsolnai Anikó (1995): *Irodalom az általános iskola 7. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A taneszközökről való gondolkodás változásai a Zsolnai-programokban

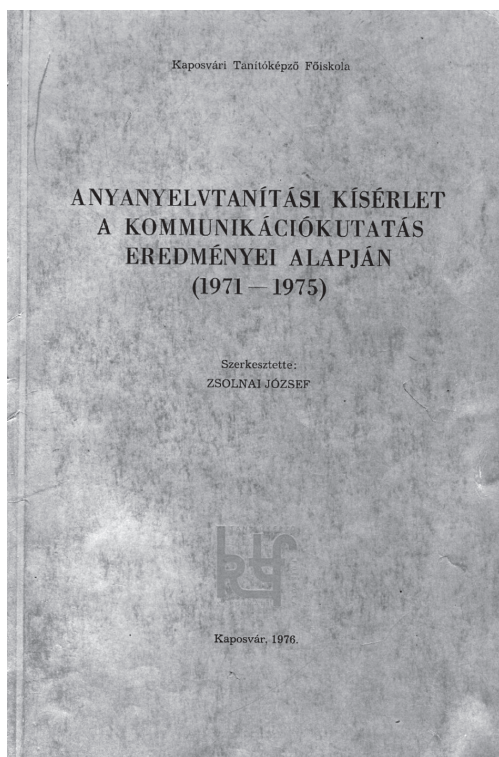
Zsolnai József nevéhez három közoktatási program köthető:
a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK);
az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP);
a tudománypedagógia programja (KGYTK). „Az olvasás,
a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárását”
célzó kutatást lezárni már nem tudta, mert betegsége elhatalmasodott
rajta. Ennek programmá szervezése tanítványai és munkatársai
feladata lesz.

Az első három program akciókutatás eredményeként született. Az akciókutatás lényege az, hogy egy tetszőleges pedagógiai problémaosztályt tapogatózó kísérletezéssel, akciókörben kíván megoldani. Az 1. ábrán látható körfolyamat mutatja be ennek modelljét.



1. ábra. A képesség- és tehetség
tás metodológiája (Vágó, Baláz,
1990, 6. o.)

* Elhangzott *A palatáblától a Zsolnai-tankönyvekig* című szimpóziumon. Törökbálint, 2012. október 8.



2. ábra. Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975) (Zsolnai, 1976)

viszont átfogó kiértékelésre van szükség, amely módosíthatja az újrainduló körfolyamatokban az akciótervet, a curriculum (a tananyag, a taneszközök, a módszerek, munkaformák) valamely elemeit (Zsolnai, 2002).

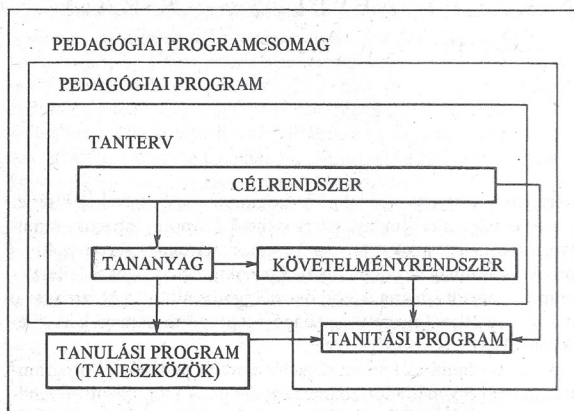
Zsolnai József első akciókutatása a NYIK volt, 1971-ben kezdte Kaposvárott a Tanítóképzőben, egy 12 éves fejlesztés során született meg a tantárgyi program. A különféle nyelvhasználati tevékenységeket (például helyesejtés, helyesírás, szövegalkotás szóban és írásban, olvasás, önművelés, versmondás) a kommunikációkutatás eredményeire építve integrálta, kereste és leírta a leghatékonyabb tanítási módokat, amelyek biztosítják az alkotás lehetőségét, a hátránykompenzálást, az önművelési technikák tanulását.

Végeredményként összeállt a pedagógiai programcsomag (tanterv, taneszközök, pedagógiai kézikönyvek = tanítási programok), amely több évfolyamon, nagy számú mintán kipróbálva, sokszoros korrekció során került véglegesítésre (Zsolnai, 1991, 6. o.).

A NYIK-kutatás első négy évében Zsolnai József álláspontja az volt, hogy a kísérleti osztályokban fiatal pedagógusok tanítsanak, akik kezdők, és egyben a tanítványai, mert ők még nem rendelkeznek a hagyományos gyakorlaton alapuló beidegződésekkel, amelyek akadályozzák őket a sok tekintetben új felfogást tételező kísérleti tanításban. A kísérlet első időszakában a tanítók sem taneszközt, sem óravázlatot, sem tanmenetet nem kaptak. A tantervi tananyag, az ebből megszerkesztett tantervi háló, valamint egy feladattervező-feladatértékelő eljárás szabályozta munkájukat, ezek alapján kellett saját tanulásirányító praxisukat kialakítaniuk, amely a tanulók differenciált fejlesztését maximálisan megkövetelte.

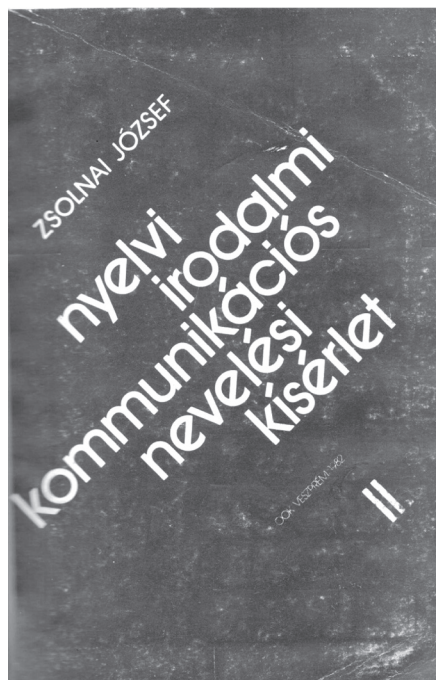
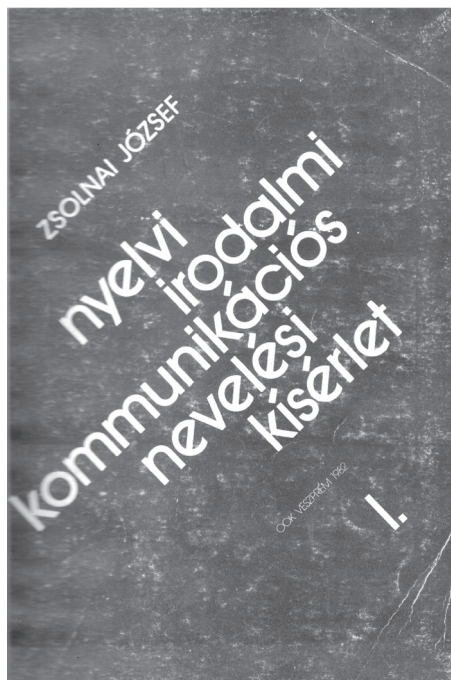
A kiindulópont a helyzetismeret és a helyzetelemzés. A helyzetelemzést akcióorientáltan, tehát problémacentrikusan kell elvégezni. Aztán meg kell találni az problémákra a megoldási javaslatot, amely rejtett vagy kimondott előfeltevéseken nyugszik. Az előfeltevések adják az akció-alapú elméletet. Az akciótervet nagyon szabatosan, pontosan kell leírni. Meg kell adni egyértelműen és részletesen a „hogyan?”-t. Ez szokott hiányozni a legtöbb pedagógiai akció esetében, így azok nem is ellenőrizhetők a kipróbálás során. Eztán következik az akció megvalósítása, valamint annak nyomon követése. A megvalósításba minden lehető módon be kell vonni a klienseket, tehát a résztvevőket: a gyerekeket, a diákokat, a tanárokat és az érintetteket: a szülőket, a családokat.

Az akció nyomon követésekor előnyösebb a puha módszereket alkalmazni, így például az interjúzást a pedagógusokkal, szülőkkel, tanulókkal stb., valamint a résztvevő-megfigyelést. A tudásmérés módszerei a nyomon követés fázisában nem sokra vezetnek, mert az adatok elfedik a valóságos problémákat. A körfolyamat zárásaként



3. ábra. A pedagógiai programcsomag szerkezete (Zsolnai, 1991, 6. o.)

Mivel nem tankönyvekből tanulták a gyerekek az anyanyelvet és az irodalmat, egy minimum 200 kötetes osztálykönyvtár állt rendelkezésre minden kísérleti osztályban, ezek helyettesítették az olvasókönyveket. Szépirodalomból (gyermek- és ifjúsági könyvek), ismeretterjesztő kötetekből, kézikönyvekből, szótárakból, lexikonokból, helyesírási szabályzatokból állt össze az osztálykönyvtár (Zsolnainé, 2002, 45–46. o.). Érdemes rápillantani az olvasmányokra – a ’70-es években járunk (Zsolnai, 1976, 33–34. o.):



4. ábra. Nyelvi – irodalmi – kommunikációs nevelési kísérlet I–II. Tanterv, taneszközök, tanítási segédletek (Zsolnai, 1982)

2. osztályos tantervrészlet 1973-ból

c) Szépirodalmi szövegek, témák és műfajok szerint

ca) Hol volt, hol nem volt... (Mesék)

caa) Prózai mesék:

Tréfás mese (magyar népmese); *A három kismalac és a farkas* (angol népmese); *A kakas és a róka* (orosz népmese); *Az oroszlán hálája* (afrikai népmese); Arany László: *Icinke-picinke*; *A kiskakas gyémánt fél-krajcárja*; Grimm: *A csuka büntetése* (Rónay György átdolgozása); Kányádi Sándor: *A kasza és a kapa*; Mészöly Miklós: *A pipiske és a fűszál*; *A tíz testvér*; *A torony meséje*; Milne: *Micimackó* (2. fejezet, részlet); Móra Ferenc: *A kéményseprő zsiráfok*; Páskándi Géza: *A Kályha és a Tűz*; Tolsztoj, A.: *A házikó*; *A kérkedő nyúl*; *A répa*; Tolsztoj, L.: *A három medve*; *A két jóbarát*; Zelk Zoltán: *A három nyúl*; *Páracska*.

cab) Verses mesék:

Móricz Zsigmond: *Iciri-piciri*; La Fontaine: *A holló meg a róka*; *Az oroszlán és az egér*.

cb) Gyermekélet

cba) Versek:

Goethe: *Vegyetek, gyerekek*; József Attila: *Altató*; Dalocska; *De szeretnék...*; Kassák Lajos: *Szomszéd néni*; *Testvérek*; *Köszöntő anyák napjára* (magyar népköltés); Kosztolányi Dezső: *Tanár az én apám*; Majakovszkij: *Mi legyek?*; Milne: *Zümmögő versike* (*A Micimackóból*); Nemes Nagy Ágnes: *Mi van a szobában?* (részlet); Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*; Arany Lacinak; Szabó Lőrinc: *Kicsi vagyok én*; *Vakáció előtt*; Weöres Sándor: *Altatódal*; *Csiribiri*; *Kezdődik az iskola*; *A tündér*; Zelk Zoltán: *Ákombákom*; *Este jó, este jó*.

cbb) Próza:

Janikovszky Éva: *Akár hiszed, akár nem*; József Attila: *Csoszogi, az öreg suszter*; Mészöly Miklós: *Vidám és szomorú*; Móricz Zsigmond: *Himes tojások*; Tolsztoj, L.: *A macskakölyök*.

cc) Természet

cca) Versek:

ccaa) Mondókák:

Süss föl, nap!; *Ess eső ess!*; A hét napjai

ccab) Találós kérdések:

Válogatás Kresz Mária *Négy testvér egymást kergeti* című kötetéből.

ccac) Gyermekversek:

Csanádi Imre: *Ficánkoló*; *Hónap-soroló*; *Május-dicsérő*; *Naphívogató*; *Négy testvér*; Csoóri Sándor: *Esti párbeszéd*; *Fut a kicsi felhő* (lengyel népköltés); József Attila: *Kertész leszek*; Kassák Lajos: *A vadászó csiga*; Kormos István: *Almafa*; Kosztolányi Dezső: *Jaj, az estét úgy szeretem*; Majakovszkij: *Mi a jó és mi a rossz?*; Milne: *A szél hova fut*; Nemes Nagy Ágnes: *Hősesben*; *Mit beszél a tengelice?*; Szorgalom; Pákolitz István:

Dió; Petőfi Sándor: A Nap; Szabó Lőrinc: Országos eső; Takáts Gyula: Dorombol a Hold; Összetört a csiga háza; Weöres Sándor: Paripám csodaszép pejkó!

ccb) Próza

Csukás István: *A téli tücsök meséi* (1. fejezet); Csarusin: *A veréb*; Jókai Mór: *Ültess fát!*; Krúdy Gulya: *Pörpatvar a cin-késsel*; Móra Ferenc: *A világ vándora*; Szász Imre: *Kisanna Erdőországban* (részlet); Tolsztoj, L.: *A kismadár; A tűzoltó kutyák*; Tordon Ákos: *A kismadár kertje*; Zelk Zoltán: *A négy vándor*.

cd) Édes hazánk

cda) Versek:

Csanádi Imre: *Traktor; Új kenyér*; Illyés Gyula: *Mozdony*; József Attila: *Dolgozni csak...*; Kassák Lajos: *Biztató; Falusi kép*; Majtényi Erik: *Hid a Dunán*; Tamkó Siráti Károly: *Papírgyár*.

cdb) Próza:

Lestyán Sándor: *Muzsikál a Bükk* (részlet); Tüskés Tibor: *Magyarország* (részletek); Részletek publicisztikai írásokból.

ce) Ünnepejünk!

Kölcsey Ferenc: *Himnusz* 1–2. versszak.

A kutatás több megyére történő kiterjesztése (Tolna, Veszprém) megkövetelte a program eredményeként létrejött pedagógiai programcsomag leírását, megjelentetését. Szépe György, aki az anyanyelvi kutatásokat koordinálta, különösen szorgalmazta a részletes leírást.

A kísérletekbe belépő gyakorló pedagógusok átvehették az Országos Oktatástechnikai Központban, majd a Tankönyvkiadóban kifejlesztett és legyártott taneszközöket:

- az 1–8. évfolyamra 35-féle nyomtatott taneszköz készült el (munkáltató tankönyv, munkafüzet);
- 30-féle audiovizuális taneszköz kifejlesztése történt meg (gyorsolvasási transzparens-sorozat, versmondástanítás + transzparensorozat, tematikus zörejsorozat a szóbeli szövegalkotáshoz, diasorozat szóbeli szövegalkotáshoz, diasorozat nem verbális kommunikáció tanításához, nyelvtani transzparens-sorozat) (*Zsolnainé*, 2002, 154. o.).

Az egyes taneszközök – mivel nem minta alapján készültek – megoldandó fejlesztési problémaként kerültek megfogalmazásra a kutatás során. Zsolnai József kutatási-fejlesztési-innovációs probléma-tipológiájában találkozhatunk velük. Illusztrációképpen néhányat kiemelünk ezekből (*Zsolnai*, 1982, 137–138. o.).

„Problématipológia

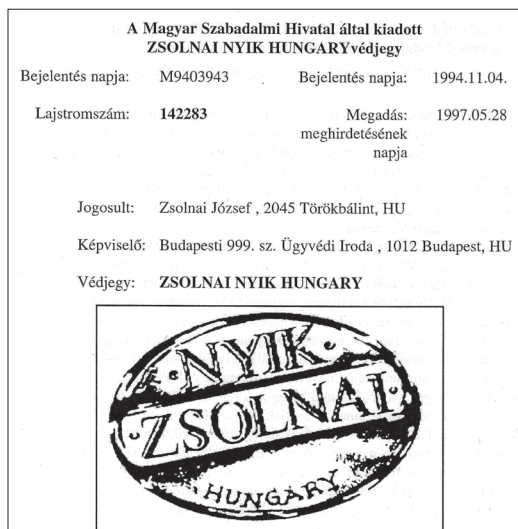
Pf TA (1): Párhuzamos olvasástanítási stratégia alkalmazása esetén hogyan kell külön globális és külön szintetikus olvasókönyvet úgy készíteni, hogy a kísérletünk írástanítása által meghatározott betűtanítási sorrend leképeződjön mindkét olvasókönyvben, amelyek emellett egymáshoz illeszkednek, munkáltatóak, továbbá a helyesejtés-tanulást is segítik?

- Pf TA (2): Hogyan kell 1. osztályosok számára az írástanuláshoz olyan vázolólapokat, ill. munkafüzetet tervezni, amely a Galperin-iskola értelmi cselekvések szakaszonkénti elsajátításának elméletén alapszik?
- Pf TA (3): A feladatgyűjtemények a pedagógus által elvégeztetendő feladatok durva szerkezetét adják meg, vagy kidolgozott feladatmintákat tartalmaznak?
- Pf TA (4): Hatékonyak lehetnek-e a korai kisiskolás korban az anyanyelv tanulásához készített programozott tankönyvek?
- Pf TA (5): A kisiskolások személyközi kommunikációs és művelődési szokásainak fejlesztésében melyik taneszköztípusnak van elsődleges szerepe?
- Pf TA (6): Hogyan kell kisiskolásoknak olyan munkáltató irodalom tankönyvek tervezni, amely a tanulóknak esztétikailag értékes élményt nyújt, lehetőséget ad (rajzos) önkifejezésükre; irodalomelméleti ismereteket is közvetít és antológiászerű?
- Pf TA (7): Hogyan kell kisiskolásoknak olyan munkáltató olvasókönyvet tervezni, amely tágítja érdeklődési körüket, bevezeti őket az írott műfajok világába, és könyvismereti tudásukat bővíti, könyvtárhasználati szokásaikat mélyíti?
- Pf TA (8): Hogyan kell olyan AV-taneszközt tervezni a kisiskolások versmondás-tanulásához, amely vizuális és auditív mintát egyaránt ad?
- Pf A (9): Hogyan kell olyan gyorsolvasás-transzparenst tervezni kisiskolásoknak, amely a helyesjés-tanulást is lehetővé teszi?"

Zsolnai József 1981-ben kezdett egy négy fős (pedagógusokból, pszichológusból és szociológusból álló) kutatócsoporttal az értékközvetítés és képességfejlesztés magyarországi lehetőségeinek vizsgálatához. Arra kereste a választ, hogy a kultúra teljessége, az értékek széles körének átszármatatása, valamint a képességek széles skálájának fejlesztése milyen módon és milyen mértékben lehetséges iskolai körülmények között a 7–18 éves tanulók körében.

