

# 2010/3–4 **Tartalom**

## **Tanulmányok**

---

- 3 Nahalka István:**  
Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében
- 28 Középkiskolás fiatalok időképe**
- 39 Riszálné Horváth Mária – Vincze Szilvia:**  
Végzős középkiskolások felsőoktatással kapcsolatos tájékozottsága és tervei
- 50 Soósné Faragó Magdolna:**  
A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása
- 69 Ráposi József:**  
Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról
- 93 Szolcsányi Ákos:**  
Bibó István taníthatósága a gimnáziumi irodalomórakon
- 104 Papp József:**  
A természettudományok oktatásának javításáért, avagy a virtuális valóság lehetséges szerepe az oktatásban
- 115 Csányi Tamás:**  
A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői
- 129 Morvay-Sey Kata – Rétsági Erzsébet:**  
A küzdősportok és az önvédelem iskolai oktatásáról
- 140 Vass Zoltán – Kun István:**  
Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában

## **Konferencia**

---

- Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok**
- 151 Brassói Sándor:**  
Az Óvodai nevelés országos alapprogramja módosításának előzményei: kutatás, felülvizsgálat, egyeztetések
- 155 Paszkoszné Kulcsár Andrea:**  
Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának legfontosabb változásai, az óvodák feladatai az intézményi implementáció megvalósításában

- 160 Turi Istváné:**  
Az érzelmi nevelés és a szocializáció – integráció, inklúzió, multikulturális nevelés az óvodában

### **Műhely**

---

- 164** Olvassunk a ruhásszekrényben! Ajánlás C. S. Lewis Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény című klasszikus gyermekirodalmi alkotásának tanórai felhasználására (Összeállította: *Felvégi Emese*)

### **Figyelő**

---

- 187 Molnár Mária:**  
A cigányokkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata általános iskolai tanárok körében

### **Oktatástörténet**

---

- 201 Géczy János – Darvai Tibor:**  
A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában

### **Világtükör**

---

- 238 Mihály Ildikó:**  
Iskolai szertartások

### **Könyvjelző**

---

- 246** Bologna „Hungaricum” (*Dominek Dalma Lilla*)

\*

- 251** Angol nyelvű tartalom és összefoglaló

Nahalka István

## ***Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében***

*A szerző azt vizsgálja, mit mutatnak az adatok azzal az elterjedt nézettel kapcsolatban, hogy a magyar iskolások eredményeiben rendkívül nagy különbségek tapasztalhatók. Ezzel összefüggésben szeretné eloszlatni azt a tévhitet, hogy a sokak által gyengének tartott magyar eredményeket az okozza, hogy a gyenge teljesítményű tanulók kiugróan rossz eredményei húzzák le a magyar átlagot. Megvizsgálja, találhatók-e bizonyítékok arra, hogy negatív irányú összefüggés van az országok átlagos teszteredménye és aközött, hogy milyen erősen határozza meg a szociális háttér az országokban a gyerekek teljesítményét. Foglalkozik azzal, hogy mennyire szoros összefüggést mutatnak a szelekciót leíró adatok az országok tesztátlagával. Mindehhez egy olyan elméleti háttérrel vázol fel, amelyben a szokásosnál differenciáltabban igyekszik megközelíteni a szelekció (sokak szóhasználatában a szegregáció) fogalmát.*

### **CÉL**

A PISA-felmérés adataira támaszkodva számtalan hazai elemzés született már (csak néhányat említve: VÁRI és mtsai. 2001; VÁRI és mtsai. 2002; VÁRI 2003; BALÁZSI és mtsai. 2005; FELVÉGI 2005a, b, c; CSAPÓ 2005; BALÁZSI és mtsai. 2007). E tanulmányban én is ezek számát növelem eggyel. Céлом az oktatási rendszer esélyegyenlőtlenségeivel kapcsolatos folyamatainak mélyebb elemzése. Mélyebb a szokásos, a PISA-vizsgálat adatainak segítségével közvetlenül megfogalmazottakhoz képest. Ez nem az eddig született elemzések kritikája (nagyon fontosak a megállapításaik, magam maradéktalanul osztom is ezen elemzések mondanivalóját), de úgy vélem, érdemes kicsit mélyebbre ásni, a nemzetközi felmérés rendkívül gazdag adatrendszerére alapján még további állításokat megfogalmazni. (A továbbiakban – ha külön nem hivatkozom rá – minden adat az interneten is hozzáférhető OECD-kiadványokból származik [OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b].)

A magyar iskolarendszer esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos „ténykedéseinek” eredménye érdekel tehát, a szokásosnál finomabb felbontásban. Az itt következő tanulmányban foglalkozom azzal, hogy mit mutatnak az adatok azzal az elterjedt nézettel kapcsolatban, hogy a magyar iskolások eredményeiben rendkívül nagy különbségek tapasztalhatók. Ezzel összefüggésben szeretném eloszlatni azt a tévhitet, hogy a sokak által gyengének tartott

magyar eredményeket az okozza, hogy a gyenge teljesítményű tanulók kiugróan rossz eredményei húzzák le a magyar átlagot. Megvizsgálom, található-e bizonyítékok arra, hogy negatív irányú összefüggés van az országok átlagos teszteredménye és között, hogy milyen erősen határozza meg a szociális háttér az országokban a gyerekek teljesítményét. Foglalkozom azzal, hogy a szelekciót leíró adatok mennyire szoros összefüggést mutatnak az országok tesztátlagával. Mindehhez egy olyan elméleti hátteret kívánok felvázolni, amelyben – szintén a finomítás céljából – a szokásosnál differenciáltabban igyekszem megközelíteni a szelekció (sokak szóhasználatában a szegregáció) fogalmát.

Már a felsorolásból is látható, hogy néhány, a hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban elterjedt tévhitet (általam tévhitként értékelt felfogást) veszek górcső alá. A kérdés jelentősége óriási a hazai iskolarendszer fejlesztése szempontjából. A teljes iskolastruktúrát érintő reformfolyamatokkal kapcsolatos, jelesül a 12 évfolyamos, egységes, komprehenzív képzés hazai megvalósításának kérdésével, a tömegméretű integrációval, a szabad iskolaválasztás jogával, egész pedagógusnemzedékek beidegződéseivel és gyakorlatával, azok radikális átalakításának szükségességével.

A magyar pedagógustársadalom és mindazoknak a szakembereknek a széles köre, akik körülötte végeznek áldásos vagy kevésbé áldásos tevékenységet, nagyrészt elkötelezett egy realista, a tényeket tisztelő álláspont mellett. Magam a tényeknek mondott valamiket és különösen azok feltétlen tiszteletét gyanús szemmel nézem számtalan esetben, ám e tanulmányban szeretném teljes egészében átadni magam ennek a gondolkodásmódnak, és rendkívül szigorúan az úgynevezett „tényekről” szeretnék írni (és nem vetek fel semmilyen ismeretelméleti aggályt velük kapcsolatban – tehetném egyébként). Meglátjuk, hogy mindazok, akiket érint, hogyan fogadják majd a „tényeket”. Realisták maradnak-e, mint ahogyan ezt döntő többségük büszkén vallja magáról, vagy... De ne elővételezzük az alternatív reakciókat!

## MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK

A PISA-vizsgálatok eredményeit bemutató kötetek (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b) rendre tudósítanak az országok teljesítményét befolyásoló tényezők hatásáról. E vizsgálatok módja a többváltozós regresszióelemzés, amelynek segítségével átfogó képet kaphatunk arról, hogy mely feltételezett hatások mekkora „erővel” rendelkeznek, és az általunk fontosnak tartott tényezők együttesen mennyire magyarázzák az eredményeket (fogalmazhatnánk matematikai szempontból ennél korrektebben is, de erre most nincs szükségünk). A regressziós vizsgálatok változók közti összefüggéseket mutatnak ki, ha vannak, és nem mondanak önmagukban semmit a kapcsolat „irányáról”, vagyis az ok-okozati viszonyokról. Gyakori hiba az elemzések során, hogy egy-egy erősebb összefüggés láttán kutatók kijelentik, hogy az egyik változó által leírt hatás az oka a másik változó által mutatott jelenségnek. Ezt még akkor sem szabad megtenni, ha egyébként valóban fennáll, hogy érvényesül valamilyen; az ok-okozati összefüggések esetén gyakran előforduló helyzet például, hogy a két jelenség időben együtt jár, vagy az, hogy az oknak feltételezett hatás mindig megelőzi a

másik folyamatot stb. Még ilyen esetekben is számtalanszor előfordul, hogy a két vizsgált folyamatnak közös oka van, miközben egymással nincsenek közvetlen kapcsolatban. Vagyis a kutatásnak az a pozitivista logikája hibás, hogy ha látunk egy korrelációs összefüggést, akkor azonnal ok-okozati kapcsolatokra következtetünk. (És elnézést kérek, hogy ezt a sokak számára teljességgel evidens tényt itt szóvá tettem, de oly sok negatív jelenséggel találkozok az ember a pedagógiai szakirodalom olvasása során!)

Természetesen a kutatásokból nem kell számúznunk az ok-okozati kapcsolatokat. Ezek azonban nem a valóság empirikus feltárásának eredményei, hanem elméleti következtetések, a kutatások teoretikus megalapozása során szerepelnek. A kutatás keretétől szolgáló elméletnek a része, hogy egy folyamatot úgy képzelünk el, hogy valamilyen hatás befolyásol egy másik folyamatot valamilyen jól meghatározott módon. Ha ez így van, akkor viszont az empirikus vizsgálat során a két változó között összefüggést kell találnunk. Ha találunk, akkor elméletünk bevált az éppen vizsgált kérdés tekintetében, vagyis adaptívnak bizonyult.

Munkánk lényegének megértését segíti, ha a hipotézisek természetéről is ejtünk néhány szót. A normál tudományos kutatásoknak (KUHN 1984/1962) nagyon fontos „kellékei” a hipotézisek. Egy hipotézis nagyjából így szól: ilyen és ilyen helyzetben, ilyen és ilyen körülmények közt ez és ez történik. A hipotézis tehát azt mondja meg, hogy mi fog történni a tapasztalati világunkban, hogyan lesz majd ott leírható valami. Honnan jön ez az állítás? A kutatást szolgáló háttérelméletből. Abból vezettük le. Az elmélet olyan objektumokról, folyamatokról szól, amilyenek a tapasztalati világunkban is vannak, pontosabban ugyanaz (általában) a nevük. De míg a tapasztalati világunkban rendkívül gazdag, szerteágazó kapcsolatokban vannak egymással, s ez a tudásunk csak részben rendezett logikailag, addig a tudomány ugyanazokról szóló elméletei szikarak, csak az elméleteket valóban specifikáló tulajdonságokat tételezik fel, és ezek az elméletek logikailag tiszták, vagy egy kicsit precízebben: jól formáltak. Hogy ma a tudományok, a tudományos paradigmák döntő többsége nem ilyen, és inkább hasonlít a tapasztalati világunk logikailag csak részben rendezett leírására? Hát, igen. De a tudomány törekszik a leírások kifogástalanná tételére, s ezért a modellszerű fogalmazás során, ha a szándékokat s az irányítúként szolgáló értékeket akarjuk jellemezni, akkor beszélhetünk a tudományos kutatásról a fenti módon.

Bebizonyítjuk-e a hipotéziseket a kutatás során? Talán sokak számára meglepő, amit állítok, de a hipotéziseket nem kell bebizonyítani, azok már hipotézisjellegüknél fogva is igazak. Most biztosan sokan gondolják, szemben ezzel az állítással, hogy a kutatások, az empirikus jellegűek éppen a hipotézisek igazolásáról, alátámasztásáról, beválásáról szólnak, kezdetben csak feltételezések, és a kutatás adatai segítségével válnak igazolttá. Igen, ez a szokásos látásmód. De próbáljuk meg letenni pozitivista szemüvegünket, s vegyük fel azt, amelyet a tudományelméletekkel foglalkozók ajánlanak már egy jó ideje számunkra, vagyis vegyük fel azt a szemüveget, amely elméletirányítottan mutatja számunkra a tudományos kutatást. Ha a hipotéziseket a kutatás háttéréül szolgáló elméletekből vezetjük le, akkor a hipotézisek igazak az adott elméletekhez viszonyítva. Ez még a pozitivista meggyőződés szerint is így van. A hipotézis abban az elméletben, amelyből levezettük, már csak a levezetés ténye miatt is igaz. Amikor a kutatást végezzük, akkor nem a hipotézis már

meglévő igazságát bizonyítjuk be, hanem azt, hogy a tapasztalati világunkban is akképpen játszódnak le a folyamatok, ahogyan azt a hipotézis – most már átfordítva mondanivalóját a tapasztalati világban létező objektumokra és folyamatokra – kimondja. Vagyis a hipotézis kettős szerepű. A benne szereplő terminusok egyszerre referálnak elméleti objektumokra és folyamatokra, valamint az általában ugyanolyan nevű, a tapasztalati világban adott objektumokra és folyamatokra. A hipotézissel végzett munka ezért nem annak a megmutatása, hogy a hipotézisben igaz állítást fogalmaztunk meg, hanem annak a belátása, hogy a tapasztalati világunkban (tehát nem az elmélet keretei között) a hipotézis által megjósolt módon zajlanak a folyamatok.

A különböző megközelítések létét az okozza, hogy azok az igazság más fogalmaival operálnak. Ha pozitivistá módon szemléljük a kutatás tárgyát, akkor azt kell mondanunk egy hipotézis alátámasztásakor, hogy a hipotézis tényt írt le, vizsgálatunk eredményeként azt tapasztaltuk, hogy helyesen, a tényeknek megfelelően állít valamit, tehát igaz. Ez az igazságfogalom a tényekkel való egyezésre épül. Igaz az, ami megfelel a tényeknek. Ha a tények, amelyeket a hipotézis „megjósolt”, bekövetkeztek, akkor a hipotézis igaz. A másik igazságfogalom viszont nem a tényeknek való megfelelésre épül. Az igaz itt relatív, azonosul a levezethetőséggel, igaz az az állítás egy elmélet keretei között, amely abból az elméletből deduktív logikai eszközök alkalmazásával levezethető (s ez azt is jelenti, hogy nemcsak az igaz, hogy egy kijelentés igazsága csak egy adott elmélet keretei között értelmezhető, hanem még egy logikai rendszer érvényességét is fel kell tételeznünk). Itt tényekről és valóságról nincs szó. Ez a 20. század első felében született matematikai konstruktivizmusnak vagy intuicionizmusnak az igazságfogalma (BROUWER 1975), és természetesen ezt az ismeretelméleti elvet vallja a pszichológiai vagy radikális konstruktivizmus is (GLASERSFELD 1995).

Miért vetettem fel ezt a témánktól látszólag meglehetősen távol álló problémát? Jelezni szerettem volna, hogy az itt következő elemzésben szó sincs arról, hogy a PISA-adatokra építve fogalmazok meg hipotéziseket, és azokat további adatok sorolásával, esetleg saját kutatásokkal alátámasztom. Hipotéziseim PISA-adatok nélkül is voltak, vannak. Illetve hipotéziseink, feltételezéseink, előítéleteink. Van képünk arról, milyen a magyar oktatási rendszer, hogyan működik benne a szelekció, hogyan kezeli a rendszer az esélyegyenlőtlenségeket, milyen hatást gyakorol az eredményességre a szociális helyzet stb. Azt a kérdést kell tehát megfogalmaznunk, hogy vajon milyen is az a konceptuális rendszer, amelyben mindezeket a fogalmakat, folyamatokat értelmezzük. Kellően jó-e ez a konceptuális rendszer? Van-e ellentmondás a belőle levonható következtetések és az empirikus vizsgálatok eredményei között?

Vagyis én itt nem is elsősorban PISA-adatokat akarok bemutatni (bár lesz belőlük bőven). Azt szeretném vizsgálni, hogyan gondolkodunk az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatban, s milyen alternatív lehetőségeink vannak.

## A SZELEKCIÓ MIBENLÉTÉRŐL

Tekintsük át az iskolai szelekció, szelektivitás jelenségyvilágát, adjunk lehetőleg minél pontosabb értelmezést a vizsgálatok során használható terminusoknak! A pedagógiai szelekció vagy másképpen iskolai szociális szelekció azt jelenti, hogy az iskolarendszer egésze nem ugyanolyan gondoskodásban, fejlesztésben részesíti a tanulókat, s az így kialakuló különbségek tekintetében határozottan felfedezhetők a szociális háttér szerinti meghatározottság nyomai (DOUGLAS 1996; HALÁSZ 2001; LAWTON 1996; LORÁND 1997; NAHALKA 1998). Kicsit egyszerűbben: a társadalmi szempontból jobb helyzetben lévő tanulók jobb helyzetet élveznek az iskolában, átlagosan előnyösebb helyzetbe kerülnek, az iskola átlagosan nagyobb mértékben fejleszti őket a társadalmi helyzetüket tekintve hátrányosabb helyzetben lévő társaikkal szemben. Az ilyen meghatározásoknak se szeri, se száma a pedagógiai irodalomban, de csak ritkán szoktunk mélyebben elgondolkodni a jelentésükön. Mit jelent az „előnyösebb helyzetbe kerülés”? Mit jelent a „nagyobb mértékben fejlesztés”?

### A szelekciót meghatározó tényezők

Az iskola értékrendjében fontos szerepet játszó képességek tekintetében a jobb társadalmi helyzetben lévő tanulók előnyben lesznek, mert a szülei éppen az iskola által preferált tudás területén biztosítanak számukra az átlagosnál magasabb színvonalat. Miben jelentkezik ez a hatás?

- Bizonyos művelődési technikák elsajátításában magasabb színvonal elérését tudják segíteni a magasabb társadalmi státusszal, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők, itt elsősorban az írás, olvasás, számolás megtanulásáról van szó.
- Az iskolai tanulás során hasznosnak bizonyuló gondolkodásmódok, gondolkodási műveletek fejlesztésével kapcsolatban a jobb társadalmi helyzetben lévő családokban a gyerekek a többiekhez viszonyítva jóval többet kapnak, valószínűleg jóval eredményesebb körülményben a metakogníció fejlesztése, a következetes deduktív gondolkodás szabályainak a megismerése stb.
- A jobb helyzetben lévő tanulók kommunikációját erősebben jellemzi a kidolgozott nyelvi kód, egyáltalán a verbalitás jelentősebb szerepet játszik a kommunikációjukban a társaikhoz képest, és tudjuk, hogy az iskola ezeket az értékeket – a kommunikáció más formáihoz képest – előnyben részesíti.
- A ténytudás tekintetében az iskola számára fontos (tudományos, művészeti, technikai) tudáselemekből többet birtokolnak ezek a gyerekek.
- Az iskola által preferált, sőt nagyon gyakran megkövetelt, a középosztály által normává tett viselkedésmódok a jobb helyzetben lévő családok gyermekei számára – társaikkal összehasonlítva – sokkal jobban ismertek, elfogadottak és begyakoroltak.
- A jobb társadalmi helyzetű családok gyermekeinek elfogadóbb, pozitívabb a viszonya az iskolához, a művelődéshez, a tanuláshoz, általában a tudáshoz.

Mindezekkel együtt jár, hogy a magasabb társadalmi státussal rendelkező szülők gyermekei az iskolai életben magasabb értékekkel rendelkező területeken jobb, adaptívabb személyes elméletekkel rendelkeznek, és az ezek mögött álló tapasztalati bázisuk is erősebb. Ebből következik, hogy amikor az iskola a tanulási folyamatok szervezése során a jobb társadalmi helyzetben lévő tanulók fent bemutatott területeken kialakult magasabb szintű tudását felhasználja, jutalmazza, akkor gyorsabb fejlődést, illetve ugyanannyi idő alatt nagyobb mértékű fejlődést biztosít e tanulók számára.

## Az iskola szerepe

Fontos kiemelni, hogy az iskola nem elszenvedője a társadalmi különbségek hatásának, hanem „aktív alakítója” is annak a folyamatnak, amelyben az eredeti társadalmi különbségek leképeződnek a neveltségbeli, tanulmányi eredményességben. Mindegyik felsorolt pont esetében mint értékelő tényező ott van, hogy olyan területeken mutatkozik előny bizonyos társadalmi csoportok számára, amely területeket, tudáselemeket, képességeket és attitűdöket az iskola előnyben részesít másokkal szemben. Megkockáztatom annak a kimondását, hogy a gyerekek az iskolába érve nem úgy különülnek el egymástól, hogy az egyik csoportba tartozók többet tudnak a világról, hatékonyabban kommunikálnak, és képességeik általában fejlettebbek, mint a másik csoportba tartozókéi, hanem arról van szó, hogy az iskola számára fontos területeken tudnak többet, az iskola által preferált kommunikációjuk a fejlettebb, s az iskola által előnyben részesített képességeik fejlettebbek. Az iskola önfelmentő ideológiaformálásának terméke csak, hogy abszolúttá teszi az általa preferált értékrendet, és annak nevében globálisan minősít gyerekeket gyengébb képességűnek, fejletlenebbnek, ingerszegény környezetben élőnek, tanulási nehézségekkel küzdőnek stb. Ez a megítélés csak egy sajátos, bizonyos társadalmi értékrendekhez köthető koordináta-rendszerben lehet érvényes, nem lehet abszolút értelmű. Ez a szelekció gyökere. Ez az az elméleti kiindulópont, amelynek alapján az itt következő elemzés kezeli a hátrányos helyzet, a szelekció, az esélyegyenlőtlenségek fogalmait.

Vajon hogyan zajlik az a folyamat, amely az itt leírt helyzetet eredményezi? Az azonnali válasz erre az, hogy itt a szelekció folyamatáról van szó. Ha a szelekciót úgy értelmezzük, ahogy fentebb már leírtuk, tehát a társadalmi háttér szerint „elosztott” pedagógiai gondoskodást értjük alatta, akkor korrekt a válasz. Sokan azonban a szelekció folyamatát a homogenitásra való törekvéssel azonosítják, amely a gyerekek különböző iskolákban, az iskolákon belül különböző tanulócsoportokban történő „elosztása” során valósul meg. Ebben a szemléletben tehát az a szelekció, hogy a gyerekek egy adott mechanizmus keretei között úgy kerülnek be iskolákba és tanulócsoportokba, hogy jellemzően az egymáshoz közeli társadalmi helyzetűek tanulhatnak együtt. A mechanizmus sokrétű, és saját feladatunk szempontjából most nem is különösebben fontos számunkra. Fontos azonban, hogy a szelekciónak ez az értelmezése egyáltalán nem azonos az előbbi, tágabb értelmezéssel. Képzelnünk el egy olyan iskolarendszert, amelyben maximálisan érvényesül a heterogenitás elve, minden tanulócsoportot a társadalmi helyzet szempontjából a lehető leginkább összetett



módon alakítanak ki. Megszűnik ettől a tágabb értelemben vett szelekció? Nem feltétlenül. A lehető maximális heterogenitás érvényesülése mellett is működhetnek azok a pedagógiai hatásrendszerek, amelyek létrehozzák a társadalmi különbségeknek megfeleltethető tanulmányi egyenlőtlenségeket. Ha a pedagógiai kultúrában nem szervesült a különböző előfeltételekkel rendelkező tanulóhoz való igazodás feladata és kötelezettsége, vagyis ha nincs korszerű, érdemi pedagógiai differenciálás, akkor a leginkább heterogén csoportokkal működő iskolák sem képesek eredményt elérni az esélyegyenlőtlenségek csökkentésében.

## A „lengyel példa”

Az elmúlt években Lengyelország hajtott végre olyan iskolareformot, amelyben megváltoztatta a szűkebb értelemben vett iskolai szelekció mechanizmusait, vagyis az oktatáspolitikusok igyekeztek gátat vetni az iskolák, tanulócsoporthoz való törekvéseknek. Ennek elsődleges módja az volt, hogy a mi iskolarendszerünkben ismert általános iskolához leginkább hasonló, ott is nyolc évfolyamos iskolatípus megszűnt, és helyébe két egymást követő iskolafokozat lépett, egy évvel meg is hosszabbítva. Pontosabban a hatéves alapiskolázást egy hároméves alsó középiskolai képzés követi, és csak ezután tanulhatnak a gyerekek a korábbi rendszerben is létező, a mi gimnáziumainkhoz, szakközépiskoláinkhoz és szakiskoláinkhoz nagyon is hasonló iskolatípusokban (csak a gimnázium szót a lengyelek az előbb említett, hároméves alsó középiskolára használják). Formai szempontból, tehát a tanulói összetétel heterogén volta tekintetében a lengyel iskolarendszer némileg komprehenzívebbé vált, hiszen az általános, kötelező és egységes iskola 1999 óta nem nyolc-, hanem kilencéves.

A lengyel iskolareform azonban nem csak ezt jelentette (a leírásával kapcsolatban erős kritikai észrevételeket tartalmazó, jó összefoglalás egy Világbank által készített tanulmány: FRETWELL 2001). Az önkormányzatok oktatásirányítási szerepe megnőtt, azonban az iskolák finanszírozása továbbra is állami feladat. A „felhasználóknak”, vagyis a tanulóknak és a szülőknek a reform utáni oktatási rendszer is kevés lehetőséget ad a döntésekben való részvételre. Új központi tanterv jött létre, a tartalmi irányítás azonban továbbra is központi jellegű. Átalakították a központi mérési és értékelési rendszert, új jellegű érettségi működik 2004 óta Lengyelországban.

Mik ennek a folyamatnak az eredményei? Lengyelország mindhárom tesztben javított helyezésein, azonban a szövegértésetesztben mutatott eredmény javulása akár „drámainak” is nevezhető: a 2000-ben még 23. helyezett Lengyelország 2003-ban már a 13., 2006-ban a 7. az OECD országai közül (OECD 2001, 2004, 2007b). (Tekintve, hogy Lengyelország PISA-eredményének eltérése más országokétól nem minden esetben szignifikáns, ezért pontosabban úgy fogalmazhatunk, hogy 2000-ben még 15 OECD-ország ért el szignifikánsan jobb eredményt, mint Lengyelország, 2003-ban 9, míg 2006-ban már csak 5 ilyen ország volt.)

Kérdés természetesen, hogy ez a javulás mennyire köszönhető a reformnak. Ezt nem tudjuk. Azt azonban tudjuk, hogy Lengyelországban a természettudományi teszteredmények teljes varianciájából az iskolák közötti különbségek 2000-ben 49,1%-ot magyaráztak.

Ez akkor a harmadik legmagasabb érték volt az OECD országai között, a legnagyobb értékeket Belgium és Ausztria produkálta (Magyarország adata volt a 4. ebben a sorban). A 2003-as tesztben Lengyelországban már csak 14,1% volt ez az érték. 2006-ban 13,6%, ami nem jelent statisztikai szempontból jelentős változást az előző vizsgálathoz képest. Érdeemes idézni a magyar adatokat összehasonlításként: 2000-ben 46,6%, 2003-ban 41,2%, 2006-ban 70,4%. Utóbbi adatunk egyébként az összes felmért országot tekintve is a legmagasabb érték, tíz százalékponttal felülmúlja még az utánunk következő ország adatát is. Könnyű belátni, hogy ha egy országban nagy az iskolák közötti különbségeket leíró varianciarány a teljes variancián belül, akkor abban az országban sokkal inkább érvényesül a homogenitásra törekvés, vagyis az ország iskolarendszere a szűkebb értelmezés szerint szelektív. Hiszen az iskolák közötti különbségek akkor lehetnek erősen meghatározó szerepűek szemben az iskolákon belül jelentkező különbséggel, ha az iskolarendszer egészében érvényesül, hogy minél inkább azonos fejlettséggel jellemezhető tanulók legyenek egy iskolában.<sup>1</sup> Magyarország iskolarendszere ebben az értelemben szélsőséges módon szelektív, míg Lengyelországban az elmúlt hét évben változások zajlottak le.

Ezért aztán Lengyelország is kezd „bezzeg országgá” válni a pedagógiai közbeszédben, ahogy az már jó ideje Finnország, illetve Németország is, ha a PISA-sokk kerül szóba. De vajon mi van a lengyel adat mögött? Kicsit megmosolyogtató az a lelkesedés, amellyel Magyarországon néhányan a lengyel adatokat fogadták. Nézzük meg, miért!

A PISA-vizsgálatokat 15 éves tanulók körében végzik. Ha megvizsgáljuk, hogy Lengyelországban hányadik évfolyamon tanuló gyerekek vesznek/vettek részt a vizsgálatban, akkor a következőt találjuk. 2000-ben, az első PISA-vizsgálat alkalmával a lengyel minta 100%-a 9. évfolyamos volt (ADAMS–WU 2002, 189.). Ekkor Lengyelországban a 9. évfolyamosok még az említett, a miénkhez hasonló szelektív iskolarendszer tanulói voltak, vagyis éppen kikerültek az általános iskolából, és olyan középfokú tanintézetekben tanultak tovább, amelyek meglehetősen különbözőek voltak abból a szempontból, hogy milyen tanulmányi teljesítményt felmutató tanulók jártak oda. Az 1999-ben végrehajtott oktatási reform azonban a későbbi PISA-felmérésekben már hatott (arról, hogy éppen a 2000-es és a 2003-as felmérés között fejtette ki hatását a reform, a 2007-ben megjelent PISA-jelentés is tájékoztat [OECD 2007a, 222.]), és a 2003-ban, majd 2006-ban felmért tanulók már olyan 9. évfolyamra jártak, amely egy alsó középiskola általánosan kötelező és mindenki számára egységes utolsó évfolyama. Nincsenek ugyan erre vonatkozó egyértelmű adataim, de nagyon valószínű, hogy az új típusú, a gyerekeket a 7., 8. és 9. évfolyamon tanító iskola kevésbé szelektív. Hasonlóan, mint nálunk, mert bár Magyarországon az általános iskola is rendkívül szelektív azokhoz az országokhoz képest (pl. skandináv vagy angolszász országok), amelyekben az iskolarendszer

1 Az itt elemzett adatok csak az országok egészére, illetve az iskolák közötti különbségekre mondanak valamit, nem képesek segíteni, hogy finomabb felbontásban is láthassuk a folyamatokat. Hétköznapi tapasztalat Magyarországon, hogy nagyon sok iskolában az egész intézményt tekintve heterogén a társadalmi összetétel, azonban a tanulócsoportok, az osztályok esetében már nem. A PISA-adatokkal csak az iskolák közötti különbségeknek a variancia meghatározásában játszott szerepét lehet kimutatni, a finomabb felbontásban, vagyis az osztályok, tanulócsoportok megkülönböztetésével számítások végzésére sajnos nincs lehetőség.

lényegében komprehenzívnek tekinthető, azonban még mindig kisebbek az iskolák közti különbségek, mint a középfokú oktatásban, ahol óriásiak a gimnázium, szakközépiskola és szakiskola közti tanulmányi eredményességbeli különbségek. Vagyis Lengyelország részben azzal érte el, hogy a teszteredmények teljes varianciájából az iskolák közti különbségekből számított varianciaarány lényegesen csökkent, hogy a középfokú oktatáshoz viszonyítva kevésbé szelektív iskolatípusában eltöltött időt (az általános iskolának leginkább megfelelő iskolatípusokban nem nyolc, hanem kilenc évet töltenek el a tanulók) egy évvel „meghosszabbította”. 2000-ben még egy rendkívül szelektív iskolatípus tanulói szerepeltek a felmérésben, 2003-ban és 2006-ban már egy kevésbé szelektív iskolatípusé.

Természetesen a lengyel eredmények így is érdekesek és fontosak. Mind a teljesítményben bekövetkezett változások, mind a szelekció hatásának csökkenése (hiszen nagy valószínűséggel az nem csak az iskolatípusok közti különbségből ered) jelentős, tanulságos számunkra is. De ne értékeljük túl!

Együtt járt-e Lengyelországban ez a változás a szélesebb értelemben vett szelekció csökkenésével? Az iskolák homogenitása csökkenhetett, de ez a folyamat vajon azt eredményezte-e, hogy a szociális helyzet is kevésbé függ össze a teljesítményt jelző tesztadatokkal? Nyilván az ESCS-index<sup>2</sup> és a teljesítmény közötti összefüggés erősségének (az indexben mutatkozó különbségek által meghatározott variancia teljes variancián belüli arányának) értékelésére van szükség.

A 2000. évi mérésben (természettudományi teszt) az ESCS-indexben mért különbségek hatása a teljes varianciában Lengyelországban 14,1% volt. 2003-ra ez az érték 17,5% lett, majd a 2006-os mérésben 14,5%. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a szélesebb értelemben vett szelekció mértéke Lengyelországban nem változott. Ez rendkívül érdekes. Magyarországon vannak illúziók azzal kapcsolatban, hogy a szelekció (a szélesebb értelemben vett szelekció, tehát a nevelés, a tanulás eredményeinek társadalmi meghatározottsága) elsősorban a szűkebb értelemben vett szelekció visszaszorításával, pozitív megfogalmazásban: az együttnevelés elvének következetes érvényesítésével szüntethető meg vagy csökkenthető. Lengyelország példája jelentős mértékben alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy az együttnevelés, a komprehenzivitás formai biztosítása kevés. „Összezárhatjuk” a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerekeket a tanulócsoporthoz, ettől a mély, társadalmi szelekció nem feltétlenül változik meg.

Wojciech Kosci a Transition Online internetes „hasábjain” 2005-ben arról a szélesedő szakadékról ír, amely a lengyel érettségik eredményeiben tapasztalható a városi és a vidéken tanuló diákok között. Nincs ugyan erről közvetlen ismeretünk, de számos tapasztalat valószínűsíti, hogy itt nem közvetlenül a „vidékproblémáról” van szó, vagyis hogy a kisebb településen tanulók már csak a „vidékiségük” vagy iskolájuk „vidékisége” miatt lennének hátrányban. Hanem arról lehet szó, mint az Magyarországon is több kutatásban kiderült (utalunk csak a 2004-ben lebonyolított Országos kompetenciamérés eredményeire, BALÁZSI

2 PISA index of economic, social and cultural status – a gazdasági, társadalmi és kulturális helyzet PISA-indexe. A tanulók szociális helyzetét jellemző, a PISA-vizsgálatok eredményeinek elemzése során széles körben használt mutató. A felmérték körére vonatkozóan az index átlaga 0, és szórása 1.

és mtsai. 2006, 52.), hogy a vidéken tanuló diákság szociális összetétele más, az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek aránya a vidéki iskolákban lényegesen nagyobb, s valójában az ő szociális eredetű hátrányaik határozzák meg a vidéki iskolások gyengébb átlagteljesítményét. Ez a hír is azt támasztja alá, hogy miközben vannak Lengyelországban bizonyos eredmények az iskolarendszer homogenitásának megváltoztatásában, a társadalmi háttér meghatározó szerepe tekintetében a szelekció helyzete nem változik, sőt e hír szerint akár még azt is feltételezhetjük, hogy a helyzet súlyosbodik.

És hogy milyen összetett világban élünk! Iwona Bojarczuk a Krakow című internetes orgánumban vázolja a krakkói Jagello Egyetem Tanárképző Intézete vezetőjének, Jerzy Lackowskinak az elképzelését egy voucherrendszer bevezetéséről a lengyel közoktatásban. Lackowski 2008-ban a lengyel oktatási miniszter, Katarzyna Hall tanácsadója is egyben, az elképzelés valójában kettőjüké. A javaslat megvalósítása piacosítaná az oktatást, versenyt hozna létre a diákokért. A diákok választhatnák meg iskolájukat, és a voucherüket „leadva”, az iskolák tanulóiok számának arányában jutnának anyagi erőforrásokhoz. Ezzel megvalósulhatna a „fogyasztók”, vagyis a tanulók és szülei „ellenőrzése” az oktatási rendszer felett, már ha a választás az oktatási intézmények színvonala alapján történhetne. Ez jótékonyan hatna az iskolák színvonalára, a pedagógusokat jobb, eredményesebb és hatékonyabb munkára ösztönözné (BOJARCZUK 2008).

A kérdés nálunk is felmerül, ahogy a világ számos országában rendkívül jelentős viták témájává vált a szabad iskolaválasztás az elmúlt 10-15 évben, sőt számos reform is a zászlajára tűzte, illetve megvalósította.<sup>3</sup> A szabad iskolaválasztás kérdésének érdemi elemzését azonban halasszuk későbbre! Itt és most csak azért akartam előhozakodni a lengyel példával, mert a voucher bevezetésének terve s a körülötte kialakult vita azt mutatja, hogy az iskolai szelekcióval kapcsolatos kérdések – úgy tűnik – Lengyelországban sincsenek egyelőre megnyugtatóan megválaszolva, s bár biztató kezdeti eredmények mutatkoznak, ahogy a PISA-vizsgálatok adataival ezt igyekeztünk alátámasztani, de az egyértelmű elkötelezettség a lengyel iskolarendszer komprehenzív tételére még biztosan nem adott.

Mielőtt az elit iskolázás, a gyerekek iskolai eredmények szerinti (valójában a társadalmi hovatartozás szerinti) mindenáron való szétválogatásának hívei kezüket dörzsölve lelkenednének, hogy lám-lám, a heterogéncsoport-szervezés, az elit iskolák megszüntetése nem jár semmilyen előnnyel, sietek leszögezni, hogy ez az állítás egyáltalán nem támasztható alá az előbb kifejtettekkel. Csak azt mondtam, hogy önmagában a heterogén csoportok, iskolák kialakítása még nem szünteti meg a mély, társadalmi szelekciót. Ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség rá, ha valóban jelentős mértékben csökkenteni szeretnénk az iskola hatását a származás szerinti különbségek kialakulásában. Valódi komprehenzív iskolai működésre van szükség, vagyis olyanra, amelyben nem pusztán „összezártuk” a különböző származású gyerekeket, hanem olyan nevelést is folytatunk, amelyben az iskolai neveltségi és

3 Például Svédországban nagyon érdekesek a fejlemények ezzel kapcsolatban, lásd pl. SÖDERSTRÖM–UUSITALO 2005, BJÖRKLUND és mtsai. 2004. A két forrásban egyébként homlokegyenest ellentétes vélemény fogalmazódik meg, s mindkettő empirikus vizsgálatok eredményeire alapozódik, mutatva, hogy az empirikus vizsgálatok eredményeinek feltétlen bizonyító erejébe vetett feltétlen hit mennyire problematikus lehet adott esetekben.

tanulmányi eredmények egyre kevésbé függenek majd a társadalmi háttértől. Erre azonban csak akkor lesz lehetőség, ha kiküszöböljük a homogén csoportok, iskolák szervezésével együtt járó súlyos problémákat. Ugyanis a homogén csoportok léte pedagógiai szempontból számtalan hátránnyal jár. Ezeket más írásaimban korábban már bemutattam (lásd például NAHALKA 2007). Vagyis összefoglalva: a heterogenitás megvalósítására, a szűkebb értelemben vett szelekció megszüntetésére valóban szükség van, de ez csak egy szükséges feltétel. A pedagógiai kultúra alapvető átalakítása szükséges ahhoz, hogy a szélesebb értelemben vett társadalmi szelekció, a neveltségi, oktatási eredmények társadalmi helyzet általi meghatározottsága enyhüljön.<sup>4</sup>

### **A szűkebben és a tágabban értelmezett szelekció közti viszony a PISA-adatok fényében**

A most bemutatott összefüggés PISA-adatokkal való szemléltetésére is tehetünk kísérletet. Megvizsgálhatjuk, hogy a szociális helyzet (az egyes tanulókhöz rendelt ESCS-indexben mérve) erősebb meghatározója-e a teljesítményeknek, mint a szűkebb értelmezésben vett szelekció. Az adatok közt a teljes variancián belül az iskolák közötti különbségekkel leírható varianciarányad elég jól jellemzi ezt a szűk értelemben vett szelekciót, pontosabban annak mértékét. A homogén iskola- és csoportszervezés nagy varianciarányadot, a heterogenitás elvének érvényesítése kis értékeket eredményez. Mint láttuk, a heterogenitás elvének érvényesítése még nem feltétlenül jár együtt az esélyegyenlőtlenségek valódi csökkenésével. Érdekes ebből a szempontból megvizsgálni, hogy a két tényező közül melyik van szorosabb kapcsolatban az országok tesztátlagban mérhető eredményességével.

Ezek a korrelációs együtthatók ugyan többségükben nem jeleznek még csak közepes összefüggést sem, néhány közülük mégis figyelemre méltó. Itt azonban közbe kell vetnünk egy fontos, a statisztikai szignifikanciával kapcsolatos megjegyzést. Ha a felmérésben szereplő országok tekintetében (akár a részt vevő összes országra, akár az OECD-országokra vonatkozóan) kimondanánk bizonyos szignifikanciára vonatkozó következtetéseket, meglehetősen pontatlanul járnánk el. Ugyanis fel kell tenni a kérdést, hogy az ilyen kijelentések milyen populációra vonatkoznak. Nehéz elképzelni mást, mint hogy a Föld összes országára vonatkozik a kijelentésünk. Vagyis úgy teszünk, mintha a vizsgált országcsoport valamifajta minta lenne a Föld összes országának halmazából, és matematikai statisztikai vizsgálatot végeznénk. Ez azonban csak akkor lenne jogos, ha a minta, illetve a minták a vizsgált

<sup>4</sup> Svédország példája ismét érdekes. Svédországban a 2000-es évek elején hajtották végre azt a reformot, amely lehetővé tette a tanulók, a szülők teljes mértékben szabad iskolaválasztását. Az előző lábjegyzetben már említett egyik kutatás (BJÖRKLUND és mtsai. 2004) kimutatta, hogy a folyamat növelte a Svéd iskolarendszerben a szelekciót. Ehhez viszonyítva érdekes az a fejlemény, hogy a PISA-vizsgálatban, a természettudományi tesztben elért eredményét tekintve Svédország a 2003-as 12. helyről 2006-ra a 16.-ra csúszott vissza. Természetesen csak felvetjük, hogy elvileg a szegregáció növekedésének is lehetett ebben szerepe, ám biztosan nem állíthatjuk, annál is inkább, hiszen egyáltalán nem biztos, hogy a két helyezésszám közötti különbség szignifikáns eltérést jelent a teljesítményben. Nyilván a svéd kollégák alapos vizsgálatainak kell kideríteniük az okokat, ha vannak egyáltalán, hiszen a véletlen műve is lehet az eredmény.

jelenséget befolyásoló lényeges hatótényezők szempontjából reprezentatívak lennének. Nos, ez biztosan nincs így, az OECD-országok halmazából teljesen biztosan, de még a 2006-os felmérésben részt vevő összes ország halmazában is messze túlreprezentáltak a fejlett országok. A fejlettség pedig – ezt a kijelentést bátran megkockáztathatjuk – alapvetően befolyásolja az esélyegyenlőtlenség kezelésével kapcsolatos folyamatokat. E probléma miatt szigorúan véve csak leíró statisztikai vizsgálatok végezhetőek. Bár előfordul majd, hogy jelezzük, hogy az adat szignifikáns eltérést mutatna-e egy matematikai statisztikai vizsgálatban, de ez csak tájékoztató jellegű megjegyzés lesz. Fontosabb viszont, hogy a leíró statisztikai vizsgálatokban a korrelációs együtthatók értékelésére kialakított szempontokat érvényesítsük: ha az együttható abszolút értéke kisebb, mint 0,3, akkor nem beszélünk korrelációról, korrelátlanságról van szó, ha ez az érték 0,3 és 0,7 között van, akkor közepes korrelációról, tehát az értékelésben, ha óvatosan is, de már figyelembe vehető értékről beszélünk, és egyéb esetekben pedig erős összefüggésről.

1. TÁBLÁZAT: A PISA-vizsgálatok teszteredményei és a szelekciót jellemző változók közti korrelációs együtthatók			
		Az ESCS-indexben mutatkozó különbségek által	Az iskolák közötti különbségek által
a teljes variancián belül megmagyarázott variancia részaránya, valamint a teszteredmények átlaga közti korrelációs együttható			
Olvasás- szövegértés	2000	-0,471 N = 23	-0,609 N = 23
	2003	-0,285 N = 29	-0,353 N = 28
	2006	-0,291 N = 29	-0,243 N = 28
Matematika	2000	-0,163 N = 24	-0,296 N = 26
	2003	-0,236 N = 29	-0,193 N = 28
	2006	-0,308 N = 29	-0,132 N = 29
Természet- tudomány	2000	-0,234 N = 23	-0,311 N = 23
	2003	-0,228 N = 28	-0,033 N = 29
	2006	-0,305 N = 29	-0,164 N = 29

Az értékek a szerző saját számításainak eredményei, az ehhez szükséges adatok forrásai: OECD 2007, 96–107. és 127–132.

A matematika- és a természettudományi tesztek esetén a 2003-as és a 2006-os korrelációs együtthatókat megnézve (1. táblázat) láthatjuk, hogy az iskolák közötti különbségeket mutató és a teszteredmények közti korrelációs együtthatók kisebbek, mint a szociális különbségek meghatározó szerepét jellemző mutatóval kialakuló korrelációk. A matematika- és a természettudományi teszt esetében a 2003-as adatok nem jeleznek még közepes korrelációt sem, állításunkat ezért csak a 2006-os természettudományi teszt adatai támasztják alá, ezek sem nagy meggyőző erővel. Az olvasás-szövegértés teszt esetében pedig a 2000-es adatok épp az ellenkező állítást támasztják alá, s ugyanígy a 2003-as adatok is, ahol ráadásul csak az iskolák közti különbséget leíró változóval alkotott korrelációs együttható éri el a számba vehető értéket. Ezért állításunk igencsak gyenge lábakon áll. Vagyis a PISA-felmérés adatai csak kevésbé adnak alátámasztást állításainkhoz. Akár fel is adhatnánk az elméletet, elte-relhetnénk gondolatainkat arról, hogy a szociális helyzet lehet úgy meghatározó tényező, hogy a társadalmi háttér szempontjából az iskolák és a tanulócsoportok homogenizálására törekvés kevésbé érvényesül. Ezek az adatok tehát nem győznek meg bennünket erősen arról, hogy a széles értelemben vett szelekció jelentősebb mértékben befolyásolja negatív irányban egy iskolarendszer teljesítményét, s hogy a szűkebb értelmű, a homogenitás-he-terogenitás dimenzióban értelmezett szelekció kevésbé hat negatívan.

## A szabad iskolaválasztás kérdése

Mint korábban jeleztük, a világ számos országában széles körű vitát vált ki a címben felve-tett kérdés, sőt iskolareformok egyik fontos kérdésévé válik. Az iskolaválasztás szabadsága egyfajta „emberi joggá” vált az utóbbi időben a liberális gondolkodásban, és hazánkban is fontos szerepet játszik. Ma Magyarországon a közoktatási törvény garantálja, hogy bárki szabadon jelentkezhet olyan iskolákba, amelyek felvételi feltételeit teljesíti (pl. befejezett nyolcosztályos általános iskolai végzettséggel bármelyik középfokú oktatási intézménybe felvételt nyerhet, vagy ha elvégezte az általános iskola negyedik osztályát, akkor bárme-lyik nyolc évfolyamos gimnáziumban tanulhat, ha felveszik). Az iskolákba való jelentkezés tekintetében (és ez így van természetesen a felsőoktatással is) nincsenek iskolatípusokhoz vagy lakóhelyekhez, netán származáshoz kapcsolódó megkötések.

A szabad iskolaválasztás jogához azonban erős illúziók tapadnak. A szabad iskola-választás joga első rendben valójában csak a jelentkezés szabadságának joga. Ha egy tan-intézetbe jelentkezők száma meghaladja a felvehetők számát, akkor az intézmény vezetője kell hogy döntsön a felvételről. A közoktatási törvény kimond bizonyos szabályokat ezzel kapcsolatban (66. §), de a döntés joga egyedül az övé. Ha én jelentkezem valahová tovább-tanulásra, egyáltalán nem biztos, hogy fel is vesznek oda. És hacsak nem követett el valaki az eljárás során valamilyen törvényteleniséget, a döntésbe bele kell nyugodnom. Ehhez képest a szabad iskolaválasztás joga széles körökben mint a gyermek tanulása számára legalkalmasabb iskola kiválasztása és a gyermek ottani továbbtanulásának a joga jelenik meg. Még tanácsadások is működnek, amelyek segítenek a szülőknek kiválasztani a gyer-mek személyiségéhez, fejlődésének optimálissá tételéhez szükséges iskolát. Az egyetemi

pedagógiai oktatásnak gyakran szerves része annak a témának a megtárgyalása, hogyan lehet kiválasztani a tanuló számára a hozzá leginkább illő iskolát. A kérdés egyik egyetemünkön még a pedagógiai-pszichológiai szigorlat tematikájában is helyt kapott.

Nálunk az iskoláknak profiljuk van (nem tudok kellően szarkasztikusan fogalmazni). Eközben az oktatási intézmények legkülönbözőbb dokumentumokban deklarált feladata, hogy minden tanulót a számára, mármint a tanuló számára optimális módon, ütemben és tartalommal fejlesszenek. A modern pedagógia által sugallt, de nagyon sokszor explicit módon is megfogalmazott elvárás az, hogy az iskola igazodjék a tanulókhöz, minden tanuló fejlesztéséhez találja meg az optimális utat, módszereket, fejlesztési ütemet, oktatási tartalmat és követelményeket, vagyis differenciáljon. Például a Nemzeti alaptanterv bevezető passzusai fogalmazzák meg ilyen követelményt. Ezzel szemben Magyarországon makacsul tartja magát az az elképzelés, hogy az iskolák „profil” dolgoznak ki, sajátos képzési formákat és eljárásokat, amelyekhez várják azokat a gyerekeket, akiknek ez megfelelő. Ez az igazi feje tetejére állított világ.

A természetes az lenne, ha Magyarországon minden iskola alkalmas lenne arra, hogy bármilyen tanulót a neki megfelelő módon tanítson, és olyan messzire juttassa el személyiségének a fejlesztésében, amilyen messzire csak lehet (LORÁND 1997). Egy nem szelektív, hanem komprehenzív iskolarendszerben a tanulók közti választás, de már az iskolaválasztás, a szabad iskolaválasztás is értelmetlen, logikailag idegen a rendszertől. Ez nem jelenti azt, hogy nem lehet ilyen szabadságot biztosítani. Amit viszont erősen korlátozni érdemes, az az iskolák szabad gyermekválasztási joga. Mivel legalábbis a túljelentkezéssel jellemezhető iskolák ma ezzel a joggal rendelkeznek. Senki nem tudja megmondani, hogy az iskolák tanulók közötti válogatása hogyan támasztható alá modern pedagógiai megfontolásokkal. Mivel az iskolának minden tanulóhoz alkalmazkodnia kell, ezért lényegében mindegy, milyen társadalmi háttérrel, illetve milyen korábbi iskolai eredményekkel rendelkező gyerekek tanulnak ott. Ami miatt mégsem egészen mindegy, az már egészen más nevelési követelményekkel és célokkal kapcsolatos. Mint már korábban is említettem, nevelési szempontokat előtérben tartva indokolt, hogy egy iskolában a tanulócsoporthoz a társadalmi háttér tekintetében – amennyire csak lehet – heterogének legyenek. Ha egy iskola – mert ezt a jogszabályok lehetővé teszik számára – válogat a gyerekek között, akkor ezzel a pedagógiai alapelvvel szembemenő gyakorlatot folytat, vagyis nem a lehető legkorszerűbb tudományos ismeretek alapján végzi a munkáját. És ez tűrhetetlen.

Mi azonban ezt ma széles körben tűrjük, sőt a jogszabályaink is lehetővé teszik. Az egész gyakorlatot jótékonyan körbelengi egy „liberális lila köd” az iskolaválasztás szabadságával összefüggésben. Miért ne lehetne nekem jogom, hogy a gyermekem számára a legjobb iskolát kiválasszam? – kérdezik sokszor anyukák, apukák. Egy normális rendszerben a kedves anyuka és a kedves apuka gyermeke számára minden rendelkezésre álló iskola jó iskola. És ha egy iskola mégsem a tőle elvárható legjobbat nyújtja az odajáró gyerekeknek, akkor vajon miért lehetne az egyik családnak több joga ahhoz, hogy egy ettől eltérő intézménybe járjon a gyermek, mint bármelyik másiknak? Nincs több joga. És ha valakik társadalmi



kapcsolataikat, nagyobb elkötelezettségüket, jobb informáltságukat, érdekérvényesítési lehetőségeiket használják ki, hogy mégis bizonyos előnyöket élvezzenek, akkor egy anti-demokratikus gyakorlat jön létre.

Nem a szabad iskolaválasztás jogával van a baj, hiszen az a tömeges illúzióban elnyert értelmében nem is létezik. Mint az iskolába való szabad jelentkezés joga értelmes, problémamentes (és tegyük hozzá, a mai jogszabályokban valójában ez van benne). Egy jól működő komprehenzív iskolarendszerben nincs különösebb jelentősége, a jog működtethető, nem vezet szelekcióhoz.

## A SZOCIÁLIS HÁTTÉR ÉS A TESZTEREDMÉNYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT ERŐSSÉGE

A 2006-os PISA-felmérés adatait vizsgálva néhány összefüggés könnyen feltűnhet bárki számára, aki hajlandó a megsejmlélésnél kicsit többet bíbelődni az adatokkal. Semmi újdonság nincs bennük, de számunkra fontos, hogy a tanulók szociális helyzete (családjaik szocioökonómiai státusza) és a tesztpontszámok között erős összefüggés tapasztalható. A természettudományi teszteredményeket vizsgálva, az OECD országaiban élő tanulók közti különbségekre jellemző varianciának mintegy a 20%-át magyarázza a tanulók ESCS-indexe (magyarázat a 2. l. ábrán). Ez az érték nagyon számít egy olyan jelenség esetében, amelyet számtalan kisebb és nagyobb jelentőségű tényező befolyásol. Az ugyanilyen arányszámok országonként eltérőek, az arányszámok átlaga az OECD-országokat tekintve 14,4%. Magyarország adata (21,4%) Luxemburg adata (21,7%) után a második legnagyobb. Vannak országok, amelyekben a szociális háttér kevésbé határozza meg a különbségeket a tanulók eredményei között. Izlandon 6,7%, Koreában 8,1%, Kanadában 8,2%, Finnországban és Norvégiában 8,3% a tesztpontszámok varianciájából az ESCS-index által magyarázott rész. Felmerül a kérdés, vajon van-e összefüggés az országokat jellemző adat és a tesztátlagok között. A 2006-os PISA-felmérés természettudományi tesztje esetén a két változó korrelációs együtthatója az OECD-országokat tekintve  $-0,305$ , ami közepes korrelációt jelent, és természetesen fontos az előjele, tehát ez egy negatív összefüggés.

A 2006-os vizsgálat adatai közt találunk olyanokat, amelyek már jelentősebb összefüggést mutatnak a szociális háttérrel jellemző változók és a teszteredmények között. Így például a szülők legmagasabb iskolai végzettségében mutatkozó eltérések által magyarázott varianciarányad tekintetében a korrelációs együttható  $0,402$ , ha a természettudományi teszt eredményeit vizsgáljuk (egyébként, ha a minta a fontos szempontokból reprezentatív lenne, akkor ez már egy szignifikáns korreláció lenne). Ezek a tapasztalatok megerősítenek bennünket abban az elképzelésünkben, hogy ha egy országban az iskolai tanulás folyamataiban túl szoros a kapcsolat a szociális háttér és az eredmények között, akkor annak az országnak a teszteredményei gyengébbek lesznek.

A két tényező (a szociális helyzet és a teljesítmény közti összefüggés erőssége, valamint a teszteredmény) közötti kapcsolat azonban semmiképpen nem mondja számunkra azt, hogy az egyik a másiknak az oka lenne. Inkább arról van szó, hogy mindkettő következménye

azoknak a folyamatoknak, ahogyan egy országban az esélyegyenlőtlenségeket kezelik. A PISA-eredmények ezeket a folyamatokat nem tárják fel, nem is ez a mérés feladata, pusztán jelenségeket mutat, eredményeket, végkimeneteleket. A kutató kötelessége, hogy e folyamatok, eredmények, végkimenetelek mögötti hatásokat, folyamatokat feltárja.

Említettük, hogy a PISA-eredmények nem minden esetben támasztják alá kellő mértékben, nagy megbízhatósággal, hogy a szociális háttér és az eredményesség közötti kapcsolat erőssége, valamint a teszteredmények közt (negatív jellegű) összefüggés van. Nem szabad egyes országokkal sem példálózni, mert „igazoló” és „cáfoló” példákat egyaránt lehet mondani. Maga Magyarország is némileg „ellenpéldának” tekinthető, hiszen a 2006-os természettudományi tesztben a középmezőnyben végeztünk (közepesen jó tesztátlag, 504 pont, amely nem különbözik szignifikánsan az OECD átlagától<sup>5</sup>, és a 30 ország között a 13–17. helyet biztosította számunkra), miközben a szociális helyzet eredményeket meghatározó hatása a fent bemutatott adatok szerint kiugróan magas nálunk. De van egy még érdekesebb tény, amely megfontoltságra készítet bennünket. Ne csak az OECD-országok eredményeit vizsgáljuk meg, hanem vonjuk be az összes részt vevő országot az elemzésbe (összesen 57 országról van szó). A minta növelése megbízhatóbbá teszi az eredményeket. Ha egy következetes normál tudományos kutatásban felállítanánk a szociális helyzetnek az iskolai tanulási eredmények meghatározásában játszott szerepére vonatkozó elméletünket, és ebből levezetnénk azt a hipotézist, hogy az 57 országot tekintve a teszteredmények varianciájából országonként az ESCS-indexnek betudható arány, valamint az országok tesztátlagainak változói között közepes vagy erős negatív korrelációt kell kapnunk, akkor igencsak csalódnunk kellene. A korrelációs együttható ugyanis  $-0,060$ , ami a leíró statisztikai vizsgálatok esetén szokásos értékelés szerint a két változó közti kapcsolat hiányát jelenti. Ez az adat akár megdöbbentő is lehet, ellentmond minden eddigi elképzelésünknek. A kritikuson gondolkodó kutató ilyenkor feladhatja az elméletét és egy új után néz, vagy azt mondja, hogy lehet itt valami figyelembe nem vett összefüggés, amely eltéríti az adatokat. És valóban, lehet itt valami, ami egyelőre inkább rejtélyes, és éppen a folyamatok mélyebb analizésére biztat bennünket. Nézzük meg, mit kapunk, ha egy koordináta-rendszer két tengelyére felmérjük a vizsgált változók értékeit, és egy-egy országot egy-egy ponttal ábrázolunk!

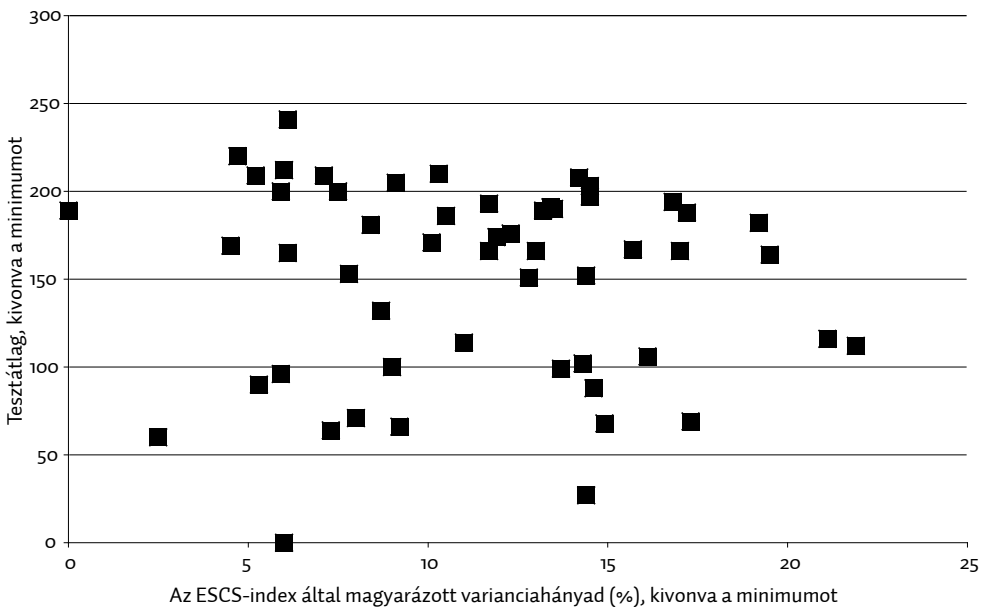
Az 1. ábra részben magyarázat arra, miért kaptunk szinte elhanyagolható korrelációs együtthatót. A pontok meglehetősen szétszórva helyezkednek el, első ránézésre semmilyen összefüggés nem látszik. Érdekes azonban, hogy a grafikonterület felső részében, kb. 150-es szinttől felfelé (ami valódi tesztpontszámban 472 pontot jelent, hiszen az ábrán minden ország az átlagpontszáma helyett a Kirgízia által produkált, legkisebb pontszámmal csökkentve szerepel) inkább a fejlettebb és elsősorban az OECD-hez tartozó országok találhatók. Közéjük „keverednek” nem OECD-országok, amelyek azonban inkább közepesen fejlettnak vagy kifejezetten fejlettnak mondhatók, így Észtország, Makaó-Kína, Lettország, Horvátország, Litvánia, Szlovénia, Tajvan. Ezekkel az országokkal kiegészítve és elhagyva az

<sup>5</sup> Ez esetben már van értelme szignifikanciáról beszélni, hiszen a többeszes magyar minta esetén tehetjük fel a kérdést, hogy vajon az átlag szignifikánsan eltér-e az 500 ponttól.

e szintnél lényegesen kisebb pontszámot produkáló Mexikót és Törökországot (ezek OECD-országok), a grafikon felső részében lévő országokra mintha igaz lenne az összefüggés, a pontokra egy „jobbra lejtő egyenes” illeszthető. Ha az így meghatározott országcsoportra nézve kiszámoljuk a korrelációs együtthatót, akkor  $-0,356$ -et kapunk, tehát közepes, negatív korrelációt (amelynek értéke egyébként, ha matematikai statisztikai vizsgálatról lenne szó, már szignifikánsan eltérne a 0-tól).

Ez persze csak „játszadózás” azzal, hogy milyen országokat veszünk be a vizsgált csoportba, és valójában fogalmunk sincs, van-e bármi is, ami közös bennük az iskolarendszerüket tekintve. A fejlettség közös ezekben az országokban, de ez valószínűleg még kevés, illetve semmilyen összefüggést nem látunk egyelőre a gazdasági, társadalmi fejlettség és az iskolarendszerben az esélyegyenlőtlenségek kezelése között. Intenzív vizsgálatnak kellene feltárnia, van-e bármi is a statisztikai-matematikai szempontból akár jelentősnek is mondható összefüggés mögött.

### 1. ÁBRA: A 2006-os PISA-vizsgálat természettudományi teszteredményei (a legkisebb értékkel csökkentve) az ESCS-indexszel (a legkisebb értékkel csökkentve) való kapcsolat erősségének függvényében



Az 1. ábra más tanulságokkal is szolgál. Valójában nem egy, hanem három országcsoportot lehet elkülöníteni. Itt természetesen óriási a veszélye annak, hogy egy pontfelhőbe belelátunk valami olyasmit, ami nincs is benne, feltételezünk olyan csoportosulásokat, amelyeket

azonban nem tart össze semmi, összekerülésük a véletlen műve. De ennek ellenére érdekes, hogy a grafikonterület alsó részében viszonylag jól elkülönül két országcsoport. Az egyik csoport elemei a mindkét változó kis értékeivel jellemezhető országok, vagyis az origóhoz közel találhatóak. Ezek Azerbajdzsán, Montenegró, Oroszország, Kirgízia, Tunézia, Indonézia, Izrael, Jordánia, Kolumbia és Szerbia. Nehéz lenne bármi általánosan egységest találni ebben a csoportban. Még a fejletlenség sem közös tulajdonságuk, hiszen Izrael egyáltalán nem tekinthető fejletlennek. Vannak itt a Szovjetunió utódállamai közül (de láttuk, hogy a balti utódállamok a másik csoportban vannak), illetve olyan országok, amelyeknek a Szovjetunióval való kapcsolata különösen erős volt, továbbá az arab térségben lévő országok is szerepelnek itt. Lehet, hogy érdemes keresni az iskolarendszerek között hasonlóságot, de egyelőre semmilyen kapaszkodó nem látszik. Az mindenesetre rendkívül furcsa, hogy e 10 ország esetében egy meredeken jobbra felfelé emelkedő egyenes illeszthető hozzá leginkább a pontokhoz. A korrelációs együttható pozitív, 0,448, közepes erősségű kapcsolatot jelez (matematikai-statisztikai vizsgálat esetén azonban nem mondhatnánk szignifikánsnak). Itt mintha az lenne igaz, hogy minél jelentősebb az országban a teljesítmények szociális helyzet általi meghatározottsága, annál jobb eredményeket ér el az ország. Egészen furcsa, minden „józan megfontolásnak” ellentmondó „viselkedés”.

A másik, „alul található” országcsoportban az ESCS-index által megmagyarázott varianciarányad magasabb az előző csoporthoz viszonyítva, de a teszteredmények ugyanolyan gyengék. Ezek az országok: Thaiföld, Törökország, Románia, Mexikó, Brazília, Uruguay, Argentína, Chile, Bulgária. Feltűnő a dél-amerikai országok csoportja (bár láttuk, hogy Kolumbia az előző csoportban van). Más specifikumot nem tudunk kiolvasni ebből a listából, és ebben az esetben a két változó közti összefüggés sem jelentős, ez az országokat jelölő pontok szétszórtságán is látható.

A fentiek pusztán spekulációk. Bárki mondhatná, hogy két változó kapcsolatát mutató grafikonon vegyünk egy olyan pontfelhőt, amely mondjuk ellipszis alakú, de az ellipszis nagytengelye párhuzamos az  $x$  tengellyel. Világos, hogy a két változó közt nincs semmilyen statisztikailag kimutatható kapcsolat, a korrelációs együttható 0 körüli. Ezután bontsuk két részhalmazra a pontthalmazt. Az egyikbe úgy válogassunk pontokat, hogy összességükre inkább egy jobbra emelkedő egyenes legyen illeszthető, és a másikra egy jobbra lejtő egyenes. Pozitivistá gondolkodással azt mondhatnánk (persze csak akkor, ha meglehetősen tapasztalatlan és ostoba kutatók vagyunk), hogy sikerült felfedezni egy összefüggést, és valamilyen szempontból, amit még nem ismerünk, két egymással ellentétes tendencia érvényesül a vizsgált egyedek között. Az ellipszis közepe környéki pontok azonban azonos valószínűséggel kerülnek be egy ilyen válogatás esetén mindkét halmazba, még ha vannak is valamifajta tendenciák, azok kimutatása ilyen módon nem lesz lehetséges. Vagyis a PISA-adatokkal kapcsolatos fent leírt „machinációk” igencsak gyenge lábakon állnak.

## KIK IS IGAZÁN A „JÓ TANULÓK”?

Szeretnék még egy, a PISA 2006. évi felmérés adataira támaszkodva elemezhető problémát felvetni, amely probléma ismét aláhúzza a modellezés jelentőségét. Érdekes adatokra lehet bukkanni, amikor a tesztpontszámok percentiliseit<sup>6</sup> vizsgáljuk. A PISA-kiadványokban rendszerint az 5., 10., 25., 75., 90. és a 95. percentilist adják meg. Az országok e percentiliseik értékei szerint sorba rendezhetők, ahogyan ezt a tesztátlagokkal is meg lehet tenni (a tesztátlag egyébként általában nagyon közel van az 50. percentiliséhez, ami valójában a medián). Egy ország akkor lehet büszke magára, ha minden percentilis esetén jó eredményeket, jó helyezéseket ér el. De persze nem ez a legfontosabb kérdés, hanem arra érdemes figyelni, hogy vajon az országokra jellemző-e valamilyen mintázat az egyes percentilisek esetén elért helyezéseikkel kapcsolatban. Érdekes mintázatokat lehet felfedezni, ezeket azonnal leírjuk.

Előbb azonban érdemes a kérdés egyik oktatáspolitikai vonatkozását megemlíteni. Egy elterjedt nézet szerint a magyar gyerekek gyengének mondott teljesítménye (természet-tudományokban az OECD átlagán teljesítünk, olvasásból és matematikából viszont szignifikánsan e szint alatt) azzal magyarázható, hogy a magyar iskolarendszer rendkívül rossz teljesítményt mutat a leszakadó gyermekek oktatásában. Így a napisajtóban is megjelent olyan eszmefuttatás, amely szerint különösen a roma gyerekek szegregált nevelése okozza a problémákat, hiszen ez a szegregáció egyben azt is jelenti, hogy a roma gyerekek az átlagnál lényegesen rosszabb pedagógiai gondoskodásban részesülnek, ezért az ő teljesítményeik biztosan jelentős mértékben „lehúzzák” a magyar átlagot. Nem teszik ugyan hozzá az így nyilatkozók, de bátran megfogalmazhatjuk, ha elfogadjuk ezt az érvelést, hogy a másik oldalon a jó iskolai eredményeket felmutatók jó eredményei sem elegendek ahhoz, hogy magasabb legyen az ország átlagos teljesítménye. Vagyis vannak, akik jól végzik a dolgukat, ők nevelik a jobb teljesítményű gyerekeket, és a másik végleten, a gyengéket nevelők esetében viszont katasztrofális a színvonal. Ez azonban „nagyon nem így van”. De nézzük az adatokat!

Mint látható, mindhárom teszt esetében lényegében ugyanaz a tendencia érvényesül. A kisebb percentilisek esetén lényegesen jobb helyezést értünk el, mint a nagyobb percentiliseknél. Némileg megtörik ez a tendencia a matematikateszt esetében, ahol a 95. percentilis (a legjobb 5% teljesítményét jellemző szám) esetén a helyezésünk a 18. hely, a 90. percentiliséhez viszonyítva viszonyítva lényegesen jobb. De még ez sem olyan „jó”, mint az 5. és a 10. percentilisek esetén a 15. és 16. helyezés.

<sup>6</sup> Egy legalább ordinális (vagyis sorba rendezhető adatokból álló) változó esetén az  $x$ -edik percentilis az az adat, amelynél kisebb adattal rendelkezik a minta  $x$  százaléka. Így például a 90-edik percentilis mondjuk egy természettudományi teszt esetében az a teszteredmény, amelynél gyengébb eredményt ért el a minta 90%-a. Vagyis a 90-es percentilis az adatok mértékéhez viszonyítva viszonylag nagy. Az 5-ös percentilis ugyanígy az a teszteredmény, amely alatt található a minta 5%-a, vagyis ez egy meglehetősen alacsony érték.

**2. TÁBLÁZAT: Magyarország helyezései a 2006. évi PISA-felmérés tesztjeiben az egyes percentilisek tekintetében**

Tesztek	Magyarország helyezése az						
	5.	10.	25.	-50.*	75.	90.	95.
	percentilis tekintetében						
Természettudomány	6.	8.	13.	15.	18.	18.	18.
Matematika	15.	16.	20.	21.	23.	22.	18.
Olvasás-szövegértés	13.	14.	17.	22.	22.	24.	24.

Megjegyzés: Itt egyértelmű helyezéseket közlök. Természetesen ez némi pontatlanságot rejt magában, hiszen a helyezések ez esetben sem „élesek”, helyezéstartományokat kellene megadni, ehhez azonban az adatok nem állnak rendelkezésre. A közölt – pontatlan – helyezések azonban olyan élesen mutatnak rá bizonyos tendenciákra, hogy ez esetben a használatuk – meglátásom szerint – nem probléma.

\* Ez az adat az ország átlagos teszteredménye alapján számított helyezést adja, az 50. percentilis (a medián) nem található meg az adatok közt.

Forrás: OECD 2007b.

Vagyis ki kell mondanunk, a leggyengébbeket nevelőket elmarasztaló véleménynek nincs semmilyen alapja. Nálunk a gyenge teljesítményű tanulók relatíve jobban teljesítenek, mint a jó teljesítményű tanulók. Ez a felismerés azonban nem elsősorban oktatáspolitikai szempontból izgalmas, magunk itt nem is ezzel a vonatkozásával szeretnénk foglalkozni. Felmerülhet ugyanis a kérdés, hogy más országok vajon hogy vannak ugyanezzel. Jellemzők-e az országokra a miénkhöz hasonló vagy éppen ellentétes tendenciájú mintázatok? Vannak-e egyáltalán mintázatok?

Végezzük el az országok sorba rendezését az összes, a PISA-kötetben (OECD 2007b) található percentilis adattal. Szorítkozzunk csak az OECD-országokra! Gyűjtsük ki a helyezési sorszámokat, és szemléljük meg az adatokat!

Néhány rendkívül elgondolkodtató mintázat szerepel ebben a táblázatban. Az egyik jellegzetes minta az, amelyben az adott ország helyezési sorszámai az egyre nagyobb percentilisek felé haladva nagymértékben nőnek (ez a relatív teljesítmény rosszabbá válását jelenti). Magyarország mellett ilyen még Kanada, Dánia, Írország, Korea, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Spanyolország, Svédország. Ezekben az országokban az első két percentilis (vagyis az 5. és a 10.) szerinti helyezések átlaga legalább 3-mal kisebb, mint az utolsó két percentilis (vagyis a 90. és a 95.) szerinti helyezések átlaga. A helyezési sorszámok növekedése ezekben az országokban majdnem monotonnak tekinthető, alig van a helyezések tekintetében „visszaugrás” (csak Svédország és Dánia esetében tapasztalható egy-egy esetben egy helyezéssel való „visszaugrás”). Ezekben az országokban tehát az OECD-országok átlagához képest jobban foglalkoznak a gyengébb tanulókkal, és relatíve gyengébb eredményeket érnek el a pedagógusok a felkészültebb, jobb teszteredményeket produkáló tanulókkal. Ha jobban belegondolunk, levonhatjuk a következtetést, hogy akkor ezekben az országokban a szórásoknak inkább a kisebbek közt kell lenniük. S ez valóban így van. E tíz ország mindegyike, ha a szórások szerint növekvő sorba rendezzük a 30 OECD-országot, az első 14 hely valamelyikén található. Rajtuk kívül csak Mexikó, Törökország, Görögország és Finnország kerültek be az első 14-be, ezek között van három gyenge eredményt produkáló,

**3. TÁBLÁZAT: Az OECD-országok helyezési sorszámai a 2006. évi PISA-felmérés természettudományi tesztjében (az országok nevei az eredeti publikációban szereplő, angol nyelvű megnevezések)**

Ország	Az ország helyezése az						
	5.	10.	25.	~50.	75.	90.	95.
	percentilis tekintetében						
Australia	5.	6.	5.	5.	5.	4.	4.
Austria	14.	14.	12.	12.	13.	13.	11.
Belgium	19.	17.	14.	13.	11.	12.	14.
Canada	2.	2.	2.	2.	4.	6.	6.
Czech Republic	10.	10.	11.	10.	12.	9.	9.
Denmark	15.	18.	18.	18.	20.	20.	19.
Finland	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.
France	25.	23.	22.	19.	15.	16.	17.
Germany	13.	13.	8.	8.	8.	8.	8.
Greece	28.	26.	25.	28.	28.	27.	27.
Hungary	6.	8.	13.	15.	18.	18.	18.
Iceland	22.	22.	21.	20.	21.	21.	21.
Ireland	9.	9.	10.	14.	14.	14.	15.
Italy	26.	27.	28.	26.	26.	26.	26.
Japan	7.	4.	3.	3.	3.	3.	3.
Korea	3.	3.	4.	7.	9.	11.	12.
Luxembourg	24.	24.	24.	25.	22.	23.	23.
Mexico	30.	30.	30.	30.	30.	30.	30.
Netherlands	4.	5.	6.	6.	6.	7.	7.
New Zealand	11.	7.	7.	4.	2.	2.	2.
Norway	23.	21.	23.	24.	24.	22.	22.
Poland	8.	11.	17.	17.	19.	19.	20.
Portugal	21.	25.	27.	27.	27.	28.	28.
Slovak Republic	20.	20.	20.	22.	23.	24.	24.
Spain	17.	19.	19.	23.	25.	25.	25.
Sweden	12.	12.	16.	16.	16.	17.	16.
Switzerland	16.	15.	9.	11.	10.	10.	10.
Turkey	29.	29.	29.	29.	29.	29.	29.
United Kingdom	18.	16.	15.	9.	7.	5.	5.
United States	27.	28.	26.	21.	17.	15.	13.

Forrás: OECD 2007b.

illetve Finnország, amely a lista élén végzett. Figyelemre méltó tény, hogy Magyarország a természettudományi teszteredmények szórását tekintve a 4. legkisebb értéket produkálta, ami azt jelenti, hogy a közvélekedéssel ellentétben a magyar iskolák hatására kialakuló tudás tekintetében egyáltalán nem túlságosan széthúzott a mezőny (oktatáspolitikai szempontból ez is egy meglehetősen „pikáns” eredmény).

Még mielőtt ezt az eredményt alaposabban megvizsgálánk, nézzük meg a további mintázatokat is. Az országok egy másik csoportját az előzővel éppen ellentétes tendencia jellemzi: a növekvő percentilisekhez érve egyre jobb helyezéseket produkálnak. Név szerint ezek az országok: Belgium, Franciaország, Németország, Új-Zéland, Svájc, Egyesült Királyság, Egyesült Államok. E hetes csoportban már négy esetben előfordul egy-egy helyezéssel „visszaugrás”, de ezektől eltekintve a helyezési sorszáмок csökkenése lényegében itt is monotonnak tekinthető, és a legkisebb két percentilis szerinti helyezési sorszáмок átlaga legalább 3-mal nagyobb, mint az utolsó két percentilis szerinti helyezési sorszáмок átlaga. A teszteredmények szórása tekintetében az utolsó kilenc helyből foglalnak el hetet, vagyis relatíve nagy az eredmények szórása.

Végül azok az országok is vizsgálhatók, amelyekben a helyezési sorszáмок nem nagyon változnak. Ezekben az országokban a legkisebb két percentilis szerinti helyezési sorszáмок átlaga és az utolsó két percentilis szerinti helyezési sorszáмок átlaga közti különbség abszolút értékben kisebb, mint három. Ez a csoport további háromra bontható szét aszerint, hogy azért nincsenek különösebben nagy különbségek a helyezésekben, mert

- az ország rendkívül jól teljesített, és ez többek közt azt is jelenti, hogy minden „kategóriában” nagyon jól teljesített, pl. Finnország minden percentilis esetén az 1. helyen végzett, rajta kívül idetartozik még Ausztrália, Japán;
- vagy éppen fordítva, a rendkívül gyenge szereplés okán nem „tudnak” különösebben változni a helyezési sorszáмок, például Mexikó minden percentilis esetén a 30. helyen szerepelt, rajta kívül idetartozik még Görögország, Olaszország, Törökország;
- vagy ezen okok egyike sem áll fenn, az országban nincsenek jelentősebb különbségek e tekintetben, ilyen ország Ausztria, Csehország, Dánia, Izland, Luxemburg, Norvégia.

Úgy tűnik tehát, hogy az OECD-országok egymás utáni percentilisek tekintetében vett helyezési sorszámai bizonyos mintázatok szerint alakulnak. Három fő mintázat van: (1) a határozott növekedés (magasabb percentiliseknél egyre rosszabb helyezések), (2) a határozott csökkenés (a magasabb percentiliseknél egyre jobb helyezések), (3) a helyezési sorszáмок lényegében változatlanul maradása. Vagyis nincsenek „összevissza nagy ugrások”, a helyezési sorszáмок „szépen viselkednek”. Ez még nem különösebben fontos eredmény, sokkal izgalmasabb lehet viszont megadni a választ arra a kérdésre, vajon milyen háttér előtt következik be az első két markáns módon elkülönülő tendencia, a helyezési sorszáмок határozott csökkenése és növekedése? Mi az oka az ilyen mintázatok kialakulásának? A kérdéseket csak megfogalmaztuk, további, mélyebb vizsgálatoknak kell kideríteniük ezeket az okokat.

Hogyan lehetséges, hogy kicsi a szórás, de szélsőségesen nagyok a szociális háttérrel összefüggő különbségek?



Mint láttuk, Magyarország az országok azon csoportjában van, amelyek esetén a teszt-eredmények szórása viszonylag kicsi, és az egyre növekvő percentilisek tekintetében egyre inkább hátrébb végeznek az országok sorrendjében. Ezt az eredményt (amely persze viszonylag könnyen kiolvasható volt a PISA-kötetben közölt adatokból) érdemes összevetni azzal a tudásunkkal, hogy a szociális háttér szerinti különbségek viszont rendkívül nagyok Magyarországon. Már bemutattam azt az adatot, hogy a természettudományi teszt-eredmények varianciájában az ESCS-index különbségei által meghatározott varianciarányad tekintetében Magyarország produkálta az OECD-országok között a második legszélsőségesebb adatot. De idézhetjük azt az adatot is, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettségében mutatkozó különbségek a teszt-eredmények teljes varianciájából 17%-ot határoznak meg, ez az OECD-országok között messze a legnagyobb adat, utánunk Luxemburg következik 13%-kal. De az összes felmért ország között is a kétes értékű első hely a miénk, Chile rendelkezik még 15%-os adattal.

A negyedik legkisebb szórás a miénk, ugyanakkor a szociális helyzet extrém módon eltávolítja egymástól a természettudományi teszt eredményeit tekintve a különböző szociális helyzettel jellemezhető tanulókat. A két eredmény nincs ellentmondásban egymással, hiszen egy kis varianciának is relatíve nagy hányadát magyarázhatják bizonyos tényezők. A jelenség mindenképpen figyelemre méltó. A nem túlságosan széthúzott mezőnyön belül relatíve nagy a szerepe a szociális helyzet szerinti különbségeknek. Azt hihetnénk, hogy az eredményeknek a szociális helyzettől való erős függése azt okozza, hogy az adott országban az eredmények szórása abszolút értelemben is nagy lesz, széthúzódik a mezőny éppen a szociálisan hátrányos helyzetűek extrém módon gyenge eredményei miatt. De nem így van: a szociális helyzet meghatározó voltának ereje és a teszt-eredmények szórása közt nincs korreláció, az ESCS-index által magyarázott varianciarányad és a szórás korrelációjára 0,005 értékű.

\*

A PISA-felmérésekből (elsősorban a 2006-osból) kiolvasható összefüggések érdekes és fontos kérdéseket vetnek fel. Legalább két általánosítható eredmény kötődik ezekhez.

1. A nemzetközi vizsgálat eredményei már egy felszínesebb vizsgálódás után is olyan összefüggésekre világítanak rá, amelyek romba döntenek több, ma Magyarországon rendkívül széles körben elfogadott álláspontot, szilárd meggyőződést. Az adatok segítségével megkérdőjelezhető, hogy Magyarországon az oktatás eredményességét tekintve szélsőséges különbségek lennének. Nem tűnik a helyzet jó leírásának, hogy a gyenge teljesítménnyel rendelkezők az okai a gyenge magyar eredményeknek, éppen ellenkezőleg. A szelekció biztosította relatív előnyök szűk látókörű kihasználására épülő magatartás az ország egészét érintő, vagyis a szelekciós folyamatokban időlegesen és relatíve jobb helyzetbe kerülő rétegeket is sújtó teljesítményromláshoz vezet. Ezzel összefüggésben a szabad iskolaválasztás, ha jóindulatúan fogalmazunk, illúzió, ha kicsit pontosabban akarunk fogalmazni, akkor a szelekció mechanizmusait elrejtteni szándékozó ideológia.

És talán az is kimondható, hogy mielőtt újabb „bezzeg országokat” kreálunk magunknak, mint ahogy Lengyelországgal mint új követendő mintával tettük, jó lenne alaposabban körülnézni az ismerhető tényekkel kapcsolatban.

2. Már egy ilyen, csak néhány összefüggésre tekintettel lévő elemzés is egyelőre megválaszolatlan kérdések sokaságát vetette fel. Kimondható-e egyértelműen, hogy a szelekció károsan hat egy ország teljesítményére? Kimondható-e, hogy a szűk értelemben vett szelekció, vagyis a homogenizálódás hatásánál sokkal lényegesebb az a hatás, amelyet az iskolai pedagógiai munka azzal gyakorol a teljesítmény alakulására, hogy a tanulók társadalmi helyzetében mutatkozó különbségeket eredményességbeli különbségekké transzformálja? Min múlik az, hogy az egyes országok relatíve a gyengébb vagy a jobban tanuló gyerekek esetében eredményesebbek, s határozott mintázatok fedezhetők fel e tekintetben? Találunk-e olyan sajátosságokat az országok iskolarendszereiben, amelyek megmagyarázhatóvá teszik a sajátos, sokszor egymásnak ellentmondani látszó összefüggéseket, ha az országok különböző csoportjait vizsgáljuk?

## IRODALOM

- ADAMS, R. – WU, M. (2002): *PISA 2000. Technical Report*. OECD, Paris.
- BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS (2007): *PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS (2005): *A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 3–21.*
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ (2006): *Kompetenciamérés 2004*. Sulinova Kht., Budapest.
- BJÖRKLUND, A. – EDIN, P.-A. – FREDRIKSSON, P. – KRUEGER, A. (2004): *Education, equality, and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- BOJARCZUK, I. (2008): *Local teacher looks to change face of educational system*. The Krakow, December 14, 2007. <http://www.krakowpost.com/articles/2007/12/14/862.html> (Letöltés: 2010. január 4-én)
- BROUWER, L. E. J. (1975): *Collected Works*. (Szerk.: A. Heyting.) 1. North Holland, Amsterdam.
- CSAPÓ BENŐ (2005): *Komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. 43–52.*
- DOUGLAS, J. W. B. (1996): *A tanulók képességek szerinti elosztása*. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 173–187.
- FELVÉGI EMESE (2005a): *Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 63–85.*
- FELVÉGI EMESE (2005b): *A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 69–78.*
- FELVÉGI EMESE (2005c): *Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., 110–117.*
- FRETWELL, D. H. (2001): *Poland: Secondary Education and Training*. (Secondary Education Serieses.) World Bank, Washington D.C.

- GLASERSFELD, E. V. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington D. C.
- HALÁSZ GÁBOR (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KOSC, W. (2005): *Examining School Reform*. Transition Online. <http://www.tol.cz/look/TOL/article.tpl?IdLanguage=1&IdPublication=4&NrIssue=143&NrSection=3&NrArticle=15276> (Letöltés: 2010. január 4-én)
- KUHN, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest. Eredetileg: Kuhn, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolution*. Princeton University Press, Princeton.
- LAWTON, D. (1996): *Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. A demográfiai tények*. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 101–119.
- LORÁND FERENC (1997): *Az egységes iskoláról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–19.
- NAHALKA ISTVÁN (1998): *Az oktatás társadalmi meghatározottsága*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 45–76.
- NAHALKA ISTVÁN (2007): *Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet?* In L. Ritók Nóra (szerk.): *Nézzünk körül együtt!* Sulinova Kht., Budapest, 5–20.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2007a): *PISA 2006. Science Competencies for tomorrow's World. Volume 1. Analysis*. OECD, Paris.
- OECD (2007b): *PISA 2006. Volume 2: Data/Données*. OECD, Paris.
- SÖDERSTRÖM, M. – UUSITALO, R. (2005): *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. IFAU, Uppsala.
- VÁRI PÉTER (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VÁRI PÉTER – BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – KROLOPP JUDIT – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2001): *A PISA 2000 vizsgálatról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 31–43.
- VÁRI PÉTER – BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2002): *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.

Paku Áron

## Középiskolás fiatalok időképe

*A vizsgálódás középpontjában a 15–17 éves fiatalok időképe/időfelfogása áll. A szerző célja az volt, hogy az interjúalanyok saját mentális struktúrájuk szerint bontsák ki a megjelölt témát, rámutatva így olyan problémás területekre, amelyek további vizsgálódás tárgyát képezhetik. Az interjúalanyok által végzett tevékenységek idővonatkozásának vizsgálata a szociológiai szerep fogalmára irányítja a figyelmet.*

Időszegénység, modern időzavar, felgyorsult élettempó – mind olyan fogalmak, amelyeket a modern társadalomban történt változások hívtak életre. Vészesen aktuálissá vált az eddig mostohagyerekként kezelt időkezelés, időorientáció, „időfogyasztás” körültekintő, alapos és szakszerű vizsgálata. Az utóbbi évtizedek kutatási eredményei már felhívják a figyelmet a (szubjektív)idő-viszonyulás mentális és testi egészségre, tanulmányi előmenetelre, fogyasztásra gyakorolt szignifikáns hatására – és a sort még folytathatnánk.<sup>1</sup>

A jövő szempontjából nem elhanyagolható az ifjúság időézelésének, időperspektívájának, időképeinek, időkezelésének vizsgálata. Társadalmunk jövője a mindenkori ifjúság kezében van, a társadalmi tervezés elengedhetetlen az ifjúság terveinek, elvárásainak figyelembevétele nélkül. Mai társadalmunkban terjed az a vélemény, hogy a fiatalok körében uralkodó nézet egyfajta carpe diem szemlélet, amely természetesen meghatározza a jelenhez és a jövőhöz való viszonyukat is. A témában zajló kutatások egyik legnagyobb hiányossága, hogy a jövőorientáció legfontosabb indikátorának a foglalkozási és iskolai mobilitást tartják, vagyis azok az egyének tekinthetők jövőorientáltak, akiknek a tanulmányi pályája felfelé haladó lineáris utat fut be, illetve munkaerő-piaci pozíciójára is ez a felfelé történő mozgás jellemző.

Kutatásunkban egy olyan tabula rasat akartunk nyitni, amely nem határolja be a vizsgálódás irányát, konkrét tárgyát, lehetőséget biztosítva arra, hogy a kutatási téma úgyszólván önmagát bontsa ki. Arra voltunk kíváncsiak, hogy általánosságban milyen problémás területek bontakoznak ki az idővel, annak észlelésével kapcsolatban. Ennek érdekében a legcélravezetőbb kutatási módszernek a mélyinterjú technikáját találtuk, amelynek keretében az interjúalanyok nem egy elvárt struktúra, hanem saját mentális struktúrájuk szerint építhetik fel a témával kapcsolatos gondolataikat. A beszélgetést csupán az interjú beszélgetés folyamatosságát biztosító interjúvázlat strukturálta, teret hagyva az interjúalanyok számára, hogy véleményüket szabadon kifejezhessék.

<sup>1</sup> Lásd pl.: KASSER 2006; MELEG 2006; TAHIN–JEGES–LAMPEK 2000; TÖRÖK (2006a); TÖRÖK (2006b).

Módszertanilag a megalapozott elmélet talaján álló kutatástól azt várjuk, hogy az induktív módon nyert adatok nagy érvényességgel alkalmazhatók legyenek a valóságra. A megalapozott elmélet egyik hátránya, amely jelen kutatásban előnyként jelentkezik, hogy a kutatás kezdetén nincs egy alaposan kidolgozott problémafelvetés, hanem az csak a kutatás folyamán nyeri el végleges formáját. Kutatással nem titkolt szándékom olyan problémafelvetés körvonalazása, amely a későbbiekben kutatói kérdésekké, hipotézisekké fordítható le.<sup>2</sup>

A kutatás során 2009. január és február között 17 mélyinterjút vettünk fel 15–17 éves középiskolás diákokkal (12 lány, 5 fiú).<sup>3</sup> Az interjúban arra kértük őket, hogy az élettörténetükön túl meséljenek mindennapjaikról, az általuk végzett tevékenységekről, szabadidős elfoglaltságaikról, vágyaikról, céljaikról. Az interjú zárásaként jelenlegi élethelyzetükre, időfelhasználásukra, időbeosztásukra kellett reflektálniuk (pl. elégedettség, kontrollézés)

## KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Ahogy a bevezetőben is említettük, a kutatás céljai között nem szerepel számszerűsíthető adatok kiszűrése. Feltáró érdeklődésünk homlokterében az áll, hogyan irányítják a beszélgetést az interjúalanyok, milyen jellegzetes témaköröket említenek, melyek azok a fő elemek, amelyek strukturálják a beszélgetést (természetesen a megadott keretek között). Reményeink szerint a beszélgetések olyan ismeretekkel szolgálhatnak, amelyek kiindulópontját jelenthetik későbbi, más strukturált kutatásnak. Célom, hogy az interjúkban megbúvó latens struktúrák kitapinthatóvá váljanak.

Érdeemes görcső alá venni az interjúalanyok által végzett tevékenységeket, amelyek az idő hordozói. Az említett tevékenységek száma szerint az alanyokat két csoportra lehet osztani. Egyesek napjait igen töredezetté teszi a végzett tevékenységek sora, míg mások időfolyamát alig szakítják meg a különböző tevékenységek. A tevékenységek jellegét tekintve minden alany esetében kötelező és választható/választott tevékenységekről beszélhetünk. A kötelező tevékenységek minden esetben az iskolával és/vagy tanulóval kapcsolatosak, idesorolva például a magánórákat vagy a korrepetálást és a fakultációt.

Tipikusnak tekinthető vélemények:

„Szabadidőnek azt az időt tekintem, amikor nem tanulok...” (15 éves fiú)

„A tanulás az kell, az muszáj!” (16 éves lány)

A tanulás mindennapi tevékenység, amely értelemszerűen szervesen beépül a diákok időrendjébe, mint ahogy az egyéb kötelező tevékenységek is. Szubjektív értelemben ezek a kötelező tevékenységek kontrollálhatatlanok, külső kényszerítő erővel hatnak az ember életére. Ez természetesen nem jelent automatikusan negatív hozzáállást, csupán annyit, hogy

<sup>2</sup> A megalapozott elméletről lásd bővebben KUCSERA 2008.

<sup>3</sup> Az interjúkat a PTE BTK pedagógia szakos hallgatói készítették a Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe c. kurzus keretén belül.

a megkérdezettek kivétel nélkül olyan időintervallumnak jelölik meg, amelyre semmilyen hatással nem lehetnek. Az természetesen már egyéenként változik, hogy érzelmileg hogyan viszonyulnak ehhez az időszakhoz. Egyesek minél könnyebben szeretnének az iskolai időn túljutni, úgyszólván megúszni azt kisebb „kellemetlenségekkel”, passzívan élik meg, mások viszont a lehető legjobbat szeretnék kihozni ebből az időszakból, a lehető leghatékonyabban felhasználni az adott időt. Ez még mindig nem jelenti azt, hogy a tanulás, az ismeretszerzés lenne ennek az időszaknak a legfontosabb tevékenysége; egyeseknek inkább a barátokkal együtt töltött időszakot jelenti.

Tagadhatatlan azonban, hogy a megkérdezettek fontos szerepet tulajdonítanak a tanulásnak, tevékenységeik közül talán ezt ítélik a legfontosabbnak. Ezen nem módosít az sem, hogy ez az egyén belülről fakadó kötelezettsége, avagy külső hatás eredménye (pl. szülői ösztönzés, sőt nemritkán kontroll eredménye).

Az interjút adók között elenyésző azok aránya, akiknek nincs valamilyen kidolgozott jövőképük, többnyire határozott elképzelésük van a jövőről, igaz más-más területen. Van, akinek jövőképében a tanulás foglal el kitüntetett szerepet, van, akinek a munkavállalás. Jelenlegi élethelyzetüket, cselekedeteiket tehát befolyásolja jövőbeni várakozásuk. A jövő befolyásoló hatása azonban nem egyformán érvényesül. Kétféle magatartás, attitűd figyelhető meg: van, aki inkább sodródik a jövő felé, és van, aki tudatosan halad jövőbeni céljai irányába. Ez a kétfajta attitűd azonban nem határolható el élesen egymástól, ugyanis mindannyian tudatában vannak a jelen és a jövő egymásra hatásának.

Általánosságban elmondható, hogy a tanulással töltött idő kvázi nem része a fiatalok „időszámításának”, egy olyan időintervallumról van szó, amely adott, befolyásolhatatlan, kontrollálhatatlan, tőlük független létező. A tanulásra fordított idő negatív hatásáról azonban már számos esetben említést tesznek, negatív visszaható erejét naponta érzik. Ez az idő ugyanis minden más tevékenységre (így időre is) hatással van. Gyakran említik a diákok, hogy a tanulásra fordított időmennyiség miatt nincs idejük más tevékenységekre.

*„Gyakran megfordul a fejemben, hogy a tanulásra sincs időm.” (16 éves lány)*

Extrém esetekben az iskolán kívüli időszak meghatározó tevékenységei is mind az iskolához, a tanuláshoz köthetők. Volt olyan interjúalany, aki elmondása szerint hétköznapiakon az iskolán kívül sem foglalkozik mással, csak tanulással, az egyes tanórákra való felkészüléssel. Ezek a diákok azonban nem a legjobban teljesítők köréből rekrutálódnak, és véleményem szerint az okok nem a jobb teljesítmény elérése mögött húzódó motivációkban keresendők kizárólag, hanem időkezelési hiányosságok is lehetnek mögötte. Vannak ugyanis az interjúalanyok között olyanok, akiknek iskolán kívüli idejét számtalan tevékenység szabdalja, mégsem romlik iskolai teljesítményük, és nem panaszkodnak az idő szorításáról.

Külön csoportként kezelendők azok a tevékenységek, amelyek jellegüknél fogva szabadon választhatók ugyan, mégis a kötelező tevékenységek jellemezőit mutatják. Idesorolhatjuk a jellemzően gyermekkorban elkezdett és vagy szülői hatásra, vagy önként végzett tevékenységeket (általában sporttevékenységeket vagy zeneórákat). Ezeket az teszi hasonlatossá a kötelező tevékenységekhez, hogy a tanuláshoz hasonlóan a mindennapok szerves részeivé

válnak, és a valamikor önként vállalt tevékenység ma kényszerítően hat. Kissé a megszokás uralja ezt a tevékenységi kört.

Nem lebecsülve az ún. kötelező tevékenységek jelentőségét, a szabadidőben végzett tevékenységek vizsgálata nagyobb kihívást jelent. Számszerűen is több tevékenység tartozik ebbe a körbe, és jellegüket tekintve is igen változatosak. A szabadon választott tevékenységek idővonatkozása egészen más attitűdöt kíván, és ennél fogva újabb kérdéses pontra mutatnak rá. Emellett ez a tevékenységi kör és időszak az egyéni döntés körébe tartozik, így jól megfigyelhető az egyéni időszemlélet és időkezelés. A legváltozatosabb tevékenységek alkotják, például barátokkal történő találkozás, sportolás, internetezés, olvasás, családi programok, sütés-főzés. Ebbe a körbe kell sorolni azt az időt, amelyet úgymond passzívan töltenek el az emberek (pl. zenehallgatás, tévénézés).

Ezt a tevékenységcsoportot nagyfokú autonómia és kontroll jellemzi. Az interjúalanyok kivétel nélkül arról számolnak be, hogy szabadidejük eltöltési módja, mikéntje és nem utolsósorban mennyisége felett kizárólag ők rendelkeznek. Néhányan megemlítik, hogy barátaik, szüleik némi hatással vannak szabadidejükre, ugyanis számtalan csoportos tevékenység tartozik ide, így szükséges a résztvevők idejének összehangolása.

A szabadon választott tevékenységekre jutó idő nagy szóródást mutat. Azok az interjúalanyok, akik meglehetősen sok időt fordítanak tanulásra, arról számoltak be, hogy időszüke miatt nem tudnak más tevékenységre is időt fordítani.

*„Igazából a szabadidőmre elég kevés idő marad, mert a tanulásra kell koncentrálnom.”*  
(16 éves lány)

A skála másik végén azok foglalnak helyet, akik elmondásuk szerint minimális időt töltenek tanulással, kötelező tevékenységekkel. Ők nemritkán az iskolaidőn kívül már nem foglaloznak a tanulással.

*„Vagy itthon vagyok és számítógépezek, játszok vagy internetezek, vagy a haverokkal elmegyünk valamerre, vagy lemegyünk valamelyik haverhoz, aztán pókerezünk, vagy csak úgy lógunk valahol.”*

*„Megpróbálunk minél hosszabban együtt lenni, hogy el tudjuk szórakozni az időt.”*  
(17 éves fiú)

Az interjúalanyok nagy része esetében a hétköznapokat és a hétvégéket egyaránt számos nem kötelező jellegű tevékenység teszi ki. Fontos megkülönböztetni a szabadon választott tevékenységek esetében az aktív és passzív cselekvéseket. Jelen esetben aktív cselekvésnek nevezem a különböző sporttevékenységeket, baráti találkozókat, családi programokat stb.; passzív tevékenységnek az olvasást, tévénézést, zenehallgatást stb. tekintem. (Meg kell jegyezni, hogy a legritkább esetben választhatók szét a tevékenységek e két csoportba, gondoljunk arra, amikor baráti beszélgetések közben kedvelt zene szól a háttérben.) Fontosnak tartom ezt megkülönböztetni, mivel az interjúalanyok nagy részére inkább az aktív tevékenységek végzése jellemző, míg másik részük iskolán kívüli idejüket inkább passzívan töltik.

„A hétfőt kivéve mindennap van különórám, heti 4 edzés és 2 rajzóra.” (16 éves lány)

Ennek az időfelhasználás szempontjából van jelentősége; az időérzékelés, időkezelés, egyáltalán az időhöz való hozzáállás szoros összefüggést mutat ezekkel a tevékenységekkel. Azt gondolnánk, hogy akik passzívbabban töltik idejüket, azok kontrollálni is tudják azt, nem panaszkodnak az idő szűkösségéről, szorításáról (merthogy marad idejük passzív időtöltésre). Az interjúk azonban másról adnak számot. Azok a tanulók ugyanis, akik számos aktív tevékenységet végeznek, rákényszerülnek idejük kontrollálására, arra, hogy azt hatékonyan osszák be (a passzív tevékenységek nem követelnek racionális időbeosztást). Látható, hogy a sokféle tevékenység mellett is marad „ráérő idejük”, amely a passzív tevékenységek időtere. A szabadon választható tevékenységekben szűkölködő tanulók szabadideje (ez rendszerint önként vállalt „életforma”) többnyire „ráérő idő”, ebben az intervallumban csak egy cél van: elütni az időt. Ezek az emberek gyakran panaszkodnak arról, hogy kifolyik kezükből az idő, nehezen tudják kontrollálni azt.

„A hétköznapi időfelhasználásommal nem vagyok elégedett, azt valahogyan jobban ki kellene tölteni, mert az esti órák elég lassan telnek és unalmasak. Nem mindig tudunk elszórakozni, hanem csak úgy unatkozunk esténként.” (16 éves fiú)

Velük szemben vannak a feszített napirenddel rendelkező diákok, akik oly mértékben uralják időbeosztásukat, hogy gond nélkül össze tudják hangolni az egyes tevékenységeket időben.

## Időbeosztás

A fent bemutatott tevékenységek elemzése nyújtja számunkra a kiindulópontot, azt a napi struktúrát, amelynek szövetébe ágyazódik az időfelhasználás, időbeosztás kezelése. Ha ezeket a tevékenységeket lefejtjük a struktúráról, láthatóvá válik a mögötte meghúzódó időszemlélet (amely, tegyük hozzá, visszahatásként alakítja is a tevékenységi struktúrát). Tehát ahhoz, hogy kontrollálni tudjuk kialakult tevékenységeinket, rendelkezniünk kell egyszersmind olyan időkezelési „képességgel”, amely által e tevékenységi struktúra hatékonyan működtethető, az egyes tevékenységek szinkrónba hozhatók. A kérdés az, hogy az időkezelés és a tevékenységi struktúra milyen időviszonyban van egymással, azaz melyik előzi meg időben a másikat. Erre a kérdésre azonban csak további kutatások adhatnak releváns választ.

A tevékenységi struktúrák mögött ideáltipikusan két időkezelési attitűd/időszemlélet húzódik, ami az interjúkból jól kitapintható.

Az egyik beállítódás jellemzője, hogy a struktúrát alkotó tevékenységek egy időtengelyre fűzhetők fel, így az egyes tevékenységek egymást követően alkotnak láncot. A másik esetben nem egy időtengely van, hanem az egyes tevékenységek külön-külön időtengelyt alkotnak. Ezek az időtengelyek (tevékenységek) egymás mellett léteznek, így alkotva egy-egy egyes egészet.



A kétféle attitűd eltérő időfelfogást alakít ki. Megfigyelhető, hogy az első esetben, amikor a tevékenységek egy időtengelyen helyezkednek el, az egyes tevékenységek csak úgy „fejlődhetnek” az időben, ha a többi tevékenység valamelyikét vagy mindegyiket bizonyos korlátozások alá vesszük. A gyakorlatban ez annyit jelent, ha valaki több időt szeretne a barátaival tölteni, az csak úgy kivitelezhető, ha valamely más tevékenység(ek)re szánt időből vesz el. Ennél fogva a tevékenységek köre vagy az egyes tevékenységekre szánt idő csak a már említett egyetlen időtengely terjedelmében bővíthető.

