

iskolakultúra

10

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXI. évfolyam 2021. október

Bajomi Iván

- ELTE Társadalomtudományi Kar

Czachesz Erzsébet

- ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Dancs Katinka

- SZTE Neveléstudományi Intézet

Dani-Ördög Dalma

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Jakab György

- Digitális Jólét Nonprofit Kft.

Kovács Ivett Judit

- ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

Nagy Péter Tibor

- Wesley János Lelkészképző Főiskola

Pogátsnik Monika

- Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

Tóth Péter

- BME Műszaki Pedagógia Tanszék

Géczy János (főszerkesztő)

e-mail: janos.geczy@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

(társzerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László (társzerkesztő)

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Somogyvári Lajos

(társzerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Csíkos Csaba

e-mail: csikos.esaba@tok.elte.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kojanitz László

e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Dancs Katinka

A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek – egy pedagóguskutatás eredményei 3

Kovács Ivett Judit – Czachesz Erzsébet

Mit szeretnének a szülők?
Korai nyelvtanulás az óvodában 16

Tóth Péter – Pogátsnik Monika

A mérnökhallgatók induktív gondolkodása 38

szemle

Nagy Péter Tibor

Kvantitatív és kvalitatív felsőoktatás- és tudománytörténet-írás 58

Bajomi Iván

Az elmúlt hetven év franciaországi oktatásügyi változásai 70

Jakab György

Nem múltó történelmünk.
Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata (2. rész) 83

kritika

Dani-Ördög Dalma

Falakon innen, falakon túl.
Dúll Andrea, Somogyi Krisztina & Tamáska Máté: Iskolaépítészet Magyarországon.
Örökség és megújulás 109

A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója 113

A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek – egy pedagóguskutatás eredményei

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során a tantervekben megjelenő mely célokat preferálják, valamint milyen módszereket és tevékenységeket használnak munkájuk során. Online kérdőív segítségével gyűjtöttünk adatokat általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusoktól, összesen 400 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Eredményeink szerint a pedagógusok az emberi jogok és a morális értékek tiszteletére, valamint a környezetvédelem iránti pozitív viszonyulásra helyeznek hangsúlyt. A módszerek és tevékenységek tekintetében az információkeresést és értelmezést igénylő tevékenységek, a szemléltetőanyagok használata és a feldolgozott témák közös megvitatása tekinthető a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek. A klaszterelemzés eredményeként négy csoportba sorolhatók a résztvevő pedagógusok célképzésük szerint: érzékenyítők, környezetvédelemre nevelők, hazafias nevelők és szolidaritásra nevelők. A pedagógusprofilok között nem tapasztalható különbség abban a tekintetben, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak.

Bevezetés

A 21. századi iskolának a diákokat nemcsak a demokratikus társadalmi részvételhez kell hozzásegítenie, hanem fel kell őket készítenie a globális társadalmi, gazdasági és környezeti problémák kezelésére is. Mindezen szempontok a társadalomismereti nevelés szükségességére és hatékonyságának növelésére hívják fel a figyelmet.

Thornton (2005) a pedagógusokat kapuőrnek (*gatekeeper*) nevezi, arra utalva, hogy a tantervi célok gyakorlatba való átültetése rajtuk múlik, azaz végső soron ők határozzák meg, hogy miként értelmezik a megfogalmazott célokat, mely tantervi egységekre helyezik a hangsúlyokat, milyen gyakorlatot követnek. A társadalomismereti neveléssel foglalkozó hazai kutatások kevés figyelmet fordítanak a pedagógusok vélekedéseinek és gyakorlatának megismerésére, annak ellenére, hogy ezek az adatok értékes információkkal szolgálhatnak a tanárképzés és a tanártovábbképzések számára is.

A pedagógusok célképzésének és gyakorlatának megismerése éppen ezért jelentős mértékben járulhat hozzá a hazai társadalomismereti nevelés hatékonyságának növeléséhez. Ezzel összhangban kutatásunk célja feltérképezni, hogy a pedagógusok a Nemzeti alaptanterv vonatkozó céljai közül melyeket részesítik előnyben, és milyen módszereket, tevékenységeket alkalmaznak munkájuk során.

A társadalomismereti nevelés célrendszere

Az amerikai társadalomismereti nevelés célrendszere, tartalma és módszerei jelentős átalakuláson mentek keresztül. Kezdetben a társadalmi beilleszkedés elősegítésén volt a hangsúly, melyet a nemzeti és világtörténelem tényanyagának elsajátításán keresztül igyekeztek megvalósítani. Egy másik irányzat a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztésében látta a társadalomismereti nevelés feladatát. Ezzel együtt a tartalomról egyre inkább a módszerekre került a figyelem, és a gondolkodás fejlesztése került a középpontba. Végül egy harmadik irányzat is kibontakozott, amely egyszerre törekedett érzékenyíteni a tanulókat a társadalmi problémák iránt, valamint fejleszteni gondolkodási képességeiket. Ehhez szintén az aktív tanulási módszereket kívánta alkalmazni (Fallace, 2017). A társadalomismereti neveléssel foglalkozó nemzetközi szakirodalomban napjainkban is ezek az átfogó célok vannak jelen: az állampolgári szerepre való felkészítés, az identitásformálás, azon belül is a nemzeti identitás erősítése és a társadalmi együttélésre való felkészítés (Peck és Herriot, 2015).

A hazai társadalomismereti nevelésről elmondható a Nemzeti Alaptanterv alapján, hogy szintetizáló jellegűnek tekinthető, mert a társadalomismereti nevelés egyes irányzatainak célkitűzései mind megjelennek az Ember és társadalom műveltségterületen belül. Teret kap a nemzeti identitás és az állampolgári műveltség fejlesztése, ugyanakkor a társadalomtudományi szemléletmód és gondolkodás fejlesztése is megjelenik a dokumentumban. Végül a nemzetközi tendenciákkal összhangban a társadalmi problémák, a környezetvédelem, valamint a társadalmi méltányosság és szolidaritás iránti érzékenység is a célok között szerepel.

A társadalomismereti nevelés gyakorlatára vonatkozó hazai és nemzetközi eredmények

A hazai tantervek a módszerek tekintetében ajánlásokat fogalmaznak meg, így a pedagógusokon múlik, hogy milyen módszerek és tevékenységek révén valósítják meg a tantervi célokat. A pedagógusok vizsgálata hozzásegíthet bennünket, hogy jobban megismerjük a hazai társadalomismereti nevelés jellemzőit. Emellett a tanulói eredmények is hatékonyabban helyezhetők kontextusba, ha tudjuk, mi zajlik a tantermekben.

Ennek ellenére a hazai kutatások elvétve foglalkoznak a pedagógusokkal, így meglehetősen keveset tudunk a társadalomismereti nevelés gyakorlatáról. Az általános iskolai tanítókról tudjuk, hogy a tantervi előírásokat követik a társadalomismereti nevelés során, és habár önbevallásuk szerint felkészültek az érintett témák tanítására, a válaszadók negyede mégis úgy vélekedett, hogy több módszertani segítségre lenne szüksége (Kinyó és mtsai, 2020). Egy középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés eredményei szerint a pedagógusok az erkölcsi nevelést, az egészséges életmódra nevelést, az egyéni képességek kibontakoztatását, valamint a nemzeti hagyományok ápolást tekintik kiemelt pedagógiai célnak munkájuk során. A kutatás feltárta azt is, hogy a történelemtanárok az állampolgári nevelés során a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztésére helyeznek hangsúlyt. Az eredmények szerint az említett célok megvalósulását a pedagógusok többsége frontális munkamódszerekkel kívánja elérni (Kaposi, 2019).

A társadalomismereti nevelésnek jelentős hagyományai vannak az Egyesült Államokban, ezért érdemes megvizsgálni, hogy a kapcsolódó kutatások milyen fontosabb megállapításokat tettek a társadalomismereti nevelés gyakorlatára vonatkozóan. A pedagógusok gyakorlatára közvetve következtethetünk azokból a kutatásokból, amelyek tanárjelölteket vizsgálnak. Waring (2010) módszertani kurzusok résztvevői körében végzett felmérést arról, hogy mit gondolnak a társadalomismereti nevelésről. A résztvevők közel harmada történelmi, földrajzi és gazdasági témák összességéként értelmezte a társadalomismeretet, amelynek tanítása-tanulása során a nevek, dátumok és események memorizálásán van a hangsúly. A résztvevők 25%-a változatos módszerek összességéként tekintett a társadalomismereti nevelésre, amely sokféle eszközt (pl. szövegek, képek, térképek, idővonalak) igényel. Ugyanakkor sokan a hagyományos, tanárközpontú tevékenységeket (pl. előadás, feladatlapok megoldása) is megemlítették, melyek célja a tényanyag minél hatékonyabb megtanítása volt.

A leendő középiskolai tanárok számára készült módszertani kiadványok elemzése is értékes információkkal szolgálhat. 1960 és 2007 között megjelent módszertani kiadványok változatos módszerek alkalmazását javasolják a tanárjelöltek számára. Indoklásuk szerint a sokféle, változatos módszertan elősegíti a tanulók figyelmének fenntartását. A kiadványok mindegyikében javasolt módszerként jelent meg a megbeszélés, a kutatásalapú módszerek alkalmazása és a kiegészítő olvasmányok használata. Ezek mellett majdnem minden módszertani kézikönyv javasolta a szimulációk alkalmazását, valamint az aktuális társadalmi események megvitatását. A filmek, filmrészletek, valamint a szemléltetőanyagok (pl. fényképek, rajzok) használata is ajánlott gyakorlatként szerepelt bennük (Wojcik és mtsai, 2013).

Közvetlen információk is rendelkezésre állnak arról, hogy milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok. Russel (2010) történelmet, földrajzot és gazdasági ismereteket tanító középiskolai tanárok tanórai módszereit és tevékenységeit vizsgálta. Eredményei szerint a pedagógusok 91%-a az órák több mint felében előadást tart, 87%-uk hasonló gyakorisággal kéri, hogy a tanulók jegyzeteljenek. Több mint 80%-uk óráinak többségén tankönyvi feladatokat oldanak meg, míg 68%-uknál szintén gyakori, hogy a diákok hangosan olvasnak fel részleteket a tankönyvből.

Az általános iskolai tanítókról tudjuk, hogy a tantervi előírásokat követik a társadalomismereti nevelés során, és habár önbevallásuk szerint felkészültek az érintett témák tanítására, a válaszadók negyede mégis úgy vélekedett, hogy több módszertani segítségre lenne szüksége (Kinyó és mtsai, 2020). Egy középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés eredményei szerint a pedagógusok az erkölcsi nevelést, az egészséges életmódra nevelést, az egyéni képességek kibontakoztatását, valamint a nemzeti hagyományok ápolását tekintik kiemelt pedagógiai célnak munkájuk során. A kutatás feltárta azt is, hogy a történelemtanárok az állampolgári nevelés során a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztésére helyeznek hangsúlyt. Az eredmények szerint az említett célok megvalósulását a pedagógusok többsége frontális munkamódszerekkel kívánja elérni (Kaposi, 2019).

A társadalomismereti nevelés egyik központi célkitűzése a demokráciára nevelés, a tanulók felkészítése az állampolgári szerepvállalásra. Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) rendszeresen vizsgálja nemzetközi összehasonlításban a tanulók állampolgári tudását, valamint az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát. Az 1999-es mérés eredményeinek elemzése négyféle tanítási stratégiát tárt fel a középiskolai pedagógusok körében: tradicionális módszerek, aktív tanulás, multimédiás elemek használata és nyitott osztálytermi légkör. Az eltérő stratégiákat alkalmazó pedagógusok diákjainak teljesítményeit is összevetették. A nyitott osztálytermi légkör kialakításához használt módszerek és tevékenységek esetében mutatható ki, hogy a vizsgált tanulók minden esetben magasabb pontszámot értek el a tudásukat mérő teszteken, vagy pozitívabb válaszkategóriákat társítottak az attitűdkijelentésekhez. A többi stratégia is mutatott összefüggést a tanulók bizonyos válaszaival, például a tradicionális módszereket használó pedagógusok diákjai pozitívabb attitűdöket tanúsítottak az állam szerepvállalásával kapcsolatban. Az eredmények arra utalnak, hogy mindegyik stratégiának megvan a maga előnye, ezért érdemes ezeket kombinálni a gyakorlatban (Martens és Gainous, 2013).

Az IEA 2016-os vizsgálatának eredményei szerint a résztvevő országok pedagógusai leggyakrabban tankönyveket használnak (67%), előadást tartanak (58%) és megvitatják tanítványaikkal az aktuális társadalmi kérdéseket (74%). Ezzel szemben a tanulók kezdeményezésére és kutatómunkájára építő tevékenységek jóval ritkábbak. 26% alkalmaz rendszeresen szerepjátékot, 18% bátorítja a diákokat, hogy ők vessenek fel témákat és 16% ad projektfeladatot (Schulz és mtsai, 2018).

A tanárjelöltekre vonatkozó eredmények azt sugallják, hogy a hallgatók konzervatívan gondolkodnak a társadalomismereti nevelésről, leginkább a klasszikus módszerekre, tanórai tevékenységekre asszociálnak vele kapcsolatban. A módszertani kézikönyvek ezzel szemben változatos módszerek alkalmazására ösztönzik őket, azonban korántsem biztos, hogy ez elegendő, és a módszertani kurzusok képesek megváltoztatni a véleményüket. A pedagógusokat vizsgáló elemzések tanulságai szerint jelentős részük a hallgatókhoz hasonlóan a tényanyag megtanításában és az információk értelmezésének képességében (ld. szemléltetőanyagok használata) látja a fő célt.

Módszerek

Kutatásunkban a következő kérdésekre keresünk válaszokat. A társadalomismereti nevelés mely céljait tekintik a legfontosabbnak a pedagógusok? Milyen módszereket alkalmaznak a munkájuk során? Milyen pedagógusprofilok állíthatók fel a preferált célok mentén? Milyen jellemzői vannak ezeknek a profiloknak?

Kérdőívünkben a 2012-es Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterület részeként meghatározott általános fejlesztési feladatok közül kellett a résztvevőknek kiválasztaniuk a három, általuk legfontosabbnak tartott célt. A társadalomismereti nevelés módszereinek alkalmazásához Russel (2010) kérdéseit használtuk fel, amely a tanítási folyamat során alkalmazott 35 lehetséges tevékenységet tartalmaz. Ezt egy további ítemmel egészítettük ki, amely a mobiltelefon használatára vonatkozott. A résztvevőknek a felsorolt tevékenységeket kellett 1-től 5-ig terjedő skálán értékelniük abból a szempontból, hogy az adott tevékenységet milyen gyakran alkalmazzák a társadalomismereti témák tanítása során. A magasabb érték választása a leggyakoribb alkalmazást jelölte, míg a legalacsonyabb érték arra utal, hogy az adott tevékenységre nagyon ritkán kerül sor. Az online adatgyűjtésre 2021 februárja és áprilisa között került sor. Mivel ebben az időszakban a koronavírus-járvány miatt a hagyományostól eltérően zajlott az iskolákban mindennapi pedagógiai munka, ezért arra kértük a pedagógusokat, hogy a tevékenységek értékelésekor az általános gyakorlatokra gondoljanak, ne pedig az aktuálisan alkalmazottakra.

Összesen 400 fő töltötte ki a kérdőívet, a résztvevők 75%-a nő. A kitöltők 55%-a általános iskolában, 37%-a középiskolában, 8%-a mindkét intézményben tanít. A résztvevők által tanított tantárgyak a következőképpen alakulnak: 57% történelem és állampolgári ismereteket, 41% etikát, 26% földrajzot, 18% hon- és népismeretet, 17% társadalomismeretet, 11% társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket, 2% filozófiát tanít. A kitöltők tanítással töltött éveinek átlagos száma 23 év (SD = 11).

Eredmények

A társadalomismereti nevelés céljai

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési feladatai közül a személyiségi jogok tiszteletére és az erkölcsi értékekre nevelés (72%), valamint a környezetvédelem iránti felelősség kialakítása (51%) tekinthető olyan céloknak, amelyeket a pedagógusok többsége kiemelten fontosnak tart (1. táblázat). A többi célról elmondható, hogy mindegyik élvezzi a pedagógusok egy kis csoportjának támogatását, ugyanakkor az egyenlő bánásmód iránti érzékenyítés (16%) bizonyult a legkevesebbek által támogatottnak.

Az általános iskolában és középiskolában tanító résztvevők válaszainak összehasonlítása érdekes különbségekre hívja fel a figyelmet a pedagógusok célképzésével kapcsolatban. Az általános iskolában tanító pedagógusok nagyobb arányban tartják fontosnak az emberi jogok tiszteletére ($\chi^2 = 3,82$, $p = 0,05$) és a környezetvédelemre nevelést ($\chi^2 = 4,43$, $p = 0,04$), valamint az egyenlő bánásmód iránti elköteleződés fejlesztését ($\chi^2 = 4,32$, $p = 0,04$), mint középiskolában tanító kollégáik. Ezzel szemben a demokrácia működésének megismertetése hangsúlyosabban jelenik meg ($\chi^2 = 4,81$, $p = 0,03$) a középiskolában.

1. táblázat. Az Ember és társadalom műveltségterület kiemelt fejlesztési feladatainak kiemelt célként való megjelenése az általános iskolában, középiskolában és mindkét intézménytípusban tanító pedagógusok, valamint a minta egészében

	Általános iskola (N = 220)	Középiskola (N = 149)	Mindkettő (N = 30)	Összesen
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	76%	67%	67%	72%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	29%	26%	30%	28%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	22%	23%	27%	23%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	16%	23%	33%	20%
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	56%	44%	47%	51%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	25%	28%	17%	25%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	23%	34%	23%	27%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	20%	11%	17%	16%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése	20%	17%	20%	19%

A társadalomismereti nevelés során alkalmazott módszerek

A társadalomismereti nevelés során leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek a különböző ábrák, diagramok ($M = 3,92$, $SD = 1,13$), képi szemléltetőanyagok ($M = 3,86$, $SD = 1,02$) és a tanár által irányított megbeszélések ($M = 3,70$, $SD = 1,11$) bizonyultak. Amennyiben a legritkább tevékenységeket keressük, akkor a tankönyv tanórai önálló elolvasását ($M = 1,94$, $SD = 1,23$), a virtuális túrákon való részvételt ($M = 1,98$, $SD = 1,07$) és a zenehallgatást ($M = 2,11$, $SD = 1,13$) találjuk a skála másik végpontjánál (2. táblázat).

Habár Russel (2010) eredményei több mint egy évtizedesek, azonban az azonos mérőeszköz miatt érdemes összevetni a két kutatás megállapításait. Ezek ismertetése előtt fontos megemlíteni, hogy a szerző csak az egyes válaszkategóriák választásának gyakoriságát közli, ezért az összevetés is csak erre korlátozódhat. Az amerikai pedagógusok körében a tanári előadás (91%), a tanulók jegyzetelése (87%), a tankönyvben/munkafüzetben megjelenő feladatok megoldása (80%) és a tankönyv hangos olvasása (68%) voltak a domináns tevékenységek (azaz az órák több mint felében alkalmazták őket). Kutatásunkban ezek gyakorisága a következőképpen alakult: tanári előadás (78%), jegyzetelés (78%), tankönyvben/munkafüzetben szereplő feladatok megoldása (66%), a tankönyv hangos felolvasása (38%).

Az általunk vizsgált pedagógusok körében a szemléltetőanyagok (89%), a térképek és diagramok tanulmányozása (87%), a tanár által irányított megbeszélések (84%) és az internethasználat bizonyultak a leggyakoribb tevékenységeknek. Russel (2010) eredményei szerint a szemléltetőanyagok (56%) használata kevésbé volt elterjedt, csakúgy, mint a térképek és diagramok értelmezése (61%), ugyanez mondható el az internethasználatról is (20%). Ezzel szemben a tanári irányítású megbeszélések (77%) hasonlóan gyakoriak voltak.

2. táblázat. A pedagógusok által használt módszerek és tevékenységek gyakoriságának átlaga, valamint annak jelölése, hogy a változók a feltáró faktorelemzés mely faktorába tartoznak

Faktorok	Változók	Általános iskola		Középiskola		Összes	
		M	SD	M	SD	M	SD
figyelemfelkeltő tevékenységek	filmek, videók megtekintése	2,97	0,99	2,72	1,04	2,85	1,01
	oktatójátékok használata	2,54	1,08	1,83	0,94	2,23	1,07
	zenehallgatás	2,37	1,16	1,81	1,02	2,11	1,13
	hagyományos (nem elektronikus) oktatójátékokkal játszanak	2,61	1,21	1,78	0,98	2,24	1,19
	részvétel (nem elektronikus) szimulációkban	2,57	1,19	2,01	1,03	2,33	1,16
társadalmi igényekre reagáló módszerek	a diákok PowerPoint-prezentációkat készítenek	2,78	1,01	2,77	0,97	2,77	0,98
	részvétel önkéntes tevékenységben	2,69	1,17	2,33	1,16	2,53	1,18
	részvétel szerepjátékban	2,78	1,17	2,24	1,07	2,55	1,17
	nem elektronikus bemutatók készítése	2,69	1,06	2,13	1,06	2,47	1,10
	részvétel virtuális túrákon	2,09	1,07	1,82	1,03	1,98	1,07
	vendégelőadók meghallgatása	2,06	1,19	1,95	1,07	2,00	1,13
	vizuális rendszerezők használata	3,14	1,12	2,57	1,25	2,90	1,19
	tanulmányi kirándulás	2,68	1,36	2,32	1,31	2,52	1,34

Faktorok	Változók	Általános iskola		Középiskola		Összes	
		M	SD	M	SD	M	SD
társas tanulási helyzetek	együttműködést igénylő feladatok	3,61	1,02	3,05	1,14	3,37	1,10
	tanár által irányított megbeszélés	3,80	1,01	3,61	1,20	3,70	1,11
	diák által irányított megbeszélés	3,11	1,16	2,74	1,23	2,93	1,22
	problémamegoldást igénylő tevékenységek	3,53	0,97	3,07	1,10	3,31	1,06
forrás-használat	elsődleges források vizsgálata	3,33	1,10	3,55	1,15	3,43	1,26
	másodlagos források vizsgálata	2,63	1,13	2,65	1,19	2,61	1,15
klasszikus módszerek	a diákok csendben elolvassák a tankönyvet	2,23	1,30	1,57	1,05	1,94	1,23
	jegyzetelés	3,44	1,27	3,71	1,25	3,54	1,26
	feladatlapok megoldása	3,29	1,18	3,17	1,15	3,21	1,17
	tankönyvből/munkafüzetből származó írásbeli feladatok megoldása	3,26	1,24	2,99	1,21	3,12	1,24
	tankönyvben/munkafüzetben szereplő írásbeli feladatok megoldása	3,53	1,24	2,97	1,32	3,29	1,30
	a tankönyv hangos olvasása	2,74	1,32	1,81	1,13	2,32	1,32
	nem tankönyvi szövegek olvasása	2,70	1,10	2,56	1,21	2,61	1,14
	tanári előadás	3,43	1,20	3,55	1,15	3,46	1,19
	otthoni írásbeli feladat készítése	3,38	1,26	2,95	1,15	3,19	1,22
vizuális információk értelmezése	képi szemléltetőanyagok tanulmányozása	3,88	1,00	3,81	1,06	3,86	1,02
	térképek, ábrák, diagramok tanulmányozása	3,93	1,10	3,90	1,20	3,92	1,13
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	kritikai gondolkodást igénylő tevékenységek	3,18	1,11	3,30	1,20	3,22	1,16
	vita	3,16	1,16	3,22	1,20	3,19	1,19
	ellentmondásos témák megvitatása	3,10	1,10	3,28	1,26	3,19	1,19
IKT	használgák az internetet	3,58	1,12	3,60	1,11	3,57	1,10
	használgák a számítógépet	3,37	1,18	3,19	1,31	3,26	1,23
	mobiltelefon használata	2,27	1,19	2,68	1,18	2,41	1,20

Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összevetése érdekes tendenciákra hívja fel a figyelmet. Az általános iskolai oktató-nevelő munkára jellemzőbb, hogy a pedagógusok változatosabb módszereket és tevékenységeket alkalmaznak az óráikon. Így például szignifikánsan gyakrabban használnak multimédiás eszközöket, mint például az órák céljaihoz és tartalmához illeszkedő videókat ($t = 2,30$, $p = 0,02$), elektronikus oktatójátékokat ($t = 6,61$, $p < 0,01$), hallgatnak zenét ($t = 4,88$, $p < 0,01$), vagy vesznek részt virtuális túrákon a tanulókkal ($t = 2,39$, $p = 0,02$). A tanulók aktív részvételére épülő tevékenységek is gyakoribbak az általános iskolában: a tanulók együttműködését igénylő tanulási helyzetek ($t = 4,92$, $p < 0,01$), a problémamegoldást igénylő feladatok ($t = 4,20$, $p < 0,01$), a nem elektronikus bemutatók készítése ($t = 4,91$, $p < 0,01$), részvétel szerepjátékokban ($t = 4,57$, $p < 0,01$) és szimulációkban ($t = 4,84$, $p < 0,01$). Szintén az általános iskolai órákon jellemzőbb, hogy a tanulók önkéntes tevékenységekben vesznek részt ($t = 2,90$, $p < 0,01$) vagy vizuális rendszereket használnak ($t = 4,50$, $p < 0,01$). Ezzel szemben a társadalomismereti műveltség középiskolai fejlesztése során a pedagógusok gyakrabban kéri a diákokat jegyzetelésre ($t = -2,04$, $p = 0,04$)

és a mobiltelefon használatára ($t = -3,24$, $p < 0,01$).

A változók feltáró faktorelemzése 8 látens dimenziót eredményezett (KMO-index: 0,89, megmagyarázott variancia 56,35%, l. 2. táblázat). A következőkben a faktorokat sajátértékük csökkenő sorrendjében mutatjuk be. Az első faktor a figyelemfelkeltő tevékenységek nevet kapta, mert olyan módszerek és tevékenységek tartoznak ide (pl. zenehallgatás, oktatójátékok használata, szimulációk), amelyeket a pedagógusok előszeretettel használnak annak érdekében, hogy változatosabbá tegyék óráikat, ezen keresztül segítsék elő a tanulók órai bevonódását. A második faktort társadalmi igényekre reagáló módszereknek neveztük el, mert az ide tartozó változók közös jellemzője, hogy nem a klasszikus módszertani megoldások közé tartoznak, hanem a társadalom és az informális tanulás iránt nyitott tevékenységek (pl. önkéntes tevékenység, tanulmányi kirándulás), amelyek a tanulók képességeinek fejlesztését, később társadalmi és munkaerőpiaci boldogulását is segítik (pl. prezentáció- és bemutatókészítés, vizuális rendszerezők használata, szerepjáték). A társas tanulási helyzetek faktor változói a tanulók közötti vagy a tanár és a diákok közötti interakcióra építve kínálnak lehetőséget a tanulásra. A forráshasználat dimenzió megjelenése a faktorstruktúrában arra utal, hogy az elsődleges és másodlagos források elemzése kitüntetett szerepet játszik a hazai társadalomismereti nevelésben. A klasszikus módszerek faktor tömöríti magában azokat a hagyományos módszereket és tevékenységeket (pl. tanári előadás, feladatlapok megoldása, tankönyv elolvasása), amelyek használata hosszú múltra tekint vissza, és emiatt sokan alkalmazzák őket. A forráshasználatól elkülönülve jelenik meg a képi információk értelmezése, amely a szemléltetőanyagok és diagramok vizsgálatát, tartalmának leolvasását jelenti. Az elemzés során feltárt 7. faktor a társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei nevet kapta, és a kritikai gondolkodás fejlesztését, a vitát és az ellentmondásos témák megbeszélését foglalja magában. Az utolsó látens dimenzió az IKT nevet kapta, de fontos kiemelni, hogy kizárólag olyan változók tartoznak bele, amelyek az eszközhasználatra utalnak, azaz a faktor arról ad kép, hogy a pedagógusok milyen gyakorisággal használják a technológiai eszközöket, arról nem, hogy milyen tevékenységekre.

Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összevetése érdekes tendenciákra hívja fel a figyelmet. Az általános iskolai oktató-nevelő munkára jellemzőbb, hogy a pedagógusok változatosabb módszereket és tevékenységeket alkalmaznak az óráikon. Így például szignifikánsan gyakrabban használnak multimédiás eszközöket, mint például az órák céljaihoz és tartalmához illeszkedő videókat ($t = 2,30$, $p = 0,02$), elektronikus oktatójátékokat ($t = 6,61$, $p < 0,01$), hallgatnak zenét ($t = 4,88$, $p < 0,01$), vagy vesznek részt virtuális túrákon a tanulókkal ($t = 2,39$, $p = 0,02$). A tanulók aktív részvételére épülő tevékenységek is gyakoribbak az általános iskolában: a tanulók együttműködését igénylő tanulási helyzetek ($t = 4,92$, $p < 0,01$), a problémamegoldást igénylő feladatok ($t = 4,20$, $p < 0,01$), a nem elektronikus bemutatók készítése ($t = 4,91$, $p < 0,01$), részvétel szerepjátékokban ($t = 4,57$, $p < 0,01$) és szimulációkban ($t = 4,84$, $p < 0,01$).

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összehasonlítása négy faktor esetében tárt fel különbséget (3. táblázat). Minden esetben az általános iskolai pedagógusok nyilatkoztak úgy, hogy szignifikánsan többször használnak figyelemfelkeltő tevékenységeket, a formális és informális társadalomismereti nevelés módszereit (társadalmi igényekre reagáló módszerek), társas tanulási helyzeteket, valamint a klasszikus módszertani megoldások is jellemzőbbek.