A célkitűzésből adódóan a hagyományos iskolához képest jóval több tevékenység tanítására kellett megoldást találni. A tantervben az önismeret, a néprajz, a néptánc, a sakkolás, az antropológia, a virágkötészet éppúgy helyet kapott már kisiskolás korban, mint a bábozás és a színjátszás. A felsőbb évfolyamokban pedig megpróbálkoztunk a filozofálás, a gazdálkodás, a mozgóképkultúra, a vallásismeret, az informatika, a kézművesség tanításával.

Zsolnai József fenti, 1971 és 1994 között végzett akciókutatásai nemcsak azt eredményezték, hogy egy bárki által ellenőrizhető, új pedagógiai gyakorlat honosodott meg Magyarországon. Országosan 25 iskolában és Kolozsvárott folyik e szerint a program szerint az oktatás napjainkban is: e kutatások során kifejlesztésre került mintegy 200 tankönyv, 30 kézikönyv, 50 AV-eszköz, 40 szemléltető eszköz. A kutatás melléktermékeként mód nyílt a pedagógiai tudás újraértelmezésére és leírására is (Zsolnai, 2010).



5. ábra. NYIK védjegy (Zsolnainé, 2002, 214. o.)


MAGYAR SZABADALMI HIVATAL A védjegy lajstromszáma: 147 813
 Ügyszám: 96 02322
 Osztály: 16., 41.

VÉDJEGLAJSTROM

Bejelentés napja: 1994. november 4.

Védjegyet megadó határozat kelte: 1997. december 2.

A védjegy:



(Ábrás)

A védjegyjogosult cégneve (neve), címe:
 Zsolnai József, 2045 Törökbalint
 Kazinczy F. u. 45.

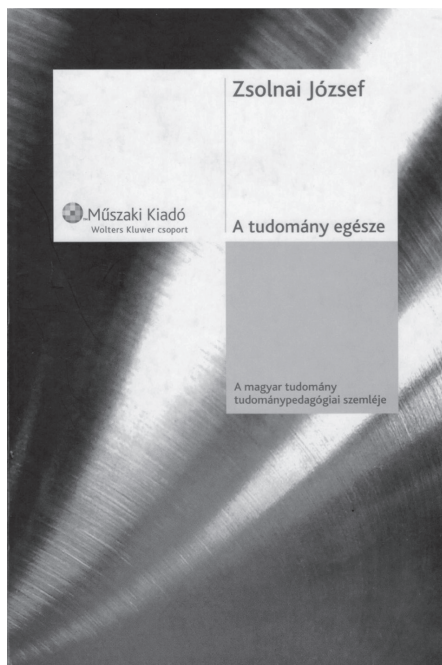
Tevékenységi köre: könyv- és zeneműkiadás, lapkiadás

A képviselő neve, címe:
 Budapesti 999. Sz. Ügyvédi Iroda, 1122 Budapest, Városmajor u. 30.

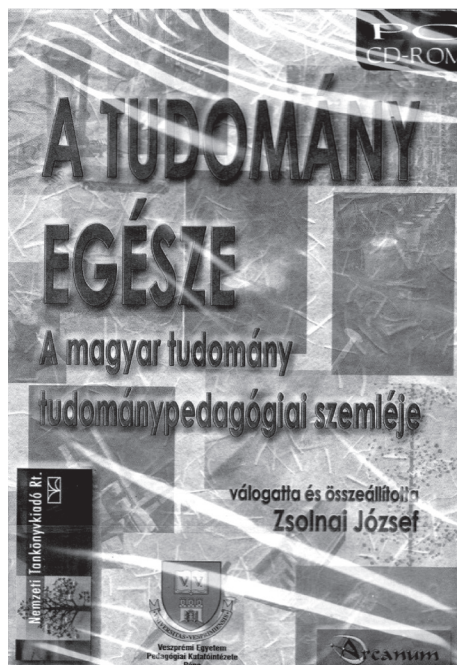
A fizetett díj összege: 20000.- Ft

Árujegyzék (termékek és szolgáltatások jegyzéke):
 16. osztály Papír és papírcikkek, karton és kartoncikkek, nyomtatványok,
 újságok és könyvek, könyvkötészesi cikkek, fényképek, papíri-
 pari cikkek, tanítási és oktatási eszközök, játékkártyák.
 41. osztály Nevelés és szórakozás

6. ábra. ÉKP védjegy (Kiss, 2002, 120. o.)



7. ábra. A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje (Zsolnai, 2005a)



8. ábra. A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. CD-ROM (Zsolnai, 2005b)

Elkerülhetetlenné vált a programok (taneszközök) védjegyesítése (5. és 6. ábra). 1990 után elszabadult Magyarországon a tankönyvpiac; 200-nál is több kiadó jelentetett meg taneszközöket.

2004-ben Zsolnai József – Csermely Péter biokémikus biztatására – összefoglalta és a *Magyar Tudományban* publikálta tudománypedagógiai törekvéseinek azt a vonulatát, amely arról tájékoztat, hogy a gyermekek tudományos alkotó munkába való bevezetése már tíz éves kortól lehetséges. Mi a hozadéka ennek a tehetségígérettel foglalkozó tudományos diákköri munkának, amely Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája néven vált ismertté Magyarországon? Zsolnai József szerint az, hogy minden diákköri munkára vállalkozó általános iskolás elmondhatja magáról, hogy önként vállalva, könyvtárakban bújárkodva

tanári vagy szülői segítséggel képes 15–30 oldalas diákköri dolgozat, illetve kisebb volumenű kutatási beszámoló elkészítésére, annak előadására és megvitatására. A kihívás, a helytállás, a teljesítőképesség megszerettetése, a nemes önérvényesítő képesség vállalása a tét, s aki ilyen próbán fiatalon átesik, az meg tudja ítélni a tudományos alkotások erőfeszítést, akarati összpontosítást feltételező voltát. Az ilyen gyermek „egyre kritikusanban

2002-ben Zsolnai József körvonalazza az iskola iskolátlanításának szükségességét. Megítélése szerint e paradoxon feloldása mindenekelőtt a társadalom pedagogizálása révén kezdődhetne el. Ez pedig nem más, mint az évezredek során felhalmozódott pedagógiai tudás közkinccsé tétele a családok mint pedagógiai közösségek és mint iskolahasználók körében, valamint a valahova „beiskolázottak”, vagy önként tanulói szerepre vállalkozók körében. Családpedagógiákat és diákpedagógiákat kellene népszerűsíteni információs és kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. Amíg az iskola patológias működése tabu, az iskola iskolátlanításának programja kivitelezhetetlen. Az iskolátlanított iskola is iskola, csak nem tanítóhely, hanem intenzív és professzionális tanulásra szakosodott hely.

kezdi nézni azt a leckefelmondó és leckét kikérdő, tesztekkel kitöltető iskolai világot, amely csak a gyerekek repetitív képességére kíváncsi, de arra nem, hogy a fiatal diák mire lenne képes, ha az alkotás kihívásaival és normáival szembesülhetne” (Zsolnai, 2005a, 25. o.).

A fentiekből kikövetkeztethető, hogy Zsolnai József tudománypedagógiai elgondolása és praxisa elfordul a tankönyvek világától. A tudomány világára, a teljes társadalmi alrendszerre figyel, így tudománypedagógiai programja kiterjed az alkotókra, a tudományos produktumok létrehozóira: az alkotó tevékenységre, azaz a kutatásra (ezért kell tanulmányozni és elsajátítani a kutatómódszertanokat); a tudomány, a kutatás intézményeire, ahol akutatások folynak, és a kutatások eredményeire, amelyek tudományos szövegekben, publikációkban érhetők el. A tudománypedagógia olyan ismeretrendszer és szemléletmód, amely azt vallja, hogy a tudomány eredményeinek az iskolába emelésével bekövetkezhet a hagyományos osztály – tantárgy – tanóra rendszer radikális reformja. Tudománypedagógiai alapvetését 2005-ben *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje* című kötetében (Zsolnai, 2005a) és a hozzá készül CD-ben (Zsolnai, 2005b) foglalta össze.

Végezetül szeretném felidézni, hogy 2002-ben Zsolnai József körvonalazza az iskola iskolátlanításának szükségességét. Megítélése szerint e paradoxon feloldása mindenekelőtt a társadalom pedagogizálása révén kezdődhetne el. Ez pedig nem más, mint az évezredek során felhalmozódott pedagógiai tudás közkinccsé tétele a családok mint pedagógiai közösségek és mint iskolahasználók körében, valamint a valahova „beiskolázottak”, vagy önként tanulói szerepre vállalkozók körében. Családpedagógiákat és diákpedagógiákat kellene népszerűsíteni információs és kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. Amíg az iskola patológias működése tabu, az iskola iskolátlanításának programja kivitelezhetetlen. Az iskolátlanított iskola is iskola, csak nem tanítóhely, hanem intenzív és professzionális tanulásra szakosodott hely. Megvalósításának feltételei

közt utolsóként kitér a tankönyvekre is: „legvégül szükséges feltétel még, hogy a médiák

által közvetített, valamint az iskola által tankönyvesített világokkal szemben a valóságos világnak legyen primátusa avégett, hogy a valóságra vonatkozó filozófiai, tudományos és művészi rangú és értékű problémaközelítések, megoldásválaszok prioritást kaphassanak a tanulási folyamatokban”. Zsolnai József (2002) szerint az információs társadalmat a pedagógia az iskola iskolátlánításával tudná humanizálni, gazdagítani.

Irodalomjegyzék

- Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. VE TK Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Vágó Irén, Balázs Éva és Kocsis Mihály (1990): *A képességfejlesztő program hatása és eredményei*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1976, szerk.): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)*. Kaposvár.
- Zsolnai József (1982): *Nyelvi – irodalmi – kommunikációs nevelési kísérlet I.* Tanterv, taneszközök, tanítási segédletek. OOK, Veszprém.
- Zsolnai József (1991): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2002): A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban. In: *A tudás társadalma*. II. Stratégiakutató Intézet – Nemzeti Ifjúságkutató Intézet – Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft., Budapest.
- Zsolnai József (2005a): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2005b): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest – Arcanum, Pápa. CD-ROM.
- Zsolnai József (2010): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Pápa.
- Zsolnai Józsefné (2002): A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete (1971–2001). Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Parmenidész és a bölcsek kö(ny)ve

A tanulmány Jan Assman hipolepszis- és Randall Collins intellektuálisritus-elméletét összekapcsolva elemzi a korai görög gondolkodók szövegeit. Fő kérdése, hogy mennyiben fedezhetők fel a nyugati innovatív tudományos-filozófiai kultúra e két alapvető elemének, a hipoleptikus szövegszerveződésnek és az intellektuális ritusoknak a nyomai a fennmaradt töredékes szövegekben.

Végkövetkeztetése, hogy leginkább Parmenidész és Empedoklész verses tankölteményeiben találunk erre utaló jeleket. E szövegekben (a legkorábbi ismert nyugati filozófiai „tankönyvekben”) éppen a verses forma őrizte meg számunkra az intellektuális ritusokban való részvételre nevelés korai eszközeit.

„Timeo hominem unius libri”

Félek az egykönyvű embertől.” A művelődéstörténeti legenda Aquinói Tamásnak tulajdonítja a fenti mondást. A skolasztikus gondolkodó gyaníthatóan a csupán egy könyvet ismerő, meggyőződéseit egyetlen könyvből merítő, egyoldalúan gondolkodó emberekre utalt. A görög filozófia legkorábbi, Szókratész előtti korszakának képviselői – már amennyire a rendkívül szórványos hagyományból következtetni lehet – némiképp más értelemben voltak egykönyvűek. A fennmaradt hagyományanyag kritikai elemzése alapján az tűnik a legvalószínűbbnek, hogy Anaximandrosz, Anaximenész, Hérakleitosz, Alkmaion, Parmenidész, Melisszosz, Zénón, Anaxagoras, Philolaosz és Leukipposz egyaránt csupán egy filozófiai művet írt. Ha Thalész írásba foglalta egyáltalán tanítását, vélhetően ő is csak egy művet hagyott hátra, Empedoklésznek két filozófiai tankölteményéről tudunk, de Xenophanész kifejezetten filozófiai költeményei is, úgy tűnik, egy vagy két szövegegységet alkotnak. A szofista filozófusok az elsők, akiknek hitelt érdemlően nagyobb számú művet tulajdonít a tradíció: Prótagorasznak tizennégy-nél, Gorgiasznak kilencnél, Prodikosznak háromnál, Hippiasznak pedig négy-nél többet. A szofisták kortársaként működő, ám a preszókratikus hagyományt folytató apollóniai Diogenész könyveinek száma egy és négy között lehetett, a még későbbi Démokritosznak, Szókratész ifjabb kortársának pedig már egyenesen 52 művet tulajdonítanak.¹

Vajon kinek, milyen olvasóközönségnek írta egyetlen könyvét a korai preszókratikus filozófus? Laikus olvasóknak (valamiféle korabeli művelt görög nagyközönségnek), vagy valamely szűkebb-tágabb szakmai közönségnek, avagy saját tanítványi körének? Netán

* Az előadás a 2012. október 8-án Törökbálintot tartott A palatáblától a Zsolnai-tankönyvekig című szimpóziumon hangzott el.

egyszerre több közönséget is szem előtt tartott? Ha műveik többé-kevésbé épen maradtak volna fenn, a kérdésre részletes elemzésekkel válaszolhatnánk. A ránk hagyományozódott csekélyszámú töredék alapján sajnos a válasz is csak töredékes, vázlatos, bizonytalan lehet. Mégis érdemes nekirugaszkodnunk a kérdésnek, hiszen megválaszolásával a nyugati tudományos kultúra forrásvidékének feltérképezéséhez juthatunk közelebb.

Hipolepszis vs intellektuális rítus

Jan Assmann (1992/1999, 273–274. o.) a görögökkel kezdődő nyugati megismerés-kultúra megkülönböztető sajátosságát a 'hipolepszis' szóval jelöli. A terminust leginkább „hozzászólásként” vagy „bekapcsolódásként” lehetne fordítani, ahogyan egy már folyó diskurzusban szót kér valaki, fel- vagy átveszi a beszéd fonalát. A 'par excellence' hipolepszis lényege azonban éppen az, hogy nem szemtől szemben társalgás során megy végbe, amelyben a szót mintegy természetesen veheti át egyik beszélő a másiktól, hanem térben-időben egymástól akár egészen távol keletkezett írott szövegek között zajlik, ahol már a szövegek pusztá kapcsolódását is meg kell teremteni. Ahhoz, hogy térben és időben szétszórt szövegek egyazon diskurzus részeseivé váljanak (ezt nevezi „a hipoleptikus horizont kitágulásának”), Assmann szerint az írásbeliség mellett még két dologra van szükség. Egyrészt sajátos igazságfelfogásra, amely „azt feltételezi, hogy az igazság mindig csak megközelítően birtokolható”, és „még megközelíteni is csak akkor lehet [...], ha az ember búcsút vesz attól a rögeszmétől, hogy valaha is előlről kezdhet, ha felismeri, hogy egy már zajló diskurzusba született bele” (Assmann, 1992/1999, 280. o.). Másrészt olyan új társadalmi keretekre is szükség van, amelyek mintegy helyettesítik a szemtől szemben kommunikációs helyzetet, biztosítják a konkrét szituációból kioldott, dekontextualizált szövegek érthetőségét, és lehetővé teszik a hozzájuk való későbbi kapcsolódást. Más szóval, „ki kell alakulniuk a szövegekkel folytatott párbeszéd »intézményeinek»” (Assmann, 1992/1999, 278. o.). Ilyen volt a platóni Akadémia és az arisztotelészi Lúkeion.

Assmann azonban pusztán makroszintű magyarázatot kínál a hipoleptikus szövegköziség kialakulására. Megállapítja, hogy milyen szociokulturális feltételei voltak, de nem bocsátkozik annak vizsgálatába, hogy e feltételek és a rájuk épülő hipoleptikus gyakorlat mikroszinten hogyan jött létre. Vele ellentétben Randall Collins (1998) mikroszociológiai alapokon nyugvó elméleti keretet dolgoz ki a filozófia történetének szociológiai elemzésére. Az elemzés kulcsfogalma az intellektuális rítus, amelyet az interakciós rítus Erving Goffmantól (1967) átvett fogalmának sajátos változataként értelmez Collins. Az interakciós rítusnak a következő főbb jellemzőit, komponenseit azonosítja be (Collins, 1998, 22–23. o.):

1. legalább két személy szemtől szembe érintkezése alkotja;
2. figyelmüket ugyanarra a tárgyra fókuszálják;
3. ugyanabban az érzelmi-hangulati állapotban vannak;
4. a külvilágtól elszigetelt közös valóság részeseivé válnak;
5. úgy érzik, egy csoportot alkotnak, és e csoporthoz tartozásukat a közös figyelem tárgya szimbolizálja számukra; végül
6. érzelmi energiával töltődnek fel a kölcsönhatás során.

Az egyén az interakciós rítusok élettörténetén végigvonuló láncolata során tesz szert a csoport-hovatartozásait kifejező szimbólumok rá jellemző repertoárjára, kulturális tőkéjére.

A szellemi tevékenységet folytatók sajátos interakciós rítusainak, az intellektuális rítusoknak az a legfőbb jellemzője, hogy a közös figyelem tárgyát „elvontan dekontex-

tualizált szimbólumok” alkotják, amelyeknek használatát az „igazság” eszméje szabályozza. E rítusok két alapformája az előadás és a formális vita. Mindkettőt a beszélő és közönsége közötti jellegzetes viszony és a figyelem sajátos struktúrája jellemzi. További fontos jellemzőjük az írott szövegekhez fűződő sajátos viszony: a rítusban való részvételt a releváns háttérszövegek elolvasása készíti elő, a rítus tartalmának, például egy előadás szövegének tipikus utóélete pedig a publikáció. Az értelmiségi rítusok tehát általában „írott szövegek szituációs megtestesülései” (Collins, 1998, 27. o.). Valamely egyén vagy közösség kulturális kreativitása – hangsúlyozza Collins – elsősorban az interakciós rítuslánc minőségi jellemzőitől függ: a rituális alkalmak gyakoriságától, sokféleségétől stb.

