

Csizér Kata – Piniel Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

tanulmány

Középiskolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata

Néhány összefüggés feltárása egy kérdőíves kutatás alapján

Annak ellenére, hogy mind a nyelvtanulási motiváció kutatása, mind a nyelvtanulással kapcsolatos szorongás vizsgálata nagy múltra tekint vissza az alkalmazott nyelvészet területén, viszonylag kevés kutatás foglalkozik a motiváció és a szorongás kapcsolatának feltárásával. A feladat első látásra nem tűnik túl nehéznek, azonban bonyolulttá teszi az a tény, hogy a nyelvtanulási szorongás sokszor nem közvetlen módon befolyásolja a motivációt, hanem különböző közvetett csatornákon keresztül fejt ki hatását, így többlépcsős vizsgálati módszerek használatát teszi szükségessé.

Jelen kutatásunkban budapesti gimnazisták körében végeztünk kérdőíves felmérést, amely keretében információt gyűjtöttünk angolnyelv-tanulási motivációjukról, és mértük a nyelvtanulási szorongásuk különböző tényezőit. Cikkünkben e két egyéni változó kapcsolatrendszerét tárjuk fel. Az elméleti áttekintés után röviden bemutatjuk a kutatásunk technikai részleteit, majd az eredményeket ismertetjük és vitatjuk meg.

Irodalmi áttekintés

Nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció többek közt magában foglalja, hogy a diák mennyi energiát hajlandó a nyelvtanulásra fordítani, és milyen kitartóan végzi a tanuláshoz kapcsolódó feladatokat (Dörnyei és Ushioda, 2011). A motivált viselkedés előrejelzése fontos kérdése az alkalmazott nyelvészetnek és nyelvpedagógiának is, hiszen bizonyított tény, hogy a motivált tanulási viselkedés jobb eredményhez vezet (Dörnyei és Ryan, 2015). Megoszlanak a vélemények, hogy a hosszú távú sikert mely tényezők képesek a legjobban előre jelezni. Az utóbbi évtizedben a legnagyobb hangsúlyt a különböző énképek hatásának vizsgálatára kapta: az ideális második nyelvi énkép, azaz, hogy milyen jövőbeli elképzelései vannak a diákoknak a saját nyelvhasználatukról, és a szükséges második nyelvi énkép, azaz, hogy milyen külső elvárásoknak próbálnak megfelelni

(Dörnyei, 2005, 2009). Kutatások bizonyították, hogy minél biztosabb és kiforrottabb ez a jövőbeli kép, annál nagyobb erőfeszítést hajlandóak a tanulók tenni a jelenben a siker érdekében. Ezt a fajta belső motivációt kiegészítheti a diákok szükséges második nyelvi énképe is, amely a külső elvárásokat foglalja magában, és azt próbálja leírni, hogy ezekkel az elvárásokkal mennyire azonosulnak a diákok (Dörnyei, 2005, 2009; Kormos és Csizér, 2008). Az énképek mellett fontos kiegészítő tényezői lehetnek a motivált tanulási viselkedésnek az osztálytermi tapasztalatok és élmények (Dörnyei, 2005, 2009; You, Dörnyei és Csizér, 2016). Az egynyelvű Magyarországon a nyelvtanulás domináns módon a kötelező iskolai oktatásban osztálytermi környezetben történik, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy milyen a diákok hozzáállása a nyelvtanulási történésekhez. További fontos tényező, amit a magyarországi angolnyelv-tanítással kapcsolatos motivációs vizsgálatoknál mindenképpen figyelembe kell vennünk, egyrészt az instrumentális motiváció, vagyis azok az eszközjellegű motívumok, amelyek a jobb munka, magasabb fizetés pragmatikus céljain keresztül fejtik ki motiváló hatásukat (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Másrészt nem szabad elfeledkeznünk az angol nyelv világméretű elterjedéséről sem, amelyhez kapcsolódó pozitív beállítódások szintén nagyban elősegíthetik a diákok motivációját és motiválását (Illés és Csizér, 2010). Jelen kutatásunkban ezért a fent röviden összefoglalt motivációs, illetve motivációhoz kapcsolódó tényezők mérésére vállalkoztunk.

Idegen nyelvi szorongás és énhatékonyság

Az iskolai idegennyelv-órák a középiskolások számára szubjektív élmények sorozatát jelentik, amelyek érzelmi reakciókat is kiváltanak. Az egyik ilyen érzelmi reakció, amely nagymértékben befolyásolja a nyelvtanulási folyamatot és meghatározza annak sikeres kimenetelét, a helyzetspecifikus idegennyelvi-szorongás (MacIntyre és Gardner, 1991; Horwitz és Young, 1991). Az idegennyelvi-szorongás az idegen nyelvvvel kapcsolatos helyzetekben lép fel. Azaz bizonyos nyelvi feladatok, amelyek meghaladják a tanuló

képességeit, akár fizikai, illetve pszichés tüneteket is kiváltanak (pl. a nyelvtanuló elpirul, tenyere izzadni kezd, néha teljesen leblokkol, és nem tud másra gondolni, csak az érzéseire, miközben az idegen nyelvvvel kapcsolatos feladatot próbálja megoldani), akadályozva ezzel a feladat megoldását és rontva a tanuló teljesítményét.

Korábbi kutatások szerint az osztálytermi idegen nyelvi szorongásnak több oka is lehet. Az egyik ok az anyanyelvi és idegen nyelvi kódolási nehézségekre (Sparks és Ganschow, 1993) vezethető vissza. Ez azt jelenti, hogy például, ha már a tanuló anyanyelvén is gondot okoz az olvasás, vagy akár diszlexiával küzd, akkor nagy valószínűséggel az olvasás idegen nyelven is problémás lesz, és ez negatív érzéseket, sőt szorongást válthat ki a tanulóban.

Korábbi kutatások szerint az osztálytermi idegennyelvi-szorongásnak több oka is lehet. Az egyik ok az anyanyelvi és idegen nyelvi kódolási nehézségekre (Sparks és Ganschow, 1993) vezethető vissza. Ez azt jelenti, hogy például, ha már a tanuló anyanyelvén is gondot okoz az olvasás, vagy akár diszlexiával küzd, akkor nagy valószínűséggel az olvasás idegen nyelven is problémás lesz, és ez negatív érzéseket, sőt szorongást válthat ki a tanulóban. Az osztálytermi tényezők, mint például a tanár és az osztálytárs elmarasztaló értékelésétől való félelem (Horwitz, Horwitz és Cope, 1991),

további forrása lehet az idegennyelvi-szorongásnak. Fontos tudni, hogy általában nem egyszeri, alkalmilag átélt szorongásból jön létre, hanem többször megismétlődő állapot folyamánként alakul ki, azaz ha egy adott pillanatban átélt negatív élmény többször hasonló környezetben (például az idegennyelv-órán) megismétlődik, akkor helyzetspecifikussá válik.

A szorongás általában az elvégzendő feladat nehézségétől is függ: könnyen frusztrációhoz vezet, ha a feladat (jelen esetben a nyelvi feladat) a tanuló képességeit túlzott mértékben meghaladja (*Eysenck*, 1979), mivel a nyelvtanuló kénytelen erőforrásait megosztani és egy részüket a negatív érzelmek leküzdésére irányítani. Ilyenkor jellemzően a feladatot nem, vagy csak részlegesen sikerül megoldania. Az ilyesfajta hatást debilizálóknak, vagyis gátlóknak nevezzük. Amennyiben a szorongás azt eredményezi, hogy a tanuló maximális erőforrásainak kihasználásával a feladat megoldására koncentrálni, akkor facilitáló szorongásról beszélhetünk, vagyis egyfajta serkentő érzésről, hiszen a nyelvtanuló további erőfeszítést tesz, hogy a feladatot megoldja.

Előfordul, hogy a nyelvórán tapasztalt negatív érzelmek csak egy-egy feladattal, illetve készséggel kapcsolatban merülnek fel. Több nemzetközi kutatás számol be arról, hogy a négy nyelvi készséghez társuló érzelmek jól elkülöníthetőek, ezért beszélhetünk beszéddel (*Apple*, 2013), írással (*Cheng, Horwitz és Schallert*, 1999), olvasással (*Saito, Horwitz és Garza*, 1999; *Sellers*, 2000) és hallás utáni megértéssel kapcsolatos szorongásról is (*Vogely*, 1998; *Zhang*, 2013). Az osztálytermi szorongás mérésére általánosan használt eszköz (lásd *Horwitz, Horwitz és Cope*, 1991; *Tóth*, 2008) többnyire az idegen nyelvű beszéddel kapcsolatos érzelmeket méri, így erről van a legtöbb adatunk. Magyar vonatkozásban írással kapcsolatos szorongásról az egyetemisták tudományos íráskészségével kapcsolatban született tanulmány (ld. pl. *Csizér és Tankó*, megjelenés alatt).

Az idegennyelvi-szorongással kapcsolatos kutatási eredmények általában szoros összefüggést mutatnak a szorongás és az önértékelés vagy énhatékonyság között (például *Piniel és Csizér*, 2013). Az énhatékonyság azokat a képzeteket és elgondolásokat foglalja magában, amelyeket saját képességeinkről alkotunk (*Bandura*, 1997; *Mills*, 2014), vagyis, hogy hogyan milyen sikeresen tudunk különböző feladatokat megoldani. Ezek a képzetek szorosan összefüggenek a szorongás kialakulásával (*Bandura*, 1988), hiszen minél inkább olyan feladatokat kell megoldanunk, amelyekre úgy érezzük, nem vagyunk kellőképpen felkészülve, annál feszültebbé válunk. Tehát ha nincs összhangban a saját képességeinkről alkotott kép és a feladat nehézsége, az könnyen szorongáshoz vezet.

Kutatási kérdések

A fenti rövid összefoglalás alapján a következő kutatási kérdések megválaszolására vállalkozunk cikkünkben:

1. Mi jellemzi a középiskolások nyelvtanulási motivációját és szorongását?
2. Milyen összefüggések tárhatóak fel a nyelvtanulási motiváció és a szorongás között?
3. Mi jellemzi a motivációs tényezők közti összefüggéseket a különböző szorongással rendelkező diákok csoportjaiban?

A kutatás módszere

A kutatásban részt vevő nyelvtanulók négy különböző budapesti középiskolába jártak 2011 tavaszán. A kérdőívet 236-an töltötték ki (108 fiú és 127 lány; egy esetben hiányzott az adat). A mintavétel során rétegzett valószínűségi mintát használtunk, azaz a négy középiskolát véletlenszerűen választottuk ki. A kiválasztott iskolákban az összes 10. osztályos diák kitöltötte a kérdőívet. A diákok átlagéletkora 15 év volt (a legfiatalabb 14, a legidősebb 17 éves volt). Mindegyik diák angolul tanult, és általában 9 évesen kezdték az iskolai nyelvtanulást. Az osztályoknak átlagban 6 angol órájuk volt egy héten. A legtöbb diák (n = 128) azt mondta, hogy haladó szinten van angolból, és nagy többségük (n = 202) angolból tervezett érettségizni.

A kérdőívünk magyar nyelven mért 13 motivációval és szorongással kapcsolatos konstruktumot. A kérdőív kérdései és állításai több forrásból származtak. A vizsgálatba bevont konstruktumok a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva a következők voltak:

1. Motivált tanulási viselkedés (6 állítás): mekkora erőfeszítést hajlandóak a diákok tenni az angolnyelv-tudásuk tökéletesítéséért (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Hajlandó vagyok komoly erőfeszítéseket tenni, hogy megtanuljak angolul.”
2. Ideális második nyelvi énkép (4 állítás): mennyire tudja elképzelni a megkérdezett, hogy a jövőben igazán jól fogja tudni használni az angol nyelvet az élet bármely területén (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Szeretem a jövőbeli éneket olyan embernek elképzelni, aki tud angolul beszélni.”
3. Szükséges második nyelvi énkép (5 állítás): mennyire értenek egyet a diákok a velük szemben állított lehetséges külső elvárásokkal (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Azért fontos számomra angolt tanulni, hogy kivívjam mások elismerését.”
4. Nyelvtanulási tapasztalatok (5 állítás): milyen múltbeli nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a megkérdezettek (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Tetszenek azok a dolgok, amiket az angolórán szoktunk csinálni.”
5. Nemzetközi orientáció (4 állítás): hogyan viszonyulnak a megkérdezettek a lingua franca angol használatához (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Ha jól beszélek angolul, bármilyen országban feltalálom magam.”
6. Instrumentális orientáció (4 állítás): mennyire gondolják a megkérdezettek, hogy az angol nyelv tudása elősegíti az életben való boldogulásukat (*Kormos és Csizér, 2008*). Példa: „Az ember manapság nem boldogulhat angol nélkül a munka világában.”
7. Beszéddel kapcsolatos szorongás (9 állítás): a nyelvtanulás során kifejezetten a beszéddel és szóbeli feladatokkal együtt járó nyelvi szorongás (*Apple, 2013; Tóth, 2008*). Példa: „Sohasem vagyok egészen biztos magamban, amikor angolórán angolul beszélek.”
8. Olvasással kapcsolatos szorongás (5 állítás): a nyelvtanulás során az olvasással, valamint az idegen nyelvű szövegek olvasásával kapcsolatos nyelvi szorongás (*Saito, Horwitz és Garza, 1999*). Példa: „Amikor angolul olvasok, annyira összezavarodom, hogy nem emlékszem arra, amit olvastam.”
9. Írással kapcsolatos szorongás (8 állítás): az a fajta nyelvi szorongás, amely az idegen nyelven való írás során lép fel (*Cheng, Horwitz és Schallert, 1999*). Példa: „Zavar, ha a gondolataimat nem vagyok képes angolul leírni.”
10. Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás (6 állítás): az idegen nyelven elhangzott szöveg, illetve beszéd megértésével kapcsolatban felmerülő nyelvi szorongás (*Vogely, 1998*). Példa: „Tartok attól, hogy nem értem meg, amit angolul mondanak nekem.”

11. Énhatékonyság (9 állítás): mennyire biztos a nyelvtanuló abban, hogy a négy nyelvi készséggel kapcsolatos feladatokat sikeresen megoldja (*Bandura*, 2006). Példa: „Biztos vagyok benne, hogy az angolórán tudok angolul válaszolni a feltett kérdésekre.”
12. Facilitáló szorongás (4 állítás): olyan, az idegennyelv-tanuláshoz fűződő szorongás, amelynek hatására a nyelvtanuló még több energiát fektet a tanulásba (*Alpert* és *Haber*, 1960). Példa: „Minél fontosabb egy angolórai feladat, annál jobban sikerül megoldanom.”
13. Debilizáló szorongás (5 állítás): az idegennyelv-tanulással kapcsolatos szorongás, amely gátolja a nyelvtanulási folyamatot (*Alpert* és *Haber*, 1960). Példa: „Előfordul, hogy az angolórán annyira izgulok, hogy nem tudok úgy teljesíteni, ahogy szeretnék.”

A kérdőív kipróbálását hangosan gondolkodás módszere alapján végeztük el. A problémás itemeket átfogalmaztuk a kérdőív véglegesítése előtt. Az adatfelvétel során személyes kitöltést alkalmaztunk az egyik kutató iskolai jelenlétével.

Az adatok rögzítését és elemzését SPSS for Windows 17.0 programmal végeztük el. A skálák megbízhatóságát Cronbach-alfával mértük. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények

A skálák megbízhatósága és leíró statisztikájuk

Az 1. táblázatból, amely a skálák megbízhatóságát (Cronbach-alfa), azaz, hogy milyen jó minőségben mérnek a kérdőív kérdései, és a leíró statisztikákat tartalmazza, kitűnik, hogy az olvasással kapcsolatos szorongáson kívül sikerült a tényezőket megbízható módon mérni. Az elvártnál valamivel alacsonyabb megbízhatósági értékeket kaptunk a szükséges második nyelvi énkép és a facilitáló szorongás esetében, de ezek is magasabbak az elvárható minimum 0,6-nél. Ami az átlagokat illeti, látható, hogy a mintában szereplő gimnazisták motivált tanulási viselkedése az ötfokú skálán nem túl magas (3,80) – ilyen érték mellett kérdéses, hogy a tanulók elég erőfeszítést tesznek-e ahhoz, hogy hosszú távon sikeresek legyenek az angoltanulásban. A motivált tanulási viselkedéshez köthető egyéni változók közül a legmagasabb értéket a diákok ideális második nyelvi énképe, az instrumentális és a nemzetközi orientáció érte el. E két utóbbi érték nem túl meglepő, hiszen az angol nyelv esetében a jövőbeni pragmatikus motívumokat (jobb állás, magasabb fizetés), illetve a nyelv nemzetközi kommunikációban betöltött szerepét nehezen lehet megkérdőjelezni. Megnyugtató látni, hogy a diákok magas átlagot értek el az ideális második nyelvi énképet mérő skálán, ami azt mutatja, hogy határozott pozitív elképzeléseik vannak jövőbeni angolhasználatukkal kapcsolatban, ami mindenképpen pozitív hatással lehet a nyelvtanulásba fektetett energiára. Az ötfokú skálán közepes értéket ért el mind a szükséges második nyelvi énkép skálája, mind a nyelvtanulási tapasztalatokat mérő skála: a mintában szereplő diákok meglehetősen kritikusnak tűnnek az osztálytermi angoltanulással kapcsolatban, illetve nem úgy tűnik, mintha különösebben törekednének arra, hogy a külső elvárásoknak megfeleljenek. A szorongással kapcsolatos értékek nem túl magasak, azaz nem mondhatjuk, hogy a mintában szereplő diákok általában véve különösebben szorongóanának a nyelvtanulással kapcsolatban. Természetesen az átlagok eltakarhatják az egyéni különbségeket, ezért a következőkben közelebről szemügyre vesszük a szorongás és a motivációs tényezők kapcsolatát.

1. táblázat. A látens dimenziók megbízhatósága és leíró statisztikai eredményei

Skála	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
Motivált tanulási viselkedés	0,81	3,80	0,75
Ideális második nyelvi énkép	0,75	4,39	0,60
Szükséges második nyelvi énkép	0,63	3,38	0,71
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,86	3,16	0,98
Nemzetközi orientáció	0,76	4,43	0,55
Instrumentális orientáció	0,67	4,29	0,63
Beszéddel kapcsolatos szorongás	0,80	2,45	0,87
Olvasással kapcsolatos szorongás	0,54	2,14	0,64
Írással kapcsolatos szorongás	0,64	2,65	0,70
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	0,86	2,73	0,93
Énhatékonyság	0,92	3,69	0,76
Facilitáló szorongás	0,61	2,40	0,67
Debilizáló szorongás	0,87	2,52	1,00

A motivációt és a szorongást mérő skálák közti korreláció

Az összefüggéseket vizsgáló eredményekből számos tanulságot vonhatunk le (ld. 2. táblázat). A motivált tanulási viselkedéssel pozitív kapcsolatban van a facilitáló szorongás, de a beszéddel és írással kapcsolatos szorongás negatív összefüggést mutat. Az ideális és szükséges második nyelvi énképekkel szintén pozitív kapcsolat látható a facilitáló szorongással, és úgy tűnik, hogy ezekkel az énképekkel a debilizáló szorongás nincs összefüggésben. A nyelvtanulási tapasztalatok és a beszéddel és az írással kapcsolatos szorongás között negatív korrelációt látunk, amit ismét ellensúlyoz a facilitáló szorongás pozitív összefüggése. A nemzetközi és instrumentális orientációval nem mutat összefüggést a szorongás. Ezzel szemben az énhatékonyság csökken, ha a készségekkel kapcsolatos szorongás nő. Hasonló negatív irányú eredményt mutat a debilizáló szorongás is, míg a facilitáló szorongás újra pozitívnak bizonyul.

2. táblázat. A skálák közti korrelációs együtthatók

Skálák	Szorongás				
	beszéd	írás	hallás utáni értés	facilitáló	debilizáló
Motivált tanulási viselkedés	-0,180*	-0,191*	-0,038	0,350*	-0,030
Ideális második nyelvi énkép	-0,020	-0,103	0,050	0,255*	0,069
Szükséges második nyelvi énkép	0,059	0,004	0,114	0,253*	0,093
Nyelvtanulási tapasztalatok	-0,205*	-0,268*	-0,093	0,394*	-0,118
Nemzetközi orientáció	-0,096	-0,114	0,056	0,091	0,051
Instrumentális orientáció	-0,043	-0,089	-0,013	0,115	0,044
Énhatékonyság	-0,642*	-0,536*	-0,587*	0,299*	-0,485*

* A korreláció szignifikáns. A korrelációs együttható értéke -1 és +1 között mozoghat. Minél közelebb van 1-hez, annál erősebb a negatív/pozitív kapcsolat. A szignifikáns eredmény azt jelent, hogy a mintában talált összefüggés nem a véletlennek köszönhető eredmény.

A szorongást mérő skálák korrelációja

A 3. táblázatból jól látszik, hogy míg a debilizáló szorongás szoros pozitív összefüggést mutat a mért készségekkel kapcsolatos szorongással, addig a facilitáló szorongás esetében nincs ilyen kapcsolat. Tehát a válaszok alapján feltételezhetjük, hogy bár a nyelvórán a beszédhez, íráshoz és hallás utáni értéshez fűződő szorongás az átlagok szerint alacsony értéket mutat, azoknál a nyelvtanulóknál, akik jobban izgulnak, inkább gátló, mintsem serkentő hatásról beszélhetünk.

3. táblázat. A szorongást mérő skálák közti korrelációs együtthatók

	<i>Facilitáló szorongás</i>	<i>Debilizáló szorongás</i>
Beszéddel kapcsolatos szorongás	-0,122	0,747*
Írással kapcsolatos szorongás	-0,134*	0,615*
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	-0,012	0,656*

* A korreláció szignifikáns.

A motivációs tényezők közti összefüggés különböző szorongással rendelkező csoportokban

A facilitáló és a debilizáló szorongás skálái alapján három csoportra osztottuk a mintában szereplő diákokat, hogy a legmagasabb szorongásról beszámolókat adatait össze tudjuk hasonlítani azokkal, akik nem szoronganak. Az első csoportba azok a diákok kerültek, akiknek alacsony volt a debilizáló és a facilitáló szorongásuk is (n = 123), vagyis akikre egyikfajta szorongás sem igazán volt jellemző. A második csoportba azokat a diákokat osztottuk, akik inkább a szorongás serkentő hatásáról számoltak be (n = 39). A harmadik csoportba pedig azokat tettük, akiknek magas debilizáló szorongás mellett alacsony volt a facilitáló szorongásuk (n = 59).

4. táblázat. A nyelvtanulási motivációt és szorongást mérő skálák átlagai a három csoportra bontva

	<i>1. csoport (alacsony szorongás)</i>	<i>2. csoport (magas facilitáló szorongás)</i>	<i>3. csoport (magas debilizáló szorongás)</i>
Motivált tanulási viselkedés	3,76	4,06	3,64
Ideális második nyelvi énkép	4,32	4,52	4,34
Szükséges második nyelvi énkép	3,34	3,47	3,26
Nyelvtanulási tapasztalatok	3,14	3,54	2,84
Beszéddel kapcsolatos szorongás	2,14	2,03	3,19
Írással kapcsolatos szorongás	2,45	2,39	3,22
Hallás utáni értéssel kapcsolatos szorongás	2,46	2,39	3,33
Énhatékonyság	3,78	4,14	3,24

A motivált tanulási viselkedéssel pozitív kapcsolatban van a facilitáló szorongás, de a beszéddel és írással kapcsolatos szorongás negatív összefüggést mutat. Az ideális és szükséges második nyelvi énképekkel szintén pozitív kapcsolat látható a facilitáló szorongással, és úgy tűnik, hogy ezekkel az énképekkel a debilizáló szorongás nincs összefüggésben. A nyelvtanulási tapasztalatok és a beszéddel és az írással kapcsolatos szorongás között negatív korrelációt látunk, amit ismét ellensúlyoz a facilitáló szorongás pozitív összefüggése. A nemzetközi és instrumentális orientációval nem mutat összefüggést a szorongás. Ezzel szemben az énhatékonyság csökken, ha a készségekkel kapcsolatos szorongás nő. Hasonló negatív irányú eredményt mutat a debilizáló szorongás is, míg a facilitáló szorongás újra pozitívnak bizonyul.

A 4. táblázatból kitűnik, hogy a 2. csoport (magasabb facilitáló szorongás) átlagai a nyelvtanulási motiváció különböző aspektusait, valamint az énhatékonyságot mérő skálán rendre magasabbak az 1. (alacsony facilitáló, alacsony debilizáló szorongás) csoporténál, míg a nyelvi készségekkel kapcsolatos szorongás átlagai alacsonyabbak az 1. csoporténál. Úgy tűnik, hogy a facilitáló és a debilizáló szorongás együttes hiánya némileg alacsonyabb motivációval és alacsonyabb szintű énhatékonysággal társul. Ez jelentheti azt is, hogy érzelmileg kevésbé vonódik be az 1. csoport (vagyis a többség) a nyelvtanulásba, így motivációjuk, énképük és tapasztalataik sem tűnnek annyira meghatározónak, mint abban a csoportban, ahol a serkentő hatású szorongás a jellemzőbb. Ugyanakkor az is látszik, hogy a 3. csoportban, ahol a gátló hatású szorongás volt a jellemző, a motivációval kapcsolatos átlagok (az ideális második nyelvi énképet kivéve) rendre alacsonyabbak, mint az 1. csoporté, ahol sem a facilitáló, sem a debilizáló szorongás nem volt kiemelkedő. Egyúttal nem meglepő, hogy a 3. csoportban kaptuk a legmagasabb nyelvi készségekkel kapcsolatos szorongási átlagokat.

Ezek után regressziós elemzéssel megvizsgáltuk, hogyan alakul a második nyelvi motivációs érendszer (Dörnyei és Ushioda, 2011) tényezőinek a hatása a diákok motivált tanulási viselkedésére a három csoportban. A szignifikáns eredményeket az 5. táblázat tartalmazza. Az 5. táblázatból jól látszik, hogy Dörnyei (2005, 2009) második nyelvi motivációs érendszer három tényezője szignifikánsan csak a szorongásoktól mentes

diákok körében fejt ki hatását, és ebben a csoportban a legmagasabb a modell magyarázó ereje is (R^2). A magas facilitáló szorongással rendelkező diákok esetében a szükséges második nyelvi énkép, vagyis a külső elvárásokat összefoglaló motivációs tényező marad hatástalan. Ez magyarázható azzal, hogy ezek a diákok inkább belső, mint külső motivációval jellemezhetők. Vagyis, ahogy Scovel (1978) írja, a facilitáló szorongás inkább egyfajta megküzdéssel és cselekvésorientáltsággal párosul, amelyhez az elszántságot és erőfeszítést nagy valószínűséggel elsősorban az erős ideális második nyelvi énkép biztosítja, másodsorban pedig a nyelvtanulási tapasztalatból táplálkozik. Ez beleillik abba a képbe, amelyet Papi (2010) vázol: az idegennyelvi-szorongás hatással van a nyelvtanuló által tett erőfeszítések mértékére. Ennek magyarázata lehet, hogy a magasabb facilitáló szorongással rendelkező csoport tagjai érzelmileg jobban bevonódnak a nyelvtanulási folyamatba, mint az 1. csoport tagjai, de nem oly mértékben, hogy meggátolja azt. Érdekes még itt megjegyezni, hogy az ELTE Pozitív Pszichológiai Laboratóriumában végzett kutatások eredményei arra

világítanak rá, hogy a flow pozitív élménye (ld. *Csikszentmihályi*, 1997) elektrofiziológiai szempontból a kezdeti szakaszban nagyon hasonlít a szorongáshoz. Soltész és munkatársai (2012) ezt azzal magyarázzák, hogy a flow-élmény bizonyos (ön)tudatosságot kíván, ami a „veszélyekre” való figyelmet is felkelti. Továbbá azt is találták, hogy a flow-élmény során a tapasztalatszerzés kiemelkedő fontossággal bír (fontosabb, mint a hatékony megoldás). Ez a két megállapítás egybeesik a jelen kutatásunk eredményeivel, miszerint a facilitáló szorongással jellemezhető csoportban a motivációs tényezők voltak a legmagasabbak, és azok közül is az ideális második nyelvi énkép mellett a tapasztalat tűnik meghatározónak. Ez azt is jelentheti, hogy ebben a csoportban a nyelvtanulási motiváció mind egyfajta kereső motivációból (‘approach motivation’) (*Elliot*, 2006), mind pedig egyfajta elkerülő motivációból (‘avoidance motivation’) (*Elliot*, 2006) táplálkozik. Vagyis, egyszerre fontos a nyelvi feladatok megoldása, amelyhez az ideális nyelvi énkép és korábbi pozitív tapasztalatok adnak erőt, és a negatív kimenetel (pl. elmarasztaló értékelés, negatív érzelmek) elkerülése. Ezek együttesen teljesítményre serkentik a tanulót.

A magas debilizáló szorongással rendelkező diákok esetében azonban a nyelvtanulási tapasztalatok hatása elmarad, és a nyelvtanuló felé támasztott elvárások fontosabb szerephez jutnak (habár mértékük, amint a skálák átlagaiból látszik, nem nő). Ezt a gátló hatást a nyelvtanulási tapasztalatok, illetve a mások által támasztott elvárások válthatják ki. Ami az előbbit illeti, a rossz, kellemetlen nyelvtanulási és osztálytermi tapasztalatok könnyen belesodorják a nyelvtanulót egy ördögi körbe, ahol nem mer idegen nyelven megnyilvánulni, tartva a negatív visszajelzésektől, és így egyre kevésbé fejlődik, valamint éhhatékonyasága is egyre csökken (vö. *Piniel*, 2004). A 3. csoportban viszonylag magasabb volt a debilizáló szorongás szintje, ahol a mások által támasztott elvárások felértékelődése elkerülő motivációval társul, ami mentén a nyelvtanuló elsősorban arra összpontosít, hogy elkerülje a negatív kimenetelt (*Elliot*, 2006).

5. táblázat. A regressióelemzés eredményeinek összefoglalása a három különböző csoportban a motivált tanulási viselkedés mint magyarázandó változó esetében

Skálák	1. csoport (alacsony szorongás)			2. csoport (magas facilitáló szorongás)			3. csoport (magas debilizáló szorongás)		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Ideális második nyelvi énkép	0,74	0,094	0,55*	0,62	0,19	0,45*	0,45	0,12	0,44*
Szükséges második nyelvi énkép	0,23	0,080	0,20*	ns	ns	ns	0,32	0,11	0,35*
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,20	0,049	0,25*	0,22	0,11	0,29*	ns	ns	ns
R2	0,55			0,34			0,49		

* $p < 0,05$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben.
ns = nem szignifikáns a hatás.

Összefoglalás

Kutatásunk középpontjában középkisiskolások angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata állt, és megpróbáltunk néhány összefüggést feltárni a két fontos egyéni különbséget mérő változó között. Legfontosabb eredményünk, hogy a két tényező nemcsak közvetlen kapcsolatban áll egymással, hanem a szorongás hatására a motivációs folyamatok belső struktúrája változhat meg, azaz a debilizáló szorongás nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hozzájárul a motiváció csökkenéséhez. Úgy tűnik, hogy abban a csoportban, ahol az átlagok alapján a legerő-

teljesebbnek mutatkozott az ideális második nyelvi énkép, ott egyúttal magas facilitáló szorongással párosult, és kevésbé tudta kifejtetni ösztönző hatását a motivált tanulói viselkedésre. Valószínűleg a nagyobb mértékű érzelmi bevonódással a meglévő motivációs hajtóerő mellett még a negatív kimenetelt elkerülő motívum is szerephez jutott a nyelvtanulási folyamatban, gyengítve az ideális második nyelvi énkép befolyását. Ez még inkább felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a nyelvtanítás folyamata során nemcsak a motiváló környezet kialakítására kell figyelni, hanem arra is, hogy a szorongást mutató diákoknak segítsünk megküzdeni a szorongással. Fontos, hogy minél inkább törekedjünk arra, hogy a tanulók pozitív érzelmeket éljenek át, és ez tovább erősítse a nyelvtanulási motivációjukat. Nyelvtanárok számára úgy fogalmazhatjuk meg ezeket az eredményeket, hogy mindenképpen hasznosnak tűnik a diákok pozitív érzelmeinek felkeltése a tanulással kapcsolatosan, mert így motivációjuk megerősödik, és gátló szorongásukból inkább serkentőleg ható drukkképződik.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy jelen kutatásunkban csak egyetlen korosztályt vizsgáltunk, és más eredményeket kaphatunk fiatalabb vagy idősebb nyelvtanulók esetében. További kvalitatív kutatásokra lenne szükség a feltárt kapcsolatok részletesebb vizsgálatára, illetve annak megvizsgálására, hogy az osztálytermi folyamatokban a tanárnak és a csoport tagjainak szerepe hogyan alakítja a motiváció és szorongás kialakulását és dinamikus egymásra hatását.

Irodalomjegyzék

- Alpert, R. és Haber, R. N. (1960): Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **61**. 201–215. DOI: [10.1037/h0045464](https://doi.org/10.1037/h0045464)
- Apple, M. T. (2013): Using Rasch analysis to create and evaluate a measurement instrument for foreign language classroom speaking anxiety. *JALT Journal*, **35**. 5–28.
- Bandura, A. (1988): Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, **1**. 77–98. DOI: [10.1080/10615808808248222](https://doi.org/10.1080/10615808808248222)
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York, NY.
- Bandura, A. (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 307–337.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. és Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, **49**. 417–446. DOI: [10.1111/0023-8333.00095](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095)
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow: Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csizér, K. és Tankó, Gy. (megjelenés alatt): English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*. DOI: [10.1093/applin/amv033](https://doi.org/10.1093/applin/amv033)
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. DOI: [10.4324/9781410613349](https://doi.org/10.4324/9781410613349)
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Dörnyei, Z. és Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited*. Routledge, New York.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Longman, Harlow. DOI: [10.4324/9781315833750](https://doi.org/10.4324/9781315833750)
- Elliot, A. J. (2006): The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, **30**. 111–116. DOI: [10.1007/s11031-006-9028-7](https://doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7)
- Eysenck, M. W. (1979): Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, **13**. 363–385. DOI: [10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. A. (1991): Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, E. K. és Young, D. J. (szerk.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 27–36.
- Horwitz, E. K. és Young, D. J. (1991, szerk.): *Language anxiety: From theory and research to class-*

- room implications. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Illés, É. és Csizér, K. (2010): A questionnaire validation study investigating secondary school students' contact experiences and dispositions to English as an international language. *WoPaLP*, **4**. 1–22.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, **58**. 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- MacIntyre, P. D. és Gardner, R. C. (1991): Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, **41**. 85–117. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x)
- Mills, N. (2014): Self-efficacy in second language acquisition. In: Mercer, S. és Williams, M. (szerk): *Multiple perspectives on the self in SLA*. Multilingual Matters, Bristol, UK. 6–22.
- Papi, M. (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, **38**. 467–479. DOI: [10.1016/j.system.2010.06.011](https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011)
- Piniel Katalin (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest. 125–144.
- Piniel, K. és Csizér, K. (2013): L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **3**. 523–550.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. és Garza, J. T. (1999): Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, **83**. 202–218. DOI: [10.1111/0026-7902.00016](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016)
- Scovel, T. (1978): The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, **28**. 129–142. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x)
- Sellers, V. D. (2000): Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, **33**. 512–520. DOI: [10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x)
- Soltész Péter, Magyaródi Tímea, Mózes Tamás, Nagy Henriett és Oláh Attila (2012): A flow-élmény elektrofiziológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **67**. 77–103.
- Sparks, R. és Ganschow, L. (1993): The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal*, **77**. 58–74. DOI: [10.2307/329559](https://doi.org/10.2307/329559)
- Tóth, Z. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, **2**. 55–78.
- Vogely, A. J. (1998): Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, **31**. 67–80. DOI: [10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x)
- You, C. J., Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2016): Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, **66**. 94–123. DOI: [10.1111/lang.12140](https://doi.org/10.1111/lang.12140)
- Zhang, X. (2013): Foreign language listening anxiety and foreign language academic listening proficiency: Conceptualization and causal relations. *System*, **41**. 164–177. DOI: [10.1016/j.system.2013.01.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004)

Szabadi Magdolna

ELTE Tanító-és Óvőképző Kar

A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében

Vizsgálatunk célja zeneterápiás eszközökkel végzett tréningprogram kidolgozása és kipróbálása volt, amely fejleszti a tanárképzésben részt vevő hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. Fejlesztő programunkban szociáliskészség-fejlesztő technikákat alkalmaztunk, kiegészítve azokat a zeneterápiában használt módszerekkel és eszközökkel. A gyakorlatok végzése során a hallgatók megtapasztalták a módszerek hatását, így a későbbiekben képesek lesznek azokat osztálykeretben alkalmazni. Vértés (2010) eredményei alapján feltételeztük, hogy a zeneterápiás eszközöket alkalmazó technikák közvetett hatásaként megjelenik a zenei viszony elmélyülése is. Jelen tanulmány a tréning eredményeit ismerteti.

A fejlesztés igénye és a pedagógiai kerete

A zeneterápiás eszközökkel végzett fejlesztés fontosságát alátámasztja, hogy a mai kor embere egyre inkább szembesül a természetes, társadalmi támogató rendszerek ('social supporting network') meggyengülésével (pl. Seeman, Kaplan, Knudsen, Cohen és Guralnik, 1987; Gerevich, 1997). A rendszer mindazon kötődéseinket és társas kapcsolati hálónkat tartalmazza, ami segít a személyes és szakmai integritás fenntartásában és ápolásában. A probléma az, hogy a megnevezett rendszer önmagában ugyan szervezett, viszont kapcsolatuk és a közöttük lévő átjárás nehézkes. Elégtelen a róla szóló információáramlás. A számukra nyújtott keret- és feltételrendszer pedig céljaiknak és működésüknek nem megfelelő.

A pedagógiai gyakorlatban a probléma úgy nyilvánul meg, hogy a ma tanára szembe kerül avval, hogy a nevelői munka nem tudja normaképző és normát számon kérő funkcióját betölteni, mert az oktatás-nevelés folyamata akadályozott a gyermekek kívülről jövő nehézségeivel, amit a pedagógusnak az osztálykeretben kellene megoldania. Ehhez a gyakorlati helyzethez társul az oktatáspolitikai (ld. NAT, 2012) és a társadalom elvárása például a kompetenciafejlesztés, az integrációs törekvések mentén. A megnevezett feladatokhoz pedig hiányos az oktatóknak nyújtott cél-, keret-, feltétel- és eszközrendszer. A tanárképzésben részt vevő hallgatók fejlesztésének igénye a hazai hiányosságokból fakad. A fejlesztő programok szükségességét alátámasztja az is, hogy ha osztályszintű fejlesztést várunk a pedagógusoktól, akkor először az érintettek fejlesztését kell elkezdeni. Mégpedig olyan módon, hogy már a képzésük során tapasztalatot, módszert és eszközrendszert biztosítsunk ehhez. Mindehhez a leghatékonyabb keret egy saját élményű fejlesztő tréningprogram lehet.

Fejlesztési irányok és módszerek

A fent nevezett hiányosságokból és elvárásokból kitűnik, hogy az eredményes társas viselkedést lehetővé tevő pszichikus feltételrendszer, vagyis a szociális kompetencia fejlesztése a legégetőbb. Az elméleti háttér alapján elmondhatjuk, hogy a szociális kompetenciát fejlesztő irányzatok követik a szociális kompetencia modellezésének irányát. A '70-es években a megfigyelhető viselkedés, a '80-as években a gondolkodási folyamatok és a '80-as évek végén az érzelmek viselkedésbeli szerepe állt a fejlesztési irányok középpontjában. Habár a '80-as évek végétől megjelentek a komplexitásra törekvő fejlesztési modellek, a programok ma is inkább a megfigyelhető viselkedésre fókuszálnak (Kasik, 2007).

A tréningek céljait tekintve ugyancsak párhuzam állítható fel a modellek elméleti fókusza és a fejlesztési célok között. A '70-es években a szociális készségek tanítása, a '80-as években az osztályszintű preventív fejlesztés, a '90-es években pedig a tartalomba ágyazott vagy pedig a direkt fejlesztés állt a középpontban. A (1) viselkedésváltozás kognitív elmélete a kognitív folyamatok viselkedésben játszott szerepét hangsúlyozza. A (2) fejlesztő programok ebben az esetben a szociális probléma megoldását célozzák. A (3) humanisztikus szemléletet és az érzelmek viselkedésalakító szerepét hangsúlyozó programok középpontjában az empátia, a pozitív társas kapcsolatok alakítása, illetve az elfogadás áll. A (4) behaviorista nézőpontú fejlesztések az érzelmek leírásán és értelmezésén, a viselkedérepertoár gazdagításán alapulnak. Az integratív fejlesztési megközelítésben komplex programokkal találkozhatunk.

A direkt fejlesztésben két irányt különböztetünk meg. Az egyikben például adott szociális készségek fejlesztése folyik beszélgetés, szerepjáték, helyes viselkedés begyakorlása által. A másikban a társas interakciók problémáinak hatékony megoldása áll a központban, például különböző szituációs gyakorlatok segítségével. Az indirekt fejlesztés szerint pedig egy-egy tantárgyhoz vagy tananyaghoz kapcsolódóan végezzük a gyakorlatokat, például szövegek elemzésével és dramatikus feldolgozásának segítségével (Kasik, 2012).

A fejlesztési anyag kiválasztásánál kulcskérdés a gyakorlat okozta kihívás, nehézség megfelelő szintjének kitzúzése, amivel a siker- és kompetencia-, valamint a pozitív self-érzet kialakulásához járulhatunk hozzá. Han és Kemple (2006) szerint a támogató (szupportív) fejlesztési stratégiák hierarchikus rendszert alkotnak, és fejlesztésre az osztálytermi környezetet javasolják. A tanterem elrendezése, hatékony manipulálása a szociális készségek támogatását teszi lehetővé. Kis csoportok kialakításával könnyen szabályozhatjuk a kijelölt szociális területet például dramatikus játékokkal. Egy „privát tér” kialakítása (pl. sátor, babsák), ahová a gyermek elvonulhat, a pozitív önszabályozást és a frusztrációval való megbirkózást segíti elő.

Rendszerükben a naturalisztikus stratégiák a tantermi interakciók természetes áramlásának tanári irányítását, a helyszíni támogatást („on the spot”), a megerősítést, a konfliktus-mediációt és a rutintevékenységek tervezését foglalják magukba. Példájuk szerint a helyszíni támogatással a szociális tudás, önszabályozás, érzelmkifejezés területeire lehet hatni. Például egy rajzolás alkalmával a tanár jelezheti a gyermek felé azt, amit érzel a képről, és így a gyermek hallja és fiziológiailag is átéli azt az érzelmet, amit a kép kifejez. A megerősítés növeli egy megfelelő viselkedésforma megismétlésének valószínűségét. Lehet az például egy szóbeli dicséret, jutalom-matrica, mosoly, átölelés. Megjelenhet például őszinteség, felelősség, alkalmazkodás megnyilvánulása esetén. Hangsúlyoznunk kell, hogy csak akkor hatékony a jutalom, ha formája egyéni és egyedi. Növeli a mások iránti érzékenységet, kooperációt, pozitív self-érzetet, tervezést és döntéshozatalt.

A konfliktus-feldolgozás keretében a vitás kérdés agresszió és vita nélküli megoldása történik. A konfliktus megoldása a probléma azonosításától, alternatív megoldásmódok kidolgozásán és elfogadásán át a megoldás értékeléséig több lépésön keresztül törté-

nik. Segítik az interperszonális készségek fejlődését, mint például az együttműködést, a kompromisszumkészséget, mások jogainak elismerését vagy az érzések, ötletek, igények kommunikálását. A rutintevékenységek tervezésénél figyelni kell, hogy maximalizáljuk annak lehetőségét, hogy a tanuló elérje célját. Egy, a csoport által kedvelt tevékenység, mint a közös éneklés, segíti az érzelmek kifejezését, a barátságok kötését, a másik elfogadását, a kontaktusteremtést.

A magas intenzitású intervenciók tervezésénél szándékos viselkedés-befolyásolás történik direkt instrukciók által. Azokban az esetekben alkalmazzuk, ahol a kevésbé intenzív technikák nem vezettek eredményre. A megnevezett technikát alkalmazó pedagógusnak pedig rendelkeznie kell a viselkedésanalízis, a megerősítés hatékony alkalmazásának képességével. Az intervenciókat moderálhatja a pedagógus vagy akár egy társ is.

Gyakorlati példa Greca és Santogossi (1980) tréningprogramja, ami az illedelmes köszönést, a csoporthoz való csatlakozást, az osztozkodást, a kooperációt és tiszteletadás gyakorlását tűzte ki célul. Ezek feldolgozása modellezésből, helyzetek kipróbálásából és begyakorlásából állt, melyet megfigyelők különböző értékelési szempontrendszer szerint osztályoztak. Denham és Burton (1996) a szociális és érzelmi fejlesztő tréningjüket óvodások körében végezték. A gyakorlatok kivitelezésére az előre felkészített nevelők a kapcsolatépítéshez, az érzelmek megértéséhez és a szociális probléma megoldásához kapcsolódó intervenciókat fejlesztettek ki. A fejlődést megfigyelésen és tanári kérdőíven keresztül értékelték, összehasonlítva olyan csoporttal, akik nem vettek részt a programon. Tréningük nyomán csökkent a negatív érzelmek kifejezésének száma, és több pozitív páros aktivitást figyeltek meg. Nézetük szerint összességében a tanárok által végzett programmal sikerült fejleszteni a gyerekek szociálisitását.

Cheung és Lee (2010) középiskolások között alkalmazott jellemépítési programmal hozzájárultak a szociális kompetencia fejlődéséhez. Felhívják a figyelmet arra, hogy a program szerkezetét, felépítését és elemzését mindvégig meghatározta a részvételi hajlandóság. Elemzésük szerint a fejlődés hatásmértékében nagy szerepet kapott a program melletti elköteleződés és a szociális kompetencia programot megelőzően alacsony szintje.

Konta (2010) szerint a fejlesztő technikákhoz zeneszerszámokat és bárki által végrehajtható zenei gyakorlatokat rendelhetünk. Ezek növelik a technikák hatását, hitelesebbé teszik a kommunikációt, az átélt élményt, és szélesebb tapasztalati mezőt biztosítanak, valamint megadják a foglalkozások keretét. Le kell szögeznünk, hogy az alkalmazott zeneterápiás eszközök sehol, semmilyen formában nem helyettesítenek más önálló eljárásokat, hanem azok egy alaptevékenység kiegészítő elemei. Az alaptevékenységet a fejlesztést végző pedagógus eredeti professziója határozza meg.

A programok példáiból kitűnik, hogy azok leginkább a kisgyermek és a serdülők korosztályára fókuszálnak. Hiányzik a fejlesztést végzők tréningje.

Az érzelmi tényezők és a zenei elemek elméleti háttere

Az elméleti hátteret tekintve elmondható, az 1980-as években megjelentek azok a szociáliskompetencia- rendszerek, amelyek kiemelik az érzelmek meghatározó szerepét a társas viselkedésben. Viszont az érzelmi tényezők hangsúlyozása a szociális kompetencia modellezésében csak a '90-es években kezdődött el. A kutatók többsége ettől kezdve úgy véli, hogy az érzelmeknek és a gondolkodási folyamatoknak egyaránt fontos szerepe van a társas viselkedés szabályozásában (Zsolnai, 2010). Az érzelmi elemeket önálló kompetenciaként kezelő Saarni (1999, 2001) az érzelmi kompetenciát főként az énhatékonyság működésének keretében értelmezi, melynek elemei érzelmeket előhívó szociális helyzetekben jelennek meg. Alapvető komponensei a saját érzelmi állapot tudatossága, a mások

érzelmeinek felismerése, a másik fél érzelmi állapotának megértése és az érzelmeink megfelelő kommunikálása.

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan (2003) fel-fogásában ugyancsak azt találjuk, hogy az érzelmek kifejezése az első meghatározó komponense az érzelmi kompetenciának. Példájuk szerint míg a pozitív érzelmek kifejezése elősegítheti a baráti kapcsolatok kialakítását, addig a negatív érzelmek kifejezése akadálya lehet mindennek. Rendszerükben az érzelmek pontos megértése több proszociális választ feltételez, és így az egyént szociálisan kompetensebbnek ítélik. Az érzelmek ismerete a második fontos tényezője az érzelmi kompetenciának. Segít megfelelően reagálni a másik viselkedésére, aminek segítségével a kapcsolat jobban érthetővé válik. Ezért a szerzők összefüggésbe hozzák érzelmeink ismeretét, azok kifejezését, a proszocialitást és a szociometriai státuszt. Az érzelmek szabályozása az érzelmi kompetencia harmadik fontos eleme. Ha az érzelmek kifejezése, azok megtapasztalásának intenzitása, és ennek időtartama vagy egyéb paramétere túl megterhelő vagy éppen túlságosan kevés, akkor az érzelmek megfelelő szabályozására van szükség. Megközelítésükben az érzelmi és a szociális kompetencia nagymértékben összefügg, azonban egymástól elkülöníthető rendszer.

Blair, Denham, Kochanoff és Whipple (2004) szerint az érzelemszabályozás központi szerepet kap a szociális interakciók sikerességében. Az előbbiekhöz hasonló példájukban érzelmeink irányítása és szabályozása elősegíti a társas kapcsolatok kialakítását és fenn-tartását. Például egy stresszel terhelt helyzetben a megfelelő szabályozás segítségével ne csak a saját negatív érzéseinket értékeljük, hanem vegyük figyelembe annak a másik érzéseivel való kapcsolatát is. Továbbá szerintük az érzelmek szabályozása összefügg a megfelelő szociális viselkedéssel, a társak közti népszerűséggel, az alkalmazkodással és a félénkséggel. Visszajelzést adhatnak olyan komplex folyamatokról, amelyek az érzel-mek kifejezés mögött állnak. Azaz segítenek megérteni azt, hogyan és miért keletkeznek érzelmeink. Ugyanakkor gátolhatják a következő folyamatokat, mint a figyelmi fókusz, a problémamegoldás vagy a kapcsolatépítés. A szerzők rendszerében az érzelemszabályozás összefüggésben áll olyan meghatározó személyiségvonással, mint a temperamentum, minthogy az az érzelemszabályozás fejlődési folyamatát befolyásolja; és e kettőnek korai párhuzamos felmérése a későbbi beállítódásunkat komplexebben előre jelezheti. Ezen kívül a temperamentum és érzelemszabályozás kapcsolatának közös értékelése mutatója lehet a szociális funkciók olyan aspektusainak, mint például a proszociális viselkedés, a társak közti elfogadottság és a beállítódás.

Gross (2003) megközelítése az érzelemszabályozás két formáját hangsúlyozza a szoci-ális kompetencia rendszerén belül. Az egyik az újraértékelés, ami a helyzet azonnali értelmezésére vonatkozik, mérsékelve ezzel az adott szituáció érzelmi hatását. Ez csökkenti az érzelmi állapotot és annak viselkedésbeli kifejezését, viszont a későbbi emlékképre nincsen hatása. A másik az elnyomás, ami az érzelmet generáló folyamatban később jelentkezik, mérsékelve a belső állapot külsőleg is megnyilvánuló jegeit. Az elnyomás ugyan csökkenti a viselkedésbeli kifejezést, de nem mérsékli az érzelmi tapasztalatokat, és az emlékképre is erőteljes befolyással bír. Ezen kívül növeli a fiziológiai reakciókat mind az elnyomóban, mind annak szociális partnereiben. A fenti vizsgálatokból kiderül, hogy az érzelmi tényezők mennyi egyéb, a személyiség aktivitását befolyásoló területtel függenek össze. Együttes, harmonikus működésük és normál ütemben történő fejlődésük meghatározó lehet a későbbi szociális sikerességünkre nézve is. Éppen ezért elengedhetetlen a tréningprogramok kidolgozása és beépítése az oktatás-nevelés folyamatába.

Zsolnai és Józsa (2003) szerint komplexebb hatást tudunk elérni a fejlesztés során, ha az egyes készségfejlesztő technikákat kiegészítjük zenei elemekkel. Fontos, hogy a választott eszközök formája, használata, hangja felkeltse, ne pedig elterelje a fejlesztésben részt vevők figyelmét a szóban forgó gyakorlatról. Szükséges, hogy felkeltsék a figyelmet, serkentsék az ötletességet, és különféle megoldási módokat kínáljanak fel.

A feladatok és a zenei elemek összekapcsolása komplexebb megnyilvánulási és önkifejezési lehetőséget kínál. Egyedüli „szerepléstől” a közösségi aktivitáson át az alkotói tevékenységig számtalan önkifejezési mód szerepel a repertoárban. A zene jelen esetben nem cél, hanem eszköz, mely kiegészítő elemként egyaránt szolgálja a megelőzést és fejlesztést, a gyógyítást és a rehabilitációt. Megjegyezzük, hogy a pedagógiai megközelítésben az előbbi felsorolásból az első funkció az érvényes és használatos.

Konta (2010) szerint a zene közvetítő, katalizátor funkcióit tölt be. Segíti az átélt élmény elmélyülését. Abból indul ki, hogy a motiváló eszközök, a ráhangoló érzelmek fokozzák a gyakorlatok hatását és eredményességét. Ennek mértékét megnöveli, ha az átélt élményhez zenei tapasztalat is társul. A zene preverbális szinten hat, nem állít intellektuális követelményeket. A programok során nem a jó és rossz kategóriák érvényesülnek, hanem a kísérletezés, a jókedv, a hatások észlelése, értelmezése, tudatosítása. A résztvevő az események alkotója, részese, így a különböző helyzetek között összefüggéseket teremthet tapasztalásai által. Így az mondhatjuk, hogy az alkotás közös élményén keresztül integrálható a zene a szociális készségek fejlesztésébe. A zeneterápia tehát Konta és Zsolnai (2002) alapján egy olyan módszer, amelyben a zenét mint eszközt használjuk egy komplex eljárás részeként a megelőzés, a személyiségfejlesztés, a korrekció, a gyógyítás, a rehabilitáció és a hospice területén egyaránt.

A zenei háttértudást jelentő területek közül legfontosabbak a zene hatásának neurológiai vizsgálata és a zene transzferhatásának jelensége. Parbery-Clark, Skoe és Kraus (2009) analóg folyamatként értelmezik a professzionális zenészek háttérdallam-elemzését és a zajban történt beszédpercepciót. Kísérletükben a zenei élmény hatását vizsgálták az idegi válaszmintázatra. Összevetették a beszédre adott subcorticalis neurofiziológiai válaszokat csöndben és zajban, tréningezett zenészek és nem zenészek csoportjánál. Neurológiai mérésük eredménye szerint a professzionális zenészek gyorsabb és pontosabb idegi választ adtak zaj jelenlétében. A szerzők szerint biológiai bizonyítékot szolgáltatottak a zenészek észlelési előnyére a zajban történt beszédpercepcióra vonatkozóan. Shahin, Roberts és Trainor (2004) az idegi mátrix formálhatóságára vizsgáltak bizonyítékot speciális hallási tapasztalattal. A legmagasabb fokú hallási érzékenységet a Suzuki módszerrel tréningezett hegedűs diákoknál tapasztalták, szemben a zongorista és formális képzésben részt nem vett, csupán – megfogalmazásuk szerint – tiszta zenei hanggal tréningezett diákokkal. Eredményük szerint a hegedűlni tanult diákok voltak a hallásilag legérzékenyebbek. Náluk volt legmagasabb szinten kimutatható az idegsejt-hálózat komplexitása, tehát vizsgálatuk egyben a neves Suzuki zenepedagógiai módszer eredményességét is igazolta a neurális hálózat formálhatóságára vonatkozóan. Wong, Skoe, Russo, Dees és Kraus (2007) neurológiai vizsgálatában a zenei élmény formáló hatását vizsgálták az agytörzsi hálózatra vonatkozóan. Abból a feltevésből indultak ki, hogy a zene érzékelése és a beszéd egyaránt kognitív működést igénybevevő funkció, ami inkább az agykéreg területéhez kapcsolódik, mint a kéreg alatti területekhez. A nyelvi lejtés mintázatát kódoltatták zenészek és nem zenészek csoportjával. Eredményeik szerint a zenész csoport pontosabb, megbízhatóbb megfejtést adott, szemben a másik csoporttal. Ezek az eredmények nem csupán a kérgi hálózatban mutathatóak ki, hanem a kéreg alatti tartományban is hatnak a két funkcióra (zenére és beszédre), és így valószínűsíthető, hogy az agyi plaszticitásra is hatással vannak.

Összességében elmondhatjuk, hogy a fentiekben bemutatott bizonyítékok egy zeneterapeuta háttértudásában vannak jelen. Munkáját ennek fényében végzi, abban a keretben és avval a módszertani repertoárral, amit eredeti professziója diktál.

Az empirikus vizsgálat

A vizsgálat célja

Az érzelmi elemek tekintetében célunk a fejlesztő kísérlet eredményeként a kreatív válaszok eloszlásának százalékos arányában történt szignifikáns, nagyobb mértékű változás kimutatása a kísérleti csoportokban, függetlenül a zenei professziótól.

Közvetett eredményként pedig a legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok eloszlásának százalékos arányában történt szignifikáns, nagyobb mértékű változás kimutatása a kísérleti csoportokban, függetlenül a zenei irányultságtól.

Minta

A fejlesztő kísérletet az ELTE- Tanítóképző Karán végeztük. A mintát (N=120) 1–3. évfolyamon tanuló, tanárképzésben részt vevő hallgatók alkották. A fejlesztés hatásának vizsgálatára kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportba 46, a kontrollcsoportba 74 tanuló járt. A mintába önkéntes jelentkezés alapján kerültek a hallgatók. A zenész részmintát zenei előképzettséggel rendelkező, ének-zene szakon és zenei műveltségterületen tanuló hallgatók alkották. A reál részmintát természettudományi szakon tanuló és természetismeret, informatika, matematika, környezeti nevelés specializációjú és műveltségterületen hallgatók alkották. A kísérleti és kontrollcsoportot – ugyanazon szakon, specializáción, műveltségterületen és évfolyamon tanulók közül – az előmérésen elért eredmények alapján illesztettük, mely egyben az azonos indulószintet biztosította. A kísérleti és kontrollcsoportok összevethetőek, minthogy a válaszadás eloszlása nem függött attól, hogy a hallgató a kísérleti vagy a kontrollcsoportokba járt ($p > 0,05$ minden elem esetében, ld. 2–3. táblázat). Tehát az érzelmi tényezőket és a zenei viszonyulást tekintve ekvivalensnek tekinthetőek a csoportok. A megelőző tréningtapasztalatok megléte mint a mintába való bekerülés kizáró indoka alapján senkit nem kellett kihagynunk a mintából.