3. táblázat. A feltáró faktorelemzés eredményeként kapott faktorok átlagai és azok összehasonlítása

	Általános iskola		Középis-kola		t/d	p
	M	SD	M	SD		
figyelemfelkeltő tevékenységek	2,60	0,85	2,03	0,68	7,01	< 0,01
társadalmi igényekre reagáló módszerek	2,60	0,83	2,25	0,78	4,00	< 0,01
társas tanulási helyzetek	3,51	0,78	3,11	0,91	4,29	< 0,01
forráshasználat	2,98	0,96	3,01	1,00	-1,11	n.s.
klasszikus módszerek	3,11	0,88	2,81	0,74	3,34	< 0,01
vizuális információk értelmezése	3,91	0,96	3,86	1,04	0,47	n.s.
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	3,14	1,05	3,07	0,96	-1,15	n.s.
IKT	3,07	0,96	3,16	1,01	-0,82	n.s.

Pedagógusprofilok

Klaszterelemzést végeztünk annak érdekében, hogy megismerjük, milyen fő dimenziók mentén gondolkodnak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés céljairól. Az elemzés eredményeként négy pedagógusprofil állítható fel (4. táblázat). Az érzékenyítők a minta 21%-át alkotják, többségük számára a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztése kiemelt feladat, de 47%-uk a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezett. A többi csoporthoz képest itt találjuk a legtöbb olyan pedagógust (31%), akik a tanulók társadalomtudományi gondolkodásának fejlesztését is kiemelt célként kezelik. A környezetvédelemre nevelők alkotják a legnagyobb csoportot, a minta 35%-át. Ahogyan a nevük is mutatja, legtöbben a tanulók környezettudatosságának növelését tűzik ki célul, ennek a támogatottsága különbözteti meg őket markánsan a többi csoporttól. Ugyanakkor az emberi jogi és erkölcsi nevelést is sokuk támogatja. A hazafias nevelők (23%) az emberi jogok, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás

Klaszterelemzést végeztünk annak érdekében, hogy megismerjük, milyen fő dimenziók mentén gondolkodnak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés céljairól. Az elemzés eredményeként négy pedagógusprofil állítható fel (4. táblázat). Az érzékenyítők a minta 21%-át alkotják, többségük számára a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztése kiemelt feladat, de 47%-uk a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezett.

fejlesztését tekintik fontos feladatnak. Végül a szolidaritásra nevelők (20%) különülnek el, akik az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését emelik ki a műveltségterület célrendszeréből.

4. táblázat. A társadalomismereti nevelés céljainak támogatottsága pedagógusprofilonként

	Érzékenyítők (21%)	Környezetvédelemre nevelők (35%)	Hazafias nevelők (23%)	Szolidaritásra nevelők (20%)
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	47%	53%	100%	100%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	5%	2%	93%	22%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	6%		5%	100%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megeremtése	59%	17%	4%	
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	2%	87%	44%	44%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	53%	20%	23%	9%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	31%	33%	26%	15%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	18%	20%	17%	7%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése	31%	22%	15%	6%

Megvizsgáltuk, hogy a feltárt pedagóguscsoportok milyen jellemzőkkel bírnak, tapasztalható-e közöttük szignifikáns különbség az eltöltött szakmai évek száma, az iskolatípus vagy az alkalmazott módszerek és tevékenységek tekintetében. Az elemzés nem tárt fel szignifikáns különbséget egyik változó esetében sem. Az említett szempontok mentén homogénnek tekinthetők a csoportok, azaz nem különböznek abban az egyes profilok, hogy a pedagógusok hány éve vannak pályán, általános vagy középiskolában tanítanak, illetve milyen módszereket és tevékenységeket használnak a munkájuk során.

Összegzés, következtetések

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy az Ember és társadalom műveltségterület által megfogalmazott fejlesztési célok közül melyek azok, amelyekre a pedagógusok kitüntetett figyelmet fordítanak. Eredményeink szerint az emberi, személyiségi jogok tisztelete, valamint az erkölcsi értékek közvetítése és a környezetvédelem iránti nyitottság azok, amelyeket a pedagógusok többsége fontosnak tart. Az általános iskolában és középiskolában tanítók eredményeinek összevetése arra is felhívta a figyelmet, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok elkötelezettebbek a társadalomismereti nevelés bizonyos céljai iránt. A különbség háttérében többféle magyarázat is állhat. Elképzelhető, hogy több szakirodalom, segédanyag vagy fejlesztő program áll az általános iskolai pedagógusok rendelkezésére. A másik lehetőség ezzel részben összefügg: módszertani felkészítésükben, a nekik szóló továbbképzésekben ezek a témák nagyobb hangsúllyal jelennek meg, ami miatt ők is jobban elköteleződnek ezen célok mellett. Végül azt is figyelembe kell venni, hogy a tanulók életkori sajátosságaiból adódhat a célok preferálása, ami magyarázatot adhat arra, hogy miért a középiskolai pedagógusok tartják fontosabbnak a demokráciához kapcsolódó társadalmi és jogi alapfogalmak tanítását.

Vizsgáltuk azt is, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során. Leggyakrabban az információk keresését és értelmezését (ld. ábrák és diagramok használata), a képi szemléltetőanyagok tanulmányozását kéri a tanulóktól, valamint a tárgyalt témák megvitatására kéri őket. Mivel a minta jelentős részét történelemtanárok alkotják, ezért a képi és szöveges források feldolgozására kerülő hangsúly nem meglepő, a forrásközpontú történelemtanítás, valamint az ezekhez kapcsolódó érettségi követelmények nyomán elterjedt gyakorlatról van szó. A legritkább órai tevékenységek kapcsán a virtuális túrákon való részvételt abból a szempontból érdemes kiemelni, hogy az IKT-eszközöknek köszönhetően ma már ezek is könnyedén elérhetőek, azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok még nem élnek ezzel a lehetőséggel. A másik magyarázat az lehet, hogy az elérhető virtuális kiállítások nem kapcsolódnak a társadalomismereti nevelés céljaihoz és tartalmihoz.

A módszerekre és tevékenységekre vonatkozó kérdések egy amerikai kutatásból származnak (Russel, 2010), ami lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására. Habár eltérő időben és térben, ezáltal pedig eltérő kontextusban születtek az eredmények, néhány érdekes tendencia így is kirajzolódik. Így például a több mint egy évtizeddel korábban az amerikai pedagógusokra jellemzőbb volt a klasszikus módszerek alkalmazása, mint magyar kollégáikra napjainkban. A magyar pedagógusok ezzel szemben jobban támaszkodnak a technológia adta lehetőségekre, valamint az elérhető vizuális forrásokra. Az eredmények háttérében az iskolák technológiai felszereltségének javulása, valamint az új oktatási stratégiák (pl. forrásközpontú történelemtanítás) elterjedése állhat.

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok gyakorlatának összehasonlítása arra utal, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok változatosabb

módszertani repertoárral rendelkeznek. Ennek oka szintén az eltérő módszertani képzésben, a rendelkezésre álló segédanyagokban lehet.

A klaszterelemzés során feltárt pedagóguscsoportok az egyén és a közösség együttélésének különböző aspektusait tartják fontosnak, és ennek megfelelően a társadalomismereti műveltség más-más területének fejlesztését tűzik ki fő céljukként. Az érzékenyítők, a hazafias és szolidaritásra nevelők közös jellemzője az lehet, hogy az egyén és a társadalom, a szűkebb-tágabb közösség viszonyrendszerében gondolkodnak. A társadalmi beilleszkedés és működés egy-egy területére fókuszálnak, céljuk, hogy a tanulók azokban sikeresek legyenek, azaz foglalkozzanak a társadalmi problémákkal, értékeljék nemzeti hagyományaitak és cselekvő állampolgárokká váljanak, érzékenyek legyenek a leszakadó vagy valamilyen szempontból hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatban. A környezetvédelemre nevelők abból a szempontból különülhetnek el a többi profiltól, hogy a környezetvédelem problémáján keresztül elsősorban globális problémára próbálják a tanulók figyelmét felhívni, amelynek természetesen lokális társadalmi és gazdasági vonatkozásai is vannak.

A pedagógusprofilok összevetése a társadalomismereti nevelés 20. századi irányzataival azt mutatja, hogy a nemzeti identitás és az állampolgári szerepvállalás klasszikus fejlesztési igénye a hazafias nevelőknél jelenik meg, míg a többi csoport inkább a lokális és globális társadalmi problémák iránti érzékenyítést tartja fontosnak. Ugyanakkor az érzékenyítők kiemelkednek abból a szempontból, hogy a gondolkodás fejlesztése, a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességek fejlesztése inkább rájuk jellemző.

Az elemzés nem tárt fel összefüggést a pedagógusprofilok és a módszerek, tevékenységek között. Ez az eredmény azért különösen érdekes, mert feltételezhető, hogy az eltérő célok preferálása, ezeken keresztül az ismeretek gyarapítására, a képességek fejlesztésére és az attitűdök pozitív irányba történő elmozdítására kerülő különböző hangsúlyok arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy eltérő stratégiákat és ezzel együtt eltérő módszereket alkalmazzanak. Az eredmények azonban arra utalnak, hogy habár az egyes pedagóguscsoportok más-más célrendszert követnek, mégis ugyanazokat a módszereket alkalmazzák. A feltárt jelenség egyik magyarázata lehet, hogy habár megjelenik bizonyos célok preferálása, a pedagógusok mindegyik cél megvalósításán ugyanolyan erőfeszítéssel dolgoznak. Magyarázhatja az eredményeket az is, hogy habár az egyes pedagógusprofilok más-más célokra és ezeken keresztül más-más tudás fejlesztésére töreksenek (pl. állampolgári ismeretek – ismeretek, társadalomtudományi gondolkodás – képességek, más kultúrák elfogadása – attitűdök), végső soron ezeket nem lehet önmagukban fejleszteni, hanem egybefonódnak a pedagógiai gyakorlat során. Végül elképzelhető az a magyarázat is, hogy a célok és a gyakorlat nincsen összhangban, azaz hiába dolgoznak a pedagógusok egy-egy cél megvalósításán, nem megfelelő módszereket alkalmaznak azok elérésére. Ezt magyarázhatja például az, hogy nem kapnak megfelelő módszertani felkészítést, így nehezen tudják a célokat és a módszereket, tevékenységeket összehangolni.

A kapott eredmények kérdéseket is felvetnek, melyek tisztázása a további kutatások feladata. A pedagógusok a vizsgált célokkal elérése érdekében milyen konkrét módszereket és tevékenységeket használnak? A feltárt pedagógusprofilok reprezentatív mintán is érvényesek-e? Az említett kérdések megválaszolása értékes információkkal szolgálna a pedagógusképzés számára, valamint hozzájárulna a társadalomismereti neveléssel foglalkozó empirikus tapasztalatok bővüléséhez, további kutatásokat ösztönzéséhez.

Köszönetnyilvánítás

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 - kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (szerk.), *The handbook of social studies research*. Wiley-Blackwell. 42–67.
- Kaposi József (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései (pp. 84-98). In Szöke-Milinte Enikő (szerk.), *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Kinyó László, Dancs Katinka & Huszka Noémi (2020). Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(6–7), 47–67.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(5), 956–976.
- Peck, C. L. & Herriot, L. (2015). Teacher's Beliefs About Social Studies. In Five, H. & Gill, M. G. (szerk.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. 387–402.
- Russel, W. B. (2010). Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers' Instructional Methods and Practices. *Action in Teacher Education*, 32(1) 65–72.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. G., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Waring, S. M. (2010). The social studies methods course: what do teacher candidates know and want to know about teaching social studies? *Educational Research and Evaluation*, 16(5), 437–449.
- Wojcik, T. G., Heitzmann, R., Kilbride, C. & Hartwell, D. (2013). Instructional Strategies Recommended in Social Studies Methods Textbooks: A Historical Perspective. *Social Studies*, 104(6), 241–249.

Absztrakt

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során a tantervekben megjelenő mely célokat preferálják, valamint milyen módszereket és tevékenységeket használnak munkájuk során. Online kérdőív segítségével gyűjtöttünk adatokat általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusoktól, összesen 400 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Eredményeink szerint a pedagógusok az emberi jogok és a morális értékek tisztelésére, valamint a környezetvédelem iránti pozitív viszonyulásra helyeznek hangsúlyt. A módszerek és tevékenységek tekintetében az információkeresést és -értelmezést igénylő tevékenységek, a szemléltetőanyagok használata és a feldolgozott témák közös megvitatása tekinthetők a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek. A klaszterelemzés eredményeként négy csoportba sorolhatók a részt vevő pedagógusok célképzésük szerint: érzékenyítő, környezetvédelemre nevelők, hazafias nevelők és szolidaritásra nevelők. A pedagógusprofilok között nem tapasztalható különbség abban a tekintetben, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak.

Kovács Ivett Judit¹ – Czachesz Erzsébet²¹ ELTE PPK Neveléstudományi Intézet² ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Mit szeretnének a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában

A szülők fontos szerepe gyermekeik oktatási eredményességében sokszorosan kutatott téma, az összefüggésük bizonyított tény (Cooper, 2010; Fantuzzo és mtsai, 2013; Liu és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2015). A hazai társadalomtudományi és pedagógiai kutatásokban főleg a szülők iskolai végzettségét, szocioökonómiai státuszát (Andor, 2001; Róbert, 2004; Széll, 2015) szokták a gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatban összefüggésbe hozni és vizsgálni, az egyéb szülői bevonódási tényezőket, mint például a szülői szerep konstrukcióit, a szülői nézetek, szokások és motivációk szerepét kevésbé, de ilyen kutatásokra is találhatunk itthoni példákat (Imre, 2002; Podráczky, 2012; Nyitrai és mtsai, 2019).

Bevezetés

A jogszabályi előírások szerint Magyarországon 2015-től kötelező az óvodai nevelésben való részvétel a gyermekek három- és hatéves kora között (Köznev. t. 8. § [2]). Az óvodai nevelést végző intézményeknek fenntartótól függetlenül (lehet önkormányzati, egyházi, alapítványi vagy egyéb) a központi szabályozó keretrendszer alapján kell elkészíteniük saját nevelési programjukat, melynek egyik leghangsúlyosabb eleme a magyar anyanyelvi nevelés, illetve a magyar hagyományok és kultúra megismertetése. Mindazonáltal egyre több, különösen előnyösebb helyzetben lévő, városi óvodában bevezették vagy tervezik bevezetni a második nyelv játékos tanulását is. A szabad óvodaválasztás és az óvodák marketizációjának eredményeképpen egyre több intézmény igyekszik a kliensi kör igényeihez illeszkedően minél szélesebb szolgáltatási palettát nyújtani, melynek egyik népszerű alkotóeleme a játékos idegen nyelvi fejlesztés. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi fejlesztést egyaránt biztosító kétnyelvű óvodai nevelés előnyeit az utóbbi évtizedek kutatási eredményei is alátámasztották. Nemzetközi kutatások sora bizonyította a kétnyelvűség, valamint a nyelvtanulás korai életkorban történő megkezdésének előnyeit. Ezekre az eredményekre is támaszkodva az Európai Unió is célul tűzte ki a többnyelvűsége törekvést, valamint az idegen nyelvi kompetenciák hangsúlyos fejlesztését kisgyermekkorban. A kutatások alapján a szülői igények összhangban vannak ezekkel az oktatáspolitikai törekvésekkel. A kérdés komplexitását jelzi, hogy a kétnyelvű oktatást választó szülők motivációjában a kétnyelvűség mellett számos egyéb tényező is megjelenik. Kevés kutatás irányult eddig azonban a szülői bevonódás egyik kiemelten fontos területének, a korai nyelvtanulással-nyelvelsajátítással kapcsolatos

elvárások feltárására, a kétnyelvű óvodai nevelést választó szülők bevonódási mintázataira, motivációjára, és különösen feltáratlan ez a terület Magyarországon. Annak ellenére, hogy a gyermekeik számára kétnyelvű óvodai programot választó szülők döntésének hátterében megbúvó okok, vélekedések és elvárások feltárása fontos információkat nyújt mind a nevelés helyszínén dolgozó pedagógusok, mind a szakpolitikák, oktatási irányvonalak kidolgozásán tevékenykedő szakemberek munkájához.

Elméleti háttér

A korai kétnyelvű nevelés jelentősége

Az Európai Unióban a nyelvi sokszínűség kiemelt értéként jelenik meg mint az európai kultúra és az európai identitás egyik lényegi komponense (Mamadouh, 1999). Mint-hogy lényegi alapeleme, az Európai Unió ünnepli a kulturális diverzitást (European Commission, 2008), és a Bizottság hangsúlyozza, hogy éppen a nyelvek alkothatnak hidat a különböző kultúrák között (European Commission, 2005). A világ állam- és kormányfőinek 2015. szeptemberi csúcstalálkozóján elfogadott 17 fenntartható fejlődési cél (Sustainable Development Goals, SDGs) negyedik pontja az oktatást helyezte fókuszba, azon belül is kiemelt hangsúlyt kapott a minőségi óvodai nevelés, amely biztosítja a megfelelő felkészítést az iskola megkezdéséhez (United Nations, 2015). A kora gyermekkori intézményes nevelésre irányuló figyelemmel párhuzamosan az idegennyelv-oktatás is egyre hangsúlyosabb kérdésként jelenik meg szerte a világban. Az Európai Bizottság 2005 novemberében adta ki első közleményét a többnyelvűség ösztönzésére (Európai Bizottság, 2005), majd az Európai Parlament és Tanács 2006-ban az idegen nyelven zajló kommunikációt az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyikeként határozta meg (European Parliament and Council of the European Union, 2006). Minthogy az idegennyelv-tanulás nagyon korai megkezdésének pozitív hatásait feltáró kutatásokat (a legfrissebb tanulmányok többek között: Brumen, 2010; Macnamara és Conway, 2014; Nicolay és Poncelet, 2015; Woumans és mtsai, 2016) a szakpolitikák megalkotói is érvként sorolják a többnyelvűség elősegítésének ösztönzésére (European Parliament, 2006. október), az iskola előtti nyelvfejlesztés opciója egyre megkerülhetetlenebb kérdéssé válik a tudományos kutatások terén is. Míg 2011-ben az OECD-országokban az iskola előtti nevelést biztosító intézmények kevesebb mint 5%-a jelölte az idegen nyelvi fejlesztés jelenlétét a kurrikulumban, 2015-re ez elérte a 40%-ot (OECD, 2017. 133.).

A kétnyelvű intézményes nevelés típusait (Baker, 2006) tekintve az additív kétnyelvűség megvalósulásáról beszélhetünk abban az esetben, amikor a többségi nyelv mellett egy magas presztízsű nyelv elsajátítására kerül sor, mint Magyarországon az angol nyelvtanulás esetében. A kétnyelvű oktatás additív típusai főként a nyelvi többséget célozzák meg, és céljuk a kétnyelvűség vagy a két nyelven történő beszéd-írás-olvasás képessége. Az additív, magas hatékonyságú kéttannyelvű oktatás egyik legsikeresebb formája az úgynevezett „bemerítés” (*immersion*), amely a többséghez tartozó gyerekek számára teszi lehetővé egy második nyelv elsajátítását. Ennek a típusnak az esetében valószínűtlen, hogy a második nyelv vagy kultúra átveszi az első nyelv vagy kultúra helyét, így a hozzáadott érték a nyelvi és kulturális aspektusok mellett társadalmi és gazdasági téren is jelentkezik (Baker, 2006).

A kétnyelvűség fogalmának komplexitása és eltérő definíciói következtében a kétnyelvűségre irányuló kutatások is jelentősen eltérnek értelmezési keretük tekintetében, így összehasonlításuk nehézkes ugyan, de egyértelműen a kétnyelvűség egyes aspektusait vizsgálják (Bialystok, 2020). A kétnyelvűség területén végzett kutatások

nem hoztak bizonyítékot a kétnyelvű oktatás káros hatásaira, de számos bizonyítékot mutatnak annak előnyeire (Bialystok, 2018). A szakirodalom egyéb előnyök mellett azt mutatja, hogy a kétnyelvűek fejlettebb kognitív képességekkel rendelkeznek, mint az egynyelvűek (Dolean, 2015), és az agykutatások eredményei szerint ez annak a következménye, hogy több agyi erőforrást használnak, amikor feldolgozzák az információkat, amelyekkel találkoznak (Kovelman és mtsai, 2008). A kutatások szerint ezek a különbségek még hangsúlyosabbak olyan személyek esetében, akik öt éves koruk előtt kezdték meg az idegen nyelv tanulását, összehasonlítva azokkal, akik 10 és 15 éves koruk között (Dolean, 2015). A kétnyelvűek erősebb metalingvisztikai tudatosságot és fejlettebb metakognitív készségeket mutatnak a több nyelv ismeretének következtében (Adesope, 2010; Duncan, 2005), valamint jobb tanulási stratégiákkal rendelkeznek (Bochner, 1996). Az egynyelvűekhez képest jobban teljesítenek a figyelmi teszteken, és hatékonyabbak a gátló funkcióik az érzékelési információk kizárásában, mely előnyök más kognitív feladatok esetében is jelentkeznek (Bialystok és Martin, 2004). Pontosabban értik partnerük kommunikációs igényeit (Genesse és mtsai, 1975), és azt találták, hogy a bementéses kétnyelvű oktatásban részt vevő gyermekek sokkal differenciáltabban válaszolnak a hallgató igényeire, mint a kontrollcsoport gyermekei, feltehetően azért, mert szélesebb körű tapasztalatokkal rendelkeznek a kommunikációs nehézségekkel való szembenézésről (Kovács és Trentinné, 2014). A kétnyelvűség segíti további idegen nyelvek elsajátítását is (Kaushanskaya és Marian, 2009). A kognitív előnyök mellett a szociális készségek terén is azonosítottak előnyöket a vizsgálatok, Lambert (1992) empirikus adatai szerint az idegen nyelv ismerete pozitívabb attitűdöt eredményez az adott nyelv beszélői iránt is.

A kétnyelvű gyerekeknel azonosított fejlettebb készségek felnőttkorban is megmaradnak. Bialystok és kollégái (2004) azt tapasztalták, hogy a kétnyelvű felnőttek jobban teljesítettek a figyelmi teszteken a kognitív kontrollt igénylő feladatokban, illetve a munkamemóriájuk teljesítményét is megőrizték idős korukig. A kutatások szerint a kétnyelvűség előnye még idős korban is megmutatkoznak. Bialystok és munkatársai (2007) vizsgálati eredményei szerint az egynél több nyelven beszélés képessége lassíthatja az agy öregedési folyamatait, illetve a demencia tüneteinek megjelenése is évekkel későbbre tolódik az egynyelvűekhez viszonyítva (Dolean, 2015).

A háttérben húzódo okokat illetően ugyan a kétnyelvűség előnyeit vizsgáló empirikus kutatások még nem jutottak konszenzusra, azt azonban egyértelműen bizonyítják, hogy a több nyelvi rendszer alkalmazása fokozottabb mentális rugalmasságot és fejlettebb kognitív képességeket eredményez (Bialystok, 2020).

A nyelvelsajátítás intézményes formái óvodás korban Magyarországon

Bár mind a korai, mind a későbbi életkorban megkezdett nyelvtanulás mellett találunk érveket a szakirodalomban (Dolean, 2015), egyetlen kutatásban sem jelenik meg káros hatása a nyelvvel való ismerkedés játékos formái beillesztésének az óvodai nevelésbe. E módszer játék és játékalapú tevékenységek révén mozdítja elő a nyelv elsajátítását, mely forma megfelel egyrészt a szülők elvárásainak, másrészt a magyar nemzeti alaptantervben (ÓNOAP) (Kovács, 2020) leírt keretrendszer követelményeinek. A játékalapú tanulás szintén kulcsfontosságú tényező az idegen nyelvvel való korai ismerkedésben, hiszen ez az anyanyelv elsajátításához hasonló folyamat, mely a kisgyermekek mindennapi rutinjai és tevékenységei során megy végbe – ez utóbbinak pedig elengedhetetlen része a játék. A nyelvelsajátítás a képességek fejlesztésének olyan folyamata, amely másokkal megélt kommunikációs helyzetek során nyilvánul meg (Krashen, 1982a), szemben a nyelvtanulással, amely tudatosabb tevékenység, és célja egy másik nyelv elemeinek (például nyelvtan, szókincs stb.) felhalmozása. A bementéses kétnyelvű óvodai

közegben a gyerekek könnyedén „felszedik” vagy felszívják az idegen nyelvet (Hickey, 2014), az idegen nyelvet beszélő felnőttel folytatott interakciók kontextusából értelmezve az idegen szavak, kifejezések jelentését. A bemelegítő kétnyelvű projektek a legalkalmasabbak a sikeres nyelvtanuláshoz szükséges „komprehenzív input” (Krashen, 1982b, 97.) biztosításához.

Magyarországon a törvényileg elismert nemzetiségeknek (korábban nemzeti kisebbségi csoportok) van törvény által garantált joga az anyanyelvüket az óvodákban és az oktatási intézményekben tanulni, fejleszteni (Nek tv., 2011). Ez többféle formában valósulhat meg: nyelvoktatás, kétnyelvű oktatás vagy nemzetiségi tannyelvű oktatás révén, amelyekből az első a leggyakoribb, amikor heti néhány órában tanítják a nemzetiségi nyelvet.

A nem nemzetiségi kétnyelvű kisgyermekkorú oktatást magániskolák, alapítványok vagy vállalatok szervezik és működtetik. Az óvodai nevelést szabályozó köznevelési törvény kötelezően előírja a magyar anyanyelvi nevelést¹. A jogszabályi háttér – a nemzetiségi oktatáson kívül – csak abban az esetben teszi lehetővé egy oktatási/nevelési intézmény számára a kizárólagos idegen kommunikációs nyelv használatát, ha az intézmény a származási államban nevelési/oktatási intézményként van nyilvántartva, vagy nemzetközi szerződés alapján működik, vagy az oktatásért felelős miniszter szerződést köt vele. Ha a működése nem ellentétes az alaptörvényben foglaltakkal, akkor az oktatásért felelős miniszter engedélyezi a működését². Ha a fenntartó magyar vállalkozás, a magyar köznevelési törvény és az Alapprogram előírásait szükséges követnie, és a magyar intézményekre vonatkozó

A nem nemzetiségi kétnyelvű kisgyermekkorú oktatást magániskolák, alapítványok vagy vállalatok szervezik és működtetik. Az óvodai nevelést szabályozó köznevelési törvény kötelezően előírja a magyar anyanyelvi nevelést. A jogszabályi háttér – a nemzetiségi oktatáson kívül – csak abban az esetben teszi lehetővé egy oktatási/nevelési intézmény számára a kizárólagos idegen kommunikációs nyelv használatát, ha az intézmény a származási államban nevelési/oktatási intézményként van nyilvántartva, vagy nemzetközi szerződés alapján működik, vagy az oktatásért felelős miniszter szerződést köt vele. Ha a működése nem ellentétes az alaptörvényben foglaltakkal, akkor az oktatásért felelős miniszter engedélyezi a működését.

1 „Nkt. 3. § (5) bekezdés értelmében a nevelés-oktatás nyelve magyar, nemzetiségi óvodában és iskolában részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve, a két tanítási nyelvű iskolában – külön jogszabály szerint – részben a célnyelv” (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény).

2 „Nkt. 90. § (1) bekezdés értelmében Magyarország területén külföldi nevelési-oktatási intézmény akkor működhet, akkor adhat ki külföldi bizonyítványt, ha abban az államban, ahonnan származik, az intézményt nevelési-oktatási intézménynek, az általa kiadott bizonyítványt pedig az ilyen nevelési-oktatási intézménynek megfelelő bizonyítványnak jogszerűen elismerik, és az elismerést hitel érdemlően bizonyították, feltéve hogy az intézmény működése nem ellentétes az Alaptörvényben foglaltakkal. E rendelkezéseket a nemzetközi iskolák tekintetében is alkalmazni kell azzal az eltéréssel, hogy az elismerést az intézményt akkreditáló nemzetközi szervezetnek kell kiadnia. A külföldi nevelési-oktatási intézményt az oktatásért felelős miniszter – az intézmény fenntartójának kérelme alapján – nyilvántartásba veszi és engedélyezi a működését.” (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény).

pedagógiai-szakmai, törvényességi és hatósági ellenőrzések biztosítják a törvényes működését.

Más oktatási piaci szektorokhoz hasonlóan az óvodai nevelés piaca is önszabályozó: az ügyfelek igényei, választása és a versenytársak formálják, határozzák meg a szektor méretét, szolgáltatásait, minőségét (Naumann, 2011, 39.). A törvényi szabályozás azonban gátat szabhat a progresszív szülői igények érvényesülésének is. A szülők már évtizedek óta keresik a nyelvtanulás minél korábbi lehetőségeit: egy 2001-es reprezentatív felmérés szerint az óvoda vonzerejét jelentő különfoglalkozások tekintetében a második legnépszerűbb elvárásnak a játékos idegennyelv-tanítás mutatkozott, melyet csupán a vízhez szoktatás előzött meg (Török, 2005, 797.).

Szülői motiváció a kétnyelvű óvodai nevelés választásában – a kutatások tükrében

A gyermekek számára kétnyelvű oktatást választó szülők motivációja meghatározó elemét jelenti a kétnyelvű nevelés kutatása nemzetközi szakirodalmának. Két fő irányvonalat különíthetünk el az empirikus adatfelvételekben: a kisebbségi nyelvet és többségi nyelvet oktató kétnyelvű iskolákban végzett vizsgálatokat, valamint a többségi diákok számára kínált, valamilyen világnyelvet is oktató kétnyelvű modelleket.