A második esetben azonban, amikor a valóságos idő (értsd: órával mérhető idő) több időtengelyből áll, a különböző tevékenységek úgy szerveződnek, hogy időben nincsenek hatással egymásra (legalábbis szubjektív értelemben). Ebben az esetben az interjúalanyok arról számolnak be, hogy a tevékenységstruktúra minden elemére megfelelő és elegendő idő áll rendelkezésre, az idő érzékelése nem a tevékenységstruktúrához viszonyítva, hanem az egyes időtengelyeken belül nyer értelmet.

A két bemutatott beállítódás látszólag kétféle tevékenységstruktúrát feltételez, illetve eredményez. A második attitűddel jellemezhetőek napjait, idejét több rendszeres tevékenység „tördeli” szét. Ők tudatosan alakítják és szervezik az idejüket, hogy a végesnek tűnő idő kontrollálhatóvá, kezelhetővé váljék.

*„Néha úgy gondolom, hogy jól be tudom osztani az időm, néha meg úgy, hogy nem. Elég nehéz úgy beosztani az időmet, hogy minden fontos dologra maradjon elég időm. Igazából megpróbálok mindent rangsorolni, hogy mi a legfontosabb, és mi ér még rá.” (17 éves lány)*

Időbeosztásuk tudatosan kialakított gyakorlat következménye, ritkábban számolnak be arról, hogy elvesztették „hatalmukat” az idő felett. Itt nem arról van szó, hogy ezek az interjúalanyok nem panaszkodnak arról, hogy vannak olyan tevékenységek, amelyekre több időt szeretnének szánni, vagy nem érzik az idő szorítását, pusztán arról, hogy időkezelésük sokkal tudatosabb.

*„Mostanában szoktam írni egy kis cetlire, hogy miből mennyit kell tanulnom, mi a fontosabb, miből írok dolgozatot, arra mennyit kéne készülnöm, és akkor próbálok úgy beosztani az időmet, hogy mindegyikre jusson több idő.” (16 éves lány)*

Megfigyelhető az is, hogy ezek a diákok akkor is tudatosan törekednek időbeosztásuk hatékonyabbá tételére, ha az időbeosztásukkal kapcsolatos elégedetlenségüket fejezik ki.<sup>4</sup>

*„Nem mindig sikerül jól beosztani az időmet, de próbálok erre odafigyelni.” (16 éves lány)*

<sup>4</sup> Itt jegyzem meg azt, hogy kivétel nélkül mindenki arról számol be, hogy családtagjaival a vágyottnál kevesebb időt tölt. Megfigyelhető az is, hogy a megkérdezett diákok mindegyike törekszik arra, hogy ezt az időt meghosszabbítsa, vagy az együtt töltött időt tartalmasabban töltsék el. Figyelemre méltó az is (bár e tanulmány fókuszpontján kívül esik), hogy az interjúalanyok gyakran panaszkodnak fáradtságra, arra, hogy pihenésre nagyon kevés időt tudnak fordítani.

A másik ideáltípus az előzőtől eltérő attitűdökkel írható le. Az ilyen egyéneknél nem alakult ki az idő tudatos kezelése, vagy ha képesek is valamilyen mértékben kontrollálni az időt, ez csak kisszámú tevékenység esetében sikerül. Elbeszélésük több esetben arról tanúskodik, hogy „kifolyik kezükből az idő”, ha törekszenek is időbeosztásuk racionalizálására, az nem a struktúra egészére van hatással, hanem csak a struktúra egyes elemeiben valósul meg. Ennek nem mond ellent az sem, hogy esetenként ezek az interjúalanyok határozottan kijelentik, hogy mindenre jut elég idejük, soha nem maradnak el semmivel, mindent elvégeznek a megfelelő időben. Természetes, hogy a nap 24 órájában minden tevékenység helyet kap a neki megfelelő időintervallummal, ha a „ráérő idő” tetemes mennyiségű.

Az interjúból kiviláglik az is, hogy a határozott, konkrét tervekkel rendelkező diákok tudatosan alakítják idejüket, időbeosztásukat, míg a kidolgozatlan jövőképpel rendelkezők kevésbé tudatosan rendezik jelen idejüket. Ha tevékenységekre lebontva vizsgáljuk a kijelentés érvényességét, már jóval színesebb képet kapunk. Érdekes ugyanis megnézni, milyen időszemlélet jellemző az egyes tevékenységi körökre, és tevékenységi körönként mennyire kidolgozott a jövőkép. Azt látjuk, hogy az egyes tevékenységi körökre más-más időszemlélet jellemző. Az interjúelemzés rávilágít arra, hogy a megkérdezettek mentális struktúrájában különböző pozíciókat foglalnak el a különböző tevékenységek. Egyértelműen kiderül, hogy az interjúalanyok nem globálisan gondolkoznak önmagukról és az általuk végzett tevékenységekről, hanem részekre bontják azokat, és az egyes részek különböző szerepeket takarnak. Legtöbbször a következő szerepeket említették: tanuló, gyermek, barát, társ, zenész, sportoló, jövőbeni hallgató, jövőbeni munkavállaló, jövőbeni társ, jövőbeni szülő. Ahogyan tevékenység és szerep összekapcsolódik, úgy fejtí ki hatását a tevékenységekre jellemző időszemlélet a szerepre jellemző időfelfogásra/időorientációra. Ez az állítás egy olyan plurális szemlélet megalkotásához vezet(het), amely segítségével árnyaltabb képet kaphatunk az ifjúság időfelfogásáról, időképéről, időhorizontjáról. Az interjúalanyok által említett szerepek vizsgálata rámutat arra, milyen időszemlélettel rendelkeznek az egyes szerepekben az alanyok, és adott szerepükben a jelenre, illetve a jövőre orientáltak-e. Felvetődik a kérdés, hogyan alkotnak egységes egészet az egyes szerepekre jellemző időhorizontok, milyen az egyes szerepek egymásra hatása (egyáltalán létezik-e ilyen hatás) az időképet tekintve. Továbbá milyen következményekkel jár az egyes szerepekre jellemző időképek egymásra hatása (gondoljunk arra, amikor valaki csak úgy tud időt szakítani a barátaira, ha a tanulásra szánt időt csökkenti stb.). Az a kérdés tehát, hogyan szinkronizálhatók az egyes szerepekhez kapcsolódó időképek.

Az interjúalanyok általánosságban kétféle szereptípusról beszéltek. Említettek egyrészt olyan szerepeket, amelyek a jelenhez kötődnek, másrészt olyanokat, amelyek csak a jövőben realizálódnak, ugyanakkor szorosan kapcsolódnak a jelenhez kötődőkhöz. (Pl. a jelenlegi tanulói szerepben jövőorientáltaknak kell lenni ahhoz, hogy a jövőbeni egyetemi hallgatói szerep megvalósulhasson, amelyben szintén fontos a jövőorientáció a még későbbi munkavállalói szerep megvalósításához.<sup>5</sup>) Már önmagában ez a kapcsolat is feltételezi a jelenbeli szerepek egymásra hatását, de a jövőbeni szerepek visszaható hatását is.

5 A felvázolt sorozat alkotja az ún. státuszsort, amelyről lásd bővebben MERTON 2002.

## Az interjúk által kijelölt értelmezési keret

Az interjúk latens tartalmának elemzése a szociológiai szerep fogalmára irányítja a figyelmünket. Csepeli György a következőképpen határozza meg a társadalmi szerepet: „a szociálpszichológia a szerep kifejezéssel írja le az emberek között létesülő formális viszonylatokat, melyek társadalmi konstrukcióként lehetővé teszik az emberek számára, hogy személyiségük sérülése nélkül bekapcsolódjanak az intézmények, szervezetek, rendezett együttélési minták egyének feletti organizációjába” (CSEPELI 2002, 190.).

Érdeemes kitérni itt egy máig ható problémára, arra, hogy a szerepfogalom szociológiai és szociálpszichológiai megközelítése különbözik egymástól. Szociológiai értelemben a szerep egy komplex viselkedésminta, ideál. A szociálpszichológiai megközelítés viszont e viselkedésminta, szereptideál kivitelezésére fókuszál. Buda Béla szerint azonban helytelen a kétféle megközelítésmód között ellentétet feltételezni, ugyanis a szerepviselkedés legtöbbször konform módon, a szerepelőírásán belül történik (BUDA 1982, 423–425. [1965]).

A szociológiai szakirodalomban a legmaradandóbb hatást Ralph Linton és Robert K. Merton érte el. Mindketten a szerep fogalmáról értekeztek, ám fogalmukban különböző elemek kaptak hangsúlyt, és ennek eredményeként kétféle szerepfogalomról, szerepfelfogásról beszélhetünk. Mindketten úgy gondolják, hogy a társadalmi státusz és a hozzá kapcsolódó társadalmi szerep jelentősen hozzájárul a társadalmi struktúra elemzéséhez, leírásához.

Linton társadalmi státuszon a társadalmi rendszerben az egyének által elfoglalt pozíciókat, míg társadalmi szerepen az egyes státuszokhoz kapcsolódó elvárások viselkedésbeli meghatározottságát érti (MERTON 2002, 452.). A státusz betöltéséhez előírt viselkedési mód, azaz szerep a státuszhoz szorosan kapcsolódó attitűdöket, értékeket és viselkedési mintákat tartalmazza (CSEPELI 2002, 191.). Linton elgondolása szerint minden társadalmi státuszhoz egy meghatározott társadalmi szerep kapcsolódik. Mivel minden egyén egyszerre több státusz betöltője, így több szerep „birtokosa” is. Linton kiemeli, hogy míg az egyének egyszerre több státusz birtokosai, egyidejűleg sosem gyakorolhatják az összes szerepet (LINTON 1982 [1967]). Linton a következőt írja státusz és szerep viszonyáról: „Minden státuszhoz egy szerep kapcsolódik, de a két dolog semmiképpen sem azonos az egyén szempontjából. Státusza neme és kora, egy partikuláris családhoz való – születés vagy házasság általi – tartozása stb. alapján van előírva számára. Szerepeit pedig státusza – valóságos vagy előlegezett státusza alapján sajátítja el. A szerepe, amennyiben külső viselkedést jelent, a státusz dinamikus aspektusát képezi: mit kell az egyénnek tennie ahhoz, hogy státuszát megszilárdítsa.” (LINTON 1982, 321. [1967]) Abból kiindulva, hogy a különböző szerepek nem egy időpontban lépnek életbe, Linton véleménye szerint az összeütközés a szerepek között nem is lehetséges, legfeljebb az egyes szerepekhez tartozó külső viselkedések kerülhetnek egymással szembe (LINTON 1982, 322–333. [1967]).

Merton elképzelése, habár egyes pontjaiban megegyezik Linton elméletével, újfajta jelentéssel gazdagítja a szerepfogalmat. Merton volt ugyanis az, aki felhívta a figyelmet arra, hogy egy társadalmi státuszhoz nem csupán egy szerep kapcsolódik, hanem szerepek egész sora. Az egy státuszhoz kapcsolódó szerepek gyűjtőfogalmaként Merton a szerepkészlet fogalmát használta (MERTON 2002, 66.).

A szerepkészlet nem azonos a többszörös szerep fogalmával. Ahogyan láttuk, a szerepkészlet az egy státuszhoz tartozó szerepek összessége, a többszörös szerep viszont a különböző státuszokhoz kapcsolódó egyes szerepek összessége (ekkor beszélhetünk státuszszerepletről vagy szerepkomplexumról). Gondolatmenetünkhöz az utóbbi fogalom közelebb áll.

A szerepkomplexumhoz tartozó szerepeket kétféleképpen szokták osztályozni. Az egyik megközelítésmód a szerepek „megszerzésének” módja szerint osztja fel a szerepeket. Vannak ugyanis olyan szerepek, amelyeket születése pillanatától „játszik”<sup>6</sup> az egyén (pl. nemi szerep), míg más szerepeket életünk folyamán szerzünk (pl. tanárszerep). A másik osztályozás alapja az, hogy az adott szerep mennyire átfogó az egyén élete szempontjából. E logika alapján különböztetjük meg a pervazív szerepeket (amelyek kihatnak a többi szerepre is), a rokonsági-családi szerepeket és a foglalkozási szerepeket. Az említett két logika mentén megnevezett szerepek mellett egyes szerzők beszélnek még szituációs szerepekről (egy-egy ad hoc szituációban tanúsított szerepek), magánéleti szerepekről, illetve a szociológiai megközelítés hatásaként formális és informális szerepekről (CSEPELI 2002, 193–194.).

Khan és munkatársai dolgozták ki azokat a sémákat, amelyek alapján a szerepkonfliktusokat értelmezni tudjuk (figyelmet érdemel, hogy Khan és szerzőtársai a szerepkomplexum fogalomból indulnak ki, erre a fogalomra alkalmazzák a szerepkonfliktus fogalmát, ellentétben Mertonnal, aki az egy státuszhoz tartozó szerepkészletben jelentkező konfliktusokat elemzi igen behatóan). A szerzők három konfliktustípusról beszélnek, amelyek három szinten jelenhetnek meg: a személy szintjén, a szerepstruktúra szintjén és a szerepeken belül. A személy-szerep konfliktusról akkor beszélhetünk, ha a személy olyan mennyiségű kötelezettséget vállal, hogy az egyes kötelezettség csak valamely más kötelezettség rovására teljesíthető. Ilyen személy-szerep konfliktus áll elő akkor is, ha a személy szerepéhez tartozó értékek személyes értékeivel, meggyőződéseivel állnak harcban, esetleg személyes meggyőződéseit fel kell áldoznia a szerep teljesítéséhez. A szerepek közötti konfliktus esetében az egyes szerepek rontják egymás teljesíthetőségét (gondoljunk például a dolgozó anyák helyzetére). A szerepek pluralizálódása következtében az egyének egyre gyakrabban szembesülnek a szerepek közötti konfliktussal, konfliktusokkal. Az adott szerepen belüli konfliktus<sup>7</sup> kiváltó oka, hogy az egyén szerepkészletébe tartozó egyének különböző elvárásokat támasztanak (CSEPELI 2002, 194–197.).

A szerepkonfliktusok állandó feszültséget teremtenek, ami arra ösztönzi az egyént, hogy különböző technikákkal csökkentse a feszültséget. Sarbin és Allen öt olyan módszert sorol fel, amelyek segítenek a szerepkonfliktusok okozta feszültség csökkentésében. (1) A *figyelem megosztása* lehetővé teszi az egyén számára, hogy egy időben csak egy szerepére koncentráljon, így ebben az időben egy másik szerep okozta elvárások nem hatnak rá. (2) Az *ideológiakovácsolás* technikájával a személy átértékeli a konfliktusos tényezőket, ennek során magyarázatot keres arra, hogy egymásnak részben vagy egészben ellentmondó szerepek

6 Az idézőjel azért indokolt, mert a társadalomtudományokban használt szerep fogalma mentes a játszástól, tettetéstől (BUDA 1982, 421. [1965]).

7 A szerepkészleten belüli konfliktusokról lásd bővebben MERTON 2002.

elvárásainak miért kell megfelelnie. (3) A *kompromisszumkeresés* során az egyén úgy próbálja átalakítani a szerepkonfliktusokat, hogy egy időben ne kelljen egymásnak ellentmondó műveleteket végeznie (ilyenkor természetesen előfordul, hogy az egyes szerepelvárásoknak nem tud eleget tenni). (4) A *kábítás* során az egyén valamilyen szer hatásának segítségével próbál „megszabadulni” a konfliktusos helyzetből. (5) Végül a *menekülés* során az egyén voltaképpen fizikailag hagyja el a konfliktusos helyzetet. (CSEPELI 2002, 197–198.; SARBIN–ALLEN 1982, 461–466. [1968]) Látható, hogy az első három technika kifejezetten a konfliktus feloldására irányul, míg az utóbbi kettő a konfliktusos helyzetből történő „kivonulást” jelenti.

## KÖVETKEZTETÉS

Az interjúelemzés segítségével megállapítottuk, hogy az interjúalanyok ún. tevékenységstruktúrában gondolkodnak, az egyes tevékenységek azonban különböző „felvett” szerepeket takarnak. Láthatóvá vált az is, hogy e struktúra mögött kétféle időkezelési attitűd húzódik meg. Az egyik esetben a tevékenységstruktúrát alkotó tevékenységek egy *időtengelyre* fűzhetők fel, ekkor az egy tevékenységre szánt idő csak valamely más tevékenységre szánt idő „kárára” növelhető. A másik esetben azonban minden tevékenység *külön időtengelyt* alkot, így a különböző tevékenységek (valamint az azokra szánt időegységek) szubjektív értelemben nincsenek hatással egymásra, az idő érzékelése az egyes időtengelyeken belül nyer értelmet.

Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy minden *szerep* bizonyos *idővonatközzással* jellemezhető. Minden szerep rendelkezik egyfajta időhorizonttal, és az egyes szerepek időbeli kiterjedtsége változó. Nem tudjuk azonban, milyen időorientációk uralkodnak az egyes szerepekben, illetve melyek azok a mechanizmusok, amelyek a szerepekre jellemző időorientációkat befolyásolják, alakítják, módosítják. Feltevésünk szerint az egyes szerepek nemcsak a szerepküldők elvárásai, valamint a szerepekhez tartozó értékek, hanem a szerepekhez tartozó idődimenzió mentén is konfliktusba kerülhetnek.<sup>8</sup> Ebben az esetben természetesen feltételezzük – Lintonnal ellentétben (lásd feljebb) –, hogy a szerepkomplexumba tartozó szerepek egy időben is fennállhatnak, a szerepek között sajátos interferencia van. Elgondolásunk szerint a szerepek (a szerepekhez tartozó viselkedési minták) még akkor is hatnak egymásra, ha a szerepek időben távol vannak egymástól. Sok esetben megfigyelhető, hogy egy jövőbeni szerep befolyásolja egy jelenbeli szerep alakulását. A jövőbeni szerep (cél) elérése motiválttá, jövőorientálttá teszi a szereptulajdonost jelen szerepében.

További kérdésként merül fel, hogy mely szerep és hozzá tartozó időorientáció válik uralkodóvá. Kutatások rámutatnak arra, hogy az a szerep lesz a szerepkomplexum uralkodó eleme, amellyel leginkább azonosulni tud az egyén. Nem tudjuk azonban, hogy az idő tekintetében ez hogyan működik. Végső kérdésként merül fel, hogy a szerepkomplexummal együtt jár-e valamiféle időkomplexum, időkészslet. Sokszor elhangzik a bírálat, hogy a mai

<sup>8</sup> Jól látszik ez akkor, amikor az interjúalanyok pl. arról számolnak be, hogy az egyik szerepük/tevékenységük elvárásait csak abban az esetben tudják teljesíteni, ha más szerepük/tevékenységük elvárásait (egy időre) figyelmen kívül hagyják.

fiatalok csak a mának élnek, jelenre orientáltak, ami mögött sok esetben értékelés is meghúzódik. A gondolatfolyamunk mentén születő kutatások éppen abba az irányba hathatnak, hogy árnyalják az egy-egy társadalmi csoportról alkotott sematikus képet.

Fontos dologra mutatnak rá az interjúk. Egy oly mértékben pluralizálódott társadalomban, mint amilyenek a posztmodern társadalmak,<sup>9</sup> az egyén egyre több szerep felvételére kényszerül. Ez természetes módon növeli a szerepkonfliktusok kockázatát. Egy tradicionális társadalomban az egyén korlátozott számú, jól meghatározott szerepeket viselt élete végéig. A (poszt)modern társadalomban a szerepek hadával szembesülünk, és olyan feszültségekkel teli szituációk teremtődnek, amelyek kezeléséhez elengedhetetlen bizonyos feszültségoldó technikák alkalmazása. Meggyőződésünk, hogy a szerepek közötti feszültség csökkentésében nagy szerepe van az időszemléletnek, időérzékelésnek, olyan időkezelési attitűd kialakításának, amely szinkronba hozza az egyes szerepek idővonatkozását. A feszültségoldó technikák kidolgozásához azonban nemcsak az egyén járulhat hozzá, hanem a társadalomstruktúra különböző elemei, intézményei is, így például az iskola intézménye, amely a rá jellemző időviszonyok<sup>10</sup> segítségével hatással van az egyéni időszemlélet, időkezelés (ki)alakulására.

## IRODALOM

- BECK, URLICH (2003): *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég, Budapest.
- BUDA BÉLA (1982 [1965]): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In Pataki Ferenc (szerk.): *Szociálpszichológia.* Szöveggyűjtemény I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSEPELI GYÖRGY (2002): *Szociálpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- KASSER, TIM (2006): *Idő és fogyasztás.* <http://tudatosvasarlo.hu/cikkek/498> (Letöltve: 2009. 09. 23.)
- KUCSERA CSABA (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3. SZ. 92–108.
- LINTON, RALPH (1982 [1967]): A személyiség kulturális háttere. In Pataki Ferenc (szerk.): *Szociálpszichológia.* Szöveggyűjtemény I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MELEG CSILLA (2006): *Az iskola időarcai.* Dialóg Campus, Pécs.
- MERTON, ROBERT K. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* Osiris Kiadó, Budapest.
- SARBIN THEODOR R. – ALLEN, VERNON L. (1982): Szerepelmélet. In Pataki Ferenc (szerk.): *Szociálpszichológia.* Szöveggyűjtemény I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- TAHIN TAMÁS – JEGES SÁRA – LAMPEK KINGA (2000): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia*, 1. SZ. 70–93.
- TÖRÖK KATALIN (2006A): *A társadalom időbeosztásának kiszolgáltatott egyén.* Beszélgetés dr. Vajda Zsuzsanna pszichológussal. <http://tudatosvasarlo.hu/cikkek/396> (Letöltve: 2009. 09. 23.)
- TÖRÖK KATALIN (2006B): *Idő és fogyasztás.* Beszélgetés Vörös Miklós szociológus-kultúranropológussal. <http://tudatosvasarlo.hu/cikkek/400> (Letöltve: 2009. 09. 23.)

<sup>9</sup> A posztmodern kockázati társadalom érzéletes leírását lásd BECK 2003.

<sup>10</sup> Lásd bővebben MELEG 2006, melyben a szerző az iskola mint sajátos szervezet temporális jellemzőit mutatja be.

Rispálné Horváth Mária – Vincze Szilvia

## Végzős középiskolások felsőoktatással kapcsolatos tájékozottsága és tervei

A szerzők 2008 novemberében kérdőíves vizsgálatot végeztek<sup>1</sup> a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja, illetve jogelődje, a Berzsenyi Dániel Főiskola vonzáskörzetébe tartozó középiskolák végzős tanulói körében. A tanulmányban bemutatják, hogy az érettségi előtt álló tanulók milyen mértékben tájékozottak a felsőoktatásról, a továbbtanulást segítő országos és intézményi szintű információforrásokról. Vizsgálják továbbá a tanulók terveit sikeres, illetve sikertelen felvételi vizsga esetén, valamint a felsőoktatásban tovább tanulni nem szándékozó fiatalok jövőre vonatkozó elképzeléseit. Az 1574 diák körében végzett kutatás eredményeinek egy részét, amelyek a végzősök továbbtanulással kapcsolatos döntéseit, az intézmény- és szakválasztást, az ezeket motiváló és befolyásoló tényezőket tárták fel, az Új Pedagógiai Szemle 2009. 12. száma közölte.

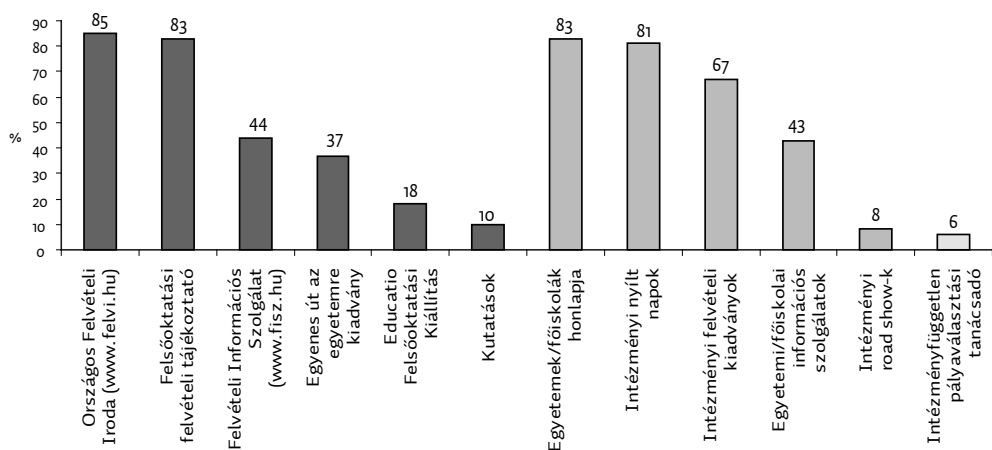
### TÁJÉKOZOTTSÁG ÉS TÁJÉKOZÓDÁS A TOVÁBBTANULÁSRÓL

A középiskolák végzős tanulói körében (1574 fő) végzett kutatásunkban a felsőoktatási felvételihez segítséget nyújtó információforrások ismertségéről érdeklődtünk. A forrásokat jellegük szerint három kategóriába soroltuk: országos, intézményi, egyéb (1. ábra).

Az előzetes várakozásoknak megfelelően –sorrendben– a legismertebbek: Országos Felvételi Iroda ([www.felvi.hu](http://www.felvi.hu)), majd a Felsőoktatási felvételi tájékoztató és egyetemek/főiskolák honlapjai (egyenlő arányban), intézményi nyílt napok, intézményi felvételi kiadványok (szakajánlók, szórólapok, prospektusok). Ezeket a tanulók többsége ismerte. Tanulságos az érintettek számára, hogy a sor végét csökkenő aránnyal az Educatio Felsőoktatási Kiállítás, a viszonylag nagy számban interneten is hozzáférhető kutatás (pl. Fiatallépcsős Életpálya Vizsgálata [FIDÉV] sorozat, a diplomásokat célzó álláshirdetések elemzése), továbbá az intézményi road show-k és a felsőoktatási intézményektől független pályaválasztási tanácsadók (lásd például Foglalkozási Információs Tanácsadó [FIT], Pedagógiai Szolgáltató Központ) zárták.

1 A kutatás az NYME SEK Tudományos Bizottsága és a Diákhitel Központ támogatásával készült. A kutatásban közreműködött a NYME SEK Andragógia Intézetének végzős andragógia szakos, felnőttképzési szervező szakirányos, nappali tagozatos (ma már diplomát szerzett) csoportja: Bakó Julianna Eszter, Bertalan Szandra, Bonyhádi Zoltán, Böröcz Valéria, Domján Beáta, Ferenczi Adrienn, Folmeg Mónika, Hankovszky-Varga Csaba, Kis Melinda, Kocsis Nikolett, Kovács Adrienn, Kovács Krisztián, Magyar Eszter Judit, Málics Bettina, Nagy András, Nagy Krisztina Donatella, Neuperger Réka, Partics Annamária, Székér Adrienn, Tölgyesi Júlia.

## 1. ÁBRA: A felsőoktatási felvételihez segítséget nyújtó információforrások ismertsége



A végzős osztályok osztályfőnökeinek is készítettünk kérdőívet, ennek kitöltését az 58 felkeresett osztály 48 osztályfőnöke vállalta.<sup>2</sup> A tanárok leginkább a Felsőoktatási felvételi tájékoztatót (48 fő), a Felvételi Irodát és az intézményi nyílt napokat (47-47 fő), a Felvételi Információs Szolgálatot és az Egyenes út az egyetemre kiadványt (43-43 fő), az intézményi tájékoztató anyagokat (41 fő) és a honlapokat (38 fő) ismerték. A sor végét ugyanazok az információforrások zárták, mint a tanulóknál, de nagyobb arányokkal: több mint a felük ismerte az Educatio Felsőoktatási Kiállítást, a felsőoktatási információs szolgáltatásokat (e-mail, telefon), negyedük az intézményfüggetlen tanácsadókat, ötödük a road show-kat, ennél kisebb mértékben a kutatásokat. Annak tehát, hogy a továbbtanulási lehetőség előtt állók kevésbé ismerik a sor végén állókat, az lehet az egyik ésszerű magyarázata, hogy maguk a tanárok is alig tájékozottak.

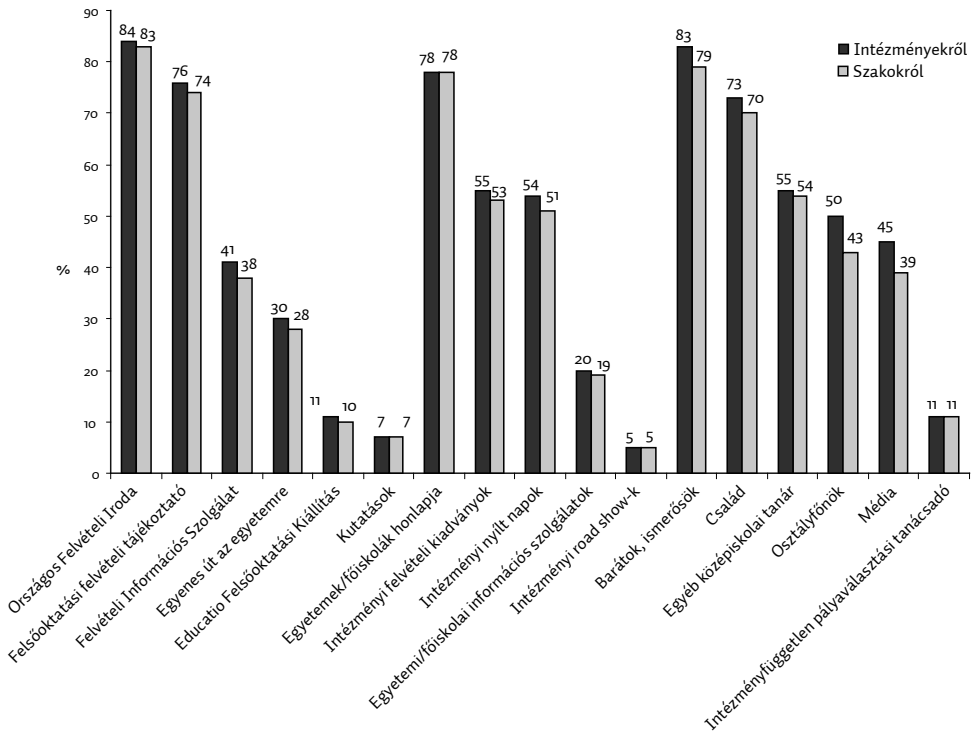
A továbbtanulási tervektől függetlenül a végzős középiskolások (1574 fő) 75%-a a megkérdezéskor már szerzett információt a felsőoktatási intézményekről, szakokról. A továbbtanulási tervek szerinti megosztásban nézve: a tovább nem tanulók 26%-a, a bizonytalanok 50%-a, a tovább tanulók 88%-a. Az előbbieken már részben említett információforrásokat négy csoportba soroltuk: országos, intézményi, személyek, egyéb. Az igénybevételükre vonatkozó igen válaszok arányát foglalja össze a 2. ábra.

Korábban – a továbbtanulásban biztos és bizonytalan tanulóknál – azt láttuk, hogy a továbbtanulási út meghatározói között első a szak kiválasztása. A tovább nem tanulókat is bevonva, összességében – négy kivétellel, ahol egyenlők voltak az arányok – az intézményekről való informálódás jellemzőbbnek mutatkozott. A források használati arányából

<sup>2</sup> 35 férfi, 13 nő. Átlagéletkoruk 43 év (a két szélsőérték: 27 és a 60 év). Átlagban 19,7 éve vannak a pedagóguspályán (a két szélsőérték: 3 és 35 év).



2. ÁBRA: A felsőoktatási intézményekről, szakokról szerzett információk forrásai



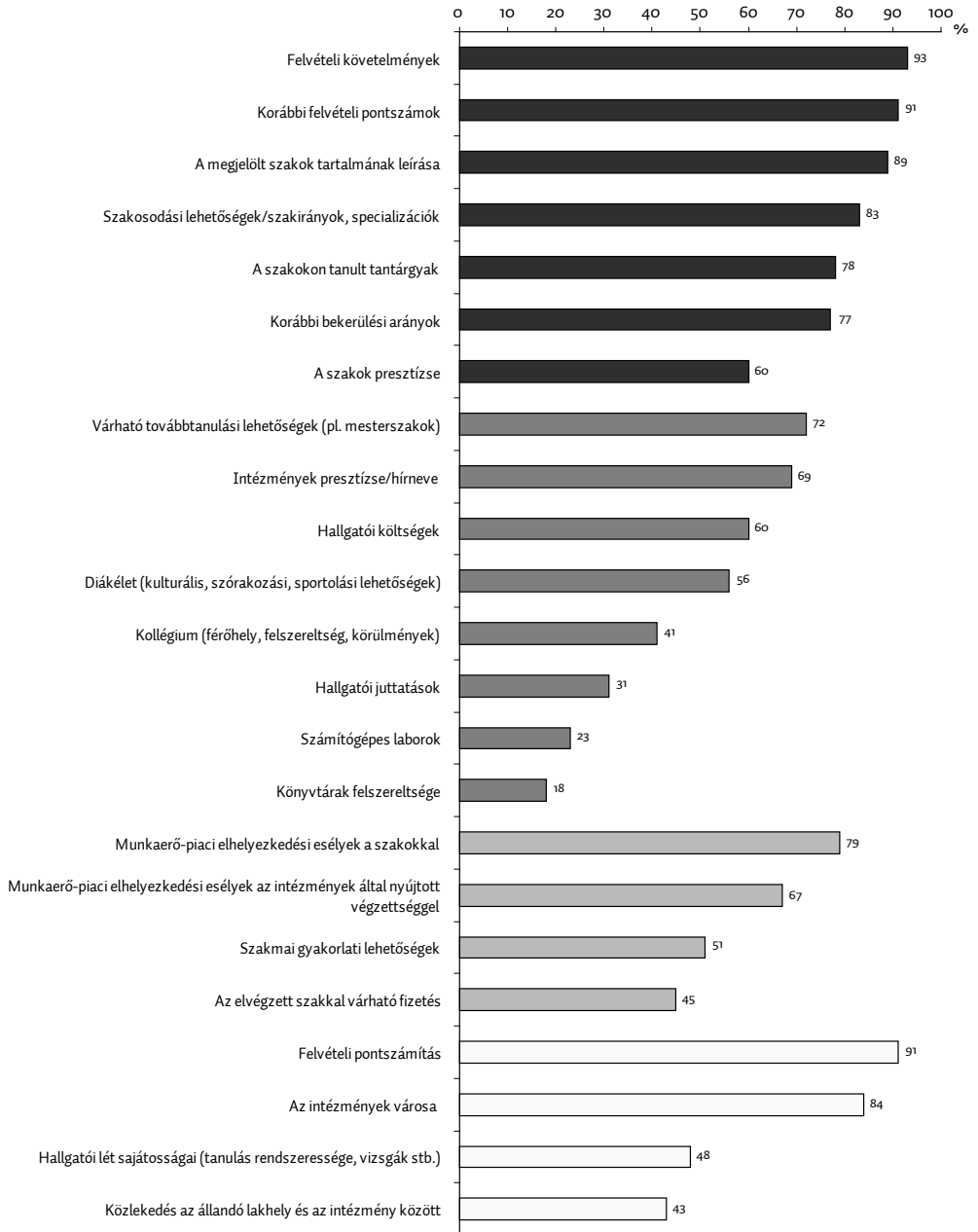
képzett sorrend azonban hasonló. Az információforrások ismertségénél is első helyen szereplő Országos Felvételi Iroda ([www.felvi.hu](http://www.felvi.hu)) volt a legnépszerűbb. Ezt követték a barátok, ismerősök, akik információforrásként most sokkal jelentősebbnek tűnnek, mint a jelentkezési lap tervezett kitöltésekor figyelembe vett tényezők esetében adott válaszokban mutatkoztak. Ezt kevésbé magyarázza a tovább nem tanuló 267 fő válaszadásba történt bevonása. A jelentős eltérés egyik kézenfekvő magyarázata lehet, hogy ebben a kategóriában megjelenítettük az ismerősöket. A harmadik forrás különösen fontos a felsőoktatási intézmények számára, hiszen ez az egyetemek/főiskolák honlapja. A sort követte a Felsőoktatási felvételi tájékoztató, a korábbiakhoz képest ugyancsak jelentősebbnek tűnő családi, egyéb középiskolai tanárnál történt informálódás és az intézményi felvételi kiadványok (szakajánlók, szórólapok, prospektusok), majd a nyílt napok. Ezeket az információforrásokat a tanulóknak több mint a fele használta már. Három érdekességet mindenképpen érdemes még megemlíteni. Az egyik, hogy a nyílt napok és a felsőoktatási intézmények információs szolgáltatásának ismerete és használata között jelentős különbség tapasztalható. Részben mindkettőre magyarázatot adhat az adatfelvétel időzítése. A felsőoktatási intézmények a megkérdezéskor képest jellemzően később tartanak nyílt napokat, míg az információs szolgáltatásoknak

inkább a felvételi lapok leadása előtti időszakban lehet nagyobb jelentőségük. A második figyelemfelhívó eredmény az osztályfőnök kevésbé favorizált szerepe a többi középiskolai tanárhoz képest. A harmadik érdekesség az információforrás ismertsége és a tájékozódás során történő felhasználása közötti ellentmondás: az intézményfüggetlen tanácsadónál történt tájékozódást itt többen megjelölték, mint ahányan az ismeretét jelezték.

A felsőoktatási intézmények toborzási stratégiájának a kialakítása, általánosságban a felsőoktatási továbbtanulással kapcsolatos tájékoztatás, esetleg orientálás szempontjából lényeges tehát, hogy az információforrások ismertségében és a források használatában kiemelkedő jelentőségűek az országos és az intézményi források. Az előbbiek közül az Országos Felvételi Iroda honlapja és a Felsőoktatási felvételi tájékoztató, az utóbbiak közül az intézményi honlap szerepe mutatkozott a leglényegesebbnek. Az információforrások ismertsége alapján még kiemelkedtek a nyílt napok és az intézményi kiadványok. Az informálódás során hasonlóan jelentősnek mutatkozott a barátok, ismerősök és a család szerepe. Érdeemes visszapillantani az országos Educatio Felsőoktatási Kiállítás, a diplomások elhelyezkedését vizsgáló kutatások, az intézményi road show-k, valamint az egyéb kategóriában szereplő intézményfüggetlen pályaválasztási tanácsadók kis szerepére is. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy információink 2008 novemberére vonatkoznak. Mind az információforrások ismertsége, mind a használatuk más képet tükrözhetett a felvételi jelentkezési lap beadásakor.

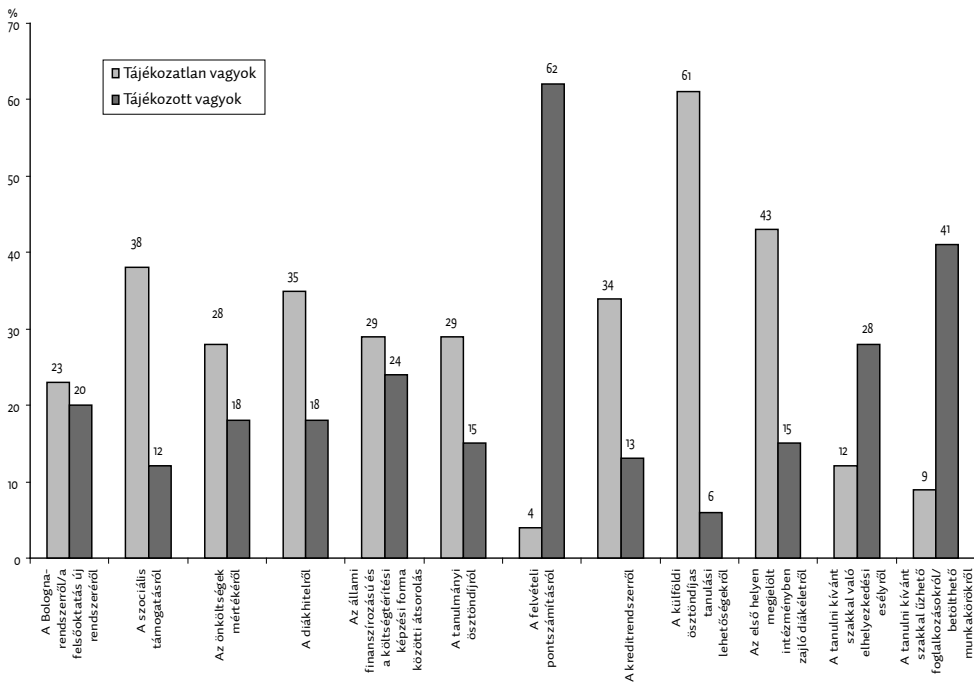
A felsőoktatás számára az is fontos kérdés, hogy mire vonatkoznak a megszerzett információk (3. ábra). Az információkból a következő négy csoportot alkottuk: szakok sajátosságai, intézményi jellemzők, munkaerő-piaci szempontok, egyebek. A legintenzívebb érdeklődés az első csoportot érintette, ezen belül is a felvételi követelményeket, a korábbi felvételi pontszámokat, a szakok szakterületét, a szakosodási lehetőségeket. Az intézményi jellemzők közül a várható továbbtanulási lehetőségek (pl. mesterszakok), az intézmény presztízse, hírneve után informálódtak a legtöbben. A harmadik csoportba soroltakhoz tartozók közül a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek a szakokkal, a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek az intézmények által nyújtott végzettséggel emelkedtek ki, az egyéb kategóriában a felvételi pontszámítás és az intézmények városa tűnt a legfontosabbnak. A végzős osztályok osztályfőnökeinek (48 fő) tapasztalata szerint az első csoportból a felvételi követelmények, a korábbi felvételi pontszámok s a tanulói választól eltérően a korábbi bekerülési arányok iránt érdeklődnek leginkább a diákok (46-46 fő). A második kategóriából a továbbtanulás előtt állóknál tapasztaltakkal szemben a hallgatói költségek (35 fő), a várható továbbtanulási lehetőségek (33 fő) és a kollégiumok (31 fő) utáni informálódás a legjellemzőbb. A számítógépes laborokról és a könyvtárakról szóló információk iránt viszont a tanárok szerint sem mutatkozik nagy igény (9, illetve 1 fő). A harmadik csoportban is figyelemre méltó különbségek mutatkoztak. Az osztályfőnökök azt tapasztalták, hogy a legfontosabb a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek az intézmények által nyújtott végzettséggel (34 fő), az elvégzett szakkal várható fizetés (30 fő), s ezt követi a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek a szakokkal (28 fő). Az egyebekhez osztottaknál nincs lényeges eltérés. A legjellemzőbb a felvételi pontszámításról való információkeresés.

## 3. ÁBRA: A megszerzett információk



A felsőoktatási továbbtanulásban biztos és bizonytalan végzős középiskolásokat (1307 fő) megkérdeztük a felsőoktatási továbbtanulás szempontjából általunk fontosnak ítélt ismeretekkel kapcsolatos tájékozottságukról is. A diákoknak el kellett dönteniük az adott ismeretkörről, hogy tájékozatlanok, részben tájékozottak vagy tájékozottak arról. Az alábbi diagramon csak a két szélső választ ábrázoltuk (4. ábra).

4. ÁBRA: Tájékozottság



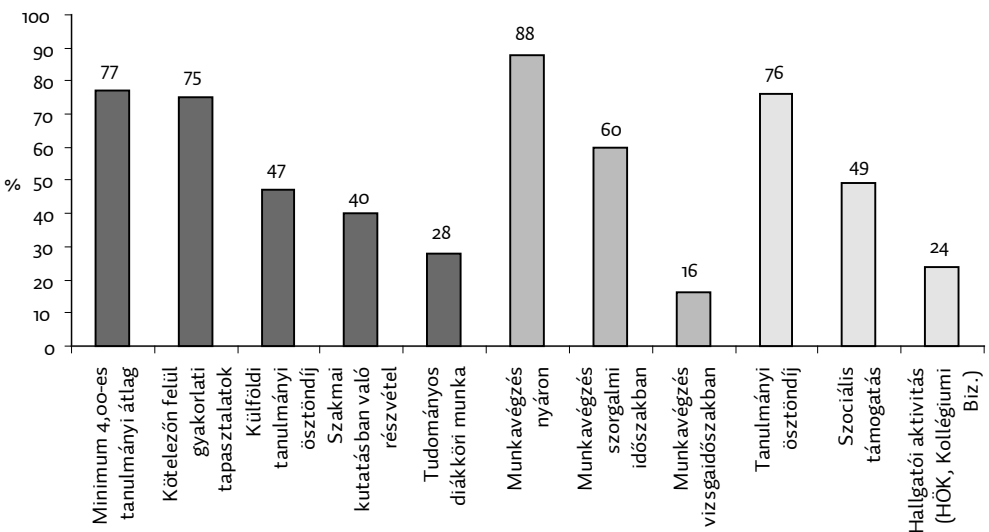
Látható, hogy a felvételi pontszámítással kapcsolatos tájékozottság messze kiemelkedik a sorból, ám ez is csak alig több mint a válaszadók 60%-ára igaz. Többek között a sokat szorgalmazott mobilitás, nyelvtanulás, munkaerő-piaci igények szempontjából is fontosak a külföldi ösztöndíjas tanulási lehetőségek, amelyekkel kapcsolatban legnagyobbnak mutatkozott a tájékozatlanság. Az intézményeknek érdemes odafigyelniük erre a tanulmányok megkezdését követően. Az első helyen megjelölt intézmény kollégiumi férőhelyeiről ugyan-csak kevés információval rendelkeztek a tanulók. Láthattuk az előbbiekből, hogy erre vonatkozóan a többség nem is szerzett információt, noha a továbbtanulás indokában és az első helyen megjelölni szándékozott felsőoktatási intézmény kiválasztásában a család anyagi helyzete a második legfontosabb tényezőnek mutatkozott. Átlagosan hiányos tájékozottság jellemezte a tanulni kívánt szakkal való elhelyezkedési esélyt, a bolognai rendszert/a felső-

oktatás új rendszerét, a tanulmányi ösztöndíjat, az önköltségek mértékét, a kreditrendszert, a szociális támogatást, de a szakkal úzhető foglalkozásokat illetően is. Ezek többségének fontosságát más összefüggésben korábban már kiemeltük. Az osztályfőnököket is megkértük saját tájékozottságuk értékelésére. Eszerint a felvételi pontszámítással, majd a képzési rendszerrel voltak leginkább tisztában (40, illetve 30 fő). A felsőoktatási intézmények kollégiumi férőhelyeiről (34 fő) és a felsőoktatási intézményekben zajló diákéletéről (22 fő) inkább tájékozatlannak, az összes többiről inkább részben tájékozottnak érezték magukat.

## TERVEK

Az intézmények számára fontosak lehetnek a potenciális hallgatók tanulmányok alatti tervei. A felkínált lehetőségeket választók százalékos arányát három csoportba (tanulmányokkal, munkavégzéssel kapcsolatos és egyéb) sorolva jeleníti meg az 5. ábra.

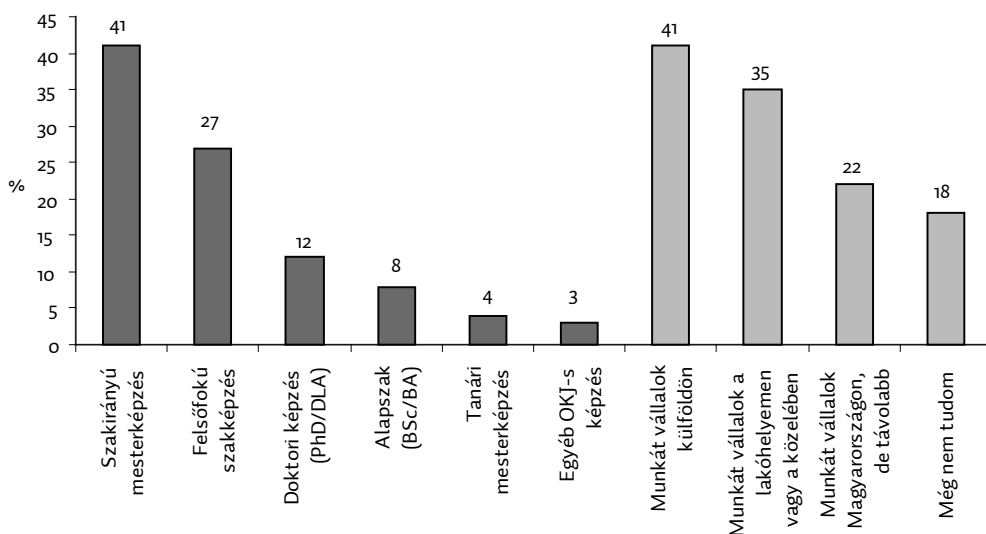
5. ÁBRA: Tervek a felsőfokú tanulmányok alatt



Mind több hallgató dolgozik a tanulmányai alatt. Úgy tűnik, az erre való törekvés már a középiskolások körében is megjelenik. Válaszadóink jelentős arányban tervezték még tanulmányi ösztöndíj megszerzését, legalább jó tanulmányi átlag elérését, a kötelezően előírt szakmai gyakorlatokon felül önálló gyakorlati tapasztalatok szerzését. Eközben lényegesen kisebb szerepet kaptak terveik között a külföldi ösztöndíjas tanulmányok, a szakmai kutatásokban, a tudományos diákköri munkában való részvétel, a tanulmányokon, a munkaerőpiacon kívüli aktivitás (például a hallgatói önkormányzatban, a kollégiumi bizottságban), pedig ezek is növelhetik a munkába állás esélyét.

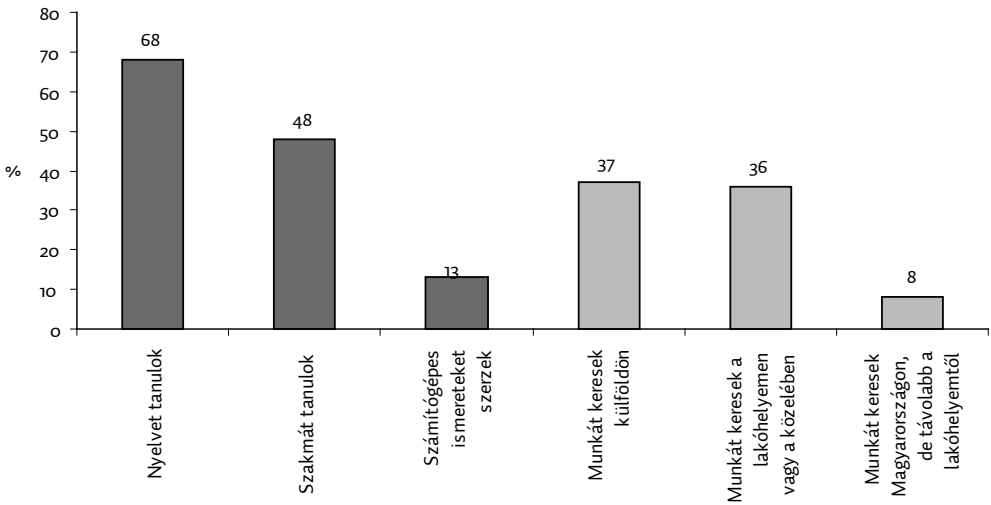
A végzős középiskolások 60%-a a kívánt felsőfokú végzettséggel sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésre számított, míg 37%-uk bizonytalan volt ebben. A felsőfokú végzettség megszerzését követő terveket illetően egy felajánlott listában szabadon bejelölhették elképzeléseiket. A 6. ábrán az egyes lehetőséget választók százalékos arányát adtuk meg az összes válaszadóhoz viszonyítva. A megkérdezéskor a tervek leginkább szakirányú mesterképzésre, valamint külföldi munkavállalásra koncentráltak. A továbbtanulással kapcsolatban érdekes, hogy a felsőfokú szakképzés, de még a doktori képzésben való részvételi elképzelés is megelőzi a tanári mesterképzést és a felsőfokú szakképzésen kívüli Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzéseket. A magyarországi földrajzi mobilitási arányok a nyugat-európainál lényegesen alacsonyabbak (CSERES-GERGELY 2004). A Központi Statisztikai Hivatal 2006. IV. negyedévi, 15–29 éves fiatalok munkaerőpiaci jellemzőit feltáró kiegészítő adatfelvétele alapján inkább munkavállalói rugalmatlanságról kell beszélni. „Annak ellenére, hogy a fiatalok tekinthetők a munkavállalói társadalomban a legmobilabbaknak, az ingázási és költözési hajlandóság náluk is igen alacsony. Munkalehetőség reményében a fiatalok mindössze 9,2%-a vállalná azt, hogy naponta akár saját költségén is másik településre ingázzon, 63,7% csak akkor, ha kifizetnék utazási költségeit, a többiek viszont egyáltalán nem vállalnák az ingázást. Ugyancsak alacsony a más országrészbe költözést vállalók aránya. A költözést a fiatalok 7,3%-a vállalná költségtérítés nélkül is, 34,8% csak akkor, ha anyagilag támogatnák, 57,9% pedig egyáltalán nem vállalná.” (VÁRADI 2007, 29.) A munkavállalási tervek földrajzi dimenzióját tekintve ezzel szemben láthattuk, hogy nagyarányú a külföldi munkavállalási szándék. A második legjellemzőbb válasz azonban a lakóhelyen vagy annak közelében való elhelyezkedés.

6. ÁBRA: Tervek a felsőfokú végzettség megszerzése után



A felvételi sikerességében az 1307 főnek csupán az egyharmada volt biztos. Egytized úgy gondolja, hogy pótfelvételivel kerül a felsőoktatásba. 56% nem tudta. Sikertelen felvételi esetén a legnagyobb arányban nyelvtanulást, majd ettől elmaradva szakmatanulást, külföldi és lakóhelyi vagy lakóhely közeli munkavállalást fontolgattak (7. ábra). A felsőfokú tanulmányok utáni tervekhez hasonlóan az eredményeket, szembevetve a munkavállalási tervek kisebb aránya.

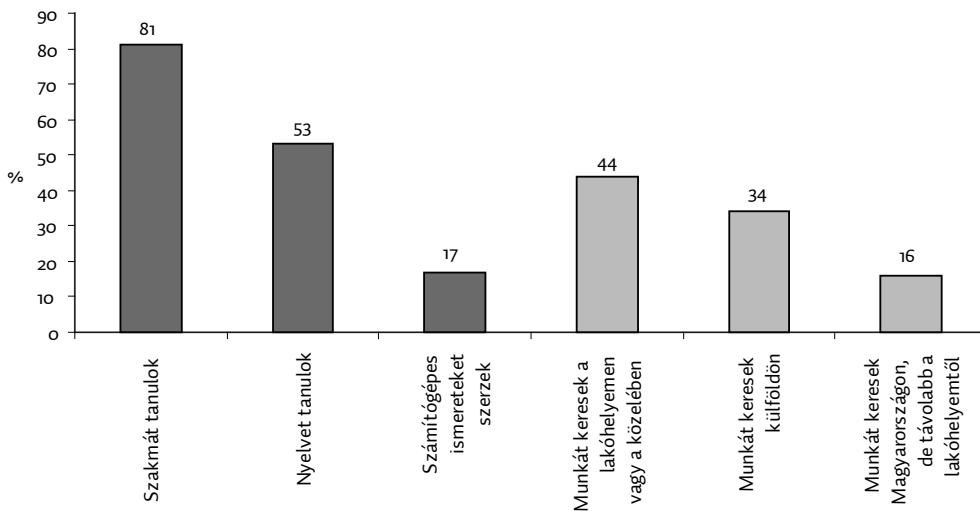
7. ÁBRA: Tervek sikertelen felvételi esetén



A felsőoktatási felvételi jelentkezést 2009. február 16-ig be nem nyújtó 265 fő közel háromnegyede indokolta ezt a döntését. A válaszok több mint felében megjelent a szakmatanulás, több mint tizedében a felsőoktatásba való bejutás, bennmaradás, a felsőfokú tanulmányokra való alkalmatlanság érzése, valamint a felsőfokú tanulmányokkal szemben egy OKJ-s szakma megszerzésének rövidebb idejének köszönhető gyorsabb elhelyezkedési lehetőség, a munkatalálás (keresetszerzés) kényszere. Ezekből kismértékben lemaradva következett a diplomával szemben a megszerezni kívánt szakmával történő elhelyezkedés nagyobb esélye, ezt követte a tanulni nem akarás, a tanulás nem kedvelése, majd egy stratégia, amely szerint előbb szakmát szeretnének szerezni, nyelvet tanulni (pl. többletpontért), majd ezt követően tovább tanulni a felsőoktatásban.

A most felsőoktatásba nem pályázók több mint négyötöde pótfelvételben sem gondolkodott. Közel egynegyede még bizonytalan volt ez irányú döntésében. Csupán egy százalék nyilatkozott úgy, hogy pótfelvételizni szeretne. Az előbbi tanulói csoportokkal (tovább tanulni akarók és a továbbtanulásban még bizonytalanok) szemben e tanulói kör elsősorban szakmaszerzést fontolgatott, amit a felsőfokú tanulmányok elutasításának indokai is alátámasztottak (8. ábra).

## 8. ÁBRA: Tervek az érettségi bizonyítvány megszerzése után



A tervek sorát a szakmatanulás után az érintettek több mint 50%-a esetében a nyelvtanulás, majd ettől elmaradva – a külföldi lehetőségeket megelőzve – a lakóhelyi vagy közeli munkakeresés követte.

Összegezve a terveket: a felsőoktatásba való bejutás után a legalább jó tanulmányi átlag elérésére, a tanulmányi ösztöndíjra, a munkaadók elvárásai szempontjából lényeges kötelezőn felüli gyakorlati tapasztalatok szerzésére, a nyári és a szorgalmi időszakban történő munkavégzésre törekvés mutatkozott a legjellemzőbbnek. A felsőoktatási tanulmányok után külföldi munkavégzést és szakirányú mesterképzésben való részvételt terveztek a legnagyobb arányban. Sikertelen felvételi esetén a végzős középiskolások leginkább nyelvet és szakmát tanulnának. Munkavállalási tervek itt alacsonyabb arányban fordultak elő. A továbbtanulást nem tervező tanulók elsősorban szakmaszerzésben, másodsorban nyelvtanulásban gondolkodtak. A továbbtanulást 2008 novemberében tervező és fontolgató társaikkal szemben elsősorban a lakóhelyükön vagy annak közelében kerestek volna munkát.

## IRODALOM

CSERES-GERGELY ZSOMBOR (2004): Iskolázottság és migráció. [online] In Varga Júlia (szerk.): *Közélpép. Oktatás és munkaerőpiac.* 126–130. [2008. 02. 16.] [econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf](http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf)

HÍVES TAMÁS (2006): Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. [online] In Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán et al.: *Diplomával a munkaerőpiacon.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 73–87. [2006. 12. 12.] [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/185](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/185)

KISS LÁSZLÓ (2008): *Milyen az ideális diplomás álláskereső?* Diplomás állásokat kínáló hirdetések elemzése. [online] [2008. 07. 14.] [http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=70&hir\\_id=9490&oldal=2](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=70&hir_id=9490&oldal=2)



Munkaerő-piaci elvárások a diplomás munkakeresőkkel szemben álláshirdetések elemzése alapján. [online] 2007. [2008. 09. 03.] [http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi Muhely/hirdeteselemzes\\_2007.pdf](http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi Muhely/hirdeteselemzes_2007.pdf)

Munkaerő-piaci elvárások a diplomásokkal szemben: álláshirdetések elemzése megadott szempontok alapján. [online] 2006. [2008. 09. 03.] [http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi Muhely/hirdeteselemzes\\_20060929.pdf](http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi Muhely/hirdeteselemzes_20060929.pdf)

VÁRADI RITA (2007): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete*. A munkaerő-felmérés 2006. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján. [online] Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [2009. 07. 20.] <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/fiatalok06.pdf>

#### A KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ BÁZISISKOLÁK

Ady Endre Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Zalaegerszeg

Apáczai Csere János Általános Művelődési Központ, Zalaegerszeg

Batsányi János Gimnázium és Kollégium, Tapolca

Batthyány Lajos Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola, Nagykanizsa

Bercsényi Miklós Középiskola, Győr

Berzsenyi Dániel Evangélikus (Líceum) Gimnázium, Kollégium és Szakképző Iskola, Sopron

Berzsenyi Dániel Gimnázium, Celldömölk

Bródy Imre Gimnázium, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Ajka

Csányi László Közgazdasági Szakközépiskola, Zalaegerszeg

Deák Ferenc és Széchenyi István Szakközép- és Szakiskola, Zalaegerszeg

Dr. Mező Ferenc Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola, Nagykanizsa

Élelmiszeripari és Földmérési Szakképző Iskola és Kollégium, Szombathely

Evangélikus Mezőgazdasági, Kereskedelmi és Informatikai Szakközépiskola, Kőszeg

Fáy András Közgazdasági, Üzleti és Postai Szakközépiskola, Sopron

Ganz Ábrahám és Munkácsy Mihály Szakközépiskola és Szakiskola, Zalaegerszeg

Gépipari, Informatikai, Műszaki Szakközépiskola és Kollégium, Szombathely

Gönczi Ferenc Gimnázium és Szakközépiskola, Lenti

Herman Ottó Kertészeti, Környezetvédelmi, Vadgazdálkodási Szakképző Iskola és Kollégium, Szombathely

Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola, Szombathely

Ipari Szakközépiskola és Gimnázium, Veszprém

Jókai Mór Közgazdasági Szakközépiskola és Leánykollégium, Pápa

Jurisich Miklós Gimnázium és Középiskolai Kollégium, Kőszeg

Kanizsai Dorottya Gimnázium, Szombathely

Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola és Kollégium, Szombathely

Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár

Kölcsey Ferenc Gimnázium, Körmend

Kölcsey Ferenc Gimnázium, Zalaegerszeg

Nádasdy Tamás Közgazdasági, Informatikai Szakközépiskola és Kollégium, Csepreg

Nagy Lajos Gimnázium, Szombathely

Padányi Bíró Márton Római Katolikus Gimnázium, Egészségügyi Szakközépiskola, Szakiskola és Általános Iskola, a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola Gyakorlóiskolája, Veszprém

Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely

Puskás Tivadar Fém- és Villamosipari Szakképző Iskola, Szombathely

Savaria Közlekedési Szakképző Iskola és Kollégium, Szombathely

Széchenyi István Gimnázium, Sopron

Szent-Györgyi Albert Középiskola, Szombathely

Tinódi Sebestyén Gimnázium és Idegenforgalmi, Vendéglátói Szakközépiskola, Sárvár

Türr István Gimnázium és Kollégium, Pápa

Vajda János Gimnázium, Keszthely

Vas- és Villamosipari Szakképző Iskola és Gimnázium, Sopron

Vörösmarty Mihály Gimnázium, Szentgotthárd

Soósné Faragó Magdolna

## A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása

*Az írás apropója az aluljelentkezés okairól szóló vita, amelyet a kétciklusú képzés bevezetése során a természettudományi tanárképzés művelői kezdeményeztek. A szerző a bolognai képzési rendszer és benne a tanárképzési szerkezet alapismereteit foglalja össze a lehető legegyszerűbben, hogy a külső szemlélő is értse, miről is vitatkoznak a felsőoktatásban, és objektív tények alapján formálhasson véleményt. Az ismertetésből kiviláglik, hogy a tanárképzés az egyik legnagyobb és legösszetettebb képzési terület, amelyet a bolognai átalakulás gyökeresen megváltoztatott: koherens rendszerré szervezte a bő fél évszázadon át változatlan elemeket, orvosolva ezzel a tanárképzés számos korábbi problémáját.*

### BEVEZETŐ

A Népszabadság – és más médium, illetve szakmai fórum – a közelmúltban számos alkalommal foglalkozott a tanárképzés témájával. Elsősorban abból a tényadatból kiindulva került napirendre az új, bolognai rendszerű tanárképzés, hogy ebben a tanévben csak néhányan jelentkeztek a természettudomány legfontosabb területein (elsősorban a fizika és a kémia alapszakokról) nappali tagozatos tanári mesterképzésre.

Bologna betett a tanárképzésnek címmel a Népszabadság 2010. január 12-i számában az ELTE Fizikai Intézete Professzori Tanácsának a véleményét idézték, szó szerint ezt: „Ennek a helyzetnek egyértelmű okozója a három éve bevezetett bolognai rendszer.” Ez a testület eljuttatta véleményét a szaktárcának és számos más fórumnak is. A viták azóta is zajlanak.

Az oki összefüggés bizonyítatlan volta önmagában talán nem olyan veszélyes. (Jóllehet ezáltal elmarad vagy legalábbis kevés energia marad más lehetséges okok feltárására.) De nagyon is veszélyes, ha téves okból következően javaslatokat is megfogalmaznak, ráadásul ezt a médiában ország-világ elé tárják, mert elmarad a helyes terápia, a téves terápiát pedig a laikus közvélemény számon kéri. Javaslatuk szerint ugyanis a megoldás kulcsa a természettudományi tanárképzés visszaállítása lenne a korábbi egyetemi szintű képzési formához hasonló, ún. osztatlan, egyívű képzési formába. Ők „csak” a természettudományi területet vennék ki a bolognai rendszerből, mert – mint belátják – másutt nem ennyire problematikus a helyzet, és a tanárképzés egészét nem is lehetne egykönnyen visszaváltoztatni. Azonban az így elvetett gondolatok eskalálódnak. A Magyar Tudományos Akadémia elnökének a kezdeményezésére alakult, akadémikusokból álló ad hoc bizottság (amelynek a tagjai ugyan

köztisztetletet érdemlő, jó szándékú professzorok, ám jó részüknek nincs közoktatási, de még tanárképzési tapasztalata sem) már a tanárképzés egészének a kivételét javasolná a bolognai rendszerből a természettudományos érdeklődés csökkenésének orvoslására. (Egyelőre még nem írásos formában, de javaslatuk már elhangzott egy szakmai fórum előtt tartott előadáson tavaly decemberben.)

*Ladányi Andor* (egykori felsőoktatási kutató a Népszabadság fenti cikkére reagáló, *Mi lesz a tanárképzéssel?* című írásában) nemcsak a tanárképzés egészének a visszaállítását igényli, hanem azonnali intézkedést sürget (aminek híján, mint valószínűsíti, az új kormány el fogja végezni e feladatot).

Sokan – főként a korábbi szerkezet hibáit és az új rendszert nem ismerő laikusok – egyenesen a teljes bolognai folyamat visszafordítását szeretnék. Az egyik tv-csatornán nemrégiben nyilatkozó neves közéleti szakember a hároméves alapképzés bevezetésének az értelmét azért tette kérdésessé, mert szerinte a képzést itt befejezők semminemű szak-képzettséget nem kapnak, csak egy papírt. Holott a „papír” ugyanolyan értékű oklevelet jelent, mint korábban. Az oklevél eddig és továbbra is meghatározott szakképzettséget és adott végzettséget igazoló közokirat.

Többféle felkért bizottság is áttekintette a felsőoktatás fejlesztésének mai problémáit. Az egyik megállapítás szerint önmagában nem okozott volna problémát a bolognai rendszerre való áttérésünk. Az extrém tempójú létszámnövekedés és az egyidejű, gyors szerkezeti változás okozza a zavarokat. Tény, hogy 15 év alatt növeltük négyszeresére a hallgatói létszámokat (ráadásul a Bokros-csomag a költségnövelés helyett éppen megszorításokat vezetett be). Ugyanezt az arányt – az adott korú népesség kb. 50%-ának a felsőoktatásba történő áramlását – a korábbi EU-országok több évtized alatt, fokozatosan érték el. De a „Bölcsék Tanácsa” sem a bolognai szerkezet visszaállításában látja a kivezető utat. Tehát aki az egyívű, ötéves tanárképzés visszaállítását javasolja, annak tudnia kell, hogy a rendszer maga marad, és a tanárképzés visszaállítása ebben rendszeridegen kivétel lenne.

Ebben az írásban a bolognai képzési rendszer és benne a tanárképzési szerkezet alapismereteit foglaltam össze, a lehető legegyszerűbben, hogy a külső szemlélő is értse, miről is vitatkoznak egyáltalán a felsőoktatásban, és objektív tények alapján formálhassanak véleményt. Kevesen tudják, hogy mi a bolognai folyamat, milyen volt eddig a tanárképzés, és milyen lett most.

## A BOLOGNAI FOLYAMATRÓL

### A korábbi és a bolognai képzési szerkezetről

A felsőoktatási rendszer nagyszabású európai átalakítása, a bolognai folyamat eredményeképpen a hazai jelenlegi duális szerkezetet (vagyis a főiskolai és egyetemi szintű, egymás mellett párhuzamosan létező képzési szisztémát) az évtized közepétől – felmenő rendszerben a 2010-es évek elejére – a többciklusú, lineárisan egymásra épülő, ún. osztott képzési szerkezet váltotta/váltja fel, minden ciklus végén lezárt végzettséget és szakképzettséget

adó kimeneti lehetőséggel. Néhány kivételtől eltekintve (mint pl. az orvos- vagy a gyógyszerészképzés, a jogászképzés, egyes művészeti ágak) a felsőoktatás minden képzési területe az alapképzési szakasszal kezdődik, és 3-4 év után oklevéllel zárul. A hallgatók mintegy harmadrésze – az alapképzés lezárása után, újabb felvételi jelentkezéssel – a 4 féléves (ritkább esetben 3 féléves) mesterképzési ciklusban folytathatja tanulmányait. A mesterfokozat után az erre alkalmasak a 6 féléves doktorképzésbe kapcsolódhatnak be. (A doktori képzés, illetve a jelenlegi szakirányú továbbképzési rendszer – s ugyanígy a pedagógus-szakvizsga, illetve a pedagógus-továbbképzés akkreditált tanfolyami rendszere – alapjaiban nem változott.)

Legtöbben nem tudják, hogy az új szakképzettségek zöme megegyezik az előzőkével, és az új végzettségi szintek is megfeleltethetők a korábbiaknak.

A fogalomhasználat sem egyértelmű. A kezdeti, alapképzési szakaszban (amelyet a köznyelv alapképzés helyett Bachelornak, BA-nak vagy BSc-nek nevez, s amelyben az A a humán, az Sc a reál irányultságot jelöli) a végzettségi szint a korábbi főiskolai szintű végzettséggel azonos. Az erre épülő másfél-két éves mesterszakokon (illetve néhány kivételes esetben a változatlanul osztatlan formában megmaradó öt-hat éves szakokon is) a korábbi egyetemi szintű végzettséggel egyenértékű mesterfokozat szerezhető. (A szakzsargon a mesterszakokat a nem hivatalos, angol és magyar kombinációjú maszterképzés néven, ezen belül MA-nak vagy MSc-nek nevezi.)

A korábbi, egymással egy időben induló, párhuzamosan választható főiskolai és egyetemi szintű (ún. duális) képzés helyett a bolognai szerkezet tehát lineáris, vagyis egymásra épülnek az egyes, oklevéllel lezárt szakaszok, így ezt a szerkezetet nevezik osztott képzésnek. A korábbról megmaradó egynéhány egyetemi szintű szak mai formáját hívják osztatlan képzésnek.

A szerkezeti átalakítás az európai egyetemek rektorainak az 1999-ben kibocsátott ún. bolognai nyilatkozatával kezdődött. Az EU-hoz való csatlakozásunk előmozdítására mi is vállaltuk az áttérést felsőfokú képzésünk eukonformmá tételére, ami nemcsak a szerkezet, hanem a felsőoktatás tartami megújítását is szolgálta. A változás fő célja ugyanis a képzés minőségének emelése, a munkaerő-piaci igényekkel való összehangolása, a gyakorlattal való kapcsolatait, illetve a kompetencia alapú képzés erősítése.

## A kreditrendszerről

A szerkezeten kívül más területek átalakítása is a bolognai célok között szerepelt, pl. a kreditrendszer bevezetése, amely a mobilitás elősegítésének egyik eszköze. Röviden a kreditrendszerről is szólok. A tanárképzésben különösen nagy jelentősége van ennek, és az új szerkezet megértéséhez is szükséges, mivel a tanár szak az egyetlen, amely több szakterület nagyobb elemeiből, egymáshoz kapcsolódó, de választható modulokból tevődik össze. Mint látni fogjuk, ezeknek az összetevőknek a mennyiségét kreditekben határozták meg. A kredit a vizsgával elismert teljesítmény mennyiségi alapegysége, egy átlagos hallgató átlagos időráfordításának mutatója. (Részletesebben ezt most nem mutatom be.)

Magyarország az évezred elejére az elsők között vezette be a kreditrendszert, amelynek egyszerre több haszna is van. Korábban félévekben jelölték a képzési időt, és a tantervet is félévekre bontották. Néhány tárgyból való bukás miatt félévet vagy egy egész tanévet kellett megismételni. Ma a követelményeket kreditekben is megadják (egy félév 30 kredit). A hallgatónak a megadott értékű és tartalmú krediteket viszonylag szabad sorrendben kell összegyűjtenie (vagyis az egyes tantárgyak felvételét félévenként ők maguk határozzák meg), és időben sem pontosan a félévenkénti 30 kredites mennyiséget kell teljesíteniük. E lehetőségnek köszönhetően az évisméltés gyakorlatilag megszűnt. Ám ennek a nem szankcionált lassítási lehetőségnek a következménye az is, hogy a hallgatók egy része a megadottnál egy-két félévvel később fejezi be a képzést. (Az első, bolognai rendszerben kezdő évfolyam végzősei közül a legnagyobb, felét is meghaladó hányadban a természettudományi képzésben tanulók nem végeztek időre. A tanári mesterszakra való aluljelentkezésük egyik fő oka ez. Jövőre viszont már számolni lehet az idén lemaradó végzősök létszámaival is.)

A kredithez rendelt tartalom alapján a hallgatók más intézményben vagy más képzésben, más szakon szerzett teljesítményeiket, részképzéseiket is el tudják ismertetni. Mivel azóta a képzési követelményeket is csak a nagyobb tartalmi egységek szerint, a hozzájuk rendelt kreditek számával határozzák meg, a képzőintézményeknek is nagyobb mozgásterük van a sajátos képzési tartalom kialakításában.

## **A bolognai rendszer gyorsított bevezetésének oka és első tapasztalatai**

A bolognai rendszer bevezetését a 2003-ban aláírt lisszaboni nyilatkozat megerősítette és felgyorsította. E nyilatkozat szerint az egységes európai felsőoktatási és kutatási térség kialakítása lett a további cél, amely során a tagállamok a korábbinál feszesebb ütemben, 2005-re vállalták az ún. többciklusú vagy osztott képzésre történő áttállás megkezdését, vele együtt a képzésben való együttműködést, a munkaerő-piaci áramláshoz az oklevelek ekvivalenciáját és az élethosszig való tanulás lehetőségét. Az egységes felsőoktatási és kutatási térség az EU vezető szerepének az elérését célozza a világgazdasági versenyben.

Ehhez a célhoz az iskolázottság emelése is hozzátartozik: az EU-ban kívánatos, hogy a népességnek mind magasabb aránya végezze el a középiskolát (mintegy 80%-a, amely átlag felé a közoktatás átalakulása folytán lassan mi is közeledünk). Ugyancsak cél a felsőoktatásban oklevelet szerettek mintegy 50–60%-os átlagos arányának az elérése. Mi két évtizeddel ezelőtt még sereghajtók voltunk a 9–10%-os beiskolázási rátánkkal, amelyet azonban másfél évtized leforgása alatt hirtelen a négyszeresére növeltünk meg. Ez a két nagy horderejű változás – vagyis a mennyiségi és a szerkezeti (amellyel egy harmadik, a tartalmi megújulás is együtt jár, hiszen újradefiniálták a szakok követelményeit is) – irreálisan gyors ütemben ment végbe, ami számos probléma okozója. Viszont mindegyik változásra szükség volt.

Magyarország teljesítette vállalását. Az új szerkezet szerinti képzés az alapképzési szakok egyes területein (informatika) 2005-ben kísérleti formában, a képzési területek

többségében pedig 2006 szeptemberétől indult. (Egy-két területen egy évvel később.) Az első ciklus 6 féléves szakjain 2009-ben végeztek, így a 2009/10-es jelenlegi tanév az első, amikor alapképzési oklevéllel mesterszakra lehetett jelentkezni.

Az első – sajnos negatív – tapasztalat az, hogy az induló évfolyam viszonylag nagy hányada nem szerzett oklevelet a hároméves képzési idő végére. Mint már említettem, ez az arány a természettudományos képzési területen a legmagasabb. Itt maguk az alapképzésre való jelentkezési arányok is alacsonyabbak voltak a meghirdetett lehetőségeknél (a létszámok növelése a műszaki és a természettudományi területen szintén EU-s prioritás, ezért fokozatosan növekednek az állami finanszírozású létszámok is), és a jelentkezők tudásszintje is alacsonyabb az elvártnál. Sokan éltek azzal a felvételi jogszabályi lehetőséggel is, hogy a bent lévő hallgatók is jelentkezhetnek újból, más szakon első évre. A jó eredménnyel végzettek többsége pedig a tanári pályánál vonzóbb lehetőségeket ígérő diszciplináris mesterszakokra jelentkezett. Mindebből tehát egyenesen következett e területen a jelentkezések elmaradása a tanári mesterszakokon. Emiatt az új tanárképzési szisztémát nem lehet okolni.

A természettudományi tanár szakokra való jelentkezést véleményem szerint nem növelné, ha érettségi után – mint ezt javasolják – párhuzamosan lehetőség lenne az osztatlan tanári és az osztott nem tanári szakokra való jelentkezésre is. Mi garantálja, hogy akkor többen fognak jelentkezni, mint most? És mi a biztosíték, hogy akkor nem lesz halasztás, ekkora mérvű lemorzsolódás, újrakezdés máshová az évek során? A tanárképzésen belül csak a természettudományos tanárképzési szisztémát kivenni a most megszilárduló rendszerből kész öngyilkosság lenne. Az egész tanárképzés átalakítása osztatlan képzéssé viszont az osztott képzés előnyeit vonná meg a tanárképzéstől.

## **Az osztott képzés előnyeiről és nehézségeiről**

A többciklusú képzésben az első ciklus mintegy „levezeti” a „tömegeket”. Befejezett képzést ad, de természetesen a munkaerőpiac még nem minden területen ismeri az oklevelek mögött lévő tartalmat. Ám pl. a mérnöki, az agrár- és még számos más főiskolai szintű képzés jól ismert, és a felvevőpiaca is működik (az informatikusok pl. már „lábon kelnek”). A főiskolai szintű korábbi szakok ugyanis a maival azonos szakképzettséget adtak ugyanennyi képzési időben. Tehát csak egynehány területen – elsősorban a természettudományi képzésben – jogos az a félelem, hogy a piac nem tud az alapképzésből kibocsátottakkal mit kezdeni. (Ha konszolidálódik a gazdaság, illetve lassan ismertté válik a képzési kínálat, akkor a munkaerőpiac éppúgy felszívhatja őket, mint ahogy tette ezt több évtizeden át a főiskolai szintű tanárképzést végzettek közül minden második kibocsátottal, akik nem a tanári pályán helyezkedtek el.) A gazdasági recesszió idején a hároméves képzés a felvett nagy létszámú hallgatósnak más szempontból is gazdaságosabb. Ha mást nem, parkoló pályát kínál a munkanélküliség helyett. A későbbiekben pedig az egyetemi szintűnél alacsonyabb kvalifikációt igénylő munkákhoz éppen megfelelő végzettségűeket bocsát ki (ezzel a ma jellemző túlképzési rátát is csökkenti). Másrészt – és ez a lényeges – a minőségi kiválasztást szolgálja.

A minőségemelés a mesterciklusban tovább tanulók megalapozott kiválasztásán alapul. A nyereség mindkét oldalon, az egykori főiskolákra és az egyetemekre felvettek viszonylatában is jelentkezik, de más-más előjellel. Korábban az érettségi után a felvettek mintegy fele részét az egyetemi szintű szakokra, a másik felét a rövidebb idejű főiskolai szakokra vették fel. Az egyetemi szintű ötéves képzésben részt vevő hallgatók közül (sokan – ezt mindenki elismeri – a nem megfelelő felvételi szűrés következtében érdemtelenül kerültek ide) a kevésbé tehetségesek is öt évig tanulhattak. Az alapképzési szakra az egyetemeken felvettek most nincsenek előnyben: három év után megméretnek, s a gyengébbek kilépnek, mégpedig oklevéllel. A másik, szintén felerésznyi, eddig a főiskolákon tanuló hallgatóréteg közül pedig a tehetségeseknek lesz esélyük a mesterszint megszerzésére.

A 18 éves korban hozott döntés tehát most csak a szakterület választását határoolja be: a mesterszintre vonatkozó döntést a hároméves képzési tapasztalatok alapján reálisabban lehet ezentúl meghozni. Ehhez képest eltöri az a hátrány, hogy az átmeneti időszakban nem tud a piac minden alapvégzettségű diplomást felvenni, hiszen nem járatódott még be az új szisztéma. Egyébként a felsőoktatás egyetemi szintjén is jó ideje túlképzés mutatkozott, ott is újabb és újabb oklevél megszerzésére törekednek a végzettek.

A képzés ciklusokra osztása, illetve az alapképzési szakasz bevezetése tehát gazdasági és minőségi szempontokból is nyereséget hoz majd.

## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSE

### Mai problémák

A tanárképzés területén a bolognai átalakítás során és azt követően sokféle választóvonal alakult ki. Régóta folyik a párharc a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és az ún. szakterületi eleme között (mind az oktatók, mind a képzést elbíráló akkreditációs testületek szintjén). A szakterületen belül a szakmódszertanosok jelentősége mindig is vitatott volt, ma is az. Az új rendszerben harcolnak a primátusért az egyetemek, céljuk az egykori tanárképző főiskolák kiszorítása a képzésből, hiszen több a hely, mint a hallgató. Ellentét mutatkozik a tanárképzés fő céltételezése: a kutató, mérésekben, informatikában jártas tanári kultúra és a gyerekekkel való nevelési tevékenységek kialakítását célzó kompetenciafejlesztés fő hangsúlya között. Utóbbiak azonban nem veszélyeztetik magát a tanárképzés új rendszerét. Az egységes tanárképzéssel szemben a szakterületi sajátosságok „sovén” hangsúlyozása viszont igen.

Sajnos az ellentétek kiéleződésével tetten érhető a másik fél képviselőinek a degradálása is. Például az úgymond „pedagógiai lobb” térnyerését „lenyúlásnak” nevező kitételek nemcsak belső vitákban hangzottak el, de megjelentek a sajtóban is. E „hitvita” során előfordult a képzők táborának a szembefordulása az oktatási tárccal is a tanárképzés egyes kérdéseiben. Először a mesterszint létszámtervezése, majd a tanár szak normatív finanszírozása, nemrég pedig az utolsó féléves külső iskolai gyakorlat kapcsán érte kritika a tárca képviselőit. Ezek a kérdések azonban mind közmegegyezésre oldódtak meg.

A természettudományi tanárképzésben folyó vita kérdéseit a tárca a képzés tartalmi meghatározásáért felelős Magyar Rektori Konferencián belül a 2005-ös új felsőoktatási törvény<sup>1</sup> alapján létrejött Pedagógusképzési Bizottsághoz továbbította. Ennek ellenére még a közelmúltban is volt példa arra, hogy a Magyar Tudományos Akadémián e témában rendezett konferencia egyik előadója a minisztériumban dolgozó kollégát nyilvánosan a minisztérium zsoldjában állónak nevezte, és leszólta az érveit, mert olyan statisztikát mutatott be egy korábbi, szintén e kérdést tárgyaló konferencián, amely kiegészítő szempontokat kívánt hozzátenni a természettudományi tanár szakokra való aluljelentkezés – csakugyan veszélyeket előreléző – kimutatásaival szemben. Nevezetesen, hogy jelenleg – az átmenet idején is – még a legkevésbé népszerű természettudományi tanárképzési területen is van kellő számú hallgató. Igaz, ők már végzett tanárok, akik kiegészítő képzési formában szerzik meg a tanári mesterszakon a természettudományi tanári szakképzettséget, de legalább a képzők nem mennek tönkre hallgatóság hiányában.

Ezzel cáfolható az a vészjelzés is, hogy nem lesz természettudományi tárgyakat tanító tanár a bolognai rendszer elindulása után. Folyamatosan lesz továbbra is kibocsátott természettudományi szakos tanár, csak nem új pályakezdő. Ami azért nem jelent még néhány évig veszélyt, mert évtizedekig túlképzés volt a tanári szakokon, valamint, mert a drasztikus nyugdíjkorhatár-emelés, illetve a demográfiai hullámvölgy ebben az évtizedben jelentős számú tanár elbocsátásával járt. Néhány év után áll be az új képzési rendszer, ekkorra lecseng a nyugdíjkorúak hosszabb bennmaradása, így a csökkenő gyereklétszámok miatti új képzési szükségletek tervezhetőek lesznek.

Ezeket az érveket azonban nem volt mód elmondani a hozzászólás ellenséges fogadtatása miatt. A közoktatási szükségletek terén egyébként nincsenek országos mérési adatok a fenti vészjelzés alátámasztására. Egytényezős becslési módszer viszont (a nyugdíjba menők arányának kiszámolása céljából negyvenéves munkaviszony és a mai összlétszám alapján) ilyen nagy horderejű kérdések eldöntésére nem alkalmas.

## A tanárképzés fejlesztésének korábbi lépései

A tanárképzés fejlesztésének főbb állomásait az elmúlt húsz évre vonatkozóan csak címszavakban mutatom be. (Ez hiteles, mivel a tanárképzés minisztériumi felelőseként valamennyi, tanárképzéssel foglalkozó bizottságnak a megtervezője, titkára vagy tagja voltam.)

A rendszerváltás óta működik a Tanárképzők Szövetsége, s ugyanígy az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottsága, amelyeket a korábbi (pl. minisztériumi tantervi bizottságokban való) tevékenységük alapján ismert legaktívabb szakemberek vezették. A kezdetekben ezek a testületek mondtak szakmai véleményt az aktuális fejlesztési tervekről. Az első kormány idején a közoktatási terület a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési koncepcióját kidolgozó ad hoc bizottságot hozott létre. Ezt követően a felsőoktatási terület megszervezte „A tanárképzés megújítása” c. konferenciasorozatot, és az

<sup>1</sup> A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény.



ott elhangzott és megvitatott témákról tanulmánykötetet is kiadtak 1993-ban.<sup>2</sup> Ebben már megtalálható az egységes tanárképzés és a tanári képesítési követelmények gondolata. Ezt egy bizottság hamarosan ki is dolgozta, de a tanári képesítésről szóló 111/1997-es kormányrendelet<sup>3</sup> – amely mindmáig elismerten mérföldkőnek számít a tanárképzés fejlesztésében, hiszen a tanári foglalkozásra való felkészítéshez minden szakterületen azonos minimum-követelményeket fogalmazott meg – az egyes szakterületek ellenállása miatt csak sok évvel később jelenhetett meg.

A 2002-ben kiadott kreditrendelet<sup>4</sup> tanárképzéssel foglalkozó fejezete a tanárképzés igen bonyolult szerkezetét írta le, s definícióival ezt némileg egyszerűsítette. E leírás által (és számos cikk nyomán, pl. a *Pedagógiai Lexikon* idevágó szócikkeiben) a szélesebb szakmai körök számára is nyilvánvalóvá válhatott a tanárképzés addigi szerkezetének a tarthatatlansága.

A *Magyar Felsőoktatás* c. folyóirat pedagógusképzési rovata és a *Pedagógusképzés* c. periodika folyamatosan helyt adott a 111-es rendelet nyomán elindult tartalmi megújítás bűvópatakként mindenütt végbemenő munkálatai bemutatásának. A pedagógusképzés témája a közoktatás helyzetét bemutató *Jelentések...* köteteiben is megjelent az elmúlt évtized végén.

Csatlakozásunk előtt az EU pedagógusképzési látogató bizottsága számára átadott OKM-háttér tanulmány megírására is sor került.<sup>5</sup> Ez az anyag a nemzetközi sztenderd-kérdésekre adott válaszok nyomán azt láttatta meg a hazai oktatásirányítókkal, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésének Magyarországon nincs külön országos fóruma, szervezője, tervezője, kutatóhelye.

A bolognai átalakulás tervezését a Felsőoktatási és Kutatási Tanács irányította, s az elképzelések az ún. CSEFT-anyagokban formálódtak, majd 2003-ban megalakult a Nemzeti Bologna Bizottság. Ennek részeként – első ízben a pedagógusképzés történetében – Pedagógusképzési Albizottság is létrejött. E bizottság javaslatára került be az új felsőoktatási törvénybe maga a „pedagógusképzés” szó is első ízben (az 1993-as felsőoktatási törvény megalkotása után 12 évvel), illetve a pedagógusképzés fejlesztésével, kutatásával és a tanárképzéssel kapcsolatos néhány rendelkezés.<sup>6</sup> E törvény mondta ki az egységes tanárképzés kívánalmát, amelyet mesterszakon kell megvalósítani.

A pedagógusképzés regionális kutató- és fejlesztőközpontjainak kialakítására ennek nyomán lehetett pályázatot kiírni, s a fejlesztések már a jelenben formálódnak.

2 Tanárképzésünk megújítása. Szerkesztette és bevezetővel ellátta: S. Faragó Magdolna. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993.

3 A tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet.

4 A felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet.

5 Pedagógusképzés-politika Magyarországon. Az EU Tanári látogató bizottsága számára 2003-ban kiküldött háttér tanulmány. Készítette: Soósné Faragó Magdolna. OM, Felsőoktatási Főosztály.

6 A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 145–146. §-a.

## Pedagógusképzés a bolognai rendszerben

A pedagógusképzés területén – a képzés különböző céljainak megfelelően – egyes ágazatokban az első ciklus szakjain lehet pedagógusi szakképzettséget szerezni. A három legnagyobb ilyen, az alapvégzettség mellett befejezett pedagógusi szakképzettséget adó ágazat: a tanító- és az óvodapedagógus-képzés, a gyógypedagógus-képzés és a szakoktatóképzés. (Nem annyira nyilvánvaló, de idetartozik még a pedagógia és a szociálpedagógia szak is.) Valamennyi pedagógiai jellegű alapszak folytatódhat a pedagógia területén létrehozott mesterszakon (illetve egyes esetekben a megfelelő tanár szakon, mesterszakon is). A pedagógusképzés legnagyobb ága a tanárképzés.

A teljesen járatlanok számára érdemes megjegyeznünk: a tanár olyan pedagógus, aki a szakrendszerű oktatásban vesz részt. Szakrendszerű oktatás a közoktatás felső tagozatától felfelé az érettségiig, valamint a szakképzésben folyik. Adott tantárgyat csak a megfelelő tanári szakképzettséggel lehet tanítani. Tehát a képzésének hangsúlyos része a szakterületi ismeretek elsajátítása. A tanárképzés sajátossága – és egyben ez a nehézsége a bolognai rendszerbe történő illesztésének is –, hogy a közismereti tanárok többségének nálunk egyszerre két szakterületen kell oklevelet szereznie. (De ha a diszciplináris mesterszak vagy pedagógiai jellegű alapszak után végzi el valaki a tanári mesterszakot, egy szakképzettsége is lehet.) A közoktatás számára eleddig jobbára kétszakos, a szakképzés céljaira pedig egyszakos tanárképzés folyt, és folyik az új rendszerben is.

A tanárképzésben tapasztalható a legnagyobb változás: egységes szintű és egységes szerkezetű lett. Erre – vagyis a szinte diszfunkcionális és áttekinthetetlenül bonyolult tanárképzési szerkezet felváltására – csak az egész felsőoktatási rendszer ún. bolognai átalakításával egy időben kerülhetett sor. Hiszen a tanárképzés szinte valamennyi képzési területét érinti.

## A tanári mesterszak szakterületekhez való viszonya

A tanárképzés fejlesztésének erőteréhez tudni kell, hogy a felsőoktatás tartalmi szervező elve a képzési területek szerinti tagozódás. A karok jobbra ez utóbbiak szerint szerveződtek. Legtöbb területen fél évszázadon át a kari dékánok kollégiuma képviselte a szakmai érdekeket, kezdeményezte a tartalmi változásokat. A tanárképzés egyik része karokon belül, a másik része viszont önálló tanárképző főiskolákon folyt, amelyeknek nem voltak karaik, így az ő képzésük szakterületi oldala nem kapott képviseletet az egyetemi szintű karok tanácsaiban. Ugyanakkor a legutóbbi, „Bologna előtti” időkhöz egy-egy szakterületen belül történt a tanárképzés és a nem tanári, ún. diszciplináris szakok megtervezése is. A 111-es rendelettel 1997-ben még csak azt értük el, hogy a pedagógiai-pszichológiai elem minimumkövetelményeit minden szakterületen figyelembe kelljen venni.

Ma a tanári mesterszak a pedagógusképzés nevű, újonnan létrehozott képzési területhez tartozik; első lépcsőjét viszont az alapszakok képezik, amelyek továbbra is a legkülönbözőbb képzési területekhez tartoznak. És mivel a tanári mesterszak, mint minden egyéb mester-

szak, szintén alulról építkezik, a tanár szakot szervezők nincsenek könnyű helyzetben a diszciplináris mesterszakokhoz képest, amelyek zömmel a saját képzési területükről fogadják a mesterszakra jelentkezőket.

Egy másik eltérő tulajdonság, hogy a pedagógusképzési területhez tartozás ellenére a tanári mesterszaknak továbbra is hangsúlyos része az adott szakterületi képzés. Ez a modul az alapképzési szak jellegével azonos területen szerveződik, de elsősorban az iskolai igények szerinti szakterületi, szakmódszertani ismereteket közvetít. Ez is olyan nehézség, amelynek a megoldása a sok területtel való együttműködést és ehhez a szakterületek részéről is szemléletváltást igényel. A szakterületek művelői közül néhányan ugyanis nehezen tudnak elvonatkoztatni attól, hogy a mesterszintet nem egyedül ezek a szakterületi ismeretek garantálják, hanem a tanári mesterszak három vagy négy modulja együttesen.

A tanári mesterképzés szakosodási szerkezetét és tartalmi követelményeit a közoktatási és a szakképzési fejlesztési igényekre alapozódóan tervezték meg. A pedagógusellátottsá-gért felelős közoktatás-irányítási terület, illetve a Magyar Akkreditációs Bizottság hagyta jóvá a szerkezetet és az általános követelményeket. A szakterületi követelményeket azonban az adott képzési területen oktató szakemberek állították össze. E követelmények tükrözik az adott szakterület hozzáállását a tanári szakmához: a szakterületi ismeretek túlsúlya azt jelenti, hogy a tanári foglalkozásra való felkészítés kevésbé fontos számukra, hogy öndefiníciójuk szerint a tanár inkább a szakja szerinti szakmával, mintsem a pedagógusszakmával azonosul. A természettudományi terület követelményeit a szakismeretek kimerítő, a többi leírást sokszorosan meghaladó felsorolása jellemzi.

A követelmények keretei között a képzőintézmények jogosultak arra, hogy meghatározzák, melyik tanári szakképzettségek területén indítanak képzést a tanári mesterszakon belül, s ott milyen tantervet alakítanak ki. Ha a követelményekben a szakterületi ismeret túlsúlyos, nyilvánvalóan a tanterv is ilyen lesz. S ha a tanároktól a mesterszakon is az alapszakon már megkívánt ismereteket, illetve azok egyetemi szintre emelt mértékét követelik meg, és nem a szaktárgyak tanításának hogyanjával vértetik fel őket, meglehet, hogy e követelménnyel riasztják el a jelentkezők egy részét (lehet, hogy ez is az egyik oka az aluljelentkezésnek). Nagyobb baj ennél, ha olyan tanárokat bocsátanak ki továbbra is, akik jó szakemberek ugyan, de tanítani nemigen tudnak, így az érdeklődést sem tudják felkelteni a tárgyuk iránt. Észre kellene venni, hogy ez ördögi kör, s a circulus vitiosus megszakítani legegyszerűbben a képzők szemléletének az átállításával lehetne.

## A tanári mesterszak belső szerkezete

Kormányrendelet határozta meg, hogy milyen tanári szakképzettségek létezzenek,<sup>7</sup> és ebben, valamint miniszteri rendeletben<sup>8</sup> rögzítették a tanári szak egészének és moduljainak

7 A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítási eljárás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 9–13. §-a és a 3. számú melléklete tartalmazza.

8 Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. melléklete tartalmazza a tanári mesterszak követelményeit.

– így az egyes szakképzettségek szerinti szakterületi elemeknek is – a képzési és kimeneti követelményeit.

A tanári mesterszakon egy szakképzettség esetén ötven, két szakképzettség esetén nyolcvan kredit a szakterületi elem (egy szakképzettségre 30–50 közötti kreditmennyiséggel). Ebből legalább 7 kredit a kötelező szakmódszertani elem, és 3 a gyakorlóiskolai tanítás – szakképzettségenként –, amely minimumot a vizsgált területen ma még nem haladnak meg (holott a teljes 40 kredit is szakmódszertani jellegű lehetne).

A pedagógusmesterség pedagógiai-pszichológiai alapjaira szintén 40 kreditet lehet fordítani, amelyből 5 a szakdolgozat értéke.

Ezek a modulok két szakképzettség esetén négy félévet, egy szakképzettség esetén három félévet igényelnek. Ennek befejezése után kezdhető meg a tanárképzés új eleme: az egy féléves külső iskolai gyakorlati képzés. (Ezt tehát a korábban is kötelező gyakorlóiskolai tanítási gyakorlat előzi meg, erre épül a külső gyakorlat.) A hallgató féléves gyakorlatát az iskolában alkalmazott és az iskola, valamint a képzőintézmény által egyaránt támogatott mentortanár vezeti. E gyakorlat része a képzőintézményben tartott feldolgozó szeminárium és a gyakorlati tapasztalatokról összeállított hallgatói portfólió is. A portfólió a záróvizsgán a szakdolgozat védésének is része.

A már végzett tanároknak egy-egy újabb szakképzettséget adó képzésben a pedagógiai modul és a külső gyakorlat egy része is teljesítettnek számít, valamint a szakdolgozat is csak az első szakon követelmény. A záróvizsgán a védés így a portfólió alapján történik. Nem tanári mesterszakkal párhuzamosan vagy azt követően a pedagógiai és a külső iskolai gyakorlati modul a kötelező; a szakterületi modult – a szakmódszertan kivételével – teljesítettnek kell tekinteni. (A művészeti képzésben még ez utóbbi is „kiváltható”.)

Osztott képzésben tehát a tanári mesterszakon a képzési idő az alapképzés után két szakképzettséget nyújtó (kötelezően a közismereti) tanárképzésben öt féléves, egyszakos képzés esetén négyféléves. Újabb tanári szakképzettséget – ha a szakterületi előképzettség megvan – két félév alatt lehet szerezni. Nem tanári mesterszak után egyszakos tanári oklevél három félév (egyes művészeti tanárképzésekben pedig két félév) alatt szerezhető. Ugyanazon tanár szakon a korábbi főiskolai szint helyett mesterfokozat megszerzése szintén két félév.

Ez a modulokból álló, mobil szisztéma – a korábbi monolit rendszer helyett – többféle utat teremt a tanári szakválasztáshoz és oklevél megszerzéséhez, ezzel jelentősen megkönnyíti a tanári pálya felé áramlást.

## **Miért jobb az egységes szerkezet, mint a korábbi?**

Korábban, mint ismeretes, ugyanazon a szakterületen főiskolai és egyetemi szintű tanár szakok is léteztek egymás mellett. Az egyes képzési területeken különbözött a szerkezet aszerint is, hogy a szakterületi elem önállóan is adott-e oklevelet, vagy csak tanár szakként folyt ilyen képzés, és egyszakos vagy kétszakos képzésre volt lehetőség egy-egy területen. A jelentkezési trendeket az a tény nagyban befolyásolta, hogy az adott képzési területen belül hányféle és milyen választási lehetőség volt.

Például a bölcsészképzési területen az egyetemi szintű szakokon oklevelet lehetett szerezni tanári képesítés nélkül, önállóan is, de választható módon a teljes értékű nem tanári oklevéllel együtt is; egyszakosként és kétszakosként is, míg a főiskolai szinten – 4 év alatt – csak kétszakos tanári diplomát lehetett kapni.

A természettudományi területen ezzel szemben egyszakos egyetemi szintű, nem tanári szakok is voltak (amelyekhez az utóbbi évtizedben viszont a tanári képesítést szintén meg lehetett szerezni), és ugyanezek a területeken létezett az egymással párban felvehető, kötelezően kétszakos rendszerben folyó egyetemi szintű tanárképzés is. Itt jobbra két természettudományos szakot lehetett egymással szakpárban választani. Emellett kétszakosként folyt a főiskolai szintű tanárképzés is. A szakpár felvételének lehetősége itt viszont az egyetemi szintű képzésekénél jóval szélesebb körű volt. Volt egy „kakukktójás” is: a programozó matematika szak főiskolai szintű egy szakként működő, nem tanári szak volt. A jelentkezés ide jóval nagyobb mérvű volt a matematika-, illetve az informatikatanári szakhoz képest.

A bölcsészeti szisztémának a TTK-s szerkezettel való összevetésekor a jelentkezési sorrendeknek különböző trendjeit láthattuk. Ez azt bizonyította, hogy a szerkezet maga is erős kontraszelekciós tényező. A bölcsészképzésben a tanár szak önálló diplomát adó képzés után is választható volt, így oda a jobbak érdeklődésből jelentkeztek, míg ahol párhuzamosan indult tanári és nem tanári szak egyetemen és főiskolán is, ott a tanár szak választása a többség esetében a sorrend végére került.

A testnevelés csak tanár szakként létezett mind a két szinten, de az egyetemi szintű testnevelő tanár egyszakosként is végezhetett, és ők másodikként (egyszerre vagy a végzést követően) gyógytestnevelő tanári szakot is végezhetek. A főiskolai szintű testnevelő tanár szakra viszont csak másik, bármely képzési területről választott tanár szakkal együtt lehetett jelentkezni. Itt a „kakukktójás” a főiskolai szintű testnevelés–rekreáció nevű ún. másfél szak volt. Azért másfél, mert a rekreációt önmagában nem lehetett elvégezni, és ez nem is tanári félszak volt. Erre is óriási volt a tolongás.

Az ének-zene egyetemi szintű változata csak egy-két helyen, például a Zeneakadémián(!) létezett. Ezt itt szakpárban nem is lehetett felvenni, a krónikus középiskolai énektanárhiány oka is ez lehetett. A főiskolai szakpárfelvételi lehetőség viszont adott volt, és itt is megjelent a rekreációhoz hasonló jellegű másfél szak. (Itt nem is egy, hanem egyszerre háromféle: az ének-zenéhez a karvezetés, az egyházzene és a népzene is kapcsolódhatott, azután pedig kialakult még a szolfézs is, amelyet – elvéve, jobbra utólag – a hangszeres zene tanárai is felvehettek.)

A rajz és vizuális nevelés vagy vizuális kultúra tantárgy tanítására ötféle tanár szak is felkészített, egyiken belül többféle választási lehetőséggel. A tanár szak mellett a nem tanári szakképesítést is nyújtó szakok – így pl. az e területen is létrejött másfél szakos variáció – szintén sokkal keresettebbek voltak, hiszen ezzel az oklevéllel nem csak a tanári pályán lehetett lehelyezkedni.

Tovább nem sorolom a példákat. Ennyi érv is bőven elég annak indoklására, hogy miért volt átláthatatlan a szerkezet, és hogy – ha a szakterületen önmagában is hasznosítható,

kettős oklevelet adó szakok is léteztek – ezek jóval keresettebbek voltak a csakis tanári oklevelet adó formáknál. Azon a kilenc képzési területen, ahol csak tanárképzés vagy a diszciplináris képzés mellett tanárképzés is folyt, nemcsak kilencféleképpen jellemezhető, heterogén és áttekinthetetlen szerkezetű volt a tanárképzés, hanem – és ez a lényegesebb – nem átjárható, nem logikus és nem gazdaságos szerkezet alakult ki, amely az alkalmazásban igazságtalanságok forrása is lett. Hogy csak egy-két példát említsek: a műszaki informatika szakon – mint minden más mérnöki szakon is – megvolt a lehetőség arra, hogy tanári képesítés épüljön rá, így az informatikát a szakképzésben ők oktathatták. De nem oktathatták a közoktatásban! Pedig ők informatikából a kétszakos informatikatanároknál jóval többet tanultak, és a tanári mesterség tárgyai is azonosak voltak. Mégis azoknak, akik közoktatásban akartak tanítani, be kellett iratkozniuk az informatikatanári oklevél megszerzéséért!