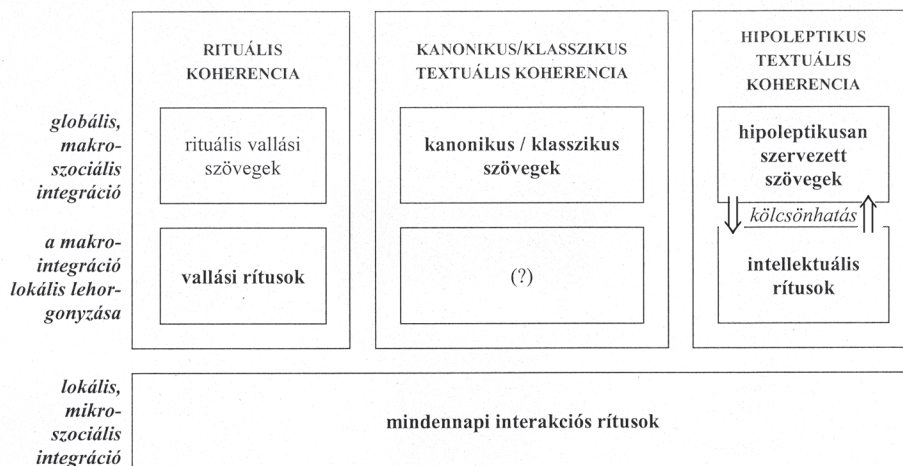
Mikroszociológiai kiindulópontja ellenére azonban sajnos Collins sem bocsátkozik részletes történeti-szociológiai elemzésekbe – az ezer oldalon a filozófiatörténet egészét áttekinteni igyekvő mű keretei ezt nyilvánvalóan nem teszik lehetővé. Továbbá, Bourdieu-vel ellentétben Collins (1998, 984. o. 4. j.; 1020. o. 41. j.) számára az intellektuális mező és a rajta kívüli társadalmi tér között nincs homológia, az előbbi a saját autonóm törvényeit követi. Ám éppen ezért elmélete nem képes magyarázni az általa is „döntő lépésnek” tekintett eseményt: a saját tárgyára koncentrálni elköltött, autonóm intellektuális közösség kialakulását, hanem előfeltételezi azt (1998, 82. o.). Úgy vélem, e tekintetben az intellektuális mezők relatív autonómiáját megfogalmazó bourdieu-i álláspont ígéretesebb kutatási programot jelent.

Hipolepszis és intellektuális rítus: Assmann és Collins szintézise

Korábban (Molnár, 2009, 53–55. o.) felvettem, hogy Assmann és Collins elmélete – látszólagos összeegyeztethetlenségük ellenére – termékenyen összekapcsolható. Elsőre ugyan úgy tűnik, sokkal inkább ellentmondanak egymásnak. Assmann (1992/1999, 87. skk.) szemében ugyanis a ritualitástól való elszakadás az egyik előfeltétele a nyugati, innovatív filozófiai-tudományos kultúra kialakulásának: a tradicionális társadalmakra jellemző, rítusokon nyugvó szociokulturális koherencia (a társadalom kulturális integrációja) helyébe itt a szövegalapú koherencia lép, legdinamikusabb formájában, a görög kultúrában a hipoleptikus szövegköziségén alapuló koherencia. Collins ezzel szemben, mint láttuk, éppen a rítusokban talál rá a kulturális kreativitás hajtóereire. Az ellentmondás azonban látszólagos. Collins ugyanis nem vallási rítusokról, hanem intellektuális rítusokról beszél, amelyek fő célja éppen dekontextualizált szimbólumok, „eszmék” igazságértékének megvitatása, szorosán kapcsolódva az ugyanarról a tárgyról szóló intellektuális szövegekhez. Intellektuális rítusláncokról pedig nemcsak az egyén élettörténete szempontjából beszélhetünk, hanem tárgyi vonatkozásban is. Az ugyanarra a tárgyra irányuló szellemi rítusok e láncolata pedig, mint könnyen belátható, párhuzamosan fut a szövegek között fennálló, Assmann által felmutatott hipoleptikus viszonyal.

A két elmélet tehát jól összeilleszthető. Azt mondhatjuk, a goffmani mindennapi interakciós rítusok biztosítják a társadalom lokális, mikroszintű integrációját. A globális, makroszintű integráció feladatát ellenben, amelyet az írásbeliség előtti társadalmakban a vallási rítusok láttak el, a fejlettebb írásbeliséggel rendelkező társadalmakban a kanonikus, klasszikus vagy hipoleptikus szövegek veszik át. Ahhoz azonban, hogy a szövegek (legalábbis a megismerő célú, hipoleptikusan szervezett szövegek) eleven hatóerővé váljanak a társadalomban, megint csak rítusokra van szükség. Nem merev vallási rítusokra, hanem a mindennapi élet interakcióihoz hasonló rugalmas rítusokra. Az intellektuális rítusokra, amelyek mintegy a mikroszociális szinthez kötik a filozófiai és tudományos szövegeket. A görögök óta a nyugati társadalmak szellemi életét ezért olyan egységként foghatjuk fel, amelyben az írott szövegek és az intellektuális célú szemtől szemben köl-

csönhatások szinte kibogozhatatlanul összefonódnak egymással. A szövegek stabilitást adnak az interakcióknak, míg az interakciókból megelevenítő érzelmi energia sugárzik ki a szövegekre (1. ábra; korábbi változatát lásd: *Molnár, 2009, 55. o.*).



1. ábra. Rítusok, szövegek és a társadalmi integráció válfajai

Hipolepszis és intellektuális rítus a korai görög filozófusoknál

Ha elfogadjuk, hogy Assmann és Collins elmélete a fenti módon összekapcsolva írja le megfelelően a görög – és a belőle kiinduló nyugati – tudományos-filozófiai kultúrát, akkor kézenfekvően adódik a kérdés, hogy mikor, miért és hogyan, milyen körülmények között alakult ki a hipoleptikus intertextualitásnak és az intellektuális rítusoknak ez a kooperációja. A kérdés komplex történeti tudásszociológiai elemzésére természetesen nem vállalkozhatunk itt. A következőkben ezért csupán azt vizsgáljuk meg röviden, hogy a fennmaradt korai görög filozófiai szövegekben milyen nyomát találjuk hipolepszisnek, intellektuális rítusoknak és egymásbafonódásuknak.

Azok a preszókratikus szövegrészek, amelyek valamiféle hipolepszisszerű kapcsolódást mutatnak, az alábbi öt típusba sorolhatók:

- (1) a közfelfogás bírálata;
- (2) Homérosznak és Hésziodosznak mint a hagyományos felfogás képviselőinek kritikája;
- (3) általános utalás a különféle, egyaránt helytelen felfogásokra, nevek említése nélkül;
- (4) valamely sajátos, de névhez nem kötött álláspont bírálata;
- (5) megnevezett kortárs gondolkodók dehonesztálása, csekély érveléssel.

Vajon mennyiben tanúskodnak e szövegtörödékek valamiféle filozófiai „hipoleptikus diskurzus” (Assmann), „intellektuális közösség” (Collins) vagy „mező” (Bourdieu) kialakulásáról, elkülönüléséről?

Mindenekelőtt jegyezzük meg: a korai görög szövegek töredékes, szórványos fennmaradása nem csupán azzal a negatív következménnyel jár, hogy kevés ismeretünk van az első filozófusok doktrínáiról. Még kevesebbet árulnak el a töredékek a filozófia műve-

lésének gyakorlatáról és társas kontextusáról; többnyire nem dönthető el bizonyossággal, hogy milyen szövegekre válaszolnak és milyen közönség számára íródtak. A milétosziak egy-két fennmaradt töredéke és Xenophanész filozófiai-teológiai költeményei szinte egyáltalán nem őrizték meg keletkezésük és használatuk kontextusának a lenyomatát, de Hérakleitosz archaikus prózája is csak homályos, bizonytalan utalásokat tartalmaz e kontextusra. Nézzük a harmadik típusba sorolható 108. töredékét:

„Ahánynak tanításával megismerkedtem [ékusa = hallottam], egy sem jutott el odáig, hogy tudná, mi bölcs dolog mindentől külön.”

Vajon kikre utal a szöveg? Érdeemes az ötödik típusba tartozó 40. töredéket mellétennünk:

„A sokféle tudás nem tanít meg arra, hogy esze legyen valakinek. Mert Hésziodoszt is megtanította volna és Püthagorasz, aztán meg Xenophanészt is és Hekataioszt.”

Hérakleitosz számára – legalábbis e töredék tanúsága szerint – nem különül el a filozófia előtti, hagyományos tudás (Hésziodosz) az új, filozófiai-tudományos kultúrától (a másik három ennek képviselője). Az előbbi töredék alapján továbbá úgy tűnik, hogy Hérakleitosz szóbeli úton szerezte ismereteit a rivális álláspontokról. Noha elgondolkozhatunk azon, hogy ez az ismeretszerzés esetleg valamiféle intellektuális rítusok során ment végbe, írott szövegek ismeretére, használatára, hipoleptikus írásbeliségre azonban nincs bizonyítékunk a töredékekben. Aforizmatikus, ritmikus, a tanulhatóságot, memorizálhatóságot segítő prózai stílusa szintén a szóbeliség dominanciájára utal, de erről árulkodik az 1. töredék is:

„Bár a logosz ez örökre képtelenek értelmetlenségükben felfogni az emberek előbb is, mint hallották volna, s azután is, hogy már meghallották. Mert bár minden e szerint a logosz szerint lesz, mégis olyanok, mintha nem vennének tudomást róla, mikor megismerkedni kezdenek olyan szavakkal és tényekkel, amelyeken én vezetem végig őket, fölfejtve mindent természete szerint és megmagyarázva, hogyan van...”

E szövegdarab kifejezetten a szóbeli tanítás szituációját jeleníti meg. Az emberekre tett általános és más töredékeiben gyakran ismétlődő utalás azonban sokkal inkább a tanait nyilvánosan hirdető – és süket fülekre találó – próféta, mintsem a szűk, zárt tanítványi körben tanító mester hatását kelti.

Feltehetően a püthagoreus közösségekben jelentek meg először szorosabb értelemben vett tanító szövegek. A hagyományból ismert *Akuszmata* („hallott dolgok”) címe jól mutatja, hogy szóbeli tanításra készült, ám a benne szereplő rövid parancsolatok, közmondások és katekizmus (Assmann terminológiájában) nem a hipolepszis, hanem inkább a rituális beavatás és a kanonikus koherencia világát idézik. A későbbi, tudományos jellegű püthagoreus írárok, Philolaosz és Arkhütasz töredékei viszont nem tanító szövegek, hanem szakmai körnek szánt értekezések. Vagy a püthagorizmuson belül az akuszmaticusoktól elkülönülő szűkebb körnek, a matematikusoknak szólnak tehát (lásd Iambl., *Vit. Pyth.* 81, 87 és Porph., *Vit. Püth.* 37, tárgyalja: Guthrie, 1962, 191. skk.), vagy valamiféle tágabb késő preszókratikus tudományos nyilvánosságnak. Hasonló ugyanis a helyzet a Parmenidész utáni más preszókratikus szövegek, Anaxagorasz, Melisszosz, Démokritosz stb. „szenvtelen” prózai értekezései esetében. Ez utóbbi műfajból ráadásul a rivális álláspontokra történő név szerinti utalások is szisztematikusan hiányoznak, és általánosabban is elmondható róluk: szinte egyáltalán nem tartalmaznak utalást saját kontextusukra. (Pontosabban: nem tudhatjuk bizonyossággal, hogy az efféle utalások

hiánya a szövegrészek szelektív fennmaradásnak, vagy e művek műfaji szabályainak következményei-e, de vélhetőleg az utóbbiról van szó.)

E szövegek számos olyan részt zárnak magukba, amelyeknek célja nem a filozófiai doktrínák egyszerű közlése, kifejtése, de nem is rivális álláspontok bírálata. Nyilvánvaló persze, hogy főként a verses formának köszönhetjük, hogy a tanítások ismertetésével együtt a más funkciójú szövegrészek is fennmaradhettek, a metrikus versek idézésénél ugyanis nehezebb önkényesen kihagyni a szöveg egy részét. Érdekesebb azonban az a kérdés, hogy miért kerültek bele a szövegbe ezek a más célú passzusok. Steiger (2010, 204. o.) referenciális szempontból a következő osztályozását adja a preszókratikus verses töredékek alkotóelmeinek:

- „(1) a dolgok természetéről tett állítás
- (2) a tanítványhoz intézett beszéd: buzdítás, tiltás v. helyesbítés
- (3) a tudás természetéről tett állítás
- (4) magára a tanításra vonatkozó reflexió.”

A fennmaradt költeményrészek számos pontján a szerző félbeszakítja a tanítást (1), és episztemológiai (3) vagy didaktikai (2 és 4) reflexióba bocsátkozik:

Empedoklész 3. töredék 9. sor:

„No rajta, szemléld valamennyi érzék-szerveddel, miként érthető meg minden egyes dolog!”

Empedoklész 17. töredék 21. sor:

„Ésszel nézd őt, ne szemekkel! Ne ülj megigézve!”

Parmenidész 7. töredék 5-6. sorok:

„Ésszel ítélj a sokat vitatott érvet, amelyet mondtam.”

Ez két – egymást nem feltétlenül kizáró – dologra utalhat: (1) e költeményeket tényleges tanítási helyzetben – tanító intellektuális rítusok során – használták; és (2) amikor a tanítvány nem társas helyzetben, magányosan olvasta a művet (a görögök ilyen esetben is hangosan olvastak!), a szöveg akkor is a tanítás intellektuális rítusának megjelenítésére, „eljátszására”, gyakorlására kényszerítette: a hangját kellett kölcsönöznie mesterének, aki viszont a művön belül a hangját kölcsönözte az istennőnek, aki mindkét mű esetében a tanítás végső forrásaként jelent meg. Ugyanakkor mindkét műnek ez a dramaturgiai fogása magyarázza azt is, miért nem találunk névhez kötött kritikát Parmenidész és Empedoklész tankölteményeiben sem. Az isteni álláspont, amelyből e művek megszólalnak, nem teszi lehetővé partikuláris halandók megnevezését. Miközben intellektuális rítusokra nevelnek (és ezt azért a javukra kell írunk: nem passzív befogadásra, hanem aktív, kritikai megismerésre ösztönöznek), nem teszik lehetővé a hipoleptikus szövegköziség működését. Mindkét mű egyszólamú, monolit, egy kőkől faragott egység (akárcsak maga a Létező

A korai preszókratikus szövegek, Hérakleitosz és Xenophanész töredékei, valamint a korai püthagoreizmus beavatási szövegei tehát nem mutatják tudományos szakmai kör (mint címzett) jelenlétét, a késői preszókratika prózai szövegei ellenben, úgy tűnik, egyértelműen egy efféle szakmai közönségnek íródtak. Nem maradtak fenn ellenben egyik csoportból sem olyan szövegek, amelyek az intellektuális tevékenység elsajátítására szocializálnának. Parmenidész, illetve Empedoklész tankölteménye viszont éppen ilyen szövegnek tekinthető: elsősorban a tanítványokhoz szól.

Parmenidésznél), amely nem képes, nem hajlandó párbeszédbe elegyedni alternatív álláspontokkal. „Timeo hominem...”

Hipoleptikus szövegköziség és intellektuális rítusok általunk keresett egybefonódása valójában majd csak később, a szofistákat és Szókratészt követően, Platón dialógusaiban megy végbe a görög filozófiában (vesd össze: Molnár, 2009, 60. o.). Mindazonáltal – akármilyen felemás módon is – Parmenidész és Empedoklész költeményeiben kell látnunk az európai felsőfokú tankönyvkultúra kezdeteit.

Jegyzet

¹ Lásd Kirk, Raven és Schofield, 1998, valamint Guthrie, 1962 és 1965.

Irodalomjegyzék

- Assmann, J. (1992/1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Collins, R. (1998): *The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*. The Belknap Press, Cambridge, Mass. – London.
- Goffman, E. (1967): *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Random House, New York.
- Guthrie, W. K. C. (1962): *A History of Greek Philosophy. Vol. 1. The earlier Presocratics and the Pythagoreans*. Cambridge University Press.
- Guthrie, W. K. C. (1965): *A History of Greek Philosophy. Vol. 2. The Presocratic tradition from Parmenides to Democritus*. Cambridge University Press.
- Kirk, G. S., Raven, J. E. és Schofield, M. (1998): *A preszókratikus filozófusok*. Atlantisz, Budapest.
- Molnár Gábor (2009): Maieutika és paideia. Szókratész mint tehetség gondozó. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2. sz. 50–63.
- Steiger Kornél (2010): Fragmentum és narratív egység. Szempontok a preszókratikus verses töredékek elemzéséhez. In uő: *Tanulmányok az antik görög filozófiáról*. Gondolat, Budapest. 191–206. Eredetileg: *Gond*, (1992) 1. sz. 112–123.

Elektronikus tananyag bevezetése a BGF KVIK informatikai képzésébe

A középiskolából érkező diákok jelentős része olyan tudás- és gondolkodásbeli hiányokkal érkezik a felsőoktatásba, ami komoly problémát jelent a felsőoktatásbeli képzésben. Ez különösen érvényes a természettudományi tárgyak esetén, ami a Budapesti Gazdasági Főiskola karain a matematikai és a számítástechnikai/informatikai tárgyak esetén évek óta állandó gondot okozott. Több megoldási kísérlet után a 2012-ben bevezetett elektronikus kiegészítő tananyag komoly előrelépést jelentett ebben a küzdelemben. A témával kapcsolatos tapasztalataink megosztásával szeretnénk segítséget nyújtani a hasonló problémákkal küszködő kollégáinknak.

Szomorú tapasztalatunk a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi és Vendéglátóipari Karán, hogy a középiskolából érkező diákjaink nagy része nem rendelkezik azzal az informatikai tudással, melyet a Nemzeti Alaptanterv megfelelő részei is tartalmaznak. Ez azért jelent a felsőoktatásban gondot, mert az adott képzéshez szükséges további informatikai anyagok erre az elvileg meglévő tudásra építenek.

Ez a probléma sajnos nem egyedi. Hasonló gondokkal küszködnek a matematikai tárgyakat oktató kollégáink is, nemcsak ezen a főiskolán, hanem az ország más felsőoktatási intézményeiben is. A problémát tovább súlyosbítja, hogy a felsőoktatás finanszírozásának átalakítása óta sokkal alacsonyabb pontszámmal nyernek felvételt diákjaink¹, aminek tudományos mérések nélkül is érezhető következményeivel nap mint nap szembesülünk.

Ez a probléma jóval súlyosabb annál, mintsem hogy a diákjainkat egyedül hagyhatnánk vele. Természetesen kényelmes lenne egyszerűen elvárni tőlük, hogy pótolják be egyedül a középiskolai szintnek megfelelő informatikai tudást, de ezzel nemcsak megoldhatatlan gondok elé állítanánk őket, hanem továbbra is egy olyan bizonytalan alapra próbálnánk további tudást építeni náluk, mely arra egyáltalán nem alkalmas.