Nagy számban készültek feltáró céllal empirikus kutatások elsősorban az Egyesült Államokban működő spanyol–angol kétnyelvű iskolák körében (Amaral, 2001; Craig, 1996; Giacchino-Baker és Piller, 2006; Lee, 1999; Parkes, 2008; Parkes és Ruth, 2011; Ramos, 2007; Saucedo, 1997; Shannon és Milian, 2002; Whiting és Feinauer, 2011), ahol a szülők jelentős része a spanyol kisebbségi csoportba tartozott. A spanyol/latin kisebbség döntéseinek hátterében megbúvó okok mellett más kisebbségek iskolaválasztása is fókuszba került az USA kétnyelvű iskolái kapcsán: például a kínai (Lao, 2004), koreai (Ee, 2018), vietnami (Young és Tran, 1999), japán vagy német (Baig, 2011) kisebbségek révén. Az Egyesült Államokban a kisebbségek nyelvét oktató kétnyelvű iskolák esetében az adatelemzés értelmezési keretét jellemzően Gardner (Gardner és Lambert, 1972) modellje jelentette, mely az indítékokat két fő kategóriába sorolta, megkülönböztetve az instrumentális és az integratív orientációt. Az instrumentális típusba tartozik például a sikeresebb iskolai előmenetel vágya vagy a jobb karrierlehetőségek esélye, míg a különböző kultúrák megismerése vagy a kisebbség nyelvének továbbörökítése inkább integratívnak tekinthető. A modell Lindholm-Leary (2001) kutatása nyomán vált általánosan elfogadottá a szülői indítékok vizsgálatában, és az amerikai adatok alapján elsősorban a kisebbségi szülők esetében találták jelentősebbnek az integratív orientációt, a többségi szülők esetében pedig az instrumentális jelleget. A szülői nyelvválasztás hátterében megbúvó okok vizsgálatakor gyakran alkalmazott modellként jelenik meg a kutatásokban Spolsky (2004) családi nyelvválasztás (Family Language Policy) modellje is. Eszerint a modell három eleme – a családi nyelvválasztás ideológiája, gyakorlata és a nyelvi fejlődés támogatása (Schwartz és mtsai, 2013) – alapvetően befolyásolja nem csupán a nevelési/oktatási program kiválasztását, de a gyermek tanulásához nyújtott szülői támogatás mértékét és minőségét is. Ez utóbbi, a szülői bevonódás kérdésköre a gyermek tanulási eredményességével összefüggésben (Butler, 2014; Cooper, 2010; Fantuzzo és mtsai, 2013; Liu és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2015) fontos aspektusa a szülői motiváció kutatásának is.

A családok domináns nyelvhasználatának dimenziója mellett a kutatások más szempontok figyelembevételét is hangsúlyozták a szülői motiváció mintázatának feltérképezésekor. Lindholm-Leary (2001) például a családok szocioökonómiai státuszát emelte ki, Parkes (2008) megkülönböztette a környező és távolban lakó szülők csoportját, Whiting és Feinauer (2011) pedig többek között a szülők iskolázottságát és vallási orientációját is tekintetbe vette.

Az empirikus kutatások alapján a szülői választás hátterében általában az alábbi célok bizonyultak a leghangsúlyosabbnak:

- kétnyelvűség vagy két nyelven történő írás/olvasás (*biliteracy*),
- sikerebb iskolai előmenetel,
- előnyök a kognitív fejlődésben,
- előnyösebb munkalehetőségek,
- ismerkedés a kulturális sokszínűséggel,
- rekreációs szempontok (pl. utazás).

Több kutatásban megjelent továbbá a jó elhelyezkedés szempontja (Ee, 2018; Parkes, 2008; Ramos, 2007), valamint a kulturális tudatosság fontossága.

E fő szempontok mellett a lokációhoz kötődően is jelentkeztek egyedi sajátosságok, mintázatok.

Az Egyesült Államokban elsősorban a kisebbségek esetében jelent meg a család/közösség nyelvének ismerete, megőrzése, a család kultúrájának megismerése. A kisebbségek esetében továbbá fontos szempontot jelentett, hogy megkönnyítette a kommunikációt a tanárokkal az esetlegesen gyengébb angolnyelv-tudású szülők esetében.

Izraelben (Nasser, 2011) a palesztin–héber kétnyelvű iskolatípus esetében egyedi vonásként jelent meg a békés egymás mellett élésre törekvés szempontja, a népek közötti jobb kulturális megértés, az előítéletek csökkentése. Fontos szempontként azonosította továbbá a kutatás a palesztin szülők körében a minőségibb zsidó oktatásban való részvétel lehetőségét, a zsidó szülők oldalán pedig a kisebb osztálylétszámok jellemzőjét (Meshulam, 2019).

Az angol nyelvterületen kívül az angolt beemelő kétnyelvű nevelés/oktatás jellemzően elitképzésként jelenik meg, és a legtöbb esetben tandíjfizetéssel járó lehetőségként kínálgatik tehetősebb szülők számára. Dos Santos (2019) kutatásában a koreai szülők számára a magas szintű angoltudás prioritás a nemzetközi vagy tengerentúli egyetemekre való jelentkezés szempontjából, illetve expliciten megmutatkozott a szülők személyes elégedettsége, jó érzése a gyermek jó kiejtése, magas szintű nyelvtudása kapcsán: jól beszélni a nyelvet „menő”, és presztízst jelent az ismeretségi körben.

A kutatások szerint a kétnyelvű oktatást választó szülők többsége tisztában van ennek az oktatási modellnek a céljaival, és aktív segítséget nyújt gyermekének, mely pozitív korrelációt mutat a gyermek nyelvtanulási motivációjával és tanulásának eredményességével (Ramos, 2007; Shannon és Milian, 2002). Ez azokban az esetekben ütközik akadályokba, amikor a szándék ellenére például a szülők alacsony szintű nyelvtudása nem teszi ezt lehetővé (Lao, 2004).

A kutatások jellemzően a kétnyelvű általános iskolákat választó szülőket kérdezték (esetleg a középfokú oktatást is érintve), de nagyon kis számban találunk közöttük óvodai közegre vonatkozó elemzéseket. Ezek között is megjelennek az Egyesült Államokban kisebbségi nyelveken is nevelő intézmények (Amaral, 2001; Lao, 2004), de találunk más földrészekén is vizsgálatokat, például Izraelben (Schwartz és mtsai, 2013), Törökországban (Tavil, 2009; Tavil és İşısağ, 2008), Tajvanban (Lin és Chen, 2016; Shang és mtsai, 2007), Kínában (Yin és mtsai, 2016), Ománban (Tekin, 2014) vagy Szerbiában (Prošić-Santovac és Radović, 2018). Ez utóbbi csoporton belül az izraeli vizsgálat kivételével, mely az ország két hivatalos nyelvén – héberül és arabul – nevelő óvodai kontextussal készült, minden esetben az ország hivatalos nyelve és az angol mint világnyelv kettősén folyt a kora gyermekkori nevelés/oktatás.

Míg Törökországban és Tajvanon, Magyarországhoz hasonlóan, hivatalosan az általános iskola harmadik osztályától tanítanak idegen nyelvet, a szülői igényekre reagálva egyre nagyobb számban indítanak kétnyelvű óvodai programokat, sok esetben tandíjért. Ezzel szemben Ománban például az oktatási szektor gyorsan válaszolt a globalizálódó

világ hatására keletkező társadalmi igényre, és az angolnyelv-tudást a világra nyíló ablakként tekintve számos óvoda kínál kétnyelvű programot (Tekin, 2014). Kínában az iskolai nyelvtanítás hatékonyságával szembeni elégedetlenség hívja életre egyre nagyobb számban az óvodai angol nyelvi programokat (Na, 2016).

Az óvodai kontextusban nem angol nyelvterületen végzett vizsgálatok egybehangzóan tükrözték, hogy a szülők számára prioritást jelent a gyermekük magas szintű idegennyelv-tudása, melynek megkezdéséhez az óvodai nyelvelsajátítást ideális eszköznek tekintik. A szülők egybehangzó véleménye szerint a minél korábbi kezdés egyértelmű előnyt jelent a gyermekek számára (Lin és Chen, 2016; Tavil és Işisağ, 2008). Minden óvodai közegben végzett kutatásban rendkívül hangsúlyos szerepet kapott a szülői motiváció tekintetében az erős versenyt jelentő munkaerőpiacon az angolnyelv-tudás jelentette előny. Megjelent a gyermekek önbizalmának és kommunikációs készségének fejlődése is (Tavil, 2009), valamint a kulturális sokszínűséggel való korai ismerkedés lehetősége (Tavil és Işisağ, 2008).

Az óvodai közegben végzett szülői motivációt kutató vizsgálatok is feltártak helyhez kapcsolódó egyedi sajátosságokat. A tajvani kultúrának például szerves része a komplex nyelvi kontextus, a szülők többsége is soknyelvű, gyermekkoruk óta beszélnek mandarin, hakka és tajvani nyelven, tehát saját tapasztalatuk a gyermekkori nyelvelsajátítás hatékonysága és sikeressége. Minthogy az országban az angol már második nyelvnek számít, rendkívül fontosnak tartják a szülők, hogy a gyermekük magabiztosan és helyesen használja a nyelvet elsősorban azért, mert a tajvani felnőttek félénkek megszólalni angol nyelven társasági helyzetben (Lin és Chen, 2016).

A kutatások viszonylag kis száma angol nyelvterületen kívül eső országokban és óvodai kontextusban további empirikus vizsgálatok szükségességét jelzi a témában, melynek jelentőségét tovább emeli, hogy Magyarországon a lakosság idegennyelv-tudása az Európai Unió országaihoz viszonyítva messze az átlag alatt marad (a legalább egy idegen nyelvet beszélő felnőttek százalékos aránya az EU-országokban átlagosan 68%, míg Magyarországon 37%)³.

A kutatás

A kutatási kérdések

A feltáró empirikus kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ:

1. Miért választották a szülők az adott intézmény kétnyelvű programját gyermeküknek?
2. Milyen elvárásaik vannak a programmal szemben?

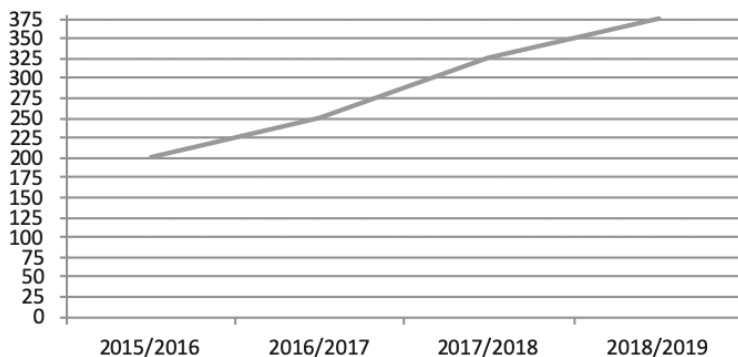
A két kérdésre adott szülői válaszokat először külön elemezzük, majd összefüggéseiben értelmezzük.

A kutatás kontextusa

A vizsgálat mintáját három budapesti, önkormányzati fenntartású óvoda kétnyelvű csoportjaiba járó gyermekek szülei jelentették. A három intézményben ugyanaz a vállalkozás működteti a kétnyelvű programot, a szektorban alacsonynak számító tandíj ellenében. Az intézményekben magyar egynyelvű csoportok is találhatóak, és elsősorban a körzetes gyermekek nevelését végzik az óvodák, de a magyar szabályozásnak megfelelően

3 24–64 év közötti felnőtt lakosság körében végzett felmérés alapján. Eurostat, 2016. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics

a fennmaradó helyekre körzeten kívüli gyermekek is jelentkezhetnek. A vállalkozás programja jelenleg három óvodában 15 csoportban működik. Az 1. ábrán látható, hogy a programban részt vevő gyermekek száma a vizsgált időszakban, 2015 és 2019 között csaknem kétszeresére nőtt.



1. ábra. A kétnyelvű programban részt vevő gyermekek száma 2015 és 2019 között évenkénti bontásban

Anyanyelvi lektor biztosítja az angol nyelvi környezetet a csoportokban 8.00–13.00 óráig, bemerítéses módszerű, erős hatékonyságú (Baker, 2011) kétnyelvű neveléssel az egy személy – egy nyelv módszert követve. A magyar Óvodai Alapprogramra épülő tantervbe épített játék- és élményalapú nyelvelsajátítás módszerével dolgoznak.

A kutatási módszer és minta

A kutatás online anonim kérdőíves felméréssel készült. A kérdőív linkjét a kétnyelvű csoportokba járó gyerekek szüleinek kiküldtük e-mailben a nyári szünetet megelőző hetekben, és a program beállításai biztosították, hogy a kitöltő e-mail-címe és személyazonossága ne jelenhessen meg a beérkezett válaszokban, csak arról érkezett információ, hogy melyik csoportba jár a kisgyermek. Eredetileg a kérdőív 14 kérdést tartalmazott, melyek annak feltárására irányultak, hogy miért választották a szülők a programot gyermekük számára, milyen elvárásaik vannak a programmal szemben, illetve, hogy mennyire elégedettek a mindennapokban megvalósuló kétnyelvű neveléssel, az óvodapedagógusok munkájával. Jelen tanulmányban a kérdőív két kérdésére (lásd később) érkezett válaszok feldolgozására és értelmezésére kerül sor.

A kérdőív válaszait négy egymást követő évben (2016–2019) elemeztük. A négy év alatt új óvodák kapcsolódtak be a programba, melyekben új csoportok indultak, így a válaszadók száma is folyamatosan növekedett. A kitöltés anonim és önkéntes volt, így az egymást követő években sor kerülhetett arra, hogy ugyanazok a szülők több tavasszal is kitöltötték a kérdőívet, de az anonimitás folytán erről nem született adat. A kitöltők számát az 1. számú táblázat mutatja.

1. táblázat. A szülői kérdőív kitöltőinek száma évenkénti bontásban.

	Óvodák száma	Csoportok száma	Válaszadók száma
2016	1	7	57
2017	2	10	94
2018	3	13	120
2019	3	15	201
Összesen			472

A táblázatból látható, hogy összesen 472 darab kitöltött kérdőív érkezett vissza, de minthogy a gyermekek jellemzően 3-4 évig járnak az óvodába, így ez nem 472 szülő véleményét jelenti, hanem 472 darab kitöltött kérdőívet.

Eredmények

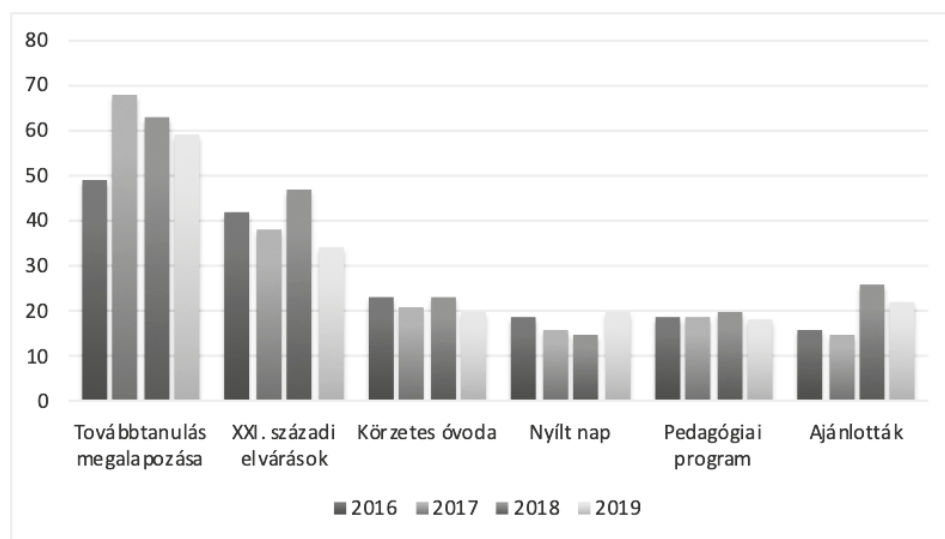
Miért választják a szülők a kétnyelvű óvodai programot?

A kérdőív ezen kérdése tizenegy válaszlehetőséget ajánlott fel a kitöltők számára (lásd 2. táblázat), illetve felületet biztosított saját megfogalmazású válaszokra is. A válaszadók maximum hármat választhattak a felajánlott lehetőségek közül. A kérdés megválaszolása kötelező volt a kérdőívben való továbblépéshez, így a válaszadók száma megegyezik a teljes minta elemszámával (lásd 1. táblázat). A 2. táblázatban látható, hogy a vizsgált években a kitöltők hány százaléka jelölte meg az egyes állításokat a döntése hátterében álló indokként.

2. táblázat. A választás okait vizsgáló kérdés választási lehetőségei és a megjelölt válaszok százalékos aránya az összes kitöltés csökkenő sorrendjében

	2016	2017	2018	2019	ÖSSZESEN
1. A KÉSŐBBI TOVÁBBTANULÁS MEGALAPOZÁSA MIATT	49%	68%	63%	59%	60%
2. 21. SZÁZADI ELVÁRÁSOKNAK VALÓ MEGFELELÉS	42%	38%	47%	34%	40%
3. EZ A KÖRZETES ÓVODÁNK	23%	21%	23%	20%	22%
4. AJÁNLOTTÁK, DICSÉRTÉK	16%	15%	26%	22%	20%
5. AZ ÓVODA NEVELÉSI PROGRAMJA MIATT	19%	19%	20%	18%	19%
6. VOLTUNK A NYÍLT NAPON ÉS MEGTETSZETT AZ ÓVODA	19%	16%	15%	20%	18%
7. TESTVÉR IS IDE JÁRT/JÁR	25%	10%	10%	16%	15%
8. KÜLFÖLDRE KÖLTÖZÉS LEHETŐSÉGE MIATT	5%	10%	7%	8%	8%
9. KÖZEL VAN A MUNKAHELYHEZ	9%	2%	5%	8%	6%
10. ANGOL NYELVŰ CSALÁDTAG	7%	5%	7%	3%	6%
11. ÓVODAPEDAGÓGUS MIATT	1%	4%	3%	4%	3%

Leghangsúlyosabb szempontként a későbbi továbbtanulás megalapozása jelent meg, a válaszadóknak több mint a fele megjelölte, illetve az összes kitöltés 60%-ában megjelölték; ez az érv majd a programmal szembeni elvárásokban is hangsúlyos szerepet kap, ahogy a második kutatási kérdés adatelemzésekor bemutatjuk. A választás második legfontosabb indoka a szülők körében a 21. századi elvárásoknak való megfelelés volt. A válaszadóknak csaknem a negyede fontos érvként azonosította, hogy az intézmény a körzetes óvodájuk, ami azt jelzi, hogy bár a szülők hajlandóak fizetni az angolos programért, de fontos számukra, hogy ez a szolgáltatás abban az önkormányzati fenntartású intézményben működik, ahová körzetileg is tartozik a gyermekük. A körzetek kialakításának szempontja egyúttal a lakóhelyhez való közelség szempontját is magában foglalja. A program népszerűségének növekedését jelzi a növekvő gyermeklétszám mellett az a tény is, hogy évről évre több szülő jelölte meg érvként azt, hogy ajánlották, dicsérték a kétnyelvű programot. Egyértelmű vonzerőt jelent a szülők számára az óvoda nevelési programja is, illetve összességében a kitöltők 18%-a állította, hogy az óvoda bemutatkozása a nyílt napon olyan pozitív benyomást tett rájuk, hogy megerősítette a választásukat. Ezek az eredmények továbbbelezhetőek voltak a három intézményt almintaként tekintve, de jelen tanulmányban erre nem térünk ki, mert ennek a vizsgálatnak a fókuszában a kétnyelvű program szülői értékelése áll, nem az egyes óvodák egyedi jellemzői. A 2. ábrán látható, hogy az említett hangsúlyos érvek feltűnő kiugrások nélkül, hasonló arányban jelentek meg a kérdőívekben az egymást követő években.



2. ábra. A szülők választásának szempontjai évenkénti bontásban

A testvérek egy óvodában történő elhelyezése egyrészt kényelmi szempont, másrészt utal a szülők elégedettségére is. A külföldre költözés lehetősége nem jelenik meg meghatározó szempontként, ugyanakkor a szándék határozottan látszik minden évben.

A megadott válaszlehetőségek mellett néhány szülő saját érvet is megfogalmazott, a 3. táblázatban látható ezek mennyisége és a tartalmuk alapján felállított kategóriák.

3. táblázat. A megadott válaszlehetőségen felüli, „saját” válaszok mennyisége kategóriánként

	2016	2017	2018	2019
Érzelmi kötődés/ szimpátia	2	-	-	1
Saját munkahely	1	-	-	-
Angol nyelvi környezet	-	5	6	6
Plusz pedagógus	-	3	-	3
„Szűrt” csoport	-	-	1	1
Összesen	3	8	7	11

Az érzelmi kötődés kategória azokat a megjegyzéseket gyűjti, amelyek pozitív érzelme-
ket fogalmaznak meg az óvodával szemben, feltehetően a korábbi testvér révén ismerve
az intézményt: „szeretjük ezt az ovit”. Az angol nyelvi környezet kategóriájába soroltuk
mindazokat a kijelentéseket, amelyek az angol nyelv jelenlétére utaltak a csoportban,
hiszen a kétnyelvű óvodai nevelés jelen pillanatban kevés óvodában elérhető, mégsem
ez az egyetlen indoka a szülők választásának. Ebben a kategóriában kapott helyet például
a „nyelvtanulás lehetősége miatt”, a „születése óta kétnyelvűen neveljük” vagy „a két-
nyelvű környezet személyiségfejlesztő hatása miatt” érvek, illetve több említés történik
arra vonatkozóan is, hogy az angol lektor anyanyelvi beszélő. Ez utóbbi megjegyzés
arra utal, hogy más óvodák kétnyelvű programjaiban sok esetben angolul is beszélő
magyar pedagógusok dolgoznak, és az anyanyelvi lektor személye szempont lehet a
szülői választásban. A szakirodalomban nem említett magyar sajátosságként jelenik meg
a „plusz pedagógus” kategóriája, ami a program jellemzőjeként a magyar óvodapeda-
gógusokon felül egy állandó felnőtt jelenlétét és munkáját biztosítja a csoport életében.
Az anyanyelvi lektor, aki reggel nyolc órától a csendes pihenőig folyamatosan jelen
van a csoport életében, a szülők szempontjából rendkívüli értéket jelent a gyermekekre
irányuló figyelem növekedése révén. A „szűrt csoport” kategória megnevezése arra utal,
hogy a válaszadó szülők a tandíjfizetés révén igyekeznek biztosítani gyermekük számára
az általuk elitnek tartott környezetet, vagyis a szocioökonómiai és/vagy szociokulturá-
lis hátránnyal érkező gyerekektől „metszirt” csoportot: ahogy a szülők fogalmazzák:
„biztosított a kisebb roma arány”. Ez a sajátosság különös ellentmondásban van a más
kultúrák felé nyitást szorgalmazó szülői motivációval: az ilyen értelemben elit oktatást
választó szülők az izgalmas „más” kultúrákba nem értik bele a roma kultúrát. Bár mind-
össze két évben jelenik meg a kitöltésben egy-egy fővel ez az álláspont, ami ráadásul az
anonimitás folytán lehet ugyanannak a szülőnek is az egymást követő években megis-
mételt véleménye, mégis meg kell említeni ezt az igényt is, mert ez a szegregált oktatás
felé irányuló óhaj sajnos nem példa nélküli Magyarországon.

Mit várnak a szülők a kétnyelvű programtól?

A kérdőívben erre a kérdésre mindenképpen saját választ kértünk megfogalmazni a
válaszadóktól. A kérdésre nem volt kötelező választ adni, így néhány szülő nem fogal-
mazott meg saját választ, a 4. táblázatban látható a válaszok száma.

4. táblázat. A kérdést megválaszoló kitöltők száma évenkénti bontásban

	2016	2017	2018	2019	Összesen
A kérdőív kitöltőinek száma	57	94	120	201	472
A kérdést megválaszolóok száma	54	89	116	194	453

A válaszok hossza és komplexitása a néhány szótól egészen a rövid bekezdésig terjedt, ezért az adatfeldolgozás során a tartalmi elemeket kerestük és soroltuk csoportokba, majd a csoportokat nagyobb kategóriákba. Példa egy komplex válaszra:

„Szeretném, hogy gyermekemnek ne legyenek gátlásai, ha idegennyelvű környezetbe kerül, teljesen természetes legyen számára, hogy más nyelven kommunikál másokkal még akkor is, ha adott esetben magát a nyelvet nem ismeri teljesen. Nem gondolom, hogy kikerülve az óvodából beszélni fog angolul, de a továbbiakban sokkal könnyebben fogja megtanulni a nyelvet. Illetve fontos, hogy a gyerekek agya egyik pillanatról a másikra át tud váltani egyik nyelvről a másikra, és ez kihat az élet minden területére is, ami csak előnyükre fog válni.”

Azokat a válaszokat, amelyekben több tartalmi elem is megjelent, szétbontottuk, és az elemeket külön-külön a megfelelő kategóriákba soroltuk. Hat nagyobb kategóriát különítettünk el, majd ezeken belül alcsoportokat képeztünk az elvárások jellege mentén. A kategóriák és a csoportok, illetve a besorolt tartalmi elemek száma a négy év adatait összesítve az 5. táblázatban látható. Az egyes kategóriákba az egymástól egyértelműen elválasztható elemeket soroltuk, mint például a nyelvtudásra vagy a játékos módszerekre vonatkozó elvárás. Az alcsoportok esetében ugyan kevésbé markánsak a határvonalak, de törekedtünk a különálló csoportok kialakítására az elvárások fókuszára mentén, hogy az árnyalatok láthatóvá váljanak. Így került például külön csoportba a nyelvtudás alapjait remélő, illetve a későbbi nyelvtanulás megkönnyítését célzó kívánság.

5. táblázat. A „Mit várnak el a kétnyelvű programtól?” kérdésre kapott válaszok tartalmi elemeinek száma csoportonként és évenként az egyes kategóriákban

	2016	2017	2018	2019	Összesen
1. Nyelvtanulás					
Nyelvtanulás alapjai	12	32	15	31	90
Könnyítse meg a nyelvtanulást	3	8	11	16	38
Nyelvismeret megőrzését	-	2	2	3	7
Nyelvtudást, nyelvi alapokat	18	17	23	26	84
2. Nyitottság, pozitív attitűd más nyelvek, kultúrák felé					
Természetes legyen az idegen nyelv	11	23	28	17	79
Szeresse meg az idegen nyelvet	8	9	6	11	34
Váljon nyitottá más nyelvek, kultúrák felé	8	14	24	19	65
3. Korai kezdés, játékos nyelvelsajátítás					
Minél korábbi kezdést/nyelvelsajátítást	3	2	2	8	15
Játékos tanulást	10	10	13	19	52
Innovatív pedagógiai módszert	3	-	4	-	7

	2016	2017	2018	2019	Összesen
4. Anyanyelvi környezet					
Angol nyelvi környezetet	-	3	8	7	18
Anyanyelvi pedagógust	1	4	11	6	22
Helyes kiejtést	3	4	11	8	26
5. Készségfejlesztés					
Készségfejlesztés, személyiségfejlesztés	1	2	12	8	23
Magabiztosságot idegen nyelvi közegben	-	4	12	19	35
6. Egyéb					
Jövőbeli lehetőségeket	-	-	1	1	2
Nyelvi készségek feltárását	-	-	2	-	2
Az összes kategória együttesen	81	134	185	199	599

Nyelvtanulás

Az adatelemzés a leggyakrabban említett tartalmi elemként olyan nyelvi alapok megszerzését azonosította, melyre később az iskolai nyelvtanulás építhet. Ehhez szorosan kapcsolódik a későbbi nyelvtanulás megkönnyítését célzó szülői szándék, mely a kialakítandónak tartott gyermeki motiváció megjelenése okán vált külön alcsoporttá – a nyelvi alapok megszerzését azért tartja fontosnak, hogy ezáltal könnyebb legyen az iskolában a nyelvtanulás a gyermek számára (lásd 5. táblázat). Példák a szülők válaszaiból:

„Könnyebben sajátítsa majd el az angolt a későbbiek folyamán. Álljon rá a füle és az agya...”

„Később könnyebben tanulja mind a nyelvet, mind a gondolkodásmódot”

Az 5. táblázatból leolvasható, hogy a szülők a második leghangsúlyosabb elemként a nyelvtudást, a nyelvismeret megszerzését írták, melynek szintjét az óvodáskor végére meglehetősen különbözően jelölték meg. A szülői elvárások széles skálán mozognak: a néhány szavas szókinestől az erős nyelvtudásig. Példák a szülők válaszaiból:

„Esetleg értsen is pár szót, alapszinten tudjon válaszolni kérdésekre”

„Örülnék, ha minél több verset, szót, kifejezést megtanulna”

„Hogy gyermekünk a korának megfelelő szinten, nagyjából képtelenség szinten kommunikáljon angol nyelven, megértse, amit mondanak neki, és tömondatokkal, szavakkal megértesse magát a nyelven.”

„Beszéljen angolul is folyékonyan”

„Kétnyelvűség kialakítása”

Néhány szülő a gyermek külföldön vagy a kétnyelvű családban megszerzett angoltudását kívánta szinten tartani és fejleszteni a kétnyelvű program révén.

Nyitottság, pozitív attitűd más nyelvek, kultúrák felé

A második lehangsúlyosabb kategóriaként a szülői motiváció tekintetében a más nyelvek, kultúrák felé irányuló nyitottságot és pozitív attitűdöt azonosítottuk (lásd 5. táblázat).