A tanári mesterszak bevezetéséig az a szabály is élt, hogy nemcsak az „echte”, „kizárólag” tanár szak esetén, hanem a ráépülő szerkezetű, ún. kettős oklevelet adó tanári szakoknál is a nem tanárszak szintje határozta meg a tanári szakválozat képzési szintjét. Itt az egyetemi szintet a diszciplináris szak kiegészítő képzésével lehetett megszerezni. Így előfordult, hogy azon a szakmai tanár szakon, amelynek nem volt egyetemi szintű változata – mint pl. a vendéglátó-szálloda szak –, örök életére főiskolai szintű besorolással taníthatott a vendéglátó-szálloda szakos tanár, pedig négyéves főiskolai szintű szakjára építette rá a tanári képesítést nyújtó, immár ötéves szakját. (Ugyanakkor a bölcsész területen ugyanennyi képzési idővel simán meg lehetett szerezni az egyetemi szintű tanári képesítést egy vagy akár két szakon is.)

Anomália volt az is, hogy az egyetemi és a főiskolai, kétszakos képzésben jelentkező egyévnnyi különbséget – amennyiben netán kiegészítő képzést is indítottak az egyetemek, ami saját elhatározásuk szerint vagy indult, vagy nem – egy szakon is csak kettő, a természettudományi területen egyes helyeken csak három év alatt lehetett elvégezni. A sajátos érdekek és a levelező normatíva alacsony megtérülési rátája miatt nem lehetett a kiegészítő képzéseket egységesen szabályozni.

Hogy ennek mi volt az oka? Röviden: a széttartó fejlődés. Pontosabban a tanárképzésben a szakterületi dominancia, a szakterületeken az egymással való együttműködés és rendező-elv hiánya, amely széttartó irányba vitte az egyes területek fejlesztéseit. A hat évtizeddel korábban meghatározott, viszonylag egyszerű tanárképzési rendszer állapotához képest az új igényekre születő új szakokat az egyes szakterületek additív módon kapcsolták hozzá a régiekhez, anélkül, hogy a régiket átrendezték volna.

Az egyes szakterületek 1997-ig, a tanári képesítés követelményeit egységesen meghatározó kormányrendelet kiadásáig még a pedagógiai-pszichológiai-szaktudományi és tanítási gyakorlati képzés volumenét is maguk határozhatták meg. A 111-es rendelet bevezetését az egyes szakterületek – így elsősorban szintén a természettudományi tanár szakokon képzők, de egyéb egyetemi szintű szakok képviselői is – hasonló tiltakozó akciói kísérték, mint most a bolognai rendszerű átalakítást. Az egyetemek ellenállása olyan erős volt, hogy kis híján érvényt szereztek e hét évig vesztglő rendelet visszavonásának.

Illogikus és szabályozatlan volt a szakok kínálata is. Volt olyan tanár szak (pl. az angol), amelynek különféle változatait egyedül a fővárosban 4 helyen is indították, s országosan 15-16 helyen alakítottak ki egymástól függetlenül működő, angoltanárképzéssel foglalkozó stábokat. Ezzel szemben volt olyan szak is, amely évekig egy helyen sem indult (pl. kiegészítő képzésben az egyetemi szintű némettanár szak). Az állami felsőoktatási intézmények nagy többsége tanárképzést is folytatott, emellett egyházi és alapítványi intézményekben is folyt kisebb-nagyobb arányban tanárképzés. Összesen 33 helyen folyt pedagógusképzés, ebből 25 helyen tanárképzés. Ma ez a szám szintén 25. Korábban sem volt és most sincs arra központi szabályozó eszköz, hogy a tanárképzés szakosodási kínálatát regionálisan gazdaságossá és kiegyensúlyozottá tegyék. Az intézmények közötti együttműködés lehetősége adott, de még csak elenyésző számban élnek vele. A főiskolai és egyetemi szint különbségeinek, így az egyes tanári szakképzettségek duplázódásának megszűnésével viszont a képzés és az alkalmazás máris gazdaságosabbá válhatott.

### **Miért kell az osztott képzés, az egy tanári mesterszak és a két szakképzettség?**

Tudjuk, hogy a 8 osztályos általános iskola kötelezővé tétele nyomán – 1949-ben – vált szükségessé a főiskolai szintű tanárképzés hálózatának kialakítása. (Jogelődje ennek a polgári iskolai tanárképzés volt.) A tanárképző főiskolák hálózata (az első évtized háromszakos változatait leszámítva) mindvégig kétszakos formában, a felső tagozat szakrendszerű oktatására készítette fel a jelentkezőket. Az előbb hat, majd (a „pécsi kísérlet” nyomán az egyetembe integrálódó pécsi intézmény kiválásával) öt főiskola a közoktatás igényeinek megfelelően a szakok teljes spektrumát kínálta (30–35-féle tanár szakkal).

A szakpárválasztás lehetősége egyre bővült az idők során (egy-egy főiskolán 200 körüli variációs szám is volt). A 4 éves kétszakos képzés az egyetemekenél elmélyültebb pedagógiai és általánosan művelő elemével jó alapot adott az iskolai feladatok ellátásához, de a nem tanárnak készülő diplomások más irányú munkavállalásához is. A végzettek mintegy fele évtizedeken át nem tanárként helyezkedett el.

Az egyetemeken az idők során – a maihoz kissé hasonló, a képzés második felétől választható, tanárképző intézetben folytatható tanulmányok korábbi rendszerének a háború utáni megszűnése óta – sokféle szerkezeti változat jött létre, a bölcsész, a TTK-s, a művészeti, a testnevelési vagy egyéb képzési területtől függően. A kétszakosság és mellette az egyszakos diszciplináris képzés csak a természettudományi területen volt folyamatosan jellemző. A sokféleség ellenére annyi a közös bennük, hogy az ilyen – a megnevezése szerint középiskolai tanár szakképzettséget adó – oklevéllel mindig is lehetett tanítani a középiskolán kívül az általános iskolában is. Vagyis az egyetemi szintű végzettség jóval többféle elhelyezkedési lehetőséget nyújtott. Ezenkívül a pedagógusok besorolása is különbözik a szintek szerint. (Máig, és ez a jövőben is megmarad, mindaddig, amíg főiskolai szinten végzett tanárok is dolgoznak az általános iskolákban.) Ezentúl viszont egységesen az egyetemi szintnek megfelelő besorolást kapják a tanári mesterszakot végzettek.

Azt a döntést, hogy egységesen egyetemi szintű legyen a tanárképzés, a fejlesztését célzó előterjesztések nyomán a tárca többször is elfogadta: először 1984-ben, aztán 1994-ben, majd kormányhatározat szintjén 1998-ban is. Erre a közoktatás szerkezeti átalakítása miatt volt leginkább szükség. Mint már szó volt róla, az általános iskola felső tagozatán a főiskolát végzettek mellett taníthatnak az egyetemi diplomás tanárok is. Az 5–6. évfolyamon pedig a tanítókkal kell osztozniuk a főiskolai szinten végzett tanároknak a tárgyukra eső óraszámok negyedrésszében. (Ez a tanítóképzés műveltségterületi elemének a bevezetésével és a NAT változásával függ össze, de bővebb magyarázatra most nincs mód.) A korábban négyosztályos középiskola hat- vagy nyolcosztályos változatai is csökkentették a főiskolai szintű tanárok alkalmazási lehetőségeit, nem szólva a demográfiai hullámvölgyről és a pedagógusok óraszámemeléséről. Mindez együtt vezetett az egységes – és egyetemi szintű – tanárképzés gondolatához.

De hogy a szakterületi képzés és a tanári felkészítés viszonya és időbeli sorrendje milyen legyen, abban sok-sok vita árán, nehezen alakult ki a konszenzus. A természettudományi területen, mint láthattuk, máig is vitatják a bolognai megoldás helyességét.

A bolognai rendszer tervezésekor (az ún. CSEFT-anyag első változatában) még az az érvelés győzedelmeskedett, hogy az alapképzésben a tanár szak a tanítóival közös tőről induló pedagógusi szak legyen, és később lehessen tanárrá vagy tanítóvá szakosodni. A józan ész ellen való vétek lett volna az elágazás után, a tanári mesterszak idején váltani át a kétszakos szakterületi képzésre, hiszen ez zsákutcás lett volna. Az sokkal logikusabb, hogy ha egy 3 éves lezárt szakterületi képzés már az alapszakon létezik, induljanak együtt a tanári szakra törekvők a nem tanár szakot választókkal.

Az sok évtizedes tapasztalati tény volt, hogy a felvételi jelentkezés során erős kontra-szelekció működik, ha 18 éves korban (vagyis most az alapképzés választásakor) egymással párhuzamosan kétszakos tanári és egyszakos nem tanári szakok közül lehet választani. A kétszakosság a probléma, hiszen akkor végképp alig választanak a tanár szakot, ha nem konvertálható az egyik szakterületi képzési eleme sem. A bemenetnek tehát egyszakosnak és diszciplinárisnak kell lennie.

Az az igény, hogy a tanár szaknak a szakterületi képzési volumene jóval nagyobb legyen a pedagógiai eleménél, és súlyának megközelítően azonosnak kell lennie az alapképzés nem tanár szakjain nyújtott képzés mennyiségével, azt a döntést erősítette, hogy könnyebben érvényesíthető a magas szakterületi követelmény, ha a szakterületi alapképzés a közös, és ebből ágazhat ki majd a tanári mesterszak, illetve a nem tanári mesterszak is. De úgy, hogy a tanár szak választásával ne sérüljön a többi lehetőség se (kilépés a piacra és a diszciplinában való továbbhaladás). Sőt, a diszciplináris mesterszak után is elvégezhető legyen a tanár szak.

A kétszakosság kívánalma a közoktatás munkaerő-piaci követelményeire tekintettel maradt fenn továbbra is. Ebben a pedagógusszakma részéről egyetértés mutatkozott. Még annak tudatában is, hogy a közben felvett második szakképzettség szakterületi oldala nem lesz olyan erős, mint az első.



A közoktatásra jellemző tömegoktatás és globalizálódó korunk egyéb problémái (agresszió, stresszkezelés, értékvesztés stb.) azt igénylik, hogy a pedagógusok a korábbi, jobbára szakterületi kompetenciájuknál jóval szélesebb körű pedagógiai eszköztárra tegyenek szert. Egyértelmű követelmény, hogy a tanároknak a tanulásirányítás mellett számos nevelési feladatot is meg kell oldaniuk. (Annál is inkább, mivel a gyerekeknek húsz év leforgása alatt a korábbi egyharmad körüli aránya helyett ma már 75%-a érettségit adó középiskolába jár, és felemelték 18 évre a kötelező iskoláztatásukat is, ami az akceleráció közepette számos további iskolai konfliktus forrása.) A kibocsátott tanárok ehhez eddig kevés használható eszközt kaptak a képzésük során. A kétszakosság és a pedagógiai, illetve a gyakorlati elem megerősítésének a kívánalma együtt nyilvánvalóan a szakterületi követelmények józan határok közé szorítását vonja maga után.

Egyébként nemzetközi és a korábbi hazai képzéssel való összehasonlításban is megállják a helyüket a bolognai rendszer szerinti tanárképzésünk szakterületi arányai. A hallgatók elsőként választott szakképzésén az egyetemi szintű korábbi kétszakos tanáréval azonos a szakterületi kreditmennyiség, a második szakképzésén ez a főiskolai szintű képzéssel azonos. Nem befolyásolja az iskolai alkalmazást az a tény, hogy ugyanazt a területet valaki elsőként vagy másodikként vette-e fel. Hiszen olyan nagy egyéni eltérések lehetnek tudásszintben, illetve a képzőintézmények között is, hogy patikamérleggen pontosan kimérni az első szakképzettség esetében sem lehet a szakterületi ismeretmennyiséget.

E kényszerű eltérés miatt azonban a második szakképzettséget a természettudományi tanárképzés képviselői nem tartják ugyanolyan értékűnek. Másfél szakos képzésről beszélnek, félszaknak nevezik az 50 + 40 szakterületi kredites változatot, s ezt is hibául róják fel a bolognai rendszerű tanárképzésnek. Itt megint tetten érhető az érvelésük szakterületi dominanciája. Az első és a második tanári szakképzettség szakterületi eleme között egyharmadnyi a különbség. (A mesterszakon a második elemet még 10 kredittel meg is toldhatnák, ha az első szakon 30, a másodikon 50 szakterületi kredites képzést nyújtanak. Ezenkívül a szakterületi felkészüléshez – ne feledjük – még a 30 kredites iskolai gyakorlat fele is hozzájárul.)

Más országokban (pl. Finnországban) sem több a szakterületi képzés volumene és aránya a második szakon sem. Az ellenérvekhez hozzáteszem, hogy van olyan ország is (pl. Anglia), ahol „képesítés nélkül” taníthat bármely szakon végzett tanár az eredeti szakjától eltérő – akár nem rokon – tantárgyakat is! Az az egyetlen feltétel, hogy az igazgatója és ő maga bizonyos legyen afelől, hogy képes ezt a feladatot is megoldani, képes a szakterületi ismereteket autodidakta módon megszerezni. Hiszen éppen a tanár az, aki e szakmája révén nagy rutint szerezhetett egy új ismeretkör feldolgozásának és közvetítésének a mikéntjében. Annak csak örülni lehet, hogy nálunk a közoktatási terület nem írta elő, hogy a második szakképzettséget szerzők a középiskolában nem alkalmazhatók. (De ha épp e hiányterületen bizonygatják, hogy a második szakképzettségén ők nem nyújtanak teljes értékű képzést, akkor még ez is bekövetkezhet!)

A tervezés során számolni kellett azzal is, hogy a tanári mesterszakon jóval kisebb jelentkezési létszámok lesznek, amelyen osztoznak a diszciplináris szakok a tanárszakkal. De

az is előre látható volt, hogy a minőségi színvonal viszont emelkedik majd. A létszám gondot a normatív finanszírozással, létszámtervezéssel és az intézményeken belül megoldható, „marketinggel” kezelhető problémának tekinthetjük – ugyanis túlképzés volt tanárokból évtizedeken át. A minőségi gyarapodást pedig a tanári pálya vonzóvá tételével lehet elérni, amely megoldás a közoktatás feladata és érdeke.

## Az alapképzésben a kétszakosság megalapozása

Az a konstrukció, amely végül megszületett, s amely a zsákutcát kizárja, viszont a kétszakosságot megtartja, mondhatni bravúros, hiszen az elvben lehetséges összes választási lehetőség közül a legtöbb előnnyel jár.

Eszerint a különféle képzési területek szerinti alapszakokra épül a tanári mesterszak első szakképzettsége, és természetesen a nem tanári mesterszak is.

Az alapképzési szakon lehet „előszakosodniuk” azoknak, akik tanári mesterszakra pályáznak. (Az „előszakosodás” szó nincs a rendeletben, csak az egyszerűség kedvéért használom.) Az előszakosodás választási lehetőség: egy 50 kredit modulban a második szakterületen lehet előtanulmányokat végezni, egy 10 kredit modul választása pedig a tanári pálya megismeréséhez ad alapokat. (A lehetőség hangsúlyos: lehet, de nem kötelező az előszakosodás a tanári mesterszak választásához sem. A második szakképzettség választásához szükséges 50 kreditet, ha az alapképzésben elmulasztották, pótolhatják a diploma megszerzése után, munka melletti részképzésben is, a 10 kreditet pedig a tanári mesterszakon is. Emellett van olyan másodikként felvehető tanári szakképzettség is, amelyhez nem kell előképzés.)

Csak a képzőknek kötelező a kínálatról gondoskodniuk. A rendelet közvetlenül azt írja elő, hogy 120 kredit az a minimális szakterületi képzési mennyiség, amelynek teljes értékű szakképzettséget kell nyújtania az adott alapképzési szakon (és ennél fogva a tanári előszakosodást választók is kiléphetnek a munkaerőpiacra, vagy jelentkezhetnek a nem tanári mesterszakra is). Azt a követelményt, hogy a szakmai törzsanyag és egy más irányú teljesítmény alapján is teljes értékű diplomát kell kapniuk a tanári előszakosodást választó hallgatóknak is, a természettudományi terület ma nem teljesíti: a nem tanári mesterszakra pályázóknak olyan többletanyagot ír elő, és olyan felvételi követelményeket állít eléjük, amelyeket a tanári előszakosodást választók eleve nem képesek teljesíteni. Ez is oka lehet a tanári szakra való aluljelentkezésnek.

Az az előírás, hogy 110 kredit törzsanyag és egy alapképzési oklevél kell a tanári mesterszakon az első szakképzettség megválasztásához, azokat is segíti, akik olyan képzésben szereztek oklevelet, amelyről a tanár szak nem folytatható. Az az előírás pedig, hogy az 50 kredit előképzés alól felmentést kapnak a rokon területeken végzettek, szintén a kétszakos képzésre jelentkezés megkönnyítését szolgálja.

A természettudományokat tanító tanárok számának a növelése céljából pl. a mérnök-tanárok egy félévvel hosszabb képzési idővel közismereti tanári szakképzettséget is szerezhetnének: a vegyészmérnök-tanár kémia-tanár, a környezetmérnök-tanár környezettan-

tanárit, valamennyi mérnök-tanár technikatanárit stb. Ez a lehetőség adott lenne, de ma nem hirdetnek ilyet, holott a szakközépiskolákban az eddig egyszakos tanárnak is szüksége volna a több lábón állásra: ő szakmai és közismeretei tárgyakat is taníthatna ugyanabban az iskolában.

A másik előírás a pedagógusi hivatás követelményeiből származik: a tanári foglalkozáshoz motiváció is szükséges. Ezt felvételi vizsgán nem lehet pontosan felmérni, ezért jobb, ha a tanár szak választása a saját tapasztalatok alapján történik. Saját pályaaugrásuk ismeretére is szükségük van a tanár szakra jelentkezőknek, amelyhez a tapasztalati lehetőségeket 10 kreditértékben szintén az alapképzés során kell nyújtaniuk a képzőknek. Ennek az értelme a pályamotiváció felmérése és a felvételi kiválasztás mellett a pályaszocializáció ébrentartása azoknál, akik már az első évben is a tanár szakot választották volna. Ezzel megdől az az érv is, hogy azért kell visszatérnünk az osztatlan tanárképzésre, mert az eleve tanárnak készülő hallgatók elvesztik a motivációjukat az alapképzési szakaszban. Ez a 10 kredit pedagógiai-pszichológiai-önismereti modul egyébként minden felsőoktatásban tanuló hallgató javára válna.

## Hogyan tovább?

A tanári mesterszakon még megoldatlan a hallgatók minél korábbi rekrutálása, a második szakhoz az előképzés formáinak választhatóvá és pótolhatóvá tétele, a felvételi kiválasztás közös szabályai és hasonló. A tanári mesterszakot szervezőknek van dolguk az alapképzésben, sőt a középiskolások pályára való vonzásában is. A természettudományi tanárképzés aluljelentkezésének problémáját a fenti lehetőségek megteremtésével, kihasználásával kellene kezelni. A középiskolákban és általában a gyerekek körében a természettudományos érdeklődés felkeltésére a képzőknek tanártovábbképzéseken kellene jó módszereket átadniuk, illetve ilyen célú kutatásokba bekapcsolódniuk.

Szükséges lenne az egyes tanárképzési modulok tekintetében is tapasztalatcserére az ekvivalencia érvényesülése céljából, így a moduloknak a hallgatók által előre látható kölcsönös elismerésére. Valamennyi modul most járatódik be. Tapasztalatok gyűjtése és utána az intézmények közötti konszenzusos megállapodás lenne szükséges minden egyes modullal kapcsolatban, így

- az alapképzésben a 110 kreditest törzsanyag tartalmáról s arról, hogy a nem tanárképes szakokról a tanár szakra igyekvőknek mit kell elvégezniük a tanárképes alapképzési szakból, s arról, hogy ennek alapján olyan igazolást kapjanak, amelyet a másik intézmény tanár szakján elfogadnak (ne a hallgatónak kelljen darabonként elfogadtatnia a krediteket, mert ez bizonytalanság forrása);
- a 10 kreditest pályaaugrásos modul felkínálásáról gondoskodni kellene olyan intézményekben is, ahol a hallgatók ilyen lehetőséget nem kaphatnak év közben: nyári szünetben, vendéghallgatóként, résztanulmányok formájában, a felvételi döntést követően, s még a képzés megkezdése előtt is minél több lehetőség legyen erre;

- szakképzettségként az 50 kredites előképzés tartalmáról is konszenzusra lenne szükség, ennek pótlási lehetőségeit több formában meg kellene teremteni: a munka melletti részképzésben, vendéghallgatóként más intézményből, nappali hallgatóként az alapidiploma megszerzése előtti vagy utáni plusz 1-2 félévben, és ennek meghirdetéséről, illetve finanszírozási lehetőségeiről is közös döntés kellene;
- a tanári mesterszakon a második szakképzettség választásának a lehetőségét is szélesíteni kellene: ehhez a képzés blokkosításával a 40 kredites szakterületi modulnak a felvételét lehetővé kellene tenni más intézményben is, olyan esetekben, ha az anyaintézményben nem indul (pl. az ELTE és a testnevelő tanárokat képző SOTE között, vagy hallgatócserével, vagy az oktatók átjárásával). Ehhez mind a két modul koncentrálására és a második késleltetett megkezdésére lenne szükség (a második szakképzettség szakterületi moduljának zömét pl. a harmadik félévre lehetne koncentrálni). A meg-alapozottabb választás céljából és a helyi sajátosságok érvényesítése végett lehetővé kellene tenni, hogy a felvételi jelentkezés során a második szakképzettséget ne legyen kötelező megjelölni, ezt a képzőintézmények belső felvételi eljárással maguk oldanák meg. Ehhez a felvétel és a meghirdetés marketinglépéseit is meg kellene tervezni;
- intézmények közötti együttműködés, megállapodások lennének szükségesek a féléves gyakorlati képzés megszervezéséhez és a gyakorlatvezető mentorok képzéséhez is.

A megállapodások nyomán a hallgatók rekrutációjáról, a jelentkezés motiválásáról is közös stratégia kellene.

A HEFOP, majd a TÁMOP pályázati lehetőségek mellett az új felsőoktatási törvény is külön szabályokkal segítette elő a pedagógusképzés tartalmi megújítását. Ennek egyik legfőbb új jellegzetessége az intézményben a pedagógusképzésért felelős szervezeti egység, valamint a tanár szak esetében a képzés végén az egy féléves egyéni összefüggő külső iskolai gyakorlat bevezetése. A képzés iskolával való kapcsolatának erősítése a korábbinál fokozottabban igényli a pályán lévő gyakorló pedagógusok legjobbjainak a közreműködését. A képzőintézményeknek a gyakorlatvezető mentorokat fel kell készíteniük. Ehhez a munkához (a pedagógus-szakvizsgát is magában foglaló vezető tanári, illetve gyakorlatvezető tanítói, óvodapedagógusi szakirányú továbbképzési szakok vagy szakmódszertani témájú doktori képzések, illetve a pedagógus-továbbképzés egyéb formáinak a kidolgozásához) EU-s pályázati forrásokból kaphatják meg a képzőhelyek a szükséges támogatást.

Mégis sok kritika éri ezt a nálunk szokatlan, egy féléves „appendixet”, hiszen kétszakos képzésben többnyire (amennyiben nem húzzák el a hallgatók) az iskolai tanév első félévének befejezése körül zárul a képzés. A tanári pályán viszont általában a nyár folyamán zajlik az állások betöltése, hogy az elhelyezkedés a tanév elejére megtörténjen. Javaslatok szintjén erre a problémára is születtek elvi megoldások, amelyek a fokozatos átmeneti lehetőséget és a pályakezdők beilleszkedésének a mainál intenzívebb támogatását eredményeznék. Mindez beépülhetne a pedagóguspálya kompetenciamérésekkel támogatott új előmeneteli rendszerébe. De a gazdasági válságot követő megszorítások, a költségvetési konszolidáció idején e feladatnak a tervezésére nem volt mód.

Ráposi József

## Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról

*A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy összefüggésben a rendszerváltozás következményeivel értelmezze az elmúlt közel negyedszázad során a történelemtanítást ért kihívásokat, illetve az erre adott történelemtanári reflexiókat. Az írás annak fókuszán át vizsgálja a folyamatokat, hogy mely tényezők segítették, illetve gátolták a korszerű európai történelmi tudásfelfogás, tanítási elvek és gyakorlatok adaptációját a hazai viszonyok között. Ennek keretében érinti a Kádár-korszak történelemtanításának sajátos kompromisszumait, a kilencvenes évek tartalmi szabályozásának kérdéseit és ellentmondásait (pl. Nemzeti alaptanterv, keretantelvek) és ezek szakmai, fogadtatását, legitimitását. Vizsgálja a 2005-ös új történelemérettségi kidolgozása körülményeit, a követelmények és az írásbeli feladattípusok hatásait a tanórai szaktanári és tanulói tevékenységekre.*

### I.

Közéleti viszonyaink új kihívásaival összefüggésben manapság számosan megkérdőjelezik az elmúlt évtizedek történelemoktatásának hatékonyságát és eredményességét. Felvetik azt a problémát, hogy a fiatal generációk nem eléggé árnyaltan értelmezik az elmúlt évszázad eseményeit, és társadalmi tájékozottságuk, egyéni, közösségi identitásuk súlyos zavarokkal terhelt. Bizonyára a kialakult problémák hátterében sokelemű és sokrétű folyamatok állnak. Ezek egyik elemeként mindenképpen érdemes áttekinteni és elemezni azokat a kihívásokat, amelyekkel az elmúlt közel negyed század alatt a napi gyakorlat szintjén szembe kellett néznie a történelemtanításnak. Természetesen a feladat nem egyszemélyes, hiszen a személyes és közösségi élmények, az eltérő nézőpontú feldolgozások, a változó szellemi és társadalmi közeg koordináta-rendszerében gondolkodva és vitázva lehet esély a tisztánlátásra.

A történelemtanítás mint a múltról szóló történelmi ismeretek átadása hagyományosan a magyar társadalom egyik fontos elvárása a közoktatással szemben. A tantárgy tanításában az ismeretközvetítés mellett régtől nagyon fontos szerepet játszanak az affektív követelmények is: az érzelmi nevelés és a pozitív attitűdök kialakításának igénye, a hazaszeretetre nevelés. Ennek eszközét a magyar történelemtanítás évszázadok óta a magyar nép szabadságért és függetlenségért vívott küzdelmének leírásában, történetének újra és újra elmesélésében látja, és ezt a megközelítést alkalmazta az elmúlt évszázadokban minden politikai rendszer, habár az események értelmezésében és a súlypontok elhelyezésében komoly különbségek tapasztalhatók (SZABÓ 2003; F. DÁRDAI 2010).

A kommunista diktatúra évtizedeiben a történelem tantárgy kiemelt feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Több évtizeden keresztül központi tantervek és tankönyvek alapján, ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. Ennek ellenére, miként a Történelemtanárak III. Országos Konferenciája 1993-ban megfogalmazta, „Történelemtanításunk azonban soha nem vált mindenestül a hatalom kiszolgálójává. Egyre szélesebb körben elfogadott értékévé vált a tárgyilagosság, a különböző eszmei és politikai irányzatoktól való tudatos távolságtartás. Nehéz időkben formálódtak ki ennek a magatartásnak az alapelvei, de úgy gondoljuk, hogy tárgyilagosságnak maradni a demokráciában sem sokkal könnyebb.” (V. MOLNÁR 1996, 8.) A kádári diktatúra utolsó évtizedében lehetőség volt arra is, hogy bizonyos politikai vagy ideológiai okokból tiltott tartalmakat és gondolatokat is közvetítsen a tanítás a diákoknak.

A Kádár-korszak második felében a történelem oktatásában az ideológiai béklyók és a tabutémák száma és köre folyamatosan csökkent, mindez kedvezően hatott a tananyag-feldolgozások tartalmára és színvonalára. A diktatúra elerőtlenedése, mélyülő identitásválsága sok tekintetben hozzájárult ahhoz, hogy számos polgári érték (szabadság, függetlenség, autonómia, egyéni érdekelttség, család) jelent meg a tananyagban, ami a rendszerváltozás egyik szellemi előkészítőjeként is értelmezhető. A lazuló központi elvárások az 1980-as évek folyamán kedvező módszertani következményekkel is jártak, amit az európai történelemdidaktikai szakmai közvélemény is elismert (SZABOLCS 1996). Viszonylag nagy volt a tanárok úgynevezett módszertani szabadsága, amely lehetőséget teremtett a rendszer adta keretek között korszerű tartalmak és újszerű módszerek (pl. csoportmunka) alkalmazására.

A változások természetesen csak a történelemtanítás meghatározott körére terjedhettek ki (pl. csoportmunka alkalmazása, szemléltetés korszerűsítése), és nem kaphattak teret azok a konzekvenciák, amelyek nyíltan szembehelyezkedtek volna a korszakot meghatározó marxista ideológiával, az osztályharcos gondolkodással, a formációelmélettel. Kizárólagos maradt a monopolisztikus és számos vonatkozásban determinista nézőpont, valamint a fejlődésbe vetett kérlelhetetlen hit, és az ehhez kapcsolódó teleologikus gondolkodásmód. Mindez azt jelentette, hogy bár például a forrásfeldolgozás és az ehhez kapcsolódó önálló elemzési képesség fejlesztése elvben megteremtette a feltételeket az egy nézőpontú történelemszemlélet meghaladására, a különböző alternatívák felmutatására, a kanonizált történelmi törvényszerűségek megkérdőjelezésére, ám a központi tantervi előírások és az erre épülő gyakorlat még a puha diktatúra időszakában is csak a becsukott tantermekben tette lehetővé a másként gondolkodás kinyilvánítását.

A változó módszertani gyakorlatból következő konzekvenciák levonása, a plurális értelmezési lehetőségek elhallgatása az akkori korszakban a hatalom és a tanárok praktikus kompromisszumaként értelmezhető. Itt is az érvényesült – ahogy a „gulyáskommunizmus” időszakában más területeken –, hogy a történelemtanítással foglalkozók lemondtak az ideológia és az egypárti uralom legitimitásának megkérdőjelezéséről, ennek fejében szabadságot kaptak az alapelveket nem megkérdőjelező európai trendek átvételében, valamint az ehhez kapcsolódó taneszközök és tanítási módszerek változatosságának elterjesztésében. Mai szemmel vizsgálva, e kényszerű kompromisszum rövid távon úgy értékelhető, hogy javított

a történelem tantárgy akkori helyzetén (enyhítette a korábbi merev előírásokat), és fontos szerepet játszott abban, hogy a tárgy a diktatúra korszakában is megőrizte népszerűségét a tanulók körében. Hosszú távon persze azt a veszélyt hordozta, hogy egy esetleges fordulat – mely a rendszerváltással be is következett – a „fürdővízzel a gyereket is kiönti”, mondván a modernizáció szellemében elrendelt módszertani változások is részesei azoknak a kényszereknek, amelyekben a történelemtanítás a „politika szolgálóleányává” vált. Talán ezzel is magyarázható, hogy 1990-et követően, amikor a történelemoktatás megszabadult korábbi ideológiai, politikai és uralmi béklyóitól, a közel két évtizede zajló, nemzetközileg is ismert hazai módszertani változásokból csak nagyon kevés – és az is elsősorban általános iskolai területen – élte túl a rendszerváltozást követő évtized tanítási gyakorlatát.

## II.

Nem kell bizonygatni és igazolni, hogy a történelemtanárok jelentős része alapvetően felszabadulásként élte meg az 1990-es évek eleji fordulatot. Ez még akkor is igaz, ha a történelemtanárok között is jó néhányan voltak, akik nyíltan vagy burkolt formában az előző rendszer hívei közé tartoztak. A különböző „ballasztoktól” való szabadulás vágya minden józanul gondolkodó tanárt megérintett, már csak azért is, mert a tanári pálya egyik fontos jellemzője a szakmai autonómia és az önállóság igénye. Ezt támasztja alá az is, hogy a rendszerváltoztató években széles körű szakmai önszerveződés indult el (pl. tanári szervezetek, műhelyek jöttek létre, kiadványok láttak napvilágot), és a történelemtanárok közösségei a különböző konferenciákon határozottan, eredményesen tudták artikulálni a szaktanári érdekeket (békásmegyeri konferenciák) (KATONA 2007).

A kommunista diktatúra megszűnése végül is megteremtette az alkotmányos és jogi feltételeket a történettudomány ideológiai korlátoktól mentes művelésére, az osztályharcos szemlélet kiiktatására, a kényszerből elhallgatott tények feltárására, és „a történelemtanárok sokasága a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentes tudást, amelyet átadhat tanítványainak. Ma már világosan látszik, hogy ez illúzió volt akkoriban is, és az maradt ma is. Egyrészt azért, mert [...] az elhallgatott témák, tévképzetek, hamis mítoszok – a közgondolkodást, közműveltséget is érintő – kibeszeléséhez, a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatásához időre és persze megfelelő társadalmi légkörre is szüksége van.” (F. DÁRDAI 2010)

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó örömteli változások közül kiemelhető a tanári innováció megerősödése, amely egyrészt új helyi iskolai programok készítésében, másrészt a taneszközpiac nagyarányú kiszélesedésében öltött testet. Soha korábban ennyiféle és ilyen nagy változatosságot mutató könyv nem jelent meg a hazai oktatás palettáján, különösen igaz ez a történelem tantárgyra, ahol az elhallgatott tények és a megváltozott nézőpontok egyértelműen ki is kényszerítették ezt. Ezzel párhuzamosan a tanárok jelentős része kisebb vagy nagyobb mértékben aktívan részt vállalt (viták, kérdőívek kitöltése stb.) az időközben készülő Nemzeti alaptanterv és az ehhez kapcsolódó alapvizsga követelményeinek a kidolgozásában.

A változások mozgósító erejét az is mutatta, hogy korábban nem tapasztalt érdeklődés nyilvánult meg a történelem oktatása iránt a különböző konferenciákon, amelyeken a történelmi tananyag átalakításának kérdései kerültek középpontba. A különböző álláspontokat képviselők sokszor késhegyig menő vitát folytattak arról, mit kell elhagyni a korábban kötelező tananyagból, illetve mit kell beemelni a korábban tiltottak közül. Érdekes módon a tartalmakhoz kapcsolódóan viszonylag kevés szó esett a tanórai módszerekről, a feldolgozás különböző formáiról; ez azt mutatta, hogy a történelemtanárok a változások kulcsának a tananyag átrendezését és nem a feldolgozási stratégiák megváltoztatását tartották.

Természetesen a konferenciákon szükséges lett volna nyilvános szakmai diskurzusokat tartani arról is, hogy miként változott meg a történelem értelmezése, a történelmi tanulás felfogása az idő alatt, amíg hazánk a nemzetközi vérkeringéstől kényszerű elzártságban élt. Így kibeszélhetővé, feldolgozhatóvá válhattak volna olyan kérdések, mint: „elfogadható-e az úgynevezett tudományos szocializmus által megfogalmazott utópia mint a történelem célja, vagy hogy a történelem céljának megjelölése nem utópia-e minden esetben. Nemcsak arra kell válaszolniuk, hogy helytállóak-e a marxista társadalomtudomány törvényei, és elfogadhatók-e az osztályszempontú értékrendek, hanem arra is, hogy egyáltalán fölismerhetők-e törvényszerűségek, és alkalmazható-e normatív értékrend a történelemben.” (ZÁVODSZKY 2008, 210.)

A politikai rendszerváltás természetesen nem tudta kezelni azokat a problémákat, amelyek már a Kádár-korszakban is hol nyilvánvalóan, hol latens módon jelen voltak (pl. motivációhiány, érdektelenség, olvasottság hiánya). Ráadásul megjelentek új problémák is azzal összefüggésben, hogy a „tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem volt könnyű feladat a tudományos eredmények gyors adaptációja, amelyhez nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre pedig égető szükség lett volna, ugyanis a legújabb kori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga »áthangszerezésre« vár, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Ésszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.” (V. MOLNÁR 1993, 6.)

Mindezek ellenére megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakban a szaktanárok attitűdjét a bizakodás jellemezte mind a tananyagtartalmak várható átalakulása, mind a történelemtanítás céljait és módszereit illetően. A bizakodás háttérében elsősorban az állt, hogy lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák és tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére. Ugyanakkor a tananyagtartalom túllépő viták, a történelem értelmezéséről a világban lezajlott tudásforradalom gyakorlati hatásáról szóló elemzések elmaradása sajnálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó, ún. narratív kompetenciákra' épülő nemzetközi gyakorlat (RÜSEN 1994, idézi F. DÁRDAI 2003) egyáltalán nem

1 „E kompetencia annak a képességnek a birtoklását jelenti, hogy az ember az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy e tapasztalatok a saját életvitelében orientációs bázist jelentenek, hogy személyisége ezáltal gazdagodik, történeti identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.” (F. DÁRDAI 2002, 35.)



vagy nem olyan kontextusban érkezett Magyarországra, amely lehetővé tette volna a honi hagyományok organikus továbbfejlesztését és egy olyan szintézis megteremtését, amely egyszerre képviselte volna a hazai örökséget és az új európai elvárásokat, trendeket.

### III.

A rendszerváltozás után elmaradó válaszok érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett a kilencvenes évek elejétől a történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet minimumra csökkentése, sőt nemegyszer kiiktatása a tanítási folyamatból abból a megfontolásból, hogy a korábbi ideologikus megkööttségek után újabb „gondolkodási béklyókkal” már nem akarják terhelni a tanítást. Ennek háttérében feltehetőleg az is állhatott, hogy számos tanár érezte úgy, hogy a Kádár-korszakban (önként vagy kényszerrel) képviselt, de egyik napról a másikra részben vagy egészében megtagadott történelemszemlélete miatt szakmai presztízse megkopott. A folyamatnak az sem tett jót, hogy egyrészt a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltózásként értelmezte a politikai változásokat (–ellenforradalom, + forradalom), másrészt új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus, egy nézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága (JAKAB 2000).

A 1990-es évek közepétől – összefüggésben az egyre természetlenebbé váló NAT-viták hatásával – érzékelhetők lettek a szaktanári elbizonytalanodás tünetei, amelyek elsősorban a „tényfetisizmus” és a diktálásra épülő módszerek fokozatos elterjedésében öltöttek testet. Az elbizonytalanodásnak természetesen voltak politikai elemei, de jelentős szerepe volt annak is, hogy az oktatáspolitikai tartalmi szabályozás új szemléletét hirdette meg, és az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek fejlesztését kívánta állítani. Megjelent a változások miatti félelem is („csak reformot ne”), melynek háttérében az iskolarendszer fokozatos átalakulása (plurális fenntartói viszonyok, középiskolai expanzió, tagolt iskolaszervezet megjelenése) és az 1995-ben elfogadott NAT újszerű műveltségképe és a hazai gyakorlattól eltérő iskolaszervezeti (6 + 6 + 2) felépítése állt.

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megújította a tantervet mint szabályozóeszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot, hanem a tanulók fejlesztését állította. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az *Ember és társadalom* műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent (F. DÁRDAI 2010). Ez utóbbi szándékot a Nemzeti alaptanterv fogalmazta meg: „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez.” (NAT 1995, 9.)

Ráadásul az *Ember és társadalom* műveltségterületnek csak egyharmad részét töltötte ki a hagyományosnak tekintett történelem, mert beemelődött az ember- és társadalom-

ismeret, valamint a jelenismeret. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának vagy ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg.<sup>2</sup> Ugyanakkor a tartalmi modernizáció élharcosai sikerként értékelték a változásokat, hiszen „az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).” (JAKAB 2003, 13.)

Az 1990-es évek végén a Nemzeti alaptanterv elfogadottságát az is gátolta a történelemtanárok körében, hogy értelmetlenül szembeállította az ismereteket és a képességeket. Ma már nehezen érthető, miként lehetett öltre menő vitákat folytatni erről a kérdésről, miközben ma már evidenciaként elfogadott, hogy nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők. A narratív kompetenciák kutatása időközben arra is rávilágított, hogy a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza, hanem kedvezőtlenül hat a tanulás mint alapkompétencia eredményes kialakulására is (KINYÓ 2005, 123.). A tanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben „meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszervezethez” (VÁGÓ 2000), és ez különösen súlyosan érintette a 8 + 4-es szerkezettől eltérően felépülő történelmet. További problémaként jelent meg, hogy a tanterv az 5–6. évfolyamon tematikus megközelítést tartalmazott, és a kronologikus történelemtanítás csak a 7. évfolyamon kezdődött. Mindez azt is eredményezte, hogy a történelmet tanító pedagógusok körében a Nemzeti alaptanterv elutasítása lényegesen magasabb volt, mint a többi tantárgyat tanítók esetében.

A tartalmi viták és az azzal foglalkozó tanulmányok arra is rávilágítottak, hogy a diktatúrát felváltó liberális oktatáspolitikai olyan innovációt és szabadságfokot várt el a szaktanároktól, amelyet a többség nem igényelt. Például írjon helyi tantervet, használja ki az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatát, és ismerkedjen meg azokkal az új területekkel, amelyek a történelemoktatásban megjelentek (JAKAB 2000). Az új oktatási dokumentumok többször és többféle formában is kiemelték, hogy a nagyobb részben ismeretátadásra épülő – a 19. század végén, a tömegoktatás nyomán meghonosodott – tanítási módszerek az információrobbanás következtében elavulttá váltak, így a tanórai munkában új módszerek alkalmazása válik szükségessé.

Az 1990-es évek elején a nemzetközi szakirodalomban elfogadottá vált az a nézet (HUSÉN 1991, idézi NÉMETH 2003, 47.), hogy a változó tudásfelfogás következtében lényegesen átalakul a hagyományos tanár szerep. A tudásátadás meghatározóan deklaratív és verbális

2 Ezt a véleményt Szabolcs Ottó ekként fogalmazta meg egy konferencián 1996 decemberében: „Amíg a műveltségterület többi tantárgyát jórészt most kreálták, tehát felépíteni kell őket, addig a történelem óriási hagyományokkal rendelkezik, s hagyományos óraszámait kb. egyharmadára, egynegyedére csökkentésével le kell építeni. Egy rossz hasonlattal élve a NAT tulajdonképpen a történelemtanítás Trianonja.” (Idézi KAPOSI 2006b.)

formáját felváltja az ún. szakértői szerep, amelyben kiemelt helye van a tanulásdiagnosztikai felkészültségnek, a diákok önálló munkavégzéséhez szükséges taneszközök kifejlesztésének és az általános nevelési funkciók felértékelődésének. A szakirodalom feltételezése szerint e változások – a pedagógusokban meglévő félelmekkel szemben – nemhogy leértékelik a pályán lévők szakmai professzióját, hanem éppen ellenkezőleg, felértékelik azt, hiszen a tanulók személyre szabott és biztos eredménnyel kecsegtető tanulási útvonalának diagnosztizálása, valamint a megfelelő terápia hozzárendelése szinte „doktori” felkészültséget kíván. Csakhogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem így élték (élik) meg a tanárszerep változásából adódó tevékenységeket, hanem úgy, hogy eddigi tudásukra nincs szükség, az újat, amit elvárnak tőlük, még nem ismerik, és nincsenek is meggyőződve arról, hogy az eredményesebb lenne mind saját maguk, mind diákjaik számára.

A rendszerváltozást követően – az 1985-ös oktatási törvény szellemében – az oktatás-irányításban az intézményi önállóság és önfejlesztés paradigmája érvényesült, így jelentős mértékben csökkent annak a lehetősége, hogy külső eszközökkel (pl. szakfelügyelet) közvetlenül befolyásolni lehessen a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez egyrészt az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett, másrészt azt eredményezte, hogy az állam, amely felelős a közoktatás minőségéért és eredményességéért, csak áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, amelyek a modern pedagógiai gondolkodás általánossá tételéből következtek volna (JAKAB 2000). Ez a gyakorlat szintjén azt jelentette, hogy bár az intézmények készítettek új pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de az ezek nyomán elvárt tantárgy-pedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek.

A kilencvenes évek közepén zajló szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó – viták következménye, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „papíron” létezett, és a gyakorlatban a tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, amely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzóó tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, amely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget látott.

Az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott kerettantervek – a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási szint – a korábbi tantervi implementációból adódó anomáliák feloldását, az oktatási rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítását, valamint a hagyományos tantárgyi struktúra visszaállítását tűzte ki célként (VÁGÓ 2000). A változások nyomán a Nemzeti alaptantervet kiegészítették a 12. évfolyam végéig, és hozzáillesztették a 8+4-es iskolarendszerhez. A történelem ismét önálló tantárgy lett az általános iskolában, és kronologikus tanítása az 5. évfolyamtól kezdődött. A társadalomismeret, az emberismeret, a mozgókép- és médiaismeret az ún. modultantárgyak között kapott helyet, ami azt jelentette, hogy az iskolák a helyi tanterveikben vagy önállóan, vagy más tantárggyal integrálva taníthatták azokat (KK, 2001).

A kerettanterveket az iskolák és a történelemtanárok többsége elfogadta. Ezt elsősorban azzal lehet magyarázni, hogy tananyagbeosztása jól igazodott a kialakult gyakorlathoz, és nem rendelt el olyan változásokat, amelyek lényegesen átrendezték volna a pedagógusok napi munkáját. Vagyis illeszkedett az oktatás szinte minden területét érintő reformok elleni hangulathoz, amely a kilencvenes évek végére egyre általánosabbá vált. A kerettantervi dokumentumok legjelentősebb újdonsága a tevékenység-központúság hangsúlyozása volt, amely az önálló tanulói ismeretszerzés széles körű elterjesztését szolgálta, és ily módon – szándékai szerint – módszertani változásokat indukált. Az új tantervi szabályozás zökkenőmentes elfogadottságában természetesen szerepe lehetett annak is, hogy az 1990-es évtized folyamán az oktatáspolitikai irányváltások nyomán a tantervi szabályozás elvesztette mozgósítási képességét, és a tantermeken kívül rekedt.

Az ezredforduló idején az átalakuló iskolaszervezet és a tartalmi követelményekből adódó problémák mellett a pedagógustársadalmat az is feszültséggel töltötte el, hogy egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tanárok hosszú távon a rendszerváltozás vesztesei közé tartoznak majd. Bár állásuk biztos, de csak az anyagi elismertség alacsony szintjén finanszírozott. A romló élet- és pályakilátásokat tovább erősítették az egyre riasztóbb demográfiai adatok, amelyek azt jelezték előre, hogy 10-15 éves távlatban harmadával kevesebb diák kerül majd be a közoktatásba. Ráadásul ebben az időszakban fejeződött be a középiskolai expanzió, vagyis a korábban szakmunkásképzőbe járó diákok jelentős része már „átcsatornázódott” az érettségit adó középiskolákba. Ennek következtében az ún. jó tanárok, ha lehetőségük volt, átmentek az ún. jó helyekre – így a jobb tanulók kapták a jobb tanárt –, akik pedig nehezen nevelhető és oktatható diákokat tanítottak, vagy jobb esetben képessé váltak – tulajdonképpen maguktól – új motiváló módszerek alkalmazására, vagy rosszabb forgatókönyv szerint egyszerűen úgy tettek, mintha minden rendben volna, illetve rávetítették saját kudarcaikat a diákok felkészületlenségére. Továbbá 2003-ban került sor, a tanulói túlterhelésre hivatkozva, a tanulói óraszámok csökkentésére és a tanári kötelező óraszámok felemelésére, amelyek együttesen a pedagógus státuszok jelentős csökkentési lehetőségét hozták előtérbe.

A kilencvenes évek tartalmi szabályozásának hatásait feltáró, OKI által folytatott obszerváció (CSALA 2004) azt vizsgálta, miként érintették a történelemtanárokat azok a szakmai kihívások, amelyeket a NAT (1995) és az azt követő Kerettantervek (2001) bevezetése jelentett.<sup>3</sup> Az obszerváció azt a feltételezést igazolta, hogy a szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott módszereket használják, hiszen a történelemoktatás keretében a tanári magyarázatra (92%) és a frontális osztálymunkára (87%) épülő oktatás dominál, és ehhez képest jóval kevesebb a tanulói önálló feldolgozás (74%), illetve a csoportmunka (63%). Bár a felmérés azt is kimutatta, hogy a szaktanárok a tanítási folyamatban meghatározó szerepet szánnak a magyarázatnak, a beszélgetésnek és a feladatok megoldásának. Ehhez képest lényegesen kisebb fontosságot tulajdonítanak az internethasználatnak és a drámapedagógiai módszereknek. A tantárgyukat érintő kihívások kapcsán a legfőbb

3 A kérdőíves módszerrel közel ezer tanár válaszait igénylő obszerváció arra kereste a választ, miként vélekednek a történelemtanárok a tárgyat érintő kihívásokról, hogyan látják a tankönyvek, a taneszközök helyzetét, mi a viszonyuk az oktatási kormányzat által indukált módszertani változáshoz.

problémának a magas követelmények (29%) és a feldolgozásra szánt kevés idő (30%) el-  
lentmondását tartották a szaktanárok (CSALA 2004). A vizsgálat rámutatott arra a para-  
doxonra is, hogy amit a történelemtanítás megújítását illetően a fejlesztők minimumnak  
ítéltek, azt a mindennapi praxist folytató szaktanárok maximumnak értékelték. A felmérés  
arra is rávilágított, hogy a tanári munkában és az órákon a tankönyv és az ismeret jellegű  
követelmények dominanciája érvényesült, és kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás és  
-értelmezés.

#### IV.

Az 1990-es években a történelem tantárgy érettségi vizsgája a politikai, társadalmi és ideo-  
lógiai változások ellenére lényegében az 1978-as tantervek előírásai szerint folyt. Változás  
legfeljebb abban történt, hogy az oktatási kormányzat, illetve különböző háttérintézményei  
(Országos Közoktatási Intézet, Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda) többször is mó-  
dosították az érettségi vizsgán számon kérhető témaköröket, illetve a kialakult gyakorlat  
alapján egyszerűsítették a vizsga konkrét lebonyolítását. Bár a tartalmi változások többsége  
a rendszerváltozással szorosan összefüggő politikumot érintette, a vizsga tartalma továbbra  
is ismeret- és politikatörténet-centrikus maradt. A szóbeli vizsga formája és gyakorlata az  
évek során még ennyit sem változott, így az előre ismert, egytétel, tanári kérdések nélküli,  
a reprodukív ismereteket számon kérő megmérettetés vált általános gyakorlattá, amellyel  
nagyon kevésbé volt mérhető a tanulók ismeretfeldolgozási képessége, történelmi látás- és  
gondolkodásmódja. Az érettségi az iskolák falain belül folyt, így nem vált nyilvánossá az,  
hogy a vizsgázók felkészültsége jelentős mértékben differenciált, hiszen a középfokú oktatás  
expanziójának kiteljesedésével egyre jobban kinyílt az egyes iskolák közötti olló a vizsgatel-  
jesítményeket illetően. Volt olyan intézmény, ahol a követelmények szintje alig különbözött  
a korábbi évtizedben elvártaktól, máshol azonban a „vizsgálat” a matrózruhás és öltönyös  
jelöltek formális feleltetésében merült ki, így a vizsga már csak szimbolikus, felnőtté avató  
szerepét tartotta meg.

A korábbi évtizedben kialakult egyetemi, főiskolai felvételi gyakorlat lényegében válto-  
zatlanul fennmaradt. A rendszerváltozás politikai következményeként csökkent a 20. század  
történetének számonkérhetősége (például érvénytelenné váltak a Tanácsköztársaságról  
vagy az 1956-ról korábban tanultak), és kiiktatódtak vagy háttérbe szorultak azok a témák és  
megközelítési módok, amelyek az osztályharcos szemléletből fakadtak. Ezzel párhuzamosan  
a felvételen csökkent az esszéfeladatok száma és szerepe, és általánossá vált a történelmi  
adatokra (név, évszám stb.) építő, tesztekkel való felvételiztetés. A felvételi írásbeli vizs-  
ga feladatai lényegében tényismeretet kértek számon, és kevés tér jutott a gondolkodást  
vizsgáló kérdéseknek. A felvételi vizsgák problémáját a fentiekén túl az is növelte, hogy  
változatlanúságával gyakorlatilag felülírta a közben módosuló (NAT, kerettantervek) közép-  
iskolai tantervet, és a maga képére formálta a 11–12. évfolyam tananyagát. Ez többek között  
a középiskoláztatás utolsó éveiben abban nyilvánult meg, hogy a szaktanárok úgymond

„diákjaik érdekében” nem a történelem fontos kérdéseinek felvetésére, megvitatására, a gondolkodás fejlesztésére, hanem az adatok mechanikus megtanítására törekedtek, és valljuk be, kényszerültek (BIHARI–KNAUSZ 1998).

A kilencvenes évek második felében elindult vizsgafejlesztési munkálatok a közoktatás tartalmi és módszertani modernizációja kifulladásának időszakában kezdődtek el. A munka „sokváltozós” feltételek között folyt, hiszen többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, folyamatosan nőtt a középiskoláztatás iránti igény, és távolodtak a munkaerő-piaci elvárások, valamint az egyes tanulók és intézmények oktatási szándékai és lehetősége. Ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő szelekciós felvételi kiválasztáshoz (HORVÁTH 2003). A vizsgafejlesztés tartalmi vonatkozásban azt tekintette céljának, hogy a bemeneti követelményekben (NAT, kerettantervek) már megújult tartalmakat és elvárásokat a kimeneti követelményekben is érvényesítse, és többek között a képességfejlesztést állítsa előtérbe. Ezzel párhuzamosan természetesen arra a kihívásra is választ akart adni, hogy a vizsga tömegessége mellett miként lehet garantálni az országosan egységes színvonalat. Összefoglalva: a vizsgafejlesztés az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként (HORVÁTH–LUKÁCS 2006). A fejlesztés egyébként sajátos oktatáspolitikai környezetben valósult meg, hiszen egy magát liberálisnak definiáló oktatáspolitikai indította útjára, majd egy mérsékelt konzervatív irányzat fejlesztette tovább, és végül az ismét hatalomra kerülő liberálisoknak jutott a bevezetéssel járó dicsőség és a tételek idő előtti nyilvánosságra kerülése miatt a botrány.<sup>4</sup>

Az új érettségi bevezetését megelőző időszak jellemző tanári attitűdje a kivárást volt, hiszen számosan úgy vélték, hogy a 2002-es kormányváltás után – az addigra bevezetésre előkészített érettségit – majd az új (rég) oktatáspolitikai nem fogja bevezetni, hanem lejátszódik ugyanaz, mint a 1995-ös NAT-nál és a 2000-es kerettanterveknél. E helyzetmegítélés nem volt teljesen alaptalan, hiszen 2002 ősze és 2003 tavasza között ténylegesen elhangzottak olyan nyilatkozatok, amelyek az új (kétszintűnek nevezett) érettségi elvetését szorgalmazták.<sup>5</sup> A viszonyokat egyébként is tovább nehezítette, hogy a kiadott új Nemzeti alaptanterv (2003) a részletes tartalmi követelményeket a kerettantervek szintjére helyezte,

4 2005-ben máig tisztázatlan körülmények között a magyar, matematika és történelem írásbeli feladatsorok idő előtt kerültek nyilvánosságra.

5 Történelemtanítás és szerkezeti reform. 18 történelemtanár nyílt levele az oktatási miniszterhez, az OKNT elnökéhez és más illetékes vezetőkhöz, 2002. november 19. Az aláírók között megtalálható pl. Bihari Péter, Dupcsik Csaba, Foki Tamás, Jakab György, Knausz Imre, Kopcsik István, Miklósi László, Vass Vilmos. <http://www.tte.hu/?page=dok&jid=98&archiv=&ev=> (2009. október 8.)

„Nem lehetséges egyszerre mondani, hogy megszűnik a kerettantervek monopolhelyete és kötelező jellege, valamint azt, hogy 2005-ben bevezetjük azt a kétszintű érettségit, melynek részletes követelményrendszere a kerettantervek alapján készült. Vagy-vagy!” (ARATÓ és mtsai. 2002)

aminek következményeként nemcsak újabb viták kezdődtek az ún. műveltségi kánonról, de egyre több pedagógus érezte úgy, hogy ezzel végképp zárójelbe került az általa birtokolt szaktárgyi tudás. Az iskolai szinten nehezen értelmezhető oktatáspolitikai viszonyok között ezért is érte váratlanul és bizonyos értelemben felkészületlenül a szaktanárok jelentős részét az a döntés, hogy mégis lesz érettségi reform.

Mindez azt is jelentette, hogy a hazai oktatásirányítás ideológiai és társadalomfilozófiai különbözősége ellenére „a tudásátadás folyamatának evolucionista átalakulása helyett revolucionista módját” (KŐFALVI–MAKK 2007, 11–13.) választotta. Az oktatáspolitikák abból indultak ki, hogy „a tömegoktatás tantárgyi reformjának legkönnyebben és időben leggyorsabban végrehajtható eleme a kimeneti követelmények megváltoztatása, amely egyben a tartalmi és módszertani terület megújulását is kikényszeríti” (uo.).

A történelemtanárok többsége azért tartott az új vizsga bevezetésétől, mert a központi írásbeli feladatlap révén a „tanügyi reform belépett a tanterembe”, és „...nem lehet tudni, hogy a tanterveket kezdeményező oktatásügyi kormányzat mennyiben fogja majd számon kérni rajtuk a megvalósíthatatlan követelményeket: az óriásira duzzadt tananyagmennyiség megtanítását és a szemléleti és módszertani újdonságok alkalmazását” (JAKAB 2000), ráadásul felkészítő munkájuk eredménytelensége is nagyobb nyilvánosság elé kerülhet. A különböző helyzetű iskolák eltérően jelenítették meg félelmeiket. A gyenge felkészültségű diákokat oktatók attól féltek, hogy nagyon sokan meg fognak bukni a vizsgán (bár időközben a jogszabályokban az 1997-es kezdeti 50%-os bukáshatár 2002-ben 30%-ra, majd 2005-re 20%-ra mérséklődött), az elitbe tartozók pedig – látva a nyilvánosságra hozott feladatokat – attól tartottak, hogy túl sok jó jegy születik majd.<sup>6</sup>

A kialakult viszonyok között talán a több éve/évtizede oktató pedagógusok helyzete volt a legnehezebb, hiszen azokban az intézményekben, ahol a szelekciós rendszer már a belépést megelőzően kiszűrte az „nem odavalókat”, nehezen felismerhető volt a reprodukív ismeretek megtanítására építő tanítási stratégia eredménytelensége, mert az eredmények (osztályzatok, felvételik) a várakozásnak megfelelően alakultak. Ahol viszont nem működött a szelekciós rendszer, ott a nyilvánvaló eredménytelenség okaként legtöbbször a diákok szociális viselkedését és társadalmi, kulturális hátrányait fogalmazták meg a pedagógusok. Mindez két dolgot jelentett. Egyrészt azt, hogy sok esetben a pedagógusoknak saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellett változtatniuk, ami nagyon nehéz (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt azt – és erre az érettségi bevezetésének későbbi tapasztalatai is utalnak –, hogy azok a pedagógusok lettek a változtatás „zászlóshajói”, akiknek az iskolája nem tartozott sem az elit iskolák közé, sem a teljesen leszakadtak közé, hiszen számukra az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt jelenthette az elithez való felzárkózást, másrészt hozzájárulhatott az egyébként óhatatlanul bekövetkezhető leszakadás megakadályozásához (KAPOSI 2006a).

<sup>6</sup> Erre egyébként más központi tantárgyaknál is volt korábbi példa (matematika), ahol a 2000 után bevezetett egy-séges vizsga azt eredményezte, hogy az elitgimnáziumokban a középiskola négy éve során elégségesre teljesítők vizsgadolgozataikat jó vagy jeles szinten tudták megoldani, ez sok esetben tanulói és szülői elégedetlenségek forrásává vált.

A 2004-re kialakult helyzet úgy foglalható össze, hogy a szaktanárok hosszú ideig „civilként” és sok esetben ellendrukkerként figyelték az érettségi körüli, nemegyszer politikai felhangoktól sem mentes szakmai vitákat. Amikor azonban kiderült, hogy az új vizsgát bevezetik, felismerték a szükséges teendőket, és hihetetlenül gyors és eredményes adaptációs készségről tettek tanúbizonyságot. Lényegében egy év alatt eleget tettek mindazoknak az elvárásoknak, amelyek aztán a vizsga sikeres bevezetésének feltételei és zálogai lettek.

Az új történelemérettségi kapcsán a tanároknak alkalmazkodniuk kellett ahhoz, hogy a vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a felkészítési folyamatban a szaktanári tervezőmunka módosítását – a tananyag mindenkori adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását – és a feldolgozási módszerek változatos formáinak alkalmazását. Olyanokét, amelyek nemcsak aktív tanulói tevékenységekre épülnek, de lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált tanulási utak alkalmazására is (F. DÁRDAI 2003). Igazodni kellett ahhoz, hogy a szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet kell kapnia az ismeretforrásokkal (pl. szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyagfeldolgozásnak, amely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít. Mindez alapvetően tevékenység-központú tanítási órát feltételez, amelyben a tartalmi ismeretek feldolgozása mellett a tanulói képességfejlesztésre helyeződik a fő hangsúly. A gyakorlat szintjére kellett lebontani azt az elvárást is, hogy a vizsgafeladatokban a történelmi események reprodukív felmondása helyett előtérbe kerülnek az értelmezések, magyarázatok, következtetések (pl. okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása). Fel kellett dolgozni azt a hangsúlyváltást, miszerint a sikeres vizsgafelkészítésnek egyik kiemelt területe a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Sőt a szaktanároknak ki kellett egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat, különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál, de a szóbeli tételeknél is. A korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kellett a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a témataratást, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet (F. DÁRDAI–KAPOSI 2008.).

A változtatások gyakorlatba átvitelét a 2004-ben meginduló tanártovábbképzések valósították meg. A képzések és a vizsgafejlesztés utolsó fázisa időben egymásba csúszott, ami pozitív és negatív következményekkel is járt. Egyrészt lehetőséget adott a vizsgafejlesztők számára, hogy a még nem lezárt kérdéseket (pl. javítási útmutató egységesítése) megvitassák a leendő multiplikátorokkal. Másrészt sajnálatosan sok idő ment el az írásbeli vizsgarész legitimitációjának elfogadtatására, így a szükségesnél kevesebb idő maradt a közös javítási elvek kidolgozására, elfogadtatására (F. DÁRDAI–KAPOSI 2004).

A szaktanárok, szaktanácsadók és a ma már egyetemi hallgatók visszajelzése<sup>7</sup> alapján megfogalmazható, hogy az új történelemérettségi követelményei és bevezetése jelentős hatással volt a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira, hiszen az elmúlt másfél

7 A Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelem szakos és az ELTE történelem szakos hallgatóival történt konzultációk.



évtizedben tantermi szinten – a változtatásokat illetően – a vizsgakövetelmény kényszerítő hatása volt a legeredményesebb. Anélkül, hogy széles körű, megbízható empirikus adatok állnának rendelkezésre, megállapítható, hogy a történelemérettségi bevezetése nyomán a szaktanári munka a tananyag-feldolgozás területén több ponton is módosult.<sup>8</sup>

## V.

A bevezetés tanórai következményeiről, a mindennapi gyakorlatról sajnos nem áll rendelkezésre olyan gazdag obszervációs anyag, mint az OKI által 2001–2003-ban készített munka,<sup>9</sup> csak az F. Dárdai Ágnes által írottak, miszerint „biztató jelnek tekinthetjük az eszközök változatosabbá válását, a tankönyvek és feladatgyűjtemények rendszeres, napi rutinná váló tanórai használatát, a különböző csoportszervezési formák tudatos és szakmailag megalapozott alkalmazását, a tanulók gyakori tevékenykedtetését, az ismeretszerzési eljárások reflektált alkalmazását, a tanulói teljesítmény-ellenőrzés rendszerességét. A napi tanítási praxisból továbbra is hiányoznak vagy jelentéktelen mértékben vannak jelen azonban a tanulóköz-pontú, kooperatív óravezetési stratégiák, a projektek, a kontroverzív és multiperspektivikus megközelítési módok, és még mindig uralkodó a politika- és eseménytörténet.” (F. DÁRDAI 2010) A szerző által hivatkozott kismintás vizsgálat azt is rögzíti, hogy „bár látjuk a korábbi frontális módszerek masszív továbbélését, látnunk kell a tartalmi szabályzóban kívánatosnak tartott egyéb, modernnek tartott módszerek gyakoribb és tudatosabb alkalmazását (ideértve az eszközhasználatot, a tanulásszervezési eljárásokat és a tanár-diák interakciók változatos formáit), másrészt a megválasztott módszerek és tartalmak szervesülését, tudatosságát (F. DÁRDAI 2010). Mindez azt a feltételezést mutatja, hogy a tanítási gyakorlatot illető szemléletváltás némiképp elkezdődött, de az elért eredmények még részlegesnek és korlátozottak ítéelhetők.

Ezt a feltételezést támasztja alá e tanulmány szerzője által 2009 őszén végzett kismintás felmérés is, amely azoknak a tanároknak a tapasztalatait gyűjtötte össze, akiknek a többsége közreműködött az új történelemérettségi bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztésekben, így nézőpontjukat bizonyára meghatározta a vizsgával és annak tanítási következményeivel való valamilyen szintű azonosulás. Óvatosnak kell lennünk azonban az adatok elemzésével nemcsak a minta kicsinsége és viszonylatos egyneműsége miatt, hanem mert elképzelhető, hogy a válaszok az elvárásnak való megfelelés prizmáján keresztül fogalmazódtak meg, és csak részben tükrözik a mindennapi gyakorlatot.

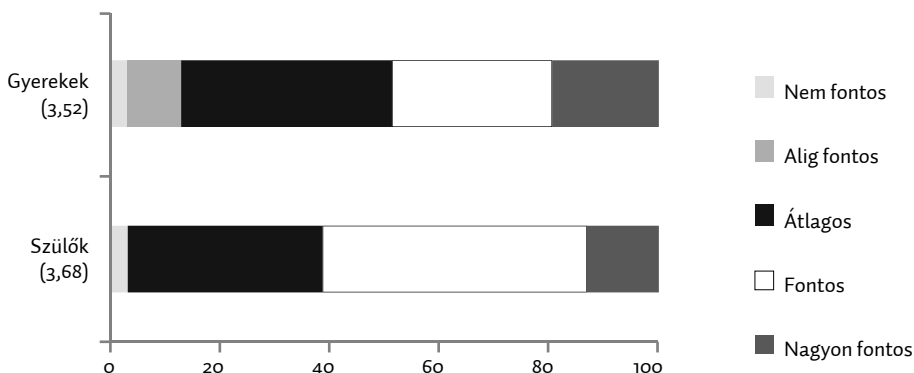
A kiküldött kérdőívre több mint harminc válasz érkezett. A visszaérkezett szaktanári vélemények (1. ábra) szerint a történelem tantárgy fontosságát hasonlóan ítélik meg a gyerekek és a szülők, de a pedagógusok feltételezése szerint az előbbieknél nagyobb a differenciáltság,

8 Multiplikátoroktól kapott írásbeli és szóbeli tájékoztatások szerint, valamint különböző konferenciákon folytatott személyes beszélgetések alapján.

9 A kutatás feldolgozta 16 tantárgy, köztük a történelem tanításának helyzetét, a kérdőívben 16 kérdés szerepelt.

hiszen itt az „alig fontos” megítélés is észrevehetően megjelent. Ezzel magyarázható, hogy a történelem tantárgy megítélésében a szülők esetében a fontos és nagyon fontos megítélés a 60%-ot is eléri, míg a gyerekeknél ez csak 50% környékén áll.

### 1. ÁBRA: Tanári feltételezések a történelemoktatás megítéléséről

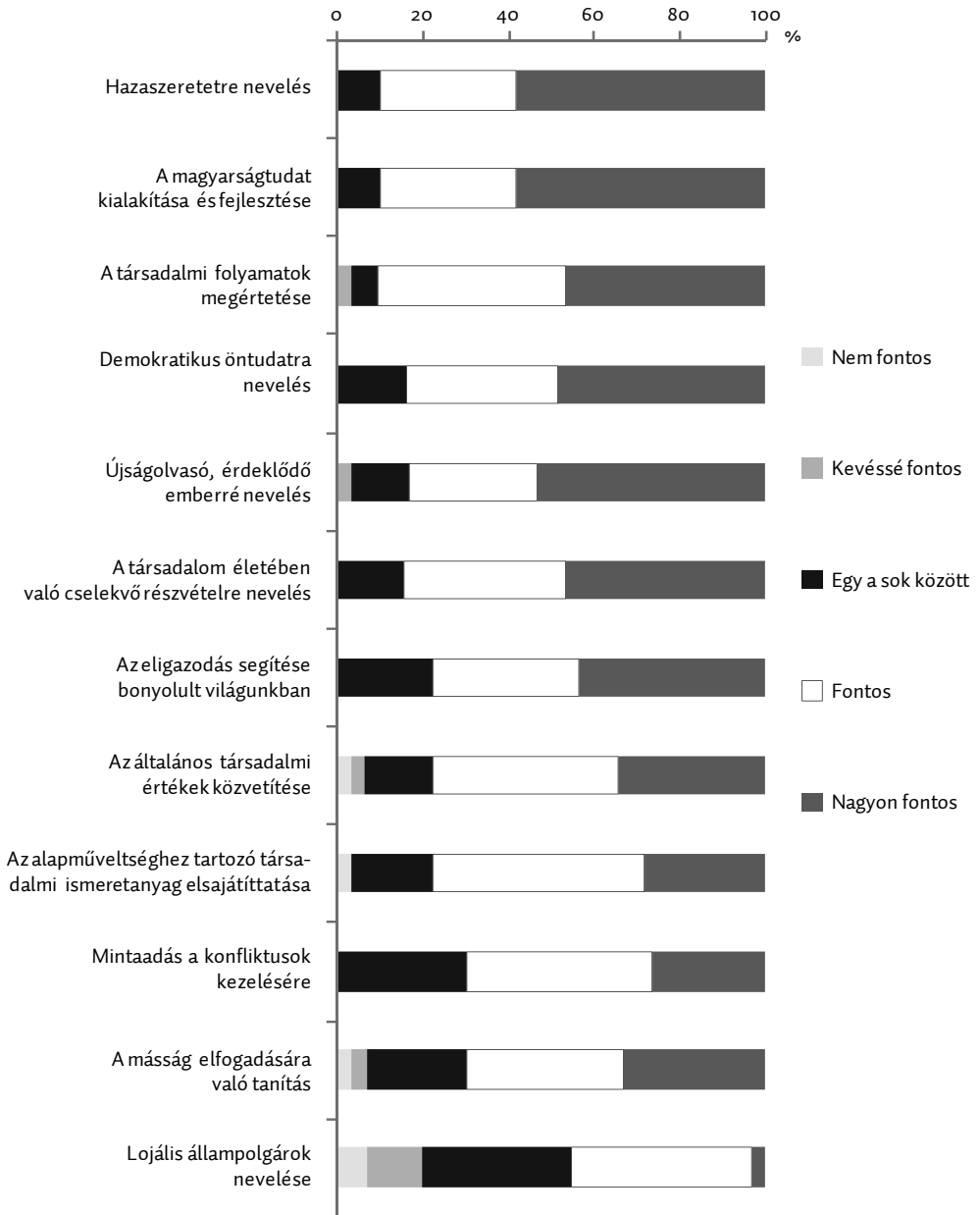


A válaszok feldolgozása azt mutatja, hogy a történelemtanárok továbbra is kiemelt fontosságot tulajdonítanak a tantárgy identitásképző funkciójának, hiszen a hazaszeretetre és magyarságtudatra nevelés fontossága 90%-os megítélést kapott. Öröndetes, hogy ezzel szinte hasonló értéket ért el a társadalmi folyamatok megértése, valamint a demokratikus értékrend elfogadtatása, mindez a módszerek tekintetében utalhat a deklarátor jellegű tanítástól való elmozdulásra is.

A felmérés adatai alapján az is látszik, hogy a képzés céljainak fontosságát illetően középen helyezkedik el a társadalom életében való cselekvő részvétel és a bonyolult világunkban való eligazodás, valamint az általános társadalmi értékek közvetítése. E preferenciasor magyarázata az lehet, hogy a történelemtanárok a tantárgy tanításakor kevésbé tartják kiemelt célnak a mindennapi életben hasznosítható praktikus ismereteket, sokkal inkább a konkrétan beazonosítható általános nevelési célokkal (hazaszeretet, magyarságtudat) azonosulnak. Mindez igazolja a tanulmány bevezetőjében idézett megállapítást, miszerint a tanítási folyamatban leginkább a pozitív attitűdök (pl. hazaszeretetre nevelés) kialakítása játszik meghatározó szerepet.

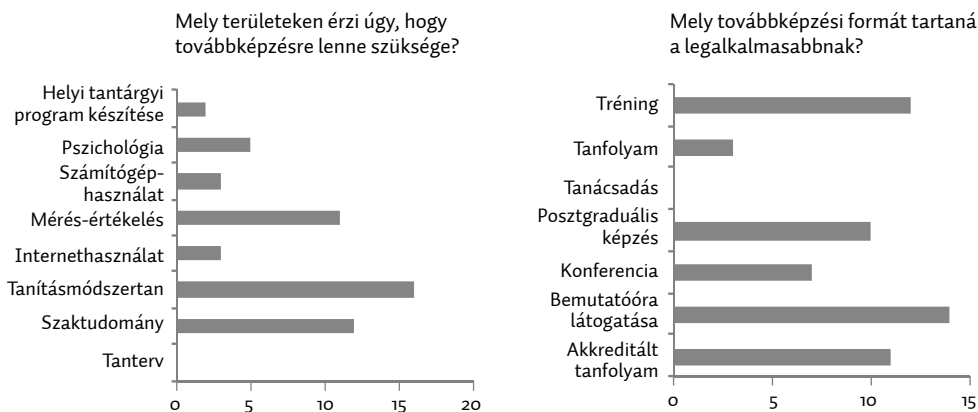
Az adatok függvényében paradoxnak tűnik, hogy a felmérés legkisebb értékét a lojális állampolgárrá nevelés produkálta, amit bizonyára a megfogalmazás pejoratív jelzője és a korábbi korszakok rossz reflexe magyarázhat (2. ábra). Tanulságos annak kiemelése is, hogy a mintaadás és a konfliktusok kezelése, valamint a másság elfogadásának tanítási céljai viszonylag alacsony értéket kaptak. Noha ez utóbbi esetében arra is érdemes figyelni, hogy a közéletben ez leginkább szűk értelmezési tartományban jelenik meg, és nem általánosan foglalja magában például a nemzetiségi és etnikai kisebbségeket.

## 2. ÁBRA: A társadalomtudományi képzés céljai fontosságuk szerint



A beérkezett adatok feldolgozása igazolni látszik azt, hogy az új történelemvizsga kihívásai nyomán egyre markánsabban megjelent a szaktanárok érdeklődése az ún. szakmódszertani problémák iránt, hiszen a válaszolóknak több mint a fele ilyen irányú továbbképzést igényelne (3. ábra). A szakmódszertani felkészítés iránti igényt mutatja az is, hogy a bemutatóórák látogatása mellett sokan igényelnék a tréninget is, amely leghatékonyabban segítheti a módszertani váltást, megújulást.

### 3. ÁBRA: Tanári vélemények a különböző továbbképzési lehetőségekről

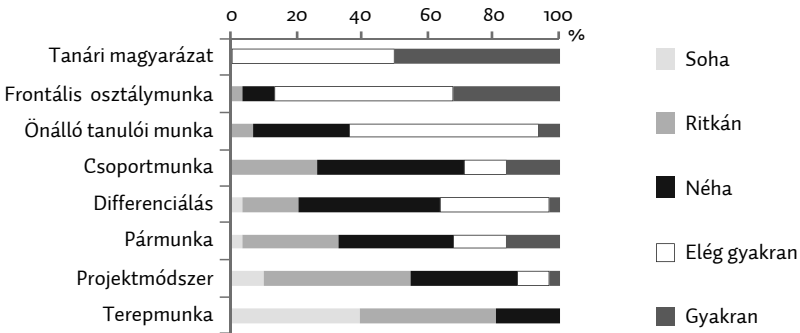


Az érettségi bevezetését követő tanári munkáról a legtöbb és legmegbízhatóbb visszajelzések az érettségi dolgozatok javítása kapcsán keletkeztek. Ezek alapján megállapítható, hogy a szaktanárok többsége – függetlenül a felkészítéstől – még ma is alapvetően mást tekintett/tekint történelmi tudásnak, mint amit a tartalmi szabályozás dokumentumai rögzítenek, illetve amit a feladatkészítőknek figyelembe kell venniük. Ennek tanórai konzekvenciáját tükrözi a kismintás felmérés is, amely megerősítette az elmúlt évek iskolai gyakorlati tapasztalataiból adódó feltételezést, hogy a szakórákon továbbra is a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka dominál, de bővült és színesedett a szaktanári repertoár, és mind nagyobb teret kapnak az optimalizációs, valamint interaktív és reflektív, illetve a kooperativitásra is törekvő feldolgozási módok (önálló tanulói munka, csoportmunka, projekt). Sőt némely tanárnál a csoportmunka és a projektmódszer is az elég gyakran használt kategóriába került (4. ábra).

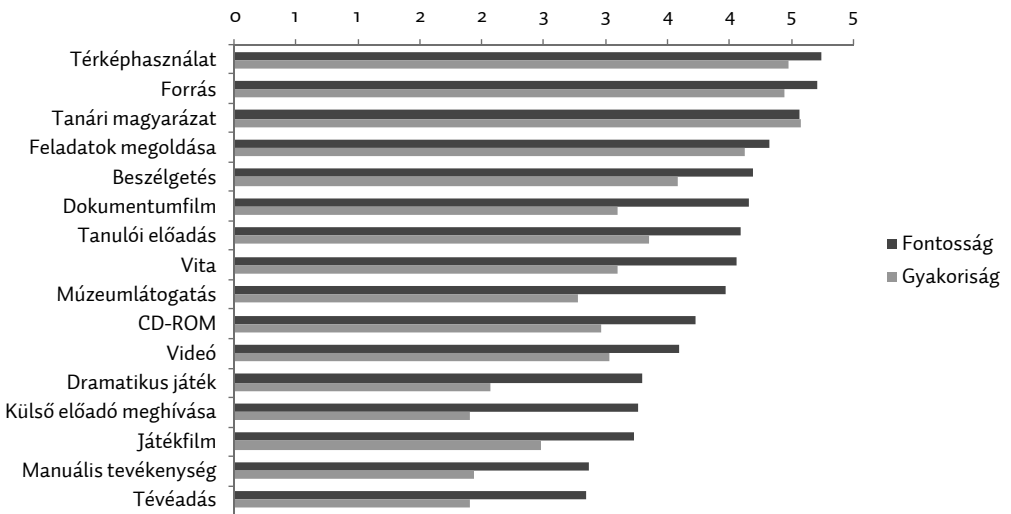
Közvélekedés szerint az új történelemvizsga bevezetésének egyik fontos következménye lett a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás elterjedése. Ennek jeleit a felmérés is alátámasztja, hiszen a térkép- és forráshasználat fontossága és gyakorisága az élre került, megelőzve a tanári magyarázatot (5. ábra). Mindez komoly tanulási folyamatot feltételez, hiszen a tanároknak már felkészülniük kell lenniük a korábban kevésbé alkalmazott forrásismeret tanítására. Ennek keretében a diákok képessé válhatnak a forrástípusok jellemzőinek értelmezésére, bizonyos kulcsszavak megkeresésére vagy alkotói szándékok

feltérképezésére, önálló vagy megadott szempontok szerinti csoportosításra, kiegészítésre. E képességek elsajátítása azért is lényeges, mert a nemzetközi történelemdidaktikában az újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető készségek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (STRANGLING 2001).

4. ÁBRA: A tanulásszervezési formák alkalmazásának gyakorisága



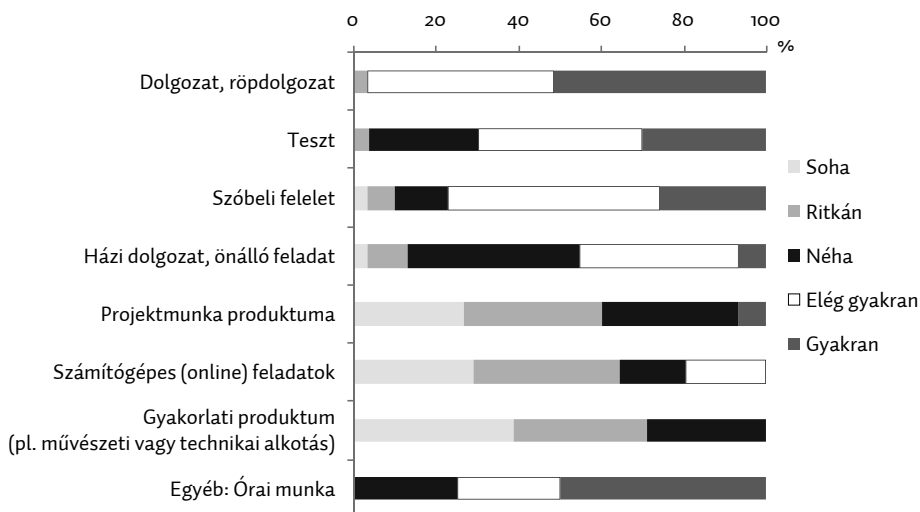
5. ÁBRA: A történelemtanítási módszerek fontossága és alkalmazásuk gyakorisága



A forráshasználat felértékelődése és a tanulói tevékenységre épülő módszer alkalmazásával párhuzamosan feltehetőleg megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további növekedése a tanórai munka során, noha a pedagógusok nagy részének tudásfelfogása középpontjában alapvetően még mindig a reprodukálható ismeretek állnak. Mindez azt mutathatja, hogy elkezdődött ugyan a pedagógiai megújuláshoz szükséges paradigmaváltás, de csak az elemei vannak jelen annak a korszerű pedagógiának, amely a világ számos országában már a következő elvekre épült: „1. A pusztán információtovábbítás (alacsonyabb rendű gondolkodási sémák) helyett inkább az információfeldolgozó képesség (magasabb rendű gondolkodási sémák) fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. 2. Uniformizált oktatási gyakorlat helyett jobb eredményeket lehet személyre szabott oktatási gyakorlattal elérni. 3. A diákokat csoportos munkára, együttműködésre kell ösztönözni. 4. az oktatás folyamatának szerves részét képező 'autentikus' értékelési rendszert kell működtetni.” (KERTESI–KÉZDI 2005)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy feltehetően az írásbeli vizsga feladattípusainak kényszerítő ereje révén a tanárokból már-már tudatosulni látszik, hogy a tanulók történelmi gondolkodása és megismerőképesége fejlesztésében fontos szerepet töltenek be az önállóan vagy párban megoldott feladatok. A vizsgára való felkészítés számos új, a tanulói tevékenységre épülő tanítási módszert vitt be a gyakorlatba, és mindenképpen segítette a diákok ismeretszerzési képességeinek fejlesztését. A pozitív irányba való elmozdulást az is igazolni látszik, hogy a tanulói produktumok értékelésekor közel 50%-ban helyet kapott a házi dolgozat és az önálló feladatmegoldás, 20%-ban megjelent a számítógépes feladatmegoldás, továbbá 10%-ot tesznek ki a projektmunkában végzett produktumok (6. ábra).

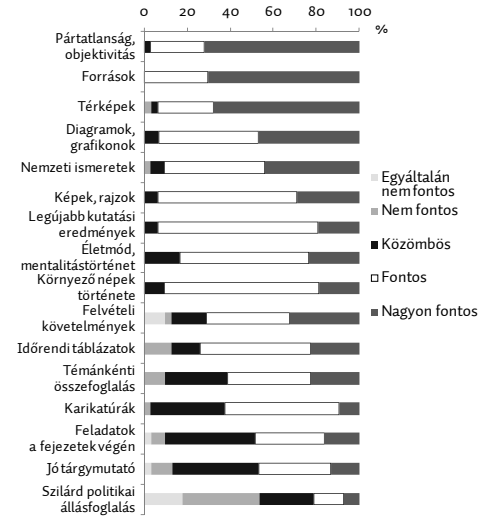
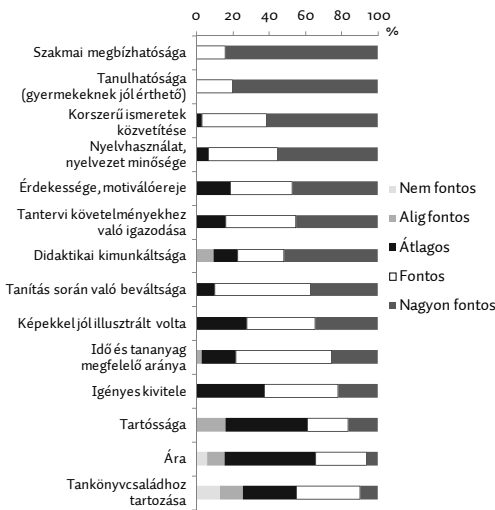
6. ÁBRA: A tanulói produktumok alkalmazásuk gyakorisága szerint



Az új történelemérettségi komoly versenyhelyzetet teremtett a tankönyvpiacra, lévén kötelező érettségi tárgy, így a hazai tankönyvek jelentős szegmensét fedi le. A versenyhelyzet azt eredményezte, hogy számos új kiadvány jelent meg, amely a megváltozott követelményeknek való eredményes felkészítést hirdette. Mindegyik tantárgyi kiadvány megpróbálta mind teljesebb mértékben figyelembe venni a tanulói, tanári igényeket (a hagyományos értelemben vett tényanyag csökkenése, különböző típusú források megjelenése, tanulói feladatok gyarapodása), a követelményekben megjelent kompetenciafejlesztés szempontjait, valamint a vizsgaleírásokban megjelenő feladattípusokat. Számos tekintetben sikerült meghaladni a korábbi tanulásfelfogás axiómáit, és tankönyvi szinten is sikerült megismertetni a szaktanárokkal például a több nézőpontú feldolgozás lehetőségét vagy a projektmunkát, illetve a drámapedagógiai módszerek alkalmazási területeit. Az elért eredmények biztatóak, de még sok kívánnivalót hagynak maguk után, hiszen a legjobb tankönyvek struktúrája sem épül olyan tanulásfelfogásra, amely a diákok érdeklődését állítja a középpontba, és a történelmi tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra helyezi a feldolgozás súlypontját. A tankönyvpiac színesedése ellenére a felmérésben lényegileg a 2000-es év obszervációs adatainak a megállapításai ismétlődtek meg (pártatlanság, legújabb kutatási eredmények) (7. ábra) azzal a kiegészítéssel, hogy megfelelőnek vagy bőségesnek tartják a tankönyvválasztékot.

7. ÁBRA: A tankönyvi elemek fontossága

8. ÁBRA: A tankönyvválasztás szempontjai

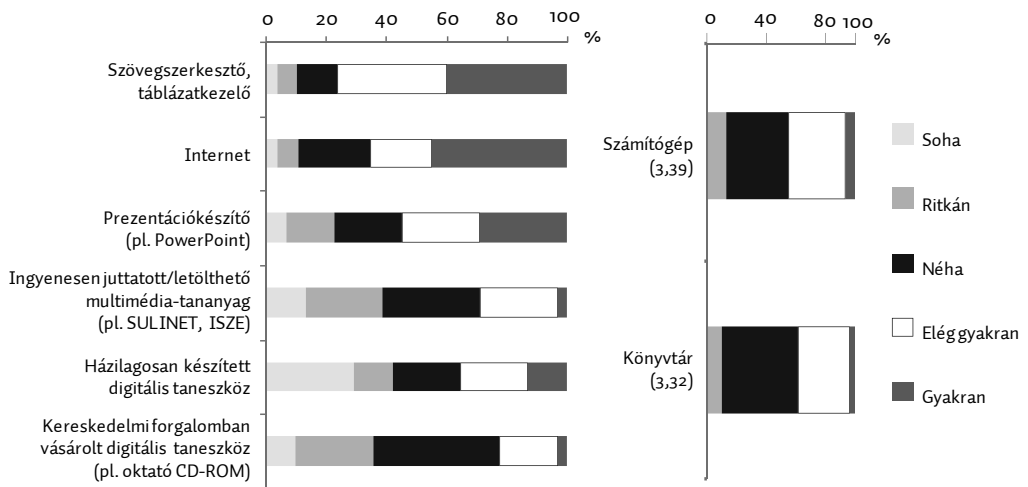


A szaktanárok a források, térképek alkalmazását kiemelten kezelik, sőt egyre látványosabban jelenik meg az az elvárás is, hogy a statisztikai adatok, diagramok, grafikonok (8. ábra) elemzése is kerüljön a történelem tantárgy tanítási feladatai közé. Sajnos a gyakorlatban

a különböző típusú források feldolgozása során nem kerül kellő hangsúly a dokumentumok és szerzőjük személyes helyzetének megállapítására, pedig enélkül a forráskritikai készség fejlesztése nehezen valósítható meg.

Ezzel összefüggésben jelentős és pozitív áttörés érzékelhető az informatikai eszközök alkalmazása terén, hiszen az adatok a könyvtárhasználattal egyenrangúnak tartják a számítógép-használatot (9. ábra), továbbá mindinkább elterjedőnek látszik az internet és az informatikai eszközökkel készíthető, lejátszható (PowerPoint, CD-ROM) tanítási anyagok használata. Nem kell nagy merészség annak az állításnak a megfogalmazásához, hogy az érettségire való előkészületek (tétel- és feladatlap-készítés) kapcsán a szaktanárok mind szélesebb köre ismerkedett meg az informatikai eszközök használatával, tanulta meg a különböző szövegszerkesztő, képbetöltő programok alkalmazását. Tehát az érettségi révén a korszerű számítástechnikai eszközök tanórai alkalmazásában lényeges áttörést ért el, már csak azért is, mert a taneszközfejlesztés új útjai CD-k, honlapok formájában is azt kínálják fel a szaktanároknak, hogy mind szélesebb körben ismerkedjenek meg a digitális tananyagokkal, és ezáltal diákjaik is előrébb jussanak ezen eszközök használatában (bár ők általában a tanárok előtt szoktak járni).

9. ÁBRA: Az informatikai eszközök és a könyvtár használata



## VI.

Mindenképpen érvényes az a megállapítás, hogy az új történelemérettségi bevezetésével a tárgy nemcsak megőrizte korábbi presztízsét, de az írásbeli vizsgával még nőtt is a jelentősége. Ezt az állításunkat alátámasztja a *Jelentés a közoktatásról 2006* című összefoglaló is. „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban



a források használatának kikényszerítésével.” (VÁGÓ 2006) A megváltozott feltételek nyomán nemcsak lehetőséggé, hanem követendő elvárássá is vált a múlt és a jelen összefüggéseit széleskörűen feltáró, a több szempontú feldolgozást, a történelem sokoldalú, árnyalt értelmezését elváró történelemtanítási gyakorlat (KAPOSI 2006a).

Az új történelemérettési hatása a tanítási szemléletre és a módszerekre leginkább abban mérhető, hogy felértékelődött a különböző típusú források feldolgozásának szerepe a tanítási folyamatban. Ennek révén nagyobb teret kaphat az ismeretszerző és -feldolgozó képesség fejlesztése, és a különböző dokumentumok kínálta nézőpontok többszámúsága, a feldolgozási módszerek széles repertoárja az értelmezési lehetőségek variabilitását eredményezhetik. Ily módon lehetővé válik a rendelkezésére álló tények alapján a különböző történelmi narratívák összehasonlítása, értékelése.

A tevékenység-központú oktatás gyakorlata általánossá teheti azt a felismerést, hogy a történelmi tartalmakat úgy érdemes „...feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen. Ez nemcsak az eredményesség feltételét jelentő motivációt biztosíthatja, hanem az 'emocionalitás' révén híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és a történelmi gondolkodás elsajátításához hozzásegítheti.” (UFFELMANN 1999) Feltételezhető, hogy ennek nyomán számos tanórán lehetőség nyílik a perspektívaváltás, a beleérző képesség gyakorlati alkalmazására. Továbbá a tanítási órákon megjelenhetett a történelmi alternatívákban való gondolkodás jó néhány eleme is, hogy a korábban „folyamatológiaiaként” minősített tanítási szemlélet, amely a változásokat szinte az eleve elrendelés szintjén fogalmazta meg, háttérbe kerüljön, és helyét az események és jelenségek problémaközpontú megvilágítása vehesse át, amely abból indul ki, hogy az eseményeknek az adott történelmi pillanatokban többféle kimenetelük lehet.

Mindez azt is jelentheti, hogy megteremtődtek a feltételei annak, hogy szélesebb körben is alkalmazható legyen a történelem feldolgozásának multiperspektívikus módszere, melynek lényege, hogy egymás mellett jeleníti meg a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit). Nem azzal a céllal, hogy a narratívák (változatok) közül egyet, amely a „valót írja le”, kiemelje, hanem arra mutatson rá, hogy mindegyik egyformán értékes lehet a különféle élmények, kontextus és célok tekintetében. Továbbá felismertesse, hogy a dokumentumok legtöbbször a múlt egy-egy szeletét tudják megjeleníteni, így csak hiányos mozaikrészletnek tekinthetők. Tudatosítsa, hogy a forrásokban jelen lévő minden egyes nézőpont mögött sajátos politikai, társadalmi, gazdasági, szellemi és lelki viszonyrendszer áll, amely döntő mértékben meghatározza a megjelenített perspektívát. Ezek elemzése vezethet el a „mások” és az „önmagunk” nézőpontjaira való ráeszmélésre, amely a multiperspektivitás lényegét jelenti (STRANDLING 2001).

A vizsgafejlesztők reményei szerint a kompetenciák előtérbe állítása nemcsak a tanulói képességfejlesztés terén hoz eredményeket, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a diákok mind szélesebb köre jut el oda, hogy a történelmi változások nem az eleve elrendelés révén mennek végbe, hanem a különböző alternatívák, a történelmi szereplők társadalmilag, politikailag, kulturálisan meghatározott érdekei által vezérelt ütközések, azaz a történelmi problémahelyzetek megoldása által.

Az írásbeli vizsga és az azt szolgáló felkészítéshez kifejlesztett feladattípusok (gyakorló, mérő, fejlesztő) hasznosan szolgálhatják a hatékony, önálló tanulás, a szociális és állampolgári kulcskompetenciák kialakítását. Hozzájárulhatnak az ismeretszerzés, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és a tájékozódás térben és időben elnevezésű kompetencia-területek fejlesztési céljainak megvalósításához. Ez azért is fontos, hogy széles tanári és tanuló körben tudatosuljon az a felismerés, hogy a tanuló feladatmegoldások azon kulcskompetenciák fejlesztésének (pl. problémamegoldás, kommunikáció, modellalkotás, együttműködés) elengedhetetlen kellékei, amelyek a történelmi gondolkodási sémák, a feldolgozási algoritmusok és szövegalkotási standardok (pl. hipotézisek és igazolásuk, nézőpontok és értelmezésük) kialakulását eredményezik, és ezáltal az egész életen át tartó tanulás feltételeit teremtik meg.

Természetesen az elindult pozitív folyamatokat számos ellentmondás terheli, így pl. a tanügyi dokumentumokban megfogalmazott normák (demokrácia értékei, európai identitás stb.) és az elmúlt évtized társadalmi, gazdasági átalakulásából adódó feszültségek egymást kioltó folyamata vagy a globalizációs tömegkultúra és az ebből is következő individualizáció terjedése, amely a tradicionális közösségi identitás, ha tetszik a hagyományos történelem megkérdőjelezésével jár. Továbbá a régiókban az identitáskeresésből fakadó szinte kizárólagosan érvényesülő (állam-) nemzetközpontú történelemszemlélet dominanciája, amely számos ponton kizárja a multiperspektivikus megközelítések érvényességét. Nehezíti a tisztánlátást a hagyományos műveltségi „kánon” elvetése és fennmaradása közötti viták lezáratlansága, a változó és állandó közműveltség átadásának szükségessége (mint identitásképzés) és az újszerű tanulásfelfogásokban megnyilvánuló ismeretek elsúlytalanítása, valamint a megváltozott tudásfelfogás értelmezési sokszínűségéből, a kompetencia alapú oktatás elveinek és gyakorlatának nemegyszer csupán formális elfogadásából adódó bizonytalanságok is. Sőt annak felvetése sem kerülhető meg, hogy a szakmai (tanári) önállóság és biztonság garantálása nemegyszer ellentétbe kerül az eredményesség és hatékonyság közpolitikai elvárásaival.

Fontos annak tudatosítása is, hogy a tanítás alapvetően kollektív jellegű, a szaktanári munka értékelése nemigen lehetséges a tanulókkal folytatott interakciók folyamatából kiszakítva vagy akár a tantestületi körülmények és az iskola szociokulturális jellemzőinek ismerete nélkül (NAGY 1999). Ebből következően a mindennapi praxis vizsgálata nem redukálható egyszeri alkalomra és csak egy-két tényező, módszer vizsgálatára, hanem csak többdimenziójú koordináta-rendszerben értelmezhető. Így az e téren sokszor megjelenő oktatáspolitikai, innovátori türelmetlenség (bár érthető és magyarázható) nem a szükséges változásokat szolgálja, hanem a látszólagos megfelelés és rejtőzködés együttes szerepét váltja ki a folyamat résztvevőiből. Egyébként pedig azt is tudomásul kell venni, hogy „[...] a történelemtanítás szakmai korszerűsítése, minőségi megújítása nemcsak a gyakorló történelemtanárok gondja, hanem a kutatók, innovátorok, tankönyvírók, taneszközfejlesztők és oktatáspolitikusok közös feladata” (V. MOLNÁR 1996).

## IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ – KNAUSZ IMRE – NAHALKA ISTVÁN – PÁLA KÁROLY (2002): *Modernizáció és programfejlesztés*. Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- BIHARI PÉTER – KNAUSZ IMRE (1998): A mélység elve és a történelemérettségi. In Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- CSALA ISTVÁNNÉ RANSCHBURG ÁGNES (2004): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-csala-tortenelem> (2009. július 10.)
- F. DÁRDAI ÁGNES (2002): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula (szerk.): *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> (2009. július 8.)
- F. DÁRDAI ÁGNES (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest. <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/dardaio4.htm> (2009. július 8.)
- F. DÁRDAI ÁGNES: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat* (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2003): Az érettségi és az érettségizők. In Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Mindenki-Horvath-Erettsegi> (2009. július 9.)
- HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT (2006): *Eredmények és hatások*. Tények és értelmezések az első új érettségi vizsgáról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HUSÉN, T. (1991): Schulmodelle von Morgen. In Meyer, E. – Winkel, R. (Hrsg.): *Unser Ziel: Humane Schule*. 115–130. Hohengehren.
- JAKAB GYÖRGY (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 6., 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> (2009. július 9.) <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/tortenelem-tanitasa> (2009. július 9.)
- JAKAB GYÖRGY (2003): *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jelentés a közoktatásról 2006*. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- KAPOSÍ JÓZSEF (2006A): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Uj-Erettsegi-04.Kaposi.Valtozas> (2009. május 29.)

- KAPOSI JÓZSEF (2006B): *Történelem – A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006tapasztalatok-Tortenelem> (2009. május 29.)
- KATONA ANDRÁS (2007): *Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására*. Raabe Történelem Tanári Kincsestár, 2007. szeptember.
- Kerettantervi kézikönyv (KK)* (2001). Olvasószerkesztő: Monostori Anikó. Technikai szerkesztő: Matics Ágnes – Tafferer Tamás. Nemzeti Tankönyvkiadó – Konsept-H Könyvkiadó, Budapest.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2005): *Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára*. SuliNova Kht., Budapest. [www.viresz.hu/hallgato/horizontalis4.doc](http://www.viresz.hu/hallgato/horizontalis4.doc) (2009. május 29.)
- KINYÓ LÁSZLÓ (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 109–126. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo\\_MP1052.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf) (2009. június 6.)
- KŐFALVI TAMÁS – MAKK FERENC (2007): *Forrástani ismeretek történelemből*. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából. Korona Kiadó, Budapest, 1995.
- NAGY MÁRIA: *Tanári munka és minőség*. *Educatio*, Minőség, 1999. ősz.
- NÉMETH ANDRÁS (2003): *A pedagógusszerep történeti változásai*. In Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- STRANDLING, ROBERT (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- SZABÓ MÁRTA (2003): *Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- SZABOLCS OTTÓ (1996): *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdései*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- UFFELMANN UWE (1999): *Emotionen und historisches Lernen In Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- VÁGÓ IRÉN (2000): *Az oktatás tartalma*. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- V. MOLNÁR LÁSZLÓ (1993): *Gondolatok a rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól*. In V. Molnár László (szerk.): *Új törekvések a történelemtanításban*. Keraban Kiadó, Budapest.
- V. MOLNÁR LÁSZLÓ (1996): *Előszó*. In V. Molnár László (szerk.): *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- ZÁVODSZKY GÉZA (2008): *Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus*. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemtanításban (1949–1989). *Historia et schola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szolcsányi Ákos

## Bibó István taníthatósága gimnáziumi irodalomórákon

*A tanulmány a gimnáziumi esszétanítás problémájával összefüggésben Bibó István taníthatósága mellett érvel. Számba veszi e tantervi megfontolás nehézségeit és akadályait, a tananyag túlterheltségét, röviden kitér a vonatkozó szakirodalomra. Lényeges pontjai: az esszé mint szépirodalmi műfaj mostoha helyzetének körüljárása, illetve támpontok adása a Bibó-órák vázlatainak megírásához. Kifejti, hogy az iskola nevelőfeladatát Bibó eljárásai termékenyen segíthetik az önismeret és megértés területén.*

### ELŐZETES MEGJEGYZÉSEK

Bibó István szövegei első ránézésre inkább történelem-, mint irodalomóra valók, bár az ő esetében inkább az a kérdés, hol nem tanítják őt. A megállapítás, amely szerint nincs ez így jól, önmagában eléggé terméketlen, és nem is biztos, hogy helytálló. Ez a szöveg amellet kíván érvelni, hogy a Bibó-korpusz beemelése a gimnáziumi irodalomóra tananyagába mind a személyes, mind a közösségi önismeretet segítheti, esszéinek eljárásai feltárhatók és bizonyos keretek között értelmezhetőek, és e módon termékeny továbbgondolásra adhatnak alkalmat.

Nem vághatunk a dolgok középebe anélkül, hogy egy általánosabb tendenciát körül ne járnánk: az esszé mint szépirodalmi szövegtípus kétes helyét a magyar irodalomban és oktatásában. Figyelemre méltó adalék, hogy miközben mind a régi típusú érettségi, mind az emelt és a középszintű érettségi szövegalkotási feladatai voltaképpen esszé írására kötelezik a diákokat, a legtöbb szöveggyűjtemény legfeljebb mutatóba tartalmaz egy-egy esszét, jobbára más szövegek miatt fontosabbnak tartott költők-írók (pl. Németh László, Kölcsey Ferenc) munkásságát árnyalando. Karikatürisztikus tömörséggel fogalmaz az egyik segédanyag: „A dolgozat műfaja / Értekezés vagy esszé? Ez az a két szövegtípus, amely írásbeli dolgozatok műfajaként szóba jöhet. Mindkettővel meg kellett (!) már ismerkedned elméletben és gyakorlatban is. Az értekezés objektivitást követelő, a tudományos stílusrétegbe tartozó műfaj; az esszé szubjektívebb, a szépirodalmi és a tudományos stílusréteg határán helyezkedik el.”<sup>1</sup> Tanulmányunk első fejezetében ennek a szövegpreferenciának, a nem fikciós szöveg marginalizált szerepének a természetét, kárát és okát igyekszünk feltárni.

1 MACZÁK EDIT (szerk.): *Megírhatod így is!* Item, Békéscsaba, é. n. 121.

Miután számba vettük az esszé illetően meghatározottságát, rátérhetünk a Bibó-recepció létrehozta szerzői arcképre. Az atya-Bibó, az elárult Bibó képével mint pedagógiai anyaggal nem kívánunk foglalkozni. A személyes példa szemléltető erejénél jóval többre tartjuk azt a – nagyobb munkát igénylő – hatást, amelyet Bibó olvasó és író egyenrangú, nem *a priori* morális alapú viszonyában képes kifejtetni.