Nyilvánvalóan valami rendszerszinten nem jól működik, de egyszerű informatika-tanárként ennek megoldása rövidtávon utópisztikus elképzelés lenne (ugyanakkor egy jó megoldásnak elkerülhetetlen tényezője pont ez lehet, így hosszabb távon erre kellene törekedni). Felsőoktatásban dolgozó kollégákkal beszélgetve az derül ki számomra, hogy mindenki lokálisan próbálja kezelni ezt a problémát. Matematikus kollégáink kemény lobbival elérték, hogy néhány emelt óraszintű csoportot indíthassanak a leggyengébb bemeneti tudással rendelkező diákjaik számára.² Mi, informatikusok, kezdetben önköltséges alapon indítottunk felzárkóztató kurzusokat³, majd egy pályázaton nyertünk arra pénzt, hogy elektronikus tananyagokat fejleszthessünk oktatási segédanyagként. Az

elektronikus tananyag mellett szólt, hogy kevés oktató és gépterem mellett is lehetséges sok diákot felkészíteni úgy, hogy a szűkös órakeretet ne terheljük tovább középiskolai anyagokkal.

Az elektronikus tananyag fejlesztésében részt vett kollégák úgy kezdtek bele a munkába, hogy nem volt korábbi tapasztalatuk ilyen jellegű feladatok megoldásában. Többszöri egyeztetés után alakult ki az a koncepció, hogy olyan elektronikus tananyagot készítsünk, mely megpróbálja szimulálni egy felkészítő kurzus óráját. Feltételeztük, hogy a különböző médiákon felnőtt diákokhoz a videó formátum állhat a legközelebb, amivel érdeklődésüket a lehető legjobban meg tudjuk ragadni. Minthogy színészi ambícióink nem igazán voltak, illetve mivel a lényeg nem a tanár képernyőn való szerepeltetésén van, ezért a videó a számítógépes képernyőn folyó munkát mutatja be.

Technikailag hibás elképzelés lett volna videókamerával a képernyőt filmezni, de erre nem is volt szükség, mert léteznek olyan szoftverek, melyek képesek a képernyő eseményeit videófájlba rögzíteni. Az első feladat tehát az volt, hogy megtaláljuk az ehhez szükséges és alkalmas szoftvert. A szűkös keretek miatt olyan szoftverben gondolkodtunk, mely szabadon használható, úgynevezett freeware program. Ennek a keresésnek lett az eredménye a CamStudio⁴ nevű program, mely végül beváltotta a hozzá fűződő reményeket. Ez a program nagyon egyszerűen és kényelmesen használható. Néhány alapbeállítás után az elindításra kattintva megkezdődik a képernyőn folyó munka rögzítése a megadott videófájlba úgy, hogy közben a csatlakoztatott mikrofonon keresztül rögzíti a munkát végző kolléga kommentárjait is.

A program használatára nem kívánok cikkemben kitérni, mert az maximálisan felhasználóbarát, így különösebb felkészítés nélkül is könnyen elboldogul vele az ember. Arra viszont mindenképp utalnék, hogy a számítógépes munkának, illetve annak rögzítésének megkezdése előtt elkerülhetetlen egy forgatókönyv elkészítése. Hiába rutinos előadó valaki, hiába van nagy szaktudása, ez egy olyan új, szokatlan helyzet, mely előzetes felkészülés nélkül állandó megakadásokat és gondolkodási szüneteket okoz, mely a videó visszanezésekor nagyon sokat ront annak élvezhetőségén. Ebbe a hibába mi is belefutottunk, így tapasztalatból vontuk le és adjuk tovább azt a konklúziót, hogy feltétlenül érdemes egy jól végiggondolt forgatókönyvet készíteni, melyet legalább vázlatosan írásban is rögzíteni érdemes, és amely átsegít a pillanatnyi megakadásokon. Emellett tanácsos a teljes anyagot kisebb részletekben rögzíteni. A forgatókönyvet kisebb egységekre szükséges tagolni, melyeket egyesével, külön-külön rögzítve érdemes felvenni. Az így keletkezett apróbb videófájlok később könnyen összefűzhetők egy egésszé. Ehhez mi a Windows operációs rendszer részét képező segédprogramot, a Microsoft MovieMaker-t használtuk. Ennek használatára sem térek ki ebben a cikkben, mert ez a program is kellően felhasználóbarát ahhoz, hogy bárki belevághasson a használatába egyedül is.

Tartalmilag mi öt középiskolai anyagrészt dolgoztunk így fel, témánként felosztva egymás között: szövegszerkesztést, prezentációkészítést, weblapkészítést, táblázatkezelést, illetve adatbázis-kezelést. Az első három témakörhöz próbáltunk olyan feladatsort kitalálni, mely az összes fontos funkciót lefedi, mivel ezek olyan anyagrészek, melyekkel a szűkös órakereten belül nem tudunk foglalkozni, mégis fontosnak tartjuk ezek alapos ismeretét. Az utolsó két anyagrészt inkább egy elindulási alapnak szántuk, mivel ezekkel a témákkal részletesen foglalkozunk az oktatás első két félévében, mert ezekre további tananyagok is épülnek nálunk. A bemutatott példafeladatok kiválasztásánál érdemes arra is ügyelni, hogy az abban felvetett probléma elnyerje a diákok érdeklődését, illetve hogy kapcsolódjon a képzés témaköréhez.⁵

A fenti videók mellett elkészítettük a példafeladatok otthoni megoldásához szükséges fájlokat (nyersfájlokat, képeket, leírásokat, megoldásokat), illetve mindegyik videóhoz készítettünk szöveges összefoglaló anyagot is, mely a megszerzett tudást ellenőrző kérdéseket is tartalmaz.

A következő megoldandó probléma az elkészült anyagok publikációja volt. A videó-fájlok viszonylag nagy méretűek lettek, illetve a főiskola vezetése szerette volna, hogy az elektronikus tananyagokat csak a főiskola diákjai érhessék el, és a videók ne legyenek letölthetők.⁶ A megoldás az lett, hogy a főiskola belső hálózatának médiaszerverére kerültek az anyagok, ahonnan viszonylag körülményes az elérés, Chrome böngészővel egyáltalán nem lehetséges, illetve kisebb szakértelem mellett a letöltés sem lehetetlen, így ez a megoldás még további finomításra szorul.

Az elektronikus tananyag publikálásával párhuzamosan felmérést készítettünk a diákjaink körében az anyagok fogadtatásáról (Coospace rendszeren keresztül, elektronikus kérdőív segítségével). Megkértük őket, hogy nézzenek bele az elkészült anyagokba, majd töltsék ki az általunk összeállított kérdőívet. Ebben a félévben 682 diák kezdte meg nálunk a főiskolai tanulmányait, közülük 211 fő adott választ a kérdéseinkre. A kitöltők 65 százaléka (136 fő) nyilatkozta azt, hogy biztosan fogja használni az elektronikus tananyagot, míg 35 százalék (74 fő) ezt csak mint lehetséges opciót tekintette. Csupán 1 fő választotta azt a lehetőséget, hogy biztosan nem fogja használni az anyagokat a felkészüléshez. Megkérdeztük továbbá arról is őket, hogy első megtekintés után mi a véleményük az elkészült anyagok minőségéről, használhatóságáról. 24 százalék minősítette nagyon jól sikerültnek, 66 százalék jó minősítést adott, 9 százalék közepest, és csupán 1 százalék (2 fő) mondta azt, hogy nem sok mindenre lesz jó ez az anyag.

Az első félév végéhez érkezőre, a félév végi zh-k megírása előtt újabb kérdőív kitöltésére kértük meg a diákjainkat. Ezt a kérdőívet 143-an töltötték ki. Ebben a kérdőívben arra kerestük a választ, hogy a félév során tárgyalt három témakör (szövegszerkesztés, prezentációkészítés és táblázatkezelés) zh-ra való felkészüléskor mennyire használták az elektronikus tananyagainkat. Az első kettőnél 23–24 százalék mondta azt, hogy nagy segítség volt számára, illetve további 34–39 százalék, hogy némi segítséget adott neki a felkészüléshez. Csupán 4–5 százalék vélte úgy, hogy nem voltak alkalmasak ezek az anyagok a felkészüléshez, illetve a maradék 31–33 százalék egyáltalán nem is használta őket.⁷ Ezt az első két témát azért emeltem ki külön, mert ezekkel az órai kereteken belül csak minimális mértékben foglalkoztunk. A kérdőívekhez kapcsolódóan érdekes volt megvizsgálni az első zh eredményeit is. Prezentációkészítésnél az eredmények 74–81 százalékosak, míg szövegszerkesztésnél 68–71 százalékosak lettek. Többévi tapasztalatainkat figyelembe véve ezek jó és megnyugtató eredményeknek minősíthetők.

A táblázatkezelésnél érdekes volt megfigyelni, hogy jelentősen eltértek a felhasználási adatok az előző kettőtől. Itt 33 százalék mondta azt, hogy nagyban segített neki az anyag a felkészüléshez, illetve további 37 százalék, hogy némi segítséget adott neki az anyag. Itt is volt 9 százalék, aki szerint nem volt nagy segítség ez az anyag, illetve csupán 18 százalék volt a kérdőív kitöltői között, akik egyáltalán nem használták az anyagot a felkészüléshez. Ennél a témánál a gyakorlatok során egyértelműen éreztük, hogy ezen

A táblázatkezelés oktatásában is segít az elektronikus tananyag, az általános alapok elsajátításában, illetve átisméltésében nyújthat támogatást, de sajnos egy másik komoly problémát nem tud megoldani. Ez pedig nem más, mint a logikus gondolkodásra való képesség hiánya. Ez a probléma már a szöveges feladatok megértésénél jelentkezik, de feltűnik akkor is, ha nem egy ismert sablonra épülő feladattal találja magát szemben a diák. Tapasztalataink alapján itt feltétlenül tanári segítségre szorulnak a diákok.

a területen nagyon minimális tudással érkeztek a középiskolából. Az itt született eredmények közlésétől azért tekintenek el, mert a megszerzett tudásuk nagy részét a gyakorlatokból szerezték, annál is inkább, mert az elektronikus tananyag csak alapozó szintű volt, így az eredmények nagyrészt nem az elektronikus tananyagok hatékonyságát mérik.

A fentiek függvényében a következő konklúziót vontuk le: Az általunk készített elektronikus tananyag alkalmas egy olyan téma felfrissítésére, illetve kiegészítésére, melyet a diákok korábban már valamilyen szinten tanultak. Segítségével elérhető, hogy a diákok egységes tudásszintre jussanak, illetve a régebben, akár évekkal korábban tanultakat újra aktivizálja. Segítségével kihagyható a felsőoktatási számítástechnika tananyagból a szövegszerkesztés, a prezentációkészítés és a weblapok készítése is, ami nagy előrelépés az alacsony kontaktóraszám effektív kihasználásában. A feladat megoldására történő rávezetést, a megoldáshoz vezető út megtalálásában történő segítségnyújtást nem tudja egy elektronikus tananyag megadni. Ez persze jó hír is, mert alátámasztja az oktatásban a tanár pótolhatatlan szerepét.

Összefoglalva kijelenthetjük, hogy érdemes elektronikus tananyag fejlesztésére időt és energiát áldozni, mert általa a tanár és a diák számára is hasznos eszköz készülhet. Nem szabad azonban jelentőségét túldimenzionálni. Bizonyos területeken, bizonyos szintekig nagyon jól és hatékonyan használható, más helyeken viszont hiba lenne a tanári jelenlétet és a tanár-diák kommunikációt mellőzni. Ezen területek és szintek pontos meghatározása is fontos része az elektronikus tananyagkészítés koncepciójának.

Jegyzetek

¹ A BGF KVIK-en 2012 előtt jellemzően 400 pont feletti felvételi ponthatárok voltak, melyek 2012-ben 300 pont alá estek.

² A tudásbeli különbségeket a frissen felvételt nyert diákoknál egy felmérő feladatsorral állapították meg.

³ Néhány lelkes kolléga a szabadidejéből áldozott arra, hogy a gyengébb tudású hallgatókat az elvárt szintre felkészítse.

⁴ <http://camstudio.org>

⁵ A prezentációs feladatnál például a rakott krumpli elkészítését mutatjuk be, mely egy vendéglátással is foglalkozó főiskolán érdeklődésre adhat okot.

⁶ A törökbálinti konferencián elhangzott egy hallgatói kérdés arra vonatkozólag, hogy miért féltjük az anyagainkat, miért nem publikáljuk a nagy nyilvánosság felé. Erre a szerintem jogos felvetésre a mai napig nem sikerült választ találnom.

⁷ Bizunk benne, hogy ez a csoport az, akik középiskolából magukkal hozták az elvárt tudást, így nem volt további felkészítő anyagra szükségük.

A magyar zenei nevelés gyökerei

Az iskolai zenei nevelés koncepcióját maga Kodály Zoltán fogalmazta meg, Ádám Jenő pedig megteremtette annak iskolai alkalmazását.

Ennek dokumentumai elsősorban a tankönyvek és az azokhoz készült vezérkönyv. A negyvenes évektől lehetett bízni a megvalósulás sikerében, de a történelmi események nem kedveztek a kiadványok fennmaradásának, elterjedésének. Újabb közel fél évszázad kellett ahhoz, hogy Szabó Helga jóvoltából a könyvek reprint kiadása által a pedagógus társadalom és a tanulók megismerjék azokat. A Kodály-Ádám könyvek elismerését mutatja az a tény, hogy külföldön elismerték azokat, itthon pedig a későbbi tankönyvek kidolgozásának biztos alapját jelentették. Ezért is egyértelmű, hogy Zsolnai József Értékközvetítő és képességfejlesztő programja az ének-zene tantárgyban is csak a programot támogató forráshoz nyúlhatott vissza, amely maga is értékeket közvetít, és tanulói képességeket fejleszt a magyar zenei anyanyelv, a magyar és az egyetememes zeneirodalom megismerésével.

Ebben az évben két évfordulóra emlékezhetünk a magyar zenei nevelésben. Kodály Zoltán (1882–1967) születésének 130. és Ádám Jenő (1896–1982) halálának 30. évfordulója van 2012-ben. Kodály Zoltán életművéről olvashatunk azokban a tanulmányokban, amelyek a *Visszatekintés* című kötetekben jelentek meg. Ezen kötetek címe helyett előretekintésről kell beszélnünk, hiszen sok tanulmányában a jövőről ír. Szeretné, ha gondolatai minél előbb megvalósulnának hazánkban. A *Gyermekkarok* című írásában már 1929-ben felteszi a kérdést az iskolai zenei nevelés megváltoztatása érdekében. „Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életre beleoltsa a nemesebb zene szomját.” (Kodály, 1982, 39. o.) Majdnem 20 év után arról ír a *Százéves terv*-ben 1947-ben, hogyan lehetne a magyar zenekultúrát megvalósítani. „Cél: magyar zenekultúra. Eszközök: a zenei írás-olvasás általánossá tétele. A világirodalom remekeinek közkinccsé tétele.” (Kodály, 1982, 207. o.)

A II. világháború utáni újjáalakuló iskola alapvető értékei három alapelv mentén fogalmazódtak meg: a demokrácia, a humanizmus és a gyermek, a tanuló személyiségének, fejlődésének tiszteletben tartása. Az 1945-ben újjáalakuló Országos Köznevelési Tanács elnöke Szent-Györgyi Albert volt, aki a műveltség jelentőségét hangsúlyozta a nemzet és az ember életében. Ennek szellemében határozták el az iskolai tananyag megújítását, többek között a művészeti nevelés területén is. Mindezen változtatások megvalósítására kiváló személyiségeket kértek fel, a zenei nevelés esetében Ádám Jenőt. Kiemelendő az általános iskolai első tanterv (1946) célrendszerének értéktartalma, komplexitása, kidolgozottsága. A tanterv négy alapvető vonása: a demokratikus Magyarország műve-

lódéspolitikájának szolgálata; a tanulók egyéni hajlamainak, képességeinek feltárása, fejlesztése; az elméleti megalapozottság, tudatosabb, eredményesebb munka; az anyagi lehetőségeink figyelembevételével megvalósuló realitás. A tankönyvek is elkészültek 1948-ra, amelyeket azután nemkívánatos szemléletük miatt hamarosan ki is vontak a forgalomból (Ballér, 1996, 83–91. o.).

A húszas évektől kezdve Ádám érdeklődése az iskolai ének- és zeneoktatás felé fordul. Fő pedagógiai művét, az 1944-ben két kiadásban megjelent Módszeres énektanítást Kodály biztatására dolgozta ki. A könyvben leírt metódus később „Kodály-módszer” elnevezéssel terjedt el, angol nyelvű kiadványokon mindenütt a Kodály Method elnevezés szerepel. Kétségtelen, hogy erre Kodály alkotásai és tudatos megnyilvánulásai is példát adtak. Ez a nemzetnevelő szándék azonban kiszélesedett. A módszert mind többen formálták, használták, ezért később maga Ádám Jenő is a „magyar metódus” elnevezést használta, amelyet Kodály is helyén valónak tartott. Ő maga azt is mondta, hogy neki nincs módszere. De volt egy zenei nevelést megreformáló koncepciója, filozófiája, amelyet ebben a módszertani vezérlőkönyvben a didaktikai fokozatokat szem előtt tartva, évfolyamokra lebontva Ádám Jenő dolgozott ki.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium budapesti nevelők számára 1945-ben tanfolyamot szervez, amelynek anyagát *Demokrácia és köznevelés* címen a Nevelők Könyvtárának első kötetében adja a magyar nevelők kezébe az Országos Köznevelési Tanács. A kötet előszavában Sík Sándor egyetemi nyilvános rendes tanár, az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető alelnöke így fogalmazza meg a célt, amelynek szolgálatára vállalkoztak: „... tudunk-e tisztább, egészségesebb szellemű – tegyük hozzá: magyarabb szellemű – társadalmat nevelni. [...] az új szellemnek a szabadság és az igazság szellemének kell lennie.” (Andics és mtsai, 1945, 3. o.) Ádám Jenő (1945) *A magyar zeneélet és az iskola* című tanulmányában kitér az 1941-es tanterv és útmutatásban megfogalmazott eredményekre, a relatív szolmizáció és az óraszámok emelésének hangsúlyozásával. Kodály Zoltán 1943-ban kiadta az *Iskolai Énekgyűjteményt*, amelynek két kötete összesen 630 dallamot tartalmaz. Közös gondolkodás alapján megállapították, hogy új módszer kell a magyar dalanyag tanításához. Ennek a módszernek a kidolgozására Kodály 1944-ben Ádám Jenőt kérte fel, aki hat hét galyatetői „száműzetségben” megírta a *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című munkáját. Kodály és Ádám (1943) *Szó-mi fizeteli* lettek a tankönyvek a gyermekek kezében. A fenti tanulmányban tehát kiemelte azokat a kiadványokat, amelyek már készen álltak az iskolai énekoktatás megújítására. A hosszú évtizedek kitaró munkálatai ellenére a tanulmány végén mégis így fogalmaz Ádám. „Reméljük, hogy ezúttal a helyes utat választottuk: ifjúságunk zenei nevelése a jövőben eredményesebbé és egyre magyarabbá válik.” (Ádám, 1945, 590. o.)