A szülők második lehangsúlyosabb elvárása arra irányul, hogy a gyermek természetesen tartsa az idegen nyelvi társalgást, közeget, és váljon nyitottá, érdeklődővé más nyelvek, kultúrák felé. A szülők nagy része azt várja a programtól, hogy a gyermeke számára természetes, otthonos legyen az idegen nyelvi közeg, sőt sokan kifejezetten azt szeretnék, ha a gyermekük megszeretné azt – a szeretet szó expliciten megjelent a válaszokban. Példák a szülők válaszaiból:

„Legyen számára természetes, hogy nem csak magyarul lehet beszélni”

„Hogy megbarátkozzon az angol nyelvvel”

„Megszeresse az angolt a gyermekem”

„Szeretném, ha első kézből tapasztalná, hogy más nyelv is létezik a sajátján kívül.”

„A gyermekem jól érezze magát idegen nyelvű környezetben”

Az angol nyelvi közeggel egyrészt kifejezetten az angol nyelv és kultúra iránt kívánják a szülők nyitottá tenni gyermeküket, de sokan általánosságban is az idegen nyelvek és más kultúrák iránti érdeklődést szeretnék felkelteni a gyermekben. Kifejezett célként jelenik meg a multikulturális nevelés, az elfogadás, a tolerancia és a széles látókör igénye. Példák a szülők válaszaiból:

„Természetes legyen neki, hogy mások más nyelven beszélnek, és lehet hozzájuk kapcsolódnunk, ha mi is megtanuljuk a nyelvüket.”

„A gyermekben nyitottság és fogékonyság kialakítása az angolra és ezáltal más idegen nyelvekre”

„Nyitottá, elfogadóvá és érdeklődővé váljon más országok, kultúrák iránt.”

„Kinyissa a világot a gyereke számára, lássa a sokféleséget, tanuljon más kultúrákról, nyitott és kezdeményező legyen.”

„Gyerekeim nyitott, elfogadó, széles látókörű kismemberré váljon.”

„A gyerekek multikulturális nevelését”

„Hogy a gyerekek elfogadóbbak, nyitottabbak legyenek a sokszínűség iránt”

„A nyelvi és világnézeti nyitottságot”

Korai kezdés, játékos nyelvelsajátítás

A szülői válaszokban a harmadik lehangsúlyosabb elemnek a játékos módszer alkalmazása bizonyult. A szülők számára fontos szempontot jelent, hogy a gyerek minél hamarabb, vagyis már óvodáskorban találkozzon az idegen nyelvvel, de ezt elsősorban azért

tartják kívánatosnak, mert a gyermek életkorának megfelelő, játékos formában történik a nyelvi készségfejlesztés (lásd 5. táblázat).

Az innovatív pedagógiai módszerben azt tartják a legideálisabbnak, hogy játék közben, kellemes hangulatban, direkt erőfeszítés nélkül szerzi meg a gyermek az új tudást, sajátít el új képességeket. Sok válaszban megjelenik a teherként, gyötrelmeként ábrázolt iskolai nyelvtanulás szembehelyezése a nyelvvel való élményszerű ismerkedéssel. A válaszokból látható, hogy a szülők a saját kellemetlen iskolai élményeiktől igyekeznek megóvni gyermeküket, ezért szeretnék számukra megkönnyíteni a későbbi nyelvtanulást. Példák a szülők válaszaiból:

„Minden megkötés nélkül, játékosan tanulja a nyelvet”

„Ne olyan rendszerben tanuljon, ahogy régen tanították a nyelveket”

„Nem szeretnék kínlódós nyelvelsajátítást a gyermekemnek”

„Azt, hogy játszás közben ’észrevétlenül’ tanulhasson angolul a gyerekünk”

„A mindennapi tevékenysége során sajátítson el tudást”

„Természetes módon sajátítsa el az angol nyelvet, ne magolással.”

„Szerintem, amit ebben a korban ’magára szed’, az örök élet. De kifejezetten nem akartunk olyan helyet ahol angolt ’tanítanak’. Ezzel a módszerrel úgy sajátítja el az angol hangokat, szavakat, kifejezéseket, ahogy a magyart.”

Idegennyelvi környezet

A szülők azt várják a programtól, hogy a gyermekük a teljes délelőttöt idegen nyelvi közegben töltsse, ne csupán egy-egy foglalkozás vagy játék időtartama alatt találkozzon az angol nyelvvel (lásd 5. táblázat).

A többség számára az is fontos szempont, hogy ezt a környezetet anyanyelvi pedagógus teremtsse meg az óvodában, elsősorban azért, hogy a gyermek a helyes kiejtést sajátítsa el, ne akcentussal tanuljon meg angolul beszélni. Példák a szülők válaszaiból:

„Szeretném, ha a gyermekeim életének és mindennapjainak része lenne az angol nyelv is.”

„Szeretném, ha a gyermekem megismerkedne az angol nyelvvel, és indirekt módon beépülne a mindennapjaiba”

„Gyermekeim anyanyelvű kiejtéssel találkozzon először az angol szavakkal”

„Angol hangok megfelelő kiejtésének elsajátítása az anyanyelvi lektoroktól”

„Ne hunglish akcentust halljon először egy magyar anyanyelvű nyelvtanártól”

„Minél több tevékenységben az idegen nyelv megjelenését”

„Gyerekeim közvetlen napi kapcsolatban legyen egy angol anyanyelvű személlyel”

Készségfejlesztés

A kérdőívre adott válaszokban egyértelműen megfogalmazódnak olyan elvárások is a szülők részéről, melyek egybecsengenek a nemzetközi kutatások tapasztalataival: az idegen nyelvvél való ismerkedés a gyermek általános személyiség- és készségfejlődésére is jótékony hatással lesz (lásd 5. táblázat).

A válaszok nem fogalmazzak meg konkrét fejlődési területeket a nyelvi és kommunikációs készségeken kívül, inkább arra utalnak, hogy bár a szülők tudatában kissé körvonalazatlan kép él ezeknek az előnyöknek a természetéről, mégis meg vannak győződve a létezésükről. Példák a szülők válaszaiból:

„Fejlessze a gyermekem személyiségét, gondolkodását.”

„A gyerek találkozzon azzal a helyzettel, hogy vannak más nyelven kommunikáló emberek is, és sajátítsa el, hogyan lehet alkalmazkodni egy ilyen helyzethez, miként lehet a felmerülő problémákat megoldani.”

„Ez kihat az élet minden területére is, ami csak előnyükre fog válni.”

„Anyanyelven kívüli kommunikatív készség fejlesztését.”

„Nyelvi készségek elsajátítását”

Egy elvárás azonban határozottan megjelenik a készségfejlesztés területén, ez pedig a magabiztosság idegen nyelvi közegben. Az idegen nyelven való megszólalás kapcsán érzett felnőtt/szülői félelmek, gátlások jelennek meg a válaszokban, melyek megtapasztalásától szeretnék a szülők megóvni a gyermeküket. A szóhasználat egyértelműen arra utal, hogy a szülők saját negatív élményei is megjelennek a megjegyzésekben. Példák a szülők válaszaiból:

„Ne jöjjön zavarba, ha angol beszédet hall, még akkor se, ha nem érti meg pontosan.”

„Örülnék, ha nem esne a gyermekem kétségbe, ha valaki más nyelven szól hozzá.”

„Az idegen nyelven kommunikálás okozta gátlások feloldását.”

„Hogy ne érezze magát feszélyezve, ha angolul kell megszólalni”

„Merjen megszólalni úgy angolul, hogy ne a szabályokat futtassa az agyában, mielőtt megszólal.”

„A későbbiekben bátran tudjon angolul megszólalni, ne legyen benne semmilyen gátlás, mint az gyakran érezhető sok felnőtt esetén, hogy hiába tudja az adott szavakat, mégsem meri mondani.”

„Hogy meg tudjon majd szólalni egy másik nyelven. Már is irigyeljük tőle ezt a bátorságot :)”

Egyéb

Négy tartalmi elem önálló csoportot képez, de nagyobb kategóriába nem volt besorolható (lásd 5. táblázat).

A szakirodalomban nagy hangsúlyt kapott a nyelvtudás révén kitaruló jövőbeni lehetőségek szempontja, ez a magyar mintán azonban expliciten mindössze két válasz esetében jelent meg. Két kitöltő pedig azt várta a programtól, hogy jobban megismerhessék általa a gyermek képességeit és érdeklődését: arra számítanak, hogy így már a korai években megtudhatják, van-e a nyelvek iránt fogékonysága a gyermeknek. A szülők válasza:

„Hogy kiderüljön, a kislánynak van-e érzéke, érdeklődése az idegennyelv(ek) iránt, érdemes-e a későbbiekben a nyelvtanulásra/tanításra helyezni a hangsúlyt.”

„Hogy kiderüljön a lányomat érdeklí-e a nyelvtanulás és ezen belül az angol nyelv”

Összegzés

A kérdőívet kitöltő szülők jelentős része a későbbi továbbtanulás megalapozása miatt és a 21. századi elvárásoknak való megfelelés céljából választotta gyermeke számára a korai kétnyelvű nevelést. A kérdőívre adott válaszok azt mutatják, hogy a szülők sok területen számítanak előnyökre gyermekük fejlődésében annak következtében, hogy kétnyelvű környezetben tölti óvodai mindennapjait. A korai kétnyelvű neveléstől remélt előnyök sok válaszban komplexen megfogalmazódnak:

„Azt szeretném, hogy gyermekem természetesként élje meg az angol nyelv (és más idegen nyelvek), illetve az ezen beszélő emberek létezését, kedvet érezzen a nyelv elsajátításához, nyitott legyen a más nyelven beszélők felé és sikerélménye legyen az első kapcsolatteremtési próbálkozásaiával. Fontos számomra, hogy a pontos, anyanyelvi kiejtés, hanglejtés, nyelvtani szerkezet, stb. épüljön be passzív tudásába, ami lehetővé teszi az angol nyelv mihamarabbi megértését és megkönnyíti majd számára a későbbi nyelvtanulást.”

A nemzetközi kutatási eredmények tükröződnek a magyar mintán is, de új szempontok is mutatkoznak. A korai kezdés igényében (Lin és Chen, 2016; Tekin, 2014) egyaránt megjelenik az instrumentális és az integratív motiváció (Gardner és Lambert, 1972; Lindholm-Leary, 2001), bár a többségi magyar nyelvi beszélőkből álló csoport következtében kissé más hangsúllyal. A szülők számára a legfontosabb prioritást a nyelvi alapok megszerzése jelenti (Giacchino-Baker és Piller, 2006; López, 2013; Parkes, 2008; Ramos, 2007; Shannon és Milian, 2002; Whiting és Feinauer, 2011), de ez kevésbé a jövőbeni felnőtt élet lehetőségeinek igénye szempontjából értelmeződik, sokkal inkább az iskolai nyelvtanulást szeretnék megkönnyíteni vele (Na, 2016). Az anyanyelvi beszélő biztosította nyelvi közegtől a korai életkorban a szülők a helyes kiejtés elsajátítását remélik (Dos Santos, 2019). A szülői válaszokban hangsúlyosan jelenik meg a motivációs és érzelmi szempont is: azt kívánják, hogy gyermekük megszeresse az idegen nyelvet, megbarátkozzon vele, illetve, hogy legyen önbizalma az idegen nyelven megszólaláshoz (Tavil, 2009). A „ne ijedjen meg”, „ne féljen”, „ne legyenek gátlásai” típusú megfogalmazások a mindennapokból vett szülői tapasztalatokra is utalhatnak (Lin és Chen, 2016): a szülők számára fontos, hogy gyermekük idegen nyelvi beszélővé váljon, és úgy vélik, ehhez a nyelv iránti pozitív attitűd jelentheti a kulcsot. Az idegen nyelvvel való barátkozás a vizsgálatban részt vevő szülők többsége számára magában foglalja az eltérő

kultúrák felé nyitást is, mely elem szintén megjelenik a nemzetközi kutatásokban is (Tavil és Işisağ, 2008). A magyar óvodai rendszer és a program sajátosságai folytán az anyanyelvi lektor személyében a szülők lehetőséget látnak arra, hogy a több felnőtt jelenléte révén megnövekedjen a gyermekükre fordított figyelem.

Konklúzió, a vizsgálat korlátai és további feladatok

Tanulmányunkban a szülői célok összetevőinek feltárását célzó kisvolumenű kérdőíves vizsgálat eredményeit ismertettük. Vizsgálatunk elsődleges célja a szülők oktatási bevonódása (*involvement*) kutatásának koncepcionális előkészítése, a bevonódás egyik elemének, a korai második nyelvtanulással kapcsolatos szülői elvárásoknak és attitűdöknek a feltárásával.

Jelen írásunkban a korai nyelvoktatás értékelésére és az azzal kapcsolatos szülői elvárásokra helyeztük a hangsúlyt, miközben a kérdés relevanciáját széleskörű nemzetközi kutatási eredményekre támaszkodva, a hazai kora gyermekkori nyelvtanulást érintő kontextusban egyedülálló részletességgel mutatuk be.

Eredményeink lehetőséget nyújtanak arra, hogy a korai nyelvtanulással kapcsolatos hazai szülői ismeretek, attitűdök és elvárások tartalmáról ismereteket szerezzünk. A kutatás három intézményben működő egyazon programba járó gyermekek szüleinek elvárásait vizsgálta, ezért a jövőben egy szélesebb mintavétel komplexebb tehetné a szülői elvárásokról alkotott képet. További árnyalásra adna lehetőséget a szülői minta alcsoportokra bontása olyan szempontok mentén, mint például a szociokönómiai státusz, lakóhely, iskolázottság vagy nyelvtudás. Mindazonáltal megállapítható, hogy az óvodai programba beiratkozott gyermekek száma azt mutatja, hogy a kétnyelvű óvodai nevelés iránti igény folyamatosan nő. A szülők saját nyelvtanulási nehézségeik tapasztalatai alapján szeretnék megkönnyíteni gyermekeik nyelvi fejlődését, és ehhez jó lehetőséget látnak a játékos formában történő nyelvvel ismerkedés minél korábban megkezdésében. A kutatás során gyűjtött empirikus adatok összhangot mutatnak a nemzetközi térben végzett kutatásokkal és a többnyelvűség elősegítését célzó nemzetközi trendekkel: a szülők fontosnak tartják, hogy az idegen nyelvvel való találkozás minél korábbi életkorban bekövetkezzen, és ennek ideális lehetőségét látják a kétnyelvű óvodai programban. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a kétnyelvű nevelést nem támogató törvényi szabályozás nincs összhangban a szülői igényekkel.

A nemzetközi kutatási eredmények tükröződnek a magyar mintán is, de új szempontok is mutatkoznak. A korai kezdés igényében (Lin és Chen, 2016; Tekin, 2014) egyaránt megjelenik az instrumentális és az integratív motiváció (Gardner és Lambert, 1972; Lindholm-Leary, 2001), bár a többségi magyar nyelvi beszélőkből álló csoport következtében kissé más hangsúlyal. A szülők számára a legfontosabb prioritást a nyelvi alapok megszerzése jelenti (Giacchino-Baker és Piller, 2006; López, 2013; Parkes, 2008; Ramos, 2007; Shannon és Milian, 2002; Whiting és Feinauer, 2011), de ez kevésbé a jövőbeni felnőtt élet lehetőségeinek igénye szempontjából értelmeződik, sokkal inkább az iskolai nyelvtanulást szeretnék megkönnyíteni vele (Na, 2016).

Irodalom

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). *A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. DOI: [10.3102/0034654310368803](https://doi.org/10.3102/0034654310368803)
- Amaral, O. M. (2001). Parents' Decisions About Bilingual Program Models. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 25(1–2), 215–237. DOI: [10.1080/15235882.2001.10162791](https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162791)
- Andor Mihály (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és az iskola. *Educatio*, 10(1), 503–508.
- Baig, F. (2011). Investigating the motivations of parents choosing language immersion education for their child. *PhD-értekezés*. University of Iowa. DOI: [10.17077/etd.ddqh9c0e](https://doi.org/10.17077/etd.ddqh9c0e)
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. DOI: [10.1080/13670050.2016.1203859](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859)
- Bialystok, E. (2020). Bilingual effects on cognition in children. *Oxford Research Encyclopedias. Bilingual Effects on Cognition in Children* | Oxford Research Encyclopedia of Education Utolsó letöltés: 2021. 04. 18. DOI: [10.1093/acrefore/9780190264093.013.962](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.962)
- Bialystok, E. & Martin, M.M. (2004). Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence From the Dimensional Change Card Sort Task. *Developmental Science*, 7(3), 325–339. DOI: [10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x)
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a Protection Against the Onset of Symptoms of Dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009)
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. DOI: [10.1037/0882-7974.19.2.290](https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290)
- Bochner, S. (1996). The learning strategies of bilingual versus monolingual students. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 83–93. DOI: [10.1111/j.2044-8279.1996.tb01178.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01178.x)
- Brumen, M. (2010). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717–732. DOI: [10.1080/03004430.2010.485313](https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313)
- Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Reserach Papers in Education*, 29(4), 410–437. DOI: [10.1080/02671522.2013.776625](https://doi.org/10.1080/02671522.2013.776625)
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 480–492. DOI: [10.1016/j.ecresq.2010.03.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.005)
- Dolean, D. D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706–719. DOI: [10.1080/1350293x.2015.1104047](https://doi.org/10.1080/1350293x.2015.1104047)
- Dos Santos, L. M. (2019). Bilingual English Education: Expectation of Parents who Enrol their Children in Bilingual Primary Schools. *International Journal of Instruction*, 12(4), 747–766. DOI: [10.29333/iji.2019.12448a](https://doi.org/10.29333/iji.2019.12448a)
- European Commission (2005). Communication of the Commission. A New Framework Strategy for Multilingualism. *COM(2005) 596 final*, 22.11.2005. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 18.
- European Commission (2008). Communication from the Commission. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. *COM(2008) 566 final*, 18.9.2008. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 18.
- European Parliament and Council of the European Union (2006). *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. 2006. 12. 18. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l_394/l_39420061230hu00100018.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 18.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. & Minney, A. (2013). Multiple Dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742. DOI: [10.1016/j.ecresq.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001)
- Genesee, F., Tucker, R. & Lambert, W. E. (1975). Communication Skills of Bilingual Children. *Child Development*, 46(4), 1010–1014. DOI: [10.2307/1128415](https://doi.org/10.2307/1128415)
- Giacchino-Baker, R. & Piller, B. (2006). Parental Motivation, Attitudes, Support, and Commitment in a Southern Californian Two-Way Immersion Program. *Journal of Latinos and Education*, 5(1), 5–28. DOI: [10.1207/s1532771xjle0501_2](https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0501_2)
- Hickey, T. M. & Mejía, A. M. (2014). Immersion education in the early years: a special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 131–143. DOI: [10.1080/13670050.2013.866624](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866624)

- Jin, L., Zhou, J., Hu, X., Yang, X., Sun, K., Zhao, M. & Yang, F. (2016). Researching the attitudes and perceived experiences of kindergarten learners of English and their parents in China. *ELT Research Papers 15.06*. British Council. De Montfort University.
- Ee, J. (2018). Exploring Korean dual language immersion programs in the United States: parents' reasons for enrolling their children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 690–709. DOI: [10.1080/13670050.2016.1208144](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1208144)
- Imre Anna (2002). Szülők és iskola. *Educatio*, 11(3), 498–503.
- Kaushanskaya, M. & V. Marian. (2009). The Bilingual Advantage in Novel Word Learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 705–710. DOI: [10.3758/pbr.16.4.705](https://doi.org/10.3758/pbr.16.4.705)
- Kovács Ivett (2020). Nemzetközi óvodák szervezeti kultúrája és interkulturális pedagógusközössége. *Nem publikált PhD-értékezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2016). *The World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages through Education*. 2nd rev. ed. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovelman, I., Shalinsky, M., Berens, M. & Petitto, L. (2008). Shining new Light on the Brain's "Bilingual Signature": A Functional Near Infrared Spectroscopy Investigation of Semantic Processing. *NeuroImage*, 39(3), 1457–1471. DOI: [10.1016/j.neuroimage.2007.10.017](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.10.017)
- Krashen, S. D. (1982a). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982b). Acquiring a second language. *World Language English*, 1(2), 97–101. DOI: [10.1111/j.1467-971x.1982.tb00476.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1982.tb00476.x)
- Lambert, W. E. (1992). Challenging Established Views on Social Issues. *American Psychologist*, 47(4), 533–542. DOI: [10.1037/0003-066x.47.4.533](https://doi.org/10.1037/0003-066x.47.4.533)
- Lao, C. (2004). Parents' Attitudes Toward Chinese–English Bilingual Education and Chinese–Language Use. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 99–121. DOI: [10.1080/15235882.2004.10162614](https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162614)
- Lee, S. K. (1999). The Linguistic Minority Parents' Perceptions of Bilingual Education. *Bilingual Research Journal*, 23(2–3), 199–210. DOI: [10.1080/15235882.1999.10668686](https://doi.org/10.1080/15235882.1999.10668686)
- Lin, C. Y. & Chen, H. C. (2016). Parental Perceptions of Early Childhood English Education. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 4(11), 62–70. DOI: [10.20431/2347-3134.0411011](https://doi.org/10.20431/2347-3134.0411011)
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781853595332](https://doi.org/10.21832/9781853595332)
- Liu, Y., Sulaimani, M. F. & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 161–166. DOI: [10.5590/jerap.2020.10.1.11](https://doi.org/10.5590/jerap.2020.10.1.11)
- López, M. M. (2013). Mothers Choose: Reasons for Enrolling Their Children in a Two-Way Immersion Program. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 208–227. DOI: [10.1080/15235882.2013.818595](https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818595)
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. DOI: [10.1007/s10648-015-9351-1](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1)
- Macnamara, B. N. & Conway, A. R. A. (2014). Novel evidence in support of the bilingual advantage: Influences of task demands and experience on cognitive control and working memory. *Psychonomic Bulletin Review*, 21(2), 520–525. DOI: [10.3758/s13423-013-0524-y](https://doi.org/10.3758/s13423-013-0524-y)
- Mamadouh, V. (1999). Beyond nationalism: Three visions of the European Union and their implications for the linguistic regime of its institutions. *GeoJournal*, 48(2), 133–144. DOI: [10.1023/a:1007011306551](https://doi.org/10.1023/a:1007011306551)
- Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. & Price, C. J. (2004). Neurolinguistics: Structural Plasticity in the Bilingual Brain. *Nature*, 431, 757. DOI: [10.1038/431757a](https://doi.org/10.1038/431757a)
- Meshulam, A. (2019). Cross-National Comparison of Parental Choice of Two-Way Bilingual Education in the United States and Israel. *Comparative Education Review*, 63(2) 236–258. DOI: [10.1086/702539](https://doi.org/10.1086/702539)
- Na, W. (2016). An Analysis of the Main Difficulties in Chinese Kindergarten Bilingual Education. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 4(3), 29–34. DOI: [10.20431/2347-3134.0403005](https://doi.org/10.20431/2347-3134.0403005)
- Nasser, I. (2011). Perspectives of Palestinian and Jewish parents in Israel on bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 301–318. DOI: [10.1080/13670050.2010.497203](https://doi.org/10.1080/13670050.2010.497203)
- Naumann, I. (2011). Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research*, 2(1), 37–53. DOI: [10.15845/njsr.v2i0.109](https://doi.org/10.15845/njsr.v2i0.109)
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. (2011) *Magyar Közlöny*, 154. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK11154.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 19.
- Nicolay, A.-C. & Poncelet, M. (2015). Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow up study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(4), 789–795. DOI: [10.1017/s1366728914000868](https://doi.org/10.1017/s1366728914000868)

- Nyitrai Erika, Harsányi Szabolcs Gergő, Koltói Lilla, Kovács Dóra, Kövesdi Andrea, Nagybányai-Nagy Olivér, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor & Takács Szabolcs (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Starting Strong, OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264276116-en](https://doi.org/10.1787/9789264276116-en)
- ÓNOAP – Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. *Magyar Közlöny*, 171. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 19.
- Parkes, J. (2008). Who Chooses Dual Language Education for Their Children and Why. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(6), 635–660. DOI: [10.1080/13670050802149267](https://doi.org/10.1080/13670050802149267)
- Parkes, J. & Tenley, R. (2011). How satisfied are parents of students in dual language education programs?: ‘Me parece maravillosa la gran oportunidad que le esta n dando a estos niños’. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 701–718. DOI: [10.1080/13670050.2011.577762](https://doi.org/10.1080/13670050.2011.577762)
- Podráczky Judit (2012, szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Prošić-Santovac, D. & Radović, D. (2018). Children’s vs. teachers’ and parents’ agency: a case of a Serbian-English bilingual preschool model. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 289–302. DOI: [10.1080/07908318.2018.1504401](https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504401)
- Ramos, F. (2007). What Do Parents Think of Two-Way Bilingual Education? An Analysis of Responses. *Journal of Latinos and Education*, 6(2), 139–150. DOI: [10.1080/15348430701304807](https://doi.org/10.1080/15348430701304807)
- Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI. 193–205.
- Schwartz, M., Moin, V. & Klayle, M. (2013). Parents’ Choice of a Bilingual Hebrew-Arabic Kindergarten for the Children. In Schwartz, M. & Verschik, A. (szerk.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Springer. 22–52. DOI: [10.1007/978-94-007-7753-8_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_2)
- Shang, H. F., Ingebritson, R. & Tseng, C. L. (2007). Taiwanese Parental Perceptions toward English Learning in Bilingual Kindergarten. In Tsai, Y. R., Shang, H. F. & Hanreich, H. (szerk.), *Applied English Education: Trend and Issues*. I-Shou University. 135–148.
- Shannon, S. M. & Milian, M. (2002). Parents Choose Dual Language Programs in Colorado: A Survey. *Bilingual Research Journal*, 26(3), 681–696. DOI: [10.1080/15235882.2002.10162584](https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10162584)
- Shin, F. H. (2000). Parent Attitudes Toward the Principles of Bilingual Education and their Children’s Participation in Bilingual Programs. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 93–99. DOI: [10.1080/07256860050000812](https://doi.org/10.1080/07256860050000812)
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. England: Cambridge University Press.
- Széll Krisztián (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Tavil, Z. M. (2009). Parental Attitudes Towards English Education For Kindergarten Students In Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 331–340.
- Tavil, Z. M. & Işısağ, K. U. (2008). Parents attitudes towards bilingual kindergartens. *EKEV Academi Dergisi*, 12(36), 313–326.
- Taylor, B. W. (2016). Parent Motivation Regarding Dual Language Immersion Programs. *Education Dissertations and Projects*. 171. https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/171 Utolsó letöltés: 2021. 04. 19.
- Tekin, A. K. (2014). Early EFL education is on the rise in Oman: A qualitative inquiry of parental beliefs about early EFL learning. *English Language Teaching*, 8(2), 35–43. DOI: [10.5539/elt.v8n2p35](https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p35)
- Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 14(4), 787–804.
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://sdgs.un.org/2030agenda> Utolsó letöltés: 2021. 04. 19.
- Whiting, E. F. & Feinauer, E. (2011). Reasons for Enrollment at a Spanish-English Two-Way Immersion Charter School among Highly Motivated Parents from a Diverse Community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 631–51. DOI: [10.1080/13670050.2011.560931](https://doi.org/10.1080/13670050.2011.560931)
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E. & Duycka, W. (2016). The Longitudinal Effect of Bilingual Immersion Schooling on Cognitive Control and Intelligence. *Language Learning*, 66(2), 76–91. DOI: [10.1111/lang.12171](https://doi.org/10.1111/lang.12171)
- Young, R. L. & Tran, M. T. (1999). Vietnamese Parent Attitudes Toward Bilingual Education. *Bilingual Research Journal*, 23(2–3), 225–233. DOI: [10.1080/15235882.1999.10668688](https://doi.org/10.1080/15235882.1999.10668688)

Absztrakt

Tanulmányunkban a szülői involválódás körében tervezett kutatásunk egyik elemével kapcsolatos előkészítő, feltáró vizsgálatunk eredményeiről írunk. Ez az elem a korai nyelvtanulás kérdése, amely különösen aktuális és vitatott kérdés a magyar közoktatásban. A jogszabályi előírások szerint Magyarországon az óvodai nevelést szabályozó központi keretrendszer egyik leghangsúlyosabb eleme a magyar anyanyelvi nevelés, illetve a magyar hagyományok és kultúra megismertetése. Az anyanyelvi fejlesztés nem zárja ki a más nyelvekkel való megismerkedést, sőt a korai másodiknyelv-tanulás a kutatások szerint kifejezetten jó hatással van az anyanyelvi fejlődésre is. A játékos idegen nyelvi foglalkozásokat vagy kétnyelvű nevelést biztosító óvodai programok harmóniában vannak az Európai Bizottság által kibocsátott irányelvekkel is a nyelvtanulás minél korábbi megkezdését és a diverzitás ünneplését illetően, illetve a piaci helyzet alapján a magyar szülők igényeivel is, hiszen az óvodák saját nevelési programjának kidolgozásakor fontos szempontot jelent a szülők igényeihez, elvárásaihoz való igazodás. Feltáró kutatásunk azt vizsgálja, hogy milyen okok húzódnak a kétnyelvű nevelést választó szülők döntésének hátterében, és milyen elvárásokat támasztanak a programmal szemben. A tanulmányban a magyar mintán kapott empirikus eredményeket nemzetközi kontextusban értelmezzük. A négy egymást követő évben felvett kérdőíves adatok alapján a kétnyelvű óvodai nevelés iránti igény folyamatosan nő, a szülői elvárások pedig a nemzetközi kutatások eredményeihez hasonló tendenciákat jeleznek, de nálunk új szempontok is mutatkoznak. A szülők jelentős része tisztában van a korai nyelvelsajátítás jellemzőivel, előnyeivel, és az idegen nyelv alapjainak megismerése mellett hangsúlyos elvárásként jelenik meg az is, hogy a gyermek nyitottá váljon más nyelvek, kultúrák iránt. Ugyan az óvodaválasztás lehetősége sajnos nem jelent valódi opciót a teljes magyar lakosság számára, a szülői bevonódás és motiváció összetevőinek megismerése nélkülözhetetlen a minél eredményesebb nevelési irányelvek kialakításában – különösen a kora gyermekkori nevelés tekintetében, amikor a fejlesztés és a nyelvelsajátítás lehetőségei minden más életkorral összevetve szinte korlátlanok.