Mindazonáltal ezt a hatást csak megfelelő szövegeken keresztül tehetjük hozzáférhetővé. A harmadik fejezetben futólagos osztályozást végzünk: az olvasmányosság, a terjedelem, a szövegek személyes és történelmi tétje (Földényi F. László szavával: a „megkísértettség”<sup>2</sup>) szempontjai felől igyekszünk behatárolni a korpusz gimnáziumban is jó eséllyel tanítható részét.

Dolgozatunk negyedik fejezetében a Bibót elemző két órához igyekszünk releváns kérdéseket, megközelítési módokat vázolni: az érvelő esszé különféle eljárásainak kontrasztív vizsgálatára összpontosítunk Németh László *Kisebbségben* című szövegének, illetve Bibó *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem* című írásának összeolvasásával (fakultációs órán); bemutatjuk a meghaladás alakzatait Bibó már említett szövegén. Ez az óra folytatható osztályfőnöki vagy történelemórán, a posztmodern „kis narratívák”, értékválság, relativizmus világgépéhez való viszonyítással.

A befejezésben reményünk szólal meg, hogy abban a küzdelmes tevékenységben, amelyet az adott kulturális körülményeket, az olvasás leértékelődését tudomásul vevő tanárok sokasága folytat a reménybeli olvasó emberért, Bibó szövegei sem teljesen haszontalanok, jöllehet megközelítésükre az itt javasolt módszereknél alkalmasabbak is adódhatnak.

## AZ ESSZÉ(TANÍTÁS) HELYE A MAGYAR IRODALOM(OKTATÁS)BAN

Amikor magyar esszéről beszélünk, bizonyos zavarral közelítünk a tárgyhoz. Az esszé maga nehezen körülhatárolható műfaj; a vonatkozó szakirodalom egy előíró szerkezeti vázlat mellett Földényi F. már idézett esszéjét közli újra.<sup>3</sup> A magyar esszé antológiája mint figyelemre méltó koncepciójú válogatás<sup>4</sup> mindenekelőtt az esszé közösségi kérdésekre összpontosító voltát hangsúlyozza közvetett módon, a választott szövegekből legalábbis ez olvasható ki: a *Mit kíván a magyar nemzet?* 12 pontja ugyanúgy bekerült, mint Ady szövege: *Petőfi nem alkuszik*.<sup>5</sup> Ám e tendencia, a közösségi megszólalás mozzanata mint az esszé kritériuma az esszéolvasás elvárásai horizontját mintha kevésbé jellemezné: Földényi a magunk olvasói tapasztalatával egybevágóan hangsúlyozza a „nyugatos esszé” követelményének uralmát: az esszé legyen frappáns, könnyen olvasható, szellemes, „áramvonalas”; ami ennek körén kívül esik, kevés jóra számíthat az olvasótól.

2 FÖLDÉNYI F. LÁSZLÓ: Az esszé kísértete. *Élet és Irodalom*, 1997. március 7.

3 A. JÁSZÓ ANNA: Az esszé. In Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra: *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 555–560.

4 *A magyar esszé antológiája*. Vál. és szerk. Domokos Mátyás. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.

5 L. az antológia egyik recenzióját: ANGYALOSI GERGELY: Sors vagy írás? *Élet és Irodalom*, 2006. 39. sz.

Indoklást érdemel, hogy egy olyan, adott irodalomtörténeti korszak nevével jól-rosszul leírható szövegtípusnak, mint a „nyugatos esszé”, mitől van ekkora regulatív ereje. Egyfelől abban a magyar irodalmi recepcióban páratlan hatásból ered, amelyet a Nyugat gyakorolt nemcsak az irodalmár-, hanem az olvasótársadalomra is. Bár Illyés csak Kosztolányiról írja, hogy „tanítói hatása így óriási; a legújabb írói nemzedéket ő nevelte igényességre”,<sup>6</sup> ez a meglátás bizonyos megszorításokkal kiterjeszthető az olvasók nemzedékeire éppúgy, mint Kosztolányi személyén túl is a Nyugat-jelenségre. Ebben az összefüggésben már korántsem az igényesség a Nyugat-hatás egyetlen hozama; az ún. „nehéz”, értsd: értelemalkotásra kevésbé könnyen kínálkozó, esetleg többszöri elolvasást igénylő szöveg kis eséllyel találja meg a maga olvasóit, ha egy Kosztolányi vagy Márai szövegei által preformált befogadói attitűddel szemben kell megállnia a helyét, mint ahogy a gimnáziumi olvasók alighanem ezen az alapon ismételnék a Bibó-szöveg ellenében megfogalmazható egyik fő vádat: a nehézkességet. Kérdés, hogy a két méltányolható álláspont (az elképzelt diáké: az olvasás legyen a lehető legkönnyebben a legörömtelibb tevékenység; az esszéé: attól, hogy a Nyugat korához és nemzedékeihez remekművek köthetőek, még nem kizárólagos mérce egy szöveg „nyugatos”-sága) között milyen közvetítési módok adódhatnak. E helyütt arra szorítkozunk, hogy pontosítjuk, mitől nehezebb a nehéz esszé, ha magyar. Amikor például José Ortega y Gasset *Gerinctelen Spanyolországról* beszél, ezt egy olyan kritikai kontextus előterében (egyúttal annak részeseként) teszi, amelyben az esszé nemhogy emancipálandó, hanem eleve verssel, prózával egyenjogú szépirodalmi műfaj nagyjából a felvilágosodás kora óta.<sup>7</sup> Ehhez képest Bibó nem egy, olvasottsága szempontjából nehéz helyzetben lévő szépíró, hanem gyakorlatilag egy irodalmon kívüli szerző, olyan, akit magukért a szövegekért, azok hatásáért vajmi ritkán vesz kézbe az olvasó, ugyanúgy, ahogy egy hírlap, használati útmutató vagy reklám olvasását sem az esztétikai befogadás, az önértés vágya motiválja.

Ha az irodalmi kánon maga ilyen álláspontot foglal el, nem csodálkozhatunk a líra – epika – dráma műnemi felosztással teljes lefedettséget sugalló irodalomoktatás esszéúndorán sem. Érdekes, hogy az irodalmi szöveget fikcióként elgondoló álláspont különösebb zavar nélkül beszél Zrínyi *Az török áfium...-áról* éppúgy, mint Pázmány prédikációiról vagy Márai naplójáról.<sup>8</sup> Az esszé mint szövegtípus egyfelől kiegészítő, megvilágító jellegű (mint pl. Kármán *A nemzet csinosodásáról* vagy Kölcsey *Nemzeti hagyományok* c. szövegei), másfelől a nyelvtanórák stilisztikai, retorikai tárgyú óráin kerülhet elő. Az esszé funkciója ennek megfelelően: a diák műveltségének afféle nem szükséges, de elégséges összetevője. Ebben

6 ILLYÉS GYULA: Részletek a bevezető tanulmányokból (Erős várunk a nyelv). In Réz Pál (szerk.): *Hajnali részegség*. In memoriam Kosztolányi Dezső. Nap Kiadó, 2002, 289.

7 Ugyanakkor a hagyományosan sajátunkként számon tartott, mondjuk így, lángoszlop-szemléletmódnak megfeleltethető az a körülmény, hogy az esszé spanyolországi „becsületét” többek között annak is köszönheti, hogy a társadalmi haladás egyik lényeges fóruma volt, elég Cadalso Marokkói leveleire vagy Jovellanos munkásságára utalnunk.

8 Az esszé másik szembetűnő hiányához lásd CZETTER IBOLYA: Két példa: Márai Sándor és Ottlik Géza életműve a kilencvenes évek néhány irodalomtankönyvében. In Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont Kiadó, Budapest, 2002, 123–132.

a szempontrendszerben művelt diáknak az számít, aki pl. nem csak a *Jónás imáját*, de *Az európai irodalom történetét* is (!) olvasta, de legalábbis hallott róla. Pedig, hogy messzebbre ne menjünk, a nemzeti karakter mint paradigma elterjedtségének megértéséhez aligha hozhatunk jobb példát, mint Ignostustól a *Kelet népét* vagy Szerb Antal egyes jelzőit. A „magyar finitizmus” vagy „az és mégis» magyar vigasztalása”<sup>9</sup> elemzéséből kitűnik: nem egy politikai tendencia elfogadása vagy elutasítása a tét, hanem az, hogy miként gondolkodott egy korszak reprezentatív hányada önmagáról, az irodalomról.

Nem véletlen összefüggés tehát, hogy ha egy mégoly naprakész segéd-tankönyv is, mint az *Emelt szintű érettségi 2009*,<sup>10</sup> egyfelől egyetlen esszét sem említ (a szerkezet a jelen évben: vers, próza, dráma), másfelől „A kulturált vitatkozás kritériumai” bemutatásakor<sup>11</sup> is a görögöknél kezd, majd onnan „ugrik” a fogalmi háló (demagógia, érv stb.) definitív, példát nem említő kifejtésére. Ugyanez a kiadvány (nota bene, a rangos Corvina kiadóé) „az irodalom határterületei”<sup>12</sup> tételben is ponyvának és szépirodalomnak a kortárs nyugat-európai tendenciák tükrében talán kevésbé releváns és véleményünk szerint nem is határolható fogalmait veti össze.

Mindazonáltal mind az esszé körülírásához, mind az érettségi dolgozat megírásához egy ideje rendelkezésünkre áll egy figyelemre méltó, jóllehet nem célzottan gimnáziumi segédanyag: Richard Aczel *Hogyan írjunk esszét?* c. könyve.<sup>13</sup> Ennek legalább egynéhány magvas, tömör részlete<sup>14</sup> bevezethető az irodalomórára is: e pár mondatos instrukciókat hasznosabbnak ítéljük, mint a már idézett értekezés–esszé objektív–szubjektív támpontjait.

Összegezve: gimnáziumi irodalomoktatásunk a legtöbb szövegfajtára kitér, éppen csak arra nem, amelyiknek a formájában általában számon kéri a tudást, mindezt a kompetencia-alapúság égíse alatt. Ugyanakkor egy olyan közegről beszélünk, amelyekben nemcsak leírható, de ki is adható az alábbi, szörendjét tekintve is ügyetlen mondat: „1945 után egyre távolabb került az irodalom a társadalomtól.”<sup>15</sup> Megemlítendő, hogy az idézett állítás a „Napjaink világirodalmáról – egyéni olvasmányok alapján” c. tétel első mondata, így nehéz lesz involvált, kedvvel, sőt önként olvasó embereket nevelni olyan fiatalokból, akiknek szabad idejéért sosem látott mennyiségű és tarkaságú inger verseng, minthogy a legtöbb diák nolens volens épp e „távoli” társadalom tagjaként kérdezi joggal: minek olvasson? Az esszé hiánya a fenti tétel igazát érezteti, de talán előnyös lenne nem a tétel igazságához

9 Mindkét idézet: SZERB ANTAL: *Magyar irodalomtörténet*. Magvető Kiadó, Budapest, 1991, 386., 299.

10 *Emelt szintű érettségi 2009. Kidolgozott szóbeli tételek. Magyar nyelv és irodalom*. Corvina Kiadó, Budapest, 2009. A naprakészséghez l. Tandori Dezső Prima Primiissima-díjának említését (51.).

11 I. m. 103–104.

12 I. m. 66–68.

13 ACZEL, RICHARD: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

14 I. m. Pl.: *Tíz tanács az esszéíráshoz*. 119–120.; *Öt „tiltás”*. 99–108.

15 *Érettségi témakörök, tételek. Irodalom*. Corvina Kiadó, Szekszárd, 1998, 225.



ragaszkodni, hanem e távolság áthidalására törekedni – fontos: a vizsgált szövegek színvonalából nem engedve! Ilyen előfeltevésekkel terhelten aligha jelent szlogennél többet, hogy „végső soron sohasem a műalkotás, hanem mi magunk volnánk a tét”.<sup>16</sup>

Vagyis az esszé mint az önértés eszköze, formája beleférhetne az irodalomórába, ha az irodalmat önértésnek is vélnénk? Nem tudhatjuk. De egy olyan kanonizációs nyirbálásban, amelyben Kölcsey és Mikszáth, Madách és Berzsenyi életműve kerül többé-kevésbé partvonalon kívülre a „hat nagy” ismert kihagyhatatlanságával összhangban, az esszé „kihagyásának” jelentős voltát még egy érvel alá szeretnénk támasztani. Az esszé mint közéleti megnyilvánulás elgondolható, és el is gondolják hatalmi eszközként (ezt a kérdést magunk összetettebbnek, így álláspontunkat e helyütt ki nem fejtendőnek látjuk), elég csak az Írószövetség A rendszerváltozások megjelenítései a magyar irodalomban címmel rendezett, nagy visszhangot kiváltó konferenciájának egyik előadására utalnunk: Az értelmiség útjai az esszé hatalomhoz (*Falusi Márton*). Ha – mint az előadás állította – az esszé „professzionizálódásával” a konstruktív közbeszéd avatott kevesekre korlátozódása fenyeget, akkor ebben a dolgozatban mindebből nem az a fontos, hogy ilyen folyamat valóban zajlott/zajlik-e, hanem az, hogy amíg az irodalomról gondolkodók nem jelentéktelen hányada végső soron hatalmi eszköznek (is) látja az esszévé szerveződő szót (szavakat), addig a gimnáziumi irodalomtatásnak is számolnia kell az esszével mint irodalmi tényezővel. Ha az előadás fő elgondolása helyes, azért; ha nem, akkor pedig azért.

Vagyis az, hogy „Bibó (...), a legnagyobb népi indíttatású gondolkodó (...) neve a nemzeti sorskérdésekkel szembesítő irodalmi konferencián, a népi írók örökségét büszkén vállaló mai irodalmárok tucatjainak jelenlétében talán egyszer sem hangzott el”,<sup>17</sup> bizonyos mértékben az irodalomtatás felelőssége is. Annyiban ugyanis, hogy eztán igyekeznie kell mind Bibót, mind az esszét hozzáférhetőbbé tenni. A továbbiakban ennek a hozzáférhetőségnek a gimnáziumi lehetőségeit, kereteit igyekszünk körüljárni.

## BIBÓ A GIMNÁZIUMI ÓRÁN: RECEPCIÓ VAGY KULTUSZ?

Bibó alig vitatottan „legnagyobbikaink” egyike, csak hogy az esszének az irodalomban betöltött szerepéhez hasonlóan ilyen minőségében is kevésbé méltatjuk olvasásra. Jelzésértékű példa a Mohácsi-tankönyv eljárása: a 2002-es kiadás 103. oldalán a szerző negyedoldalas arcképe látható (akkora, mint József Attiláé vagy Radnótié), mellette két-három mondatos életrajz; primer szöveg semmi.

A címben jelzett kettősség forrása Bibó jelenlegi ambivalens helyzete. A Bibó-olvasás szövegszerű nyomait, értelmezéseit kisebb-nagyobb mértékben az agyonhallgatás elleni (mondjuk így) lázadás vagy egy hallgatástól és agyonbeszéléstől mentes, nyugodtabb értelmezésnek a közvetlen kontextustól és a szerző személyétől a lehetőségig független,

16 KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk, 1998, 107.

17 TURI TÍMEA – VÁRI GYÖRGY: *Hosszú menetelés, rövid kurzusok*. www.litera.hu

autonóm folyamata jellemzi. Általánosító, de nem irreleváns eljárás ezt a két befogadói technikát Bibó utóéletének két csomópontja köré csoportosítani. Az első, a kanonizációt kulturális eljárásaként elgondoló olvasói diskurzus a szerzőt mindmáig a *Bibó-életrajz* gyakori retorikai pozíciójából értékeli: Bibó elárult, agyonhallgatott, megtagadott szerző, a szöveg megszületésének fő célja tehát az emlékezet felélesztése, Bibó újrafelfedezése, főhajtás, esetleg Bibó egyik-másik témájának (gyakran politikai vetületű) aktualizálása. A másik tendencia nagyjában-egészében éppolyan értelmező feladatnak látja Bibó olvasását, mint akárki másét, a személyes hitvallás közvetlenebb gesztusokban jelenik meg, és nem is feltétlenül affirmatív. Ahogy a másik feltételezett csomópont, a Bibó István szellemi műhely egyik szerzője, Balog Iván írja: „nyereségként kell felfognunk, hogy elvesztettünk egy kultusztárgyat, de helyette megismerkedhettünk egy szuverén és nyitott gondolkodóval, aki csak tette a dolgát, akkor és ott, amikor és ahol kellett”.<sup>18</sup>

Inkább a második megközelítést mondhatjuk alkalmasnak az adott feladat elvégzésére: a Bibó-kultusz feletti, helyenként jogos irónia éppúgy nem túlságosan gondolatébresztő, ahogy a vele azonosuló morális pozíció is könnyedén átcsaphat szlogenek és tekintélyérvként felhasználható, üres frázisok pufogatásába. Úgy véljük, ha Bibó szövegeit valahogy meg lehet ragadni egy gimnáziumi irodalomórán, akkor ezt csakis egy, a szerzőt egyenrangú félként bemutató tevékenység keretében érhetjük el. Hangsúlyozzuk: ezzel nem féloldalassá, „csak magyarrá”, „csak demokratává” kívánjuk tenni Bibót, pusztán a már idézett Kulcsár Szabó-szövegben kigúnyolt szemléletet, „mely szerint az irodalomnak vagy a nemzet, vagy pedig – másfelől – a demokrácia és a liberalizmus »órlángjaként« kell lobognia”,<sup>19</sup> oldozzuk fel Fűzfa Balázs szavával: Bibó tanítása „mindenekelőtt a [tanítás] szemléletéből áradó szabadságérzettel”<sup>20</sup> lehet eredményes.

Említettük, hogy az esszével mint szövegtípussal minden érettségiző diáknak adódik több-kevesebb dolga. A közéleti tárgyú esszé képe magával hozza az író közírómivoltának problémáját is; ez ügyben a gimnáziumi tananyag jobbára a vérmes, lángoszlopszerű, Mésszőly Miklós szavával: a szenvedélyes érdekeltség állapotával jellemezhető, vagy látszatra e leírásnak megfelelő hősokeket mutat fel (a „fogyó élete növő lázában” író Adyt, a „pusztában bujdosó” Petőfit, hogy csak néhány sarkított példát említsünk). A nagy nemzeti narratíva folyamatosságának képzete mellett mindez a közéleti részvétel szükségszerűségét válsághelyzetek folyamánként mutatja be, és emellett potenciálisan elidegeníti a békeidőben aktívabb, kevésbé hősszerű olvasót, mondván: ahogy a történelemben mindig, a köz fontos feladatait a választottak, a „költők” végzik el, a befogadói szerep korlátozódhat a tudomásulvételre. Azt, hogy demokráciában egy ilyen gondolatmenet fából vaskarika, talán nem kell

18 Politikai hisztériák Közép- és Kelet-Európában. Bibó István fasizmusról, nacionalizmusról, antiszemitizmusról. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, 2004, 11.

19 KULCSÁR SZABÓ E.: i. m. 107.

20 FÜZFA BALÁZS: Élményközpontúság az irodalomtankönyvben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont kiadó, Budapest, 2002, 23.

indokolnunk. Mindazonáltal ennek ellensúlyozására is alkalmas lehet a morális szempontból példaszzerű, ugyanakkor távról sem forradalmár alkat Bibó képe (lásd a *Zsidókérdés...* vagy az *Eltorzult magyar alkat...* konszenzusteremtő igényét).

Az egyetemi tanárképzés számos pontján figyelmeztettek bennünket a *tanári munka* napjainkban egyre erősödő *nevelői* karakterének követelményére, vagyis arra, hogy a tanár tárgyi és pedagógiai kompetenciáin túlmenően bizonyos értékek közvetítésére és képviselésére is hivatott. Ezt pontosítandó, a legtöbb iskolai házirend rögzíti az adott iskola emberképét és értékeit. Bizonyos egyéni megfogalmazásoktól eltekintve nagyjából kijelenthető, hogy az emberi személyiség méltósága és autonóm mivolta, a másság elfogadása, az együttműködés mint kompetencia, a polgári életvitel ideálja általában kitüntetett helyen állnak az 1989 utáni gimnáziumok deklarált értékrendjében – csakúgy, mint a Bibó-életmű világképében. (Lásd a „demokratának lenni mindenekelőtt annyit tesz, mint nem félni” unalomig idézett mondatának folytatását: „nem félni a más véleményűektől, a más nyelvűektől, a más fajúaktól, a forradalomtól, az összeesküvésektől, az ellenség ismeretlen, gonosz szándékaitól, az ellenséges propagandától, a lekicsinyléstől és egyáltalán mindazoktól az imaginárius veszedelmektől, melyek azáltal válnak valódi veszedelmekké, hogy félünk tőlük”.<sup>21</sup>)

A témához közelítve szembesülünk a kérdéssel, hogy mely Bibó-szöveg(ek) alkalmas(ak) gimnáziumi feldolgozásra? A korpusz egésze számos filológiai problémával terhelt, sok szöveg nem vagy kevéssé szerkesztett, bizonyos kéziratban maradt tanulmányok „ránca szedését” a szerző személyének kitüntetett helyzete is akadályozza (figyelemre méltó fejlemény a *Válogatott tanulmányok 2004-es Corvina*-kiadása: *Az európai egyensúlyról és békéről* határozott szerkesztésű, ugyanakkor korrekt szövegváltozata nagyban segíti a relevatív olvasmányélményt; ugyanez a lényegesen nehezebb körülmények között született 1986-os kiadásról kevésbé mondható el).

Stiliztikai szempontokra is bizonyára tekintettel kell lennünk. Az *európai társadalomfejlődés értelme* c. esszéről tudjuk, hogy Bibó kórházi tartózkodása alatt mondta magnetofonba, és utóbb ifj. Bibó István írta át, ennek megfelelően a beszélt nyelvi fordulatok viszonylag nagy számban fordulnak elő benne; a főszöveg után következő „kitérések” szintén megnehezítik az egészes szövegértés lehetőségét. A nem közlésre szánt vagy nem esszéisztikus igényű szövegek (pl. a posztumusz *Két verselemzés* vagy a tudományos nyelvű *Kényszer, jog, szabadság*) is kiesnek a rostán: itt helytálló lehetne a Nyugat-esszénél már említett nehézség felrovása; ezt védjük ki, ha nem olvastatunk jogi szöveget esszéitanítás örvéen.

A Bibó-olvasás legsúlyosabb terhe a szövegek történetisége. Ez olyan távolságba helyezi a korpusz túlnyomó hányadát, hogy onnan az irrelevancia vagy valamiféle rosszízű, túláltalánosító aktualizálás kockázata nélkül a szöveget nem tehetjük hozzáférhetővé. Az első opciót választva könnyen elveszhet a személyes érintettség élménye, pl. kevéssé valószínű, hogy *A márciusi front tíz esztendeje* számottevő érdeklődést válthat ki egy mai tizen-

21 Az európai egyensúlyról és békéről. In Bibó István: *Válogatott tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. I. köt. 295–603., 334–335.

nyolc éves korcsoportban. Irodalomórára nem javasoljuk a konkrétabb kérdéseket elemző Bibó-szövegeket sem, hiszen milyen irodalomtanári tudás szavatolja, hogy pl. az *Expozé a magyarországi helyzetről* elemzésekor óhatatlanul felvetődő kérdésekre a tanár kielégítő és szakmai szempontból korrekt választ tudjon adni?

Az elmondottak alapján Bibó életművének két esszéjét javasoljuk gimnáziumi órára: az *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem és a Zsidókérdés Magyarországon 1944 után* című műveket. Mindkét szövegről elmondható, hogy a konkrét történelmi folyamatok bemutatása és értékelése mellett olyan általánosabb problémákat vázol fel, amelyek, ha nem azonosak is a kortárs magyar társadalom problémáival, nem kerülhetők meg, ha ez utóbbiakat meg szeretnénk válaszolni. A stílus és a szöveg eljárásai termékeny példákkal szolgálnak más személyes vagy szociálpszichológiai problémák kezelésére is. A továbbiakban az előbbi szöveg, az *Eltorzult magyar alkat... tárgyalásához* igyekszünk támpontokat adni – hangsúlyozottan nem óratervet, hiszen egy részletesen kidolgozott terv végigvitelére a területi korlátok e helyütt nem adnak lehetőséget.

## TÁMPONTOK GIMNÁZIUMI ÓRAVÁZLAT KÉSZÍTÉSÉHEZ

Előjáróban jelöljük: a két órát tizenkettedik évfolyamos, lehetőleg fakultációs vagy humán tagozatos osztálynak szánjuk, minthogy a szövegek elolvasása és denotatív szintű megértése szempontjából szükséges a huszadik századi magyar történelem beható ismerete. Az első óra feltételezi a két szöveg friss olvasmányélmény-mivoltát, esetleg az őszi szünet után, az érettségi felkészülés előtt tarthatjuk meg. Feladásukkor említhetjük a Németh-szöveg polemikus jellegét, ajánlott olvasmány Babits *Pajzssal és dárdával* c. cikke.

### **Bibó István *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem* c. esszéje Németh László *Kisebbségben* c. szövegéhez viszonyítva**<sup>22</sup>

**1. A szövegeket elolvasva: mit akar címettjétől a szerző?** (A tanulók mindenekelőtt a szöveg iránti személyes viszonyokról beszélhetnek. A főbb irányokat írjuk fel a táblára: meggyőzés, „hívek” toborzása Némethnél – a kérdés tisztázása, a túllépés, a félelmi góccok feltárása Bibónál. Egyelőre ötletelhalmazt gyűjtünk, a reflexió, a benyomások megfelelő szöveghelyekkel való indoklása az órai munka során történik.)

**2. Keresz olyan szöveghelyeket, ahol Bibó Németh cikkére utal! Hogyan viszonyul hozzá?** (577–578. o.: vitatkozik – **Németh állításával vagy értelmezésével?** A szóhasználatot: **felhígulás**, megtartja, ellenben pozitív jelentést is kapcsol hozzá: **termékeny. A vizsgált részletben milyen**

<sup>22</sup> A felhasznált szövegek forrásai: BIBÓ ISTVÁN: *Válogatott tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. II. 569–620.; NÉMETH LÁSZLÓ: *Kisebbségben*. In *A minőség forradalma – Kisebbségben*. Püski Kiadó, Budapest, 1992. II. 843–910. Az oldalszámok jelölése e két kiadvány megfelelő szöveghelyeire vonatkozik. Megemlítendő a Válogatott tanulmányok interneten hozzáférhető változata: <http://mek.niif.hu/02000/02043/html/index.html>

**síkon mozog Bibó szerint Németh?** „Irodalmi sík”, „irodalmi terület” – **Mire következtetsz Bibó szóhasználatából: „merészkedjünk”?** A Bibó-narráció önképe irodalmi szempontból: kívülálló – **Más szöveghely foglalkozik irodalommal?** Petőfi (578) mellett 581: székszis az irodalmi folyóiratok fontosságát illetően; **Németh cikkének sokat kifogásolt szóhasználat a híg- és mélymagyarok említése. Bibó kitér erre?** 606: a szóhasználat megint igazolt, a jelentést árnyalja.)

**3. Mindkét szerző kitér a történelmi szereplők rossz döntéseire – mivel indokolják őket? Meltányosak?** (A kiegyezés kapcsán: Németh címkéz és dicsér: Deák jogász, Gyulai kisember, Jókai komédiás, de erényeiket is felmutatja; Bibónál (588–589) a szereplők, Deák, Kemény, Andrassy lelkiállapota a döntő.) **Hol a narrátor nézőpontja ezekhez az alakokhoz képest?** (Németh kívülről pillant és értékeli; Bibó megpróbál belülről helyezkedni, az ő szemükkel látni, így érteni és értetni meg.) **Kitől tudjuk meg, hogy úgymond „milyen ember” volt nagyjaink közül egyik-másik?** (Németh: Eötvös, a „Pepi” 885; Bibó cselekményekről számol be, azokat indokolja.) **Melyik szöveg alkalmaz erkölcsi kategóriákat?** (Némethé.) **Ha Bibó szövege nem ítélező, felmentőnek mondanád? Erkölcsi vagy praktikus tett-e a megértés?** (A kérdés nyitott, minden indokolt válasz helyes.)

**4. „S mint később Arany, nem teszi-e Vörösmarty is az elsüppedt ember benyomását az elismert lángész trónusában.” (851) – ez milyen mondatfajta?** (Szónoki kérdés – implicit válasz; de bizony, teszi.) **Nyelvtani szempontból mi a különbség e mondat és a következő: „Rabok legyünk vagy szabadok?” között?** – (A kérdőjel miatt Petőfi mondata formai szempontból kérdés; Németh mondata nem is látszik annak.) **Melyik szerzőt látod műveltebbnek?** (Némethet sokkal több hivatkozása, bennfentességet sugalló ismeretei alapján; megemlítendő Németh tollhibája: Özvegy és leánya, nem Anya és leánya, 860.) **Hogyan függenek össze ezek a retorikai elemek az alábbi tételmondatlall: „a kis népeknek csak egy jó útjuk van” (900)?** (Németh e jó út ismerője és letéteményese; legnagyobbjaink, pl. Ady is ezen az úton jártak; tekintélyérvek, a cél: a meggyőzés.) **Miért, Bibó nem akar meggyőzni? Miről? Mit mond Bibó a jelen útról?** (De. Ám itt a szabadságról van szó. Éppen az előírások ellen beszél: a „minek kell lennie” elutasítása, 614.)

**5. Említettétek Ady tekintélyének szerepét Németh esszéjében. Bibónál mi Ady szerepe?** (A „torzulás” egyik oldala.) **Ezzel szemben ki a „hős”? Van hős?** (Polémiák halmaza: Ady–Tisza, Deák–Kossuth, a szöveg metaszintjén: Bibó–Németh, Bibó–olvasó; hős nincs, egymásra utaltság van.) **Maga Németh saját igazolását látta ebben a cikkben. Igazat adsz neki?** (Vita nincs a szó tézis–antitézis értelmében, nem a „hígmagyarok” apológiája, hanem a vita érvénytelenítése: „[Bibó] a »nemzeti filozófiának« mintegy a gondolati alapját semmisíti meg: a »közösségi alkatra« vonatkozó hagyományos diskurzust lehetetleníti el.”<sup>23</sup>)

23 PERECZ LÁSZLÓ: Nemzet, filozófia, „nemzeti filozófia”. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, 2008, 25.

## A meghaladás alakzatai Bibó István: *Eltorzult magyar alkat, zsákutcs magyar történelem c. esszéjében*

1. „**Politikában hazudni nem lehet**” – **Igaznak véled ezt az állítást?** (Amennyire lehet, hangsúlyozzuk a mondat időtlen érvényének kérdését – kevés demoralizálóbbr és etikátlanabb dolog van, mint az aktuálpolitizáló tanár; ami a kérdést illeti, a szlogenszerűen kiragadott félmondat naivnak tűnhet.) **Olvasd tovább a mondatot! (590) Most is naivnak tűnik? Mi változott?** (A tétel kifejtése, pontosítása immár nem evidenciát vagy moralizálást takar, hanem gyakorlati szempontból érvel.)

2. A kor és a problémakör egyik sokat hivatkozott alakja Zrínyi Miklós. Olvassuk el az alábbi szövegrészletet Szerb Antal *Magyar irodalomtörténetéből*: „A török kiűzése, nemzeti autonómia oly magától értetődő céloknak látszanak, hogy első pillanatra nem értjük, mi szükség volt Zrínyi lángelméjére, hogy ezeket kitűzze. De éppen a legnagyobb dolgok tulajdonsága, hogy idővel egészen magától értetődökké válnak, mint az éltető levegő.”<sup>24</sup> – **Bibó milyen összefüggésben utal Zrínyire?** (Ép alkat és lényeglátás viszonyában, 615.) **Milyen határozót találsz minősítésében?** („oly egyszerűen megmondották”, uo.) **Mi a „magától értetődőség”, az „egyszerűség” viszonya az épséghez a két szerzőnél? Álláspontjukat hogyan indokolják?** (Szerb: idővel válik magától értetődővé az ép alkat felismerése; Bibó: „ha lettek vagy albánok vagyunk, akkor sincs más dolgunk, mint az, hogy a valóságot szemügyre vegyük, s a dolgunkhoz hozzáfogjunk, s ha ezt meg tudjuk tenni, akkor tehetségesek vagyunk, akkor érdekesek vagyunk, akkor kibontakozik igazi alkatunk.” 616.) **Melyik félnek adsz igazat? Melyik fél állítása kifogásolható?** (Szerb: hogy jön ide az időbeliség? Bibó: a valóság egyértelműen szemügyre vehető?)

3. Utólag könnyű okosnak lenni – **Bibó „utólag okos”? Keress olyan szöveghelyeket, ahol az egykori emberek fejével próbál gondolkodni a múlttól!** (588–589, a kiegyezés „ünneplői” – „ennek a megértéséhez tudnunk kell, hogy akkor az ő számukra milyen formában vetődött fel a probléma”, 588.)

4. „A magyar ellenforradalmi kormányzás zsákutcsája” alcímű fejezet vizsgálata: **Kivel „tart” Bibó? Érvelését indoklásnak látod vagy ítéletnek?** (Feltáró munka; nem erkölcsi kategória az „esztelenség” (600) – A szöveg egészét tekintve, mely szöveghelyen jelennek meg erkölcsi dimenzióban mozgó, arra utaló szavak? (A jelent tárgyaló részlet: „mai problémák” 608–612; a meghatározásokat tartalmazó részletek: 612–619.) **A „hamis realisták és túlfeszült lényeglátók” felosztásában ki mellett „teszi le a garast” a végkövetkeztetés? Mi célt szolgál ez a felosztás?** (Nincs garas, folyamat van, „egyugyanazon eltorzulás” 606, a szöveg végső

soron a kérdésselvetés hamis voltára vonatkozik.) **Mit utasít el?** (A „konstrukció” hazug, ennek következménye a „fordított kiválasztás” – a résztvevők egymáshoz képest azok, amik; viszonyuk lehetetlenül el, vagyis maga a vita kerül ki a terméketlenség közegéből.)

## ÖSSZEFOGLALÁS

Az előzőekben amellet igyekeztünk érvelni, hogy Bibó István gimnáziumi irodalomórára bevezethető szerző. Bevezetendőnek mégsem mondanánk, és egyedül az általunk vázolt módon bevezetendőnek végképp nem. Bibó jelenléte a tananyagban nem mércéje vagy kizárólagos letéteményese a szabadság elsajátításának, ami természetéből következően nem lehet erkölcsi tekintélyekre, egyáltalán: másokra utalt. De egyetértően idézhetjük Mészöly Miklóst: „A kiút, a megoldás sem lehet »tétéles«. [...] Bibó nemcsak gondolkodásra készítet, hanem cselekvésre is minden egyes állampolgárhoz szólva, a szó rilkei értelmében: »változtasd meg életed«, [...] az életmű itt van a kezünkben, s várja, hogy olvasmánnyá tegyünk, tanított anyaggá, táplálékká.”<sup>25</sup> Tanulmányunk ehhez a munkához szeretne hozzájárulni, inkább gondolatébresztő, mintsem lezáró vagy kiérlelt jelleggel.

Mindazonáltal indokoltnak érezzük, hogy az esszé a jelenleginél nagyobb szerepet kapjon az irodalomoktatásban. És ha igaz, amit Bókay Antal mondott: „a mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem a maga útjára akar találni”,<sup>26</sup> akkor a feltételezett mai olvasó kiváló partnerre találhat Bibóban, akit elkoptatott idézetein túlmenően is ismerni nem belépő a műveltek közé, de saját utunk megtalálásában – állíthatjuk – már-már páratlanul hasznos író.

25 MÉSZÖLY MIKLÓS: Félelem és demokratikus érzés. Kulcsszavak Bibó István életművében. In Réz Pál (szerk.): *Bibó-émlékkönyv*. Századvég Kiadó, Budapest, 1991, I. 366.

26 BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk, 1998, 91.

Papp József

## **A természettudományok oktatásának javításáért, avagy a virtuális valóság lehetséges szerepe az oktatásban**

Van-e lehetőség, hogy megnyerjük a diákság szélesebb rétegét a mindennapi életükhöz szükséges és a munkaerő-piaci elhelyezkedésükhöz nélkülözhetetlen kompetenciák elsajátítását segítő természettudományi oktatás számára? Sokak szerint a közeljövőben nincs, mások szerint viszont van. A szerző azok táborába tartozik, akik rendíthetetlenül bíznak abban, hogy a természettudományok oktatása képes – akár rövidebb idő alatt is – megváltozni, és ehhez megannyi tanár ötletével, kitartó munkájával fog hozzájárulni. A tanulmány egy sokak számára még nem vagy nem eléggé ismert oktatástechnikai eszközt mutat be, amely maximálisan eleget tesz a jelenkor követelményeinek, és rövidebb távon jelentős változásokat képes előidézni.

### **BEVEZETÉS**

A tudás alapú társadalom kialakításának egyik fontos építőköve az elsajátított természettudományi műveltség – „alapvető” természettudományi ismeretek – megfelelő színvonala. A természettudományok ugyanis döntően hozzájárulnak ahhoz, „hogya a közoktatásból kikerülő diákokban kialakuljon a logikus gondolkodás, a következetesség” [5], „hogya a tanulókból tudatos, felelős állampolgárok válhassanak, akik nincsenek kiszolgáltatva a demagógiának és az áltudományoknak” [6]. Sajnos az elmúlt évtizedek társadalmi, kulturális, gazdasági változásainak egyértelmű vesztese a természettudományi műveltség, ami a 21. század elejére súlyos munkaerő-piaci problémát okoz és fog okozni a jövőben is. Jelenlegi helyzetében a közoktatás nem eléggé hatékony a kielégítő színvonalú természettudományi műveltség közvetítése, illetve azon kompetenciák kialakítása terén, amelyek a tovább nem tanuló és a nem természettudományi-műszaki pályát választó diákok számára a munkaerőpiacon elengedhetetlenül szükségesek. [5]

Az elmúlt egy, másfél évben felerősödtek azok a vélemények, amelyek a természettudományi közoktatás baljós, már-már kritikus helyzetére hívják fel a döntéshozók és a szakemberek figyelmét. Számos szervezet, szakmai fórum, a felsőoktatás képviselői és az Akadémia is foglalkozott az égető kérdésekkel a médiában. Megfogalmazódott ezekben a körökben többek között, hogy a jelenlegi hanyatló tendencia (azaz a diákok elfordulása



a természettudományi tárgyaktól és a közoktatás során elsajátított tudásszint csökkenése, ami az ismeretelméleti órákon megtanult tudás gyakorlati alkalmazhatóságát, a mindennapi életben hasznosítható és megújítható tudást, természettudományi műveltséget hátráltatja) hosszú és rövid távon egyaránt tarthatatlan. A helyzetet tovább rontja az a tény, hogy a 21. században a természettudományi műveltség a tudás alapú társadalom kialakításának egyik alappillére, amely nem csupán az általános műveltség és tájékozottság része, hanem „az állampolgárok felelősségteljes cselekvéséhez elengedhetetlenül szükséges tudás is. A globális társadalmi-környezeti problémák műszaki, természettudományi vonatkozásainak megértése nélkül nem várható a jövőt szem előtt tartó, tudatos viselkedés. A társadalmi haladás gazdasági háttérének feltétele a versenyképesség növekedése. Ma Magyarországon egyre inkább a megfelelő számú és színvonalú műszaki szakember hiánya jelenti a versenyképesség fejlődésének legfőbb akadályát.” [4]

A jelenlegi helyzet igen hosszú, több évtizedes folyamat során alakult ki. Tanulmányok és felmérések sokasága jelezte az évek során a diákok viszonyulását a természettudományi tantárgyakhoz, és mutatták ki a folyamatosan csökkenő „alkalmazható tudásuk” szintjét. Nem jó dolog abban a tévhitben ringatni magunkat, hogy a tudományos világversenyeken és olimpiákon kiemelkedő helyezéseket elért magyar csapatok minőségéből a természettudományi közoktatás hatékonyságára következtethetünk, pedig sokan teszik ezt.

A jelenlegi állapotok kritikusságát jelzi, hogy már a versenyszféra szereplői is megfogalmazták határozott állásfoglalásukat a magyarországi természettudományi és műszaki képzés helyzetéről. Megállapításuk szerint a Magyarországon tapasztalható tendencia nem egyedülálló, számos országban hasonló – a jövőre nézvést káros – jelenségek figyelhetők meg. Érvelésük szerint azonban egyértelműen kiemelhető, hogy nálunk ezek – nemzetközi összehasonlításban is – sokkal fokozottabb mértékben jelentkeznek. Súlyos szakemberhiány fenyeget, még abban az esetben is, ha gyors és hathatós lépések történnek a „felsőfokú műszaki és természettudományi képzésben részt vevők számának növelésére, illetve az ipar igényeinek megfelelő tudású szakemberek képzésére.” [5] Vegyük figyelembe, hogy – néhány kivételtől eltekintve – évről évre egyre kevesebben jelentkeznek a felsőoktatásba (hiszen egyre kevesebb a diák), aminek következtében a kibocsátott szakemberek száma is drasztikusan csökken. Ha hozzávesszük a jelenlegi oktatási rendszer sajátosságait, e piac csak korlátozottan oldhatja meg a hamarosan égető szakemberhiánnyal küszködő ipar gondjait. A folyamatosan emelkedő hallgatói létszám ugyanis a „műszaki és természettudományi területeken csak még tömegesebb lemorzsolódásra, elvesztegetett tanév-tízezrekre vezethet”. [10] „A fő ok az, hogy a közoktatásban támasztott engedékeny, általános követelmények nem teszik lehetővé az elmélyült tanulmányi munkát.” „A műszaki és természettudományi felsőoktatásba bekerülő tudása és alapvető készségei nem felelnek meg a társadalmi szükségleteknek.” [5]

Aggasztó jel továbbá az is, hogy bizonytalanságok jelentek meg a bolognai rendszerű tanárképzésben, melyek tovább csökkentik a természettudományi tanári pályára jelentkezők amúgy is csekély számát. [1] Magyarországon a korábbi évekhez képest egytizedére csökkent a természettudományi karokra jelentkezők létszáma – különösen igaz ez a fizika szakos

tanárképzésre [2] –, aminek hatása mára elérte a kutatóképzést. Hasonló súlyos gondokkal küzd a mérnökképzés is. „A jövő mérnökök az iskolában nem mérnöki tudományokat tanulnak, hanem azok természettudományi alapjait sajátítják el. Alapos matematikai, fizikai, kémiai ismeretek nélkül nem válhat senki mérnökké.” [3]

Az Interacademy Panel (IAP1) vezetősége a nemzeti akadémiák elnökeinek küldött levelében arra mutatott rá, hogy független tanulmányok sokasága szerint a világon a fiatalok többsége nem jut megfelelő természettudományi oktatáshoz. „Márpedig csak megfelelő természettudományi ismeretekkel felvértezve képes az ifjúság megfelelni a 21. századi tudás alapú társadalom kihívásainak, s élni annak lehetőségeivel.” [3] A természettudományi ismeretek elsajátítása az alapja a minőségi szakemberképzésnek – hívta fel a figyelmet a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, Pálinkás József. Elmondta: „a természettudományi ismeretek minőségi oktatása azért fontos, hogy gondolkodni tanítson és segítsen megérteni a világot”. [3] Minden mai gazdasági vezető a „természettudományi közoktatástól a mindennapi életben hasznosítható és megújítható tudás, természettudományi műveltség közvetítését várja el, amelyre alapozva a fiatalok kellő számban folytathatják tanulmányukat a természettudományi-műszaki területen”. [1]

## MEGOLDÁSI JAVASLATOK

A bemutatott problémák nem oldhatók meg azonnal, „még akkor sem, ha immár a problémák akut munkaerő-piaci gondokban is megjelennek”. [5] A természettudományi oktatás minőségének javítását, eredményességének fejlesztését csak egy paradigmaváltással járó, szerkezeti, tartalmi, módszertani, szemléleti változásokat magában foglaló, elkötelezett szakmai irányítással vezérelt megújulási folyamat eredményezheti. A természettudományi közoktatás helyzetének javítására számos állásfoglalást és javaslatcsomagot dolgoztak ki a parlament oktatási bizottságától kezdve a Magyar Tudományos Akadémián, az Országos Köznevelési Tanácson keresztül a pedagógus szakmai szervezetekig különféle testületek.

A szakmai és a gazdasági szervezetek javaslatainak megvalósítása mindenképpen szükséges, hiszen a tudás alapú társadalom kialakításának egyik vezérfonala az, hogy a felnövekvő generáció „természettudományi műveltsége és ezáltal állampolgári kompetenciája európai színvonalú legyen”. Ezekkel a megoldásokkal számos szerkezeti és tartalmi változást lehet elérni, azonban még további teendők adódnak a Rocard-jelentésként ismertté vált tanulmány – az egész Európai Unióra kiterjesztett – megfigyeléseiből. A tanulmány a természettudományi tantárgyak iránti érdeklődés szintjét kritikusan ítélte meg. Felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolákban „túlteng a memoriter megközelítés, a problémák megoldására felkészítő problémamegoldó és szemléletadó, tanulni megtanító megközelítés elő sem kerül”. [13] A természettudományi közoktatás ódzkodik minden hagyományostól eltérő, nem frontális oktatási forma használatától. Feltehetjük a kérdést: hogyan fogja

1 „Az 1993-ban létrehozott IAP mintegy száz nemzeti tudományos akadémiát, valamint regionális és globális tudományos egyesületet tömörít. Alapvető célja, hogy felhívja a döntéshozók és a nemzetközi közvélemény figyelmét a globális problémák tudományos vonatkozásaira.” [3]

a pedagógustársadalom szerethetővé és tanulhatóvá tenni a természettudományi tárgyakat? Milyen módszertani megoldások, „fogások” alkalmazásával és milyen szemléletbeli változás kialakításával érhető el, hogy a diákok ne kényszerből válasszák a továbbtanuláshoz ezeket a tantárgyakat. [6] A tanítás megújítására megannyi kezdeményezés, ötlet született, és „a természettudományi tárgyak oktatásában nagyszerű tanáregyéniségek dolgoznak”, de sajnos sok esetben sem az ötletek, sem pedig gyakorlati megvalósításuk nem kerülnek napvilágra. [13]

## MILYEN ÚJ OKTATÁSTECHNIKAI ESZKÖZÖK ÉS MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK SZÜKSÉGESEK?

Olyan új megoldásokat célszerű keresni, amelyek a jelenlegi keretek között egyszerűen és gyorsan bevezethetők, de használatuk nagymértékben segíti az oktatók munkáját, és javítja a diákok tanulási lehetőségét. Elérhetővé kell tenni, hogy a tanulók az iskola területén kívül is képesek legyenek az eszközök használatára – akár önállóan is. Természetesen ehhez is, mint minden újítási folyamathoz, hatalmas munka szükséges.

Különösen nagy a szerepe, és ezért fokozott figyelmet és megfelelő forrásokat kell rendelkezésre bocsájtani a modern médiának, kiváltképp az internetnek (a segítségével elérhető természettudományi tartalmaknak) és a számítógépes hálózatoknak (pl.: Sulinet) egy olyan „digitális” világban, ahol az információk jelentős részét már nem az iskolában vagy a szülőktől szerzik meg a diákok. Ezek a médiumok nemcsak arra alkalmasak, „hogy a természettudománnyal szembeni általános közhangulatot kedvező irányban befolyásolják”, hanem segítségükkel új oktatástechnikai megoldásokat honosíthatunk meg. [6]

Az internet robbanásszerű fejlődésével és mind szélesebb körben történő elterjedésével a diákok napról napra felbukkanó új lehetőséggel élnek, így viselkedésükben is változás követhető nyomon. Sok pedagógusnak talán nincs róla tudomása, de az interneten „aktív közösségi életet élnek, kommunikálnak, a több forrásból származó információk között szűrnek, új tartalmat hoznak létre, megosztanak. Az internet a mindennapjaik része lett.” [11] A legelterjedtebb internetes tevékenységek, mint az e-mailezés, információkeresés, online újságok, magazinok, hírportálok olvasása mellett egyre többen használják ki az internet adta lehetőségek hasznos, szórakoztató vagy éppen oktató, bemutató szolgáltatásait. Ha megfigyeljük egy diák online tevékenységét, hamar észrevehetjük, hogy figyelme megosztott (multitasking), hiszen egyidejűen használja azonnali üzenetküldő programját (chat), zenét, rádiót hallgat, vagy éppen videót néz, le- vagy feltölt valamit, illetve élményeit, gondjait írja le online naplójában (blog). „Ebben a környezetben csak egypár gombnyomásra van attól, hogy érzéseit, tapasztalatait azonnal megossza másokkal, élmény-, illetve kalandkeresése eredményét tudassa ismerőseivel és hasonló beállítottságú ismeretlenekkel.” [11] Felmerülhet a kérdés, hogy ha egyre többet tölt a diákság a számítógép előtt ülve, vajon hogyan befolyásolja ez a más tömegmédiumokra fordított idő mértékét. A válasz egyértelmű: csökkenti. Éppen ezért kellene a természettudományi közoktatásnak az internetet közvetítő médiumként használnia.

Az internetes tömegkommunikáció alapja, hogy a küldő egy üzenetet próbál eljuttatni egyszerre több befogadóhoz az általuk ismert közös nyelven. Hatékonyságát növeli, ha mindez mindegyiküknek hozzáférhető technikai eszköz közvetítésével történik. Előnye a kommunikáció kétirányúságán túlmenően, hogy nincsenek kiosztva szerepek, bárkiből lehet kibocsátó, tartalomszolgáltató és befogadó. A folyamat során nem tekinti a befogadót passzív alanyának, hanem számít és épít interakciójára. Noha az interaktivitás nem egyenlő az internettel, leginkább itt figyelhetők meg az interaktivitás törvényei. A tartalom egyaránt lehet szöveg, kép, hang, videó.

A 21. század társadalmában az exponenciálisan növekvő – az éles „piaci verseny” szülte – információtömeg közvetítése hatalmas „zajt” vagy más néven „médiazajt” generál. Ezek a „zajhatások”, melyek a mai átlagos diákot érik, nemcsak elriasztják őket, de figyelmüket is szétforgácsolják olyan tevékenységekre, amelyek hosszabb távon szükségtelenek.

Egy diák információbefogadó és -feldolgozó képessége véges (ami sok, itt nem említett tényező együttes hatása), vagyis kénytelen csökkenteni az információk számát azáltal, hogy szűri, rendezi vagy éppen – esetünkben – elkerüli az információt. Az információk tömeges áramlásában a befogadónak, a diáknak nem kis feladat szelektálnia, rendeznie gondolatait, meggyőződéssel kiválasztania azokat az „üzeneteket”, amelyeket alkalmasnak tart a befogadásra. Ennek eldöntésében általában nem hagyatkozik önmagára, „hitelesebb információk után kutat, olyan személy véleményét kéri, akinek tanácsaiban megbízik, aki egy olyan csoport élén áll, melyre a többiek hallgatnak, megbecsülnek”. [11] Őket hívhatjuk „véleményvezérnek”, mivel aktívan közreadják jó tapasztalataikat, és még aktívabban a rosszakat. Leggyakrabban a szülők, gondviselők, utána a barátok, ismerősök, rokonok, és a sor végén a tanárok állnak.

*A természettudományi oktatásnak képesnek kellene lennie túlharsogni ezt a „médiazajt”? Elképzelhető olyan módszertan, amely képes a diákok figyelmének felkeltésére és fenntartására? „Ne ringassuk magunkat illúziókban, hogy olyan érdekessé lehet ezt tenni, hogy versenyezni tudjon különböző szórakoztató műsorokkal” – figyelmeztetett Pálinkás József, az Akadémia elnöke, majd hozzátette: „nyilvánvaló, hogy a jelenleginél érdekesebbé kellene tenni az oktatást, és közelebb kellene vinni a mindennapi élethez”. [3]*

Számtalan lehetőség lenne azonban olyan – nem feltétlenül hagyományos – megoldás használatára, amely a diákság „kezébe engedi a kontrollt”. Ez nem azt jelenti, hogy bízunk a gyerekekkel, hogy mit és mikor akarnak tanulni, hanem olyan interaktív párbeszédbe kell bevonnunk őket, amely elősegíti, hogy a természettudományi műveltség hosszú távon beépüljön gondolataikba, a természettudományi ismeretek létezésével mind többet foglalkozzanak, lekösse figyelmüket. „Az interaktív kommunikációban az internet, technikai adottságaiból kifolyólag, az egyik legalkalmasabb eszköz” [11], továbbá e médiumon keresztül mind több diákot lehet megszólítani, egyre több időt töltenek vele, és egyre inkább szerves részévé válik mindennapjaiknak.

## SZÁMÍTÓGÉPES JÁTÉKOK AZ OKTATÁS TERÜLETÉN

„Az elmúlt 20 évben a számítógépes játékok piaca újra felfedezte magának azt, amit a középkor parasztsága vagy az ókori Kelet gondolkodói nagyon jól tudtak: a játék nevel, és életszagú környezetet teremt.” [11]

Az alapkérdés az, hogy vajon a számítógépes játékok károsak, vagy éppen ellenkezően: építő jellegűek. Károsnak mondják azok, akik azzal érvelnek, hogy a kórosan túlzásba vitt játék során az illető antiszociális és agresszív lesz, kapcsolata a külvilággal teljesen megszakad. Ezzel szemben építő jellegűnek mondják azok, akik úgy ítélik meg, hogy a játékos szellemi és tudásbeli készsége, koncentrációs képessége javul. Természetesen mindkét tábornak igaza lehet, de akik úgy érzik, hogy a 21. század számítógépes játécai igazán véresek, kegyetlenek és romboló hatásúak, azok gondolják végig a középkor és a kora újkor játékeit, ahol a játék során az embertársak bántalmazása vagy az állatok megcsonkítása nem volt különösebben elítélendő dolog. „Ráadásul, akik a számítógépes játékokat ostromozzák, általában egy szegmensre, az akció- és stratégiai játékokra fókuszálnak”, pedig a játékok birodalmában ez csak egy szelet, méghozzá nem is a legnagyobb. [11] Hiszen gondoljunk arra a milliónyi felhasználóra, akik naponta pasziánszoznak vagy online pókereznek, netán – hogy egy magyar vonatkozást is említsünk – a honfoglaló online változatával játszanak. A számítógépes játékok elleni egyik leghatásosabbnak gondolt érv az, hogy elmagányosítanak, tönkreteszik a szociális kapcsolatokat. Ezt az állítást cáfolja meg Nick Yee neves pszichológus az MMO-játékok (olyan számítógépes játékok, melyek csakis online játszhatók)<sup>2</sup> kapcsán és a játékosok motivációit vizsgáló Daedalus Projectben. A vizsgálat során kiderült, hogy a részt vevő játékosok több mint 30%-a a kapcsolatépítés, a barátok megtalálása végett játszik. A kutatás legfontosabb céljai között szerepelt még a stressz feloldásának, sikerélmény megszerzésének, illetve a „fantasy világok” iránti vonzódásnak a vizsgálata. [11]

2005-ben számos játékkészítő cég, többek között a Microsoft, az Electronic Arts és a ISFE<sup>3</sup> összefogása indította el a „Futurelab” – játékkal tanulás/játszva tanulás – projektet.<sup>4</sup> Az egyévesre tervezett kutatás célja a kiskereskedelemben forgalmazott játékprogramok oktatásban való alkalmazhatóságának a vizsgálata volt. A projekt során Anglia és Wales iskoláiban kétezernél több interjút készítettek diákokkal és tanárokkal. A kísérletben három különböző típusú és stílusú játék szerepelt: egy életjáték-szimulátor, a Sims, egy menedzselési és szervezési készségeket igénylő játék, a Tycoon, míg a harmadik egy történelmi stratégiai játék, a Knights of Honor. A kutatás legnagyobb eredménye az, hogy korábban ismert vagy sejtett összefüggéseknek és állításoknak adott megbízhatóbb statisztikai alapot. A felmérésben részt vevő tanárok 90%-a szerint a játékok fejlesztik a gyerekek megismerési képességeit, több mint 60%-uk pedig a tanulók gondolkodási képességének javulásáról

2 Massively Multiplayer Online.

3 Interactive Software Federation of Europe.

4 Teaching with Games.

számolt be. A játékokkal szembeni elutasítás azonban itt is tetten érhető, ugyanis a részt vevő tanárok 71%-a gondolja úgy, hogy a számítógépes játékok kifejezetten az antiszociális viselkedést erősítik. 17%-uk szerint viszont növeli a diákok szociális érzékenységét. [12] A megkérdezett diákok több mint fele érvelt úgy, hogy a játékok érdekesebbé teszik a tanulást, „bár az arány nagyobb volt a 11 év körüli diákoknál, mint az idősebb (15-16 éves) társaik esetében”. [11] A kutatásban részt vevő tanárok több mint 60%-a és a diákok 80%-a gondolja úgy, hogy érdemes lenne játékokat használni az osztályteremben. [12] „Mind a tanárok, mind a diákok arról számoltak be, hogy a tanulás közbeni játékok növelték a tanulásra való hajlandóságot.” [11]

Az utóbbi 5-6 évben fellendülésnek indult a virtuális világok iránti érdeklődés, és ez egyúttal az MMO-játékok tömegessé válását jelentette. Ezek mellett azonban az utóbbi években megjelent egy következő lépcsőfok is: a virtuális világok más téren való hasznosítása, hasznosulása is. Az MMO-játékok és -játékosok kutatásával foglalkozó szakemberek egyik alapvető felismerése az volt, hogy a játékosok szempontjából ez több mint szórakozás; valóságos virtuális életek alakulnak ki, gazdasági, szociális tevékenységekkel tarkítottan.

„Ha a működő virtuális közösségekről eltávolítjuk a feleslegessé vált játékszintet, elének tárul egy új kommunikációs csatorna és megjelenítési forma. A virtuális világok kiválóan alkalmasak ismeretterjesztésre, oktatásra, kommunikációra. Nem véletlen, hogy az IBM már a munka világába is integrálja a modellt, a BBC gyerekeknek szóló világot épít, Shakespeare-világ épül egy társadalomtudós irányításával, Kína pedig a kultúráját és nyelvét megismerető virtuális világot tervez.” [11]

## VIRTUÁLIS VALÓSÁG: EGY LEHETSÉGES ÚJ ESZKÖZ?

Napjaink változó világában az informatika előretörése, fejlődése óriási hatással van az élet, az oktatás minden területére. Nagymértékben hozzájárul a minőségi, technikai, gazdasági fejlődéshez, és alkalmazásával eddig megoldhatatlanak tűnő feladatok válnak kezelhetőbbé. Az informatika ilyen robbanásszerű fejlődése lehetővé teszi új, eddig még ki nem próbált oktatástechnikai eszközök fejlesztését és alkalmazását oktatási rendszerünkben.

A virtuális valóság ma divatos kifejezés. „Éppúgy témája a mindennapi kommunikációnak, mint a tömegkommunikációnak. A tömegkommunikáció által közvetített virtuális valóság ideája azonban rendkívül vitatott fogalom. Szemléletét alapvetően meghatározza az, hogy melyik tudományterület képviselője kommunikál róla, illetve mely tömegműedium juttatja el a befogadó közönséghez.” [14] „Ez talán nem újdonság, hiszen bármilyen jelenséggel van dolgunk, a róla folytatott diskurzust mindig meghatározza az adott szakterület vagy médiakontextus.” [14] De vegyük szemügyre közelebbről a digitális virtuális valóságokat: egyrészt számtalan módon s egyre nagyobb mértékben érintik, sőt, formálják a jelenlegi világban való berendezkedésünket, másrészt – és számunkra ez kiemelt jelentőségű – egy új, minden eddigit felülmúló és számtalan gyakorlati lehetőséget kínáló médiumként jelennek meg. „A médium szerep, nem pedig kiindulópont: amikor a virtuális valóságról beszélünk, akkor közvetítjük azt, miközben maga a virtuális valóság is egy közvetítő közeg.” [14] Eme

közvetítő közeg szerepet lehet felhasználni az oktatás területén minden olyan tudományágban, ahol a szemléltetés „oktatástechnikai eszköze” megjelenik. Ezen túlmenően a virtuális valóság felhasználási köre lényegében végtelen, hiszen a közeljövőben egyre több számítógépes játék, az orvostudomány, az ipar, az oktatás és még számos terület veszi majd vélhetően óriási hasznát.

### **Mi is a virtuális valóság (virtual reality, nemzetközi rövidítésével VR)?**

Az elnevezés két, látszatra egymásnak ellentmondó szóból áll, de ha belegondolunk, akkor együttes jelentésük nem kevés értelmet hordoz magában. A virtuális szó azt jelenti: nem létező, képzeletbeli; míg a valóság szót általában senkinek sem kell megmagyaráznunk. Tehát a virtuális valóság tulajdonképpen egy olyan, számítógépes környezet által generált mesterséges, a valóságban nem létező világ, melybe az adott felhasználó megpróbál minél inkább belemélyedni, vagyis beleéli magát a virtuális térben történő dolgokba. Hinnie kell abban, hogy csakugyan létezik az adott virtuális világban. Ezt az érzést nagyban növeli, hogy az illető saját nézőpontjából látja a virtuális világot, melynek tárgyai bármikor megfoghatóak. A virtuális valóság tárgyainak, az egész környezetnek olyannak kell lennie, hogy a felhasználó természetes (addigi tapasztalatainak megfelelő) módon kerüljön velük kapcsolatba. Ez az elvárás természetesen nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a virtuális valóságban soha nem látott és tapasztalt dolgokkal kerüljünk kapcsolatba, ezeknek azonban kitapasztalható és konzekvens módon kell viselkedniük. Összességében a virtuális világnak saját törvényszerűségei határain belül ugyanúgy kell működnie, mint a valóságnak. Ideális esetben, megfelelő tapasztalás után ez a világ ugyanolyan megszokott lehet, mint a valóság.

Információs társadalomban élünk, mindenekelőtt az internet mai elterjedtségének és gördülékeny felhasználhatóságának köszönhetően. Az internet és a virtuális valóság segítségével új, eddig még nem használt oktatástechnológiai taneszközt hozhatunk létre azzal a céllal, hogy a tanuló a tananyag feldolgozása során a kitűzött célokat elérje, és a meghatározott követelményszintet teljesíteni tudja. A tanítás-tanulás folyamata akkor hatékony, ha a tanulót minél többször bevonjuk a tananyag-feldolgozás részmozzanataiba. Leegyszerűsítve úgy is fogalmazhatnánk, hogy egy tanóra hatékonysága fordított arányban van a tanár órai direkt tevékenységével. Ez pedig csak akkor valósul meg, ha a tanórán – mint információs közegben – minél több és célszerűbb taneszközt, információhordozót alkalmazunk, amelyek valóban eszközei a cél elérésének.

A virtuális valóság felhasználása az orvostudományban, az iparban, az úrkutatásban már jelentős elterjedtséget mutat, azonban a hétköznapi értelemben vett oktatásban számottevő kezdeményezés igazából nem történt. A más szakterületeken szerzett tapasztalatokból és az elvégzett vizsgálatokból arra a következtetésre lehet jutni, hogy számottevő segítséget nyújthatna egy, a virtuális valóságon alapuló oktatásmechanizmus kialakítása és használata. A tanítás e módzata nem váltaná fel a hagyományosabb értelemben vett oktatói munkát, csak mintegy kiegészítené és továbbfejlesztené a pedagógusok munkáját.

Egy interneten – mint közvetítő médián – és egy virtuális valóságon alapuló új oktatástechnikai eszköz bevezetésének – a diákság számára – meglepetésszerűen kell történnie. Nem mennyiségi információ (sok kísérlet és bemutató) közvetítése, hanem a tömegeből való kitűnés, megkülönböztetés, eltérő hatás elérése a cél. A hallgatóság figyelmét folyamatos megújulással, új ötletek használatával, bizonyos információk elhíntésével kell fenntartanunk. Az oktató állandó interakcióban van a diákokkal, aktív szerepet szán nekik. Az oktatástechnikai eszköz alkalmazása megköveteli a kitartást és a türelmet, hiszen idő kell ahhoz, hogy a diákok önmagukban ki tudják alakítani, értelmezzék és alkalmazni legyenek képesek az őket érő hatásokról és információkból a természettudományi műveltséghez tartozó ismereteket. [7]



A virtuális valóság felhasználásával történő oktatás egy amerikai egyetemen

*A virtuális valóságon alapuló oktatás jellemzői röviden:*

- kreatív, ötletes, hatása meglepetésszerű, valamilyen provokatív, nem szokványos elemet hordoz, mely magára vonja a figyelmet, beszédtemává válik;
- közvetítő médiumként az emberek személyes kapcsolati csatornáit – legfőképpen az internetet – használja;
- akár tanári vezetéssel, akár önállóan is részese lehet a diák a tanulási folyamatnak;
- támaszkodik a diákok kapcsolatainak pontos ismeretére, és olyan kreatív megoldásokat alkalmaz, melyek maradandó nyomot hagynak;
- a diákoknak okot kell adnunk, hogy beszéljenek az új struktúráról, a tanulásról és a természettudományi tárgyakról, ami előmozdítja azok ismertségét.

## Hogyan hozható létre ilyen rendszer?

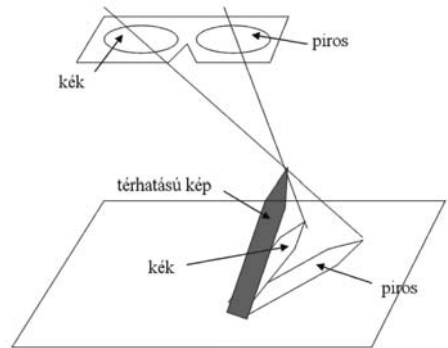
Léteznek olyan programok, mint például az Internet Space Builder és a 3D Website Builder, melyek segítségével a „fogd és vidd” megoldással könnyen és gyorsan elkészíthetők a virtuális valóságon alapuló oktatóprogramok, amelyeket azután egyszerűen közzétehetünk az interneten, vagy menthetünk a saját gépünkre. Ahhoz, hogy igazán látványos és a diákok többsége számára hatékony megoldást készítsünk, szükséges még néhány kiegészítő elem: erős, dinamikus hanghatás és az osztályteremben létrehozható háromdimenziós látvány. Ezt a kiegészítést a Mercury Computer Inc. 3Space Assistant nevű programja hivatott megvalósítani, amelynek segítségével a VRML alapú, interneten elérhető virtuálisvalóság-oktató programok alkalmazása egyszerre több felhasználó számára megoldott az olcsó 3D papír szemüveg segítségével.



## Hogyan hozható létre a háromdimenziós élmény?

A szem a látás szerve, a koponya szemüregében helyezkedik el. Sztereoszkopikus látásnak vagy térlátásnak nevezzük az emberi szem és az agy látási központjának azt a képességét, hogy két képből meg tudja állapítani a szemlélt tárgyak térbeli alakját és egymáshoz viszonyított térbeli helyzetét. (Ezzel a képességgel nem rendelkező emberek egy szemmel csak síkképet látnak, de így is vannak olyan tényezők, amelyek az ő térlátásukat segítik.) Térérzékelésünk – ami egyébként nagy részben tanult folyamat eredménye – a szakirodalom szerint kb. 10 cm-től 50 vagy 200 méterig működik, élesen 1 vagy 2°-os szögben látunk, míg a perifériális látás szöge 90 vagy 180°. Mechanizmusa úgy működik, hogy a szemek által „letapogatott” két kép továbbítódik az agynak, amely mintegy kimerevíti a látottakat, és megpróbálja őket összeegyeztetni. Így lehet állandó háromdimenziós képünk a külvilágról. [15]

Egy 19. századi eljárás alapján képesek vagyunk a kétdimenziós képekből kvázi háromdimenziós képeket és ennek alapján filmet, oktató programot készíteni. Azért nevezhető kvázi háromdimenziósnek, mert tulajdonképpen a szemünk megtévesztésével és az agy látási központjának félrevezetésével áll össze a háromdimenziós kép. Az eljárást anaglif vagy 3D anaglif eljárásnak is nevezik. Működésének alapja: a két képet, melyeket a szem lát, egy képre tesszük oly módon, hogy piros, illetve kék lencsékkel szelektáljuk a piros, illetve a kék vonalakat. Így két különböző képet láthatunk egy képen. (A sztereovizuális hatás eléréséhez mindkét szemünknek a neki megfelelő képet, elkülönítve kell látnia.) A szem és természetesen az agy úgy érzékeli, hogy ez egy 3D-s objektum, és alkalmazkodik a formákhoz, egyeztetni a vonalakat, formákat, és kialakul egy 3D-s tárgy érzete, amely a valóságban természetesen nincs ott. Ez az egyik legegyszerűbb és a legélethűbb módszer, ha térbeli oktatóprogramot szeretnénk készíteni. [16]

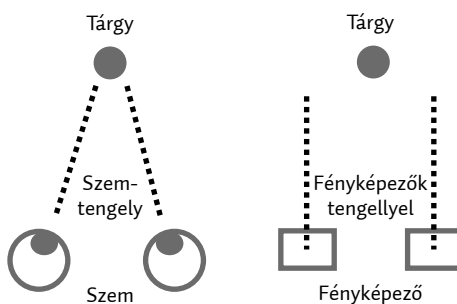


## Hogyan készítsük el?

Az oktatóprogram képsorozatait (filmkockák) vagy képeit két különböző nézőpontból kell elkészíteni, és aztán zöld, illetve piros árnyalataiban, a szükséges eltolással egymásra helyezni. A szükséges eltolás minden képtípus esetén más, de általánosságban elmondható, hogy mivel az emberi szempár egymástól átlagosan 6,2–6,5 centiméternyi távolságban van, így a két kép középpontjának távolságát is ez határozza meg. Ezt a távolságot hívjuk bázistávolságnak. Az eltérő szemszögből készített képek egyikén szabad szemmel nézve a piros, másikon a kék (pontosan kékeszöld) színsatorna válik láthatóvá, a színszűrős szemüvegen át nézve viszont ezekből „kivonódik” a komplementer színpár, így a színkülönbség nem

mutatkozik meg, csak az eltérő pozíció. Az így kapott kép önmagában nem különösebben értékelhető, viszont a megfelelő ún. anaglif szemüvegen – amelynek az egyik üvege jellegzetesen piros, a másik pedig (általában) kék – keresztül nézve őket, olyan érzésünk támad, hogy valóban térbeli ábrát látunk. Ha először találkozunk ezzel a technikával, könnyen lehet, hogy nem tapasztalunk térhatást, azonban hosszabb-rövidebb gyakorlás után

szinte mindenkinél „összeáll a kép”. Oktatásban ábrázoló geometria szemléltetésére már régóta használják. Ezt a módszert és eljárást, illetve az általa elért sztereovizuális hatást használhatjuk fel olyan oktatóprogramok készítésére, amelyek megfelelnek a mai kor elvárásainak, és segítségükkel fenntartható a diákok koncentrált figyelme és érdeklődése. [16]



## HIVATKOZÁSOK

- [1] Állásfoglalás a magyarországi természettudományi oktatás helyzetéről. Magyar Innovációs Szövetség, Budapest, 2009. február 3.
- [2] Magasabb fizetés kell a természettudományi tanároknak. Origo online, 2009. 06. 16. <http://www.origo.hu/tudomany/20090616-mta-elnoke-palinkas-jozsef-mely-valsagban-a-termeszettudomanyos-oktatasi.html>
- [3] PÁLINKÁS JÓZSEF: *Senki nem akar fizikatanár lenni*. MTI, 2009. 06. 15.
- [4] A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottságának állásfoglalása a természettudományi közoktatásról. 2008. 12. 15.
- [5] Az Eötvös Loránd Fizikai Társulat állásfoglalása az OKNT-nek a természettudományi közoktatásra vonatkozó határozatáról, valamint a fizika tantárgy jelenlegi helyzetéről. 2009. 01. 29.
- [6] Az OKNT javaslatai a természettudományi közoktatás helyzetének javítására. 2008. 10. 19.
- [7] Szerethető fizikát és kémiát! – Ez lenne a cél. Rádai Eszter interjúja Kertész Jánossal. *Élet és Irodalom*, 2009. 6. sz. (<http://www.es.hu/index.php?view=doc;22062>)
- [8] SZERÉNYI GÁBOR: Gondolatok a középiskolai természettudományi oktatásról. *Természet Világa*, 2009/2. 76. o. (<http://www.termeszetvilaga.hu>)
- [9] A Debreceni Egyetem, a Magyar Rektori Konferencia és a Magyar Mérnökakadémia állásfoglalása. 2009. február 7. (<http://ametist.detek.unideb.hu/allasfoglalas>)
- [10] KERTÉSZ JÁNOS: A természettudományi közoktatás javításáért. *Fizikai Szemle*, 2009. 1. sz.
- [11] RAB ÁRPÁD: *Virtuális játszótér*. Infnit Online, 2007. december 11.
- [12] EA – Nesta Futurelab közös kutatás oktatójátékok fejlesztésére. *Heti Világgazdaság*, 2005. augusztus 17.
- [13] Túlteng a memoriter – megközelítés a magyar iskolákban. A természettudományi oktatás jelentős átalakításra szorul. *Heti Világgazdaság*, 2008. augusztus 27.
- [14] PAPP JÓZSEF: *Természettudományok oktatásának módszertana virtuális valóságon alapuló programok segítségével*. Doktori kutatási terv, 2007.
- [15] BILL GAMBER – KEN WITHERS: *History as the stereopticon*. <http://www.bitwise.net/~ken-bill/stereo.htm> (2009.12.08)
- [16] PETER HOMER: *Anaglyph history*. <http://www.pauck.de/archive/maillinglist/photo-3d/mhonorc/msg10507.html> (2009.12.03)

Csányi Tamás

## A fiatalok\* fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői

### Irodalmi áttekintés

A tanulmány célja azoknak a legfontosabb nemzetközi és hazai kutatásoknak az áttekintése, amelyek a 3–18 éves korosztály fizikai aktivitását és inaktív tevékenységeit jellemzik. Definiálja a fizikai aktivitás típusait, továbbá részletesen bemutatja az egyes életkorok aktivitási szintjeit, inaktivitását, a korosztályi és a nemi jellemzőket. Végül megjelöli azokat a tényezőket, amelyek révén növelhető lenne a fiatalok fizikai aktivitásának szintje, s amelyek figyelembevételével megvalósulhat a rendszeres, tudatos, élethosszig tartó fizikai aktivitás igénye.

### BEVEZETÉS

Amikor fizikai (mozgásos) aktivitásról beszélünk, a legtöbb ember előtt valamilyen rendszeres testmozgáshoz köthető, sportjellegű tevékenység jelenik meg. Pedig a fizikai aktivitás sokkal általánosabban definiálható. Tulajdonképpen az emberi léttel összefüggő minden fizikai tevékenység fizikai aktivitással jár. Az angol nyelvű szakirodalomban az egyik leggyakrabban idézett meghatározást, amelyet a WHO,<sup>1</sup> vagyis az Egészségügyi Világszervezet is használ, Caspersen, Powell és Christenson (1985, 126.) fogalmazták meg. Eszerint fizikai aktivitásnak tekinthető „minden olyan mozgás, amelyet a vázizomzat hoz létre, és energiafelhasználás kísér”.

A fizikai aktivitás fogalmát leggyakrabban a sporttudományi és az egészségtudományi szakirodalom említi. A fizikai aktivitás a sporttudomány egyik központi, a sportbeli teljesítményfokozás szempontjából jelentős kategóriája. Az egészségtudomány ugyanakkor a fizikai aktivitás egészségmegőrzésben és egészségfejlesztésben, pontosabban a betegségek megelőzésében és kezelésében betöltött szerepét kutatja.

\* A fiatalkor mint életkori meghatározás végigkíséri a tanulmányt. Az angol nyelvű szakirodalomban a 'childhood' kifejezés általában a 3–18 éves kort jelenti. A tudományos kritériumok azonban sokrétűbb elkülönítést igényelnek. Az angol nyelvű szakirodalom ennek megfelelően gyermekeken ('children') a 3–12 éves korúakat, serdülőkön ('adolescence') pedig a 13–18 éves korúakat érti. A 3–18 év közötti időszakot ezen okokból fiatalkornak nevezem.

1 [http://www.who.int/topics/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/topics/physical_activity/en/) (Letöltve: 2009. 07. 20.)

A fizikai aktivitás és az egészség közötti kapcsolatok feltárása az elmúlt két évtized epidemiológiai kutatásai között kiemelt helyen szerepelt. Ennek eredményeképpen ma már vitathatatlan a rendszeres fizikai aktivitás szervezetünkre gyakorolt pozitív, preventív, védő és fejlesztő hatása. A nem fertőző betegségek közül köztudottan a szív- és érrendszeri (CVD)<sup>2</sup> megbetegedések, a daganatos betegségek, a cukorbetegség, továbbá a mentális egészségi problémák, valamint a krónikus légzőszervi betegségek okozzák világszerte a legnagyobb mortalitási és morbiditási problémát. Ezek megelőzésében és kezelésében kitüntetett helyen szerepel a rendszeres és élethosszig tartó fizikai aktivitás mint az egészséget alapvetően meghatározó tényező (WHO 2008).

Az egyén és a társadalom egészség-magatartásának formálása fiataloknál alapozható meg leghatékonyabban. A rendszeres és élethosszig tartó fizikai aktivitás megalapozása olyan nevelési kérdés, amely csak körültekintő, tervezett nevelési stratégia mentén válhat a személyiség részévé.

A modern nevelésemélet az egyik legfőbb emberi értéknek a „pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés”-t tartja (BÁBOSIK 2004, 13.). E felfogás a konstruktív életvezetés tárgyiasult formájaként az egyén konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárját jelöli meg. A nevelés célja tulajdonképpen a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár megerősítése és a destruktív formák leépítése. A konstruktív életvezetés két funkcionális összetevőjének megfelelően (a közösségfejlesztő és az önfejlesztő komponens), a magatartás- és tevékenységrepertoár is eme két nagy egységből tevődik össze. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységrepertoár három központi és vitathatatlan területe az értelmi, az esztétikai és az egészséges életmódra nevelés. A modern nevelésemélet hangsúlyozza azt az alapvető felismerést, hogy „az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a mozgást kell kiemelni” (BÁBOSIK 2004, 29.).

A gyermek mozgásigényének kielégítésében, rendszeres fizikai aktivitásra törekvésének ösztönzésében mind a családoknak, mind az oktató-nevelő intézményeknek kitüntetett szerep jut. A család mintaadása, életmódja természetesen alapvetően meghatározza a gyermek későbbi szokásrendszerét, amelyben az oktató-nevelő intézményeknek legtöbbször sajnos csupán kompenzáló szerep jut. A kérdés, hogy vajon milyen hatással van a felnőkvő nemzedékre az a társadalmi közeg, amelyben a fizikai aktivitás szintje korántsem éri el a kívánatos szintet. A felnőtt lakosság körében aggasztó a helyzet. Borbás és munkatársai (2005) a magyar lakosság fizikai aktivitásával kapcsolatban megállapítják, hogy a szabadidős fizikai aktivitás szintje nem éri el a napi 10 percet, és az életkorral jelentősen csökken a rendszeres testmozgást végzők száma. 40 év fölött a lakosság mindössze tizede mondható fizikailag rendszeresen aktívnek.

2 CVD = Cardiovascular Disease, magyarul: szív- és érrendszeri betegség.

## A FIZIKAI AKTIVITÁS TÍPUSAINAK MEGHATÁROZÁSA<sup>3</sup>

A hazai szakirodalomban a fizikai aktivitás típusaival kapcsolatos fogalmak közül sajnos csak a legalapvetőbbek meghatározásával találkozhatunk. Ezek általában a fizikai fitnesshez, az edzéstevékenységhez és a sporthoz kötődnek. Nem olvashatók viszont a nemzetközi irodalomban széleskörűen használt fizikai aktivitási definíciók. A következő meghatározások ezt a hiányt hivatottak pótolni.<sup>4</sup>

*Fizikai fitness* (physical fitness) ■ az a képesség, amellyel képesek vagyunk életerősen és éberen, túlzott fáradás nélkül végrehajtani mindennapi teendőinket, és elegendő energiával tudjuk szabad időnket eltölteni úgy, hogy ellent tudjunk állni a vészhelyzetek okozta, átlag fölötti fizikai stressznek.

*Alap fizikai aktivitás* (baseline physical activity) ■ a mindennapi élet olyan csekély intenzitású fizikai aktivitásai, mint az állás, lassú séta és könnyű dolgok felemelése. Azokat az embereket, akik csupán ilyen testmozgásokat végeznek, inaktívnak nevezzük.

*Egészségfejlesztő fizikai aktivitás* (HEPA: health-enhancing physical activity) ■ olyan fizikai aktivitás, amely hozzáadódik az alapaktivitáshoz, és egészségi előnyökkel jár. Például az élénk járás, futás, ugrókötelezés, tánc, tenisz vagy labdarúgás, súlyok emelése, mászás játszótéri mászókan szünetekben, jógagyakorlatok.

*Edzés/testedzés/sportedzés* (exercise/exercise training) ■ olyan fizikai aktivitási kategória, amely tervezett és strukturált, ismétlődő, céltudatos testmozgások elvégzését tartalmazza, amely egy vagy több fizikai fitnesskomponens (pl. aerob fitness, izomerő, izom-állóképesség, ízületi mozgékonyosság és testösszetétel) szintjének megtartását vagy fejlesztését célozza.

A magyar szakirodalom sokkal részletesebben határozza meg a fogalmat. Harsányi (2000, 35.) definíciója szerint „az edzés a sportbeli felkészülés gyakorlati tapasztalatokon és tudományos kutatási eredményeken alapuló tervszerű pedagógiai folyamata, amelynek során kondicionális képességek fejlesztésével, a mozgástechnikai, taktikai és elméleti tudás növelésével, edzéskiegészítő eljárások alkalmazásával növelik a versenyen elérhető sportteljesítményt”.

*Háztartáshoz kapcsolódó fizikai aktivitás* (household physical activity) ■ Olyan testmozgásokat tartalmaz, mint pl. söprögetés, felmosás, ablaktörlés, fűnyírás.

*Szabad idő fizikai aktivitás* (leisure-time-/free-time physical activity) ■ A testedzés, sport, rekreáció vagy olyan hobbitevékenység, amely nincs kapcsolatban a kötelező munkahelyi, közlekedési vagy háztartáshoz kapcsolódó fizikai aktivitással.

*Foglalkozáshoz kapcsolódó fizikai aktivitás* (occupational physical activity) ■ Az egyén foglalkozása (munkája) miatt, annak részeként rendszeresen végzett testmozgások, mint pl. séta, emelés, húzás, tolás, lapátolás.

3 Centers for Disease Control and Prevention (CDC) nyomán: U.S. physical activity statistics definitions. <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/glossary/index.html> (Letöltve: 2009. 07. 15.)

4 Két fogalom meghatározása az általam elérhető tudományos adatbázisokból nem volt lehetséges, ezért szakirodalmi ismereteimre támaszkodva saját meghatározást alkottam. Ezeket az 'SM' jelöléssel láttam el.

**Közlekedéses fizikai aktivitás** (transportation physical activity) ■ A gyaloglás, kerékpározás, kerekesszékezés vagy hasonló testmozgások, amelyekkel például munkába, iskolába vagy vásárolni járunk.

**Teljes testtömegmozgatással járó fizikai aktivitások** (weight-bearing physical activity) ■ Olyan testmozgások, amelyek célja a csontrendszerre ható terhelés vagy hatás (például az ugrás vagy a szökdelések).

**Életformaszerű fizikai aktivitás** (lifestyle physical activity) ■ Úgy definiálható, mint a mindennap, legalább 30 percig tartó, önállóan választott testmozgás, amelybe beleértendő az összes tervezett vagy nem tervezett, szabadidős, foglalkozáshoz és háztartáshoz kapcsolódó aktivitás. Továbbá olyan, legalább közepes vagy nagy intenzitású testmozgások ezek, amelyek a mindennapi élet részét képezik (PRATT 1999).

**Habitualis (szokásos) fizikai aktivitás** (habitual physical activity) ■ Az egyén életmódjából, szokásaiból következő fizikai aktivitási szint (SM).

**Iskolai fizikai aktivitás** (school-based physical activity) ■ Minden olyan fizikai aktivitás, amely valamilyen módon az iskolához kötött. Idetartozik például a kötelező és választható iskolai testnevelés és sport vagy az óráközi szünetekben, napköziben végzett fizikai aktivitás (SM).

**Könnyű fizikai aktivitás** (LPA – light physical activity) ■ 1,5 és 3,0 MET<sup>5</sup> közötti, azzal azonos értékű aktivitás.

**Közepes fizikai aktivitás** (MPA – moderate physical activity) ■ A 3,0 és 6,0 MET közötti, azzal azonos értékű aktivitás.

**Nehéz fizikai aktivitás** (VPA – vigorous physical activity) ■ A 6,0 MET fölötti értékkel azonos aktivitás.

**Közepes és nehéz fizikai aktivitás** (MVPA – moderate to vigorous physical activity) ■ A közepes (MPA) és a nehéz (VPA) fizikai aktivitások összegzett értéke.

## ADATOK ÉS AJÁNLÁSOK A FIATALKORI FIZIKAI AKTIVITÁS SZINTJÉHEZ

A fizikai aktivitás szintjének meghatározása alapvetően kétféle kutatás-módszertani irányból tehető meg. Az egyik megközelítés közvetlenül az energiafelhasználást méri, míg a másik az aktivitás mintázatának jellemzőiből következtet az energiafelhasználás mértékére. Az aktivitási mintázat jellemzői között az intenzitás,<sup>6</sup> a terjedelem,<sup>7</sup> a gyakoriság<sup>8</sup> és a mozgásforma említhető. Ezek olyan minőségi és mennyiségi mutatók, amelyek segítségével meg-

5 MET = metabolikus ekvivalens: egy olyan mutató, amellyel összehasonlítható az egyes fizikai aktivitások relatív intenzitása. Egységnyi (1) MET egyenlő a nyugalomban szükséges O<sub>2</sub>-felhasználással. Más szóval a MET olyan index, amellyel jellemezhetők és relatíve összehasonlíthatók a különböző intenzitású testmozgások.

6 Mozgásintenzitás: a mozgásinger hatására létrejövő külső és belső ingerek erősségét jelzi.

7 Terjedelem: a végrehajtott valamennyi mozgásinger időtartamát jelenti.

8 Gyakoriság: a mozgásingerekkel kiváltott terhelések között eltelt időt jelenti. Pl. 3x/hét.

ítélhetővé válik a fizikai aktivitás. A mintázat feltérképezésében a pedagógusok számára is elérhető lehetőség a kérdőíves módszer. A kérdőívnek azonban jelentős limitáló tényezői vannak, megbízhatóságát más módszerrel is szükséges bizonyítani.<sup>9</sup>

A fizikai aktivitás kutatásának egyik alapkérdése, hogy milyen tulajdonságokkal jellemezhető az a minimális fizikai aktivitás, amely segíti az egészség megtartását és fejlesztését az egyes életkorokban. Általánosan elfogadott evidencia, hogy a fiatalok egészséges fejlődéséhez minőségi és mennyiségi szempontból is magasabb szintű aktivitás szükséges, mint a felnőttek optimális aktivitása. Ennek az aktivitási mintázatnak a meghatározása a terület kutatóinak nem egyszerű feladata. Számos nagy egészségügyi szervezet rendelkezik ajánlásokkal e téren, amelyek összefoglalását az 1. táblázat tartalmazza.

### 1. TÁBLÁZAT: Ajánlások az egészséghez szükséges mértékű fizikai aktivitásra

Szervezet	Ajánlás
WHO (2002)	30 perc MPA aktivitás naponta
United States Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 1996)*	30 perc MPA aktivitás naponta vagy a hét legtöbb napján
American College of Sports Medicine, 1998**	Aerob fitnessért és a testösszetételért: 20–60 percig tartó folyamatos vagy szakaszos aerob aktivitás, amely a maximális pulzusszám 55–90%-nak megfelelő, heti 3–5 x Az izomerőért és -állóképességért, valamint a testösszetételért és hajlékonyságért: 8–10 különböző gyakorlat 8–12 x ismétléssel, heti 2–3 x
A WHO jelenlegi, adaptált ajánlásai***	5–18 éves korban: napi 60 perc fejlesztő hatású, sokféle mozgást magában foglaló MVPA aktivitás 18–65 éves korban: 30 perc MPA aktivitás heti 5 x, vagy 20 perc VPA aktivitás heti 3 x, vagy ezek időben megfelelő variációi ÉS 8–10 különböző erőfejlesztő gyakorlat (8–12 ismétléssel), heti legalább 2 x 65 év felett: a 18–65 év közötti ajánlás, figyelembe véve az időskorban megfelelő intenzitást és mozgásformákat ÉS hajlékonysági gyakorlatok ÉS egyensúlyi gyakorlatok
Andersen és mtsai. 2006	9–15 év között: 90 perc MVPA aktivitás

\* 'United States Centers for Disease Control and Prevention' magyarul: Amerikai Betegségmegelőző és Kezelő Központok.

\*\* 'American College of Sports Medicine' magyarul: Amerikai Sportorvos Társaság.

\*\*\* 'American College of Sports Medicine'; 'American Heart Association' (Amerikai Szív Társaság) 2007; és Strong és mtsai. 2005 nyomán adaptálva.

WHO/FAO (Food and Agriculture Organization, magyarul: Élelmiszer és Mezőgazdasági Szervezet) 2001 nyomán módosítva.

A fiatalok fizikai aktivitásának adatait illetően *Biddle, Gorely és Stensel (2004)* a nyolcvanas évek végi, kilencvenes évek eleji nagy amerikai, ausztrál és európai kutatásokat áttekintő tanulmányokra hivatkozva megfogalmazták, hogy a gyermekek és serdülők legalább 50%-a elégtelenül aktív az egészségéért. A nemi különbségekkel kapcsolatban megállapították,

9 Az egyes módszerek ismertetését, előnyeit és hátrányait l. még CSÁNYI és VÁRI (2008) összefoglalásából.

hogyan a fiúk jóval aktívabbak a lányoknál, de az aktivitás mindkét nemben az életkorral csökken. Ez a csökkenés a pubertáskorban a fiúknál meredekebb, és minden fejlett országban érvényes a kutatások módszertani különbségei ellenére.

A fenti megállapítás azonban korrekcióra szorul, mert nyilvánvalóan nem a születéstől kezdődően csökken a gyermekek fizikai aktivitása. Valószínűleg ez csak az iskoláskorra igaz. Jackson és munkatársai (2003) például óvodások mozgásos jellemzőinek változását követték 3 és 4 éves korban. Mozgásszenzoraikkal azt tapasztalták, hogy a nemi különbségek már ebben az életkorban is adódtak, továbbá növekedés volt észlelhető mindkét nem teljes fizikai aktivitásában a vizsgált 1 év folyamán. Eredményeik alátámasztják azt a tapasztalati tényt, hogy a gyermekek fizikai aktivitása a születéstől fokozatosan nő, és ugrásszerűen változik az egyes mozgásfejlődési lépcsők bekapcsolódásával (pl. kúszás, járás, futás). A kérdés, hogy melyik életkor az, amelyikben a növekvő fizikai aktivitás csökkenő pályára kerül, és miért? Ez további, objektív módszerekkel alapuló kutatásokat igényel.

A WHO (2000) megállapítása szerint az európai régió populációjának több mint a fele nem végez az egészség megtartásához optimális fizikai aktivitást. A 11, 13 és 15 évesek közül csak 34% felelt meg az érvényes ajánlás szintjének. A fiúk 65%-ban, a lányok 47%-ban vettek részt VPA aktivitásban kétszer vagy többször hetente, ugyanakkor a fiúk 80%-a és a lányok 63%-a vett részt legalább heti 2 vagy több órán át. Az egyes országok közötti relatív eltérések nagyok, és a tanulmány részeként említett kanadai és amerikai kutatási adatok hasonlóak az európai országokéihoz. A 11 éves korcsoportban például a francia lányok 11%-os, a fiúk 25%-os részvételi értékeket mutattak. A legaktívabbak között voltak az írek, a lányok 51%-os és a fiúk 61%-os arányaival. A magyar minta (ASZMANN szerk., 2003)<sup>10</sup> rangsor szerint a 21. helyezte a 41 ország között 11 éves (lányok 19%, fiúk 28%) és 15 éves korban (lányok 11% fiúk 19%), míg a 15. helyezte 13 éves korban (lányok 13% és fiúk 29%). Az adatokból kitűnik, hogy a magyar fiúk is aktívabbak a lányoknál, valamint jelentős az életkorral járó csökkenés is. Az életkorral együtt járó csökkenés a középiskolai évekre is jellemző.

Az YRBSS<sup>11</sup> (2007) az Amerikai Egyesült Államok minden államára kiterjedő nemzeti reprezentatív kutatás, amely 1991 óta gyűjt információt a fiatalok egészség-magatartásáról. A legújabb adatok szerint (EATON és mtsai. 2008) az USA középiskolásainak 24,9%-a (lányok 31,8%; fiúk 18%) nem vett részt a vizsgálatot megelőző hét legalább egy napján olyan fizikai aktivitásban, amely növelte volna a pulzusát, és sűrű levegővételre készítette volna. Az aktivitás oldaláról közelítve a tanulók átlagosan 34,7%-a (lányok 25,6%; fiúk 43,7%) végzett ilyen fizikai aktivitást a vizsgálat előtti héten azzal a feltétellel, hogy legalább öt napon, alkalmanként legalább egy órán át tartott.

A SHAPES-Ontario kutatás fizikai aktivitásra vonatkozó, hétnapos visszaemlékezéses kérdőívének eredménye szerint a kanadai középiskolások 64%-a aktív, 26%-a közepesen aktív, és csak 10%-a vallotta magát inaktív. Fontos megjegyzés, hogy a kérdőív

10 1% fölötti országos reprezentativitással az adott korcsoportokban.

11 YRBSS 'Youth Risk Behavior Surveillance System': a fiatalok rizikó-magatartását figyelő rendszer.



accelerometeres<sup>12</sup> tesztelése szerint (WONG–LEATHERDALE–MANSKE 2006) a 6–12. osztályos fiatalok következetesen túlértékelték aktivitásukat, ami feltehetően alacsonyabb értékeket takar a valós aktivitásukban. A két módszer összevetésekor az átlagos különbségek sokkal nagyobbak voltak a VPA, mint az MPA szintjében.

Mcmurray és munkatársai (2004) kérdőívvaliditás-vizsgálatukban hasonlóan accelerometert használtak 12–13 éves tanulóknál. A kérdőív MVPA-értékei átlagosan több mint napi 2,5 órát mutattak, amíg az accelerometer kevesebb mint 40 percet jelzett. Eszerint a serdülők csaknem négyszeresen túlértékelték fizikai aktivitásukat.

További objektív méréseken alapuló adatok olvashatók Andersen és munkatársai (2006) kutatásában, ahol 9–15 éves fiatalokon végezték a méréseket. A csoportok legaktívabb negyedénél (4. kvartilis) 9 évesen 116 perc, 15 évesen 88 perc MPA aktivitás volt tapasztalható.

Treuth és munkatársai (2005) 7–19 évesek accelerometeres adatai szerint az MVPA napi átlaga összesen  $65 \pm 36$  perc volt az alsó tagozatosoknál,  $51 \pm 27$  perc a felső tagozatosoknál, míg  $44 \pm 30$  perc a középiskolás csoportokban. Érdekes adat, hogy mindhárom korosztályban volt, aki kevesebb mint 6 percet töltött MVPA intenzitású mozgással.

Hussey és munkatársai (2007) 7–10 éves gyermekeket accelerométerrel vizsgálva azt tapasztalták, hogy a fiúk durván kétszer annyi időt töltöttek VPA intenzitással, mint a lányok (64,3 perc vs. 37 perc).

Dencker és munkatársai (2006) svéd 8–11 éves iskolások accelerometeres mérésekor mintegy 20%-kal magasabb értékeket tapasztaltak a fiúknál. Konklúzióként megfogalmazták, hogy minden gyermek teljesítette a legalább 60 perces MPA-t. A lányok 86%-a, a fiúk 92%-a megfelelt a legalább 20 perces VPA aktivitási ajánlásnak.

Az aktivitási mintázatot befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban Williams és munkatársai (2008) egyértelmű pozitív kapcsolatot tártak fel 3–4 éves gyermekek motorikus készség-szintje és fizikai aktivitása között. Azt tapasztalták, hogy a mozgásban ügyesebb gyermekek többet és gyakrabban mozognak, mint a kevésbé ügyesek. Eredményük azt sugallja, hogy a fizikai aktivitás szintjének növelésében hatékony eszköz lehet a tudatos készség- és koordinációfejlesztés. Érdekes kérdés, hogy az ügyesség és mozgáskészség-stabilitás fejlődésével és fejlesztésével hogyan változnának az aktivitási mutatók. Ez további kutatásokat igényel.

Torun (2001) szerint összességében megállapítható, hogy a gyermekek és serdülők körében interindividuais eltérés a fizikai aktivitás szintjében  $\pm 34\%$ -nyi is lehet.

A fizikai aktivitási szint növeléséhez jelentősen hozzájárulnak azok a mozgásos tevékenységek, amelyekben szervezeten vehetnek részt a fiatalok. A két legfontosabb, felelős, szervezett fizikai aktivitást kínáló lehetőség az iskolai és az egyesületi sport.

A magyar iskolások sportolási szokásaival kapcsolatban Martonné és N. Kollár (2001) végzett felméréseket. Eszerint a vizsgált 3., 7. és 11. osztályosok mintegy fele jár valamilyen délutáni sportfoglalkozásra. Érdekes eredmény, hogy a részvételi arányt tekintve az élet-

12 Accelerometer = olyan mozgásszenzor, amely regisztrálja az egyén mozgásos tevékenységét.

korok között nincsenek lényegi különbségek. Ezzel ellentétben a HBSC-kutatásból az tűnik ki, hogy az 5. osztályos lányok 48%-a volt tagja sportegyesületnek, ez az arány a 11. osztályosok körében 23%-ra csökkent (SZABÓ 2003). Elgondolkodtató, hogy az iskolai keretek közötti sportolásban az általános iskolások mintegy ötöde vett részt, ami a középiskolások esetében átlagosan 6% körülire csökkent.

A már említett kanadai SHAPES-Ontario kutatás középiskolás eredményei ennél jóval kedvezőbbek, hiszen a tanulók 73%-a jelölte meg, hogy az iskolában vagy azon kívül sportegyesületben mozog. A fiatalok csak 9%-a nem sportol az iskolában vagy azon kívül szervezett keretek között (MANSKE–LEATHERDALE 2005).

A társadalmi szinten csökkenő fizikai aktivitási szint megjelenik a funkcionális, élet-tani működésekben is. A fizikai teljesítmény a szervezet funkcionális kapacitását jellemzi. Fontos hazai vonatkozású kutatási eredmény, hogy a 7–14 évesek fizikai teljesítőképessége évtizedek óta romló tendenciát mutat. Frenkl (2007) megállapította, hogy 2005-ben szignifikánsan gyengébb fizikai teljesítmények voltak regisztrálhatók a magyar fiataloknál, mint 1975-ben.

## ADATOK A FIZIKAILAG INAKTÍV TEVÉKENYSÉGEKRŐL

Gyakran hallani a különféle médiumokban, hogy a mai fiatalok kevésbé aktívak, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A csökkent aktivitással nyilvánvalóan együtt jár a fizikai teljesítmények csökkenése, a fiziológiai mutatók gyengébb színvonala is. A csökkent aktivitás háttérben gyakran vetődik fel például a fiatalok képernyő előtt (tv, DVD, számítógép, videojátékok) töltött idejének drasztikus emelkedése vagy a megváltozott közlekedési lehetőségek (autóhasználat, tömegközlekedés terjedése) is.

A már említett HBSC-kutatásban vizsgálták a televíziózási szokásokat. A magyar 11 éves fiatalok a 11., a 13 évesek a 17. és a 15 évesek a 9. rangszámmal szerepelnek 40 ország között, vagyis az érintett korosztályok átlagosan 60%-a néz két vagy több órán át hétköznap televíziót. Ez kedvező helyezésnek ítéltető, noha az arányok világszerte elszomorítóak.

A fizikai inaktivitás mértékéhez nem csupán a televíziózás járul hozzá. A SHAPES-Ontario kanadai kutatás (MANSKE–LEATHERDALE 2005) az improduktív inaktív tevékenységekről együttesen szerzett információt. Ideértették a tv, a DVD, a videojáték, a számítógép és a telefon napi használatát is. Azt tapasztalták, hogy a középiskolások 36%-a naponta több mint 3 órát tölt ilyen tevékenységekkel. A hasznos inaktív tevékenységek közül olvasással a fiatalok 52%-a, a házi feladatok megoldásával 32%-a foglalkozik kevesebbet heti 1 óránál.

Trost és munkatársai (1999) úgy vélik, hogy a 8–16 év közötti fiatalok képernyő előtt töltött átlagos ideje naponta 3–4 óra közötti.

A gyermekek közlekedéses fizikai aktivitása jelentősen csökkent az elmúlt 20 évben. DiGiuseppe, Robert és Li (1997) szerint a kamaszok ma fele akkora távolságot kerékpároznak, mint 20 éve. Ez drámai csökkenés, nem csak az iskolába történő aktív közlekedés tekintetében. A gyaloglással töltött idő csökkenése 5–9 éves korban 17%, míg 10–15 éves korban 26% volt.

A fizikailag passzív tevékenységek nagy aránya és időmennyisége, valamint az elégtelen szintű fizikai aktivitási mutatók alapján talán nem megalapozatlan, hogy a két tevékenység-típus csereszabatos, vagyis a fizikai aktivitás hiánya összefügg az inaktivitással. Maccoby (1951) a jelenségre vonatkozóan a „kiszorító hipotézis” fogalmat használja.

Ezt nem támasztják alá Marshall és munkatársai (2002), akik azt tapasztalták, hogy a két tényező független egymástól. A kiszorító hipotézisnek ugyancsak ellentmondanak a Sport England (2003) nemzeti kutatás eredményei, amelyek szerint a fiatalok nagyobb arányban vettek részt sporttevékenységekben a felmérés végén, mint kezdetén (8 évvel korábban) annak ellenére, hogy az inaktív tevékenységekkel töltött idő (tv, DVD) növekedett.

Az előző generációk médiahasználatával kapcsolatban Schramm, Lyle és Parker (1961) a múlt század közepén kb. 36 óras abszolút heti időtartamot becsültek az iskolai elfoglaltságokon kívül. Ez azonos eredmény több mai becsléssel, amely heti 37 órában állapítja meg a teljes médiahasználatot (Roberts és munkatársai 1999). Úgy tűnik tehát, hogy az inaktív tevékenységek nem foglalnak több időt a fiatalok szabadidejéből, mint 50 évvel ezelőtt, csak a technikai fejlődés következtében újraszerveződtek.

A fiatalok inaktivitási szokásaival kapcsolatban még sok a tisztázatlan kérdés. Egyelőre nincs elég adat az inaktivitás karakterisztikájával kapcsolatban. Továbbá az is tisztázatlan, hogy azok, akik passzívak, mint az előző generációk, vajon miért azok. Ennek hátterében, hasonlóan a fizikai aktivitáshoz, a mérésmethodikai problémák itt is limitáló tényezők. Mindenesetre valószínű, hogy a gyermekek életében mind az aktív, mind a passzív tevékenységekre elegendő idő jut. A problémát tehát az jelenti, hogy milyen arányban jelenik meg a kétféle tevékenység a fiatalok életében.

A tapasztalt különbségek hátterében a szociális tényezők elsődlegességének szerepe vitathatatlan. A szocioökonómiai státusz bizonyára meghatározza az életmódválasztást (MCELROY 2002), s ezen keresztül a család aktivitási mintázatát. Wold és Hendry (1998) szerint a szociális viszonyok generációk közötti reprodukciója a szülők fizikai aktivitásán keresztül meghatározza gyermekeik aktivitásának szintjét.

Vannak bizonyítékai annak, hogy a szülői-nevelői viselkedés, a támogatás és a bátorítás a testmozgásra összefüggésben van a gyermekek magasabb szintű fizikai aktivitásával (PROCHASKA–RODGERS–SALLIS 2002; SPRINGER–KELDER–HOELSHER 2006), de az utóbbi szerzők szerint e szülői minta talán nincs kapcsolatban a gyermekek inaktív tevékenységeivel. Más vizsgálatok ezzel ellentétben összefüggést találtak a szülői (nem támogató) viselkedés és a gyermek inaktivitása között (LEATHERDALE–WONG 2008).