Milyen mértékben maradtak fenn ezek a módszeres ötletek az énektanítás gyakorlatában? Egyrészt a tanulókkal való mindennapi ének-zene órákban öröklődtek tovább mint játékos, ötletes készségfejlesztő gyakorlatok, másrészt a felsőoktatásban tanuló

hallgatók tantárgypedagógiai, metodikai felkészítésében jelennek meg mint szabályszerű módszeres leírások.

A népiskolai *Szó-mi énekkönyvek*hez készült Ádám Jenő módszertani könyve, azok didaktikus feldolgozását segítette (Kodály és Ádám, 1943). A kiadvány 1943-ban készült el, 1945-től engedélyezték, és 1946-tól került az iskolákba. A nyolc kis kottás füzet osztályonként 50–60 fejezetet tartalmaz, fejezetenként egy-egy dallal. A népdalok kottája alatt ötletes képek, rövid ritmus- vagy dallamkották láthatók. A kezdők tanításában megjelenik a dó-kulcs alkalmazása, és később kerül bevezetésre a G-kulcs. A dalok többsége magyar népdal, a felsőbb osztályokban szomszéd és rokon népek népdaljai, és egyre több kánon is megjelenik.

Több évtizedes érlelődés után 1948-ban megjelentek a *Kodály-Ádám Énekeskönyvek*. A kötetek dalanyagának forrása az *Iskolai Énekgyűjtemény* volt. Kiemelkedő a kötetek készségfejlesztő anyaga, az érzelemre ható zenei nevelés biztosítása, az aktív éneklésen alapuló hallásképzés, a zenei ismeretek gyakorlati alkalmazása, a zenei olvasás és írás készségének fejlesztése, a nemesebb zene megismerése. Ádám „valóságos és példátlan rémregény”-nek nevezi a tankönyvek írását (Székely, 2008, 16. o.). Nem a könyvek megírásával, megszerkesztésével, a képekkel, a nyomdákkal, a kiadókkal volt problémája, hanem a három rettenetes lektorral. Tehát a közoktatás nagyszabású átszervezése és megújítása idején a zenei nevelés ügyét szolgáló kodályi koncepció és a különböző zenepedagógiai kiadványok készen álltak a megvalósításra. De 1950-ben új tanterv lépett életbe, amely célkitűzéseinek a Kodály-Ádám énekeskönyvek nem feleltek meg. Meg kellett tisztítani a tankönyveket a nemkívánatos tartalmaktól, amelyre öt szerző vállalkozott, és az átdolgozott könyvek 1951–1956 között forgalomban maradtak.

Harmadszor is felkéri Ádám Jenőt az ének-zene tankönyvek megírására 1957-ben. Az elkészített új énekeskönyvek a Művelődési Minisztérium engedélyével kísérleti tankönyvként jelentek meg. Az I–II. osztályos énekkönyvekkel kapcsolatosan azonban ideológiai és szakmai észrevételek merültek fel. A Tankönyvkiadó Vállalat felbontotta a szerződést (1959), a III–IV. osztályos könyvek mások általi súlyos rontással kerültek forgalomba, az V–VIII. osztály könyvei pedig már nem készültek el, mások kaptak megbízást tankönyvirásra. 1959-ben nyugdíjazzák Ádám Jenőt a Zeneakadémiáról, akit az ifjúság nevelésére alkalmatlannak bélyegeznek. A könyveket az 1962–63-as döntés értelmében zúzdába küldték. Kodály a pincéjébe szállított példányokat személyes ajándékként adta hazai és külföldi látogatóinak. Ezzel befejeződött Kodály és Ádám számára az ének-zene tankönyvek írása, kiadása.

Ádám Jenő a legegyszerűbbtől a legmagasabb rendűig egyaránt tudott minden téren szolgálni. Ezt éppen Kodály világította meg legelismerőbben *Útravaló* című írásában, melyet Ádám Jenő *Módszeres énektanítás* könyvének előszavában olvashatunk: „... szerencsésen egyesíti magában a legmagasabb zenei képzettséget a népiskolai gyakorlat közvetlen tapasztalataival.” (Ádám, 1944, 4. o.; Kodály, 1982, 158. o.) Kodályról pedig így nyilatkozott Ádám Jenő, az egykori tanítvány: „Nagy művész volt! Népének zenei nevelője. A legnagyobb magyarok egyike.” (Bónis, 1982, 60. o.) Ez a két idézet azt mutatja számunkra, hogy elismerték egymás érdemeit, ha kellett, kiálltak egymásért, szem előtt tartva a magyar zenei nevelés jobbítását. „A legnagyobb munkáról van szó, melynek tartalma és célja: az emberebb ember.” (Székely, 2000, 15. o.)

Szabó Helga a gyökerekhez nyúlt vissza akkor, amikor – módszertani útmutató kötetel kiegészítve – a Nemzeti Tankönyvkiadónál az 1990-es években megjelentette a nevezetes 1948-as Kodály-Ádám általános iskolai énekeskönyveket. Szabó Helga (1933–2011) életművében megfogadta Ádám Jenő tanácsát, amelyet a *Módszeres énektanítás* könyvének előszavában fogalmazott meg. Ezek szerint a bemutatott módszer olyan minta, amely rugalmasan kezelhető: „...fúrjon-faragjon rajta, alakítsa, csiszolja a legnagyobb tanítómester: a gyakorlat.” (Ádám, 1944) A Szabó Helga nevével fémjelzett

ének-zenei iskolai tankönyvek is hűen tükrözik a gyakorló énektanár tapasztalatait. Érdekes lehet számunkra, hogy a Kodály–Ádám könyvek reprint kiadásával a *Nemzeti alaptanterv*nek megfelelő, kompatibilis tankönyvek kerültek forgalomba, amelyekhez Szabó Helga készített utólag tantervet (*Szabó, é. n.*). Megjelenhettek, hiszen Ádám Jenő által a Kodály-koncepció alapján kidolgozott pedagógiai módszer világhírű lett. Azért is indokolt volt a tanterv elkészülte, mert az eredeti könyvsorozat minden más később készült tankönyv alapjául szolgált.

Más ének-zenei kerettantervekben is megtaláljuk a taneszközök között a Kodály–Ádám tankönyveket. Többek között az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) Ének-zene 1–6./7–10. osztály tanterveiben is (*Gyarmatiné, é. n.*). Az Ének-zene tanterv programja a Kodály Zoltán nevelési elvein alapuló gyakorlatot kívánja a leghatékonyabb mértékben megvalósítani. Az értékközvetítő és képességfejlesztő program egyik tantárgyi programjaként az Ének-zene tanterv Zsolnai József pedagógiai koncepciója alapján készült, felhasználva a pedagógiai programcsomag akciókutatással elért fejlesztési eredményeit.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia 99 tantárgyra épülő olyan mobil iskolakoncepció, amely két központi eleme az értékközvetítés és a képességfejlesztés (*Zsolnai, 1995*). A Zsolnai-pedagógia egy gyakorlat közeli, rendszerszemléletű, filozófiai és a társtudományokkal megalapozott pedagógia, amit ha a pedagógusok megértenek, maguk is képesek leírni és értékelni a saját praxisukat. Ezeket a gondolatokat a Zsolnai Józseffel (1935–2011) készült interjúban olvashatjuk (*Báthory, 2001, 252. o.*). Ebben a programban az ének-zene tantárgy használatos taneszközei között találjuk a fentebb emlegetett Kodály–Ádám énekes könyveket és Szabó Helga ének-zenei tagozatos iskolai tankönyveit. Ez is jelképezi számunkra a programok rokon vonásait, a tiszta forráshoz mindig visszatérő, kísérletező, új utakat kereső, jól felkészült tanárokat, akik a leghatékonyabb mértékben kívánják megvalósítani a fenti elveken alapuló gyakorlatot. Ennek érdekében a nyolcvanas évek második felében már a képességfejlesztő tanítóképzés modelljének kidolgozására is sor került a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola pedig a kutatási terv alapján vállalta a kísérleti csoportok indítását (*Kocsis és Zsolnai, 1997*).

Irodalomjegyzék

- Andics és mtsai (1945): *Demokrácia és köznevelés*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Ádám Jenő (1944): *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján*. Turul Könyvkiadó, Budapest.
- Ádám Jenő (1945): A magyar zeneélet és az iskola. In: Andics és mtsai (1945): *Demokrácia és köznevelés*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 577–594.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkönet Kiadó, Budapest.
- Bónis Ferenc (1982, szerk.): *Így láttuk Kodályt*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsanna (é.n.): *ÉKP Ének-zene 1–6.* 2012. 10. 03-i megtekintés, OKI, <http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/12710409.htm>
- Gyarmatiné Hegedűs Zsuzsanna (é. n.): *ÉKP Ének-zene 7–10.* 2012. 10. 03-i megtekintés, OKI, <http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/12710410.htm>
- Kodály Zoltán (1943): *Iskolai Énekgyűjtemény*. I–II. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán és Ádám Jenő (1943): *Szó-mi népiszkolai énekkönyvek az I–VIII. osztályok számára*. Magyar Kórus Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán és Ádám Jenő (1948): *Énekes könyv az általános iskolák I–VIII. osztályai számára*. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán és Ádám Jenő (1958): *Énekes könyv az általános iskolák I–II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. III. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 3. sz. 25–41.

Szabó Helga (1994): *Útmutató*. Kodály Zoltán–Ádám Jenő általános iskolai tankönyvsorozatához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (é. n.): *Ének-zene a Kodály–Ádám énekes könyvek alapján 1–8*. 2012. 10. 03-i megtekintés, OKI, <http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/12710489.htm>

Székely Miklós (2000): *Ádám Jenő élete és munkássága. Emlékkönyv*. Püski Kiadó, Budapest.

Székely Miklós (2008): *Ádám és Kodály*. Székely Balázs magánkiadása, Budapest.

Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képesség-fejlesztő pedagógia*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Az *Iskolakultúra* könyvek sorozat legújabb kötete:

Horváth József

Íráspedagógiai tanulmányok

A kötetben az idegen nyelvű szövegalkotás elméleti és gyakorlati szempontjait veszi sorra a szerző. Több mint húsz éves egyetemi oktatói és kutatói tapasztalataira építve fejti ki azokat az érveket, melyek az íráspedagógia folyamatorientált megközelítésében váltak koherens, elméletileg megalapozott rendszerré. A fejezetek kitérnek az idegen nyelvű íráspedagógia kutatásának módszereire éppúgy, mint azokra a lehetőségekre és problémákra, melyek az oktatói munkában jelentkeznek. Külön fejezet ad számot a plágium szövevényes problematikájáról és a szerző által javasolt megoldási alternatívákról.

Horváth József a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézetének docense. Korpusznyelvészeti és íráspedagógiai munkássága hazánkban és külföldön is visszhangra talált. Az elmúlt időszakban figyelme a kvalitatív kutatás felé fordult: legújabb tanulmányaiban zágrábi és pécsi egyetemisták írásaiban kutatta a koherencia és az eredetiség kérdéseit, és foglalkozott a szakdolgozók és konzulensek diskurzusával, valamint a blogok oktatásban való alkalmazásával. Több hazai és nemzetközi folyóirat szerkesztője és külső bírálója.

ISBN 978 963 693 428 6
116 oldal, B/5, kartonált
2500 Ft



Az e-learninges tankönyvfejlesztés tapasztalatai a Kaposvári Egyetemen

Írásomban egy jó gyakorlat tapasztalatait kívánom megosztani Önökkel. Sok minden ismerősként fog hangzani az e-learninges tankönyv fejlesztői vagy használói számára. Viszont maga az út, ahogy eljutottunk egy sikeres fejlesztéshez, tanulságos lehet, hiszen az út során voltak kudarcok is, amelyek jó részét el lehet kerülni.

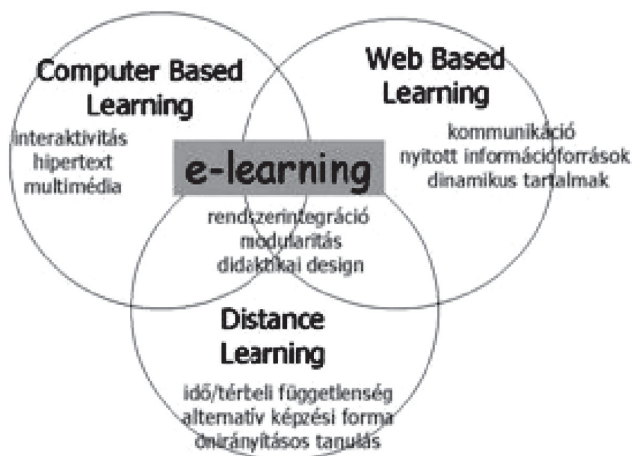
A Kaposvári Egyetemen a konkrét e-tananyag fejlesztést egy eredményes TÁMOP pályázat tette lehetővé. Ez a pályázat a Pécsi Tudományegyetemmel konzorciumi formában valósult meg. Ez megkönnyítette a fejlesztést, mivel egy nagyságrenddel nagyobb csapattal dolgozhattunk együtt, ugyanakkor az állandó koordináció és kompromisszumkeresés miatt meg is nehezítette a munkát. A pályázat egyik alprojektje volt az e-learninges tankönyvfejlesztés. Céljának a tanári mesterképzés minőségének digitális tananyagfejlesztéssel való javítását tűzte ki a kiíró NFÜ. A pályázat megvalósulása 2009–2011 között zajlott.

A Kaposvári Egyetemen szinte mindent előlről kellett kezdeni. Nem volt az egyetemnek e-learninges keretrendszere, nem volt sem eszközben, sem programban feltétele, és nem volt ilyen irányú tapasztalatunk sem. Az egyetemi belső internetes hálózaton maximum az oktatók feltelepített power pointos (ppt) előadásai voltak. A Pécsi Tudományegyetem ebben jóval előbbre járt nálunk. Ezért rögtön adódott, hogy a pécsi keretrendszert vesszük át (amely a moodle volt), hiszen csak így tudunk együttműködni és a pályázati célként megfogalmazott kölcsönös és mindenki által elérhető e-learninges tankönyvfejlesztést megvalósítani.

Az e-learninges tankönyvfejlesztésről nem sokat tudtunk, és az első időkben csak a falakat érzékeljük, amelyekbe lépten-nyomon beleütköztünk. Az egyik akadály az egyetemen belül kialakult frontok – eltérő érdekek és felfogások – miatt alakult ki. A megnyert pályázat és a konzorciumi kényszer – az aláírt megállapodás – ezt a kérdést látszólag egyszerűvé tette, jogilag megoldotta. Sok esetben, menet közben, a más érdekek mentén gondolkodók megnehezítették a megvalósítást (például az eszközök beszerzésében a közel egy évig elhúzódó tenderkiadás és -bírálat, beszerzés, valamint több nem kompatibilis eszköz beszerzése, a lassú ügyintézés stb.).

A pályázat elkészítésekor sor került az egyes intézményekben rendelkezésre álló erőforrások számba vételére. E munka során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy ugyan léteznek általános jellegű e-learning módszertani anyagok, ám ezek alig tartalmaznak megállapításokat arra nézvést, hogy azonosíthatók-e a felsőoktatás (a magyar felsőoktatás) környezete által diktált eltérések az általános módszertani tudásban.

Mivel a tananyagfejlesztési pályázatok sajnos együtt startoltak a tanári kompetenciafejlesztési pályázattal, így e kérdést részben magunknak kellett megválaszolnunk. Így történhetett, hogy a tananyagfejlesztésen túl a konzorcium technológia- és módszertanfejlesztési kutatás-fejlesztési feladatokat is vállalt, melyek egy, a tananyagok előállításá-



1. ábra. Az e-learning értelmezése

hoz nélkülözhetetlen felsőoktatás-specifikus módszertani háttér és az annak megfelelő technológiai platform kialakításáról szóltak.

Néhány szót szólnék, mit tekintünk mi e-learninges tananyagnak. A sok fogalom és meghatározás között erre az alapvetésre azért volt szükség, mert ennek mentén dolgoztuk ki a minimum kritériumokat. „E-learningnek nevezhető minden olyan tanítási és tanulási forma, amiben a tananyag feldolgozásához, bemutatásához: a szemléltetéshez vagy akár a kommunikációhoz digitális médiumokat (például DVD, CD-ROM, Internet) használunk” (Wikipédia). Mi ehhez egy hallgatói interaktivitást (önellenőrző feladatbank) és a hiperhivatkozásokat, modularitást tettük hozzá. Gondolkoztunk érdekes, rövid videóbetéteken, főleg a módszertani és az oktatástechnikai anyagban, de erről később – kísérletezgetés után – leteztünk, technikai megbízhatatlansága miatt. Ma már, a tanulságok levonása után, bizonyos tapasztalatok birtokában a következő fejlesztésekben feltehetően kihasználjuk ezt a lehetőséget is.

Ez egy fontos levert cövek volt, mellyel el lehetett kezdeni a munkát. Majd a további fontos döntések következtek. Ezeket mindenképpen az egyetem vezetésének kellett meghozni, hiszen ezek meghaladták a kompetenciánkat, egyetemi szintű döntések voltak. A „Mit?”, „Kinek?”, „Ki?”, „Miből?”, „Mikorra?” kérdések egy részére, úgy tűnt, a pályázat és a konzorciumi szerződés, amit a két rektor írt alá, választ adott. De mivel az egyetem bonyolította le a pénzügyi részt, szolgáltatta az önrészt, valamint a résztvevők köre több kart és intézetet érintett, a beszerzéseket az informatikai igazgatóság bonyolította. Ezért ezekben e kérdésekben rektorhelyettesi, dékáni és igazgató szinteken kellett dönteni. Nem volt könnyű – főleg a konkrétumok és a biztosítékok szintjén – ezt a fórumot döntések meghozatalára bírni.

A „Mit fejlesztünk?” kérdésre – a Kaposvári Egyetem sajátosságából adódóan – nem volt nehéz a döntés. Akkor működő tanári mesterképzés mindössze egy volt az egyetemen: az agrár-mérnök-tanár képzés. Öt tantárgyat néztünk ki (a döntő szempont a tantárgyfelelős személye, alkalmassága és hajlandósága, nyitottsága a kiválasztásban). Másodlagos szempont, hogy ezek közül három elméleti (alapozó) és kettő gyakorlati (tanári mesterség) besorolású tantárgy volt. A kiválasztás helyességét mind a személyek, mind a tantárgyak vonatkozásában később a visszaigazolás bebizonyította.