A minta nem, évfolyam és részminta szerinti jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A fejlesztő kísérlet mintájának nem, évfolyam és szakirány szerinti megoszlása

Nem	<i>Kísérleti</i>		<i>Kontroll</i>	
	6 Férfi	40 Nő	8 Férfi	66 Nő
Évfolyam	18 – 1. évfolyam 16 – 2. évfolyam 12 – 3. évfolyam		28 – 1. évfolyam 25 – 2. évfolyam 21 – 3. évfolyam	
Részminta	24 zenei 22 reál		37 zenei 37 reál	

2. táblázat. Csoportekvivalencia az érzelmi tényezők esetén (χ^2)

Elemek	<i>Küldés</i>		<i>Fogadás</i>		<i>Megtapasztalás</i>	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Tudatosság	0,045	0,997	0,012	1,00	0,104	0,991
Azonosítás	0,024	0,999	0,079	0,994	0,087	0,993
Kontextus	0,012	1,00	0,087	0,993	0,079	0,994
Irányítás	0,016	0,999	0,087	0,993	0,045	0,997

3. táblázat. Csoportekvivalencia a zenei viszonyulás esetén (χ^2)

Elemek	Intenzitás		Elemek	Aktivitás		Elemek	Zenei élmény		Elemek	Környező hangásvilág	
	χ^2	p		χ^2	p		χ^2	p		χ^2	p
Szükségesség	0,104	0,991	Szeretete	0,104	0,991	Kifejezés	0,104	0,991	Észlelés	1,30	1,00
Tudatosság	0,024	0,991	Shokása	0,107	0,991	Katarzis	0,070	0,995	Közömböség	1,30	1,00
Választás	0,024	0,991	Tudása	0,104	0,991	Negatív hatás	0,070	0,995	Zavarás	0,87	0,993
Hiány foka	0,087	0,993	Módja	0,903	0,999	Szintek	0,104	0,991	Szeretet	0,87	0,993
Mennyiség	0,087	0,993	Alkalma	1,02	1,00						

Adatfelvétel

Előmérésre a 2015/16-os tanévben a fejlesztő program előtt, utómérésre pedig a fejlesztés után került sor. A program a tanév folyamán 24 órában zajlott csoportosan, külön tréningezve a zenei, valamint a reál csoport hallgatóit. A tréning 6 alkalomból állt, és egy-egy alkalom 4 órát vett igénybe. A korábbi tréningtapasztalatok kizáró kritériuma senkit nem érintett. A fejlesztést professzionálisan képzett zeneterapeuta vezette, aki eredeti végzettségét tekintve zenepedagógus és mentálhigiénés szakember.

Programunkban a szociális kompetencia érzelmi tényezőinek fejlesztését céloztuk meg olyan gyakorlatokkal, amelyek segítik az érzelmek kifejezését, felismerését és szabályozását.

A tréning indulása előtt kiválasztásra kerültek a kísérleti és kontrollcsoportok, majd utána felmértük a hallgatók érzelmi készségeinek fejlettségi szintjeit.

Ezt követték a fejlesztő órák.

A tréning alkalmain a szociális készségek fejlesztése során szokásosan használt technikákat alkalmaztuk: helyzetek, történetek dramatikus feldolgozása, modellnyújtás, szerepjáték, problémamegoldás, megerősítés.

Fejlesztő módszerek és eszközök

Programunkban a szociális kompetencia érzelmi tényezőinek fejlesztését céloztuk meg olyan gyakorlatokkal, amelyek segítik az érzelmek kifejezését, felismerését és szabályozását. A tréning indulása előtt kiválasztásra kerültek a kísérleti és kontrollcsoportok, majd utána felmértük a hallgatók érzelmi készségeinek fejlettségi szintjeit. Ezt követték a fejlesztő órák. A tréning alkalmain a szociális készségek fejlesztése során szokásosan használt technikákat alkalmaztuk: helyzetek, történetek dramatikus feldolgozása, modellnyújtás, szerepjáték, problémamegoldás, megerősítés. A gyakorlatokhoz a zeneterápiás eszköztárat – hangszerek (csörgő, dob, sípok), animális hangok (sikítás, morgás, sóhaj), testhangok (taps, csettintés) – kiegészítésként használtuk. Mindezek

megadják a foglalkozások keretét, színebb és hitelesebb kommunikációs csatornákat kínálnak, valamint szélesebb tapasztalatmező megélését teszik lehetővé és fokozzák a gyakorlatok hatását.

Mérőeszközök

Az érzelmi tényezők fejlődésének mérésére egy történet alapú kérdőívet fejlesztettünk ki. A mérőeszköz alapját Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív szociális kompetenciájának modellje adta. A modell alapján három fő komponens, az érzelmi üzenetek küldését, fogadását és megtapasztalását és ezeken belül négy elemet, a tudatosítást, az azonosítást, a kontextusba helyezést és a szabályozást különböztetjük meg.

- Érzelmi üzenetek küldése: annak észlelése, mikor kell egy szituációban érzelmi üzenetet küldeni, annak átgondolása, milyen üzenetet kell vagy nem kell kommunikálni, végül az üzenet világos, tömör és szituációnak megfelelő elküldése.
- Érzelmi üzenetek fogadása: érzelmi üzenetek felénk való küldésének észlelése és ezeknek kontextusnak megfelelő interpretálása, valamint a valós és téves üzenetek megfelelő szelektálása és kezelése.
- Érzelmi üzenetek megtapasztalása: a szituációhoz kapcsolódó érzelmek észlelése, megtapasztalása és tudatosítása. Ezek után azok kontextusfüggő meghatározása és értelmezése, valamint annak eldöntése, hogy az adott érzelmi állapotot fenntartjuk, csökkentjük vagy megszakítjuk.

A kérdőív kiindulása egy időpillanatot érzékeltető helyzetkép, amely a válaszadás dinamikájának segítségével történetté fejlődik. A csoporthoz való csatlakozást érzelmi oldalról leíró történetet nyílt kérdések szakítják meg, követve a modell szerkezetét. Ezekre a hallgatók szabadon adják meg a választ, megoldva ezzel a pillanatnyilag felmerült lélektani helyzetet.

A mérőeszköz által leírt szituációval próbáltuk a hallgatókat egy általuk ismert, mindennapokban megtapasztalt környezetbe helyezni. Arra törekedtünk, hogy a történet keretét, a szereplők helyzetét és lelki állapotát minél pontosabban és objektíven írjuk körül. Ehhez alkalmaztuk az általunk használt modell elméleti hátterét.

A történet egy mindennapos, könyvtári helyzetből indul, amelyben a négy szereplő érzelmi jelzéseinek küldése, fogadása és megtapasztalása kerül megoldásra a hallgatók válaszai alapján. Három fős kis közösség együtt dolgozik egy feladaton, amelyhez a negyedik főszereplő próbál csatlakozni. Ennek a helyzetnek a dinamikáját az adja, hogy a csatlakozni kívánt szereplő kifejezi szándékát, a többiek ezt érzékelik és reagálnak rá, amit a főszereplő magában értelmez és szabályoz. A nyílt kérdésekre megadott válaszokból nyert helyzetmegoldások engednek következtetni az adott érzelmi tényező működésére. A kipróbálás során nyert válaszokból, tipikus jegyeket kigyűjtve, válaszkategóriákat alakítottunk ki. Ezek a konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív válasz. A fejlődést a kreatív válasz irányába való eltolódás jelzi, minthogy ezek a válaszok utalnak a társas helyzetek adekvát ismeretek birtokában működtetett önálló, célirányos, motíváló, alkotó és eredeti megoldására. A megnyilvánulások főbb jellegzetességei összefüggésbe hozhatóak a szociális kompetencia fejlett működésére utaló kreatív helyzetmegoldásokkal. A válaszok besorolását két független pedagógus végezte, kizárva ezzel a fejlesztést végző pedagógus szubjektivitását az értékelés tekintetében. A bírálók mintát és példákat kaptak az értékelés módszerére vonatkozóan, és az esetleg eltérések esetében együttes megbeszélés során jutottak közös nevezőre. A 4. táblázatban példákat olvashatunk a kérdőív tételeire.

4. táblázat. Példák a kérdőív tételeire

<i>Dimenziók</i>	<i>Elemek</i>	<i>Indikátorok</i>
<i>Érzelmi üzenetek küldése</i>	tudatosság	István helyében hogyan kerülnél közelebb hozzájuk?
	azonosítás	Szerinted milyen módon kéne ezt Istvánnak megtenni?
	kontextus	Véleményed szerint milyen további szempontjai lehetnek Istvánnak ahhoz, hogy sikeresen tudjon csatlakozni?
	szabályozás	Ha Te lennél István, hogyan jeleznél a többieknek?
<i>Érzelmi üzenetek fogadása</i>	tudatosság	Vajon mit tesz ebben a helyzetben először István?
	azonosítás	Mit mérlegelnél István helyében, hogy pontos legyen a helyzetértékelés?
	kontextus	Hogyan értelmezed a többiek István felé küldött jelzéseit?
	szabályozás	Mely mozdulatokra figyelnél oda, ha Te lennél István?
<i>Érzelmi üzenetek megtapasztalása</i>	tudatosság	Szerinted mi történik ebben a helyzetben Istvánnal?
	azonosítás	Mit gondolsz, mit segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy léphessen?
	kontextus	Vajon milyen további lehetősége van Istvánnak?
	szabályozás	Véleményed szerint mire kell figyelnie Istvánnak a többiek jelzésének értelmezésében?

A zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív a Losonczy (1964, 1969) által kidolgozott elméleti keretből indul ki. Eszerint elkülönítettük a zenei intenzitás, a zenei aktivitás, a zenei élmény, a környező hangzásvilág érzékelése és a korábbi tréningtapasztalatok dimenzióit. A megnevezett dimenziókat elemekre bontottuk:

- A zenei intenzitás a zenéhez való viszony mennyiségét, minőségét, tudatosságát és választását foglalja magában.
- A zenei aktivitás tartalmazza a zenei tevékenységek szeretetét, módját, alkalmát, szokását és az adottság személyes megítélését.
- A zenei élmény a korábbi zenei tapasztalatok alatt szerzett élmények milyenségére és azok átélési szintjeire vonatkozik.
- A környező hangzásvilág érzékelése a hangyi környezet észlelését, szeretetét, annak zavarását és az iránta mutatott közömbösséget foglalja magában.

Az 5. táblázat tartalmazza a példákat a kérdőív tételeire. A kérdőív fejlesztéséhez specifikációs táblázatot készítettünk, amelyben megjelöltük a zenei viszonyulást jelző dimenziókat, az egyes elemeket és a rájuk vonatkozó indikátorokat.

5. táblázat. Példák a kérdőív tételeire, specifikációs táblázat a vizsgálandó zenei tényezőkre

<i>Dimenziók</i>	<i>Elemek</i>	<i>Indikátorok</i>
<i>Zenei intenzitás</i>	szükségessége	Szükségét érzed, hogy naponta hallgass zenét?
	tudatossága	Zenehallgatásod véletlenszerű vagy tudatos?
	választása	Hangulatod függvénye vagy napi szokásod, hogy kapcsolatba legyél a zenével?
	hiány foka	Hiányzik-e, ha zene nélkül telik el egy napod?
	mennyisége	Elégészesnek tartod-e a rendelkezésre álló zenei forrásokat?
<i>Zenei aktivitás</i>	szeretete	Szeretsz-e énekelni?
	szokása	Szoktál-e egyedül vagy az általad hallgatott előadóval együtt énekelni?
	adottsága	Véleményed szerint megvan az adottságod a zenéléshez?
	módja	Egyedül vagy másokkal szoktál énekelni?
	alkalma	Az éneklést és/vagy zenélést milyen keretek között műveled?

<i>Zenei élmény</i>	kifejezése	Érezted-e már, hogy egy zene pont azt fejezi ki, amit éppen éreztél?
	katarzis	Éltél-e már át katartikus élményt a zene hatására?
	negatív hatása	Volt-e olyan zenei tapasztalatod, ami negatív hatást váltott ki?
	szintjei	Zenei élményeket miként élted át?
<i>Környező hangzásvilág érzékelése</i>	észlelése	Mely hangzások azok, amelyeket észreveszel?
	szeretete	Mely hangzások azok, amelyeket szeretsz?
	zavarása	Mely hangzások azok, amelyek zavarnak?
	közömbössége	Mely hangzások azok, amelyek közömbösek?
<i>Korábbi tréning tapasztalatai</i>	megléte	Vettél-e már részt az alábbi tréningfoglalkozások valamelyikén?
	hatása	Ha igen, hogyan hatott rád?

Az egyes elemekre megfogalmazott kérdésekhez válaszkategóriákat alakítottunk ki. Ezek közül a hallgatók a magukra nézve leginkább érvényeset választották ki. A kérdőív elemeinek, tételeinek és a válaszkategóriák meghatározásánál professzió-mentességre, a megfogalmazásuknál pedig a lehető legnagyobb egyszerűsége törekedtünk. (Kulcskérdésnek tekintjük, hogy vizsgálatunk ezen a téren teljes mértékben önálló gondolatokra, sajátélménybeli és gyakorlati tapasztalatokra épül, erre vonatkozó, konkrét irodalmi előzmények hiányában, jelen tudásunk szerint.) A kérdőív válaszaiból következtethetünk a hallgatók önmagukon észlelt zenei viszonyulásának minőségére. A zenei viszony elmélyülését a minőségi válaszkategóriákon tett elmozdulás mutatja a legmagasabb szintű viszonyulást leíró válaszok irányába.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A kérdőívvel végzett vizsgálatunk célja a tréningprogram nyomán történt fejlődés kimutatása volt az érzelmi tényezők és a zenei viszonyulás elmélyülése mentén.

Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei

A fejlődést az érzelmi tényezők esetében a minőségi válaszkategóriákon (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív) történt elmozdulás, konkrétan a kreatív válaszok megoszlásának százalékos arányában kimutatható növekedés jelzi. A válaszok megoszlásának százalékos emelkedését önmagukhoz mérten vizsgáltuk mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportokban. A két csoport ekvivalensnek mondható mind a zenész, mind a reál rész minta esetében, ugyanis a tréning előtti mérés azonos indulószintet mutatott a két rész mintánál. Ezért a kontrollcsoport alkalmas a spontán, kísérleti beavatkozás nélküli fejlődés értékelésére.

Az érzelmi tényezők értékelésén tett kreatív válaszok megoszlásának százalékos értékeit a tréning előtt és után a zenész rész minta esetében a 6. táblázat, a reál rész mintánál pedig a 7. táblázat ismerteti. Az elő- és utómérés eredményeinek összevetése szerint a kísérleti csoportokban jelentős eltérés van, magasabb fejlettséget jelez a kontrollcsoportok értékeivel szemben. Ez a tendencia mind a zenész, mind pedig a reál rész minta esetében megfigyelhető.

A zenész csoportnál a kreatív válaszok megoszlásának különbségei – tréning előtt és után – százalékos értékekben kifejezve a kísérleti csoportnál 25–33,4 százalék között

mozognak. Legnagyobb változást az érzelmi jelzések küldésének azonosításánál, az érzelmi jelzések fogadásának azonosításánál és kontextusba helyezésénél figyeltünk meg. Fontos kiemelni, hogy az érzelmi jelzések megtapasztalásának dimenziójában adott válaszokon egységesen a legmagasabb eltérést tapasztaltuk. A kontrollcsoportnál a tréning előtti és utáni különbség értékei 5,4–8,1 százalék között találhatóak. Ebben az esetben a legkevesebb eltérést az érzelmi üzenetek küldésének kontextusba helyezésénél és irányításánál, valamint az érzelmi üzenetek megtapasztalásának kontextusba helyezésénél kaptunk. A többi elem tekintetében az eltérés egységesen magasabb. A reál résztmínánál a kísérleti csoport különbségeit 27,2–38,6 százalék között, a kontrollcsoportnál pedig 5,4 százalékon mutattuk ki. A kísérleti csoportnál a legnagyobb eltérést az érzelmi üzenetek küldésének kontextusba helyezésénél és az érzelmi üzenetek fogadásának azonosításánál találtuk. A kontrollcsoportnál az eltérés egységesen 5,4 százalék. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kísérleti csoportok válaszaik karakterisztikusabb eltérést mutatnak a kontrollcsoport spontán fejlődéséhez képest a tréning után. Megjegyzendő, hogy a zenész kísérleti csoport különbségei egységesebbek a reál kísérleti csoportéhoz képest. Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítására dichotomizált változókon végzett McNemar-próba szignifikancia-értékei a kísérleti csoportoknál minden elem esetében $p < 0,05$, míg ugyanezen érték a kontrollcsoportok tekintetében $p > 0,05$. Ezek szerint a kísérleti csoportok által adott kreatív válaszok eloszlása szignifikánsan különbözik tréning előtt és után, szemben a kontrollcsoport eredményeivel. Minthogy a bírálók ítéleteit összehasonlíthatónak tekintjük, a kérdőív kipróbálásakor folytatott értékelők közötti egyezés alapján azt mondhatjuk, hogy a kísérleti csoportok azonos indulószintről vizsgálva a tréning folyamán meghaladták a spontán fejlődést mutató kontrollcsoportokat.

Tehát az eredmények szerint a kísérleti csoportban a kreatív válaszok százalékos aránya szignifikánsan megnövekedett a tréning után, míg ez a tendencia a kontrollcsoportban nem figyelhető meg. Ez mind a zenész, mind a reál csoportok esetében kimutatható.

6. táblázat. Kreatív válaszok megoszlása százalékos értékekben kifejezve, tréning előtt és után zenész résztminta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb-ség	McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb-ség
Küldés	Tudatosság	0,016	29,2%	58,3%	29,1%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Azonosítás	0,008	20,8%	54,2%	33,4%	0,250	21,6%	29,7%	8,1%
	Kontextus	0,016	33,3%	58,3%	25,0%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Irányítás	0,031	37,5%	62,5%	25,0%	0,500	37,8%	43,2%	5,4%
Fogadás	Tudatosság	0,016	33,3%	62,5%	29,2%	0,250	32,4%	40,5%	8,1%
	Azonosítás	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	32,4%	8,1%
	Kontextus	0,008	29,2%	62,5%	33,3%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Irányítás	0,016	29,2%	58,3%	29,1%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
Megtapasztalás	Tudatosság	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	32,4%	8,1%
	Azonosítás	0,008	29,2%	62,5%	33,3%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Kontextus	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	29,7%	5,4%
	Irányítás	0,008	29,2%	62,4%	33,2%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%

7. táblázat. Kreatív válaszok megoszlása százalékként kifejezve, tréning előtt és után real rész minta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különb-ség	McNemar p	Előtte	Utána	Kü-lönb-ség
Küldés	Tudatosság	0,031	30,1%	59,1%	29,0%	0,500	29,7%	35,1%	5,4%
	Azonosítás	0,016	22,7%	54,5%	31,8%	0,500	21,6%	27,0%	5,4%
	Kontextus	0,008	31,8%	68,2%	36,4%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Irányítás	0,016	36,4%	68,2%	31,8%	0,500	37,8%	43,2%	5,4%
Fogadás	Tudatosság	0,016	31,8%	63,6%	31,8%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Azonosítás	0,008	25,0%	63,6%	38,6%	0,500	24,3%	29,7%	5,4%
	Kontextus	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Irányítás	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
Megtapasztalás	Tudatosság	0,031	27,3%	54,5%	27,2%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Azonosítás	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Kontextus	0,016	25,0%	59,1%	34,1%	0,500	24,3%	29,7%	5,4%
	Irányítás	0,031	30,8%	59,1%	28,3%	0,500	29,7%	35,1%	5,4%

Az érzelmi elemeket mérő kérdőív belső validitását kontrollkérdésekkel ellenőriztük. Ez azt jelentette, hogy az egyes elemek (tudatosság, azonosítás, kontextus és irányítás) után az eredeti kérdéseket más megfogalmazásban tettük fel. A kontrollkérdéseket a dimenziók (érzelmi üzenetek küldése, fogadása és megtapasztalása) után helyeztük el. A fő- és kontrollkérdések összefüggéseinek szignifikanciáját és egyezésük mértékét a 8. táblázatban foglaltuk össze.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, a kérdések közti összefüggés minden elem tekintetében $p < 0,001$ szinten szignifikáns, és az egyezésük mértékét jelző Cronbach- κ mutató 0,8 feletti értékei is rendkívül magas együtt járást mutatnak. A legszorosabb összefüggést az érzelmi üzenetek küldésének tudatosságában mutattunk ki, míg a leggyengébbet az érzelmi üzenetek fogadásának kontextusba helyezésénél találtunk. Eszerint az érzelmi jelzések kifejezésének tudatosságára vonatkozó fő és kontrollkérdéseket ítélték leginkább hasonlóan a bírálók, míg az érzelmi jelzések kontextus szerinti értelmezése a legkülönbözőbb megítélés alá esett. Az eredmények szerint az érzelmi tényezők belső validitása nagyon jónak mondható.

8. táblázat. Belső validitás az érzelmi elemeken (χ^2 , Cronbach- κ)

Elemek	Küldés			Fogadás			Megtapasztalás		
	χ^2	p	Cronbach- κ	χ^2	p	Cronbach- κ	χ^2	p	Cronbach- κ
Tudatosság	98,2	0,000	0,903	92,9	,000	0,873	93,7	0,000	0,877
Azonosítás	87,5	0,000	0,843	97,1	,000	0,895	94,8	0,000	0,883
Kontextus	96,2	0,000	0,890	94,8	,000	0,883	93,3	0,000	0,875
Irányítás	94,1	0,000	0,879	91,4	,000	0,865	95,5	0,000	0,886

A zenei viszonyulás változásának eredményei

A zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív tekintetében a fejlődést a legelmélyültebb viszonyt mutató válaszkategóriák százalékos arányában bekövetkező emelkedés érzékelteti. A legelmélyültebb zenei viszonyt jelző minőségi válaszok eloszlásának százalékos értékeit pedig a zenész rész minta esetében a 9. táblázat, a reál rész minta esetében pedig a 10. táblázat ismerteti. Az elő- és utómérés eredményeinek összehasonlítása alapján a kísérleti csoportban jelentős eltérés van, mert nagyobb fejlődést jelez a kontrollcsoport értékeivel szemben. Ez a tendencia mind a zenész, mind pedig a reál rész minta esetében megfigyelhető.

A zenész csoportnál a legelmélyültebb zenei viszonyulásra utaló válaszok tréning előtt és után megfigyelt különbségei százalékos értékekben kifejezve a kísérleti csoportnál 12,5–20,8 százalék között találhatóak. A legnagyobb eltérést a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és közömbösségénél figyeltünk meg. A kontrollcsoportnál ezen értékek 2,7–8,1 százalék között figyelhetőek meg. A legnagyobb különbség ugyancsak a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és a zenei aktivitás alkalmánál található. A reál rész minta esetében a kísérleti csoport különbségei 9,1–18 százalék között találhatóak, a kontrollcsoportnál pedig 2,7–5,4 százalék között. A legnagyobb változást a kísérleti csoportnál szintén a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél mutatunk ki, míg a kontrollcsoportnál a zenész rész mintához hasonlóan a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és a zenei aktivitás alkalmánál. Az adatok azt mutatják, hogy a direkt fejlesztés és spontán fejlődés is leginkább a környező hangzásvilághoz való viszonyt érintette leginkább. Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítására dichotomizált változókkal végzett McNemar-próba szignifikancia-értékei a kísérleti csoportoknál minden elem esetében $p < 0,05$. Ez az érték a kontrollcsoportok tekintetében $p > 0,05$. Ezek szerint a kísérleti csoportok válaszainak eloszlása szignifikánsan különbözik tréning előtt és után, ellentétben a kontrollcsoport eredményeivel. Tehát a kísérleti csoportok válaszai karakterisztikus és szignifikáns eltérést mutatnak a tréning után, szemben a kontrollcsoportokkal.

Ezek alapján a kísérleti csoportban a legelmélyültebb zenei válaszok százalékos aránya szignifikánsan megnövekedett a tréning után, míg ez az irány a kontrollcsoportban nem figyelhető meg. Ez érvényes mind a zenész, mind a reál csoportokra.

9. táblázat. A legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok megoszlásának százalékos értékei, tréning előtt és után zenész rész minta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különbség	McNemar p	Előtte	Utána	Különbség
Intenzitás	Szükségessége	0,000	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Tudatossága	0,004	79,2	91,7	12,5%	0,500	78,4	81,1	2,7%
	Választása	0,004	79,2	91,7	12,%	0,500	78,4	83,8	5,4%
	Hiány foka	0,004	70,8	87,5	16,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Mennyisége	0,004	29,2	12,5	16,7%	0,500	29,7	24,3	5,4%
Aktivitás	Szeretete	0,004	75,0	87,5	12,5%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Shokása	0,004	70,8	87,5	16,7%	1,000	70,3	73,0	2,7%
	Tudása	0,011	75,0	91,7	16,7%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Módja	0,000	70,8	87,6	16,8%	1,000	70,3	75,7	5,4%
	Alkalma	0,010	70,8	87,5	16,7%	0,200	70,3	78,4	8,1%

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különbség	McNemar p	Előtte	Utána	Különbség
Zenei élmény	Kifejezése	0,011	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	81,7	6,0%
	Negatív hatása	0,012	83,3	95,8	12,5%	1,000	83,8	86,7	2,9%
	Katarzisz	0,011	75,0	95,8	20,8%	0,700	75,7	81,1	5,4%
	Szintjei	0,011	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	81,1	5,4%
Környező hangzásvilág	Észlelése	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,200	70,3	78,4	8,1%
	Szeretete	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,200	70,3	78,4	8,1%
	Zavarása	0,004	70,8	87,5	16,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Közömbössége	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,500	70,3	75,7	5,4%

10. táblázat. Legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok eloszlásának százalékos értékei, tréning előtt és után reál rész minta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különbség	McNemar p	Előtte	Utána	Különbség
Intenzitás	Szükségessége	0,002	72,7	86,7	14,0%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Tudatossága	0,006	77,3	90,9	13,6%	1,000	78,4	81,1	2,7%
	Választása	0,006	77,3	90,9	13,6%	0,700	78,4	83,8	5,4%
	Hiány foka	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Mennyisége	0,002	27,3	13,6	13,7%	0,500	29,7	24,3	5,4%
Aktivitás	Szeretete	0,002	72,7	86,4	13,6%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Szokása	0,001	68,7	81,8	13,1%	0,500	70,3	73,0	2,7%
	Tudása	0,002	72,7	86,4	13,7%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Módja	0,000	72,7	86,4	13,7%	1,000	70,3	75,7	5,4%
	Alkalma	0,000	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	78,4	8,1%
Zenei élmény	Kifejezése	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	75,7	81,7	6,0%
	Negatív hatása	0,010	86,4	95,5	9,1%	0,625	83,8	86,7	2,9%
	Katarzisz	0,010	77,5	95,5	18,0%	0,500	75,7	81,1	5,4%
	Szintjei	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	75,7	81,1	5,4%
Környező hangzásvilág	Észlelése	0,000	68,2	86,4	18,2%	0,157	70,3	78,4	8,1%
	Szeretete	0,000	68,2	86,4	18,2%	0,157	70,3	78,4	8,1%
	Zavarása	0,002	72,7	86,4	13,7	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Közömbössége	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%

Összegzés

Tanulmányunk egy fejlesztő program eredményeit mutatja be, amely a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára készült, célja pedig a szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése volt. A fejlesztő gyakorlatok szociális készségeket fejlesztő technikákat vettek alapul, melyeket zeneterápiás eszközökkel egészítettünk ki. A tréning alatt a hallgatók saját élményben tapasztalták meg a gyakorlatok hatását, így

módszertani eszköztárak bővítésével sikerrel tudják azokat később osztálykeretben alkalmazni.

Az érzelmi elemek fejlődésének mérésére saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk. Az eszköz az Affektív- szociális kompetencia modelljére épül, és egy csoporthoz való csatlakozás történetét mutatja be. A fejlődést az előre kialakított válaszkategóriákon (konvencionális, intellektuális, érzelmi és kreatív) történő kreativitás irányába való elmozdulás jelzi.

Az eredményekből megállapítható, hogy a hallgatók tréning után adott kreatív válaszainak megoszlásában a kísérleti csoportok esetén, önmagukhoz mérten 25–38 százalékos növekedés mutatható ki, míg ezek az értékek a kontrollcsoportoknál 5,4–8,1 százalék között találhatók. A tréning előtti és utáni kreatív válaszok megoszlásának összehasonlítását jelző McNemar-próba p értékei a kísérleti csoportoknál szignifikáns különbséget jeleznek a kontrollcsoporttal szemben. A kísérleti csoportok pozitív elmozdulást jeleznek a kontrollcsoportokhoz képest. A fejlődés mértéke nem függött a specializációtól, azaz attól, hogy a résztvevő a zenész vagy a reál csoportba tartozott. Kijelenthető, hogy a kísérleti csoportok mutatói jóval túlhaladják a kontrollcsoportok spontán fejlődését. Az eredmények megerősítették, hogy a hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi tényezői a felsőoktatás keretei között fejleszthetők. A program eredményei alapján elmondható, hogy a felsőoktatásban végzett direkt fejlesztés a hallgatók nagy hányadánál az érzelmi készségek fejlesztését eredményezte

A program közvetett hatásaként a zenei viszony elmélyülését is vártuk. Az e területen bekövetkezett fejlődést a legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok megoszlásának százalékos növekedése mutatta. A kísérleti csoportokban 12–18 százalékos különbséget tapasztaltunk a hallgatók legelmélyültebb válaszainak megoszlása között tréning előtt és után. A kontrollcsoportok különbségei 2,7–8,1 százalék között találhatók. A tréning előtti és utáni válaszok megoszlásának összehasonlítását mutató McNemar-próba p értékei a kísérleti csoportoknál szignifikáns különbséget jeleznek, ellentétben a kontrollcsoporttal. A kísérleti csoportok jelentős fejlődést mutatnak a kontrollcsoportokhoz viszonyítva.

A program egyben felhívja a figyelmet Zsolnai és Józsa (2003) alapján az érzelmi tényezők módszertani nehézségeire. A fejlettség megítélésére alkalmas lehet a hallgatókat ismerő pedagógus, azonban a bírálat szubjektivitása, mint minden ilyen esetben, rendkívül erősen megjelenik. Az érzelmi tényezők fejlettségének megbízhatósága a bírálók számának növelésével lehetséges. Ez azonban az értékelési folyamat bonyolultsága és időigényessége miatt rendkívül nehézkes. Továbbá a két csoport összehasonlítása helyett a készségek önmagukhoz mért fejlődését szükséges vizsgálni.

A szubjektívítás csökkentésére és a megbízhatóság növelésére az alábbi lehetőségeink voltak: az értékelési rendszer pontos meghatározása, a független bírálók számának életterünknek megfelelően a lehető legnagyobb mértékű megnövelése, és egyezésük mértékének kiváló szintű kimutatása a kérdőív kipróbálásának folyamatában, valamint a fejlesztést végző pedagógus és terapeuta értékelési folyamatból való kimaradása és a fejlesztett hallgatóktól való függetlenségének biztosítása.

Fejlesztő kísérletünk első állomása lehet egy kísérletsorozatnak. További, hosszabb távú fejlesztő programsorozat kialakítására van szükség azért, hogy feltárjuk azokat az egyéb lehetőségeket, módszereket és eszközöket, melyekkel az érzelmi tényezők további szinteken és életkorban fejleszthetők és minél pontosabban mérhetők.

Irodalomjegyzék

- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. és Whipple, B. (2004): Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, **42**. 6. sz. 419–443. DOI: [10.1016/j.jsp.2004.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002)
- Cheung, Ch. és Lee, T. (2010): Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, **33**. 3. sz. 255–263. DOI: [10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006)
- Denham, S. A. és Burton, B. (1996): A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, **34**. 3. sz. 225–245. DOI: [10.1016/0022-4405\(96\)00013-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00013-1)
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. és Queenan, S. (2003): Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, **74**. 1. sz. 238–256. DOI: [10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- Gerevich József (1987, szerk.): *Közösségi mentálhigiénié*. Animula Kiadó, Budapest.
- Greca, A. M. és Santogrossi, D. A. (1980): Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **48**. 2. sz. 220–227. DOI: [10.1037/0022-006x.48.2.220](https://doi.org/10.1037/0022-006x.48.2.220)
- Gross, J. J. (2002): Emotional regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, **39**. 3. sz. 281–291. DOI: [10.1017/s0048577201393198](https://doi.org/10.1017/s0048577201393198)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001a): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 79–119. DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001b): Spinning the Pinwheel, Together: More thoughts on Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 130–136. DOI: [10.1111/1467-9507.00153](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00153)
- Han, H. S. és Kemple, M. (2006): Components of Social Competence and Strategies Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, **34**. 3. sz. 241–247. DOI: [10.1007/s10643-006-0139-2](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2)
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–37.
- Konta Ildikó (2010): Személyiség és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 233–247.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Losonczy Ágnes (1964): Egy zeneszociológiai kutatásról. *Magyar Zene*, **4**. 3. sz. 57–66.
- Losonczy Ágnes (1969): *A zene életének szociológiája*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2012*. (2012) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Parbery-Clark, A., Skoe, E. és Kraus, N. (2009): Musical Experience Limits the Degradative Effects of Background Noise on the Neural Processing of Sound. *The Journal of Neuroscience*, **29**. 45. sz. 14 100–14 107. DOI: [10.1523/jneurosci.3256-09.2009](https://doi.org/10.1523/jneurosci.3256-09.2009)
- Saarni (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Saarni (2001): Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, **10**. 1. sz. 125–129. DOI: [10.1111/1467-9507.00152](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152)
- Seeman, T. E., Kaplan, G. A., Knudsen, L., Cohen, R. és Guralnik, J. (1987): Social network ties and mortality among the elderly in the Alameda County Study. *American Journal of Epidemiology*, **126**. 4. sz. 714–723.
- Shahin, A., Roberts, L. E. és Trainor, L. J. (2004): Enhancement of auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, **15**. 12. sz. 1917–1921. DOI: [10.1097/00001756-200408260-00017](https://doi.org/10.1097/00001756-200408260-00017)
- Vértes László (2010): Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, **20**. 4. sz. 90–95.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. és Kraus, N. (2007): Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neurosciences*, **10**. 4. sz. 420–422. DOI: [10.1038/nn1872](https://doi.org/10.1038/nn1872)
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.

Herczegné Goldschmidt Zsuzsanna

Kodály Zoltán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Herman Ottó Általános Iskolája, Tatabánya

Papíralapú és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata olvasás-szövegértés területén 4. évfolyamos diákok körében

A modern technika, a számítógépek elterjedése új lehetőségeket nyitott a tanulói teljesítmények értékelésében. Nemzetközi és hazai kutatások sora foglalkozott és foglalkozik ma is a kérdéssel, hogy milyen hatással van a tanulók teljesítményére az IKT-eszközök használata a tesztelés folyamatában. A papíralapú tesztek átültetése számítógépes környezetbe annál is inkább ösztönző lehet, mert a ma diákja számára az IKT-eszközök a mindennapok használati tárgyainvá váltak (Tóth, 2015). Lényeges kutatási kérdés, hogy a számítógépes tesztelés befolyásolja-e a tanulók eredményeit. Nemzetközi és hazai vizsgálatok eltérő eredményre jutottak. Egyes kutatások nem találtak szignifikáns különbséget a hagyományos tesztek és a számítógépes környezetben elért teljesítmények között, mások éppen ellenkezőleg a közvetítő eszköz befolyásoló hatását állapították meg (Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és Tóth, 2009; Tóth és Hódi, 2011; Tóth, 2015).

Az utóbbi másfél évtizedben az oktatásban az egyik legerőteljesebben fejlődő terület a mérés-értékelés (Molnár, 2011). A tanórai folyamatoktól a köznevelés irányításáig mind több értékelhető információra van szükség az oktatás hatékonyabbá tételéhez. A rohamosan fejlődő információs-kommunikációs eszközök és technológiák kihasználása számtalan lehetőséget biztosít. Az oktatás folyamatának szinte minden fázisába jól integrálható, egyszerűbbé teszi a tesztelés folyamatát, gyorsítja az adatfelvételt, az adatelemzést (Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és Tóth, 2009). Lehetővé teszi újszerű kérdezéstechnika alkalmazását, multimédia használatát, és adaptív tesztelési megoldásokat. Az IKT-eszközök és technológiák akkor hasznosulnak a leginkább, ha valós oktatási probléma megoldásában alkalmazzuk, nem pedig akkor, ha az információs-kommunikációs technika felhasználási lehetőségeit keressük (Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és Tóth, 2009).

Új technológiai eszközök robbanásszerű megjelenése és elterjedése következtében gyermekeink ebbe a technológia-alapú világba születtek. Átszövik mindennapi életüket, így elkerülhetetlen a technológia iskolai alkalmazása. Gyorsan szeretnének információhoz jutni, az információhoz jutásuk során a szövegnél sokkal inkább előnyben részesítenek egyéb médiumokat. A mai diákok alapvetően másképp gondolkodnak, és másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint

elődeik. Digitális bennszülöttként életstílusuk, elvárásaik, tanulási felfogásuk módja hatást gyakorol az oktatással és a mérés-értékeléssel kapcsolatos elvárásaikra is (Prensky, 2001).

Technológia-alapú mérések létjogosultsága

Az utóbbi években elterjedő információ-kommunikációs technológiák, eszközök megjelenésével elkerülhetetlenné, nélkülözhetetlenné válik alkalmazásuk az oktatási folyamat során. Számos új lehetőséget kínálnak a tanulói teljesítmények értékelésére, a mérés korszerűsítésére (Pásztor-Kovács, Magyar, Hülber, Pásztor és Tongori, 2013). A tanulók eszközhasználati szokása, a vizsgálandó terület, a folyamat összes résztvevőjének IKT-kompetenciája mind hatással van az elektronikus tesztelés alkalmazására. Elterjedéséhez szükség van jól képzett tanárookra, akik az új módszereket alkalmazva tudják fejleszteni diákjaikat és integrálni a 21. században kulcsfontosságúnak számító képességek fejlesztését az iskolai oktató-nevelő munkába (Molnár, 2010).

Bevezetése mellett az egyik leggyakrabban említett érv a hosszú távú költséghatékonyság. Annak ellenére, hogy a technológia-alapú mérés rendszerének kiépítése viszonylag drága, de rendszeres használat mellett számos megtakarítás érhető el. Papíralapú tesztek nyomtatása, sokszorosítása, szállítása, javítása, kódolása, adatok rögzítése (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015) nem jelentkezik költségként. Mindemellett a számítógép-alapú tesztek kiközvetítése nagyobb biztonsággal valósítható meg (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015). A tesztelő rendszer automatikusan rögzíti a tanulók válaszait, és közvetítő eszköz használata nélkül kerülnek az adatok a rendszerbe. Az adatvesztés veszélye minimalizálható, illetve az adatrögzítés során alkalmazott emberi tényező (és ezáltal a rögzítés közbeni tévedés) kizárható. A feladattípusok nagyobb része azonnal javítható, lehetővé válik az azonnali kiértékelés és az eredmény gyors visszacsatolása (Csapó, Molnár és Tóth, 2008). Gazdaságosabbá, könnyebbé válik az adatok tárolása és visszakeresése is (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015).

A számítógépes tesztek alkalmazásával javul mind az adatfelvételi, mind a kiértékelési objektivitás. Az adatfelvételi objektivitás akkor teljesül, ha a teszteredmények függetlenek az adatfelvevő személyétől (Csapó, 2000). Az automatikus adatrögzítéssel kiküszöbölhető a figyelmetlenségből származó hiba, illetve a javítás során a különféle megítélésből adódó eltérés (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015).

A korábban papír-ceruza alapon vizsgált kompetenciákat gazdagabb vizuális és auditív ingereket tartalmazó feladatokkal mérhetjük (Tóth és Hódi, 2013). Olyan képességeket is tesztelhetünk, amelyekre papíralapon eddig nem volt lehetőségünk. Ilyen a dinamikus problémamegoldás, a digitális szövegértés vagy egyes számítógép-használathoz kötődő területek (e-mail rendezése, webes keresés stb.) vizsgálata (Tóth és Hódi, 2013). Megvalósítható vele az ún. adaptív tesztelés, amely a korábbi feladatokra adott válaszok helyességétől függően választja ki a feladatbankból a következő, megfelelő nehézségű feladatot a tanulónak. Helyes megoldás után egy nehezebb, helytelen válasz esetén egy könnyebb feladat következik (Molnár, 2013; Magyar és Molnár, 2013).

A számítógépes környezetnek köszönhetően a diákok szívesebben és nagyobb élvezettel oldják meg a számítógépes tesztet, mint a papír-ceruza változatot (OECD, 2010, idézi Tóth és Hódi, 2013). A ma diákja sokkal jobban motiválható olyan inergazdag tesztkörnyezet kialakításával, amelyhez hozzászokott: színes, dinamikus, sok képet, animációt tartalmaz (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015). Mindazonáltal a számítógépes adatfelvételt önbevallás alapján nem kevésbé veszik komolyan a diákok, mint a nyomtatott változatot (OECD, 2010, idézi: Tóth és Hódi, 2013).

A számítógép-alapú mérés feltételei

Ahhoz, hogy az oktatásban egyre nagyobb szerepet kapjon a technológia, és megvalósítható legyen az áttérés a papíralapú tesztelésről a számítógép-alapú tesztelésre, általánosan megfogalmazható kritérium a szükséges infrastruktúra biztosítása.

Az iskolák többségénél a számítógépek nem tekinthetők elavultnak, és egy osztálynyi tanulót le tudnak ültetni az IKT-teremben (Tóth, Molnár és Csapó, 2011). A megfelelő hardverellátottság mellett stabil hálózati kapcsolatra is szükség van, mert a számítógép-alapú tesztek jelentős része online módon valósul meg. Nem elég a kiszolgáló szerver részéről a gyors adatkiszolgálás, az internetkapcsolatnak is gyorsnak kell lennie. Az internetelérés gyakorlatilag 100 százalékos, de az internetkapcsolat típusa és sebessége nagyon változó (Molnár és Pásztor-Kovács, 2015).

Lényeges, hogy a tesztek ugyanúgy jelenjenek meg minden diák előtt, ezért nemcsak megfelelő paraméterekkel rendelkező monitort (monitorméret, képernyőfelbontás) kell alkalmazni (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015), hanem kívánatos olyan böngészők használata, amelyeknél az információ megjelenésében nem tapasztalunk különbséget (Tóth, 2015).

A számítógép-alapú mérésre való áttérés bevezetésének további feltétele, hogy a pedagógusok megismerjék a 21. század innovatív mérési eszközeit, amelyek megfelelnek a nemzetközi elvárásoknak, és amelyek segítségével tanulók értékelését rövidebb visszacsatolási idővel, objektíven el tudják végezni. A mérőeszközök megismerését követően fel kell őket készíteni, hogy az általuk kapott eredményeket megfelelően értelmezzék. A kapott adatok a tanár segítségére kell legyenek abban, hogy célzottan tudjon beavatkozni az oktatási folyamatba. Mindezek nélkül nem nyer értelmet a mérés. Feladat tehát biztosítani az iskolák mérési-értékelési kultúrájának továbbfejlesztését, amely fokozatosan, a technológia-alapú mérés bevezetésével valósulhat meg (Molnár és Magyar, 2015).

Érdekes tény azonban, hogy a pedagógusok nagyobb mértékben nyitottak a változásokra, mint diákjaik (Molnár és Magyar, 2015). Egy vizsgálat megállapítása szerint növelhető a számítógép-alapú tesztelés elfogadottsága mind a pedagógusok, mind a diákok körében, ha használhatnák mindennapi munkájuk során, és a tanulók lehetőséget kapnának az elektronikus tesztek kipróbálására. Ha mód nyílna ennek biztosítására, akkor a bizalom növekedne, így az elutasítók száma jelentősen csökkenne (Molnár és Magyar, 2015).

A médiahatás problematikája

„A számítógép-alapú mérés-értékelési rendszerekre való áttérés akkor lehet felelősségteljes, ha ismerjük a médium megváltozásával járó teljesítménybefolyásoló hatásokat.” (Pásztor-Kovács, Magyar, Hülber, Pásztor és Tongori, 2013. 87. o.) Nemzetközi ajánlások is szükségessé teszik a papír-ceruza alapú és a számítógépes teszteken elért eredmények összehasonlítását (International Guidelines on Computer-Based and Internet Delivered Testing – Bartram és Coyne, 2005; Standards for Educational and Psychological Testing – American Educational Research Association, American Psychological Association és National Council on Measurement in Education, 1999, idézi: Tóth, 2015).

Az 1990-es évek előtti összehasonlító mérések eredményeit tárgyaló tanulmányokban a vizsgálatok túlnyomó többségében igazolódott a médiahatás, és általában a papír-ceruza alapú teszteken értek el jobb eredményt a tesztelésben részt vevők. 1990 után folytatódtak a hagyományos és számítógép-alapú teszteken mutatott teljesítmények összehasonlító vizsgálatai. Ezek is eltérő képet mutatnak: egyes kutatások nem tártak fel szignifikáns különbséget (Tóth, 2015), mások igazolták a médiahatást, amely ismét a papíralapú teszteken elért eredményeknek „kedvezett” (R. Tóth és Hódi, 2010).

A tanulói teljesítmények mélyebb megértéséhez ismernünk kell a vizsgálatba bevont változók teszteredményre gyakorolt hatását. Van-e kapcsolat a nem, az életkor, a szülők iskolai végzettsége, a szocio-ökonómiai státusz és a médiahatás között? Mennyiben befolyásolják a számítógép-használati szokások, a számítógépes tapasztalat vagy attitűd az online tesztek eredményeit (*Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015*)?

Médiahatás vizsgálata olvasás-szövegértés területén

A nemzetközi kutatások leggyakrabban a matematika, a szövegértés, ritkábban az induk-tív gondolkodás területén hasonlítják össze a papír-ceruza és a számítógép-alapú mérés eredményeit. Az ezredforduló után a szövegértés képességterületen jelentős számú publikáció látott napvilágot különféle életkorú mintákat vizsgálva. Az eredmények különfélék. Egyes kutatások nem tapasztaltak médiahatást, mások igen. A szignifikán-san magasabb átlagot a vizsgálatok egy részénél a papíralapú teszt, másik részénél a számítógép-alapú mérés mutatta. A szöveg típusát illetően a folyamatos szövegek érté-sére fókuszáltak (*Tóth és Hódi, 2011*). A mintavételi eljárások közül a legjellemzőbb a véletlenszerű mintaalkítás és az egymintas adatfelvétel.

A szövegértés teszteknel feleletválasztó és feleletalkotó itemtípusokkal találkozha-tunk. A feleletválasztó feladatok közül a többszörös választás dominál, míg a felelet-alkotó feladatoknál a rövid és hosszú válasz, valamint az esszé egyaránt előfordul a tesztekben (*Schnotz és Molnár, 2012*). Kevés kutatás foglalkozott eddig az itemtípus és a médiahatás összefüggésével. Russell (1999), valamint Russell és Haney (1997, idézi: *Tóth, 2015*) munkája alapján a nyílt végű feladatoknál a számítógépes gyakorlottságból adódóan a tanulók hátrányba kerülhetnek online tesztek megoldásánál a papír-ceruza tesztet kitöltő diákokkal szemben.

Célok, kutatási kérdések

Jelen empirikus vizsgálat célja a médiahatás vizsgálata szövegértés területén, összeha-sonlítva a papír-ceruza és online környezetben felvett teszteken elért tanulói eredménye-ket, azaz megfigyelni a közvetítő eszköz hatását a tanulói teljesítményekre.

Kutatásomban választ keresek a következő kérdésekre:

- A hagyományos és a számítógép alapú teszteredmények különböznek-e egymástól, s amennyiben van eltérés, az szignifikáns-e? Valamint melyik tesztelési formában nyújtottak jobb teljesítményt?
- Szövegtípusonként van-e eltérés a papír-ceruza alapú és az online teszt eredményei között? Amennyiben mutatkozik eltérés, melyik változatban sikeresebbek a diákok?
- A különböző háttérváltozók hatással vannak-e a tanulói teljesítményre, és ha igen, azonosítható-e szignifikáns különbség? Mely változók magyarázzák leginkább az esetleges különbségeket?

A kutatás módszerei

Minta és adatfelvétel

A kutatás mintáját 4. évfolyamos diákok alkották (N=127), akik egy megyeszékhely második legnagyobb tanulólétszámú iskolájába járnak. A két feladatellátási helyen működő öt párhuzamos osztály közül három a székhely intézményhez, kettő a tagin-

tézményhez tartozik. A tanulók csaknem fele fiú. A minta kiválasztásánál nem volt cél a reprezentativitás. A hagyományos tesztet 127, a számítógép-alapú tesztet 126 tanuló oldotta meg. A kérdőívben feltett kérdésekre 122 fő válaszolt.

Az összehasonlító vizsgálat során azonos mintát alkalmaztam, azaz a vizsgálatban részt vevő tanulók megoldották mind a papíralapú, mind a számítógépes tesztet. Mindkét feladatellátási helyen osztálytermi környezetben az osztálytanító felügyeletével történt a hagyományos teszt feladatainak megoldása. Az objektivitás biztosítása érdekében a pedagógusok a kapott adatfelvételi útmutató alapján végezték a tesztfelvételt. Az egymást követő adatfelvételi eljárás hátránya, a gyakorlati és tanulási hatás ellensúlyozása érdekében a minta egyik része először a papír-ceruza alapú tesztet, a másik része az online tesztet oldotta meg.

A számítógépes teszt megoldása az iskolában elérhető internetkapcsolattal rendelkező számítógépeken zajlott. A tesztelés az eDia (Elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) platform segítségével valósult meg (Molnár és Csapó, 2013; Molnár, Papp, Makay és Ancsin, 2015). Lebonyolítását megelőzően nem volt szükség programok telepítésére, csupán internetkapcsolatra és böngészőre. Általános böngésző elindítása után a tanulók mérési azonosítójukkal bejelentkeztek a tesztfelületre, majd megoldották a feladatokat. A rendszer nagyszerűsége folytán eredményükről azonnali visszajelzést kaptak százalékos formában.

A papíralapú és a számítógép-alapú teszt kitöltésére egyaránt 40 perc állt a tanulók rendelkezésére. A háttérkérdőív felvétele elektronikus formában, az online teszthez csatlakozóan történt, így biztosítva az egyszeri belépést. A papíralapú és az online teszt is lineáris volt, vagyis a feladatok meghatározott sorrendben követték egymást.

A mérőeszköz

Saját készítésű 75 ítemes olvasás-szövegértés tesztel történt a vizsgálat. A mérésnél használt tesztek a diákok papír-ceruza alapon és online környezetben is megoldották. Mind a papír-ceruza, mind a számítógépes teszt két részből áll. Az egyik formáját tekintve folyamatos, a másik nem folyamatos szöveg. A folyamatos szövegre épülő teszt 37 ítemet, a nem folyamatos szöveget tartalmazó mérőeszköz 38 ítemet tartalmazott.

A folyamatos szöveg 5 bekezdésre tagolt, 303 szót tartalmazó történelmi tárgyú leíró szövegfajta volt, amely 26 mondatból álló személyes célú olvasási szituációt teremtett. Az online változatban a folyamatos szöveg bekezdésekre tagolás nélkül jelent meg a monitoron, de egyéb paraméterei megegyeztek a papíralapú változattal. A második részteszt nem folyamatos tanulási célú szöveget tartalmazott, amelynél a tanulónak táblázatba rendezett információk között kellett eligazodnia.

Mindkét teszt papíralapú és számítógépes változatában a feladatok ugyanabban a sorrendben következtek egymás után, de megjelenésük szempontjából eltért a papír-ceruza alapú és az online teszt. A nyomtatott teszt esetében a tesztlap teljes terjedelmében volt látható. A szöveg egy oldalon, a feladatok további három oldalon követték egymást. A számítógép-alapú tesztnél a szöveg a monitor felső részén minden oldalon látható volt. A függőleges görgetősáv használatára a szöveg hossza miatt szükség volt. A feladatok a szöveg alatt egységes formátumban jelentek meg. A feladatutasítás és a válaszadó rész karaktereinek színe, mérete, betűtípusa, a sorok távolsága minden feladatnál azonos volt (Pommerich, 2004, idézi Tóth és Hódi, 2011). A hagyományos teszt instrukcióinak megfogalmazása némileg eltért az online tesztben olvasottaktól a feladatmegoldás kivitelezése miatt (pl. papíralapú teszt esetében: „Karikázd be...” vagy „Húzd át...”; számítógépes tesztél: „Kattintással jelöld...”). A diákok válaszaikat a jelölőnégyzetbe egerrel való kattintással adták meg, a következő feladatra a navigációs gombok használatával

térhetek rá. Válaszaik módosítása érdekében lehetőségük volt visszalépni egy korábban már megoldott feladatra. A tesztek kizárólag zárt feladatokat tartalmaztak, mert szöveges válaszok megadásánál problematikus lehet a tanulók billentyűzet használatában való jártasságának befolyásoló szerepe.

A két résztesztből álló szövegértés teszt mellett a tanulók egy kérdőívet is kitöltöttek. Az adaptált kérdőív alapját egy 2010-ben felső tagozatos diákok körében végzett kutatásnál használt kérdéssor képezi, amely a papír-ceruza és a számítógép-alapú teszteredmények összehasonlítására irányult (Tóth, 2015). Az adaptáció szükséges volt, mert az eredeti kérdőív felső tagozatos tanulók számára készült, és jelen vizsgálatban negyedik osztályosok vettek részt, akiknek informatikai előtanulmányaik nincsenek. Ebben a tanévben tanultak először tanóra keretében informatikát, és életkoruknál fogva is jellemzően kevesebb számítógépes tapasztalattal rendelkeztek.

A kérdések egyik csoportja a háttéradatokat tárta fel (8 item), a másik a tanulók számítógép-használati szokásaira kérdezett rá (17 item). A háttéradatokból a diákok demográfiai jellemzőit ismerhettem meg (nem, szülők iskolai végzettsége, könyvek száma, IKT-eszközök megléte). A számítógépezési szokások feltárására irányuló tételek a számítógéphez kapcsolódó tapasztalataik és attitűdjeik iránt érdeklődtek. A kérdőív feleletválasztós kérdéseket tartalmazott. Benne dichotóm kérdőív-tételek, 5-fokú gyakorisági skálán jellemezhető kérdések, valamint 5-fokú Likert-skálát (1 = egyáltalán nem igaz, 2 = nem igaz, 3 = igen is meg nem is, 4 = igaz, 5 = nagyon igaz) alkalmazó állítások szerepeltek.

Eljárások

A tesztszintű elemzési módszerek elsősorban a papír-ceruza és számítógép-alapú teszteken mutatott teljesítményt hasonlítják össze. Az itemek vizsgálatakor klasszikus tesztelméleti módszerekkel elemeztem, melyek a nehéz és melyek a könnyebb itemek a kétféle tesztkörnyezetben. Vannak-e olyan itemek, amelyek hasonló nehézségűek a hagyományos és a számítógépes tesztek esetében? Az itemek nehézségének elemzésekor azt határozzuk meg, hogy a tanulók hány százaléka oldotta meg helyesen. Ha a kétféle tesztmédiumon az értékek hasonlóak, akkor azt az itemet médiahatás-függetlenként jellemezhetjük (Tóth, 2015). A tesztek és résztesztek megbízhatóságának vizsgálata során a Cronbach- α értékeket vettem alapul. Az érték ismeretében megállapítható, hogy azonos megbízhatósággal mérí-e a papír-ceruza alapú és a számítógépes teszt a tanulók teljesítményét (Tóth, 2015).

Eredmények

A tesztek megbízhatósága

A papíralapon felvett szövegértés teszt reliabilitás-mutatója (Cronbach- α) 0,87, míg a számítógépes tesztváltozaté 0,89. A részteszteket külön vizsgálva is egymáshoz igen közeli értékeket kaptunk. A hagyományos tesztmédiom Cronbach- α értéke folyamatos szöveg (37 item) esetén 0,79, nem folyamatos szövegnél (38 item) 0,83. A számítógépes tesztelésnél ezek a mutatók rendre 0,80 és 0,84. Az adatok alapján megállapítható, hogy a mérőeszközök mindkét tesztmédiumon, és mind a teljes teszt, mind a résztesztek szintjén jól mérnek, annak ellenére, hogy a folyamatos szövegű teszt mutatója valamivel gyengébb a többinél.

Kétféle tesztmédiumon mutatkozó eredmények

A tanulók hagyományos és számítógép-alapú teszteredményei a különböző tesztmédiuumokon a teljes teszt és a résztesztek szintjén is szignifikáns összefüggést mutatnak ($r_{\text{teljes teszt}}=0,58$, $p<0,05$; $r_{\text{folyamatos szöveg}}=0,51$, $p<0,05$, $r_{\text{nem folyamatos szöveg}}=0,55$, $p<0,05$). A teljes teszt és a résztesztek pozitív korrelációja közepes.

A tanulók a hagyományos tesztelési folyamatban jobb eredményeket értek el, mint az online tesztekénél. A különböző szövegtípusra épülő részteszteken elért átlagteljesítmények összehasonlításából kitűnik, hogy az átlagok magasabbak a papíralapú tesztek esetében, de a szórások között alig van eltérés (ld. 1. táblázat). Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók fejlettségbeli különbségei mindkét tesztmédiumon jelentkeztek, tehát a papíralapú teszt digitalizálásával csak az átlagos teljesítmény változott (R. Tóth és Hódi, 2010). Mindkét tesztmédiom esetében a diákok számára a nem folyamatos szöveg bizonyult könnyebbnek.

1. táblázat. Tanulók PP és CB tesztátlagai, azok szórásai és a t-próba eredményei szövegtípusonként

Tesztmédiom	Szövegtípus						Teljes teszt		
	Folyamatos			Nem folyamatos					
	Átlag (%)	Szórás (%)	t	Átlag (%)	Szórás (%)	t	Átlag (%)	Szórás (%)	t
PP	74,97	14,02	2,56	76,67	15,20	2,93	75,83	12,64	3,31
CB	71,97	13,14		72,78	15,63		72,38	12,90	

Megjegyzés: PP: papíralapú, CB: számítógép-alapú

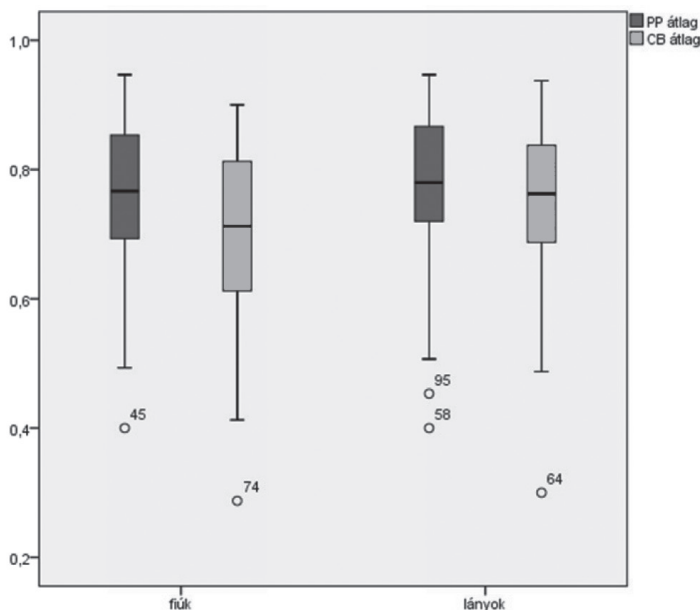
A t-próba eredményei alapján mind a teljes teszt, mind a résztesztek szintjén szignifikáns eltérés mutatkozik a tanulók papír-ceruza alapon és online változatban megoldott teszt-eredményei között [$t_{\text{teljes teszt}}=3,31$ ($p<0,05$); $t_{\text{folyamatos szöveg}}=2,56$ ($p<0,05$); $t_{\text{nem folyamatos szöveg}}=2,93$ ($p<0,05$)].

Részmintákra irányuló elemzés

Online tesztkörnyezetben nagyobb volt a fiúk és lányok átlagteljesítménye közötti különbség. Mind a fiúk, mind a lányok átlagosan magasabb eredményt értek el a papíralapú teszten, azaz a hagyományos tesztmédiumon könnyebben boldogultak a feladatmegoldással. A tesztek általánosságban nem bizonyultak nehéznek a diákok számára (ld. 1. ábra), ugyanakkor a legjobb és a legrosszabb eredmény között nagy a különbség. Az 1. ábrán apró karikák szemléltetik a szélső értékeket.