## A fizikai aktivitás piramisa

Az iskoláskorú gyermekek optimális fizikai aktivitásának jellemzőit strukturáltan mutatja be a fizikai aktivitás piramisa (1. ábra). Az ábrát mind a szülők, mind a pedagógusok jól használhatják. Bemutatja, hogy milyen típusú mozgásos tevékenységek és milyen gyakorisággal kívánatosak a fiatalok egészséges fejlődéséhez. A piramis alsó három szintjén az aktív tevékenységek, míg csúcán az inaktív időtöltések állnak a jelenkori hivatalos ajánlásoknak megfelelően.

## 1. ÁBRA: A fizikai aktivitás piramisa



Forrás: Csányi 2009

Össességében az átlagosnál alacsonyabb aktivitású fiataloknak tekinthetők, akik nem végeznek rendszeres sporttevékenységet, általában valamilyen gépjárművel közlekednek, és a legtöbb időt olyan szabadidős tevékenységgel töltik, amely csekély fizikai terheléssel jár (pl. televíziózás, számítógépezés, olvasás vagy olyan játék, amelyhez nincs szükség az egész test mozgatására). Az átlagosnál magasabb aktivitással élőknek pedig azok tekinthetők, akik mindennap nagy távolságot tesznek meg gyalog, vagy kerékpárral közlekednek; nagy energiaigényű tevékenységekben vesznek részt, és/vagy rendszeresen végeznek többórás, nagy terheléssel járó sporttevékenységet vagy testmozgást a hét több napján.

## A KÖRNYEZET SZEREPE A RENDSZERES FIZIKAI AKTIVITÁSRA NEVELÉSBEN

Tudjuk, hogy már kisgyermekkorban viszonylag nagy különbség tapasztalható az egyének fizikai aktivitási mintázata között. Ennek nyilvánvalóan vannak genetikai és környezeti okai is. A két tényező együttes befolyása evidencia, és valószínűbb, hogy a környezet hatása a meghatározóbb.

A környezeti változó befolyásának legnagyobb volumenű szisztematikus áttekintését készítették el Brunton és munkatársai (2003), akik a 4–10 éves gyermekek fizikai aktivitásának akadályait és facilitátorait vizsgálták. Globálisan 8231 releváns absztraktot és címet találtak

angol nyelven, amelyből a speciális kritériumoknak megfelelően végül 90 különféle kutatás került a középpontba. Ebből 69 volt intervenciós projekt. A legtöbb projekt iskolai szintű volt, kevesebb családi és még kevesebb közösségi szinten zajlott. A vitathatatlan hatásmechanizmusok azonosítása céljából, és a végleges konklúziók megbízhatóságát növelendő további, speciális kritériumokat alkottak (pl. randomizált, kontrolcsoportos összehasonlítás; megbízható értékelési rendszerek). A gyermekek szempontjából végül is 20-féle, a fizikai aktivitást korlátozó akadályt neveztek meg, amelyekből három klasztert alkottak.

- Preferenciák és prioritások (pl. más dolgokkal foglalkozni, a szabad idő hiánya).
- Családi élet és szülői támogatás (pl. a szülők jelenlegi részvételének vagy lelkesedésének hiánya a sporttevékenységekben, testmozgásban).
- A sportolási (edzési) lehetőségekhez való korlátozott hozzáférhetőség (pl. költségek, különösen az alacsony jövedelmű családok esetében; a távolság, különösen a vidéki gyermekeknél; a biztonságos utazás hiánya, a lehetőségek hiánya) és a fizikai aktivitás strukturálatlan (szervezetlen) formáiban való részvétel hiánya (pl. forgalmas közlekedés; bűnözés veszélye, az idősebb gyermekektől való megfélemlítés veszélye, a helyi játszóterek elhanyagoltsága).

A fizikai aktivitást fokozó tényezők közül 14-et neveztek meg, amelyekből újabb három klasztert különítettek el.

- A gyermekek szemében értékes fizikai aktivitási szempontok (pl. sport- és edzéslehetőségek választhatósága, a fizikai aktivitás, amely szórakoztató időtöltés a barátokkal; azoknak a gyermekeknek, akik már részt vesznek magas szintű sporttevékenységben, a csapathoz tartozás érzése, a versenyzés élménye és az eredménnyel járó érzések).
- A családi élet és a szülői támogatás (pl. támogató, bátorító és inspiráló család; a szülők nyújtotta támogatás a gyakorlatban, más családtagokkal történő közös tevékenységek lehetősége).
- Nagyobb hozzáférhetőségi lehetőségek a fizikai aktivitásban való részvételhez (pl. saját autó vagy kert).

A gyermekek és a szülők öt témakört jelöltek meg, amelyek segítenék a fizikai aktivitás fokozását:

- több gyermekklub létesítése,
- a közparkok és a játszóterek tisztasága,
- jobb kerékpárút-ellátottság,
- több tanórán kívüli tevékenység lehetősége az iskolákban,
- jobban kihasználható létesítmények az iskola udvarán tartható tanítási órák céljára.

Megállapításuk szerint az intervenciós törekvések közül a televízió és a videojátékok előtt töltött idő csökkentésére és a fizikai aktív tevékenységekben való részvétel növelésére vállalkozók sikeresek voltak. Azok az intervenciók is sikerrel értek véget, amelyek a szülőket is bekapcsolták a fizikai aktivitás növelésébe, vagyis a szülők nagyon fontos szerepet töltenek

be e téren is. Összefoglalva tapasztalataikat kiemelik, hogy olyan típusú intervenciós terveket kell készíteni, amelyek sokkomponensűek, több területre fókuszálnak, felhasználják az osztálytermi oktatást, az iskolai testnevelés fejlesztését és az otthoni (családi) tevékenységeket. Egyelőre azonban nem tisztázott, hogy melyik típusú hatás az alapvetően sikeres és meghatározó. További kutatások szükségesek a kérdés tisztázására.

A nevelés intézményes keretei között folyó oktató-nevelő munkát igen megterheli a felnövekvő nemzedék rendszeres fizikai aktivitásra nevelésének kérdése. Az oktató-nevelő intézmények (iskolák) nevelési hatékonyságának megítélésében a fizikai aktivitás területén kifejtett tevékenységük mindenképpen szerepet játszik. Az iskolai egészségnevelési programok, ezen belül a fizikai aktivitás fokozásához és a rendszeres testmozgás igényének kialakításához kötődő tevékenységszféra minősége és mennyisége, illetve az ehhez kapcsolódó pedagógiai hatásrendszer színvonala alapjaiban befolyásolja az iskola megítélését. Az iskolai testnevelés és sport kiemelkedő hatást gyakorol a gyermekek fizikai aktivitására, azonban önállóan viszonylag hatástalanok egy komplex iskolai, családi és közösségi programmal szemben. Az iskolai mozgásos tevékenységszféra tehát szükséges, de nem elégséges feltétele a fizikailag aktív életmód kialakításának. A család támogató és mintaadó szerepe a fizikailag aktív életmód kialakításában elsődleges, közreműködése nélkül szinte lehetetlen a kívánt viselkedésformák állandósulása.

Az intézményeknek értékként kell kezelniük a rendszeres testmozgást, amit tanulóiknak is érzékelhetővé kell tenniük. Fő feladatuknak kell lennie, hogy egyrészt ismereteket közvetítsenek a rendszeres, tudatos és élethosszig tartó fizikai aktivitás lehetőségeiről, szerepéről, másrészt olyan pozitív érzelmeket és attitűdöt hívjanak életre, amellyel vagy ellensúlyozható a családi közömbös/negatív hatás, vagy megerősíthető a fizikailag aktív életmód. Ebben a mozgást oktató szakembereken túl az oktató-nevelő intézmények teljes pedagóguskollektívájának szerepe van. Ha a fizikai aktivitás fokozására törekvő nevelési hatások felületesek és alacsony színvonalon jelennek meg az iskolai gyakorlatban is, tovább mélyülnek a már említett társadalmi szintű egészségügyi problémák, és ellehetetlenül a konstruktív életvezetés felépítését célzó nevelési szándék.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDERSEN, L. B. – HARRO, M. – SARDINHA, L. B. – FROBERG, K – EKELUND, U. – BRAGE, S. – ANDERSSON, S. A. (2006): *Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study)*. *The LANCET*, 368, 299–304.
- ASZMANN ANNA (SZERK., 2003): *HBSC. Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása. Országos Egészségügyi Intézet, Budapest.*
- BÁBOSIK ISTVÁN (2004): *Neveléelmélet. Osiris Kiadó, Budapest.*
- BIDDLE, S. J. H. – GORELY, T. – STENSEL, D. J. (2004): Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sport Sciences*, 22. 679–701.
- BORBÁS ILONA – NÉMETH GYÖRGY – VILLUSZ LÁSZLÓNÉ – JUHÁSZ JUDIT – ZELENKÁNY LUX LILLA (2005): Magyarország egészségügye. In Kincses Gyula (szerk.): *Magyarország egészségügye és szociális rendszere. ESKI, Budapest.*

- BRUNTON, G. – HARDEN, A. – REES, R. – KAVANAGH, J. – OLIVER, S. – OAKLEY, A. (2003): *Children and Physical Activity: A Systematic Review of Barriers and Facilitators*. EPPICentre, Social Science Research, London.
- CASPERSEN, C. J. – POWELL, K. E. – CHRISTENSON, G. M. (1985): *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public Health Rep. Mar-Apr; 100 (2), 126–131.
- DENCKER, M. – THORSSON, O. – KARLSSON, M. K. – LINDEN, C. – SVENSSON, J. – WOLLMER, P. – ANDERSEN, L. B. (2006): Daily physical activity in Swedish children aged 8–11 years. *Scandinavian Journal in Medicine & Science in Sports*, 16(4), 252–257.
- DIGUISEPPPI, C. – ROBERTS, I. – LI, L. (1997): Influence of changing travel patterns on child death rates from injury: trend analysis. *British Medical Journal*, 314–710.
- EATON, D. K. – KANN, L. – KINCHEN, S. – SHANKLIN, S. – ROSS, J. – HAWKINS, J. – HARRIS, W. A. – LOWRY, R. – MCMANUS, T. – CHYEN, D. – LIM, C. – BRENER, N. D. – WECHSLER, H. (2008): *Youth Risk Behaviour Surveillance – United States, 2007*. Centers for Disease Control and Prevention, Morbidity and Mortality Weekly Report, (57), SS-4.
- FRENKL RÓBERT (2007): *Tények és trendek: a sporttudomány társadalmi felelőssége*. In VI. Országos Sporttudományi Kongresszus. Kongresszusi kötet I. 151–159.
- HARSÁNYI LÁSZLÓ (2000): *Edzéstudomány I. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs*.
- HUSSEY, J. – BELL, C. – BENNETT, K. – O'DYWER, J. – GORMLEY, J. (2007): The relationship between the intensity of physical activity, inactivity, cardiorespiratory fitness and body composition in 7–10 years old Dublin children. *British Journal of Sports Medicine*, 41. 140–144.
- JACKSON, D. M. – REILLY, J. J. – KELLY, L. A. – MONTGOMERY, C. – GRANT, S. – PATON, J. Y. (2003): Objectively measured physical activity and inactivity in 3–4 year olds. *Obesity Research*, 11. 420–425.
- LEATHERDALE, S. T. – WONG, S. (2008): Modifiable factors associated with sedentary behaviours among youth. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1–9.
- MANSKE, S. – LEATHERDALE, S. (2005): *SHAPES (School Health Action Planning and Evaluation System) – Ontario Feedback Report*. Anyplace Secondary School (unpublished).
- MARTONNÉ TAMÁS M. – N. KOLLÁR K. (2001): A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. *Iskolapszichológia*, 25. 5–52.
- MCELROY, M. (2002): *Resistance to exercise: A Social Analysis of Inactivity*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- PRATT, M. (1999): Lifestyle physical activity. *Current Treatment Options. Cardiovascular Medicine*, 1. 203–205.
- PROCHASKA, J. J. – RODGERS, M. W. – SALLIS, J. F. (2002): Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 73. 206–210.
- SPRINGER, A. E. – KELDER, S. H. – HOELSHER, D. M. (2006): Social support, physical activity and sedentary behavior among 6 th-grade girls: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 3. 8.
- STRONG W. B. – MALINA, R. M. – CAMERON, J. R. B. – DANIELS, S. R. – RODNEY, K. D. – GUTIN, B., – HERGENROEDER, A. C. – MUST, A. – NIXON, P. A. – PIVARNIK, J. M. – ROWLAND, T. – TROST, S. – TRUDEAU, F. (2005): Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- SZABÓ ÁGNES (2003): *A napirend néhány jellemzője: testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő*. In Aszmann Anna (szerk.): *HBSC Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása*. Országos Egészségügyi Intézet, 35–48.
- TORUN, B. (2001): *Energy requirements of children and adolescents*. Background paper prepared for the joint FAO/WHO/UNU Expert Consultation on Energy in Human Nutrition.
- TRUTH, M. S. – NINGQI, H. – YOUNG, D. R. – MAYNARD, M. L. (2005): Validity and Reliability of the Fels Physical Activity Questionnaire for Children. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 37(3), 488–495.

- TROST, S. G. – PATE, R. R. – WARD, D. S. – SAUNDERS, R. – RINER, W. (1999): Correlates of objectively measured physical activity in preadolescent youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 17, 120–126.
- WHO (2008): 2008–2013 Action plan for the global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases. Geneva. <http://www.who.int/nmh/Actionplan-PC-NCD-2008.pdf> (Letöltve: 2009. 07. 04.)
- WILLIAMS, H. G. – PFEIFFER, H. A. – O'NEILL, J. R. – DOWDA, M. – MCIVER, K. L. – BROWN, W. H. – PATE, R. R. (2008): Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421–1426.
- WOLD, B. – HENDRY, L. (1998): Social and environmental factors associated with physical activity in young people. In *Young and Active? Young People and and Health-enhancing Physical Activity: Evidence and Implications*. Edited by Biddle, S. J. H. – Cavill, N. – Sallis, J. F. Health Education Authority, London, 119–132.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) nyomán: U.S. physical activity statistics definitions. <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/glossary/index.html> (Letöltve: 2009. 07. 15.)
- CSÁNYI TAMÁS – VÁRI PÉTER (2008): A fizikai aktivitás kutatásának módszerei. VI. Országos Sporttudományi Kongresszus. Kongresszusi Kiadvány I. 116–119.
- FAO. HUMAN ENERGY REQUIREMENTS, 2001: Report of a Joint FAO/WHO/UNU Expert Consultation. FAO Food and Nutrition Technical Report Series, No. 1. Food and Agriculture Organization, Rome, 2004.
- MACCOBY, E. E.: Television: Its impact on school children. *Public Opinion Quarterly*, 1951. 15. 421–444.
- MARSHALL, S. J. – BIDDLE, S. J. H. – SALLIS, J. F. – MCKENZIE, T. L. – CONWAY, T. L.: Clustering of Sedentary Behaviours and Physical Activity Among Youth: A Cross-National Study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2002. Volume 34 – Issue 5. 129.
- MCMURRAY, R. G. – RING, K. B. – TREUTH, M. S. – WELK, G. J. – PATE, R. R. – SCHMITZ, K. H. – PICKREL, J. L. – GONZALEZ, V. – ALMEIDA, J. C.A. – YOUNG, D. R. – SALLIS, J. F.: Comparison of Two Approaches to Structured Physical Activity Surveys for Adolescents. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 2004. 36(12), 2135–2143.
- ROBERTS, D. – FOEHR, U. – RIDEOUT, D. – BRODIE, M.: *Kids & Media & the New Millenium*. The Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA, 1999.
- SCHRAMM, W. – LYLE, J. – PARKER, E.: *Television in the Lives of Our Children*. Stanford University Press, Stanford, CA, 1961.
- SPORT ENGLAND: *Young People and Sport National Survey*, 2002. London, 2003.
- WHO: *Physical Activity* [http://www.who.int/topics/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/topics/physical_activity/en/) (Letöltve: 2009. 07. 02.)
- WHO: *Health and health behaviour among young people*. WHO policy Series. Policy for children and adolescents, Issue 1. WHO, Geneva, 2000.
- WONG, S. L. – LEATHERDALE, S. T. – MANSKE, S. R.: Reliability and validity of a school-based physical activity questionnaire. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 2006. 38 (9), 1593–1600.



Morvay-Sey Kata – Rétsági Erzsébet

## A küzdősportok és az önvédelem iskolai oktatásáról

### Egy pécsi vizsgálat eredményei

A Testnevelés és sport műveltségterületen belül új testgyakorlati és sportágak, többek között a küzdősportok, önvédelem témakör is helyet kapott a kilencvenes évektől megjelenő magyarországi tantervekben. A tanulmány célja a küzdősportok, önvédelem témakörhöz kapcsolódó tantervi előírások (NAT, kerettantervek) változásainak elemzése, illetve ezek gyakorlati megvalósulásának vizsgálata Pécs általános és középiskoláiban tanító testnevelők kérdőíves kikérdezése alapján. Az eredmények alapján elmondható, hogy a testnevelők nagy többsége a küzdősportok tekintetében eleget tesz a tantervi előírásoknak, s felvállalja egy viszonylag új tartalom oktatását. A legnagyobb problémát a személyi feltételek hiánya okozza. Ezért fontos, hogy a testnevelő tanárképzésben hangsúlyosan szerepeljenek a küzdősportok, és a tanulmányok kiterjedjenek a gyakorlati és elméleti képzésre is. A gyakorló testnevelők számára pedig lehetőséget kell biztosítani a küzdősportok alapjainak továbbképzések keretein belüli elsajátítására.

### BEVEZETÉS

Magyarországon a rendszerváltás óta a tantervi szabályozás gyökeresen átalakult. Az 1995 óta megjelent alaptantervek (1995, 2003, 2007) az európai minták nyomán a nagyobb autonómia és az alkotó tervezés lehetőségét kínálják a közoktatásnak. A reformfolyamat nem zárult le. Megjelentek a köztes szabályozóként működő, alaptantervre épülő kerettantervek, és a törvényben foglaltak szellemében három-, illetve öt évenként felülvizsgálják a Nemzeti alaptantervet.

Az új tantervi szabályozás legnagyobb erénye az iskolák, illetve a pedagógusok autonómiájának növekedése. Ez az új szerepkövetelmény nagyobb felelősséget, folyamatos önképzést követel meg a pedagógusoktól.

Ha az alaptantervet, illetve a kerettantervet összességében tekintjük, akkor a Testnevelés és sport műveltségterület legörvendetesebb újdonságaként a tartalmi sokszínűséget emelhetjük ki. Ebben a hazai szakemberek régóta szorgalmazott javaslatai valósultak meg. A témakörök közé olyan sportágak és testgyakorlati ágak kerültek be, amelyek követik a kor elvárásait, és lehetőséget adnak arra, hogy a tanítványokat minél több mozgásmintával ismertessük meg. Az újonnan bevezetett pszichomotoros tartalmak – „Küzdőfeladatok és -játékok”, az „Önvédelem, küzdősportok”, a „Prevenció és relaxáció”, a „Ritmikus gimnasztika”, valamint a „Természetben úzható sportok” – valóságos kihívások a tanárok

és a testnevelőtanár-képzés számára egyaránt. A Testnevelés és sport műveltségterület mindkét meghatározó tényezőjének fel kell készülnie az új tartalmak hatékony oktatásával járó feladatokra.

Joggal merülhetnek fel ugyanis a következő kérdések: A testnevelők közül hányan élnek a felkínált lehetőségekkel, hogy tantárgyukat érdekesebbé, vonzóbbá tegyék a diákok számára? Egyáltalán rendelkeznek-e a megfelelő szakmai képzettséggel az új sportágak oktatásához? Mennyi idő alatt képes az iskolai testnevelés gyakorlata, valamint a testnevelőtanár-képzés követni az oktatáspolitikai változásokat?

A fenti kérdésekre a szerző személyes érintettsége okán az „Önvédelem és küzdősportok”, valamint „Küzdőfeladatok és -játékok” tantervi tartalmakra vonatkozóan keresi a választ pécsi iskolákban folytatott vizsgálat keretében.

## SZAKIRODALMI HÁTTÉR

Hazánkban csekély számú publikáció lelhető fel a küzdősportok oktatásával, iskolai helyzetével kapcsolatban.

Németh (2000) tanulmánya, illetve a Rétsági (szerk., 2001) által szerkesztett módszertani könyv kimerítően tárgyalja a küzdősportok tanításának szükségességét, e sportágak motorikum- és személyiségfejlesztő hatásait. Számos küzdőfeladatot és -játékot mutat be, illetve ajánlásokkal és tanácsokkal kiegészítve tárgyalja a grundbirkózás, a dzsúdó (cselgáncs) és az önvédelmi technikák oktatását. A tanulmány hiánypótló elemei a képekkel szemléltetett játékok és technikák.

Nagy (2000) a tantervekhez igazodóan sok segítséget ad a testnevelőknek a küzdősportok (dzsúdó, grundbirkózás, önvédelem, küzdőfeladatok és -játékok) iskolai oktatásához. Munkájában kitér a balesetveszély elhárításával és a segítségnyújtással kapcsolatos módszertani javaslatokra. A tárgyi feltételekről is szót ejt, arról azonban, hogy ma vajon hány iskolában vannak meg az érintett műveltségterületek oktatásához szükséges feltételek, sajnos nem közöl adatokat.

Barna (2006) *Játék a birkózás* című könyve a szabad- és a kötöttfogású birkózás technikáinak, taktikájának és a versenyztetés kérdéseinek bemutatásán kívül részletesen, képes illusztrációval mutatja be a küzdőjátékok számos fajtáját.

Említésre méltó, hogy az *Iskolai testnevelés és sport* című elméleti, módszertani és információs szaklap kiemelten foglalkozott „Én így tanítom...” című rovatában a küzdőjátékok bemutatásával, illetve a küzdősportok oktatásának lehetőségeivel az iskolai testnevelésben. Öröndetes, hogy ezek a módszertani munkák sok ötletes és az iskolai testnevelésórán is jól alkalmazható gyakorlatot, játékot tartalmaznak. De ebben a szakmai-módszertani lapban sem találunk vizsgálatot arra vonatkozóan, hogy részei-e egyáltalán a testnevelésórák anyagának a küzdősportok, melyeket oktatják közülük a testnevelők, illetve hány iskolában állnak ehhez rendelkezésre a személyi és a tárgyi feltételek.

A NAT és a kerettantervek tartalmi szabályozásaival, illetve megjelenésükkel, módosításukkal kapcsolatban az Oktatási Minisztérium honlapján tájékozódhatunk.

## A VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

### CÉLOK

- Az 1995 után megjelent tantervek említett témakörökre vonatkozó előírásainak rövid bemutatása és elemzése (Kerettantervek, NAT).
- A küzdősportok, a küzdőjátékok és -feladatok, valamint az önvédelem pécsi iskolai oktatási gyakorlatának bemutatása.
- Ajánlások megfogalmazása az önvédelem és küzdősportok oktatásához a gyakorló testnevelők, a testnevelőtanár-képzés és a továbbképzések számára.

### HIPOTÉZISEK

*Feltételezzük, hogy ma a küzdősportok és az önvédelem témakörök oktatásához a pécsi iskolákban nem állnak rendelkezésre a tárgyi és a személyi feltételek.*

*Feltételezzük továbbá, hogy ezek a tartalmak nem részei a testnevelésórák anyagának, annak ellenére sem, hogy a testnevelés érettségi sportágai között szerepelnek.*

### RÉSZTVEVŐK

A vizsgálatban Pécs általános és középiskoláinak testnevelő tanárai anonim módon vettek részt. 22 iskolából 65 kérdőív érkezett vissza. Az adatokat a 2008/09-es tanév I. félévében vettük fel.

### AZ ADATGYŰJTÉS MÓDSZEREI

*Dokumentumelemzés: NAT (1995/2003/2007) és kerettantervek (2001/2003/2008), valamint a tantervekhez kapcsolódó kormányrendeletek.*

*Ankétmódszer: 18 zárt kérdést tartalmazó kérdőív, amely a küzdősportok, az önvédelem, valamint a küzdőfeladatok és -játékok testnevelés-órai oktatását vizsgálja a következő kérdéskörök segítségével:*

- az említett tartalmak iskolai testnevelésórán való alkalmazására, oktatására vonatkozó kérdéscsoport;
- a testnevelő tanárok képzettségének/felkészültségének vizsgálata;
- az oktatás tárgyi feltételeire vonatkozó kérdések;
- személyes tapasztalatokra, a testnevelők, valamint a diákok hozzáállására vonatkozó kérdések.

### AZ ADATFELDOLGOZÁS MÓDSZEREI

Az adatokat a leíró statisztika és a következtetési statisztika eszköztárával dolgoztuk fel. A leíró statisztikához az Excel program, míg a következtetési statisztikához az SPSS programot (SPSS 13.) használtuk. Az oksági viszonyokat, mivel minőségi ismérvek között vizsgáldtunk (asszociációs kapcsolatok), keresztábrákkal szemléltetjük.

## A KÜZDŐSPORTOK, ÖNVÉDELEM TÉMAKÖRREL KAPCSOLATOS TANTERVI VÁLTOZÁSOK 1995-TŐL NAPJAINKIG

### A NAT 1995-ös változata

Az 1995-ben törvényerőre emelkedett, de 1998-ban bevezetett NAT témakörei között megjelentek a „Küzdőfeladatok és -játékok” és az „Önvédelem, küzdősportok”. A témakörön belül a dzsúdó, az aikido és a birkózás (grundbirkózás), sportági nevükön megnevezve, ezenkívül a küzdőjátékok és -feladatok, valamint az önvédelmi fogások (önvédelem) kerülnek említésre.

A dzsúdó és az aikido beemelését több szempontból is fontosnak tartjuk. E sportágak űzése során kiemelt lehetőség nyílik pozitív személyiségvonások kialakítására, mint például az agresszió feletti kontroll az önfegyelem gyakorlására, a konfliktuskezelés megtanulására. Az említett tulajdonságokkal összefüggésben a sportág oktatása jelentős szerepet játszhat a diákok küzdősportokkal szemben kialakult téves nézeteinek, előítéleteinek eloszlátásában. A sportágak technikai repertoárja önvédelmi formák megismerését is lehetővé teszi.

Az 1995-ös NAT bevezetőjében megfogalmazott célok és az általános fejlesztési követelményekben előírtak közül az alábbi néhány kiemelés érzékelteti a küzdősportok személyiségfejlesztő értékeit. „Olyan fiatalokká váljanak, akik (...) megbecsülik társaik teljesítményét; cselekvésbiztosak; mozgásuk koordinált, esztétikus és kulturált.(...) Sajátítsanak el viselkedési mintákat a fenyegetettség elkerülésére.” „Életkoruknak megfelelően fejlett izomzattal legyenek képesek uralni testtömegüket a legkülönbözőbb feladathelyzetekben.” „Sajátítsanak el önvédelmi fogásokat.” „Fejlődjön izomérzékelésük, ritmus- és reakcióképességük, térbeli tájékozódóképességük, labilis egyensúlyi helyzetben is növekvő biztonsággal uralják testhelyzetüket.” (NAT, 1995, 249–250)

### A NAT 2003-as változata

A NAT 2003, amely a NAT 1995 felülvizsgálatának eredménye, számos vonatkozásban szakított az eddigi hagyományokkal. Nem tartalmaz tananyagot és követelményeket sem, hanem fejlesztési feladatok írják körül az elérendő képességeket, készségeket és kompetenciákat (NAHALKA 2004).

E tantervi változatban a küzdősportokat illetően visszalépés figyelhető meg. Egyrészt megjelenhet a nemek közötti nemkívánatos megkülönböztetés. Oka a fejlesztési feladatokban megfogalmazott elvárás, amely szerint a tanterveknek „tükrözniük kell a nemi különbségeket, a teljesítménybeli determináltságokat”. Ennek szellemében a tanterv a küzdősportok alapjait „elsősorban” fiúknak ajánlja, a lányok részére pedig az esztétikai sportokat (NAT, 2003). Másrészt csorbulhat az egységes szemlélet követelménye. Mivel a tanterv a fejlesztési feladatokon keresztül szabályoz, a helyi tantervekben különbözőképpen jelenhetnek meg a küzdősportok. Ez tartalmi szűkítést vonhat maga után, és megnehezítheti az iskolák közötti átjárást.

## A 2007-es NAT előírásai

A NAT 2007-es változatában az előző tantervhez viszonyítva is további negatív jelenségek figyelhetők meg vizsgált témakörünket illetően.

Az *iskolai nevelés-oktatás közös értékei* c. fejezet nyomatékosítja, hogy a NAT szellemiségét milyen törvények, emberi jogok és dekrétumok határozzák meg. A kiemelt értékek között szerepel a nemek közötti egyenlőség biztosítása. A küzdősportokat illetően ez az elv nem érvényesül, mert a NAT 2007-es változata is különbséget tesz a nemek között. A cselekvés-biztonság megszerzéséhez, a balesetmentes esések megtanulásához, az alapvető önvédelmi fogások elsajátításához a lányoknak is joguk van, szükségük is van rá. Erre készítenek fel a dzsúdóhoz kapcsolódó esés- és gurulástechnikák, az önvédelmi feladatok, valamint a miniküzdelmek (játékok, grundbirkózás) gyakorlása.

További nemkívánatos változás az, hogy 1–4. osztályig küzdősportot, küzdőjátékot nem említ a tanterv. Egyedül a kúszások, gurulások köthetők jóindulattal a vizsgált témakörhöz. Az 5–6. évfolyamon megjelennek ugyan a küzdősportok alapjai, a kisebb küzdő jellegű versengések, de a már említett nembeli különbségtétellel (csak fiúknak). Itt már egyáltalán nem konkretizálják az oktatható sportágakat, és az önvédelem szó sem jelenik meg. A felsoroltak elbizonytalaníthatják a testnevelő tanárokat az oktatandó tartalmakat illetően (NAT, 2007).

## A 2001-es kerettanterv

A kerettantervek 2001-es változata a NAT-ra épülve mint köztes szabályozó jelent meg, s biztosítani hivatott a nevelés-oktatás egységét, mindenekelőtt az iskolák közötti átjárhatóságot. Céljuk, hogy a mindenkire kötelező ismeretelemek és követelmények megfelelően kerüljenek be a helyi tantervekbe, ugyanakkor az iskolák bizonyos fokú önállósága is megmaradjon.

A kerettanterv konkrét *célkitűzései* a küzdőjátékokra és küzdősportokra vonatkoztatva a következők: „(...) a diákok becsülik meg társaik teljesítményét; (...) vállalják fel a sport-szerű test-test elleni küzdelmet; (...) a siker és kudarc sportszerű elviselése a küzdőfeladatokban; (...) motorikus képességeiket fejlesszék, ez mutatkozzon meg a küzdősportbeli teljesítményeikben; (...) labilis egyensúlyi helyzetekben is biztonsággal uralják testüket” (Kerettantervek, 2001).

Az 1–4. évfolyam „Küzdőfeladatok és -játékok” témaköre két fő cél elérését szolgálja: a tanulók motoros képességeinek fejlesztését, valamint a felsőbb évfolyamokon oktatandó küzdősportok pszichomotoros előkészítését. Eszköztartalmak a következők: húzások–tolások, karemelés–leszorítások, kiemelések–mögékerülések, illetve a párokban történő feladatmegoldások. A küzdősportok, küzdőfeladatok tanulása kapcsán a kisdíjakok találkoznak a test-test elleni küzdelemmel, megtapasztalhatják saját erejüket, szembesülhetnek a társak teljesítményével és átélhetik a mozgásos játék és cselekvés örömét. A 4. évfolyamon a grundbirkózás és a „szabadulás csuklón fogásból” előírása már a konkrét sportágakhoz történő közeledést jelenti.

Az 5–8. évfolyamon meghatározott értékes személyiségvonások, mint a félelem leküzdése, szabályok betartása, összpontosítás, nehézségek leküzdése, kudarcűrés, empátia stb. a küzdősportok segítségével kiemelten fejleszthetők. Az oktatás középpontjában konkrét önvédelmi technikák elsajátítása áll, a grundbirkózás, az aikido és a dzsúdó sportágakon keresztül. Súlypontos szerepet játszanak az oktatási folyamatban a konkrét sportági technikák, a tolások–húzások, az esések–szabadulások, valamint a játékok.

A 7–8. évfolyamon kifejezetten konkrét sportági technikák elsajátítására kerül sor. Így dzsúdóban az egyszerűbb dobások (csípődobás) és aikidóban, illetve az önvédelem témakörében a szabadulások lefogásokból és fojtásfogásból. Egy technikát illetően erősen vitatkozunk a kerettantervvel. A 8. évfolyamon ajánlott fejen átdobás oktatása szakmailag elfogadhatatlan, mert egyike a leginkább balesetveszélyes technikáknak. Nagy ívű dobásról lévén szó, a védőnek is igen felkészültnek kell lennie ahhoz, hogy jól essen belőle.

A 9–12. évfolyamon a motoros képességek továbbfejlesztése, újabb technikai elemek elsajátítása, a küzdelem előkészítése, majd a 12. évfolyamon már a küzdelem végrehajtása áll a középpontban (Kerettantervek, 2001).

## A 2003-as kerettantervek

A 2003-as kerettantervek előírásai megegyeznek a 2001-es kerettantervek előírásaival (dzsúdó, grundbirkózás, aikido, küzdőfeladatok és játékok). Az általános iskolai tantervekben 6–8. évfolyamig a dzsúdó, birkózás és játékok mellett az aikido szerepel. A középiskolai előírások a 9–10. évfolyamon birkózást és küzdőjátékokat, a 11. évfolyamon a dzsúdó esés- és gurulástechnikáit, valamint birkózást tartalmaznak, a 12. évfolyamon szintén birkózást, a dzsúdó esetében pedig „újabb technikai elemek elsajátítása, illetve versenyszabályoknak megfelelő páros küzdelmek” szerepelnek. Az önvédelem témakört nem is említik (Kerettantervek, 2003).

## A 2008-as kerettantervek

A 2008-as kerettantervek – a NAT-hoz igazodóan – csak az 5–6. évfolyamtól tartalmaznak küzdősportokat. E két évfolyamon nagy hangsúllyal szerepelnek a küzdőjátékok, az említés szintjén a grundbirkózás és a dzsúdó, valamint újra megjelenik az önvédelem.

A 7–8. évfolyamon a küzdőjátékok, a grundbirkózás és az önvédelmi technikák szerepelnek, nagyobb hangsúllyal a küzdelem során alkalmazható taktikai feladatokkal (cselezés, védekezés, támadás stb.). A dzsúdó kimarad az oktatási tartalmak közül. Említésre méltó, hogy míg a 2001-es kerettanterv konkrét dobástechnikákat, illetve birkózótechnikákat említ, addig ebben a dokumentumban hasonló utalás nem található.

A 9–10. évfolyamra megfogalmazott ajánlások a dzsúdót, a grundbirkózást és az önvédelmet, illetve a küzdőjátékok különféle formáit tartalmazzák. A rendelkezésre álló időkeret 10%-ban határozza meg a témakör tárgyalását (7–8 óra/tanév).

A 11–12. évfolyamon az előző évfolyamokon megismert tartalmak ismétlődnek, véleményünk szerint felületes megfogalmazásokban, mint pl.: „Az adott tananyag helyes technikai végrehajtását alkalmazzák imitált utcai harcban. Képesek legyenek váratlan helyzetben is alkalmazni egy-két fogást.” (KERETTANTERVEK, 2008).

A tantervek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a tanterv a küzdősportokra vonatkozóan sok szaknyelvi, fogalmi pontatlanságot tartalmaz. Kiolvasható az is a dokumentumokból, hogy nem közvetítenek egységes szemlélet a tanítható sportágakat illetően. A dzsúdó esetében mindig csak az esések és a gurulások, illetve „további technikai elemek” oktatása szerepel. Ez az általánosság a témakör oktatásának felületességét, elnagyoltságát, sőt mellőzését okozhatja.

## A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

### A hipotézisek vizsgálata

Vizsgálatunk egyik hipotézise – amely szerint a küzdősportok és az önvédelem nem lettek volna részei a testnevelésórák anyagának – nem igazolódott, a másik (jelenleg a küzdősportok és az önvédelem témakörök oktatásához a pécsi iskolákban nem állnak rendelkezésre a tárgyi és a személyi feltételek) csak részben igazolódott.

A kérdőívek eredményei a következőket mutatják:

- Az iskolai testnevelésórák keretében küzdősportokat, küzdőfeladatokat és -játékokat, valamint önvédelmet a megkérdezettek többsége oktat. (A testnevelők 63,1%-a „igen”, míg 36,9%-a „nem” választ adott. Az aránybeli különbség alapján pozitív eredményről számolhatunk be.
- A feltételekre vonatkozó hipotézis csak részben igazolódott: 64,1% szerint adottak a tárgyi feltételek, azonban 59,4% szerint hiányoznak a személyi feltételek. Ezt a visszafogott értékelést a szoros „eredmény” magyarázza. Állandóan rögzített szőnyegfelület meglétéről 11-en adtak pozitív választ. 76,9% arról számolt be, hogy a szerrel, eszközzel játszható küzdőjátékok oktatásához szükséges eszközökkel rendelkezik.

### A vizsgálati eredmények bemutatása

Az 1995 után megjelent tanterveket a vizsgálati szempontból a fentiekben bemutattuk és elemeztük. Második célunk a küzdősportok, a küzdőjátékok és -feladatok, valamint az önvédelem pécsi iskolai oktatási gyakorlatának bemutatása volt.

Az erre vonatkozó főbb eredmények a következők:

- A felmért csoport 86%-a a Pécsi Tudományegyetemen, 8%-a a Semmelweis Tudományegyetemen (TF), 6%-a egyéb felsőoktatási intézményben (Szeged, Szombathely, Eger) szerezte diplomáját. Az eredmény nem meglepő, hiszen Pécs iskoláit mértük fel.
- A tanított tartalmakat illetően a testnevelők a küzdőjátékokat és -feladatokat, valamint a grundbirkózást preferálják. Ennek oka abban keresendő, hogy a grundbirkózás

szabályai nagyon egyszerűek, és csakúgy, mint a küzdőjátékoknak, nincs nagy eszköz- és szerigénye. Mindössze 6 fő vállalkozik a dzsúdó, 8 fő az önvédelem és 1 fő az aikido oktatására.

- A testnevelő tanár neme és az oktatott tartalmak között – e mintában – nem mutatható ki összefüggés. Feltételezésünk szerint nagyobb minta esetén 5%-on szignifikáns összefüggés lenne kimutatható.
- Nem oktatja a küzdősportokat 24 fő. Arra a kérdésre, hogy mivel indokolja ezt, legtöbbször úgy válaszolt, hogy főiskolai/egyetemi tanulmányai során nem szerepelt a képzésben e témakör, illetve hogy nem érzi magát eléggé felkészültnek e tartalmak átadásához (több válasz is megadható volt).
- Az említett tartalmak oktatása és a végzettség összefüggéséről elmondható, hogy a főiskolát végzettek (34 fő) 50–50%-os arányban számolnak be e témakör tanításáról, illetve mellőzéséről. A főiskolát végzettek mindössze 15,2%-a, az egyetemet végzettek 89,5%-a, az egyetemi kiegészítő szakot végzettek 58,3%-a tanulta képzése során e tartalmakat. Látható, hogy igen magas a főiskolai oklevéllel rendelkező testnevelők száma, akik nem kaptak e témakörök oktatásához szükséges képzést.
- Az egyetemet végzettek 78,9%-a, a kiegészítő egyetemi diplomát szerzettek 75%-a tanítja e témaköröket. Valószínűsíthető, hogy a magasabb szintű képzés során a küzdősportok hangsúlyosabban szerepeltek, s ezért vállalkoznak is a magasabb végzettségű testnevelők e témakör oktatására.
- A küzdősportok testnevelőtanár-képzés során történő elsajátítása és a testnevelésórán való alkalmazása között ( $p < 0,05$ ) szignifikáns összefüggés mutatható ki. E tekintetben tehát döntő a képzési tematika.
- A testnevelők tanulmányaik során legtöbbször a dzsúdót (21 válasz), az önvédelmet (12 válasz) és a grundbirkózást, birkózást (8-8 válasz) tanulták. Az aikido, az ökölvívás, a vívás, a kick-box, a karate és a kempo mindössze 1-1 szavazatot kapott.
- A testnevelők 43,3%-a egy félévig, 44,8%-a két félévig, 3,4%-a három félévig, 3,4%-a pedig általános sportágismeret részeként néhány órán át tanulmányozott kötelezően küzdősportokat, 12,5%-uk választható óra keretében is.
- A válaszadók 24%-a csak gyakorlati, 76%-a pedig elméleti és gyakorlati képzésben is részesült. A küzdősportok oktatásához alapvető feltétel az elméleti képzés, hiszen szabályaik, történetük és filozófiai hátterük ismerete elengedhetetlen. A tantervek e témakörre vonatkozóan előírják a küzdősportokhoz tartozó filozófiai tartalom átadását, közvetítését. Különösen fontos a balesetvédelem, a módszertan, az elsősegélynyújtás alapjainak ismerete, amelyeket az elméleti órák anyagaként kell elsajátítaniuk a leendő testnevelőknek.
- A megkérdezettek 86,2%-a nem művel, illetve sohasem művelt, 13,8%-a művel, illetve művelt élete során valamilyen küzdősportot.
- A testnevelők 16,9%-a érzi magát felkészültnek a küzdősportok oktatására, míg 81,5%-a nem; 1,6%-uk nem adott választ. Azok közül, akik nem érzik magukat eléggé felkészültnek, csupán csak a fele (50,9%) nyilatkozott arról, hogy külső segítséget kér edzőktől,



kollégáktól. Pozitívan értékelendő az, hogy a testnevelők 62,5% szívesen venne részt ilyen irányú továbbképzésen, és csak 37,5%-uk zárkózott el tőle.

- Azok esetében, akik oktatják a küzdősportokat testnevelésórán, a továbbképzési hajlandóság és a már említett tartalom oktatása között ( $p < 0,05$ ) szignifikáns összefüggés mutatható ki. Tehát az ő esetükben nagyobb a részvételi hajlandóság továbbképzésen, ami azzal magyarázható, hogy a tanított tartalom esetében még több hasznos és új ismeretre szeretnének szert tenni.
- 5,2%-on szignifikáns összefüggést találtunk az oktatási hajlandóság és a diplomaszerzés ideje között a felmért csoportban. Az idősebb testnevelők nagyobb arányban mellőzik e témakör oktatását, mint fiatalabb és középkorú kollégáik. Oka ismert: a testnevelőtanár-képzésben csak az utóbbi időben kaptak hangsúlyosabb szerepet a küzdősportok.<sup>1</sup>
- A témakör oktatására fordított idő: a testnevelők 41,5%-a évi 2-3 órát, 31,7%-a évi 4-5 órát, 22%-a évi 6-8 órát, 4,9%-a pedig 15-20 órát fordít a témakörré feltételektől és évfolyamtól függően.
- A testnevelők 61,5%-a szerint a diákok szívesen, 36,9%-a szerint nem szívesen tanulják (illetve tanulnák) a küzdősportok alapjait testnevelésórán. (1,6% nem adott választ.) Ha ugyanezt a kérdést csak azokra vetítjük le, akik valóban tanítják is a küzdősportokat, akkor e csoport 92,5%-a számolt be a diákok pozitív hozzáállásáról.

## ÖSSZEZÉS, JAVASLATOK

Feltételezésünket, amely szerint csak kevés testnevelő emelné a testnevelésórák tartalmi közé a küzdősportokat, küzdőfeladatokat és -játékokat, valamint az önvédelmet, a kitöltött kérdőívek nem támasztották alá. Ez öröndetes, hiszen a vizsgálatból kiderült, hogy a testnevelők nagy többsége e tekintetben eleget tesz a tantervi előírásoknak, s vállalja egy – viszonylag – új tartalom oktatását.

A vizsgálat alátámasztja, hogy a legnagyobb problémát a pécsi iskolákban a küzdősportok terén is képzett tanárok hiánya okozza. Ezt szem előtt tartva fogalmazzuk meg ajánlásainkat.

- A testnevelőtanár-képzésben hangsúlyosan kell szerepelnie a küzdősportok oktatásának. Azokra a küzdősportokra kell helyezni a hangsúlyt, amelyeket a tantervek is ajánlanak, így a dzsúdóra, a grundbirkózásra, az önvédelmi technikákra, az aikidóra és a küzdőfeladatokra és -játékokra.
- A tanterveknek egyértelműen állást kellene foglalniuk a tanítható küzdősportokat illetően. Konkrétan meg kellene nevezniük az ajánlott tartalmakat, hogy elkerülhető legyen a küzdősportok gyűjtőfogalmának használatából adódó tanácstalanság, bizonytalanság. Ezáltal biztosíthatóvá válik a mindenki számára egységes alpműveltség

<sup>1</sup> A Testnevelési Főiskolán (ma a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kara) alakulásától, 1925-től oktatnak küzdősportokat.

közvetítése, az átjárhatóság az iskolák között, és ezáltal az esélyegyenlőség megvalósítása e területen.

- Mindenképpen fel kell oldani a nemek közötti különbségtételt, azt ugyanis, hogy *első-sorban fiúknak* ajánlja a tanterv e témakört. Ez hozzájárul az esélyegyenlőséghez és az érettségi követelményeknek megfelelő felkészítéshez. Mind a tanárképzésben, mind az iskolai testnevelésben a gyakorlati képzés mellett szükséges az elméleti oktatás. A gyakorlati óraszámok növelésével párhuzamosan igényesebb követelményrendszert lehet kidolgozni.
- A küzdősportok elsajátítását és a pozitív hozzáállás kialakulását a képzésben segítheti az egyesületi és szakosztályi edzslátogatások bevezetése, esetleg edzők, szakedzők segítségének kérése.
- Azok számára, akik nem tanultak küzdősportokat a tanárképzésben, illetve igénylik, továbbképzéseket és tanfolyamokat kell szervezni a felsőoktatási intézmények szakembereinek bevonásával. A probléma átmeneti megoldása lehet, ha önkormányzati alkalmazású szakemberek (szakedzők, edzők) oktatnak küzdősportokat az iskolákban.
- Végül fontos szempont a tárgyi feltételek fejlesztése az iskolában, illetve annak tudatosítása, hogy a lehetőségek figyelembevételével történjen a tananyag-kiválasztás. Véleményünk szerint a küzdőfeladatok és -játékok oktatásának semmilyen akadálya sem lehet. Nem szükséges hozzájuk komoly sportági technikai tudás, viszont igen értékesek a motorikus képességek, a küzdeni tudás és a hozzá kapcsolódó személyiségjegyek fejlesztésének szempontjából.

\*

A küzdősportok iskolai oktatása szükséges és nélkülözhetetlen eszköz a tanulók/diákok személyiségfejlesztésében. Kitűnő motorikusfejlesztő hatásuk és a kívánatos személyiségjegyek formálása mellett nagyon fontos a fizikai aktivitás iránti érdeklődés felkeltése, illetve megszilárdítása szempontjából is. A vizsgálat rámutatott: a diákok nyitottak a küzdősportokra, és szívesen tanulják is őket.

## IRODALOM

- BARNA TIBOR (2006): *Játék a birkózás*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Kerettantervek (2001): Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Oktatási Minisztérium, Budapest. [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) (Letöltés: 2008. november 7.)
- Kerettantervek (2003): Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Magyar Közlöny, 2003. 43. II. Az oktatási miniszter 10/2003. (IV. 28.) OM rendelete a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.
- Kerettantervek (2008): Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Oktatási Minisztérium, Budapest. [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) (Letöltés: 2008. november 7.)
- NAGY ERNŐ (2000): *Küzdősportok az iskolai testnevelésben*. Dialóg Campus, Pécs–Budapest.

- NAHALKA ISTVÁN (2004): *A természettudományi szakos hallgatók pedagógiai képzése és a NAT. Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 1. 11–27.
- NÉMETH ENDRE (2000): *Küzdősportok az iskolai testnevelésben – történelmi előzményei és módszertana. Szakdolgozat*. TF, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (1995): *Testnevelés és sport műveltségterület. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.*
- Nemzeti alaptanterv (2003): *Testnevelés és sport műveltségterület. www.okm.gov.hu (Letöltés: 2008. november 7.)*
- Nemzeti alaptanterv (2007): *Testnevelés és sport műveltségterület. www.okm.gov.hu (Letöltés: 2008. november 7.)*
- RÉTSÁGI ERZSÉBET (SZERK., 2001): *Kézikönyv a testnevelés tanításához (5–8. osztály) Dialóg Campus, Pécs–Budapest.*

Vass Zoltán – Kun István

## Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában

A tanulmány aktualitását a közoktatás új kihívásoknak megfelelő átalakítása adja. A demográfiai hullámvölgyben az eddigi mennyiségi, sok tanulót foglalkoztató közoktatási rendszert új mederbe, a kevesebb tanulót foglalkoztató, minőségi oktatás irányába szükséges elmozdítani. Mint arra egy előző tanulmányunkban<sup>1</sup> rámutattunk, a testkultúra, a jövőorientált-egészségtudatos életvezetés új kapcsolatainak hatékony kialakításához egy új szemlélet megjelenése és köztudatba bevezetése szükséges. Ez csakis a jövőorientált-egészségtudatos életvezetést formáló közoktatásban juthat érvényre.

### JÖVŐORIENTÁLT TESTNEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA BEVEZETŐ ÉS KEZDŐ SZAKASZÁBAN

A jövőorientált testnevelés-oktatás kidolgozásának és bevezetésének aktualitását a közoktatás új kihívásokhoz igazodó átalakítása adja, amelyben az egyéni, kompetitív attitűd és érdekérvényesítés elsőrendű szerepének hangsúlyozása helyett kiemelt szerepet kap a tanulók stabil érzelmi és értelmi funkcióinak kialakítása, a biológiai és a kulturális örökségen alapuló, harmonikus kooperatív és kompetitív szemlélet funkcionális egységének kialakítása a fenntartható közös, globális társadalmi és kulturális fejlődés céljából.

Az emberi mozgásfejlődés és minden mozgásos cselekvés, továbbá a gondolkodási műveletek fejlődése és végrehajtása elválaszthatatlanul, funkcionálisan kapcsolódik össze a születés pillanatától a kisiskoláskor végéig. E periódusban, amelynek tapasztalatai egy egész életre befolyásolhatják az emberi komplexum viselkedésének alakulását, meghatározó szerepe van az észlelés, mozgás, gondolkodás egységének az objektív világ szubjektív kategóriákká és fogalmakká való alakításában. Tudományos kutatások eredményei mutatják, hogy ennek a meglehetősen bonyolult folyamatnak az alapja az emberi szervezet heterogén alkotóelemeinek interaktív kommunikációja, amely folyamatban az egymástól külön álló, de egymás működését befolyásoló elemek egy kreatív, alkotó folyamat keretében, az egységek kooperatív, önszervező tevékenységeként jönnek létre.

1 VASS ZOLTÁN – MOLNÁR PÉTER: Új kihívások és megújulási lehetőségek a testkultúra és a szabadidősport területén. In Magyarország 2025. – Lehet másként is?! Fehér könyv. Vizi E. Szilveszter, az MTA elnökének felkérésére. MTA Jövőkutatási Bizottsága, Budapest, 2007.

A jövőorientált testnevelés koncepciója az előbb említett emberi komplexum kommunikatív, kreatív és kooperatív tevékenységének elemzéséből meríti tudományos igényű alapjait, a dinamikus rendszerelméleti ismeretek segítségével. Eszerint a születéstől a kisiskoláskor végéig napjaink óvodai és iskolai gyakorlatától eltérően nemcsak eszköznek kell tekintenünk a világ megismerésére irányuló tevékenység mozgásos és kognitív folyamatait, hanem el kell fogadnunk, hogy az észlelés, a cselekvés, a gondolkodás maga alkotótevékenység, amelynek alapján építi fel minden ember a saját világát. Vegyük észre, hogy az észlelés, a mozgásos tevékenység funkcionális egysége a záloga a fogalmakkal és kategóriákkal dinamikusan, jövőorientáltan alkotni képes, testileg és lelkileg is egészséges emberek és rajtuk keresztül egy egészséges társadalom kialakulásának.

A jövőorientált testnevelés oktatása magában foglalja a velünk született aktív, asszimiláló-akkomodáló folyamatokból fakadó, környezetünket aktívan felfedező attitűd fenntartását az életkori sajátosságok figyelembevételével. Középpontba állítja a konkrét és formális művelési gondolkodás fejlesztését a pszichomotoros tanulási és tanítási folyamat implicit mozgásos tartalmainak tudatos alkalmazásával. Ezáltal elősegíti és katalizálja az egyéni és a közösségi felelősségtudat kialakulását az egészség, a mozgáskultúra, valamint a testi-lelki harmónia területén.

A jövőorientált testnevelés az ontogenetikus fejlődési szakaszok, az életkori sajátosságok figyelembevételével az egyetemes testkultúra elsajátításának eredménye, szorosan kapcsolódik a konkrét és a formális művelési gondolkodás, egyszóval a kognitív képességek fejlődéséhez, fejlesztéséhez.

A jövőorientált-egészségtudatos életvitel elsajátításának feltétele a tanulók egészséges testtudatának és énképének kialakítása, testük és környezetük aktív (természetes és nem természetes, úgynevezett koreografált mozgásformákkal való) explorációja az asszimiláció-akkomodáció folyamata során. A jövőorientált-egészségtudatos életvitel kompetenciafeltétele a megfelelő mozgásos tartalmak és szókinccs ismerete, illetve az ismeretek adekvát alkalmazása változó körülmények között. További feltétele még a testi és lelki egészségnek értékékként való tudatosulása és ápolása a hétköznapokban, hiszen a jövőorientált testnevelés nemcsak a betegségek megelőzésének módjára, hanem az egészséges környezet kialakítására, valamint az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékékként való tisztelésére is felkészít. Az egyén alkalmazhatja hétköznapi életvezetésében a testkultúra felkínálta, egyéni és közösségi színtereken megnyilvánuló mozgásos elemeket, azért, hogy saját és környezete pozitív cselekvőképes attitűdjét (melyben elsődleges szempont az örömteli, harmonikus belső – testi, lelki – és külső környezet kialakítása) fenntartsa, illetve a felismert káros hatások elleni aktív, elutasító attitűdjét kifejezze, s a lehetőségekhez mérten a hatásokat csökkentse.

A magyarországi demográfiai hullámvölgyben az eddigi mennyiségi, sok tanulót foglalkoztató közoktatási rendszer átalakítását egy új mederbe, a kevesebb tanulót foglalkoztató, de minőségi oktatás irányába szükséges elmozdítani. A téveszmékkel ellentétben ennek nem a közoktatásra szánt állami források csökkentésével, hanem minőségi infrastrukturális beruházásokkal kell járnia, személyi és intézményi téren egyaránt.

A jövőorientált testnevelés a testkultúra értékeinek, újszerű oktatási módszereinek bevezetésével katalizálja az egészségtudatos, jövőorientált, aktív személyiség kialakítását, ezáltal hatást gyakorol a közoktatási rendszer minőségi átalakításának folyamatára, így döntő módon befolyásolhatja a közoktatás színvonalának emelését s a magyar nemzet jövőjét.

A jövőorientált testnevelés során kialakított jövőorientált-egészségtudatos kompetencia tehát túlmutat a tágabb értelemben vett testkultúra területén megjelenő intelligencia egyszerű jelenségekön, a „mit” egyszerű tudásán a „hogyan” tudását magában foglaló operatív intelligencia irányába. Ebben az értelemben, a kompetencia birtokában, a sikeres szocializáció folyamatában az egyén aktívan vesz részt a közös, társadalmi akciókban, tesz lépéseket a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásban. Nemcsak egyéni, hanem társadalmi jelenség és attitűd is a nevezett kompetencia a szakmai és a magánélet szervezésére változó körülmények között, mentális vagy fizikai cselekvőképesség egy komplex dinamikus, nem teljesen meghatározott szituációban.

A jövőorientált-egészségtudatos kompetencia magába foglalja a *kognitív kompetenciát*, amely kiterjed az elmélet és a tapasztalati úton szerzett, informális passzív tudás alkalmazására, a *funkcionális kompetenciát* (know how), amelyre egy konkrét tevékenység gyakorlásához van szükség, *személyes kompetenciát*, amely magában foglalja annak ismeretét, hogyan viselkedünk egy bizonyos helyzetben, *etikai kompetenciát*, amely bizonyos személyes, közösségi és szakmai értékeket tartalmaz. E funkció működéséhez egyéni szinten a következő öt, egymással szorosan összefüggő terület együttműködése szükséges. Ismeretek, melyekkel a személy rendelkezik, készségek, jártasságok, melyek bizonyos fizikai és szellemi feladatok teljesülésének képességét adják, önértékelés, szociális szerepek, melyek személyes értékek mentén szerveződnek, személyiségvonások, vagyis pszichikai-fizikai jellemzők, és a helyzetekre, információkra adott válaszok, motivációk, melyek irányítják, befolyásolják, szelektálják a viselkedést bizonyos magatartások, célok felé.

A magyar lakosság egészségi állapotának javítása végett az egészségügy reformjához kapcsolódóan az egészségre nevelő, szemléletformáló és életmódprogramok kínálnak kiterjesztési lehetőséget, vagyis a jövőorientált-egészségtudatos kompetencia szemléletének bevezetése és elterjesztése a közoktatásban a jövőorientált testnevelés keretei között.

Számos egészségfejlesztési tevékenység csak a célcsoportok közösségeinek bevonásával, és valamennyi érintett szakterület közösen kialakított programjával, az emberek közvetlen megszólításával és tájékoztatásával érhet célba. A megelőzési programoknak egyszerre kell irányulniuk az egészséget támogató humánerőforrás-feltételek kialakítására, az egészségbarát környezet ösztönzésére, közösségi akciók támogatására, az egészséges életmód egyéni készségeinek fejlesztésére a megelőzés céljából. Az egészségre nevelő, szemléletformáló és életmódprogramok különösen fontosak a népegészségügyi szempontból kiemelt területeken (a szív- és érrendszeri megbetegedések, a daganatos megbetegedések, a táplálkozással összefüggő megbetegedések, a szenvedélybetegségek, a lelki egészség tekintetében), ahol a célzott hatás kiváltására az infrastrukturális fejlesztéssel együtt alkalmasak.

A jövőorientált testnevelés abból a felfogásból indul ki, hogy a kisiskolások életkortól és nemtől függetlenül gondolkodó és érző lények, akik ismereteik hiányában még nem rendelkeznek egységes testi, lelki énképpel és világképpel, ami segítené őket a problémák megoldásában, a helyes és a helytelen megkülönböztetésében. Ez azt jelenti, hogy az órák anyagának összeállításakor nem teljesítménycentrikus felfogásnak kell érvényesülnie az élsport igényei szerint. Éppen ezért a testnevelési órák mozgásanyagát többnyire játékos ügyességfejlesztő gyakorlatokból célszerű összeállítani, amelyeket a gyerekek érdeklődésének és az életkori sajátosságoknak megfelelően egészítünk ki az egyes sportági szabályokhoz köthető összpontosítást, figyelmet és fegyelmet igénylő feladatokkal, úgy, hogy az órák hangulatát mindenképpen az öröm és a vidámság jellemezze. Ha az előbb említett módon szervezzük meg a tanítás-tanulás folyamatát, akkor a nevelés későbbi szakaszában elvárt sportágttechnikai elemek elsajátítása nem okoz majd gondot, mert a tanulók szeretni fogják a mozgás minden válfaját, és ezzel a többletmotivációval a sportági technika elsajátítása során jelentkező hiányosságot pillanatok alatt, szinte észrevétlenül fogják pótolni.<sup>2</sup> A jövőorientált testnevelés legfontosabb alapelve, hogy nem a szűk rétegek érdekeit képviselő élsport, hanem a széles értelemben vett szabadidős tevékenységek tömegbázisának tulajdonít prioritást az egészségtudatos, aktív életvitel szempontjából.

A jövőorientált testnevelés oktatásának első alappillére az észlelés, mozgás (cselekvés), gondolkodás funkcionális egysége. Ennek értelmében tehát a fejlesztés többségében, mozgásos játékok formájában a kommunikáció, kooperáció és kreativitás készségeinek fejlesztésére törekszik az oktatás során megjelenő anyanyelvi, matematikai, az ember-társadalom-, az ember-természet-kapcsolat, a dráma és tánc, az életvitel és gyakorlati ismeretek területeinek integráló felfogásában, és természetesen a prevenció kérdéskörét sem hagyja figyelmen kívül.

## Jövőorientált testnevelés és kommunikáció

A kommunikáció egy egész életre kiterjedő jelenség, melynek információközlő hatékonysága az életkor előrehaladtával, az érzelmi állapot függvényében az információ adója és az információ vevője közt fellépő zaj mértékének megfelelően jelentős mértékben változik.

A tanítási-tanulási folyamatban nem elegendő az adó kommunikációjának érzelmetől mentes, pusztán csak a verbális és az érzelmet kifejező nem verbális csatornák működését összehangolni. Ezzel párhuzamosan figyelembe kell vennünk a vevő érzelmi állapotára reagálva, az ő kommunikációs nyelvének felismerésével a leghatékonyabb közlési formát. Kifejezetten kisiskoláskorban a gyerekek jobban igénylik a kommunikáció során közölt érzelmi töltést, mely ezáltal megtöbbszörözi a munkakedvet, és észrevétlen formában örömforrást és többletmotivációt nyújt nekik. Közismert tény, hogy az emberi szükségletek nagymértékben befolyásolják a kommunikációs zaj nagyságát. Éppen ezért elsődleges feladatként, s főleg az életkori sajátosságok megkívánta módon ki kell elégítenünk a tanulók alapvető

<sup>2</sup> KUN ISTVÁN: Labdarúgó korosztályos képzés 6–11 éves korig. Magyar Edző, 2005. 4. sz. 8–12.

fiziológiás, biztonság-, bizalom-, majd ezt követően szeretet- és összetartozás-szükségeit, hogy kifejthessük azt a pozitív hatást, amely az önmegvalósítás, önbecsülés képességének kialakulásában jelentkezik.<sup>3</sup>

A jövőorientált testnevelés keretében előtérbe kerül a szeretet- és az összetartozás-szükséglet kielégítése. A gyakorló pedagógus célja, hogy felismerje a gyermeki szeretetnyelvet, és amennyire lehetséges, abban a dialektusban kommunikáljon, hogy a tanuló érezze: a tanár őt feltétel nélkül szereti, és nem azért, mert éppen valami jót vagy rosszat tesz. Azért, hogy megtaláljuk a leghatékonyabb közlési csatornát az iskolai körülmények között, a testnevelési játékok és foglalkozások a népi játékokkal kiegészülten feltöltik mind a testnevelés, mind a tantermi óra keretében az alapvető fiziológiás és érzelmi „tankot”<sup>4</sup>, ami a magasabb rendű, kognitív folyamatok hatékony fejlesztésének záloga.

A jövőorientált testnevelés felfogása az előző szempontok figyelembevételével azt képviseli, hogy a motoros képességek területén át kell helyezni a hangsúlyt az eddigi, túlnyomóan teljesítményorientált oktatási folyamatról egyrészt a verbális és nem verbális kommunikáció érzelmi és kognitív aspektusának fejlesztésére, másrészt játékos pedagógiai helyzetekre, melyekben lehetőség nyílik a tanulók érzelmi tankjának feltöltésére és a kommunikációs attitűdök szabad próbálgatására. Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók érzelmi és értelmi téren pozitív, aktív, kiegyensúlyozott személyiséggé fejlődhessenek, miközben módjuk nyílik az alapvető mozgásformák szabályainak örömteli elsajátítására. A jövőorientált testnevelés az életkori sajátosságok figyelembevétele mellett alakítja ki az öröm, a fegyelem, a rend és a figyelem egységének harmonikus egyensúlyát a kommunikációs képesség fejlesztése mellett. Úgy teszi ezt, hogy nagy figyelmet fordít a mozgásszegény életmódból fakadó mozgásszervi deformitások megelőzésében.

A jövőorientált testnevelés a kommunikációs képességet fejlesztő játékokkal igyekszik olyan szituációt teremteni, ahol minden gyereknek lehetősége van a verbális és a nem verbális közlési formák széles tárházának kipróbálására és a játékok során keletkezett feszültségek, kételyek, kérdések, ötletek megosztására. Továbbá a megoldandó feladatok során igyekszik olyan területeket érintő foglalkozásokat kialakítani, amelyekben állandóan visszatérnek, a figyelem középpontjába kerülnek a mozgásszegény életmód és következményei az emberi szervezetre, a helyes és a helytelen táplálkozásból fakadó előnyök és hátrányok, továbbá a rendszeres testmozgás során megjelenő pozitív energiák. Az előbb említett attitűdök közötti különbségek szemléltetésének és elsajátításának céljából az alapvető lokomóciós mozdulatok ismerete mellett játékos formában állandó, aktív információadó és -vevő, a verbális és a nem verbális kommunikáció terén megjelenő metakommunikáció információtartalmára reagáló, empátikus képességek fejlesztésére törekvő feladatokat alkalmazunk. S végül, de nem utolsósorban beemeljük és összekapcsoljuk más tantárgyi tartalmak és kompetenciák, mint például anyanyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia keretében megalapozott, elsajátításra váró vagy már elsajátított készségek, fogalmak, kategóriák egységeit a mozgásos és a kognitív cselekvések, örömteli folyamatába.

3 MASLOW, A. H.: A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943. 50. 370–396.

4 CHAPMAN, G. – CAMPBELL, R.: *Gyerekekre hangolva – A gyerekek öt szeretetnyelve*. Harmat Kiadó, Budapest, 2003.



## Jövőorientált testnevelés és kooperatív attitűd

A jövőorientált testnevelés koncepciója elfogadja a hagyományos testnevelés oktatási gyakorlatában kialakult és bevált kooperatív és kompetitív attitűd fejlesztésének mód-szereit, vagyis a közös játékok, csapatsportágak során kialakuló szituációkban rejlő latens attitűdformáló hatást. De radikális módon szakít annak kommunikációjával, és előtérbe állítja az egészség mint család-, osztály-, társadalmi és közösségi érték fogalmát. Ezért a kisiskoláskorban megjelenő életkori sajátosságok figyelembevétele mellett csakis olyan játékos, mozgásos cselekvések formájában közvetíti a szükséges információkat, amelyek eredményeként az általános iskola kezdő szakaszának végére kialakul az egészség mint közös társadalmi érték fogalma. E fogalomhoz szervesen kapcsolódik a kooperáció normája. Összességében tehát egy olyan egészségtudatos felfogás kialakítására törekszik, melyben az együttműködés és az egészség mint érték funkcionális egységként kapcsolódik össze a mozgásos cselekvések széles spektrumában egy olyan társadalmilag elfogadott norma létrehozásának céljából, amely nagymértékben elősegíti elsősorban a társadalom mint egység sikeres működését. Ebben a felfogásban a közös cél megvalósítása nemhogy csökkentené vagy gátolná az egyéni érdekek alakulását, de katalizálja, elősegíti és teret ad az egyéni képességek kiteljesedésének.

Természetesen a kooperáció szerepének kizárólagos hangsúlyozása sem elfogadható, hiszen az ember biológiai lényéből fakadóan a kompetitív viselkedési formának is megvan az elfogadott helye és létjogosultsága. Nem mindegy azonban, hogy a kompetitív attitűd csak az egyén vagy egy nagyobb egység, család, osztály, nemzet érdekeit szolgálja-e. A jövőorientált testnevelésben a versengő és az együttműködő attitűd kialakítása mindig párhuzamosan került fejlesztésre. A koncepcióban megfogalmazott viselkedés elsajátítása során lehetőség van az egyéni és a közösségi feladatok magas szintű végrehajtására, ki-próbálására a következő kompetenciák elsajátíthatósága végett.

**Rugalmasság és alkalmazkodóképesség** ■ Az együttműködésen alapuló csoportmunkában minden tanuló a maga bőrére érezheti meg az egymáshoz való alkalmazkodás nehézségét és eredményességét egyaránt.

**Önálló és társas tanulásra való képesség** ■ A közösen végzett feladatok során az egymástól tanulás és a több forrásból származó ismeretszerzés együttes alkalmazását sajátítják el.

**Problémamegoldó képesség, kreativitás** ■ Az együttműködésen alapuló tanulás középpontjában általában olyan komplex feladat áll, amelynek a megoldása az együttműködésen túl a feladat több szempontú, kreatív megközelítését várja el.

**Kommunikációs képességek** ■ Kevéssé szorul magyarázatra, hogy a csoportmunka több megszólalási lehetőséget kínál, mint a hagyományos frontális munka. Az együttműködésen alapuló munka még intenzívebben kikényszeríti a visszahúzódbb diákok aktivitását is, hiszen nélkülük nem lehet eredményesen elvégezni a feladatot.

**Információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége** ■ A csoportban végzett differenciált feladatok arra is tág lehetőséget kínálnak, hogy egy időben a diákok más-más

ismerethordozó, audiovizuális és IKT-eszközöket használjanak, illetve egymástól tanulják el ezen eszközök hatékony alkalmazását.

## Jövőorientált testnevelés és kreativitás

A jövőorientált testnevelés a problémamegoldó gondolkodás, kreativitás fejlesztésében is jelentős szerepet kíván vállalni. Közismert tény, hogy a kisiskolások a megismerésben főként a tárgyak, jelenségek szemléletes, feltűnő jegyeire, tulajdonságaira támaszkodnak, mélyebb összefüggés keresése nélkül. A gyerekek a közvetlen tapasztalás során szerzett ismereteket konkrét gondolkodási műveletek közvetítésével rendezik ismeretstruktúrákba, s ezek alapján próbálnak eligazodni a saját kis környezetükben.

A dolgok „mögé” pillantást a gyerekek az iskolai és az otthoni tanulás folyamatában fokozatosan sajátítják el, és ezáltal jutnak el a jelenségek feltűnő, külső tulajdonságainak felismerésétől a lényeges jegyek megismeréséig. Ennek következtében fokozatosan fejlődik az általánosítás, a hasonlóságok és a különbségek megkülönböztetésének képessége, a következtetés és az ítéletalkotás logikai művelete. A kisiskoláskor végére megfelelő családi és iskolai nevelés esetén kialakulhat az elvont logikai gondolkodáshoz szükséges műveletek struktúrája, elsősorban az általánosítás, az elvonatkoztatás, az egyszerű törvényszerűségek felismerésének képessége.<sup>5</sup>

Más szavakkal kifejezve az iskola és egyben a jövőorientált testnevelés feladata a társadalmi megismerés közvetítése, a családi nevelés légkörének kiterjesztése egy tágabb környezetbe, hogy gyermekeink egészséges testi és lelki énképet alakíthassanak ki alkotó, önálló gondolkodással. Ez csakis akkor valósítható meg, ha az iskola és a család szoros együttműködése során az alsó tagozatos oktatás elvezeti a gyermeket a valóság naiv szemléletétől a jelenségek elméleti, tudományos jellegű felismeréséig.<sup>6</sup> Ennek kivitelezése elfogadó, meleg nevelési környezet légkörében valósítható meg, ahol a gyermekek aktív, felfedező, velük született képességeit nem nyomják el, hanem megerősítik, illetve a felgyülemlett, feleslegesnek tűnő energiákat a helyes mederbe terelik anélkül, hogy gátat emelnének eléjük. Ezáltal lehetőség nyílik a tanulók önálló tanulási módszereinek kialakítására a megismerési feladatok nagyszámú megoldásával.<sup>7</sup>

Mindezek eredményeként a megismerés velünk született belső motivációja észrevétlenül helyeződik át a megismerés, a hatékony tanulás szükségletének kialakításába akkor, ha megfelelő az iskolai légkör, és figyelembe vesszük az emberi ontogenetikus fejlődés sarkalatos pontjait.<sup>8</sup> A kísérleti oktatás tapasztalatai is további bizonyítékokkal szolgálnak, hogy a kisiskolások ilyen körülmények közt hamarabb és könnyebben jutnak el az elméleti általánosítás kialakításáig, és pozitívvá válik viszonyuk a megismeréshez.

5 PIAGET, J. – INHELDER, B.: *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.

6 DAVIDOV, V. V. – ELKONYIN, D. B.: *Életkor és ismeretszerzés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.

7 KÜRTI JARMILLA: *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

8 VASS ZOLTÁN: *Mozgás- és értelmi fejlődés a dinamikus rendszerelmélet tükrében*. HMS, Budapest, 2008.

A kisiskolásoknál az oktatás tartalmának figyelembevételével a természetes, velünk született aktív mozgáson keresztül megnyilvánuló olyan gondolkodási műveletek fejleszthetők, mint az analízis és a szintézis, az absztrahálás és a konkretizálás, az általánosítás és a határolás, s végül, de nem utolsósorban az összehasonlítás.

Tekintettel arra, hogy a megismerőtevékenység kiindulási alapja a külvilág jelenségeiben való tájékozódás, indokolt a hangsúlyt a megismerésnek erre a szakaszára helyezni. A tárgyak lényeges ismérveinek kiemelése és a lényegtelen jegyekkel való szembeállítás néhány szokatlan helyzetben elegendő alapot szolgáltat a fogalmak helyes elsajátításának. A gyerek akkor tanul igazán, megfigyelő- és tájékozódóképessége akkor fejlődik helyesen, ha a természet és a társadalom tárgyaival és jelenségeivel a velük való aktív munka révén közvetlen kapcsolat alakul ki, mert mialatt a különféle relációkban megfigyeli, változtatja és összehasonlítja egymással a jelenségek tulajdonságait, maradandó tapasztalatokat szerez.

A jövőorientált testnevelés oktatása során a játékos, mozgásos cselekvések láncolatában folyamatos problémamegoldásra kényszerítjük a gyerekeket, amelynek során kérdéseket vetnek fel az ismeretlen vagy kevésbé ismert szituációkat illetően. A problémamegoldás akkor kezdődik, amikor a gondolkodás sima lefolyása akadályokba ütközik. Ilyenkor tesszük fel a tényeket és az összefüggéseket firtató jellegzetes kérdéseket. A pszichológiai kutatások arra utalnak, hogy a problémamegoldás titka nem annyira a megoldás folyamatában, mint inkább a problémák meglátásában van. Éppen ezért a jövőorientált testnevelés a mozgásos elemek végtelen variációival az oktatás során felmerülő problémák meglátásának elsajátítását, szemléletét kívánja fejleszteni. Más szavakkal a hétköznapi életben kialakult sablonok, sémák elfogadott megoldásai mellett a gyerekek gondolkodását az újszerű, a lényeges irányába elmozdítani, a szokásos, sablonos megoldások elvetésével. Gondolnunk kell arra, hogy bár a sémák nyilvánvalóan megkönnyítik a tevékenységet, de gátlóivá válnak mindazon helyzetekben, amikor egy szokatlan, zavaró tényező jelenik meg. Akkor a sablont el kell vetni, és új megoldást kell keresni. Egyszerűnek tűnő jelenségről van szó, ami a gondolkodás hajlékonyságával, a szokatlan használat képességével függ össze, s ez teljesen összhangban van a dinamikus rendszerelmélet alapjaival és gyakorlati szempontjaival.

A probléma az ismert és az ismeretlen találkozásának helyzetében keletkezik, akkor, amikor az emberben tudatosan a megismerés igénye, a felfedezés szükséglete. A problémahelyzet tehát olyan szituáció, amelynek ismeretlen elemei kiváltják a megismerés iránti érdeklődést és azt a szükségletet, amelynek hatására az ember kifejti azokat a tevékenységeket, amelyek nélkülözhetetlenek a problémahelyzet megoldásához, és végül a flow<sup>9</sup> élményét biztosítják a gyermek számára.

A problémamegoldáskor egy gondolatban felépített terv alapján cselekszünk, megoldási elképzeléseket alakítunk ki. Ezután különböző megoldási eljárásokkal ún. stratégiákat formálunk, vagy hasonló megoldási meneteket alkalmazunk az új probléma megoldására.

9 CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *A fejlődés útjai – A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008.

E két fontos szakasz tehát egyúttal azt is jelzi számunkra, hogy problémamegoldásról akkor beszélünk, amikor ismerjük a célt, amelyet el akarunk érni, de nem ismerjük a cél eléréséhez, a megoldáshoz vezető utat. A problémamegoldó oktatás a gyermeki aktív ismeretszerzés és alkotó gondolkodás fejlesztésének egyik legalapvetőbb eszköze. Ennek megfelelően a jövőorientált oktatás nem oktatási módszer, hanem módszertani rendszer, amely változatos oktatási eljárások és módszerek sajátos kombinációit foglalja magában.

A kisiskoláskorban a konkrét műveleti gondolkodás a jellemző, vagyis a felállított hipotézisek segítségével a helyes megoldás kézzelfogható, konkrét kipróbálása és nem a megoldás absztrakt, „fejben” történő megoldása. Éppen ezért az egyik legalkalmasabb módszer a mozgás eszközeinek alkalmazása, hiszen segítségével minden helyzet azonnal kipróbálható, és az eredmény azonnal kiértékelhető.

A törvényi megfogalmazásnak megfelelően a jövőorientált testnevelés a bevezető szakasz két évében az óvodából az iskolába való sikeres átmenet előfeltételeként az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység- és tanulásszervezési formák alkalmazására épít. Mindent úgy teszi, hogy áttemeli az észlelésnek, a mozgásnak (cselekvésnek) és a gondolkodásnak az óvodai gyakorlatból jól ismert funkcionális egységét a mozgásos játékok keretébe, és integrálja annak pozitív személyiség- és a fogalmi megismerést formáló hatását az anyanyelvi, a matematikai, a természettudományos kommunikáció, a szociális és az állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség területein, miközben ellátja az egészségügyi prevenció feladatainak a testneveléstől joggal elvárható teljesítését. A szakasz végén – funkciójából fakadóan – még nincs szükség az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározására, minősítő jellegű értékelésére.

A jövőorientált testnevelés kezdő szakaszában, összhangban a törvényi rendelkezésekkel, erőteljesebbé válnak az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok, de az észlelés, mozgás (cselekvés), gondolkodás hármas egysége továbbra is szorosan együttműködik a konkrét fogalmi gondolkodás fejlesztésében, illetve a formális gondolkodás előkészítésében az alábbi műveltségi területek keretében: Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Művészetek: Dráma és tánc.

Az alábbi táblázatban röviden összefoglaljuk a jövőorientált testnevelés motoros és kognitív fejlesztési tartalmait a Nemzeti alaptanterv Testnevelés és sport műveltségi területnél bemutatott formában, és a tanulmányban ismertetett elméleti megfontolások alapján egyben javasoljuk a felmerülő javaslatok figyelembevételét a következő NAT-korrekciónál.

Fejlesztési feladatok	
Bevezető szakasz (motorikus tartalommal)	Bevezető szakasz (kognitív tartalommal)
<p>Alapvető alaki gyakorlatok: tornasor, fordulatok helyben, tér- és távköz felvételének egyszerű játékos módjai</p> <p>Sorakozó nagyság szerint, sorakozó nagyság szerint fordított sorrendben</p> <p>Játékos sorakozóversenyek különféle lokomóciós helyzetekből, tanári jelzésre időkényyszer nélkül (séta, törpejárás, óriásjárás, sánta róka, békaugrás stb.)</p> <p>Játékos sorakozóversenyek különféle lokomóciós helyzetekből, tanári jelzésre időkényyszer alatt (séta, törpejárás, óriásjárás, sánta róka, békaugrás stb.)</p>	<p>Alapvető alaki gyakorlatok: tornasor, fordulatok helyben, tér- és távköz felvételének egyszerű játékos módjai</p> <p>Sorakozó a tanulók vezető- és/vagy kezdőneve alapján. Sorakozó fordított sorrendben a tanulók vezető- és/vagy kezdőneve alapján</p> <p>Játékos sorakozóversenyek az ABC betűsornak megfelelően különféle lokomóciós helyzetekből, tanári jelzésre időkényyszer nélkül (séta, törpejárás, óriásjárás, sánta róka, békaugrás stb.)</p> <p>Játékos sorakozóversenyek a CBA betűinek megfelelően fordított sorrendben különféle lokomóciós helyzetekből, tanári jelzésre időkényyszer alatt (séta, pókjárás, rákjárás, óriásjárás, sánta róka, békaugrás stb.)</p>
<p>Játékos sorakozóversenyek különféle lokomóciós helyzetekből, tanári jelzésre időkényyszer nélkül (sorakozó ülésben, térdelésben, féltérdelésben, magastartásban, csípőre tartással stb.)</p> <p>Egyszerű mozgások és tartáshelyzetek utánzása, tükrözése. Állatmozgások és állathangok utánzása</p>	<p>Játékos sorakozóversenyek az ABC és az 123 soroknak megfelelően vagy fordított sorrendben vagy felváltva (betű/szám), tanári jelzésre, időkényyszer alatt vagy időkényyszer nélkül</p> <p>Memória- és koncentrációfejlesztő játékok (pl. mondókák, kiszámolók, találós kérdések, mozgásos és szöveges figyelemfejlesztő játékok)</p>
<p>Egyszerű 1–4 ütemű alapgimnasztikai gyakorlatok</p> <p>Oldalasság, saját test érzékelése, testhatárok érzékelése, nagymozgások, finommotorikus gyakorlatok sokféle eszközzel</p> <p>A nem verbális kommunikáció néhány elemének megfigyelése (pl. a testbeszéd). Törekvés a helyes szóhasználatra, a kiejtésre, testbeszédre</p> <p>Tájékozódás (pl. az osztályban, iskolában, iskola környékén) nagymozgással; mozgássor megismétlése, mozgásmemória fejlesztése. Mozgásmemória fejlesztése; mozgássor megismétlése visszafelé</p> <p>Tájékozódás a külső világ tárgyai szerint; tudatosított tájékozódási pontok szerint; a tájékozódást segítő viszonyok megismerése (pl.: mellett, alatt, fölött, között, előtt, mögött)</p> <p>Testtartást javító, játékos feladatok és játékok, talpboltozatot erősítő testgyakorlatok</p> <p>Játékos gimnasztikai gyakorlatok, követő végrehajtással</p>	<p>Egyszerű 1–4 ütemű alapgimnasztikai gyakorlatok</p> <p>Egyszerű 1–4 ütemű alapgimnasztikai gyakorlatok végrehajtása képek, rajzok, mozgóképek, olvasott, hallott szöveg alapján</p> <p>Egyszerű 1–4 ütemű alapgimnasztikai gyakorlatok végrehajtása képek, rajzok, mozgóképek és olvasott, hallott szöveg párosítása alapján</p> <p>Játékos feladatok kooperatív és kompetitív elemekkel a test érzékelésének fejlesztésével, a saját test és a tér érzékelését fejlesztő játékok</p> <p>A nem verbális kommunikáció néhány elemének megfigyelése (pl. a testbeszéd). Törekvés a helyes szóhasználatra, a kiejtésre, testbeszédre</p> <p>Mondatalkotás, 1–4 ütemű alapgimnasztikai gyakorlatok segítségével, néhány mondat összekapcsolásával szövegalkotás</p> <p>Testtartást javító, játékos feladatok és játékok, talpboltozatot erősítő testgyakorlatok</p>

<p>Rövid távú gyors futások, futás főként játékok keretében saját tempóban külső kényszer nélkül</p> <p>Rövid távú vágtafutások, gyors futások irányváltotással, játékok közben is</p> <p>Rajtok különböző kiindulóhelyzetekből</p> <p>Fogójátékok, különböző sor- és váltóversenyek, fokozatosan nehezedő szabályokkal. Rajtok különféle kiindulóhelyzetekből</p> <p>Futások irányváltotatással. Hosszú távú futások saját tempóban</p> <p>Hosszú távú futások saját tempóban Különböző tempójú futások betűk, számok, geometriai alakzatok mentén Különböző tempójú futások betűk, számok, geometriai alakzatok mentén páros feladatok végrehajtásával, a kooperáció képességének fejlesztése kommunikációs-készség-fejlesztéssel</p>	<p>Rövid és hosszú távú futások az időtartam becslésével, mérésével egyenletes tempójú mozgással, hanggal, szabványos egységekkel (másodperc, perc)</p> <p>Fogójátékok a tárgyak, személyek, alakzatok, jelenségek, összességek összehasonlításával (magasság, szélesség, hosszúság, tömeg, úrtartalom, térfogat, darabszám) szerint; becslés; mennyiségek fogalmának alapozása</p> <p>Sorváltók különféle lokomóciós helyzetekkel és a finommotoros mozgáskoordináció fejlesztésével: apró tárgyak, korongok, pálcikák, rudak sorbarakásával a versengő, kompetitív attitűd fejlesztése mellett</p> <p>Látott mozdulatsor, kép felismerése, azonosítása, megkülönböztetése, mozgáson keresztüli rekonstruálása érzékszervek együttműködése révén (másolás, alkotás emlékezetből)</p> <p>Változó helyzetek megfigyelése: a változás lejátszása saját testi mozgással, manipulatív úton tárgyi eszközökkel; visszafordítása saját testi mozgással, műveletek tárgyi megjelenítése</p>
<p>Szökdelések, ugrások váltott, két és egy lábon, játékosan</p> <p>Rövid idejű, fokozatosan növekvő erőszükséglet jellegű szökdelések, ugrások saját erőbeosztással</p> <p>Kúzsások, mászások, gurulások, statikus jellegű (játékos) egyensúlygyakorlatok, egyéb természetes mozgások természetes környezetben</p> <p>Kúzsások, mászások, gurulások, függések, statikus és dinamikus egyensúlygyakorlatok, egyéb természetes gyakorlatok</p> <p>Egyszerű szabályokon alapuló testnevelési játékok Egy- és kétkezes dobások, hajítások kis súllyal (marok-, teniszlabda, könnyű gumilabdák)</p> <p>A tanultak beillesztése egyszerű testnevelési játékokba, sor- és váltóversenyekbe</p> <p>A labdakezelés alapjai (gurítás, elkapás, dobás, labdavezetés kézzel, lábbal, célzás álló- és mozgó tárgyra)</p> <p>Népi gyermekjátékok (pl. ritmikus játékok dallal, monodókával)</p>	<p>Motoros emlékezés (tájékozódás mozgások felidézésével; formára való emlékezés a tapintás alapján, nagymozgással és finomabb mozgásokkal; számmemória fejlesztése mozgásokhoz kapcsolva, összefüggésekre való emlékezés végrehajtott cselekvéssor alapján; mozgással létrehozott vagy mozgással is összeköthető ritmus, minták és szerkezetek felidézése; sorozatok)</p> <p>Egyensúly-, ritmus- és térérzékelés. Színek, hangok, formák, anyagok érzékelése, felismerése</p> <p>Csoportos mozgásos, hang- és térérzékelő gyakorlatok</p> <p>Összetett, több érzéktérületre épülő gyakorlatok</p> <p>Térkitöltő és térkihasználó gyakorlatok egyszerű mozgástechnikai, illetve alapfokú táncteknikai elemek felhasználásával</p> <p>Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memóriagyakorlatok</p> <p>Célzás álló- és mozgó tárgyra vízszintes és függőleges célirányokat képezve, a céltárgy mozgásának bonyolítása, a mozgás sebességviszonyainak variálása, a kiszámíthatatlansági tényezők növelése</p>

## Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok* címmel rendezvénysorozatot szervezett három helyszínen, 2010. január 29. és február 17. között. A módosított óvodai alapprogramot bemutató, értelmező rendezvényeken az alapprogram implementációjában részt vevő óvodavezetőket, intézményfenntartókat, szaktanácsadókat tájékoztatták a módosítás leglényegesebb pontjairól, valamint az új alapprogram bevezetésével járó intézményvezetői és fenntartói feladatokról. A konferencia anyagából az országos alapprogram módosításának előzményeit, a legfontosabb változásokat, az intézményi implementáció megvalósításának feladatait, valamint az óvodai integrációt, inklúziót és multikulturális nevelést bemutató három előadás szerkesztett változatát adjuk közre.

Brassói Sándor

### *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja módosításának előzményei: kutatás, felülvizsgálat, egyeztetések\**

Tisztelt Konferencia! Megtiszteltetés számomra, hogy itt lehetek Önök között. Köszönöm azt is, hogy nagyon nagy számban regisztráltak a rendezvényre. A célunk az, hogy az óvodavezetők és óvodapedagógusok minél szélesebb tájékoztatást kapjanak arról, hogyan, milyen feltételek mentén valósult meg az országos alapprogram átdolgozása.

Az én feladatom az, hogy a rendelet előzményeit összefoglaljam. Köztudott, hogy az Óvodai Nevelés Alapprogramja 1996 augusztusában jelent meg. Ha visszatekintünk erre a tizennégy évre, azt látjuk, hogy az óvodai nevelés rendszerét nem érték el a radikális, nagy

\* Elhangzott a *Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok* című konferencián 2010. február 17-én.

és átfogó módosítások. Voltak apróbb módosítások, de ebben a dokumentumban nem történt tényleges felülvizsgálat. Trencsényi László említette a Nemzeti alaptantervet, amelyet különböző kormányok éveken keresztül fogalmaztak, és ennek kapcsán az intézmények helyi tanterveit gyakran kellett hozzáigazítani a különféle elvárásrendszerekhez. Az óvoda világában ez nem következett be, ami lehetőséget nyújtott az intézmények számára, hogy a pedagógiai környezet fejlesztésére helyezték a hangsúlyt.

Többször gondolkodtunk arról a tárcánál, hogy indokolt-e hozzáfogni az alapprogram módosításához. Mindig az volt az álláspontunk, hogy Magyarországon jó az óvodapedagógia, jó ez a program, amit a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok is alátámasztanak. Mindössze néhány esetben történt módosítás. Talán a legfontosabb a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésével összefüggő rendelkezés volt 2004 áprilisában, amely előírta az óvodáknak, hogy a helyi dokumentumokban kell szabályozniuk ezt a területet. A másik módosítás az intézményi minőségirányítás kapcsán rendelkezett arról, hogy az alapprogramból ki kell emelni néhány elemet, hiszen pedagógiai dokumentumról van szó, és ezt a szabályozást nem ebben a kontextusban célszerű elvégezni.

Ugyanakkor a közoktatási törvény előírja a miniszter számára az egyes intézménytípusok működését szabályozó dokumentumok időnkénti felülvizsgálatát. Így vált szükségessé az alapprogram módosítása is, amelyet az Önök véleményének a figyelembevételével és szakértelmükre támaszkodva kívánunk végrehajtani. Ehhez számos más fórumnak, így az Országos Köznevelési Tanácsnak és a Közoktatás-politikai Tanácsnak is kikérjük a véleményét, és nem hagyjuk figyelmen kívül az óvodapedagógiai szakmai szervezeteket sem. Mindezek alapján kértük fel 2007-ben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet egy nagymintás kutatás elvégzésére, arra keresve választ, hogy az elmúlt több mint egy évtizedben megérték-e a feltételek az alapprogram megváltoztatására. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan látják ezt a kérdést az óvodavezetők és munkatársaik, hol változtatnának, és mi lenne a szükséges korrekciók iránya. Ennek a megoldásnak már komoly hagyománya van a tárcánál, hiszen hasonlóan jártunk el a kollégiumi program esetében, de hozhatnám példának a NAT-ot is. A döntést tehát egy kutatás eredményei alapozzák meg.<sup>1</sup> A kérdőív minden óvodába eljutva elsősorban az alapprogramban megfogalmazott szakmai elemek bevalására irányult. Vizsgáltuk egyrészt az alapprogram fogadtatását és megfelelőségét, a szülői és óvodapedagógusi elvárásokat, másrészt azt, hogy Önök a központi adatbankból származó dokumentum alapján végezték-e a munkájukat, vagy ennek alapján önállóan fejlesztették helyi programjaikat, vagyis mekkora volt ezen a téren az intézmények önálló munkája és mekkora az adaptáció. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az alapprogram mely elemeit szeretnék megtartani az óvodapedagógusok, amelyeket a program erősségének gondolnak, és hol vannak a hiányok, hol kell változtatni a szabályozási irányokon. Ez azért fontos, mert eldöntheti, hol és milyen területeken kell az intézményeknek több támogatást adni, és hol kell – egy kormányrendelet szintjén – több kötelező előírást tenni.

1 A kutatás vezetője Vágó Irén, az OFI tudományos munkatársa és Labáth Ferencné, az Educatio Nonprofit Kft. főmunkatársa volt. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/onap\\_zt.o8o7o3.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/onap_zt.o8o7o3.pdf)



A kutatás eredményei azt tükrözik, hogy a szakma nagyrészt elfogadta az alapidokumentumot, ami azt jelezte számunkra, hogy szerkezetében alapvetően nem szabad módosítani ezt a dokumentumot, sokkal inkább a fejlesztésére kell törekedni.

A válaszadók egyik legfontosabb vélekedése az volt, hogy az alapprogram elegendő időt hagy a játékra. Emellett azt is fontosnak tartották, hogy a dokumentumban jelentős hangsúlyt kap a nevelés-központúság, így a gyermekek személyiségfejlesztése sokoldalúan megvalósítható. Voltak, akik amellett érveltek, hogy célszerűbb lenne az óvodai programot is „tantervesíteni”, hogy egy-egy foglalkozás szabályozottabbá váljon. Nos, ezeket az óvodavezetők – szerintem helyesen – egyértelműen elutasították. Ez megnyugtató, mert jelezte, hogy a szakemberek tudják a dolgukat, ebben nem szabad őket megzavarni, szerencsétlen módon befolyásolni.

Szeretnék utalni annak a táblázatnak az adataira, amely az Önök véleményét mutatja az óvodai működést elősegítő szabályozási igényekről, vagyis hogy mennyire szeretnék azt, hogy az egyes területek szabályozottabbá váljanak. Az adatokból kiderül, hogy vannak olyan területek, ahol erőteljesebb az igény a szabályozásra, és vannak olyanok, ahol ez kevésbé jelentkezik. Az egyik legfontosabb kérdés az óvoda-iskola átmenet értelmezése; úgy tűnik, itt még mindig vannak zavarok. Sokan gondolják azt, hogy pontosítani kellene az iskolai életmódra történő felkészítés tartalmát is. Nyilván e mögött az a vélemény húzódik meg, hogy ezt a folyamatot nem kell szorosan hozzáigazítani az olyasféle elvárásokhoz, amelyek mintegy előrehoznák az iskolát az óvodába. Igény az is, hogy az alapprogram a jelenleginél határozottabban foglaljon állást a szülővel történő kapcsolattartásról, annak módjairól, megoldásairól.

Melyek voltak azok az elemek, amelyekről Önök úgy gondolták, hogy eljárt felettük az idő, meg kellene változtatni azokat? Az egyik legfontosabb a gyermekek toleranciára nevelésével függ össze. Nagy eltérés tapasztalható az egyes csoportokba bekerülő gyerekek szociokulturális hátterében. Ezekben a csoportokban nevelni kell a gyerekeket arra, hogy a különbségeket megfelelő módon tudják kezelni. De nagyobb elvárás mutatkozik a Zöld Óvoda program kapcsán is, bár látható, hogy számos óvoda rendelkezik oklevéllel, és a helyi programjába is beépítette a szükséges „zöld” elveket és gyakorlatokat. Fontos elv volt a kompetencia alapú készség- és képességfejlesztő programokra történő odafigyelés is. Úgy tűnik, az Önök javaslatai alapján ezt jobban meg kellene jeleníteni az alapprogramban. A válaszok tükrében nem tűnik megnyugtatónak a sajátos nevelési vagy éppen magatartás-zavaros gyerekek szüleivel való kapcsolattartás szabályozása sem. De kiemelhetném az egészségneveléssel kapcsolatos problémákat is. Egyre fontosabbnak látszik az, hogy a gyerekek már az óvodában a gyakorlat szintjén találkozzanak mindazokkal a dolgokkal, amelyek nélkülözhetetlenek az egészségtudatos élet kialakításához. Jó, ha már ebben az életkorban megismerkedhetnek az egészséget károsító tényezőkkel.

Összefoglalva azt lehet mondani, hogy ebben az esetben egy reprezentatív vizsgálat eredményeiről van szó, amelyek lehetővé teszik, hogy rájuk építve szakmailag megfelelő döntések szülessenek. A kutatás anyagát az Országos Köznevelési Tanács elé terjesztettük, és felhívtuk a figyelmet arra, hogy az egyes fejezetek esetében hogyan tervezzük a tovább-

lépést. Láttuk, hogy vannak olyan területek, ahol nem kívánatos változtatásokat végrehajtani, és lesznek olyanok, ahol ezt kifejezetten igényli a szakma. Ezt követően az OKNT és az óvodai terület szakembereiből alakult bizottság áttekintette az anyagot, és az Önök javaslatai alapján szövegszerű javaslatokat tett a változtatásokra. Ha meg akarjuk vonni ennek a tevékenységnek a mérlegét, azt mondhatjuk, hogy bár szerkezetileg látszólag nem jelentős a változtatás, az egyes fejezetekben mégis számos olyan elem jelenik meg, amelyek korábban nem voltak ott, és többségében a szakma álláspontját tükrözik. A változtatásokat, amelyek több új feladatot is tartalmaznak az intézmények számára, az OKNT elfogadta. Tudni kell, hogy ez a testület csak véleményt formált. A döntés végső soron a kormányé, ám ezt megelőzőleg még más tárcák is megkapták a dokumentumot véleményezésre. Ezt követően az oktatási tárcának kemény küzdelmet kellett vívnia számos javaslattal kapcsolatban. Például született olyan javaslat is, amely szerint már az óvodában is tanítani kellene a fogyasztóvédelmet, vagy legyen kötelező foglalkozás az AIDS kapcsán. Noha ezek most viccesnek tűnnek, mégsem volt könnyű elhárítani az ilyen típusú javaslatokat, valamint azokat az ágazati törekvéseket is, amelyeknek nincs helye egy pedagógiai dokumentumban, programban.

Vagyis az alapprogram megtartotta azokat az alapértékeket, amelyek már a korábban létrehozott dokumentumban szerepet kaptak. Nem tettünk olyan lépéseket, amelyek a kisgyermek fejlődése ellenében hatna, keményen felléptünk az „iskolásítással” szemben, egyértelművé tettük az óvoda feladatát, és megerősítettük az ott dolgozók szakmai önállóságát. Megfogalmaztuk azt is, hogy nem helyénvaló olyan szolgáltatásokat bevenni az intézménybe, amelyek nem veszik figyelembe a gyermekek életkorát, testi, szellemi fejlettségét. A minisztériumban sok olyan levelet kapunk, amelyekben például a szülők egy csoportja azt sürgeti, hogy legyenek haladó angol nyelvű csoportok vagy éppen sakk- és matematika-tanfolyamok az óvodában. Ennek érdekében a fenntartókra is igyekeznek nyomást gyakorolni. Világossá tettük, hogy ez az iskola feladata, vagy ha ott nem nyílik lehetőség erre, akkor a szülő saját költségén igyekezzen az ilyen igényeket kielégíteni. Sem a fenntartóra, sem az óvodára, óvodapedagógusra nem lehet ilyen terheket rakni. Az új szövegben ezt egyértelművé tettük oly módon, hogy megerősítettük a szabad játék keretében történő fejlesztésnek a lehetőségét. Az a fontos, hogy a napi munkában elsősorban a kompetenciaalapúság, a készség- és képességfejlesztés igénye jelenjen meg, de ugyanígy említhetném az interkulturalitásra való törekvést is például annak a kapcsán, hogy számos olyan uniós állampolgár él Magyarországon, akiknek az óvodáztatással kapcsolatos igényei megfogalmazódnak, és ezek kielégítése mindenképpen kívánatos, ezekre az óvodáknak reflektálniuk kell. Emellett a nemi sztereotípiákra is oda kell figyelni, hiszen olyan társadalomban élünk, ahol az anyák a gyermeknevelés mellett egyúttal munkavállalók is. Igény tehát, hogy a nemek társadalmi egyenjogúságának a filozófiája megjelenjen az óvodai helyi programokban is.

A módosítást tartalmazó jogszabály végül 2009. november 20-án jelent meg. Mi a teendő ezt követően? Hogyan történjék a helyi óvodai nevelési programok felülvizsgálata? Az óvodák programjai változó szakmai színvonalon vannak kidolgozva, sok helyütt nagyon

alapos szakmai szöveg áll rendelkezésre, másutt ez kevésbé jellemző. Ezért lesznek olyanok, akiknek a módosítás miatt sok feladatot kell elvégezniük, és lesznek olyanok is, akiknek kevesebb munkájuk adódik, bár azt ők sem kerülhetik el, hogy foglalkozzanak az anyaggal. Az óvodai közösségnek át kell olvasnia a dokumentumot, meg kell ismernie a változás mértékét. Ehhez elegendő idő áll rendelkezésre. Az új dokumentumot a 2010/2011-es nevelési évtől kell alkalmazni. Van tehát elegendő idő arra, hogy az egyes intézmények reagáljanak a helyi lehetőségekre és kihívásokra. Arra is érdemes figyelni, hogy az egyeztetési folyamat is eltart egy ideig, valamint szükség esetén szakértőket is igénybe kell venni.

Paszkoszné Kulcsár *Andrea*

## ***Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának legfontosabb változásai, az óvodák feladatai az intézményi implementáció megvalósításában\****

Előadásomban elsősorban a fenntartókat, az óvodai nevelőtestületeket érintő feladatokra hívnám fel a figyelmet. Melyek azok az új elvek, amelyek hangsúlyossá váltak az óvodai nevelés új alapprogramjában? Melyek azok az elvárások az óvodákkal szemben, amelyek nagyobb hangsúlyt kapnak az alapprogram módosításával? Az adott településen, körzetben megjelennek-e olyan szülői igények, amelyekkel eddig nem néztünk szembe, vagy amelyekre eddig nem helyeztünk hangsúlyokat?

Rajtunk, óvodapedagógusokon múlik, hogy mennyire nevelésközpontú az óvoda, illetve a szakmai működését szabályozó nevelési program. Ez azért fontos, mert ebben a dokumentumban lehet meghatározni az alapprogram keretein belül, a helyi sajátosságokat figyelembe véve, azokat a célokat, feladatokat, amelyek az óvodával szemben elvárhatók. Fontos a módosított alapelvek közötti sorokban, hogy az óvoda nem az iskolának kell hogy megfeleljen, nem annak előszobája. Hangsúlyt kaptak az alapelvek között a közoktatási rendszert, valamint az óvodával szembeni elvárásokat ért változások. Milyen változások következtek be a családi nevelés rendszerében, amelyek a nők családi és közéleti, munkaerő-piaci szerepéből következnek? Egyre kevésbé mondható el, hogy a nők csak a gyerekek nevelésével foglalkoznak. Sokan munkát vállalnak, sőt egyedüli pénzkeresővé válnak. Mindez hozzájárult a családon belüli munkamegosztás újragondolásához, vagyis ahhoz, hogy a családon belül a női és a férfi szerepek egyaránt változnak, igazodnak a család mindennapjaihoz, a társadalmi

\* Elhangzott a *Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok* című konferencián 2010. február 17-én.

szintű változásokhoz. Ugyan az óvodának eddig is feladata volt, hogy támogassa az egymás iránti kölcsönös tiszteletet, hogy tudatosítsa nincs alá- és fölérendeltség nő és férfi között. A felgyorsult életvitel miatt gyakran az elvártnál kevesebb idő jut a gyerekekre, ráadásul sok helyütt a szociokulturális közeg is számos problémát vet fel. Az óvodával szembeni elvárások között gyakrabban merül fel annak igénye, hogy a kisebb gyermekükkel otthon lévő édesanyák a nagyobb gyermekük részére igénylik az óvodai elhelyezést. Az óvoda ebben az esetben nem hivatkozhat arra, hogy a kisebb gyermekével otthon lévő édesanya az óvodáskorú gyermeke részére csak korlátozottan vagy egyáltalán nem veheti igénybe az óvodai ellátást. Tudomásul kell vennünk tehát, hogy a családok helyzete a társadalmi változásokkal, elvárásokkal együtt megváltozott. Az óvoda és a család kapcsolattartásának rendjében, a családlátogatások megszervezésének elvei között figyelemmel kell lennünk a személyiségi jogok védelmét szabályozó rendelkezésekre, amelyek főszabályként előírják az érintettek hozzájárulását is. A nevelési programban tehát felülvizsgálandó, hogy helytálló-e, jogszerű-e az óvoda és a család közötti kapcsolattartás rendjének meghatározása, avagy szükséges kiegészíteni olyan célokkal, feladatokkal, amelyek segíthetik az óvoda és a család együttműködését.