A teljes tanár mester (Ma.) képzési háló mutatja, milyen kompetenciákat fejlesztettünk az elkészült tananyagokkal (aláhúzással kiemelve). A választást az említett szempontok határozták meg, a fejlesztendő kompetenciák ebben utólag – még a pályázati szakaszban – kerültek meghatározásra; ezt feltehetően sokkal tudatosabban és elsőként kellett volna meghatározni.

1. táblázat. Az e-learninges tananyagfejlesztéssel megcélzott kompetenciák:

| Kompetenciák | Alapismereti tantárgyak | Kötelező szakmai tantárgyak |
|--------------------------|---|---|
| Szakmai kompetenciák | Bevezetés a pszichológiába <u>Fejlődéslélektan</u> Pedagógiai pszichológia Pedagógiai logika <u>Neveléstörténeti és elméleti alapok</u> Oktatástan | <u>Szakmódszertan</u> <u>Oktatás-informatika és -technika</u> Nyelvművelés, retorika <u>Iskolai tanítási gyakorlat</u> |
| Szociális kompetenciák | Szociálpszichológia Pedagógiai pszichológia | |
| Személyes kompetenciák | Ön- és emberismeret | Pedagógiai képességfejlesztő gyakorlat Nyelvművelés, retorika <u>Iskolai tanítási gyakorlat</u> |
| Módszertani kompetenciák | | <u>Módszertanok (a szakirányoknak megfelelő szaktantárgyak)</u> <u>Iskolai tanítási gyakorlat</u> |

A „Kinek fejlesztünk?” kérdése ebből adódott: az alkalmazói kör agrár-mérnök-tanár mester szakos hallgatók (mind a két évfolyam), valamint négy e-learninges tananyagot a pécsi egyetem változtatás nélkül tudott használni a tanár mesterképzésben, a teljes pedagógiai blokkban (TTK, BTK). Az e-learning tananyagfejlesztés első lépcsője a célcsoport meghatározása, melynek egyik legfontosabb szempontja a számítógépes, internetes jártasság. Teljesen felesleges high-tech tananyagot adni olyan célcsoportnak, mely nélkülözi az elsajátításhoz szükséges számítógépes jártasságot, vagy még inkább, amely a minimálisan szükséges jártasságon túl nem mozog megfelelő biztonsággal a digitális térben. Mivel egyetlen tananyag sem koncentrálna egyszerre a számítógépes jártasság és az adott tudás átadására, így az előbbi adottságként kell kezelnünk, ráadásul nem csak a tanuló, de a tananyagot fejlesztő, frissítő, fenntartó tanár, az azt oktató tutor oldalán is. Ez az e-learning bevezetése körüli dilemmákban alapvető szempont egyúttal a legkomolyabb, leglassabban leküzdhető szűk keresztmetszet is.

A „Ki fejleszt?” kérdése nem volt egyszerű. Itt oktatókról volt szó, akik alkalmasak és hajlandók, kellően nyitottak és együttműködésre készek voltak. Ezek megtalálása és meggyőzése, felkészítése komoly feladat volt (még a jelentős szerzői díj mellett is). De különböző szinten ez végső soron sikerült. Fontos volt a team-munka, az állandó egyeztetés. A határidők szorosak voltak, de a legtöbb időt a tankönyvszerzőknek sikerült biztosítani. A tananyagok fejezetenként kerültek a kivitelező informatikusokhoz, ez is biztosította, hogy egyenletesen legyenek leterhelve a technikai megvalósítók. A technikai kivitelezők – két fiatal informatikus – kiválasztása jó volt. A képzésüket a Pécsi Tudományegyetem megoldotta, erről tanúsítványt is szereztek.

A „Miből?” kérdése sem volt könnyű: úgy tűnt, hogy erre a pályázatban elnyert pénzüsszeg (önrésszel együtt) a három alprojekt között megosztva éppen elegendő. Végül elegendőnek bizonyult, de menetközben többször módosítani kellett – a főösszegeken belül – a részköltségeket. A személyi kifizetések központilag meghatározottak voltak (szerzői díj, lektori, korrektori díj). Másrészt főleg az e-learninges labor felszerelésébe kerültek

feleslegesnek bizonyult tételek (tároló dobozok) és hiányzó tételek (videóállvány és tartalék akkumulátorok stb.). naivan azt hittük, ezeket a hiányokat az egyetemünk pótolja saját beszerzésből (a fogyó anyagokkal: másolópapír, DVD, toner stb. együtt), de ez nem történt meg a mai napig sem. Tanulság: minden apróságnak tűnő, de később a felhasználás során fontos tételt tervezni kell, mert később ezek hiánya nagyon sok gondot tud okozni.

A „Mikorra?” kérdésében végső soron – az elején – a pályázati határidőket kellett tartani, ehhez kellett igazítani a mi rész határidőnket. Ezeket sikerült megfelelően – néha tartalék idővel – tervezni, így végezetül határidőcsúszás nem volt.

Az e-learninges tananyagfejlesztés az első időben nagy eszközberuházás-igényű. A labor mintáját a Dunaújvárosi Főiskoláról vettük. Az e-learninges labor kialakítása a teljes alprojekt költségvetésének mintegy hatoda volt. Ennek háromnegyed része hardvereszköz (az alapgép, videovágó, audioszerkesztő, laptop, projektor, interaktív tábla, digitális videofelvendő, digitális fényképezőgép, scanner, lézermásoló, tárolódobozok stb.), míg egyharmada szoftver (videoszerkesztő, illesztőprogramok) volt. Mind az szolgálták, hogy a technikai megvalósító informatikus és a tananyagíró egy önálló helységben zavartalanul együtt tudjon dolgozni. A laptop, a projektor és az interaktív tábla már a program továbbgondolása volt. Azontúl, hogy jól be lehetett velük mutatni az elkészült tananyagot, az gondoltuk, hogy jók lesznek a leendő tananyagfejlesztők képzésére is. Meghirdettük az oktatók körében a kétszer egy napos ingyenes képzést, de senki nem jelentkezett rá. Ez volt az egész alprojekt egyetlen sikertelen fejezete – igaz, ezt eredetileg nem terveztük, nem vállaltuk a pályázatban. Miért nem képzik magukat ezen a területen az oktatók? Ennek okát mi nem kutattuk, de egyes megbeszélésekből kitűnt: nem érzik az erre való késztetést. Az gondolják, a digitalizált anyagaik és a Power Point prezentációik elegendőek a képzésben. Az egyetemi vezetés – tanszéki szintig – elméletileg igényli, de erre irányuló követelményt már nem támasztanak. Mi pedig elég gyengék voltunk az e-learninges tananyagfejlesztés propagálásában, túlságosan elfoglaltak voltunk saját anyagaink elkészítésével.

A e-learninges keretrendszerben a pécsi egyetemi rendszert vettük át. Végül nem csalódtunk benne: felhasználóbarát és sokoldalú. A Moodle egy ausztrál fejlesztésű, nyílt forráskódú, ingyenes licenc alatt terjesztett, PHP nyelven íródott e-learning keretrendszer. A fejlesztők – a technikai megvalósítók – kététes tanfolyam alatt megtanulták a használatát. A karbantartása és fejlesztése nem igényel később sem pénzt. A másik rendszerről – például az Iliászról – is jót hallottunk, de nem ismerjük, ezért erről nem szólok. Ezen túl több tucat egyéb – általában nem ingyenes vagy zárt forráskódú – rendszer létezik.

A mérnök-tanári mesterképzés oktatási folyamatának eredményességét a szakmai kulcskompetenciák megfelelő szintre történő fejlesztése jelenti. A fentieket figyelembe véve a kompetenciák fejlesztését több megközelítésben és a tantárgyakkal párosítva kezeltük. A projekt céljait az egyes tantárgyak tartalmát kifejező – önálló tanulást is biztosító – e-learninges tankönyvek (5 db) fejlesztésével kívánjuk megvalósítani. Amivel eltértünk a pécsi kollégák által fejlesztett körülbelül 50 tankönyvtől, az az, hogy ők csak elektronikus változatot készítettek. A filozófiájuk az volt, hogy ezzel is rávegyék a hallgatókat az e-tanulásra. Mi azt gondoltuk, hogy készítünk hagyományos tankönyveket is, mintegy segédanyagként az elektronikus tankönyvek mellé (megtehetjük, hiszen nekünk nagyságrenddel kevesebb fejlesztett tankönyvünk volt). Végül a hagyományos tananyag esetébe letettünk a 'tankönyv' elnevezésről, mert szerintünk nem elégitettük ki a következő követelményt: „A miniszteri rendelet a tankönyv nyilvánítás szigorú követelményekhez köti [...] abban az esetben kerülhet forgalomba, ha a korábban engedélyezett tankönyvhöz viszonyítva előrelépést mutat.” (Albert, 2006) Mi az utóbbi kritérium esetében úgy gondoltuk, a formai és módszertani újdonság ehhez talán nem elegendő, ezért egyetemi jegyzetek műfajban jelentek meg könyveink.

Végül is elkészült öt hagyományos tananyag, mindegyiket lektoráltattuk és az egyetem saját kiadásában adtuk ki (ötször 100 példányban, egyenként körülbelül 5 ív terjedelemben):

- Albert Gábor: *A nevelés történeti és elméleti alapjai*,
- József István: *Fejlődépszichológia*,
- Kontra József: *A pedagógiai kutatások módszertana*,
- Martinkó József: *Az agrár-mérnök-tanár mesterképzés általános szakmódszertana*,
- Vörös Péter: *Oktatástechnika és oktatásinformatika*.

A jegyzetek elegendő példányban (amely bőven fedezi a hallgatói igényeket) az egyetemi könyvtár jegyzettárából kikölcsönözhetőek, valamint rendelkezésre áll további 50 CD a jegyzetek elektronikus megjelenítése céljából.

Öt e-learninges tananyagot készítettük el. Az elkészült tananyagok – mivel mindenki most tanulta az ilyen elektronikus, digitális és interaktív tananyag készítését – különböző felfogásban készültek el. Ezt az egyes tantárgyak eltérő tartalma, módszertana is indokolta. Két elemet, a hiperhivatkozásokat és a fejezeteket lezáró önellenőrző feladatbankokat minden tananyagban kértük megjeleníteni (ez interaktív, kitöltés után eredményt közöl, megjelöli a hibás válaszokat). Azt gondoltuk, hogy az elektronikus CD-re másolt és coospace-ban feltett tananyagokat minden szerző maga szerkeszti a továbbiakban (a technikai megvalósító informatikussal egyeztetve). Ezt a változatot rugalmasnak tekintjük, mindenki maga utógondozza – a 2011/2012 tanévben kipróbálás után –, maga javítja, változtatja, újítja. A tananyagok megtalálhatók az egyetemi internetes hálózaton (a pécsi egyetemen is). Az egyetemi hálózat elérhető az ország bármely részéről, bárki által. Az eddigi felhasználói tapasztalatok, hallgatói visszajelzések kedvezőek.

A pályázati költségvetés biztosította az e-learninges tankönyvfejlesztést és a hagyományos tananyag kiadását is. A hagyományos tankönyv körülbelül 2500 Ft-ba került példányonként, a e-learninges tankönyvfejlesztés nagyjából 590 ezer Ft.-ba került tananyagonként. Ez drágának tűnik, de ezzel az összeggel számolni kell az eljövendő fejlesztőknek.

13 agrár-mérnök-tanár mesterképzésen részt vevő hallgatóról vannak adatok az

A Didakta program keretében elkészült tananyagok tesztelése során az derült ki, hogy a hallgatók az e-learning taneszközöket olyan internetes tartalomforrásokként kezelték, melyek képesek betölteni az internetes forrásokkal szemben érzett bizalmatlanság nyomán keletkezett autoritás-deficitet. A hallgatók beszámolóiból az derült ki, hogy az e-learning tananyagok pontosan azt a hitelességet képesek megadni, ami hiányzik a hagyományos internetes forrásokból, azaz az ellenőrzöttséget, megbízhatóságot, hallgatói szempontból a 'kanonizáltat'. Ez pedig azt is jelenti, hogy az e-learning tananyagok készítői könnyen egy sajátos in-between szerepben találhatják magukat, ahol az információk előállítás, szerkesztése helyett csupán azok hitelesítése az igazi feladat.

Nem egy általunk vizsgált e-learning megoldás csupán az interneten szabadon fellelhető információk intézményi pecséttel hitelesített gyűjteménye.

egyetemi coospace-ról. Mind a 13 hallgató „kinyitotta” az öt e-learninges tankönyvet, különböző időtartamot fordított rá (közülük 7 letöltötte az anyagokat, feltehetően az otthoni internetes lehetőségeik korlátai miatt, vagy biztonsági okból: „jó, ha így is megvan”). Mind a 13 hallgató felvette a jegyzetárból az írásos tananyagokat (egyetemi jegyzetet). 5 hallgató többször is visszatért az aktuális tananyagra, mindannyian töltöttek ki önellenőrző feladatbankot a fejezetek végén, de a teljes feladatbankon 3 hallgató ment végig. A levelezési rovatban semmilyen írásos véleményt nem kaptunk. Optimistán szemlélve egy új rendszernél az egy éves tapasztalat nem is rossz. Pessimistán nézve: a két éves megfeszített munka csak kis részben, messze a lehetőségek szintje alatt teljesült. Ha a hagyományos egyetemi jegyzet nem zavarná a vizsgateljesítmények értékelését, akkor talán enyhe javulást is elkönnyvelhetnénk, de így ezt nem jelenthetjük ki. Nem tudjuk, mennyiben könnyítette a hallgatók felkészülését az e-learninges tananyag. Az ezt firtató kérdéseinkre az „elvárt” válaszokat kaptuk. Mivel nem egy nagynevű amerikai egyetem publikálja tananyagait a weben, de egyébként is számtalan jó minőségű tartalom érhető el szabadon, felmerül a kérdés: kell-e egyáltalán saját tananyag fejlesztésével vesződni?

A vegyes összkép ellenére minden erre nyitott kollégámnak ajánlani tudom ezt a nem könnyű, de izgalmas utat, hiszen a szerzői személyes tanulás és a „kedvező” hallgatói visszajelzések révén megtérül a befektetett munka. Szerintem az e-book, az iPad korában ez lesz a jelen és a jövő útja a tankönyvek világában.

Irodalomjegyzék

Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások*. Középiskolai történelem tankönyvek a Horthy -korszakban. Pápa.

Bodó Balázs (é. n.): *E-learning módszertan-, tananyag- és technológiafejlesztés a felsőoktatásban*. FEEK, Pécs.

E-learning rendszer kiépítése és működtetése. Unio.2004 Consulting. http://www.stratosz.hu/aktualis/hirek_fszh_elearning.pdf

Kiss Péter (é. n.): *E-learninges tananyag készítés összefoglalva*. <http://elearning.co.hu/>,

Martinkó József (2011): *TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat projektzáró beszámoló*. Pécs.

Zimányi Krisztina (é. n.): *Integrált e-learninges rendszer tananyag-fejlesztési módszertana*. BGF. http://videotorium.hu/hu/recordings/details/1744,Integralt_e-learninges_rendszer_tananyag-fejlesztési_modszertana

Egy sértődés története

A magyar-zsidó irodalom története. Kivirágzás és kiszántás. Ez munkám címe. Pedig választott témám tárgyát lényegiben ragadná meg, ha kívül a borítón is vállalhatnám az előhang belső címét (jelen cikk címét). Ugyanis ha van valami, ami az elbeszélni kívánt jelenség minden korszakában és szerzőjében állandó, akkor a sértődöttség szubjektíven (pszichológiailag) és objektíven (társadalmilag) egyaránt meghatározott állapota.

Minden író (ember) alapvető vágya, hogy munkáját – s vele egész személyiségét – elismerjék, s ezért valamilyen módon – életében vagy holtában – befogadják, ami irodalomtörténeti kategóriában elbeszélve annyit tesz, hogy a kánon részévé fogadják. Aki zsidónak született és maradt a magyar kultúrkörben, annak ez nem adott meg. Ezért, akár akarjuk, akár nem, ez az egyszerre érzelmi és társadalmi tény a magyar-zsidó elbeszélés leitmotívja.

Az igyekezet, hogy egy-egy félig vagy egészen elfelejtett, vagy az úgynevezett kánonba be nem sorozott író, vagy szignifikáns írói csoportot, netán irodalmi jelenséget állítsunk újra a figyelem központjába, ezért ajánljuk olvasásra, sőt újraolvasásra, s ezzel párhuzamban egy személyiséget vagy személyiségtípust mégis beszuszakoljunk a mai diskurzusba, óhatatlanul vert alapállásból indul. Hiszen nem felfedezésről, hanem újrafelfedezésről van szó. A megújítás mozzanata és gesztusa óhatatlanul felbolygatja a sértődött hang és magatartás elemeit, mert konstatálja a felejtés vagy visszautasítás tényét, ami a sértődést kiváltotta. Sértődöttnnek lenni = (legalább egyszer) megvertnek lenni. Okkal vagy ok nélkül (a sértődött szubjektumában ez ugyanaz) egy vereség elszívását jelenti, amelyet még nem kompenzált, nem oldott fel az egy- vagy kétoldalú megbékélés.

Mindezt a helyzet, az újrafelfedezés és a vele járó új ítéletalkotásra buzdítás helyzete is kikerülhetetlenül magában hordja a sértődöttség elemeit. Ugyanis ha egy íróról (vagy írók csoportjáról) megfeledkeztek (az irodalomban ez csak tudatos lehet), vagy ha eleddig nem emelték be a „haladó hagyományba”, azaz a kánonba, annak az újrafelfedező szempontjából csak valamely igazságtalanság lehet az oka. Az igazság megsértése. Legyen az ideológiai, politikai természetű vagy netán izléstrendből fakadó. S még akkor is óhatatlanul az igazságon esett sérelem horgad fel, ha – amennyiben ez lehetséges – a felejtés a tompán nehezedő, tehetetlen nehézkedési törvények hatására süllyed oda, ahonnan újra már fel nem hozható. Változtatandó a már(a) kijegecesedett helyzeten – erre a megsértett igazságságra kell apellálni.

Az eleve vesztes helyzet épp e sértődöttség eleme és mozzanata miatt aggályos és megvertségében védhetetlen. Hiszen a fellebbezés sikere mások hitelességének megkérdőjelezésével jár.

Mi igazolja a felfedezést? A felfedezőt, ama kánon felbolygatóját? A törekvést, amely egy író (csoportjukat), egy irányzatot, egy magatartást ismét élővé kíván tenni? Ez az igyekezet vagy készítés csak a helyzetre való rákérdezésből lehetséges. A helyzetre, amely mögött emberek, korok, ideológiák, értékek és érdekek – a sértődöttséget kiváltó permanens sértés – rendszerre homogenizálódó szövevénye és status quoja áll.