A papíralapon és online formában nyújtott teljesítményeket kétmintás t-próbával összehasonlítva megállapítható, hogy a fiúk és a lányok átlagai a teljes teszt szintjén nem különböztek egymástól. Résztesztek szintjén vizsgálódva a nem folyamatos szövegre épülő teszt online változatában a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek ($t_{\text{fiú-lány}}=-2,00$, $p=0,04$). A két nemet külön-külön is vizsgáltam a papíralapú és az online teszteken elért eredmények tekintetében. A fiúk esetében a páros t-próba szignifikáns különbséget igazolt a teljes teszten és mindkét részteszten egyaránt. A lányok esetében a kétféle tesztmédiumon a teljes teszt és a résztesztek átlagaiban nem adódott szignifikáns különbség.

A papíralapú és számítógépes teszten mutatott teljesítmények korrelációja fiúk esetében ($r=0,64$, $p=0,00$) erősebb a papíralapú és az online teszteredmények között, míg a lányoknál valamivel gyengébb ($r=0,53$, $p=0,00$).



1. ábra. A fiúk és a lányok PP és CB teszteredményeinek box plot ábrája

Háttérváltozók szerepe a médiahatás alakulásában

Jelen kutatás kérdőíve az anya és apa iskolai végzettségén kívül a tanulók otthonában meglévő könyvek számára is rákérdezett. A szülők iskolázottsága és az otthoni könyvek száma közötti összefüggés-vizsgálat nem eredményezett kapcsolatot ($r_{\text{anya}}=0,13$, $r_{\text{apa}}=0,10$, $p>0,05$). A szülők iskolai végzettségének emelkedése nem feltétlenül eredményezett nagyobb otthoni könyvállományt. Az anya és az apa iskolázottsága egyaránt gyenge-közepes szinten korrelált a számítógépes tesztátlagokkal ($r_{\text{apa}}=0,34$, $r_{\text{anya}}=0,31$, $p<0,01$). A hagyományos tesztmédiumon felvett tesztek átlagai és az apa végzettsége között nem volt kapcsolat ($r=0,15$, $p=0,09$), az anya iskolai végzettségével gyenge korrelációt mutattak ($r=0,21$, $p<0,05$). Az anya iskolai végzettsége meghatározóbb szerepet játszott a teszteredmények alakulásában, mint az apáé.

A vizsgálatba bevont tanulók 96 százalékának van az otthonában számítógép (saját IKT-eszközök aránya 77 százalék), és internetkapcsolat is 93 százalékuknak rendelkezésre áll. Az otthoni számítógép vitathatatlan előnye a szabad hozzáférés, ami lehetővé teszi, hogy a tanuló saját maga kísérletezzen azzal, hogy miként tudja ezt az eszközt különféle céljaira felhasználni. Ám nem mindegy, hogy ezek mik. E célok vizsgálata érdekében kerültek a kérdőívbe azok a kérdések, amelyek az egyes számítógépes tevékenység gyakoriságát mérik fel a negyedik osztályos diákok között. Bizonyos célok eléréséhez ugyanis nagyon is sok kreativitás, erős motiváció és kintartás szükséges. Az erre vonatkozó eredményeket később ismertetem.

A tesztelésbe bevont negyedik osztályos tanulók IKT-tapasztalataikat csak iskolán kívüli forrásból szerezhették, hiszen ez az első tanévük, amikor informatikát tanultak. Más tanítási órán nem volt jellemző a számítógép egyéni vagy kiscsoportos használata. Kijelenthetjük, hogy az a diák, aki több időt tölt számítógépezéssel, nagyobb tapasza-

lattal rendelkezett. Az erre vonatkozó korrelációs számítás a minta egyes változói közötti összefüggés irányát és szorosságát mutatja. Az összefüggés szignifikáns ($r=0,67$, $p<0,01$).

A számítógépes tapasztalat médiahatás-mértékre gyakorolt hatását vizsgáltam a következő változók segítségével: milyen gyakran számítógépezik, naponta mennyi időt tölt el előtte, és milyen gyakran internetezik. Lineáris regresszióval ($F=4,14$, $p<0,05$) végzett számítások alapján csak a számítógép-használat gyakoriságára vonatkozó változónak van elenyésző ($R^2=0,033$) magyarázó ereje.

Az IKT-eszközhasználat élvezetének, fontosságának és a számítógépes szorongásnak a médiahatás mértékére gyakorolt hatása a feltételezett eredményt hozta. Aki kedveli a számítógépet, az általában fontosnak is tartja, hogy jól megtanulja a használatát: a számítógép-használat fontossága és kedveltsége ($r=0,44$, $p<0,01$). A számítógépezést kedvelők nem tartják nehéznek a kezelését ($r=0,47$, $p<0,01$), nem gondolják, hogy unalmas ($r=0,65$, $p<0,01$), és tanulnak is belőle ($r=0,35$, $p<0,01$). Azok a tanulók, akik izgulnak számítógépezés közben, azok nem kedvelik ($r=0,39$, $p<0,01$), nehéznek ($r=0,63$, $p<0,01$) és unalmasnak ($r=0,54$, $p<0,01$) találják. Nem gondolják úgy, hogy tanulhatnak a számítógép-használat során ($r=0,18$, $p<0,05$). A számítógépes attitűdhöz tartozó egyes változók egyike sem mutatott összefüggést a médiahatás mértékével.

A kutatás mintáját alkotó tanulók iskolarendszerű informatikaoktatásban még nem vettek részt. Számítógépes ismereteiket valószínűleg a családban, a barátoktól vagy ismeretségi körükből szerezték. Tevékenységeik többnyire az otthoni kikapcsolódáshoz kapcsolódóak voltak. A legnépszerűbb tevékenységek a játék ($\bar{x}=3,25$, $Mo=5$) és a zenehallgatás ($\bar{x}=3,25$, $Mo=5$) volt. Átlaguk, móduszuk egyenlő, csak a medián értékében előzte meg a játék a zenét ($Me_{\text{játék}}=4$, $Me_{\text{zene}}=3$). Legkevésbé a közösségi oldalakat látogetták, és amivel még ennél is ritkábban foglalkoztak, az a rajzolás ($\bar{x}_{\text{közösségi oldal}}=2,48$, $Mo=1$, $\bar{x}_{\text{rajz}}=2,43$, $Mo=1$). A nemek számítógépes tevékenységeinek összehasonlításakor a fiúk nagyobb aktivitását tapasztaltuk. A korrelációanalízis eredményei alapján a számítógépes tevékenységek egyike sem volt összefüggésben a médiahatás mértékével.

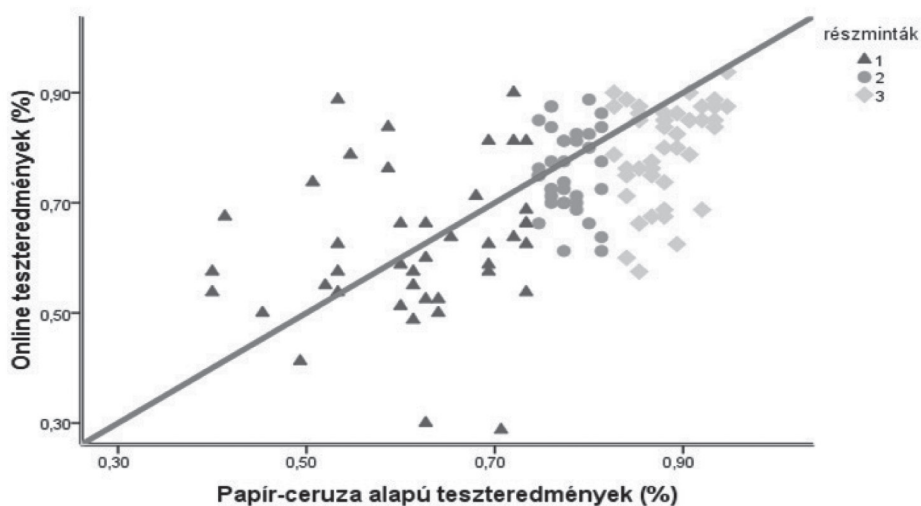
Médiahatás vizsgálata mintafelosztás segítségével

A vizsgálatban részt vevő tanulókat a kvartilisek mentén három részmintára bontottam annak alapján, milyen eredményeket értek el a papír-ceruza teszten (Tóth és Hódi, 2011). A részminták alakulását a 2. táblázat mutatja. Ha a tanulók átlaga valamelyik intervallum határára esett, akkor az összes ilyen tanuló ugyanabba a részmintába került. Ebből adódik, hogy az egyes részminták nem egyforma gyakoriságúak (Tóth és Hódi, 2011).

2. táblázat. A papír-ceruza alapú teszteredményeken alapuló mintafelosztás eredménye

Részminták	Eredmények intervallumai	Gyakoriság (fő)
1. részminta	0,00–0,73	42
2. részminta	0,74–0,82	38
3. részminta	0,83–1,00	43

A 2. ábrán pontfelhő segítségével jelenítettem meg a három részminta papír-ceruza és számítógépes tesztátlagait. A legoptimálisabb állapot az lenne, ha a tanulókat reprezentáló pontok a vastag piros vonalon vagy annak közelében lennének. Az 1. részminta a diagramterületen erősen szétszóródva jelenik meg. A háromszögek fele a vonal alatt, másik fele a vonal felett helyezkedik el. A 2., de különösen a 3. részmintánál figyelhető meg, hogy azok a diákok, akik a hagyományos tesztmédiumon magas pontszámot értek el, online tesztkörnyezetben nem teljesítettek olyan jól. Ők jellemzően a piros vonal alatt helyezkednek el.



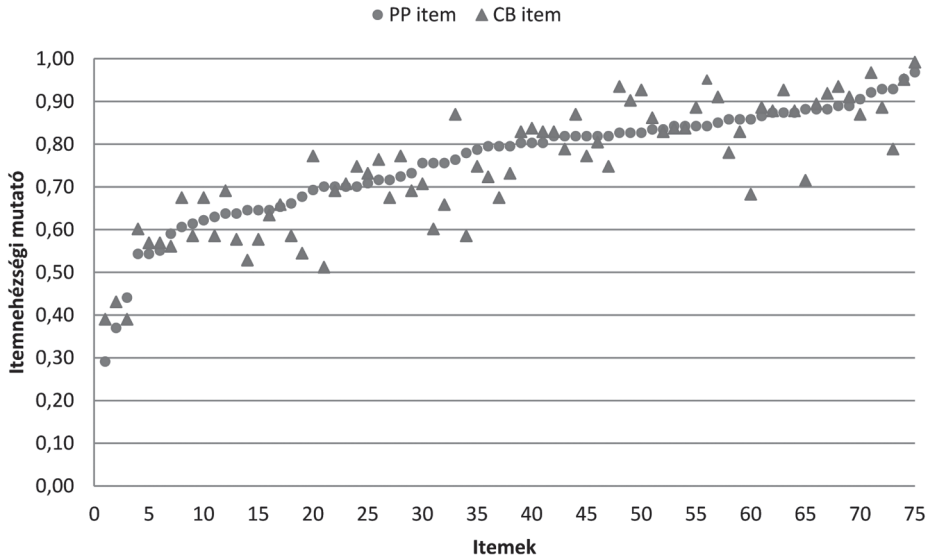
2. ábra. A részminták eredményei kétféle tesztmédiumon

Az egyes részminták médiahatás-mértékeinek összehasonlítására variancia-analízist alkalmaztam. A próbastatisztika ($F=7,03$; $p<0,05$) és a Levene-próba szignifikáns eredménye ($9,59$; $p=0,000$) ismeretében a Dunnett T3 eljárás a következő eredményt adta. Az 1. és a 2. csoport átlagai között nem, viszont a 2. és 3., illetve az 1. és 3. csoport teljesítményei között szignifikáns különbség adódott ($p<0,05$).

Tesztek itemjellemezői

A tesztelemzés során a mérőeszközök itemszintű vizsgálatának feltétele, hogy a papír-ceruza és a számítógépes alapú tesztek ugyanazokat az itemeket tartalmazzák (Tóth, 2015). Az itemszintű elemzés során megtudhatjuk, melyek azok az itemek, amelyek a kétféle tesztmédiumon eltérően működnek, eltérő nehézségűek. Az itemjellemezők feltárásával azonosíthatók azok az itemek, amelyek a médiahatás okozói lehetnek. Az itemnehézség a helyes megoldások számának és az összes megoldások számának hányadosa. A kapott érték 0 és 1 közötti szám, amely minél közelebb van az 1-hez, annál könnyebb az item.

A 3. ábra a teljes teszt szintjén a két tesztmédiom itemnehézségi mutatóit szemlélteti. A kör a papír-ceruza alapú, a háromszög a számítógépes teszt itemnehézségi mutatóit reprezentálja. Azoknál az itemeknél, amelyeknél a jelölők egymást takarják, vagy nagyon közel vannak egymáshoz, ott az itemek médiahatás-függetlenek (Tóth, 2015). Ahol egymástól távolabb helyezkednek el, ott az itemnehézség mutatója eltér a kétféle tesztmédiumon. Ezek az eltérően működő itemek (Tóth, 2015). A 3. ábrán látható, hogy a papír-ceruza és a számítógépes tesztek itemnehézségei között az itemek számottevő részénél jelentős különbség nem adódik.



3. ábra. A papír-ceruza és online környezetben felvett teljes tesztek itemnehézségi mutatói a papíralapú itemek nehézsége szerinti sorba rendezve

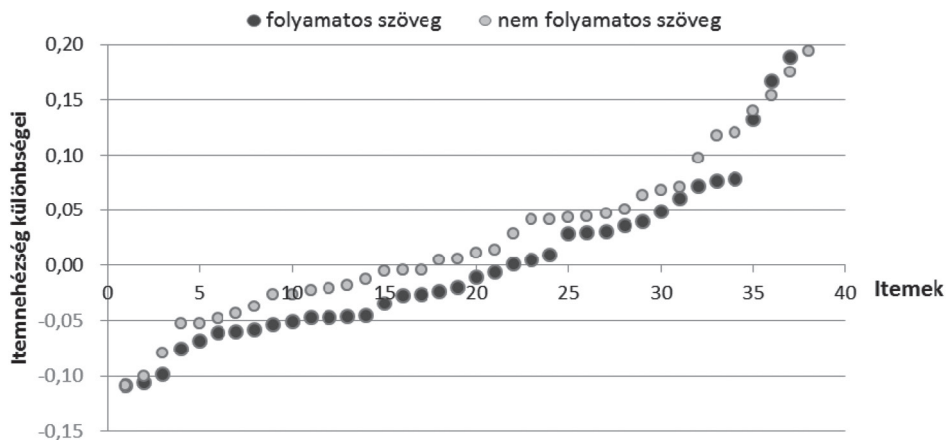
A résztesztek szintjén történt itemnehézség-vizsgálat eredményeit a 4. ábra mutatja. A sorba rendezett értékeket a nyomtatott és a számítógépes tesztek itemnehézségi mutatóinak különbsége adja. Az itemek néhány kivételtől eltekintve a nem folyamatos teszten könnyebbek voltak. Egy korábban tett megállapítás megerősítést nyert, miszerint a tanulók a nem folyamatos szöveggel készült teszten jobb eredményt értek el.

A papír-ceruza alapon és online formában kiközvetített teszt átlagos itemnehézségi mutatóit számoltam ki, és t-próbával megvizsgáltam, van-e az átlagok között szignifikáns különbség. A számítások eredményeit a 3. táblázat tartalmazza. A próba eredménye mind a teljes teszt, mind a résztesztek szintjén szórás egyezést mutatott, és a próbastatisztika az átlagok egyezését adta. Tehát a papír-ceruza és a számítógép-alapú tesztek itemjeinek működése között nincs jelentős eltérés, ezáltal médiahatás sem igazolódik.

3. táblázat. A kétféle tesztműdiumon végzett t-próba statisztikája

	PP		CB		t	p
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)		
Teljes teszt	0,758	0,13	0,748	0,15	0,48	n.s.
Részteszt 1. (Folyamatos szöveg)	0,750	0,14	0,752	0,15	-0,05	n.s.
Részteszt 2. (Nem folyamatos szöveg)	0,766	0,12	0,743	0,14	0,79	n.s.

A kétféle szövegtípus itemnehézségi mutatóit t-próbával összevetve szórás egyezést figyelhetünk meg ($F=1,20$; $p>0,05$), és a próbafüggvény értékéből arra következtethetünk, hogy a 2. részteszt volt a könnyebb ($t= -0,19$; $p>0,05$), de nem szignifikánsan. A folyamatos és nem folyamatos szöveg értését mérő tesztek itemnehézségi



4. ábra. Papír-ceruza és online itemnehézségi mutatók különbségei nagyság szerint sorba rendezve szövegtípus szerinti bontásban

mutatói között sem adódott szignifikáns különbség. A t-próba negatív előjele arra enged következtetni, hogy itemszinten is a nem folyamatos szöveg bizonyult valamivel könnyebbnek.

Összegzés

Negyedik évfolyamos tanulók médiafüggő viselkedését vizsgáltam saját folyamatos és nem folyamatos szövegeket tartalmazó teszteken. Elemzésem egy része igazolta a korábbi kutatások konklúzióit, mások pedig azoktól eltérő eredményt hoztak. Az eddigi vizsgálatokhoz hasonlóan a mintámat alkotó diákok nemtől függetlenül mind a teljes teszt, mind a résztesztek szintjén a papíralapú változaton teljesítettek jobban. A kétféle teszt-médiumon kapott eredmények pozitív, közepes mértékű korrelációt mutattak egymással. Az általam végzett vizsgálatok a korábbiakkal ellentétben nem igazoltak nagyobb mértékű médiahatást a folyamatos szövegű tesztek esetében. Hipotézisemet, mely szerint sem a fiúk, sem a lányok teljesítménye nem különbözik számítógép-alapon felvett teljes teszt és az egyik részteszt szintjén sem, nem tudtam igazolni. A nem folyamatos szövegű teszten a lányok szignifikánsan jobb eredményt értek el. A háttérváltozók tekintetében is vegyes a kép. A médiahatást, ha gyengén is, de befolyásolja a számítógépes tapasztalat, de az attitűd nem. A tesztek itemszintű vizsgálatakor adódott olyan item, amely az online teszten bizonyult könnyebbnek, így maradéktalanul nem igazolódtott az a korábbi feltetelezés, miszerint minden itemet papíralapon eredményesebben oldottak meg a diákok. Vizsgálatom további kérdéseket vet fel: Mi okozhatja az egyes itemek eltérő működését? Mivel magyarázható az, hogy bizonyos itemek a hagyományos tesztkörnyezetben voltak könnyebbek, mások pedig online környezetben?

Személy-item térkép felrajzolása hasznos lehet a teszt fejlesztése szempontjából, mert megmutatná, milyen nehézségű itemek hiányoznak a tesztből. További információkat kaphatnánk a tanulók képességszintjeiről is. A sétálóutca analógiáját felhasználva megtudhatnánk belőle, volt-e olyan diák, aki csalt a tesztkitöltés közben (a társáról másolta a feladatmegoldásokat) (Molnár, 2006).

Az eddigi vizsgálatokhoz hasonlóan a mintámat alkotó diákok nemtől függetlenül mind a teljes teszt, mind a résztesztek szintjén a papíralapú változaton teljesítettek jobban. A kétféle teszt-médiumon kapott eredmények pozitív, közepes mértékű korrelációt mutattak egymással. Az általam végzett vizsgálatok a korábbiakkal ellentétben nem igazoltak nagyobb mértékű médiahatást a folyamatos szöveges tesztek esetében. Hipotézisemet, mely szerint sem a fiúk, sem a lányok teljesítménye nem különbözik számítógép-alapon felvett teljes teszt és az egyik részteszt szintjén sem, nem tudtam igazolni.

Az eDia rendszer kontextuális adatok rögzítésére is képes. Mérhetővé válik, hogy egy diák mennyi időt töltött egy feladattal, és a feladatmegoldás során milyen válaszokat jelölt meg, amíg a véglegeset ki nem választotta. Rögzítésre kerül az is, hogy mely feladatra tért vissza akár többször is (Molnár, Papp, Makay és Ancsin, 2015; Tóth és Hódi, 2013). Vizsgálati eredményeinket árnyalná, ha kiegészítenénk adatainkat azzal, hogy egy-egy item megoldásával mennyi idő töltött egy tanuló. Feltehetnénk egy újabb kérdést: Az itemnehézség és az item megoldási ideje között van-e szignifikáns kapcsolat? A kapott adatok elemzése során kiszűrhetjük azokat a tanulókat, akik nem gondolkodtak, hanem csak továbbkattintottak (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber, 2015). Az elemzést kiegészítve következtethetnénk arra, hogy a tanulók mennyire komolyan veszik az online tesztek megoldását.

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő (2000): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *A pedagógiai kutatás módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztetől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 99–108.
- Magyar Andrea és Molnár Gyöngyvér (2013): Adaptív és rögzített formátumú tesztek alkalmazásának összehasonlító hatékonyságvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **113**. 3. sz. 181–193.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, **16**. 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **171**. 9. sz. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. Előadás. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2012. április 11–13.
- Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea (2015): A számítógép-alapú tesztelés elfogadottsága pedagógusok és diákok körében. *Magyar Pedagógia*, **115**. 1. sz. 49–66. DOI: [10.17670/mped.2015.1.47](https://doi.org/10.17670/mped.2015.1.47)

- Molnár Gyöngyvér és Pásztor-Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, **25**. 4. sz. 49–61. DOI: [10.17543/iskkult.2015.4.49](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.4.49)
- Molnár Gyöngyvér, Magyar Andrea, Pásztor-Kovács Anita, és Hülber László (2015): *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetelemzés*. 2016. 02. 01-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/meresi_ertekelesi_rendszer.pdf
- Molnár Gyöngyvér, Papp Zoltán, Makay Géza és Ancsin Gábor (2015): *eDia 2.3 Online mérési platform – feladatfelviteli kézikönyv*. SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport, Szeged.
- OECD (2010): *PISA Computer-Based Assessment of Student Skills in Science*. OECD Publishing, Paris. DOI: [10.1787/9789264082038-en](https://doi.org/10.1787/9789264082038-en)
- Pásztor-Kovács Anita, Magyar Andrea, Hülber László, Pásztor Attila és Tongori Ágota (2013): Áttérés online tesztelésre – a mérés-értékelés új dimenziói. *Iskolakultúra*, **11**. sz. 86–100.
- Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *On the Horizon*, **9**. 5. sz. 2016. 02. 01-i megtekintés http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-o/didaktika/digital_kids.pdf
- R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2010): Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009*. Aula Kiadó, Budapest. 145–157.
- Schnotz, W. és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, **21**. 10–11. sz. 124–137.
- Tóth Krisztina (2015): *Felső tagozatos diákok papírceruza és számítógép-alapú teszteredményeinek összehasonlító vizsgálata szövegértés, induktív gondolkodás és problémamegoldás terén*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged. DOI: [10.14232/phd.2785](https://doi.org/10.14232/phd.2785)
- Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2011): Számítógépes és papírceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, **111**. 4. sz. 313–332.
- Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2013): A mérőeszköz-bővítéstől a tesztelési folyamat vizsgálatáig: számítógépes tesztelés nagymintás nemzetközi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, **22**. 9. sz. 75–88.

Sáska Géza

Eötvös Loránd Tudományegyetem OITK és Neveléstudományi Doktori Iskola

Az egységes és általános iskola megteremtése

A szovjet hatalmi politika és a magyar nemzetnevelők¹

Szabó Miklós (1935–2000) emlékének

2015-ben a hetven éves állami általános iskola ügye már jószerével érdektelen, a közbeszédben önmagában említve csak elvétve jelenik meg. Az okokat illetően több magyarázat is adódik. A legnyomósabb érv² szerint az alsó és felső tagozatból álló képzési forma harminc éve tartalmában és szerkezetében megszűnt egységesnek lenni, következésképpen általános mivolta is megsemmisült. Voltaképpen új irányt vett a szocialista oktatáspolitiká az 1985-ös oktatási törvény előmunkálataitól kezdve, amely ellentétes volt az előző, 1945-ben kezdődő, vagy ha inkább úgy tetszik, inkább 1948-tól tartó időszak felfogásával. Mindkettő szocialistának tekintette önmagát, a különbség köztük azonban lényeges. A központból vezetett társadalom gondolatát és irányítását felváltotta az alulról szerveződő, öngazgató jellegű társadalom és iskolájának építése, s ezzel le is mondták a társadalmi egyenlőség kormányzati eszközökkel való befolyásolásáról (Sáska, 2001, 2002-3). Az alábbiakban arról esik szó, hogy milyen zavaros viszonyok között született meg ez a képzési forma, amelyben meghatározó szerepet játszott szoros szövetségben a nacionalista-faji ideológia alapján álló, javarészt debreceni nemzetnevelők köre és az iskolarendszer átalakításában a hatalmpolitikai eszköz lehetőségét felismerő Kommunista Párt. Az új szovjet érdekszférában valamennyi ország kommunista pártja ugyanebbe az irányba haladt, akár csak a földosztás esetében.

A szocialista berendezkedés legitimációja: az általános iskola

A szovjet típusú magyar szocialista (köz)oktatáspolitiká kezdetét az 1990 előtti neveléstörténet-írás többnyire az 1945-ben létrehozott általános iskolához köti. Demokratikus tettnek tekinti az apologetikus irodalom az oktatási rendszer, azaz a képzés tartalmának és szerkezetének, s vele együtt az iskola-szolgáltatáshoz, az iskolai kultúrához való hozzáférés lehetőségének radikális átszabását, a parasztok, a munkások és a majdani vezetők együttnevelése intézményes kereteinek megteremtését, amely felszámolta a felsőfokú továbbtanulás – a vezetővé válás – lehetőségét formálisan elzáró népiskolai és polgári iskolai formát, és kettévágta a nyolc osztályos gimnáziumi képzést.

Valóban megteremtették az oktatáshoz jutás – formális – egyenlőségét. Ezt azonban az ötvenes évek közepére csak brutális és statisztikajavító³ tanügy-igazgatási intézkedésekkel⁴, a tanulás-tanítás tárgyi-személyi feltételeinek tudatos rontásával tudták elérni. A rendszeres tananyagcsökkentéssel, illetve a buktatás tilalmával elérték, hogy egy-egy generációnak majdnem a fele tudta befejezni az általános iskolát.⁵ A végzettek közül azonban sokan – mintegy harmincezen – nem tanultak tovább (a mezőgazdaságban foglalkoztatottak nélkül⁶), munkába se álltak, otthon maradtak.

Az egyenlőség mértékegysége az iskolába beiratkozott diákok növekvő száma lett, és nem a megszerzett „tudásuk”. A bő első évtizedben a politikai-szakmai norma szerint az egyenlőség megteremtésének számítási alapja a kimaradás és a bukás csökkentéséhez igazított tanulnivaló mértéke, vagyis az iskolában megmaradás foka alapján kiállított bizonyítvány lett. Ez a tudatos politika az iskolarendszerű felnőttoktatásban szembe-
szökő.⁷

Az iskolarendszer átszabását az egyenlőséget meghozó szocialista forradalomnak tekintették: a demokrácia ismert hármasszavából csak ezt az egyet emelték ki, míg a ’szabadságot’ és a ’testvériséget’, azaz a szerveződés jogát elvették. Összehasonlításképpen: a nyugat-európai polgári demokratikus országokban az oktatási reformoknak sehol sem volt forradalmi jellege, a tiltakozás és az egyesülés szabadságát sehol sem korlátozták.

Nemes Dezső (1960, 233. o.), a párt keményvonalas ideológusa fogalmazásában a Magyar Kommunista Párt már 1945-ben a társadalmi átalakítás élére állt, ami ekkor már „tartalmazza [...] a szocialista forradalomnak [...] igen lényeges elemeit”. Az általános iskola e forradalom gyümölcse.

Kétségtelen forradalmi tett, parlamenti polgári liberális felfogás szerint azonban egyfajta puccs volt az általános iskola megszervezése, illetve kikényszerítése, mert a reformot nem törvény, hanem rendelet útján indította el az az Ideiglenes Kormány, amelyik köztudottan nem választások révén állt fel, hanem a szovjet csapatok előrenyomulása következtében keletkezett hatalmi úrban és a szovjetek ellenőrzése alatt vette át – mint a neve jelzi: ideiglenesen – az ország irányítását.

A szocialista neveléstudomány vezető képviselői nem érzékelték a demokratikus és a forradalmi viszonyok közötti különbséget, vagy ha mégis, a célok felől közeledve a puccsot indokoltak látták.⁸ Ábent Ferenc 1962-ben a kor jellegzetes álláspontját képviselte. A Szovjetunióban kandidált szerző úgy látja, hogy „A közoktatás új rendszere legnagyobb részben a Magyar Kommunista Pártnak köszönhető [...] a nyolcosztályos, minden gyermek számára kötelező általános iskola életre hívása forradalmi cselekedet volt” (Ábent, 1965, 263. o.⁹). Lényegében ugyanezt állítja az ötvenes évek oktatáspolitikájának meghatározó személye, Jóbóru Magda (1961, 50. o.) is: „Az ideiglenes Kormány a Magyar Kommunista Párt javaslatára 1945. augusztus 16-án rendeletileg kimondta az általános iskola létrehozását.” Azaz a puccsot az MKP kényszerítette ki, még ha azt (visszautasíthatatlan) javaslatként fogalmazta is meg Jóbóru.

A néptanítói iskolázottságú Simon Gyula, oktatáspolitikus, neveléstörténész 1965-ben íródott és 1970-ben megismételt sorai szerint az 1945-ös „forradalmi demokratikus átalakulásnak a Magyar Kommunista Párt volt a vezető ereje” (Simon, 1965, 15–18. o.; 1975, 216. o.). Igaza van abban, amit haditudósító stílusban a MKP szerepéről mondott, azonban a forradalom és a demokrácia egymást kizáró fogalmainak együttes használata már későbbi történetírói témák: Kádár János második korszaka ideológia-nélküliségének egyik ismertetőjegye.¹⁰

Az emlékezetből kitörlődött területek

A forradalmi tettekkel létrehozott szervezetek általános jellegzetessége, hogy létjogoságuk folyamatos igazolást kíván, amely többnyire létrejöttük szükségszerű voltában merül ki. E magyarázat semmit se érne, ha bemutatnák az előzményeket és a lehetséges alternatívákat; éppen ezért kell ezeket elhallgatni, és a feledés homályába küldeni vagy tabusítani.

Úgy látom, hogy – legalább – két elhallgatott mozzanattal számolhatunk az 1945-ös oktatási reformmal kapcsolatban. Az egyik az a tény, hogy a szovjet befolyási övezetben működő valamennyi kommunista párt egytől egyig az egységes és általános iskola programját képviselte. Ekkora összehangoltság láttán valószínű, hogy a tervet és a politika-technikai módszertant a Szovjetunióban dolgozták ki, az implementációját innen irányították.

Az egyenlőséget ígérő oktatási rendszer kialakításának és az előző rendszer okozta aluliskolázottságból származó hátrányok kompenzálásának (Sáska, 1988) ígérete a hatalomba kerülés tervének az egyik eleme lehetett. A koordinációra utaló jegyeiről lejjebb szólunk.

Másodikként pedig azt a kommunista emlékezetpolitikát kell említenem, amellyel az 1945-ös reform előzményeit, valamint taktikai szövetségeseik – a háború előtti, a nyilasokhoz képest moderált jobboldali nemzetnevelők – nézeteit-voltukat elhallgatta, '45 utáni munkájuk eredményét pedig sajátjaként állította be.

Kezdjük az egységes alapfokú oktatás megteremtéséről szóló – feltételezett – szovjet kezdeményezéssel.

Moszkoviták mindenütt?

Ahogy a szovjet Vörös Hadsereg haladt Nyugat-Európa felé, nyomukban vagy velük együtt jelentek meg az évek óta az emigrációban élők, és akik a háború alatt többnyire munkaszolgálatosként – a szovjet oldalra átszöktek, majd a katonákkal – nem ritkán egyenruhát viselve – jöttek vissza, mint például Mérei Ferenc. E jól szervezett csoport tagjait és az ideológiájukat osztó, velük együttműködő, korábban ellenzéki szerepben lévő személyeket¹¹ nevezte – részben igaztalanul¹² – a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium 1945–46-os államtitkára, Bassola Zoltán moszkovitáknak.

Valamennyi kelet-európai országban ugyanez történt: mindenütt jelen volt a hatalom megszerzésére szerveződött honi és a katonai előrenyomulással érkező kommunista csoport (Applebaum, 2014). Vélhetően belőlük kerültek ki azok, akiknek feladata volt az egységes alapfokú oktatás megteremtése. Közülük sokan voltak olyanok, akik néptanítóként kezdték pályájukat, vagy pedig a tanítószolgálat gimnázium-ellenességére, a gimnáziumi tanársággal, a középosztállyal szembeni irigységgel elegyes ellenszenvére építkeztek. Azokra, akiket vonzott a felemelkedés, a nagyobb tekintély, a magasabb életszínvonal ígérete, s a saját értékeik általánossá tételének vágya és lehetősége.¹³

Kiss Árpádnak ugyanez a tapasztalata a tanítószolgálat 1947-ben:

„Az általános iskolának ma a tanítószolgálat a legmeggyőződéseesebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen az eddigi rendi sérelmek is hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé” (Kiss, 1947)

A közösséghez tartozás érzésére és a ressentiment-re bármelyik politikai oldalról¹⁴, bármi is lehetett politikájuk építeni.

Az ötvenes évek szovjet oktatási miniszterhelyettese előtt is ismert volt e tény. Pontosan leírta azt a taktikát, amellyel a kommunista pártok a tanítóságot a hatalom megszerzésének eszközeként felhasználhatják: „a munkásosztály és politikai pártjai már a kapitalizmusban szövetségesüknek tekintették a néptanítót, támogatták az iskola fejlesztéséért¹⁵ folytatott harcát, és arra törekedtek, hogy bevonják őt a kapitalista társadalom elleni harcba” (Arszenyev, 1965, 29. o.).

A fenti szavak nem elégséges bizonyítéka annak, hogy a kelet-európai kommunista pártok szovjet forgatókönyvből dolgoztak volna. Az intencionalitáson kívül számolni kell funkcionista magyarázattal is: mind-egyik pro-kommunista országban a munkások-parasztok, valamint a középosztály között a megvívandó osztály-harc ígérete általános volt, következésképpen elvileg egymástól függetlenül is rátalálhattak ugyanarra a technikai megoldásra, ennek azonban csekély az esélye. Ami engem illet, a tudatosan felépített koncepció létét tartom valószínűbbnek, hiszen mindegyik országban, ahol a szovjet hadsereg megjelent, valamennyi kommunista párt ugyanazt az irányt mutató programot hirdette meg 1944 és 1948 között, és ugyanazt valósította meg.

Az intenció tényének¹⁶ elégséges bizonyítéka az, hogy az ötvenes évek legvégén, bő tíz évvel a kelet-európai kommunista hatalomátvétel után, az előbb idézett szovjet politikus-neveléstudós leszögezte:

„Az egységes iskola elve megköveteli, hogy a legmagasabb képzettséget minden tanuló elérhesse¹⁷ [...] Egyik iskola sem lehet ’zsákutca’¹⁸, amely [a] végzett növendékei számára nem ad lehetőséget a továbbtanulásra. Az egységes iskolának ezek az alapelvei a szocialista országokban már megvalósultak” (Arszenyev, 1965, 29. o.)

A szovjet érdekszférába tartozó valamennyi¹⁹ európai országban valóban létrehozták az egységes iskolát már a negyvenes években. A nyugati világban ez a fajta egységesség még a hatvanas években sem mutatható ki a *Nyolc tőkés állam közoktatási rendszerében*²⁰ című könyv szerint (Illés, 1967). Az UNESCO 1956. január 9. és 14. között Hamburgban tartott nemzetközi konferenciáján a kapitalista országok neveléstudósai csupán beszéltek arról, hogy milyenek kellene lennie a közoktatás rendszerének. A konferenciakötetet bevezető tanulmány szavai szerint a polgári demokrácia „egyenlőség elve megköveteli, hogy [...] ne legyen a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetésen alapuló kettős iskolarendszer” (Faragó, 1959a, 20. o.).

A szovjet érdekszférába tartozó valamennyi 19 európai országban valóban létrehozták az egységes iskolát már a negyvenes években. A nyugati világban ez a fajta egységesség még a hatvanas években sem mutatható ki a Nyolc tőkés állam közoktatási rendszerében című könyv szerint (Illés, 1967). Az UNESCO 1956. január 9. és 14. között Hamburgban tartott nemzetközi konferenciáján a kapitalista országok neveléstudósai csupán beszéltek arról, hogy milyenek kellene lennie a közoktatás rendszerének. A konferenciakötetet bevezető tanulmány szavai szerint a polgári demokrácia „egyenlőség elve megköveteli, hogy [...] ne legyen a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetésen alapuló kettős iskolarendszer” (Faragó, 1959a, 20. o.).

E különbség alapján alapos gyanúval élhetünk, hogy a kelet-európai – benne a magyarországi – egységes általános iskola megteremtése politikai termék, amely a kommunista pártok hatalomra kerülését támogató forgatókönyv egyik fejezete lehetett a háború utáni években.

A fentiekben politikai taktikáról beszéltünk, amely távolról sem azt jelenti, hogy a „zsákutcás” képzési formák megszüntetésének gondolata, esetenként követelése évtizedekkel ezelőtt (vagy később) bárhol meg ne születhetett volna, ahogy a magyarországi Tanácsköztársaság²¹ esetében, vagy később a komprehenzív oktatás bevezetésével Nyugat-Európában meg is történt.

Nem arról beszélünk, hogy az egységes alapfokú oktatás gondolata ne lett volna a levegőben²², különösképpen az európai kommunista vagy szociáldemokrata, baloldali gondolkodásúak körében, hanem arról, hogy terveikből – például az 1944-ben született Langevin-Wallon koncepcióból – semmi sem, vagy csak alig-alig valósult meg valami. A fentebb említett hamburgi konferencia megállapította 1956-ban, hogy „az iskolarendszer szerkezete egy fél évszázada lényegében nem módosult” (Faragó, 1959a, 17–18. o.). Kelet-Európában azonban közvetlenül a háború után mindenütt létrehozták az egységes általános iskolát.

Tehát nem is a koncepció a szovjet termék, hanem a megvalósításából faladó politikai haszon learatása, ami a kommunista pártok hatalom-megszerzési módszertanának a része.

Magyarországon a német megszállás előtt már volt hasonló koncepció. A kormányon sohasem lévő Kiszgazdapárt oktatási programját a néprajztudós és kommunista szimpatizáns Ortutay Gyula²³ a kezdeményezésére létrejött Polgári Tagozat tagjaként készítette másokkal együtt 1943 és 1944 között. A program a nemzetnevelés szellemében készült, és az egységes 8 évfolyamos iskola tervét tartalmazta, amely négy éves elemi fokú képzésből és négy éves általános középiskolából állt²⁴ (Németh és Pukánszky, 1996). Más koncepcióról nincs tudomásom.

A zsákutcát kiküszöbölő egységes képzés gondolata valóban a levegőben volt, és olykor a kommunista társadalom egyenlőségéig is elment. A háború után a parasztpárti Illyés Gyula felkérésére Németh László (1945, 3. o.) írta meg a pártok vezetőinek *A tanügyi rendezése* címet viselő munkáját. A tervvel azonban elkésett, hiszen az általános iskolát létrehozó kormányrendelet megjelenése után, 1945 szeptemberében készült el. Számos ponton technikai és elvi szempontból ugyan bírálta a kormányrendeletet, azonban az elvi társadalompolitikai célját nem vitatta. Maga is úgy látta, hogy a tanügyi reform célja „az osztálytalan társadalom megteremtése a most jövő nemzedék műveltségében” (Németh, 1945, 5. o.). Németh 6+6-os rendszert javasolt. Rendszerében a 12 évfolyam az egységes hatosztályos elemire épülő, négyféle irányú (értelmiségi, ipari, mezőgazdasági, adminisztratív) középiskolából tevődött volna össze.

Lássuk most a Szovjetunió érdekszférájába tartozó országokban az egységes általános képzés létrehozásának összehangoltságát mutató jegyeket.²⁵ A lényeges momentum nem az új képzés hossza, amelyet a meghaladott iskolarendszer szerkezete eleve meghatározott, hanem az egységes alapfokú képzés kiépítése, vele együtt a „zsákutcás” képzési ág megszüntetése volt.

Az egységes és általános képzés megteremtése a szovjet érdekszférába tartozó kelet-európai országokban

Csehszlovákiában – ahogy a neveléstudomány szakemberei később megfogalmazták – „a reakció ellenállása miatt” a kommunisták csak 1948-ban tudták elfogadtatni az egységes közoktatás szabályozásáról szóló törvényt. A döntő lépést azonban három évvel korábban már megtették:

„1945 novemberében az általánosan képző iskolák részére új tantervet adtak ki [...] Ennek a feladata volt az is, hogy előkészítse a középiskolák (gimnáziumok, reál-gimnáziumok, reáliskolák) alsó négy osztályának a polgári iskolával való összeolvasztását.” (Dyma és Kojzar, 1965, 118. o.)

1948 őszétől hozzák létre az általános iskolát, az iskolák államosításával egy időben. „Ez a törvény megszüntette az oktatási rendszer kettősségét és megteremtette az egységes állami iskolát” (Dyma és Kojzar, 1965, 118. o.). Az államosítással teljessé vált az oktatási rendszer egysége.

Lengyelország esete az előbbitől némileg különbözik. A háború utáni oktatáspolitikai német megszállás előtti, az 1932-es reform alapján szerveződő 6+4+2 rendszerű iskola-rendszerhez²⁶ nyúlt vissza, amelyet a náci megszállás képzés-minimalizálási politikája teljesen elsöpört.

1946-ban hozták létre az egységes hét osztályos általános iskolát a Pilsudski oktatási minisztere, Janusz Jędrzejewicz 1932-es reformjával megteremtett hat osztályos népiskolákból úgy, hogy a korábbi négy osztályos gimnáziumból egy évfolyamot a népiskolához csaptak. 1948-ban azonban kiiktatták a gimnáziumokat, olyképpen, hogy a líceumi képzést egy évvel meghosszabbították. Így jött létre a hétosztályos általános iskola és a négy éves líceum 7+4-es rendszere. Az érettségi megszerzéséhez szükséges képzési idő hossza egy évvel ugyan rövidebb lett, de „ezáltal megszűnt az oktatás több fokozatú jellege, ugyanakkor az ifjúság szélesebb köre számára vált lehetővé, hogy megszerezze az érettségit, és ezáltal a főiskolai tanulmányokhoz való jogot” (Pecherski, 1965, 192. o.). Ez zsákutca nélküli rendszerben a művelődési egyenlőség megteremtésének módja: rövidül a képzés és megszüntetnek egy szelektáló képzési formát.

Bulgáriában is Csehszlovákiához és Lengyelországhoz sokban hasonló forgatókönyv szerint alakultak az események, noha alapvetően mások voltak a feltételek, de azonosak a politikai körülmények. A háború előtti négy osztályos népiskola és a három éves 'pro-gimnázium' alkotta a képzés alsó szakaszát. A hetedik évfolyam után indult az egyik irányba a „zsákutcás” ág, a 3 éves reáliskola, amelyet 1944 után szüntettek meg. A felsőbb tanulmányokra felkészítő ág az erősen szelektív, 5 éves gimnáziumi képzés volt (Csakarov és mtsai, 1965, 53. o.). A rendszer zsákutcás ága tíz [(4+3)+3], a felsőfokra vezető ág pedig tizenkét [(4+3)+5] éves volt.

A főként külföldiek által fenntartott 5 éves gimnáziumokat államosították, lényegében bezárták (Georgeoff, 1977). 1950-től kezdték kiépíteni a 11 évfolyamból álló 8 osztályos általános iskola + 3 osztályos gimnázium rendszerű egységes iskolát. A háború előtti gimnáziumi ág hosszahoz képest az egységes képzés egy tanévvel rövidebb lett, éppen úgy, mint Lengyelországban. Az érettségihez Bulgáriában is rövidebb idő alatt és többen juthattak hozzá a fiatalok.

Romániában a zsákutcát a négy osztályos népoktatást követő, három éves szakmai előkészítő tanfolyam jelentette, amelyet a kommunista párt győzelmét követően, az államosítás évében meg is szüntettek, miképpen a nyolc osztályos gimnáziumot is, létrehozva a 7 osztályos egységes állami általános iskolát, amelyre a gimnáziumi képzés három éve épült (Stoian és Gabrea, 1965, 405. o.).

A fentiek alapján távolról sem zárható ki, hogy a kelet-európai kommunisták a béke első napjaitól kezdve egyazon forgatókönyv szerint építették fel (oktatás)politikájukat. Ez esetben közülük a magyarországiak voltak a legsikeresebbek: még a teljes hatalomátvétel előtt elérték az egységes alapfokú oktatás megteremtését és a zsákutcás képzési rendszer felszámolását, ami a többieknek csak a totális hatalomátvétel után – az államosítással egy füst alatt – sikerült.²⁷ Az államosítás Magyarországon már az első pillanatban megkezdődött.²⁸

A magyarországi sikerben komoly szerepet játszott az is, hogy az irányított demokrácia éveiben a kommunisták sikeresen építhettek a magyar nemzet nevelésében arra a népbárát értelmiségi körre, amely a háború előtti évek fajvédő ideológiájának híveiből s a szociális egyenlőség megteremtésének radikális képviselőiből tevődött össze.

A magyar reform-jobboldal elfeledett hagyatéka

A tankötelezettség felemelése

Klebelsberg idején az 1928-ban meghirdetett kormányzati program újabb állomásához érkezett 1940-ben (*Pornói*, 1995, 322–330. o.). Hóman Bálint előterjesztésében fogadta el a Parlament a 8 osztályos népiskoláról²⁹ szóló törvényt.³⁰ Az 1. §. szerint a népiskola feladata – többek között –, hogy a növendékeit „további tanulmányokra is képessé tegye”. A továbbtanulás útja a gazdasági középiskolák felé vezetett. Ide azonban csak azok jutottak be, akik a népiskola felső tagozatát az átlagot meghaladó eredménnyel végezték el, és sikeres felvételi vizsgát tettek. Felső becsléssel élve legfeljebb a diákok fele jelentkezhetett a felvételi vizsgára.

A jogszabály a politikai szándékot mutatja – más kérdés, hogy ebből mennyi vált valóra. Semmit se von le a 8 osztályos népiskola megteremtéséből, illetve a társadalom tagoldódása és az iskolatípus egymáshoz rendelésének politikájából, ha a népiskolák kilencven százaléka továbbra is hatosztályosként működött 1945-ig (*Jóború*, 1961, 43. o.). Bár mennyire csekély is a végrehajtás hatékonysága, mindez nem érinti az (oktatás)politikai cél kitűzésével együtt járó felelősséget.

A hómani törvény 4. §. (1) szerint:

„az iskolázási kötelezettség a gyermek hatodik életévének betöltésével kezdődik és kilenc iskolai éven át szakadatlanul tart. (2) A gyermek nyolc tanéven át mindennapi népiskolai oktatásban és nevelésben, avagy hat tanéven át mindennapi népiskolai és két tanéven át mindennapi mezőgazdasági népiskolai oktatásban és nevelésben, a kilencedik évben pedig gyakorlati gazdasági oktatásban részesül”.

A 8+1, illetve a 6+2+1 rendszerben a tankötelezettség összességében a 15 életévig tartott volna.

Nem lehet tudni, hogy az alulinformáltság, esetleg a törvény végrehajtásának alacsony mértéke³¹ vagy a jogalkotó szándékainak tudatos mellőzése magyarázza, hogy a nyolc osztályos népiskola bevezetését csak a Magyar Kommunista Párt elsőségének és sikeres politikájának állították be. Holott a tankötelezettségről és az általános iskoláról hozott 1951. évi 15. számú törvényerejű rendeletben foglaltak szerint a tankötelezettek körét az 1940-es népiskolai törvényben foglaltakkal megegyezően állapították meg.³² Az elsőbbségre benyújtott igény alaptalan, a végrehajtás sikere azonban nem.³³ Az 1930–34-es időszakban a nyolc iskolai osztályt a 14–18 éves korosztály 14,1 százaléka fejezte be, az 1951 és 1955 közötti időszakra vonatkoztatva ugyanez az arány már 64,4 százalék volt (*Erdészné*, 1957, 692. o.).

Ma a köztudatban az általános iskola létrejötte és a tankötelezettség idejének felemelése összekapcsolódott. Még a hatvanas évek közepén is arról beszéltek, hogy az általános iskolát felállító rendelet „az iskolakötelezettség időtartalmát a 6–14 éves gyerekek számára 6 évről 8 évre emelte fel” (*Ábent*, 1965, 263. o.). Az 1976-ban kiadott *Pedagógiai Lexikon* is arról tudósít, hogy „1945-ben 8 évig tartó mindennapos iskolába járást tettek kötelezővé” (*Nagy*, 1976, 61. o.). Az elsőség vindikálásának meghatározó mozzanata a szocialista berendezkedés legitímálásának lehetett a szempontja, amely az első évtized-

ben oly erős szükséglet volt, hogy a tényeken is át lehetett lépni³⁴, ha azok a tények történetesen nacionalista, fajvédő kormányzati politika termékei. Később, főként a hatvanas évek közepétől, amikorra elfogadható szinten kiépült az általános képzés rendszere, már nem volt politikai jelentősége sem az igazságnak, sem a hazugságnak. Ezt is mindenki elfelejtette.

A Horthy-rendszer belső ellenzéke

Létezett egy olyan középosztályi kör, különösen a harmincas évek közepétől, amely a keresztény nemzeti oktatáspolitikai kurzus Kornis Gyula *Kultúra és politika* című könyvében kifejtett ideológiájának (Jóború, 1972, 22–36. o.) zsidóellenes voltát elfogadta, azonban a három részre osztott társadalom mindegyik tagjának más és más képzési formát, oktatási tartalmat adó rendszert már nem, vagy csak részben támogatta.

A rendszerkritika szerint a kulturálisan szakadt társadalom a stabilitást veszélyezteti. A jó társadalomban – felfogásuk szerint – a népi és a magaskultúra egységet kell alkosson, s ezt a dinamikus és szerves kapcsolatot az iskolának, pontosabban a származástól független tehetségek kiemelkedését támogató iskolarendszernek kell kiépítenie.

Kiss Árpád (1943, 25. o.) szerint az az alapvető baj, hogy a magyar társadalom piramisa nem áll „feldönthetetlen biztonsággal népi alapon, hanem középen megszakad, elveszíti lefelé szilárdságát [...] minden terhelésnél meginog, szomorúan jelezve a [...] népi tartalék elhanyagoltságát és hozzáférhetetlenségét, egész magasabb kultúránk gyökértelenségét”. E körben általánosnak mondható, hogy a figyelem fókuszában a magyar nép, a magyar falu, a magyar paraszt állt, amit a középosztállyal szembeni ellenzenv kísért. Az idea az egységes és magyar nemzet megteremtése, amelynek eredményeképpen megszűnik a rétegek közötti szakadék, és a lent és a fent közötti kapcsolat organikusá – vagy ha úgy tetszik: funkcionálissá válik.

Anélkül, hogy a téma mélyebb kifejtésére vállalkoznék, itt csak utalni tudok a népi írók tevékenységére, a magyar népélettel hivatásszerűen foglalkozókra, többek között a Györffy István szorgalmazta Magyarságtudományi Intézet tevékenységére. Csupán

Ma a köztudatban az általános iskola létrejötte és a tankötelezettség idejének felemelése összekapcsolódott. Még a hatvanas évek közepén is arról beszéltek, hogy az általános iskolát felállító rendelet „az iskolakötelezettség időtartalmát a 6–14 éves gyerekek számára 6 évről 8 évre emelte fel” (Ábent, 1965, 263. o.). Az 1976-ban kiadott Pedagógiai Lexikon is arról tudósít, hogy „1945-ben 8 évig tartó mindennapos iskolába járást tették kötelezővé” (Nagy, 1976, 61. o.). Az elsőség vindikálásának meghatározó mozzanata a szocialista berendezkedés legitimálásának lehetett a szempontja, amely az első évtizedben oly erős szükséglet volt, hogy a tényeken is át lehetett lépni, ha azok a tények történetesen nacionalista, fajvédő kormányzati politika termékei. Később, főként a hatvanas évek közepétől, amikorra elfogadható szinten kiépült az általános képzés rendszere, már nem volt politikai jelentősége sem az igazságnak, sem a hazugságnak. Ezt is mindenki elfelejtette.

példaként hozom fel az Intézet kiadásában 1941-ben megjelent *Úr és paraszt a magyar élet egységében* című konferencia-könyvet, amelynek szerzői közül többen az 1945-ös fordulat után a politikai élet aktív szereplői lettek. A könyv előszava szerint „valamennyi előadó megállapítja, hogy a magyar műveltség alsó és felső rétegei állandó körforgásban élnek; majd alulról érkezik a tápláló nedv, majd meg felülről a termékenyítő ösztönzés, sőt a két műveltség egységbe olvad, a magyar nemzeti műveltség nagy egységébe” (*Eckhardt*, 1941).

Mindebben az a fontos szemléleti elem, hogy egységes és általános magyar nemzeti műveltség – azaz nem német és nem zsidó. A társadalomnak magyarnak kell lennie. Nos, ebből a nem-pedagógus szerzői körből négyen (Keresztury, Kodály, Mendöl, Ortutay) szerepelnek az 1945-ben az Országos Köznevelési Tanács által kiadott programadó *Demokrácia és Köznevelés* kiadványban (*Sik*, 1945). Ugyanebben az újrakezdést szimbolizáló 1945-ös kötetben jelentek meg a háború előtti közéletben a magyar népi-paraszti tehetséget – a középosztály rovására – vezetői helyzetben szívesen látó, új műveltségészmét ajánló személyek, a fentebb említettekén kívül Kiss Árpád, Kovács Máté, Simon László³⁵, Szombatfalvy Gyula, Veres Péter. Rajtuk kívül a kötetben olyanok is szerepelnek, akik a végleg elpusztult állam politikai ellenfelei, üldözöttei, mellözöttei, később a szocialista berendezkedés vezetői voltak, mint a hazai vagy a Szovjetunióból érkezett kommunista Andics Erzsébet és Rudas László, valamint a magyarországi kriptokommunista Molnár Erik. Hirtelenjében azonos platformon találjuk az üldözötteket és egykori üldözőiket. Valamennyien az újrakezdés hívei voltak, noha másképp képelték el a jövőt, aminek csupán az egyik eleme, hogy 1948 után a szerepek felcserélődtek: az üldözőkből üldözöttek lettek. Mindebből itt számunkra az a fontos, hogy láthassuk: a két korszak között a jobboldalon volt személyi, ideológiai átmenet a pedagógia, a közoktatás területén.

A fajszeretet és a szocializmus

Az általános iskola létrejöttében meghatározó politikai és technikai szerepet játszó Kiss Árpád és Kovács Máté már a háború előtt az Országos Közoktatási Tanács tagjai voltak, pedagógiai felfogásuk akkor a magyarságvédelmi, nemzetnevelési alapon állt. Önálló magyar pedagógiát, nevelést szorgalmazott az 1944–45 előtti Kiss Árpád, olyat, amely nem idegen eredetű. Azt írja a *Magyarságtudomány és Nemzetnevelés* című – Kovács Mátéval közösen szerkesztett – kötetben:

„Nevelésünk [...] a maga egészében szerves folytatása az első világháború előtt kiépült, idegen minták szerint, idegen tanulságok felhasználásával alakított nagyszabású iskolarendszernek, melyben a nevelés intézményeit, a nevelési eljárások formális törvényeit, a tanterv szerkezetét nézve sok sajátosan magyart vagy magyarost nem igen találunk” (*Kiss*, 1944, 49. o.).

Kovács Máté ugyanezt állítja a politikai fordulat után, 1945-ben is. Szerinte a köznevelés

„legszenbetűnő hiánya és hibája, hogy nem egyetemes, nem a magyarság egészét szolgálja, hanem a tanulók kiválasztásában csupán az értelmiségi utánpótlást, azaz a letűnt uralmi rendszer érdekeit³⁶ [...] szolgálja. Ráadásul sok tekintetben idegen mintát követ” (*Kovács*, 1945, 107. o.).

Ezt a gondolatot megismétli az Országos Köznevelési Tanács számára 1945-ben készült sokszorosított előterjesztésében is. Úgy látja a demokrácia első esztendejében, hogy a meghaladott nevelőképzésből hiányzott a

„magyar lelkület³⁷ korszerű színvonalon való tanulmányozása. A magyar lelkület sajátos igényeinek és törvényszerűségeinek nemismerése, népi kultúránk nevelő hatásának elhanyagolása, idegen, főként német minták másolgatása, az idegen, főként német kultúra nevelő hatásának túlzott szerephez juttatása...” (Kovács, 1983, 177–178. o.)

A Kiss Árpád és Kovács Máté szerkesztette, a háború vége előtt, *Magyarságtudomány és Nemzetnevelés* címen kiadott könyvben jelent meg a kor egyik számón tartott pszichológusának és neveléstudósának, Boda Istvánnak³⁸, ekkor a kolozsvári egyetem neveléstani tanszékvezetőjének antiszemita cikke *A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei* címmel (Boda, 1944, 21–45. o.). Megítélése szerint

„hazánk földjén maradvá is könnyen kimutatható pl. a magyar és a zsidó származású földbirtokosok pszichés másfélesége [...] A magam vizsgálatainak köréből nyilatkozhatom pl. az ügyvédi és bírói beállítódásformák bizonyos különbségeiről a magyar és a zsidó származású ügyvédeknel és bírálóknál”³⁹ (Boda, 1944, 29. o.).

A magyarságvédelem apostola – Kiss Árpád szavai szerint – Karácsony Sándor, aki a háború után Révai József felkérésére maga is kiterjedt közéleti szerepet vállalt.⁴⁰

„Tartozunk is a magyar nevelés példával buzdító apostolának, Karácsony Sándornak azzal, hogy a magyarságra törekvő nevelésnek legalább egy részét hozzá vezessük vissza. Egyik legutóbbi meghatározása a következő: »Nevelésünk tartalma annyiban új, amennyiben magyar. Mennél magyarabb, annál újabb – írja. – Azt, hogy mi a magyar, szó szerint nem is tudjuk, legfeljebb sejtjük. Ezért nevelésünk tartalmi magyarsága egészen újkeletű, modern követelmény«” (Kiss és Kovács, 1944, 52. o.)

A nacionalizmusra épülő neveléstudomány mint a modernség jegye igencsak hatékony ideológia lehetett.

A nemzetnevelés eleme a parasztek mobilitásának bürokratikus támogatása. A Magyar Néprajzi Társaság Társadalomtudományi Szakosztályának *Társadalomtudomány* című folyóiratában Szombatfalvy György, a Társaság ügyvezető elnöke, s emellett a VKM tisztviselője, majd a háború után az általános iskola területén a VKM tanügyi főtanácsosa, kimutatta, hogy a magyar vezetőréteg előképzésében meghatározó szerepet játszó gimnáziumok nem merítenek a paraszti rétegből. Minthogy a gimnáziumok városokban működnek, a távolabb lakók nem érhetik el. Míg az iskolától távoli helyeken ezer kereső közül átlagosan csak heten gimnazisták, addig Budapesten és környékén, valamint a városokban általában négyszer, ötször annyian vannak ilyenek. Mindennek következtében jelentős előnyt élvez a városi hivatalnoki polgári réteg az „östermelő réteggel szemben” (Szombatfalvy, 1941a, 1941b).