Az egyik legnagyobb problémát a halmozottan hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű és a migráns gyermekek nevelése jelenti. Azoknak az óvodáknak, amelyek SNI-gyermekeket is nevelnek, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveit is figyelembe véve kellett kiegészíteniük a nevelési programjukat. Az SNI-gyermekek óvodai nevelésének megszervezése a települési önkormányzat kötelező feladatellátási körébe tartozik, amelyet a közoktatási törvény 2004. évi módosítása írt elő. A települési önkormányzat e feladatának eleget tehet saját fenntartású intézményében, más önkormányzattal, nem állami, nem önkormányzati fenntartású intézmény fenntartójával, illetve társulással kötött megállapodás útján. Ha azonban az SNI-gyermekek számához mérten kevesebb intézményt jelöl ki a feladatellátásra, abban az esetben a szegregációt és nem az integrációt támogatja. E kérdés helyi rendelkezéseiben nem elhanyagolható az óvodai felvételi eljárásrend jogszerűségének kérdése sem. Az alapprogram módosításával nagyobb hangsúlyt kapott integrált, inkluzív nevelés megvalósulása miatt fontos átgondolni, hogy a nevelési programban meghatározott feladatok, elvárások összhangban vannak-e az alapprogramban kiegészülő új alapelvekkel.

A közoktatás új kihívásait érintve – az inkluzív, interkulturális, integrált nevelés mellett – a kompetencia alapú nevelést meghatározó alapelvekre, szemléletmódra gondolhatunk. Meg kell azonban említenünk, hogy a kompetencia alapú programcsomag nem nevelési program, hanem a kompetencia alapú nevelést támogató módszer, eszközrendszer. Gyakran felmerül kérdésként, hogy kötelező-e bevezetni a kompetencia alapú programcsomagot. Abban az esetben vált/válik kötelezően az óvoda nevelési programjának kötelező elemévé, ha a kompetencia alapú nevelés pályázati úton elnyert támogatással került bevezetésre, a pályázatban kiírt feltételek teljesülésével. Az alapprogram módosításával azonban át kell gondolni valamennyi tevékenységi terület szakmai elvárásait, s a célok, az óvoda-

pedagógussal szemben támasztott feladatok, követelmények felülvizsgálatakor figyelembe kell venni a kompetencia alapú nevelés alapelveit, a tevékenység-központú ismeretszerzés biztosításának lehetőségeit.

Az alapprogram módosításával átértékelődött a tanulás fogalma. A szülők (az iskolák is) még ma is elvárják az óvodától, hogy a gyermeket felkészítse az iskolára. Sok esetben keresnek meg azzal, hogy „ha a gyermekem iskola-előkészítő csoportba jár, vajon van-e esélye arra, hogy bekerül a két tannyelvű általános iskolába?” Csak akkor válhat egyértelművé, hogy az óvoda nevelésközpontú, nem az iskola előszobája, és nem az óvoda épül az iskolára, hanem fordítva, ha ezt az óvoda nevelési programja, az óvodapedagógusok szemlélete, attitűdje is tükrözi, illetve ha a szülőkkel való kapcsolattartásban, kommunikációban (pl. szülői fórumok szervezésében) világossá tesszük, hogy az, ami az óvodában a gyermeknek játék, a pedagógus részéről tudatos felkészüléssel tervezett fejlesztőmunka. Fontos tehát a nevelési program felülvizsgálata alkalmával áttekinteni és rögzíteni az ezzel kapcsolatos feladatokat, elvárásokat. Ne mi épüljünk az iskolára, hanem az iskola épüljön ránk!

Előszörban a megtartott értékek (a játék kiemelt szerepe, a nevelés-központúság, a személyiségfejlesztés sokoldalúságára, a módszertani szabadságra helyezett hangsúly), valamint a kiegészült alapelvek, az azokkal összhangban megfogalmazott pedagógiai attitűdök vonatkozásában kell a nevelési program felülvizsgálatának szempontjait meghatározni, a felülvizsgálat eredményeként a módosításokat megfogalmazni. (Ilyenek a szabad játék szerepe, a gyermekek toleranciára nevelését meghatározó alapelvek, a testi nevelés, az egészséges életmódra nevelés, az egészségmegőrzés szokásainak kialakítása, a környezettudatos magatartáshoz, a környezet védelméhez és megóvásához, a fenntarthatósághoz kapcsolódó szokások kialakítását meghatározó alapelvek, az anyanyelvi nevelés hangsúlyozottabb szerepe, a kompetenciafejlesztést meghatározó alapelvek, a tanulás fogalmának átértékelését meghatározó alapelvek, az óvoda iskolásításának tilalma.)

Az alapprogram módosításával feladat fogalmazódott meg a migráns (pl. menedékes, bevándorolt, letelepedett, tartózkodási engedéllyel rendelkező) gyermekek óvodai nevelésével kapcsolatban. Nevelésükben hangsúlyosabb a kognitív kompetenciák fejlesztésére, a migrációs traumák hatásainak kezelésére, az éntudat, a jövőkép gondozására, az érzelmi az értelmi nevelés fejlesztésére irányuló feladatok meghatározása. A migráns gyermekek nevelését támogató pedagógiai attitűd, feladat, elvárás meghatározása az interkulturális nevelés keretein belül mindenképpen átgondolandó és kidolgozandó a nevelési programokban, hiszen a közoktatási törvény 110. §-ára gondolva, valamennyi óvodát érintheti a más országból érkező és Magyarországon óvodai nevelésre jogosult gyermekek nevelése. Ehhez segítséget nyújthat a [www.okm.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis](http://www.okm.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis) webcím alatt található információ. Az óvodai nevelési program módosításával a fenntartó számára nyilvánvalóvá kell tenni azokat a tárgyi felszereltséghez szükséges kiadásokat, amelyek segíthetik a migráns gyermekek zökkenőmentesebb beilleszkedését, fejlesztését.

Mit kell a fenntartónak szem előtt tartania a szükség szerint módosított óvodai nevelési program jóváhagyása előtt? Hogy érvényesültek-e a jóváhagyási eljárásban a jogszabályban meghatározott, elfogadásra, véleményezésre biztosított jogok (a szülők véleményezési joga,

a nevelőtestület elfogadási joga, a nemzetiségi óvodai nevelési program esetében a települési, területi kisebbségi önkormányzat, térségi és országos feladatot ellátó közoktatási intézmény esetén az országos kisebbségi önkormányzat egyetértési joga). A módosított nevelési program megegyezik-e az alapprogram alapelveivel, valamint a módosítást befolyásoló jogszabályok előírásaival, megegyezik-e az intézmény alapító okiratában meghatározott feladatellátásra való jogosultsággal (ha nem, annak módosítása elkerülhetetlen, a módosított nevelési program jóváhagyásával). E kérdések eldöntése azért is fontos, mert a módosított nevelési program jóváhagyásával a fenntartó kötelezettséget vállal a feladathoz rendelt tárgyi és személyi feltételek biztosítására. Érdemes megvizsgálni, hogy a módosított nevelési programot jóváhagyva jogosulttá válik-e kiegészítő normatív támogatásra, vagy teremtődik-e lehetősége arra, hogy az óvoda a jövőben részt vehessen a szakmai munkáját, illetve infrastrukturális fejlesztését támogató hazai vagy európai uniós pályázatokon.

Az óvodai ellátás ingyenes, tehát a nyitva tartás törzsidejében nem lehet a szolgáltatásért pénzt kérni a szülőktől. A fenntartó előírja, hogyan valósul meg az óvoda nyitva tartása, kik és milyen képesítés alapján foglalkoztathatók az adott intézményben. Itt arról van szó, hogy az óvodában megfelelő képesítéssel rendelkező szakszemélyzetet kell foglalkoztatni. Ezzel válik szabályozhatóvá az, hogy tanító, tanár, nyelvtanár ne végezhesen tevékenységet az óvodában, hiszen ezt a közoktatási törvény sem teszi lehetővé.

A fenntartónak tudnia kell, hogy a gyermekek óvodai nevelése, a neveléshez szükséges teljes óvodai életet magában foglaló tevékenységek keretében folyik. Ez azt jelenti, hogy az óvoda ez időn belül a fenntartója által jóváhagyott nevelési programja alapján tehet eleget szakmai kötelezettségének, mégpedig a közoktatási törvényben előírt végzettségű, szakképzettségű szakemberekkel. Jogszabály nem tiltja például a kétnyelvű óvodai nevelést, de ha az megszervezésre kerül, a feladatellátás koherens kell hogy legyen a fenntartó által jóváhagyott nevelési program tartalmával, az intézmény elnevezésével, így az intézmény fenntartó által jóváhagyott alapító okiratával, továbbá biztosítani kell a kétnyelvű neveléshez előírt szakmai feltételekkel rendelkező szakembert (a fenntartói jóváhagyás a személyi és tárgyi feltételek biztosítására vállalt kötelezettség).

A többletfeladatok kapcsán óvatosan kell eljárni. Ezeket meg kell jeleníteni a programban, különösen abban az esetben, ha már a fenntartó a tárgyi és személyi feltételeket korábban biztosította. A kötelező és nem kötelező feladatok ellátásához az önkormányzati törvény értelmezése nyújthat segítséget.

Mikor tagadhatja meg a fenntartó a nevelési program jóváhagyását? Abban az esetben, ha a módosítás nem felel meg a közoktatási törvényben előírt követelményeknek, vagy olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését – tekintettel arra, hogy nem tartozik a kötelező önkormányzati feladatellátási körbe – a fenntartó nem vállalja, vagy ha a módosítás nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket – a szükséges feltételek biztosítása mellett – a fenntartó korábban meghatározott. (Minden esetben figyelemmel kell lenni, a jogszabályban meghatározott önkormányzati feladat-ellátási kötelezettségekre!)

Mi történik, ha a fenntartó nem hagyja jóvá a módosított nevelési programot? A nevelőtestület a döntés ellen keresettel fordulhat a bírósághoz. Elfogadottnak kell tekinteni a nevelési programot, ha a fenntartó a módosításra meghatározott határidő után, a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik. A határidő számítására a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni. Az alapító okirata szerint nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben közreműködő óvoda módosított nevelési programja akkor válik érvényessé fenntartói nyilatkozat hiányában, ha a kisebbségi önkormányzat egyetértett a nevelési program módosításaival, vagy ha a törvényben biztosítottak szerint nem élt az egyetértési jogával. Ötnél több nevelési-oktatási intézmény fenntartása esetében a fenntartó ütemterv szerint meghatározhatja azt az időpontot, amikor a nevelési-oktatási intézménynek be kell nyújtania a felülvizsgálat eredményeként szükség szerint módosított nevelési programot. A fenntartói jóváhagyás a 2009/2010. nevelési évben végrehajtandó. Ha a felülvizsgálat eredményeként olyan kiegészítésekre, módosításokra volt szükség, amelyek az óvoda alapító okiratának módosítását is maga után vonták, el kell végezni az óvoda alapító okiratának módosítását is az arra vonatkozó előírások, illetve eljárásrend szerint. A jóváhagyott módosított nevelési programot az intézmény honlapján, annak hiányában a helyben szokásos módon nyilvánosságra kell hozni.

Kell-e szakértőket alkalmazni? Néhány esetben bizonyosan. Például az SNI-gyermekek esetében, hiszen a kiegészítéshez irányelv kapcsolódik, illetve a kiegészítésnek arra kell épülnie. Ebben az esetben nem kerülhető el a szakértői vélemény beszerzése a jóváhagyás előtt. Az alapprogramban kiegészült alapelvek, pedagógiai attitűdre vonatkozó elvárások megfogalmazása, átvezetése a fenntartó által foglalkoztatott óvodapedagógusi végzettséggel rendelkező köztisztviselő munkatárssal is ellenőriztethető. A fenntartó felelőssége annak eldöntése, hogyan ítéli meg a módosítás tartalmát és annak alapján szakértő megbízását. Érdemes átgondolni az interkulturális nevelésre vonatkozó kiegészítések szakértetését, hiszen annak tartalma több az elvek, attitűdök elvárások átvezetésénél, egyben érintheti kiegészítő támogatás igénylésének lehetőségét is a költségvetési törvény alapján.

Turi Istvánné

## *Az érzelmi nevelés és a szocializáció – integráció, inklúzió, multikulturális nevelés az óvodában\**

*„A gyermek minden érzelmi hatásra rendkívül fogékony; harmóniát kíván, azt, hogy minden felnőtt énjének legjobb részét fordítsa felé.”*  
(Szabó Magda)

Előadásomban a téma fontosságát és komplexitását hangsúlyozva érinteni szeretném azokat a kérdéseket, amelyekre az óvodáknak reflektálniuk kell helyi nevelési programjukban.

### **KÖRNYEZETI KIHÍVÁSOK, TÖRVÉNYI VÁLTOZÁSOK AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN**

A globalizáció korában élünk, amely kitágítja a művelődés horizontját az idegen kultúrák irányába. Vezetőként és pedagógusként is látnunk kell, milyen módon alakul át a munka világa, milyen kérdéseket vet fel a népességmozgás, a ki- és bevándorlás. Meg kell tanulnunk a mai élet sokszínűségében élni, ami újfajta hozzáállást kíván a nyitottság, megértő türelem, elfogadás, megbarátkozás, rokonszenv érzések kialakulása és megerősödése terén. A szocializáció folyamatában megjelenik és formálódik a multikulturális kompetencia a „mi” és az „idegenek” közti különbözőségek, közös vonások megtapasztalása, kontaktusok létesítése révén.

Az alapprogram az óvodai nevelés értékeit megőrizve, az aktuális kihívásokra választ adva új elvárásokat, hangsúlyokat fogalmaz meg az óvodák részére. Ilyen például a befogadó (inkluzív) óvodai nevelés, az integráció, a migráns gyerekek óvodai nevelése. A sokrétű szakmai feladat ellátásához egyre fontosabbá válik a szervezeti kultúra fejlesztése – különösen a humánerőforrás-fejlesztés, képzettség, szakértelem –, a csapatmunka kialakítása, az óvoda kapcsolatrendszerének szélesítése. Akkor tudjuk hatékonyan kezelni a problémákat, ha felkészülünk azokra. Alkalmassá tesszük környezetünket a befogadó típusú óvodai nevelésre, ahol a többségi gyerekekkel együtt nevelődhetnek a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű és migráns gyerekek.

A helyi nevelési programok stratégiáját az alapprogram elvárásaira és a közvetlen környezet reális igényeire és szükségleteire építve érdemes felülvizsgálni.

---

\* Elhangzott a Változások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában: kihívások, feladatok című konferencián 2010. február 17-én.



## ÉRZELMI NEVELÉS – SZOCIALIZÁCIÓ AZ ALAPPROGRAM TÜKRÉBEN

A megfelelő kötődés kialakulásában, kölcsönössé fejlődésében meghatározó szerepe van a családi és későbbiekben az óvodai környezetnek. Ennek megnyilvánulása a védelem, a támasz, a segítség, a bizalom és a ragaszkodás, amely a szeretet érzésében nyilvánul meg.

A családi nevelésből eredő hiányok kompenzálásáért az óvoda szeretetteljes, segítőkész közege sokat tehet. Feltétlenül fontos a gyermek kötődésének kialakítása óvodapedagógushoz és a kapcsolati képességek kibontakoztatása. Felértékelődik az érzelemformáló személyi kapcsolatok rendszere és minősége az óvodai nevelésben, megerősítve az óvodapedagógus mellett a dajka szerepét.

Hogyan segíti az óvoda a gyermek szocializációját?

- Egyéni és közösségi szociális tulajdonságok alakításával.
- Szokás- és normarendszer megalapozásával, következetes életrend kialakításával, amelyben a szabályok átláthatók és kiszámíthatók.
- Az óvoda felnőtt közösségének modellnyújtásával, a helyes viselkedés megerősítésével, a jutalmazás és büntetés megfelelő megválasztásával.

## INTEGRÁCIÓ, INKLUZÍV NEVELÉS FELVÁLLALÁSA

Az integráció gondolata a humanisztikus alapértékek elfogadását jelenti. Az *integrált nevelés* a sajátos nevelési igényű gyermekek elfogadását, együtt nevelését jelenti ép társaikkal együtt. Ezt a feladatot a fenntartó jelöli ki az óvoda alapító okiratában. Az intézményvezető felelőssége a pedagógusok alkalmassá tétele e feladat ellátására.

Az SNI-gyerekek különleges gondozásának megszervezéséhez útmutatást adó jogszabályok: Ktv 121. § (1) bek. 29/a, b; 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendelet; 14/1994. (VI. 24.) MKM-rendelet; 2/2005. (III. 1.) OM-rendelet.

Az *inkluzív nevelés* mindenkit befogadó nevelési mód (ma a kirekesztés ellentétes irányú folyamatoként értelmezzük), a társadalmi sokszínűség eredményes kezelése. Tágabban azt is kifejezi, hogy ismerjük a gyermek testi-lelki-szellemi fejlődésének változásait, egyénenként tudjuk, mikor mire van szüksége, hogyan kell hozzá közelíteni.

### Tágabban értelmezett integráció az óvodában

A befogadó típusú integráció jól tükrözi a feladat komplexitását. A képességek minden fajtájával és szintjével rendelkező gyerekeknek egyéni fejlesztési terve van, olyan nevelési eszmével, ahol nem bélyegeznek meg és nem különítenek el gyerekeket.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek fejlesztése a nevelési tanácsadást ellátó intézmény szakvéleményében tett javaslat alapján az óvodában, illetve nevelési tanácsadás keretében történik (14/1994. [VI. 14.] MKM-rendelet 22. §). Az óvoda vezetője felelős a fejlesztő foglalkozások megszervezéséért.

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztése óvodai fejlesztő program alapján folyik, együttműködve a családot segítő szolgálatokkal (Ktv szabályozása 121. § 14.; 11/1994. [VI. 8.] MKM-rendelet 39/D §; nevelési tanácsadás). A legtöbb esetben a helytelen családi nevelés és/vagy az ingerszegény szociokulturális háttér az oka a megismerőfunkciók és a viselkedési, magatartási problémák kialakulásának.

Tudjuk, hogy óvodáskorban a gyerekek különösen fogékonyak a külső hatásokra. Az idegrendszer éréseinek ebben a szenzitív szakaszában nagy jelentősége van a minden irányú érzékeléses tapasztalatoknak, a mozgásra, beszédre ösztönző környezetnek, ezért a fejlesztést optimálisan ehhez érdemes igazítani.

Fontos elvárás, hogy az óvodapedagógus a prevenció és a felzárkóztatás során ismerje a gyermeki fejlődés jellemzőit, a szenzitív szakaszok meglétét, és az egyes gyermekhez igazított módszerekkel, eszközökkel segítse a domináns képességstruktúrák fejlődését. A szabad játék, mozgás és valamennyi gyermeki tevékenység a fejlesztés kimeríthetetlen tárházát kínálja a gyerekek köré koncepcionálisan megtervezett óvodai környezetben.

### **A migráns gyermekek támogató nevelése (multikulturális, interkulturális nevelés)**

A sikeres óvodai beilleszkedés segítése érdekében figyelmet kell fordítani a kapcsolatfelvételt, a felkészülés, felkészítés többszintű folyamatára a pedagógusok, a migráns gyerekek és a szülők, illetve a fogadó közösség szintjén. Nemcsak a nyelvismeret hiányából, hanem az érkező gyerek szocializációs, kulturális és vallási különbözőségeiből is adódhatnak nehézségek az óvodában.

*A sikeres, befogadó típusú integrációt segítő tényezők:*

- a gyermek, a család megismerése (kapcsolatfelvétel, családlátogatás, anamnézis);
- a fejlesztés alapja a gyermek aktuális állapota: mozgása, érzékszervei, figyelme, emlékezete, memóriája, beszéde, gondolkodása;
- a gyermek befogadásának gondos előkészítése;
- az egyéni szükségletekhez igazodó, egyéni képességekre épülő összehangolt fejlesztés;
- a gyermeket fejlesztő szakemberek összehangolt teammunkában dolgoznak;
- a csoportszervezési formák (egyéni, páros, kiscsoportos), fejlesztő módszerek, eszközök célirányosan adottak.

*Inkluzív nevelési formában az óvodai nevelésnek/fejlesztésnek biztosítania kell*

- az esélyegyenlőséget, amely egyenlő hozzáférést nyújtó nevelési/fejlesztési módot jelent;
- az egyenlő esélyeket, amelyek a gyermek változó szükségleteiből kiindulva a különbségek kompenzációját megvalósító befogadó rendszeren keresztül érvényesülnek;
- az interakciókban megtapasztalt biztonság és kölcsönösség, elfogadás és elfogadottság élményének megtanulását a sokféle ember sokféle módon történő együttélésében.

## EGYÜTTMŰKÖDÉS A NEVELÉSBEN

A szakemberek közötti együttműködést segítő feltételek:

- szakmai kompetenciák és határaik kijelölése;
- a tevékenységi körök pontos meghatározása, ismerete, a szakmai autonómia biztosítása;
- a kapcsolattartás formáinak kiépítése a helyi adottságokhoz igazítva, így például teammegbeszélés, konzílium, tanácsadás.

A befogadó óvodapedagógus kulcsszereplője az együttműködésnek, hiszen a legtöbb időt ő tölti a gyermekekkel, sokirányú tapasztalattal rendelkezik, és folyamatos kapcsolatot ápol a családdal.

A pedagógus-szülő közötti *partnerkapcsolat* meghatározza az együttműködés és a nevelés sikerességét. Ideális, ha bizalom, kölcsönös elfogadás, párbeszéd (konzultatív stílus) jellemzi a kapcsolattartást. Az óvoda intervenciós gyakorlata a segítségnyújtás változatos formáinak alkalmazására építhet a családok aktuális problémáinak kezelésében.

A szülők és az óvodai dolgozók viszonyát a kölcsönös tisztelet, a segítő együttműködés jellemzi.

Az érintett és a többségi szülők viszonyának a tolerancián, az együttérzésen, az előítéletmentességen (hatékony segítséget nyújthatnak ebben az érzékenyítő tréningek, szülőknek szervezett klubprogramok), a segítőkészségen, a diszkriminációmentes kapcsolatépítésen kell alapulnia.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a befogadó nevelés helyi rendszerének, gyakorlatának kimunkálása nagy kihívás elé állítja az óvodákat. Sok esetben nem maga az integrált nevelés a kérdés, hanem a megfelelő támogató feltételek biztosítása, amelyhez minden gyermeknek joga van, ellenkező esetben úgynevezett hideg integrációról beszélhetünk. Önmagában azonban nem elegendő a törvény adta lehetőség, amikor hiányzik az intézmények elkötelezettsége. Az, hogy sok helyen hátrítják, és nem akarják felvenni az óvoda alapító okiratába a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését – attól tartva, hogy tömegesen fognak jelentkezni –, arra mutat rá, hogy az ilyen szellemben irányító intézmény még nem érett meg a különbözőségek elfogadására. Márpedig az intézmények belső szervezeti kultúrájának és pedagógiai gyakorlatának átalakítása nélkül csak látszateredmények szülehetnek.

## Olvassunk a ruhásszekrényben!

*Ajánlás C. S. Lewis Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény című klasszikus gyermekirodalmi alkotásának tanórai felhasználására*

Lucy Pevensie mintájára a munkacsoport tagjai elvesztek pár órára Narniában, arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi mindent tudnának tanítani diákjaiknak C. S. Lewis népszerű fantáziaregénye kapcsán. Elsődleges céljuk a tantárgyközi olvasás és olvasásfejlesztés körbejárása volt, ehhez kerestek motiváló ötleteket, újszerű módszereket, példaértékű tevékenységeket. A végeredmény egy sokszínű anyag, amely bepillantást ad a konstruktív pedagógiai tervezésbe, a multikulturális nevelés és hitoktatás lehetőségeibe és az irodalmi körök szervezésébe is. Nem maradt ki a nyelvtan-, az idegennyelv- és a fogalmazástanítás sem, és hallhatunk a könyvekben rejlő természettudományos képzetekről, valamint az alternatív értékelés módszereiről is.

### EGY FANTASZTIKUS UTAZÁS

A tények szintjén azt látjuk, hogy C. S. Lewis Narnia krónikái sorozatának köteteiből több mint 120 millió példány kelt el 41 nyelven. A 2005-ös és 2008-as filmadaptációkat lelkes mozilátogatók millió tették az év sikerfilmjévé. Olvasók millióival találkozhatunk, akik Lucy Pevensie-vel együtt nőttek fel, számos világot végigjártak Digoryval és Pollyval, szemtanúi voltak Narnia teremtésének és romlásának. Az 1949–1954 között írt hét kötet több olvasónemzedéket tanított emberségre. A nagy siker mellett a köteteknek számos kritikus is akadt, Lewist éppen annyian vádolják dogmatizmussal és sovinizmussal, mint ahányan magasztalják erős lányalakjaiért és vallási toleranciájáért. Sokfelé indulhatunk C. S. Lewis különös ruhásszekrényéből, de talán nem is a túloldal számít annyira, mint az első néhány lépés. A többi már az olvasón múlik.

## A NARNIA KRÓNIKÁI A KONDUKTÍV PEDAGÓGIÁBAN

**Tóthné Szőnyi Zsuzsanna** *konduktor*

**(Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete)**

A Pető András nevével fémjelzett konduktív pedagógia egy komplex nevelési rendszer, amely a mozgássérültek (re)habilitációjában elveti a mozgás vagy a funkció pusztán biológiai jellegű helyreállítását, s helyette az egész személyiség sokoldalú, holisztikus fejlesztését állítja a középpontba. Sikere abban áll, hogy az idegrendszeri sérülés következtében mozgássérültté vált gyermekeket és felnőtteket megtanítja, hogy a problémákat konkrét és elérhető rész-célok sokaságára bontsák, majd rávezeti őket e célok felé vezető útra. Legyen szó óvodai foglalkozásról, iskolai tanóráról vagy tanórán kívüli szabadidő-eltöltésről, a tanulási folyamatot segítő, pozitív, megerősítő atmoszféra és az intenció, a mozgás és a tevékenység akarásának kialakítása mindenkor a konduktor első számú feladata kell hogy legyen.

Mindezt a mozgássérült tanulók olvasástanítására vetítve talán érthető, miért kiemelt kérdés az, hogy a kiválasztott szöveg érdekes, változatos, a tanulókhöz közel álló legyen, és sokféle tevékenységen keresztül biztosítson lehetőséget a konduktor számára a mozgás, a beszéd, az értelem, az érzelmek, az akarat, a manipulációs készség egymással összefüggő, harmonikus fejlesztésére. C. S. Lewis *Narnia krónikái* című regényciklusa, annak is az első kötete, *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* csak egy azok közül a szövegek közül, amelyek jól hasznosíthatók a sérült tanulók olvasástanítása során.

Egyszerű, olvasmányos nyelvezete, a megragadó táj- és karakterleírások, a fordultatos cselekmény méltán teszi népszerűvé ezt a klasszikus ifjúsági regényt az ötödik-hatodik osztályos korosztály körében. A mesékre jellemző moralitás és főleg az egyik főhős, Edmund árulása és megbánása jó alapot szolgáltat a pedagógus számára a tanulók erkölcsi neveléséhez. A különböző mitológiákból kölcsönvett karakterek (faunok, kentaurok) lehetővé teszik az összevetést az egyes népek hiedelemvilágával, míg a fantáziavilág „valóra váltása”, ábrázolása rajzon, festményben, terepasztalon stb. bevonja a feldolgozásba a művészeteiket, a földrajzi ismereteket, megvalósítva ezáltal a tantárgyközi feldolgozást, kompetenciafejlesztést. Ez utóbbi különösen jó alapot szolgáltat a konduktív pedagógiának, ahol a mozgás (a helyváltoztatástól a kéz legfinomabb mozdulatáig), a beszéd, a koordináció fejlesztése minden pillanatban kiemelt és nagy jelentőségű feladat. Szintén kiemelt feladat a kapcsolatteremtés tanítása, hiszen ez gyakran okoz nehézséget a mozgássérült tanulók számára, amikor kilépnek az iskola falai közül. Tanulságos megállapításokra lehet jutni a regény néhány részletét összehasonlítva: Lucy találkozását a faunnal, Edmund találkozását a Fehér Boszorkánnyal, a gyerekek találkozását a hódokkal, majd Aslannal stb. A különböző viselkedésformák (tisztelettudó, tiszteletlen, megilletődött, barátságos stb.) és a hozzájuk kötődő kommunikációs formák alapján a pedagógus gazdag segítséget kaphat a tanulók kapcsolatteremtési kultúrájának fejlesztésére.

Az olvasmány feldolgozásának menete a konduktív iskolában számos hasonlóságot mutat a hagyományos iskolában megszokottal. A gyermekek osztályközösségben (frontális

vagy csoportmunkában) tanulnak, kihasználva a gyerekközösség motiváló és támogató hatását. Az olvasmány elemzése is hasonló struktúrát, sorrendet követ, mint máshol. Lényeges különbség viszont, hogy az adaptív tanulási folyamat során a mozgássérült tanulók számára számos olyan rész cél jelenthet kihívást, amelyek többségi iskolába járó kortársaik számára spontán elérhetők. Például, míg amott a tanár könnyen beszélgetést kezdeményezhet a tanulókkal, kihívhatja őket a táblához, átrendezhetik a termet stb., addig ezek a helyzetek a konduktív tanulási folyamat során sokkal nagyobb szervezettséget és körültekintőbb tervezést igényelnek. Figyelembe kell venni a tanulók különböző beszédserülését, amely az enyhe dizartriától a súlyos beszédképtelenségig terjedhet, a finommanipuláció érintettségét, az íráshoz szükséges speciális körülmények megteremtését, a helyváltoztató mozgások módját. A konduktor számára nemcsak az a cél, hogy a tananyagot e diszfunkciók ellenében „leadja”, hanem meg kell teremtenie a lehetőséget, hogy a tananyag kínálta lehetőségeket kihasználva ezeket az elmaradt területeket is egyenrangúan fejlessze.

### **Néhány példa a tanulói differenciálásra**

A konduktor-tanító a regény egyik részletét szeretné feldolgozni, például Edmund találkozását a faunnal. Miután végigolvasták az olvasmányt, ellenőrizni kívánja, hogy a tanulók megértették-e a szöveget. Ilyenkor számos lehetőség közül választhat. Ha frontális osztálymunkában, nyílt kérdésekkel kéri a válaszokat (Kivel találkozott Edmund? Milyen hangot hallott Edmund az erdőben? Hogy viselkedett Edmund a szánon ülő nővel? Hogyan jellemeznéd a nőt/Edmundot?), akkor mindenképpen figyelnie kell arra, hogy a beszélgetésből ne maradjanak ki a beszédben akadályozott tanulók. Számukra úgy kell feltenni a kérdéseket, hogy választani tudjanak a lehetőségek közül.

Nagyon fontos a személyre szabott differenciálás, amely minden tanuló számára biztosítja a maximális aktivitás mellett a maximális sikerélményt. Másik lehetőség, ha homogén csoportokat hoz létre, például a beszédképesség alapján, és minden csoport más-más kérdéseket kap, a nem beszélők feleletválasztós feladatokat, a beszédükben kevésbé érintettek esetleg nagyobb kifejtést igénylőket. Lehetséges az is, hogy mindenki feleletválasztós kérdésekre válaszol, de míg a nem beszélő tanuló esetleg betűkártyák segítségével mutatja meg a helyes válasz betűjelét, és mellette a betűjelet (A, B, C, D) hangoztatja, addig a közepesen dizartriás tanulónak ki kell mondania az egy-két szavas helyes választ is (figyelve a helyes artikulációra), a jól beszélőktől viszont elvárás a teljes mondatos, választékos válasz.

Heterogén csoportokban, játékos „kvíz” keretében is meggyőződhet a pedagógus a szövegértés sikerességéről. A csoportokat segítő beosztott konduktor vagy hallgató, valamint az órát tartó konduktor együtt gondoskodik arról, hogy a játékos helyzetben is mindenki teljes aktivitással, tudása maximumát nyújtva dolgozzon. Ami a kifejtős kérdéseket illeti, nem beszélő tanulóktól esetleg írásban kérheti a választ, egyéni differenciálás alapján, esetleg speciális eszközzel (nagyobb méretű füzet, fejpálca, számítógép) téve lehetővé számukra a hosszabb szöveg leírását.

## A feladatba épített mozgás- és beszédfejlesztés

Feladat lehet a regény szereplőinek csoportosítása aszerint, hogy a Jókhöz vagy a Rosszakhoz tartoznak. Egyféle lehetőség, hogy a tanulók (szintén egyéni differenciálással) leírják a neveket két oszlopba. A konduktor-tanító azonban felhasználhatja ezt a feladatot más, komplexebb fejlesztésre is: ha pl. kartonra ragasztott kártyákon adja ki a neveket, és ezeket kell az asztal jobb és bal oldalára rendezni, ezzel a manipulációt és a térbeli orientációt is jól fejlesztheti. Ha a tanulók a kártyákat különböző méretű borítékban kapják meg, akkor egy nehezített kézfeladatot tud beiktatni, amely ráadásul a feladatot játékosabbá s ezáltal érdekesebbé teszi. A borítékok kiosztását rábízhatja néhány tanulóra, akiknek a feladatot a nap más részében tanult helyes járásformával kell teljesíteniük. Az eredeti feladatot kicsit komplexebbé teheti, ha a tanulók egyik fele egy-egy olyan kártyát kap, amelyen egy karakter neve (pl. Edmund, Lucy, Aslan, Fehér Boszorkány) szerepel, a másik fele olyat, amelyen ugyanezen karakterek jellemző tulajdonságai vannak feltüntetve, és a tanulók feladata, hogy a társaikhoz odamenve kérdések alapján megtalálják a párjukat. Ez már a teljes csoportot megmozgató járásfeladatot, illetve beszédfeladatot jelent, amelynek lebonyolítását, az egyéni differenciálásokat a konduktor-tanító pontosan megtervezi.

Ugyanilyen komplex, teljes személyiséget fejlesztő feladatot jelenthet a történetek dramatizálása, amelyet a mozgássérült tanulók ugyanúgy élveznek, mint ép mozgású társaik. A Pető Intézetnek van színjátszó köre, de egy-egy osztály egy-egy órájába is belefér egy kisebb olvasmányrészlet dramatizálása. Az olvasott részlet dramatikus feldolgozása megerősíti az olvasmányélményt, erősíti az önkifejezést, a kommunikációs biztonságot, a beleérző képességet, az együttműködési készségeket, az önkontrollt, miközben fejleszti a testi és térbeli tájékozódást, a különböző helyzet- és helyváltoztatások gyors, lendületes tanulását, a vizuális és halláspercepciót, a kéz ügyességet, és még sorolhatnám. A részlet feldolgozása során a tanulók a konduktor-tanítóval együtt tervezik meg a jelenetet. Szerepeket választanak (fontos, hogy mindenki megszemélyesítsen valakit vagy valamit, még ha nincs is beszélő szerepe az olvasmányban – Edmund és a Fehér Boszorkány találkozásánál a tanulók lehetnek fák, kőszobrok, leskelődő állatok, fantáziájuk szerint), megtervezik a díszleteket, jelmezeket (a díszlet lehet jelképes, hogy megmozgassa a fantáziát, ám készülhet különböző anyagokból, hogy ezáltal is fejlődjön a tapintás-érzékelés, valamint a kéz ügyesség), esetleg hangokat, zenét keresnek a jelenethez, újabb érzékelési területeket vonva be ezzel a fejlesztésbe. Az együtt előkészített, majd előadott darab az együttes szereplés és a sikeres mozgás élményét adja a tanulók számára, miközben megvalósul a konduktív pedagógia legfőbb célkitűzése, a tevékenység-központú, rendszerbe foglalt, komplex – testi, szellemi, érzelmi, erkölcsi, pszichés és szociális – fejlődést elősegítő aktív tanulás.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

A MPANNI Gyakorló Közoktatási Intézmény és Egységes Konduktív Módszertani Intézet Pedagógiai Programja. Elérhető: <http://bit.ly/mpanni>

## EGY RÖVID ELEMZÉS A VALLÁSOS NEVELÉS ÉS A MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS OLDALÁRÓL

**Lisa A. Jones, a multikulturális oktatás docense  
(University of Houston – Clear Lake, Pedagógia Tanszék)**

C. S. Lewis fantasztikus és hóbortos természeti világa sokkal több, mint a jó és a rossz harcának története: a könyv a hit- és multikulturális oktatás hasznos kelléke is lehet. A multikulturális oktatás hatásköre igen nagy, prominens eleme a vallási toleranciára nevelés. Lewis könyvének sok-sok felhasználási lehetőségét látom mind a multikulturális oktatás tanáraként, mind keresztény gyermekek édesanyjaként. A könyv és a filmadaptáció is számos keresztény motívumot és szimbólumot használ. Bár a történet egésze nem feltétlenül fedi teljes egészében Jézus életútját, nem nehéz észrevenni a hasonlóságokat. Aslan feláldozza magát, hogy megmentse Edmundot, aki a torkosság bűnébe esett. Sőt mi több, Edmund szó szerint eladta testvéreit a gonoszra és a pusztulást megtestesítő Fehér Boszorkánynak. Ezzel szemben Aslan önfeláldozó cselekedete megmenti Edmundot, halála és feltámadása Krisztuséhoz hasonló. Mindketten életüket adják, hogy megtisztítsák az emberiséget (és az állatvilágot) bűneiktől.

A szereplők jellemzésekor Lewis egyértelmű vonásokkal dolgozott. A jót megtestesítő Aslan kedveli a világosságot. A bűnököt megtestesítő Fehér Boszorkányt sötétség és a fagy veszi körül. Narnia feletti hatalma elnyomáson alapul, örök telet teremtett, ahol semmi zöld (remény) nem terem. A boszorkány utálja a karácsonyt, az emberiség iránti szeretetet jelképező ünnepet, amely a megváltó születését ünnepli. Ezzel szemben Aslan egy új kezdetet és gyarapodást jelképez, a jóság és jó sors terjedését azok között, akik őt választják. Aslan a tisztesség és becsület megtestesítője is, Narnia minden arra érdemes lakóját meg akarja menteni.

Mi a jelentősége a keresztény motívumoknak, szimbólumoknak? Szerintem segítségükkel bepillantást nyerhetünk az emberiség elképzelhető sorsába. A szerző a fantáziaelemek révén példákat hoz arra, hogyan éljünk, viselkedjünk és segítsünk egymáson a mindennapokban. A Pevensie gyerekek útja hosszú, nehézségekkel teli. Peter és Susan gyors tempóban halad a felnőttkor felé. Narniában veszélyek között utaznak, nehéz döntéseket kell hozniuk, bízniuk kell az ismeretlenben. Edmund útja még ennél is komolyabb, ő a jóvátétel felé halad. Vezekelnie kell torkosságáért, le kell vetkőznie kevélységét, irigységét, a jóra való restségét, és meg kell fékeznie testvérei ellen érzett haragját. A viselkedésmódokat tekintve az ő sorsa a legnehezebb, döntéseiből tanulhatunk talán a legtöbbet. Lucy jelképezi az emberiségben rejlő jóságot, lehetőségeket. Ő az, aki kezdettől fogva hisz egy új (rég) Narniában, ahol nincs örök tél. Ő az, aki kezdettől fogva hisz Aslan eljövételében, a megváltásban, a gonosz legyőzhetőségében.

Ez a könyv a remény és a megváltás üzenetét hordozza. Maga az üzenet önmagában nehezen befogadható, a fantasztikus meseszöveg azonban mindenki számára megemészthetővé teheti a történetet, megkönnyítheti az értelmezést. Az alap gondolatok a minden-



napokban is vezérelhetnek. Mind mások vagyunk, mind hibázunk, de hibáival együtt is igyekezzünk elfogadni a másikat.

Míg a hitoktatás oldaláról betekintést nyerhetünk a keresztény szimbólumok és motívumok világába, multikulturális perspektívából kicsit másképp is olvashatjuk a történetet. A szereplők sokfélék, mindnek saját, néha sajátosságos elképzelése van a világról. *Banks and Banks* (2010) szerint ez a pozicionalitás azt jelenti, hogy „identitásunk fontos jegyei (mint a nem, faj, osztály és életkor) viszonyítási alapul szolgálnak, nem pedig lényegi jellemzőink” (167.). Míg Narnia lakóinak többsége állat, pozicionalitásuk határozza meg a jó és rossz harcában betöltött helyüket. Mindegyik szereplő nyer vagy veszít e világban, hasonlóképp a nem fantasztikus világ társadalmi rendszeréhez. Míg sem Aslan, sem a Fehér Boszorkány nem tartozik egy bizonyos fajhoz vagy osztályhoz, mindketten erős egyéniségek, jelentős személyiségek, csakúgy, mint a többi szereplő. A szereplők identitása valójában a mi identitásunk formálódásába enged bepillantást.

A „Ki vagyok én?” kérdésre adható válasz attól függ, hogy mások hogy látnak bennünket, és szerintük milyennek kellene lennünk. „Az egyéni identitás kialakítása komplex folyamat” (Koppelman 2010, 31.). Narnia szereplői mind komplex identitásúak, ezért olvasóként magunkra ismerhetünk Aslan erős természetében, Edmund jellemhibájában vagy Lucy páratlan nyitottságában. Befolyásolja még identitásukat az is, hogy a domináns csoport irányítja a csoport gondolkodásmódját, illetve az alá tartozó csoportokét is (Koppelman 2010). Domináns és alárendelt csoportokkal is találkozunk Narniában. A Fehér Boszorkány nyilvánvalóan úgy gondolja, hogy ő a domináns csoport feje, ő irányítja identitásukat. Ezzel szemben Aslan oldalán mindenki maga választja meg, ki akar lenni. Aslan nem határozza meg identitásukat, hanem megtestesíti mindazt, amivé válni szeretnének: az ő lénye, lényege igazolja létüket. És nem ez az, amit a mindennapokban keresünk?

Mit is tanulhatunk *Az oroslán, a boszorkány és a ruhásszekrény* című regényből a multikulturális pedagógia szemszögéből? Tanárként, nevelőként mindenféleképp célunk diákjaink érdemeinek és lényének értékelése. Mindezt könnyen elérhetjük, ha hagyjuk őket megszólalni, biztonságos fórumot teremtve számukra. Hagyjuk, hogy a diák maga döntse el, ki akar lenni, mi legyen belőle; ne próbáljuk meg mindannyiukat egy kalap alá venni. Minden diák saját pozicionáltsággal érkezik az osztályba, különböző kulturális csoportokhoz is tartozhat. Ebből kifolyólag nagyon fontos, hogy a pedagógus tisztában legyen mindezzel az összes tanuló másságát és értékeit felismerő tanulási környezet kialakításakor.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BANKS, J. A. – BANKS, C. A. (eds., 2010): *Multicultural education: Issues & perspectives* (7<sup>th</sup> ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- KOPPELMAN, K. L. (2010): *Perspectives on human differences*. Boston, MA: Pearson.
- LEWIS, C. S. (1950): *The lion, the witch, and the wardrobe*. United Kingdom: Bies.

## FOGALMAZÁS TÖBB MŰFAJBAN

**Paula E. Griffith, az iskolakönyvtáros program adjunktusa  
(University of Houston – Clear Lake, Pedagógia Tanszék)**

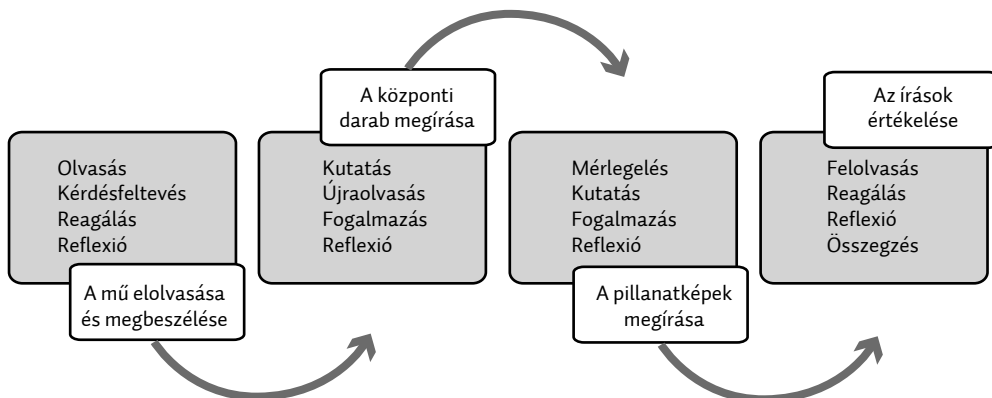
### **A valóság és a képzelet találkozása**

Jerome Bruner (1986, 1991) tanulmányaiban a logikusan rendszerezett tények és a narratív elemek ismeretének a gondolkodási folyamatok során történő keveredéséről ír. Mindez a paradigmaticus és a narratív elemek összjátékát jelenti, mindkettőnek fontos szerepe van a valóság leképezésében és világunk megértésében. Romano (2000) szerint ha e két ismerettípus az iskolai fogalmazástanítás során keveredik, akkor több műfajú írásról, fogalmazásról beszélünk („multigenre writing”). Romano (2004) azt állítja, hogy a való világon alapuló, de a fantasztikumba vetített történeteken keresztül megélt élmények nemcsak a gyermeki fantáziát gazdagítják, hanem új életet lehelnek a fogalmazástanításba is.

A fogalmazás egy olyan tevékenységtípus, amelynek során diákjainkkal egy adott téma köré különféle műfajú szövegeket íratunk. A tevékenységet alapos tanári tervezésnek és felkészülésnek kell megelőznie, de a feladat végrehajtásának felelősségét fokozatosan át kell adni a tanulócsoporthoz, míg végül a tevékenységet már önállóan is tudják végezni. Ez természetesen nemcsak a fogalmazáskészség fejlesztésében segít, hanem a fokozódó önállóság érzése miatt a feladatot és a kész írásműveket is jobban magáénak érzi majd a diák (ROUTMAN 2003). A munka során egy-egy irodalmi alkotás mellett a tanulók hiteles tényeket is olvasnak, kutatnak, az olvasottakról írnak fogalmazást. Akarva-akaratlanul elemzik a feldolgozott elbeszélő vagy magyarázó jellegű szövegek stílusát, majd összegzik, összevetik azok tartalmát (ROMANO 2000).

Az eredmény egy olyan több műfajú íráscsokor, amely sok rövidebb, ám összefüggő darabból áll. Mindegyik darabnak más nyelvi jellemzői vannak, ugyanakkor mindegyik az írásmű egészét gazdagítja, miközben maga az író, a diák többféle formátumú, szerkesztettségű, stílusú vagy nézőpontú szöveggel dolgozik. Lássuk, hogyan használhatjuk C. S. Lewis *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* című regényét egy több műfajú fogalmazást célzó kutatóprojekt alapjául.

## A több műfajú fogalmazástevékenység lehetséges menete



(Griffith–Felvégi 2010)

### AZ ALAPOK

A tevékenységhez kapcsolódó olvasás, kutatás és írás alapja a jó kérdésfeltevés, és egy jó könyv természetesen számos jó kérdéssel szolgál. A tanulók segítségével vázoljuk fel a csoportot érdeklő témákat, például: Mi jellemzi a fantáziarodalmat? Miben különbözik egy fantáziaregény más könyvektől? Hol a helye az irodalmi kánonban? Hogyan éri el C. S. Lewis azt, hogy az olvasó megszűnik kételkedni abban, hogy egy képzeletbeli világban jár? Hogyan segítik a történet elemei (helyszín, szereplők, konfliktus, cselekmény és motívumok) az olvasót abban, hogy elhiggyék, Narnia létezhet? Kik ezek a szereplők (tulajdonságok, barátságok, kapcsolatok, nézőpontok), és honnan tudunk meg róluk mindenfélét (cselekvés, párbeszéd, utalások)? Az olvasót efféle kérdések vezérik, ezek adnak célt, motiválnak a továbbolvasásra, ezek keltik fel az érdeklődést a szövegben nem egyértelműen megválaszolt kérdések továbbgondolására.

Hagyjuk, hogy a diák kérdezzen, beszélgessen, kutasson a Narniával vagy a benne megjelenő lényekkel, gondolatokkal kapcsolatban. A kérdések révén alakul ki párbeszéd az olvasók között, kapcsolja össze a diák az olvasottakat személyes élményeivel. Az órai párbeszéd lehetőséget ad az egyéni olvasatok kifejtésére, magyarázatára, értelmezésére, az élmények megosztására; mindarra, ami majd papírra kerül a több műfajú fogalmazásdarabokban. Adjunk lehetőséget arra, hogy *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* könyvet olvasva a tanuló kapcsolatot teremtsen mind a szöveggel és ezzel a fantasztikus világgal, mind osztálytársaival. Ugyanakkor könyvtári látogatásokkal segítsük őket a szerzővel, a fantáziarodalommal és akár a művet ért kritikákkal kapcsolatos információk kikeresésében, hadd gazdagodjék a tanulók háttér-információinak a köre.

## A KÖZPONTI DARAB ÉS A PILLANATKÉPEK KIVÁLASZTÁSA, MEGÍRÁSA

Egy több műfajú fogalmazáskollekcióban belül minden egyes darab egy központi téma köré szerveződik. A tanuló akár az írás elkezdéséig is téma nélkül maradhat, ilyenkor a folyamat során alakul ki konkrét elképzelése arról, hogy mi is álljon a középpontban. Célszerű egy informatív darabbal kezdeni, ez lehet akár Lewis pályaképeinek summája, stílusának, a regény egy szereplőjének vagy épp unokahúgához írt levelének bemutatása. Bármilyen legyen is a tárgya vagy műfaja ennek a darabnak, a diák feladata az, hogy minél több forrásból találjon releváns információt, és ennek segítségével egyéni írásművet hozzon létre. A kutatómunka közben a diák más-más műfajú szövegekkel találkozik, ezek jellemzőiről is tanul, ezek valamelyikét akár saját darabjának modelljeként is használhatja. Gyakorolhatjuk kutatás közben a pontos idézést és hivatkozást, a rendelkezésre álló információk helyességének, nézőpontjának elbírálását is. Ez a fázis tökéletes alkalom a könyvtárossal való együttműködésre, a helyi, internetes és más könyvtári források megosztására.

A központi darab elkészülte után a „pillanatképek” következnek. Ezek rövidebb, koncentrált írások, amelyek a könyvről és Narniáról való ismeretekkel bővítik a meglévő fogalmazást. Ezek között gyakran találkozunk metaforákat, szimbólumokat magyarázó darabokkal, amelyek a diákokat a mű elmélyült értelmezéséhez segítik. Készülhetnek egy-egy szereplő nézőpontjából írt darabok, amelyek a cselekmény rövidebb jeleneteit mesélhetik újra. Ilyen lehet például Edmund és a boszorkány találkozását (bőv. lásd FELVÉGI–FLEURY) vagy Lucy és Aslan beszélgetéseit leíró egy-egy fogalmazás. A diák írhat cikket Mr. Tumnus szemszögéből, amelyben a faun a Narniában felbukkanó különös lányról ad hírt, vagy akár interjút is készíthet Aslannal, a boszorkánnyal vagy Peterrel. A pillanatképek lényege, hogy lehetőséget ad a diáknak a számára fontos jelenetek újraolvasására, értelmezésére, kutatására. Lényegében a szöveg jelentőségteljes feldolgozására adunk időt, a kész darabok pedig kitágítják az olvasmányélményt, és az órai értékelés alapjául is szolgálhatnak, az irományok bekerülhetnek a tanuló portfóliójába is.

## AZ ÍRÁSOK ÉRTÉKELÉSE

A pillanatképek írásával és a munka folyamatos javításával, jobbításával nő a tanuló szemében a fogalmazások értéke. A darabok megőrzésével portfóliójuk is sokszínűbb, gazdagabb lesz. Magukat is „beleírják” a darabokba, ezért nagyobb kedvvel olvassák, írják újra azokat, gondolnak bele abba: Miért írtam épp erről? Melyik olvasmányélmény volt a legjelentősebb a fogalmazás szempontjából? Hogyan válogattam a lehetséges témák közül, és hogyan lehet rám ismerni ezekben? A diákok zárófeladatként akár levelet is írhatnak, amelyben összegzik és bemutatják a fogalmazásokat, majd megmagyarázzák, mit jelentett számukra Narnia és ez a projekt. Ezek az elmélkedések, az önreflexió és a portfólió áttekintése segít majd a diáknak, hogy saját fejlődését is felmérhesse.

A projekt anyaga megosztható természetesen az osztálytársakkal, szülőkkel, akár az egész iskolával. A tanár mutassa be, majd irányítsa a folyamatot, és szükség esetén tartson kisebb-nagyobb csoportos foglalkozásokat. Az igazi tanulás mindig interaktív, a legjobb

írásélmény eléréséhez újra kell olvasni műveket, meg kell beszélni azokat, kapcsolatot kell teremteni az olvasmány- és a személyes élmények között. A diák számára legfontosabb elemek segítenek majd a pedagógusnak a kívánt tananyagtartalmak (műfaji és stiláris elemek elsajátítása, olvasás-, fogalmazásfejlesztés) elsajátíttatásában; így hiteles, érdekes tevékenységek révén akár saját Narniájukat is megépíthetik majd.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BRUNER, JEROME S. (1959): Myth and identity. *Daedalus*, Vol. 88, 2, 349–358.
- BRUNER, JEROME S. (1987): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, JEROME S. (1991): The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18, 1, 1–21.
- FELVÉGI–FLEURY: <http://bit.ly/narniaextra>
- ROMANO, TOM (2000): *Blending genre, altering style*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ROMANO, TOM (2004): *Crafting authentic voice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ROUTMAN, REGIE (2003): *Reading essentials*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## IRODALMI KÖR: PÁRBESZÉD AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS, ERKÖLCSI NEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

**Nancy L. Wright vezetőtanár, rangidős előadó  
(University of Houston – Clear Lake, Pedagógia Tanszék)**

– Ne aggódj, ez egy fantáziaregény, a jó ügyis mindig nyer ezekben! – hallom az egyik asztal mellett elhaladva. – Persze, de néha meghal az egyik szereplő, hogy a többi tanuljon a hibáiból – hangzik a válasz. – Várj csak! Mit jelent az, hogy aranykor, amikor mindig tél van? – kérdezi társait egy diák egy távolabbi asztalnál. – Az aranykor az Aslan idején volt, ezt ellentétként írja, azt hiszem – feleli társa. – Szerintem Edmund nem gyávaságból árulta el a testvéreit, hanem irigységből – érvel egy harmadik csoport tagja. A beszélgetők 10-11 éves alsó középiskolai tanulók egy Houston környéki egyetem gyakorlóiskolájának negyedik osztályában.

Az egyetem tanárképzős hallgatóinak felügyelése közben naponta számos izgalmas tanulói beszélgetés fűltanúja vagyok, különösen ha épp irodalmi kört („literature circle”) tervezett a látogatás idejére a gyakorlótanár. Az irodalmi kör lebonyolításakor az egyetemi hallgatók célja az, hogy egy adott mű köré olyan csoportmunkát szervezzenek, amelynek keretében a tanulók olvasnak, írnak, vitáznak, közösen próbálnak meg választ adni a feldolgozott művekkel kapcsolatos, őket foglalkoztató kérdésekre.

Véleményem szerint az órai irodalmi körök a hosszabb távú tervezés remek elemei. Egy jól megválasztott mű, mint például *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* különösen sokat adhat a pedagógusnak és a tanulóknak egyaránt. Egy biztonságos, tiszteletteljes

osztálytermi környezetben, hangulatban mindenki hallathatja hangját, fejlesztheti kommunikációs készségét, bizonyíthatja szövegértési képességeit, szabadon véleményt nyilváníthat a tárgyalt művekről, amennyiben érvelni tud hozzászólása, elképzelései igaza mellett.

Az igény, a tananyag sok, az idő pedig kevés. Sokan úgy vélhetik, hogy egy többhetes irodalmi blokk beillesztése miatt sok mindent ki kell dobni a tanmenetből. Ez nem feltétlenül igaz, különösen akkor, ha felismerjük, mi mindent lehet csinálni egy jól megszervezett, olajozottan működő irodalmi kör működése mellett. A tanítási folyamatok során a kiegyensúlyozott képzés („balanced literacy”, az írás- és olvasástanítás egyensúlya, kombinálása) a cél, az irodalmi kör a komplex tervezési rend egyik eleme.

Tanítási módszereink filozófiánktól függően változhatnak, ugyanakkor mind a szakértők, mind a helyi és a nemzetközi mérések is alátámasztják az olvasásszeretet, az olvasási kedv és a tanulói teljesítmény kapcsolatát. Ezt sokan hangoztatják is, ugyanakkor épp a helyi mérések követelik meg a teljesítmény javítását, amikor már amúgyis csordultig tele a tanterv. Erre a dilemmára jó megoldás a Harvey Daniels, Louise Rosenblatt és Lev Vygotsky által is ajánlott konstruktivista megközelítés, mint például az irodalmi kör. Ez egy olyan tanulóközpontú tevékenység, amelynek során a tanuló választásokra kényszerül, és a szöveg feldolgozása közben maga értelmezi az olvasottakat, a szöveggel és társaival folyamatos párbeszédben áll. Ez a módszer komplex anyanyelvi programok alapja, ugyanakkor tárgyak felett átívelve is szervezhető, képességszintektől függetlenül mindenkiel használható.

Az irodalmi kör egy kisebb, átmeneti csoport, amelynek tagjai kiválasztanak egy olyan könyvet a tanár által összeállított listáról, amely a tanmenet tartalmi és időkorlátainak is megfelel. Természetesen érdemes a diákokat érdeklő sokféle irodalmi vagy ismeretterjesztő művet olvasásra ajánlani, és a könyvek különböző témájúak és szintűek legyenek. A kör lényege, hogy a tanuló a feldolgozásra kerülő könyvvel kapcsolatot teremtsen, olvassa, írjon róla, ossza meg a vele kapcsolatos gondolatait. A tanulótársakkal folytatott párbeszéd, gyakran vita szintén növeli a motivációt, és kitágítja a képzeletet. Mint bármely más könyvklubban, az irodalmi körben is meg kell szabni az olvasás menetét. Adjunk minden tanulónak feladatot, a csoporton belüli feladatokat pedig minden egyes alkalommal adjuk tovább, hadd tanuljanak új szerepbe diákjaink a munka során. A szerepek között lehet egy rendező, összegző, szótárfelelős, idézetbajnok, szereplőnyomozó, illusztrátor és időmenedzser is. A szerepcseré miatt a diákok folyamatosan más készséget gyakorolnak, ugyanakkor mindannyian megtanulnak odafigyelni a másokra, szólni hagyni a másikat – szociális, morális fejlődés is tapasztalható. A szerepvállalás az önbizalmat is építi, de a szerepek adaptálhatók, szükség szerint módosíthatjuk a felelőségeket, hogy azok illeszkedjenek a sajátos nevelési igényű vagy a tehetséggondozó programokban részt vevő diákok szintjéhez. Munka közben a diákok egymást is jobban megismerik, az olvasmányélmény megbeszélése során egymás hátterével, motivációjával is tisztában lesznek, kis idő elteltével akár építő jellegű kritikával is szolgálhatnak egymásnak. A folyamat egésze a kommunikációs készség és a szövegértési képesség fejlesztését szolgálja.

## Az irodalmi kör lebonyolításának lehetséges menete

1	<p>A téma rövid ismertetése: C. S. Lewis, Narnia krónikái, állatvilág  A téma megvitatása: jó és rossz harca, fantáziailrodalom, állatszereplők  A könyvek bemutatása: a sorozat kötetei, kapcsolódó ismeretterjesztő könyvek  A könyvek kiválasztása: egyéni ízlésnek, képességszintnek megfelelően</p>
2	<p>Az olvasási célok meghatározása: motívumfigyelés, jellembrázolás, cselekmény  Az értékelési mód tisztázása: kritériumrendszer tisztázása az értékelés érdekében  A feladatok megbeszélése: szerepek kiosztása, a szerepcsere kidolgozása  A könyvek elolvasása: önálló, páros vagy csoportos olvasás, esetleg otthoni</p>
3	<p>Rövid tanári előadás: alapismeretek, célok, szerepek rövid, átfogó megbeszélése  A csoportmunka monitorozása: a tanár nem vesz részt a csoportmunkában  Differenciált fejlesztőmunka: kisebb csoport kiemelése igény szerint  Folyamatos szerepcsere: minden alkalommal más szerep</p>
4	<p>A csoportok összefoglaló előadása: fogalmazások, újságok, képek bemutatása  A téma és a termékek megvitatása: építő kritika a többi csoporttól  Csoportos értékelés: a kitűzött céloknak, kritériumoknak megfelelő munka  A téma összegzése: tanári összegzés a csoportmunka eredményei alapján</p>

A tanár közvetítse ezt az üzenetet: az olvasás becses dolog, és te is értékes vagy. A siker nemcsak motivált diákokon, de motivált, felkészült tanáron is múlik, aki tiszteletben tartja a következőket: a minőségi irodalmat, az egyéni ízlést, a tanulói nézőpontokat. Különös figyelmet kell szentelni a tanulóknak ajánlott könyvek kiválasztásának, sokak szerint ezen áll vagy bukik az irodalmi kör sikere, gördülékeny menete. Kezdetben adjunk konkrét instrukciókat a csoporton belüli magatartással, olvasási műveletekkel és az odailő háttérismeretekkel kapcsolatban. Ne feledjük el magunk is elolvasni a kiadott könyveket, hiszen a tanári attitűd ragályos. Fontos, hogy a tanár ügyeljen az alábbiakra:

- lássák rajta, hogy szeret írni, olvasni, tanulni;
- alkosson csoportokat, de ő maga ne legyen egyik csoport tagja sem;
- írjon, adjon elő könyvajánlókat, készítsen vizuális segédanyagokat;
- érdekes tevékenységeket dolgozzon ki;
- folyamatosan tudatosítsa az író-, olvasóstratégiákat;
- ünnepelje a különbségeket, a másságot, a toleranciát;
- adjon lehetőséget többféle információforrás felhasználására;
- más tárgyakból is vonjon be olvasnivalókat;
- nevelje függetlenségre a tanulókat, támogassa az önálló munkát.

Kezdetben nem könnyű feladat minderre odafigyelni, de kis energiárfordítással hamar megtérül a befektetésünk. A korai modellezés, a szerepek bemutatása sikeres alkalmazáshoz vezethet, a diákok rövidesen már maguktól is tudják rotálni, monitorozni a feladatokat.

A gyakran ismételt tevékenységek kihatnak majd a kisebb-nagyobb tanulóközösségek mindennapi viselkedésére is, a csoporton belüli „diplomácia”, udvariasság és odafigyelés a tanulók életének más területeire is kihat majd. A humánus magatartás tanítása pedig még egy olyan univerzális képességet is felülmúl, mint az olvasás. A morális magatartás az iskolában is ugyanúgy fontos, mint a társadalomban. Ahogy C. S. Lewis gyermekhősei is komoly kalandokra indultak, felelősségteljes döntéseket hoztak, a mi gyermekeink is hasonló kalandok elé néznek, amikor feltárjuk előttük az irodalmi körök lehetőségeit.

## AJÁNLOTT IRODALOM

Letölthető forgatókönyvek irodalmi körök vezetéséhez: <http://www.litcircles.org/>

Louise Rosenblatt munkái: <http://bit.ly/lrosenblatt>

Lev Vygotsky munkái: <http://bit.ly/levvygotsky>

## NARNIA KRÓNIKÁI – GYERMEKKÖNYV A NYELVÓRÁN

### **Kiss Helga német nyelvtanár**

#### ***A pedagógus felelőssége***

Manapság fontos kérdéssé nőtte ki magát az, hogy mi a pedagógus feladata az iskolában – főleg az általános iskola alsó tagozatában –, kinek a feladata a gyerekek nevelése, a tanítóé vagy a szülőké. Természetesen mindkét fél egymásra mutogat, és hárítja a felelősséget. Véleményem szerint elsődlegesen a szülőé a gyereknevelés feladata, de természetesen a pedagógus is felel azért, amit a gyerek az iskolában lát, tapasztal, tanul. A pedagógusnak saját példamutató magaviseletével, közvetített eszméivel és a tananyag tartalmával hozzá kell járulnia a gyermekek fejlődéséhez. A pedagógus feladata nemcsak az ismeretterjesztés, hanem olyan tartalmak közvetítése, amelyek felkeltik a diákok érdeklődését, és arra ösztönzik őket, hogy továbbfejlesszék addigi tudásukat, önálló kutatómunkát is végezzenek, mindemellett fejlődjön személyiségük, önálló és öntudatos egyéniségekké váljanak.

Tulajdonképpen mi, nyelvtanárok szerencsés helyzetben vagyunk, mivel a nyelv tanítását elvégezhetjük különböző tartalmakon keresztül. Alkalmazkodhatunk a korcsoporthoz, az érdeklődési körhöz, a tanulók ismeretköréhez is; ez persze nemcsak lehetőség, hanem kötelesség is a nyelvtanár számára. Nyelvet csak úgy lehet sikeresen tanítani, ha az ember fenn tudja tartani diákjai érdeklődését, folyamatosan motiválni tudja őket. Ezt csak úgy érhetjük el, ha számukra érdekes, intellektusukhoz igazodó, szintjüknek megfelelő, egyben fejlődésre is serkentő tartalmakat viszünk be a tanórára. Ezenkívül a nyelvtanárnak nemcsak a nyelv tanítása, valamint a célország ismeretének és kultúrájának megismertetése a feladata, hanem a gyermekek személyiségének fejlesztése, kommunikációs képességeinek elősegítése is.



Ha a *Narnia krónikái* sorozatot a meghatározott korcsoport tanításában használjuk, feltelezhetjük, hogy a tanulók még csak A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, B<sub>1</sub>-es szinten mozognak. Az eredeti szöveget nem ajánlatos A<sub>1</sub>-es szinten felhasználni, ugyanis ehhez a szinthez túl bonyolult szerkezetekkel, szókinccsel, és ami legfőképpen meghatározó: komplex nyelvezettel rendelkezik. A megcélzott korcsoportba a 8–13 éves gyermekek tartoznak (harmadik–hetedik osztály). Az alábbi tevékenységek, feladatok a korcsoportnak megfelelő, őket motiváló és érdeklődésüket felkeltő ötleteket tartalmaznak. Ezeket nem egy-egy kompetenciát fejlesztő feladatként javasoljuk, hanem összetettebb és több készséget (olvasás, írás, szókinccs, beszéd) egyszerre fejlesztő tevékenység gyanánt, amelyek arra hivatottak, hogy felélesszék és fenntartsák a gyermek nyelvtanulási kedvét.

Célom ezzel az anyaggal nem egy mű és a kapcsolódó tevékenységek teljes körű bemutatása, feladattípusok leírása. Ötletet és ihletet szeretnék adni nyelvtanár társaimnak a modern, népszerű gyerekirodalom tanórai felhasználására. Arra, hogyan használhatjuk fel, illetve fordíthatjuk javunkra azt, hogy a gyerekek életét nagymértékben befolyásolja a tévé és a mozi világa. Fontos, hogy a gyerekek nyelvén, a gyerekek érdeklődési világának megfelelő tartalmakkal dolgozzunk, olyan feladatokat és módszereket használjunk, amelyek táplálják tanulási kedvüket.

### **Társasjáték készítése**

A *Narnia krónikái* sorozat egyes kötetei nagyszerű lehetőséget teremtenek arra, hogy a korcsoportnak megfelelő társasjátékot készítsünk hozzájuk. A társasjátékot olyan alapokon és hasonló szabályokkal lehet felépíteni, mint például a *Gazdálkodj okosan!*, a *Monopoly* vagy *Az Ezüst-tó kincse*. Egy adott kartontáblán különböző számozott helyszíneket, jeleket jelölhetünk meg, akár a filmadaptációt bemutató filmkritikák, illusztrációk kivágásával. Dobás után a játékos a helyszínekre lépve kártyát húz, ez egy végrehajtandó feladat leírását vagy egyéb tevékenységet tartalmaz. Az a játékos nyer, aki leghamarabb ér célba. A játékot illetve a szabályokat minden tanár saját elképzelése szerint alakíthatja, célszerű a diákokat is bevonni a tervezésbe. A játék készítését csoport/osztály összetételétől függően többféleképpen is megoldhatjuk.

A tanár elkészítheti a társasjáték minden elemét otthon, a számítógép és az internet segítségével ez ma már nem jelent olyan nagy és megerőltető munkát, persze a kreatív és ügyességgel rendelkező pedagógusok kézzel is elkészíthetik a játékot. Ekkor a tanórán a diákok feladata csak a játék eljátszásából áll természetesen német nyelven. A lépéseknél németül (vagy más idegen nyelven) kell számolni, a mezők feladatait és a kártyákon lévő feladatokat német nyelven (vagy más idegen nyelven) kell elolvasni, értelmezni, végrehajtani.

A tanulók a tanár segítségével, irányítása mellett is elkészíthetik a játékot, ennek is több módja lehet. A tanulók az olvasott vagy látott magyar nyelvű könyv/film alapján állíthatják össze a játék felépítését, az elvégzendő feladatokat, és ezeket önállóan vagy a tanár segítségével fogalmazhatják meg németül (vagy más idegen nyelven). A releváns, a könyv világába

illő feladatok kitalálásához komoly szövegértési műveletek végrehajtására is szükség van. A már haladó szinten lévő tanulókat csoportokba lehet osztani, mindegyik csoportnak egy-egy részt kell kiadni olvasásra természetesen német nyelven (vagy más idegen nyelven). Minden csoport a saját részletéhez készít feladatokat, a játéktábla egy részéért felel.

Ha a tanulók már jó szinten tudnak németül (vagy más idegen nyelven), és az olvasás sem jelent gondot nekik, esetleg ki lehet adni nekik a teljes könyvet is olvasásra. Miután a csoport elolvasta a könyvet, együtt vagy kisebb csoportokra bontva elkészíthetik a játékot. Mivel ebben a feladatban már a játék elkészítése is a gyerekek felelőssége, saját munkájuk van benne, a játék természetesen az ő tulajdonukat képezi. A diák nemcsak a játékot is játssza majd nagyobb kedvvel, de a feladatokat is jobban magáénak érzi majd, és az összeállítás során is gyakorolja kommunikációs készségét. A játék bármikor elővehető – nem csak németórán –, és esetleg más, nem a német csoportba tartozó tanulókat is bevonhatunk, így az ő érdeklődésüket is felkelthetjük a nyelv iránt.

### Szituációk eljátszása, összefoglalás, tömörítés

A gyerekek általában még szeretnek szerepelni, szeretik, ha a tanórák nem a megszokott keretben zajlanak, ha nem kell egész órán a padban nyugodtan ülni, ha megszólalhatnak az órán és nem csak szóbeli felelés céljából. Játshatunk színházat a tanulókkal. Ezt is több módon tehetjük. Kiválaszthatunk egy részletet a könyvből, például Lucy első találkozása a faunnal. C. S. Lewis a sok leíró rész mellett nagyon sok párbeszédet is beleépített művébe, így ezeket előadhatják a diákok. Ezzel a feladattal fejleszthetjük az írott és a hallott szövegértést, kiejtést. Ez a feladattípus is többféle módon kivitelezhető, lehet a kiválasztott párbeszédet a csoportban tanár segítségével értelmezni és utána valóságúen visszaadni. De lehet kisebb munkacsoportnak különböző párbeszédet kiadni értelmezésre és előadásra, és a többi tanuló a számára teljesen idegen párbeszédet hallás alapján kénytelen értelmezni. Természetesen azt is meg lehet tenni, hogy a tanulók nem szövegűen adják vissza az olvasott szöveget, hanem csak értelemszerűen vagy csak a lényegét, ezáltal a szövegértés mélysége is mérhető. A haladó szinten lévő tanulókkal a kiválasztott fejezetet szóban vagy írásban össze lehet foglalni. Ha a tanár a könyv több részletével szeretné megismertetni a gyerekeket, kioszthatja a tanulókat, illetve munkacsoportok között a kiválasztott részleteket, és a gyerekek feladata, hogy szóban vagy írásban röviden összefoglalva a legfontosabb eseményeket, ismertessék tanuló társaikkal a történeteket.

### Jellemrajzok, karakterek bemutatása

A leíró részeket, jellemábrázolásokat felhasználhatjuk a tanulók szókincsének fejlesztésére, a külső és belső tulajdonságok, főleg melléknevek, jelzők megismerésére és használatára. Irányított módon tehetjük ezt úgy, hogy előre elkészített, a szereplők nevét tartalmazó kártyákat, képeket és a hozzájuk kapcsolódó jelzőket párosítatjuk. Ha kevésbé irányított feladattípust szeretnénk, a műből kiválasztott leíró részeket kioszthatjuk egy-egy csoportnak,

a tanulók kigyűjthetik a jelzőket, jellemzőket, majd maguk készíthetik el a szereplő portréját. Ezt a feladattípust tovább bővíthetjük a mitológiai lényeket bemutató részek kigyűjtésével. A lények ábrázolásának fordításával, összegzésével nemcsak a német nyelv tudását (vagy adott idegen nyelv tudását) fejleszthetjük, hanem kulturális értékeket is közvetíthetünk. Ha esetleg olyan gyerekeket tanítunk, akik művészeti képzésen is részt vesznek, vagy érdeklődnek a rajz iránt, a szövegértést rajzos feladatokkal színesíthetjük. A diákok a leírt szöveg alapján lerajzolják a szereplőket vagy a tájat vagy egy jelenetet a meséből.

## NARNIA ÉS A NYELVTAN – FELADATOK 8. OSZTÁLYOSOKNAK

### **Dér Csilla Ilona egyetemi docens**

### **(Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék)**

A Narnia-regényfolyam sajátossága, hogy nyelvezetét éppúgy élvezetesnek találhatja egy 6-7 éves kisiskolás, mint egy 13-14 éves kamasz (persze a gyerekkorból soha ki nem növő felnőttek úgyszintén). A szövegek ráadásul a megírásuk óta eltelt évtizedek alatt sem váltak elavulttá. Ezt megoldani nem lehetett könnyű feladat, de C. S. Lewis jól tudta, hogyan érhető el: a szóhasználat egyszerű, a stílus gördülékeny és élvezetes. A mondatok – a többszörösen összetettek is – általában rövidek.

A szerző a történetre, a szereplők jellemére helyezte a hangsúlyt, nem akart nyelvi értelemben is teljesen új világot teremteni, mint J. K. Rowling a Harry Potterben, Tolkien A Gyűrűk urában vagy Philip Pullman Az Úr sötét anyagai trilógiában. Ez a tudatosan választott nyelvi „univerzalizmus” teljesen összhangban van Lewis egy másik döntésével is: Narnia-regényeiben jól ismert, illetve könnyen felismerhető szimbólumokat, mítoszokat és mesei elemeket jelenít meg, amelyeket korábbi olvasmányaikból-tanulmányaikból ismerhetnek a fiatal olvasók.

Mivel egyszerűen, de igen jól építkező szövegről van szó, ez lehetővé teszi, hogy a szövegek létrehozásának, a szövegszerveződésnek a folyamatát már a 8. osztályban részletesebben is megmutathassuk, így szövegtani és szemantikai-pragmatikai ismereteket vezessünk be ezen a szinten (pl. mitől lesz szöveg valami, mik a szövegkohézió elemei, milyen elemi szövegtípusokat ismerünk, ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz). Ennek illusztrálásához *Az oroslán, a boszorkány és a ruhásszekrény* című kötetet, illetve annak egyes részeit használtuk fel (37–43. oldal: „Edmund lépett a szobába” – „...válaszolta illedelmesen Edmund.”).

### **Szövegkohézió**

**a) Mutasd meg, hogy a kijelölt bekezdésben szereplő mondatok összefüggnek egymással, és nem tetszőleges mondatok kerültek egymás mellé!**

Pl. az alábbi szövegrészben:

– Ki az ördög vagy te? – kérdezte a különös hölgy, és szúrósan Edmundra nézett.

– Én, én... a nevem Edmund – válaszolta meglehetősen akadozva és bizonytalanul. Sehogy sem tetszett neki, ahogy ez a nő a szemével fürkészte. Még a szemöldökét is összeráncolta.

Lehetséges válaszok például:

- igék végződése (igei személyragok egyeztetése, pl. *kérdezte, nézett*);
- azonos igeidők (pl. múlt idő használata végig);
- egyazon szereplő különböző megnevezései (*a különös hölgy, ez a nő*);
- ismétlések (nevéké, pl. *Edmund*);
- a nézésre vonatkozó kifejezések (*szúrósan, szemével fürkészt*);
- tematikus kapcsolódások (*szoba–szekrény–kabátok*);
- kötőszók (pl. *is*) stb.

Ezek mind a szövegkohézió és -koherencia eszközei, amelyek a legkülönbözőbb szinteken működnek (grammatikai, szemantikai, pragmatikai).

**b) Honnan tudjuk, ki ráncolta össze a szemöldökét, Edmund vagy a különös nő, esetleg valaki más?**

Helyes válasz: a szemöldök a szemhez kapcsolódik témáját illetően, annak része, és mivel az idegen nő kapcsán volt szó annak szeméről, a szemöldök is rá kell hogy vonatkozzon.

**c) Társalgások, párbeszédtek szövegei esetében mi biztosítja a mondatok egymással való összefüggését?**

Lehetséges válaszok:

- megszólítások (pl. *Lu!*);
- közvetlen interakcióra utaló kifejezések (köszönések, felszólítások, pl. *Figyelj ide! Kérlek!*, kérdések: *Ki az ördög vagy te?*);
- egyes szám első és második személyre utaló igealakok (ha nincsenek személyes névmások kitéve), amelyek a beszélgetés két résztvevőjét jelölik ki egyértelműen, illetve azok folytonossága (nem változik tetszőlegesen a személy-szám a ragozott igealakok esetében).

## Szövegjegyek

**a) Keressünk ki dialogikus, monologikus és elbeszélő részeket a szövegrészből, és állapítsuk meg, mi alapján különböztetjük meg ezeket egymástól!**

A kiválasztott szövegrészletben mindháromra van példa, belső monológra is, pl. „Biztosan nagyon dühös, amiért olyan utálatos voltam hozzá” (39.).

**b) Milyen hétköznapi és órai szövegekben találkozunk az előbbi formákkal?**

Konkrét eseteket hozva fel példának:

- irodalmi szövegek: mindhárom előfordulhat benne (dialógus, monológ és elbeszélő rész is), de akkor mitől különbözik ez a hétköznapi szövegektől;
- utcai társalgás: dialógus;
- tankönyvszöveg: monologikus;
- bizonyítvány: monologikus.

Ezt követően egyéb jellemzőket is bevonhatunk a vizsgálatba, ami segít a jellemző szövegfajták (pl. társalgás, szónoki beszéd, tudományos szöveg) formai és tartalmi jegyeinek megadásában, pl. tervezettség és spontánság, ki írta/mondja és kinek szól, kreativitás-sablonosság, milyen a stílusa (választékos vagy sem), jellemző hossza, tartalmilag kötött vagy sem.

### **Mesék, mítoszok jellemző nyelvhasználata**

A szöveg másik megközelítése az lehetne, hogy a meseiség és a korábbi mítoszokba, történetekbe ágyazottság kapcsán minél több mítoszokhoz, mesékhez köthető nyelvi kifejezőeszközt ismertessünk fel a diákokkal (hasonlatokat, metaforákat, állandó jelzőket [vö. eposzi kellékek!], túlzásokat stb.).

**a) Narniában számos korábbi történetből (meséből, mítoszból, történelemből) ismert alakkal, jelenséggel találkozhatunk. Említs meg néhányat ezek közül!**

Lehetséges válaszok: Hókirálynő (= Narnia királynője), faunok, Aslan oroszlán (= Jézus Krisztus), unikornis (= ártatlanság)

**b) Milyen kifejezések hasonlítanak a regényben a mesékben és mítoszokban olvasottakra?**

Lehetséges válaszok:

Pl. Narnia királynője külsejének leírása (az egész, de itt csak részletet közlök): „Mögötte, sokkal magasabban, egy egészen másfajta alak ült – egy nő, hatalmasabb, mint bárki, akivel Edmund eddig találkozott. Bő, fehér szőrmebundát viselt. A jobb kezében hosszú, vékony aranypálcát tartott, fején korona csillogott. Arca nem sápadtnak, inkább fehérnek látszott, mint a hó vagy mint a papírlap.” – Több hasonlat, végletes jelzők és leírások (a királynő nagyon magas, bőre nagyon fehér, arca nagyon szép, de mint jelenség nagyon félelmetes és hideg).

## NARNIA TERMÉSZETVILÁGA ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK

**Horváth Zsuzsanna tudományos főmunkatárs**

**(Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) és**

**Lisa Hamblen oktatási szakértő (Galena Park Iskolakörzet)**

A fantasztikus elemek ellenére Narniának roppant gazdag, igen realiztikus, de saját szabályai szerint működő természetvilága van. A való világban is létező (bár általában másképp viselkedő) állatok, növények és a mitikus két-, néglábú lények egykor harmóniában éltek itt, mára azonban megfogyatkozott a számuk a gonosz Jadis kegyetlensége miatt. Tény, hogy ennyire már rég fáztunk regény olvasásakor. A mesebeli jó és gonosz harca nemcsak egyértelműen azonosítható jellemek ütközése, hanem természeti erők összecsapása is.

Az *Aslan közeledik* című fejezet kitűnő példája annak, hogyan lehet egy irodalmi alkotást természettudományos koncepció tanításakor használni. A Háy János átdolgozta kiadás 132–133. oldalán olvashatjuk Edmund viszontagságait, ahogy a Fehér Boszorkány foglyaként előbb majd megfagy a szánon utazva, majd az Aslan közeledtére reagáló természet változását veszi számba, először értetlenül, egyre világosabban felismerve a változások jelentőségét. Szimbolikus jelentésű az örökös hó és a gonosz összekapcsolása. A szöveg jelzi, hogy az örökös hó alatt ott az élet, a természet várakozása, de minderről nem tudunk, míg hírt nem kapunk az oroszlán visszatéréről.

A jóság változást indít el, és ennek a részleteit jeleníti meg a szöveg úgy, ahogy a hó-olvadás „lépései” valóban történnek. A leírás pontos megfigyeléseket rögzít, némileg felgyorsítva a változás időbeliségét, de – évszaktól függetlenül – remek lehetőséget kínál egy konkrét folyamat „megfigyelésére”. Véleményünk szerint kiváló példa lenne a környezetismeret, természetismeret tárgyakhoz harmadik–negyedik osztályban. Feladatként adhatjuk ki a változást bemutató elemek összegyűjtését, például a hőmérséklet emelkedése, a hó megváltozása, hanghatások, a jégolvadás, a színek és növényi formák előtűnése.

A könyvben több helyütt is olvashatunk a különféle csapadéktípusokról. Hozhatunk példákat a pára, harmat, eső és hó megjelenési körülményeire, a hőmérséklet-változás hatását konkrét példákon is be tudjuk mutatni. Halmazállapotot is illusztrálhatunk az *Aslan közeledik* fejezet elején és végén szereplő bekezdések segítségével, ugyanakkor a kapcsolódó fogalmak szókincsét is bővíthetjük, nem beszélve a metaforikus nyelvhasználat, hangutánzó, hangulatfestő szavak összegyűjtéséről, értelmezéséről.

A tanulók kereshetnek példákat a nap jégre gyakorolt hatására, akár jégkockákat is vihetünk az osztályba, hogy szemléltessük a regényrészletben leírtakat. Tegyük egy papírpohárba pár kockát, majd jegyezzük fel a pohárbeli hőmérsékletet. Feladat lehet a jégkockák felolvasztása, anélkül, hogy a poharat kézbe venné, a jégkockákat így olvasztaná fel a tanuló. A hőmérséklet-változást folyamatosan jegyezzük fel, míg el nem olvad minden

kocka. Zárásként nyissunk vitát arról, hogy az jégkocka olvasztásának melyik módja volt a legsikeresebb, mit tudunk meg mindebből az időjárás természetére gyakorolt hatásáról, és hogyan befolyásolja a hőmérséklet környezetünket.

## AJÁNLOTT IRODALOM

HORVÁTH ZSUZSANNA: *A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban.* <http://bit.ly/horvathzs>

## KÉPREGÉNYT OLVASÓNAPLÓ HELYETT – AZ ALTERNATÍV ÉRTÉKELÉS MÓKÁS, MINIMALISTA MEGOLDÁSAI

**Felvégi Emese olvasáskutató és Nancy L. Wright vezetőtanár, rangidős előadó (University of Houston – Clear Lake, Pedagógia Tanszék)**

A képregények vegyes színvonalú, többnyire komplex művészeti alkotások, amelyek a kép és a szöveg párhuzamos olvasása során tárják fel jelentésüket, közlik mondanivalójukat. A minap jelent meg a Nemzetközi Olvasástársaság egyik hírlevele, amelyben a fiatalok körében különösen népszerű képregények és mangák mindennapi tanítási gyakorlatba történő bevonását támogatják: nemcsak általános olvasásra motiváló erejük, hanem az olvasásfejlesztésben, a fogalmazástanításban és a vizuális, multimédiás kommunikáció értelmezésében játszott szerepük miatt is. E médiumért évtizedek óta rajongó, annak tanórai alkalmazásáért lobbizó pedagógusként örömmel olvastuk a nagy presztízsű nemzetközi szervezet sorait. Egy hírlevél, állásfoglalás vagy cikksorozat természetesen nem jelenti azt, hogy a műfaj azonnal be is épül majd a tananyagba, de talán most már más szemmel néz majd sok kolléga az írás és a művészet e különös, egyedi ötvözetére.

Célszerű úgy gondolni a képregényre, mint egy hatalmas képeskönyvre, egy – gyakran igen komplex – vizuális mankóra. A kép és a szöveg kombinációja segíthet a cselekmény megértésében, a cselekményszálak közötti különbségek tudatosításában, a mesemondás, narratíva alapelemeinek (helyszín, szereplők, párbeszéd), az emberi érzelmek, motivációk és célok felismerésében. A jelentés kétféle kódolása megkönnyítheti, másrészt árnyalhatja, elmélyítheti a feldolgozást.

A képregények, -szalagok remek csaliként szolgálhatnak kicsik és nagyok számára. Az órai olvasmányokhoz, tananyaghoz illeszkedő, annak egy elemét vagy a teljes anyag megértését tükröző ötletes képsor kitalálása vagy egy már meglévő képsor kitöltése még a fogalmazás legádázabb ellenségéből is lelkes tollforgatót varázsolhat. Minden osztályban vannak olyanok, akik még a legminimálisabb mennyiségű írástól is iktóznak. Sokaknak nehézséget jelent egy hosszabb darab megírása vagy az egyes részletek összekapcsolása. Kezdjük tehát a könnyű és szórakoztató feladattal: tegyünk a diákok elé egy rövid képsorból álló jelenetet, ahol pár mondat beillesztésével akár percek alatt sikerül egy kész írásművet készíteniük. A termék rövid, de már pár mondat is sikerélményhez vezethet, további mun-

kára ösztönözhet, hosszabb fogalmazások írására motiválhat, hiszen mi sem egyszerűbb, mint egy-egy szalagot összekapcsolni, azokból egy hosszabb jelenetet, akár egy egész történetet gyártani.

Ákár egy háromkockás képregény alkalmas arra, hogy felmérjük, mennyire követte a tanuló az órai munkát. A *Narnia krónikái* esetében itt kérdezhetünk szereplők kapcsolatára, a helyes cselekményszál, jelenet felismerésére. Az üresen hagyott buborékok lehetőséget adnak konkrét párbeszéd átírására, új verziók, alternatív jelenetek alkotására, akár a történet továbbgondolására is. A szöveg rövidege jelentésbeli tömörséget is kíván, emiatt igen jól alkalmazható a szövegértés mérésére is. A buborékokban foglaltakból hamar látjuk, azonosította-e a történet alapgondolatait a diák, vagy esetleg megragadt a felszíni jelentés szintjén. Érdekes felismernünk, illetve tudatnunk a diákokkal, hogy nemcsak egyetlen helyes válasz létezik, az egyéni ízléstől, háttérismeretektől, akár aktuális hangulatunktól függően is változhat a buborékok tartalma.

Jelen kísérletünkhöz a [MakeBeliefsComix.com](http://MakeBeliefsComix.com) online képregény-generátorát használtuk. Az ingyenes szoftver flash interfészen keresztül működik regisztráció nélkül. Jelenleg húsz képregényfigura közül választhatunk, a kis rajzokat egyszerű klikkeléssel juttatjuk a kijelölt mezőkbe. Érzelmeket, nagyságot, a figurák közötti távolságot mind igen egyszerű lépésekkel be tudjuk állítani, a háttérszíneket és a buborékok méretét, formáját is könnyen manipulálhatjuk. Magyar ékezetek is jól láthatóak, szerencsére nem kaptunk kalapos betűket, ellenben a kiválasztott érzelmtől függően furcsa kellékek jelennek meg a figurák kezében. Az általunk használt „Aslan” hol súlyzózott, hol focizott, így testét jórészt a mezők sarka mögé rejtettük. Ha nem sikerül elrejtenünk a történethez nem illő kellékeket, hagyjuk a diáknak az indoklást, vagy okoljuk a Fehér Boszorkányt! De lássunk néhány példát arra, mit kezdhetünk egy-egy képregénnyel!



Ez a képsor ábrázolhatja Lucy és Aslan jelenetei közül az elsőt a *Találkozás Aslannal és a vérfarkasokkal* című fejezetből. Itt Lucy az oroszlán hatalmas mancsaiban, erejében gyönyörködik, teljesen belefeledkezik Aslan csodálatába. A jelenet Lucy Aslanba vetett hitét hivatott érzékeltetni, a mi verzióink ennél prózaibb. A szövegből kiemelt jelzőket használva készítettük a párbeszédet, amely Lucy tényleges álmélgódásával kezdődik, majd Aslan általunk képzelte reakciójával zárul. Az eredeti jelenet áhítatot sugall, míg a mi verzióink a dialógust



kevésbé komoly szintre helyezi. A nem verbális kommunikáció elemei, az arckifejezések és gesztusok is mind jól érzékeltetik a szereplők érzelmeit, a diáknak ezeket is figyelembe kell vennie, amikor megírja „forgatókönyvét”.



A képsor e verziója új szövegével *A boszorkány győzelme* című fejezet egy jelenetét ábrázolja. Itt Lucy (képen nem látható nővérével) az éjszaka leple alatt távozó Aslan után oszon, majd vigasztalni próbálja a magába roskadt oroszlánt. A kislány nem tudja, hogy barátja azért megy a Kőasztalhoz, hogy feláldozza magát, nem érti mérhetetlen fájdalmát. Lucy érzelmei átértékelődnek az előző jelenethez képest, míg ott az első két kocka arckifejezése a naiv ámulaté volt, itt akár az együttérzéseként értelmezhető. Aslan ott már-már irritált félmosolya itt a megadás jele. Az első képsornál inkább zavartként értelmezhető kifejezése pedig itt a beletörődés és megnyugvásé. Átértékelődik az utolsó képkocka, ahol az előzőhöz képest nem indignáns, hanem a kislány féltése, saját tehetetlensége miatt haragos Aslan vicssorog ránk. Próbaképp megfordítottuk ezt az utolsó képet, így egyértelműbb a jelenet időbelisége – érdekes feladat a fejezettől, jelenettől függően más-más sorrendbe állítani a kockákat, és megfigyelni, hogyan változtat mindez a jelenet kifutásán, értelmezési lehetőségein.



A képregény a szabad önkifejezés eszköze is lehet, a két szereplő akár egy osztálytermi konfliktus kibeszélésére, kezelésére is lehetőséget adhat. A tanulók a korábban „Aslan” és „Lucy” szerepét megformáló figurák álarcában beszélnek ki/meg az őket foglalkoztató problémákat.

Az akár név nélkül is leadható képsor segíthet az amúgy nehezen kommunikálható kérdések feltárásában, és helyesen használva, építő jellegű kritika hordozója is lehet.



Önök hogyan használnák ezeket a képregényeket? Miről beszélhet még Lucy és Aslan? Miről beszélgethet az alsó képsoron látható két diák? Talán épp Edmund árulását vitatják meg? Lehet ez Susan és Peter, amint Lucy ruhásszekrénybeli útját cáfolják meg? Ezeket a képsorokat üresen hagytuk abban a reményben, hogy valamilyen formában felhasználják őket a tanórán. Sikeres vagy sikertelen alkalmazás esetén is szívesen várjuk beszokott változataikat egy-egy rövid magyarázat kíséretében a felvegi@uhcl.edu címre KÉPREGÉNY tárgymegjelöléssel. Köszönjük!

## KAPCSOLÓDÓ IRODALOM

További feladataink és segédanyagaink az interneten: <http://bit.ly/narniaextra>

A Nemzetközi Olvasástársaság: <http://www.reading.org/>

Online képregény-generátor: <http://www.makebeliefscomix.com/>

HORVÁTH GYÖNGYVÉR: *Narratív stratégiák a kortárs magyar gyermekkönyv-illusztrációban.* <http://bit.ly/gyongyver>

Összeállította: *Felvégi Emese*

Molnár Mária

## ***A cigányokkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata általános iskolai tanárok körében***

A szerző a cigány tanulókkal szembeni tanári attitűdöket vizsgálja kérdőíves módszerrel két Baranya megyei helység általános iskolájában. A két település rövid bemutatása, valamint az elméleti háttér megrajzolása után következik az eredmények leírása. A kérdésekre adott válaszokat egyrészt a cigány többségű és a viszonylag kevés cigány tanulót oktató-nevelő intézmény függvényében, másrészt egymással összevetve elemzi. Az eredmények összegzése után megfogalmazott megállapítások a közoktatásban, sőt már a tanárképzésben is sürgetik az interkulturális szemléletet kialakítását, valamint rámutatnak arra, hogy az ún. romakérdés megoldása társadalmi szinten is fontos és szükséges feladat.

### **BEVEZETÉS**

Baranya megye déli részén fekvő két település általános iskolájában tanító tanár kollégák romákkal kapcsolatos beállítódását vizsgáltam egy pécsi tanárjelöltekkel készült attitűdvizsgálat (BOHÁR 2002) módszerének felhasználásával. Kutatásaim helyszíne a bólyi általános iskola (Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény), valamint a környéken fekvő Versend általános iskolája.

Levéltári adatok szerint Mohács térségében a múlt század fordulójától, néhány település esetében azonban sokkal előbbre datálható a cigányok jelenléte. A tartós letelepedést leginkább az általános foglalkoztatást kötelezően előírt párthatározat jelentette. Köztudott, hogy a Baranya megyére jellemző aprófalvas településtípus kedvező a cigányok számára mind a lakóhelyük, mind az anyanyelvük megőrzése szempontjából. Így ugyanis többé-kevésbé zárt közösségekben tudnak maradni. Ennek jó példája Versend.

Versend Mohácstól 16 km-re fekvő, 954 főt számláló község. Lakosságának kb. a 75%-a cigány személy, az általános iskola tanulóinak 95%-a cigány származású fiatal. (Az iskola 102 tanulója közül mindössze 5 nem cigány származású.) Ha azonban csak az önbevallásokat vesszük figyelembe, akkor Versend esetében mindössze 27,9%-uk vallotta magát cigánynak a 2006-os önkormányzati választás alkalmával.

1993 óta Cigány Kisebbségi Önkormányzat működik a községben, amely a cigány hagyományok megőrzésében vállal aktív szerepet. Két cigány tánccsoport is működik a faluban. Évenként (május elején) kerül megrendezésre az ún. Romanap, de egyéb ünnepeket is meg-

ülnek Versenden a többi nemzetiséggel (horvátok, németek) karöltve. A CKÖ hivatalos munkanyelve a magyar, amely a hivatali felkészületlenség mellett a cigány nyelvek megkésett standardizációjának és a hivatali nyelv, valamint a szaknyelv hiányosságának tudható be.

A versendi cigányok az ún. *magyarcigányok* vagy *romungrók*, akik a romani nyelv kárpáti dialektusát beszélik, és Magyarországon nyelvszigetként vannak jelen. Elmondásuk szerint leginkább a helyi hagyományőrző közösség tagjai beszélik nyelvüket a legteljesebben. Ez az idősebb (kb. 50 év feletti) korosztályt jelenti. A családban és a faluban egymással találkozási is előkerül még a cigány nyelv a fiatalabb korosztály körében is, viszont (érdekes volt megtudni, hogy) ami „magyarul” történik, azt *romani* nyelvi helyzetben is magyarul mesélik el egymásnak. Ez utóbbi a diglossziás nyelvi helyzetre mutat rá, amely a nyelvátadás hiányos voltára vezethető vissza.

A fiatal korosztály tagjai csak a családban használják nyelvüket. Elmondásuk szerint szüleik és nagyszüleik tanítgatják őket „cigányul”, otthonról kilépve azonban már nem használják a cigány dialektust. A helyi általános iskolában a gyerekek németet tanulnak, de bizonyos időközönként lehetőségük van a *romani* mint származásnyelv elsajátítására is. A nem cigány tanulók szerint cigány társaik felkiáltások és csúfolkodás, valamint trágár beszéd során használják a cigány nyelvet, egyéb helyzetekben nem. Vannak néhányan a faluban, akik felnőttként újratanulják a nyelvüket.

A cigány népesség iskolázottságát tekintve túlnyomórészt általános iskolai végzettségű, és tanult valamilyen szakmát. A közeli Bóly és Mohács városában vállalnak munkát, illetve a helyi önkormányzatnál közhasznú/közcélú tevékenységet folytatnak, de vannak köztük jó módú vállalkozók, üzlemberek is. Viszonylag sokan tudnak közülük hangszeren játszani. A zenélést leginkább hobbiként űzik. Magukat *muzsikus cigányok* elnevezéssel illetik.

A másik vizsgált általános iskola Bólyban található. Ez a 3860 főt számláló kisváros Moháctól 15 km-re, Péctől 30 km-re fekszik. Eredeti elnevezése Németbóly volt, ami jól tükrözi lakosságának nemzetiségi arculatát: a város népességének ma is kb.65%-a ún. sváb származású. A cigány etnikumhoz tartozók nem telepedtek, illetve telepednek le itt, inkább a környékbeli falvakat favorizálják. Ezek közül Babarcon és Töttösön élnek a legnagyobb arányban és a legnagyobb számban is a cigány etnikumhoz tartozók: mindkét helyen az összlakosság 4–4,5%-át jelentik. Ez a szám Nagynyáradon 2,4%, Borjád esetében 1,8% és Szajkon 0,1%. A falvak közül Töttös van egyedül olyan helyzetben, hogy a 35 fős cigány lakossága anyanyelvként beszéli a *lovári* nyelvet. A *lovári* a *romani* nyelv egyik dialektusa, amely talán a legdominánsabb hazánkban. Nagynyáradon egy család ún. *beás cigány* (Jovánovics), ahol a nagypapa kosárfonó volt, és még beszélte a beás nyelvet (mely a román nyelv archaikus változata), azonban a gyerekek, unokák már csak a magyart használják.

Másutt többnyire *oláh cigányok* élnek, akik a *romani* nyelv egyik nyelvjárását, a *lovári* dialektust beszélik. A fent említett falvakban még magyarcigányok (romungrók) élnek nagyobb számban, beásnak mindössze néhány család vallotta magát. Iskolás nem cigány származású tanulóktól hallottam, hogy *olájok*nak csúfolják a cigányság tagjait (függetlenül attól, hogy mely cigány csoportba tartoznak). Az oláh-cigányok magukat *kolompárnak* vagy házassodás révén *kelderásnak* identifkálják.

A cigány nyelveket már csak a családban használják a községekben, ott is leginkább csak tréfálkozásra, csúfolkodásra. Elmondásuk szerint inkább a férfiak beszélik a nyelvet, a fiatal generáció pedig sok esetben egyáltalán nem ismeri ősei nyelvét.

Mind az öt község esetében 40–60%-os német nemzetiséggel számolhatunk. A bolyi általános iskolába öt községből járnak alsó és/vagy felső tagozatos tanulók. Így lehetséges az, hogy a bolyi intézmény tekintetében 5,3%-os cigány diáklétszámról beszélhetünk. Az iskolában a gyerekek németet tanulnak idegen nyelvként, viszont egyik cigány nyelv megtanulására sincs lehetőségük. Őseik nyelvét az iskolában az órák közötti szünetekben, illetve játék közben sem használják még egymás között sem. Így valószínűleg lezárult nyelvcsereéről beszélhetünk.

Csak Nagynyáradon létezik Cigány Kisebbségi Önkormányzat, amely egyéb rendezvények mellett minden év októberében megrendezi a Romanapot is. A többi helységben nem működik CKÖ.

Az etnikai közösség hagyományos magyar elnevezése a *cigány*. A magyarországi cigányok többnyire elfogadják ezt az elnevezést, ahogy az általam vizsgált falvakban is. A lényeg csak az, hogy különböző csoportjaik el tudják határolni magukat egymástól. A *beások* és a *romungrók* általában nem nevezik magukat *romának* (noha a politikai és közéletben egyre inkább ez az elnevezés terjed el), így dolgozatomban én is inkább a *cigány* szót használom, bizonyos esetekben a *romával* felváltva.

## A KUTATÁS TÁRGYA, CÉLJA ÉS MÓDSZERE

A fent említett intézményekben 2009 tavaszán adatgyűjtést végeztem cigányok iránti tanári beállítódás mérésére. Céлом annak megállapítása, hogy (1) miként vélekednek a cigányságról a gyakorló tanárok, akik cigány fiatalokat is tanítanak; (2) van-e különbség a tanárok attitűdjei között aszerint, hogy többségében cigány tanulókat tanítanak, vagy kevesebb roma diákkal kerülnek kapcsolatba.

A mérés funkciójának megfelelően és a könnyebb kódolhatóság érdekében zárt kérdésekkel dolgoztam. Az egyes kérdésekre kapott válaszokat más kérdésekre kapott válaszokkal páronként összevetve, kontingenciatáblázat segítségével elemeztem.

A kérdőív kérdései a szociológiai háttértényezőkre, a tanárok romaképének forrásaira, a hazai kisebbségek ismeretének szintjére, valamint néhány – az oktatással szorosan összefüggő – beállítódás feltérképezésére irányultak. Összesen 53 pedagógus véleményét dolgoztam fel (12 fő a versendi iskolából és 41 fő a bolyi intézményből).

A vizsgálat elemzésében független változóként tekintettem a tanár korát, és függő változóként szerepeltek a következő kérdésekre adott válaszok:

- Milyen szintűnek tartja a cigánysággal kapcsolatos ismereteit?
- Milyen forrásokból származtatja a cigányokról kialakult véleményét?
- Gondot jelentőnek tekinti-e a roma tanulók jelenlétét, illetve a romák többségét osztályában/csoportjában?
- Milyen szintűnek ítéli meg saját romapedagógiai felkészültségét?

- Hajlandó lenne-e megtanulni valamelyik roma nyelvet?
- Milyen nyelven történjék ön szerint a cigány gyerekek oktatása (ha erre mód nyílna iskolájában)?

## AZ ATTITÚDÖK VIZSGÁLATA

### Általános elméleti háttér

Az emberi attitűdök a társas viselkedés mozgatórugói, így a pszichológia, illetve a szociálpszichológia foglalkozik velük.

Maga a fogalom a latin *aptus* ('vmre való alkalmasság'), illetve *aptitude* ('vmely aktivitásra való készütség') kifejezésekből származik, lehetséges definíciói közül *Allport* 1935-ös meghatározása a legismertebb: „Az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.” (Idézi HALÁSZ–HUNYADY–MÁRTON 1979, 49.)

Az attitűd három komponense a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív) és a viselkedéses összetevő. *Rokeach* (1968) új szemponttal gazdagítja a fenti meghatározást: megkülönbözteti a tárgyhoz és a helyzethez fűződő attitűdöt. Fontos még hangsúlyoznunk az attitűdök nyitottságát, dinamikusságát, hiszen funkciójukat tekintve a környezethez való adaptációt segítik. Így a változó világ, az új helyzetek hatást gyakorolnak az értelmi, érzelmi és cselekvéses reakciók szervezőire, azaz az attitűdökre is.

*Alfred Binet* volt, aki először hangsúlyozta az attitűd komplex, a különböző pszichikus funkciókat egyesítő jellegét a huszadik század elején. Először az általános lélektan, majd a személyiség-lélektan és a szociálpszichológia is feladatai közé emelte az attitűdök vizsgálatát. Ugyanakkor a szociológiában is helyet kapnak mint a kultúra konkrét reprezentánsai.