Tóth Péter¹ – Pogátsnik Monika²¹ BME Műszaki Pedagógia Tanszék² Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

A mérnökhallgatók induktív gondolkodása

Jelen tanulmányunkban a problémamegoldásban fontos szerepet játszó induktív gondolkodásra, illetve annak komponenseire, az absztrakt következtetésre, illetve a diagrammatikus gondolkodásra fókuszáltunk. A kutatásban 212 BSc képzésben tanuló, első évfolyamos műszaki egyetemista vett részt. A kutatás során egy, a munkaerő kiválasztásában széles körben alkalmazott mérőeszközt alkalmaztunk, amit online formában kellett a hallgatóknak kitölteniük. Így az eredmények mellett lehetőség nyílt a megoldási idő rögzítésére itemenként. A kapott eredményeket az IBM SPSS Statistics programmal értékeltük ki. Az elemzés kiterjedt az induktív gondolkodás, illetve annak két alkotórészére, az absztrakt következtetésre és a diagrammatikus gondolkodásra háttérváltozó, továbbá időráfordítás szerinti összevetésére, majd a fajlagos teljesítmény definiálására is.

Bevezetés

A problémamegoldó kompetencia, s azon belül az induktív gondolkodás kétféle nézőpontból is meghatározó jelentőséggel bír a műszaki felsőoktatásban. Egyrészt a munkaerő-piaci elvárások teljesítése, másrészt pedig a tanulmányokban való eredményes helytállás, a lemorzsolódás elkerülése szempontjából.

Ami a munkaerő-piaci elvárásokat illeti, a tudásalapú gazdaság elvárásai nyomán az utóbbi évtizedekben felértékelődött a felsőoktatás szerepe, ezért a harmadik és a negyedik generációs egyetemek elkötelezték magukat a hallgatók azon kompetenciáinak fejlesztése mellett, amelyek lehetővé teszik számukra a modern társadalom, és azon belül is a munkahelyek dinamikusan változó igényeinek való megfelelést (Kozma és Pusztai, 2018; Lukovics és Zuti, 2014). Ez pedig azt jelenti, hogy a szaktudás elsajátíttatása mellett a kompetenciafejlesztés került a felsőfokú képzések középpontjába.

Számos kutatás szerint erős igény jelenik meg a munkaerőpiac részéről, hogy a pályakezdők a szakmai ismereteik mellett rendelkezzenek fejlett kommunikációs, szervező- és problémamegoldó képességgel, analógiás és logikus gondolkodással, kreativitással, interperszonális képességekkel, érzelmi intelligenciával, továbbá legyenek asszertívák és motiválhatók. A szakirodalom ezeket nevezi munkaerő-piaci vagy transzverzális kulcskompetenciáknak. Ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a

pályakezdő munkavállalók éppen e kompetenciák tekintetében érkeznek felkészületlenül a felsőoktatásból a munkaerőpiacra (Engler, 2019), és a vállalatok nem ritkán fontosabbnak tartják ezeket a kompetenciákat, mint a szakmai felkészültséget (Veroszta és Nyüsti, 2015), illetve felhívják a képzők figyelmét ezek fejlesztésére (Kautz és mtsai, 2014). A Manpower Group (2015) tanulmánya szerint Európában az állások 16%-át az ún. *soft skillek* hiánya miatt nem tudták betölteni. Erősen megoszlik a vélemény, hogy mely kompetenciák tartoznak a *soft skillek*, illetve a transzverzális kompetenciák közé. A pályakezdők leginkább az intra- és interperszonális és bizonyos kognitív kompetenciák, illetve attitűdök terén mutatnak hiányosságokat. Több tanulmány is kiemeli az úgynevezett magasabb rendű gondolkodás, azon belül is a problémamegoldó képesség, a kritikai gondolkodás, az ítéletalkotó és döntéshozatali képesség terén mutatkozó komolyabb hiányosságokat. Ugyanakkor viszont a munka világában ezek szerves kapcsolatrendszerükben jelentkeznek igényként (Balcar, 2014; Carnevale, 2013; Eger és Grossmann, 2004; Cornalli, 2018; Khine és Areepattamannil, 2016). Vagyis nem elegendő csupán a szakmai ismeretek birtokában lenni, kulcsszerepük van a transzverzális képességeknek a karrierépítésben és a megfelelő foglalkoztathatóságban.

A problémamegoldó képesség egyike a munkahelyeken nélkülözhetetlen transzverzális képességeknek. A munkáltatók kreatív problémamegoldó személyiségű munkatársakat keresnek (Neubert és mtsai, 2015), akik sikeresen megoldják azokat a feladatokat, amit rájuk bízunk, nem torpannak meg az akadályok láttán. A problémamegoldás nemcsak analitikus, kreatív és kritikus készségeket igényel, hanem egy meghatározott gondolkodásmódot (Greiff és mtsai, 2013), egy olyan puha készséget, amely gyakran támaszkodik az erős csapatmunkára, ugyanis fontos tudni, hogy kitől várható támogatás az adott probléma megoldásában.

Az EU tagországok átlagban 25-30%-os lemorzsolódási arányszámát közel 10%-kal haladják meg a magyar adatok. Például a műszaki felsőoktatás területén a 2016. évi eredményeket alapul véve, a diplomát szerzők aránya 41,6% (teljesítési arány),

A lemorzsolódás valódi okait keresve számos empirikus kutatást végeztek az elmúlt 40 évben (Spady, 1970; Bean, 1985; Larsen és mtsai, 2013; Heublein és mtsai, 2010).

Ezeket elemezve az alábbi kategóriák különíthetők el:

- (1) kognitív deficitek (meglévő tudás, készségek, jártasságok, képességek), (2) affektív deficitek (a választott szakma iránti elkötelezettség, érdeklődés, motiváció, kitartás, értékrend, karrierbeli kilátások, presztízs, stressztűrő képesség), (3) szociális okok (anyagi nehézségek, megélhetés, diákmunka, lakhatás, erkölcsi támogató környezet hiánya, kedvezőtlen szocio-ökonomiai státusz), (4) az oktatási rendszer elégtelen szellektív funkcióira visszavezethető okok (felvételi eljárás), (5) az intézmény nem megfelelő működésére visszavezethető okok (tanulástámogatás hiányosságai, tanítás minőségi hiányosságai, felszereltségbeli hiányosságok).*
- A kognitív deficitek közé tartozik a problémamegoldó kompetencia, és azon belül is az induktív gondolkodás fejlettségbeli hiányosságai.*

a lemorzsolódás mértéke 39,6%, míg a még nem végzettké (pl. nyelvvizsga hiánya), illetve a képzést váltottaké 18,8%.

A lemorzsolódás valódi okait keresve számos empirikus kutatást végeztek az elmúlt 40 évben (Spady, 1970; Bean, 1985; Larsen és mtsai, 2013; Heublein és mtsai, 2010). Ezeket elemezve az alábbi kategóriák különíthetők el: (1) kognitív deficitek (meglévő tudás, készségek, jártasságok, képességek), (2) affektív deficitek (a választott szakma iránti elkötelezettség, érdeklődés, motiváció, kitartás, értékrend, karrierbeli kilátások, presztízs, stressztűrő képesség), (3) szociális okok (anyagi nehézségek, megélhetés, diák munka, lakhatás, erkölcsi támogató környezet hiánya, kedvezőtlen szocio-ökonomiai státusz), (4) az oktatási rendszer elégtelen szelekciós funkcióira visszavezethető okok (felvételi eljárás), (5) az intézmény nem megfelelő működésére visszavezethető okok (tanulástámogatás hiányosságai, tanítás minőségi hiányosságai, felszereltségbeli hiányosságok). A kognitív deficitek közé tartozik a problémamegoldó kompetencia, és azon belül is az induktív gondolkodás fejlettségbeli hiányosságai.

A problémamegoldás egyik komponensére, a konvergens gondolkodásra olyan rész-képességek jellemzőek, mint például a logikus következtetés, az absztrakció és a szabályosságok felismerésének képessége. Ezek fejlettségének vizsgálatára szolgálnak például az intelligenciatesztek, illetve a kutatásunk során alkalmazott teszt is.

Carroll (1993) a logikus következtetési képesség „alképességeként” az induktív, illetve a deduktív gondolkodást említette. Az induktív gondolkodásra elsősorban akkor van szükségünk, amikor megfigyeléseinket, tapasztalatainkat teljesen új (produktív jellegű problémamegoldás), illetve részben új, hasonló (reproduktív jellegű problémamegoldás) szituációkban kívánjuk hasznosítani. Az ilyen eljárás során nyert új tudás mindig magában hordozza a bizonytalanság, illetve a tévedés lehetőségét. Az induktív érvelés fő célja a szabályszerűségek vagy általánosítások felismerése (Mousa, 2017). Klauer (1999) az összehasonlítási folyamatokat tekinti az induktív gondolkodás egyik lényeges jellemzőjének. A folyamat során első lépésben azonosítjuk a valóság elemeinek tulajdonságait, valamint az egyes elemek közötti összefüggéseket, ezt követően hasonlóságokat és különbözőségeket állapítunk meg, melyek révén szabályokat ismerünk fel. A megfigyelt esetek elemzése során azonosított szabályok alapján képesek vagyunk általánosításokat, predikciókat megfogalmazni, e lépésben induktív következtetéseket végzünk.

Az induktív következtetési gondolkodás kiemelt szerepet játszik a megismerési folyamatokban, olyan általános gondolkodási képességként értelmezzük (Pellegrino és Glaser, 1982; Molnár és mtsai, 2013), ami kapcsolódik szinte minden magasabb rendű gondolkodási képességhez (Csapó, 1997; Molnár és mtsai, 2013; Schubert és mtsai, 2012), mint például az általános intelligenciához (Klauer és Phye, 2008), a tudásszerzés és -alkalmazás képességeihez (Hamers és mtsai, 2000), az absztrakt gondolkodáshoz (Goswami, 1991), továbbá problémamegoldáshoz is.

Az új tudás megszerzésének eszközeként, a tanulási potenciál indikátoraként is említik az induktív gondolkodást, és fontos szerepet tulajdonítanak neki a tudás transzferálhatóságában is (Resing, 1993). Az általános intelligencia feltárására irányuló kutatások a gondolkodás különböző műveletvégzési folyamatai hatékonyságának egyik meghatározó faktoraként tartják számon (Carroll, 1993; Demetriou és mtsai, 2011). Az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók körében végzett, az induktív gondolkodásra fókuszált empirikus vizsgálat során kiderült (Pásztor, 2019), hogy a hallgatók negyede tanulási nehézségekkel nézhet szembe az egyetemi éveik alatt.

Célok és kutatási kérdések

A vizsgálat alapvető célkitűzése volt, hogy megismerjük a felsőoktatásba belépő hallgatók kompetenciáinak fejlettségét. A kutatás eredményei alapul szolgálhatnak az oktatás módszertani fejlesztése során, aminek eredményeként egyrészt a mérnökhallgatók jobban meg tudnak felelni a munkaerő-piaci elvárásoknak, másrészt pedig a lemorzsolódás veszélyének is kevésbé lesznek kitéve. A vizsgálat során a hallgatók visszajelzést is kapnak saját kompetenciáikról, a fejlesztendő területekről, ami önismeretükhöz, s azon belül az önszabályozott tanuláshoz járulhat hozzá. Kutatásunk az első évfolyamos hallgatók kompetenciamérésének keretében zajlott, amikor is a transzverzális, tehát a szakmához nem kötődő kompetenciák feltérképezését tűztük ki célul.

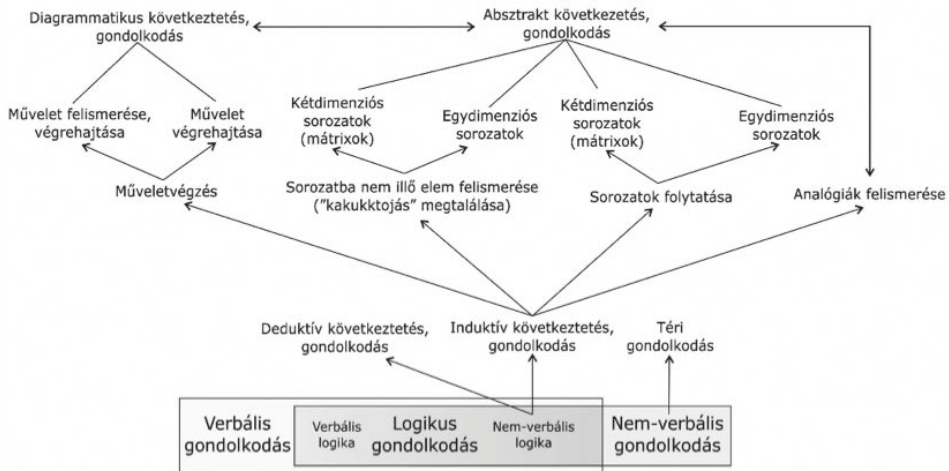
Jelen tanulmányban arra a kérdésekre keressük a választ, hogy (1) miként jellemezhető az első évfolyamos mérnökhallgatók induktív gondolkodása, illetve (2) alminták szerint milyen eltéréseket mutat, továbbá (3) alkalmas-e a fajlagos teljesítmény a hallgatók gondolkodási sebességének jellemzésére.

A vizsgálat módszere és a vizsgált minta bemutatása

A vizsgálat online felületen informatika teremben tanári felügyelettel zajlott, szakonként 15-20 fős csoportokban. A részt vevő hallgatók felsőfokú tanulmányaik megkezdésekor, 2020 szeptemberében töltötték ki a kérdőívet és a tesztet.

Az eduktív képességek következtetésén alapuló logikai műveletekre utalnak, amelyek révén az észlelt információkból az összefüggések felismerése és megértése által, a kontextuális tartalmakat figyelembe véve új tudás jön létre. A probléma egészének megértéséhez holisztikus szemléletmód, míg megoldásához a részek közötti kapcsolatok, összefüggések felismerésének képessége szükségeltetik. A probléma értelmezése több mint egy átfogó mintázat-felismerés (*Gestalt*), lényegkiemelésre és a lényegtelen dolgok figyelmen kívül hagyására is szükség van. Ezek többnyire nem verbalizálhatók, ezért leginkább geometriai alakzatok (négyzetek, sokszögek, körök stb.) alkotják a mérőeszközöket. E geometriai alakzatok észlelése, jellemző tulajdonságaik felismerése, a közöttük lévő viszonyok belátása egyrészt a meglévő ismereteken, illetve bizonyos kulturális hatásokon múlik (Kane és Brand, 2003). Az előbbi összhangban van az induktív műveletekkel (Klauer és Phye, 2008). Az utóbbi kapcsán pedig hangsúlyozandó a teszt egyik fő előnye, hogy bizonyos mértékig kultúrafüggetlennek tekinthető.

A Raven-féle eduktív képességmérő tesztet alapul véve, de a műszaki pályák szempontjait jobban figyelembe vevő induktív gondolkodási tesztet dolgozott ki Paul Newton és Helen Bristoll (é. n.). Az induktív következtetéseken alapuló gondolkodás vizsgálatához az 1. ábrán látható képességstruktúrát dolgozták ki.



1. ábra. Az induktív gondolkodás teszt feladatrendszere

A feladatokban lévő mintázatok mögött húzódozó logikai összefüggések felismerésének nehézsége jelenti a megoldó számára a problémát, ami a következő tulajdonságok megváltozásának vagy éppen megismétlésének felismerési nehézségeiből adódik: (1) alak, (2) méret, (3) szín, (4) mintázat. A feladatok vizuális mintázatokból, mértani alakzatokból állnak, és felismerve a mögöttük lévő logikai összefüggéseket, kell azokat folytatni (egy-, illetve kétdimenziós mátrixok), illetve a sorozatba nem illő elemet felismerni.

Az egy- (sorozatok) és kétdimenziós mátrixok a különféle összefüggések felismerésének képességét igénylik, olyan kapcsolatokat, amik sok esetben nem egyértelműek első pillantásra. A geometriai alakzatok közötti kapcsolatok felismerése elválasztható az egyes alakzatok identifikálásától. Ez utóbbi minden kísérleti személy számára egyértelmű kell, hogy legyen. Spearman (1927) szerint a geometriai alakzatok észlelése azonnal kiváltja a kapcsolatokról alkotott tudást, s ez fordítva is igaz. Mindez azt jelenti, hogy a percepció, a megfigyelés és az absztrakt gondolkodás egységet alkot a kognícióban. A problémamegoldás során a geometriai alakzatok valamennyi tulajdonságát egyidejűleg meg kell figyelni, összefüggéseiket megérteni, az észlelésnek részletekbe menően kell pontosnak lennie. Az „egész” felismerése nélkül nem születhet jó megoldás, de a „részek” pontos identifikálása is meghatározó jelentőséggel bír (Georgiev, 2008).

Jelen kutatásunkban a feladattípusok megoszlása a következőképpen alakult:

- Egydimenziós sorozat folytatása (Feladat 1)
- Egydimenziós sorozatba nem illő elem felismerése („kakukktójas” megtalálása) (Feladat 2)
- Analogiák felismerése (Feladat 3)
- Diagrammatikus következtetés – ismeretlen művelet (Feladat 4)
- Diagrammatikus következtetés – ismert művelet (Feladat 5)

Valamennyi feladattípus 6 itemből állt. Az alkalmazott induktív teszthez hasonló feladatok, illetve itemek a www.psychometric-success.com oldalon megtekinthetők.

Ami a mintát illeti, a vizsgálatban 212 első éves hallgató vett részt 2020 szeptemberében. A teljes minta 167 (79%) férfi és 45 (21%) női válaszadót tartalmazott, de a nemek szerinti megoszlás szakonként eltérő volt. A válaszadók átlagos életkora 20,17 év (Me = 20 év, SD = 2,023). A szülők végzettségét vizsgálva megállapítottuk, hogy az

apák 30 százaléka (N = 63) felsőfokú végzettségű, az anyák 38%-a (N = 81) rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A megkérdezett hallgatók az Óbudai Egyetem két karának 9 különböző képzésén, 2 különböző szinten kezdték meg tanulmányaikat: alapszakokon (továbbiakban BSc), illetve felsőoktatási szakképzésben (továbbiakban FOSZK). A hallgatók megoszlása szakok és képzési szintek szerint: Földmérő és földrendező mérnöki (BSc) 10% (N = 22), Gépészmérnöki (BSc) 6% (N = 12), Ipari termék- és formatervező mérnöki (BSc) 14% (N = 29), Könnyűipari mérnöki (BSc) 0,5% (N = 1), Környezetmérnöki (BSc) 4% (N = 8), Mérnökinformatikus (BSc) 29% (N = 61), Mérnökinformatikus (FOSZK), 14% (N = 30), Műszaki (FOSZK), 20% (N = 42), Műszaki menedzser (BSc), 3% (N = 7). A megkérdezett hallgatók 18 százaléka (N = 37) kezdte meg tanulmányait duális képzési formában.

A megkérdezett első éves egyetemisták 48 százaléka (N = 101) gimnáziumban érettségizett, 50 százaléka (N = 105) szagimnáziumban. 3 százalék (N = 6) pedig már korábban szerzett felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

A vizsgálat eredményei

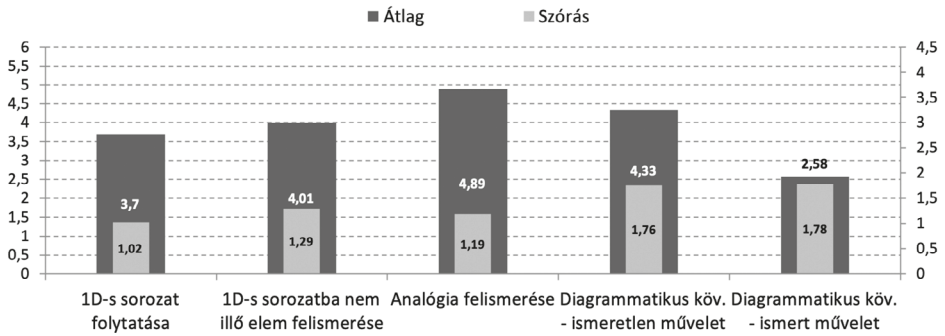
Az online rendszer képes volt itemenként rögzíteni az időráfordítást, így kiszűrhetőkké váltak azok a hallgatók, akik nem tanúsítottak kellő figyelmet a feladatok megoldására. Azokat a hallgatók eredményeit, akik 10 percnél kevesebb időt fordítottak az induktív teszt megoldására (15 fő), nem vettük figyelembe az elemzés során ($M_{\text{idő}} = 371,20$; $SD_{\text{idő}} = 160,09872$; $M_{\text{pont}} = 9,67$; $SD_{\text{pont}} = 3,95811$).

Az 1. táblázat a 197 hallgató eredményeit mutatja. Az induktív gondolkodás változó Kolmogorov és Szmirnov szerint ugyan nem normáloszlású (K-S = 0,066; df = 197; p = 0,039), de a megengedő feltételek (Kurtosis/Std. Error of Kurtosis = 1,39 és Skewness/St. Error of Skewness = 0,86, vagyis kisebbek mint 1,96) miatt (Rumelhart, 1989) mégis elfogadjuk annak. Az időráfordítás változó nem normáloszlást követ (K-S = 0,084; df = 197; p = 0,002), még a megengedő feltételek szerint sem. Kismértékben a magasabb időráfordítás értékek felé tolódik el.

1. táblázat. Az induktív teszten elért pontszám és az időráfordítás leíró statisztikai mutatói

		Induktív gondolkodás	Időráfordítás
Átlag		19,53	1506,57
95% Konfidencia-intervallum	alsó határ	18,92	1453,58
	felső határ	20,13	1559,56
Standard deviáció		4,2947	377,1396
Minimum		8	622
Maximum		29	2072
	5%	11	805,8
	10%	14	898,8
	25%	17	1232
Percentilisek	50%	20	1574
	75%	23	1827,5
	90%	25	1959,4
	95%	26	2038,1

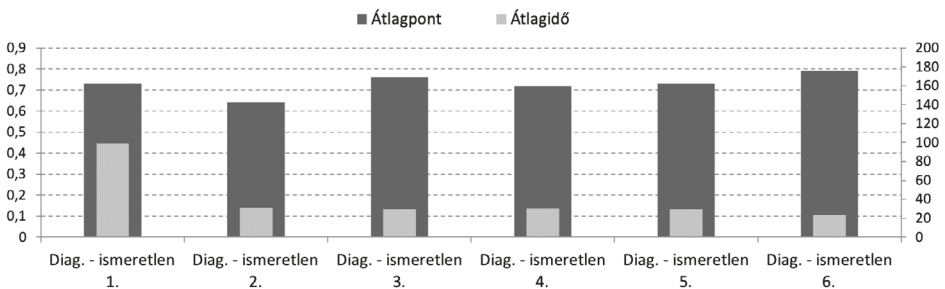
Ahogy azt korábban láttuk, az induktív teszt ötféle feladatból állt, mindegyik feladatra maximum 6 pont volt szerezhető. A feladatokat a hallgatók igen eltérő eredményességgel oldották meg (2. ábra). A legjobb átlageredmény az analógiák felismerése feladatra, míg a legrosszabb az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatra adódott. Ezzel ellentétben az ismeretlen művelet felismerését célzó diagrammatikus feladat átlageredménye pedig alig maradt el az analógiák felismerésétől.



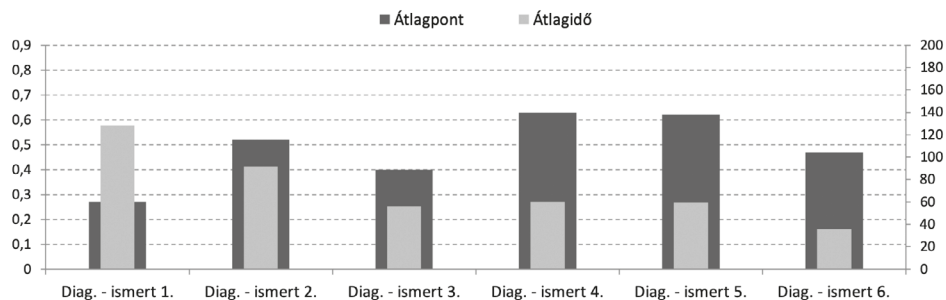
2. ábra. Az induktív teszt feladatainak átlageredményei és szórásai

A szabályszerűségek felismerését célzó diagrammatikus feladatok azt a képességet mérik, hogy valaki mennyire képes követni logikusan az elrendezett jelsorozatokat. Az egyes itemek egyszerű folyamatábrákból állnak, megoldásukhoz szükség van arra, hogy az egyén képes legyen végigkövetni az objektumok alakjában, színében és méretében bekövetkezett változásokat. Ez a képesség különösen fontos például műszaki rendszerfolyamatok elemzése, hibajavítása és rendszertervezése során (Stieff és mtsai, 2010).

Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatban a folyamatábra bemenetén és kimenetén lévő jelsorozat ismert, a közbelső műveletek ismeretlenek. Ezeket kell megfejteni, majd alkalmazni egy megadott jelsorozatra, és megállapítani, hogy annak mi a kimenete. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatban pedig a bemeneten megadott jelsorozaton négy, ismert művelet kerül végrehajtásra, azonban a részeredményeket memorizálni kell, s majd azokon ismert műveleteket végrehajtani, végül a helyes végeredményt kiválasztani egy listából. Felmerül a kérdés, hogy mi okozhatja a két diagrammatikus feladat átlageredménye közötti szignifikáns különbséget. Ennek megválaszolásához elsőként a két feladattípusnál elvégeztük az itemenkénti elemzést (3-4. ábra).



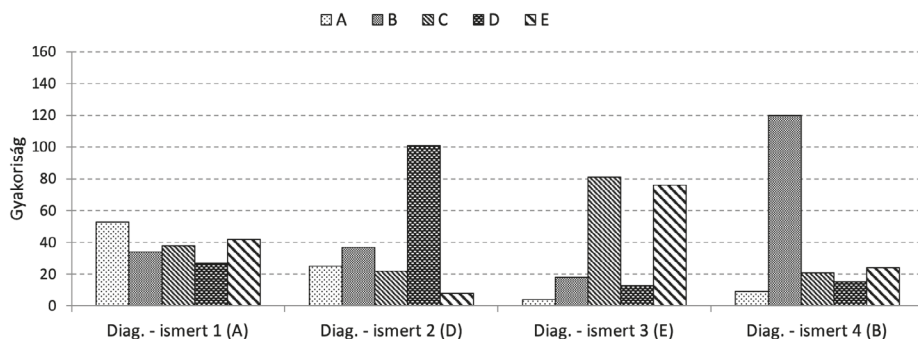
3. ábra. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemenkénti átlaga és átlagos megoldási ideje



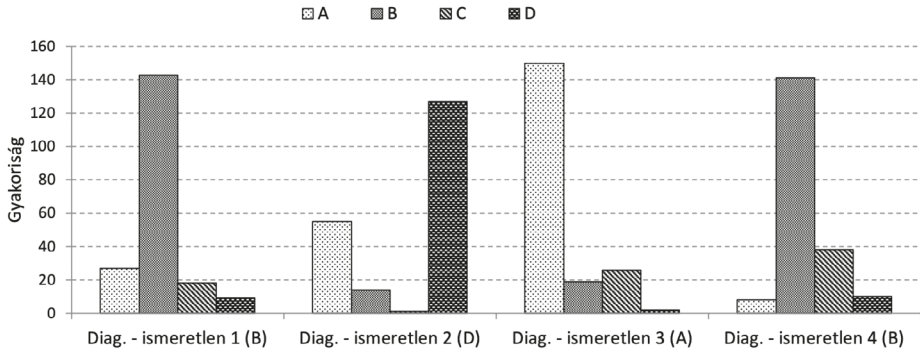
4. ábra. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemenkénti átlaga és átlagos megoldási ideje

Az ismeretlen műveleteket tartalmazó feladattípusnál valamennyi item esetében – talán csak a másodikat leszámítva – egyenletesen jó átlageredmények adódtak. Ezzel ellentétben az ismert műveleteket tartalmazó feladattípusnál az 1. item nagyon gyenge eredménye megértésbeli problémákra vezethető vissza. Erre utal a magas átlagos időráfordítás is. Ez utóbbi feladattípusnál az egyes itemek átlageredményei javuló tendenciát mutatnak, de messze nem érik el az előző feladat itemjeinek átlagát. Az itemenkénti időráfordítás is jóval magasabb. A kezdeti megértésbeli nehézségek mellett az is nehézséget okozhatott a hallgatóknak, hogy az egyes itemek megoldása során több közbelső állapotot kellett memorizálni, majd azokon újabb és újabb műveleteket végrehajtani. E közbelső állapotok memorizálása tévedésekhez vezethetett, illetve megnövelte az itemek megoldási időszükségletét. Nehezítette e feladattípus megoldását az is, hogy a helyes megoldást itt nem négy, hanem öt opció közül kellett kiválasztani.

Az ismeretlen műveleteket tartalmazó feladattípusnál valamennyi item esetében – talán csak a másodikat leszámítva – egyenletesen jó átlageredmények adódtak. Ezzel ellentétben az ismert műveleteket tartalmazó feladattípusnál az 1. item nagyon gyenge eredménye megértésbeli problémákra vezethető vissza. Erre utal a magas átlagos időráfordítás is.