A kormány 1941-ben Állami Tehetségvédelmi Alapot létesített Szombatfalvy György kezdeményezésére (Martinkó, 2006). A VKM 57436/1941. sz. rendelete a miniszter iránymutatása alatt álló gimnáziumi tanulók szüleit különböző, a Horthy Miklós Ösztöndíjalapra befolyó járulékok fizetésére kötelezte „a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi tanulásának előmozdítására”, és ugyanezen logika alapján emelték fel a polgári iskolai tandíjat is (Pornói, 2011, 125. o.). A szegény tanulók továbbtanulásának finanszírozá-

sát technikailag a középosztály terhére, a tandíjak emelésével tervezték megoldani.⁴¹ A középosztály-ellenesség ugyanaz, mint a nyolc osztályos általános iskola létrehozásánál – de a léptéke távolról sem akkora.

A magyar tehetség kibontakoztatása előtt meredő faji akadályok lebontása is a pedagógiai gondolkodás és politika eleme. Hóman miniszteri hatáskörben rendelte el a hat százalékos zsidó-kvóta alkalmazását a középiskolák első évfolyamára történő felvételeknél 1939-ben. Abban a négy budapesti közösségi középiskolában, ahová zsidók nagyobb arányú felvételét engedélyezte, az iskola épületében egyfajta gettót állított fel: előírta a zsidó és nem zsidó tanulók térbeni elkülönítését (Ungváry, 2016), egy osztályba nem járhattak. E politika irányából semmit se vesz el, hogy a jogszabályt „nem hajtották szigorúan végre” (Ujváry, 2016, 57. o.).

Tudjuk, hogy ennek a politikának az egyik nagyhatású ideológusa Németh László volt. A *Társadalomtudomány* című lap *Figyelő* rovatában 1939-ben Szombatfalvy György dicséret sorokat írt Németh László *Kisebbségben* című művéről. Szerinte Németh ebben a könyvében adja meg a választ a disszimiláció kérdésére. „Nincs még egy foltja Európának – idézi Szombatfalvy (1939, 105. o.) –, melyen fajszeretet és szocializmus ennyire egy, mint nálunk, ahol a szegénységnek a négyötöde a magyar és az elnyomóknak négyötöde nem az”.⁴² Az elnyomók és az elnyomottak helyzetét a faj mássága okozza a harmadik utas ideológia és pedagógia magyarázata szerint, s innen nem kell nagy ugrás, hogy a kommunista társadalom-magyarázatban a kizsákmányoló uralkodó osztályban is az idegent találja majd meg a népbarát logika, akinek a pusztulását, kitelepítését, vagyonának elrablását vagy államosítását nem is bánja.

A fajszeretet és a szocializmus eszménye Kiss Árpádtól sem idegen, mintája Hitler. Helyeslően idézi a Führert: „az a nép [...] amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy láttára senki se érezhet büszkeséget” (Kiss, 1943, 24. o.). És itt következik a német nemzetiszocialista ideológiával való azonosulás: „ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban” (Kiss, 1943, 24. o.). Az elismerés mellett azonban ott van a németektől – a nemzetiszocializmustól – távolságot tartó félelem is. Noha a német nevelés számtalan kezdeményezést sugallt már – mondja – a hatalmas nép szomszédságában a magyarságnak is, éppen ezért „létének magyar vonásait mindig [tehát 1941-ben is – S. G.] félténie kellett” (Kiss, 1943, 59. o.).

Kiss Árpád antiszemitizmusának és németellenességének oka a magyarság térszertése, a parasztság megromlásának a magyarázatát bennük látja, s erre történeti-szociológiai magyarázatot kínál:

„[A] XIX. század második felében gazdaságilag hirtelen fellendült országunk [...] jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségek [véltetően a németek – S. G.] már régen megszállták, mikor a növekvő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni. [...] A friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt: az alul oly szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó vágnak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság...” (Kiss, 1943, 28. o.).

A szép metaforák fejezik ki a bevándorlók okozta veszedelmet. Az idegenellenesség a fajvédelem ideológiájának jellegzetes eleme.

Az idegenellenességéből azonban nem következett a teljes és tökéletes faji tisztaság megteremtésének szándéka: Kiss kételkedik abban, hogy hasznos volna, ha a „vezető fajnak”, a magyarnak előjogai lennének a „közösségi élet minden területén” (Kiss, 1943, 77. o.). Ha jól értem: gazdasági vonzatait nem számítva, nem fenntartás nélküli híve sem a zsidótörvényeknek, sem a németek majdani kitelepítésének.

A kor totalitárius és autoriter államaiban általános felfogás szerint (ld. többek között Hitler⁴³, Hóman⁴⁴) a jó állam alapja a származástól, a családi körülményektől függetlenül megszerezhető 'megfelelő' tudás és a természet adta 'jó' képesség. A biológiai adottságként felfogott és felismert 'tehetség' az alapja és feltétele annak, hogy a legalacsonyabb társadalmi rétegből a legmagasabbra lehessen jutni.

A tehetségkeresés, képzés elsősorban az elnyomott parasztok számára nyújtja a felemelkedés lehetőségét, azoknak, akik a faj – legyen az német, magyar vagy e nézetrendszer szerint bármelyik államé – ősi tulajdonságait a legtisztábban megőrizték. A tehetségmentő politika megvalósítására lehetőség nyílt a zsidó törvények és az ország határainak átrajzolása után, ahogy olvashatjuk a *Protestáns Tanügyi Szemlé*ben, „mert nemcsak jeles közigazgatási emberek képzésére van szükség, hanem a zsidó törvények folytán elhagyott, és még gazdátlaná váló helyek benépesítésére is” (Csanády, 1940, 241. o.).

Kiss Árpád nem híve a negyvenes évekbeli oktatási rendszer logikájának, alighanem szakmai-technikai tekintetben közelebb állt a két évvel később bevezetett általános iskola kínálta megoldáshoz, amelynek létrehozásában neki is, Kovács Máténak is tetemes szerepe volt. Úgy látja, hogy a vezérelvet szolgáló szelekciónak, azaz a kiválasztásnak a „tanuló szempontjából [...] a végérvényesen elutasító döntésnek a mainál későbbre való halasztása” fontos, mert „a tanuló tizedik évében felnyíló legyező – amely innentől kezdve külön ágakban halad – idő előtt vezetheti a tanulót egyik vagy a másik irányba” (Kiss, 1943, 33. o.). Ez a bírálat nyilvánvalóan érinti a 8 osztályos népiskola koncepcióját is.

A harmincas évei közepe felé járó szerző az iskolák szervezetének és szellemének egységesítésének – azaz a tanügyigazgatásnak – az uralmát, fontosságát hangsúlyozza, mindazért, mert ilyen berendezkedés mellett „az iskolában folyó nevelés biztosíthatja helyes kiválasztás után a felhozott értékek megmaradását” (Kiss, 1943, 33. o.). Technikai-szakmai tekintetben 1945 után válhattak szavai: a centralizáció, a magasabb életkorra tolódó formális szelekció megvalósult, azonban a „helyes kiválasztás” és a „felhozott értékek” tartalma-jelentése a felfogásával ellentétes értelmezést kapott az osztályharchoz kötött elitcsere éveiben.

A fajszeretet és a demokrácia

A két háború között időszakban a nemzetnevelés politikai programjával sokan azonosultak a pedagógia vezető képviselői közül. Szemükben stratégiai jelentőségű volt a felnövekvő generációk és a később felnöttek hazafias nevelése, amelyhez képest az oktatás – a tudás és a racionalitás kozmopolita jellege miatt – második sorba szorult. Ezzel magyarázható, hogy a társadalmi tudat formálásának a hívei már a háború vége előtt többször is meg akarták változtatni az Országos Közoktatási Tanács nevét, amelyet akkor nem, de 1945 után már sikerült nekik elérni. Ekkor született az Országos Köznevelési Tanács⁴⁵, amelyben a nemzetnevelés új tartalmat kapott. Ahogy Veres Péter (1945, 7. o.) kifejtette, a teendő a régi rendszer lebontása mellett „demokráciára nevelni és magyarságra nevelni”. A magyarság jelentése megváltozott. A háború után – amikor Európa-szerte etnikai tisztogatás folyt, Magyarországról éppen a németek és szlovákok ki-, és Szlovákiából és Romániából a magyarok betelepítése zajlott – a demokratikus magyarság felnevelése lesz az új nevelési eszmény, amely abban különbözik a korábbi időszak felfogásától, hogy a magyarságot nem fajbiológiai, fajpszichológiai tudományos tételekből, hanem a magyar gyerekek – pedológiai indíttatásból – ösztönös viselkedéséből vezeti le (Sáska, 2011).

Az Országos Köznevelési Tanács az 1945/46-os tanévre kiadott *Kiegészítő utasítás*ában olvasható⁴⁶, „minthogy magyarságunk törvényei, emberségünk sajátosan magyar

jegyei még nem teljességükben ismertek, használják fel a nevelők⁴⁷ a rájuk bízott ifjúság spontán és gátlás nélküli megnyilatkozásait⁴⁸, azoknak a finom megkülönböztetéseknek a rögzítésére, amelyek a magyar lélekre szabott nevelés lassú megvalósulása érdekében szükségesek” (OKNT, 1945, 9.1).

Az éppen zajló fajtisztaságot eredményező etnikai tisztogatás – a németek kitelepítése⁴⁹ – feltehetőleg oszlatta a magyar lélek nevelésének hatékonysága feletti aggodalmak egy részét.

A fajszeretet-demokrácia és a gyermektanulmányozás

A magyar lélekre szabott nevelés gondolata ugyanazon az alapon állt, mint húsz évvel korábban a tanítói képzettségű volt kormányfő, Huszár Károly, aki a Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ben megszervezett gyermekrajz-kiállításának megnyitó beszédében a gyermekrajzok láttán arról beszélt, hogy a „magyar őserő feltörése és felcsillogása tűnik itt élénk. Ami előttünk áll, bizonyítéka annak, hogy a magyar élet gyökértalajában egészséges energiák szunnyadnak, s igyekeznek felkészülni, hogy a múltban megszerzett kulturális erőt a jövőnknek átadhassák” (idézi *Ozorai és Bálint*, 1927, 17. o.).

Ugyanezen biológiai eredetű, természet-alapú gondolat talaján áll Nagy László (1930, 81. o.) is, aki szakmásvá mondja ugyanazt: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka és alkotásokra törekvő iránya”. Huszár nemzeti, faji mozzanatot lát a gyermeki rajzokban, Nagy a természeti adottságok kibontakoztatását. A két álláspont eszmei alapja ugyanaz.

A magyar gyermek egyediségének empirikus bizonyítékainak feltárására többek között Ballai Károly, a Gyermektanulmányi Múzeum igazgatója is vállalkozott. 1929-ben kiadott könyvében a magyar faj gyermekeinek koponyaméretei alapján vont le következtetéseket (*Ballai*, 1929). Az ötödik fejezetben például a magyar és az idegen gyermek megkülönböztető jegyeiről értekezett pozitivista munkájában.

A gyermektanulmányozásnak azonban van a faji szempontokat mellőző ága is, amelynek képviselői a gyermekben a jövő osztály nélküli társadalmának fiatal tagját látják. Noha mindkét irányzat képviselői a társadalom megjavítása érdekében alkalmaznak a gyermektanulmányozás felfelezéseit, azonban a felnőttek világára vonatkozó céljaik, a 'jó' társadalomról alkotott ideológiájuk gyökeresen eltér egymástól, míg közös bennük az alakítható 'gyermek', pontosabban a gyermekben rejlő politikai potenciál felismerése.⁵⁰

Az oktatáspolitikai közbeszédben 1945-ben találkozott a Mérei Ferenc képviselte gyermektanulmányi szemlélet és a fajvédelemi alapú alkalmazott pszichológia.

Visszatekintve úgy tűnik, hogy a Horthy-rendszer autoriter rendjét elfogadó és a totalitárius rend felé igyekvő pedagógusok és pszichológusok együttműködésének közös vonása a polgári liberális demokrácia iránti mérsékelt vonzódás.

Hogyan? Miért?

Randolph L. Brahm (2015, 229. o.) szerint tudatos kommunista politika hozta létre ezt a különös frigyet:

„Kommunistákat és szövetségeseiket [...] az államhatalom megszerzését célzó politikai küzdelem foglalta el. Hogy az antiszemitizmus által változatlanul áthatott keresztény emberek [...] támogatását megszerezzék, a baloldali vezetők az elsők között alkalmazták az 'általánosítás' módszerét, és intéztek támadást a holokauszt ténye és egyedisége ellen”

Ez a magyarországi politika sem helyi innováció, a Sztálin irányította taktikát valamennyi kommunista párt követte (*Applebaum*, 2014).

Rákosi Mátyást 1945-ben, 1946-ban éppen ezért aggasztotta, hogy az antifasiszta perek „túlságosan is azokra összpontosulnak, akik valamit műveltek a zsidókkal” (*Applebaum*, 2014, 174–175. o.). Rákosi nem véletlenül fűszerezte parlamenti beszédét antiszemita megjegyzésekkel (uo.), nyilván azon okból, amire Braham rámutatott.

A kommunisták szövetségese e tekintetben a nemzeti-faji, népi talajon álló írókat és értelmiségieket összefogó Nemzeti Parasztpárt volt. Pontosabban a Darvas József – a későbbi miniszter – nevével jellemezhető vonal volt együttműködésre hajlamos (*Standaesky*, 2007; *Papp*, 2012). Szabó Miklós (2014) szerint tőlük ered a nemzeti színű szocializmus gyakorlata.

1958-ból visszatekintve, az MSZMP Kulturális munkaközössége helyeselte, hogy 1945 őszén a MKP „nem élezte ki az ideológiai ellentéteket, sőt megvédte a »népi« írókat a szociáldemokrata jobboldal és a polgári demokraták oldaláról jövő támadásokkal szemben (Zsolt, Faragó László⁵¹ stb. vonalával, általában a »Haladás«⁵² vonalával szemben)” (*Vass és Ságvári*, 1973a, 224. o.). Ez a taktika vélhetően érvényesült a nemzetnevelők esetében is.

Azt már tudjuk, hogy a magyarországi jobb- és baloldal szövetsége az 1948-as kommunista hatalomátvételig tartott, amikor a baloldal felszámolt minden korábbi szövetséget és valamennyi kooperáción alapuló intézményt.⁵³ Az is ismert, hogy 1950-ig kizárták a közéletből, a tanügyigazgatásból – néhány kivétellel – mindazokat, akik az 1945 előtti években a fajvédő politika népbarát hívei és pedagógiai képviselői voltak, s akarva-akaratlanul hozzájárultak a kommunista oktatáspolitikai sikeréhez, benne az egységes nyolc osztályos általános iskola bevezetésével, a szabadoktatás kiépítésével. Ugyanerre a sorsa jutottak a nyugat-orientált kommunisták is. (Az ismertebbek Kiss Árpád, Karácsony Sándor, Mérei Ferenc.)

Történetük a későbbi években előbb tabusodott, talán éppen ez is kellett néhányuk későbbi rehabilitációjához, amely a rendszerváltás után glorifikációba torkollott.⁵⁴ Ehhez az is kellett, hogy 1945 után a fajvédő pedagógusok a nacionalizmusukból teljesen kihagyták a fajvédő szót: nem volt nehéz a Moszkva felé tájékozódó kommunista pedagógia politikai alternatívájaként megjelenni és ebben a formában továbbélni az emlékezetben. Már az Országos Neveléstudományi Intézetben dolgozó Faragó László és Kiss Árpád (1949) *Az új nevelés kérdései* közös könyvének címében az ‘új’ jelentése eltér az oktatáspolitikai kommunista irányvonalától; kettőjük, valamint Mérei pedagógiai elhajlása nem is maradt büntetlenül. Az MDP KV 1950-es párthatározata meg is tette, kijelentvén, hogy a „burzsoá pedagógia melegágya” és az ellenséges tevékenység egyik góca éppen az Országos Neveléstudományi Intézet (*Knausz*, 1986, 1994, 46. o.).

Velük együtt mindenkit eltávolították – többek között korai nyugdíjaztatással⁵⁵ – a felsőoktatásból, a Magyar Tudományos Akadémiából, azokat is, akik bár távol tartották magukat a szakma-politikai közélettől, azonban nézeteiket a marxizmussal ellenségesnek és ezért károsnak tekintették. Prohászka Lajos nevével jellemezhető ez a csoport. Helyüket az új rendszer feltétlen – és fiatal⁵⁶ – hívei foglalták el, akit tudatosan, vagy helyzetükből fakadóan automatikusan a feledésbe küldték elődeiket (*Németh és mtsai*, 2016; *Sáska*, 2015).

Legalább még két dolog játszott szerepet a parasztyerek-párti, nemzeti fajvédő pedagógusok tetteinek az elfelejtésében. Az egyik a jól ismert ’összemosás’ politikájának következménye. Valamennyi 1945 utáni nem-kommunista irányzatot és tagjait összességében – korábbi nézeteiktől és tetteiktől függetlenül – ’polgári humanistának’, azaz nem-kommunistaként, nem-marxistaként kezelték. Hozzájuk csapták még a kiátkozott meggyőződéses baloldali gondolkodásúakat is. Így egy kalap alá került többek között Szentgyörgyi Albert, Szombatfalvy György, Várkonyi Hildebrand, Prohászka Lajos,

Mérei Ferenc, a reformpedagógus protestáns lelkész, Nánay Béla, a katolikus pap Árpás Ferenc, a pécsi Barankay Lajos, az 1944-ben kiadott *A népi gondolat művelődésünkben a nemzet ébredéséig* című könyv szerzője, ahogyan a kor vezető pedagógiai ideológusa, Szarka József az erkölcsi nevelés elméletének⁵⁷ fejlődése kapcsán írt tanulmányából kiderül (Szarka, 1962, 8–30. o.).⁵⁸

A másik ok az, hogy az ötvenes évektől sohasem jutottak nyilvánossághoz a Magyarországon maradtak. Innentől számolva csak a baloldali megosztottsága, a 'dogmatikus' (rákosista) és a 'revizionista' (Nagy Imre-i) (Vass és Ságvári, 1973b, 33. o.) politika Kádár által 1957-ben meghirdetett együttes elutasítása volt a politika fő témája.⁵⁹

Végezetül

Az ötvenes évek közepére-végére végképp megsemmisült az a háború előtti, faji szempontok szerint érvelő, szociálisan érzékeny, jobboldali oktatáspolitikát, pedagógiát képviselő csoport, amelyik az autoriter Horthy-rendszer keretei között népbárátként, akár

Az ötvenes évek közepére-végére végképp megsemmisült az a háború előtti, faji szempontok szerint érvelő, szociálisan érzékeny, jobboldali oktatáspolitikát, pedagógiát képviselő csoport, amelyik az autoriter Horthy-rendszer keretei között népbárátként, akár a középosztály ellenére, a parasztság iskoláztatásának ügyét képviselte. Szerepüket majd a hatvanas években az anti-sztálinista, mélyen egyenlőségelvű urbánus baloldal veszi át, számon kérve a szocialista államon a munkások és a parasztlakozottságban mutatkozó hátrányát, a növekvő társadalmi különbségeket.

a középosztály ellenére, a parasztság iskoláztatásának ügyét képviselte. Szerepüket majd a hatvanas években az anti-sztálinista, mélyen egyenlőségelvű urbánus baloldal veszi át, számon kérve a szocialista államon a munkások és a parasztlakozottságban mutatkozó hátrányát, a növekvő társadalmi különbségeket.

Kádár János lassú megbékélési politikát folytatott a kommunista rendszer első évtizedében az osztályharcban megsértett-megkínzott középosztály kiengesztelésére a származás nyilvántartásának eltörlésével, a tagozatok (szakszerűen: a speciális tantervű osztályok) megnyitásával, a fakultáció bevezetésével, a tanulmányi teljesítményre épülő közép- és felsőfokú felvételi rendszer reneszánszával. Addig-addig, míg a korszak legvégén már mindent odaadtak, amit korábban, az egyenlőség érdekében elvettek, a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumoktól az alternatív pedagógiáig. Minden hatalomgyakorlási eszközt eldobtak, a tanfelügyeletől az igazgatók kinevezési jogáig.

Mindegyik döntést a szocialista demokrácia térnyeréseként tállták, amelyek valójában a szovjet típusú szocializmus elhúzó- és elmélyülő agóniájának a jelei voltak:

az egyenlőtlenség növekedett, azonban a polgári demokratikus szabadság gyakorlását a Szovjetunió összeomlásáig továbbra is az állami, a pártigaztatás és a belügyi ellenőrzés tette lehetetlenné.

Mindez azonban már egy másik, a rendszerváltás utáni, a polgári demokrácia éveire is kiható történet, amelyben eljött a szabadság, és vele nőtt az egyenlőtlenség is. A régi fajta nemzeti-faji alapra építkező antiszemita politikusok, noha megjelentek (Szabó, 1995),

azonban hozzájuk kötődő nemzetnevelő pedagógus ideológusok-politikusok talán nem is voltak.

Új korszakot nyitott az 1993-as, a Köznevelésről szóló LXXIX. törvényt 2011-ben felváltó Nemzeti Köznevelési Törvény, amely már a nevében is legitímálta a háború előtti, valamint a közvetlenül a háború utáni évek nemzetnevelés-pedagógiáját és vele együtt a kudarcos oktatáspolitikát.

Köszönetnyilvánítás

Itt köszönöm meg Baska Gabriella, Donáth Péter, Csákó Mihály, Kovács András, Laki Mihály, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polónyi István, Setényi János, valamint Szabó Zoltán András észrevételeit és javaslatait, nélkülük az olvasó sokkal nehezebben boldogult volna e szöveggel.

Jegyzetek

¹ E tanulmány az OTKA K100496 számú kutatás keretében készült, amelynek terjedelmesebb változata Németh András és Garai Imre szerkesztésében megjelenő könyvben *Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitika* címmel fog megjelenni.

² A másik magyarázat a tömegoktatás kiterjedéséből adódik: ma egy generáció megközelítőleg hetven százaléka érettségizik, azaz az életutat meghatározó formális döntés a 14. életévről még magasabbra került. Ebből fakadóan az általános iskola igen kevés hihető ígéretet tehet diákjainak jövőjéről. A harmadik magyarázat az állami egységes és általános iskola létrejöttéhez, illetve legitimációjához kötődik. Az egy generációval korábbi szocialista rendszer bukásával együtt megszűnt az az intézményrendszer, amelyik folyamatosan ápolta e képzési forma vívmány mivoltát, képviselői kiöregedtek, követőik nem akadtak.

³ Az iskola igazgatója hivatalból köteles volt beírni azokat a gyereket is, akiket a szülei felszólításuk ellenére sem írtak be, a 1951. évi 15. sz. tvr. 6. §-a szerint.

⁴ Az ötvenes évek elején az osztálytermek 44,6 százalékát váltott rendszerben használták (*Erdészné, 1957, 694. o.*).

⁵ Az 1947/48-ban beiratkozott tanulók 51,7 százaléka nem lett nyolcadikos az 1955/56-os tanévben. A 6 éves korú generáció 3,3 százaléka be sem iratkozott az iskolába 1952-ben. Ugyanakkor az általános iskolában a túlkoros tanulók (az évisméltők) aránya 1952/53-ban 24,3, 1956/57-ben 18,0 százalék volt. Az 1955/1956-ban végző általános iskolai diákok tanulmányi idejük alatt „13 fontosabb felsőtagozatos tantárgyat vizsgálva – 14 tanterv- és 16 tankönyvmódosítást hajtottak végre” (*Erdészné, 1957, 690–693. o.*).

⁶ A gyermekmunkára alapvetően a mezőgazdaságban volt szükség. Az állami vállalatok többnyire betartották az idézet tvr. 8. §-át, tanköteles gyereket szorgal-

mi idő alatt alkalmi vagy rendszeres munkára nem alkalmaztak.

⁷ Az analfabetizmus „elleni küzdelem” is politikai termék. Az 1949. évi népszámlálás adatai szerint a 20–29 évesek között szinte nem is volt analfabéta (1,8 százalék). A 6 évesnél idősebb népesség körében csupán 5 százalék nem tudott írni, olvasni – kézenfekvő, hogy közülük a legnagyobb arányban a 6 évesek (64,2 százalékuk). A 80 évesek és idősebbeknek pedig 21,7 százaléka volt analfabéta (*KSH, 1950, 41. o.*). A 12 évesnél idősebb népesség 68,6 százalékának volt 1949-ben hat osztálynyi végzettsége (*KSH, 1950, 37. o.*).

⁸ Az általános iskola történetét pedagógus kultúrájú személyek írták, akik főként e nézőpontból tekintettek az eseményekre. Politológiai szempontú elemzés nem született, ha az apologetikát nem vesszük tekintetbe. Ezzel magyarázható, hogy a ’jó szakmai törekvések és a rossz politikai döntések’ logikája szerint íródott a történet (ld. pl. *Horváth, 1978; Kardos, 2007*).

⁹ Az idézet első forrása: *Das schulwesen sozialistischer lander In Europa*. Volk und Wissen Volkseigenes Verlag, Berlin, 1962, amelynek magyar fejezetét a Pedagógiai Tudományos Intézetének munkatársai írták.

A jelentős forrásértékű kiadványban valamennyi szovjet befolyás alatt álló szocialista-kommunista ország oktatástügyét bemutatják az intézményes neveléstudomány képviselői: a Bolgár Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézete (Szófia), a Csehszlovák Tudományos Akadémia Jan Amos Komenský Pedagógiai Intézete (Prága), a Német Központi Pedagógiai Intézet (Berlin), az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiája (Moszkva), a Pedagógiai Intézet (Varsó), a Pedagógiai Tudományok Intézete (Bukarest) és a Pedagógiai Tudományos Intézet (Budapest) munkatársai. A kollektívák vezetői: Ábent Ferenc (Budapest), Arsenyev, Alekszandr Mihajlovics (Moszkva),

Csakarov, Najden (Szófia). Dyma, Mojmir (Prága), Gabream, Iosif I. (Bukarest), Goncsarov, Nyikolaj Kirillovics (Moszkva), Günther, Karl-Heinz (Berlin), Kozjar, Jaroslav (Prága), Pechersky, Mieczyslaw (Varsó) és Stojan, Stanciu (Bukarest).

¹⁰ A 'demokratikus' szó használata a társadalmi egyenlőséget is jelentheti, ugyanazt, aminek kifejezésére korábban a 'szocialista' fogalom szolgált. A szűk társadalmi elit középiskolai monopóliumának a megdöntését az osztályharc részének tekintették, amit nem is neveztek demokratikusnak.

¹¹ Azokra gondolt, „akiknek idegenből visszatért elvtársai adták át a künn szerzett ideológiai tudást, s akiket ők részesítettek pártvezetésre és vezetésre vonatkozó kiképzésre” (Bassola, 1998, 363. o.).

¹² Bassola nézőpontjából egyforma minden kommunista, vagy feljük forduló szociáldemokrata. Nagy különbség van azonban közöttük is, elég, ha a magyarországiak közül Kemény Ferencre és Ágoston Györgyre, vagy a Szovjetunióból érkezettek közül Mérei Ferencre és Andics Erzsébetre gondolunk. Arról nem is szólva, hogy 1948 után a politikai üldözés célpontjává a hazai baloldal képviselői váltak, például Rajk és Szakasits.

¹³ A néptanítók szervezetei már 1896 óta követelték az egyenrangúságot a gimnáziumi tanársággal. Ez volt az egyik motívuma a tanítóképzés felsőfokú szintre emelésének, egyúttal a vele járó jövedelem elérésének útja. Ehhez a politikához kapcsolódott a 8 osztályos népiskola felállításának követelése 1910-ben (Donáth, 2015, 256–259. o.; Kelemen, 1993, 24. o.).

¹⁴ A néptanítók radikalizmusára Magyarországon Gömbös politikája és később a nyilas mozgalom is épített.

¹⁵ E politikusi szavak világossá teszik a pedagógiai-szakmai koncepciók politikai jellegét és értékét. 1945-ben a tanítóóság évtizedes követelése teljesült: létrejött és a tanítóké lett az egységes nyolc osztályos általános iskola, és megszűnt a középfokú tanítóképzés egy időre. A felsőfokú Pedagógiai Főiskolán az alsó és a felső tagozati oktatásra készítették a tanítókat (Ladányi, 1989, 36. o.). Végül is, amint a kapitalizmus elleni harc győzelemmel zárult, a tanítóknak tett politikai ígéretkekből nem lett semmi, akárcsak az önálló gazdálkodásból a földosztás után Magyarországon. Amit adtak a tanítóósnak, el is vették 1949-ben: a felsőfokú képzést és az általános iskola felső tagozatát. Visszaállították a középfokú tanítóképzést, a Pedagógiai Főiskolákon csak a felső tagozat tanárait képezték. Szaktanítóként a felső tagozaton dolgozni a szaktanfolyam sikeres elvégzését követően lehetett. A tanítók munkaterhei továbbra is nagyobbak, jövedelmük viszont alacsonyabb lett, mint a Pedagógusképzőt végzett kollégáké. A középfokon dolgozó tanárok hozzájuk képest relatív előnye noha csökkent, de továbbra is fennmaradt. Ezek után a mindkettőjükkel szembeni tanítói ressentiment érzése állandósult.

¹⁶ Tudható, hogy a szovjet befolyás erős volt az negyvenes és ötvenes években. Azt nem tudjuk, hogy

ebben mennyi volt utasítás teljesítése, és mennyi az eszme-követő magatartás. Az azonban ismert, hogy az SZKP vezetőinek politikáját szorosan követte a szocialista országok többsége (ld. az 1958-ban kezdődő hrucsovi reformról: Faragó, 1959b és hatásáról: pl. Jóbóri, 1951; Sáska, 1981; a korábbi időszakokról: Sáska, 2009; Kalmár, 2014).

¹⁷ Kontextus kedvéért idézem a kihagyott mondatot: „Az egyes iskolafokozatok tanterveinek ennek következtében lépcsőzetesen egymásra kell épülniük.” A miniszterhelyettes a tantervi szabályozás lényegére mutatott rá.

¹⁸ Itt jegyzem meg, hogy a 'zsákutcs' képzés megszüntetésének politikai ígérete azonos az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésének és ezzel a társadalmi felemelkedés lehetőségének a felcsillanásával.

¹⁹ Az UNESCO 1956-ban tartott konferenciája példaként egyedül csak Norvégiát tudja felhozni, ahol „több mint 30 éve [...] a 7–14 éves gyerekek számára kivétel nélkül bevezették az egységes iskolát” (Faragó, 1959a, 31. o.).

²⁰ Az elemzett államok köre: Német Szövetségi Köztársaság, Belgium, Franciaország, Olaszország, Egyesült Királyság, Svédország, Svájc, Amerikai Egyesült Államok. A kiadvány forrása a *technique, art, science* című folyóirat 1966. március-áprilisi, 197–198. száma.

²¹ Történelmi értelemben a 113 ??? nem 133? napot megélt magyar Tanácsköztársaság 1919. március 27-én megjelent rendeletében államosította az iskolákat és rendelte el a nyolcosztályos, kötelező, ingyenes népiskolát (Dancs, 1977). A rendelet mögött álló koncepció koherenciája szakmai tekintetben kiemelendő.

²² Az ENSZ Emberi jogok egyetemes nyilatkozata – elfogadva és kihirdetve az ENSZ Közgyűlésének 217 A (III) határozata alapján, 1948. december 10–26. cikke a szákutcs képzés – puhán megfogalmazott: ui. az 'érdem' kultúrafüggő, tehát politikai fogalom – tilalmát mondja ki: „(1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz. Az oktatásnak legalább elemi és alapfokon ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A műszaki és szakoktatást általánossá kell tenni, és a felsőfokú oktatás is legyen érdeme alapján mindenki számára egyaránt hozzáférhető”

²³ A Kisgazdapárt és a szociáldemokraták 1942-től szorosan együttműködtek. Az 1943. 06. 21-én létrejött Polgári Tagozat az illegális kommunistáknak tette lehetővé a beszivárgást (<http://lexikon.katolikus.hu/K/kisgazdap%C3%A1rtok%20Magyarorsz%C3%A1gon.html>). Ortutay a Kisgazdapárt balszárnyának egyik vezető személyisége, barátai körével együtt a róla elnevezett „O”-csoport tagja. 1945 szeptemberétől a néprajz egyetemi tanára, majd akadémiai levelező tag. 1946. március 7-én egyik aláírója az FKGP balszárnya nyilatkozatának, amely támogatta a Baloldali Blokk követeléseit. 1946. május elejétől – a Magyar Kommunista Párt kivánságára – tagja lett az FKGP Politikai Bizottságának. Baloldali magatartá-

sa miatt 1946 júliusában pártfegyelmet kapott, majd augusztus elején kizárták a politikai bizottságból (http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/kislex/biograf/ortutay_g.htm). Ortutay 1945. március 7.-től lett titkos kommunista párttag (Donáth, 2008, 84. o.), nem valószínű, hogy 1943-ban az oktatási terv készítésében kommunista instrukciót kapott volna.

²⁴ Lehet, hogy technikai értelemben a kisgazdapárti koncepció volt az 1945-ös általános iskola tervének kiindulópontja, a feltevés természetesen igazolandó.

²⁵ Amennyiben erősebb bizonyítékokkal igazolható a sejtés, akkor ezek szerint az 1948 utáni, minden országra kiterjedő, birodalmi egységesítő szovjet politika első kísérleteinek egyikével állunk szembe.

²⁶ Pilsutzky 1932-es reformja megszüntette a porosz eredetű, a magyarországihoz hasonló szerkezetű oktatási rendszert, egységes hat osztályos népiskolát teremtett, ahonnan a négy évfolyamos gimnáziumba lehetett tovább tanulni. A reform előtti 8 osztályos gimnázium első felét nevezték 1932 után gimnáziumnak, amelynek elvégzése azonban felsőfokú továbbtanulásra nem jogosított. A 6+4 rendszerű képzés befejezés után két éves liceumi tanulmányok után lehetett felsőfokú képzésben részt venni. A német megszállás előtt 6+4+2 rendszer volt kiépülőben, amelyben – úgy tűnik – nem volt „zsákutcás” típus, azonban hierarchikus felépítésű volt és erősen szelektív logikán alapult.

²⁷ Meglehet, hogy a magyar 8+4 rendszer fennmaradása összefügg a 8 osztályos népiskola, illetve az egységes és általános nyolc osztályos általános iskola 1945-ös létrehozásával.

²⁸ Az oktatás tartalma fölötti totális állami kontroll első lépéseinek egyike volt az 1946-ban meginduló állami tankönyvkiadás, amit a pedagógiai elit a szakmaiság piacgazdaság felett aratott győzelmének és a társadalmi egyenlőség megteremtése feltételének tekintett (Kiss, 1946). Az tudható, hogy a középosztály közömbösen fogadta a folyamatos államosítást, a nem-magyar gyár- és üzemtulajdonosok sorsát nem követték, a következményeit pedig nem látták (Szabó, 2014).

²⁹ A néptanítók szervezetei már 1910-ben követelték a 8 osztályos népiskola felállítását (Kelemen, 1993, 24. o.).

³⁰ 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról.

³¹ A helyzet 1940-hez képest csak rosszabb lett 1945-ben. Megbízható adatok hiányában csak annyit mondható, hogy az új iskolatípus érdemi működtetéséhez a tárgyi és a személyi feltételeknek rosszabbaknak kellett lennie 1945-ben, mint 1940-ben, hiszen mindezek hiányoztak a nyolcosztályos népiskola kiépítéséhez: Tesléry Károly, a VKM népiskolai ügyosztályának vezetője szerint az 1945/46-os tanév végén „167 iskola szünetelt tanítóhiány miatt” (idézi: Knausz, 1994, 9. o.), de nem említi sem a harcok során használhatatlanná vált, valamint katonai (kórház, raktár, laktanya

stb.) és politikai célokra (pártház) lefoglalt iskola-épületeket. A Tesléry által közölt szám az 1937/38-as tanévben működő 6899 népiskola töredéke: 2,4 százaléka, vagyis valószínűtlenül alacsony az arány. A tanítói hiány nagyságát sem lehet pontosan tudni. Tesléry kimutatása nem is tartalmazza az elhunyt tanítókat, az iskolában dolgozók köre sem lehet teljes (2984 fő). Knausz (1994, 9. o.) becslése szerint a munkából kiesett „legalább” 3336 tanító. Ezek szerint az 1937/38-as tanévben népiskolában tevékenykedő 20 149 néptanító 14,8–16,6 százaléka hiányzik. Ez persze alsó becslés. A hiány ennél biztosan nagyobb, de nem tudjuk, mennyivel (KSH, 1938, 265. o.).

³² 1951. 15. Tvr. a tankötelezettségről és az általános iskoláról 2. §. (1): „A tankötelezettség a gyermek hatodik életévének betöltését közvetlenül követő szeptember hó 1. napjával kezdődik és megszakítás nélkül annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a gyermek a tizennegyedik életévét betölti.”

2. §. (2): „Ha a tanköteles gyermek nyolc év alatt nem végzi el az általános iskola nyolc osztályát, a községi (városi, városi kerületi) tanács végrehajtó bizottsága a szülő kérelmére a gyermek tankötelezettségét [időkorlát nélkül – S. G.] meghosszabbíthatja.”

1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról 4. §. (3): „Ha a tanuló a nyolc tanévre terjedő mindennapi népiskolai tanítás ideje alatt a tantervben meghatározott ismereteket és készségeket nem sajátította el, a királyi tanfelügyelő a népiskola látogatásának kötelezettségét az iskola helyi hatóságának (gondnokságának, iskolaszékének), a tanító (tanítótestület) jelentése alapján tett javaslatára egy évvel meghosszabbíthatja.”

³³ 1950-ben az általános iskolák közel nyolcvan százalékában a tanulók életkori és évfolyam szerinti bontás nélkül, egy tanteremben, egy tanító irányításával tanulnak (Forray R., 1976, 25. o.). Nekik még a rossz minőségű felső tagozati – alsó gimnáziumi – oktatásban sem lehetett részük. Az általános iskolai felső tagozati szaktárgyi órák közel egyötödödét más szakra képezett tanárok látták el. A matematika-fizika órák 38, a magyar-történelem órák 28 százalékát nem ezekre képzett tanárok látták el (Erdész né, 1957, 693. o.). Az 1951. évi 15. sz., a tankötelezettségről és az általános iskoláról szóló törvényerejű rendelet 14. §. (2) pontja szerint a közoktatásügyi miniszter átmenetileg engedélyt adhat a szaktanítói vagy tanári képesítéssel nem rendelkezők „működésére”. Erre gyakorta sor kerülhetett.

³⁴ Nem volt, aki cáfolhatott volna: a VKM vezetői és tovább nem szolgáló tisztviselői, valamint az érintett kis számú gyerek szülei és a tanítók gyenge szava nem is kapott nyilvánosságot.

³⁵ A szovjet csapatokat követték Budapest végcél felé a debreceni Ideiglenes kormány körül megjelent, mértékeltnek tekinthető nemzeti-fajvédő, művelt pedagógusok is, mint például a szociáldemokratává vált Simon László, a VKM államtitkára 1945-ben, aki a harmincas években még a debreceni zsidóve-

rő Árpád Bajtársi Egyesület alelnöke. Kovács Máté az Árpád Bajtársi Egyesületben a bölcsészkarai Tanulmányi Bizottság elnöke volt az 1928. októberi zsidóellenes atrocitások idején, de az 1930-as évek közepén már francia lektorként és tanáregédként dolgozott a karon (*Kerepeszki*, 2004, 149., 155., 163. o.). Itt jegyzem meg, hogy az 1945 után kiadott lexikonok életrajzi adatainak szerkesztési elvei közé tartozik az elhallgatás is.

³⁶ Kovács Máté világosan látja, hogy a szelekció alapja tudás és az ismeret. Az idézetben kipontozott részben arról ír, hogy a „tananyag és a módszer tekintetében [...] az egyoldalú értelem, majd később a testi nevelést szolgálja” (*Kovács*, 1945, 107. o.). Megjegyzem, hogy az „egyoldalú értelmi nevelés” bírálata közös az erős antiintellektuális reformpedagógiai gondolatokkal. A bírálat politikai éle a gimnázium kultúrája és klientúrája ellen vég.

³⁷ Az eredeti szöveget cenzúrázva jelentették meg 1983-ban „a kevésbé jelentős kérdésre vonatkozó részeket” elhagyták (*Szelle*, 1983, 175. o.), a szerkesztők pedig elmaszatozták jegyzetükben a „magyar lélek” eredeti jelentését. Szerintük mindez pusztán pszichikumot jelent (*Szelle*, 1983, 216. o.).

³⁸ Boda István (Máramaros-sziget, 1894–1979): A budapesti tudományegyetemen magyar-francia szakos középiskolai tanári oklevelet (1917), majd bölcsészdoktori oklevelet szerzett (1929). Egyetemi magántanár a szegedi tudományegyetemen (1932). Középiskolai tanár Fiumében (1917–20), majd Budapesten a Kereskedelmi Akadémián (1920–39) tanított. A kassai Kereskedelmi Főiskola francia-olasz szakos tanára és a lélektani laboratórium vezetője (1939–44), majd a kolozsvári egyetemen a neveléstan tanszék vezetője (1944). Ismét Budapesten a Kereskedelmi Főiskola tanára (1945–50). 56 évesen nyugdíjaztatták, a közéletből kizorították.

Jelentősen hozzájárult a Magyar Pedagógiai Társaság megalapításához (1928), amelynek ügyvezető titkára (1928–36), alelnöke (1936–38), ügyvezető társelnöke (1938–41), majd ügyvezető elnöke (1942–44) volt. Kutatásokat végzett a személyiség-, valamint a neveléslélektan területén. Pszichológiát tanított a Műszaki Egyetem Közgazdasági Karán. Tanulmányainak jelentős része az általa is szerkesztett *Magyar Pszichológiai Szemlében* jelent meg. Főbb művei: *Lélektan és karakterológia* (1933); *A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata* (1939); *A Magyar Pszichológiai Társaság Elaborátuma...* (társszerzővel, 1932) (<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/>). A neve a hetvenes években kiadott *Pedagógiai lexikonban* nem szerepel.

³⁹ Az idézet a következőképpen folytatódik: „Csak egyetlen érdekes ily különbséget említve: a magyar származású ügyvédek elvi és tárgyi alapú, az elv, a törvény sérelmétől kiváltott felháborodásával szemben a zsidó származású ügyvédekben szinte kizárólag csak a személyi gyöngeségek, emberi hitványságok miatti morális felháborodásokat találjuk: náluk az elvet magát ért sérelem, a törvény objektív szellemé-

nek sérelme szinte soha nem váltja ki a felháborodás kitérőit” (*Boda*, 1944, 29. o.).

⁴⁰ 1945 áprilisától az Országos Köznevelési Tanács elnökségi tagja, a középiskolai szakosztály elnöke, a Magyar Népművelők Tudományos Társaságában a Pedagógiai Szakosztály elnöke. 1945 júniusában a Magyar Cserkészszövetség tiszteletbeli elnöke lesz, Sik Sándorral együtt. 1945. október 9-én a VKM rendelete alapján megalakul az Országos Szabadművelődési Tanács, melynek első elnöke szintén Karácsony Sándor. 1945. október 21-én a Magyar Evangéliumi Keresztény Diákszövetség (MEKDSZ) újra elnökévé választja.

1946. augusztus 22-én megalakul a Magyar Cserkészfiúk Szövetsége, amelynek elnöke természetesen Karácsony Sándor. 1946 szeptemberétől a debreceni tudományegyetem Tanárképző és Tanárvizsgáló Bizottságának elnöke. 1946. október 12-én a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ) elnökévé választják. 1947-től 1948-ig főszerkesztője a paraszti életforma hagyományainak ápolását végző *Új Szántás* című, az Országos Szabadművelődési Tanács kiadásában havonként megjelenő folyóiratnak.

⁴¹ A tandíjmelés – szolidaritás ide vagy oda – népszerűtlen volt a gyermekeiket a polgári iskolába és a gimnáziumba járató szülők körében. A tandíjak eltörlésének kommunisták általi (1945 utáni) kövételését nyilván mindegyik társadalmi réteg örömmel fogadta. Szavazatszerzés szempontjából általában jó taktika a család költségeinek állami átvállalása, illetve ennek ígérete, a hatalommegrágadás szempontból pedig közömbös, hogy az országnak a vesztes háborút követően milyen a pénzügyi helyzete.

⁴² Emblematikus, hogy a nyolcvanas évek oktatáspolitikai fordulata hozza létre a politikai skála két szélső pontját: a Németh Lászlóról elnevezett nyolc osztályos gimnáziumot (Hoffman Rózsa) és az Alternatív Közgazdasági Politechnikumot (Horn György).

⁴³ „A népi állam feladata lesz, hogy a közoktatás útján gondoskodjék a meglévő szellemi vezetőrétegnek az alulról jövő vérfrissítés útján történő állandó megújulásáról. [...] Az államnak kötelessége az, hogy a néptársak körében a legnagyobb gondossággal és pontossággal kiválassza és a köz szolgálatába állítsa a természet által láthatólag a legnagyobb tehetséggel megáldott emberanyagot. [...] Minthogy az ésszerűen berendezett államban arra kell törekedni, hogy minden egyes embert tehetségének megfelelő pozícióba juttassanak, vagyis másként kifejezve, hogy az embereket a tehetségüknek megfelelő munkára képezzék ki, azt kell szem előtt tartanunk, hogy tehetséget nem lehet elsajátítani, hanem azzal születni kell, mert az a természet ajándéka, és nem az embernek a megszállt jutalma.” (*Hitler*, 1939, 644. o.)

⁴⁴ Hitler előbbi gondolatait ismétli Hóman Bálint (1942, idézi: *Kiss*, 1943, 49. o.): „Korunk egyik szomorú jelensége az, hogy a nemzet életében a vezetésre hivatott tehetségek gyakorta elvesznek a közös-

ség számára s helyüket erkölcs és tudás tekintetében kisebb értékű elemek foglalják el [...] A közszolgáltatásban avagy a magángazdasági életben hasznos munkát végző emberek [...] oly vezető szerepre vágnak, aminőnek a betöltésére tehetségük iránya, képességük terjedelme és műveltségük minősége miatt teljességgel alkalmatlanok [...] Másfelől pedig nagyképeségű, magasműveltségű, vezetésre hivatott kiváló egyéniségek [...] fosztják meg a nemzeti közösséget szellemiségük gyümölcsétől” (Hóman, 1942, idézi: Kiss, 1943, 49.o). Ebben az ideológiai térben értelmezte Kiss Árpád 1940-ben a majdani vezetők nevelésének és kiválasztásának pedagógiai problematikáját (Kiss, 1940).

⁴⁵ Valószínűleg fogalmuk sem volt azoknak, akik az 1993-ban elfogadott Közoktatási törvényben felállították az Országos Köznevelési Tanácsot, hogy ezzel a névvel a magyar fajvédő/szocialista örökséget is a nyakukba kapták. Az emlékeztetőtörténet szerint az OKNT 1945 és 1948 közötti demokratikus képe maradt fenn, amely nem tartalmazta a politikai-ideológiai átmenet jó néhány szereplőjének háború előtti szerepét, s akiket a Magyar Kommunista Párt útítársként kezelt.

⁴⁶ Vélhetően Kovács Máté szövegezése. Meglehetősen nagy a tartalmi átfedés Kovács (1945) kézírata és az OKNT utasítása között.

⁴⁷ A tanárképzés területére most nem léphetek, közelebbről ld. Donáth, 2008.

⁴⁸ Ismereteim szerint a fajvédő, nemzetnevelő oldalról ez az első 1945 utáni hivatalos pedológiát támogató dokumentum. Megvizsgálandó, hogy az 1950-ben indított pedológia elleni kampány célpontjai között szerepeltek-e jobboldalról érkezett gyermekbarátok.

⁴⁹ Ld. a 3820/1945. ME. r. a német lakosság kategorizálásáról és e csoportok elleni intézkedésekről (júl. 1.), valamint 12.330/1945. ME. r. a németek kitelepítéséről (dec. 29.).

⁵⁰ A világnézeti értékháttér ki nem fejtése, a politikai célok eltitkolása adja meg a szakmai alap kereteit.

⁵¹ Az idézetben szereplő szociáldemokrata Faragó László nem azonos a hasonló nevű pedagógussal és szakpolitikussal, aki a Magyar Kommunista Párt tagja volt.

⁵² A Magyar Radikális Párt (Csécsy Imre, Zsolt Béla) hetilapja 1945 és 1949 között.

⁵³ A politikai jellegű Országos Köznevelési Tanács helyébe a szakmai Országos Neveléstudományi Intézet lépett, amelynek vezetője Mérei Ferenc lett, a Didaktikai osztály élére Kiss Árpád került.

⁵⁴ Többek között Báthory Zoltán (2007) szerint Kiss Árpád (1907–1979) a hazai progresszív pedagógia egyik jeles képviselője.

⁵⁵ Karácsony nyugdíját később meg is vonták, vélhetően másokét is, az osztályharc fokozódásának éveiben.

⁵⁶ Többek között Ágoston György, Nagy Sándor, Szarka József.

⁵⁷ Az erkölcsi nevelés Szarka értelmezésében azonos a kommunista világnézet kialakításával.

⁵⁸ A jobboldali nacionalista, nemzeti fajvédők, valamint a 'hazai' és Nyugat-orientált kommunisták diszkreditálása után a 'nemzeti' szó használatát felváltotta a 'hazafias' kifejezés, amelyből ki lehetett zární mint ellenséget az előbbi két csoportba soroltakat.

⁵⁹ A Központi Vezetőség 1950. március 29-i határozata nem szerepelt az Ágoston György és tanítványa, Gácsér József lektorálta, 1980-ban kiadott közoktatás- és művelődéspolitikai dokumentum-gyűjteményben (Konecz és Szabó, 1980). Tehát a sztálinista-szocialista oktatáspolitikára már nem érvényes 1980-ban, erről nem is kell tudniuk a tanárképzésben részt vevő egyetem és főiskolai hallgatóknak.

Irodalomjegyzék

Ábent Ferenc és a Pedagógiai Tudományos Intézet munkaközössége (1965): *A Magyar Népköztársaság közoktatásügye*. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. (Az eredeti kiadás: *Das Schulwesen in der sozialistischen Länder In Europa*. [1962] Volk and Wissen Volkseigener Verlag, Berlin).

Applebaum, A. (2014): *Vasfüggöny. Kelet-Európa megtörése 1944–1956*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Arszenyev, A. M. (1965): A szocialista és kommunista nevelés alapvonásai. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11–46.

Ballai Károly (1929): *A magyar gyermek. Eredeti mérések és lélektani adatok alapján*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.

Balogh Sándor (1980, szerk.): *Földet, köztársaságot, állami iskolát! Viták a Magyar parlamentben 1944–1948*. Gondolat, Budapest.

Bassola Zoltán (1998): *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Báthory Zoltán (2007): Kiss Árpád társadalompedagógiája. *Neveléstörténet*, 1–2. sz.

Boda István (1944): A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei. In: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nem-*

- zetnevelés. Debreceni könyvek, Debrecen. 21–45. http://mtdportal.extra.hu/books/magyarsagtudomany_es_nemzetnevelés.pdf
- Braham, R. L. (2015): Magyarország: hadjárat a holokauszt történelmi emlékezte ellen. In: uő és Kovács András (2015, szerk.): *A holokauszt Magyarországon hetven év múltán*. Múlt és Jövő Alapítvány. 229–278.
- Csakarov, N., Vasziljev, H., Hruszsanov, G., Janev, Sz. és Pavlov, I. (1965): A Bolgár Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 47–110.
- Csanády Sándor (1940): A Kítőnök Iskolája. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 14. 9. sz. 237–241.
- Dancs Istvánné (1979, szerk.): *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról / 1945–1948*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2015): Tanítói, tanári viták. A magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről 1890–1905. In: *Filozófia – művelődés – történet 2015*. (A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása) 256–259.
- Dyma, M. és Kozjar, J. (1965): A Csehszlovák Szocialista Köztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 111–182.
- Eckhardt Sándor (1941, szerk.): *Úr és paraszt a magyar élet egységében*. Budapesti Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Magyarországtudományi Intézete, Budapest. http://mtdportal.extra.hu/books/eckhardt_sandor_ur_es_paraszt.pdf
- Erdész Tiborné (1957): A közoktatás helyzete. *Statistikai Szemle*, 35. 8–9. sz. 689–704.
- Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda.
- Faragó László (1959 a, szerk.): *Az iskolareform és a nevelés problémái a kapitalista országokban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Faragó László (1959b, szerk.): *A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin (1976): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Egyetemi doktori értekezés. Szeged. <http://mek.oszk.hu/11200/11223/11223.pdf>
- Földes Ferenc (1941): *Munkásság és parasztság helyzete Magyarországon*. Cserépfalvi.
- Georgeoff, P. J. (1977): *The Educational System of Bulgaria Education around the World Office of Education (TEEN)*. Washington, D. C. <http://eric.ed.gov/?id=ED156600>
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Hitler, A. (1939): *Mein Kampf*. Reynal & Hitchcock, New York.
- Illés Lajosné (1967, szerk.): *Nyolc tőkésállam közoktatási rendszere*. Tankönyvkiadó Budapest.
- Horváth M. (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jóború Magda (1962): *Élet és iskola. A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Jóború Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Kossuth Könyvkiadó – Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kalmár M. (2014): Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a Szovjetrendszer 1945–1990. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában 1945–1993*. Gondolat–Infonia, Budapest.
- Kelemen Elemér (1993): A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: *„Lázad hát már az élet alágyúrtja, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Pedagógusok Szakszervezete, h.n. 7–48.
- Kerepeszki Róbert (2004): A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története, 1912–1949. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története*. Debreceni Egyetem BZK, Debrecen.
- Kiss Árpád (1940): A „vezetők” nevelése és kiválasztása. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 14. 7. sz. 165–173.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek, Debrecen.
- Kiss Árpád (1944): Nevelés magyarul Európában. In: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni könyvek, Debrecen. 45–63. http://mtdportal.extra.hu/books/magyarsagtudomany_es_nemzetnevelés.pdf
- Kiss Árpád (1946): A tankönyv. *Köznevelés*, 22. sz. 1–3.
- Kiss Árpád (1947): Az általános iskola és középiskola. *Köznevelés*, 6. sz. 102–106.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36. 11. sz. 1087–1102.
- Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció. <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- Koncz J. és Szabó G. M. (1980): *Közoktatás- és művelődéspolitikai*. Dokumentumgyűjtemény. Egye-

- temek és tanárképző főiskolák egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács Máté (1945): A magyar irodalom szerepe korszerű köznevelésünkben. In: Sik Sándor (1945): *Demokrácia és Köznevelés*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 107–114.
- Kovács Máté (1983): A magyar köznevelés korszerű kifejllesztése. In: Szelle Béla (szerk.): *Kovács Máté emlékkönyv*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Budapest. 175–216.
- Központi Statisztikai Hivatal (1938): *Magyar Statisztikai Évkönyv 1938*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Ladányi Andor (1989): Mennyeségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után. Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége által határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. (1951) In: *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai*. Szikra, Budapest. 175–181.
- Martinkó József (2006): Fejezetek a magyar tehetség-gondozás történetéből. *Neveléstörténet*, 3–4. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=34&rid=1&id=220
- Nagy László (1930): A tehetség kifejlődésének fő tényezői. In: *Tehetség problémák*. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Balassa László, Hermann Imre stb. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest. 81–82.
- Nagy Sándor (1976, főszerk.): *Pedagógiai lexikon. Első kötet A-F*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András, Bíró Zsuzsa Hanna és Garai Imre (2015): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh László (1945): *A tanügy rendezése*. Sarló, Budapest.
- Nemes Dezső (1960): *Magyarország felszabadulása*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Ozorai Frigyes és Bálint Antal (1927, szerk.): *Tehettségvédelem és pályaválasztás. Az 1926. évi február hó 2-án és 3-én tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és kapcsolatos mozgalmak ismertetése*. Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest.
- Papp István (2012): *A magyar népi mozgalom története – 1920–1990*. Jaffa Kiadó.
- Pecherski, M. (1965): A Lengyel Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 183–256.
- Pornói Imre (1995): Az 1920-as évek népoktatása és a nyolcosztályos népiskola Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 95. 3–4. sz. 315–331.
- Pornói Rita (2011): A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz. 123–133.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, 12. sz. 116–124.
- Sáska Géza (1988): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, 88. 1. sz. 373–391.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el”. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 45–62.
- Sáska G. (2002-3): The Age of Autonomy. *European Education*, 34. 4. sz. 34–56. DOI: [10.2753/eue1056-4934340434](https://doi.org/10.2753/eue1056-4934340434)
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. 1. rész. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 471–499.
- Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. 2. rész. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 83–99.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 15. 3. sz. 593–608.
- Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sáska G. (2009): The Emergence of „real” Socialist Pedagogy. In: Hopfner, J., Németh, A. és Szabolcs, É. (szerk.): *Kindheit – Schule Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948–2008*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 201–209.
- Sáska Géza (2015): A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In: Németh András, Bíró Zsuzsa Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177212.
- Sik Sándor (1945, szerk.): *Demokrácia és Köznevelés*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Simon Gyula (1970): Felszabadult nevelésügyünk huszonöt évéről. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz. = uaz. In: Horváth Márton és Zibolen Endre (1975, szerk.): *30 év neveléstudomány és művelődéspolitiká*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

- Szabó Miklós (1995): *Múmiák öröksége. Politikai és történeti esszék*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szabó Miklós (2014): *A jó kommunista együtt ingadozik a párttal 1983–2003. Előadások a kommunista pártok történetéről és a fekete-piros-fehér-zöld színre festett sztálinizmusról*. JATEPRESS.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Standeisky Éva (2007): *Antiszemizmusok*. Argumentum.
- Stoian, S. és Gabrea, I. (1965): A Román Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 399–460.
- Szarka József (1961): Az erkölcsi nevelés elméletének fejlődése. In: Dancs Istvánné és Simon Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. I. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. 7–67.
- Szombatfalvy György (1939): A mélymagyarság problémája. *Társadalomtudomány*, **19**. 1–3 sz. 104–108.
- Szombatfalvy György (1940): A zsidótörvény társadalmi mérlege. *Társadalomtudomány*, **20**. 1. sz. 75–82.
- Szombatfalvy György (1941a): Tehetségmentés a falusi népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 1. sz.
- Szombatfalvy György (1941b): A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány*, **21**. 3 sz. 321.
- Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről. *Pravda*, 1958. december 25. = In: Faragó László (1959b, szerk.): *A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Ujváry Gábor (2016): Történettudomány vagy törtévényészek? Még egyszer a Hóman-perről. *Rubikon*, 2. sz. 52–65.
- Ungváry Krisztián (2016): Hóman Bálint Népbírósági pere. *BBC History*, **6**. 1. sz.
- Vass Henrik és Ságvári Ágnes (1973a, szerk.): Az MSZMP Központi Bizottsága Elméleti Munkaközösségének állásfoglalása a „népi” írókról. In: *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962*. 2. kiadás. Kossuth, Budapest. 210–235.
- Vass Henrik és Ságvári Ágnes (1973b, szerk.): Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának 1957. februári határozata az időszzerű kérdésekről és feladatokról, 1957. február 26. In: *A magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962*. 2. kiadás, Kossuth, Budapest.
- Veres Péter (1945): Demokrácia és nevelés. In: Sík Sándor (szerk.): *Demokrácia és Köznevelés*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 7–21.