Az attitűdök jellemzői közé tartozik, hogy hierarchikus struktúrába rendeződnek (*KATZ* 1960). Egy adott személyiségnek léteznek a rá jellemző, tartós viszonyulásai, de mivel az attitűdök változnak, minden személy egymásnak ellentmondó attitűdökkel is rendelkezik (*ALLPORT* 1935).

Az attitűdök mérésére leggyakrabban az ún. attitűdskálát alkalmazzák. A legkorábbi skálatípus kidolgozója *Bogardus* (1933). A nevéhez fűződik az ún. szociális távolság skála, amely az etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűdök mérésének klasszikus technikája. A másik ismert skálatípus az ún. Likert-skála, amely a vizsgált személyek adott kérdésekkel kapcsolatos egyetértését, az egyetértés/elutasítás fokozatait tárja fel.

Mérésmetodikai problémának számít egyrészt, hogy egy meghatározott viselkedés egyszerre több attitűddel lehet összefüggésben és fordítva (*WICKLER* 1969), másrészt, hogy a helyzeti tényezők legtöbbször jelentősebbek egy-egy viselkedés jóslásakor, mint a személyre jellemző jegyek (*ROKEAH* 1968).

## A magyarországi cigányság attitűdvizsgálata során felvetődő problémák

A fent említett helyzeti tényezők közül a társadalmi változások óriási szerepet játszanak a kisebbségek és etnikai csoportok megítélésénél. Ezek a változások a társadalmi tolerancia csökkenését és a diszkrimináció erősödését okozhatják.

Ezt a hipotézist K. Postma kutatása azonban nem támasztotta alá. Ő a magyarországi cigányokkal kapcsolatos véleményeket gyűjtötte össze három különböző időpontban: 1987-ben, 1992-ben és 1993-ban. Kutatásai szerint hazánkban a cigányokkal szemben erősen negatív vélekedések fogalmazódnak meg, viszont a vizsgált időszakban ezek a vélemények nem erősödtek, inkább valamelyest csökkenő tendenciát mutattak. A cigányokra utaló negatívumok között legnagyobb gyakorisággal szerepelt az agresszivitás (70), a lustaság (68%), a műveletlenség (61%), megbízhatatlanság (60%), az élősködés (59%) és a piszkosság (56%).

Természetesen ebből az összetársadalmi romaképből is származnak majd azok az attitűdök, amelyekkel a pedagógustársadalom tagjai fordulnak a roma diákok és felnőttek felé.

## EREDMÉNYEK

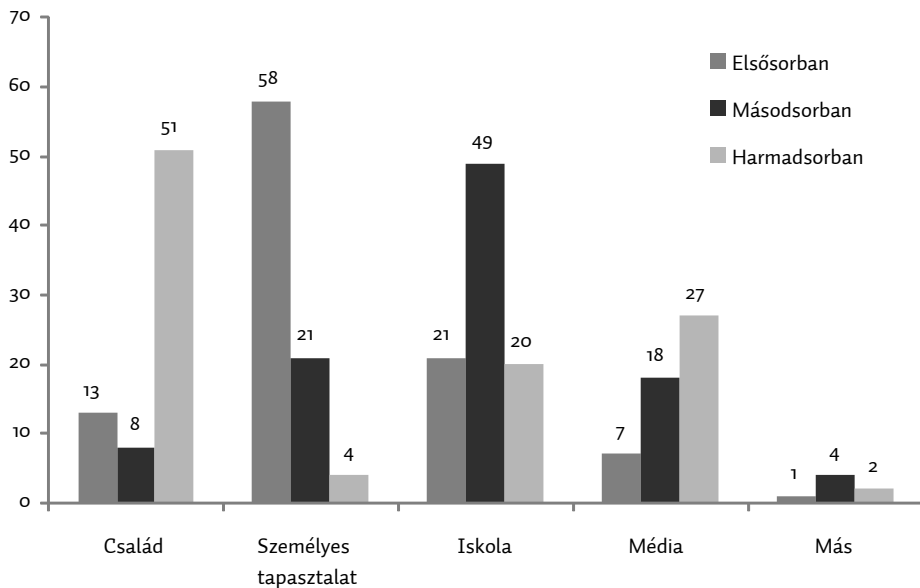
Az attitűdvizsgálat eredményét *négy fő tartalmi csomópont* köré rendezve mutatom be: a romákról kialakult vélemények forrásai, az ismeretek szintje, nyelvi kérdések, számosság-érzékenység.

### A romakép forrásai

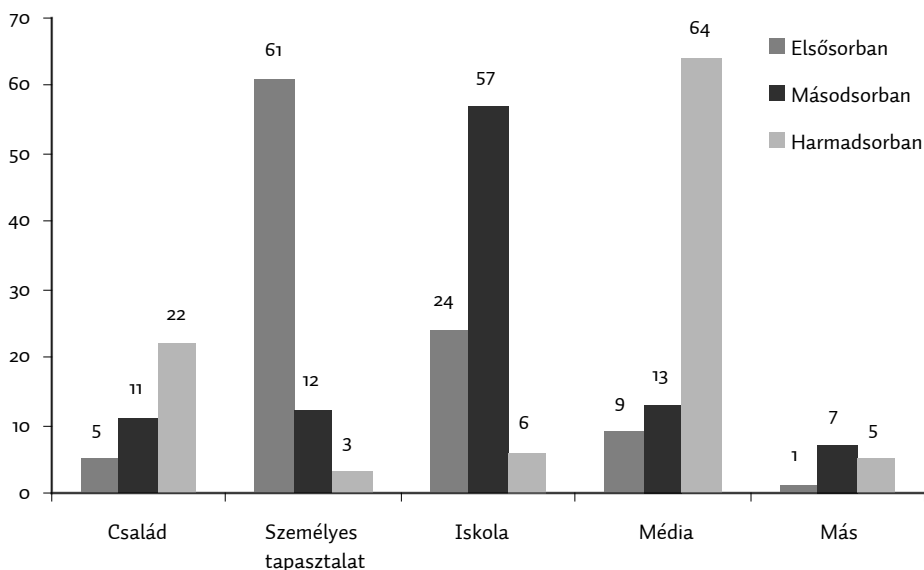
A tanárok romákkal kapcsolatos véleményének hátterében öt tényező került áttekintésre: a család, a személyes tapasztalat, az iskolák, ahová járt, egyéb intézmény, média, más. A megkérdezetteknek rangsorolniuk kellett a felsorolt tényezőket (1., 2. ábra).

Mindkét iskolában a válaszolók többsége a *személyes tapasztalatot* mint véleményformáló tényezőt jelölte meg elsősorban. A bolyi iskolában ez a szám 58%, míg a versendiben 61%. Az *iskolák, ahová járt* szintén mindkét helyen a második helyen szerepelt (Bóly 49%, Versend 57%); a harmadik helyre Bólyban a *család* (51%), Versenden a *média* kategória (64%) került.

1. ÁBRA: A romákról kialakított vélemények forrásai (bólyi általános iskola)



2. ÁBRA: A romákról kialakított vélemények forrásai (versendi általános iskola)





## Kisebbségismeret

A tanároknak saját szubjektív megítélésük szerint kellett nyilatkozniuk arról, hogy milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek a cigányságról, illetve milyennek ítélik azt a többi hazai etnikumról létező ismereteikhez képest. A megkérdezetteknek egy háromfokozatú skálán kellett minősíteniük ez irányú tudásukat.

**1. TÁBLÁZAT: Különböző nemzetiségek ismeretének szintje a teljes minta százalékában a bólyi és a versendi általános iskolában**

Ismeretszint	B	V	B	V	B	V	B	V	B	V	B	V
	Cigány		Szlovák		Német		Román		Szerb		Horvát	
Elegendő	54	62	16	6	68	28	14	11	12	9	18	23
Közepes	34	23	19	23	21	49	17	21	23	22	34	42
Kevés	11	13	56	58	11	21	56	58	58	59	43	33
Nem válaszolt	1	2	9	13	–	2	13	10	7	10	5	2

B = Bóly; V = Versend

A cigányság ismeretével kapcsolatos tanári önértékelésből kitűnik, hogy a bólyi iskolában tanítók nem tartják elegendőnek meglévő ismereteiket, viszont még mindig magasabb szintűnek gondolják, mint a bármely más hazai etnikumról meglévő tudásukat. Ez utóbbi a versendi pedagógusokra is igaz, annyi különbséggel, hogy ők ezt a tudást elegendőnek, illetve közepesnek minősítik.

A továbbiakban a nemzeti kisebbségek ismerete kapcsán már csak kizárólag a romákra koncentrálna életkor szerint tekintjük át a válaszokat.

**2. TÁBLÁZAT: A cigányságról szóló ismeretek szintjének szubjektív megítélése a tanárok életkora szerint (%)**

Milyen szintű ismeretekkel rendelkezik a cigányokról?	Bóly			Versend		
	25–35 éves kor között	35–55 éves kor között	55 év felett	25–35 éves kor között	35–55 éves kor között	55 év felett
Nem válaszolt	–	–	1	–	–	–
Elegendő	9	17	23	26	42	46
Közepes szintű	33	36	44	47	47	44
Kevés	48	47	32	27	11	10

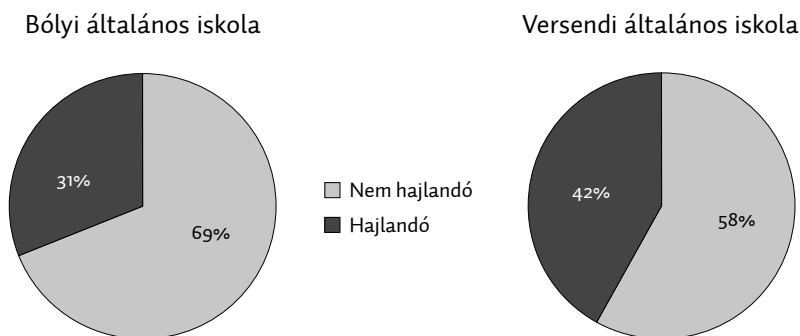
Mindkét iskolában tanító pedagógusokra igaz, hogy az idősebb korosztály (55 év felett) magasabbnak értékeli a cigánysággal kapcsolatos ismereteit, mint a fiatalabbak. Különösen igaz ez a versendi iskolára, ahol minden korosztály a másikénál többnek ítélte a tudását.

Az életkor növekedésével logikusnak tűnik az ismeretek növekvő szintjét feltételezni. De ugyanígy azt is, hogy egy roma többségű iskolában (pontosabban egy szinte teljes egészében roma intézményben) valóban nagyobb mennyiségű tapasztalatra és tudásra (továbbképzések, speciálkollégiumok stb. alapján) lehet szert tenni.

### Beállítódások a nyelvi kérdésekkel összefüggésben

A cigánysághoz való viszony és a cigány nyelvek iránti attitűd nem független egymástól. Egy nyelv sosem választható el annak beszélőitől. Különösen igaz ez a cigány nyelvekre, amelyek írásbeliséggel is rendelkeznek ugyan, de főképp a beszélők által élnek. Persze figyelembe veendő tény az is, hogy a *beás*, a *romani*, illetve annak egyik nyelvjárása, a *lovári* nyelv vagy bármely más nyelv megtanulásának (egészen) személyes, praktikus motivációi is előfordulhatnak. Ezeket most figyelmen kívül hagyva csak a hajlandóságot vizsgáltam. Hozzáteszem, egyik tantestületben sincs olyan pedagógus, aki (lexikai elemek ismeretén kívül) beszélne bármelyik cigány nyelvet.

#### 3. ÁBRA: Nyelvtanulási hajlandóság

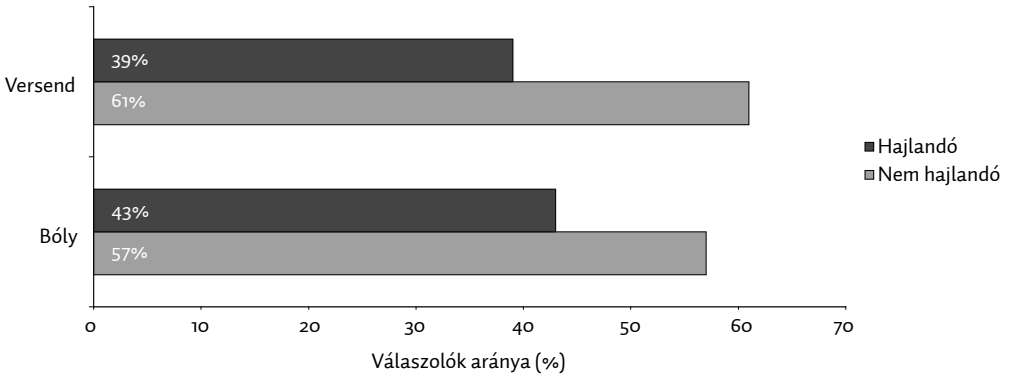


Mindkét iskola pedagógusai többségében nem lennének hajlandók megtanulni egyik cigány nyelvet sem, viszont a roma többségű versendi iskolában 12%-kal magasabb azoknak a száma, akik hajlandóságot éreznek a romák nyelvének elsajátítására.

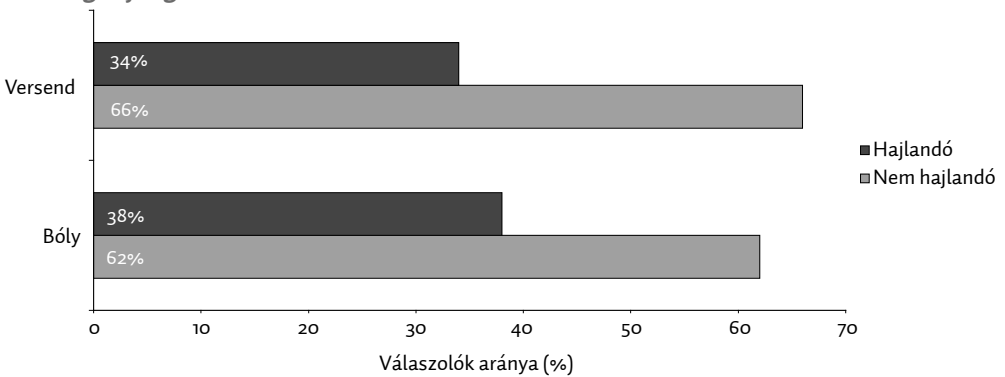
A továbbiakban ezt a nyelvtanulási hajlandóságot hoztam összefüggésbe a cigányokkal összefüggő ismeretszint mértékével.

Az adatok összehasonlításából kiderült, hogy a tanárok leginkább közepes mennyiségűnek vallott ismeretek birtokában vállalnák valamely cigány nyelv megtanulását (39%, illetve 43%), míg a nyelvtanulás elutasítása a kevésnek vallott ismeretszint mellett a legnagyobb arányú (70%, illetve 71%). Mindkét iskola esetében ugyanazt az arányt találtam, csak a százalékos eredmények térnek el némileg egymástól.

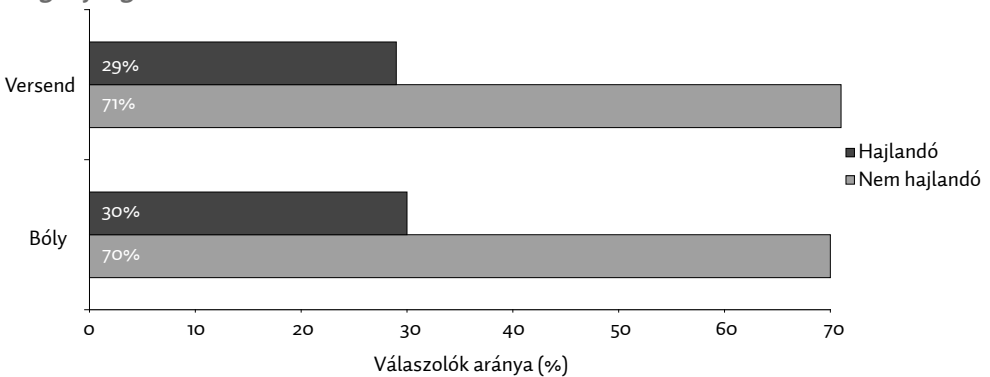
**4. ÁBRA: Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik közepes szintűnek tartják ismereteiket a cigányságról**



**5. ÁBRA: Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik elegendőnek tartják ismereteiket a cigányságról**



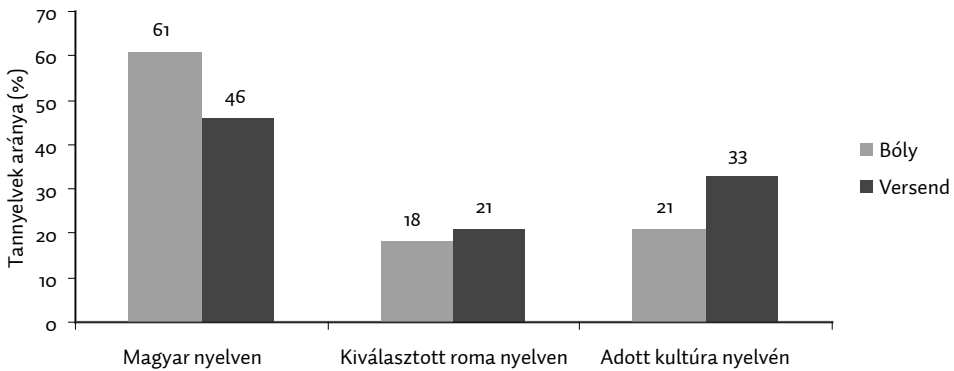
**6. ÁBRA: Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik kevésnek tartják ismereteiket a cigányságról**



Az eredmények tükrében azt állíthatjuk tehát, hogy elsősorban az a pedagógus nem kívánja a roma nyelvet megtanulni, aki keveset tud a cigányokról. Minél jobban ismerik a pedagógusok a cigányokat, annál inkább mutatnak hajlandóságot a nyelvük elsajátítására is.

A másik kérdés arra irányult, hogy milyen nyelven történjek a többségben lévő cigány gyerekek számára a kultúra közvetítése (ha erre lehetőség nyílna az adott oktatási intézményben).

### 7. ÁBRA: A cigány kultúra közvetítésére javasolt tannyelvek aránya



Noha a tanároknak kb. a fele mindkét iskolában mindenképpen magyarul tanítaná a cigány származású gyerekeket, 39%-ban (Boly) és 54%-ban (Versend) mégis lehetőséget adna arra, hogy a diákok saját anyanyelvükön tanuljanak. A versendi iskolában ez a szám megint magasabb, mint a bolyiban, ahol jóval kevesebb cigány fiatal tanul.

Ha a cigány nyelv(ek) megtanulásának hajlandóságát vetjük össze a tannyelv kiválasztásával, hasonló arányt kapunk, viszont az is kiderül az adatokból, hogy többen tanítanak a cigány gyerekeket saját anyanyelvükön, mint ahányan megtanulnák a nyelvet. Érdekes ez az ellentmondás: a tanárok felismerik, hogy a cigány tanuló az anyanyelvén tudná legjobban elsajátítani a kultúráját, vagyis nyelvet és kultúrát összetartozónak látják, viszont saját maguk már kevésbé tennének lépéseket afelé, hogy nyelvtanulásukkal ezt közvetíteni is tudják cigány diákjaik felé.

### A cigány tanulók osztálytermi jelenléte iránti attitűd

A pedagógusokhoz intézett kérdés a következő volt: „Gyakorló pedagógusként gondot jelent-e önnek, ha osztályában/csoportjában cigány tanulók vannak?”

A válaszokat háromfokozatú skálán lehetett megadni (nem jelent gondot, megoldható gondot jelent, nagy gondot jelent) úgy, hogy a romaarányok is adottak voltak (10–30%; 30–50%; 50% felett).

Ahogy a 3. táblázatból is kitűnik: minél nagyobb arányban vannak (vagy lennének) a cigány tanulók a pedagógusok osztályában/csoportjában, annál problematikusabbnak tekintik/tekintenek a helyzetet.

**3. TÁBLÁZAT: Az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélése különböző roma-arányok esetén**

A cigány tanulók aránya (%)	Bóly	Versend	Bóly	Versend	Bóly	Versend
	Nagy gond (%)		Megoldható gond (%)		Nem jelent gondot (%)	
50 vagy több	76	43	24	53	0	4
30–50	71	31	28	58	1	11
10–30	40	9	42	59	18	32

Vessünk még egy pillantást a táblázatra! Jól látható, hogy a versendi iskolában, ahol a cigány tanulók jelentik a többséget, a tanároknak csak 43%-a tekinti 50% feletti létszámukat „nagy gond”-nak, míg a bólyiban ez az arány 76%. „Megoldható gond”-nak viszont Versend tartják többen (53%). Az iskola pedagógusainak tehát több mint a fele képes kezelni azt a szituációt, amikor osztályában/csoportjában a cigány diákok kerülnek többségbe, míg Bólyban még a 30–50% közötti roma jelenlét is „nagy gond”-ot jelent(ene) a tanároknak, sőt még a 10–30%-os cigány tanulói arány is nagyon problematikus volna sokuk (40%) számára.

A magyarázat valószínűleg abban keresendő, hogy míg a versendi pedagógusok már „hozzászoktak” a cigány tanulók kezeléséhez, azaz kellő tapasztalattal és tudással rendelkeznek e téren, addig a bólyi iskolában, mivel a roma tanulók jóval kisebb számban vesznek részt az oktatásban, a tanárok nem rendelkeznek kellő tapasztalattal és ismerettel oktatásuk-nevelésük terén.

E gondolatsoron haladva azt is megállapíthatjuk, hogy a versendi tanárok számára jelenti a legkevesebb gondot is a cigány többségű osztálytermi szituáció, akik közül legtöbben ítélték *elegendőnek*, illetve közepesnek a cigánysággal kapcsolatos ismereteiket. Az ismeretek (és persze a tapasztalat) tehát egyenes arányban állnak a több cigány tanuló oktatásában szerzett tapasztalattal. De ez nem jelenti azt, hogy ők egyáltalán nem tartják problematikusnak a cigány többségű (50% feletti) vagy a sok (30–50%) cigány tanulót magában foglaló osztályokat. A versendi pedagógusoknak mindössze 4, illetve 11%-a vallotta, hogy „nem jelent gondot” ez a helyzet, a problémát azonban inkább látják megoldhatónak, mint bólyi kollégáik.

## ÖSSZEGRZÉS

A cigányokkal kapcsolatos attitűd kutatása során kimutatható néhány összefüggés a rájuk irányuló tanári gondolkodásmód és bizonyos háttértényezők között.

- Bizonyítást nyert, hogy a személyes tapasztalatnak van a legjelentősebb szerepe a cigánysággal kapcsolatos véleményalkotásban, ezt követi az iskola, amelyben az adott pedagógus tanult. A média véleményformáló ereje nem jelent újdonságot számunkra. Viszont Bólyban és környékén (a pedagógusok lakóhelyén) úgy tűnik, hogy a sváb származásnak és a nemzetiségi hovatartozásnak a mai napig fontos szerepe van, és a család megítélése az egyén véleményformálására is hatással van.
- A kisebbségek ismeretével kapcsolatban mindkét iskola pedagógusai a cigányokról való tudásukat tartják a legmagasabb szintűnek, ám azt nem gondolják elegendőnek. Ebben csak az a furcsa, hogy a bólyi tanárok ugyanúgy magas szintű ismereteket tulajdonítanak maguknak, mint a versendiek, akik – lakóhelyük és/vagy munkahelyük révén is – biztos tapasztalaton alapuló tudást mondhatnak sajátjuknak. Természetesnek tűnik, hogy az életkor és a cigányságról való tudás szintje egyenes arányban áll egymással.
- A cigány nyelvek megtanulására való hajlandóság mint a feléjük irányuló attitűd mutatója sajnos nem mutat biztató jelet. Igaz, hogy a pedagógusok nagy többsége egyik helyen sem tanulná meg a cigány nyelveket, viszont a cigányokat feltételezhetően jobban ismerő tanárok inkább hajlandók a nyelvük megtanulására. Ezt a tanári hajlandóságot a cigányok felé mutató nyitottságként értelmezve érdemes lenne kihasználni. A tanári szerep így nem kizárólag a többségi kultúra átadására szorítkozna, hanem a kisebbségi kultúra bizonyos elemeinek elismerését, átvételét, kultúrahordozó és kommunikatív értékének elfogadását is jelentené.
- A kutatás egyik szignifikáns eleme, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok problematikusnak ítélik a romaoktatást, és ebben a megítélésben a cigány tanulók létszáma a meghatározó az iskolai osztályokban/csoportokban. A nem cigány többségű iskolában a pedagógusok nagy számban „nagy gond”-ot jelentőnek fogják fel a cigányokkal való foglalkozást, és kevesebben gondolják megoldhatónak, mint a cigány többségűben. A problematizálás egyenes arányban van egyrészt a cigány tanulók arányával, másrészt a pedagógusok cigányságról való tudásának mértékével. Feltételezve, hogy az a szituáció más magyar (általános) iskolára is igaz, meg kellene próbálnunk megoldani a közoktatásban részt vevő pedagógusok ez irányú felkészítését. Nekik is legalább olyan mértékben megoldható problémának kellene tekinteniük a cigány tanulók nagy arányát az osztályban, mint a versendi cigány többségű iskola pedagógusainak. Igaz, hogy kompetenciahiányukat jelzik is, amikor nem elegendőnek ítélik meg tudásukat a cigányságról.

## MEGÁLLAPÍTÁSOK

- Először is célul kellene kitűzni a cigány tanulók egyre nagyobb arányát integrálni képes, eredményes közoktatás létrehozását a meglévő rendszer átalakításával. Itt nem csak a reformpedagógiák vagy bármiféle alternatív pedagógia bevezetésére gondolok. Ezek ugyanis nem jelentenek mindig megoldást a cigány tanulók integrálására. Példa erre az általam vizsgált versendi iskola, amelyben 1992-ben történt ugyan kezdeményezés egy „cigány felzárkóztató program” létrehozására (bővebben lásd Molnár 2002), azonban ez a kísérlet kudarcba fulladt. Nemcsak azért, mert egyre gyengült a működtetéshez szükséges anyagi támogatás, hanem mert a nem cigány származású diákok elkezdtek csúfolni társaikat.

- A diszkrimináció és a szegregáció csak úgy küszöbölhető ki, a felzárkóztató programok csakis akkor lehetnek sikeresek, ha a többségi társadalom kellően motivált az adott etnikum – jelen esetben a cigányság – „megsegítésére”, és kellő toleranciát tanúsít iránta.

Ennek fényében már nem elegendő csak a közoktatási rendszer átalakítása, hanem már a tanárképzés során egyfajta interkulturális szemlélet kialakítására volna szükség, amely képessé teszi a pedagógusokat a hagyományos értékrendhez kevésbé illeszkedő fiatal (és idősebb) generációval való kommunikációra, bánásmódra. A cigányokkal szembeni tanári attitűd – mint láttuk – az őket (minket) körülvevő társadalomból is származik. Ezért lenne szükség az egész társadalom cigányokkal szembeni attitűdjének megváltoztatására is.

- Társadalmi szinten is tudatosítani kellene, hogy a romakérdés megoldása szükséges és fontos társadalmi feladat, hiszen a cigány etnikumhoz tartozó népesség száma Magyarországon évről évre növekedést mutat (POLÓNYI 2002). Sokat tehet ezért a média, az egyes családok szemléletváltozása, de elsősorban az iskoláinkban kellene megváltoztatni a tanulók cigányok iránti attitűdjét. Ebben elsősorban azok a tanárok nyújthatnának segítséget, akik cigány többségű iskolában tanítanak, mint az általam vizsgált versendi intézmény. Megnyugtató legalább az a tény, hogy túlnyomó többségük megoldható problémának tekinti a cigány tanulók nevelését-oktatását.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

ALLPORT, G. W. (1935): Attitudes. In Mc.Murchison: *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass. Clark University Press, 798–844.

BOGARDUS, E. S. (1933): *A social distance scale*. J. Sociol. Res., 265–271.

HALÁSZ LÁSZLÓ – HUNYADY GYÖRGY – MARTON MAGDA (szerk., 1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BOHÁR ANDRÁS – GÉCZI JÁNOS – HUSZÁR ZSUZSANNA – MRÁZIK JULIANNA – SRAMÓ ANDRÁS (2002): *A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében*. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 31–63.

- KATZ, D. (1960): *The functional approach to the study of attitudes*. Publ. Opin. Quart., 24. 163–204.
- MOLNÁR MÁRIA (2002): *A cigány kisebbség oktatása Magyarországon*. Cigány tanulmányok 10. Friss kutatások a romológia körében. PTE, Pécs, 56–62.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002): *A cigány népeesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete*. *Iskolakultúra*, 8. sz. 44–56.
- POSTMA, K. (1996): *Changing Prejudice in Hungary. A Study of the Collapse of Socialism and its Impact on Prejudice Against Gypsies and Jews*. Groningen, Rijksuniversiteit ICS Dissertation Series.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey-Boss, San Francisco.
- WICKLER, A. W. (1969): *Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overbehavioral responses to attitude objects*. J. of Soc. Issues, 25. 41–78.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY: Szaporák, mint a cigányok? *Iskolakultúra*, 2001. 12. sz. 99–102.
- BARTHA CSILLA: Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In Cserti Csapó Tibor (szerk.): *A cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma*. Konferenciakötet, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs, 2001, 15–34.
- FORRAY R. KATALIN: Multikulturális társadalom – Interkulturális nevelés. *Valóság*, 1997. 2. sz.
- FORRAY R. KATALIN: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. *Educatio*, 1998. 2. sz. 50–66.
- GÉCZI JÁNOS – HUSZÁR ZSUZSANNA – SRAMKÓ ANDRÁS – MRÁZIK JULIANNA: A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 2002. 1. sz. 31–61.
- HARSÁNYI ESZTER – RADÓ PÉTER: Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1997. 1. sz. 48–59.
- KEMÉNY ISTVÁN (szerk.): *A magyarországi romák*. Változó Világ, Press Publica, 2000.
- LABODÁNÉ LAKATOS SZILVIA – PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA – VARGA ARANKA: A magyarországi cigány nyelvek. In László János – Forray R. Katalin (szerk.): *Roma tanulók iskolai pszichológiája*. PTE Pécs, 2002.
- LISKÓ ILONA: A cigány tanulók és pedagógusok. *Iskolakultúra*, 2001. 12. sz. 3–14.
- NAGY MÁRIA: Cigány tanulók nevelése. In Buda A. (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 2002, 65–72.
- ORSÓS ANNA: A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. In *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 6. Budapest, 2002.
- RÉGER ZITA: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 1995. 24. sz. 102–106.



Géczi János – Darvai Tibor

## ***A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában***

*A szerzők beszámolójuk tárgyául az 1960–80-as évek szocialista irányultságát elkötelezetten vállaló magyar pszichológiai és pedagógiai szaksajtó közleményei vizuális illusztrációinak jól körbehatárolható, egyedi fotográfiai eljáráson alapuló, de sokszorosítással duplikált, propagandisztikus céllal létrehozott csoportját választották. A nevelésügyi sajtó áttekintésekor három évtized kiadványainak – A Tanító, Köznevelés, Óvodai nevelés, Úttörővezető – olyan fotográfiáit és az azokhoz társuló tanulmányokat vették tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek az iskolaügyben érintett gyermek tulajdonságairól, megjelenítéséről, illetve annak értékeléséről vagy fejlesztendő jellegzetességeiről referálnak. Arra kíváncsiak, hogy mely vizuálisan meghatározható elemek és mintázatok jelennek meg a gyermekről az írott szöveghez társítottan, de mindenekelőtt a képi anyagban. Miként jelenik meg a gyermek? Mely antropológiai terek és milyen tevékenységek által reprezentált a tanuló? A különféle terekben és cselekvésekben ábrázolt gyermekhez milyen módon kapcsolódnak különböző értelemek és jelképek, s azok mifélék? E kérdések kapcsán voltak-e változások, s ha igen, milyenek mentek végbe a húsz év alatt? Van-e a szocialista pedagógia gyermekábrázolásának meghatározható sajátossága az említett, világgépi szempontból homogén időszakban?*

Néhány évtizede mind a nemzetközi, mind a hazai tudomány (neveléstudomány, pszichológia, antropológia) intenzíven foglalkozik a gyermekkép megjelenítésének kérdésével. Tanulmányunk ezen interdiszciplináris terep eddig feltáratlan, hazai területét vizsgálja. Beszámolónk tárgyának az 1960–1980-as évek pszichológiai és pedagógiai szaksajtóját választottuk, amely közleményeiben illusztrációkat is használt. A sajtó áttekintése nyomán három évtized kiadványainak – A Tanító, Köznevelés, Óvodai Nevelés, Úttörővezető – azon ábráit, képeit és tanulmányait vettük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek a gyermek tulajdonságairól, megjelenítéséről, illetve annak értékeléséről vagy fejlesztendő jellegzetességeiről referálnak. Arra voltunk kíváncsiak, mely elemek és mintázatok jelennek meg az írott szövegben és a képi anyagban. Mely terek által reprezentálható a gyermek? A gyermekhez kapcsolódtak-e jelképek, s azok mifélék? Milyen változások mennek végbe a szocialista pedagógia gyermekábrázolásában az említett, világgépi szempontból homogénnek ítélt időszakban?

Hipotézisünk szerint az eltérő műfajú közleményekben és a lapok vizuális megjelenítésében a hivatalos szocialista-kommunista világgép nézeteire utaló antropológiai és műveltségképi tartalmak jelennek meg, hiszen e lapok mindegyikét az állam által képviselt világnézet mellett ügyködő oktatáspolitikai és az annak megjelenítésére hivatott szakembercsoport felügyelte.

1960. év politikai és közéleti megnyilvánulásában egyre-másra azzal találkozunk, hogy a társadalom elfogadja a szocialista értékrendet. A szocialista embertípust ugyan még kizárólag a munkás- és a paraszti osztály tagjai képviselik, de a gyermekek nevelését, a nevelés célját a szocialista embertípus elérésének szándéka határozza meg. Az iskolaügy a személyes élethez szükséges intellektus kialakítását és az oktatást képviselte korábban – hangzott a kritika –, ahelyett, hogy a közösségi szerepvállaláshoz szükséges kommunikációra, az erkölcs létrehozására törekedett volna. A hatvanas évektől kezdődően a partikuláris személyiséget tárgyául választó oktatásban a mindenoldalúan fejlett ember kialakítása s a közösségi célú nevelés kerül előtérbe. A szocialista értékrendet képviselő ember kialakítása a megfelelő gyermekneveléssel veszi kezdetét (KISS 1971).

A gyermekről való gondolkodás a szocialista nevelésfilozófiai gondolkodás sajátos alakzatává válik, s ez egyben korszaksajátosságként lesz jellemző. A gyermekről nemcsak a szép jövő letéteményeseként gondolkodik a szocialista pedagógus és nevelésfilozófus, hanem olyan bonyolult biológiai-kulturális képződményként, amelynek jelene és múltja van. S a gyermekkép jellemzője az, ahogyan a korszak a gyermekről vélekedik (GÁSPÁR 1978; MIHÁLY 1980; KOZMA 1990).

## GYERMEKKÉP- ÉS GYERMEKKORTÖRTÉNET-VIZSGÁLATOK

A neveléstudományi és pszichológiai kutatások között megkülönböztetett helyet foglal el a gyermekkortörténet és a gyermekkép problematikája. Hazánkban a gyermekkép történeti bemutatásával több monográfia (SZABOLCS 1999; PUKÁNSZKY 2001) és tanulmánykötet (PUKÁNSZKY 2000, 2003) foglalkozott. Ezekben a közleményekben történeti, eszmetörténeti, iskoláztatástörténeti nézőpontok bontakoznak ki.

Meglehetősen kevés viszont az olyan értelmezés, amely egy-egy korszak gyermekéről szóló elképzelésének eredetét, tartalmát, mintázatát, feladatát, antropológiai közegét, világgépi alapjai szerinti gyermekelképzelését mutatja be. Még kevesebb azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek a szocialista pedagógiában megjelenő gyermekképet s annak változásait tárják fel. Az említhető példák közé tartozik Kéri Katalin (2003), Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003), Sáska Géza (2004), Gécz János (2006c) néhány közleménye. Kis-Molnár és Erdei a *Nők Lapja* nő- és gyermekképével, Kéri a *Nők Lapja* és az *Óvodai Nevelés* tartomelemzésen alapuló bemutatásával, Gécz a *Köznevelés* című folyóiratban megjelenő szocialista gyermekfelfogás ikonográfiai vizsgálatával foglalkozik.

Kutatásunk s ezen alapuló fejtegetésünk tárgyául a hazai pedagógiának a hatvanas évektől a nyolcvanas évekig terjedő, különböző ideológiai és törvényi, oktatáspolitikai hatások alapján kisebb időegységekre tagolható korszakát választottuk (KELEMEN 2003;

SZABOLCS 2006). Ebben szerepet játszott az a tény, hogy olyan időszakot kerestünk, amely oktatáspolitikai szempontok szerint jól tagolt, miközben az uralkodó gyermekképről ikonográfiai/ikonológiai szempontból is bőséges adattal szolgál. Vizsgálódásunk arra irányult, hogyan vállalkoztak a szakajtó képességét létrehozó szerkesztők és szerzők a különböző szocialista értékrendet képviselő intézmények, tervek, elvek és dokumentumok képviselőire. Miként jelenik meg például az 1960-ban napvilágra kerülő *Nevelési terv* megállapítása, miszerint a munkásság és a szövetkezeti parasztság rendelkezik (mások viszont nem) a szocialista embertípus tulajdonságaival; vagy az, amikor a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága megengedi a rugalmas tantervi keretek kialakítását, leváltja az addig merev tantervi követelményeket, s a folyamatos korrekcióhoz felhatalmazást kapnak a pedagógusok, hogy aztán a szakmai önállóság az 1978-as tantervi reformban valóban megerősödjön (MSZMP KB 1972. június 15-i határozata). S miként tűnik elő az 1972-es párt-határozat által elindított pluralizmus az 1985-ös törvény időszakának képi világában, az alternatív iskolakísérletek indításának dokumentatív megjelenítésében.

## IKONOLÓGIA

A képi anyag feldolgozásához az ikonológia/ikonográfia módszerét használtuk. Az ikonológia a humán tudományokban bekövetkezett képi fordulat ('pictorial turn') hatására került a vizsgálódások előterébe (MICHELL 1994). *Gottfried Boehm* (1994) már ikonológiai fordulatról ('iconic turn') számol be. *Michell* és *Boehm* szerint megnőtt a kép, a képesség jelentősége, és az élet minden területén előtérbe került a képek és szimbólumok használata.

Az ikonológia/ikonográfia eljárásaival egyedül olyan képeket és azok attribútumait lehet megvizsgálni, amelyek világképi-antropológiai-műveltségképi és egyben szociológiai jelentésekkel rendelkeznek (SZTOMPKA 2009). Az ikonológia/ikonográfia szerint a kép, amelyet vizsgál, egyrészt embert ábrázol, másrészt a kép létrehozójához, a létrehozó mentalitásához kötött gondolat hordozója (GÉCZI 2008, 2009). Az ikonográfia módszerével a kutató képes az alkotott tárgyak értelmezésére, a képeken jelen lévő szimbólumok megfejtésére, valamint az alkotó mentalitásának meghatározására. A filológiai jellegű munkálatokkal vethető egybe a diszciplína szerepe, amely emellett több, verbálisan megragadhatatlan sajátosságára figyelmezteti a civilizáció-, a gondolkodás-, a mentalitás- és a vallástörténet kutatóit, amennyiben a képeket a korszakokon átnyúló vagy éppen váratlanul megváltozó jelképek, érzületek, viselkedési alakzatok dokumentumainak tekinti.

Az ikonológiai/ikonográfiai módszer kidolgozója, *Erwin Panofsky* által létrehozott metódológia négy lépcsőfokból áll. Az első fázis a *preikonográfiai leírás*, amely mindannak írásos felsorolása, ami a képen szemmel érzékelhető. Ez a stádium a kép szöveggé transzformálásának szakasza. Fontos, hogy ekkor nem összpontosítunk a kép elemei közötti összefüggésekre, és nem fejtjük fel a szimbólumok értelmét, csak „listát” készítünk. Ezután következik az *ikonográfiai leírás*. Ekkor írjuk le a kép keletkezésének körülményeit, illesztjük bele a képet a korszak hasonló képeinek összefüggésrendszerébe. A motívumokról, a lehetséges jelképekről szóló tudás összegyűjtésének szakasza ez, vagyis a kép kontextusának „felfejtését”

szokás elvégezni ebben a fázisban. A harmadik szint az *ikonográfiai interpretáció*, amelynek keretében az alkotó által létrehozott szimbólumok kibontását szükséges elvégezni, vagyis azt, hogy mit sikerül az alkotónak megjelenítenie a művével. Az *ikonológiai interpretáció* a mű mélyebb összefüggésének, jelentéstartalmának feltárásával fejeződik be (GÉCZI 2007; MIETZNER–PILARCZYK 2008). Míg az első két szakaszban a manifeszt, addig az utolsó kétben a latens tartalmakat vizsgáljuk.

A hazai gyermektörténeti kutatásokban az 1945 utáni korszakot vizsgáló írásokhoz hozzákapcsolódnak ugyan a képi források, de ezzel a lehetőséggel a kutatók kis része él. Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva közös könyvükben (2001), a *Magyar Tanító* 1901-es évfolyamát bemutató műben már képeket is elemeznek. Kéri Katalin (2003) a *Nők Lapja* és az *Óvodai Nevelés* képeit vizsgálva igyekezett a szocialista pedagógia képi világát bemutatni. Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003) a gyermekképeket használták művük forrásának. Mikonya György (2006) tanulmányában pedagógiai életképeket vizsgált az 1945 utáni magyar neveléstörténetből. A hazai kutatásokban Gécz János foglalkozik szisztematikusan a neveléstudományi lapok sajtójának képi világával is, s e vizsgálatokban rendszeresen használja az ikonológia/ikonográfia módszerét (GÉCZI 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2009).

## A KÉPES NEVELÉSTUDOMÁNYI LAPOK

Elemzésünk egyik fő tárgyául a szocialista pedagógia terjedelmes korszakának (1960–1980-as évek) neveléstudománnyal foglalkozó szakajtót választottuk, s éppen azon hányadát, amely a különböző műfajú közleményei között képeket, illetve illusztrációkat tartalmaz. A vizsgált pedagógiai kiadványok a következők: *A Tanító*, *Köznevelés*, *Óvodai Nevelés*. A nagy példányszámban megjelent nyomdatermékek közül azokat a képeket és tanulmányokat vizsgáltuk elsősorban, amelyek a gyermek megjelenítéséről, illetve az iskoláztatásba került gyermek jellegzetességeiről referálnak. E kiadványok mindegyikéről elmondható, hogy az oktatáspolitikai felügyelete alatt álltak, hiszen mindegyik folyóiratban megtalálható „a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata” kitétel.

Elemzésünk tárháza továbbá az *Úttörővezető* c. folyóirat, amely textuális és képi világában is számot ad a korabeli gyermekvilágról. Választásunkat befolyásolta az a tény, hogy a lap célközönsége, a címéből következően is, az úttörő korú gyermekek fiatal és felnőtt korú nevelői közé tartoztak, s joggal feltételezzük, hogy olyan kútfőre találtunk, amely releváns információkkal szolgálhat a gyermek ábrázolásáról.

### A tanító munkája/A Tanító

A *Pedagógiai Lexikon* (BÁTHORY–FALUS 1997) szócikkírója szerint jelen periodika az alsó tagozatos nevelők szaklapja. 1963-tól 1968-ig *A tanító munkája*, majd 1969-től 1991-ig *A Tanító* címmel jelenik meg. A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata. A szerkesztőbizottság elnöke Kálmán György (1968–1976), majd Munkácsy Gyuláné (1981), illetve Kelemen Elemér (1987–1990). A lap felelős szerkesztője Szabó Ödönné (1963–1974), később Kerényi Jánosné

(1974–1991). A szerkesztőbizottság tagjai között található Majzik Lászlóné, aki a Fővárosi Neveléstudományi Intézetben a pedagógia előadója (1945–), a Budapesti Pedagógiai Főiskola pedagógiatanára (1948–), a PTI munkatársa (1954–), az OPI-ban főiskolai tanár (1962–) (Nagy Sándor szerk., 1978, III. 97.).

A szerzők között olyan ismert személyeket találunk, mint Bakonyi Pál, aki az Oktatásügyi Minisztériumban tevékenykedik (1950–), az OPI főigazgató-helyettese (1962–), az MTA Pedagógiai Bizottsága nevelésléleleti albizottságának, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének tagja és a *Pedagógiai Szemle* felelős szerkesztője (1964–1972) (Nagy Sándor szerk., 1978, I. 113–114.), így az intézmények, szakmai csoportok és folyóiratok munkájának összehangolója is.

A fénykép értelmezésében segít Justh Kornélné cikke, amelynek címe: *Kísérletező 1. osztály*. A fényképen első osztályos tanulók matematikát tanulnak alternatív, kísérletező módszerrel. A szerző közleménye a hirtelenjében sokat hivatkozott alternatív matematikai tanítási módszerről számol be. Ennek szándéka, hogy a gyermekek játszva ismerjék meg a számok világát. Ezt szolgálják a színes rudak, amelyek lekötik a gyermekek figyelmét. A metodológia lényege a játszva tanulás. Erről referál Szilvássy Z. Kálmán felvétele is, aki a játszva tanulást hangsúlyozza.

A fényképen gyermekek osztályközössége látható az iskolai osztályban, matematikaórán, tanítónőjükkel. A első elemis, hétéves gyermekek ruháját köpeny védi, némelyik diákon fehér gallér is van. Az első padosorban ülő kisfiú a többiekétől elütő színű és mintájú köpenyt hord. A tanítónő világos ruhája kiemelődik a képből, pedig a fénykép hátsó részében látható. A falak csupaszok, két ablak van. A második ablakban szobanövényeket nevelnek. A nyolc gyermek mindegyike kétszemélyes padokban ül. Az első padosorokban ülő gyermekek színes rudakkal tanulnak számolni, míg a háttérben láthatókkal a tanítónő foglalkozik: akár differenciálnak is tűnhet a foglalkozás. A tanítónő, miközben lehajol az utolsó padosorban lévő két gyermekhez, jobb tenyerét összehúzza, érzékelhetően feszült, ideges. Ugyanakkor a diákok láthatóan élvezik a rudakkal való tanulást.

A felvétel a szöveget igyekszik alátámasztani. Azt, hogy a magyar kutatók által kitalált új, alternatív módszer sikeresen beilleszthető a magyar közoktatási rendszerbe.

## Köznevelés

A Köznevelés népszerű oktatáspolitikai folyóirat, hetilap, célja a mindenkor oktatáspolitikai közvetítése, az olvasmányosság, a hazai közoktatás eseményeinek nyomon kísérése, a pedagógusok továbbképzése. Neveléstörténeti írások mindvégig jellemzik a folyóiratot (BÁTHORY–FALUS 1997, II. 309.), a múlt értékes elemeivel való kapcsolat, a történetiség



1. kép: Kísérletező 1. osztály

Szilvássy Z. Kálmán felvétele. *A Tanító*, 1967. 6–7. sz. 42.

megjelenítésére különösen alkalmasnak bizonyult ez a tudományterület. A lap felelős szerkesztője 1960-tól *Petró András*, s a szerkesztőbizottságban olyan személyek találhatók, mint *Ilku Pál*, aki 1958-tól művelődésügyi miniszterhelyettes, későbbi miniszter, s aki emellett az Országos Ifjúságpolitikai és Oktatási Tanács elnökeként tevékenykedik. *Balázs Mihály* 1967-től lesz felelős szerkesztő, majd 1971-től főszerkesztő.

A Köznevelés mindenekelőtt politikai, oktatáspolitikai funkciót tölt be az erősen propagandisztikus és internacionalista szemléletet érvényesítő neveléstudományi szakajtó táborában. Ezt igazolja a periodika alcíme is: *Oktatáspolitikai hetilap*. A lap irányultsága erőteljesen megjelenik a tartalmában. A folyóirat 1973. évi első számában például interjút olvashatunk az akkori művelődési miniszterrel, *Ilku Pállal* (BALÁZS 1973). Gyakorlatilag a vizsgált időszakban a magyar (oktatás)politikai élet valamennyi hangsúlyos szereplője megnyilatkozik, akár interjú formájában, akár közleménnyel, esetenként pedig egy-egy politikai beszéd szó szerinti közlésével (pl.: POZSGAY 1981; ACZÉL 1988). A pártkongresszusok és egyéb politikai fórumok történései és döntéseinek közlése ugyanúgy a lap kötelességei közé tartozott.

A Köznevelés azonban nemcsak oktatáspolitikai kiadvány, hanem egyben módszertani támpont is. A tanulmányok jelentős része metodológiai karakterű, vagyis foglalkozik a „mit tanítsunk”, „hogyan tanítsunk” és „milyen módszerrel tanítsunk” kérdéseivel (p. KOVÁCS 1973; HALÁSZ 1981; NAGY 1981).

Erőteljesen megjelenik – a hetvenes évek második felétől kezdődően – a hátrányos helyzet kérdésköre. Elsősorban a fogyatékkal élők (MONTÁGH 1981), valamint a cigány származású tanulókat tekintik hátrányos helyzetűnek (BALÁZS 1978).

*Hemző Károly* felvétele tantermi órán készült. A képen alsó tagozatos diákok láthatók a tanteremben, kétszemélyes padokban ülnek, a padok írófelülete enyhén lefelé lejt. A fal mentén radiátorok állnak, az utolsó ablaknál szobanövény látható. A billenős ablakok szinte



2. kép: Általános iskolai rajzóra

*Hemző Károly* felvétele. *Köznevelés*, 1975. szeptember 5. 28. (A kép a tanulmányunkban bemutatott 11. képpel azonos időben és helyszínen készült, bár a fényképek megjelenésének ideje különböző [1973 és 1975].)

az egész falat elfoglalják. Az osztály végében, a falnál polcok, rajtuk könyvek, játékok és játék mackó. Az osztály koedukált. Valamennyi tanuló köpenyt visel, alatta fehér inget, és kilátszik az ingük gallérja. Előttük ecset, vízfesték, rajzlap, törülköző, illetve üvegben, műanyag pohárban vagy nyitott fedelű konzervdobozban víz. A tanulók rajzórán vesznek részt. A középső padosor első padjában két szemüveges fiú ül, azért, mert nem szabad a szemüket megerőltetniük.

A gyerekek többségének a figyelmét nem a festés foglalja le: a középső padosor első padjában lévő szemüveges diák például a kép készítőjére néz. Bezárkózott pozícióban üldögél, a kezét keresztbe fonja, a padtársa őt figyeli. A tanulók többségének a keze ölben van,

holott azt várnánk, a rajzórán az asztalon tevékenykedik velem. Az osztály a kép készítésének pillanatában fegyelmezetlen. A diákok többsége nem egy pontra – mondjuk a tanítónőre – fókuszál, hanem ki ide-, ki odanéz.

A kép értelmezésében segít a történeti kontextus. Az 1973/74-ben életbe lépő tantervmódosítást illusztrálja a kép. A tantervmódosítást elrendelő útmutatás tananyagcsökkentést, a pedagógiai-metodikai korszerűsítés szükségességét, a szervezeti feltételek fejlesztését írja elő. Az iskola e funkciójához illeszkedik az esztétikai nevelés, amely ugyan több tantárgyhoz kapcsolódik, de különösen a művészeti jellegű tantárgyak feladata.

A kép arról árulkodik, hogy a tanítóknak és a diákoknak még nem sikerült megszokniuk a módosításokat. Nem olyan osztályt látunk a fényképen, amelyik éppen alkot, vagy a tanárra figyel, hanem ellenkezőleg: fegyelmezetlen, és nem az adott tevékenységre koncentrálnak. Mindannyian nyűgnek érzik mind a fotóost, mind a rajzórát.

A következő kép copfos, mosolygós, hátitáskás kislányt ábrázol. A diák alsós lehet. Hogy milyen környezetben található, nem fontos. A fénykép készítőjére néz, és közben mosolyog. Félszeg, erről árulkodik a mozdulata, ahogyan a jobb kezét a hajába teszi.

A tanuló egyedül van a képen, önmagát képviseli. Nem jelenik meg általa semmilyen ideológia. A kép az ideológiánélküliség irányába történő elmozdulásról referál.



3. kép: Cím nélkül

Tóth Gyula felvétele. *Köznevelés*, 1983. 26. sz., borító.

## Óvodai Nevelés

Az *Óvodai Nevelés* ugyancsak a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata, 1953-tól adják ki, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete által 1948-ban alapított Gyermeknevelés jogutódjaként (BÁTHORY-FALUS 1997, III. 92.). A folyóirat felelős szerkesztője Kovásznai Józsefné.

Az *Óvodai Nevelés* néhány ezres példányszámban megjelentetett tudományos-ismeretterjesztő havi periodika, az ötvenes években a szovjet mintát követő gyermekszemlélet nyílt propagálója. A cikkek tudományosnak szánt jellegéről tanúskodik, hogy a tanulmányok végén irodalomjegyzék található, valamint lapalji jegyzetekre is bukkanhatunk.

A lap tartalmi felosztása is a tudományos-ismeretterjesztő jelleget erősíti. Tartalmilag és mondanivalóját tekintve a folyóirat legjelentősebb része az *Elmélet és gyakorlat* rovat. Ebben a részben található a kiadvány gerincét adó tudományos közlemények, amelyek szerzői legtöbbször ismert pedagógusok, közérthetően fogalmazó pszichológusok (MONTÁGH 1979; KIRÁLYNÉ 1981; MIRUSNÉ 1988). Ugyancsak a szakmaiságot reprezentálja az *Olvasóink írják* rovat, amelyben értelmiségiek, tanárok, nyugdíjas óvónők osztják meg tapasztalataikat kollégáikkal (LAKATOS 1974; MÁTYÁS 1981; BALOGH 1988).

Az *Óvodai Nevelés* szerkesztői hangsúlyt fektettek arra, hogy ne csak a hazai tudományos eredményeket mutassák be, hanem a külföldieket is. Ezek mindenekelőtt a szocialista országok közül kerültek ki (RAMIREZ 1974). Ennyiben tehát az *Óvodai Nevelés* is a többi neveléstudományi kiadványra jellemző szerkesztési elv szerint készült.

Fényképfelvételeket, továbbá didaktikai kéziratok rajzos illusztrációit bőséggel tartalmazza az *Óvodai Nevelés*. Az óvodás gyermek ábrázolására számos művészi színvonalú, kitűnő példát találni az érzelmet kiváltani képes, az arcokat közelről feltérképező felvételek között. A tágra nyílt tekintetű gyermek a fontos, sugallja a lap szerkesztősége (GÉCZI 2009).

Az *Óvodai Nevelés* borítói a hetvenes években fényképek szerepeltek, de ez a tendencia a nyolcvanas évektől megváltozott, a fotókat felváltották a korosztályt jellemző, pszichológiai hiteles, színes gyermekrajzok.



4. kép: A budaörsi Lenin úti óvoda nagycsoportja

Ruzsonyi Gábor felvétele. *Óvodai Nevelés*, 1974. 6–7. sz., borító.

A fényképen a budaörsi Lenin úti óvoda nagycsoportja látható, felnőttekkel kiegészülve. A kép címe tehát nem teljesen pontos: nemcsak nagycsoportos gyerekeket láthatunk, hanem felnőtteket, óvónőket és szülőket is.

A gyermekek 5–6 év körüliek. A nagycsoport koedukált. Teremben vannak, egy hosszú asztalt ülnek körül. A gyermekek előtt vízfesték és papírlap, éppen alkotnak. Vázát és virágot tanulnak festeni. Vannak, akik éppen elmennek az asztaltól, nem férnek el egymás mellett, a helyiség szűk. Az óvónők és a szülők, mintegy őrt állva, felügyelik a gyermekek cselekedeteit. A felnőttek 3–4 fős csoportokat alkotva szemlélik a gyermekek munkáját, illetve beszélgetnek. A gyermekeket nem zavarja, hogy fényképezik őket, az egyik kislány épp felnéz a kép készítőjére. A felnőttek közül egyetlenegy sem. A kép alkotója nem a gyermekek, hanem a szülők nézőpontját választotta perspektívájául.

A tanterem erősen díszített, futónövényekkel, képekkel és kerámiákkal. Hátul, a falnál a gyermekek számára is elérhető könyvespolc áll. Itt is megjelenik a nevelési intézmény mint otthon elképzelés. Vagyis a gyermeknek és fejlődésének – állítja a látvány – az tesz igazán jót, ha otthonosan, családi környezetben érzi magát, és nem egy számára szokatlan, idegen környezetben.

## Úttörővezető

Az *Úttörővezető* című periodika az előző kiadványokhoz képest sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szakajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Erre a belső borítón található „A Magyar Úttörők Szövetségének lapja” kitétel is utal. A magas példányszámban megjelenő lap kiadója az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A központilag szerkesztett és terjesztett lap ekkori megjelenési példányszáma 10 500 körül mozog.



A folyóirat célja az úttörő és úttörővezető korú népesség ideológiai kiszolgálása, ezért a lap szerkesztői erőteljesen törekedtek az olvasmányosságra, valamint az olvasóközönség képekkel való kiszolgálására. A nyomtatványban a képek feladata a szöveg kiegészítése, támogatása. Az illusztrációk funkciója a szöveg befogadásának megkönnyítésében merül ki, a képek az adott szövegről referálnak.

A 1960-as években megjelenő *Úttörővezetőre* nem jellemző a fekete-fehér fényképek, valamint a színes fényképek felhasználása, ez kizárólag a hetvenes évektől válik a szerkesztők szokásává, viszont ezzel a lehetőséggel csak a címlapok készítésénél éltek. A nyolcvanas évek végén a színes fényképek ismét eltűntek a folyóirat borító- és fedőlapjairól, felváltják őket a fekete-fehér fényképek; a változtatás valószínűleg anyagi okokkal magyarázható.

Az *Úttörővezető* célja a szocialista ideológia szerint értelmezett közösség megteremtése, ennek propagálása volt a leendő felnőttek és fiatal felnőttek számára. Így a cikkek többsége az adott pártkongresszus határozatairól számolt be, amelyek általában az úttörők nevelésére is kiterjedtek, valamint a különböző pártrendezvényekről. Megtalálhatók a fényképek és tanulmányok között a pártvezetők – pl. Kádár János – látogatásai is az úttörők körében.

A cikkek és fényképek/illusztrációk jelentős része az ideális úttörő iskolai életéről, az iskolában betöltött szerepéről értekezik. Ezeken a képeken a gyermekek mint (meg)fegyelmezett tanulók ülnek az iskolapadban, akik felett valóságosan és szimbolikusan a tanítónő uralkodik. Az iskolai képeken megjelennek olyan teret uraló szimbólumok, mint például a Marxot és Lenint ábrázoló emblémák.

Az *Úttörővezető* képeire jellemző, hogy felbukkan rajtuk az önkritika, önmagunk görbe tükrében látása. A karikatúra jelenléte csak erre a periódikára jellemző, egyetlen más általunk vizsgált pedagógiai szaklapban sem található ilyen szórakoztató funkciójú kép. Önmaguk kifaragását jól jellemzi az a grafika, amelyen egy úttörővezetőt láthatunk, amint éppen elhagyja az irodáját, és az iroda ajtaján a következő szöveg olvasható: „Nyaralni mentem, rögtön jövök.”

A kiadvány képeit elemezve észrevehető, hogy a képeken dominál a kollektivistikus társadalom- és csoportfelfogás. Az úttörő sohasem egyedül látható az illusztrációkon, vagy csak a legritkább esetben. Az úttörő csoportban él, a közösség foglya. Képtelen egyedül létezni, „társas lény”, amely állandó megerősítésre, korrekcióra szorul a társak által. Az ideális úttörőközösség sok „kis úttörőből” áll, valamint egy felnőtt vezetőből, aki irányítja/felügyeli a csoportot.

Az *Úttörővezető* ideológia- és propagandaközvetítő lapként funkcionált, ezért elmondható, hogy leginkább mozgalmi ismeretterjesztő jellegű. Még akkor is, ha időnként vezető neveléstudományi szakemberek nyilatkoznak benne: Vastagh Zoltán, Kozma Tamás, Kozéki Béla, Dombi Alice. A szakértők feladata abban merül ki, hogy a „kemény” tudományos tényeket az uralkodó ideológiától átitatva „lággyá”, az úttörők és úttörővezetők számára (is) fogyaszthatóvá tegyék. Ezen a ponton megállapítható, hogy az eddig vizsgált lapok közötti hierarchiát tekintve az *Úttörővezető* a leginkább ideologisztikus-propagandisztikus újság, és egyben tudományos szempontból a legalacsonyabb színvonalú.

A felvétel a Battonya felszabadulásának 30. évfordulójára megrendezett ünnepi megemlékezést mutatja. Battonya a szovjet csapatok által a német megszállás alól felszabadított első magyar település. E történelmileg fontos, nemzetközileg is értékelt hely, illetve esemény megünneplésének okán került a kép az *Úttörővezető* borítójára.

A képen két úttörőt, egy fiút és egy lányt láthatunk az emlékműnél. Kezükből vörös és sárga rózsák. Az úttörők az előírt viseletet hordják: fehér inget, vörös nyakendőt, a fiú fekete nadrágot, a lány sötét szoknyát visel. Mögöttük helyezkedik el az emlékmű, amely madarat ábrázol; a madár felett vörös, ötágú csillag.

A fénykép beállított. A fényképész nem az úttörők síkjában helyezkedik el, hanem alattuk. Az alkotás folyamatában fontosnak gondolta, hogy ne csak az úttörők kerüljenek a képre, hanem maga az emlékmű is. Az emlékmű viszonyítási pont, így az úttörők jelenléte ünnepi kontextusba ágyazott. A munka emiatt két részből áll. A kép kétharmadát a két úttörő, egyharmadát az emlékmű teszi ki.

Az ünnepi események segítenek az identitás kialakulásában és megőrzésében. Így van ez a vizsgált korszakban is. Az ilyen alkalmak visszacsatolást adnak a személyeknek, hogy a megfelelő helyen és időben élnek, ezáltal a társadalom fontos egységeinek érezhetik magukat.

A felvétel azt üzeni, hogy a hetvenes évek közepére Magyarországon a szocialista társadalom megerősödött, rögzült. Kialakultak olyan ünnepek, megemlékezések, amelyek beépültek a különböző társadalmi csoportok, korosztályok lelki struktúrájába. A képen látható gyermekek olyan korszakban születtek, amelyben a szocialista eszmerendszer mellett nem volt versengő ideológia. A gyermekek az iskolai és a mozgalmi nevelés révén tudhatják, milyen viselkedési szerepeknek kell megfelelniük, és mit követel tőlük a jövő szocialista társadalma.

Lengyel Miklós felvétele a Koltói Anna úttörőcsapat kisdobosait mutatja be a kispesti úttörőház meseszobájában. A képen nyolc kisdobos és a tanítónőjük látható. Hét diák ül, egy áll, a kezében egy tekerccszerű papírdarab, amelyből felolvass. A gyerekek nyitott kört alkotnak, puffon ülnek. Kisdobos-egyenruhát viselnek: fehér ing, kisdobosnyakkendő. Egyetlen kivétel található a fény-



5. kép: Ünnepség Battonyán – az elsőként felszabadult magyar közösségben

Lengyel Miklós felvétele. *Úttörővezető*, 1974. 10. sz., fedőlap.



6. kép: A budapesti 1212. számú Koltói Anna úttörőcsapat kisdobosai a kispesti úttörőház meseszobájában

Lengyel Miklós felvétele. *Úttörővezető*, 1972. 12. sz., fedőlap.

képen, egy kislány, aki fehér szoknyában és fehér felsőben látható, nyakkendő nélkül. A tanárnő szoknyát, fehér felsőt és úttörő/kisdobos nyakkendőt visel, bal kezén óra. A gyermekek és a felnőtt mind rövidnadrágot vagy szoknyát viselnek.

A háttal ülő lány haja hosszú, majdnem derékig ér, copfban és masniban van. A felolvasó kislány hajában is megtalálható a masni. Az egyik fiún szemüveg látható. Ezek a diákok már tudnak olvasni, elmúltak 7-8 évesek. Az ülő gyermekek és a tanítónő kezei az ölükben vagy a térdükön nyugszanak, csak a fehér ruhájú lány könyököl és támaszkodik a térdére.

A tanítónő háta mögött – majdnem a plafonig – zászlók, szocialista országok zászlói lettek elhelyezve. A Szovjetunió zászlajából négy darab található. A kép bal oldalán a háttérben fent egy asztronauta alakja.

A szereplők nem foglalkoznak a fénykép készítőjével, egyetlenegy személy sem néz a kamerába. Többségük a felolvasó kislányra figyel, bár akadnak, akik nem. A tanítónő mosolyog – a mosolya kényszeredett –, a keze ökölbe zárul. Igyekszik megfelelni a jó tanítónő prototípusának.

A kép szereplői kiscsoportot alkotnak. A kiscsoport toposz a szocialista ideológiában. A kiscsoportos foglalkozás e gondolatrendszer keretében a munkára nevelés elsődleges helye. A kép nem az iskolában, hanem a mozgalom székházában, az úttörőházban készült. A szocialista nevelés nemcsak az iskola keretein belül működött, fontos eleme volt a mozgalmi nevelés is, amely túlterjedt a formális oktatási rendszeren.

A zászlók tömege segít elhelyezni a kollektívát az univerzumban. Ez a világ a szocialista rendszer világa. Az asztronauta személyén keresztül megjelenik a jövő perspektívája. Ha a kisdobosok megfelelően tanulnak, akkor akár ők is lehetnek a jövő asztronautái.

A következő képen könyvtárban tartózkodó úttörők láthatók, amint a szocialista eszmerendszerhez tartozó irodalmat tanulmányozzák, illetve felolvassák. Hét diák szerepel a fényképen: három fiú és négy lány, utóbbiak közül három szemüveges. Mindannyian úttörő-egyenruhát viselnek: fehér ingesek, nyakkendősek. A könyvtár egyik sarkában helyezkednek el az asztal körül. Az asztalon vörös csillag van, sőt a jobb oldali fiú a kezében is azt tart. Az asztalon található egy album is, amelyet az egyik lány lapoz, de nem olvas. A következő írás látható a lapon: „A tettek beszélnek.” A jobb oldali lány felolvas, a többiek figyelik. Kivéve a középen álló fiút, akinek kezében nagy könyv található, de nem a könyvbe néz, hanem kicsit előrébb tekint.

E fénykép beállított kép: nem dokumentum, hanem illusztráció. A beállítottságra utal, hogy kicsi a tér hét személy számára. Ugyanakkor némelyik gyermek



7. kép: Könyvtárban olvasó úttörők  
Úttörővezető, 1974. 2. sz., fedőlap.

erőltetetten mosolyog, illetve unottan néz a felolvasóra. A megszervezett szituációt leginkább az albumot lapozó úttörő lány hangsúlyozza azzal, ahogyan a „A tettek beszélnek” feliratot olvashatóvá teszi a kötetben.

A képen a közösségi lét alapvető egysége, a kiscsoport van jelen. A kép üzenete szerint a szocialista jövő leendő letéteményesei a jól képzett, jól nevelt úttörők, akik jó úton – a marxizmusén – járnak. Egységet képviselnek, akikre jövőt lehet építeni. A könyvtár szimbolikája kiemeli a tudás fontosságát. Másrészt „A tettek beszélnek” felirat azt sugallja, hogy a tanulás önmagában nem elégséges, az elméletnek a gyakorlatba való átültetésére is szükség van. Felidőződik Marx II. Feuerbach-tézise, amely a teória és praxis viszonyát helyezi előtérbe az utóbbi javára.

A felvételen felvonulási ünnep látható, kisdobosokkal és úttörőkkel. A mozgalom gyermekei tornagyakorlatot mutatnak be a kezükben lévő eszközökkel. A kép közepén, kiemelkedő ponton látható V. I. Lenin, Friedrich Engels és Karl Marx arcképe.

A szocialista nevelésnek mindig fontos része volt a közösségi élet, a közösségi nevelés. A kollektivitásra történő nevelés többnyire nem az iskolai helyszíneken történt, hanem azokon kívül, leginkább tömegrendezvényeken, amelyek színteréül az utcák, nagyobb terek szolgáltak. Az *Úttörővezető* képein gyakran jelenik meg a közösségi terek politikai, mozgalmi célokra történő felhasználása. Ezzel a gyakorlattal más neveléstudományi vagy pszichológiai szaklapokban nem találkozunk: rájuk elsősorban az iskolai terek ábrázolása jellemző.

A fénykép több részre bontható. A legfontosabb és legkiemelkedőbb a három arckép (Lenin, Engels és Marx). Mindannyian azonos irányba néznek, tekintetükkel határozottan a jövőbe pillantanak. Arckifejezésük határozott, magabiztos, kétségnek nyoma sincsen. Álluk enyhén előre ugrik, és nem egyenesen, vízszintesen, hanem kissé felemelve tartják.

Itt is megjelenik a múlt-jelen-jövő hármásának egysége. A múltat a három személy képviseli, de nem a lezárult múltat, hanem a jelen, illetve a jövő felé nyitottat. Hiszen a múlt a jelenen keresztül a jövőbe torkollik. Lenin, Engels és Marx a múlt, a jelen, illetve a jövő szimbólumai is egyben. Az idő meghatározottságától függetlenek, az időn kívül élnek, így szimbolizálva a szocialista, kommunista rendszer végtelenségét. A jelent a formamutatványt bemutató gyerekek képviselik, de rájuk is jellemző a többidejűség: nemcsak a jelennek élnek, hanem a jövőnek, a szocialista jövőnek is.



8. kép: Felvonulás. MTI-felvétel, szerző ismeretlen

*Úttörővezető*, 1980. november, fedőlap.

## A szaksajtó (gyermek)képei

A társadalom ikonoszférijában (Sztompka 2009, 8.) mindazt, amit lefényképeztek, s mindazt, ami le lett fényképezve, azaz ami lefényképeződött, elemzés alá lehet vetni, s a megismerés egyéb formáivá lehet alakítani.

A szaksajtó képeit célirányosan létrehozott alkotásoknak tekintjük, amelyek előállítására az oktatáspolitikai, a neveléstudomány, az újságírószakma és a fényképészet közös területén érdekeltek specializálódtak. E képek, függetlenül attól, hogy művészi alkotások reprodukciói, reklámok, avagy különféle műfajba besorolható fényképek, közösek abban, hogy pedagógusok szeméhez szólnak.

A képeken különféle kulturális mintázatok fedezhetők fel. Egy részük esetében e mintázat az alkotójuk által tudatosan elrendezett, máskor viszont a tudatosság alatt lappang. Általában jól megalkotott vizuális üzenettel rendelkeznek, egyfajta konstruktív aktivitás termékei – némelyikük viszont éppenséggel talált tárgy.

A szaksajtó képeinek java klasszikus fénykép, némelykor azonban festészeti, grafikai, szobrászati mű reprodukciója. Lévéen mindegyike sajtófotó, így nyomdai eljárással sokszorosított.

A képeken bemutatott valamennyi hely kapcsolódik a pedagógikumhoz. Többségében iskolai teret ábrázol, osztálytermet vagy folyosót, előteret, udvart, szaktantermet, tanári irodát, tornacsarnokot, könyvtárat, tanulószobát, ünnepélyek tartására alkalmas zárt és nyílt tereket, udvart, kertet. Máshol oktatás és nevelés, esetleg kísérlet, illetve szórakozás céljára használt helyiségek, munkatermek, csarnokok, üzemek, kórházi váró, klubhelyiség, múzeum, színház, mozi, szántó, park, utca, játszótér, köztér tűnnek elő. A köztérek mellett nagyon-nagyon ritkán a privát tér (lakás, kert) is felbukkan. A pedagógikumra utalás vagy tanuló(k), vagy tanár(ok) alakjának centrumba helyezésével hangsúlyozódik.

Ugyan e képeket bemutatásra, reprezentálásra, képviselőre, ismeretek átadására készítették, funkciójuk eredendően érvelő és propagandisztikus. Ha szöveges közlemény illusztrációi, nyilvánvaló az érvelési, bizonyítási aspektus, azonban szövegek nélkül is gyakorta feltűnnek fényképek, amelyek expresszív és művészi funkciójuk ellenére is propagandafunkciót töltenek be, például a címlapokon. A képek egyszerre több feladatot láthatnak el, de multifunkcionalitással a nézőjük is felruházhatja őket.

E képek java gyermeket ábrázol, egyedül vagy csoportosan, több alkalommal jelennek meg, mint bármilyen (zárt) iskolai terek. Ezt magyarázza, hogy a gyermeket szokás az iskoláztatás univerzális szimbólumának tekinteni, s minden egyéb jelkép ehhez a folyamathoz illesztődik, ezt a folyamatot értelmezi (Sáska 2004).

A képek többsége csoportosan ábrázolja a gyermekeket: ketten, hárman, többen, kizárólag gyerekek, avagy tanszemélyzet, felnőttek körében, tanulás, játék, szórakozás közben. A gyermekek mindenkor a csoport tagjai, személyiségük feloldódik vagy alárendelődik a társaságban. Domináns szerepük a felnőtteknek van, egymás között ők az egyenrangúak, figyelmük kölcsönös. E felvételek a közösségek felé fordítják a néző tekintetét.

Ha pedig mellkép a kép, akkor a felvétel az identifikációt szolgálja: az arc, a tekintet, esetleg az arc mimikája által azonosíthatóvá válik a képen látott személy, aki így egyben a néző és a közösség által történő megjegyzésre is számíthat.

## Közösségek és interakciók

A sokaságban állókat – ha a kép nem magát a tömeget dokumentálja – többnyire hidegen hagyja a kamera jelenléte, s a csoportra jellemző kommunikációt folytatják: tanulnak, olvasnak, társukat vagy a tanárt figyelik, utánoznak, rituálisan viselkednek, rutinszerűen cselekszenek. Legtöbbször oktatási-nevelési cselekvésben vesznek részt, máskor politikai tevékenységben (állami ünnepeken, zászlós-transzparenses-léggömbös felvonuláson, úttörő-seregszemen, a mozgalmi élet egyéb eseményein), gazdasági, művészi aktivitásban. A cselekvések közül az oktatási-nevelési helyzetek rutinosan, a többiek rituálisan zajlanak. A típusos viselkedés átlagos: bármilyen szempontból deviánsnak minősített egyed bemutatására a nyolcvanas évek elejéig nem kerül sor. (Megjegyzendő, hogy a dohányzás ekkoriban kevésbé helytelenített szokás!)

A társas élet személyközi cselekvései kedvelt vizuális megjelenítésekre nyújtanak alkalmat. A kapcsolatról, az érzelmekről, a viszonyulásokról, a testkommunikációról, a beszélgetésről, a térhasználatról, a testhasználatról, valamint közvetve a személyi státuszról, a kompetenciáról, az énképről számos információt közvetítenek a felvételek.

A csoportok képei a tekintetben beszédesek, hogy az egyén hogyan illeszkedik a közösségi tett konszenzusaiba, a cselekvés változataiba, miként vesz részt a társas viselkedés alkalmain, miként használja a kultúra javait és eljárásait, s miként része a környezetének.

A csoport és környezete vizuális jellemzőit számba véve különösen érdekesek a visszatérő elemek. A gyermeki első antropológiai tér határolásában a köpeny, az úttörő-egyenruha darabjai, a hajviselet képez halmazokat, a második antropológiai térben az osztályterem és az iskola térképzésében részt vevő elemek (bútorok, a tanár személyének jelzőeszközei, taneszközök, szemléltetőeszközök, világképi-politikai-hatalmi attribútumok, nemzeti és történeti identifikációt végző kellékek). Csupán a fényképek kis része ábrázolja a harmadik antropológiai teret: ezek az országismerethez és a szocialista tábor internacionalista eszmiségében való tájékozottsághoz járulnak hozzá.

## A SZAKAJTÓ KÖZLEMÉNYEIBEN KÖRVONALAZÓDÓ GYERMEKKÉP

### A gyermeknevelés célja – egy utópikus erkölcs

A magyarországi szocializmus, miként a szocializmus valamennyi korabeli nemzeti változata, a tudományos haladásra épített társadalomra hivatkozó, kollektív munkálkodást feltételező politikai utópiák egyike (BAUMANN 1976). A tudományos-technikai fejlődésre – a történetiség meghatározott irányára – apelláló szocialista antropológia alapkérdése az ember erkölcsi változásában való töretlen hit.

Ideológia és erkölcs összeforrt ebben a világmentőre törő ábrándképben, amely egyszerre utal a tudományra, a történetiségre, az azok eredményeként formálódó (önmagát meghaladni képes) erkölcsiségre oly módon, hogy legitimációját és terjeszkedését egyrészt társadalmi osztályszempontokkal, másrészt a katonasággal biztosítja. E nézet szerint a szocialista ember erkölce hozzájárul a világ előrehaladásához, ezért a szocialista erkölcs nevelés útján történő – biztonságos, azaz intézményes körülmények közti – kialakítása az iskolaügy alapvető feladata.

S ha a rendszer önmagát ideológiailag és erkölcsileg legitimálta, érthető, ha ennek az ideológiának és erkölcsiségnek a nemzedékek közti átszármaztatását is igyekszik hatékonyan szabályozni intézményei révén. Az utópisztikusnak ítélt szocializmus-kommunizmus, így annak leghosszabb, 'kádárizmusként' ismert magyar változata is szakaszolható, alapja azonban mindvégig „a haladás, az erkölcsi tisztaság, a szocialista haza szeretete” (KÁDÁR 1974, 49.), és normái közé tartozik a munka, a munkás, a közösség, a haladás és a haza iránt érzett szenvedély s a proletár nemzetköziség vállalása. Miként ezekre Kádár János maga is hivatkozott: „a munka megbecsülése és a dolgozó emberek tisztelete, a közösségi magatartás és felelősségvállalás, a köztulajdon védelme és a takarékos gazdálkodás, az önként vállalt fegyelem, az új iránti fogékonyság és a kezdeményezőkézség, a szocialista haza szeretete, más népek megbecsülése, a proletár internacionalizmus” (KÁDÁR 1985, 204.).

A tudomány-ideológia-erkölcs hármásának egysége megbonthatatlan. Az érvelések során bármelyikre történő hivatkozás olyanféle szerephez jut, mint a középkori monasztikus vitákban a szaktekintélyek fölemlegetése.

A szocialista-kommunista erkölcs bármennyire összetett is, nem egyéb a leendő társadalomban szükséges (az osztályeredettől megszabadított, célszerű) magatartásnál. Megléte a helyesnek állított ideológia képviselésekor lehet rálátni, s azzal ellenőrizni. A tudománnyal megalapozott szocializmus-kommunizmus az iskolaügyben nem csupán ideológiai konstrukció, de a tudomány és az erkölcs által is kellően képviselt.

Ugyanakkor a szocialista-kommunista erkölcs az ideológiai, politikai érvkészlet fontos eleme, amelyet a nemzeti-társadalmi haladás kritériumaként tartanak számon.

## **A közösség és a világnézeti nevelés: a mozgalmi emberré válás útja**

A gyermek nevelésére a munkásosztályt képviselni képes közösség vállalkozik. Tapasztalható, amint a család mellett egyre növekvő szerephez jut az iskola és az iskolán belüli mozgalmat képviselő kisdobos- és úttörőszervezet. A társadalmat képviselni kész, közösségi célokra összpontosító nevelés szinterei az 1960-as években a családi közege jellemző módon kezdenek átkonstruálódni. Az inkább az oktatásra koncentráló iskolán belül tevékenykedő, mégis leginkább az iskola mellé rendelt, a nevelést célul kitűző úttörőszervezetek az életkori sajátosságokra ügyelve, a nem iskolai gyermeki tevékenységre figyelve szervezik közösségi programjaikat. Ugyanakkor az iskola és az úttörőszervezet egyként azt a feladatot hangsúlyozza, amelynek megvalósulása esetén a gyermek a szocialista-kommunista társadalom hasznos felnőttjévé válik. A gyermekprogramok feladata a felnőttlétre kondicionálás, miként

az Úttörővezetőben olvasható: „A gyermekek kommunista nevelését nagy gonddal, felelősséggel végzi az iskola, a család, az úttörőszervezet – az egész társadalom. A cél azonos: felkészíteni a gyermekeket ifjú- és felnőttkorukra, társadalmi életükre, a szocializmus, a kommunizmus építésére. Az úttörőszervezeteknek megtisztelő feladat jut ebből a munkából: a gyermekek életkori sajátosságának megfelelően tartalmas programmal átszöni életüket, saját szervezetükké tenni a csapatot, rajt, őrst, ezzel mintegy kiegészíteni, teljessé tenni az iskola nevelő hatását.” (RAKÓ 1964, 8.)

A szocialista nevelésügy a teljes nevelői környezetet felügyeli. A hatvanas évtized végén azonban a *Magyar Pszichológiai Szemlében* az a környezet, amelyben oly szükségesnek találja a szerző az iskolaéretlenek kapcsán a ’céltudatos nevelői ráhatást’, már koránt sincs a korábbihoz hasonló konkrétsággal kijelölve, a mű nincs világmépi, illetve ideológiai tartalommal átitatva. A tudomány kezd apolitikussá válni. Igaz, a szocializáció lehetőségei közül a szerző egyes-egyedül a nevelőit említi, egyben minősítve is azt, s nem tesz említést például a kortárscsoporthatásról. „A megfelelő fejlődéshez szükség van egyrészt bizonyos veleszületett adottságokra, másrészt megfelelő környezetre és a környezetnek az egyénre (a gyermekre) gyakorolt helyes, céltudatos nevelői ráhatására.” (SZABÓ 1969, 323.)

A gyermek ismereteinek lényegi forrása: öntevékeny cselekvése a természetben és a társadalomban. A gyermek önállósága sokszor felvetődik, s mindig olyan kontextusban, amelynek célja az új társadalom materialista világnézettel rendelkező, új emberének szisztematikus módon történő kialakítása. „Ha tehát az új társadalom új emberének nevelésére vállalkozunk, akkor szinte a legjelentősebb feladatunk, hogy a gyerekeknek a világról, a természet és társadalom törvényszerűségeiről igaz ismereteik legyenek, melyek meggyőződéssé alakulnak, és meghatározzák cselekvésüket, magatartásuk irányát és jellegét, hogy e megismerő, cselekvő tevékenység során helyes érzelmi viszonyba kerüljenek a jelenségekkel és dolgokkal. Mindez természetesen csak dialektikus gondolkodásuk tervszerű fejlesztésével, az életkor fejlődési problémáinak és szintjének messzemenő figyelembevételével lehetséges. Nem mulaszthatjuk el, sőt alapvető elvként kell alkalmaznunk a gyermeki öntevékenység kibontakozását, alkotó képzeletük formálását. Úgy gondolom, mindannyiunk előtt egyértelmű, hogy a világnézeti nevelés elsősorban értelmi nevelés, hiszen az emberek világnézetét mindenekelőtt az határozza meg, hogy miként gondolkodnak a természetről és a társadalomról.” (PUSZTAI 1965, 13.)

A világnézeti nevelés azonban, állítja az ismeretterjesztő dolgozat írója, mindenekelőtt értelmi nevelés. Mások ezzel szemben – és a hetvenes évek elejétől ez válik a mozgalmi élet leginkább előkerülő sajátosságává – a tevékenykedtetést hangsúlyozták: „A mozgalomnak kell vállalnia a nevelési folyamat teljes lefutásához szükséges tevékenységrendszer megformálását. Ennek megfelelően az úttörőmozgalom legfőbb feladatának (nem céljának!) a következő évtizedben a társadalmi – (közéleti) politikai aktivitás alakítását, valamint a gyermek szabad idejének teljes szervezését tartom. A második feladat alatt színes, vonzó programokat, klubdelutánokat, technikai, tudományos és művészeti szakköröket, rendszeres sportmunkákat, játékdélutánokat értek. Hozzuk a gyermeket olyan helyzetbe, hogy önállóan azt válassza, amit a mozgalom felkínál neki. Akkor a pedagógiai intézmény kedves környezet lesz számára.” (KOVÁCS 1971, 1.)



*Fridvalszky Gyula* az iskola és az úttörőcsapat együttműködésének indokait elősorolva a világgépi-ideológiai azonosságból következő megegyező célra hivatkozva érvel. Azonban nála sem különbözik a hatvanas évek pedagógiai céljától az, hogy a nevelés célja a kommunista felnőtt kialakítása. „...az iskola és az úttörőcsapat nevelőmunkája teljesen azonos eszmei és pedagógiai alapokon nyugszik. Mindkettő a kommunista nevelés célkitűzéseinek megvalósításáért, a felnövekvő nemzedék kommunista szellemiségétől áthatott neveléséért, jellemformálásáért fejt ki tevékenységét.” (FRIDVALSZKY 1973, 18.)

Ez az igény a nyolcvanas években sem alakul másként. A felpuhuló, kádárista éraban egyre inkább érzékelhető, hogy a szocialista világgéphez, erkölcshez, iskoláztatáshoz kettős magatartással viszonyulnak az állampolgárok. A nevelésügyi lapokban gyakorta esik szó arról, hogy a tudományos nevelés, amelyet a szocialista világgépi neveléshez korábban kizárólagosan elegendőnek tételeztek, nem bizonyul elégségesnek a kommunista ember létrehozásában: szükséges hozzáilleszteni a hitet is. „Érzelmi azonosulás kialakítása nélkül én elképzelhetetlennek tartom a világnézeti nevelést, s attól, ha egy gyermek megtanulja, hogy a filozófia alapkérdésére miként kell marxista módon válaszolni, még nem válik materialistává... Valóban: az ismeretszint csak alapja lehet egy tudatos világnézetnek, de nem következik belőle sem az egyetértés, sem a gyakorlati azonosulás.” (HARSÁNYI 1983, 7.)

S ugyancsak sok szó esik arról, hogy mennyiben járul hozzá a pedagógusi mentalitás a tanítvány megfelelő érzelmi azonosulásához. A világgépet képviselni kész, példás nevelő lesz a szocialista nevelésügy letéteményese: „...a világnézeti, erkölcsi nevelést elsősorban a tanórán kell végezni, a munkára nevelésnek is ez az elsőfokú színtere, de nem úgy, hogy valami külön idevágó ismeretanyagot nyújtunk, hanem a pedagógus példamutatásán, az órák hangulatán, a tantárgy megszerettetésén, hasznosíthatóságának feltárásán keresztül.” (HARSÁNYI 1983, 7–8.)

## Az ideológiát az iskolában képviselő normarendszer

A gyermekképet, az annak megfelelő igényt képviselő, sok szempontú, kollektív nevelést és a gyermeket bemutató fotográfiák részleteiben és egészében egy utópia kifejeződései. A gyermekről szóló szakközlemények és ismeretterjesztő, népszerűsítő-tájékoztató szövegek rejtett és nyílt állításainak sorában a világgépi meghatározottságú kinyilatkoztatások között a dialektikus materializmus, illetve a marxizmus–leninizmus tudományos tanára vagy annak nyomára lelünk.

A hetvenes évektől az ideológiára utalás nem lesz egyéb, mint a tekintélyre hivatkozással történő bizonyítás, máskor tudományosnak elfogadott érveket szolgáltató bázis. A metodológiai megközelítések könnyen jutnak vulgármarxista felszínhez, mint már abban a korai közleményben, amely a gyermek státuszáról is referál: „A reakciós pedagógia egyik sarkétele szerint ugyanis a gyermek s általában az ember szellemi képességét, gondolkodásmódját elődeitől öröklí. Ezek szerint a szellemi képesség s a jellemet tükröző magatartás olyan öröklött tulajdonsága az embernek, amely születésénél fogva meghatározott, és semmiféle külső hatással, neveléssel nem változtatható meg. Goncsarov ehhez a reakciós

tanításhoz hozzáfűzi, hogy ez a durva, hazug meghatározás erőszakos céltudatossággal a kizsákmányolt osztályok gyermekeit örök szolgaságra és műveletlenségre, tudatlanságra ítélte.” (KANIZSAI 1960, 185.)

A pozitív pedagógia gyermekképét valló szerző (aki hisz a szociális fejleszthetőségben, s a műveltség és a tudás értékét is vallja) nem egyedüli elkötelezettje az állampárti ideológiának. Azt állítja, a nevelők alkalmasak és képesek arra, hogy a történelem változásai közepette átalakítsák magukat, és belső kapcsolatba kerülhetnek történelmi feladatukkal. Önátalakításukhoz és munkájukhoz a történelmi materializmus tudományos és gyakorlati ismerete s egyben a marxista filozófia gyakorlása elengedhetetlenül szükséges. A valóság megismerésének dialektikus módszerével szükséges a gyermekhez, akár a gondolkodásában és nyelvében sérült gyermekhez is fordulniuk oktatásában, illetve terápiájában.

Mi mindent szögez le az oktatással-neveléssel fejleszthető gyermekről a szerző? Legfőbb értékeinek fölleléséért nyilván a megnevezett helyeket kell éppen ezért fölkeresni. „A materialista filozófia kimutatta, hogy a beszéd a közösségi élet s a közösen vállalt munka s a biológiai fejlődés eredménye. Dialektikus értelmezéssel ezért a beszédhibák nem egy fajtáját a közösségekben nyújtott időleges feltételes ingerek útján oldjuk meg. [éppen ezért] Jelenleg a Szovjetunióban s nálunk a pszichofiziológiailag sérült személyiség átnevelésére [...] törekednek. [Illetve] Minden igyekezetünkkel iparkodunk arra, hogy a hibás beszédű egyén társadalmi megnyilatkozása lehetőleg normális legyen.” (KANIZSAI 1960, 188–189.)

A gyermek ilyen normák általi meghatározása gyorsan megtörtént: szovjet minta alapján még az ötvenes években el is terjedt (GÉCZI 2005, 2006a, 2006b). A társadalom feladatául szabott világnézeti nevelés foglalja magában a nevelés valamennyi részterületét. Az intézményekben, a társadalom elvárásai szerint tudományos alapú nevelés folyik. „Az iskolák, a nevelőintézmények tanulóira, a társadalom valamennyi tényezője hat, így világnézetüket is formálja. E hatások egy része ellentmondásos, hiszen szocializmust építő társadalmunkban ennek a történelmi feladatnak a megoldásában különböző világnézetű emberek dolgoznak együtt, és a szocializmus híveinek is eltérő a világnézeti tudatossága [...]”.

A nevelési intézmények feladata éppen abból áll, hogy ezeket a tényezőket is figyelembe véve érje le, hogy mind több olyan fiatal hagyja el az iskolát, akikben a marxizmus–leninizmus eszméi valóban a cselekvést motiváló erőkké váltak. Ebben fogalmazható meg az iskolák egészen különleges felelőssége: orientálás a marxizmus–leninizmus értékeire, azoknak elfogadtatása a fiatalokkal.

A marxisták mindig, minden körülmények között tagadták, hogy lehetséges volna ideológiamentes, semleges nevelés, iskola. Klasszikusaink több helyen kifejtették ennek lehetetlenségét. A szocialista társadalom iskolája nyíltan vállalja és vallja, hogy a fiatalokat a marxizmus–leninizmus szellemében kívánja nevelni. Hazánkban ez általában elfogadott, természetesnek tartott tény.” (BAKONYI 1982. 1.)

A források tanulmányozása nyomán felvetődik, hogy a szocialista felnőttkép és gyermekkép között nem a hagyománynak megfelelő a viszony. Kétséges ugyanis, hogy a gyermekkép közvetlenül a felnőttképből képződik, hiszen ha szemügyre vesszük a gyermekkép

vonásait, azok elemei több kútfőből, de mindenekelőtt egy világgépet követő ideológiából származnak (GÉCZI 2006c).

Az ötvenes, hatvanas s némileg a hetvenes évek nevelésügyi politikája, a kommunista ideológia, a szocialista népművelés és pedagógia együttese által kialakított mentalitás szerint a gyermek képével a gyermeken túli, közösségi-utópisztikus tartalmak fejezhetők ki. A sajtóban s az annak részét képező pedagógiai szaksajtóban képpel ábrázolt gyermek s annak valamennyi gyermeki vonása a fejlődés allegóriája, s nem egy egyed megjelenítője. S mindaz, ami a gyerekek testképe által megnyilvánul, nevelendő, óvandó, féltendő, szeretni való, gondozandó, hiszen ő maga a jövő.

A képpár egyik tagja, az égett arcú gyermek a múltat, míg a boldog arcú a jelent és a jövőt jeleníti meg. Tíz évvel később ugyanez az ellentételező s egyben leegyszerűsített retorikát képviselő képpár köszönti a felszabadulás ünnepét. A múltat a lebombázott város, a jelent az újjáépített házior s a képbe belógó virágok képe szimbolizálja.

A gyermek üzenet. Mint univerzumjelmép nem a szocialista világgép találmánya, még csak nem is a kereszténységé vagy a mitológiáké, hiszen már az archaikus világgépben jelen van. S a nyugati keresztény hagyományok túlélésére mutatra, a gyermek a termékenységéget, a mindennapi boldogulást, a boldog jövőt, a növekedést és fejlődést, a felnőttek kötelezettségét, a szépséget, az optimizmust stb. jelzi. Mindezeket túl a gyermek kizárólag formailag – testében – van jelen e képeken. A gyermek képében a gyermekléten túlmutató, annál mélyebb, a kommunista felnőtt lényegéről vall az üzenet. Ennyiben tehát e korszak gyermekképeinek ikonikusan megjelenített alakzatai optimisták, hiszen a gyermekből felnőtté válás útjára-módjára is utalnak.



9a), b) kép: A 20. évét ünneplő Köznevelés 1945-öt jelképező fotója

MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele. Köznevelés, 1965. július. 9. 13–14.

## A SZOCIALISTA NEVELÉS ARCHETIPIKUS KÉPEI

### Egy fénykép a hatvanas évekből

Az ötvenes évek magyarországi képes pedagógiai sajtójában sokszor láthatók olyan fényképdokumentumok, amelyek a testvéri országok nevelésügyével foglalkozva azt kívánták hangsúlyozni, hogy milyen sok bennük a hasonlatosság, illetve azonosság. Ugyancsak többször találkozhatott az olvasó olyan példákkal, amelyek a szovjet elméletet és gyakorlatot mutatták be.

A szovjet modellt bemutató fényképen egy biológiaóra jelenetét látjuk egy sztupinói általános iskolából. Sztupino, a mai Oroszországban elhelyezkedő kisváros a moszkvai régióhoz tartozik.

A tanteremben rengeteg növényt helyeztek el, így a szekrényen, az ablakok előtt és a falon is. Jellemzően polgárlakásokban nevelt, egzotikus növények ezek. A tanterem, az iskola mintha az otthon funkcióját töltené be.

Alsó tagozatos osztály előtt áll a tanárnő, kezében kukoricánövényt tart. Vele szemben egy diáklány áll, akit a növényről kérdez. Az osztály koedukált, a diákok ülnek, kivéve az előbb említett tanulót. A gyerekek előtt becsukott füzetek fekszenek az asztalon. Kikérdezés szemtanúi vagyunk. A többi diák csendben figyel, fegyelmezettek. Többségük a szigorú testtartású tanítónőre figyel, másik részük a válaszoló diáktársukra. Egy diák sem néz a fényképészre. Viszont a tanítónő nem fordul teljes egészében a felelő diák felé, inkább a képkészítő felé nyit, neki játszik.

Propagandafotó készült a sztupinói általános iskola biológiaóráján, amelynek funkciója, hogy a hivatalos értékrendet közvetítse. A kép azt mutatja be, hogy a Szovjetunió egyik kicsiny városának, Sztupinónak az iskolájában a rendes keretek között zajlik az iskolai élet. A tanítónő az otthonias, családi jellegű osztályteremben éppen felelteti a kisdiaklányt, teszi a kötelességét, azt, amit elvár tőle a szovjet társadalom.

### Három fénykép 1973-ból

„A pedagógusok nagy többségében tudatosodott, hogy az iskola nem csupán az ismeretközlés színtere, hanem a társadalom nevelésének egyik legfontosabb intézménye, ahol a tanítási órák és az órán kívüli tevékenységek egyaránt a személyiség formálódását, képességeinek kibontakozását segítik. Az iskola egész működésével részt vesz a tudományos világnézet, szemlélet, életmód és ízlés kialakításában. Munkálkodó, dolgozó embert nevel. Olyan embert, aki szakmájából, munkájából maga igyekszik hivatást faragni. Az ilyen ember képes önmagát tudatosan fejlesztő egyéniséggé válni. Az ilyen egyéniségek lehetnek igazán



10. kép: Biológiaóra az egyik sztupinói iskolában

A fénykép készítője ismeretlen. *Köznevelés*, 1957. december 15. 21. sz., hátsó külső borító.

tartalmas közösségek építői. Vagyis a szocialista iskola az egész emberre veti tekintetét. Nem a munkamegosztás alattvalóit, hanem a munkamegosztáson uralkodni tudó közösségek sokoldalú személyiségeit akarja megteremteni.” (POZSGAY 1981)

Az 1981-ben megjelent, az állampárt ideológiáját terjesztő cikkhez hasonló alapállást képvisel már egy évtizeddel korábban is számos nevelésügyi szakember. Amikor az iskola elleni kifogások megfogalmazódtak, annak tartalmát áthatja a politika. „Az új megfogalmazás szerint az általános iskola feladata, hogy minden tanköteles korú gyermeket népköz-társaságunk öntudatos állampolgárává, a dolgozó nép hűségese fiává, szocializmust építő hazánk munkásává és védelmezőjévé neveljen. Az iskola feladatainak megfogalmazásában elsősorban a társadalmi-politikai változások fejeződtek ki, az oktató-nevelő munkára való kihatása kisebb volt. A tantervi változások jórészt a társadalmi és politikai szempontból való időszerűség megfontolásából eredtek.” (HORVÁTH 1978, 18.)

A sokoldalú és öntudatos személyiség kialakításának legfőbb színterévé a hetvenes évek elejétől az átalakuló iskola válik. Leginkább az általános iskola intézménye. *Kísérlet egy kísérlet bemutatására* felcímmel (GYÖRI 1973, 7.) a *Köznevelés* 1973. január 5-i számában beszámoló jelent meg egy budapesti, felső tagozatos kísérletről. Ez arra utal, hogy maga az újságíró, a változó világ kihívásának eleget téve, a szokásostól eltérő hangulatot kifejező cikket ír. A felvázolt kísérlet célja az egész naposnak tervezett oktató-nevelő munka rendszerének kidolgozása. Az iskolakísérlet indokál az szolgál, hogy egyre több olyan dolgozó házaspár van, akik munkájuk miatt nem képesek gyermekeik nappali családi gondozását ellátni. Az ekkorra megszokott kabinetrendszerű oktatástól eltávolodni látszó kísérlet a tanítás, a tanulás és a szabadidős tevékenykedtetés harmonizálásán alapul, s a gyermekeket egész napra – mintha munkában lennének – ugyanaz az épület fogadja be. A próbálkozás bevaltott céljainak egyike, hogy a családi környezet gyermekekre gyakorolt hatását csökkentse, másrészt az eltérő osztályszármazású gyermekek számára egyenlő esélyeket nyújtson.

A kétoldalas, többféle tanári véleményt ismertető szakmunka felveti, hogy e kísérlet eredményeként akár a jövő iskolája jöhet létre. A szerző hangsúlyozza, hogy a megjelenő problémátömeg a Magyar Pedagógiai Társaság illetékes szakosztályának megvitatására vár. A kísérlet specialitása – a 75 perces tanórákon belül a tanítás és az önálló tanulás ötvöződik egymással – ugyanis új, korábban nem körvonalazott pedagógiai eljárások fejlesztését indokolná.

A két szövegoldalhoz képregényként olvasható négy felvétel kapcsolódik, amelyeket Magyar Béla készített. Az elsőt fehér munkaköpenybe öltözött tanárnő segíti a papírhajtogató kisfiút. A gyermek hétköznapi öltözetű. A második és harmadik képen ugyancsak a padokban ülő, egymás mellett tevékenykedő felső tagozatosok láthatók: ollóval, papírral dolgoznak, nagyjából egyforma munkatempóban ugyanazt a feladatot teljesítik. A negyedik felvételen egy közös asztal mellé, a gyermekek közé telepedett le a tanáruk. A tanár az eléje helyezett képeskönyv segítségével, talán arra is hivatkozva az egyik rá figyelő leányhoz szól, a többiek, önmagukat kizárva ebből a kommunikációból, az eléjük helyezett papírra írnak. Az asztalon kizárólag a feladatot segítő eszközök láthatók: az említett könyv, írólapok mellett zárt fémdobozú tolltartó, íróeszközök.

A könyv-tanár-tanítványok egység a tudásátadás irányát érthetően jelzi. A vezető-vezetett sorrend kétségtelen. A tér, amelyben a közös tanulási tevékenységben a tanárok és diákok részt vesznek, a tanterem (padok, polcok) és a napközi otthon (függöny) közötti hangulatot áraszt: e tér szervezése átmeneti formájú. A tanárok ruházata példásan iskolaszerű, a jól öltözött gyermekeké – nyilván a kötetlenség megjelenítéseként – egyéni. A képek egyike sem utal arra, hogy a tevékenykedtetés kooperáción alapszik, a gyermekek görcsös testtartása az egyéni munkálkodásra és a feladatkényszerre utal.



11. kép: Általános iskolai rajzóra

Hemző Károly felvétele. *Köznevelés*, 1973. május 18. 3.

Az emberformálás lehetőségeként hangsúlyozott esztétikai tevékenységről számos formában számol be a szakajtó. A művészetről, a különböző műfajú művészi alkotásokról, a művésztanárokról, a művészetről és a közérthetőségről, az esztétikai szakkönyvekről, az esztétikum mibenlétéről, a szocialista nevelés és az esztétika összetartozásáról úgyszólván minden lapszámban szó esik. Az esztétikai nevelésben gyakorta megjelenik a demokratikus-ság: „Tudjuk, hogy az esztétikai nevelés nem korlátozódhat csupán a tehetséges tanulókra, s hogy iskoláinkban nem művészeket kell nevelnünk, hanem olyan értő befogadókat, akik képesek önmagukat kifejezni, megvalósítani [...]”

A marxista–leninista ismeretelmélet egyik alaptétele, hogy a tudományos és az esztétikai visszatükröződés egyenrangú, a valóság megismerésének két különböző módja. A nevelés egyik alapvető feladata tehát az, hogy: a tudományos megismerés módszereibe bevezetéssel együtt ismertesse meg a tanulókat az esztétikai javak (művészeti értékek) elsajátításának módszereivel is, hogy ezáltal mélyebben és igazabban táruljon fel előttük a tárgyi és emberi valóság.” (GULYÁS 1978. 1.)

A kép, amely osztálytermi munkát ábrázol, nem a mellette található közlemény illusztrációja. A tantervmódosítást elrendelő útmutatást, azaz a tananyagcsökkentést, a pedagógiai-metodikai korszerűsítés szükségességét, a szervezeti feltételek fejlesztését tartalmazó, 1973/74-es tanévben életbe lépő rendelkezést értelmező cikkben többször előfordul a készségfejlesztés szorgalmazása. Az iskola e funkciójához illeszkedik az esztétikai nevelés, amely egyidejűleg több tantárgy feladata, de különösen a művészeti jellegű tantárgyaké.

A kép helyszíne modern tanterem: az ablakok, a csővázak, kétszemélyes padok, a hozzájuk tartozó támlás lócsák alapján szinte meghatározható az iskolaépület kora, illetve a terem berendezésének időpontja is. A helyiség végében, a falnál gyermekek számára használható, elérhető és széles rakfelületű polcok magasodnak, rajtuk néhány könyv, társasjátékos doboz, gyermekjáték, abakusz. A zárható szekrény tetején kerámia virágváza áll, benne vágott virág, a falon két tányér. Az ablak alatt elhelyezett radiátor előtt felkopaszodott dísznövény. A szinte a teljes falat képező billenő ablakokon semmi sem akadályozza a fény szabad beáramlását.

A kétszemélyes, enyhén dőlt felületű asztalkák nem látszanak megfelelően nagynak a rajzóriai festéshez, a köztük lévő ülőhelyek sem biztosítanak elég mozgásteret a munkálkodáshoz. Éppen csak elférnek a rajzlapok, a gombfestékdobozok és az ecsetek mosásához használt folyadékot tartalmazó tégelyek, üvegek.