* A szerző *A magyar-zsidó irodalom története. Kivirágzás és kiszántás* című, a közeljövőben megjelenő monográfiájának előszava.

Nem nehéz belátni, hogy mindezért megbízható állandósulással csak a sértődöttség prolongálódik tovább – nemzedékről nemzedékre. Az a sértődöttség, amely a legvelejeig egy alap(eltörésből, valaminek a megsértéséből szívárogo fel politikai rendszereken áthúzódó, kipróbált egyöntetűséggel. Eredendő forrása a nagy „kiszántás” a nemzet talajából (esetünkben irodalmából, kultúrájából). S mindaz a folyamat, amely ehhez a gyászos aratáshoz vezetett. Ugyanis a „kiszántottak” azért nem kerültek vissza megérdemelt helyükre, mert igazán soha be sem kerültek oda. E sziszifuszi folyamatban és magányban az eredendő sértődöttséget a holokauszt után született felfedező is megörökölte.

Komlós Aladár a *Libanon* című folyóirat 1936/1. számában közzétett egy rövid cikket, amely már a címében is jelezte az igényét, hogy összefoglalja a magyar zsidók irodalmi teljesítményét: *Egy megírandó magyar-zsidó irodalomtörténet elé.*¹ A dátum, de az elszigetelt fórum is, ahol az írás napvilágot látott, utalt a célkitűzés megvalósításának elkeseredett sürgősségére. A veszély előérzetére, hogy esetleg nem lesz, aki ezt a munkát később elvégezze. Hiszen hamarosan elpusztulhat a világ, amely életre keltette és életben tartotta azt a folyamatot és jelenséget, amelyet magyar-zsidó irodalomként vagy magyar-zsidó szellemként lehet meghatározni. Az összegzés és a kánon megalkotásának felvetése mindenekelőtt a fogalommeghatározásba ütközött, amely felhorgasztotta az elkülönítés vagy szétválasztás fájdalmas dilemmáit, de ugyanakkor a nyomot hagyás felelősségének kérdését is. Hiszen már beindult (sőt: felfejlődésében már-már a bevetési szakaszába jutott) „a zsidók ellen viselt háború”, a magyar zsidóság fizikai és szellemi kiszántása a televényből, amelybe – oly zavarba ejtően elkeseredett sebességgel és erő-kifejtéssel, s ennek megfelelően lehengerlő intenzitással – lefúrta magát, hogy ott gyökeret eressen. A jeles tudós és irodalomszervező a nagy kiszántás vagy inkább a nagy zuhanás örvényének szélén „Szerte nézett s nem lelé / Honját a hazában”. Egyedül kellett elvégeznie az önmeghatározás – vagy inkább az önmaga vállalásának – munkáját. Élet és halál mezsgyéjén megalkotni, ha mást nem, de a nyomjelző összegzést, amely – legalább a nyomjelezés mozzanatában – nem teszi hiábavalóvá mintegy száz év munkás életét.

Maga Komlós Aladár (Alsósztrégova, 1892 – Budapest 1980) személye is több önmagánál. A magyar zsidóság olyan reprezentatív képviselője, aki egy igen széles kollektívum értékeinek és jellemzőinek megtestesülése, mindazon pozitív fejlődésé, amelyet a zsidó nép Magyarországon otthonra lelt része a maga száz évre kiterjedő magyar szakaszában a szellem területén létrehozott. Felismerte, hogy nem lehetett más, csak éppen ő, aki megfeleljen e kihívásnak és felelősségnek: összegyűjteni és kanonizálni egy nép magyarként való munkálkodásának dokumentumait, ha már letelt az ideje.

Az elkülönítésnek tűnő tárgykijelölés, majd az így körülhatárolt tárgy elbeszélésének a fölépítése – ez a magyar zsidóság igazi honfoglalása a magyar szellem történetében. Komlós Aladár ugyanis úttörő módon egy olyan folyamatot helyezett el egy adott szellemi és történelmi térben, amelynek ő határozta meg az eredetét és a konkrét paramétereit. Ezért állhat szilárd talajon, s marad meg későbbi idők, terek – akár kontinensek – vagy nyelvek számára, ahol az egykor a magyar kultúrába ojtott élet egyszer még jelentéssel és értékkel bírhat. A kor, amely ezeket a keserű, de mégis önfelszabadító kérdéseket és a rájuk adott válaszokat kikényszerítette, nem hagyott lehetőséget az illúzióknak – ennyiben, de csakis ennyiben, szerencsésnek mondható. Ez szorította a definícióra, amely ha nem helyettesítette is az elmaradt összegzést, de kijelölte az irányt minden hasonló vizsgálat előtt.

Az igazság az, hogy van egy szűkebb és egy tágabb értelemben vett zsidókérdés, s a tágabbhoz Isten, haza, szerelem is hozzátartozik, minden, amit zsidó ember átél. Ebben az értelemben a „zsidó lélek hömpölygésén” nemcsak a népi szolidaritás kifejeződését értjük, hanem annak az egész érzés- és szemléletmódnak a kifejezését, amely a zsidót többé-kevésbé jellemzi, és amely Istenhez és embe-

rekhez, államhoz, nemzethez, családhoz való viszonyában egyaránt érvényesül. E lélek nyilván nem szűnik meg hömpölyögni akkor sem, ha az író fél leírni a zsidó nevet. Áradása erejének az a feltétele, hogy az író merészen és mélyen merítsen magából; ez pedig nem attól függ, hogy nyíltan vállalja-e származását a művész, vagy bujkál a megvallása elől, nem attól tehát, hogy jó zsidó-e vagy sem, hanem attól, hogy jó művész-e. Ebben az értelemben elképzelhető, hogy egy hitehagyott zsidó lírikus esetleg zsidóbb költészetet termel, mint egy hétrpróbás, lelkes zsidó, feltéve, ha nagyobb mértékben van meg benne az a döntő művészi képesség, hogy alkotás közben hű tud lenni lénye rejtett árnyalataihoz és rezzenéseikhez. A zsidó irodalomhoz tehát minden zsidó származású íróhoz hozzá kell számítanunk, tekintet nélkül arra, hogyan találta jónak elintézni a származásával adódó problémákat. [...] A zsidó társadalmi helyzete az, ami különbözik, s még hozzá kétezer esztendő óta, más népek helyzetétől, s ez teljesen elegendő arra, hogy a zsidóság érzés- és szemléletmódjának sajátos vonalát megmagyarázza.

Majd így zárta le alapvetését:

Aki azonban elmélyed majd ezekben a kérdésekben, észre fogja venni, hogy az egyes zsidó írók éppúgy nem érthetők meg a zsidó közösséghez való viszonyuk tisztázása nélkül, mint ahogy mások nem érthetőek meg gazdasági helyzetük vagy szerelmi életük ismerete nélkül; hogy feladata elvégzéséhez sajátos módszerrel kell dolgoznia: minden esetben fel kell vetnie a kérdést, milyen fokú zsidóságból származik az író, milyen hűséget és milyen érvényesülési vágyat hozott magával, milyen kötöttségek és sebek akadályozták az uralkodó magyar réteg életmódjának és világfelfogásának teljes átvételében, a zsidó egyéniséghez való hűség és a nem zsidó környezethez való hasonulás harca milyen irányú és erejű feszültséggel töltötte meg lelkét. S végül az egyes fejek és sorsok tanulmányozása közben fel fog tárulni előtte a leírt sok vergődés rejtett, mélyebb értelme: rá fog jönni, hogy nem egy sereg jó vagy rossz író művét, hanem azok mögött igazában egy közösség életét tanulmányozza, ez évezredek élet egyik legválságosabb szakaszában: azt tanulmányozza, hogyan viselkedik a közösség, mikor elhagyva ősi kultúráját, amelyben addig minden bántalom és nélkülözés közben is mély biztossággal nyugodott, átlép egy hatalmas másik közösségbe, s elvonul előtte a hisztériás bújódkik és kitörések, a reménységek és kiábrándulások, a dacos kiegyenesedések és bölcs vagy alantas megalkuvások, a szerencsés vagy szerencsétlen amalgámok, az egyensúlykeresési kísérletek sokváltozatú és még a sikerek között is tragikus sorozata.

Komlós Aladár nem teljesen önként választott bergeni-belseni kirándulása előtt hozzáfogott a leltár elkészítéséhez. *A magyar zsidóság irodalmi tevékenysége a XIX. században* (munka)című kézirat, amelyre elmosódott átütőpapíron bukkantam egy pincében (a *Libanon* közlése nyomán képtelen lévén belenyugodni, hogy nem létezik ilyen kézirat), föltárta azt a tanuló és honfoglaló folyamatot, amely a magyar-zsidó irodalom művelésének a küszöbéig vezetett. Komlós Aladár később már csak egy más jellegű gyorsleltárt készített el – a magyar zsidó irodalom halottaié² –, az igazi narratívát és kánont, amelyre eredetileg vállalkozott, nem írta meg soha. A kézirat bevezetőjének utolsó mondata alig föloldható rejtélyt hagyott maga után.

Ez a könyv, a tervezett mű első fele, körülbelül 1800–1890-ig terjed. Eddig tart, míg a hazai zsidóság magyarrá, jómódúvá és művelté válik. A készülődés, a tanulóévek korszaka ez, amely alatt a zsidóság csak a kapitalizmus és a tudomány terén alkot nagyot. 1890-től kezdődő új korszakában egyénisége már erőteljesen megszö-

lal. Nem tanítvány többé, önálló felfogású felnőtt, aki alkotásaival, lelkes megértésével és bírálatával egyaránt megtermékenyíti a magyar szellemi életet. Elkészül a könyv második fele is? Ha a magyar zsidóság akarja és lehetővé teszi, igen.

Mit érthetett ezen a feltételen? A magyar zsidóság magára találását a nagy kataklizmában? S hogy a megújulásban, öntudatosulásban majd igényt tart az ő szempontjai szerint elmondott narratívára? (Ennek az igénynek a szellemében szerkesztette az *Ararát* Évkönyveket 1939 és 1944 között, mely irodalmi létezés – a szövegek jelentésén túl – akként lehet értelmezni: „ha meg kell halni, emelt fővel és kérlelhetetlenül magas nívón tegyük”.) Vagy csupán a magyar zsidóság pusztá túléléséhez kötötte volna munkája folytatását? Hogy az majd megmenekül, s lesznek, akik ebből a homogenizált elbeszélésből folytatják, amit az 1890-től 1914-ig tartó virágzás elindított, de egy más, egy tudatosabb, igazabb vágányon, amelyet összegző kánonja kijelöl? A választ már sohasem tudhatjuk meg. Mindenestre figyelemre méltó és nem megkerülhető, hogy Komlós Aladár a zsidóktól tette függővé a munka folytatását s nem a magyar társadalomtól vagy szellemi élettől, amibe nála szervezesebben senki sem vett részt a zsidók közül. Fejtő Ferenchez írt, sajnos eleddig lappangó levele bővebb tájékoztatást nyújtana e kételyről, amelyet a levél címezte a következőképpen összegzett:

A levélváltás lényege az volt, hogy ő akkor Svájcból azt írta nekem, lássam be, hogy a régi vitáinkban neki volt igaza, sőt nagyobb mértékben volt igaza, mint amennyire akkor hitte. A magyar népnek mi nem kellünk, ostobaság és méltatlanság is volna részünkről, ha rá akarnánk magunkat erőszakolni a magyarságra, amelyik így megtagadta a szolidaritást velünk, s hagyta kiirtani a mieinket. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy nem megy haza, és hogy százszázalékosan vállalja a zsidóságot.

Anélkül hogy a Komlós életét átható paradigmát teljesen megfejthetném, inkább a magam történelmi idejét és motivációját rögzítem, amikor az általa elgondolt feladat kihívásának önjelöltként magam igyekszem megfelelni. (S azért is, mert más e feladatra nem jelentkezett.) Ennek jegyében és Komlós Aladár szellemében rajzolom fel a magam célját.

Ezt a munkát ma, a 21. század első évtizedében, amikor intenzíven foglalkoztam vele, nem lehetett senkitől sem függővé tenni. A narratíva két szereplőjének egyikétől sem. Sem a magyaroktól, sem a zsidóktól. Magányosan, emigrációban lehet csak ezt a feladatot teljesíteni (legyen az akár zsidó, akár magyar, aki erre vállalkozik). Ezen nem szükségképpen földrajzilag behatárolható helyet értek, hanem olyan elszigeteltséget, amelyben például Kertész Imre alkotta meg életművét. (Akinak munkássága és habitusa a legpéldásabban igazolja vissza a sértődés leitmotívjáról föntebb elmondottakat. Hiszen a magyar irodalomban páratlan, vagy inkább: történelmi helyi értékű díj sem készítette felelős önbírálatra az öt korábban figyelmen kívül rekesztőket – ama igazság megsértőit. Ennélfogva a díj nem is változtatható – még a mesebeli lehetőségeivel sem – az író sértődött attitűdjén. Ezért az ő története nem válhatott még Jób-történetté sem, sőt, amint ez tudható – legélesebben a *Mentés másként. Feljegyzések 2001–2003* [Magvető, Budapest, 2011] azon naplójegyzeteiből, amelyek a díj idejét és önreflexióit dokumentálták –, a sérelem ütötte trauma a díjjal és fogadtatásával csak még tovább mélyült és mérgesedett.)

Míg Komlós Aladár olyan folyamat természetét szerette volna összegezni, amelynek kezdetétől nemcsak tanúja, kritikusa, de részese is volt (a Patai József szerkesztette *Múlt és Jövő*nek például 1912-től rendszeres munkatársa), addig jómagam egy lezárult, már életét vesztett jelenséget vizsgálok. Feltámaszthatósága kudarcát ugyan megéltem, de illúziójával, ha nem is azonnal, épp magam számoltam le legelőször.³

Lehet, elismerem, a csalódás okozta fájdalom nem tesz maradéktalanul alkalmassá a tárggyal való elfogulatlan (archeológusi) foglalkozásra, ahogy (talán) Komlóssal is épp a fájdalom szakítottatta meg élete nagy s legnívósabban kibontott témája méltó kifejtését.

Komlós Aladár alapvetése a magyar zsidó irodalomért, definiálásáért és a kutatók beindításáért nemcsak felbecsülhetetlen, hanem lényegileg több. Ugyanis nélküle ennek a diszciplinának a folytatása nem lenne lehetséges. Azaz: nélküle nemcsak hogy nyomtalanul süllyedt volna el ez az értékes Atlantisz-világ, de vele a magyar irodalom- és társadalomtörténet egy olyan lényeges komponenssel lenne szegényebb, amely nélkül annak egésze válna értelmezhetetlenné. Illetve, ami még ennél is rosszabb: olyan leegyszerűsített vagy meghamisított (ál)tudássá laposodna, ami sem egyént, sem közösséget, soha nem vezethet át a feldolgozott múltra támaszkodó jövő kibontásához.

A magyarok és a zsidók diskurzusa, bármilyen volt is az, megszűnt a holokauszttal pusztításában. Ez fizikai és szellemi értelemben egyaránt pótolhatatlan veszteség. Irodalmat csak diskurzus tart életben. Hiszen az irodalom maga az élet – tétje van és ügye. Mint az archeológus, aki néha megmosolyogtatóan azonosul kutatása tárgyával, amikor kiás, összerak s értelmez egy leletegyüttest, úgy próbálom a Komlós Aladár által elkezdett munkát folytatni. Míg az ő számára eleven csonkolásként élt a fájdalom – ahogy a levágott végtagok még sokáig mutatnak élő jelenséget az érzékekben –, jómagam csak a „halott arcán növekvő szakáll” jelenségének ültem fel, s éreztem csalódást vagy fájdalmat, amikor rádöbbsentem, csak holt anyag, amivel szembesülök.

Mivel minden szegletét, zugát bennszülötti otthonossággal ismerte, ha módja nyílt rá, le-leereszkedett a vízzel elárasztó katasztrófa után e halotti csendes, néptelen vidékre. Túlélte a kataklizmát, az ezért való adósság érzetétől áthatva minden adandó alkalmat megragadott, hogy ama más-világ anyagából valamennyit átmentsen a „túlso partra”. Hosszú élet jutott ki neki, s tudatában volt, hogy ezért felelősséggel tartozik. A magyar zsidó irodalomból igyekezett megőrizni, amit lehetett, főként a soában elpusztult íróársai emlékét. Leginkább úgy, hogy egy-egy válogatást készített műveikből, előszót írt eléjük, amelyben az éppen adódó lehetőségei között zsidó voltukra, munkásságukra s haláluk pontos körülményeire is kitért. Alapvető és emlékezetben tartó Kiss József- (*Tüzek*, Szépirodalmi, Budapest, 1961) és Ignotus- (*Ignotus válogatott írásai*, Szépirodalmi, Budapest, 1969) válogatásai mellett, amelyek előszavainak alapjait a *Múlt és Jövőben* és az *IMIT Évkönyvekben* közölt írásai képezték, így állított emléket Fenyő Lászlónak (*Elítélt*, Szépirodalmi, Budapest, 1959), Molnár Ákosnak (*Jóslat*, Magvető, Budapest, 1963). Szinte egyedül őrizte a *Nyugat* pozitív emlékezetét – már

1952-től. (E tárgyú cikkeit *Problémák a Nyugat körül* címen gyűjtötte össze, Magvető, Budapest, 1978.)

A félbehagyott témához (ügyhöz) fordulás egyúttal egy fájdalom története is. A kontinuitásnak ez a még egyedül élő eleme. Munkám értelmét mégis abban látom, hogy legalább ez lüktessen valóságosan, míg eljön az igazi emlékezés és mérlegkészítés totálisan érzéstelenített ideje, amely a magyar zsidók szellemi teljesítményét kánonba rendezi és elbeszéli. Mindaddig nem hiábavaló a fájdalmat, ezt a kontinuitást életben tartani, mert híjával az emlékezés igénye – az egykor volt élet értelmének igazolhatósága – is örök

időkre elvész. S persze a fájdalom – ez az objektivitást kizáró szubjektív akadály – megszűntével maga az illúzió (hazugság) is megszűnik majd, hogy mi, magyar zsidók élünk, élhetünk még szellemi értelemben a történelmi esemény sor után, amely a diskurzust (az életet) megszüntette.

A magam munkájában – kell-e ezt külön kiemelni? – Komlós Aladár útmutató és éltező (a fájdalmat oly termékenyen átörökítő) szelleme él.