Manxhuka Afrodita

ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek

Az általános és a középiskolai kötelező olvasmányok listája alig változott az utóbbi évtizedekben, a kortárs, a populáris, a gyermek- és ifjúsági irodalom továbbra is alulreprezentált az intézményes oktatásban. Egy korszerű, a közelmúlt társadalmi és kulturális változásait szem előtt tartó pedagógia az iskolai irodalmi kánon felülvizsgálatát, szelekcióját és kiegészítését sem mellőzheti.

A tömegkommunikáció rohamos fejlődésének köszönhetően a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben uralja a populáris kultúra. Nem lehet őket elzárni a tömegkultúra hatásaitól, minden ilyen törekvés csak ellentétes hatást váltana ki (Kerber, 2002). A megoldást inkább az jelentheti, ha megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanulási-tanítási folyamatba.

Az iskolai irodalmi kánon problematikája

A klasszikus, avantgárd és populáris kultúra más-más módon működik ugyan, de kölcsönösen hatnak egymásra, szimbiózisban élnek, ezáltal a köztük lévő határvonal sem mindig egyértelmű. Amikor a történeti avantgárd szakított a hagyományos művészeti eljárásokkal, szembefordult a közönséggel, és célként tűzte ki a megbotránkoztatást, a polgárpukkasztást, szándékosan megnehezítette a művészeti befogadást, a tömegízlést kiszolgáltatta a populáris kínálatnak (Eco, 2010). A klasszikus esztétikák (pl. Kant, 2003) is kizárták a kellemesség, a szórakoztatás elvét, a művészetelméletben kialakult a klasszikus és az avantgárd művészetet felülre helyező, hierarchikus szemléletmód, amelyet később a posztmodern törölt el, és rendelte egymás mellé a művészeti szférákat (Almási, 2003, 11–19. o.). Tehát „e hármas se nem hierarchikusan, se nem horizontálisan rendeződött el, hanem bokorszerűen: a művészetek családfogalmaként többszörös rokonsági rendszerben állnak egymással” (Almási, 2003, 19. o.). A magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait tehát nem értékbeli különbségek alapján választhatjuk szét, hanem inkább a műalkotás és a befogadó között létrejövő reláció szerint. A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra (Bárány, 2014).

Jelen körülmények között az irodalomtanítás elsődleges céljaként az olvasás megszerettetését, az esztétikai-irodalmi élmény iránti fogékonyság felkeltését kellene megjelölni, viszont az alaptantervben, kerettantervben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon egyre kevésbé képes ezt a funkciót betölteni. A hazai magyartanítás jelenleg a premodern irodalomtanítási modellt (Bóka, 1998) követi: kronologikus megközelítés jellemzi,

amelyben kiemelt helyet kap az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk. Az egész posztmodern gondolkodásmód végtelenül távol áll attól a 19. századi elgondolástól, amely a magyarországi irodalomtanítást a mai napig meghatározza. Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait. Ha a valódi cél a diákok olvasóvá nevelése, akkor mindenekelőtt élménnyé kell tenni számukra az irodalmat (*Kerber, 2002*).

Az információs társadalom korában az adatok tanulása elvesztette korábbi értékét, míg az összefüggő narratívák ismerete és megértése jelentősen felértékelődött. A populáris kultúra pedig egyike lett azon lényeges tudásterületeknek, amelyeknek helyet kellene biztosítanunk az iskolai oktatásban, mivel szükségünk van rá a múlt, a hagyomány értelmezéséhez (*Knausz, 2002*). Az erőteljes törekvések ellenére azonban a legtöbb magyar iskolában továbbra is azokat az olvasmányokat tárgyalják irodalomórán, amelyek már több évtizede elmozdíthatatlanul a kánon részét képezik. Bár meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen (*Morrell, 2002*).

Klasszikus és/vagy populáris?

Az értő, műértelmező olvasás elérését a diákok szemszögéből is végig kellene gondolni, életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal és értelmezésekkel lehetne megmutatni nekik az irodalmi művek hatásmechanizmusait (*Fenyő, 2000*). Az általános iskola felső tagozatán a kötelező olvasmányok mellett meg kellene jelenniük a megegyezéssel kiválasztott közös olvasmányoknak és azoknak a kölcsönös olvasmányoknak, amelyeket a diákok egymásnak ajánlanak (*Gordon Győri, 2009*). A 12–13 éves kortól 15–16 éves korig tartó serdülőkor az egyik legmeghatározóbb időszak az olvasóvá válás folyamatában. Ez az életkori szakasz a pszichikus fejlődés szempontjából ugrásszerű változásokat eredményez (*Ábrahám, 2006*). Az ilyen korú gyerekek érdeklődése a korábbiakhoz képest jelentősen megváltozik: az olyan könyvet tartják értékesnek, amelynek a cselekménye és lélektani problémái meglepőek és mozgalmasak; jellemábrázolása kidolgozottabb, a kifejezései egyértelműek, világosak, a megoldása csattanós, és sok benne az éles ellentét. A populáris irodalom jellemző műfajai (pl. kalandregény, fantasztikus regény, horror, krimi, sci-fi) megfelelnek ezen életkori szakasz pszichikai igényeinek, hiszen az olvasás nem követel az olvasótól nagyobb szellemi munkát, koncentrációt és türelmet, hősei pedig egyértelműen képviselik azokat a tulajdonságokat, amelyekbe a gyerekek könnyen beleélhetik magukat.

A klasszikus és modern szépirodalom megismertetése mellett célszerű lenne olyan olvasmányokat is beiktatni, amelyek magát az olvasást szerettetik meg, az irodalmat spontán módon is élménnyé teszik a diákok számára. Ezt a legkönnyebben olyan művekkel lehet elérni, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak. Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az olvasóvá nevelés alapfeltétele. Ez önmagában pozitív élmény a diákok számára, hiszen az iskola egyértelműen jelezne, hogy elfogadja a gyerekek saját kultúráját, és ezzel a gesztussal az irodalomóra egyre inkább a kölcsönös megnyílás terepévé válhatna (*Arató, 2006, 897. o.*). Érdemes tehát olyan művekkel bővíteni a kötelező olvasmányok sorát, melyek a gyerekek érdeklődését felkeltik, személyiségüket és képességeiket sokoldalúan fejlesztik, és élménnyé teszik számukra az olvasást, hiszen kihagyhatatlan az a végtelenül pozitív befogadói magatartás, amelyet a diákok tanúsítanak a tanórán. A populáris irodalom iskolai tananyagba való beemelésével teljesebb képet kaphatnak

a diákok az irodalom egészéről is, amelynek szerves részét képezik a klasszikus művek mellett az avantgárd és a populáris alkotások is (*Almási*, 2003, 11–19. o.).

A klasszikus és a populáris regiszter – a látszat ellenére – nem áll szemben egymással, meglehetősen sok közös vonással bírnak, és ezt a szoros kapcsolatot lehetne kihasználni az intézményes irodalmi nevelés során. A tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit alkalmazzák, csak jelentős mértékben szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis) és erőteljes intertextuális jelleggel (pl. vándormotívumok, dramaturgiai modellek). Narratíváik könnyen azonosíthatóak, hiszen egy alapmitosz különböző variánsai: hasonló cselekmény, majdnem azonos karakterek szerepeltetése jellemzi, csak a részletek tekintetében figyelhetők meg különbségek. A befogadók számára ismerős, familiáris történetek között könnyű az átjárás, nem igényel nagyobb erőfeszítést. A populáris művészet hangsúlyos effektekkel él, így könnyen eléri a kezdő olvasók ingerküszöbét is. Ez maradt az egyetlen olyan művészeti szféra, ahol az átlagos befogadó elvárásait figyelembe veszik: kielégíti a rekreációs igényt, az azonosulási vágyat, a hősigényt és az álomigényt. A populáris művészet a „minden rendben van” filozófiáját sugallja, igazodik az adott korszak elváráshorizontjához (*Gyeskó*, 2009).

A populáris kultúra termékeit is egy átgondolt, megtervezett pedagógiai célrendszer érdekében érdemes beépíteni a kötelező olvasmányok sorába, hogy az élményszerzésen túl a sokoldalú képességfejlesztés és az ismeretszerzés terepévé tudjon válni. A magyartanítás sikerességének egyik feltétele az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem segítőtársnak tekintse. A klasszikus művek esetében alkalmazott interpretációs technikákat olyan populáris alkotásokon keresztül is hatékonyan lehet tanítani, amelyeket a gyerekek eleve szeretnek, szívesen olvasnak, és így az interpretatív hozzáállás kialakításával közvetve a magaskultúrát is szolgáljuk (*Arató*, 2000).

Intertextualitás mint tananyag-szervezési lehetőség

A kronologikus tananyag-elrendezés nem sok lehetőséget biztosít jelenkori, a diákokhoz időben, szemléletben és kifejezőmódban közelebb álló irodalmi művek tanítására, holott a több évszázaddal korábbi szövegek feldolgozása, megértése és elemzése egyre nagyobb gondot jelent a tanulók számára (*Arató*, 2003). A hagyományosan nem a kánonba tartozó alkotások integrációja leginkább az intertextuális kapcsolódások kiaknázásával valósítható meg. Az egymástól időben, térben, szemléletmódban, műfajban, stílusban vagy akár nyelvezetben távol álló szövegek kapcsolatainak feltárása alkalmat teremt az iskolai irodalmi kánonból kiszoruló alkotások tárgyalására, ugyanakkor hozzájárul a klasszikus művek mélyebb megértéséhez, hatékonyabb interpretációjához.

A posztmodern irodalomelmélet releváns felismerése, hogy a szövegek nem egymástól elhatárolt egységek, hanem az irodalom létmódja az intertextualitás, tehát az olvasás mindig szövegek között történik. Az irodalmi mű nem önálló, autonóm egység, hanem csupán más szövegekkel fenntartott viszonyrendszerben létezik (*Kulcsár-Szabó*, 1995). A befogadás során tehát nem egyetlen szöveget olvasunk, hiszen értelmezésünket a korábbi befogadói tapasztalataink is meghatározzák: az interpretáció a történeti folyamatba való belépést kívánja tőlünk. Bármely művet csakis más alkotásokhoz képest lehet olvasni. Továbbá „egy adott irodalmi mű minősége és rangja nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési körülményektől függ, s nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet nehezen megfogható kritériumaitól” (*Jauss*, 1997, 38–39. o.). Amennyiben egy irodalmi szöveg akarva-akaratlanul megidéz egy korábbi műalkotást, az a tradíció elevenségét és aktualitását igazolja.

A klasszikusokhoz tematikus, stiláris, műfaji, formai vagy egyéb más szempontok szerint kapcsolódó populáris művek komparatív elemzése rávilágít az irodalmi szövegek sokrétű és összetett kapcsolatrendszerére, és lehetőséget nyújt a történeti hagyomány nem kronologikus szemléletére. Az összehasonlító szövegelemzés azon túl, hogy hozzájárul a diákok szövegértési és interpretációs képességeinek fejlődéséhez, egyértelművé teszi számukra is, hogy régmúlt idők problémái és kérdései a mai írók és olvasók számára is időszerűek és relevánsak lehetnek. A gyerekek hétköznapi tapasztalatihoz, kulturális élményeihez, nyelvezetéhez közelebb álló művekbe emelése a tanítási-tanulási folyamatba segítségül szolgálhat a nehezebben interpretálható, horizontváltást igénylő kötelező olvasmányok megértéséhez és élményszerű befogadásához.

A populáris irodalom igényesebb darabjai között több olyat is találhatunk, amely egy-egy kanonikus műhöz kapcsolva alkalmas lehet a tanórai feldolgozásra, és a gyerekek érdeklődését is fel tudja kelteni. Néhány hónapja, 2015 őszén jelent meg magyar nyelven, az Agave kiadó gondozásában Dan Simmons *Ílion* című sci-fi regénye és Christopher Moore *Bolond* címet viselő kötete. A sok szempontból különböző könyvek közös vonása, hogy mindkettő egyértelmű és szándékolt intertextuális kapcsolódási pontokat létesít egy-egy klasszikus alkotással: előbbi Homérosz *Íliászát*, utóbbi Shakespeare *Lear királyát* idézi meg.

Dan Simmons: *Ílion*

Az *Ílion* fantasy, sci-fi és horror egyszerre, nagyszabású úropera és ókori irodalmi parafrázis. Dinamikus, expresszív és jól komponált, követhető akciókkal. Olyan alapvető humán kérdésekkel foglalkozik, mint hogy miben áll az emberi lét sajátossága, mi a műveltség, az irodalom szerepe az emberi lét szempontjából. Nem ismeretlen kérdések ezek a fikciós irodalomban, a megvalósítás azonban egészen sajátos.

A távoli jövőben veszi kezdetét a regény cselekménye, amely kezdetben három szálon fut, és három helyszínen indul: Trójában, a Földön és a Jupiter holdjain. A három, egymástól eleinte teljesen elkülönülő szál lassan összefonódik. Asajátos hangvételű invokációt követően in medias res az *Íliász* eseményeit szemlélhetjük az egykori *Íliász*-kutató professzor, Hockenberry nézőpontján keresztül. Többek között az ő feladata, hogy megfigyelje a görög és trójai háború történéseit, és jelentse azokat az olümposzi isteneknek, akik – Zeusz kivételével – nem ismerik az *Íliász* tartalmát. Hockenberry bele is keveredik a kegyetlen istenek és istennők egyre könyörtelenebb küzdelmébe, és egy olyan eseménysor elindítója lesz, amely a trójai háborúnál is nagyobb problémákat generál.

A másik cselekményszál a Földön játszódik, több ezer évvel jelenünk után, amikor is már csak néhány százezer ember él egy gondtalan, dekadens, immorális és mindenfajta kötelezettségektől mentes társadalomban. Néhány boldog tudatlanságban vegetáló fiatal azonban megismerkedik az utolsó, még olvasni tudó férfival, egy másfélezer éves, tudós asszonnyal, és egy ókori görög harcossal, aki egyenesen a trójai háborúból érkezett.

Mindeközben négy, félig organikus, humanoid robot indul a Jupiter-térségből a Mars felé, hogy magyarázatot találjon az Olympos Mons vulkán körül kialakult kvantumeltolódásra, amely veszélyt jelenthet az egész naprendszerre. A moravecek nagy tisztelői az emberi kultúrának és a humán műveltségnek, különösen az európai irodalom tanulmányozásának szentelnek sok időt. Az egyik robot, Mahnmur Shakespeare-rajongó, gyakran folytat eszmecserét irodalomtörténeti és -elméleti kérdésekről legjobb barátjával, aki elsősorban Proustért lelkesedik.

A regény több szinten és több irányban alakít ki intertextuális kapcsolatokat klasszikus irodalmi művekkel: struktúrájának, cselekményének, karaktereinek, eszmei tartalmának meghatározó vonásai is egy-egy kanonikus alkotást idéznek meg. A trójai eseménysor alapjául a homéroszi eposzok – elsősorban az *Íliász* – cselekménye és szereplői szolgál-

nak. Az eposzbeli események és az antik hősök némelyike (például Akhilleusz, Odüsszeusz) kikerül megszokott irodalmi közegéből, másfajta megvilágításba helyeződik, új oldaláról mutatkozik meg, amely felülírhatja a hagyományos interpretációkat is. Az intertextuális játékba bevont szövegek továbbá értelmező funkcióval is rendelkeznek, az események megértését és a szereplők önértelmezését segítik (pl. Orphu, az egyik moravec Proust életművén keresztül próbálja megmagyarázni a tér és idő dimenziói közötti ugrás megvalósulását, amelynek alapjait az új irodalmi világokat teremteni képes művész tette le). A konkrét szerzőkön és műveken túl pedig az irodalom mint a humanitás szimbóluma jelenik meg a regényben.

Christopher Moore: *Bolond*

Christopher Moore regénye Shakespeare *Lear király* című drámájának sajátos hangvételű átírata, parafrázisa. A cselekmény lényegi elemei, a meghatározó szereplők és helyszínek változatlanok, viszont az elbeszélő nézőpontja meglehetősen szokatlan: a tragédia eseményeit a király udvari bolondjának perspektívájából mutatja be. Tarsolyt, a szókimondó, fekete ruhás tréfamestert mint az események fő mozgatóját és a cselzövészek értelmi szerzőjét láthatjuk.

Az évek óta Lear szolgálatában álló Tarsoly elsődleges feladata a királylányok szóraztatása, ám amikor a király, megöregedvén, felosztja birodalmát lányai között, hirtelen gonosz tervek és udvari intrikák keresztútjében találja magát. A két idősebb lány hízelkedő szavai, Cordélia őszintesége és Lear józan ítélőképességének hiánya odáig vezet, hogy a legkisebb lányt kitagadja az örökségből. Tarsoly hiába próbál rávilágítani a király döntésének helytelenségére és veszélyeire, Lear nem hallgat rá, így kénytelen ő maga kézbe venni az események irányítását a birodalom megóvása érdekében.

A dráma eredeti cselekményét Moore alapvetően nem változtatta meg, csupán kiszínezte és beépített néhány mellékszereplőt. Saját bevallása szerint is több forrásból merített, különböző szövegkiadások, előadások és Shakespeare más műveinek anyagát is felhasználta (pl. a három jóstehetségű boszorkány szerepeltetése a *Macbeth*-ből származtatható, míg a vissza-visszatérő szellem figurája a *Hamlet*-et idézi). A regény tehát a *Lear királlyal* való közvetlen megfeleléseken túl számos más intertextuális kapcsolódási lehetőséget is magában rejt.

A főhős és egyben narrátor figurája mellékszereplőként már a *Lear király*-ban felbukkan. Shakespeare-nél is az udvari bolond az, aki komolyabb következmények nélkül érinthet kényesebb témákat, és tehet akár a király személyét és tetteit is minősítő kijelentéseket. Az ízléstelen tréfák, a vaskos humor is hagyományosan a tréfamester kiváltsága, amellyel jó kedvre derítve királyt, olyan problémákra hívhatja fel a figyelmét, amelyeket más udvari emberek szóba sem hozhatnak. Tarsoly személyét illetően Moore alapvetően az udvari bolondnak erre a klasszikus szerepkörére épít, amelytől nem állnak távol a nyers megnyilatkozások és a trágár viccek sem.

Az összehasonlító elemzés lehetséges szempontjai

Mind a homéroszi eposzok, mind Shakespeare életműve a 9. évfolyam tananyagának része, függetlenül attól, hogy primer világképük, eszmerendszerük, nyelvezetük meglehetősen távol áll a 14–15 éves korú diákoktól. Befogadásukat megkönnyíthetjük, értelmezésüket árnyalhatjuk, és olvasásukat élménnyé tehetjük, ha a tanulók életkori sajátosságaihoz és érdeklődési köréhez jobban illeszkedő populáris regényekkel együtt is tárgyaljuk ezeket a műveket irodalomórán.

Dan Simmons és Christopher Moore regénye szándékoltan idéz meg egy-egy konkrét klasszikus művet, és ezáltal egy irodalmi hagyományt. Bár önmagukban is érthető és élvezhető olvasmányok, a befogadói élményt árnyalja, gazdagítja az irodalmi előismeretek megléte. Mindkét mű esetén feltételezhető azonban az irodalmi előképek ismerete, és ez a preconcepció épp a mintául választott művek kanonikus jellegén alapszik. Ebből kiindulva lehetőség nyílna akár egy közös művészetelméleti diskurzusra az intertextualitás és a kanonizáció jelenségéről és a műértelmezésben játszott szerepükről, vagy akár a klasszikus–populáris dichotómia kérdéséről.

Az időben és térben egymástól hatalmas távolságra lévő, mégis több szempontból rokonságot mutató klasszikus és populáris művek összekapcsolásával, párhuzamba állításával mutathatjuk meg, hogy egy-egy műalkotás nem előzmények nélküli, elszigetelt jelenség. Mind az előkép, mind a követők alkotásainak ismerete segítséget nyújthat a megértéshez, árnyalhatja az értelmezést. Érdemes kitérni a már ismert narratívák felhasználásának, aktualizálásnak kérdéseire, az eltérő történelmi korokból származó, különböző világlátású művekben megjelenő témák, események, élethelyzetek, motívumok és formai megoldások közötti, tudatosan felépített kapcsolódási pontok jelentőségére. Külön figyelmet érdemel, hogy mely szerzők, mely művek szolgálnak előképként, hiszen nem csak konkrét szövegek kerülnek ilyenkor játékba, hanem az irodalom különböző hagyományai. Jelen esetben sem véletlen, hogy a két populáris regény az európai irodalomtörténet legismertebb szerzőinek munkáit idézi meg.

Az időben és térben egymástól hatalmas távolságra lévő, mégis több szempontból rokonságot mutató klasszikus és populáris művek összekapcsolásával, párhuzamba állításával mutathatjuk meg, hogy egy-egy műalkotás nem előzmények nélküli, elszigetelt jelenség. Mind az előkép, mind a követők alkotásainak ismerete segítséget nyújthat a megértéshez, árnyalhatja az értelmezést. Érdemes kitérni a már ismert narratívák felhasználásának, aktualizálásnak kérdéseire, az eltérő történelmi korokból származó, különböző világlátású művekben megjelenő témák, események, élethelyzetek, motívumok és formai megoldások közötti, tudatosan felépített kapcsolódási pontok jelentőségére. Külön figyelmet érdemel, hogy mely szerzők, mely művek szolgálnak előképként, hiszen nem csak konkrét szövegek kerülnek ilyenkor játékba, hanem az irodalom különböző hagyományai. Jelen esetben sem véletlen, hogy a két populáris regény az európai irodalomtörténet legismertebb szerzőinek munkáit idézi meg.

A párba állított műveket több szempont szerint is vizsgálhatjuk. Az alapvetően tematikus-motivikus kapcsolódás miatt a legkézenfekvőbb a cselekmény szintjén való összevetés: a történet és a szereplők tekintetében mutatkozó azonosságok és különbségek tárgyalása, az egyezések és az eltérések jelentőségének feltárása. A mindkét műben megjelenő, azonos események és szereplők is kontextustól függően más-más oldalukról

mutatkoznak, eltérő értelmezéseket implikálnak. Az antik eposzok főhősei, Akhilleusz és Odüsszeusz például más megvilágításba kerülnek, emberibb arcukat mutatják Dan Simmons regényében, mint Homérosznál (pl. jellemük árnyaltabb, hibáik és gyengeségeik

sem maradnak rejtve, önkritikájuk nagyon is maivá teszi őket). Hektor felesége, Andromakhé és a trójai asszonyok is meghatározóbb szerepet játszanak a cselekményformálás szempontjából az *Ílion*ban, mint az *Íliász*ban. Christopher Moore pedig címszereplővé és narrátorrá tette a Shakespeare-nél eredetileg csak mellékszereplő Bolond figuráját, de Lear királyt és lányait is egészen más nézőpontból jeleníti meg.

A műfaji és szerkezeti szempontok szerinti összehasonlító elemzés nem nélkülözheti az eposz, illetve a tragédia sajátosságainak, formai követelményeinek ismeretét. Bár mindkét populáris mű a regény műfajába sorolható, érdemes megfigyelni, hogy milyen mértékben és módon veszi át a mintául választott irodalmi alkotás műfaji jellemzőit. Az *Ílion* számos olyan konkrét eposzi kelléket felhasznál, amelyek az *Íliász*ban és az *Odüsszeiá*ban is megtalálhatóak (pl. invokáció, prozódia, in medias res kezdés, késleltetés), de egész szemléletmódját is meghatározza az előkép műfaja: eposzi teljességre, a valóság egészének leírására törekszik, mely manapság már szinte csak a science-fiction műfaján belül valósítható meg. A *Bolond* travesztiaszerűen fordítja át Shakespeare tragédiáját fekete komédiába, mindezt a regény műfaji keretei között. A dráma műnemét idézi a szereplők felsorolása, a szín rövid leírása, a felvonásokra tagolás, és a tragédia eredeti szerkezeti elemeinek megőrzése.

A műfajváltások az elbeszélői nézőpont tekintetében is jelentős változásokat eredményeznek: míg az eposz esetében egy mindentudó narrátor elbeszéléséből ismerjük meg az eseményeket, a tragédiánál pedig minimális narratív közvetítettséggel számolhatunk, addig a regény műfajában hangsúlyos szerephez jut a narrátor perspektívája. A narratív struktúra módosításával a két populáris mű erőteljesen a szubjektivitás irányába mozdul el a mintául szolgáló klasszikus művekhez képest. Moore könyvében Tarsoly a regény főszereplője és egyben narrátora, saját perspektívájából, egyes szám első személyben meséli el a történetet. Az *Ílion* esetében a homodiegetikus és a heterodiegetikus narratori pozíciók váltakoztatása figyelhető meg a három különböző történetszál esetében: a trójai eseményeket bemutató fejezetekben Hockenberry veszi fel a narrátor szerepét, míg a másik két eseménysort egy külső, a bemutatott diegetikus világon kívül álló elbeszélői pozícióból látjuk.

A perspektívaváltás, az eltérő nézőpontok, interpretációk lehetőségének felmutatása a posztmodern azon felfogására rimel, amely elveti az abszolút érvényű, egységes világmagyarázó elvek létezését. A jól ismert narratívák újfajta megközelítése, sajátos interpretációja rámutat arra, hogy az értelmezés mindig lezáratlan folyamat, és nem létezhet befejezett, teljes, végleges értelmezés, mivel a megértés lényegéből fakad, hogy mindig csak részleges lehet (*Szegedy-Maszák*, 1992).

Az irodalmi művek nyelvi-stilisztikai szempontú vizsgálata során tárgyalható az eposz és a tragédia kötöttebb verselése (hexameter, illetve blankverse), szemben a regény ilyenfajta kötetlenségével. Érdemes ehhez kapcsolódóan említeni a műfordítás kérdését, mivel ezt a problémát meglehetősen ritkán tárgyalják a magyaróra keretei között, pedig minden egyes világirodalmi mű kapcsán szembe kell nézni az ilyen mértékű közvetítettséggel.

Stílus tekintetében is erőteljes kontrasztot alkot a két populáris regény a klasszikus mintáik emelkedett nyelvhasználatával. Különösen Christopher Moore stílusa érdemel külön figyelmet, hogy ne maradjon reflektálatlanul a durva és trágár kifejezéseket sem nélkülöző beszédmód. A karikatúraszerűen eltúlzott vulgáris nyelvhasználat ugyanis sajátos stílusminőséget eredményez, amelyre érdemes külön kitérni a tanórai elemzés során.

A populáris és klasszikus művek együttes tárgyalása, összehasonlító elemzése megvalósítható a teljes művek egybevetésével, de akár rövidebb szemelvények kiválasztásával is. Az elemzés során változatos feladattípusok alkalmazásával fejleszthetjük a diákok szövegértési, szövegalkotásai készségeit és interpretációs képességeit kollektív, egyéni, páros és csoportmunka keretében is. A kanonikus és nem kanonikus szövegek összekapcsolása hozzájárul a diákok kritikai gondolkodásának és elemzőképességének fejlesztéséhez, lehetőséget teremt a meglévő ismeretek alkalmazására és bővítésére.

A populáris kultúra szerepe az irodalomórán

Bár a kötelező olvasmányok sora már így is meglehetősen terjedelmes, érdemes még egy-egy populáris alkotást is beemelni a tananyagba, megtörve ezzel a kronologikus irodalomszemlélet egyeduralmát. A populáris kultúra integrálásával bevonhatjuk a diákok szubkultúráját is a tanulás-tanítási folyamatba, megmutatva az összefüggéseket a populáris kultúra, saját hétköznapi tapasztalataik és a klasszikus művek között. A tanulók érdeklődési köréhez és életkori sajátosságaihoz közelebb álló populáris művek szövegén alkalmazott interpretációs eljárások, technikák, módszerek közelebb visznek a nehezen befogadható, már textuális szinten gondot okozó alkotások megértéséhez is.

Az iskolai oktatásban a kötelező olvasmányok mellett helyet érdemelne a meg-egyezéssel kiválasztott közös olvasmányok és azok a kölcsönös olvasmányok, amelyeket a diákok egymásnak ajánlanak, és amelyeket nem kell az osztály minden egyes tagjának elolvasnia (Arató, 2013). A tanárok és a tanulók által közösen meghatározott művek listája helyet biztosíthat a tananyagban a diákok érdeklődését felkeltő, szívükhöz közel álló alkotások számára is.

A populáris irodalom beemelése lehetőséget teremt a kritikai gondolkodás hatékony fejlesztésére, a szóbeli és írásbeli elemzőkészség javítására. Segítségével megvalósítható a tanárok és diákok közötti valódi párbeszéd és a szövegekhez kapcsolódó, releváns kulturális és társadalmi kérdések megvitatása, továbbá áthidalhatóak a diákok közötti műveltségbeli és kulturális különbségek, ami különösen multikulturális iskolai környezetben jelenthet előnyt (Morrell, 2002). A magyar irodalom és nyelvtan tárgykörébe tartozó legtöbb készség és képesség fejlesztésére alkalmasak ezek a könyvek, miközben általános kategóriákkal, a műértelmezéshez nélkülözhetetlen fogalmakkal, szempontokkal és technikákkal is megismertethetjük a diákokat.

A nem kanonikus művek tananyagba való beépítésének egyik leghatékonyabb módja, ha egy-egy kötelező olvasmányhoz kapcsolódóan tárgyaljuk, kihasználva a populáris és klasszikus regiszter közös vonásait és az intertextuális kapcsolódási lehetőségeket. A kétszintű érettségi középszintű írásbeli vizsgájának feladatai közé is bekerült az összehasonlító elemzés, melynek sikeres megoldása előfeltételezi az irodalmi szövegek többféle értelmezési keretben való (pl. műfaji, életműbeli, tematikus, stílusirányzati, eszmétörténeti) elhelyezésének képességét. Az egymástól időben, térben, stílusregiszterben stb. távol álló irodalmi művek komparatív vizsgálata hozzásegíti a tanulókat az azonosságok és különbségek felismeréséhez, a lényeglátás képességének fejlődéséhez. Ha mindezt a populáris kultúra bevonásával végezzük, és rávilágítunk a populáris mű és a mintául szolgáló eredeti közötti összefüggésekre, az irodalmi hagyománnyal való intenzív viszonyára, azzal kapcsolatot teremthetünk az iskolai irodalmi kánon és a diákok intézményen kívüli olvasmányélményei között.

Irodalomjegyzék

Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 1. sz. 3–23.

Almási Miklós (2003): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. Helikon, Budapest.

Arató László (2000): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón – Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 159–168.

Arató László (2003): 12 tézis a magyartanításról. *Élet és Irodalom*, 47. 8. sz. 4.

Arató László (2004): Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van magyarórán? *Iskolakultúra*, 14. 8. sz. 67–72.

Arató László (2006): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest. 897–903.

- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Könyv és Nevelés*, **15**. 4. sz. 89–98.
- Bárány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest. 37–61.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk. 73–105.
- Eco, U. (2010) *Kultúrák háborúja*. <http://www.koment.hu/tartalom/20100514-umberto-eco-legtobbeknek-mindegy-hogy-wagner-szol-a-survivor-alatt.html>
- Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, **5**. 7–8. sz. 61–65.
- Gordon Győri János(2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11**. 2. sz. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm
- Gyeskó Ágnes (2009): Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11**. 2. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Kant, I. (2003): *Az ítélőerő kritikája*. Osiris, Budapest.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 45–61.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 3–8.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (1995): Intertextualitás: létmód és/vagy funkció. *Irodalomtörténet*, **76**. 4. sz. 495–542.
- Morrell, E. (2002): Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **46**. 1. sz. 72–77.
- Szegedy-Maszák Mihály (1992): A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. *Literatura*, **18**. 1. sz. 125–139.

Út a középiskolába...

A matematikai tudásszint diagnosztikus vizsgálata Magyarországon az alapfokú és a középfokú oktatás határán

Az alapfokú és a középfokú oktatás határán mérőfeladatok jelent a felvételi eljárás. Tanulmányunkban statisztikai adatok másodelemzésével megvizsgáltuk, hogy a nyolcadik osztályosok milyen eredményeket értek el 2014-ben a központi írásbeli matematika felvételi vizsgán a 9. évfolyamra történő beiskolázáskor.

A feladatonkénti elemzés szempontja a matematikai kompetenciaterülethez tartozás volt. 2014-ben 1065 középiskola 6512 tanulmányi területet hirdetett meg, a tanulók 59 százaléka írt központi írásbeli feladatsort magyar nyelvből és matematikából. A korábbi évek tapasztalatai alapján a matematika felvételi vizsga erősen differenciálja a tanulókat, az elért pontszámok átlaga alacsonyabb a magyarénál, ezért jobban befolyásolja azt, hogy a felvételi eljárás során hányadik megjelölt helyre nyer felvételt a tanuló. A statisztikai adatok segítséget nyújthatnak a diákoknak és az általános iskolákban tanító matematika tanároknak a felvételre való felkészülés során, továbbá képet adhatnak a középiskoláknak a hozzájuk jelentkező tanulók tudásszintjéről matematikából.

Adataink azt mutatják, hogy az összetettebb, több matematikai kompetenciaterületet is igénylő feladatoknál a tanulók sokkal gyengébb eredményeket értek el, mint a begyakorolható „rutinfeladatok” során. Eredményeink szerint a matematika oktatása során nagy hangsúlyt kell fektetni egyes matematikai kompetenciaterületek további fejlesztésére és a komplex ismereteket igénylő szöveges matematikai feladatok megoldására.

Matematika tantárgyi mérések

A tudásszint mérése a pedagógiai vizsgálatok egyik gyakorta alkalmazott formája. A matematika tantárgy kitéüntetett szereplője az iskolai méréseknek. Több nagymintás hazai és nemzetközi mérés vizsgálja a 13–15 éves korosztály matematikai kompetenciáját, köztük vannak, amelyek tantervi és vannak, amelyek kulturális eszköztudás szerinti megközelítésben.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok terén 1958-ban az UNESCO pedagógiai intézetében szervezett hamburgi konferencián a kutatók arra az álláspontra jutottak, hogy valódi mért adatokra van szükség a tanulók teljesítményéről. Magyarország 1968-ban csatlakozott az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nemzetközi szervezethez. Ez nagymértékben elősegítette a mérőeszközök alapos fejlesztését (*Freudenthal*, 1975). A második IEA mérésben, amely 1979 és 1983 között zajlott, országunk is részt vett. A SIMS (Second International Mathematics Study) mérésben a 13 éves tanulók az 5. helyen végeztek a 14 fejlett ország között (*Báthory*,

1992, 27–28. o.; *Vidákovich és Csikos*, 2012). Húsz ország részvételével 1990–91-ben zajlott az IAEP (International Assessment of Educational Progress) mérés, amelyen a magyarok kiváló eredményeket értek el. A 13 évesek az ötödik, a 9 évesek a 2. helyen végeztek.

A matematikai kompetencia területén végzett hazai mérések a nemzetközi rendszer-szintű felmérésekhez köthetők. A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vizsgálat (1995) 45 ország közel félmillió tanulója részvételével zajlott. Ebben már megjelentek azok a nyílt végű kérdések, amelyeknek a konkrét tantárgyon túlmutató jelentőségük van. A tantárgyi tudásmérés helyett a matematika mint kulturális eszköztudás került a figyelem középpontjába. Magyarország 41 ország közül a 14. legjobb eredményt érte el. Ennek a mérésnek a megismétlésére 1999-ben került sor („re-TIMSS”). Az 1995-ös kedvezőtlen kép után 1999-ben ismét az élmezőnyben találhatjuk Magyarországot. A TIMSS 2003-ban és 2007-ben is átlag feletti eredményeket hozott. Ezekben a felmérésekben főszerepet kap a tantervi szempontú megközelítés.

Az IEA mérésekben kapott kedvező adatok után óriási meglepetést okozott az OECD által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) felmérésekben nyújtott teljesítményünk. 2000-ben az OECD-országok átlaga alatt volt 15 éves tanulóink teljesítménye. Ezeket az eredményeket részletesen bemutatják a Vári és munkatársai (2001, 2002) által szerkesztett elemzések. A PISA felmérések a matematikát már a mindennapi életben történő boldogulás és a döntéshozatal eszközének tekintik (*Csikos*, 2005). A 2003-as mérésben már négy tartalmi területet definiáltak: tér és forma, változások és relációk, mennyiség, bizonytalanság. Meghatározták a matematikai megismerés három szintjét: reprodukciós, összekapcsoló és reflektív készségek. Az OECD honlapján az eredeti dokumentumokon kívül már vezetői összefoglalók és országprofilok is megtalálhatók. A matematikai átlagpontszám mutatta ezekben a legnagyobb stabilitást, ami nem adhat okot nagy optimizmusra. A tapasztalatokról több cikk és elemzés is napvilágot látott (*Kántor*, 2008; *Vári*, 2003).

A nemzetközi mérésekkel gyakran párhuzamosan futó hazai nagymintás mérések kezdetének az 1980-as TOF-80 felmérés tekinthető. A lakóhely szerint (nagyváros, község) igen jelentős eltérések mutatkoztak a matematika területén. Az eredményekből levont következtetések taneszköz- és tantervértékelést is lehetővé tettek (*Szendrei*, 1983). Az 1978-as tanterv bevezetését követően több vizsgálatra is sor került: Iszaj, Kiss és Molnárné (1981), Monitor-felmérés (1986). A matematika osztályzatok és a külső szakértők által összeállított matematika teszteken nyújtott teljesítmények összefüggéseire Hajdu (1989) hívja fel a figyelmet.

A PISA vizsgálatok nyomán kezdődtek el Magyarországon is a kompetenciamérések, amelyek azok feladat típusait, módszereit követték. 2001-ben szervezték az első Országos kompetenciamérést (5. és 9. évfolyam). 2003-ban a 6. és a 10. évfolyamon, 2004-ben pedig már a 8. évfolyamon is történtek mérések. A 2006. évtől már a 4. évfolyamosok is bekapcsolódtak. Ezek a mérések már lehetővé tették, hogy az iskolák és a pedagógusok megismerjék a nemzetközi vizsgálatokban alkalmazott mérési és értékelési módszereket. Az iskolafenntartók így képet kaphattak az iskolák teljesítményéről. Az elért eredmények alapján képesszinteket különböztetnek meg. Ezek elemzéséről több tanulmány is megjelent (*Balázsai és mtsai*, 2005; *Horn és Sinka*, 2006; *Kántor*, 2008; <https://www.kir.hu/okmfit/>; http://www.oktatas.hu/koznevel/meresek/kompetenciameres/tanulmanyok_publicaciok). Érdekes vizsgálatokra ad lehetőséget a tanulók egyéni fejlődésének vizsgálata 4–10 évfolyamig, amely az egyéni fejlődést és a hozzáadott pedagógiai munkát vizsgálja és elemzi. A matematikai szöveges feladatok a matematikai problémamegoldás vizsgálatára alkalmasak. A matematikai gondolkodás gyakorlati megvalósulásának és a hétköznapi matematikának, az alkalmazásnak a vizsgálata a 21. században egyre nagyobb teret nyer. A matematikai gondolkodás területeit Vincze (2003) már a faktor-

analízis módszerével tárta fel. Csíkos, Kelemen és Verschaffel (2011) arra az eredményre jutottak, hogy a tanulók konzisztens és erős matematikai meggyőződései lényegesen befolyásolják a feladatmegoldás folyamatát, valamint a feladatmegoldási stratégiák használata csak gyenge összefüggést mutat az iskolai eredményükkel.

A matematikai alapkészségek és -képeségek első hazai vizsgálatát Nagy József (1971, 1973) országos reprezentatív mintákon végzett mérésekkel alapozta meg. Ugyancsak az ő nevéhez köthető a hetvenes évektől az iskolakészültség vizsgálatára kifejlesztett PREFER (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer) kidolgozása (Nagy, 1975). A Csapó Benő irányításával 1996-ban indult vizsgálatosorozat a magyar iskolások fejlettségének feltérképezése volt a korábbi mérések eredményeinek összehasonlításával és a mérőeszközök korszerűsítésével. A DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) ebből a mérőeszköz-rendszerből alakult ki, amely a PREFER átdolgozott, friss referenciadatokkal ellátott változatának is tekinthető.

A matematikai megértés a matematika tanulása és tanítása szempontjából igen fontos összetevő. A Csapó 2002-es iskolai-tudás-vizsgálata során használt teszt keretében a műveltség, az alapértelmezések (fogalmak), a feladatmegoldás, a problémamegoldás és a grafikonértelmezés is helyet kapott. A vizsgálatban a 7. és a 11. évfolyam átlageredményei gyengébbek lettek a tantárgyi teljesítményük alapján elvártnál. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a begyakorolt típusfeladatok esetében jobban teljesítenek a tanulók, mint az azoktól eltérő, gondolkodtató feladatok esetében.

A matematikai tudásszint-méréseket Vidákovich és Csíkos (2009) négy csoportra osztja:

- Az iskolai matematikai tudás vizsgálata (tantervi követelmények, hagyományos feladatok).
- A matematikai kompetencia vizsgálata (alkalmazási követelmények, „realisztikus” feladatok).
- A matematikai szövegesfeladat- és probléma-megoldás vizsgálata (gondolkodási folyamatok, szöveges feladatok).
- A matematikai alapkészségek vizsgálata (strukturális modellek, elemi feladatok).

Érdekes vizsgálatokra ad lehetőséget a tanulók egyéni fejlődésének vizsgálata 4–10 évfolyamig, amely az egyéni fejlődést és a hozzáadott pedagógiai munkát vizsgálja és elemzi. A matematikai szöveges feladatok a matematikai problémamegoldás vizsgálatára alkalmasak. A matematikai gondolkodás gyakorlati megvalósulásának és a hétköznapi matematikának, az alkalmazásnak a vizsgálata a 21. században egyre nagyobb teret nyer. A matematikai gondolkodás területeit Vincze (2003) már a faktoranalízis módszerével tárta fel. Csíkos, Kelemen és Verschaffel (2011) arra az eredményre jutottak, hogy a tanulók konzisztens és erős matematikai meggyőződései lényegesen befolyásolják a feladatmegoldás folyamatát, valamint a feladatmegoldási stratégiák használata csak gyenge összefüggést mutat az iskolai eredményükkel.

Magyarországon egy ilyen típusú országos komplex mérésnek tekinthető a középiskolába történő beiskolázáshoz megírt matematika feladatlap. Ennek egy megyére vonatkozó elemzését végezték el eddig. A Békés megyei tapasztalatokat Marczis (2010) rögzíti. Megállapítja, hogy a 2010-es mérés matematika és magyar nyelv eloszlásai egymás tükörképei. Míg a diákok magyar nyelvből rendkívül jól teljesítettek, matematikából gyengébb teljesítményt nyújtottak. Érdekes viszont, hogy az összteljesítményük eloszlása az elvárható ideális eloszlás. Megállapítja a szerző, hogy a matematikatanároknak sok feladata van még, hogy ezek a dolgozatok jobban sikerüljenek.

A nyolcadik osztályosok 2014. évi központi matematika írásbeli felvételi (9. évfolyamra történő beiskolázáshoz) vizsgafeladatainak tartalmi és kompetenciaterületek szerinti elemzése statisztikai módszerekkel

Az általunk elemzett matematika felvételi feladatsor a vizsgált populáció alapján országos szintű nagymintás mérés, a 8. évfolyam számára központi tanterv szerint készült diagnosztikus teszt, amely az általános iskolai matematika tantárgy követelményeire épül és a matematika tartalmi részterületek széles körét érinti. Fő célkitűzése a sikeres és eredményes középiskolai tanuláshoz szükséges alapvető készségek és képességek, valamint kompetenciák felmérése. A tanítási-tanulási folyamatban megismert, begyakorolt eljárások alkalmazásán kívül a tanult ismeretek szokatlan mozgósítását, újszerű alkalmazását is igényli, ezáltal a kreativitásnak is teret ad. A feladatok elemzésével (akár évente) képet kaphatunk az alapfokú oktatás végén a matematika tantárgy elvárt és megvalósult tantervi követelményeinek viszonyáról, amely elősegítheti a nemzetközi és hazai egyéb vizsgálatoknál a teljesítmény javulását, mert lehetőséget ad a tanulók hiányosságainak célirányos fejlesztésére. A felmérés középpontjában a matematikai tantárgyi tudás és a matematika tantárgy keretében elsajátított konkrét készségek állnak. A tesztekkel kapcsolatosan három fő kritériumot támasztanak: az objektivitás, a validitás és a reliabilitás. A tárgyszerűség, az érvényesség és a megbízhatóság teszi alkalmassá a tesztet arra, hogy pedagógiai kutatás alapját képezze.

Az általunk vizsgált korosztály egyik mérése, teljesítményszintjének leírása monitor vizsgálatok segítségével évente történik az egész országra kiterjedően, központi középiskolai felvételi feladatsor segítségével. Ez a komplex mérés, amely a matematikai alapkészségeket, a matematikai tudást, a matematikai kompetenciákat és a matematikai szövegesfeladat- és problémamegoldást egyaránt vizsgálja, alkalmas a tudásszint-állapot diagnosztizálására, ezáltal az oktatási-nevelési folyamat további feladatainak meghatározására az adott populáció esetében. Ezek a feladatlapok egy többváltozós pedagógiai kutatás összefüggés-vizsgálatában magas reliabilitásuk miatt fontos szerepet töltenek be. A teszteket szakértők állítják össze a matematikai tananyag elemzése alapján, a mérés validitását így biztosítják.

Vizsgálatunk tárgya a 2013/2014. tanévben 9. évfolyamra történő beiskolázás központi írásbeli felvételi vizsgáinak matematika feladatsora, amelyet 2014. január 18-án, Magyarországon 51 100 nyolcadik osztályos tanuló írt meg. A kutatáshoz az adatbázist az Oktatási Hivatal bocsátotta rendelkezésünkre (KÖZFELVIR 2014).

A mintavétel módja

Azok az általános iskolás korú gyermekek oldották meg ezt a feladatsort, akik olyan középiskolákba (gimnáziumok többsége és bizonyos szakközépiskolák) szerettek volna

továbbtanulni, amelyek előírják bemeneti követelményként a felvételi vizsgát matematikából és magyar nyelvből. (A szakközépiskolák többsége és a szakiskolák nem kérik ilyen felvételi vizsgát a beiskolázáshoz.)

A megkérdés/kísérlet/megfigyelés átlagos időtartama

A tanulók a feladatokat mindig szombati napon, 10 órai kezdettel magyarból, majd 11 órai kezdettel matematikából, 45–45 perc időtartam alatt oldják meg. Az adatfelvétel objektivitását az biztosítja, hogy nem abban az általános iskolában történik a felmérés, ahol tanulnak, hanem kijelölt középiskolákból választhatnak. Magyarországon 2014-ben 469 ilyen középiskola szerepelt. A választás általában földrajzi jellegű, hiszen fontos, hogy minél közelebb legyen a lakóhelyhez, de előfordulhat, hogy azt a középiskolát választják, ahová tovább szeretnének tanulni. Az értékelés objektivitását az biztosítja, hogy a javítást a középiskolai tanárok végzik a központi javítókulcs alapján. A kijavított feladatlapokba betekintést biztosítanak a tanulók és szüleik számára. Az interpretációs objektivitást a kutatói adatbázis statisztikai jellegű vizsgálatával érhetjük el.

Kutatásunk elsődleges célja annak felmérése, hogy matematika tantárgyból ezen a teszten hogyan szerepeltek a tanulók. Segítségével képet kaphatunk arról, hogy az alapfokú oktatás lezárásakor – amely egyben a középfokú tanulmányok bemenetét is jelenti, ezáltal hidat képez az iskolatípusok között – milyen a tanulók eredményessége matematikából Magyarországon. A komplex mérés segítségével az alkalmazott matematikai tudásukról alkothatunk képet. Hipotézisünk szerint a begyakorolható „rutinfeladatok” esetében a tanulók jobb teljesítményt nyújtanak, mint az összetettebb, több kompetenciaterületet érintő feladatoknál. A KÖZFELVIR 2014 adatbázis tartalmazza a vizsgált 51 100 tanuló eredményeit. Az adatok nagy száma szükségessé teszi a statisztikai elemzéseket. Nahalka több tanulmányában (pl. 1996) foglalja össze a pedagógiai vizsgálatokhoz szükséges leíró és matematikai statisztika módszereit. Ezeket alkalmaztuk a vizsgált populáció esetében.

A feladatok jellemzői

A feladatok közműveltségi tartalom szerinti besorolását a *Nemzeti Alaptanterv* alapján végeztük el. A feladatok megoldásához szükséges matematikai kompetencia készség- és képesség-komponenseit Vidákovich Tibor az intelligencia faktoranalízise szerinti felosztása alapján választottuk ki.

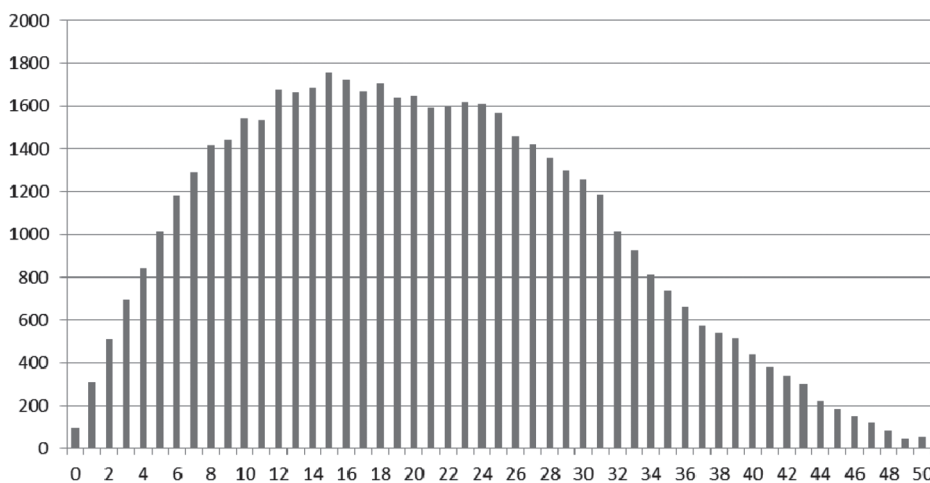
A tíz feladat a *Nemzeti Alaptanterv*ben megfogalmazott közműveltségi tartalmak nagy részét átfogja matematikából, ezáltal egy széles körű, alkalmazásszintű tudást mér. Az 1. *A gondolkodási módszerek, halmazok, logika, kombinatorika, gráfok* témakörön belül az egyszerű matematikai szöveg értelmezése az egész feladatsort jellemzi. A halmazba rendezés adott szempontok alapján a 6. feladatban, definíció kimondása az 5. feladatban, kombinatorikai ismeretek (sorba rendezés az összes eset megadásával) pedig a 3. feladatban fordul elő. A 2. *Számelmélet, algebra* témakörből nyolc feladat (részfeladat) is szerepel. A 2., 9., 10. feladat a számok, mérés, mértékegységek, az 1., 2., 4., 5., 8., 9., 10. feladat a műveletek, a 4., 8., 9. feladat a százalékszámítás, a 6. feladat számelméleti és hatványozási ismeretek tudását feltételezi. Az 5., 7. és 9. feladat a 3. *Geometria* témakörből van. A tér elemei az 5., a síkbeli alakzatok az 5. és a 7., a térbeli alakzatok a 9., a transzformációk a 7., a koordináta-geometria a 7., a térfogatszámítás készségszintű alkalmazása pedig a 9. feladatban szükséges. A 4. *A függvények és az analízis elemei* és az 5. *Statisztika, valószínűség* témakör fordul elő a legkisebb mértékben (4. feladat).

A feladatok elemzése statisztikai módszerekkel

A modern tudományok gyakran alkalmazzák a leíró és matematikai statisztika módszereit. A pedagógia megfigyeléseinek, kísérleteinek szisztematikus feldolgozásával különféle elméleteket, paradigmákat támaszthatunk alá. Az indukciós módszer, amely objektív megfigyelésekből indul ki, és a dedukciós módszer, amely elméletekre épül, egyaránt szükségessé teszi a matematikai módszereket. Ezek kicsit mélyebb ismerete azt a célt szolgálja, hogy kiválaszthassuk a legmegfelelőbb eszközt. Dönteni kell az adatrendszer strukturálásáról, a módszerek kiválasztásáról, az eredmények rendszerezéséről és a szükséges próbákról, ellenőrzésekről. Statisztikai elemzésre akkor van szükségünk, amikor adathalmazzal dolgozunk. A bonyolult adatrendszerek többváltozós elemzésével részletes képet kaphatunk egy adott problémáról, hipotéziseket igazolhatunk és cáfolhatunk segítségével. Az iskolai oktatás esetében ennek segítségével felmérhetjük egy adott tantárgyból egy korosztály teljesítményét.

Az adatok elemi vizsgálata

A gyerekek által elért pontszámok 0 és 50 között mozognak. Elkészítettük a gyakorisági táblázatot, majd az adatok eloszlását grafikonon ábrázoltuk. Az 1. ábra a matematika feladaton elért pontszámok eloszlását mutatja.



1. ábra. A tanulók elért pontszámának abszolút gyakorisági eloszlása

Az abszolút gyakorisági eloszlás hisztogramjának vízszintes tengelyén az elérhető pontszámok szerepelnek, függőleges tengelyén pedig az, hogy egy adott pontszám hányszor fordul elő a vizsgált eredmények között. Az átlag 20,319, ami kisebb az elérhető pontszám felénél. A várakozásainknak megfelelően kirajzolódó haranggörbe enyhén balra tolt, azaz az 50 százalékos teljesítménynek megfelelően 25 pontnál kisebb értékeknél csúcsosodik. A szórás 10,508, elmondhatjuk, hogy a teszt jól differenciál, megmutatja a tanulók teljesítménybeli különbségét. A szóródás terjedelme 50, a lehetséges legmagasabb érték, ami azt jelzi, hogy 0 pontos és 50 pontos teljesítmény egyaránt előfordult. A relatív szórás a szórás és az átlag hányadosa, melyet százalékban adunk meg. Orosz

(1993) több kategóriát különböztet meg: 15 százalék alatt kicsi, 15–25 százalék között közepes, 25–35 százalék között erős, 35 százalék felett szélsőséges a differenciálás mértéke. A vizsgált adatok esetén ez 21,02 százalék, ami azt jelenti, hogy a csoport teljesítményének relatív szórása közepes. Az elért pontszám, az adott pontszámúak relatív gyakorisága és a normális eloszlás sűrűségfüggvénye (századra kerekítve az átlag 20,32; szórás 10,51) alapján Kolmogorov–Szmirnov-próbát végeztünk, nullhipotézisünk, hogy a két eloszlás megegyezik. Mivel a csoport kétharmad részének teljesítménye kicsi eltérést mutat az átlag körüli szórásértékekkel meghatározott intervallumban (10–31 pont), ezért a tanulók teljesítményének ingadozását itt közel normálisnak tekinthetjük.

A módusz (az adatok között leggyakrabban előforduló érték) és a medián (az adatok középső eleme, páros elemszám esetén a középső két elem átlaga), vagyis a helyzeti középpértékek meghatározásával a gyakorisági eloszlás képére következtethetünk. Ez akkor ideális, ha a görbe szimmetrikus, az átlag, a módusz és a medián értéke egybeesik. A vizsgált csoportban a módusz 15, a medián pedig 20, tehát az eloszlás nem ideális. A kapott Gauss-görbe balra tolódott, ferdesége negatív (-0,28358).

Mindezeket több dologra is visszavezethetjük:

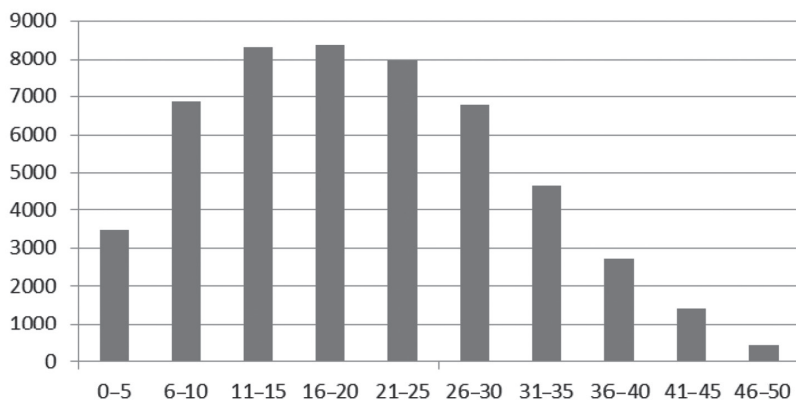
- nehezek a feladatok,
- a diákok felkészültsége alacsonyabb,
- az átadott és az elvárt tudásanyag nincs összhangban,
- kevés volt a rendelkezésre álló idő.

Az elért pontszám kétszerese adja az elért százalékos értékeket. Az eredményeket 10 intervallumba soroltuk és táblázatba rendeztük (1. táblázat), ahol az x_{i-1} az intervallum kezdőértékét, az x_i pedig a legnagyobb értéket jelöli (pl. az első intervallum 0–5 pont között). Az első intervallumba essék az e_1 , a másodikba az e_2 , a harmadikba az e_3 , a negyedikbe az e_4 , ..., a tizedikbe az e_{10} adat. A táblázat harmadik oszlopa az intervallumba tartozó elért pontszámok gyakoriságát tartalmazza. A relatív gyakoriságot g_i -vel, a kumulált relatív gyakoriságot g_i^* -gal jelöltük.

1. táblázat. Az elért pontszámok intervallumokba rendezése, gyakoriság (e_i), relatív gyakoriság (g_i) és kumulált relatív gyakoriság (g_i^*)

x_{i-1}	x_i	e_i	g_i	g_i^*
0	5	3477	6,80%	6,80%
6	10	6874	13,45%	20,26%
11	15	8314	16,27%	36,53%
16	20	8389	16,42%	52,94%
21	25	7985	15,63%	68,57%
26	30	6794	13,30%	81,86%
31	35	4673	9,14%	91,01%
36	40	2732	5,35%	96,36%
41	45	1420	2,78%	99,14%
46	50	442	0,86%	100,00%

Az adott értékek segítségével elkészítettük a gyakorisági hisztogramot (2. ábra).



2. ábra. A gyakoriság hisztogramja

Megállapítható, hogy a tanulók elért pontszámai közül a leggyakoribb a 3. és 4. intervallum, tehát a 11–20 pontos teljesítmény. Több mint 50 százalékuk az 1–4. intervallumba tartozik, vagyis legfeljebb 20 pontot értek el, a tanulók 20 százaléka pedig maximum 10 pontot ért el. Aki 35 pont feletti eredményt ért el, már a legjobb 10 százalékba tartozik az országos eredmények tükrében.

Az adatok vizsgálata feladatonkénti bontásban

Az elért teljesítmény vizsgálatát (7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21., 23., 25. ábra) tovább folytattuk feladatokra (6., 8., 10., 12., 14., 16., 18., 20., 22., 24. ábra) lebontva. Így már árnyaltabb képet kaphatunk arról, hogy melyik matematikai tartalom okozott nagyobb nehézséget a diákoknak, és melyik kisebbet.

1. Az alábbi ábrán mindegyik nyíl fölé egy-egy alpműveletet (összeadást, kivonást, szorzást, osztást) írtunk. A nyíl fölé írt műveletet azzal a számmal kell elvégezned, amelyiktől a nyíl elindul. Az elvégzett művelet eredménye az a szám lesz, amelyre a nyíl mutat.

Az első művelet esetén: $\frac{2}{5} \cdot 2 = \frac{4}{5}$.

Végezd el a nyilakon jelölt műveleteket, és az eredményeket írd be a pontozott vonalakra!