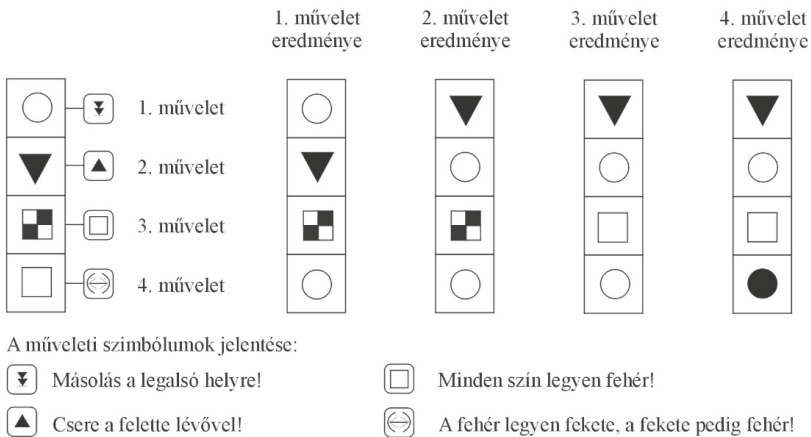


5. ábra. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemenkénti megoldásainak eloszlása



6. ábra. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemenkénti megoldásainak eloszlása

A megoldások itemenkénti elemzése további problémára világított rá (5-6. ábra; a jó megoldást zárójelben adtuk meg). Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemjeinél kevés hibázás mellett egyenletesen a jó megoldásokat választották a hallgatók, ugyanakkor a másik feladatnál jól megfigyelhető, hogy csak a 4. itemre értették meg a hallgatók, hogy mi is a feladat valójában. Főként az 1. itemnél figyelhető meg a találgatás szándéka, a 3. itemnél meg már a két jónak tűnő megoldást keverték össze. A 5. ábrán látható 4. művelet eredménye a jó megoldás, miközben többen a 3. művelet eredményét jelölték meg helyes válaszként.



7. ábra. A 3. item megoldási algoritmusának fázisai

A megoldásokra fordított időket elemezve megállapítható, hogy az 1. itemnél bármelyik opciót is jelölte meg a hallgató, egyformán hosszan elgondolkodott rajta, de a jó megoldás (A) időszükséglete az egyik legkevesebb volt. Ez igaz a 2. itemre is (D). A 3. itemnél már jóval kevesebb időt fordítottak a helyesnek tűnő opció megválasztására, de a jó megoldás (E) időszükséglete volt az egyik legnagyobb és messze a legnagyobb szórás mellett. A 4. item kapcsán is nagyjából ugyanez mondható el (B a jó megoldás).

A normalitásvizsgálatot az induktív tesztnak mind az öt feladatára elvégezve megállapítható, hogy az analógiák felismerése és az ismeretlen műveletet tartalmazó diagrammatikus feladat még a megengedő feltételek (Rumelhart, 1989) szerint sem elégti

ki a feltételeket. Mindkét változó a jobb eredmények felé tolódik el. Viszont a másik három változó a megengedő feltételek szerint normáleloszlásúnak tekinthető (Egydimenziós sorozat folytatása: Kurtosis/St. Error of Kurtosis = 0,69 és Skewness/Std. Error of Skewness = 1,7; Egydimenziós sorozatba nem illő elemek felismerése: Kurtosis/Std. Error of Kurtosis = 1,82 és Skewness/Std. Error of Skewness = 1,56; Szabályszerűségek felismerése – ismert műveletek: Kurtosis/St. Error of Kurtosis = 2,45 és Skewness/Std. Error of Skewness = 1,36, vagyis kisebbek mint 1,96).

2. táblázat. Az induktív gondolkodás komponensei közötti korrelatív kapcsolat

	1D-s sorozat folytatása	1D-s sorozatba nem illő elem felismerése	Analógiák felismerése	Diagrammatikus következtetés – ismeretlen művelet	Diagrammatikus következtetés – ismert művelet
1D-s sorozat folytatása		0,292**	0,135	0,250**	0,100
1D-s sorozatba nem illő elem felismerése			0,251**	0,219**	0,094
Analógiák felismerése				0,157*	0,245**
Diagrammatikus következtetés – ismeretlen művelet					0,211**
Diagrammatikus következtetés – ismert művelet					

** p = 0,01; * p = 0,05

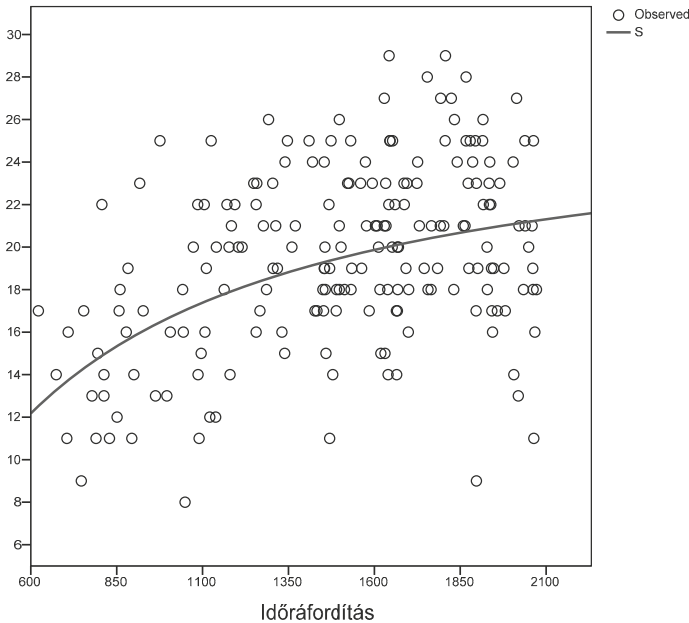
Az induktív gondolkodás komponensei közötti korrelatív kapcsolatok gyenge közepesre adódtak, Spearman szerint, ami egymástól jól különböző feladatokat, illetve képességkomponenseket jelez (2. táblázat). Az 1D-s sorozat folytatása és az időráfordítás ($r = 0,246$), az 1D-s sorozatba nem illő elemek folytatása és az időráfordítás ($r = 0,187$), illetve a diagrammatikus – ismert és az időráfordítás ($r = 0,597$) között gyenge, illetve erős közepes kapcsolatot állapítottunk meg ($p = 0,01$). A másik két képességkomponens és az időráfordításuk között nem találtunk korrelációt.

Az egyes időráfordítások között – a diagrammatikus – ismert változót leszámítva – erős közepes korrelációk adódtak.

Megvizsgáltuk, hogy az induktív gondolkodás teszten elért eredmények és a megoldásra fordított idő között milyen kapcsolat írható fel. A legjobb illeszkedés egy úgynevezett Arrhenius függvénykapcsolattal írható le (9. ábra).

$$\text{Induktív teszten elért eredmény} = e^{3,283 - \frac{470,173}{\text{Időráfordítás}}}$$

A fenti összefüggés a teljes variancia 20,7%-át magyarázza, míg az előrejelzés pontossága elfogadható ($SEE = 0,215$). A kapcsolat létezését F-próbával igazoltuk ($F = 50,831$; $p < 0,05$). A fenti összefüggésben a kitevőben szereplő konstans és az időráfordítás reciprokának szignifikanciája is kisebb mint 5% ($t = 65,876$, illetve $t = -7,310$), ezért az időráfordítás valóban befolyásolja a teszten elért eredményt.



9. ábra. Az induktív teszten elért eredmény és az időráfordítás kapcsolata

A matematika érettségi eredménye mindössze 6,3%-át magyarázza a teljes varianciának. A jeles érettségi eredmény várhatóan kb. 22 pontot fog eredményezni az induktív teszten, és ez várhatóan 1 ponttal csökken gyengébb érdemjegyenként.

Az induktív teszten elért eredményeket képességkomponensenként, illetve az időráfordításokat elemeztük a háttérváltozók szerint is.

A hallgatók neme szerint nem találtunk szignifikáns különbséget az egyes képességkomponensek vonatkozásában. Viszont az időráfordítások tekintetében mind az összes időráfordítás (Mann–Whitney = 2512,500; $p < 0,05$; $M_{\text{férfi}} = 392,99$; $M_{\text{nő}} = 326,11$), mind az egydimenziós sorozat folytatására szánt idő (Mann–Whitney = 2716,000; $p < 0,05$; $M_{\text{férfi}} = 246,32$; $M_{\text{nő}} = 221,45$), mind pedig az ismeretlen műveletek alkalmazását igénylő diagrammatikus feladatok időráfordítása (Mann–Whitney = 2766,500; $p < 0,05$; $M_{\text{férfi}} = 1534,43$; $M_{\text{nő}} = 1409,68$) vonatkozásában a férfiak szignifikánsan többet foglalkoztak a feladatok megoldásával, mint a nők. Egyedül a legnehezebbnek bizonyult, ismert műveletek végrehajtását igénylő diagrammatikus feladatra fordítottak több idő a nők, mint a férfiak ($M_{\text{férfi}} = 374,68$; $M_{\text{nő}} = 396,73$), de az eltérés nem szignifikáns (Mann–Whitney = 3252,500; $p > 0,05$).

A hallgatók lakhelye szerint sem találtunk szignifikáns különbséget az induktív gondolkodás képességkomponensei, illetve az időráfordítások vonatkozásában sem, de az érzékelhető, hogy valamennyi esetben a falusi hallgatók érték el a legjobb eredményeket és ők fordították a legtöbb időt a feladatok megoldására. Ugyanez mondható el a szülők iskolai végzettségéről is. A felsőfokú végzettségű szülők gyermekei jobb eredményeket értek el és több időt fordítottak a feladatok megoldására, mint azok, akiknek a szülei nem diplomások, de az eltérések nem szignifikánsak.

A hallgatók által választott szak szerint viszont valamennyi képességkomponens és időráfordítás vonatkozásában szignifikáns különbséget találtunk (3. táblázat). A BSc szakokon tanulók szignifikánsan jobb eredményeket értek el (10. ábra), mint a felsőoktatási szakképzésekben tanulók, és ez az időráfordításokban is megmutatkozik (11. ábra).

3. táblázat. A képesség komponensek és az időráfordítások szignifikancia-vizsgálata a hallgatók szakja szerint

	Átlagpont			Átlagos időráfordítás		
	Feladat 1	Feladat 2	Feladat 3	Feladat 1	Feladat 2	Feladat 3
Khi-négyzet	10,481	9,583	24,583	23,044	21,365	15,53
p	0,033	0,048	0,000	0,001	0,000	0,004
	Átlagpont			Átlagos időráfordítás		
	Feladat 4	Feladat 5	Induktív összes	Feladat 4	Feladat 5	Induktív összes
Khi-négyzet	18,278	12,588	26,191	14,559	13,185	21,070
p	0,001	0,013	0,000	0,006	0,010	0,000

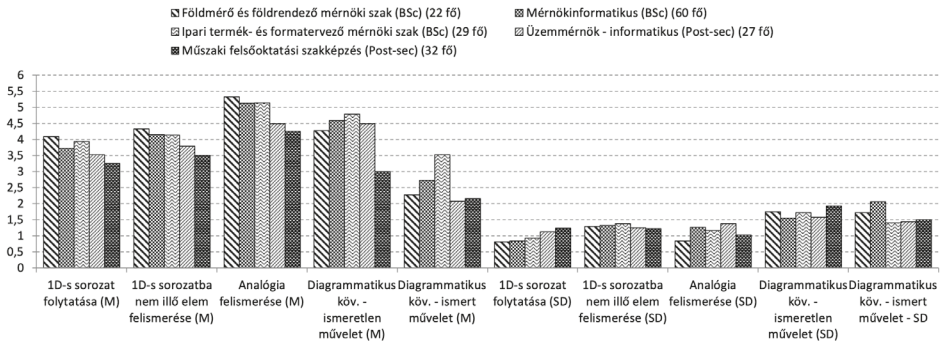
A felsőoktatási szakképzésekben (FOSZK) részt vevők gyengébb eredményt értek el valamennyi képességkomponens esetén, mint a BSc képzéseken tanuló társaik (10. ábra), és ez az időráfordításokban is visszatükröződik (11. ábra). Ez utóbbi esetben a FOSZK hallgatók szórása bizonyult a legnagyobbnak, vagyis az ő szorgalmukban, kitartásukban van a legnagyobb különbség. Ehhez járul még hozzá, hogy a felvételi eljárás során is kevesebb pontszámot hoztak a középiskolából. Összevetettük a matematika hozott pontszámaikat, amivel bekerültek a hallgatók a felsőoktatásba. A legnagyobb különbség a matematika érdemjegyben nyilvánul meg. A FOSZK képzésben tanulók 6,8%-a hozott jeles (5), míg 22,0%-uk elégséges (2) érdemjegyet, ugyanez a BSc szakokon tanulóknál 27,9%, illetve 9,9%. A magyar nyelv és irodalom tantárgyban hasonlóak az arányok.

Ami a BSc képzéseken tanulókat illeti, a legjobb eredményt – a két diagrammatikus feladatot leszámítva – a földmérő és földrendező mérnöki szakon tanulók érték el (10. ábra), a legkisebb szórásértékek mellett. Az időráfordítás is náluk a legmagasabb (11. ábra). Viszont a két diagrammatikus feladatban az ipari termék- és formatervező mérnök szak hallgatói teljesítettek. Ami az ő matematika és a magyar nyelv és irodalom érettségi eredményeiket illeti, a földmérő és földrendező mérnök szakon tanulók 40,9%-a szerzett jeles (5), míg 18,2%-a elégséges eredményt. Az ipari termék- és formatervező mérnök szak esetében ez a két arány 27,6% és 3,4%. A legszembetűnőbb a legnehezebbnek bizonyuló feladatnál figyelhető meg. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatnál az ipari termék- és formatervező mérnökhallgatók messze a legjobb átlageredményt érték el (10. ábra), a legkisebb szórás mellett és a legnagyobb

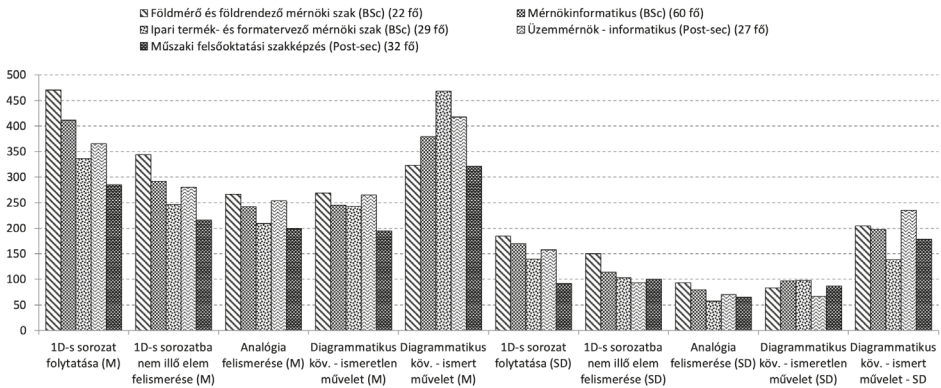
Ami a BSc képzéseken tanulókat illeti, a legjobb eredményt – a két diagrammatikus feladatot leszámítva – a földmérő és földrendező mérnöki szakon tanulók érték el (10. ábra), a legkisebb szórásértékek mellett.

Az időráfordítás is náluk a legmagasabb (11. ábra). Viszont a két diagrammatikus feladatban az ipari termék- és formatervező mérnök szak hallgatói teljesítettek. Ami az ő matematika és a magyar nyelv és irodalom érettségi eredményeiket illeti, a földmérő és földrendező mérnök szakon tanulók 40,9%-a szerzett jeles (5), míg 18,2%-a elégséges eredményt. Az ipari termék- és formatervező mérnök szak esetében ez a két arány 27,6% és 3,4%.

időráfordítással (11. ábra). Itt jelentkezik legmarkánsabban, hogy e szak hallgatóinál a legalacsonyabb a hozott elégséges (2) érettségi eredmény.



10. ábra. A feladatonkénti átlagpontszám és szórás összevetése a hallgatók által választott szak szerint



11. ábra. A feladatmegoldásokra fordított átlagidők és szórások összevetése a hallgatók által választott szak szerint

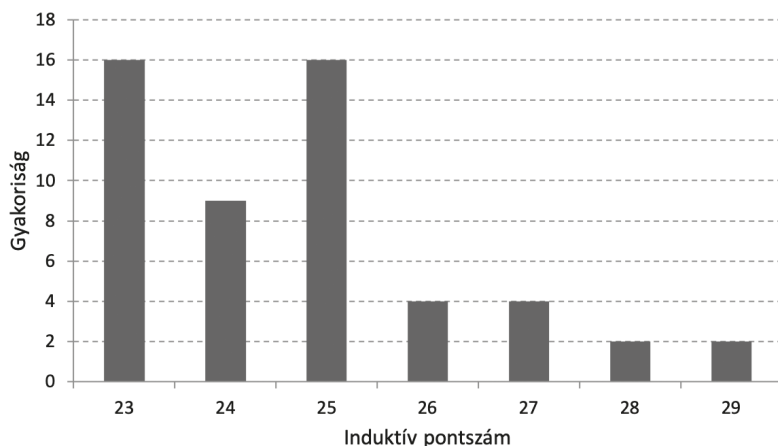
Megvizsgáltuk a hallgatók felső 25%-át ($N = 53$; $M = 24,72$; $SD = 1,63$), illetve 10%-át ($N = 28$; $M = 25,93$; $SD = 1,30$), akik a legjobb induktív eredményt érték el.

A teljes mintával összevetve, a felső 25%-ban, illetve a felső 10%-ban egyre magasabb azon hallgatók aránya, akiknek a szülei diplomások, és a matematika, illetve a magyar nyelv és irodalom érettségi eredményük jó (4) vagy jeles (5).

Ami a szak szerint megoszlást illeti, a 13. ábrán jól látható, hogy a legjobb eredményt elért hallgatók körében magasabb a BSc szakokon tanulók aránya, különösen a mérnök informatika szakosoké nő jelentős mértékben.

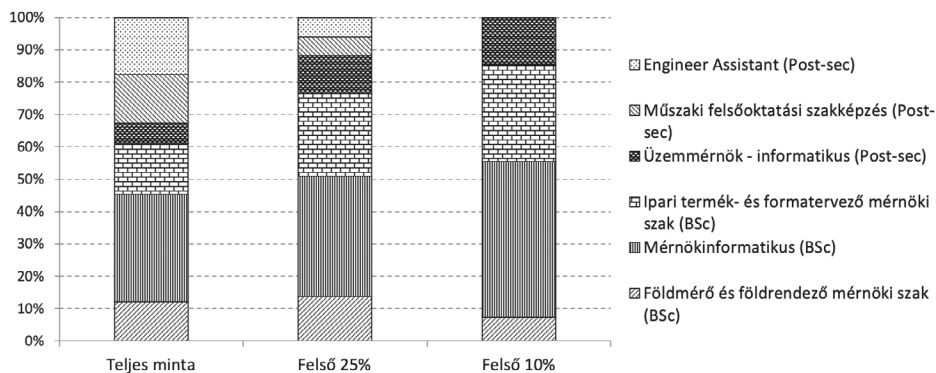
Az eredményesség érzékeltetésére definiáltuk a fajlagos teljesítmény fogalmát, amit az egységnyi pontszám eléréséhez szükséges időként értelmeztünk, és az időráfordítás és az elért pontszám hányadosaként határoztunk meg, feladatonként. A n . feladatra nézve:

$$\text{Fajlagos teljesítmény}_n = \frac{\text{Időráfordítás}_n (\text{sec})}{\text{Induktív teszten elért pontszám}_n}$$



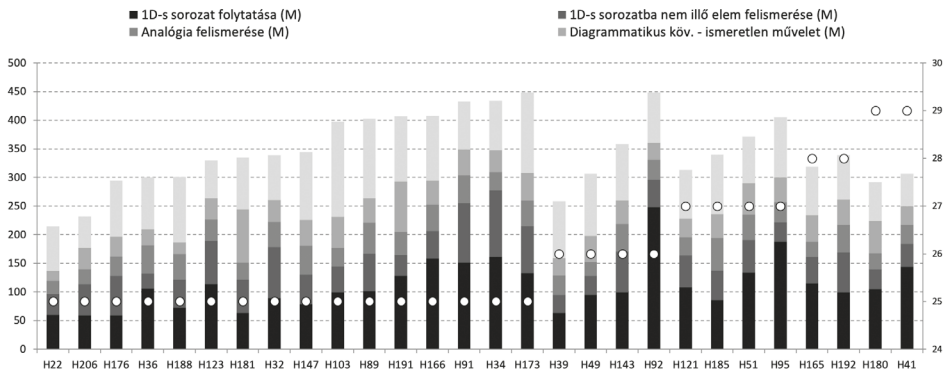
12. ábra. Az induktív teszten a legjobban teljesítő 25%-nyi hallgató gyakoriság-eloszlása

A fajlagos teljesítmény alkalmas a tanulói eredmények további differenciálására és kifejezi a gondolkodás sebességét is. Itt a 300 sec/pont értéket tekintettük jó fajlagos teljesítménynek, vagyis amikor kis időráfordítással értek el a hallgatók magasabb pontszámot. A 350 és 400 sec/pont értéket közepes fajlagos teljesítménynek, míg az efeletteket gyengébb fajlagos teljesítménynek tekintjük, vagyis amikor egységnyi pontszám eléréséhez sok időráfordításra volt szükség.



13. ábra. Az induktív teszten a legjobban teljesítő 10%-nyi, 25%-nyi hallgató szak szerinti megoszlása

Az induktív teszten a legjobban teljesítő 10%-nyi hallgató fajlagos teljesítményét az elért összpontszám alapján növekvő sorba rendeztük (14. ábra). A fajlagos teljesítmény-hányadokban az első és az utolsó feladat szerepel a legnagyobb súllyal és az analógiák felismerése a legkisebbel, vagyis az előbbieknél kellett a legjobban megoldozni a pontokért, míg az utóbbiaknál a legkevésbé. Az azonos összpontszámot elért hallgatók fajlagos teljesítménye igen széles tartományban mozog, vagyis vannak olyan hallgatók, akiknek jobban (pl. H173, H92), és vannak olyanok, akiknek kevésbé (pl. H22, H206, H39) kellett megoldozniuk egyetlen pont eléréséért. A két legmagasabb pontértéket elért 4 hallgató fajlagos teljesítménye alig tér el egymástól.

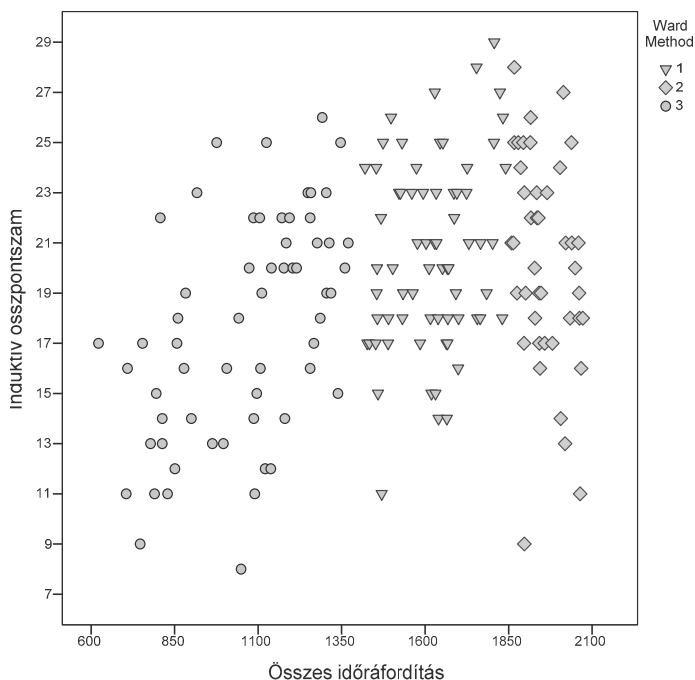


14. ábra. Az induktív teszten a legjobban teljesítő 10%-nyi hallgató fajlagos teljesítménye és az elért pontszáma (●)

Klaszteranalízis által a teszten elért pontszám és az időráfordítás alapján hallgatói csoportokat képeztünk (15. ábra), s mint látjuk, a klasszifikálás alapjaként a feladatok megoldásához szükséges idő adódott (a 13. ábrán megadott szakok vonatkozásában). Az első csoportba a teljes rendelkezésre álló időt kihasználó alaposak (◆), a másodikba a megfontoltak (▼), míg a harmadikba a gyors észjárásúak, illetve a felületesek (●) tartoznak. A magas időráfordítás még nem feltétlenül eredményezett jó teljesítményt, illetve viszonylag alacsony időráfordítással is lehetett jó eredményt elérni. A klasztereket a klasztercentroidok alapján jellemeztük (6. táblázat). Az átlagokat varianciaanalízisnek vetettük alá. Mind az elért pontszámok ($F = 9,042$; $p < 0,001$), mind pedig az időráfordítás ($F = 499,069$; $p < 0,001$) vonatkozásában szignifikáns különbséget találtunk az egyes klasztercentroidok között. Az időráfordítás a szórás 85,7%-át magyarázza. A hierarchikus klaszterelemzés megbízhatóságát a K-means eljárással ellenőriztük, de nem találtunk érdemi eltérést a korábban kapott eredményekhez képest.

4. táblázat. A képesség komponensek és az időráfordítások szignifikancia-vizsgálata a hallgatók szakja szerint

Cluster		A teszten elért pontszám	A feladatmegoldásra fordított idő
1.	N	60	60
	M	17,62	1062,35
	SD	4,44	203,62
2.	N	68	68
	M	20,54	1621,29
	SD	3,74	117,90
3.	N	42	42
	M	20,19	1959,09
	SD	4,20	68,44
Total	N	170	170
	M	19,42	1507,48
	SD	4,30	383,88



15. ábra. Az időráfordítás és az összpontszám alapján kialakított klaszterek

Összegzés

A magyar műszaki felsőoktatásban eddig nem volt jellemző azon kompetenciák vizsgálata, amelyek nem közvetlenül sajátíthatók el a különféle tantárgyakban, vagyis nem köthetők egy adott tudományághoz, azonban mégis meghatározó szerepet játszanak a munka világában. Ez a két fogalom a *soft skills* és a transzverzális kompetenciák. Igaz, hogy értelmezésük és alkotókomponenseik nem egyértelműen tisztázottak, ahogy a két fogalom egymáshoz való viszonya sem (Rey, 1996; Eger és Grossmann, 2004; Manpower Group, 2015; Veroszta és Nyüsti, 2015; Cornalli, 2018), de több megközelítésben és kontextusban is visszaköszön a problémamegoldó képesség (Tsankov, 2018; Whittemore, 2018). E képesség komponensei, mint például az induktív gondolkodás, széles körben kutatott (Vo és Csapó, 2020; de Koning és mtsai, 2002), de nem a felsőoktatásban.

Az induktív gondolkodás szabályszerűségek és rendellenességek felismerésére irányul úgy, hogy tulajdonságokat és relációkat összehasonlítva hasonlóságokat, különbségeket, valamint ezeket együttesen érzékeljük. E műveleteket elvégezhetjük verbális, numerikus, képi, mértani alakzatokat tartalmazó feladatokon (Klauer, 1999; Klauer és Phye, 2008). Kutatásunkban mértani alakzatokat tartalmazó feladatok szerepeltek, mert a műszaki képzésekben gyakoriak az ilyen tartalmak, gondoljunk csak a kapcsolási rajzokra, elvi ábrákra, melyeken különböző berendezések modelljét, felépítését, működési módját kell megérteni.

Az induktív gondolkodási képesség felmérésében 212 első évfolyamos műszaki egyetemista vett részt, és három kérdésre kerestük a választ: (1) miként jellemezhető az első évfolyamos mérnökhallgatók induktív gondolkodása, és (2) alminták szerint milyen

eltéréseket mutat, továbbá (3) alkalmas-e a fajlagos teljesítmény a hallgatók gondolkodási sebességének jellemzésére? A mérőeszköz öt feladata háromféle komponensét mérte az induktív gondolkodásnak: (1) analógiás gondolkodás (1 feladat, 6 item), (2) absztrakt gondolkodás (2 feladat, 12 item), (3) diagrammatikus gondolkodás (2 feladat, 12 item). Az induktív gondolkodási képesség mélyreható elemzését tette lehetővé, hogy mértük az itemenkénti időráfordítást is.

A hallgatók a legjobb eredményt az analógiás, míg a leggyengébbet az egyik, az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatban érték el. Az absztrakt gondolkodást igénylő feladatok közül azok az itemek okoztak nehézséget, amelyeknél a művelet az alak, illetve a teljes mintázat megváltoztatására irányult. A pozíció, a szín és a méret megváltozása kevesebb problémával járt.

Az analógiás gondolkodás fejlettsége azt jelenti, hogy a hallgatók a vizuális struktúrák összefüggéseinek felismerésében, megértésében és azok analógián alapuló leképezésében nagy fejlettséget mutatnak, ami hasznosnak ígérkezik az absztrakt modellekre épülő alkalmazott természettudományos tananyag-tartalmak feldolgozásában.

Ami a diagrammatikus gondolkodást illeti, a két eltérő megközelítést igénylő két feladat itemjeit alaposabb elemzésnek vetettük alá, amit az átlageredmények jelentős mértékű eltérése indokolt az ismeretlen műveletek javára. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus itemeknél a folyamatábra bemenetén és kimenetein lévő jelsorozat ismert, a közbenső műveleteket, operátorokat kell értelmezni, majd a négyféle lehetséges megoldás közül kiválasztani. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus itemeknél a folyamatábra bemenetén lévő jelsorozat és a közbenső műveletek ismertek, míg a kimeneten található jelsorozatot kell kiválasztani öt lehetséges megoldás közül. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatnál eggyel kevesebb operátor volt, és eggyel kevesebb lehetséges megoldás közül kellett a jót kiválasztani. Mindez jelentősen lecsökkentette a memória igénybevételét és az időszükségletet, amik a jobb teljesítményt indokolhatják. Ez állhat annak a hátterében is, hogy az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladat itemjeinél nagyobb a hallgatók közötti szórás, mint az ismeretlen operátorokat tartalmazó itemeknél.