A gyermekek ülve dolgoznak, felállni nem célszerű, és nem is lehet. Ruházatukat köpeny védi, nyakukban nyakkendő. Alkotnak, azonban a kép nem ennek eredményét, hanem a folyamatot rögzíti. Az osztály előtt, a fölemelt rajztáblán mutatja be a tanítónő a mintát, amelynek művészi utánpótlása az elvárt feladat.

Az Óvodai Nevelés céljai – a testi fejlesztés és az ismeretek kialakítása – között ott szerepel a kollektivitás kialakításának feladata is: „Az óvodai nevelés programja megfogalmazza az óvodai nevelés célját. Konkrét eredmény szinteket jelöl

- a testi fejlettség,
  - a közösségi érzés, magatartás és tevékenység,
  - a környező valóság megismerése és a környezethez fűződő kapcsolat terén.”
- (BAKONYINÉ 1974, 4.)



12. kép: A közösségi érzés. Történelmet játszunk...  
Köznevelés, 1973. április 6. 7.

A *Tanító* című írás szerzője rámutat a demokratikus szemlélet, a közösségi érzés fejlesztésének lehetőségeire: „Szeptembertől új, fontos kérdésekben korszerűsített Rendtartás szabályozza az általános iskolák életét. A változások egyik fő iránya: az iskolai élet demokratizmusának erősítése, ezen belül a tanulóközösség, az ifjúsági szervezet szerepének növelése. [...] Lehetővé kell tenni, hogy 1–4. osztályosok, a kisdobosok megtanulják és gyakorolják a közösségi élet tennivalóit, szokásait, átvegyék hagyományait. A közösségi érzés, az együvé tartozás, a közös érdek, a közügy, egyszóval a „mi” tudatának kialakításában a tanítónak nagy szerepe van. Már egyes tanítási órákon adjuk meg a gyerekeknek a választás lehetőségét: például a több fogalmazási témából, a testnevelésórán a játékokból stb. időnként ők válasszák meg a nekik tetszőt, a nekik kedvesebbet. A magatartási és szorgalmi jegyek megállapításakor értékeljék önmagukat, és mondjanak egymásról is véleményt. Legyenek jogaik és kötelességeik az őrsi és a rajösszejövetel megszervezésében, lebonyolításában.

A felnőtt vezető tartsa tiszteletben a közösség és önkormányzati szervének hatáskörét, ne helyettük, nélkülük döntsön, hanem velük együtt alakítsa ki a helyes álláspontot.” (SZABÓ 1973, 1–2.)

A közösségi élet ábrázolására seregnyi lehetőség adódik. Egyes-egyedül az 1973-as Köznevelés képeit áttekintve találkozunk a nem iskolai helyszínek között az országos diákparlament jeleneteivel, a négytusabajnokságról, a gyermekrajz-kiállításról, az emlékünnepegről, a mozgalmi tanácskozásról, kollégiumi konferenciáról, a pedagógusjelöltek országos találkozójáról, az úttörővezetők tanácskozásáról, a pedagógusnap állami ünnepségről, a berlini Világifjúsági Találkozóról referáló képbeszámolókkal. S iskolai helyszínhez kötődnek a gyakorlati foglalkozások vagy a KISZ-klubban zajló program, az iskolakollégiumi élet, az iskolaünnepségek képi bemutatása is. A közösségi élet – pusztán az úttörőmozgalom és a KISZ révén – részben kötődik az iskolához. A további megnyilvánulások regionális vagy országos jelentőségűek, s képi reprezentációjuk is ezt hangsúlyozza. Ezeken lapélre helyezett cikkekkel is reprezentált, többnyire neves politikusok (Gosztonyi Jánostól Aczél Györgyig) képviselik a kormányt, és szónoklatukkal a szocialista nevelési feladatokat, az ideális felnőtt és gyermek képét hangozzák.

A közösség más úton történő kialakításának lehetőségéről az 1973-as Köznevelés-évfolyamban direkt módon egyetlen kép tanúskodik. A fotó Rákospalotán, a Bogáncs utcai iskolaotthon egyik ötödik osztályában lepedőbe és abroszba burkolt gyermekeket ábrázol, akik Dionüszosz-ünnepet tartanak. Tanáruk révén drámajátékkal tanulják a történelmet.

### Három fénykép 1983-ból

A nyolcvanas évek fényképtematikáját az újonnan felépült intézmények, az átalakított iskolák, az új funkciókat képviselő közösségi terek, a tantermek és szaktantermek képei, de mindenekelőtt az iskolakísérleteket bemutató felvételek bővítették.

Akkor, amikor a Köznevelés vezető írása az úttörőszövetségben lezajlott tudományos tanácskozásról szól, amely a gyermek társadalmi szerepét hivatott körbejárni, jelenik meg a budapesti, XIII. kerületi lakótelep új iskolájáról készült rövid szövegből és három képből álló riport. A 700 fős blokképítmény a lakótelep lakosai számára épült, terjedelmes tornacsarnokkal és 80–90 fős turnusok étkeztetésére alkalmas étteremmel. Miközben a szakemberek arról értekeznek, hogy ellentmondás feszül a sokoldalúan fejlett szocialista személyiség kialakítása és a nevelés valósága, azaz a nevelő hatások minden színterén a normatívákba kényszerített gyermekkor között, egyre-másra felvetődik, hogy az iskolások nem tekinthetők homogén csoportnak. A család, az értékek, az érdeklődés, a kulturalizáció folyamataiban való érdekltség ellentmondásossága az egész napos nevelés megvalósítására buzdít.



13. kép: A budapesti Vízafogó lakótelep új iskolája

Köznevelés, 1983. október 28. 14.



Az új – a testi és a családi gondoskodó nevelési aspektust is hangsúlyozó – oktatási intézmény tanterme puritán. A legszükségesebb bútorokat tartalmazza, s a frontális oktatásnak megfelelő módon felszerelt. Két padosor látható. Két-két gyermek használ egy-egy csővázast, korosztályuk számára testhezállót, a korábbiakhoz képest nagyobb rakfelületű – azaz nem csak írásra használható – asztalt. A tanulók széken ülnek, nem mozdíthatatlan padon. Az osztályterem falát széles sávban borítja az a táblaszerű, mozgalmasságú felület, amelyre az igények szerint váltakozva üzenetek, feladatok, képek, rajzok és a közösség életét szabályozó tárcsák kerülhetnek.

A gyermekek között akadnak, akik köpenyben, s vannak, akik – családjuk anyagi lehetőségeire is utaló módon – személyi ruházatukat eltakaratlanul ülnek, s a padra hajolva önállóan írnak. Az író tanulók egyike fölé hajol a fehér köpenyes tanítónő, és a kezével irányítja tanítványa kezét.

A szakfolyóiratok ismételten hírt adnak újonnan épített vagy átalakított iskolákról. Ilyenkor az épületet kívülről ugyanúgy bemutatják: a Maglódi úti tizenkét tantermes intézmény csupa üveg falai magukban foglalnak egy napközistermet, könyvtárat, természettudományi előadót s két gyakorlati foglalkozáshoz tervezett termet. Igaz, a demográfiai hullám következményeként megjelenő húsz tanulócsoporthoz számukra e sokféle funkciójú terek mindegyikét oktatásra kell használni.

A természettudományi előadó világos, kerámia-burkolatú padlózatú helyiség. A terem laboratórium-szerűen steril: kutatói munkálkodást feltételez. Három padosort helyeztek el a tanulók részére, többnyire kettesével. A munkafelület rendszeresen kialakított és terjedelmes. A tanár a frontális oktatáshoz illő teret némileg átszervezte. A tanuló párok egymástól függetlenül dolgoznak a tanár felügyelete mellett.

Budafokon a csehszlovák művészeti alapiskolák mintájára 1981-ben kezdték el az alapfokú művészet-oktatás magyar modelljének kidolgozását. A zeneiskolában festészetet, grafikát, szobrászatot, bábozást, színjátszást tanítanak a karéneklés, balett, népi tánc és művelődéstörténet mellett. A művésztanárok vezette foglalkozások a tevékenységnek megfelelő, az iskolai hagyománytól eltérő terek kialakítását tették szükségessé (a balett tanszak például egy vendéglőből kialakított teremben működik), és az iskola nevelői-oktatói saját tantervhez illesztett, új, egyéni tanári eljárásokat alkalmazhatnak. Az iskolatípus-kísérletben nem művészeket képeznek a gyermekekből, hanem kreatív művészetbarátokat.

A felvételen a maguk készítette maszkokban pózolnak a tanulók.



14. kép: A Maglódi úti iskola természettudományi előadója

Köznevelés, 1983. november 18. 5.



15. kép: Maszkot készítő gyermekek

1983. december 2. 4.

A hatvanas évek kollektivitásra hivatkozó, a ténytudás átadására koncentráló, de leginkább munkára nevelő iskolája lépcsőről lépésre alakul át. A szocialista erkölccsel rendelkező, mozgalmi emberré nevelésben az iskola mellett az iskolával együtt egzisztáló ifjúsági mozgalom is szerephez jut, s ebben a ténykedésében nem lanygul. A kisdobos- és úttörőélet megjelenítése, a közösségi ünnepek demonstrációinak ábrázolása mellett hamarosan a tantárgyi kísérletek, az iskolakísérletek, a testi, a művészeti nevelést hangsúlyosan vállaló iskolák képi megjelenítésével találkozunk.

A szakajtó közleményeiben körvonalazott gyermek képe így ez időben gyorsan változik, egyre-másra az új funkciókkal kiegészülő iskolai tér használójaként tűnik föl. A gyermek képe az ideologikus normarendszer célja s egyben megjelenítője.

## A KÉNYSZERŰ TANULÁS ÉS A HELYSZÍNEI

A tanulásra kényszerítő szerepek, eszközök és eljárások egész rendszere kanonizálódott az európai kulturális áthagyományozódás valamennyi mintázatában. Abban is, amelyet a Kárpát-medencében ismerünk, s amelynek végeredményeit ma is tapasztaljuk. A kényszerítő vagy a kényszerre figyelmeztető szimbólumok, a szimbolikus aktusok vagy a reális folyamatok és tárgyak mindhárom antropológiai térben megjelennek, azaz a pedagógikum teljes univerzumát áthatják. Ennek önmagában is rá kell mutatnia arra, hogy ez közösségteremtő, iniciáló folyamat, s éppen ezért nemcsak mindenkinek részt kell vennie benne, de az értelme is megkérdőjelezhetetlen. Illetve, ha megkérdőjeleződik, az a közösség büntetését váltja ki. A szabályozó s így kényszerítő szerepek, eszközök, eljárások között a téri elrendezés, a személyes térhasználat, a személy megjelenítése, a folyamatszabályok hangoztatása és képviseltetése, a mindezeknél rejtettebb, a kulturális áthagyományozás folyamatában jelen lévő stratégiák is megtalálhatók az intézményes iskoláztatásban.

A kényszerített oktatás nem a szocialista nevelésügy sajátossága, de a benne értékelt pár- és csoportkapcsolatok milyensége bizonyos rangsorokat hangsúlyoz.

Rejtett értékorientációra utal, hogy az ép-sérült ember dichotómiájával kezdetben kizárólag a szűk olvasóréteget elérő pszichológiai karakterű közlemények foglalkoznak (vö. MARTON 1970), majd utóbb a neveléstudományiak, ámbár ugyancsak ismeretterjesztő módon. A pedagógiai karakterű művekben a fogyatékosokról nem tudnak úgy beszélni, mint azokról, akik összetett személyiséggel rendelkeznek: a személyiség egészéről való állítások helyett az ép emberek értékeinek némelyét normának tekintve végeznek összehasonlításokat, fogalmaznak meg értékállításokat. A szocialista pedagógiai szakajtó képvilágát vélhetően nemcsak azzal jellemezhetjük, hogy az ép és egészséges testet mutatja, hanem hogy ezeknek a testeknek, természeti voltukon túlmutatva, a társadalom jelentésadó folyamataira is vannak utalásaik. Mi több, ez a világ éppen azzal jellemezhető, hogy a kultúra jelentéseinek képviselésében többnyire ép embertesteket használ. A fogyatékosok pedig a tudományos gondolkodás tárgyai maradnak.

A dominanciakifejezések egyik formája a szervezeti élet bemutatása, szabályrendszerének szüntelen megjelenítése vagy felemlegetése. A csoportszervezés legnyilvánvalóbb korabeli orgánuma az *Úttörővezető* című folyóiratban ölt testet.

## A tanulás helyszínei – szakkör, mozgalmi élet (1976)

1976-tól a gyermek közösségeit bemutató képek sorában az eddigiekhez képest gyakrabban láthatók az önálló tanulásra, a szakköri tevékenységre és a tanulásra motiváló mozgalmi életre utaló vagy azt közvetlenül megjelenítő képek. Az iskolai terekben olvasható maximák a szocialista ideológia főbb alakjai szavaival buzdítanak a tanulásra, a programokat hirdető faliújságokon is ilyesféle felhívások olvashatók („A tudás hatalom”; „A tudás a legértékesebb fegyver”; „Tanulni, tanulni, tanulni!”). E képváltozatot az szorgalmazza, hogy ekkor jelent meg az iskolaügyre is kiható közművelődési törvény.

Az 1976. évi közművelődési törvény szerint a szocialista nevelés legfontosabb célkitűzése annak a kulturális elmaradottságnak a felszámolása, amely a dolgozó osztályokat évszázadokon keresztül sújtotta. A törvény valamennyi állampolgár számára meg kívánta teremteni a lehetőséget, hogy igénybe vegye a művelődéshez szükséges legfontosabb eszközöket és intézményeket; szervezte és ösztönözte a dolgozók művelődését. A szocialista társadalom kiépítése, a termelés, a tudomány és a technika fejlődése, illetve a társadalmi tudat fejlesztése az időszak emberétől egyre szélesebb műveltséget kíván meg – szól az érvelés. A műveltség fejlesztése világképpileg kötelező. A fejlett szocialista társadalom igénye az általánosan és szakmailag pallérozott, folyamatosan művelődő, szocialista világnézetű, közösségi gondolkodású emberek formálása annak érdekében, hogy a magyar nép valamennyi tagja részt vehessen a kultúra elsajátításában, létrehozásában és ápolásában.

A magyar szocialista nevelés embereszménye az olyan személyiség, aki az egyéni érdekek helyett a közösségi érdeket helyezi előtérbe, aki kedveli a munkát, szeret közösségben és a közösségért dolgozni, kész egyéni áldozatot hozni, képes tájékozódni az életben, hú az osztályharcot vezető munkásosztályhoz, felismeri, melyek az egyéni feladatai az osztályharc különböző szakaszaiban; olyan ember, aki életvidám, művelt és bátor. Ezért különösen fontos feladattá emelkedett a közművelődés fejlesztése és ennek érdekében az iskolai szakkörök, illetve az egyéb iskolán kívüli közösségi tevékenységek, ezek közül is az úttörőmozgalom, amely a gyermekeket a munkára nevelte és az együttműködésre szoktatta.

## MEGFIGYELÉSEK

Megállapítható, hogy a szakfolyóiratok képanyagának tartalma gyorsan képes követni a pedagógikum elvárásait. A folyóiratok gyermekképpel kapcsolatos szöveges és képi közleményeiben minden esetben gyors változás következik a határozatok, rendeletek megszületése nyomán. Így például 1960 után, amikor a Nevelési Terv szerzői közzétették, hogy a szocialista embertípus tulajdonsága az ipari munkásságon kívül megjelent a szövetkezeti parasztságban is, e csoportok képi képvisellete megnőtt. Annak ellenére, hogy az osztálytermek képe nem a munkások és a parasztlakásának jellemzői irányába változott: éppenséggel a kispolgári giccs, a kisüzemek tucattermékei és a polgári-értelmiségi értékek tűnnek egyre-másra föl. S ekként a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága által 1972-ben engedélyezett tantervi pluralizmust is képek sora népszerűsíti, s korszerűsíti

pedagógusok sorát, munkálkodásukat fényképezik majd, vagy arról tudósítanak, miként készül a tanárszakma a tantervi módosításra, illetve miként fogadják be az 1978-as rendelet vagy az 1985-ös törvénykezés eredményeit. A vizsgált időszakban a képi megjelenítés propagandisztikus célja változatlan maradt, annak horizontja azonban szélesebbre növekedett, s ennek csak egyik jele, hogy 1980-tól eltérő pedagógiai programokról, sokféle választható tankönyvről, változatos oktatási eljárásokról, az iskolai szabadság megannyi formájáról esik szó. 1985 után a Gázsó Ferenc miniszterhelyettes engedélyezte alternatív iskolák, nyolcosztályos gimnáziumok szerveződése is képek tárgyává válik.

A magyar neveléstudományi szakajtó képvilágára egyöntetűen jellemző, hogy valamennyit felnőtt készítette, s a művek egy olyan felnőtt látását képviselik, aki a felvételeket kizárólagosan esztétikusan megformált illusztrációnak tételezi. A gyermeki látás aspektusait szinte egyes-egyedül a gyerekrajzok képviselik, ezek legtöbbje az *Óvodai Nevelésben*, alkalmilag *A Tanítóban* jelent meg.

De milyen állítások jellemzők a fényképekre?

A képek narratívák: néhány – többnyire kevés, de intenzívnek feltüntetett – jegyük által történetet képviselnek. Maguk a történetek hol háttérbe húzódnak, s kizárólag a rájuk utaló jelek megfejtése szolgálja az értelmet (pl. ha egy állami vezető úttörőnyakkendővel a nyakában gyermekekkel társalog), hol már a jelentésszerű részletek nélkül is azonosítható a történet (pl. ünnepi felvonulás). Máskor a képi történet értelme, ha az vizuális módon felfejthetetlen, csupán szónyelvi segítséggel tárul fel (képalírások, hosszabb szöveges értelmezések). A narráció önálló formája, amikor időben egymás utáni pillanatokat ábrázoló, szalagszerűen elrendezett képsorozat ígéri a történetiséget.

S mintha a szabályosnak elgondolt narráció kelléke lenne az, hogy az elbeszélő képen az arányábrázolás életszerű, azaz a köznapi látás sajátosságait tükrözi. A narratív felvételek értékpontjai meglehetősen szűkösek: az oktatás tereiből származnak, többnyire egyetlen intézményhez, az iskolához kötődően.

A narrációban a szocialista világképre utaló szimbólumok mindhárom antropológiai térben szerepelnek, de leggyakrabban a másodikat képviselő, az iskoláztatás és a nevelés terét adó helyiségekben. Az első antropológiai teret adó ruházat is kaphat szocialista értelmet, ha az egyenruha vagy ruhakiegészítő.

A narrációban az intézményi tér elemeinek bemutatása mellett jut szerephez az emberi test. Az embert vagy portréval jellemzik, amikor az identifikálást az arc végzi el, vagy az egész test bemutatásával, ekkor azonban egyre-másra a testi viselet kerül előtérbe, és nem az individuum, hanem annak szerepe hangsúlyos.

A test, amely a személyiség képi képviselete, rendszerint ép – nyilván, mert értékelt teljesítménye is az. A pedagógiai kiadványok a vizsgált korszakban a jelen bemutatására gyakorlatilag nem alkalmazzák a sérült test ábrázolását, ám bár az ép–sérült dichotómiát igen.

Mindezek vajon a lapot konstruáló közeg vagy az általuk elképzelt olvasó antropológiájára jellemzőek? E kérdések szétszálazására az ikonográfiai módszerek önmagukban nem adnak választ: egyéb források vizsgálatát igénylik.

## A nevelés helyszíne

A képek vizsgálata alapján tetten érhető a szociológiai kutatók által jól ismert jelenség, amely szerint az ismeretek származási helyeinek forrását tekintve nem a család áll az élen, hanem a kortárcsoport. A személyek közötti, vizuálisan megragadható rangsorok egyikében a tanár és a diák kettőse tűnik elő. A többnyire magányos, domináns (attribútumokkal szimbolikus megerősített szerepű) tanárral szemben a tanulói minőségük szerint homogén diákság képezi az ismeretbefogadó csoportot.

Az iskola intézménye e képek szerint a szocializáció két helyszínéhez is teret szolgál. Ismert, hogy az oktatás intézményi helyként kevésbé hatékony, mint a benne létrehozott kortársi közösség.

Az iskolai terekkel, főként a tantermekkel kapcsolatban megállapítható, hogy amíg az 1950-es években elsősorban a tudáselsajátítás helyszínéül szolgáltak, az 1960-as évektől a célszerűség mellett egyfajta esztétikai szerephez jutottak. Az iskola és a frontális oktatáshoz berendezett tantermek többnyire nem tűnnek túldíszítettnek: a cserépben nevelt, polgári vagy kispolgári otthonokra jellemző, kevés gondozást igénylő növényeken, a diákoknak szinte elérhetetlen magasságú polcokon sorakozó könyveken és a játékokon kívül elsősorban szocialista szimbólumok (csillag, ideológusok és államférfiak képei és szobrai stb.) fedezhetők fel, többnyire úgy elhelyezve, ahogyan a hozzájuk hasonló, díszítésre szolgáló bútorok, képek és dísz tárgyak a lakásokban állnak.

A hetvenes évektől a tanterem funkciói bővülnek: alkalmassá válna a játékra, közösségi életre, munkára, egy komplexebb tér benyomását kelti.

## A testtel történő meghatározás

A neveléstudományi sajtó képei a közösségekről, a közösségi körökről, a közös terekről, a terek strukturálásáról, a közösségi szerepekről, a szerepazonosításokról referálva járulnak hozzá a képnéző szocializációjához. E felvételek túlnyomó részében testük lenyomatával képviselt emberek láthatók. A másik ember képe tapasztalás forrása és útmutatásokat tartalmaz: arról, hogy melyek is lehetnek a néző számára elfogadandó, a példa nyomán akár követésre is alkalmas értékek, amelyek támogatják a közösségben történő szereplést és az én érvényesülését. A kép szerzője és a lapot konstruáló csoport egy kulturális pozíciót hangsúlyoz.

Ekként a folyóirat is identifikációs eszköz, többnyire egy szakmacsoport, egy szakma, egy tudomány, egy társadalmi praxis, egy intézménykör, egy műveltségkép, egy antropológia s egy világkép megjelenítője. De abban a kérdésben, hogy az 1960–1980-as években – az antropológiát illetően – hogyan konstruálódott a vizsgált kérdés, jutott-e valódi szerep a testképek számára, s ha igen, miként is, nem egyszerű állást foglalni.

Az, hogy a testreprezentációra kifogástalan s nem sérült korpuszokat használ a pszichológiai és pedagógiai sajtó, nem tekinthető a szocialista világképből következő nevelésügy sajátosságának. A felvilágosodással formálódó tudományosság, amely a kognitivitás

standardjainak előállítását tűzte ki célul, a megismerés sajátos kultúráját körvonalazta: ebben csaknem kizárólag az ép, az észleleteket legkevésbé torzító érzékszerveket méltányolta a tapasztalatokhoz jutás folyamatában. Az értékes tudáshoz – állítja ez a történetileg jól definiálható elképzelés – úgy jutunk, ha az információszerzéskor sem torzulnak a megragadott jelek. Az egészséges és a teljes (mi több: a fiatal és a szép) test a modern világ minden egyes egyéntől elvárt normáinak egyike, s ezt a normát lényegében a marxizmus–leninizmus ideológiája, a szocialista világkép neveléstudománya is magáévá fogadta. A világ ellentmondásaira a fizikum abnormitása utal, s ennek megjelenítésére (vállalva ezt a diszkriminációt is) a vizsgált korszak hazai nevelésügyének sajtója képi ábrázolataiban sem vállalkozik.

A fizikai másságtól való idegenkedés az európai kultúrák világképképző elemének tűnik, s az ezekre épülő kulturális normák mindig akadályozták a testtel történő szabványtól eltérő azonosulások elfogadását, az ezeket képviselő jelképek terjedését, de azt is, hogy a szabályostól eltérő érzékelési specifikumokból származó tapasztalatokat pozitívumként értékelje, vagy akár értéknek fogadja annak csoportidentitást képző elemeit.

E korszak testet ábrázoló képeinek narrációjában szerephez jut az ember, de a test nem az individuum jellemzője, hanem a közösségé. Ezért megfosztódik szabálytalanságaitól, karakteres vonásaitól, s lehámlik róla minden, ami esetleg biológiai vagy kulturális más-ságáról referálhatna. Köpenybe, nyakkendőbe, félkatonai ingbe–blúzba burkolt korpuszok, amelyek nem a független személyiség kiteljesítői, hanem a szempontrendszereket konstruáló közösségbe olvasztó elemek. Ez a személyiség steril: egyszerre látszik értelmiséginek és bürokratának, képzett munkásnak és művésznek; benne, ahogyan a korszak erről vélekedik, minden becs megmutatható. A képen látott személyiségek a közösség megjelenítői: az én beleolvad a közösségbe, s ennek során azokkal az attribútumokkal jellemződik, amelyek a közösség értékeivel azonosak.

A gyermek testének fontosságára utal, hogy az iskolai terekben a hatvanas évek közepétől követhető módon megváltozik az iskola bútorzata. A tanulás valódi helye a pad, amely a tantermetek uralja: a rögzített, sorba rendezett, enyhén döntött, írásra jól használhatónak gondolt, párosok befogadására alkalmas padosorok helyett a vízszintes munkafelületű, változatos elrendezésre módot adó, tanulópárok ültetésére alkalmas asztalok jelennek meg, bár ezekből többnyire sorokat képeztek. A pad jóformán az egyetlen iskolabútor, amely a gyermek testének méretére készült, igaz, az egyedek közti variációt nem követi. A pad, amely társadalmi-nevelési pozíciót jelent (különösen a dobogóra állított vagy egyszerűen a padokkal szemközt álló tanári asztalt figyelve), egyben állásfoglalás is, amely mindenekelőtt a gyermek teste fölött igényelt szabályozást, uralmat, továbbá cselekedtetésének lehetőségeit képviseli.

## Az állandó tényező: a gyermek képe

A szocialista-kommunista világképet és filozófiát követő nevelésügy valamennyi szegmensében, így az iskoláztatás tereiben is szimbólumok képviselték az állampárt felügyelete alatt működő oktatásügyet. Az eszmét képviselő, nemzetközileg egyezményes s a pedagógikum

helyszíneit változatos módon uraló szimbólumok: a vörös zászló, a szabályos ötágú vörös csillag, az egymáson keresztbe helyezett sarló és kalapács, a felemelt ököl – s hozzájuk hasonló szimbólum a gyermek is. A gyermek képe változatos szimbólumképzéshez nyújt alapokat: e szimbólumok egyszerű vagy összetett módon ugyancsak az univerzális szocialista eszmeiség megnyilatkozására adnak módot; általa a kommunista jövőre, a tudományos tudásra, a szociális kötelességekre, a sokféle módon megjelenített közösségi élet ábrázolásával az individuum közösség alá rendeltségére, a társadalom életében alapvető munkásosztály munkájára hivatkozás által a kollektív cselekvés értékeire történik utalás. A gyermeket bemutató kép ellentételezésre is alkalmas: a múlttal, a megállapodottal, a reménytelenséggel szemben pozitív tartalmat képvisel, egyúttal a közösség feladatát, célját és vágyát is kifejezi.

Ugyanakkor a gyermek képe szinte bármire felhasználható. A hatvanas években éppúgy megtalálható a termelőmunka és az iskola kapcsolatát érzékeltető fényképeken, mint a hatvanas-hetvenes évek fordulójának bukásmentes iskolával kampányoló felvételein, az oktatási kísérletekben, az iskolakísérletekben, a fakultációs programokon, a tantervi reformokat bemutató riportokban – azaz (a tanárokkal és az iskola intézményével együtt) éppen az állandóságot képviselik a politikailag-oktatáspolitikailag gyorsan változó pedagógikumban.

## ÖSSZEZÉS

Az *Óvodai Nevelés* a vizsgált időszakban mindvégig a gyermek elsődleges antropológiai terére fókuszál. Időnként a második tér is felbukkan, de annak továbbra is főszereplője marad a gyermek. A *Tanító* képei között a képsorozatok kapnak jelentőséget: általuk nem a képek belső narrációja, hanem a több kép által létrejövő történet hangsúlyozott. A *Köznevelés* a tanár felügyelte, jelképekkel telített osztálytermet és a tanuló képét használja leginkább a tudás fontosságának megjelenítésére. Az *Úttörővezető* a szocialista pedagógia egyik szegmensének, a közösségi és mozgalmi nevelésnek a hangsúlyait és képi megjelenítési módjait képviselte.

Annak ellenére, hogy a hatvanas évek szaksajtójának képei az internacionalista elveket és a szovjet modellt, a hetvenes évekéi a mikrotörténeteket, a nyolcvanas évekéi az ideológiai bizonytalanságokat képviselték, a fotódokumentumok a szocialista elvek szerint alakuló tudás számos példáját vizualizálták. A közösség által értékelt tudást a gyermek éppúgy szimbolizálta, mint a gyermeket tanító felnőtt, a tanításhoz szükséges eszközök, az iskolai terek és a közösségi cselekvések.

Ha a gyermekképek tematizációját vizsgáljuk, megállapítható, hogy az hűen követi az ideológiai-politikai-oktatáspolitikai változásokat. A felvételek mindegyikében tetten érhetők a Csányi Vilmos által leírt, humánológiai alapú csoportszerveződés alakzatai (CSÁNYI 2010). Ezen a szinten tehát a szocialista-kommunista nevelésügy épített az emberi fajnak a szocializációban szerephez jutott, közösségteremtő humán képességeire, s a maga szimbólumokkal terhelt, hangsúlyokkal felékített, önmagát megjelenítő rendszerét igyekezett hozzáilleszteni az ember etológiai alapú antropológiai, szabálykövetéssel jellemzett sajátosságaihoz.

Az etológiai szerep szerint azonosítható jelenetek egyben a szocialista nevelésügy horizontjára felemelt helyszínek is: így mindenekelőtt az iskola, amely egyben munkahely, játszóhely, otthon, kutatóhely és művészi alkotás helye, ahol közösségi normák által szabályozott mindenkinek minden cselekvése. Ahol oktató- és egyben nevelőfelügyelet biztosítja a normák szerinti létezését, s a normákat és a felügyeletet szimbolikus tárgyak és események, továbbá rituális cselekvések biztosítják. Szocialista-kommunista tartalmak kizárólag a képek e síkján jelennek meg.

A vizsgált korszak gyermekképe – mind a szöveges források, mind a képek tanúsága szerint – nem választható el az időszak vilásképeinek megfeleltetett emberképétől: gyermek és felnőtt antagonisztikusnak látszó összehasonlítása mentén történik a narráció. (Másfajta összehasonlításra is alkalmas a gyermek: múlt és jelen, jelen és jövő is munícióhoz jut a gyermekképek jóvoltából.) A gyermekkép (és a gyermekkortörténet) különösen összeforrottan tűnik az iskolai képviselő révén az emberkép részét képviselő nőképpel, s ugyan távolabbi, de mindig szoros kapcsolatot mutat a családdal, a mentalitástörténettel.

Az ötvenes évek végéről, a hatvanas, hetvenes és nyolcvanas évekről ideológiafüggő módon referálnak a különböző képes neveléstudományi folyóiratok. A sokszor beállított, aggályosan komponált felvételek arról vallanak, hogyan töltötték ki a számukra konstruált iskolai tereket a korszak diákjai, tanárai. A periodikák olvasóira jellemző fotók, illusztrációk jelennek meg. Közös sajtóságuk is van: feladatuk a normaképzés.

Közös norma jellemzi a képeken megjelenő személyeket, de közös normát képviselnek a szimbolikus értékű tárgyak is. Az iskolában az ötvenes évektől elvárt a köpeny használata, amely által mindenki egyformává vagy legalábbis hasonlóvá válik. A köpeny eltakarta az alatta hordott ruhát, amely elárulhatja, ki honnan származik, milyenek a családi, anyagi körülményei. Egy időben a fiúk és lányok hajviselete is olyannyira hasonló, hogy első ránézésre elgondolkodik az ember, melyik nemhez is tartozik a tanuló. Az egyenjogúság szelleme kényszerítette létezni ezt a divatot.

A hatvanas évek végétől készített fotók többségén a tanárok kettős szerepben jelennek meg: a diákok között már-már pajtási magatartásban, túlradó figyelemmel és boldogan, máskor pedig kiemelkedve közülük, felsőbbrendűként, oktatói komolyságban.

Az a gondolat, hogy az iskola nem játszótér, a hatvanas évek végéig jelenik meg az illusztrációkon. Oda tanulni kerültek a diákok, nem szórakozni. Az iskola szabályokkal meghatározott munkahely, dolgozói fegyelmezetten és figyelmesen összpontosítanak a feladatukra: felkészülnek a kommunista jövőre. A padok elrendezetten, mértani rendben állnak, a diákok fegyelmezetten a padokban ülnek, a tananyaggal foglalkoznak. A tanterem táblái, táblázatai, feliratai, képei, bútorai a tananyag felé irányítják a figyelmet. A falakon az ötvenes években nincs vagy csak kevés kép, díszítés található. Később a tanterem családiasá válik, és a hetvenes évekre megjelenik a televízió is mint oktatási eszköz, a terem fókuszpontjában kiemelve, elkülönítve.

A közösségi tevékenységek rendszeresen szerepelnek az illusztrációkon. Együttes tanulás, délutáni foglalkozás (szakkör), kirándulás, szórakozás. Oldottabb hangulatot idéznek, mint a tanórai munkákat bemutatók, s ez az oldottság a tanórai oktatást kiegészítő



mozgalmi tevékenység ábrázolatain is ellenőrizhető. A kollektív munkára, általában a munkára nevelés az iskola célja.

Önmagában jelentéssel, hogy a felvételek tanúsága szerint a gyermek elsődleges iskolai tere a tanterem. E tanterem a hatvanas évek végétől a filozófiára és pedagógiára egyszerre figyelő magyar iskolaépítésszek jóvoltából kezd átalakulni az oktatás és nevelés otthonává, s utóbb inkább a tanulást megtanító helyszínné alakul.

Ha a legfőbb iskolai teret, az osztálytermet a reprezentáció terének tekintjük, s az ilyesféle használat nem állt távol a szocialista eszmét tartalmilag-formailag számos helyen képviseltető nevelésügyi szándéktól, akkor annak komplex szimbolizációját is le kell írni. Abban a terem alakja, megvilágítása, a tanulók és az oktatók munkálkodásához szükséges iskolabútorok, a világkép hangsúlyos elemeit (internacionalizmus, tanulás, tudás, jövőkép, munka, művészet, nemzeti hagyományok stb.) képviselő, a szimbolizmust direkt módon vállaló tárgyak, megjelenítések együttest képeznek a saját antropológiahatáraikban sokféle módon jelzett felnőttekkel s tanulókkal. A társadalom értékhierarchiáját képviselő, a szimbolikáját tekintve rendkívül redundáns tér a tanulási viselkedést s az ennek alárendelt nevelést határozza meg.

A vizsgált időszak végével a modern iskola fénykép-reprezentációját az új iskolai tanterem, a flexibilis belső terek, a könyvtárak, előadóterem, aulák, tornacsarnokok, szabadidős és sportlétesítmények adják: e tereket, miképpen korábban az osztálytermet is, a gyermek használja.

A gyermek képeken történő ábrázolása a gyermeket a szocialista világképi szimbólumok közé emeli, mégpedig annak összetett alakzatai közé. Az egyszerű szimbólumokhoz (vörös csillag, zászló, sarló és kalapács, fölemelt ököl, Internacionálé stb.) képest komplex, de még jól azonosítható tartalmak megjelenítője, amelyhez az alapot a biológikuma (gondozásra szoruló teste-lelke-elméje, kedvessége stb.) és társadalmi rendeltetése, a tőle elvárt közösségi szerep (a gyermek mint megváltó; a jövő letéteményese; a társadalmi eszmény megvalósítója) szolgáltatja. Ugyanakkor, mivel e szocialista-kommunista utalások kifejtésére nem csupán a gyermek képe alkalmas, a szimbólumok polivalenciája hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek és a felnőtt közt ne legyen éles különbség. Éppen ezért nem lehetetlen, hogy e szimbólumképzési gyakorlat tovább erősítette a gyermekkor és a felnőttkor közötti éles határ eltűnésének folyamatát (vö. PUKÁNSZKY 2003; SÁSKA 2004).

Több ponton is felvetődött, hogy mindaz, amit a kutatók a szocialista pedagógia részének tartottak, korábbi világképek maradványai: onnan származnak a gyermekkép utópisztikus vonásai, illetve megváltói – jövőt szimbolizáló – átértelmezése. Ugyancsak a keresztény elvek (a térszervezésben többnyire nyugati, de némelykor – a gyermekhez kötődő képzetekben – keleti keresztény elvek ezek) szerint korábban megfogalmazott európai mentalitás következménye, hogy az ép test emelődik be a szaksajtó által elvégzett jelképképződési aktusokba.

A szocialista pedagógia kérdéses időszakában a szaksajtó képeire mindenekelőtt a meggyőző vagy propagandisztikus funkciót találjuk jellemzőnek. Már a nevelésügyi helyszínek kiválogatásának is szerepe van, de még inkább e helyek alakjainak, a látható szituációnak.

Legbeszédesebb, a kor világgépének pedagógiai ikonozszféráját rögzítő vonása a szituációk világának háttere: mindazok a dolgok, amelyek mintegy véletlenül kerültek rögzítésre. Ha Baudrillard (1994) megfigyelésére hagyatkozunk, akkor – mivel a modern korszakra s a poszt-modernre vagy az anyagszerűség, vagy a jelszerűség a jellemző, s mivel nagyszámú szimbolikus tartalmú elem uralkodik a pedagógiai sajtófotók nyújtotta látványon – tekinthetjük e fényképeket a modern kor előtti időszak fossziliájának is. Egyébként hasonló atavizmusra utaló eredményre jutottak azok a vizsgálatok, amelyek iskoláztatásban részt vevők iskolára vonatkozó metaforáinak eredetét vizsgálták (VAMOS 2001a, 2001b; GÉCZI 2006d).

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- ACZÉL GYÖRGY (1988): Makarenko időszerűsége. *Köznevelés*, 17. sz. 3–7.
- BAKONYI PÁL (1982): A tanulók marxista–leninista világnézeti nevelése. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 1–3.
- BAKONYINÉ VINCE ÁGNES (1974): Nevelési eredményvizsgálat az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 4–13.
- BALÁZS MIHÁLY (1973): „Az olvasó érezze magáénak a Köznevelést...” Interjú Ilku Pál miniszterrel. *Köznevelés*, 1. sz. 3–4.
- BALÁZS MIHÁLY (1978): Cigány tanulók az általános iskolában. *Köznevelés*, 22. sz. 3–6.
- BALOGH ALBERTNÉ (1988): Egy nyugdíjas óvónő tapasztalatai a differenciált nevelésről. *Óvodai Nevelés*, 9. sz. 316.
- BASKA GABRIELLA – NAGY MÁRIA – SZABOLCS ÉVA (2001): Magyar tanító, 1901. *Iskolakultúra*, Pécs.
- BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (szerk., 1997): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- BAUDRILLARD, JEAN (1994): *Simulacra and Simulation*. University of Chicago Press, Ann Arbor.
- BAUMANN ZYGMUNT (1976): *Socialism: The Active Utopia*. Holmes and Meier, New York.
- BOEHM, G. (Hrsg., 1994): *Was ist ein Bild?* München.
- CSÁNYI VILMOS (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–13.
- FRIDVALSZKY GYULA (1973): Együttműködés – egységes pedagógiai irányítás. *Úttörővezető*, 10. sz. 18–20.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ (1978): *Egységes világgép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÉCZI JÁNOS (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 241–362.
- GÉCZI JÁNOS (2006a): A pedagógiai szakajtó. 1956. *Educatio*, 4. sz. 511–538.
- GÉCZI JÁNOS (2006b): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, 9. sz. 24–38.
- GÉCZI JÁNOS (2006c): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Köznevelés*. *Magyar Pedagógia*, 2006. 2. sz. 147–168.
- GÉCZI JÁNOS (2006d): A tudásátadás történeti formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3–25.
- GÉCZI JÁNOS (2007): A '60-as évek tanárképe. Ikonológiai megközelítés. Pedagógusképzés a 19–20. században – európai kitekintés. Nemzetközi neveléstörténeti konferencia. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, 2007. június 1–2.
- GÉCZI JÁNOS (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segéttudománya. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 180–193.

- GÉCZI JÁNOS (2009): *A térszimbolizáció megjelenítése a hazai szaksajtóban. 1960-as évek. Elhangzott: VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia. 2009. szeptember 18.*
- GULYÁS JÓZSEF (1978): Az esztétikai nevelésről. *A Tanító*, 1. sz. 1–2.
- GYŐRI GYÖRGY (1973): Egész nap az iskolában. *Köznevelés*, 1973, 1. sz. 6–7.
- HALÁSZ FERENC (1981): Kecskeméti kerekasztal a nyelvtanulásról. *Köznevelés*, 29. sz. 11.
- HARSÁNYI ERNŐ (1983): Néhány megjegyzés tanulóink világnézeti neveléséhez. *Úttörővezető*, 3. sz. 7–9.
- HORVÁTH MÁRTON (1978): Köznevelésünk rendszere a történelem mérlegén. *Köznevelés*, 22. sz. 18–20.
- KÁDÁR JÁNOS (1974): *Válogatott beszédek és cikkek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KÁDÁR JÁNOS (1985): *A békéért, népünk boldogulásáért*. Beszédek, cikkek 1981–1985. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KANIZSAI DEZSŐ (1960): A marxista dialektika mint módszer a logopédiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 184–193.
- KELEMEN ELEMÉR (2003): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században. *Iskolakultúra*, 2. sz. 47–56.
- KÉRI KATALIN (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 229–245.
- KIRÁLYNÉ DÉVAI KATALIN (1981): Az énkép és az anya-gyermek közötti kapcsolat összefüggései. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 16–21.
- KIS-MOLNÁR CSABA – ERDEI HELGA (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 246–286.
- KISS ÁRPÁD (szerk., 1971): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. Budapest, 1970. szeptember 28–30. Athenaeum Nyomda, Budapest.
- KOVÁCS SÁNDOR (1971): Milyen legyen a hetvenes évek úttörőprogramja? *Úttörővezető*, 1. sz. 1–2.
- KOZMA TAMÁS (1990): *Kié az iskola?* Educatio, Budapest.
- LAKATOS MÁRIA (1974): Kézimunka nagycsoportban. *Óvodai Nevelés*, 12. sz. 468–469.
- MARTON, L. M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27. sz. 182 – 199.
- MÁTYÁS SÁNDORNÉ (1981): Matematikafoglalkozás télen. *Óvodai Nevelés*, 11. sz. 385–386.
- MICHELL, W. J. T. (1994): *The Pictorial Turn*. Artforum, 1992. 3. sz. 89–94.
- MIHÁLY OTTÓ (1980): Válság és radikális kiútkeresés. In Bálint Mária – Gubi Mihály – Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MIETZNER, ULRIKE – PILARCZYK, ULRIKE (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 194–213.
- MIKONYA GYÖRGY (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 54–114.
- MIRUSNÉ DR. KITTLER JÚLIA (1988): Az óvónők kérdéseinek funkciója az óvodások irányított tevékenységében. *Óvodai Nevelés*, 3. sz. 77–80.
- MONTÁGH IMRE (1979): A kifejezés kultúrája. *Óvodai Nevelés*, 9. sz. 327–330.
- MONTÁGH IMRE (1981): A fogyasztékos beilleszkedése. *Köznevelés*, 29. sz. 13.

- MSZMP KB: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól, 1972. június 15-i határozat. In Kálmán Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.
- NAGY JÓZSEF (1981): A megtakarítás stratégiája. *Köznevelés*, 33. sz. 3–6.
- NAGY SÁNDOR (szerk., 1978): *Pedagógiai lexikon*, 1–4. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nevelési terv*, 1960. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- P. KOVÁCS IMRE (1973): „A délutánnak emberarca legyen...” *Köznevelés*, 5. sz. 6.
- POZSGAY IMRE (1981): Jó iskolát teremteni a hazának, a szocialista Magyarországnak! *Köznevelés*, 27. sz. 3–4.
- PUKÁNSZKY BÉLA (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY BÉLA (szerk., 2003): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- PUSZTAI JÓZSEF (1965): A kisdobosok és úttörők materialista világnézetének formálása. *Úttörővezető*, 11. sz. 13–16.
- RAKÓ JÓZSEF (1964): Az úttörőszervezet helye a gyermekek nevelésében. *Úttörővezető*, 10. sz. 8–10.
- RAMIREZ, L. A. (1974): A kubai óvodákról és „Siementes”-ről. *Óvodai Nevelés*, 6–7. sz. 240–242.
- SÁSKA GÉZA (2004): Az alternatív pedagógia poszt szocialista győzelme. *Beszélő*, 12. sz.
- SZABÓ LÁSZLÓ (1973): Együtt a gyerekekkel. *A tanító*, 12. sz. 1–2.
- SZABÓ PÁL (1969): Kísérlet az iskolaéretlen gyermekek rehabilitációjára. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. sz. 323–333.
- SZABOLCS ÉVA (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Gyermekképzés Magyarországon 1867–1890. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABOLCS ÉVA (szerk., 2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SZTOMPKA, PIOTR (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VÁMOS ÁGNES (2001a): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálójával. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁMOS ÁGNES (2001b): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 85–108.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÖDÖR JENŐ: A szemléletes képek aktualizálásának sajátosságai. *Vizsgálatok értelmi fogyatékos tanulókkal*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1963. 2. sz. 253–264.
- BUGÁN ANTAL: Az iskolapszichológusi hálózat kialakításáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1985. 1. sz. 56–59.
- CSÁNYI VILMOS: *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest, 1999.
- CSÁNYI VILMOS: Oktatáspolitikai problémák egy humánológiai rendszerszemlélet tükrében. In Palánkai T. – Gáspár A. – Jámbor Gy. – Krasznai Z. – Vértessy L. (szerk.): *Kataklimák csapdája*. TSR Model Kft., Budapest, 2008.
- DOBAY DEZSŐ: Óvodáskorú gyermekek agresszív és altruista viselkedése az óvónői értékelés tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1986. 5. sz. 405–414.

- FALK JUDIT – PIKLER EMMI: Adatok az intézetünkben nevelt gyerekek társadalmi beilleszkedéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1972. 3–4. sz. 488–500.
- FLAM ZSUZSA: Kisgyermekkori helyettesítő tevékenységformák megfigyelése etológiai módszerrel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1978. 4. sz. 355–366.
- GEGESI KISS PÁL – P. LIEBERMANN LUCY: Az iskolai ártalmak jelentősége a gyermek- és ifjúkori személyiségzavarokban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1964. 1. sz. 1–41.
- GRYNAEUSZ ESZTER – PRESSING LAJOS: Intézetből és otthonról szökött fiatalkorúak pszichológiai vizsgálata I. Háttértényezők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1986. 1. sz. 28–44
- GRYNAEUSZ ESZTER – PRESSING LAJOS: Intézetből és otthonról szökött fiatalkorúak pszichológiai vizsgálata, III. Asszociációs jellemzők és a pszichológiai mutatók faktoranalízise. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1986, 3. sz. 229–244.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS: A beiskolázási vizsgálatok és a korrekciós osztályokban folyó munkák aktuális pszichológiai kérdései. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1975. 6. sz. 618–623.
- LUKÁCSNÉ MEZEI ÉVA: Ankét a pszichológia iskolai alkalmazásának lehetőségeiről. „Útkeresések az iskolapszichológiában” 1986. dec. 2–3. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1989. 2. sz. 168–171.
- PLÉH CSABA: A magyar pszichológia fejlődésének néhány jellemzője a publikációk mennyiségi elemzésének tükrében – 1958–1975. *MTA II. Osztály Közleményei*, 1979. 28. sz. 209–231.
- PRESSING LAJOS – GRYNAEUSZ ESZTER: Intézetből és otthonról szökött fiatalkorúak pszichológiai vizsgálata II. Frustrációs jellemzők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1986. 2. sz. 129–141.
- RÉVÉSZ MAGDA – VASKUTI PÁL: Javaslat egy új intézmény létrehozására a gyermek- és ifjúságvédelem területén. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1984. 5. sz. 419–425.
- RÓZSA JUDIT – BENSE ROZÁLIA – BLÁGA GABRIELLA: Kreativitásfejlődés intézetben nevelkedő óvodás gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1979. 1. sz. 67–77.
- S. MOLNÁR EDIT: A pedagógiai pszichológiai kutatások új módszere: az iskolalaboratórium. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1962. 2. sz. 166–175.
- SALAMON JENŐNÉ: A gyermeki pszichikum fejlődésének marxista értelmezése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1967. 2. sz., 179–186.
- SARKADY KAMILLA – ZSOLDOS MÁRTA: Az enyhe értelmi fogyatékosok dyslexiájának kognitív pszichológiai megközelítése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1987. 2. sz. 150–156.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA: Iskolaéretlen tanulók az első osztályban. Tanulmánygyűjtemény a kompenzáló nevelésről. Szerk.: Gosztonyi Jánosné. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1981. 6. sz. 627–628.
- SZITÓ IMRE: A gyermekvédelemben dolgozó pszichológus problémái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1984. 4. sz. 328–333.

Mihály Tildikó

## Iskolai szertartások

### Élmények és veszélyek a diákélethez kapcsolódó rituálékban

Az iskolai-kollégiumi élet eseményei közül a közvélemény figyelmét felkeltő események közül a leggyakoribbak az újonnan érkezettek befogadásához kapcsolódó különféle, nemegyszer durva rítusok. Sokan ezeket is a ma iskolájában megnyilvánuló agresszív jelenségek körébe sorolják. A rituálék hozzátartoznak minden közösség működéséhez, ugyanakkor a különbségek a társadalmi környezetre jellemző kulturális atmoszféra közötti eltérések következményei. A szerző a történelemből és a szakirodalomból vett példák segítségével ezt kívánja bemutatni, rámutatva arra, hogy a negatív előjelű rítusok megváltoztatása csak az adott kulturális jellemzők pozitív irányú átalakításával sikerülhet.

„Régi törzseknél mindig voltak olyan rítusok, amelyek a törzs számára legfontosabb információkat hordozták: honnan jöttek, kicsodák – az életükben lényeges momentumokat rítusokkal erősítették meg. Tehát az, aki ezekben a rítusokban gyerekkorától felnőttkoráig részt vett, kapott egy olyan vázat, amelyhez minden információt már viszonyítani tudott.”

Csányi Vilmos (Educatio, 2008. nyár, kerekasztal)

Rítusok nemcsak a törzsi emberek mindennapjait szőtték át, a mai ember életét is tagolják; a modern társadalmi környezetben is megszokottak a születéstől halálig tartó életút mentén megszervezett különféle alkalmi vagy éppen rendszeres szertartások, ha nem olyan súlylyal és akkora gyakorisággal is, mint ahogyan a korábbi nemzedékek életútját és életterét szabályozták, strukturálták. Régen is, most is sok és sokféle rítus kapcsolódott az életkorok előrehaladtán jelentősebb állomásaihoz (erről gondoskodtak – például – a különféle vallások is), a családi helyzetben, netán a munka világában bekövetkezett különféle változásokhoz vagy éppen az iskolai tanulmányok menetéhez.

Különös figyelmünket érdemlik az iskola színterén előforduló beavatások. Az iskola ugyanis az egyik legfontosabb szocializációs tér, itt találkozik az egyén először „igazi” csoporttal (gyerekek, tanárok, osztályfőnök közössége), amellyel hosszú távon együtt kell működnie, de alkalmazkodnia kell az iskola intézményesített keretéhez is. E célból az iskolában létezik egy legális és egy illegális beavatási struktúra. (A legális struktúrákat – értelemszerűen – az intézményvezetés dolgozza ki, jobbra a beavatás ünnepélyes jellegével. Az illegális struktúrák viszont ennek éppen az ellenkezőjére törekednek.) A két szférára tehát egymástól különböző beavatási formák és értékek jellemzőek, ezek mentén

jönnek létre az ugyancsak eltérő avató- és avatandótípusok.<sup>1</sup> Ami általában az iskolához/iskoláztatáshoz/tanuláshoz kötődő rítusokat illeti, ezek jelentőségét – akárcsak a többi rítust illetően is – sokan<sup>2</sup> elsősorban abban látják, hogy bizonyos tevékenységek esetenkénti újra-, illetve átszervezésével megakadályozzák azok napi rutinná egyszerűsödését; ez pedig egyaránt fontos tanárnak-tanulónak, mert – egyebek között – lehetőséget ad(hat) a megszokott cselekvésformák alkotó átértelmezésére is. Olyannyira, hogy észrevehető: minden újonnan létrejött, hagyományokkal még nem rendelkező intézmény a megalakulásától kezdődően – a maga módján és lehetőségei között – kifejezetten törekszik valamilyen, csak rájuk jellemző, csak náluk kialakult rítus megteremtésre (e törekvések nyilvánvalóan eleinte a legalitás szintjén jelennek meg); ezzel egyszersmind keresik azokat a *szimbolikus dimenziókat* is, amelyek alkalmasnak látszanak az intézmény vállalt küldetésének érzelmi-szemléletes-játékos kifejezésére.<sup>3</sup>

A ma is élő rítusok minden formáját – az iskolaiakat is természetesen – többnyire a már említett *hagyományok* alakították, amelyeket változatlanul – vagy alig változtatva – adtak tovább a helyi szereplők nemzedékről nemzedékre, így fennmaradtak néha évszázadokon keresztül, még akkor is, ha időközben a rítus által megőrzött *kollektív cselekvés* eredeti funkciója bizonyos tekintetben már elhalványult. (A középkori mesterlegények ünnepélyes felavatásának rituális elemei például a szabadkőműves szertartásokban köszönnek vissza, noha egészen más közösségi összefüggésben.) Némely, korábban rítusként megélt cselekvési forma pedig időközben *folklorrá* vált, idegenforgalmi eseményként került vissza a mindennapokba – gondoljunk csak a mohácsi busójárás vagy más, „téltemető” szertartások mára főként vendégcsalogatóként fennmaradt rendezvényeire. Olyan cselekvési és viselkedési formákat is ismerünk, amelyek – korábbi szertartásjellegük feladásával – időközben bekerültek az illem, az etikett vagy a protokoll eszközrendszerébe. A rítusok tehát minden területen sokféle formában át- meg átszövik az egyes emberek és az egész társadalom életét; alkalmat adnak a legkülönfélébb nagy- vagy kiscsoportos, esetleg egyéni cselekvésekre is.

*Radnóti Miklós* iskolába menet, útközben mindig rálépett a járda peremén egy bizonyos kőre, így remélve, hogy elkerüli az aznapi feleltetést; a szegedi egyetemen viszont a hagyományörző diákoknak vizsgára menet – a siker végett – évtizedek óta *Juhász Gyula* mellszobrát, pontosabban azon az orrot kell megérinteniük. Ma senki sem akad fenn azon, hogy az érettségi évében már a szalagavató ünnepség szertartásaival elkezdődnek az „alma mater éretten való elhagyásának” előkészületei, amelyek ballagással, tanároknak adott szerenádózással, bankettel folytatódnak. Legfeljebb az vált ki enyhe rosszállást vagy cso-

1 LAKATOS GÁBOR: *Beavatási szertartások. Funkciói, története, régi és modern változatai.* <http://static.saxon.hu/websys/datafiles/N/21/21770-beavatasi-szertartasok.pdf> (Letöltés: 2009. 12. 15.)

2 PL. PATRICK BARANGER: *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire.* Presses Universitaires de Nancy, 1998.

3 Unokaöcsém gyerekei, akik Kanadában, egy edmontoni iskolában tanulnak, mesélik, hogy náluk néhány éve rendszeresen megrendezik a kékhajúak napját; a sokféle országból, kultúrából érkező tanulókat befogadó és támogató intézmény ezzel a gesztussal fejezi ki a másság, a szokványostól való eltérés tudatos vállalásának elkötelezettségét. Ilyenkor minden tanuló kékre festett hajjal vagy kék színű parókában jelenik meg, és vesz részt a különféle játékos programokon.

dálkozó mosolyt a közvéleményből, ha a – korábban a felnőtté válás küszöbeként értelmeztet – ballagás rítusát az óvodát elhagyó gyermekekkel is szülői vagy intézményi nyomásra gyakoroltatni kezdik. Ezzel valójában a rítus eredeti szerepét hamisítják meg; a legtöbb rítus ugyanis bizonyos életkorhoz, társadalmi státuszhoz kötődik.<sup>4</sup>

Ma is minden gyermek és fiatal kíváncsi örömmel készül egy-egy új élethelyzetben a helytállásra, bármily új, szokatlan környezetbe való beilleszkedésre – a felsőbb iskolába lépők és a majdani kollégisták is –, és ezért büszkén vesznek részt a fogadásukra szervezett, az integráció elvárásait megjelenítő ceremóniákon; még akkor is, ha az új kollektíva tagjai által rendszeresített beavatási szertartások némelyike valamiképpen kellemetlen élményekkel társul is. A beavatások folyamatai egyébként – a megfigyelések szerint – többnyire 3 fázisból állnak: ezek a fázisok az elkülönítésé, a határállapoté, valamint a visszafogadásé,<sup>5</sup> s csak ez utóbbi elérése nyomán tekinthető a továbbiakban az újonnan érkezett „teljes jogú” tagnak. Az illegális rítusok menete közben – elsősorban az első két fázisban – átélt egyéni fájdalom korábban titkolt, visszafojtott hangjait újabban gyakran felerősíti a nyilvános felháborodás, az azonnali betiltást vagy legalább a hivatalos közbeavatkozás szankcióit is követelők kórusa, akik gyakran úgy állítják be a történeteket, mintha azok a mai, számtalan problémával terhelt oktatási rendszer valamiféle túlkapásait, netán mulasztásait lepleznék le. (Ezeket a szankciókat a nyilvánosságra került esetek nagyobb részében el is érik.) Pedig a szóban forgó beavatási rítusok egyáltalán nem új jelenségek: a változó hangulatú, különféle alkalmakkor elhangzott személyes visszaemlékezések mellett számtalan szépirodalmi műben is fel-feltűnnek – egyebek között – az iskolába-kollégiumba újonnan érkezettek életét akár meg is keserítő, a kisebb tanulókat folyamatosan megalázó különféle, nemegyszer kifejezetten kegyetlen beavatási és egyéb szertartások képei is.<sup>6</sup>

Arról pedig, hogy a mai diákélet mindennapjai sem nélkülözik ezeket a nem mindig pozitív kicsengésű tapasztalatokat, szinte folyamatosan újabb és újabb hivatalos, illetve szakmai vizsgálatok is hírt adnak. Hazai viszonylatban talán a legismertebb e témában a Kurt Lewin Alapítványnak az oktatási jogok biztosa felkérésére készített 2001-es felmérése, amely a magyarországi középfokú intézmények beavatási rítusairól helyenként valóban elkeserítő képet rajzolt.<sup>7</sup> E megfigyelések a felmérés készítőit természetesen nem lepték meg, hiszen a szakmai és a laikus sajtó nálunk is időről időre hírt adott hasonló történésekről.<sup>8</sup> (Bár nyilvánvalóan mindaz, ami kitudódik, csupán a jéghegy csúcsa; az ilyesfajta rítusok egyik jellemzője ugyanis éppen az, hogy a résztvevők – az elkövetők és az áldozatok – különböző okokból, de közös akarattal igyekeznek az effajta eseményeket titokban tartani.)

4 L. Arnold van Genenp: *Átmeneti rítusok*. L' Harmattan Kiadó, 2007.

5 L. Genenp.

6 Példaként l. OTTLIK GÉZA: *Iskola a határon*. Magvető Kiadó, Budapest, 1992; ROBERT MUSIL: *Törless iskolaévei*. Ford. Petra-Szabó Gizella. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1996; MARIO VARGAS LLOSA: *A város és a kutyák*. Ford. Benczik Vilmos. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2004.

7 L. LIGETI GYÖRGY: *Gyújtós. Iskola, demokrácia, civilizáció*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2003.

8 L. például GAÁL VIKTOR: *Bennünk élő mítoszok: a beavatási szertartások*. *Mindennapi Pszichológia*, 2009. 2. sz.



A nemzetközi pedagógiai szakirodalom publikációi között is következetesen megjelennek olyanok, amelyek az iskolai rituálék szerepével, azon belül is kiemelten a beavatási szertartások történéseivel foglalkoznak; ezek közül a szakemberek leggyakrabban az *Amerikai Egyesült Államokban készült országos, a középiskolák és a felsőoktatási intézmények világában tájékozódó 2000-es vizsgálat* eredményeit idézik.<sup>9</sup> A felmérés első fázisában 20 ezer tanuló lakáscímére juttatták el a kérdőíveket; a címzettek kb. nyolc százaléka válaszolta meg értékelhetően a többnyire nyitott végű kérdéseket.

A kapott feleletek alapján megfogalmazott összefüggések némelyike itt is megdöbbentő! Természetesen nem azok, amelyekben a megkérdezett amerikai tanulók 98 százaléka olyan, az iskolai beilleszkedésüket kezdetben „segíteni” akaró – többségében *proszociális* szándékú – beavatásról tett említést, amelyek általában valamilyen pozitív előjelű aktivitásban való, a saját helyén esetleg igazán nem is értékelt részvételre utaltak. Hiszen ezek az utalások olyan, *pozitív* üzeneteket közvetítő feladatokban való önkéntes részvételről szóltak, mint hogy az újonnan érkezettek társaikkal együtt közreműködnek valamely közösségi eseményen (kiránduláson, utazáson), megígérnek egy nagyon értékes dolgot – másoknak való segítséget, iskolai teljesítménynövelést stb. – vagy éppen csak annyit, hogy viselnek valamiféle, az összetartozást jelző formaruhát vagy kulturális szignált.

Az amerikai kutatók megdöbbenését az váltotta ki, hogy a megkérdezettek *több mint fele* megalázó, *illegitim* eljárásként élte meg a vele beavatás címén történtek egyikét-másikát; arról nem is beszélve, hogy sok esetben csakugyan veszélyes volt a kérdés nyomán felidézett beavatási aktus. Gondoljunk például a különféle ártalmas ételek-italok – alkohol, drog – kényszerű elfogyasztására vagy éppen az ételtől, italtól, alvástól való megvonás kínjaira; esetleg az ütlegelés és egyéb agresszív beavatkozás ártalmaira, netán egy visszataszító, undort keltő anyag szájba vételének és lenyelésének az erőltetésére! Ugyanezekben az alkalmazáson néhol megelégedtek a verbális agresszió eszközeinek alkalmazásával, másutt a beavatók ennél sokkal tovább mentek. Az Alfred Egyetem felmérése egyébként igazolta azt is, amit a témával korábban foglalkozók közül többen is észrevettek és meg is fogalmaztak: hogy a sportolók közösségeiben<sup>10</sup> például nemcsak az átlagnál jóval nagyobb számban – 80% feletti arányokban – rendeznek hasonló rituálékat, hanem hogy ezek a rituálék az átlagosnál jóval súlyosabbak is. Természetesen mindez elmondható általában a *nagyon zárt* közösségekről is, így a hadseregben vagy a börtönökben folytatott újoncavatási szertartások kapcsán is. (Kutatók azt is megfigyelték, hogy az erőszakos, társadalomellenes cselekvésekre szövetkező bandák teljesen egyedi, csak rájuk jellemző szertartásokat alakítanak ki, mintegy a maguk köré teremtendő mítosz szándékával.<sup>11</sup>) Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül – olvashatjuk

9 *High School Hazing*. Alfred University, 2000.

10 „Ti, a csapatban, csináltátok? Volt ilyen, igen. Ha együtt utaztunk valahova, elvettük a másik ételét, italát meg ilyen apróbb csínyek. A vastüdőzés is szokás volt. Ez azt jelenti, hogy nem engedjük fel a víz alól, nem adunk neki levegőt, csak egy kis idő eltelte után...” Interjú a magyar férfi vízilabda-válogatott három tagjával. *Metropol*, 2009. szept. 22.

11 L. Genenp.

másutt<sup>12</sup> –, hogy mindebben jól látható szerepe van a mind jobban terjedő, az iskolák által kivédeni nem tudott *tömegkulturális manipulációnak*, amely főként a tinédzsereket sarkallja arra, hogy minél „eredetibbek”, „különlegesebbek” legyenek, s ebbéli törekvéseikhez az ilyen szertartások is sokféle lehetőséget kínálnak.

Melyek voltak tehát – az amerikai felmérés tanúsága szerint – a leggyakoribb iskolai rítusok az ezredforduló Amerikájában? A megalázó és a különféle anyagokkal való visszaélésre készítető – már említett – próbák mellett előfordult a telefonbetyárkodás, a lelki terror, sőt, olyan törvénybe ütköző cselekedetek kikényszerítése is, mint egymás megsebesítése, lopás, állatkínzás, különféle vandál cselekedetek, rongálások „bevállalása”; ezek a kényszerítések a megkérdezettek mintegy 30 százalékát érintették. Mindez pedig azért történhetett meg, mert – mint a szakemberek megállapították – az ilyen korú tanulók egyszerűen nem tudnak egyértelmű különbséget tenni a tréfa és a kegyetlenkedés között.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy mivel jószerint az (iskolai) élet minden fordulójához kapcsolódnak aktuális szertartások, a tanulók az évek során többféle rituálét is kénytelenek átélni. A beavatási szertartások veszélyeinek leginkább kitett korosztályt mégis – az újabb megfigyelések szerint – a 13–15 év közöttiek képviselik. Az is bebizonyosodott, hogy az igazán kíméletlennek számító eljárások nagyjából kétszer annyi fiút érintenek – akár úgy is mondhatjuk: veszélyeztetnek –, mint lányt; holott összességében a két nem nagyjából azonos mértékben tapasztalja meg a különféle, beavatási szándékú rituális cselekményeket. Az összegzés szerint minél kisebb gyerekek körében fordulnak elő ilyen jellegű beavatási szertartások, annál veszélyesebbek, ami az eddigiek fényében érthető is, hiszen – mint láttuk – a gyerekek még nem tudják érzékelni a fokozati különbségeket. Tradicionálisan viszont ezek a jelenségek jóval túllépnek a súlyponti korosztályokon; hagyományaik a felsőoktatásban és másutt, még a sokkal idősebb fiatalok körében is tovább élnek, legfeljebb más, kevésbé kegyetlen formákban. Valószínűleg egyáltalán nincs is olyan tanulói közösség, amely teljesen mentes lenne ettől a szokástól; még az egyházi iskolák vagy a művészeti képzést folytató intézmények is érintettek benne – talán némiképp kisebb mértékben, mint az átlag. Különösen érdekes az a megfigyelés is, hogy a *szakképző iskolák* gyerekcsoportjai között többnyire elterjedtebbek a veszélyes rítusok, mint az általánosan képző intézmények tanulói között, illetve, hogy ugyanez elmondható a nem iskolai, hanem politikai szerveződésű csoportokról is. (A legsúlyosabb eszközökkel természetesen az eleve illegitim szerveződésű *bandák* tagjai élnek.)

Az amerikai felmérés készítői rákérdeztek arra is, hogy a résztvevőket mi bírta rá az inzultusok eltűrésére és az esetek többségében *titokban tartására*. A válaszok között nagyjából azonos hányadban szerepelt az, hogy az esemény kezdetben *izgalmasnak* ítélték, illetve hogy az újonnan érkezett ezzel is közelebb akart kerülni a csoporthoz, valamint – némiképp kisebb arányban – az, hogy *bizonyítani* akart önmaga előtt... de mit is tulajdonképpen? Erről nem szólnak közvetlenül az adatok, de a gyerekek minden bizonnyal azt akarták megmutatni önmaguknak és társaiknak, hogy nem gyávák, nem ijedősek, hogy jó, megbízható

12 HANK NUWER: *High School Hazing 2000*, Franklin Watt, 2000.

szövetségesek lesznek. Legalább egytized részüknek még az is ott motoszkált a tudatában, hogy ha ezt a próbát „becsülettel” végigcsinálják, a későbbiekben majd ők is hasonló lehetőségeket kapnak az újonnan érkezettek megalázásában, netán a velük való kegyetlenkedésekben is. Egyharmaduk – főleg a veszélyes helyzeteket előidéző tanulók – még azt is megemlítette, hogy tetteit csak a *hagyományokhoz* való ragaszkodás motiválta (emiatt nem is gondolták, hogy valamilyen helytelen dolgot műveltek volna), és ugyanennyien úgy látták, hogy tulajdonképpen a  *felnőtt világban* is hasonló szokások érvényesülnek, akkor pedig alighanem szükség is van ilyesmire ahhoz, hogy valaki teljes jogú tagként bekerülhessen egy újabb közösségbe. (Gondolnak-e vajon rá az azonnal rendőrért, ügyészéért, bíróért kiáltó felnőttek, hogy mindenekelőtt a saját környezetükben is körül kellene nézniük?) S bármily meglepő, sokan azt gondolták, hogy az efféle próbák teljesen törvényesek, legalábbis a saját államukban, pedig ezt amúgy is csak kilenc szövetségi állam esetében lehetne feltételezni (mert a többiben már létezik az ún. „beavatásellenes törvény”).

Más rítusokhoz hasonlóan a beavatási szertartásokra is jellemző – mint már említettem –, hogy lehetőség szerint a mindenkori felsőbbtség-hatalom *tudta nélkül* kell lezajlaniuk. Nem tudhat róla sem a tanár, sem a sportvezető, sem más hivatalos felettes; ezért titokban, néptelen helyeken, a kollégiumokban éjszaka (hol romantikus, hol hátborzongató körülmények között) kell rájuk sort keríteni, azon az áron is, hogy ez idő alatt valaki szándékosan leköti-elvonja az illetékes(ek) figyelmét. Ez mint cél még érthető is; viszont sokkal nehezebb elfogadni azt, hogy a megalázottak, a szecs-káztatottak maguk is hajlandóak még a negatív élményeiket is titokban tartani, magukba fojtani. Betyárbecsületből? Szégyenből? Büszkeségből? Igen, és sok más ok miatt is; mindenesetre ezzel teszik majdnem lehetetlenné, hogy az adott közösségben egyszer s mindenkorra véget vethessenek az ilyen túlkapásoknak.

Nehezen hihető, hogy a tanárok csakugyan ne tudnának ezekről a szertartásokról. A hazai Kurt Lewin-vizsgálat például megemlíti egy olyan esetet, amikor harmadikos pécsi középiskolások a nagyszünetben szecs-káztatták a „kicsiket”, miközben a tanárok úgy tettek, mintha semmit sem vennének észre. Általános tapasztalat az is, hogy a tanárok – még ha észreveszik is, hogy történik egy s más – igyekeznek nem közbelépni, mintegy azt jelezve, hogy mindez valamiképp hozzátartozik az iskolai hagyományokhoz. A magyarországi vizsgálat tapasztalatai alapján mindenesetre a szociológus úgy véli, hogy tulajdonképpen a szecs-káztatás „sok iskolában a nevelés eszköze, amelynek segítségével a túlhajszolt, leterhelt tanárok megpróbálják a felsőbb éves diákokra hárítani a fárasztó fegyelmezést. Ráadásul az iskola még közel sem az a demokratikus, nyílt közeg, amelyről szinte minden intézmény pedagógiai programjában olvashatunk; az erősen hierarchikus, tekintélyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák pedig *szellemiségükkel* még akkor is támogatják a felsősök rémuralmát, ha nyíltan nagyon is kemény szankciókkal sújtják a szecs-káztatást.”<sup>13</sup>

A történések *titokban* maradásának természetesen egyéb okai is vannak. Az a szomorú tapasztalat, hogy a fiatal úgy érzi, tulajdonképpen nincs is *kinek* elmondania, hogy veszélyes játékba kényszerítették bele, nem tud kihez fordulni a panasszal, hogy megalázták; az

amerikai felmérés legalábbis ezt a választ kapta az érintettek több mint egyharmadától. (A helyzet súlyosságát jelzi, hogy ezek szerint sokan a szülők segítségét sem merik kérni. Feltehetően többek között azért sem, mert ez esetben *biztosan* napvilágra kerülnének a titkolni kívánt események, s ennek várható következményei ugyancsak félelmet ébresztenek az érintettekben.) Arra is több mint 20 százalék utalt, hogy a felnőttek amúgy sem tudnák kezelni ezt a helyzetet. Hasonlót bizonyítanak azok a válaszok, amelyeket a beavatási rítusok-hagyományok megszüntetésének lehetőségei iránt tudakozódó kérdésekre adtak. A valós állapotok súlyosságát jelzi, hogy a tanulók csaknem felétől tulajdonképpen nem állna megszűne a *rendőrségi segítségkérés* sem, bár a nagyobb többség beérné a jelenleginél keményebb, súlyosabb fegyelmezési rendszerek kialakításával, radikálisabb módszerek alkalmazásával. Jelentős a „zérótolerancia” híveinek száma. Szerencsére olyanok is vannak, akik a probléma kialakulásának megelőzésében vélik megtalálni a megoldást; ehhez járható útnak tartják például az érintett korosztályok esetében a fizikai igénybevétel növelését (sportolással), a rájuk bízott pozitív kimenetelű feladatok megsokszorozását, a felnőttek minden negatívumot nélkülöző jó példájának hangsúlyozását; sőt egynegyedük egyfajta „beavatásellenes” tanulói szerződés megkötését is lehetségesnek tartaná a saját intézményében. De annak természetesen minden érintett, elkövető és áldozat egyaránt tudatában van, hogy a helyzet gyökeres megváltoztatása csak drasztikus *kulturális változásokkal* együtt érhető el. Ebben a folyamatban pedig igen nagy szerepet kell kapnia a civil és közösségi kontrollnak, a tanulók tudatosságának, a tevékenységek felelős tervezésének és a helyi fegyelmezési szabályok szigorításának és egyfajta „testre szabásának”.

A megelőzés konkrét tennivalóit egyébként a vizsgálat külön ajánlások formájában is összegezte. Ez az ún. „beavatásellenes üzenet” a következő feladatok megoldását ajánlja az iskolák figyelmébe:

- Először is a település egész közösségének meg kell vitatnia „beavatásellenes” törvények, írott jogszabályok életbeléptetésének lehetőségét.
- Az oktatási vezetőkkel, a családokkal és a tanulókkal egyaránt meg kell ismertetni a beavatás következményeit.
- Tudatosítani kell mindenkiben azt, hogy ezek életveszélyesek is lehetnek.
- A legkülönbébb csoportokkal beszélni kell arról, hogy mindez miért történik/történhet meg.
- A vezetők a *tanulói magatartást* is értékeljék, és alakítsanak ki olyan gyakorlatot, amely azonnal jelzi, ha valahol meg nem engedett szertartásra került sor.
- Tehát a viselkedés terén nyújtott „teljesítmény” is számítson, ne csak a tanulmányi.
- Alakítsanak ki szigorú fegyelmezési gyakorlatot és megfelelő szankciókat a beavatások büntetésére.
- Ilyen esetekről haladéktalanul értesítsék a szülőket és a törvény képviselőit is.
- Vegyenek komolyan minden ilyesféle eseményt, akármilyen csoportban került is rá sor.

A gyerekek személyes biztonsága végett – folytatják a javaslatokat az amerikai kutatók – a közösségi kapcsolatokat, elsősorban az idősebb személyek szerepét is a jelenleginél jobban meg kell erősíteni. Ebből a célból

- alapvetően át kell alakítani a közösségi értékeket, újból érvényesíteni kell az udvariaság elvárásait;
- a középiskolák tanárait fel kell ruházni a legkülönbélebb közösségépítési kompetenciákkal;
- a mindenkori felnőtteknek személyesen is kapcsolatokat kell fenntartaniuk a fiatalokkal;
- teremtsenek olyan játéklehetőségeket, amelyekben a tanulók kiélhetik a rituálék iránti vonzalmukat is;
- szoktassák rá a gyerekeket arra, hogy minden tettük előtt feltegyék maguknak a kérdést: miként hat ez a többiekre;
- bátorítsák a gyerekeket arra, hogy bármilyen kérdésben bizalommal forduljanak a felnőttekhez, negatív közösségi tapasztalataikkal is, tudván, hogy ezek nem kerülnek nyilvánosságra;
- s végül a pedagógusoknak külön figyelmet kell fordítaniuk minden közösségben azokra a gyerekekre is, akik e rítusokban egyáltalán nem vesznek részt, mert – valamely ok miatt – ki vannak rekesztve; s ezért vagy bármi másért akár bosszúra is készülhetnek.

\*

A felmérés óta eltelt egy évtized. A helyzet azonban semmit sem változott. Legfeljebb az mondható el, hogy a téma kutatói mostanában már valósággal naprakész adatokkal rendelkeznek; kutatások tucatjai ugyanis folyamatosan számolnak be a vonatkozó eseményekről.<sup>14</sup> Ez utóbbi, hivatkozott felmérést ugyancsak Amerikában, a maine-i egyetem doktoranduszai készítették 53 intézmény több mint 11 ezer post-secondary kurzuson tanuló diákja körében, kifejezetten a korábbi, Alfred egyetemi kutatás megismétlésének szándékával. Megállapításuk igazán hasonlóak a korábbiakhoz (csak a szexuális abúzusok száma növekedett azóta), újdonságnak számít viszont az, hogy a beavatási szertartások mintegy felét videóra is felveszik – esetleg mobiltelefonnal rögzítik –, és felteszik a világhálóra. (A világhálón – mondhatni: természetesen – külön szakmai weboldal<sup>15</sup> van a beavatási szertartások ellen fellépni kívánók számára is.)

A jelenség tehát továbbra is létezik; a közvéleményben pedig egyre inkább sziszifuszi küzdelemként jelenik meg mindaz, amivel eddig próbálkoztak. E téren láthatóan csődöt mondott a törvény is, hiszen hiába van már – azóta még több, már 44 amerikai államban – beavatásellenes törvény, a helyzeten ez sem javít.

Úgy tűnik, valóban csak egyfajta kulturális paradigmaváltás hozhatja meg a várva várt eredményt.

<sup>14</sup> PL. HAZING IN VIEW: *College Students at Risk. Initial Findings from the National Study of Student Hazing*. Ed. by Elizabeth J. Allan. Mary Madden, 2008.

<sup>15</sup> <http://www.stophazing.org>

Bologna „Hungaricum” –  
Diagnózis és terápia

Új Mandátum Könyvkiadó,  
Budapest, 2009

## Bologna „Hungaricum”

Az utóbbi években az újságokból, a rádióból és a televízióból sűrűn hallottunk olyan kifejezéseket, mint „bolognai folyamat”, többciklusú képzés, kreditrendszer alkalmazása. Vita van bőven az oktatási reformról. A magyar felsőoktatás a most bevezetésre kerülő reformok előtt duális szerkezetű volt. A különböző szintű képzések nem épültek egymásra, az egyetemi szintű tanulmányoknak nem volt előfeltétele a főiskolai szintű végzettség megszerzése. E rendszerben a diáknak már 17-18 évesen el kellett döntenie, mit és milyen formában kíván tanulni, sem a szakok, sem a képzési szintek között nem volt biztosítva a zökkenőmentes átjárás. Az új képzési szerkezet által elvileg biztosítható a tanulmányi pályák, a képzési ciklusok egymáshoz és a munka világához való kapcsolódása, növelhető a hallgatói mobilitás. Ez a képzési szerkezet alkalmas nagyszámú hallgatóság színvonalas képzésére, ugyanakkor változatos tanulmányi lehetőségeket biztosít a legmagasabb végzettséget megszerezni kívánó, kiváló teljesítményt nyújtó diákok számára. A fokozatok megszerzése többféle módon lehetséges, szintenként akár más-más intézményben, esetleg országban. A magyar Bologna-folyamat azonban csak mérsékelten realizálja ezeket a potenciális előnyöket – erről olvashatunk a prof. Barakonyi Károly által szerkesztett Bologna „Hungaricum” – Diagnózis és terápia című könyvben.

A kötet a Bologna-folyamat és a magyar felsőoktatás lényegi kérdéseiről, súlyos problémáiról szól. Barakonyi Károlyon kívül Schwarz Kitti (2.), Szabó Tibor (3.) egy-egy fejezetet, Marton Melinda egy részfejezetet jegyez. A kötetet Mészáros Tamás, a Corvinus Egyetem rektora lektorálta, és az Új Mandátum Kiadó jelentette meg.

A *Bologna „Hungaricum” – Diagnózis és terápia* című könyv a bolognai folyamatot, valamint a hazai megvalósítás kritikus kérdéseit helyezi középpontba. A mű olvasása kapcsán több kérdés is felmerül. Többek közt, hogy ha újra kezdenénk, vajon jobban csinálnánk-e? Megvalósulnak-e a bolognai nyilatkozat alaptézisei?

Összhangba került-e a felsőoktatás kibocsátása a munkapiac szükségleteivel? Megfelel-e képzéseink tartalma és minősége a mai kor követelményeinek? Kibontakozott-e a hallgatói mobilitás? A kérdésekre adott szerzői válaszok nem éppen szívderítők: jórészt minden feltett kérdésre „nem” a válasz. A 310 oldal terjedelmű kötet 6 fejezetből áll – beszédek már maguk a fejezetcímek: Bologna felülnézetben, Bologna alulnézetben, Bepillantás az elefántcsonttoronyba, Az egyetemirányítás bukdácsoló reformja, Terápia, A kritikus feladatok összefoglalása.

Az első fejezet (Bologna felülnézetben) a Bologna-folyamat általános vonatkozásait tárgyalja. Rövid áttekintést kapunk a Bologna-folyamat fejlődéséről; a Magyarországon kialakuló bolognai folyamat téziseinek teljesüléséről. A szerző nagy vonalakban áttekinti a folyamat fontosabb összefüggéseit.

A második részben (Bologna alulnézetben) egy sokrétű kutatás tárul az olvasó szeme elé. Schwarz Kitti felmérése arra irányult, hogy megtudjuk, a gazdasági felsőoktatás területén mennyire értették meg az oktatók, a felsőoktatási vezetők a bolognai folyamat lényegét, mit is gondolnak az oktatás átalakításáról. Erről Barakonyi Károly a 13. oldalon a következőt írja: „Érzékelhetjük, hogy milyen mértékű diszkrépancia jelenik meg a különböző típusú akciók megvalósítása során, mennyire nélkülözi az egész hazai folyamat a rendszerszemléletet, mennyire hiányzik a stratégiai gondolkodás mind ágazati, mind intézményi szinten.” A kutatásból kiderül az is, hogy a Bologna-folyamatnak mely pontja a legkritikusabb: „Az eredmények azonban arra engednek következtetni, hogy a régi megoldások féltétele, a szemlélet megváltoztatása a hazai gazdasági felsőoktatás működésének legkritikusabb pontja (113.).

A harmadik egység (Bepillantás az elefántcsonttoronyba) a hazai állami egyetemek egyes szervezeti magatartási jegyeivel foglalkozik. Szabó Tibor abból indul itt, hogy a magyarországi állami egyetem az egyesület és a hivatal-vállalat sajátos keveréke. Ebben a fejezetben az állami egyetemet egyesületként, majd költségvetési szervként is vizsgálja, majd foglalkozik a felsőoktatási testületek döntési problémáival is. Következtetése: az állami egyetem egy tekintélyelvű, öngazgató szocialista vállalatra hasonlít a leginkább. Az olvasóban könnyen megfogalmazódhat, hogy alkalmas-e egyáltalán egy ilyen irányítású felsőoktatási intézmény egy ilyen típusú reform véghezvitelére. Be lehet-e vezetni egy olyan oktatási reformot, melyet a felsőoktatási intézmények vezetői, oktatói nem látnak át?

A negyedik fejezet (Az egyetemirányítás bukdácsoló reformja) bevezeti az olvasót az egyetemi kormányzás rejtelseibe. A vizsgálódás középpontjában több dolog állt. Egyrészt, hogy „vajon a magyar felsőoktatás mennyire volt képes a világban érvényesülő trendekhez való alkalmazkodás során irányítási rendszerét is hozzáigazítani a felsőoktatás új világának következményeihez, másrészt pedig, hogy végrehajtottuk-e azokat az irányítási reformokat, amelyeket az elsöprő erejű felsőoktatási trendekhez való alkalmazkodás követelt meg” (164. o.). Barakonyi nemcsak felvázolja az e téren megfogalmazott korábbi hazai reform-elképzeléseket, hanem tárgyalja azok bukásának okait és következményeit is.

Az ötödik részben (Terápia) már a rendszer újratervezése kerül terítékre. Szóba kerül a munkaerő-piaci kapcsolatok fontossága: mihez kezd diplomájával az alapképzésből ki-

lépő végzett hallgató? Kiderül a részletesebb elemzésből, a „Bologna-folyamatnak” csupán formálisan felelnek meg a felsőoktatási intézmények. A tartalmi elemekre nem helyeznek hangsúlyt, hiszen sok az elméleti tudás, és csekély a gyakorlati tudás. „Nem kielégítő a képességek fejlesztése, hiányzik az európai dimenzió, súlyos csorbát szenved a hallgatói mobilitás.” (212.) Felmerül a kérdés, ez valóban így van? Ennyire rosszul működik a rendszer? Számomra túl drasztikus ez a fejezet. Véleményem szerint több szinten is vitát generálhat. Most végzett az első olyan évfolyam, mely a Bologna-rendszerben tanult. Még nemigen lehet egyértelműen megállapítani, hogy mennyire képesek a munka világában megállni a helyüket.

A hatodik fejezet (A kritikus feladatok összefoglalása) összegzés. Itt olvashatunk a szükségesnek ítélt feladatokról: többek között az ágazati versenyképességről, a felsőoktatás irányítási rendszerének megújításáról, a bolognai lépcsős rendszer újraterveléséről vagy az életen át tartó tanulásról. A fejezet elején a szerző leszögezi, hogy a problémák fontosak, és egyben változást is igényelnek, de a téma további mélyebb elemzést igényel, ami meghaladja e könyv kereteit, ezért csak érintőlegesen tárgyalja azokat.

Barakonyi Károly a Corvinus Egyetemen tartott könyvbemutatón elmondta, hogy nem akadémiai disszertációnak szánta művét, hanem ébresztőt, „lázító” röpiratot szándékozott írni. Fel akarta hívni a figyelmet a bolognai folyamat súlyos megvalósítási hibáira, a megváltoztatás, az újragondolás és újratervelés szükségességére.

Az írásmű egyik erénye a kiváló, könnyed stílus, mely a laikus érdeklődők számára is teljes mértékben érthetővé teszi ezt a szakművet. A fajsúlyosabb részletkérdéseket a Jegyzetek részben tárgyalják a szerzők, kielégítve ezáltal a felsőoktatás-kutató „szakmabeliek” kíváncsiságát is. Másik pozitívuma: nemcsak elemez és kritizál, de felvázolja a megoldandó feladatokat is (terápia), összegezi a legkritikusabb tennivalókat (felsőoktatási stratégia, felhasználó orientált minőségértelmezés, a munkavilágában használható ismeretek, képességek, oktatási paradigmaváltás stb.). A kötet szerzői a magyar felsőoktatás „Bologna-rendszerében” meglévő problémákra mutatnak rá. S bár már hazánkban is van egy mag, amely ismeri, érti és támogatja a bolognai folyamatot, de az alsóbb szinteken óriási az ismerethiány. Ez súlyos gond, mert így a folyamat egészét felülről jött reformként élik meg, s ilyenkor az első reakció mindig az ellenállás.

A Leuveni Nyilatkozat megmutatta, hogy Európa már túl van a mi problémáinkon. A kötetet a könyvbemutató rangos szakmai közönsége, a könyv felkért bírálói pozitívnak és egyben hasznosnak értékelték, bízva abban, hogy aktivizálja a jobbítani akarókat.

*Dominek Dalma Lilla*



## Kisgyermek

### Szakmai folyóirat

A Magyar Pedagógiai Társaság szakmai támogatásával jött létre a Kisgyermek című szakmai tudományos országos lap, hogy a születéstől nyolcéves korig terjedően foglalkozzon a nevelés és a korszerű tanulási-tanítási felfogás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Első száma 2007 őszén jelent meg. Az évente öt alkalommal megjelenő szakmai folyóirat ([www.akisgyermek.hu](http://www.akisgyermek.hu)) az aktuális információktól a tudományos kutatások bemutatásán át a szakmai gyakorlat megvalósítását segítő javaslatokkal, ötletekkel, jó gyakorlatok megvalósítását megjelenítő írásokkal, angol nyelvű irodalom, tapasztalatok közzétételével segíti a szakmai információáramlást.

## Kisgyermek-könyvek

*Szabadi Ilona, az óvodapedagógia nagyasszonya. 85. születésnapj köszöntés*  
Szerkesztette: *Tomor Lajosné. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2008*

Szabadi Ilona (kutató-fejlesztő, az OM és az OPI munkatársaként több mint 25 évet dolgozott) munkássága nagymértékben hozzájárult az óvodapedagógia jelenlegi eredményeinek eléréséhez. A kötet tevékenységének fontos állomásait eleveníti fel. Összegyűjti a kisgyermeknevelés fontos állomásaiként számon tartott eseményeket, tevékenységeket, és továbbítani kívánja azokat az értékeket, amelyek megőrzése és fejlesztése elengedhetetlenül fontos az óvodapedagógia érdekében.

Az alapképzés számára értékes jegyzetek, valamint a pedagógus-továbbképzések gazdagítására is felhasználható anyagok találhatóak a kötetben. A könyv a Szabadi Ilonkával készült interjúval kezdődik, amely életének útvonalát és főbb állomásait mutatja be. Kiemelt helyen szerepel a Magyar Pedagógiai Társaságban végzett 19 éves elnökségi munkássága és az ERVI-vizsgálat.

*A környezeti nevelés közügy. Szerkesztette: Villányi Györgyné Jutka*  
*Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2009*

A környezeti nevelés közügy címmel jelent meg ez az óvodáskorú gyermekek számára hiánypótló tanulmánykötet. A fenntarthatóság pedagógiája az ember helyét, szerepét a természet, az infoszféra, a szocioszféra és a szociális környezet viszonyrendszerében vizsgálja. Középpontba állítja az ember önmagával való harmonikus kapcsolatának feltételrendszerét, a testi-lelki egészséget; az ember és környezetének kölcsönhatását; az ember és a természet összhangjának biztosítását elősegítő kultúra közvetítését. Viszonylag kevés azoknak a műveknek a száma, amelyek célzott korosztály számára kínálnak tudástartalmakat, módszereket, kreatív megoldásokat a pedagógiai kultúra megújításához, a fenntartható fejlődés megvalósulását támogató szemléletmód kialakításához.

***A környezettudatos állampolgári magatartás megalapozása az óvodában***  
**Szerkesztette: Villányi Györgyné Jutka. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 2009**

A KvVM támogatásával készült kézikönyv az Iskolafejlesztési Alapítvány kiadásában jelent meg. A kiadvány négy kutatást mutat be, és több terület fejlesztési lehetőségeihez ad ajánlásokat a kisgyermeknevelőknek. A kilencéves tevékenység bemutatása azt a célt szolgálja, hogy a környezetügy középtávú stratégiájának megfelelően erősítse a szemléletformálást, a környezettudatosságot az óvodapedagógiában. A környezettudatos állampolgárrá nevelést minél kisebb korban kell elkezdni, mivel a gyermekkorban megfigyelt, tapasztalt és utánzásos tanulás útján elsajátított környezetkímélő és környezetvédő magatartás, szociális érzékenység a személyiségbe beépülve a környezettudatos felnőtté válást eredményezheti.

***Kisné Polyák Erzsébet: A nélkülözhetetlen művészeti nevelés***  
**Szerkesztette: Trencsényi László. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2009**

Kisné Polyák Erzsébetet igen sokan ismerik. A magyarországi pedagógiai bábjáték „Malvinka tündére” ő. Az örök fiatal, alkotó tervekkel teli 93 éves művész. A kötet a néphagyományokon alapuló bábpedagógiai módszereinek az összefoglalása. A bevezető tanulmány, majd a bábkészítés fortélyainak bemutatása mellett egyszerű, kisgyermekkel is élményszerűen játszható programok olvashatók a kötetben. Forgatókönyvek, előadási vázlatok ezek, de csak másodsorban a néző, sokkal inkább a játszó kisgyermek öröme. A gazdagon illusztrált kötetet ajánló bibliográfia egészíti ki, amely híven tükrözi az utóbbi negyedszázad bábjátékos mozgalmának eredményeit.

***Egy életmű a mese szolgálatában: Petrolay Margit. Szerkesztette: Tomor Lajosné***  
**Társszerkesztők: Sikó Dóra és Trencsényi László. OVOKEM Kft., Budapest, 2009**

Először Frick Mária, a bajai tanítóképző főiskolai tanára vállalkozott arra, hogy összefoglalja azt a tartalmas pályát, reflexióit, munkáit, a róla szóló munkákat, amelyek a 20. századi magyar irodalmi mese egyik megújítójához Petrolay Margithoz tartoztak. A kis példányszámban megjelent belső terjesztésű dokumentum 1995-ös megjelenése után két évvel a hosszú életmű lezárult. Petrolay Margit, a meséíró és mesekutató 1997-ben meghalt. Születésének 100. évfordulóján a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési szakosztálya úgy gondolta, hogy alapító tagjára is emlékeztetve megjelentet egy életrajzi kötetet. Kortörténetet? A mesetudomány fontos darabját? Pedagógiai tanulmánykötetet? Mesekönyvet? Összegezve: Petrolay Margit munkásságának legfontosabb darabjait.

Összeállította: Villányi Györgyné

## STUDIES

- István Nahalka  
3 How to compensate for inequalities in education – in light of the PISA 2006 survey  
Áron Páku
- 28 The time perception of secondary school students  
Mária Horváth-Kispál – Szilvia Vincze:
- 39 Students graduating from secondary school – can they make an informed decision about their higher education career?  
Magdolna Faragó-Soós:
- 50 The new (Bologna) system of teacher training  
József Ráposi:
- 69 Reflections on the practice of teaching history as a school subject  
Ákos Szolcsányi:
- 93 How to teach István Bibó as part of secondary school literature lessons  
József Papp:
- 104 The potentials of virtual reality in science education  
Tamás Csányi:
- 115 Characteristics of physical activity and inactivity among young people  
Kata Morvay-Sey – Erzsébet Rétsági:
- 129 On teaching combat sports and self-defence in schools  
Zoltán Vass – István Kun:
- 140 Future oriented physical education in the introductory and beginner phase of primary school

## CONFERENCE

### Changes in the National Core Programme for Pre-school Education: challenges and tasks

- Sándor Brassói:  
151 The National Core Programme for Pre-school Education – preliminaries, research, revision, experiences

Andrea Kulcsár-Paszkosz:

- 155 Major changes in the National Core Programme for Pre-School Education and the tasks of kindergartens in the implementation of the National Core Programme  
Mrs István Turi:  
160 Emotional education and socialization – integration, inclusion and multicultural education in kindergartens

## FORUM

- 164 Let Us Read in the Wardrobe. Recommendations to use a children's classic in the classroom: The Lion, the Witch and the Wardrobe by C. S. Lewis (Compiled by Emese Felvégi)

## OBSERVER

- Mária Molnár:  
187 Primary school teachers' attitude towards Roma people

## HISTORY OF EDUCATION

- János Géczy – Tibor Darvai:  
201 The image of the child in educational periodicals of 1960s-1980s in Hungary

## WORLD VIEW

- Ildikó Mihály:  
238 School rituals

## BOOKMARK

- 246 'Hungaricum' of Bologna  
(Lilla Dalma Dominek)

## STUDIES

István Nahalka

**3 How to compensate for inequalities in education  
– in light of the PISA 2006 survey**


---

It is a popular view that the school performance of Hungarian students varies widely. The author of this study intends to find out whether this claim can be verified by empirical data. It is dismissed as a misconception that Hungarian school performance, deemed as poor by many, is an average that is disproportionately deteriorated by the poor performance of certain poor students. Can it be verified that underprivileged social background causes poor school results? Do selection data correspond to the test average of the participating countries? All this is examined in a theoretical background that approaches the concept of selection (in some terminologies segregation) in a somewhat more sophisticated way than others.

Aron Páku

**28 The time perception of secondary school students**


---

The present survey focuses on time as perceived by 15-17-year-old students. The author aimed to make interviewees elaborate on the topic, pinpointing problematic areas that may serve as the base for further investigation. The temporal aspect of activities pursued by the interviewees focuses on the concept of social roles.

Mária Horváth-Rispál – Szilvia Vincze

**39 Students graduating from secondary school – can they make an  
informed decision about their higher education career?**


---

Based on a questionnaire survey among graduating secondary school students (carried out among prospective students of the Savaria Campus of the University of West Hungary and its predecessor, Dániel Berzsenyi Teacher Training College in 2008), the present study investigates whether the students are aware of the institutional and national sources of information that may help them make a decision about their higher education career. What are their plans if they are admitted? What are their backup plans? What about the secondary school graduates who do not intend to enter higher education – how do they see their future? Some findings of the survey, conducted among 1,574 students concerning their choice of universities and majors as well as the underlying factors motivating their choices, were published in the December 2009 issue of this journal.

*Magdolna Faragó-Sóos*

**50 *The new (Bologna) system of teacher training***

---

The present article was triggered by a debate initiated by teacher trainers working in the field of sciences – a debate that tried to uncover the reasons for low enrollment since the introduction of two-phase teacher training. The author first gives a rather practical overview of the Bologna system, enabling readers to grasp the main points of ongoing discussions in higher education and to form an informed opinion based on objective facts. Teacher training is one of the largest and most complex areas that was radically transformed by the Bologna process: by organizing it into a coherent system it has changed elements untouched in the preceding fifty years, thus providing solutions for many formerly recurring problems.

*József Kaposi*

**69 *Reflections on the practice of teaching history as a school subject***

---

The present study is an attempt to interpret a few challenges for history teachers and their reactions in the past 25 years, in the context of the new democratic political system. In particular, we touch on the specific compelling forces and compromises of the Kádár regime; the innovative intentions apparent in the National Core Curriculum of the 1990s and the self-contradictions therein; other issues of regulating educational content (including frame curricula, coursebooks, knowledge vs competencies debates) and their support within the teaching profession and within the general public. How the new school leaving exam in history was introduced, the dysfunctionality of the combination of a disintegrated school system and unified requirements; the task types of the exam and its washback effect on teaching. The study also examines the factors that helped or hindered the adaptation of state-of-the-art European principles and practices in Hungary.

*Ákos Szolcsányi*

**93 *How to teach István Bibó as part of secondary school literature lessons***

---

Within the context of teaching essay writing skills in secondary schools, this study claims that István Bibó's work can actually be used as an example in the literature lesson. Taking into consideration the difficulties and worries of such an undertaking, including the dense content regulations of literature curriculum, this study will briefly look at the relevant literature. The main points are the following: the essay as a neglected literary genre; how teachers of literature can arrange their lesson plan around István Bibó. An important claim is that István Bibó's writing techniques may prove fruitful in the context of self-awareness and comprehension.

**József Papp**

**104 *The potentials of virtual reality in science education***

---

Does science education have a chance to win over students and make them acquire the competencies necessary for everyday life as well as to find a job? Many think no, yet others disagree. The author of the present study puts his blind trust in a rapid transformation of science education, with the contribution of a number of science teachers, their ideas and their active involvement. The present study introduces an educational tool, hardly or not at all known by many, an educational tool that meets today's requirements and can make a real difference even in the short run.

**Tamás Csányi**

**115 *Characteristics of physical activity and inactivity among young people***

---

The aim of the study is to review the main important national and international physical activity and inactivity data and findings among students aged 13-18. It classifies types of physical activity, furthermore describe the activity and inactivity levels of different age and gender groups. Finally, it identifies the factors which could enhance physical activity levels of young people, and which could promote the ideal of regular, conscious, life-long physical activity.

**Kata Morvay-Sey – Erzsébet Rétsági**

**129 *On teaching combat sports and self-defence in schools***

---

Within the field of physical education, new sports, among others combat sports appeared in Hungarian curricula in the 1990s. The aim of this study is to overview changes in content regulations (National Core Curriculum, frame curricula) and – based on a questionnaire survey – investigate how these contents were put into practice in primary and secondary schools in Pécs, Hungary. The findings prove that the vast majority of P.E. teachers do meet the requirements and make efforts to teach this relatively new content. The greatest problem is the lack of qualified staff – this is why more attention is needed to teach the theoretical and practical basics of combat sports in P.E. teacher training as well as in the framework of in-service teacher training.

**Zoltán Vass – István Kun**

**140 *Future oriented physical education in the introductory and beginner phase of primary school***

---

The topic of this study is a current issue: how public education can be transformed in order to meet new challenges. In the present demographic downturn the character of public education should be changed: instead of a school system designed for masses, we have to move towards higher quality and lower enrollment numbers. As it has been pointed out in a previous study by the same authors, a new physical culture, a future oriented health conscious lifestyle is needed in order to raise public awareness. And it can only be achieved through a public education that promotes this future oriented, health-conscious lifestyle.

## CONFERENCE

### 151 *Changes in the National Core Programme for Pre-school Education: challenges and tasks*

At the request of the Hungarian Ministry of Education and Culture a series of events was organized at three venues between January 29 and February 17, 2010 by the Institute for Educational Research and Development (OFI) under the title *Changes in the National Core Programme for Pre-school Education: challenges and tasks*. The event presented and interpreted the new, modified National Core Programme for Pre-school Education and informed leaders, maintainers and counselors of pre-school education about the most important aspects of the changes and the new responsibilities. The present selection includes the edited versions of three conference talks on the preliminaries of the modification process, the major changes and the steps of the implementation of the Programme at the institutional level, and integration, inclusion and multicultural education in kindergartens. (Sándor Brassói: *The National Core Programme for Pre-school Education – preliminaries, research, revision, experiences*; Andrea Kulcsár-Paszkosz: *Major Changes in the National Core Programme for Pre-School Education and the tasks of kindergartens in the implementation of the National Core Programme*; Mrs István Turi: *Emotional education and socialization – integration, inclusion and multicultural education in kindergartens*).

## FORUM

### 164 *Let Us Read in the Wardrobe*

*Recommendations to use a children's classic in the classroom:  
The Lion, the Witch and the Wardrobe by C.S. Lewis*

Just like Lucy Pevensie, this research team got lost in Narnia for a few hours searching for content to teach using Lewis' popular fantasy novel. Their primary goal was to look at various sides and angles of content area reading and reading development, using motivating ideas, new methods, exemplary activities. The result is a colorful selection that gives us insights into conductive pedagogy, multicultural and religious education and organizing reading circles. The materials also include sections on grammar, foreign languages, written composition, science concepts that are also discussed in the series, and methods of alternative assessment.

## OBSERVER

*Mária Molnár*

### 187 *Primary school teachers' attitude towards Roma people*

The author of this study investigates teachers' attitude towards Roma learners by way of a questionnaire-based survey in two elementary schools of two villages in Baranya county, Hungary. After a short description of the settlements and the theoretical background of the

research, one can read the findings of the survey. The responses are analysed in two ways: first the responses that come from the school where Roma learners are a minority, then the ones that come from the school where most of the learners are Roma, and finally in a contrastive way. The statements put forward after the summary of findings may contribute to the promotion of an intercultural view in public education as well as in teacher training. It is also pointed out that finding a solution to the so-called Roma issue is a challenge for the entire society.

## HISTORY OF EDUCATION

*János Géczi – Tibor Darvai*

### **201** *The image of the child in educational periodicals of 1960s-1980s in Hungary*

---

The authors of the present study have undertaken the task to examine the photographic representations of children portrayed in the Hungarian periodicals of the 1960s, 70s and 80s. They chose to look at journals or magazines (*A Tanító, Köznevelés, Óvodai Nevelés, Úttörővezető*) that had a psychological and pedagogical profile and, being in line with official Communist Party line policies, can be considered as tools of propaganda. The pictorial representations found in three decades of printed press show characteristics of the child that are relevant for education or assessment or show a skill that can be enhanced. The study is interested in the typical features and patterns that are associated with children in the text but especially in the visual illustrations. How is the child portrayed? Represented in what anthropological spaces, involved in what activities? What meanings and what symbols are associated with the child appearing in these spaces and activities? Are there noticeable changes within the 20-year period and if so, what are they? Does child representation in Communist education have a characteristic profile in this period, homogeneous in its world view?

## WORLD VIEW

*Ildikó Mihály*

### **238** *School rituals*

---

Of all the events in dormitory life, it is the initiation ceremonies that freshmen have to go through, often quite rude ones, that interest the general public the most. These rites are considered by many as part of in-school aggression. Rituals are part of every community, the differences between one ritual and another are due to the particular cultural atmosphere found in the social environment. Supported by evidence from the literature and social history, the present study suggests that negative rites can only be changed by transforming the cultural characteristics of the social environment.