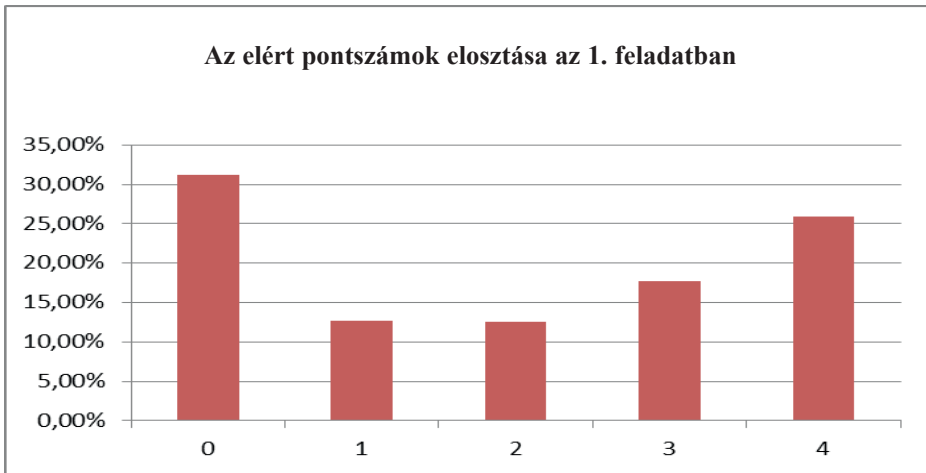
$$\frac{2}{5} \xrightarrow{\cdot 2} \frac{4}{5} \xrightarrow{+1,6} \dots \xrightarrow{:3} \dots \xrightarrow{-2} \dots \xrightarrow{+\frac{3}{2}} \dots$$

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Számelmélet, algebra (2.)
Műveletek (2.2.)

Matematikai kompetencia: Szövegértés, szövegértelmezés
Számolási készség
Problémaérzékenység
Figyelem, rész-egész észlelés, emlékezet,
feladatmegoldási sebesség



2. Tedd igazá az alábbi egyenlőségeket a hiányzó adatok beírásával!

a) $13 \text{ liter} + 14 \text{ dm}^3 = \dots \text{ dm}^3$

b) $3 \text{ nap} + \dots \text{ óra} = 90 \text{ óra}$

c-d) $19821 \text{ m} = 27 \text{ km} - \dots \text{ m} = 27 \text{ km} - \dots \text{ dm}$

a	
b	
c	
d	

A feladat besorolása**Közműveltségi tartalom (NAT):**

Számelmélet, algebra (2.)

Számok, mérés, mértékegységek (2.1.)

- Mérés, mértékegység használata, átváltás
- Egyenes arányosság, fordított arányosság

Műveletek (2.2.)

- Alapműveletek racionális számokkal

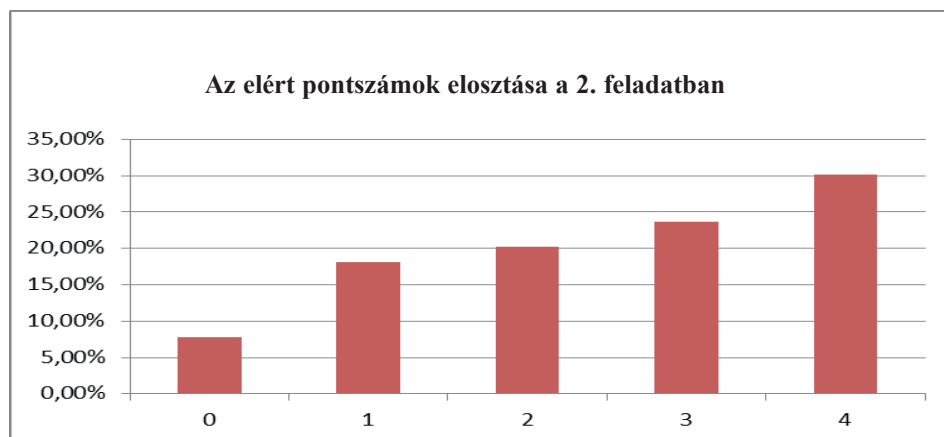
Egyenletek, egyenlőtlenségek, egyenletrendszerek (2. 6.)

- Elsőfokú egyenletek és egyenlőtlenségek

Matematikai kompetencia: Számolási készség
Mértékegységváltás
Mennyiségi következtetés

Figyelem, emlékezet, feladatmegoldási sebesség

Szövegértés, szövegértelmezés



3. Luca (L), Krisztina (K), Angéla (A) és Nóra (N) 400 méteres futásban mérték össze az erejüket. A verseny után a következőket mondták el a barátjuknak, Rékának (aki nem látta a versenyt): Sem Luca, sem Angéla nem lett utolsó, sem Krisztina, sem Nóra nem lett első.

Milyen sorrendben érkezhettek a célba, ha nem volt holtverseny?

Írd a táblázat mezőibe a versenyzők nevének kezdőbetűit a feltételnek megfelelő valamilyen lehetséges sorrend szerint! Egy lehetséges sorrendet előre beírtunk a megoldások táblázatába.

Megoldásaidat a vastag vonallal körülvett mező táblázataiba kell beírnod, mivel csak ezeket értékeljük. A többi táblázatban próbálkozhatsz, de azokat NEM értékeljük!

Lehet, hogy a bekeretezett részben több táblázat van, mint ahány megoldás lehetséges.

Vigyázz! Ha a megoldásaid között hibásan kitöltött táblázat is szerepel, azért pontlevonás jár.

Megoldásaim:

1.	L	2.	A	3.	K	4.	N
----	---	----	---	----	---	----	---

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

A feladat besorolása**Közműveltségi tartalom (NAT):**

Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok (1.)

Matematikai logika (1.2.)

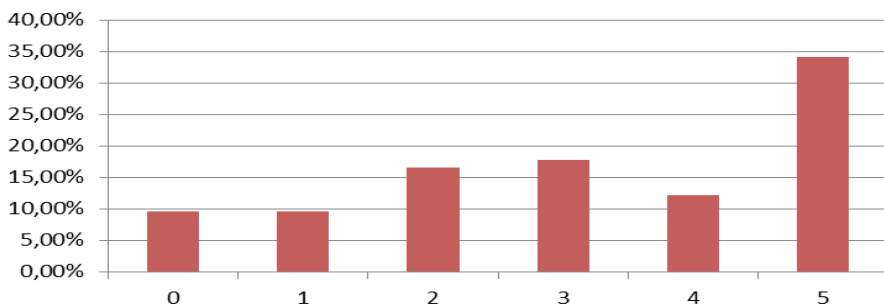
- Egyszerű matematikai tartalmú szöveg értelmezése

Kombinatorika (1.3.)

- Sorba rendezési és kiválasztási feladatok az összes eset megadásával

Matematikai kompetencia: Kombinativitás
Szövegértés, szövegértelmezés
Rendszerezés

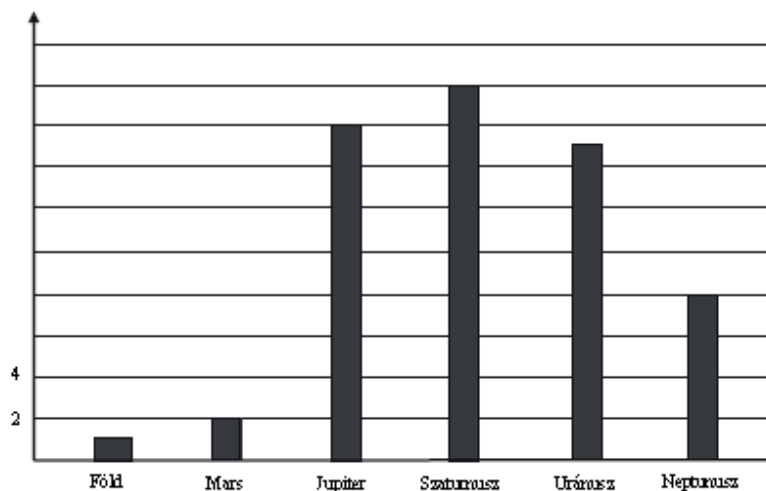
Az elért pontszámok elosztása a 3. feladatban



4. Az alábbi oszlopdiagramon hat bolygó holdjainak számát ábrázoljuk.

A kérdések erre a hat bolygóra vonatkoznak.

Holdak
száma



a-b) Hány holdja van összesen a hat bolygónak? Írd le a számolás menetét!

c-d) A Szaturusz holdjainak száma hány százaléka a hat bolygó holdjai számának?
Írd le a számolás menetét!

e-f) Hány holdja van átlagosan egy bolygónak? Írd le a számolás menetét!

a	
b	
c	
d	
e	
f	

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Számelmélet, algebra (2.)

Műveletek (2.2.)

- Alapműveletek racionális számokkal
- Százalékszámítás

Függvények, az analízis elemei (4.)

Függvények megadása, ábrázolása (4.2.)

- Grafikonok olvasása, értelmezése

Statisztika, valószínűség (5.)

Statisztika (5.1.)

- Diagramok értelmezése

Matematikai kompetencia:

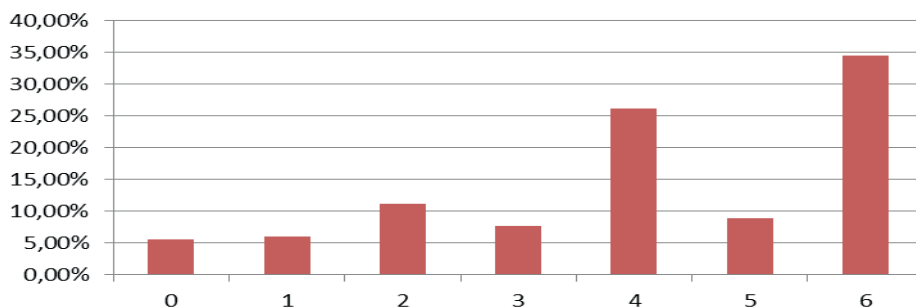
Ábrázolás, prezentáció

Számolási készség

Szövegértés, szövegértelmezés

Mennyiségi következtetés

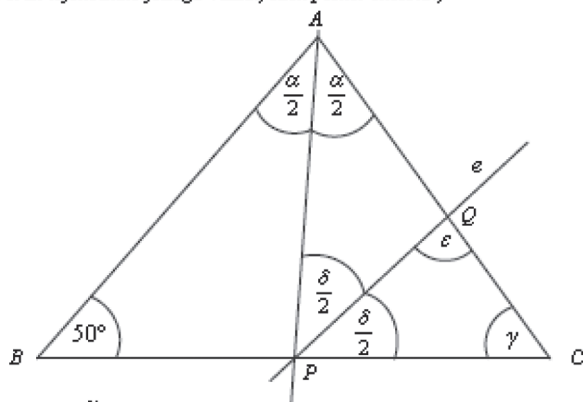
Az elért pontszámok elosztása a 4. feladatban



5. Az ábrán vázolt ABC háromszögben a B csúcsnál lévő belső szög nagysága 50° . Az A csúcsból induló belső szögfelező egyenes a BC oldalt a P pontban metszi úgy, hogy $\delta = 80^\circ$. Az e egyenes a δ szög szögfelezője.

Határozd meg az ábrán szereplő $\frac{\alpha}{2}$, γ és ε szög nagyságát, majd egészítsd ki a CPQ háromszögre vonatkozó állítást!

(Az ábra csak tájékoztató jellegű vázlat, nem pontos méretű.)



- Mekkora az $\frac{\alpha}{2}$ szög nagysága?
- Mekkora a γ szög nagysága?
- Mekkora a ε szög nagysága?
- Számításaid alapján egészítsd ki az alábbi mondatot úgy, hogy igaz legyen!

A CPQ háromszög háromszög, mert

.....

a
b
c
d

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok (1.)

- Definíció kimondása

Számelmélet, algebra (2.)

Műveletek (2.2.)

- Alapműveletek racionális számokkal

Geometria (3.)

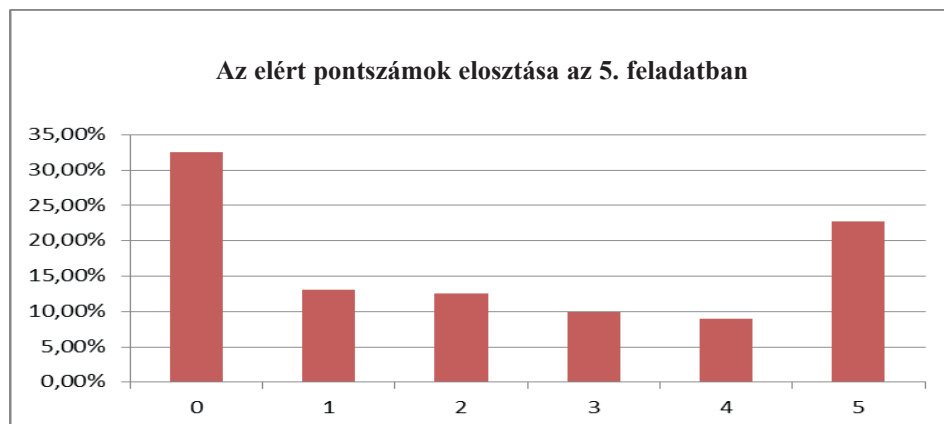
A tér elemei (3.1.)

- Szögtartomány

Síkbeli alakzatok (3.2.)

- Háromszögek, osztályozásuk
- Háromszög belső szögeinek összege

Matematikai kompetencia: Ábrázolás, prezentáció
 Szövegértés, szövegértelmezés
 Rész-egész észlelés
 Érvelés, bizonyítás
 Emlékezet



6. Adott a következő öt szám: 4 ; 7 ; 20 ; 25 ; 28.
Ezek közül írd be a pontozott helyekre a feltételnek megfelelő összes számot!

- a) Páros szám:
- b) Prímszám:
- c) 7-tel osztható szám:
- d) Négyzetes szám:

a
b
c
d

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok (1.)

Halmazok (1.1.)

- Halmazba rendezés több szempont alapján

Számelmélet, algebra (2.)

Műveletek (2.2.)

- Alapműveletek racionális számokkal

Számelméleti ismeretek (2.3.)

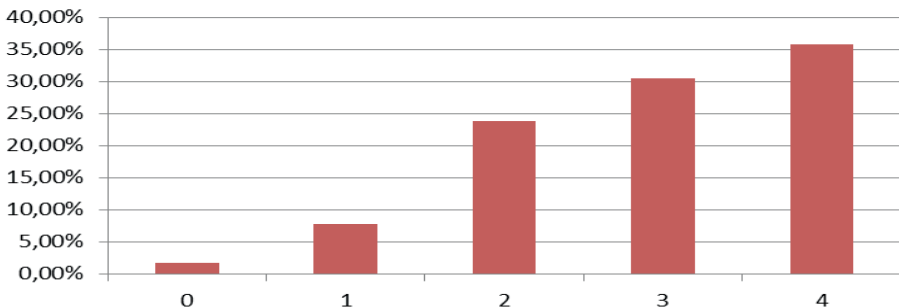
- Osztó, többszörös
- Prímszám, összetett szám

Hatvány, gyök, logaritmus (2.5.)

- Négyzetre emelés, négyzetgyökvonás

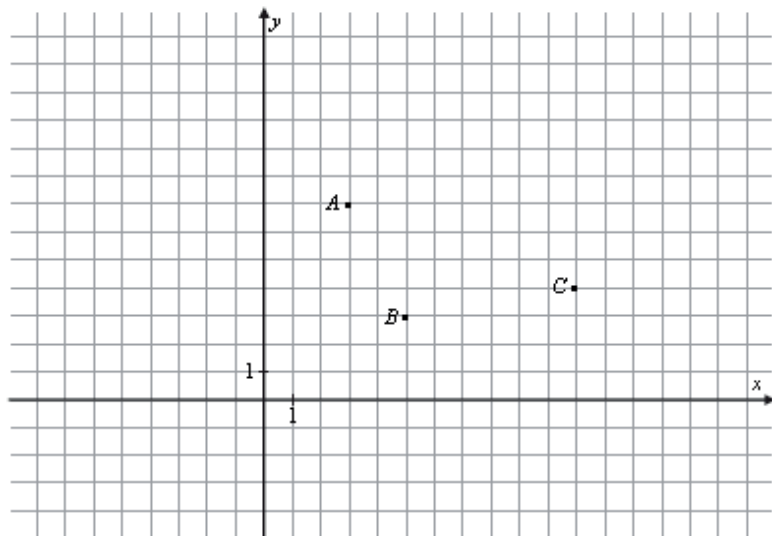
Matematikai kompetencia: Rendszerezés
Emlékezet
Szövegértés, szövegértelmezés

Az elért pontszámok elosztása a 6. feladatban



7. Az alábbi koordináta-rendszerben adott három pont: $A(3; 7)$, $B(5; 3)$ és $C(11; 4)$.

- a) Keress olyan D pontot, hogy az A , a B a C és a D pont valamilyen sorrendben egy paralelogramma négy csúcsa legyen!
Rajzold be az összes ilyen D pontot az ábrába, és add meg a koordinátáikat!



A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Geometria (3.)

Síkbeli alakzatok (3.2.)

- Négyszögek, speciális négyszögek

Transzformációk (3.4.)

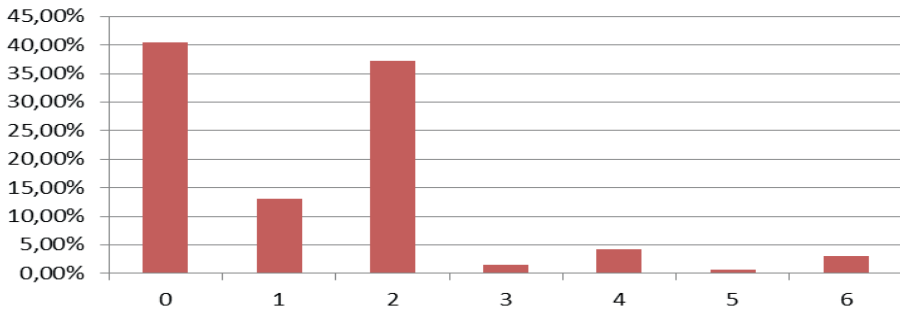
- Középpontos szimmetria, valamint eltolás szerkesztéssel

Koordináta-geometria (3.6.)

- Koordináta-rendszer, pont ábrázolása

Matematikai kompetencia: Térlátás, térbeli viszonyok
Kreativitás
Emlékezet
Probléma-érzékenység
Szövegértés, szövegértelmezés

Az elért pontszámok elosztása a 7. feladatban



8. A nekeresdi piacon 12 kg első osztályú és 8 kg másodosztályú almát vásároltunk. A másodosztályú alma kilogrammonkénti ára az első osztályú alma kilogrammonkénti árának 75%-a volt. Összesen 4176 tallért fizettünk. Hány tallér az első osztályú és a másodosztályú alma kilogrammonkénti ára? Írd le a számolás menetét is!

a

Az első osztályú kilogrammonkénti ára: tallér.

A másodosztályú alma kilogrammonkénti ára: tallér.

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

Számelmélet, algebra (2.)

Műveletek (2.2.)

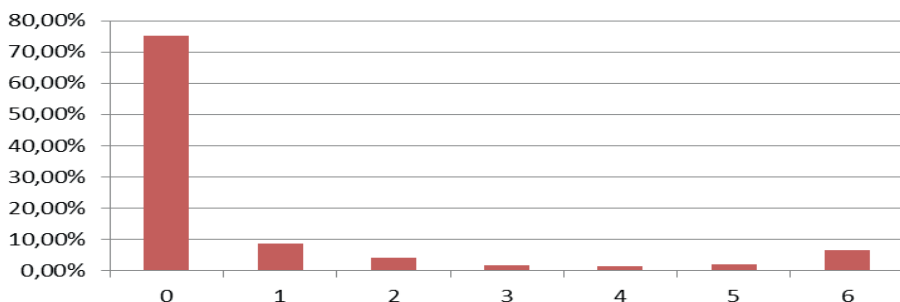
- Alapműveletek racionális számokkal
- Százalékszámítás

Egyenletek, egyenlőtlenségek, egyenletrendszerek (2.6.)

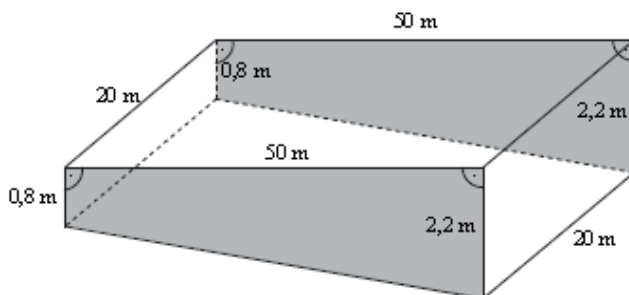
- Elsőfokú egyenletek

Matematikai kompetencia: Szövegértés, szövegértelmezés
 Számolási készség
 Modellalkotás (probléma-reprezentáció)
 Eredetiség, kreativitás
 Érvelés, bizonyítás
 Rész-egész észlelés

Az elért pontszámok elosztása a 8. feladatban



9. A nekeresdi standon új medencét építettek. Az alábbi ábra ennek a medencének a vázlatos rajza. A medence mélysége egyenletesen növekszik 0,8 métertől 2,2 méterig. A szürke oldallapok kivételével a medence oldallapjai, alaplapja és a nyitott része is téglalap alakú.



- a) Hány m^3 vízszükséges a medence teljes feltöltéséhez?
Írd le a számolás menetét is!

A feladat besorolása

Közműveltségi tartalom (NAT):

- Számelmélet, algebra (2.)
 Számok, mérés, mértékegységek (2.1.)
 – Mérés, mértékegység használata
 Műveletek (2.2.)
 – Alpműveletek racionális számokkal
 Geometria (3.)

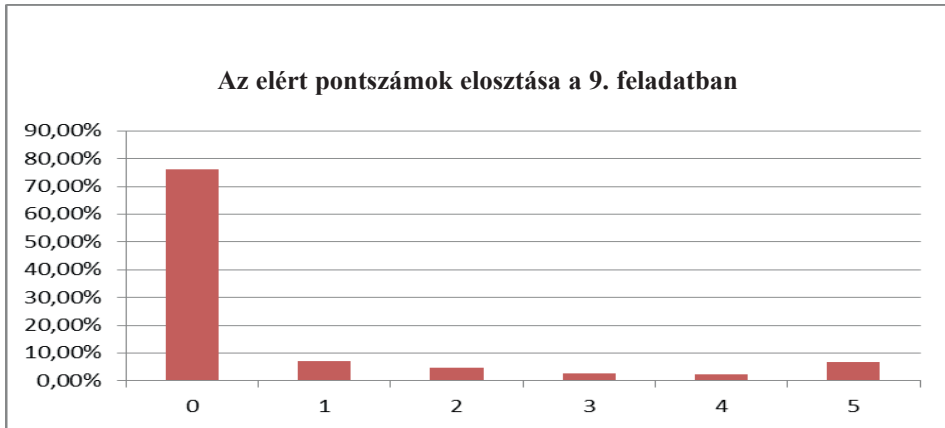
Térbeli alakzatok (3.3.)

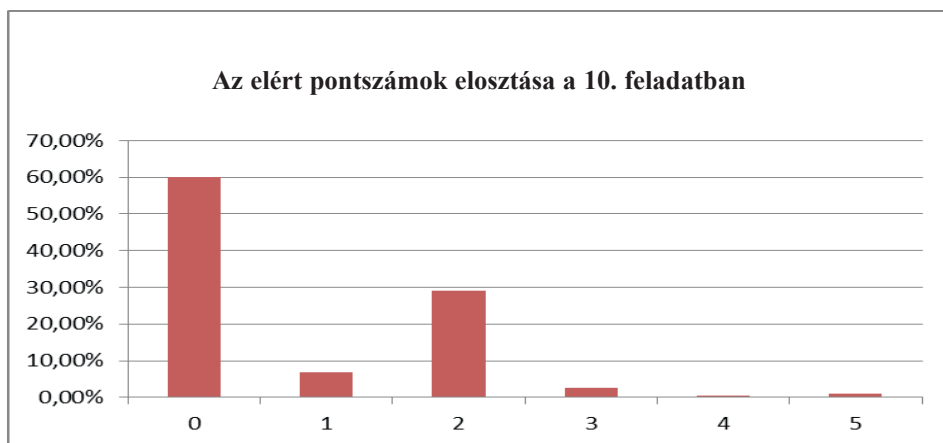
- Egyenes hasáb

Térfogat, felszín (3.8.)

- Az egyenes hasáb térfogatának kiszámítása

Matematikai kompetencia: Térlátás, térbeli viszonyok
Számolási készség
Szövegértés, szövegértelmezés
Rész-egész észlelés
Ábrázolás, prezentáció
Érvelés, bizonyítás
Eredetiség
Emlékezet





Jól látható, hogy ez a tíz feladat a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott közműveltségi tartalmak nagy részét átfogja matematikából, ezáltal egy széles körű, alkalmazásszintű tudást mér. A szükséges matematikai kompetenciák is igen széles körűen szükségesek a feladatok megoldásához. A feladattartási sebességet a rendelkezésre álló 45 perc folyamatosan igényli.

Az egyes feladatok esetében elért pontok relatív gyakorisági értékeit táblázatba foglaltuk (2. táblázat).

2. táblázat. A feladatonkénti pontszámok relatív gyakorisági értékei

	0	1	2	3	4	5	6
f1	31,16%	12,73%	12,54%	17,69%	25,87%		
f2	7,79%	18,11%	20,28%	23,68%	30,13%		
f3	9,59%	9,65%	16,57%	17,82%	12,22%	34,15%	
f4	5,61%	5,98%	11,18%	7,71%	26,18%	8,94%	34,39%
f5	32,55%	13,13%	12,57%	9,93%	9,02%	22,81%	
f6	1,78%	7,86%	23,95%	30,57%	35,84%		
f7	40,40%	13,00%	37,26%	1,42%	4,28%	0,60%	3,02%
f8	75,33%	8,65%	4,23%	1,89%	1,43%	1,93%	6,55%
f9	76,35%	7,10%	4,85%	2,68%	2,16%	6,86%	
f10	59,97%	6,87%	28,95%	2,70%	0,57%	0,94%	

A 2., 3., 4. és 6. feladat esetében a leggyakrabban előforduló elért pontszám a maximálisan elérhető pont. Az 1. feladatnál pedig a 2. leggyakoribb. A korábbi évek feladatsoaraiban is előfordultak hasonló feladattípusok, ezért ezeket a „rutinfeladatok” közé sorolhatjuk. Az 5., a 7., a 8., a 9. és a 10. feladat esetében pedig a leggyakoribb teljesítmény a 0 pont volt. Ezek közül főleg az utolsó 3 feladat összetettebb, több kompetenciatertületet is érint.

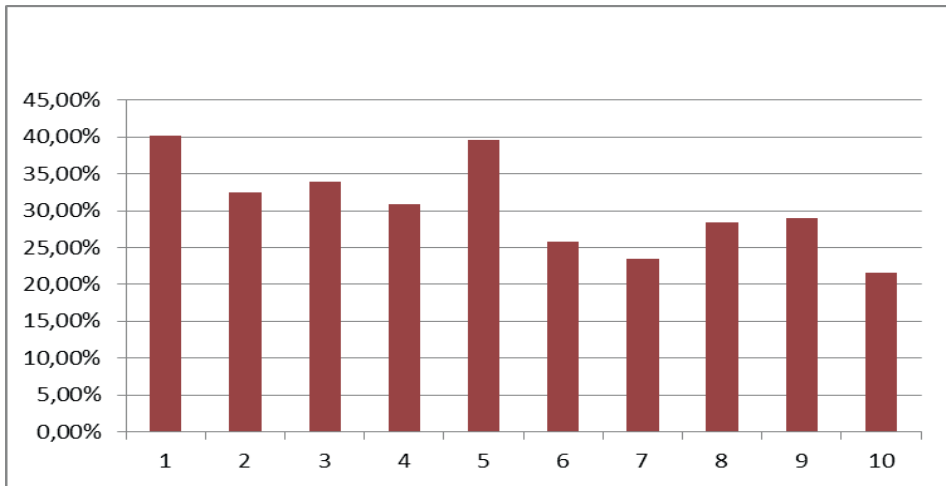
Az egyes feladatok esetében (3. táblázat) is kiszámítottuk az átlagot, a szórást, a relatív szórást, a mediánt és a móduszt.

3. táblázat. A feladatok alapvető leíró statisztikai mutatói

	<i>Elérhető pontszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Százalék</i>	<i>Szórás</i>	<i>Relatív szórás (%)</i>	<i>Medián</i>	<i>Módusz</i>
f1	4	1,944	48,6	1,607	40,18	2	0
f2	4	2,502	62,56	1,297	32,43	3	4
f3	5	3,159	63,18	1,696	33,92	3	5
f4	6	4,073	67,88	1,849	30,82	4	6
f5	5	2,182	43,63	1,978	39,56	2	0
f6	4	2,908	72,71	1,032	25,8	3	4
f7	6	1,301	21,68	1,407	23,45	1	0
f8	6	0,774	12,91	1,701	28,35	0	0
f9	5	0,678	13,56	1,452	29,04	0	0
f10	5	0,798	15,97	1,076	21,52	0	0
Össz.	50	20,319	40,64	10,508	21,02	20	15

A legjobb eredmény a 6. feladatban született, amely főként fogalmak ismeretét teszi szükségessé, utána a 4., 3. és 2. feladat volt a sorrend (60 százalék felett). Az elmúlt évek feladatsorait ismerve ezek a feladattípusok szerepeltek a régebbi feladatsorokban is, tehát lehetőség volt „begyakorlásukra”. Az 1. feladat csak ezután következett. A racionális számokkal való alapműveletek ebben az életkorban már rutinfeladatokká kellene váljanak. A szórás és a pontonkénti eloszlás alapján megállapíthatjuk, hogy ezt az egyszerű feladatot a tanulók nagy száma 0 vagy 4 pontosra teljesítette. Sokaknak az első művelet okozott gondot (egy közös nevezőre hozott tört és egy tizedestört összeadása), és ezután nem foglalkoztak tovább a feladattal. (Vajon tudták-e a gyerekek, hogy hibás eredmény esetén is adhatók részpontok?) A 7. feladatnál már jóval kisebb az elért teljesítmény. Mivel ennek a feladatnak több megoldása volt, sokan csak az elsőt találták meg. A legnagyobb problémát az utolsó három feladat okozta a nyolcadikosoknak. Ezek sokkal összetettebb matematikai feladatok voltak, nagyon sok matematikai kompetenciaterületet érintettek. Itt kellett igazán gondolkodni, itt voltak igazán szükségesek a problémamegoldáshoz szükséges matematikai képességek. Az időbeosztás, sokaknak az idő rövidege is okozhatta a rossz teljesítményt. Az elért eredményből is jól látható, hogy sok feladatunk van még a matematikai kompetenciák fejlesztése, az alkalmazott matematikai tudás kialakítása terén.

Még szemléletesebb képet kaphatunk a relatív szórás ábrázolásával (3. ábra) az egyes feladatok esetében.



3. ábra. Relatív szórás feladatonként

15 százalékalatti relatív szórást egyik feladat esetében sem tapasztaltunk, tehát a tanulók tudása egyetlen feladat esetében sem tekinthető homogénnek. A 15–25 százalék között 10. és a 7. feladatnál volt a relatív szórás, ami közepes differenciálást jelent. Ebből azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók ismerete eltérő az egyes feladatelemek tekintetében. A 2., 3., 4., 6., 8. és 9. feladat relatív szórása 25–35 százalék között van, ami a tanulók ismereteinek erős differenciálását jelenti. Az 1. és az 5. feladat a szélsőséges kategóriába tartozik, ami azt támasztja alá, hogy a tanulók tudása lényeges eltérést mutat a képviselt ismeretkörben.

Ha azt vesszük figyelembe, hogy az általános iskolai matematikaoktatás céljai és feladatai egységesen és egyértelműen szabályozottak (NAT, Kerettanterv), akkor a megvalósult tanterv tekintetében még nagyon sok a tennivaló.

További érdekességeket rejthet magában a fiúk (f) és a lányok (n) teljesítményének összehasonlítása. Eredményeiket a következő táblázatban (29. ábra) foglaltuk össze.

4. táblázat. A feladatok megoldottsági szintjei nemek szerint

	f	n		f%	n%
f0	24574	26526	f0	48	52
f1	1,98	1,911	f1	49,49	47,77
f2	2,661	2,356	f2	66,52	58,9
f3	3,127	3,189	f3	62,53	63,78
f4	4,147	4,004	f4	69,11	66,73
f5	2,236	2,131	f5	44,73	42,62
f6	2,928	2,89	f6	73,2	72,25
f7	1,31	1,293	f7	21,83	21,54
f8	0,817	0,735	f8	13,61	12,25
f9	0,81	0,556	f9	16,19	11,12
f10	0,963	0,646	f10	19,27	12,91
Össz.	20,98	19,71	Össz.	41,96	39,42

A fiúk jobb eredményét elsősorban a 2., a 9. és a 10. feladatban nyújtott jobb teljesítményük (5 százaléknál nagyobb eltérés a lányokéhoz képest) okozta. A lányok átlagpontszámukat tekintve kizárólag a 3. (kombinatorikai) feladat esetében előzték meg a fiúkat.

A fiúk és lányok átlagos teljesítményének eltérését (5. táblázat) kétmintás t-próbával vizsgáltuk. Nullhipotézisünk az, hogy a két vizsgált változó átlaga statisztikai szempontból megegyezik.

5. táblázat. A fiúk és a lányok átlagos teljesítményének eltérése

	<i>fő</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
f	24574	20,978	10,761
n	26526	19,709	10,230

A próbastatisztika az adatokból számítható: 13,66. 5 százalékos szignifikancia-szintre a t-eloszlás táblázatából az 1,96 értéket kapjuk. A próbastatisztika ennél nagyobb, ezért a nullhipotézist elvetjük: a fiúk eredménye szignifikánsan jobb a lányokénál.

A 4. ábra azt illusztrálja, hogy Budapesten és a 198 megyében hogyan alakult a feladatok megoldottsági szintje.



4. ábra. A feladatonként elért eredmények megyei bontásban

Jól látható, hogy a legjobban Vas, Zala és Veszprém megyében teljesítettek a tanulók. Az országos eredmények tükrében további kutatásokat végzünk, amelyek az iskolai sakkoktatás hatásait mutatják a vizsgált korosztály esetében (a középmezőnyben szereplő) Somogy megye egyik általános iskolájában.

Irodalomjegyzék

- Balázi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományokból*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó, Szabó Vilmos és Szalay Balázs (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonyság és esélyegyenlőség. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 11. sz. 3–21.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1996): Tudásszintfelmérő tesztek. In: Falus Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus. 175–179.
- Csikos Csaba (2005): Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia*, **105**. 127–152.
- Csikos, Cs., Kelemen, R. és Verschaffel, L. (2011): Fifth-grade students' approaches to and beliefs of mathematics word problem solving: a large sample Hungarian study. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, **43**. 561–571. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11858-011-0308-7>
- Csikos Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–130.
- Fábíán Mária, Olasz Tamásné, Lajos Józsefné és Vidákovich Tibor (2008): Matematika kompetenciaterület – szakmai koncepció. Educatio Kht.
- Freudenthal, H. (1975): Pupils' Achievements Internationally Compared. *Educational Studies in Mathematics*, **6**. 127–186.
- Hajdu Sándor (1989): A középfokú oktatásba lépő fiatalok matematikai műveltségének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 12. sz. 1142–1152.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–375.
- Iszaj Ferenc, Kiss Sándor és Molnár Zoltánné (1981): Felmérések tanulságokkal. *Pedagógiai Műhely*, **4**. 3. sz. 31–37.
- Kántor Sándorné (2008): A PISA és az ahhoz hasonló típusú feladatok megoldásának tapasztalatairól. *A matematika tanítása*, január. 3–11.
- Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Marczisz György (2010): A 8.-os központi matematika felvételi Békés megyei tapasztalatai. *A matematika tanítása*, szeptember. 3–11.
- Nagy József (1971): *Az elemi számolási készségek mérése és fejlettségének országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (1973): *Alapművelési számolási készségek*. Standardizált készségmérő tesztek I. Acta Universitatis Szegediensis de Attila Jozsef Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged.
- Nagy József (1975): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1996): A statisztikai módszerek pedagógiai alkalmazásának indokai, statisztikai alapgfogalmak. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 343–356.
- Orosz Sándor (1993): *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Budapest.
- The PISA 2003 Assessment Framework* (2003). OECD.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 12. sz. 31–43.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 1.sz. 38–65.
- Vári Péter (szerk.) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (2005): *A matematikai kompetencia fejlesztésének koncepciója*. suliNova Kht., Budapest
- Vincze Szilvia (2003): A matematikai képesség összetevőinek vizsgálata és kapcsolata az intelligenciával. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 229–261.

Misetáné Burján Anita¹ – Birkás György²¹ Balatonlelle-Karádi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola² Siófoki SZC Baross Gábor Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái

Az MA PKK kutatóinak, köszönettel és nagyrabecsüléssel

A szlovákiai magyar iskolákban 2015 szeptemberétől lépett érvénybe a revideált oktatási program, mely az irodalomtanítást radikálisan új lehetőségek mentén teszi kibontakoztathatóvá.¹ „A [korábbi] rendszer egy szikrányi érdeklődést sem mutat[ott] a diákok valódi igényei és érdeklődése iránt. A tanárnak úgy kell[ett] becsempésznie a szövegeket az órára, hogy közben azt kockáztat[t]a, hogy »lemarad« a tananyaggal. Az irodalmi szövegek nélkül viszont az óra unalmas, kreativitást és önállóságot nélkülöző, elpazarolt lehetőséggé válik” – írja meghatározó munkájában Hegedűs Norbert (2014, 56. o.). Lehet tenni bármit ez ellen? Munkánk többek között erre a kérdésre keresi a választ, kardinális empirikus kutatások eredményeire alapozva megállapításait, ajánlatait és kifutási projektjét. Első szakaszában a magyarországi, romániai magyar és a korábbi szlovákiai magyar oktatási programokat ütközteti a 2015-től hatályos revideált oktatási program lehetőségeivel, ezt követően néhány új irodalomtanítási alternatívát vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének és kívánalmainak tükrében értékeli, nem csak szlovákiai magyar viszonylatban.² Zárásként a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, minek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet.

Irodalomoktatási programok viadala

A magyar irodalom oktatásának mikéntjét és kereteit előjegyző állami rendelkezések közül a 2012-es, mindmáig érvényben lévő magyarországi Nemzeti Alaptanterv (NAT)³ a 2015 szeptemberéig hatályos, 2010–11-es keltezésű szlovákiai Állami Művelődési Programmal (ÁMP) rezonált együtt.⁴ Mindkettő évfolyamcsoportokba – általános iskola alsó és felső tagozata, illetve középiskola – rendezte a kívánalmakat; hangsúlyozták a képesség- és készségfejlesztést, de mindenekelőtt a kompetenciákra és kulcskompetenciákra összpontosítottak, s ami esetünkben a legfontosabb összecsengés: nyomatékosan köztölték, mely művek is azok, amelyekkel az irodalomórákon feltétlenül foglalkozni kell... s tegyük hozzá rögtön, ezekből – a közben egyre nevetségesebbé váló óraszám tekintetében mégis – oly sok volt, hogy a fenti diákközpontú szólások megmaradtak szólásoknak, helyettük pedig szembenézhattünk a megszokott poroszos struktúrával.

Jól kiolvasható e programokból továbbá az is, hogy ragaszkodtak a kronologikus, azaz a távolítól a közelebbi felé haladó rendhez, s bár a romantika, a realizmus és a modernség itt is, ott is komoly térrel bírt, a kortárs – tehát a diákokhoz időben legközelebb eső

– irodalom a NAT esetében még az antik korénál is kisebb súllyal rendelkezik – a régi magyar irodalomról már nem is beszélve –, az ÁMP pedig Esterházyval, Tözsérrel és Grendellel fejezte be a listát, s nem tüntetett fel még az előbbi által felkínálthoz hasonló, két-három szabadon választható kortárs alkotásra szóló állandóalményt sem. Az ÁMP tartalom, fogalmak és kimenet szintjén határozta meg az irodalomoktatás céljait, melyek közül a középfok tervezetéből már a fogalmak is kiestek, sőt, a program évfolyamonként irányozta elő követelményeit, így azok határai is csak nem hivatalosan voltak áthághatók, összemoshatók. „Az életrajzközpontú oktatás központi helyzetét erősíti [továbbá] az is, hogy a szlovákiai magyar irodalomoktatás a hagyománykövetítésen alapul, annak ellenére, hogy az ÁMP célkitűzései között megjelenik a kompetencia-alapú oktatás is, melynek célja nem a kultúrák közvetítése, hanem »annak az eszköznek a kiművelése és birtoklása, amelyik révén az összes többi tárgy tanulása megvalósítható«” – írta még a 2010–11-es program kapcsán Bárczi Zsófia (2015, 57. o., az idézett szövegrész: Sipos, 2006, 23. o.), majd leszögezte, hogy a programnak nem sikerült önnön célkitűzéseit megvalósítania. Ehelyett kronologikus maradt, az egyes korok irodalomtudományi megközelítését segítő fogalmak elhagyásával az irodalom történeti létmódjára koncentrált, miközben a tananyagtartalom 1997 óta (sic!) változatlan maradt (Bárczi, 5859. o.)!

A fenti kettőnél kétségkívül jóval nyitottabbnak bizonyul – pedig korábbi, 2009-es keltezésű – a romániai irodalomtanítás államilag előírt oktatási programja⁵, mely bár minden évfolyamra éppúgy tekintélyes, a NAT-tal és az ÁMP-vel összecsendő műlistát sorakoztat fel, azt mégis csak lehetőségként teszi, az oktató szabadsága pedig a három viszonylatában ilyenformán itt a legnagyobb. Lássuk a mindenkori listát megelőző, vissza-visszatérő javaslatot:

„A javasolt szövegek, szerzők listája nem előíró jellegű. A tantervben megjelölt kompetenciákhoz igazodva a kötelező tartalmaknak megfelelően a tankönyvszerző és a tanár más szövegeket is választhat. A tanterv 12–14 szöveg elmélyülő olvasását javasolja, amelyek között szerepelnie kell a klasszikus magyar irodalom jelentős alkotásainak, teljes szövegeknek vagy szövegrészleteknek. A tanórára kiválasztott szövegek, illetve részletek ne haladják meg az 1–2 lapot, az ennél hosszabb szövegeket a tanterv otthoni olvasásra és tanórai megbeszélésre javasolja (évente minimum 2 hosszabb terjedelmű szöveget).”

Az így kínálkozó lehetőségeknek azonban romániai magyar viszonylatban is megvannak a maguk korlátai. Egyfelől a „kötelező tartalmak” itt is alapvetéssé teszik a kronologikus oktatást, másfelől az új, szabadabb keretek mentén esetlegesen végbemenő átalakulást elemző empirikus kutatásról még nem tudunk, így a kapunyitás pozitív hozadékai csak elméleti szinten állnak. Mivel azonban az oktatási program meghirdetése óta a minisztérium részéről nem írtak ki új tankönyvpályázatot, néhány kísérletező szellemet leszámítva minden bizonnyal mindenki maradt a régi forgatókönyvnél.⁶

2015 szeptemberében azonban, a revideált oktatási program⁷ révén a szlovákiai magyar irodalomtanítás – lehetőségek terén legalábbis – kétségkívül mérföldkőhöz ért. Nézzük, a szlovákiai magyarok hogyan jutottak el az ÁMP-től a revideált oktatási programig.

Simon Szabolcsot, a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetőjét, s a 2010–11-es Állami Művelődési Program – ami egy korábbi munkája szerint „a hagyományos tantervtől a curriculumig ívelő átmenet egy kezdeti szakaszának értelmezhet[ő]. S ebben fontos, hogy kellő hangsúlyt kapjon az átmenet folyamatjellege” (Simon, 2008, 107. o.) – és a 2015-ös oktatási program magyar nyelv és irodalomra vonatkozó szakaszának egyik kidolgozóját arról kérdeztük⁸, hogy munkatársaival miért érezték szükségesnek revideálni az ÁMP-t, s hogy ő maga mit gondol, milyen úton kéne

továbbhaladnia az irodalomoktatásnak. Simon a kérdésben imponálóan újító hangot ütött meg: véleménye szerint a tárgy 2015-ig tananyagtartalom tekintetében teljesíthetetlenül túlterhelt volt, bizonyos hangsúlyai pedig egy régóta elavult, a hagyomány által viszont markánsan támogatott oktatási módot erősítettek. Bárczi Zsófiával összhangban súlyos kritikával illette az úgynevezett életrajzközpontú és kronologikus irodalomtanítást – ezek összmagyar viszonylatban is általános problémák –, az egyes korszakok és művek kvázi bebetonozott státuszát, s a régi korok irodalmának erőnlétét a kortárs irodalom olykor szóra sem érdemes teréhez képest. Simon Szabolcs kijelentette, hogy ő maga a lehető legflexibilisebb oktatási program híve, és nem is csak a fentebb kiemelt romániai magyar javaslat-típusú variáns szintjén, mely utóbbinak már a szlovákiai magyar irodalomoktatás revideált terve is rokonaként említhető. Véleménye szerint az irodalomelméletből kiindulva kellene kiemelni azokat a tartalmakat, követelményeket, amelyeket a diákoknak el kell sajátítaniuk az egyes oktatási szinteken – és nem évfolyamokban, ami ugyancsak a helyi pedagógusok rugalmasságát erősítené –, s az már a tanár lelkiismeretének dolga, hogy a metaforát, a narrátor típusait vagy az egyes műfajokat tegnap, vagy ezer-kétezer évvel ezelőtt megjelent műveken kívánja megtanítani, de „hogy én a diákok számára is érdekes, friss irodalom híve vagyok, az biztos. Máshogy nem fog menni” – mondta Simon, megerősítve egy korábbi munkájában tett állítását, miszerint:

„A műveltségtartalmaknak az oktató-nevelő folyamatban időközönként szükség-szerűen változniuk kell. Ha ez nem történik meg, az az oktatás megmerevedéséhez vezethet.” (Simon, 2010, 91. o.)

Felhívta azonban a figyelmet arra a reformfolyamatot nagyban árnyaló tényre, hogy könnyű modern irodalomfelfogásról beszélni egyetemi keretek közt, olyan leendő tanároknak, akik ilyen szellemben szocializálódnak öt éven át.

„A tanári társadalom azonban nem csak frissen végzett emberekből áll, az újítás pedig menthetetlenül magában hordozza az idegen fenyegetését. Egy éveken, sőt, évtizedeken át fennálló és valahogy mégiscsak működő rendszer nem törölhető el egy tollvonással. Kelet-Európa számára fontos a hagyomány. Ez nem a Nyugat, ahol egyszerűen koloncként tekintenek rá, és hopp, kidobják. Haladni kell, de hiába akarunk nagy léptekkel, itt csak kicsikkel megy. Másként visszahull ránk, és felesleges volt az egész.”

Simon bevallotta, hogy az elkészült, radikálisan új oktatási tervezet első variánsát a gyakorló tanárok elutasították: a kvázi teljes körű szabadság nagyobb problémaként tűnt fel előttük, mint a szigorú keretek.⁹

„Ezért egyelőre nem törölhattük el teljesen a vázat, de az államnyelvi iskolák szlovák nyelv és irodalom tárgyának kerettervén alapuló revideált oktatási programban csökkentettük a tananyagot és a kötelező olvasmányok listáját, a felsorolt művek legjavát javaslatként hagytuk meg, szűkítettük a memoriterek számát, az évfolyamok határait tananyagtartalom tekintetében felfüggesztettük és nagy mozgásteret biztosítottunk. A tanár így eldöntheti majd, hogy melyik korra mennyi időt szán, és sok minden eddig evidens tartalmat mellőzhet. A kortárs nagyobb teret kap – szerintem minél inkább oldjuk a kereteket, mindig a kortárs fog erősödni. A soron következő módosításoknak hovatovább és mindinkább ezt kell elősegíteniük.”

Simon Szabolcs szavait kétségkívül alátámasztja az oktatási program kötelező és ajánlott műlistája mindegyik oktatási szint esetében a vonatkozó dokumentumok végén, illetve az azok kezelését előírányzó magyarázatok. Példaként a négyéves gimnáziumokat érintő utasítások szabad fordítását hozzuk, a dokumentum 32. oldaláról.

„A *Kötelező irodalom* szakasz azon művek listáját tartalmazza, amelyekkel a diákoknak feltétlenül meg kell ismerkedniük tanulmányaik során. Az egyes évfolyamokba, illetve témacsoportokba való besorolásuk a tanár hatáskörébe tartozik. A feltüntetett művek kronológiailag nem rendezettek és nem is memoriterek. / Az *Ajánlott olvasmányok* rész azon művek listáját tartalmazza, amelyek közül a tanár saját megfontolása szerint, a diákok aktuális ismereteivel, képességeivel és érdeklődésével összhangban választhatja ki az egyes alkotásokat. A lista kronológiailag nem rendezett, pusztán tájékoztató jelleggel bír, s a tanár frissítheti.”¹⁰

A tisztán láthatóság kedvéért fontos megjegyeznünk, hogy az így kialakult *Kötelező*-lista a négy évre 20 lírai, 6 epikai, 3 drámai és 5 világirodalmi alkotást irányoz elő (sic!).

Úgy tűnik tehát, hogy az új program – mely a Kárpát-medence legflexibilisebb keret-tervének tűnik a magyar nyelv és irodalom oktatásának tekintetében – egyfajta arany középút kíván lenni. Bár határozottan kedvez a kísérletező és reformer pedagógusoknak, a régi struktúra képviselőire sem erőszakolja rá a lehetőségeket. Mi azonban nem az utóbbi csoportra kívánunk koncentrálni, hanem az előbbire, s mivel az oktatási programok – szerencsénkre – nem statikusak, és mert a szlovákiai magyar vitathatatlanul sok, alig álcázott kiskaput hagy az újítóknak, az alábbiakban megfogalmazott javaslatok nekik, illetve a jövő oktatási programjait gondozóknak szólnak. A fejlesztési folyamat az előrejelzések szerint ugyanis még mindig nem ért véget – mint az a későbbiekből majd kiderül, igen helyesen –, felpörgetéséhez pedig nagyban hozzájárulhat az államnyelv idegen nyelvként való oktatásának bevezetése is a magyar iskolákban, amit a 2016-os kormányprogram is előírányzott.¹¹ Eddig a szlovák irodalmat az államnyelven oktató intézményekhez igazodva tanították, ugyancsak kronologikus és pozitivista szellemben, míg az új fejlemény révén az élőnyelvre, s ha irodalom, úgy a ma nyelvén szóló (ifjúsági) literatúrára irányulhat majd a fókusz. Alább mi is ezen a gondolatelven haladunk tovább.

Kínálkozó flexibilis lehetőségek

Mivel a szlovákiai revideált oktatási program nem évfolyamokra, de oktatási szintekre lebontva közli kívánalmait, a pedagógusnak lehetősége van elfordulni a kronologikus rendtől (sic!), és új elven működő tematikus blokkokba rendezheti a tananyagot (sic!). A gimnáziumok első osztályában inntől kezdve tehát nem szükséges Homérosz eposzaiival, Szophoklész *Antigonéjával* és Dante *Isteni színjátékával* kezdeni az irodalomtanítást, sőt, még az időben való lineáris előrehaladás is felülírható... vagy akár megfordítható, hisz a módosítás miatt már nem lehet azzal érvelni, hogy a diákok annak okán nem ismerik a kortárs irodalmat és különböző dimenzióit, mert „azokra már nem jutott időkeret”. Az új programnak köszönhetően kialakulhat a „mából a holnapba”, az „ismerttől az ismeretlenhez”, tehát a „közelítől a távoli felé” haladó felfogásmód, s vele a diákok által megélhető, nyelvében, probléma- és témafelvetésében, világlátásában s egyszersmind az irodalmi keret meghaladásában érdekelt kortárs irodalom válhat alfává. A témába vágó felmérések eredményeivel összhangban Plonický (2015. 10. 19.) nagyon helyesen jegyzi meg, hogy „nem az olvasás válságáról, hanem a kvalitatív tartalmat jelentő szövegek olvasatának és a szépirodalmi textusok befogadásának radikális háttérbe szorulásáról, illetve mellőzéséről beszélünk”, tehát éppen a kvázi klasszikus – régebbi

– szépirodalom, amit az irodalomóra jórészt tárgyalni kíván, érdektelen a fiatalok számára. Érdektelen, mert távoli és kora nem átélhető; érdektelen, mert az általa felvetett problémák a mában nem létező problémák – a tanárnak előbb el kell magyaráznia, hogy mi is a gond, mielőtt még a mű eköré bonyolódott cselekményének megoldása értelmet nyerne –; érdektelen, mert a nyelvi megragadás eszközei sok esetben már messze nem részei mindennapi szókészletü(n)knek.

„[A]z irodalom is a »nehéz« tárgyak listájára került. Bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, melyet tanulni, azaz »magolni« kell. Élményközvetítő szerepe, életközelsége eltűnt az osztálytermekből”

– erősíti meg állításunkat Gombos Márta (2005). Antik és régi magyar művekkel kezdeni az oktatást olyan, mintha matematikaórán az exponenciális függvényekkel végzett műveletek és a három ismeretlenes egyenletek felől haladnánk a törtekkel való operációk felé. Egyszerűen nem logikus. Az irodalomoktatás feltámasztásának s az olvasás megszerettetésének – bármennyire elcsépelet és patetikus célnak tűnjen is ez, kétségkívül szükséges, hisz egy felsőfokú intézményekben végzett kutatás szerint a hallgatók mindössze 60 százaléka volt képes egy perc alatt elolvasni egy tizenkét soros szöveget, s ami még rémítőbb, hogy csupán a harmaduk tudta reprodukálni annak tartalmát! (*Bujdosóné Dani*, 2012) – egyik útja tehát a „mából a holnapba”, az „ismertől az ismeretlenhez”, a „közelítől a távoli felé” elven alapul. Ez az első lehetséges ajánlatunk.¹²

A program ezen túl – vagy sokkal inkább a fentiekkel párhuzamosan – lehetővé teszi azt a variánst is, hogy az irodalomtanár a megszokott sémák helyett bátran megkezdhesse a tanítást a *Regények* főcímmel, s ha indokoltnak találja, akár két-három félévben keresztül is foglalkozhat a témával, és mindezt úgy, hogy nem a *Don Quijotéval* kezdi a sort – lévén ez esik legtávolabb a jelenünktől, s ennek korával a legnehezebb azonosulnia egy tizenöt-tizenhat éves kamasznak –, de egy friss, kortárs regénnyel, például Lakatos István *Óraverzumával* vagy Csurgó Csaba 2014-es *Kukoriczájával*, melytől már csak egy hajszála van, hogy általa testközelivé váljék Petőfi *János vitéze* is, előbbi ugyanis az utóbbi újraírása. Ez a második módszer a „témaközpontú” vagy „műnem-”, esetleg „műfajközpontú” irodalomoktatás elve, mely rugalmasságát és lehetőségeit tekintve az előzőekben felvázolt programmal megegyező súllyal bír. A kettő nem vetélytársakat jelent, hanem analógiákat; eredményességük is hasonlónak feltételezhető. A szlovákiai magyar revidált oktatási program nagyon helyesen a tanárra hagyja annak lehetőségét, hogy a kettő közül választhasson.

A fenti alternatívák révén az irodalom(oktatás) megszűnhet időkapszulának lenni, melynek az az egyedüli feladata, hogy a múlt szerzőinek alkotásai révén a ma diákjai számára szinte elérhetetlen és érthetetlen múlt gondolatiságát, problémáit és kultúráját magyarázza, s mindezt ráadásul a szerzők életrajzának tükrében. Az új oktatási program flexibilis alkalmazása által bátran lehet az, aminek az alkotók is ténylegesen szánják: valami, ami a mából jön, s a mában tanít meg könnyebben élni.¹³

Kanonizált és kötelező olvasmányok vs. napjaink olvasási tendenciái, avagy a populáris irodalomban rejülő reformlehetőségek

Már az eddig leírtakból is kétségkívül kicseng, hogy amikor kortárs irodalomról beszélünk, elsősorban nem a posztmodern legrétegzettebb alkotásaira gondolunk, amelyek az irodalom, az olvasás és önmagunk létmódjával a poétikájukat elsőrendűen jellemző idegenség révén szembesítenek, hisz ezek megértéséhez és kiaknázásához a diákoknak a

legmélyebb irodalomtudományi ismeretekre és elméletanyagra volna szükségük, s valljuk be, itt egyelőre még csak arról van szó, hogy miként is tehetnénk az irodalomórát érdekessé. Véleményünk szerint egy út van: a szóban forgó tárgyon valami olyanról kell beszélni, ami a diákokat érdekli. Ahhoz pedig, hogy ilyet találjunk – észre kellene venni végre –, nem is szükséges messzire menni. A diákok ugyanis olvasnak. A kortársak közül nem biztos, hogy Esterházyt, s bár Varró, Dragomán, Grecsó és Háy már esélyesebbek a listára kerülésre, Stephenie Meyer, Leiner Laura és Paulo Coelho biztosan sokuk könyvespolcán ott van, ahogy J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Stephen King, George R. R. Martin és Lakatos István is. Nézzünk meg néhány friss és kicsit régebbi, meghatározó adatot Magyarországról és Szlovákiából.

A TÁRKI 2002-es felmérése 937 fős mintával dolgozott. Eszerint a diákok 40 százaléka leggyakrabban szórakoztató irodalmat, 35 százaléka pedig szépirodalmat olvas. Az utoljára vásárolt könyvek listáját egyértelműen a *Harry Potter*-ciklus valamely darabja vezeti (37 említés), második *A Gyűrűk Ura* egy-egy kötete (18), mely pozíciókat tovább erősíti, hogy csak hat könyvet említettek meg 5-nél többen, s csak három haladta meg a tízes határt (Bernát, 2002).

Ábrahám Mónika 2004-ben végzett, 209 főt lekérdező kutatása a lányoknál (129 fő) 67 százalékra, a fiúknál (80 fő) pedig 80 százalékra mérte a fantasztikus és kalandregények közkedveltségét, ami összesítve 72 százalékot jelent; a lányoknál a szerelmes, romantikus regény volt a második, de csak 29 százalékkal, míg a fiúk ezüstérmese, a történelmi regény ennyit sem, mindössze 25 százalékot ért el. A szabadidős tevékenységet tekintve az olvasást mindazonáltal mindkét csoport csak a tizenhatodik helyre tartotta méltónak, míg 1960-ban az első, '77-ben a hatodik, '97-ben a tizenkettedik helyen állt. A legutóbbi hónap legolvasottabb könyveként *A kőszívű ember fiait* jelölték meg (34 százalék) – nyilván kötelező olvasmány volta miatt –, második azonban a *Harry Potter* volt, 32 százalékkal. A lista első tíz helyét kizárólag a jól megszokott kötelezők foglalták el (részletesebben ld. *Ábrahám*, 2006).

Ezzel szemben egy 548-as mintán végzett, 2012–13-as felmérés markáns módosulásokat mutat. Nem mellékesen meg kell jegyezni, hogy a kérdezettek 86 százaléka vallotta magát olvasónak (sic!), ami vészharangkongatókká degradálja az olvasáskultúrát temetőket. A lekérdezettek 44 százaléka olvas fantasztikus irodalmat, 40 százaléuk mesét vagy meseregényt, s ugyanennyien romantikus műveket, továbbá 33 százaléknyi a történelmi, és 28 százalék a vámpírregények preferálóinak aránya. A legkedveltebb könyv a *Harry Potter*-ciklus (56 százalék) és az *Alkonyat*-sorozat (42 százalék) lett, előbbi tehát bő egy évtized után is megtartotta pozícióját! *A Tűz és jég dala*-ciklus, illetve a *Szent Johanna Gimi*-sorozat preferenciáit a szerzők szerint mára kétségkívül újra kellene mérni; '12–13-ban még csak 8 százalék körül mozgott az olvasottságuk (*Gombos, Hevérné Kanyó és Kiss*, 2015).