Jegyzetek

¹ Komlós Aladár (1997/2009): *Bevezetés a magyar-zsidó irodalomba*. Múlt és Jövő, Budapest. 1997/2009, 75–81. A monumentális mű először keménykötésben jelent meg, két kötetben, ezzel a címmel: Komlós Aladár: *Magyar-zsidó szellemtörténet a reformkortól a holocaustig*. A második kiadás puhafedéllel jelent meg, változatlan szedéssel, immár a „gyűjtőcím” nélkül, 2008-ban (1. kiadás) és 2009-ben (2. kiadás).

² Komlós Aladár (1947): *In memoriam. A fasizmus és a háború magyar-zsidó író áldozatainak emlékünnepe 1946. február 17-én*, Ichud füzetek, Budapest. (Könnyebben hozzáférhető itt: Komlós Aladár (1997/2009): *Bevezetés a magyar-zsidó irodalomba*. Múlt és Jövő, Budapest. 312–318.)

³ Lásd *A halott arcán növekvő szakáll* című esszémet a *Kortárs* 2000/9. számában és az azonos címet viselő kötet élén (Múlt és Jövő, Budapest, 2001, 5–41.). (Az esszé először héberül jelent meg az *Eretz Acheret* 2001. júniusi számában, *ha zaken hacomah belevih sel met* címen.)

Kőbányai János

PhD, Jeruzsálemi Héber Egyetem,
Osztrák-Magyar Monarchia Zsidósága
tanszék, post doktorátusi kutató
ösztöndíjasa, A Múlt és Jövő
Lap- és Könyvkiadó vezetője

Értelmező közösségek az egyetemi szocializációban

Az egyetemi világról sokat tudunk, de nem eleget. Különösen keveset tudunk arról, hogy mit jelent a szakmai szocializáció szempontjából a campus társas és szakmai kultúrája, az egyetemi közösség. Milyen hatásuk van a felsőoktatási közösségeknek a hallgatók tanulmányi karrierjére? Milyen társadalmi kontextust alkotnak ezek, és hogyan hatnak az egyén nézeteire, cselekvéseire, magatartására, tanulmányi karrierjére?

Pusztai Gabriella arra vállalkozott, hogy ezekre a fontos, ám Magyarországon még nem kutatott kérdésekre keresen elméletileg és empirikusan megalapozott válaszokat. A könyv a nevelés-szociológia fő témáját tárgyalja: a szocializáció és a tanulmányi eredményesség közötti összefüggéseket. Ezt azonban az egyetemi hallgatók közvetlen kisvilágának: társas kapcsolatainak szintjén vizsgálja. A szerző érdeklődésének horizontját a tényleges kapcsolatok világa, az egyetemi milió, a konkrét csoportok és közösségek köré vonja.

A könyv egyik fontos kategóriája a kapcsolati hálók kategóriája. Az elemzésből kirajzolódó egyetemi világot a társas kapcsolatok hálózata alkotja. A szerző azt tekinti valóságos felsőoktatási világnak, ami a hallgatók interakcióiban kialakul. Beemeli vizsgálatának látókörébe a diszkurzív cselekvésekben formálódó közösségeket és az ezekben születő normákat. Elgondolkodtató empirikus eredmény, hogy az egyetemen eltöltött időnek hatása van a kapcsolati hálók sokszínűségére: a mesterszakon gazdagabbak a kapcsolatok, és itt a társas értékek, így a szolidaritás értéke is fontosabb. Ugyanakkor az egyetemi évek erodálják az intézményes kapcsolatok értékét. A közbizalom, a formális intézmények (az egyetem és a hallgatói szervezetek) iránti bizalom a mesterszakosok körében gyengébb, miközben az oktatókba vetett bizalom erősebb.

A könyv másik fontos kulcsfogalmát az értelmező közösségek alkotják. A hallgatók társas és intézményi, akadémiai kapcsolataikban, értelmező közösségeikben „beszélik életre” az egyetemet, mondja Pusztai Gabriella. Szakmai szocializációjuk ezekben a közösségekben, interakciók sorozatában zajlik. Az értelmező közösséghez nemcsak a kortársi közösségek tartoznak, hanem az oktatókkal kialakított kapcsolatok, továbbá az egyetem által biztosított szakmai közösségek is. A különböző értelmező közösségek normái jellegzetes beállítódási mintákat erősítenek meg: a normatizáló, az egoista, gyakorlatias és a szelektált beállítódási mintát. Nem mindegy tehát, hogy az értelmezésekből milyen egyetem képe rajzolódik ki.

A könyv harmadik alapkategóriája a kapcsolati beágyazottság. A beágyazottság mutatója az intézményen belüli és kívüli kapcsolatokat, valamint tevékenységeket szintetizálja, és lehetővé teszi az egyetemi integráltság mérését, releváns hallgatói típusok elkülönítését. A hallgatók tanulmányi orientációja, az akadémiai normákról és a többletmunkákról vallott felfogásuk kapcsolataiktól, diskurzusaiktól, kontextusaiktól, tehát beágyazódásuktól is függ. A szerző a beágyazódást kapcsolati, strukturális és kulturális dimenzióban vizsgálja. Fontos kutatási tapasztalata, hogy minél inkább beágyazódik valaki az egyetemi intézményrendszerbe és minél sikeresebben integrálódik kapcsolati hálózataiba,

annál eredményesebb. A képzés fokozatai közötti továbbhaladás maga is függvénye a szakmai integráltságnak, ezért érthető, ha a mesterképzésben részt vevőket erősebb beágyazottság jellemzi. A könyv tudományos nívója, hogy kimutatja: az akadémiai beágyazottság erőteljesebben befolyásolja az egyetemi eredményességet, mint a hallgatók hazulról hozott kulturális tőkéje.

Az eddigiekből is kiderült, hogy Pusztai Gabriella felsőoktatásról való gondolkodásában az eredményesség kategóriája központi szerepet játszik. Elemzésében az eredményesség olyan indikátorait használja fel, mint a képzési szintek közötti továbbhaladás, valamint az intézmény egészének eredményessége. A mesterszakosok egyfajta szakmai szelekció nyomán, erősebb, letisztultabb szakmai motivációkkal kerültek be a képzés második ciklusába, másképpen gondolkodnak az egyetemi továbbhaladásról és a képzés nyújtotta lehetőségekről, mint az alapszakosok.

A szerző rendszerezi és értékeli a hallgatói pályafutást magyarázó eddigi paradigmákat. Rámutat, hogy a mobilitás klasszikus szociológiai (társadalmi és demográfiai tényezők alapján történő) értelmezése csak a viselkedést magyarázza, a cselekvést nem. Ez a paradigma figyelmen kívül hagyja a társadalmi kapcsolatok szerepét. A racionális döntés paradigmája viszont azt hagyja figyelmen kívül, hogy döntéseink, választásaink nem steril térben születnek, hanem társadalmilag meghatározott környezetben, amely a minket körülvevő kapcsolathálóval együtt átalakítja döntéseinket. Az informális kapcsolathálózatok kutatói (így Moreno mellett Mérei Ferenc) a szociometriai hagyományokat folytatják, és az egyének közötti kapcsolatokra összpontosítanak, nem az egyének tulajdonságaira.

Pusztai Gabriella az eddigi felsőoktatás-kutatások áttekintése alapján jutott el arra a felismerésre, hogy a hallgatók tanulmányi előmenetelének, egyetemi sikerességének magyarázatában a családok társadalmi státuszából kiinduló reprodukciós elméletek csak korlátozott érvényűek a

felsőoktatás általánossá válásának szakaszában. Ő más, nemzetközileg is figyelemre méltó utat választott a magyarázó tényezők keresésében. Abból indul ki, hogy az egyetemen belüli és kívüli kapcsolatok struktúrája legalább olyan fontos, mint a társadalmi struktúrában elfoglalt hely. Arra fókuszál, hogy mi történik a hallgatókkal az egyetemen belül, miközben keresztülhaladnak a képzési szinteken. Ebben a megközelítésben más szempontok érvényesülnek, mint a reprodukciós elméletekben és a felsőoktatási intézményrendszer szelekciós mechanizmusait vizsgáló elemzésekben. Az egyetemi sikeresség társas kapcsolatok világán keresztül történő megközelítése finom, árnyalt, emberközeli empirikus és elméleti elemzést tesz lehetővé.

Pusztai Gabriellához Coleman társadalmi tőke-elmélete áll a legközelebb. Arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja a tanulmányi előmenetelt, Coleman a kapcsolati struktúrában és a normarendszerben találja meg a választ. Elfogadja a társadalmi környezet kontextusának magyarázó szerepét és azt, hogy az egyéni szükségletek kielégítése a környezetben realizálódik. Elmélete alkalmas arra, hogy magyarázza az egyéni cselekvést, de arra is, hogy egyúttal magyarázza a társadalmi struktúra változásait is. Az elmélet neveléstudományi szempontból azért is fontos, mert felhívja a figyelmet a pedagógiai hozzájárulás, a közös cselekvési tér értékeire. A társadalmi tőke, mondják Colemanék, az iskolai, a lakóhelyi és a szabadidős környezet kapcsolati struktúrájának és normarendszerének eredménye. A társadalmi tőke egyik dimenziója az intézményekbe vetett bizalom és a civil közéleti részvétel.

Pusztai Gabriella könyvének is egyik kulcsfogalma a társadalmi tőke. Épít Coleman munkájára, de saját válasza ennél összetettebb. Nem tagadva a kibocsátó család társadalmi meghatározottságának jelentőségét, kimutatja, hogy a társadalmi előnyök nem egyformán reprodukálódnak az iskolai előmenetel során. A társadalmi tőkét olyan hozzáadott értéként fogja fel, amely révén az adott felsőoktatási intéz-

mény sajátos, az eredményességet növelő erőforráshoz képes juttatni a hallgatót. A sikeres felsőoktatási intézményekben ilyen társadalmi tőkét jelentenek a stabil értelmező közösségek, amelyeket stabilitás, egyértelmű normák és kapcsolati

Ez a nézőpont immár nem tekinti evidenciának, hogy a hallgatók előmenetele strukturális tényezőkkel teljesen megmagyarázható; hogy a kibocsátó család helyzete, társadalmi státusza mintegy automatikusan ki is jelöli az egyetemi karrier nyomvonalát. A szakmai szocializáció és a várható karrier mintája a képzési és intézményi feltételek mellett annak függvényében is alakul, hogy a hallgatók milyen hálóba kapcsolódnak be, és milyen diszkurzív értelmezésekben működnek közre. Ebben a nézőpontban a hallgató nem pusztán társadalmi meghatározottságai összessége, hanem kapcsolatai, egyetemi csoportviszonyai, interakciói hálózatában formálódó személyiség. Jobban látszanak az egyéni sajátosságok, jobban magyarázhatók a reprodukciós elméletek alapján várható karriermintáktól való eltérések.

hálókat jellemeznek. Ha a közösségek segítenek az egyetemi és az egyetemen kívüli világ értelmezésében, ha kiszámítható, biztonságot adó normák mentén szerveződnek, akkor a kapcsolatok mikrovilágában képződő társadalmi tőke jelentősen

kompenzálhatja a társadalmi hátrányokat is, az egyetemi szelekciós mechanizmusokból adódó hátrányokat is. Ahol erős az intézmény belső világában a kapcsolati háló, ott a hátrányosabb helyzetű diákok is jobban teljesítenek. Intézményi és társas kapcsolataik sajátos „hozzáadott értéket” jelentenek a magukkal hozott társadalmi tőke mellett. Ebben az értelmezésben a társadalmi tőke nevelésszociológiai kategória.

Pusztai Gabriella könyvének jelentőségét abban látom, hogy a magyarországi kutatásokban kevésbé elemzett viszonyrendszerre fókuszál: az egyetemi világot a hallgatók mindennapi élete és társas kapcsolatai felől közelíti meg.

A szerző az akadémiai közösség, a szakmai szocializáció, a társadalmi státusz, az eredményesség és a hallgatói kapcsolatrendszer közötti összefüggéseket vizsgálva a felsőoktatás lényegére vonatkozó kérdéseket feszeget: mi a felsőoktatás funkciója, mi zajlik benne, hogyan zajlanak a folyamatok, és mi az értéke, értelme a felsőoktatásnak? Ezekre a kérdésekre a hallgatói közösségek valóságértelmezéseiben találja meg a választ, amelyekben feltárulnak a felsőoktatás tényleges funkciói. Rámutat arra, hogy az egyetemen a szakmai és az állampolgári szocializáció együtt, egymással összefonódva zajlik. Az egyetem integráló és szocializáló szerepe révén képes kiegyenlíteni a hátrányokat. Felhívja a figyelmet az egyetemi eredményesség, a hallgatók formálódó szakmai magatartása és kapcsolati világa közötti összefüggésekre, a stabil értelmező közösségek fontosságára. Egyértelművé teszi, hogy az olyan társas értékek, mint a figyelem, a megértés, a szolidaritás, a támogatás nevelésszociológiaiailag értelmezhető és értelmezendő kategóriák, mert az egyetem mindennapi működésének, csoportviszonyainak termékei. Nem egyszerűen csak „vannak” vagy „nincsenek” ezek az értékek, hanem a kapcsolatok közösen szőtt hálójában születnek: a felsőoktatás valamennyi szereplőjének közreműködésétől függ meglétük és erejük.

Pusztai Gabriellát a felsőoktatási expanzióval jelentősen megváltozott összetéte-

lú hallgatói társadalom belső viszonyai, csoportközi folyamatai érdeklik. Azokra a csoportokra figyel, amelyek különösen rászorulnak az értelmező közösségek által nyújtott társadalmi tőke „hozzáadott értékére”. A kutatásaiból kirajzolódó összefüggéseknek, melyek a hallgatói eredményességet magyarázzák, különös jelentőségük van akkor, amikor viszonylag nagy arányban kerülnek be olyan társadalmi háttérű hallgatók, akik fokozottan szorulnak rá az otthoni kulturális miliőtől távolabbi, szüleik tapasztalatain kívül eső egyetemi világban a kapcsolati erőforrásokat jelentő „baráti kezek” segítségére. Abból, hogy a hallgatók kapcsolathálózati erőforrásai és egyetemi előmenetele, sikeressége között szoros összefüggés van, az a fontos felismerés vonható le, hogy az egyetemi sikerességet az intézmény maga is jelentősen segítheti a belső erőforrások mobilizálásával, a társas kapcsolatok, interakciók lehetőségeinek biztosításával, a diszkurzív terek támogatásával.

A könyv megvilágítja, hogyan is működik a mindennapi egyetemi életvilág, és hogy milyen nagy felelősség és lehetőség részt venni benne. Felhívja a figyelmet a hallgatói közvélemény erejére és az egyetemi kapcsolatrendszerek jelentésképző, értelmező és jelentéstulajdonító tevékenységének fontosságára. A képzési profilok, a társadalmi háttér és a csoportviszonyok mentén egyaránt szegmentálódott hallgatói kultúra megközelítésének a nemzetközi szakirodalomban is újnak számító, integratív szempontrendszerét kínálja. Összekapcsolja a hallgatókat érő makroszintű hatásokat az intézményen belüli mikroszintű hatásokkal. Ráirányítja figyelmünket az akadémiai közösségek és a hallgatói kultúra változására és arra, hogy az akadémiai értékvilág és normarendszer is átalakult és átalakulóban van. Elgondolkodhatunk azon, hogy a felsőoktatás rejtett tanterve erősebb hatást gyakorol a hallgatók kulturális beágyazottságára, mint a képzés manifeszt tartalma. Komplex megközelítési módja a különböző társadalomtudományi irányzatok és kutatási területek (nevelésszociológia, tőkeelméletek, háló-

zatelméletek, interakcionista elméletek, diszkurzuselméletek, a kultúra szociológiája, felsőoktatás-szociológia, a kommunikatív cselekvés elmélete) szemléletének, eredményeinek és fogalomtárának integrálásán alapul.

A könyv alapját képező empirikus elemzések, melyek a szerző regionális egyetemi kutatásain alapulnak, a CD mellékletben található; magában a kötetben csak az értelmezések olvashatók. Talán könynyebb követni az empirikus elemzéseket, ha a legfontosabb adatok, táblázatok, a legerősebb magyarázó erővel rendelkező összefüggések a főszöveg szerves részei, és a függelék csak a többi, fontos, de az elemzés gondolatmenetéhez csak közvetve kapcsolódó vagy esetleg csak a főbb megállapításokat árnyaló táblázatokat tartalmazza. Igaz azonban, hogy az empirikus elemzések iránt kevésbé érdeklődő olvasó számára a táblázatokat nem tartalmazó szöveg követhetőbb.

A rendkívül érdekes kategóriák értelmezése, ezek komplex alkalmazása és az elvégzett empirikus elemzések eredményeivel való megfeleltetése hatalmas munka. A további kutatások teszik majd lehetővé a jelenleg még kevésbé árnyalt következtetések finomítását is. Azt például, hogy a normakövetés, az akadémiai normarendszer elsajátítása mikor, milyen normák esetében, milyen feltételek között értelmezhető a morális érettség jeleként, mikor jelent egyszerűen csak konform viselkedést és mikor van szó a normák autonóm elsajátításáról, kvalitatív interjúkkal, esetelemzésekkel, konfliktuselemzésekkel lehet majd pontosabban megismerni.

Pusztai Gabriella könyve nem könnyű olvasmány; néhány helyen a túlságosan bonyolult megfogalmazások is nehezítik a megértést. A további felsőoktatás-szociológiai és szocializáció-kutatásokban azonban nem lehet megkerülni. A könyv elolvasása egy sor kérdés továbbgondolására készlet. A magyar felsőoktatás érdeke, hogy további ismereteink legyenek az egyetemi interakciók és társas kapcsolatok természetéről, az értelmező közösségek

sajátosságairól, a közös értelmezések valóságképző potenciáljáról, valamint azokról az állampolgári mintákról, amelyek az egyetemi valóságértelmezésekben benne rejlenek. A recenzió számára különösen az a kérdés tűnik továbbgondolásra érdemesnek, hogy az ifjúsági kultúra globalizálódása és gyors változásai mit jelentenek az értelmező közösségek szempontjából, illetve hogy a valóságértelmezésekre hogyan hat az a tény, hogy a kapcsolatok egy része a világhálón kötődik. A könyvet nemcsak a felsőoktatás és az egyetemi ifjúság kutatói, egyetemi oktatók és oktatáspolitikusok forgathatják haszonnal,

hanem önmagukat és jövőjüket értelmezni kívánó egyetemi hallgatók és mindazok, akik nyitottak a változó egyetem működésének, szocializációs folyamatainak megértésére.

Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kezekről a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.*, Új Mandátum Kiadó, Budapest. 307 oldal + CD melléklet.

Szabó Ildikó

Debreceni Egyetem, Szabó Ildikó Dsc