Ami a diagrammatikus gondolkodást illeti, a két eltérő megközelítést igénylő két feladat itemjeit alaposabb elemzésnek vetettük alá, amit az átlageredmények jelentős mértékű eltérése indokolt az ismeretlen műveletek javára. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus itemeknél a folyamatábra bemenetén és kimenetein lévő jelsorozat ismert, a közbenső műveleteket, operátorokat kell értelmezni, majd a négyféle lehetséges megoldás közül kiválasztani. Az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus itemeknél a folyamatábra bemenetén lévő jelsorozat és a közbenső műveletek ismertek, míg a kimeneten található jelsorozatot kell kiválasztani öt lehetséges megoldás közül. Az ismeretlen műveleteket tartalmazó diagrammatikus feladatnál eggyel kevesebb operátor volt, és eggyel kevesebb lehetséges megoldás közül kellett a jót kiválasztani. Mindez jelentősen lecsökkentette a memória igénybevételét és az időszükségletet, amik a jobb teljesítményt indokolhatják.

Az itemenkénti elemzés arra is rávilágított, hogy a nagyobb időráfordítás itt sem feltétlenül eredményez jó megoldást, ugyanakkor a jó eredményekhez feltétlenül szükség van a rendelkezésre álló idő maximális kihasználására. Az induktív gondolkodás teszten elért eredmény és az időráfordítás közötti kapcsolatot exponenciális függvényvel sikerült leírni, ami a teljes variancia közel 21%-át magyarázza, szemben a matematika érettségi eredmény kb. 6%-ával.

A háttérváltozók közül egyedül a hallgatók szakja vonatkozásában figyeltünk meg szignifikáns eltéréseket az induktív gondolkodási képesség komponenseit illetően. És ugyanez volt a jellemző az átlagos időráfordítás vonatkozásában is.

Megvizsgáltuk a legjobb eredményt elért felső 25%-nyi, illetve felső 10%-nyi hallgató háttérváltozók szerinti összetételét, s megállapítottuk, hogy közöttük jelentősen nagyobb arányban fordulnak elő azok, akik szülei diplomások, akiknek a matematika, valamint a magyar nyelv és irodalom érettségi eredménye jó vagy jeles.

Definiáltuk a fajlagos teljesítmény fogalmát, s megállapítottuk, hogy alkalmas a tanulói eredmények további differenciálására, és következtetni lehet általa a gondolkodás sebességére is. Az azonos összpontszámot elért hallgatók fajlagos teljesítménye széles skálán mozog, az eléréseket leginkább az ismert műveleteket tartalmazó diagrammatikus, illetve az egydimenziós sorozat folytatása feladat eltérő időráfordítása okozza.

A felsőoktatásban a pedagógiai munka hatékonysága növelhető, ha minél több ismerettel rendelkezünk azokról a kompetenciákról, amelyek tantárgyakhoz nem köthetők ugyan, de mégis alapjaiban határozzák meg a hallgatók eredményességét. A hallgatók jobb megismerése hozzásegíti az oktatókat a megfelelő módszerek kiválasztásához. A kompetenciamérés egyrészt ennek lehet alkalmas eszköze. Másrészt hozzájárulhat a munkaerőpiacon való helytállás szempontjából fontos *soft skillek*, transzverzális kompetenciák fejlettségének folyamatos monitorozásához is. Végül harmadrészt segíti a hallgatókat is önmaguk jobb megismerésében. A bemeneti kompetenciamérés keretében végzett, az induktív gondolkodás komponenseinek (absztrakt, analógiás, diagrammatikus gondolkodás) fejlettségét feltérképező kutatásunk ehhez kívánt hasznos adalékokkal szolgálni.

A kutatást longitudinális formában évenként meg kívánjuk ismételni, hogy nyomon követhessük a képzés e kompetenciákra gyakorolt fejlesztő hatását. Ehhez egy standardizált mérőeszköz kidolgozását is fontosnak tartjuk. Hasznosnak ígérkezik az induktív gondolkodás fejlettségének összehasonlító elemzése mértani alakzatokat, verbális és numerikus itemeket tartalmazó feladatok esetén. Ezek összefüggésben vannak-e a hallgatók által tanult szakok jellegével? Például a pedagógusképzésben tanulók jobban teljesítenek a verbális, míg a műszaki képzésben részt vevők a mértani alakzatokat tartalmazó feladatokon. Tisztázandó még az is, hogy az induktív gondolkodás milyen összefüggést mutat az intelligenciával és más, speciális képességekkel (pl. térbeli, mechanikai, numerikus következtetési).

Irodalom

- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3–15. DOI: [10.2478/revcep-2014-0001](https://doi.org/10.2478/revcep-2014-0001)
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(2), 35–64. DOI: [10.3102/00028312022001035](https://doi.org/10.3102/00028312022001035)
- Carnevale, A. P. (2013). *21st century competencies for college and career readiness*. Center on Education and the Workforce.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511571312](https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312)
- Cornalli, F. (2018). *Training and developing soft skills in higher education*. Paper presented at 4th International Conference on Higher Education Advances, HEAd'18, Universitat Politècnica de València,

- Valencia, Spain, June 20–22, 2018. DOI: [10.4995/head18.2018.8127](https://doi.org/10.4995/head18.2018.8127)
- Csapó, B. (1997). The development of inductive reasoning: cross-sectional assessments in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609–626. DOI: [10.1080/016502597385081](https://doi.org/10.1080/016502597385081)
- de Koning, E., Hamers, J. H. M., Sijtsma, K. & Vermeer, A. (2002). Teaching Inductive Reasoning in Primary Education. *Developmental Review*, 22(2), 211–241. DOI: [10.1006/drev.2002.054](https://doi.org/10.1006/drev.2002.054)
- Demetriou, A., Spanoudis, G. & Mouyi, A. (2011). Educating the developing mind: Towards an overarching paradigm. *Educational Psychology Review*, 23(4), 601–663. DOI: [10.1007/s10648-011-9178-3](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9178-3)
- Eger, H. & Grossmann, V. (2004). *Noncognitive abilities and within-group wage inequality*. Institute for the Study of Labour.
- Engler, Á. (2019). Non-traditional students in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 560–564. DOI: [10.1556/063.9.2019.3.45](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.45)
- Georgiev, N. (2008). Item Analysis of C, D and E Series from Raven's Standard Progressive Matrices with Item Response Theory Two-Parameter Logistic Model. *Europe's Journal of Psychology*, 4(3). DOI: [10.5964/ejop.v4i3.43](https://doi.org/10.5964/ejop.v4i3.43)
- Goswami, U. (1991). Analogical reasoning: what develops? A review of research and theory. *Child Development*, 62(1), 1–22. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1991.tb01511.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01511.x)
- Greiff, S., Holt, D. V. & Funke, J. (2013). Perspectives on Problem Solving in Educational Assessment: Analytical, Interactive, and Collaborative Problem Solving. *The Journal of Problem Solving*, 5(2), Article 5. <https://docs.lib.purdue.edu/jps/vol5/iss2/5> DOI: [10.7771/1932-6246.1153](https://doi.org/10.7771/1932-6246.1153)
- Hamers, J., De Koning, E. & Sijtsma, K. (2000). Inductive reasoning in the third grade: intervention promises and constraints. *Contemporary Educational Psychology*, 23(1), 132–148. DOI: [10.1006/ceps.1998.0966](https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0966)
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. HIS: Forum Hochschule, 2. HIS GmbH.
- Kane, H. & Brand, Ch. (2003). The importance of Spearman's g. As a psychometric, social, and educational construct. *The Occidental Quarterly*, 3(1), 7–30.
- Kautz, T. D., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. National Bureau of Economic Research. DOI: [10.3386/w20749](https://doi.org/10.3386/w20749)
- Khine, M. S. & Areepattamanni, S. (2016). *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-591-3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3)
- Klauer, K. J. & Phye, G. D. (2008). Inductive reasoning: A training approach. *Review of Educational Research*, 78(1), 85–123. DOI: [10.3102/0034654307313402](https://doi.org/10.3102/0034654307313402)
- Klauer, K. J. (1999). Fostering higher order reasoning skills: The case of inductive reasoning. In Hamers, J. H. M., van Luit, J. E. H. & Csapó, B. (szerk.), *Teaching and learning thinking skills*. Swets és Zeitlinger. 131–156.
- Kozma Tamás & Pusztai Gabriella (2018). A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után. In Tóth Dorina Anna (szerk.), *Az oktatás gazdagsága: Tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Center for Higher Education Research and Development. 25–47.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Lukovics Miklós & Zuti Bence (2014). Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*, 28(4), 77–97. DOI: [10.17649/tet.28.4.2587](https://doi.org/10.17649/tet.28.4.2587)
- Manpower Group (2015). *Talent shortage survey research results*. Manpower Group.
- Molnár, Gy., Greiff, S. & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem-solving: Relations and development. *Thinking Skills and Creativity*, 9(2013), 35–45. DOI: [10.1016/j.tsc.2013.03.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.002)
- Mousa, M. (2017). The influence of inductive reasoning thinking skill on enhancing performance. *International Humanities Studies*, 4(3), 37–48.
- Neubert, J., Mainert, J., Kretzschmar, A. & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8(2), 238–268. DOI: [10.1017/iop.2015.14](https://doi.org/10.1017/iop.2015.14)
- Newton, P. & Bristoll, H. (year without indication). *Numerical reasoning, verbal reasoning, abstract reasoning, personality tests*. Psychometric Success. WikiJob Ltd. <https://www.psychometric-success.com/>
- Pásztor Attila (2019). Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(1), 42–54. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2019.1.42](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2019.1.42)
- Pellegrino, J. & Glaser, R. (1982). Analyzing aptitudes for learning: inductive reasoning. In Glaser, R. (szerk.), *Advances in instructional psychology*. Erlbaum. 269–345.

- Resing, W. C. M. (1993). Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning potential test. In Hammers, J. H. M., Sijstma, K. & Ruijsse-naars, A. J. J. M. (szerk.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger. 219–242. DOI: [10.1201/9781003077398-15](https://doi.org/10.1201/9781003077398-15)
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF Editeur.
- Rumelhart, D. E. (1989). Toward a microstructural account of human reasoning. In Vosniadou, S. & Ortony, A. (szerk.), *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press. 298–312. DOI: [10.1017/CBO9780511529863.014](https://doi.org/10.1017/CBO9780511529863.014)
- Söderqvist, S., Nutley, S. B., Ottersen, J., Grill, K. M. & Klingberg, T. (2012). Computerized training of non-verbal reasoning and working memory in children with intellectual disability. *Frontiers in Human Neuroscience*. DOI: [10.3389/fnhum.2012.00271](https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00271)
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 109–121. DOI: [10.1007/bf02214313](https://doi.org/10.1007/bf02214313)
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. MacMillan.
- Stieff, M., Hegarty, M. & Dixon, B. (2010). Alternative strategies for spatial reasoning with diagrams. In Goel, A., Jamnik, M. & Narayanan, N. H. (szerk.), *Diagrammatic Representation and Inference*. Springer. 115–127. DOI: [10.1007/978-3-642-14600-8_13](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14600-8_13)
- Tsankov, N. (2018). The transversal competence for problem-solving in cognitive learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(3), 67–82. DOI: [10.5937/ijcsee1803067t](https://doi.org/10.5937/ijcsee1803067t)
- Veroszta, Zs. & Nyüsti, Sz. (2015). Institutional effects on Bachelor-Master-level transition. *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 39–61. DOI: [10.20472/ss2015.4.1.003](https://doi.org/10.20472/ss2015.4.1.003)
- Vo, D. V. & Csapó, B. (2020). Development of inductive reasoning in students across school grade levels. *Thinking Skills and Creativity*, 37(100699). DOI: [10.1016/j.tsc.2020.100699](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100699)
- Whittemore, S. T. (2018). *Transversal competencies essential for future proofing the workforce*. Skilllibrary.

Absztrakt

A felsőoktatás feladata kettős: (1) felkészíteni a hallgatókat a munkaerő-piaci elvárások kielégítésére, (2) olyan tanulási környezet, feltételek megteremtése, hogy a hallgatók minél nagyobb számban tudják teljesíteni a tantárgyi követelményeket, vagyis minél alacsonyabb mértékű legyen a lemorzsolódás. E kettős követelmény kielégítéséhez alkalmas eljárás lehet a hallgatók transzverzális kompetenciáinak bemeneti, illetve folyamatos monitorozása. E kompetenciák köre igen szerteágazó. Jelen tanulmányunkban a problémamegoldásban fontos szerepet játszó induktív gondolkodásra, illetve annak komponenseire, az absztrakt következtetéses, illetve a diagrammatikus gondolkodásra fókuszáltunk. A kutatásban 212 BSc képzésben tanuló, első évfolyamos műszaki egyetemista vett részt. A kutatás során egy, a munkaerő kiválasztásában széles körben alkalmazott mérőeszközt alkalmaztunk, amit online formában kellett a hallgatóknak kitölteniük. Így az eredmények mellett lehetőség nyílt a megoldási idő rögzítésére itemenként. A kapott eredményeket az IBM SPSS Statistics programmal értékeltük ki. Az elemzés kiterjedt az induktív gondolkodás, illetve annak két alkotóelemének, az absztrakt következtetésnek és a diagrammatikus gondolkodásnak háttérváltozóik, továbbá időráfordítás szerinti összevetésére, majd a fajlagos teljesítmény definiálására is. Az időráfordítás és a teszten elért teljesítmény között függvénykapcsolatot találtunk. A diagrammatikus feladat itemjeit mélyebb elemzésnek vetettük alá. A hallgatók fejlett analógiás gondolkodással rendelkeznek, viszont a diagrammatikus gondolkodásuk igen eltérő fejlettséget mutat, ami a műszaki problémák megoldása során nehézséget okozhat.

Kvantitatív és kvalitatív felsőoktatás- és tudománytörténet-írás

A 19. és 20. század oktatási statisztikáit és szociológiai felméréseit legtöbbször a kvantitatív szemléletű neveléstörténet/oktatástörténet/pedagógiatörténet használja fel. Tanulmányom a népszámlálási adatsorok kvalitatív területen való felhasználhatóságát kívánja bemutatni, akadémiai közösségek, hallgató vagy tanulói csoportok leírására, mely számos előnnyel jár. A prozopográfia módszertana különösen alkalmas az egyetemi oktatók változási folyamatainak bemutatására, összekötve az elemzést a biográfiai adatokkal. Az egyéni életút elemzése tipikus kvalitatív munka, de a konkrét életútra és a hasonló életutakra vonatkozó statisztikai elemzések itt is segíthetnek az interpretációban.

Vagy harminc éve, egy azóta beszántott tudományos intézet füzetsorozatában a „history of education”, a „Bildungsgeschichte”, az „histoire de l'éducation” hazai uralkodó paradigmájának „keményedését” jósltam (Nagy, 1991), alaposan tévedve. Az, hogy a füzetke címében szereplő szó helyett most idegen nyelvű alakokat használok e bevezető mondatban, nem véletlen – kiderült ugyanis számomra: a tény, hogy tudományunkat pedagógiatörténetnek,¹ neveléstörténetnek,² vagy oktatástörténetnek³ hívjuk, értelmezhető úgy is, hogy a pedagógia, a neveléstudomány(ok) vagy az oktatáskutatás körei felől indulunk. (Persze azt is mondhatjuk, hogy ezek nem „objektíve” elkülönülő érdekkörök, hanem tudománypolitikai identitásharc tükröződik abban, hogy melyik szót használjuk. Itt illő elmesélnem, hogy a körünkben közelmúltban távozott Nagy József professzor – az Oktatáskutató volt igazgatója, műszaki háttérű oktatásügyi rendszerelemző – egy magánbeszélgetésen egyszer kifejtette, hogy azért kezdte el megint használni a „pedagógia” szót, mert olyan sokan használják már a „neveléstudományt” és az „oktatáskutatást” is, egyszerű elhatárolódási célból, mindenféle elméleti vagy kutatás-módszertani okból, hogy ingerenciája támadt a szó melletti kiállásra...) Persze a névhasználat azzal is összefügg, mely társtudományokat érzünk közel magunkhoz; hogy a tárgyunkról való beszédet bölcsészetnek vagy társadalomtudománynak gondoljuk-e (nem mintha e tudományágak határai teljesen tiszták lennének); s végül, de nem utolsósorban azzal is, hogy kvalitatív vagy kvantitatív megközelítéseket kedvelünk-e inkább.

Ebben az írásban azt szeretném bemutatni, hogy a statisztikát használó – általában kvantitatívnek minősített – kutató hogyan végez (folyamatosan) kvalitatív munkát. Azért teszem ezt nem általában az – hogy a tölem megszokott szóhasználattal éljek ismét – oktatástörténet területén, hanem a felsőoktatás-történeten, illetve a tudománytörténeten, hogy állításom markánsabb legyen. Ugyanis az oktatástörténet – a hellenisztikus birodalmak iskolarendszerétől, a káptalani iskolák hálózatán és a nagyszerű 19. századi iskolaépületeken át a Covid-19 kierőszakolta „távoktatási fordulatig” – valamennyire mindig

kvantitatív is, hiszen (a preszcientikus és posztmodern írásokat leszámítva) minden írás szükségét érzi, hogy legalább hipotézis szinten megfogalmazza, hogy az általa leírt oktatástörténeti jelenség vagy az általa ábrázolt iskola mennyire elterjedt, mennyire tipikus a korabeli oktatási rendszerben. E hipotézis – ez abból is látszik, hogy az előző mondatban nem a „milyen”, hanem a „mennyire” kérdőszó szerepel – a „legkvalitatívabb” írásban is kvantitatív. Ezzel szemben a felsőoktatás-történet és a tudománytörténet – néhány nagy méretű intézmény, néhány nyilvánvalóan erősen individualista tudósember története – látszólag lehet tisztán kvalitatív, inkább megengedi a kvalitatív kutatóknak azt az attitűdöt, hogy nekik nincs dolguk a kvantitatív elemzésekkel.

A kétféle témaválasztás, a következtetések levonásának módja látszólag olyannyira különbözik, hogy a kvantitatív és kvalitatív kutatók erős csoportokká szerveződtek, s kisebb-nagyobb gyanakvással figyelik egymás munkáját... Ez az írás azoknak szól, akik fontosnak tartják ezt a csoport-hovatartozást – barátságos invitálás kvalitatív kutatóknak annak megértéséhez, hogy a kvantitatív kutató mennyi kvalitatív munkát végez.

Hozzunk gyorsan egy munkadefiníciót, hogy ki a kvalitatív és ki a kvantitatív kutató, legalábbis a felsőoktatástörténet-írás és a tudománytörténet-írás világában.⁴

Szöveges források tömege beszéli el, hogyan látták a kortársak az egyetemek vagy a tudósok működését. Az egyetemek, kutatóintézmények működésükről (és működésükkel) szöveges dokumentumokat termeltek. Magánéleti és hivatali célokból a felsőoktatás és a tudománytörténet szereplői maguk is szövegeket hoztak létre, hogy mindennapi ügyeiket intézzék, kifejtsék véleményüket, vagy azt a látszatot keltsék, mintha álláspontjuk az lenne, amit papírra vetnek. Az egyetemen tanított kérdések, illetve a tudományos kutatás tartalmi kérdéseiről szóló szövegek (tudományos művek) konkrét tárgyválasztása, megfogalmazásmódja, terjedelmi arányai, szóhasználata, érvelésmódja, idézetei a szaktudományos témán messze túlmutatóan dokumentálják mesterek és tanítványok, iskolák, csoportok létezését, viszonyait. E mérhetetlenül gazdag forrástömeg darabjait egymással szembesítő, kritikusan olvasó, az egyetem és a tudomány világát lehető legkomplexebben rekonstruálni ambicionáló kutatót nevezük (ebben az írásban) kvalitatív kutatóknak.

Az egyetem és a kutatás világa a szövetszerű adatokon túl mindig (vagy legalábbis a 13. század óta) termelt mennyiségi jelzéseket, a hallgatói és oktatói névsoroknak mindig is látens tartalma volt számosságuk, az állami és egyházi döntéshozókat valamilyen mértékben mindig is érdekelte, mi mennyibe kerül, mekkorák a könyvtárak és a gyűjtemények. Az így ránk maradt adattömeg elemzése és értékelése, a felsőoktatás és tudomány egyes részlegei által „termelt” számszerűsíthető adatok egymással való összehasonlítása alapján „súlyozó” kutatót nevezük (ebben az írásban) kvantitatív kutatóknak.

A statisztika kvantitatívításának illúziója

A statisztikai adatközlésekben a 19. század óta számos olyan számszerű adat szerepel, mely a felsőoktatás- és tudománytörténészek számára releváns. Az egyetemi hallgatók, diplomavizsgák és oktatók száma – mióta az egyetemek dicstelen fejezetét lezárva (Rüegg, 2003. 4–34.; Segre, 2015) az egyetem az egész nyugati világban ismét a tudományos kutatás első számú színhelye és az oktatási folyamat csúcspontja lett – az egyik legfontosabb indikátor. A népszámlálások foglalkozási statisztikája is közöl adatokat a tudósok számáról. A 19. század utolsó harmadában részben a nemzeti statisztikai hivatalok, részben a nagy közkönyvtárak tisztviselői a tudományos produktumok, könyvek, folyóiratok megszámlálását is ambicionálták. A huszadik században pedig – legalábbis a fejlett statisztikai rendszerű országokban, s a tudomány üzemszerűségének konstatálása óta (Magyary, 1927) – a kutató és fejlesztő tevékenységre szánt költségvetési források,

a bejegyzett találmányok száma, a tudományos egyesületek száma, a kutatással és fejlesztéssel foglalkozó személyek száma is rendszeres statisztikai adatközlések tárgya. Kétségtelen tény ugyanakkor, hogy a felsőoktatás- és tudománytörténészek legfontosabb kérdésére – mármint hogy mely kérdés művelőjéről van szó és milyen minőségű ez a tevékenység – ezek az adatforrások csak kismértékben tartalmaznak adatokat. A kelet-európai akadémiák, nyugat-európai tudományos minisztériumok adattermelése és adatpublikációja az utolsó fél századra ezzel együtt is elég részletes forrás.

Mindenesetre a statisztikai adatok felsőoktatás-történeti használata tisztán kvantitatív: mennyiségi viszonyokról szól, s a történetíró nem képes finomabb és egyedibb elemzést végezni, mint amit az adatfelvevők, adatszolgáltatók mutatni akartak.

Csak hogy a történetiség maga kvalitatívvá alakítja az eredeti statisztikai adatot, hiszen az elemző a történeti (számszerű és nem számszerű) adatok „összességének” ismeretében fogalmaz meg arról kvalitatív feltevést, hogy ugyanaz a kategória (ugyanaz a szó!) mennyiben jelentett mást 1900-ban, mint 1930-ban vagy 1960-ban. Fő szabályként azt mondhatnánk, hogy minél nagyobb időbeli távolságban vettek fel két statisztikai adatot, annál erősebben kvalitatív munka annak értelmezése. Ebből az állításból azonban az következne, hogy az egyetlen időpontban felvett statisztikai adatok történeti elemzésekor megtakaríthatnánk, hogy a kategóriák szavainak az egyes adatszolgáltatók általi különböző értelmezését kvalitatív munkával tovább vizsgáljuk.

Szinte bármilyen olyan kortárs dologról olvasunk kvantitatív adatokat, amiről kvalitatív vagy személyes tudásunk is van, azonnal tudjuk, hogy vannak olyanok, akik az adatokhoz vezető kérdést másképpen értették, mint ahogyan magunk értenénk. Ehhez néha tudunk magyarázatot is fűzni – mondván, hogy a fiatalok és öregek, a városiak és falusiak, az iskolázottak és iskolázatlanok bizonyos értelemben „másik időben élnek” –, néha azonban tanácsalankodunk az okokat illetően.

Mármost, hogyha manapság ugyanaz a szó különböző dolgokat jelent, annak ellenére, hogy a média minden korábbinál inkább egységesítette a különböző csoportokhoz tartozó emberek nyelvét, annál inkább igaz ez a 100–150 évvel ezelőtti szavakra. Tehát egyetlen időpont statisztikai adatainak elemzésekor sem tekinthetünk el a kor egészét, társadalmi és nyelvi differenciáltságát értelmező kvalitatív módszerektől.

Kvalitatív-quantitatív módszerek közös alkalmazása: statisztikai adatbankok személyesoros elemzése

A statisztikai adatokat – az adatközlők nyelvi valóságának sokszínűsége ellenére – a történetírási gyakorlatban „egy jelentésű” kvantitatív valóságnak kell elfogadnunk: a korabeli statisztikusok mégiscsak előállítanak arról egy-egy számot, hogy hány diák, hány tanár van az országban egy meghatározott időpontban, s ez a szám az előző és következő év adatánál tényleg vagy több, vagy kevesebb. A felsőoktatás-történész minden kvalitatív megfontolása mellett nem nagyon tehet mást, mint ezeket az adatokat kvantitatívan értelmezi. Csak hogy napjainkhoz közeledve a forráshelyzet változik.

Európa vonatkozásában több korábbi népszámlálás,⁵ Magyarországon a 2001-es, 2011-es népszámlálás, illetve a 2016-os mikrocenzus kutatászobai körülmények között kutatható.⁶ Minthogy a munkáltatókra vonatkozó kategóriabeosztás és a foglalkozásbeosztás egyaránt elég részletes: például a „budapesti akadémiai kutatóintézetben foglalkoztatott történészek” születési helyéről, családi viszonyairól, lakóhelyéről, korviszonyairól, nemi összetételéről, felekezeti háttéréről is nyerhetünk ki adatokat, az egyetemi oktatók esetében pedig diplomájuk pontos szakágazata, illetve a munkahely székhelye segítségével akár egy-egy tanszéknyi ember statisztikai viszonyait is leírhatjuk. (Az idősebb emberek esetében szerencsére az utolsó munkahely, utolsó foglalkozás adatait kellett megadni,

tehát valódi történeti vizsgálat is végezhető – remélve, hogy az 1920-as, 1930-as években született és 2001-ben, 2011-ben még életben lévő tudósok, oktatók viszonyai jól tükrözik azokét is, akik már nincsenek köztünk.)

Tehát a személysoros statisztikai forrásokból olyan összefüggések is kitermelhetők, melyekre a népszámlálást tervezők, az adatokat elsődlegesen feldolgozók nem gondoltak. A kérdések feltevése és megfogalmazása, a megfigyelt csoportok pontos leszűrése, illetve az egyes korok társadalmi tényeivel való összevetése nyilvánvalóan kvalitatív feladat.

Az utóbbi évtizedekben célzott statisztikai felvételek is készültek a tudománnyal foglalkozó népességre nézve (Angelusz, Bukodi és Tardos, 1998), de ezek, minthogy a válaszadás nem volt kötelező, már inkább szociológiai felvételnek tekinthetők. Minthogy a személysoros adatbázis ezek esetében is gyakran rendelkezésre áll, a felsőoktatás- és tudománytörténezt inkább érdeklő korokra is vonhatunk le következtetéseket, ha az adott korban aktív – a felvétel pillanatában tehát idősebb – tudósok adatait leválasztjuk.

Amikor viszont a kutató maga készíti a kérdőívet, és maga jelöli ki a válaszolásba bevont tudósok és felsőoktatók körét (akár egyetlen felsőoktatási intézmény oktatóit), a sokak szerint kvantitatív vizsgálat kvalitatív mozzanata még inkább megerősödik. (Nagyjából ugyanaz a különbség, mint a kvalitatív kutatók által jól ismert különbség az emlékirat-elemzés és az életútinterjú között – bár mindkettő elsősorban az adatközlő jelen tudatállapotától függő narratíva, az utóbbinál a kutató közvetlenül is befolyásolja, hogy a történeti adatközlő miről milyen részletességgel szól.)

Kvali-kvanti 2: a prozopográfiai elemzés

A felsőoktatás- és tudománytörténezt a statisztikustól és a klasszikus szociológustól eltérően nevesített adatokkal dolgozhat, s a közvélemény-kutatótól, szociológustól eltérően a megfigyelés tárgyául választott személyek vagy jelenségek teljes körét (reprezentatív mintavétel nélkül) is tanulmányozhatja.

A nagyobb számú kutató életrajzát elemző tevékenység, a prozopográfia, a tömeges életrajzkutatás persze gyakran szenved abban a problémában, hogy mivel a legnevesebb tudósokról rengeteg életrajzi részletet tudunk, s bizonyos tudományos művek

Európa vonatkozásában több korábbi népszámlálás, Magyarországon a 2001-es, 2011-es népszámlálás, illetve a 2016-os mikrocenzus kutatószobai körülmények között kutatható.

Minthogy a munkáltatókra vonatkozó kategóriabeosztás és a foglalkozásbeosztás egyaránt elég részletes: például a „budapesti akadémiai kutatóintézetben foglalkoztatott történészek” születési helyéről, családi viszonyairól, lakóhelyéről, korviszonyairól, nemi összetételéről, felekezeti háttéréről is nyerhetünk ki adatokat, az egyetemi oktatók esetében pedig diplomájuk pontos szakágazata, illetve a munkahely székhelye segítségével akár egy-egy tanszéki ember statisztikai viszonyait is leírhatjuk. (Az idősebb emberek esetében szerencsére az utolsó munkahely, utolsó foglalkozás adatait kellett megadni, tehát valódi történeti vizsgálat is végezhető – remélve, hogy az 1920-as, 1930-as években született és 2001-ben, 2011-ben még életben lévő tudósok, oktatók viszonyai jól tükrözik azokét is, akik már nincsenek köztünk.)

születésének körülményeit elképesztő részletek befolyásolják (a felsőoktatás- és tudománytörténet-írás számos produktuma anekdotikus történetek színes kavalkádjából áll...), olyan részletekre próbálunk meg szociológusként is rákérdezni, melyek az adatbázis egy-egy változójában az adathiány magas arányához vezetnek.