Szlovákiai viszonylatban a Fórum Kisebbségkutató Intézet felületén olvasható az eddigi legmeghatározóbb, 2007–2008 között, 518-as mintán mért, Bereck Zsuzsanna nevével fémjelzett lekérdés. Eszerint a diákok 42 százaléka olvasott aktuálisan valamilyen regényt – a szakközépiskolások 24 százaléka és a gimnazisták 58 százaléka, a törés tehát kétségkívül nagy. A felmérés pontos adatokat nem közöl, de azt jelzi, hogy a legtöbben épp a *Harry Potter*-sorozat valamely kötetét olvasták, a populáris szerzők közül pedig felmerült Dan Brown, Tolkien és Rejtő neve is; a gimnazisták javánál az aktuális kötelező, az *Antigoné* volt a válasz (Bereczk, é. n.).

A győri Szabadhegyi Közoktatási Központ megbízásából Madics Erika is vizsgálta a csallóközi fiatalok olvasási szokásait, 553 fős mintán. A 7–12. évfolyamokra nézvést J. K. Rowling minden csoportnál négyyszeresen előzte meg a második helyezettet, aki az ugyancsak populáris szerző Tolkien volt (sic!). Rajtuk kívül az osztrák ifjúsági író,

Thomas Brezina, illetve a klasszikus kötelezők jelentek még meg aktuális vagy favorit olvasmányként, a kedvenc hős, szerző, könyv kategóriákban vagy Tolkiennel osztozva, vagy őt követve (*Madics*, é. n., különösen: 9–13. o.).

Plonický Tamás (é. n.) megjelenés előtt álló munkájának eredményei megerősítik az olvasás mint szabadidős tevékenység romló helyzetét: az általa vizsgált szlovákiai iskolákban – Eötvös Utcai és Jókai Mór Alapiskola; mindkettő Révkomáromban található – 30-ból a 18–19. helyre került. Aktuálisan a lekérdezettek fele olvasott, ám alig akadt köztük, aki a tananyag olvasmányait említette. A dobogóra Leiner, Meyer és Rachel René Russel kerültek.¹⁴

Az üzenet tehát egyértelmű: a diákok olvasnak, de nem a hagyomány és a hagyományos irodalomoktatás által rögzített klasszikusokat, hanem a populáris irodalom – és kultúra – alkotásait¹⁵, melyek részét képezik mindennapjaiknak, hiszen interart és intermediális művek: egyszerre jelentenek irodalmat, filmet, számítógépes játékokat, zenét, képzőművészetet, stb. Voltaképpen egy „becsengetésnyire” vannak az irodalomórától, hisz (nagyon) sokszor a szünetek fő témáját adják, s ezt a Gutenberg-galaxis (ld. *Bujdosóné Dani*, 2012, 7. o.) és a szépirodalom mauzóleumaiban (*Szenci*, 2010, különösen: 120. o.) kesergő irodalmároknak észre kell venniük, mert lehet, lassan tényleg késő lesz, Szlovákiában, Magyarországon, Európában is. „Egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba, [a populáris kultúra ugyanis] könnyen, jól befogadható műveket hoz létre, s kielégíti többek között a befogadó azonosulásvágyát, hősigényét, álomigényét, kellemesség iránti vágyát” – írja nagyon helyesen Gombos Márta (2005). Mindez persze nem jelenti sem azt, hogy a kicsit feljebb felsorolt sztárszerzők mindegyike méltó az irodalomoktatásba való integrációra – de az utolsó öt biztosan, ám ennek eldöntéséhez, megszüréséhez egy magyartanár eleve kellőképp felkészült és nyitott kell legyen; a megválogatás egy felvilágosult oktatási program esetén is elsőrendű feladata –, sem pedig azt, hogy végképp szakítani kellene a klasszikus, eddig tanított művekkel, hanem épp ellenkezőleg, a populáris alkotások azok, amelyek első lépésekként foghatók fel a hozzájuk vezető rögzös úton. Almási Miklós szerint a kortárs kultúra és művészet hármasságban, a klasszikus, a modern és a populáris címszavakkal jellemezhető párhuzamos világok együtteseként értelmezendő. Ezek közül a klasszikus és a populáris áll egymáshoz a legközelebb, lévén utóbbi egyfajta szűkített kódal aknázza ki az előbbi narratív struktúráit és eszköztárát, tudatos intertextualitással erősítve tovább az érintkezést. Almási (1992)

Már az eddig leírtakból is kétségtelenül kicseng, hogy amikor kortárs irodalomról beszélünk, elsősorban nem a posztmodern legrétegzettebb alkotásaira gondolunk, amelyek az irodalom, az olvasás és önmagunk létmódjával a poétikájukat elsőrendűen jellemző idegenség révén szembesítenek, hisz ezek megértéséhez és kiaknázásához a diákoknak a legmélyebb irodalomtudományi ismeretekre és elméletanyagra volna szükségük, s valljuk be, itt egyelőre még csak arról van szó, hogy miként is tehetnénk az irodalomórát érdekessé. Véleményünk szerint egy út van: a szóban forgó tárgyon valami olyanról kell beszélni, ami a diákokat érdekli. Ahhoz pedig, hogy ilyet találjunk – észre kellene venni végre –, nem is szükséges messzire menni. A diákok ugyanis olvasnak.

szerint az ebben a kapcsolatban rejlő lehetőségek kiaknázása révén az irodalomóra és -oktatás eredményessége s elfogadottsága fokozható volna. „Az iskolának nem harcolnia kell a tömegkultúra ellen, hanem integrálnia kell az oktatásba és felhasználni a minél jobb eredmények érdekében” – osztja Almási véleményét Hegedűs (2014) is.

A populáris kultúra alkotásainak ilyenét alkalmazását erősíti a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének berkein belül megalakult MA Populáris Kultúra Kutatócsoport¹⁶ munkatársainak több, meghatározó tanulmánya, melyeket Erdélyi Margit *Az irodalomoktatás új kihívásai* című kötetben szerkesztett egy fejezetbe. H. Nagy Péter (2014) a populáris kultúra révén kapcsolja össze a természettudományos és bölcsész látásmódot, hangsúlyozva az abban rejlő interdiszciplináris és intermediális lehetőségeket. Dolgozata mintapéldája annak, hogy miként alkalmazható meg az irodalom és a film felől a tudományos gondolkodás. Deisler Szilvia (2014) az irodalmi művek filmes adaptációi mellett teszi le a voksát, melyek révén közel minden diák bevonható a munkába; a fiatalok vizuális érzékenysége a szöveg iránti érdeklődés fokozója is lehet. Deisler a *Felhőatlaszon* – David Mitchell regénye, illetve Tom Tykwer és a Wachowski testvérek filmje – mutatja be elképzeléseit, eredményesen alkalmazható gyakorlatokkal is szemléltetve az egyes jelenetek és szemelvények produktív egymás mellett alkalmazását. Keserű József (2014, 121. o.) az úgynevezett elit és populáris irodalom ellentéteire is kitérve Poe *Az áruló szív* című rémtörténetén prezentálja, hogy „egy lenézett műfajú szöveg is rendelkezhet összetett poétikai és retorikai struktúrával”. A populáris irodalom irodalomoktatásunkba való bekerülésének szükségességét a mi dolgozatunkhoz hasonló felvetésekkel Hegedűs Norbert már többször hivatkozott tanulmánya is hangsúlyozza. Komoly kritikával illeti az összes tárgyhoz képest statikusnak tetsző irodalomoktatást, amely, úgy tűnik, nem hajlandó reagálni a körülötte zajló változásokra, gondolva itt elsősorban a felpörgött digitális, vizuális kultúrára – Plonický *Létünk onlineon* megjelent szövege is kiemeli ezt a problémát. Hegedűs a popkult alkotások előtérbe állítását öt kifejtett indokkal támasztja alá. Ezek a magas- és tömegkultúra általuk történő összekapcsolása, a metafikció, az öntükrözés és önreflexivitás lehetséges bemutatása, az intertextualitás és intermedialitás¹⁷ teremtette kapcsolatháló, az ironikus és szatirikus látásmód, illetve a történet linearitásának megbontását elkövető megannyi példa. Szövegének zárásaként Hegedűs lehetséges alkalmazási módokat sorakoztat fel a klasszikus szépirodalom és a populáris irodalom produktív és könnyebben emészthető egymás mellett olvasására. A szakasz kulcsszavai a karakter-, illetve hősépítés, s az újírás horizont-, médium-, közeg- és végletváltás szerint.

Többek között tehát az MA PKK kutatói is bizonyították, hogy a diákok érdeklődési körébe eső populáris művek irodalomoktatásba való beemelése nem eretnkség, hanem épp ellenkezőleg, az olvasáskultúra erodálódása ellen tehető leglogikusabb lépés.¹⁸ Ha a fent leírtak részévé válnának oktatási programjainknak, úgy szilárd meggyőződésünk, hogy pár éven belül egészen más eredményekről értekezzenek az olvasáskultúra kutatói. Továbbra is fennáll azonban a Simon Szabolcs által említett probléma: nem minden tanár olyannyira flexibilis, hogy a hagyomány által átörökített tartalmak mellé, önerőből egy hasonló kereteket igénybe vevő tudásbázist építsen fel. Mert ahogy Hegedűs Norbert (2014, 62. o.) mondja: „A tankönyvek sem jelentenek túl sok segítséget, mivel az általuk közvetített irodalomtörténet [jellemezően] véget ér a 20. század 70-es éveinél.” Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai tehát úgy tehetnek a legtöbbet a helyzet megváltoztatásáért, hogy rövid (sic!), lényegre törő és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket¹⁹ készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal, illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét. Az ilyen anyagok, mivel könnyen emészthetők és gyorsan feldolgozhatók, az eleve túlterhelt pedagógusok számára is szimpatikussá válhatnak, s mivel a

számukra is könnyebbé tennék a felkészülést – az órát pedig éppúgy mozgalmassá, mint a diákok számára –, feltételezhetően nyitnának feléjük. Jelen munka e ponton tehát felhívássá válik minden, a téma iránt nem érdektelen szakember felé...

A 2015-ös revideált oktatási program a fentiek szempontjából ellentmondásosan értékelhető, hisz amíg ajánlott olvasmányainak listáján általános iskolában és szakközépiskolában, illetve – bizonyosan a fiatalabb diákok miatt – a nyolcosztályos gimnáziumok esetében is megjelennek olyan alkotók művei, mint J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Varró Dániel, Lakatos István, Böszörményi Gyula, Leiner Laura és Rejtő Jenő – tulajdonképpen a fentebb vázolt olvasói igényekkel összhangban –, a négyéves gimnáziumok ajánlott olvasmányainak listájáról ezek a szerzők, Varró egyetlen versét leszámítva, már mind hiányoznak: az ajánlott olvasmányok közt itt szinte csak klasszikusokat és az elitista értelemben vett szépirodalmi alkotásokat találni. Mindebből azt a két, korántsem szerencsés konzekvenciát vonhatnánk le, hogy például *A Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter*-sorozat vagy Rejtő munkáinak poétikai mélysége már a tizenöt évesek számára is a maga teljességében feltáruul, illetve hogy a gimnáziumi elitképzésben a klasszikusokkal ellentétben utóbbiaknak nincs keresnivalójuk.

Bár a jelenleg érvényben lévő szlovákiai oktatási program elődjéhez képest vitathatatlanul nagy előrelépés, magyar viszonylatban irányadónak mondható, s a négy oktatási szintre/típusra előirányzott terve közül három határozottan igenelhető is, a Simon Szabolcs által említett folyamatos fejlődésre – főként az iménti bekezdésben taglaltak okán – továbbra is szükség van. S ez akkor is igaz, ha tudjuk, a kikapukat már megnyitották.

Utóhang

A fenti tanulmány több kérdésre is választ ad. Egyrészt bizonyítja, hogy a jól válogatott kortárs irodalom hatványozott érdeklődésre tarthat számot a fiatal olvasógeneráció körében, melyet fokozottan erősít a tárgyalt irodalmi mű jelenléte, az olvasóbarát nyelvezet s mindenekelőtt a fantáziát megmozgató és inspiráló témák sora, s a fantasztikus világépítés maga. Másrészt jelzi az igényt, hogy az egyetemi berkekben már fel-felbukkanó, új irodalmi hullámok bemutatására igenis szükség van az oktatás alsóbb – ám korántsem alárendelt – szféráiban is. Harmadrészt azt is sugallja, hogy az irodalom s az olvasás-folyamat egyáltalán nincs halálra ítéelve, sőt, nagyon is érdekfeszítő lehet a legifjabb generációk számára is. Egyszerűen csak jól kell megválasztanunk a tanítandó témákat. Mindez persze nem azonos a hagyománytól való teljes elszakadással, hiszen a revideálás hosszú távon a hagyomány s a klasszikusok pozícióinak megszilárdításához is hozzájárulhat, elvégre a hozzánk közelebb esőtől értelemszerűen a tőlünk távolabb lévőtig jutunk... de kétségkívül nem szabad az eleve messzivel, a régivel kezdeni a folyamatot. Tudatosítani kell továbbá, hogy az itt felmerült művek határai legtöbbször nem esnek egybe az írott szöveg határaival, de a filmművészet és a virtuális világok felé is hidakat emelnek, minek révén a kultúratudományba hajló, modern irodalomoktatásról van már szó, aminek a popkultúra kardinális eleme kell legyen.

Jegyzetek

¹ A dolgozat a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiumának pályázatára íródott, a 2016-os esztendőben, eredetileg *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái, avagy a steampunk irodalom és lehetséges szerepe az oktatásban* címen.

² A szlovákiai magyar anyanyelvi oktatás kapcsán ld. Szabó Tünde (2013) dolgozatát, mely a nyelvpolitika, a helyi magyar kisebbség, a nyelvtörvények és az oktatásügy horizontjaiból közelíti meg a témát.

³ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, 10 660–10 679. o.

⁴ A három évfolyamcsoportra lebontva, külön-külön dokumentumban elérhető a következő felületeken: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf; http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf; http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

⁵ 55–8, 9–10, 11, 12-es évfolyamcsoport tagolásban elérhető a következő felületeken: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf>

⁶ Ezúton köszönöm Dr. Kádár Edit segítségét és információit a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Bölcsésztudományi Karának Magyar Nyelvi és Általános Nyelvészeti Tanszékéről.

⁷ A revideált oktatási program az általános iskola, a szakközépiskola, illetve a nyolcosztályos és négy évfolyamos gimnáziumok számára, az itt jelzett sorrendben a következő felületeken érhető el: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>

⁸ Simon Szabolccsal 2016. március 15-én beszélgettünk. A bekezdésben jegyzett gondolatokat az ő jövőhagyásával közlöm.

⁹ A tanári ortodoxia ilyen formájú megnyilvánulása összmagyar tünet lehet. Emlékezzünk vissza, a 2015-ös szlovákiai oktatási programot leszámítva az összehasonlított három keretűv között legnyitottabbnak ítélt erdélyi is csak lehetőségként kínálja az újítást. A tanárok megszabott keretek közt való mozgását, hagyományfüggését erősíti Gombos Péter vizsgálata is, aki magyarországi viszonylatban százötvenöt pedagógust kérdezett meg arról, hogy milyen műveket adtak fel kötelező olvasmányként. Összesen hetvenegy cím került fel, ezekből viszont csak kilenc kapott tíz szavazatnál többet, kvázi ennyi mű jelenti a diákok általános olvasmánybázisát, amiből ráadásul *A kis herceg* a „legfiatalabb”: hetvenegy esztendő!

A kortárs irodalom ismeretlenségének oka kétségkívül itt keresendő (ld. *Gombos*, 2009).

¹⁰ Eredetiben: „Časť Povinná literatúra obsahuje zoznam diel, s ktorými majú byť žiaci povinne oboznámení počas štúdia. Ich zaradenie do jednotlivých ročníkov resp. tematických celkov je plne v kompetencii učiteľa. Úvedené diela nie sú chronologicky usporiadané a nie sú ani memoritermi. / Časť Odporiúčaná literárne čítanie obsahuje zoznam diel, z ktorých učiteľ môže vybrať jednotlivé diela podľa vlastného uváženia v súlade s aktuálnymi vedomosťami, schopnosťami a záujmom žiakov. Zoznam nie je chronologicky usporiadaný, má iba orientačný charakter a učiteľ ho môže aktualizovať.”

¹¹ „Csak a gyakorlat fogja megmutatni, miként értelmezhető a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának fejlesztésére fordított támogatás növelése, ami szintén szerepel a programban. Jelentős el[ő]relépést jelent viszont, hogy a kormányprogramba került a szlovák nyelvtanítás módszertanának megváltoztatási szándéka a nemzetiségi iskolákban[.]” (*Szárász*, 2016. 04. 14.)

¹² Hegedűs Norbert (2014, 60–65. o.) ugyanezt a megoldást preferálja.

¹³ Hasonlót állít Claude Roy (idézi: *Cs. Gyimesi*, 1983, 134. o.) is az irodalomról: „Az irodalom tökéletesen haszontalan: egyetlen haszna, hogy élni segít.”

¹⁴ Ezúton is köszönjük a szerzőnek, hogy rendelkezésünkre bocsájította eddigi eredményeit.

¹⁵ Jelen sorok szerzőjének megadatott, hogy megtapasztalja, milyen is egy irodalomóra, ha a diákok érdeklődésére számot tartó művekkel operál. Az ipolysági Fegyverneki Ferenc Közös Igazgatású Katolikus Iskolában végzett szakmai gyakorlatunk során rugalmas és nyílt szellemiségű vezetőtanárnak, Szikora Andreának köszönhetően a tanterv kötelezően előírt témáin túl saját kutatási eredményeinkkel is foglalkozhattunk. Ezek közül elsőrendűen a steampunk irodalomról és az alternatív történelmi regényekről esett szó; az előbbi zsánerre nézvést *A gépezet*, a *Leviatán*-trilógia és *A szivarhajó utolsó úja*, utóbbiból pedig *Az ember a Fellegvárban*, *A rizs és a só évei*, illetve az *Egyenlítői Magyar Afrika* című művek kerültek terítékre. Az írott nyelv sajnos nem képes visszaadni azt az élményt, mellyel a szóban forgó órákon gazdagodtunk. A diákok érdeklődése sokszorosan meghaladta az előírt tananyagról tartott órákon tapasztaltat; a kérdések egyenesen záporoztak; rendkívül inspiráló véleménycsere és beszélgetés zajlott le, s ami véleményünk szerint a legfontosabb: sorra jegyezték le a felmerülő kötetek címét, nem győzve hangsúlyozni, hogy bizonyosan be fogják szerezni azokat. A tapasztalatot csak erősíti, hogy kisebb módosításokkal ugyanazt az órát több gimnáziumi évfolyamban és alapfokon is megtartottuk, s az eredmény rendre ugyanaz az ösztönző érdeklődés

volt. Bizonyos szempontból ez a dolgozat is a szóban forgó tapasztalatnak/élménynek a hozadéka.

¹⁶ Megjegyzendő, hogy L. Varga Péter (*Körkérdés...*, 2014) a 2014-es év irodalmi szennazációjaként az MA PKK megalakulására hivatkozott.

¹⁷ „Az előbb említett </Harmónia> a html kódolást modulálja, a Dmitry Glukhovskij *Metro 2033* c. regényének története egy videójátékban köszön vissza. Vagyis ezek a művek nem csak más szövegek felé nyitnak, hanem más médiumok felé is. A szöveghatárok feloldását tehát a végletekig (?) viszik.” (*Hege-dűs*, 2014, 70. o.)

¹⁸ Szimpatikus, témába vágó kísérlet/ajánlat olvasható Arató László (2013) esettanulmányában is.

¹⁹ Mivel a kortárs irodalom kánonja – vagy kánonjai – az idő előrehaladtával, jellemzően a recepció itélete szerint dinamizálód(hat)nak, a vázolt projektünk berkein belül születő, az egyes művekre koncentrálo egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása, illetve a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Jelen sorok szerzőjének előreláthatóan az *Eruditio–Educatio* 2016/4-es számában jelenik meg egy ilyen munkája a steampunk irodalomról.

Bibliográfia

Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm>

Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest.

ÁMP I. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf

ÁMP II. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf

ÁMP III. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, 4. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/kozos-es-kolcsonos-kozott-uj-olvasmanyok-a-felső-tagozaton>

Bárcki Zsófia (2015): Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalomtatásban. *Iskolakultúra*, 25. 7–8. sz.

Bereck Zsuzsanna (é. n.): *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairól/>

Bernát Nikó (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>

Bujdosóné Dani Erzsébet (2012): *Neumann kontra Gutenberg galaxis? Különös tekintettel a generációk olvasási szokásaira*. <https://nws.niif.hu/ncd2012/docs/ehu/005.pdf>

Cs. Gyimesi Éva (1983): *Teremtett világ*. Kriterion, Bukarest.

Deisler Szilvia (2014): *Meteorológia az irodalomórán*. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomtatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 78–101.

Dr. Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>

Gombos Márta (2005): *Az irodalomtatás szemléleti változása*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf>

Gombos Péter (2009): Ó mondd, te mit választanál? A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Olvasáspedagógia*, 2. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuid=125&action=article&id=984>

H. Nagy Péter (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomtatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–54.

Hegedűs Norbert (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomtatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 55–77.

Keserű József (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.), *Az irodalomtatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 102–122.

Körkérdés 2014 – L. Varga Péter válaszol. (2014) *Litera*, <http://www.litera.hu/hirek/korkerdes-2014-l-varga-peter-valaszai>

Madics Erika (): *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc

NAT (2012) http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, 10 660–10 679.

Ősztlől idegen nyelv lehet a szlovák. (2015. 03. 19.) *Új Szó*, <http://ujso.com/online/kozelet/2015/03/19/osztlol-idegen-nyelv-lehet-a-szlovak>

Plonický Tamás (é. n.): *Komáromi diákok olvasási szokásai*. Kézirat.

Plonický Tamás (2015. 10. 19.): Olvasási tendenciák a technika világában. *Létünk online*, <http://www.letunk.rs/olvasasi-tendenciak-a-technika-vilagaban/>

Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>

Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>

Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>

Revideált oktatási program az általános iskolák számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>

Romániai magyar oktatási program 11. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/6415>

Romániai magyar oktatási program 12. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/8513>

Romániai magyar oktatási program 5–8. (é. n.) <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf>

Romániai magyar oktatási program 9–10. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/12777>

Simon Szabolcs (2010): Kétnyelvűség és tantervátalakítás Szlovákiában. In: uő: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Simon Szabolcs (2008): Tantervek régen és ma. In: Albert Sándor (szerk.): *Milyen a jó iskola? Tudományos konferencia előadásai*. Selye János Egyetem, Komárom.

Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: uő és Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Szabó Tünde (2013): Az anyanyelvi oktatás és a kisebbségi magyarság Szlovákiában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 8. 1. sz. 103–112. http://www.matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_8_no_1_2013/ISSN_1788-9979_vol_8_no_1_2013_103-112.pdf

Szárász Dénes (2016. 04. 14.): A kormányprogram magyar vonatkozásai (Elemzés). *Körkép.sk*, <http://www.korkep.sk/cikk/kk/politika/2016/04/14/a-kormanyprogram-magyar-vonatkozasai-elemzes>

Szenci Beáta (2010): Olvasási motiváció: Definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119–147.

Baka L. Patrik

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

A közösségi felsőoktatási képzési központok az északkeleti peremeken

Az oktatáspolitikai a felsőoktatási intézmények működését a globális gazdasági és társadalmi folyamatokhoz kívánja igazítani, mint azt a kormány 2014-es felsőoktatási koncepciója hangsúlyozza. Az intézmények irracionális rivalizálása helyett pedig egy olyan versenyhelyzetet kíván teremteni az új stratégia, melynek eredményeképpen minden tudásterület lefedhetővé válik a felsőoktatási intézményekkel. A hátrányos helyzetű régiókra különös gondot fordítottak versenyképességük növelése céljából. Ezen térségek teljes leszakadásának megakadályozására dolgozták ki a közösségi főiskolák koncepcióját.¹ Ez a koncepció adott elméleti alapot a közösségi felsőoktatási képzési központ (KFKK) indításához. Vizsgálódásom középpontjába az Észak-magyarországi és az Észak-alföldi régiók peremeire kihelyezett közösségi főiskolák kerültek. Jelen tanulmányomban bemutatom a közösségi főiskolák előzményeit és még a képzések indulása előtti állapotokat a két régióban. Az elemzést a rövid irodalmi áttekintésen túl interjúkkal igyekeztem megalapozni, amelyeket egy befogadó város és egy gesztor egyetem képviselőivel készítettem.

Közösségi főiskola

Ahhoz, hogy a közösségi főiskola gyökereit megkeressük, kitekintést szükséges tennünk az Amerikai Egyesült Államok oktatási rendszerére. Az amerikai diákoknak több opcionális továbbtanulási lehetősége van a középiskola elvégzése után. Ahhoz, hogy valaki bekerülhessen a felsőoktatásba, High School Diploma, vagy annak hiányában General Education Development bizonyítvány szükséges. A bekerülés után 4 évig Bachelor képzésre járhat, vagy 2 év alatt Associate Degree-t szerezhet. Az Associate Degree programok jellemzően a Bachelor programok első két évének felelnek meg, elvégzésük után azok szakmai irányultságától függően két oklevéltípus szerezhető: Associate of Arts és Associate of Science. A diákok ezután – amennyiben vannak továbbtanulási ambícióik – egyetemen, illetve főiskolán folytathatják tanulmányaikat. Ezek a két-éves képzések 'community college'-okban (más néven 'county college', 'junior college', 'technical college' vagy 'city college'), vagy magánjellelű intézményekben zajlanak.² Az amerikai oktatási rendszerben a community college-ok vitathatatlanul nagy súllyal szerepelnek. Számos intézményük van, és mára a 10 millió főt is meghaladta a diákok száma ezekben az intézményekben. A community college szerződésben áll egy egyetemmel, szervezetekkel, és céljuk a szakképesítés minőségének növelése. Van továbbá felzárkóztató, hátrányokat kompenzáló és gazdasági funkciója is. A community college integrálja a tudományos és a szakmai oktatást (Márkus, 2002).

A közösségi főiskola gazdasági funkciója

A közösségi főiskolák küldetésével európai országok is azonosulni tudtak. Az európai országokban, ahol közösségi főiskolák alakultak (Írorszáiban, Dániában többek között), általánosságban a régió gazdasági szempontjaihoz alkalmazkodva előremozdítják a meglévő ágazatok modernizációját, és a helyi ipari ágazatok munkaerő-igényét elégítik ki. Tehát a közösségi főiskola a regionális fejlődés egyik mozgatórugója. A közösségi főiskoláról általánosságban elmondható, hogy már maga az intézmény vonzza a városba a cégeket, vállalatokat. Az amerikai és az európai modellek között a gazdaságban betöltött fejlesztő szerepen túl azonban mégis kirajzolódnak különbségek. Európában jellemzően nappali tagozaton, fiatal diákok tanulnak, míg Amerikában nagyrészt felnőttek vesznek részt a képzésben (továbbképzéseken, átképzéseken). A felnőttképzésre Európában egy kialakult rendszer működik. Az európai, közösségi főiskolában tanuló diákokra jellemzőbb az is, hogy befejezik a képzést, míg Amerikában a hallgatók nagy része azért iratkozik be, hogy jártasságot szerezzen bizonyos területeken, néhány kurzus meghallgatásával.

Minden közösségi főiskolának megvan a lehetősége arra, hogy működésével pozitívan hasson a régiója gazdaságára, azonban ehhez elengedhetetlen az állami támogatás. Rubin és Autry két lehetőségben látja a közösségi főiskola fejlődést támogató működését: az állam megfelelő finanszírozása és a felismerés az állam részéről, hogy a közösségi főiskola képes fejleszteni a gazdaságot (Márkus, 2002 alapján Rubin és Autry, 1998).

A közösségi főiskola társadalmi funkciója

A közösségi főiskola hátránykompenzáló funkciója jelentős a gazdasági fejlődés mellett. Abban a társadalomban, ahol fontos a polgárok jóléte, sokat foglalkoznak a hátrányok kiküszöbölésével, a felzárkóztatás problémakörével. Spann Jr. szerint az alábbi irányelveket kell figyelembe venni a hátránykompenzálás során:

- „világossá vált, hogy a fiatalok és felnőttek képességi hiányosságainak pótlása egyaránt feladata a KF-nak,

Az európai országokban, ahol közösségi főiskolák alakultak (Írorszáiban, Dániában többek között), általánosságban a régió gazdasági szempontjaihoz alkalmazkodva előremozdítják a meglévő ágazatok modernizációját, és a helyi ipari ágazatok munkaerő-igényét elégítik ki. Tehát a közösségi főiskola a regionális fejlődés egyik mozgatórugója. A közösségi főiskoláról általánosságban elmondható, hogy már maga az intézmény vonzza a városba a cégeket, vállalatokat.

Az amerikai és az európai modellek között a gazdaságban betöltött fejlesztő szerepen túl azonban mégis kirajzolódnak különbségek. Európában jellemzően nappali tagozaton, fiatal diákok tanulnak, míg Amerikában nagyrészt felnőttek vesznek részt a képzésben (továbbképzéseken, átképzéseken). A felnőttképzésre Európában egy kialakult rendszer működik.

- a diákok képesség szerinti besorolása különböző osztályokba, a tanítási módszerek megválasztása nagyon fontos, mivel különböző társadalmi környezetből érkeznek és különböző tényezők motiválják őket a továbbtanulásra,
- az oktatók folyamatos képzése, módszertani képzése is nagy jelentőséggel bír, mivel felkészültnek kell lenniük a különböző kulturális és etnikai környezetből érkező diákok oktatására,
- gondoskodni kell a modern tanulási technológiákhoz szükséges eszközök biztosításáról,
- támogatni kell azt a folyamatot, amely meghatározza azokat a speciális ismereteket, készségeket és magatartási mintákat, amelyek szükségesek egy művelt felnőtt számára a 21. század globális gazdaságában,
- KF-k felzárkóztató oktatóinak együtt kell működniük a középiskolák vezetőivel, a szükséges ismeretek, készségek és magatartásbeli minták tekintetében, hogy a diákok sikeresen lépjenek be diplomát vagy bizonyítványt nyújtó képzésekbe és megállják a helyüket,
- ösztönözni és lehetővé tenni, hogy az egyetemek és főiskolák szerződésben legyenek a közösségi főiskolákkal, hogy felzárkóztató képzést nyújtsanak a diákoknak,
- a KF-nak meg kell határozniuk a küldetésüket tekintettel a közösség alapú prioritásokra és elérhető eszközökre.” (Márkus, 2002 alapján *Span Jr.*, 2000)

A közösségi főiskola oktatói

A közösségi főiskolák kezdettől fogva teljes munkaidős, főállású és részmunkaidős oktatókkal rendelkeznek. A részmunkaidős oktatók aránya nagyobb ebben az intézménytípusban, mint a főiskolákon, egyetemeken. Ennek költségtakarékossági okai vannak, és természetesen fontos az is, hogy az oktatói gárda rugalmasan alkalmazkodni tudjon a munkaerőpiaci viszonyok változásaihoz és a pillanatnyi képzési igényekhez. Nem elhanyagolandó az sem, hogy a reálszférában dolgozó szakemberek bevonása fontos a közösségi főiskola gazdasági funkciójának megvalósulásához, ebben a tekintetben előnyös a részmunkaidős oktatói tevékenység. Számolnunk kell azonban a részmunkaidős oktatók esetében azzal a folytonos bizonytalansággal és kiszolgáltatottsággal, amivel a részmunkaidőben dolgozókat érinti (Keczer, 2015).

A jelenlegi ismereteink alapján a közösségi főiskolák oktató-köre a következő személyekből tevődhet össze:

- felsőoktatási oktató,
- mesteroktató³,
- külső szakemberek, gyakorlatilag óraadók (cégek vezetői, gyakorlati szakemberek).

A többkampuszú intézmény irányítása

Stearns (2013, idézi: Keczer, 2015) vizsgálatainak fókuszába azok az irányítási alternatívák kerültek, melyek felmerülnek akkor, amikor egy intézményhez egy új kampusz csatlakozik. Az 1. táblázatban feltüntettem Stearns három modelljét az intézmények irányítására vonatkozóan. Kiténik belőlük, hogy az összekapcsolódás után mindegyik irányítási modell tartogt hátrányokat is.

1. táblázat. A többkampuszú rendszerek irányítása
(forrás: saját szerkesztés Stearns [2013, idézi: Keczer, 2015] alapján)

	<i>Vezetés, döntéshozatal</i>	<i>Előnyei</i>	<i>Hátrányai</i>
<i>Konzorciumi modell</i>	új irányító testület, új vezető, közös adminisztratív apparátus	együtműködés, kevés költség	utazási költség, a kihelyezett intézmény érdektelen a gesztor egyetem ügyeiben
<i>Kapcsolt modell</i>	egyetem meglévő testülete	egyszerűség, együtműködés	a csatolt intézmény nem döntéshozó, a hierarchia erősen érvényesül
<i>Önálló testületi modell</i>	saját irányító testülete a csatolt intézménynek	autonómia, jobban alkalmazkodik a helyi igényekhez	a testület működése költséges, kevésbé érvényesülnek az összegytemi szempontok

Az adminisztráció a másik közös tevékenysége az összekapcsolódott intézményeknek. A fenti modellek alapján két altípusa van: a centralizált és a decentralizált adminisztráció. A centralizált adminisztráció során a vezető minden kampusz rendszeréért felel. A decentralizált adminisztráció során is van egy vezetője az egész kampuszrendszernek, de minden kampusznak saját, önálló adminisztrációs személyzete van (Keczer, 2015).

Közösségi felsőoktatási képzési központ

A felsőoktatási intézmény összetett hatást gyakorol a régiójára: formálja a közösséget, előmozdítja az infrastrukturális változásokat, s kihat a gazdasági életre is (Chatterton és Goddard, 1999). A társadalom, az ellátás és a gazdaság pozitív változásának következménye a régió fejlődése és versenyképességének növekedése. Míg 2007-ben a fővároson kívül 12 felsőoktatási regionális centrum működött⁴, addig 2012-ben 7-re csökkent a számuk: Debrecen, Szeged, Pécs, Gödöllő, Miskolc, Sopron, Győr. A magyar vidéki centrumok messze elmaradnak az európai átlagtól (Gál, 2014). Magyarországon a vidéki felsőoktatási intézmények (így a közösségi főiskolák is) az elmaradott régiókban vállalhatnak nagy szerepet: diákokat, tanárokat, kutatókat vonzanak a térségbe. Az oktatók tudást termelnek, és az a diplomával rendelkező diákok által direkt módon bekerül a gazdaságba is.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 2015. évi módosításának egyik kiemelkedő célja, hogy a felsőoktatási intézményeket helyi piachoz kössék és szinkronizálják azzal a képzéseket, fokozottan ügyelve arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókban gazdaság-élénkítő és népszerűmegtartó hatást fejtsenek ki.⁵

A törvényben foglalt definíció szerint a közösségi főiskola „a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptervékenység, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit” (Nftv.). A törvényben foglaltak alapján a közösségi főiskola egy többkampuszú rendszer része, nem önálló felsőoktatási intézmény.

A 87/2015. kormányrendelet alapján a közösségi főiskolák létrehozásának lépései:

1. a közösségi főiskola és a vele együttműködő felsőoktatási intézmény megállapodást köt egymással,
2. a megállapodás követő 30 napon belül a közösségi főiskola működésének engedélyezését kéri az Oktatási Hivaltól.

3. Az engedélyezési eljáráshoz a legfontosabb dokumentumok:

- a szervezet létesítő okirata,
- együttműködési szándéknyilatkozat,
- azon képzések esetében, ahol van egybefüggő szakmai gyakorlat, azon gyakorlók helyek szándéknyilatkozatát is csatolni kell, akik megállapodtak a felsőoktatási intézménnyel erről.⁶

Összegezve: a közösségi főiskola új intézménytípus, melynek célja a régió versenyképességének fokozása a helyi munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodás által. A közösségi főiskola szerződésben áll valamelyik felsőoktatási intézménnyel, és ez a gesztor egyetem akkreditált képzéseket indíthat a közösségi főiskolában. Bizonyos képzések esetén (pl. mérnökképzés) egy harmadik fél (cég, szervezet, vállalat, stb.) biztosítja a közösségi főiskola képzéseire szükséges gyakorlókörhelyeket.

Az Észak-magyarországi régió gazdasági és társadalmi helyzete

Az Észak-magyarországi régióhoz Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megyék tartoznak. A régióhoz 610 település (46 város és 564 község) tartozik, ebből társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett⁷ 269 település. A jelentős munkanélküliséggel sújtott települések közé tartozik a 105/2015. kormányrendelet alapján 229.

A lakosság létszáma folyamatosan csökken a régióban, az odavándorlók száma nem haladja meg az elvándorlókéét. Ebben a régióban -5,11 ezrelék a vándorlási különbözet. Az elvándorlók aránya több régióban is meghaladja a bevándorlókéét (2013-as adatok szerint: Dél-alföldi: -1,79, Dél-dunántúli: -2,96, Észak-alföldi: -3,68, Közép-dunántúli: -1,1), a Közép-magyarországi (4,97) és a Nyugat-dunántúli (2,96) régiókban van csupán növekedés. Az állandó népesség⁸ száma 2005 óta folyamatosan csökken, ennek oka a születések, halálozások és az elvándorlások. Míg 2005-ben 757 253 fő lakott a régióban, addig ez a létszám 2013-ra 707 957 főre csökkent.

A regisztrált munkanélküliek száma tekintetében a második legjelentősebb az Észak-Magyarországi régió, de arányait tekintve felülreprezentált Magyarország adataihoz képest. A foglalkoztatottság tekintetében is messze elmarad a magyarországi átlagtól: 2012-ben 100 lakosból 39 az országos átlag, a régióban ez 32 fő volt csupán. A regisztrált munkanélküliek száma pedig magasabb az országos átlagnál.

Az Észak-alföldi régió gazdasági és társadalmi helyzete

Az Észak-alföldi régióhoz Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék tartoznak. 389 település tartozik a régióhoz, ebből 71 város és 318 község, ebből kedvezményezett 225 település. Jelentős munkanélküliséggel küzd 209 település.

A lakónépesség 2011-ig csökkent, 2012-ben 1 491 700 főre ugrott a száma, majd ismét csökkenni kezdett. Magyarországi viszonylatban a csökkenő tendencia ellenére is ez a második legnépesebb régió. Az élveszületések és a halálozások különbsége (2013: -2,68) sem éri el a magyarországi átlagot (-3,8). Az idevándorlók és az elvándorlók különbsége nagy, negatív irányú: több az elvándorló, mint a régióba érkező. A fent bemutatott Észak-magyarországi régió a legrosszabb arányt produkálta, ezt követi az Észak-alföldi régió. Az állandó népesség száma 2005 (935 534 fő) óta csökken, 2013-ban 906 164 fő volt, szintén a második legmagasabb népességszám az ország régióinak tekintetében.

A foglalkoztatottak száma elmarad a magyarországi átlagtól (2013: 39), 100 lakosra 35 foglalkoztatott jutott 2013-ban. Az Észak-magyarországi régió produkált csupán ennél

rosszabb foglalkoztatottsági rátát. A regisztrált munkanélküliek száma ingadozó, de a népes lakosság és az alacsony foglalkoztatottság is jelöli, hogy magas lesz a számuk. 2009–2012-ig 130 000 fő felett volt a regisztrált munkanélküliek száma, s habár 2013-ra 101 304-re csökkent, így is ebben a régióban a legmagasabb a munkanélküliek száma: az állandó lakosság 10,55 százaléka munkanélküli. A régióban a legalacsonyabb országos szinten az egy lakosra jutó összes nettó jövedelem⁹ (2013: 589 259 Ft).

Egy befogadó város koncepciója¹⁰

A város az északkeleti határ mentén terül el. Közigazgatásilag jelentős központja a megyének, habár mind a határ-közelsége, mind a megyeszékhelytől való távolsága miatt perifériára szorul. A város polgármestere 2015 nyarán háromoldalú¹¹ szándéknyilatkozatot írt alá a felsőoktatási intézmény rektorával. A szándék a közösségi főiskola létesítésére irányul. A közösségi főiskola működésének érdekében az önkormányzat külön felhívására adatot szolgáltat partner szervezetnél betöltendő felsőfokú végzettséghez kötött álláshelyek számáról, az elvárt felsőfokú végzettség megnevezéséről a partner szervezet várható jövőbeni humán erőforrás igénye alapján, évenkénti bontásban. A felsőoktatási intézmény részére semminemű pénzszolgáltatást eredményező költséget nem keletkeztet az önkormányzat, s nem jelenti az adatszolgáltatásban megjelölt munkaerőigény kötelező alkalmazását.

A szerződés nyers megfogalmazását megelőzően az önkormányzat saját apparátusára végzett igényfelmérés zajlott a város kb. 50–60 km-es vonzáskörzetében a középiskolások körében. A város határmenti településként a Felvidékről is várja a hallgatókat, több magyar ajkú középiskolást kérdeztek meg az igényeikről a határon túlról is. A kutatásból kiderült, hogy jelentős igény mutatkozott mind a kihelyezett képzésekre, mind a képzések közelségére.

A város alapvetően 4 pontban határozta meg a közösségi főiskolák szükségét:

1. Munkaerőpiaci igények: a betöltetlen állások jelenleg 100 felett vannak, de nincs megfelelő képzettséggel, szakképzettséggel rendelkező munkás. Amennyiben a cég nem kap munkavállalót, nem tud fejlődni és fejleszteni, s ez a városból való kitelepüléshez is vezethet. A munkaerőpiaci igények teljesítésével a vállalkozásokat helyben tarthatja a város.
2. Demográfiai statisztika javítása: évente kb. 300 fővel csökken a város lakossága (elvándorlás, születések száma és a halálozások száma miatt), főként az elvándorlás arányát kívánja csökkenteni a város.
3. Finanziális okok: képzések által a cégek, vállalatok helyben tartásával adót fizet a városnak.
4. Történelmi okok és presztíziskérdés.

Ezen tényezők mentén haladva és az igényfelmérés alapján a következő képzésekre van kereslet a városban: valamilyen mérnökképzés, ápolóképzés és rendészeti képzés. A képzések nem fedhetőek le egyetlen felsőoktatási intézmény együttműködésével, így egy további intézmény felé szeretne nyitni az önkormányzat. A város jelenleg is kapcsolatban áll az egyik egyetemmel, ugyanis az egyetem duális képzése révén szerződésben állnak két munkáltatóval is. A másik egyetemnek még nem volt kapcsolata a várossal.

A képzések 2017 szeptemberével indulnak majd el, addig még az akkreditációs folyamatok zajlanak az egyik képzésről. Ez idő alatt folyamatos párbeszéd zajlik majd a város és az egyetem(ek) között, ugyanis már most kiderült, hogy az egyetem a társadalmi hasznosságán túl szeretné növelni a hallgatólétszámát, azonban a közösségi főiskoláktól a város szerint nem várható el jelentős gyarapodás.

Az önkormányzat vállalja, hogy ingyen elszállásolja az oktatókat, viszont az utaztatás és az oktatók bérezése az egyetemi költségvetést fogja terhelni. Az önkormányzat tulajdonában lévő, jelenleg gimnáziumként működő épület egyik szárnyát pedig a diákok elszállásolására ajánlja fel, továbbá tantermeket is biztosít a képzésekhez. A kormányrendelet alapján megfogalmazott, még nem aláírt szerződésben fontos és kiemelt pont már most, hogy a közösségi főiskola többletköltséget nem okozhat az egyetemnek. Jelenleg azonban a szándéknyilatkozat az egyetlen olyan „alapidokumentum”, amely a város és az egyetem között született, s habár jogi kötőereje nincs, a város és az egyetem között folyamatos, intenzív kapcsolat van, s a 2017-es kezdéshez a már 2016-ban elinduló képzések tapasztalatait beépítve kívánják az egyetem kihelyezett képzéseinek akadémiai minőségét megtartva a munkaerőpiaci igényekhez kapcsolni azokat.

Egy gesztor egyetem álláspontja a KFKK-ról¹²

A felsőoktatási intézmény az Észak-Magyarországi régió egyik meghatározó regionális egyeteme, aki szintén nyilatkozott a közösségi főiskola koncepciójáról. Előzményként elmondható, hogy a város nyitott az egyetem felé, de örömmel vették a megkeresést és szorgalmazzák az együttműködést. Az egyetemnek korábban nem volt kapcsolata a várossal, a megye/régió gazdasági-társadalmi helyzetének feltérképezéséhez a KSH adatait használják, az igényfelmérést pedig a befogadó város végezte el. Érdekes volt megvizsgálni azt, hogy mit vár a város az egyetemről, az egyetem szemszögéből. Szerintük a városnak a közösségi főiskola lehetőséget teremt arra, hogy a munkaerő pótlásával új befektetők érkezzenek a városba, továbbá opció a fiatal, értelmiségi munkaerő megtartásához. Az egyetem tehát tisztában van azzal, hogy a közösségi főiskola nagyban elősegíti a gazdaságot, mozgatórugója lehet a leszakadó térségek fejlődésének. Az egyetemnek azonban ez így önmagában nem éri meg: saját pozíciójának erősödését is felfedezni véli a kihelyezett képzésekben, illetve hallgatói létszámnövekedést vár. A városi és az egyetemi érdekek a társadalmi felelősségvállalásban találkoznak, hiszen az egyetem támogatni szeretné a társadalmi felzárkózást és a megye fejlődését.

A közösségi főiskola fenntartója az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI), működésében pedig közrejátsszik ezen kívül az önkormányzat, az egyetem és a város is. Itt a potenciális hallgatóknak és a gazdasági szféra szereplőinek lesz hatása a közösségi főiskolákra. Ebben a többszereplős rendszerben az irányítás a következőképpen fog kinézni: a döntések az egyetem és az önkormányzat szintjén, közösen születnek, és az egyetem fenntartója, az EMMI fogadhatja vagy utasíthatja el azokat. A képzéseket továbbra is az egyetem koordinálja majd.

Az önkormányzat előzetes felmérése alapján ápolás és betegellátás alapszakra és valamely mérnökképzésre van igény, ezért az egyetem ezekhez alkalmazkodik a közösségi főiskola képzéseivel. Fontos szempont volt a munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodás is, s úgy tűnik, ez egybevág a potenciális hallgatók igényeivel, érdeklődésével. Segíti a képzéseket az is, hogy a város gyakorlóhelyeket biztosíthat a közösségi főiskolának, hiszen egy kórháznak és öntödéknek, zárgyártó cégeknek is otthont ad a város.

Az oktatói kart levelező képzések mellett a meglévő oktatók utaztatásával tudja biztosítani majd az egyetem, ezért nem terveznek nappali tagozatos képzést indítani. Ehhez a város tanári, oktatói szálláshelyeket biztosít. Terveznek továbbá lokális munkaerőt is bevonni az oktatásba, előadások megtartására például a cégeknél dolgozó szakembereket, vagy a kórház dolgozóit. Az akadémiai minőség biztosítását nehéz feladatnak találják, mivel a kormány nem különít el külön forrást a közösségi főiskolák humán erőforrásának biztosítására, s ezért is tartják indokoltnak a levelező és/vagy esti képzések indítását.

Összegzés

Az oktatás és a képzés színvonala és a bennük való részvétel lehetőségének esélye befolyásolja a régió versenyképességét. Az oktatás egyik legszámottevőbb funkciója a társadalmi mobilitás biztosítása. Azonban a földrajzi és a gazdasági (tandíj, egyéb költségek) különbségek okozta eltérés mégis gátolja az esélyegyenlőséget. Az oktatásnak kulcsszerepe van tehát az esélyegyenlőség kialakításában és törekszik is erre (pl. 2014 óta kötelező 3 éves kortól az óvodáztatás) (Süli-Zakar és Lenkey, 2014). Ez a törekvés tükröződik a közösségi főiskolák koncepcióiból is.

Jegyzetek

¹ *Fokozatváltás a felsőoktatásban.*

² <http://www.kaplaninternational.com/hu/hasznos-tudnivalok/oktatasi-rendszerek/ismerteto-usa-amerika.aspx>

³ Az egyéb oktatói munkakörökkel szemben a mesteroktatóknak nem kell tudományos fokozattal rendelkeznie, illetve nem szükséges a doktori programban való részvétel sem (2011. évi CCIV. tv. a felsőoktatásról, 2015. szeptember 1-jével módosították, s így került a törvénybe a mesteroktató kategória).

⁴ 10 000 főt meghaladóan.

⁵ 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról.

⁶ 87/2015. Korm. rend. a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról.

⁷ 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről alapján.

⁸ A régióban lakóhellyel rendelkező 18–59 évesek száma.

⁹ SZJA alapot képező nettó jövedelemmel száz állandó lakosra vetített összege (TeIR).

¹⁰ A városi önkormányzat aljegyzőjével készített interjú alapján.

¹¹ Szereplői: a felsőoktatási intézmény, az önkormányzat és a cégek, vállalatok vezetői.

¹² Az egyetem rektorhelyettesével készített interjú alapján (2016. 02. 08).

Irodalomjegyzék

105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről alapján. (2015) http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500105.KOR

87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. (2015) http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500087.KOR

Chatterton, P. és Goddard, J. (1999): Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. *Environment and Planning, Government and Polity*, **17**. 685–699. <http://www.paulchatterton.com/wp-content/uploads/2009/05/e-and-p-d-goddard-and-chatterton-reg-dev-agencies-and-unis.pdf>

Fokozatváltás a felsőoktatásban. (é. n.) <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>

Gál Zoltán (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio*, 1. sz. <http://epa.oszk.hu/>

01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_108-120.pdf

Keczer Gabriella (2015): A közösségi főiskola szervezeti modellje. In: Döbör András és T. Molnár Gizella (szerk.): *Közösségi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=52292>

Márkus Edina (2002): Community College az amerikai szakirodalomban. In: Éles Csaba (szerk.): *Nézőpontok és láttelek. Acta Andragogiae et Culturae*, 20. sz. 155–165. terd.unideb.hu/doc/markuse.pdf

Süli-Zakar István és Lenkey Gábor (2014): A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kiterjesztési pont. *Educatio*, 3. sz. http://folyoiratok.offi.hu/sites/default/files/article_attachments/suli.pdf

Tóth Dorina Anna

Debreceni Egyetem

A németalföldi kultúrtér – magyar áthallásokkal

Hollandia, Belgium és a Dél-afrikai Köztársaság nyelv- és oktatáspolitikája az 1990-es években

Az utóbbi évtizedek társas létét vizsgáló hazai és nemzetközi irodalomban egyre gyakrabban vetődik fel az a kérdés, hogy a jelenlegi pluralizálódó világban, ahol a parlamenti demokráciák túlsúlyba kerültek, vajon szavatolhatóak-e az egyén alapvető jogai, vajon létezik-e olyan megoldás, amely az egyénnek – nem mint egy közösség tagjának – a jogait tudja biztosítani egy adott államban.

Vajon minden állampolgár számára biztosíthatók-e az állami intézmények elvárt semlegessége mellett azok a partikuláris, illetve csoport-szemponatok, amelyek akár a többségi nemzet érdekeivel ellentétesek? Megteremthetőek-e egy multikulturális állam minden állampolgára számára, vagy akár a bevándorlók és más jogi kategóriába tartozó, tartósan letelepedettek számára a feltételek arra, hogy élhessenek legalapvetőbb jogaikkal, azaz, hogy saját anyanyelvükön, saját kulturális és vallási szokásaik szerint nyilvánulhassanak meg? Vajon a folyamatban lévő gazdasági és politikai integrációs, homogenizációs folyamatok összeegyeztethetőek a kulturális és nyelvi sokféleség, illetve a különbözőség fenntartásának céljával? Valóban csak a jog kérdése volna a kisebbségi kérdés rendezése és kezelése?

A fentiek is mutatják, hogy a kérdés mennyire összetett, amelynek megoldására véleményem szerint egy új, interdiszciplináris paradigmára volna szükség, amelynek kialakítása, úgy gondolom, csak a különböző tudományterületek összekapcsolódásával valósítható meg (ezért szorgalmazandó a különböző tudományterületek művelői közötti párbeszéd). Összefoglaló tanulmányommal ehhez kívánok adalékokkal hozzájárulni.

A nyelvpolitika diszciplína és más, interdiszciplináris kérdések

A nyelvpolitika a nyelv és politika összefüggésével, a bennük vagy rajtuk keresztül megtestesülő hatalomgyakorlás kérdéseivel foglalkozik. Egyrészt az államhatalom nyelvvel kapcsolatos szándékainak, terveinek érvényesítését jelenti; másrészt pedig olyan döntést vagy döntéssorozatot jelent – amilyen például a hivatalos és a munkanyelvekre, vagy a nemzeti, regionális, őshonos vagy az idegen nyelvek tanítására vonatkozó jogi-politikai döntés –, amely(ke)t az államhatalom valamely háttérben meghúzódó nyelvi ideológiának megfelelően végez (vö. Labrie, 1996; Ninyoles, 1989; Szépe, 1984).

A nyelvi ideológiák alapvetően kétirányúak: asszimilációs vagy egyenjogúsító jellegűek. Az előbbi célja a beolvasztás, a jellegzetes etnográfiai jegyek eltüntetése, amelyet a hatalom gyakran sajátos politikai eszközökkel, diktatórikus intézkedésekkel kényszerít ki. Ez az ideológia tipikusan a nemzetállamok sajátja. Ezzel szemben az egyenjogúsító ideológia a nyelvi-etnikai közösségek létezési jogának és kulturális sajátosságainak elismerését jelenti, amely irányultságát tekintve lehet territorálisan vagy individuálisan megalapozott, vagy pedig a kettő kombinációja (vö. *Pool*, 1973; *Cobarrubias*, 1983; *Skutnabb-Kangas*, 1997).

Voltaképpen a nyelvpolitika egy olyan ideológia, amely a nyelvtervezési döntéseket határozza meg. Ezek a döntések irányulhatnak egyrészt egy adott nyelvnek és funkcióinak társadalmi és jogi helyzetére, másrészt a nyelv formai változatainak kidolgozására.

A cél természetesen – és nemcsak az Európai Unió viszonylatában – a nyelvek egyenértékűségéből kiinduló, a nyelvi és emberi jogok érvényesülését szem előtt tartó ún. emancipációs nyelvpolitika megvalósítása volna, amely „nem szűk látókörű hatalompolitikai megfontolásokból, az adott társadalmi struktúrákból és az uralkodó kultúrák hagyományaiából kiindulva, hanem általános humanista érdekekből cselekedne [...], a demokrácia növelését tűzve ki célul” (*Bochmann*, idézi: *Szépe és Derényi*, 1999, 36. o.).

A nyelvpolitikával érintkező nyelvi jogok (vö. *Skutnabb-Kangas és Phillipson*, 1997; *Szépe*, 1996) egyrészt az emberi jogoknak, másrészt a kisebbségi jogoknak az egyik dimenziója. A nyelvpolitikához és a nyelvtervezéshez abban az értelemben kapcsolódik, hogy amíg ez utóbbi két fogalom a szabályozók oldaláról közelíti meg a nyelvhasználat befolyásolásának tényét, a nyelvi jogok a nyelvhasználók érdekeit tartja szem előtt egyéni és közösségi szinten. A két szempont voltaképpen sajátos egységgé olvad össze.

A jog azonban csak a lehetőséget adja, hiszen a társadalom hagyományain, magatartásán múlik, hogy mennyire lehet a jognak érvényt szerezni; továbbá a kisebbségi kérdés nem csupán jog kérdése, függvénye a politikai rendszernek, a politikai kultúrának; függ az állampolgárok akaratótól, egymás iránti lojalitásától; és fokmérője az erkölcsi érettségnek.

Az etno-regionalizmus fogalma, amely a nemzetállam fogalmát váltotta fel, Nyugat-Európában az 1980-as évektől van jelen. Az etno-regionalizmus egy olyan modell, amely a tájegységi és az etnikai érdekegyeztetés mozzanatán nyugszik (*Hamerton-Kelly*, 1997), ahol az állam, megszabadulva az elnyomó szerepkörtől, az érdekegyeztetés koordinátorává válik. Az állam azzal, hogy teret ad a nemzeti újjáéledési mozgalmaknak, és biztosítja a kulturális autonómiát, saját nélkülözhetetlenségét is biztosítja, mivel a nemzetiségek saját érdekeiket nem tudnák hathatósan képviselni az erősebb gazdasággal vagy a magasabb lélekszámmal rendelkező másik/harmadik nemzettel szemben (*Tóth*, 1999). Az etno-regionális megoldások egyik legjellemzőbb példája Svájc és Belgium, de a brit, az olasz és a spanyol nemzetiségi politika is ezen az úton halad.

Az etno-regionális átalakulással kapcsolatban két kérdés merül fel: (1) Az állam vajon képes-e megküzdeni a szükségszerűen megjelenő szeparációs kísérletekkel, és képes-e fenntartani az állam egységét? (2) Törvényszerű-e az a 19. századtól megjelenő folyamat, hogy a többkultúrájú államok felbomlanak, és belőlük nemzetállamok jönnek létre?

Az előbbi gondolkörbe illeszkedő nyelv- és geopolitikai modell egy olyan „földrajzi meghatározottságú nyelvtudományi vizsgálat, amelynek keretében az egymással érintkező nyelvek kapcsolatait kutatják. Közös célja a nyelvi geopolitikai törvényszerűségek alapján tudományos nyelvpolitikát létrehozni a kommunikációs és ezzel együtt a személyi, társadalmi, gazdasági, politikai konfliktusok feloldására, a belső és külső nyelvi hátrány csökkentésére, a nyelv presztízsének növelésére” (*Balázs és Marác*, 1994, 17. o.). Vagyis a nyelvi geopolitika – amit helyesebb lenne geo-nyelvpolitikaként definiálni, mivel a geopolitika a földfelszín egészén zajló politikai és kulturális teret vizsgálja, makro-, mezo- és mikroszinteken, és ezeken a szinteken vizsgálódik a nyelvpolitikai

is – nem más, mint a Teleki Pál által 1917-ben (!) definiált „földrajzi gondolat”¹ nyelvi aspektusa, természetesen mindennemű korlátozás és kirekesztés nélkül.

A területek ún. kultúrtér-analízisen alapuló vizsgálata szerint, amely számunkra nyelvi aspektusa miatt lényeges, a kultúrföldrész fogalma sokrétű, földrajzilag, történelmileg és kulturálisan is differenciált konglomerátum. A kultúrtér-analízis során vizsgálandó: (1) nyelvi alapú kultúrtér; (2) természeti adottságok; (3) történelmi, vallási, etnikai, nyelvi differenciálódás a nagykollektívákon belül (például arab vagy török); (4) a belső növekedés és a külső elnyomás; (5) történelmi dimenziók (a külső hatások tér- és időbeli aspektusai); (6) a politikum önazonossága (gyökerek, eredet, származás); (7) „Ökonomikus, ökológikus források szerepe a nagyterek differenciálódási ismertető jegyeként” (Mező, 1999). Bizonyos értelemben Tóth József és Trócsányi András (1997, 2002) is hasonló gondolatokat vet fel kulturális földrajzi vizsgálódásai során, valamint tételmeletében.

Ehhez a gondolatkörhöz társítható Győri-Nagy Sándor és Kelemen Janka (1993) nyelvérintkezési, nyelv- és kultúrtudati problémákra épülő, nyelv- és kultúrokológiai modellje is, amely a nyelv, a nép, a kultúra és táj szerves egységében, történelmi keretbe helyezve tárja fel egy-egy régió sajátosságait.

A kolozsvári Péntek János nyelvi környezetvédelemre, az ökolingvisztikára, rehabilitációs, nyelvészeti kísérletekre ösztönző érvelése a kultúra- és nyelvkeveredés, két-nyelvűség kapcsán, az ökolingvisztika mellett érvel: „a rejtett szemantikai és szintaktikai hatások, a lexikális átvételek, a kényszerkétnyelvűség a nyelvi közösségek bomlásával párhuzamosan a nyelvi rendszert is bomlasztja, szennyezi. Fokozatosan nyelvi erőziót indít el, amely nyelvcserehez, nyelvvesztéshez, nyelvi asszimilációhoz vezet” (Péntek, 1999, 49. o.). Ezért fokozottabb nyelvi környezetvédelemre, ökolingvisztikára, rehabilitációs, nyelvészeti kísérletekre van szükség.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a modern vizsgálódási módszerek közelebb visznek minket a társadalmi folyamatok teljesebb megismeréséhez, ami lehetővé teheti számunkra az ún. „hiányzó paradigma” megtalálását; ennek megtalálása azonban csak interdiszciplináris együttműködés keretében jöhet létre. Ez a tanulmány most a németalföldi kultúrtérre koncentrál.

Hollandok és flamandok

A németalföldi státusát tekintve a Holland Királyság hivatalos nyelve, valamint a Belga Királyság flamand lakosságának anyanyelveként a franciával egyenrangú hivatalos nyelve is kivéve északon a kétnyelvű fríz tartományt, a belgiumi Német Közösséget, valamint a kétnyelvű Brüsszelt. Franciaország északnyugati részén szintén megtalálható a németalföldi déli változata, a flamand.

A németalföldi hivatalos nyelv továbbá Suriname-ban, valamint leánynyelve, az afrikaans a Dél-afrikai Köztársaságban, ahol az első demokratikus választást követően (1994) az afrikaans és az angol nyelv mellett még kilenc afrikai nyelv kapott helyet. Ezek a sepedi, seszoto, secsvana, siszvázi, tschivenda, xiconga, isindebele, isixhosza és az isizulu.

A németalföldi nyelv nyomokban fellelhető Ceylon szigetén is, valamint Indonéziában, ezenkívül Michiganben az 1920-as években még körülbelül 30 000 ember anyanyelve volt a németalföldi; New Jerseyben pedig még 1900-ban is lingua franca, holott 1664-ben több más észak-amerikai holland birtokkal együtt ez a terület is angol fennhatóság alá került. Puerto Rico nyugati részén, a braziliai Recife városában, pontosabban annak Olinda részén, valamint Szingapúrban szintén található bizonyos németalföldi hatás (Szépe György szóbeli közlése alapján).

A hollandok és a flamandok hivatalosan a németalföldit beszélik. Az általános németalföldi kultúrnyelv – amelynek alapja a beszélt és az írott nyelvi egység Hollandia és

Belgium holland nyelvű részein – az úgynevezett Algemeen Beschaafd Nederlands (=AB vagy ABN). Alapjául Amszterdam, Haarlem, Hága, Delft, valamint az elmúlt években Rotterdam városi dialektusai szolgálnak.

Annak ellenére, hogy mind a hollandok, mind a flamandok hajlandóságot mutatnak az együttműködésre, a két fél viszonya meglehetősen ellentmondásos, és integrációra való hajlandóságuk nem ugyanolyan intenzitású. A hollandok a nyelvi egységesülés iránt valójában közömbösek, és gyakran visszautasítják a flamandokkal szemben: szerintük a „dialektusok halma” alkalmatlan a szellemi és kulturális élet magasabb fokú gyakorlására. A hollandok tartózkodó magatartásának másik oka az eltérő kulturális háttérrel magyarázható, mivel a flamandok egy két-, illetve háromnyelvű államban a latin kultúra bölcsőjében nevelkedtek, amíg a hollandokra az angolszász kultúra és szokás hatott. Ezzel ellentétben a flamandok a francia nyelvű vallonokkal szemben csak úgy érvényesülhettek, hogy alkalmazkodtak a holland modellhez: emiatt a flamandok integrációra való hajlandósága mindig erősebb volt, mint a hollandoké (vö. *Beheydt*, 1994). Voltaképpen a hollandok és a flamandok közötti különbségnek azonban nem nyelvi, hanem politikai és nemzetiség-tudatban gyökerező okai vannak.

Flamandok és vallonok

Belgium fiatal országnak tekinthető, hiszen a belga állam csak 1830-ban jött létre, ám államiságának gyökerei római időkre, a Gallia Belgica provinciára vezethetők vissza.

A belga államot 1945-ig három politikai törésvonal osztotta meg: társadalmi-gazdasági, filozófiai-világnézeti és nyelvi törésvonalak. A második világháború után ez a három törésvonal összekapcsolódott, aminek oka a hagyományos gazdasági és népességi térszerkezet megváltozása volt. Az ötvenes években Vallónia gazdasági hatalma a hagyományos ágazatok (vas-acélgépgyártás, szénbányászat) általános európai válsága következtében megingott, és a hatvanas, hetvenes évek gazdasági mozgásai következtében a vallon ipar súlyos gazdasági válságba került. Ezzel szemben Flandria gazdaságára kedvezően hatottak az ökonómiai makro-folyamatok (*Probáld*, 1994). Ennek következtében a vallonok a gazdaságpolitika decentralizációját és a paritásos döntéshozatalt követelték országos szinten. Ugyanakkor a flamandok a nyelvi népszámlálás eltörlése, a nyelvi határok végleges kijelölése, vagyis a nyelvileg homogén régiók létrehozása mellett szálltak síkra, mivel főleg a brüsszeli agglomerációban folyamatosan csökkent a népességen belüli arányuk, mert a gazdaságilag hanyatló vallon területekről tömegesen vándoroltak az emberek a kedvezőbb helyzetben lévő északi (Flandria), illetve a fővárosi körzetekbe.

Azonban nagyon hamar kiderült, hogy az „árkok” jóval mélyebbek, mint az eddig főként nyelvi problémaként megfogalmazódott vallon–flamand kérdés. A problémák sokkal átfogóbbak, a közösségeket érintő társadalmi, gazdasági és világnézeti kérdések körül artikulálódtak, ami az egységes állami lét felbomlását eredményezhette volna. Csakhogy ez a lehetőség komoly gazdasági és külpolitikai problémákkal járt volna együtt. Olyan megoldást kellett találni, ami úgy töri meg a „flamand emancipáció és a vallon félelem bűvös körét” (*Csizmadia*, 2002, 63. o.), hogy az állam egysége megmarad. Ezért az alkotmány államiságra vonatkozó részeinek újrakodifikálására volt szükség.

A ma is élő alkotmányozási folyamatok az 1970-es években indultak meg. 1970-ben az alkotmányozás folyamán a három kulturális közösség (Flamand Kulturális Közösség, Vallon Kulturális Közösség, Német Kulturális Közösség) autonómiát kapott, a nyelvi közösségek pedig részt kaptak a nemzeti parlamentben, ahol közösségi törvényhozói testületként vesznek részt. A közösségi közigazgatás a nemzeti kormány része maradt, amely kollektíven, teljes egészében felelős a központi kulturális törvényhozásnak, ezért a közösségek nem kaptak adminisztrációs apparátust (*Vos*, 1996).

1980-ban Vallónia nyomására megkezdődött a regionalizáció. A kulturális közösségek új kompetenciákat nyertek, és a régiók (Flandria, Vallónia, Brüsszel) intézményesült infrastruktúrát kaptak: parlamentet törvényhozói hatalommal, és saját kormányt végrehajtói hatalommal. A kulturális közösségek egyéni ügyekben – szociálpolitika, egészségügy – önrendelkezést nyertek, a régiók pedig például gazdasági ügyekben vagy a területfejlesztésben önállóan jártak el (Vos, 1996). Tehát az állam-átalakítás struktúrája két pilléren nyugodott: a közösségek perszonális alapelven, a régiók területi alapelven szerveződtek.

Az 1988–89-es alkotmányos reform során megkezdődött a föderalizáció. A kormány feladatául a jóléti állam és a gazdaság egyenlőtlenségeinek korrigálását kapta. Az oktatás feletti ellenőrzés átkerült a közösségek kezébe, és a régiók gazdasági ügyekben gyakorolt jogkörét megerősítették. Rendeződött Brüsszel helyzete is: ma Brüsszel elkülönült régió saját törvényhozói és saját végrehajtói hatalommal, közvetlenül választott tanáccsal (Cowell, 1997).

1993-ban az alkotmányos monarchiát föderális, unitárius állam váltotta fel. Az állam teljes, aszimmetrikus felosztása – 3 közösség, 3 régió és 4 nyelvterület – politikai megállapodás eredményeként jött létre, amely a perszonális alapelv és a területi alapelv kényes egyensúlyán alapul. Az egyensúlyt, amit leginkább „egyesülési föderalizmusként” lehet jellemezni, továbbra is a gazdasági változások, az etnikumok magatartása és a bevándorlási hullámok befolyásolják. Flandriában felerősödőben van a szeparatizmus, Vallónia pedig egy szilárdabb szövetségről „álmodik”, mint amit a jelenlegi föderalista berendezkedés biztosítani tud. Ebben a tulajdonképpeni kompromisszumos helyzetben a nyelvi probléma továbbra is reflektorfényben áll.

Brüsszelben pedig, a kétnyelvű sziget, a „kis Belgiumban”, amely az európai közigazgatás központja, összesűrűsödve jelennek meg a belga valóság problémái, ahol az angol egyre inkább lingua francává válik; a francia az alsó-középosztálybeliek, valamint a bevándorlók nyelvové; amíg a holland nyelvet a középosztálybeli flamand kisebbség bírja. S amíg a hatvanas években a holland nyelvű brüsszelieliek főleg a frankofonokban látták az „ellenfeleiket”, ma sokkal jobban tartanak az eurokratáktól és a kevésbé iparosodott országokból érkezőktől, akiknek jó része a francia nyelvű közösséget erősíti.

Hollandok és frízkek

Hollandia tartományai közül Frízföld az egyetlen, amelynek saját, külön nyelve van. Lakóinak száma megközelítően az 1990-es évek közepén 620 000: a lakosság 76 száza-

1993-ban az alkotmányos monarchiát föderális, unitárius állam váltotta fel. Az állam teljes, aszimmetrikus felosztása – 3 közösség, 3 régió és 4 nyelvterület – politikai megállapodás eredményeként jött létre, amely a perszonális alapelv és a területi alapelv kényes egyensúlyán alapul. Az egyensúlyt, amit leginkább „egyesülési föderalizmusként” lehet jellemezni, továbbra is a gazdasági változások, az etnikumok magatartása és a bevándorlási hullámok befolyásolják. Flandriában felerősödőben van a szeparatizmus, Vallónia pedig egy szilárdabb szövetségről „álmodik”, mint amit a jelenlegi föderalista berendezkedés biztosítani tud. Ebben a tulajdonképpeni kompromisszumos helyzetben a nyelvi probléma továbbra is reflektorfényben áll.

léka fríznek vallja magát; de ebből csak 54 százalékuk állítja, hogy fríz az anyanyelve. 94 százalékuk érti, és 73 százalékuk beszél a fríz (Jonkman, 1998, 15–17. o.; *Council of Europe*, 1995, 85. o.).

A fríz nyelvnek sok a közös vonása a többi, kevésbé használt nyelvvel Európában: földrajzilag, gazdaságilag és kulturálisan is perifériára szorult. (1) A tartományon belül a holland és a fríz nyelv között egyenlőtlen a földrajzi eloszlás. (A városban élők vagy olyan, a tartományba települt hollandok, akik nem tanultak meg frízül; vagy olyan frízek, akik főként hollandul beszélnek.) (2) A két nyelv társadalomban betöltött funkciója is eltérő: a frízek informális közegben fríz nyelven beszélnek, amíg a hivatalos ügyeket hollandul intézik, és az idegenekhez is hollandul szólnak (*Gorter*, 1995, 47. o.). Egyre több tényező (a) a diglossziás kétnyelvűség és/vagy (b) a felcserélő kétnyelvűség irányába mutat. (Ennek a folyamatnak ideig-óráig valamelyest ellenáll a fríz szigeteken és vidéken élők földrajzi izoláltsága, hagyományos életmódja és területhez való ragaszkodása, akik valószínű, hogy továbbra is frízül fognak beszélni.)

Ytsma 1995-ös 5. és 8. osztályos holland és/vagy fríz gyerekek körében végzett attitűdvizsgálata is azt mutatta ki, hogy a holland gyerekek viszonya a fríz nyelvhez meglehetősen negatív, és a frízek saját nyelvükről vallott véleménye is meglehetősen ellentmondásos (*The frisian language...*, 2001, 16. o.).

Elgondolkodtató a közoktatásügyi felügyelőség 1999-es jelentése is, amely szerint annak ellenére, hogy 1993 óta Frízföldön a középiskolák alsóbb évfolyamain a fríz nyelv kötelező tárgy, az iskolák 69 százalékában mentességi jogukat² kihasználva egyáltalán nem tanítják a nyelvet, tantárgyként sem (!) (*The frisian language...*, 2001, 12. o.). A fríz helyzete az oktatásban marginális, és pozíciója a pozitív kezdeményezések ellenére (megemlíthető például a The Stifting Pjutteboartersplak óvodai belemerítési programja, vagy az alapfokú iskolákban az „opstap-modell”) változatlan. Az iskoláknak nincs körvonalazott nyelvpolitikájuk, a programok közötti választás esetleges, és valószínű, hogy a helyi és a regionális érdekek sem mindig találkoznak egymással, holott elvben alap- és középfokon biztosított a fríz nyelv fennmaradása mind tantárgyként, mind az oktatás nyelveként.

Frízföldön hasonló a helyzet a joggyakorlat terén is. Például 1996-ban Hollandia is ratifikálta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartáját, amelynek III. részében a fríz nyelvnek a közéletben való használatát elősegítő intézkedéseket vállalt. A szerződés célszerűségi elvként fogalmazta meg a helyi hatóságok, szervezetek és intézmények számára a fríz nyelvű kommunikációt, és kívánatosnak tartotta az állampolgárok fríz nyelvhasználatát is Frízföldön (*The frisian language...*, 2001, 3–4. o.). A kontraktus alapján mind a tartományi, mind a központi kormány felelősséget vállalt a fríz nyelv és kultúra megőrzésért, így elvileg az állami szervezetek a frízekkel szemben fennálló konzultációs kötelezettsége tulajdonképpen hozzájárulhatna a frízek belső politikai önszerveződésének fejlesztéséhez és a közösségi kulturális tudat megerősödéséhez. Azonban a tartományi vezetés jogköre a centralizált irányítás miatt, valamint a központi kormánytól való pénzügyi függőség, továbbá az autonómia hiánya miatt továbbra is korlátozott, ezért indirekt módon kiszolgálója a központi kormány törekvéseinek (*Gorter és van Rijn*, 1992).

Úgy tűnik, a fennálló körülmények a fríz nyelv kollektív érvényesülése ellen hatnak. Ebből következik, hogy a fríz nyelv nyelvi egyenjogúsítása egyrészt az egyéni nyelvi jogok gyakorlásával valósulhat(na) meg; másrészt pedig a nyelvet és kultúrát támogató politikai és társadalmi csoportok akarától függ, akik a nyelvet tudatosan, identitásuk kifejeződéseként aposztrofálják, ösztönözve a közösség nyelvfenntartás iránti igényét.

Csakhogy: vajon (1) a fríz aktivisták és oktatásügyi szervezetek nem késték-e el, hogy hatékonyabb lépéseket tegyenek a fríz nyelv védelmének érdekében? (2) Az Európa Tanács kisebbségvédelmi szándéka a gyakorlatban valós garanciát nyújt-e a kisebbségeknek; vagy a fríz, hasonlóan a skót és a walesi kultúrához, egy formalizált kultúra lesz?

Hollandok és bevándorlók

Az 1980-as évek végére a holland kormány a nyíltan asszimilatív oktatás- és nyelvpolitikáról kénytelen volt átváltani egy fél-asszimilatív, fél-pluralista álláspontra. Ennek oka az, hogy ekkorra a holland népességén belül már körülbelül 11 százaléknyi volt a bevándorlók aránya, akiknek a száma a CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, Bevándorló Tanulók Oktatásügyi Bizottsága) statisztikai adatainak ismeretében évenként körülbelül 50 000 fővel növekszik. Ezért a kormánypolitikában szemléletváltásra volt szükség, mivel a kormány már nem tekinthetett el a társadalmi szempontból hátrányos helyzetűek számát gyarapító 11 százaléknyi lakosságtól, akik gyermekeinek száma az oktatásban részt vevő tanulók számát is növelte (Kroon és Valen, 1994, 105–106. o.).

Ezért az 1980-as évek végétől a különböző tanácskozások tárgyává sürgősségi, több oldalról is támogatott oktatáspolitikai javaslatok és társadalmi elemzések váltak.

1991-ben a tudományos és oktatásügyi államtitkár a bevándorlók oktatására vonatkozó politikai programjában a bevándorlók nyelvének tantárgy szintű oktatását javasolta az alap- és a középfokú oktatási intézményekben.

1992-ben a Holland Nemzeti Akcióterv készítői indítványozták, hogy a szóban forgó nyelveket holland anyanyelvű diákok is választhassák (*The Dutch National Action Programme...*, 1992, 3.14); továbbá proponálták a bevándorlók nyelvét tanítók továbbképzésének megszervezését, és kezdeményezték egy tanárképző főiskola felállítását (*The Dutch National Action Programme...*, 1992, 3.15).

Az akcióterv készítőinek egyértelmű szándéka az volt, hogy rámutassak, a bevándorlók jelenlétét egy államban nem feltétlenül negatívumként kell felfogni, és a figyelemnek nem csupán a gazdasági dimenziókra kell(ene) kiterjedni. Egyrészt jelenlétükkel az egysíkú rendszerekben való gondolkodás és a merev magatartás feloldódását segíthetik elő; másrészt egy jóval rugalmasabb, nyitottabb, toleránsabb magatartáskultúra és többretegű nyelvi kultúra iránti fogékonyság, nyelvi érzékenység kialakulásához járulhatnak hozzá. Ezzel szemben erősíthetik a társadalmi deviancia rasszista, idegengyűlölő elemeit is, főleg, ha a gazdasági viszonyok – elsősorban a munkanélküliség – kedvezőtlenül változnak.

Amennyiben ezek a kultúrák tartósan letelepedtek, végig kell gondolni, hogy a szükséges etnikai igények felmérését és a szükségletek behatárolását követően egy állam miként profitálhat jelenlétükből, gazdasági és diplomáciai kapcsolataikból.

1993-ban megjelent Van Kemenadénak a *Ceders in de tuin (Cédrusok a kertben)* című oktatáspolitikai programterve, amelyben a szerző két fontos megállapítást tesz: (1) A bevándorlók gyermekeinek oktatásban tapasztalható lemaradása vagy (a) hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetükkel; (b) többségi csoporttól eltérő kulturális szokásaikkal; (c) a befogadó ország nyelvének minimális ismeretével; (d) vagy ezek együttesével magyarázható. (2) Mivel a bevándorlók csoportjai az államban szétszórtnan helyezkednek el, illetéknéppen a bevándorlók gyermekeinek az oktatási intézményekben való részvételi aránya területenként eltérő; s minthogy iskolai teljesítményük iskolafüggő, emiatt igen változatos képet mutat. Ezért Van Kemenade a svéd rendszerhez hasonló decentralizációs megoldási stratégia bevezetését javasolta. Ennek lényege, hogy az állami finanszírozás mellett az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok pótf finanszírozásban részesülnek az oktatás fejlesztésére szánt állami költségvetésből. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a bevándorlók számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítik a tanulók alulteljesítését megelőző és felzárkóztató programjaikat, amelyek eredményeiről éves beszámolót készítenek. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függ – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnek pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve vannak

a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzatok felelőssége is nő. Egyébként Van Kemenade a differenciatív póttámogatási rendszer bevezetését a holland finanszírozási rendszer ellenőrizhetetlenségével indokolta. Azonban jogosan merül fel a kérdés, vajon hogyan mérhető az oktatási intézmények eredményessége, hiszen rendkívül sok és összetett változó befolyásolhatja az eredményeket, mint például a gazdasági és kulturális közeg, amiből a tanuló érkezik.

1994-ben Kroon és Vallen olyan tananyagot kívüli, iskolai előkészítő programmal álltak elő, amelyet családi intervenciós tevékenységnek neveztek el. Tapasztalatok szerint a szülők és gyerekek képzettségének növekedésével párhuzamosan pozitív irányban változik a családon belül az intellektuális közeg. Azoknak az anyáknak a kapcsolata az iskolával, akik gyermekükkel együtt részt vettek a programban, a későbbiek során sokkal jobb lesz, és gyermekeik tanulmányi eredményeit is fokozottabban ellenőrzik.

Ezenkívül a kormány irányelvei között található az interkulturális nevelés feltételeinek megteremtése, ami azt jelenti, hogy az irányzat a mássághoz való jog elismerésének értelmében elveti az iskola holland-domináns, egyoldalú kulturális normáit, és az iskola filozófiájának részévé teszi az értékek pluralizmusának elismerését. Az interkulturális oktatás orvosság a nyelvcentrikusságra is.

A bevándorlók helyzetének végiggondolása hazánkban is aktuális, mivel

1. Uniós csatlakozásunkkal és az ezzel járó, feltételezett gazdasági növekedésünk miatt egyre több bevándorló és letelepedni vágyó fog érkezni hazánkba.
2. A bevándorlók jelentős része más kulturális és nyelvi közegekből érkezik.
3. Jelenleg nincs átfogó állami stratégia a bevándorlók helyzetének kezelésére.
4. A bevándorlók integrációja (nem asszimilációja) állami és társadalmi érdek.
5. A stratégiának a nemzeti célokat kell megvalósítania, de nem sértheti a nemzetközi jogot és az alapvető emberi értékeket, jogokat.
6. A stratégiának három színtere van:
 - kormányzati szint (társadalomfejlesztés, munkaerőpiac, humán erőforrás-fejlesztés, redisztribúció);
 - regionális szint (társadalmi revitalizáció);
 - egyéni szint (életminőség javítása).
7. A leendő stratégia fontos alappillére a nyelvoktatás és a gyermekek oktatása (*Gúti*, 2004).

Hollandok és az idegennyelv-oktatási reform: versenyképesnek maradni európai kontextusban

Hollandiában 1988 decemberében a kormány *Borders open! Mouths shut? (Nyitott határok? Csukott szájak?)* címmel a holland tudományos és oktatásügyi, külügyi, kereskedelmi és gazdasági szektorok képviselőinek részvételével konferenciát szervezett, amelynek tárgya az idegennyelv-oktatás helyzetének feltárása volt. A konferencia résztvevői megállapították, hogy (1) Hollandiában az idegennyelv-tanítással kapcsolatos hatályos intézkedések elavultak, és nem elégítik ki az idegen nyelvek iránt megnövekedett igényt. (2) Az idegennyelv-tanítás minőségi és mennyiségi szabályozása nem megfelelő a gazdaságban a versenyképességhez szükséges szint eléréséhez, vagyis a képzés nyújtotta lehetőségek és a munkaerőpiaci igény között nincs egyensúly. Egyensúlyi helyzet, a kereslet és a kínálat közötti optimális állapot elérése, a gazdasági környezet kielégítése állandó elemzést kíván, és feltételezi a gazdasági és oktatási szféra együttműködését. (c) Szükségszerű az idegennyelv-oktatás helyzetének újragondolása, valamint egy stratégiai program kidolgozása.

Ezért a kormány megbízta T. J. M. van Els professzort és munkatársait egy az idegen nyelvek oktatásáról szóló nemzeti akcióprogram elkészítésével.

Az Akcióprogram előkészítése három szakaszban zajlott:

Az Akcióterv előkészítésének szakaszai

kínálat:	2. szakasz: idegennyelvi kompetencia: „tudástérkép” az oktatási szektorokban	1. szakasz: az idegennyelv-oktatás helyzetének feltárása, a problémás területek kiszűrése
kereslet:	3. szakasz: az idegennyelv-ismeret iránti kereslet felmérése	Akcióterv: az idegennyelv-oktatás reformtervezete, a javaslatok előterjesztése, a megvalósítási terv kidolgozása

(szerkesztette az Akcióterv alapján: Gúti, 2004)

Az Akcióterv nyolc területet érint: tartalmazza (1) a kormány feladatait; (2) a középfokú oktatás reformtervezetét; (3) a bevándorlók nyelvének oktatására vonatkozó akciótervet; (4) a szakirányú képzést folytató intézmények idegennyelvoktatás-politikájára vonatkozó javaslatokat; (5) a felsőfokú oktatási intézmények feladatait; (6) a magánszférát / a kormány által nem támogatott oktatást érintő előterjesztéseket; továbbá (7) egy általános referenciaterv elkészítésére; valamint (8) az oktatásmódszertanra vonatkozó javaslatokat.

Mivel Hollandia idegennyelvoktatás-politikája az ország sajtóságos helyzetének köszönhetően szerkezetében is bizonyos, és a felvázolt elemek tekintetében is hasznos példát mutathat Magyarország számára a nyelv gazdasági és politikai szerepvállalása tekintetében, ezért véleményem szerint a holland modellt szem előtt tartva

1. felül kellene vizsgálni a statisztikai adatszolgáltatást, összekapcsolva a Terestyéni Tamás (1996) nevéhez fűződő közvélemény-kutatási módszerekkel, illetve a nyelvi szükségletek, igények elemzésével.
2. Meg kellene kezdeni az oktatási szektorok feladatainak meghatározására, az egyes oktatási szintek és területek munkájának összehangolására, valamint az oktatási rendszer teljes vertikumát átfogó keretterv elkészítésére vonatkozó kutatásokat, a szakmaspecifikus igények figyelembevételével (vö. *Szépe*, 2000).
3. Szemügyre kellene venni a nyelvek tanulásbeli sorrendjét, és meg kellene kezdeni a nyelvek összefüggésére vonatkozó vizsgálatokat is. A nyelvek sorrendiségének megállapításához figyelembe kell venni a földrajzi kapcsolatok és cserekapcsolatok meglétét; a gazdasági, kulturális és politikai kapcsolatokat; valamint a hazánkban elhelyezkedő nemzetiségek elhelyezkedését, státuszát.
4. Szükséges lenne a szakmai kommunikáció oktatásával is foglalkozni, és megtalálni helyét a szakképzésben, amihez elengedhetetlen az igények felmérése, változatos programok kikísérletezése, amelyekhez az alkalmazott nyelvészeti kutatások megfelelő keretet biztosítanának. Hiszen a szakképző intézetekben a szakmai kifejezések már a tananyag igen korai szakaszában megjelennek, ezért a szaknyelvoktatásnak már a pályorientáció szakaszában meg kellene jelennie alapozó jelleggel (vö. *Einhorn*, 2000, 698–699. o.), előkészítve a magasabb szintű szaknyelvoktatást. Természetesen fel kellene mérni, hogy az egyes oktatási szinteken, az egyes intézménytípusokban milyen mélységben jelenjenek meg a szakmai tartalmak, a tanulók anyanyelvi előképzettségének és kompetenciájának figyelembevételével. Vagyis a követelményrendszer a képzési formákhoz, a képzés menetéhez, típusához, a diákság képességeihez mérten, a foglalkoztatási elvárásokhoz igazodva kellene megfo-

galmazni. A vizsgák rendszerében is érvényesülhetne az autonómia, a célcsoportra irányultság szem előtt tartásával.

Egyúttal össze kellene hangolni a szakképző intézetek és a szakmai felsőfokú képzést végző intézmények munkáját. A közöttük kialakítandó egészséges partnerkapcsolat kiépítésének ösztönzése szükségszerű, amelynek keretében az intézmények közötti együttműködés létrejöttét követően közös munkaterv készülne, amely vizsgálja az idegen nyelvek gazdaságban betöltött szerepét; a külföldön töltött gyakorlati idő és tanulmányutak konzekvenciáit; valamint az intézmények közötti csereprogramok hatékonyságát.

Továbbá meg kellene találni annak a módját, hogyan lehetne az iskolák partnerkapcsolatait a munkaerő-gazdálkodás szempontjából is valóban eredményessé tenni. Olyan konszenzusra volna szükség a vállalatok és az oktatási intézmények között, amely a kölcsönös együttműködés elvén alapulva érdekeltté tenné a partnereket az oktatás minőségének javításában is.

5. A tantervfejlesztések támogatása is nélkülözhetetlen a piacképes idegennyelv-ismeret oktatásához és elsajátításához: a tantervfejlesztők munkáját elkötelezett gazdasági szakemberek segítenék, akik tájékoztatást nyújtanának a nyelvek piaci értékének változásáról, a nyelvhasználati szokásokról, ösztönözve a kutatásokat.

Összegezve, olyan idegennyelv-oktatási stratégiára volna szükség, amely a keresletet és kínálatot összeegyeztetve, a piacgazdasági elvárásokhoz, a különböző térségi és társadalmi igényekhez igazodik.

Versenyképesnek maradni másutt: nyelvpolitika a Dél-afrikai Köztársaságban

Jelenleg Dél-Afrika a nemzetépítés útján halad, amelynek végső célja az ún. „szivárványnemzet” létrehozása, amelyben a különböző etnikai csoportok megtarthatják kultúrájukat, nyelvüket, vallásukat. Ez merőben új kísérlet az újkori hagyományos nemzetépítési modellek mellett. Ennek következtében a Dél-afrikai Köztársaság egy olyan laboratóriumnak tekinthető, amely például szolgálhat mind az európai uniós nyelvi stratégia megteremtéséhez, mind a kelet-közép-európai térség etnikai problémáinak megoldásához. Azonban egy ilyen államnak csak akkor van esélye, ha képes lesz rendezni az etnikai sokféleség és a nemzeti egység közötti ellentmondást (ugyanis a Dél-afrikai Köztársaságban jelenleg 11 hivatalos nyelv van, ezek közül az afrikaans és az angol a korábbi gyarmattartók nyelvei, 9 nyelv pedig a bantu nyelvek közé tartozik).

Az azonban kérdés marad, hogy a domináns csoportok képesek lesznek-e hosszú távon az egyenlőtlen hatalmi viszonyokat fenntartani, mivel a politikai változások a népesség egyre nagyobb százalékát kényszerítik arra, hogy tisztázzák szupranacionális identitásukat és definiálják vagy újrameghatározzák önmagukat. Ugyanis az egységesülés, az európai/afrikai integráció és/vagy a területi újrafelosztás vagy újraszervezés mind olyan folyamatok, amelyek egyszerre és egy időben hatnak, és kihívást jelentenek az államoknak. S amíg a dekolonizáció időszaka alatt kibékíthetetlen ellentét feszült az önrendelkezéshez való jog és az államok oszthatatlanságának alapelve között, mára ez a viszony már nem ennyire kiélezett, azonban kezelése szükségszerű.

Mindenesetre Dél-Afrika példájából néhány általános megállapítás leszűrhető (a teljesség nélkül): (1) A nyelvpolitikai döntések nyomán akkor következnek be változások, és ezek a változások akkor sikeresek, ha egy nagyobb társadalompolitikai döntéssorba, nemzeti stratégiába ágyazódnak. (2) Az a nyelvpolitika, amely a fennálló gazdasági és politikai helyzetet a társadalmi változások ellenére a társadalom akaratának ellen-

szelében kívánja megvalósítani, elhibázott, így „negatív nyelvpolitikának” tekinthető. (3) Többszövegű kontextusban fontos a nyelvi emberi jogok megjelenése és elismerése. A nyelvpolitika oktatási, társadalmi és gazdasági dimenziói a jogok és erőforrások tekintetében erősít(het)ik a nyelvi kompetencia és a kulturális kompetencia létjogosultságát, ami nagyobb társadalmi igazságossághoz vezethet.

Konklúzió

(1) Voltaképpen elméleti problémának tekinthető az, van-e egyáltalán olyan elfogadott diszciplína, hogy nyelvpolitika. „Nyelvpolitika mint rendszer nincs, konstruktum van” (Szepe szóbeli közlése).

(1.1) Egy nyelvet beszélő közösség nyelvpolitikája nagyobb mértékben politikatörténet-, földrajz-, kisebb mértékben nyelvkultúra-függő.

(1.2) A nyelvpolitika történeti dimenziók mentén vizsgálható, ennek vannak forróbb és hidegebb pontjai. (A forróbb pontjaiba tartoznak a nagypolitikai célok, az emberi jogokért vívott harcok. Természetesen körvonalazódnak nyugodtabb periódusok is, ezzel kapcsolatban előre megjósolhatóan több alternatíva van: azonos vagy közel azonos együttműködések, integrációk, megerősödő szolidaritásfélék.)

(1.3) A nyelvpolitika keretei, amennyiben a téma megkívánja, tágíthatóak; egyéb tudományágak vizsgálati módszereit, mint például a földrajztudományban alkalmazott kultúrtér-analízis módszerét integrálhatja.

(1.4) Egyéb alternatívák sem zárhatóak ki, ezért a különböző tudományterületeken dolgozók közötti párbeszéd szorgalmazása szükséges.

(2.) Mint ismeretes, a németalföldi nyelv a magyar nyelvhez hasonlóan a kevésbé széles körben tanított nyelvek kategóriájába tartozik. A holland és a magyar a világ kis népei és kis államai körébe sorolhatók. Ennek ellenére mindkét nyelv, legtöbbször ellenséges környezetben is, képes megújulni és megfelelni a kihívásoknak.

A hollandok helyzetéből adódóan a következő két kérdéskört jártuk körül:

(2.1) Hogyan viszonyulnak a hollandok Hollandián belül, azaz saját közegben, domináns nemzetként a nemzeti kisebbséghez, a frízekhez; az idegenekhez-bevándorlókhoz; illetve milyen idegennyelvoktatás-politikát dolgoztak ki versenyképességüket szem előtt tartva?

(2.2) Mi történik akkor, ha paritásos helyzetben, de azonos makro-kulturális térbe (európai) kerülnek, mint Belgiumban; vagy teljesen más, többszereplős kulturális kontaktzórába, idegen makro-kulturális térbe vetődnek?

(3.) Ezekre a kérdésekre a kultúrtér-analízis módszerének felhasználásával kerestük a választ. A következőkre jutottunk:

(3.1) A holland kormány, bár a különböző nemzetközi és nemzeti egyezményekben és jogi fórumokon elismeri a frízek jogát a saját nyelvhasználathoz, azonban centralista politikát folytat, és nem segíti a frízek nemzeti megerősödését a spontán asszimilációs folyamatokkal szemben: „kegy helyett jogot”.

(3.2) A holland kormány megközelítése „fél-pluralista, fél-asszimilatív”: lehetőséget ad az etnikai csoportok kulturális, nyelvi, vallási identitásának megőrzésére, emellett elfogadhatósági szabályokat állít fel a bevándorlóknak és kisebbségeknek, de csak bizonyos csoportokat, meghatározott indokokkal érintő engedményekről van szó. Hiszen ahhoz,

hogy egy társadalom létezzon, fennmaradjon, szükség van a társadalmi kohézió bizonyos fokára, amelyhez bizonyos léptékű asszimiláció szükséges.

(3.3) A holland idegennyelvoktatás-politikának két érdekes pontja van:

(3.3.1) Hollandia idegennyelvoktatás-politikájának kialakításában tudatosan a gazdasági szempontok játszották a főszerepet, amit az is mutat, hogy a program kidolgozásánál gazdasági szakemberek is aktív szerephez jutottak. Ennek következtében sikerült a kis állami lét gazdasági hátrányait előnnyé változtatni azzal, hogy a modernizációs kihívásokra rugalmasan tudnak válaszolni, ami a mai nyitott gazdasági környezetben létkérdés.

(3.3.2) Figyelemre méltó, hogy az angol nyelv erős jelenléte ellenére a hollandok megőrizték, és továbbra is őrzik nyelvi identitásukat: egyensúlyi állapot alakult ki az angol paradigma szétterjedése és a nyelvi paradigma ökológiája között. (A holland modell ezért is példaértékű számunkra, magyarok számára is.)

(3.4.) A németalföldiek (=holland, flamand, búr) egy erősebb idegen kultúrával való érintkezése – mint Belgiumban a francia, vagy a Dél-afrikai Köztársaságban az angol – felszínre hozta a németalföldiek kulturális kisebbség-tudatát, amely többnyire minden olyan nép sajátja, amely nem rendelkezik „évezredes” államisággal, illetve egységes nemzettudattal. A válaszreakcióik is tipikusak: felerősödött nacionalizmus, és az ezzel együtt járó szeparatizmus.

(3.5) Az egységes nemzettudat hiánya, illetve a későn meginduló nemzetépítés megmutatkozik a holland–flamand kapcsolatok ambivalenciájában, ami lassította/lassítja a kulturális integrációt.

(3.6) A hollandok esetében bizonyítható egyrészt az a tézis is, hogy a természeti környezet meghatározza a nép és a társadalom arculatát; másrészt az, hogy egy adott kultúra bizonyos gazdasági közegben képes megőrizni identitását, ezért nem meglepő, hogy a hollandok mindenhol a rurális-agrár tereken tudták/tudják kialakítani összefüggő településrendszerüket. (Nem mond ennek ellent Hollandia és Frízföld urbánus jellege sem, mivel a megélhetés alapja a mezőgazdaság volt, ami ma is fontos szerepet játszik a holland nemzetgazdaság bevételeiben.)

(4.) Összegzésként elmondhatjuk: talán ez a munka is bizonyítja annak szükségességét, hogy a nyelvpolitika más tudományok, mint például a földrajztudomány vizsgálati módszereit, illetve eredményeit felhasználja, és beépítse saját keretei közé. Természetesen nem zárható ki egyéb alternatíva sem, végiggondolása Kelet-Közép-Európában, elsősorban a magyarság szempontjából sem érdektelen. Közvetett gazdagítására reményünk van.

Jegyzetek

¹ Teleki (1996, 20. o.) a földrajzi gondolatot a következőképpen értelmezte: „a földrajzi gondolat a legtagabb formájában mint a környezet felfogása tudásunknak egész komplexumában, tudásunknak minden ágában él, de ember és környezet kapcsolata él ezekben, él a tudás határán messze túl is, érzéseinknek és érteinknek világában. Mindennapi életünk ezernyi részlete megannyi kapcsolat a környezettel és a

mindennapitól eltávolodó, elvont gondolkodásunk is állandó – ha másként nem, öntudatlan – befolyása alatt áll”.

² A mentességi jog azt jelenti, hogy az iskolák felmentést kérhetnek a fríz oktatásának kötelezettsége alól minősített oktatóhiányra, vagy például holland többségű területeken a fríznek csak marginális használatára hivatkozva (*Council of Europe*, 1995, 88. o.).

Irodalomjegyzék

- Balázs Géza és Marác László (1994): Magyar nyelvi geopolitika. *Kétnyelvűség*, 2. 4–5. sz. 14–36.
- Behedyt, L. (1994): The linguistic situation in the new Belgium. *Current Issues in Language and Society*, 1. 2. sz. 148–163.
- Bochmann, K. (1993): *Theorie und Methoden der Sprachpolitik und ihrer Analyse*. In: Bochmann, K. (szerk.): *Sprachpolitik in der Romania*. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 3–58. Magyar nyelven: uő (1999): A nyelvpolitika elmélete, módszerei és elemzése. In: Szépe György és Derényi András (1999, szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina Kiadó, Budapest. 25–69. old.
- Cobarrubias, J. (1983): Ethnical Issues in Language Planning. In: Cobarrubias, J. és Fishman, J. A. (szerk.): *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Mouton de Gruyter, Berlin. 41–85.
- Council of Europe (1995): The Frisian language in the Netherlands. In: *The situation of regional or minority languages in Europe*. Council of Europe, Strausburg. 85–91.
- Cowell, M. (1997): Belgium: the variability of ethnic relations. In: McGarry, J. és O’Leary, B. (szerk.): *The politics of ethnic conflict regulation*. London – New York. 274–295.
- Csizmadia Sándor (2002): Belgium. In: Kardos József és Simándi Irén (szerk.): *Európai politikai rendszerek*. Osiris Kiadó, Budapest. 63–87.
- The Dutch National Action Programme on Foreign Languages*. (1992) Ministry of Education and Science.
- Einhorn Ágnes (2000): Idegennyelv-tanítás a szakképző iskolákban. *Educatio*, 4. sz. 691–700.
- The frisian language in education in the Netherlands*. (2001) <http://www.mercator-central.org>
- Gorter, D. és van Rijn, J. G. (1992): A fríz nyelv helyzete és a nyelvpolitika egyes területei. *Ablak*, 2. sz. 33–42.
- Gorter, D. (1995): Sociolinguistic aspects of language learning in multilingual settings: Focus on Frisian. In: Vallen, T., Birkhoff, A. és Buwalda T. (szerk.): *Home language and school in a European perspective*. Tilburg University Press, Tilburg. 39–51.
- Gúti Erika (2004): A bevándorlók nyelvi helyzetének javításáért. Magyar nyelv- és oktatáspolitikai stratégia. In: Balázs Géza (szerk.): *A 21. század magyar kommunikációja. A magyar nyelv jelene és jövője*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 2. kötet. 299–303.
- Györi-Nagy Sándor és Kelemen Janka (1993): Nyelvünk-kultúránk ökológiája a kisebbségi kétnyelvűség és idegen nyelvi oktatásunk hatásrendszerében. *Kétnyelvűség*, 1. sz. 1–4.
- Hamerton-Kelly, R. (1997): Nemzeti kisebbségek és az európai integráció. Egy elméleti perspektíva. *Külpolitika*, 3. 2. sz. 42–50.
- Jonkmann, R. J. (1994): Die soziolinguistische situation Frieslands. Ergebnisse von „Taal yn Fryslân 1994”. In: Van Uffelen, H. (szerk.): *Minderheitensprachen Friesisch (Friesland, Niederlande) und Slowenisch (Kärnten, Österreich) im Vergleich*. Institut für Germanistik/Nederlandistik, Wien. 15–34. <http://www.ned.univie.ac.at>.
- Kroon, S. és Vallen, T. (1994): Multilingualism and Education: an overview of Language and Education Policies for Ethnic Minorities in the Netherlands. Languages in Contact and Conflict. Experiences in the Netherlands and Belgium. *Current Issues in Language and Society*, 1. 2. sz. 103–130.
- Labrie, N. (1996): Politique linguistique. In: Goebel, H., Nelde, P. H., Sary, Z. és Wölck, W. (szerk.): *Kontaktinguistik*. de Gruyter, Berlin–New York. 826–832. Magyar nyelven: uő (1999): Nyelvpolitika. In: Szépe György és Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina, Budapest. 15–24.
- Mező Ferenc (1999): A posztmodern geopolitika és a kultúrföldrészek. *Valóság*, 9. sz. 1–10.
- Ninyoles, R. L. (1989): *Estructura social i política lingüística*. Ediciones Bromera, Alzira. 118–129.; 130–147.; 158–178. Magyar nyelven: uő (1999): Társadalmi szerkezet és nyelvpolitika. In: Szépe György és Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina, Budapest. 155–180.
- Péntek János (1999): *A megmaradás esélyei. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága Anyanyelvi Konferenciája*, Budapest, 1999.
- Pool, J. (1973): Mass Opinion on Language Policy: The Case of Canada. In: Rubin, J. és Shuy, R. (szerk.): *Language Planning: Current Issues and Research*. Georgetown University Press, Washington.
- Probáld Ferenc (1994, szerk.): *Európa regionális földrajza*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 102–109.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, T. és Phillipson, R. (1997): Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság*, 1. sz. 12–30.
- Szépe György (1984): Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV*. 303–329.
- Szépe György (1996): Az anyanyelv-használat mint emberi jog. *Nyelvünk és Kultúránk*, 94–95. sz. 101–117.

Szépe György (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio*, 4. sz. 639–650.

Teleki Pál (1996): *A földrajzi gondolat története*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelvtudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 3. sz. 3–16.

Tóth József és Trócsányi András (1997): *A magyarság kulturális földrajza I*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.

Tóth József és Trócsányi András (2002): *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.

Tóth Sándor (1999): Az etnikai problémák megoldásának belga útja. In: Papp Norbert és Tóth József

(szerk.): *Első magyar politikai földrajzi konferencia – Változó világ, átalakuló politikai földrajz*. JPTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs. 143–147.

Vos, L. (1996): Nationalism, Democracy, and the Belgian State. In: Caplan, R. és Feffer, J. (szerk.): *Europe's new nationalism. States and minorities in Conflict*. Oxford University Press, New York – Oxford. 85–100.

Gúti Erika

Pécsi Tudományegyetem Magyar Nyelv-
és Irodalomtudományi Intézet,
Nyelvtudományi Tanszék

A gyerekkori traumák hatása a biológiai és a szociális fejlődésre – egy lehetséges terápia

„Fontos könyv, melynek elolvasását, szívem szerint, minden, gyerekekkel foglalkozó szakember számára kötelezővé tenném.” – írja Gyurkó Szilvia, jogász, a könyv fülszövegében ajánlóként. És igen. Ezzel a mondattal mélyen egyetértek. Miért? „Számos állatkísérlet bizonyította, hogy még a látszólag jelentéktelen fiatalkori stressz is maradandó módosulásokat okozhat az agy szerkezetében és kémiai folyamataiban, és ebből adódóan az állat viselkedésében is. Felmerült bennem a kérdés, hogy ugyan miért lenne ez másképpen az embernél?” (9. o.) – kérdezi a bevezetőben B. D. Perry, az egyik szerző. Valóban, a könyv ékes bizonyítéka annak, hogy az egész eddigi életét és munkáját e kérdés körülményének szentelte.

Perry és Szalavitz könyve (*A ketreche zárt fiú*) nagyon sok síkú. Egyrészt biológiai, orvosi magyarázatát adja sok olyan – iskolában és otthon előforduló – viselkedészavarnak, amely előtt sokszor értetlenül állnak a pedagógusok és a szülők. Kutatásaik szerint a korai stressz, illetve trauma tetten érhetően szervi változásokat okoz az agyban, főképpen az agy méretét és a szinaptikus kapcsolatok minőségét tekintve. Ezzel a magyarázattal segít abban, hogy elgondolkodhassunk és megbocsáthassunk végre az eddig „rossz”, „kezelhetetlen”, „SNI”-snek tartott gyerekeknek, ami nagyon lényeges a nevelői attitűd szempontjából.

A szerzők részletesen leírják ezeket a biológiai változásokat, és az egyes esetek bemutatásakor mindig kitérnek arra, mely terület sérült és milyen mértékben. Szól a könyv arról – döbbenetes példák-
kal illusztrálva –, hogy Amerikában, azon belül Texasban, milyen elképesztő zavarokat produkálnak a gyermekvédelemmel foglalkozó szakemberek, hogy teljesen hiányzik az együttműködés köztük, hogy olyan családokba kerülhetnek szülői felügyelet megvonásaképpen vagy más, egyéb okból gyerekek, ahol súlyosan bántalmazzák – vagy éppen ketreche zárják

öket. Szól arról, hogy a szeretet, a korai érintés, az ölelés, a simogatás milyen fontos az egészséges fejlődés szempontjából, és hogy valójában minden biológiai ok és változás a kötődés hatására alakul ki, és ugyanígy visszafordítható. Szól arról, hogy fontos meghallgatni a gyereket, fontos odafigyelni rá, hogy jelzései, mondatai legtöbbször igazak, és valódi figyelemmel minden gyerek partnerré válhat saját gyógyulásában. Szól arról, hogy sosem szabad a gyereket kényszeríteni az együttműködésre, hanem olyan légkört és olyan hangulatot kell kialakítani a vele való foglalkozásban, ahol érzi, hogy ő irányít. A legtöbb esetben ugyanis a saját környezete és sorsa fölötti teljes kontrollvesztés az, ami súlyos folyamatokat elindító stresszt és szorongást okoz a gyerekekben. Ehhez járul még a szeretet hiánya, a kötődés elvesztése vagy kimutatásának képtelensége. Tanulhatunk arról, hogy mindenki a saját gyerekkorából merít, amikor nevelni kezd, és hogy a saját, hozott minta milyen erősen hat, és mennyire meghatározza a szülői szerepeket. Ugyanakkor minden történet arra tanít, hogy megfelelő szakértelemmel, tudással és odafigyeléssel minden gyerekhez meg lehet és meg kell találni az utat, illetve majdnem minden gyerek az

egészséges élet pályájára tud lépni, ha időben és megfelelően avatkozunk be. Fontos üzenet az is, hogy ne címkézzünk: ne higgyük azt, hogy amennyiben egy jelenséget elneveztünk, (például „anyai introjekció”, „orális fixáció”, „tárgykapcsolat”), akkor egyben közelebb is kerültünk annak megoldásához.

A bemutatott esetek nagyon megrázóak, mindegyik külön tanulsággal bír. Tina, az első páciens, hétéves, amikor a Chicagói Egyetem gyermekpszichiátriai klinikájára érkezik. Kedves kislány, talán túl kedves is az idősebb férfival, az egyik szerzővel (Perry-vel). Tina gyakran verekedett, trágár nyelven beszélt, az órákon nem figyelt, és szexuális játékra próbált rávenni másokat. A terápia eleinte nem járt sikerrel, pedig Perry figyelt a kislányra, és hagyta, hogy az történjen az ülések alatt, amit a kislány szeretne. Az áttörést egy véletlen hozta, amikor hazavitte kocsival a kislányt és anyját. Ekkor látta meg az otthonukat, a környéket, és sokkal közelebb került a gyerekekhez. Lelkiismeret-furdalást érzett, mivel felrúgta az orvosi szabályokat, de később kiderült: éppen ez vitte közelebb a gyógyuláshoz Tinát. A történet magáért beszél: az emberi, természetes viselkedés jobban hatott, mint az összes előre kitalált gyógy mód és címke.

Tina kapcsán tudhatjuk meg, hogy a gyermekpszichiátriai kezelés szempontjából az agy négy részre osztható (agytörzs, köztiagy, limbikus rendszer, agykéreg). Az agy belülről építkezik, a négy terület hierarchiába rendeződik. A négy terület között van kapcsolat, de mindegyik más-más feladatot lát el. Az agytörzs összehangolja az alapvető funkciókat (testhőmérséklet, szívverés, légzés, vérnyomás). A köztiagy és a limbikus rendszer kezeli a viselkedésünket irányító érzelmi reakciókat (pl. félelem, gyűlölet, szeretet, öröm). Az agy legkülső része, az agykéreg a legbonyolultabb, sajátosan emberi funkciókat lát el (pl. beszéd, gondolkodás, tervezés, döntéshozatal). A négy terület egymással összhangban dolgozik, akár egy zenekar. Ha egy gyereknél, embernél valamilyen lelki probléma merül fel, az – minden bizony-

nyal – köthető valamelyik agyterület fejlettségéhez. Minden trauma az éppen akkor fejlődő agyterületet érinti és annak fejlődését akadályozza. Így lenyomatot hagy az agyban, ami később is kimutatható. Mivel a trauma ilyen hatású, sokszor fontos, hogy megfelelő gyógyszeres kezelést is kapjon a pszichoterápia mellett a gyermek.

Az elméleti megközelítés gyakorlati tanulsága az, hogy a segítő szakembernek vissza kell mennie a gyermekkel a terápia során a sérülés időpontjának megfelelő igényszintre – vagyis ha a sérülés a limbikus rendszer fejlődésekor kimaradt ölelést mutatja, akkor azt az időszakot kell pótolni.

Erre érzett rá „P. mama, aki olyan örökbefogadó szülő, akinél a gyerekek rendre meggyógyulnak. Mondja csak P. mama, ön hogyan segít neki? P. mama válasza: Az én kisbabámnak (hétéves gyerekről van szó) nem kell gyógyszer. Neki olyan emberekre van szüksége, akik szeretik, és akik helyesen bánnak vele. Az iskola egyetlen tanára sem érti őt. Megölelem és ringatom. Egyszerűen szeretem. Ha éjszaka felébred és riadtan járkal, magam mellé veszem az ágyba, simogatom a hátát és énekelek neki, amíg el nem alszik.”

P. mama, ahogyan a szerző fogalmaz, a könyv címadó esetének leírásakor (*Ketrecbe zárt fiú...*) „tudta, hogy ezekkel a gyerekekkel nem az életkoruknak megfelelően kell kommunikálni, hanem arra kell gondolni, mire van szükségük, azt kell kideríteni, miről maradtak le a fejlődés érzékeny időszakában.” (Perry, 131. o.).

Sandy esetének fejezete *A saját érdekedben* címet viseli. Talán a legmegrázóbb eset. Sandy hároméves volt, amikor a szeme láttára megölték anyját, majd az ő nyakát is megvágta a rabló: „a saját érdekedben” – mondta, és távozott. Ebből a fejezetből tudhatjuk meg, hogy az agyunk a félelemre egyszerre kétféleképpen reagál. Egyrészt egy fokozott figyelmi álla-

pot, hosszan tartó, nagy félelem esetén egy túlfeszített éberségi állapot jön létre, s ez fixálódhat például hiperaktivitás formájában. Ugyanakkor ha a veszély túl nagy, és úgy érezzük, hogy képtelenek vagyunk megbirkózni vele, akkor „lebénulunk”, és disszociációs választ adhatunk. Ez roppant primitív reakció, melynek lényege, hogy a támadás után összekuporodunk, a lehető legkisebbek leszünk, elbújunk és reménykedünk a csodában.

Mindkét válasz lassan, fokozatosan alakul ki, és a gyermeki emlékek, traumák és azok következményei alakítják ki az emberben azt az egyedi válaszmintázatot, ami alapján később jellemzően egyik vagy másik megoldást választja stresszes helyzetekben. Ma már világos a pszichiátriában, hogy a poszttraumas pszichiátriai tünet a traumáról őrzött emlékekre adott disszociatív vagy túlfeszített éberségi állapottal hozható összefüggésbe. Fontos és a könyv meg is említi Martin Seligman klasszikus kísérletét, melynek nyomán a tanult tehetetlenség fogalmát

vezette be. Ennek lényege, hogy az egyik patkány pedálynomás után áramütést kap (utána kap enni, így elviselhető számára az áramütés). A másik patkány random áram-

ütést kap. Amelyik patkány maga irányítja az áramütést, az hozzászokik a stressz-

hez, a másik beteg lesz tőle. Amelyik nem tudja irányítani a körülményeket, később – amikor lehetőséget kap az irányításra – már nem él vele. Ez a tanult tehetetlenség jelensége. Az irányítás lehetősége tehát a habituációt (alkalmazkodást) teszi lehetővé, az irányítás hiánya pedig túlzott érzékenységhez vezet. Ha a traumát egy irányíthatatlan helyzet okozta, fontos, hogy a beteg terápiája során sokszor irányíthatóan, akkor és ennek hatására tér vissza a biztonságérzete. A traumát átélt gyerekek számára sokszor a káosz tűnik biztonságosnak, hiszen sokuk abban élt. Ennek megfelelően az új helyzetekben (pl. nevelőszülőknél, iskolai, óvodai közösségben) megpróbálnak káoszt teremteni viselkedésükkel maguk körül, hiszen számukra az a megszokott, az a „biztonságos” környezet. Ez a paradoxon az, ami miatt

sokszor elviselhetetlenül, kiszámíthatatlanul viselkednek.

Rokonszenves a könyvben, hogy az 5. fejezetben a szerzők egy megoldatlan ese-

A legtöbb esetben ugyanis a saját környezete és sorsa fölötti teljes kontrollvesztés az, ami súlyos folyamatokat elindító stresszt és szorongást okoz a gyerekekben. Ehhez járul még a szeretet hiánya, a kötődés elvesztése vagy kimutatásának képtelensége. Tanulhatunk arról, hogy mindenki a saját gyerekkorából merít, amikor nevelni kezd, és hogy a saját, hozott minta milyen erősen hat, és mennyire meghatározza a szülői szerepeket. Ugyanakkor minden történet arra tanít, hogy megfelelő szakértelemmel, tudással és odafigyeléssel minden gyerekhez meg lehet és meg kell találni az utat, illetve majdnem minden gyerek az egészséges élet pályájára tud lépni, ha időben és megfelelően avatkozunk be. Fontos üzenet az is, hogy ne címkézzünk: ne higgyük azt, hogy amennyiben egy jelenséget elneveztünk, (például „anyai introjekció”, „orális fixáció”, „tárgykapcsolat”), akkor egyben közelebb is kerülünk annak megoldásához.

tet is ismertetnek. Leon, aki a *Jeges szív, hidegvér* című fejezet hőse, 18 éves. Két fiatalos lányt ölt meg egy liftben ok nélkül, majd mindkét holttestet megerőszkolta. Történetéből megtudhatjuk, hogy a gyerekkori magára hagyás a szó fizikai és lelki értelmében is, valamint a késői és szakszerűtlen beavatkozás olyan nyomokat és sebeket hagyhat, amelyek már nem gyógyíthatók. Itt említi meg a könyv az öröklött tulajdonságok, például a temperamentum és az intelligencia szerepét. Ezek az örökletes tényezők szerepet játszanak abban, hogy egy-egy traumát követően melyik védekezési mód lesz jellemző és milyen kimenetel várható. Például az intelligens emberek gyorsabban találnak megoldásokat, gyorsabb válaszokat adnak a körülöttük lévő eseményekre, könnyebben találnak kiutakat a bajból, és ezáltal a traumát követően kevesebb idő telik el megoldhatatlannak tűnő stresszel, megbetegítő szorongással.

A záró fejezetek szélesebb kitekintést is nyújtanak. A szerzők határozottan kiállnak amellett, hogy az iskoláknak is változniuk kell:

„Oktatási rendszerünk kényszeresen a kognitív fejlődésre koncentrálna, szinte teljesen figyelmen kívül hagyja a gyerekek érzelmi igényeit és testi szükségleteit [...] Ráadásul az oktatási rendszer és általában véve a társadalom semmibe veszi a társas kapcsolatok jelentőségét, és ez gátolja az empátia fejlődését. [...] Az agy fejlődését befolyásolja, mennyire

használjuk az egyes területeket, amit nem használunk, elsorvad. Ha nem hagyunk elég időt a gyerekeknek arra, hogy megtanulják az együttélés szabályait, a kapcsolatépítés mikéntjét, a konfliktusok megoldását és a bonyolult társas hierarchiák megértését, akkor fejletlenek maradnak azok az agyi régiók, amelyek ezeket a tevékenységeket szabályozzák.” (Perry, 315. o.).

Természetesen ugyanezek a problémák a magyar iskolarendszerben is megtalálhatók, így a szerzőpár gondolatai és konklúziója komoly figyelmeztetést kell jelentsen számunkra is.

A könyv a leírtakon kívül még sok fontos gondolatot tartalmaz, és ezek a gondolatok érdekes esetek leírásával párosulnak. Egyetértek Gyurkó Szilviával, ám még jobban kitágítom a kört: ezt a könyvet mindenkinek fontos elolvasnia – aki gyerekekkel és/vagy emberekkel foglalkozik hivatása során.

Perry, B. D. és Szalavitz, M. (2015): *A ketrecbe zárt fiú és más történetek egy gyermekpszichiáter jegyzetfüzetéből. Mit tanulhatunk a traumát átélt gyerekektől a veszteségről, a szeretetről és a gyógyulásról?* Park Kiadó, Budapest.

Czike Bernadett

Pannon Egyetem MFTK Filozófia,
Történettudomány és Antropológia Intézet