Ha a kvantitatív adatokat kvalitatív módon is használni akarjuk, célszerű azon a módon haladni, hogy a lehető legkisebb adathiányos változók felől haladunk a specifikus részletek irányába.

Szinte minden tudóslistában rendelkezésre áll az az adat, hogy hol és mikor született, illetve hol és mikor halt meg, s szinte bármely több tudományra is kiterjedő kutatás természeténél fogva van arra adat, hogy milyen tudományág jelesének tartjuk az illetőt. Ha a legújabb kort kutatjuk, az is fontos, hogy nő vagy férfi, ha Közép-Európában vagyunk, az is fontos, hogy milyen névjellegű.⁷ Ha – mint igen gyakran – egyetlen tudományág elitjét dolgozzuk fel, a konkrét tudományág természetétől függően a tudóst valamilyen aldiszciplínához lehet sorolni.⁸

Tehát bármely tudósokról szóló adattárból, listából előállítható néhány alapvető statisztikai összefüggés, ami alapvetően kvalitatív módon értelmezhető csak:

- Hogyan alakul az időtengely mentén az egyes országrészek, illetve országok, régiók társadalmának „hozzájárulása” a tudományos elithez, ezen belül az egyes tudományágak vagy aldiszciplínák elitjéhez? Mivel a kibocsátó területek nem egyforma méretűek, önmagában is releváns, hogy hogyan viszonyul az adott területen élők aránya az ország vagy a világ népességében az adott területről származó tudósok arányához az ország vagy a világ tudományos népességében. Normál körülmények között az egyes régiók (más adattárakból idekapcsolható, illetve kvalitatív módon interpretálható) fejlettsége, iskolázottsága, városiasodottsága és a tudományos elithez való hozzájárulása között erős korreláció van. Ha egyes tudományszakokban ettől a korrelációtól eltérés mutatkozik, az valami releváns információt mutat. (Ilyen érdekes megfigyelésünk, hogy a történeti iskolavárosok társadalma erősen felülreprezentált, például a történettudományban, a modernizáció során hasonló szintre eljutott városok társadalma pedig egyenletesebben „célozza” az egyes tudományterületeket (Nagy, 2009. 143–152.). A történettudomány erősebb ambicionálása, nagyobb hangsúlya e történeti iskolavárosok középosztályi szülői társadalmának és tanári karainak olyan habituális jegye, mely – nem túl jelentős számú tudóst vizsgálva is – mindenképpen megmutatkozik.
- Hogy alakul a tudományos elit élethossza? Mivel tudjuk, hogy az élethosszt számos faktor rövidíti, pl. a nélkülözés vagy a stressz, megállapíthatjuk, hogy ha egy időben, térben, tudományágak szerint specifikált tudóscsoport átlagosnál kevesebbet él, akkor annak a körülményeiben valamiféle – felsőoktatás- és tudománytörténetészti érdeklő – okának kell lennie. (Például a matematikusprofesszorokat sosem érik olyan – életrövidítő – hatások, mint az orvosprofesszorokat, de ennek mértéke nemzedékenként változik.)
- Vannak-e speciális „sűrűsödési pontok” a halálozási évszámok megoszlásában? Első megközelítésben arra számíthatnánk, hogy a háborús évek ilyenek. Normális körülmények között azonban a háborús években leginkább fiatal férfiak halnak meg, s a közkatonák nagyobb arányban, mint a tisztek, a fronton inkább, mint a hátszágban. Mindhárom elem csökkenti annak valószínűségét, hogy vizsgált tudósaink, oktatóink halálozási gyakorisága a háborús években magasabbra emelkedjen, mint amennyire az adott ország lakosságát általában is pusztítja a háború, sőt a tudósok, oktatók túlélési valószínűsége nagyobb. (1) A tudományosan már látható személyek között – bármely történeti időpontban – a fiatalok alulreprezentáltak, tehát bizonyos ugyan, hogy a háborúban sok olyan fiatal esik el, aki életben maradása esetén jelentős tudóssá vált volna, de ezt épp a tudóslisták nem tükrözik. (2) A tudósok – egyetemi

- végzettségű emberek lévén – tisztként szolgálnak. Ráadásul a többi tisztnél nagyobb arányban beszélnek idegen nyelveket, ami akár a szövetséges hadseregek tisztjeivel folytatott diskurzusokban, akár a megszállt terület lakosságával, helyi elitjével kialakított viszonyban, akár fogságba esés után jól jöhet. Brit és amerikai katonaszociológiai tanulmányok (Caforio és Nuciari, 2006) még a megszállt területekre vonatkozó tényleges „tárgyi ismeretek” – például antropológia, országismeret – hasznát is konstatálják, s a tudós habitusból talán jobban következik, hogy kényszer nélkül is tájékozódik valaki az ellenséges ország, az általa megszállt terület viszonyairól. Ez – rendezetlen visszavonulás vagy fogságba esés esetén – javítja a túlélési esélyt.
- (3) A tudósok nem feltétlenül egyetemi oktatóként, de klinikai dolgozóként, fontos ipari munkakörökbe bedolgozóként nagyobb valószínűséggel kapnak katonai behívó alóli felmentést, illetve hátországi beosztást, mint az átlagemberek, s nagyobb kapcsolati tőkével is rendelkeznek, mint az átlag, az pedig minden háborúban növeli mind a felmentés, mind a hátországi szolgálat, mind – ha mégis a frontra kerül – a biztonságosabb csapatokhoz kerülés, biztonságosabb pozíció megszerzésének valószínűségét. Ez alól az általános hadsereg-szociológiai szabály alól kivételt képez, hogyha a hadviselő ország kormányzata *magát a háborút*, a katonai behívás lehetőségét, a munkaszolgálatot *használja* arra, hogy számára nemkívánatos társadalmi csoportok ellen fellépjen. A nemkívánatos társadalmi csoportok kijelölése felülírja a fenti összefüggést, így a diktatúrákban az ellenzéki beállítottságúak, a nacionalista kormányzatok idején a nemzeti kisebbségek, a rasszista alapon álló kormányzatok idején a zsidók halálozási kockázata radikálisan megnő. Tehát: amelyik tudományos csoportban az ellenzékiek, nemzeti kisebbségek, zsidók aránya magasabb, azoknak a viszonylag fiatalkori halála gyakoribb lesz a háborús éveekben. Ha tehát nem tudjuk, hogy az egyes tudóscsoportok között hol volt magasabb az ellenzékiek, nemzeti kisebbségek és zsidók aránya, akkor abból, hogy a tudóscsoporthoz tartozó fiatal férfiak halálozási kockázata a világháború éveiben mekkora, következtethetünk erre.
- Az idősebb tudósok körében a második világháború alatt mért halálozási valószínűségből is következtethetünk arra, mekkora az egyes tudóscsoportokban a zsidók aránya a kontinentális Európában. A zsidó tudósok halálozási valószínűsége a német megszállás alá került, illetve fajvédő kormányok által igazgatott területeken abban az életkorban is sokkal magasabb, mint egy átlagos évben – illetve mint ugyanabban az évben a nem zsidóké –, amikor már a munkaszolgálat vagy katonai behívó nem érintette őket, hiszen a deportálást (magyar esetben a budapestiek kivételével) nem kerülhették el. Bármely adatbázisban tükrözi ezt a haláltáborok helyéül szolgáló – egyébként viszont történelmileg jelentéktelen, elihalalozás helyeként soha korábban elő nem forduló – települések nagy előfordulási valószínűsége. A lakóhelyen történő, életkor-specifikusan várhatóanál gyakoribb halálozás szintén a zsidók arányát jelzi az adott csoportban: a gettó életkörülményei, a hazai vagy megszálló nácik terrorja, sőt lengyel vagy ukrán esetben még antináci csoportok antiszemita magatartása is növeli a halálozási kockázatot. (A közelmúltban végzett számítások szerint – bármilyen hihetetlen ez – a magyarországi nem zsidó elit halálozási kockázata a második világháború éveiben nem magasabb (!), mint békeidőkben, a magyarországi zsidó elit halálozási kockázata viszont kétszerese a békebelinek (Nagy, 2014. 85–90.). Kellő elemszám esetén a tudományos elitben is hasonló számokat látnánk.)
 - Melyek azok a városok, régiók, országok, amelyek az egyes időszakokban növekvő súlyt képviselnek a halálozásban? Nyilvánvaló ugyanis, hogy a tudományos és egyetemi központok sokkal természetesebb színhelyei a tudományos elit pályája utolsó (optimális esetben legmagasabb) szakaszának, mint akár az elit szülővárosa, akár a pálya kezdetekor elért egyetemi pozíció városa, régiója. Ha a hetven évesnél

fiatalabb életkorban elhalálozott tudományos elitet vizsgáljuk, akkor a halálozási helyek között igen erősen felülreprezentáltak a fontos egyetemi városok. A hetven évesnél idősebben meghaltak esetében az egyetemi városok zöld gyűrűt mint jellegzetes nyugdíjas lakóhelyet is célszerű bekalkulálni. E számok tudományág-specifikusan jól tükrözik, mikor mely területek váltak tudományos központokká.

- A születési és halálozási hely viszonya alapján időpont- és tudományág-specifikusan is elemezhetjük, hogy honnan hova áramlik a tudós népesség. A világ vezető tudományos centrumai közül egyes nemzeti tudósközösségek, s azon belül egyes tudományágak művelői eltérő valószínűséggel választják egyik vagy másik célpontot. Itt nemcsak arról a nyilvánvaló tényről beszélünk, hogy vannak frankofil, germanofil, anglofil európai alkultúrák, nemcsak arról, hogy a harmadik világ országaiból származó tudósok mennyivel nagyobb valószínűséggel választják „halálozási helyül” (azaz karrierjük csúcspontjául) az egykori gyarmattartó ország centrumát, mint az adott tudományterületen feljövő tudományos nagyhatalmat, hanem arról is, hogy az egyes városok választása sem véletlenszerű – azaz szisztematikus, statisztikailag bizonyítható jelentése van annak, hogy ki és mikor megy Oxbridge-be vagy Londonba, Pétervárra vagy Moszkvába, Firenzébe vagy Rómába.
- Nemcsak a migráns csoportok vethetőek össze egymással, hanem a migrációtól tartózkodók is velük. Ez átvezet a következő kérdéshez: hogyan állítható össze a kutatandó tudósok listája? Hiszen szinte bármely országban több olyan tudós volt, általában is, egy-egy tudományterületen is, aki saját szülőföldjén halt meg, mint aki emigrált, kivándorolt, száműzetett. Ugyanakkor egészen nyilvánvaló, hogy a nemzetközi versenyben helyt álló, vagy éppen nemzetközi ismertségük miatt külföldre meghívott tudósok más súlyt jelentenek, mint a nemzetállami falak között érvényesülő kiválóságok. Elég arra a közhelyre utalni, hogy valamennyi Nobel-díjas magyar természettudós külföldön halt meg, s a nemzetközileg látható társadalomtudósok között (Polányi, Hauser, Mannheim, Lakatos) is óriási többséget jelentenek a külföldön

A születési és halálozási hely viszonya alapján időpont- és tudományág-specifikusan is elemezhetjük, hogy honnan hova áramlik a tudós népesség.

A világ vezető tudományos centrumai közül egyes nemzeti tudósközösségek, s azon belül egyes tudományágak művelői eltérő valószínűséggel választják egyik vagy másik célpontot. Itt nemcsak arról a nyilvánvaló tényről beszélünk, hogy vannak frankofil, germanofil, anglofil európai alkultúrák, nemcsak arról, hogy a harmadik világ országaiból származó tudósok mennyivel nagyobb valószínűséggel választják „halálozási helyül” (azaz karrierjük csúcspontjául) az egykori gyarmattartó ország centrumát, mint az adott tudományterületen feljövő tudományos nagyhatalmat, hanem arról is, hogy az egyes városok választása sem véletlenszerű – azaz szisztematikus, statisztikailag bizonyítható jelentése van annak, hogy ki és mikor megy Oxbridge-be vagy Londonba, Pétervárra vagy Moszkvába, Firenzébe vagy Rómába.

meghaltak. Lukács György, Szabó Árpád és Kornai János kivételével nincs világszerte ismert magyar társadalomtudós a Magyarországon meghaltak között.

Az előző szakaszban javasolt mérések zöme bármely tudóslistán elvégezhető, s az abból nyert tanulságok abban a mértékben lesznek általánosíthatóak, amilyen mértékben reprezentatív a tudóslista forrása. Ahogyan azonban az utolsó bekezdésekben rámutattunk, ha a szülőföldjén meghalt, illetve emigrációban meghalt tudósok tulajdonságait akarjuk összevetni, elháríthatatlan akadályba ütközünk: minden felsőoktatás- és tudománytörténeti szintézis, kézikönyv, lexikon valamiképpen „húz” a saját ország, saját kultúrkör tudósai felé. Azaz a „saját ország” tudományos elitjéből olyanokat is bevalogat, akit a külföldiek közül tudományos mérlegeléssel nem tenne. Ennek az oka nemcsak valamiféle nemzeti elfogultság, vagy más efféle érzület. Ok lehet valamifajta „pozitívista” elkötelezettség: ha a „nemzeti” tudománytörténeti, felsőoktatás-történeti kézikönyvek nem vennék számba a tudományok, az egyetemek második vagy harmadik vonalát, akkor ezek az emberek végképp kikopnának a nemzetközi felsőoktatás és tudománytörténeti emlékezetből: pontosabban a nemzetközi felsőoktatás- és tudománytörténeti kézikönyvekben, s különösen a területi korlátokkal nem küzdő elektronikus felületeken számbeli „főnybe” kerülnének azok a tudományágak, azok az országok, amelyek kézikönyvei a második-harmadik vonalat is bemutatják. A nemzeti lexikonoknak, életrajzi listáknak, kézikönyveknek, enciklopédiáknak az elsődleges célcsoportja a nemzeti tudományos erőter, illetve a nemzeti középosztály, valamint a felsőoktatás „új közönsége”, azok az iskolázott középosztályba tartó (de nem középosztályi családokból jövő) diákok, akiknek nincs módjuk „doxikusan” mérlegelni, ki fontos és ki nem, azaz nem tudnak magukkal hozott családi műveltségre támaszkodni. Mindezen célközönség előtt a tudománytörténeti kézikönyvek írói, a lexikonok tudományági szakszerkesztői nemcsak egymással versengenek, hanem szimbolikus küzdelmet folytatnak azért is, hogy a nemzeti történelem más (tehát nem tudós, nem felsőoktató, hanem politikus, katona, sportoló, művész) aktoraihoz képest mekkora helyet kapjon a „nemzeti műveltségben” a nemzeti felsőoktatás- és tudománytörténet. Hiszen joggal feltételezik, hogy ennek növekedése a kortárs tudomány befolyásnövekedésével is együtt jár.

A kézikönyvek, lexikonok személyválogatási gyakorlata, ha külföldi tudósokról van szó, általában erős nemzetközi mintákat követ: minden lexikonszerkesztőség tudja, hogy létezik néhány olyan nemzetközi nagylexikon (*Britannica*, *Meyers*, *Larousse*), melynek szelekciós döntésével nehéz szembemenni. Viszont a nemzeti tudományos elit kiválasztása, a lexikon előző kiadásában még szereplő elittagok esetleges kiejtése erősen függ attól, hogy a szerző vagy szerkesztő kinél tanult, kik a szövetségei és kik az ellenfelei a lokális tudánypolitikai térben.

Mindennek következtében a lexikonok, enciklopédiák névlistái nagyon erősen korrelálnak egymással, ha – a lexikon kiadási országához képest – csak a külföldi tudósokra vonatkozó beválogatási döntést vesszük figyelembe. A *Magyar Nagylexikon* névlistája tehát szociológiai értelemben kiválóan használható arra, hogy kik tekinthetők a cseh, norvég vagy japán tudomány kiválóságainak, s ha keresünk egy olyan cseh vagy norvég lexikont, ahol a külföldi és hazai tudósok aránya nagyjából ugyanolyan, mint a magyarban, s amely nagyságrendileg ugyanannyi címszót tartalmaz, könnyedén kinyerhetjük belőle a nemzetközileg látható magyar tudósok listáját is. Ennél egyszerűbb vagy standardabb megoldás nincs: a nagyhírű, s hangsúlyozottan nemzetközi szerkesztőbizottsággal működő angolszász lexikonokban erősen felülreprezentált ugyan az angolszász tudósok, a hasonlóan kiváló német lexikonokban a német–osztrák–svájci tudósok aránya – de az egész tudományos képet mégis elviselhetetlen mértékben torzítaná, ha minden angolszászt, vagy minden németet kihagynánk ezekből a lexikonokból. Ráadásul, mivel ezek az országok emigrációs célpontok, kvázi-németként, kvázi-franciaként, kvázi-amerikaiaként „elveszne” a kis országok tudósainak jelentős része is.

Kvali-kvanti 3.: individuális életútelemzés

A felsőoktatás- és tudománytörténet-írás – hagyományosan – kiemelkedő egyéni tudományos teljesítményekkel foglalkozik.

A statisztikának ilyenkor is nagy szerepe lehet, például amikor a tudós publikációs aktivitásának ingadozását mérjük életútja során, amikor számokban fejezzük ki, hogy konkurens tudományos folyóiratok közül melyeket „használta” tudományos diskurzusra (Biró, 2009. 77–100.), amikor különböző személyekkel vagy intézményekkel foglalkozó levelezésének (amely a tudományos kapcsolatháló történelmileg is kiváló objektívációja) intenzitását számokkal fejezzük ki, amikor tudományos gondolkodási és magánéletbeli eseményeket rögzítő naplőbejegyzéseket dolgozunk fel tömegesen, amikor a hivatkozásokat számszerűsítjük, amikor az egyéni életút egyes időszakokban, egyes célokra elnyert támogatások összegével vetjük össze a teljesítményt.

A „big data” korszakban (ahogy ezt a *Magyar Tudomány* ezzel foglalkozó különszáma megmutatja [Nagy és Veroszta, 2018]) még élő tudósok esetén rákereshetünk arra, hogy a vizsgálatunk tárgyául választott tudós neve a világháló egészén más szavakkal, más nevekkel való kombinációban milyen gyakran fordul elő.

Csakhogy amikor egy kutató tevékenységét számszerűsítjük, teljes mértékben ki vagyunk szolgáltatva az adathiánynak, ami akár egyes látszólag szisztematikusan meglévő források – például levelezés – akcidentálisan bekövetkező részleges pusztulásával függenek össze, akár amiatt, hogy a kutató – valamely egyéni okból – bizonyos információk megőrződését lehetővé tette, másokét viszont megakadályozta. Az egyéni életúton rengeteg ismert történés pszichológiailag és habituálisan változó súlyát lehetetlen numerizálni, más rejtett jelentős történések (például szexuális kudarcok, egészségi állapot napi szintű ingadozása) tudományos munkásságra nyilvánvalóan kiható számaikat nem ismerhetjük meg (nem is értesülünk róla...), így az egyéni tudományos tevékenység ingadozását más, a valóságban jelentéktelen történésekkel hozzuk (statisztikailag értelmes, de valójában hamis) összefüggésbe.

Mindezen nehézségeknek a közös oka, hogy az egyéni adathiányok, az egyéni „mérhetlenségek” hatását semmi nem tudja kiegyensúlyozni, hiszen egy ember egy adott pillanatban csak egy dolgot csinálhat egyszerre, tehát, ha lehet is átlagot számolni egy egyéni életút történéseit mutató számokból, az csak úgy történhet, hogy a vizsgált életutat többé-kevésbé önkényesen szakaszokra bontjuk. Segít ezen az önkényességen valamennyire az, ha nem elégszünk meg azzal, hogy egy tudós vagy professzor életeseményeit bemutató adatbázisban az 1905–1909, 1910–1914, 1915–1919 közötti magánéleti történéseinek számszerűsíthető adatait vetjük össze ugyanezen időszakok tudományos történéseinek számszerűsíthető adataival, hanem a rendelkezésünkre álló adatbázis egy másik példányában más időszavakat veszünk fel (1906–1910, 1911–1915, 1916–1920), egy harmadikban megint másokat (1907–1911, 1912–1916, 1917–1921), majd a több (ez esetben öt) adatbázist egyesítjük. A szakaszhatárok esetlegessége a számitásoknál így eltűnik.

Mindezen nehézségeknek a közös oka, hogy az egyéni adathiányok, az egyéni „mérhetetlenségek” hatását semmi nem tudja kiegyensúlyozni, hiszen egy ember egy adott pillanatban csak egy dolgot csinálhat egyszerre, tehát, ha lehet is átlagot számolni egy egyéni életút történéseit mutató számokból, az csak úgy történhet, hogy a vizsgált életutat többé-kevésbé önkényesen szakaszokra bontjuk. Segít ezen az önkényességen valamennyire az, ha nem elégszünk meg azzal, hogy egy tudós vagy professzor életeseményeit bemutató adatbázisban az 1905–1909, 1910–1914, 1915–1919 közötti magánéleti történéseinek számszerűsíthető adatait vetjük össze ugyanezen időszakok tudományos történéseinek számszerűsíthető adataival, hanem a rendelkezésünkre álló adatbázis egy másik példányában más időszakokat veszünk fel (1906–1910, 1911–1915, 1916–1920), egy harmadikban megint másokat (1907–1911, 1912–1916, 1917–1921), majd a több (ez esetben öt) adatbázist egyesítjük.⁹ A szakaszhatárok esetlegessége a számításoknál így eltűnik.

Az egyéni, nem mérhető, pszichológiai hatások torzító eredményét azonban ezzel a módszerrel sem lehet kivédeni. Némiképp segít, *ha más emberekre vonatkozó adatokat* külső adatként beviszünk az adattárba. Például, ha egy történész egyéni témaválasztásait kutadjuk, s öt történettudomány-történeti cikkben is olvassuk, hogy más vizsgált személyek témaválasztását valamennyire megváltoztatta a történeti évfordulókból következő emlékezetpolitikai nyomás, akkor máris nemcsak azt fogjuk konstatálni, hogy „az emlékezetpolitikai nyomást tükrözi, hogy XY professzor úr 1948-ban kétszer annyi cikket írt 1848-ról, mint az előző években”, hanem olyan kijelentést is tehetünk, hogy más kutatóknál jobban vagy kevésbé befolyásolta témaválasztását az emlékezetpolitikai nyomás.

Ha azonban az adatokat vagy a következtetéseket egy másik tanulmányban olvastuk, szinte bizonyos, hogy nem lesznek összehasonlítható számok, azaz nem tudjuk megmondani, mennyivel jobban, vagy mennyivel kevésbé.¹⁰

A statisztika tipikusabb terepe, hogyha egyszerre egynél több kutató életrajzát, nagyobb számú magánéleti történést, nagyobb számú tudományos történést lehet elemezni. Ez esetben az esetleges egyéni tényezők kiegyenlítik egymást, s a statisztikai egybeesést magyarázó erővel láthatják el.

Ha egy kutató tudományos teljesítménye visszaesik számára ellenszenves politikai erők választási győzelmekor, az egyértelműen konstatálható tény, de oksági kijelentést mégsem tehetünk, hiszen elképzelhető, hogy az esemény egybeesett egy szerelmi csalódással, vagy családi halálessel, melyekről nincs adatunk. Ha viszont három kutató esetében konstatálhatjuk, hogy a választások eredménye és a tudományos termékenység összefügg, már oksági összefüggésre gyanakodhatunk, hiszen az valószínűtlen, hogy mindannyiukat éppen akkor érte volna szerelmi csalódás, vagy épp akkor veszítették volna el családtagjukat.

* * *

Míg tehát régebben az oktatásstatisztika vagy iskolázottsági statisztika azon a módon járult hozzá a kvantitatív kutató munkájához, hogy a konkrét kvantitatív kutatás háttérét segítette megrajzolni (Németh és Biró, 2016. 7–118.; Németh, 2014), napjaink személyes soros statisztikai, oktatásszociológiai, prozopográfiai lehetőségei sokkal intenzívebb együttműködést is lehetővé tesznek. Majd minden kvantitatív adat csak kvalitatív alkalmazással, illetve értelmezéssel együtt vezet igazán érdekes tudománytörténeti és felsőoktatás-történeti eredményekhez.

Nagy Péter Tibor
Wesley János Lelkészképző Főiskola

Irodalom

- Angelusz Róbert, Bukodi Erzsébet & Tardos Róbert (1998). *A tudományos fokozattal rendelkezők anyagi viszonyai, családi háttere és mobilitása*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2009). A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudományszociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997–2006). *Iskolakultúra*, 19(3–4), 55–81.
- Caforio, G. & Nuciari, M. (2006, szerk.). *Handbook of the Sociology of the Military*. Springer. 2018-as kiadás: DOI: [10.1007/978-3-319-71602-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-71602-2); 2006-os kiadás: DOI: [10.1007/0-387-34576-0](https://doi.org/10.1007/0-387-34576-0)
- Harmonized International Census Data For Social Science and Health Research Letöltés: <https://international.ipums.org/international/> Utolsó letöltés: 2021. 07. 10.
- Karády Viktor (2012). *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban: történelmi-szociológiai tanulmányok*. Szociológiai dolgozatok. 6. kötet. Wesley János Lelkész-képző Főiskola. <http://mek.niif.hu/11200/11265/11265.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 07. 10.
- Kutatószobai hozzáférés, Központi Statisztikai Hivatal https://www.ksh.hu/adatigenyles_kutatooszobai_hozzaferes Utolsó letöltés: 2021. 07. 10.
- Magyary Zoltán (1927). *A magyar tudománypolitika alapvetése*. Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Egyesülete. https://mtda.hu/books/magyary_zoltan_a_magyar_tudomany_politika_alapvetese.pdf Utolsó letöltés: 2021. 07. 10.
- Nagy, Péter Tibor (1991). *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban*. Oktatáskutató Intézet.
- Nagy Péter Tibor (2009). Történezdipomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, 170(2), 143–152.
- Nagy Péter Tibor (2014). A túlélés szociológiája. *Múlt és Jövő*, 25(4), 85–90.
- Nagy Péter Tibor & Veroszta Zsuzsanna (2018). A nagy mikroadat – Big Data-használat a társadalomtudományban. *Magyar Tudomány*, 179(5), 651–667.
- Nagy Péter Tibor (2020). A statisztika felsőoktatás- és tudománytörténeti használata (oktatástörténet-szociológus szemszögből). In Garai Imre, Kempf Katalin & Vincze Beatrix (szerk.), *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. 34–47.
- Németh András (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó.
- Németh András (2010). A pedagógiatörténet funkcióváltozása és annak megjelenése a hazai kutatásokban. In Szabolcs Éva & Garai Imre (szerk.), *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó. 149–187.
- Németh András (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 1(1), 18–63.
- Németh András (2014). *A magyar neveléstudomány fejlődése: Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások, egyetemi tudományválas, közepiskolai tanárképzés*. Gondolat Kiadó.
- Németh András & Biró Zsuzsanna Hanna (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh András, Garai Imre & Szabó Zoltán András (szerk.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó. 7–118.
- Németh András & Pukánszky Béla (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Rüegg, W. (2003). Mythologies and Historiography of the Beginnings. In Ridder-Syemons, H. de és Rüegg, W. (szerk.), *A History of the University in Europe*. Vol 1. Cambridge University Press. 4–34.
- Segre, M. (2015). *Higher Education and the Growth of Knowledge. A Historical Outline of Aims and Tensions*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315818825](https://doi.org/10.4324/9781315818825)

Jegyzetek

- ¹ 5810 Google-találat 2020. május 18-án.
- ² 46100 Google-találat 2020. május 18-án.
- ³ 11900 Google-találat 2020. május 18-án.
- ⁴ A szöveg sokban támaszkodik a *Mestermunka* c. kötetbe Németh András tiszteletére készült írásomra (Nagy, 2020).
- ⁵ Harmonized International Census Data For Social Science and Health Research, <https://international.ipums.org/international/> Utolsó letöltés: 2020. 05. 10.

⁶ Központi Statisztikai Hivatal, https://www.ksh.hu/adatigenyles_kutatooszobai_hozzaferes Utolsó letöltés: 2020. 05. 10.

⁷ Karády Viktor kutatásai bizonyították be, hogy a névjellegkutatás – mely politikai implikációi miatt sokakból ellenszenvet vált ki – egyéni nemzeti identitás vizsgálatára ugyan nem alkalmas, de szociológiai értelemben releváns módon tudja elkülöníteni a „német”, „szlovák”, „magyar nemesi”, „magyar nem nemesi” neveket viselő családokból származó kutatókat, Észtorszában a német, orosz és észt háttérű kutatókat (Karády, 2012). A kutató felekezete sem alkalmas a vallási identitás vizsgálatára, de szociológiai értelemben éppúgy vagy még inkább elkülönülnek a különféle felekezeti háttérű csoportok, mint az egyes névjellegcsoportok. Csakhogy míg a felekezet több száz, vagy ezer fős listák esetében csak nagy munkával rekonstruálható, a 20. század második felét kutatók számára pedig úgy sem, addig a névjelleg magának a listának a gyors kódolásával kinyerhető adat.

⁸ Például a neve mellett szereplő könyvek könyvtári ETO besorolása segítségével.

⁹ Már mint „függőlegesen”. Így persze az a látszat keletkezik, mintha ötször annyi adat lenne, így az egész adatbázist 0,2-del súlyozni kell.

¹⁰ Épp ezért, ha egy kutatócsoport vagy szeminárium munkamegosztásban egyéni tudóspályákat dolgoz fel, nem szabad sajnálni az időt arra, hogy előzetesen alaposan kidolgozzák az életút feldolgozás kategóriáit és numerikus jelzések értelmét, sőt arra sem, hogy a fokozatosan feltáruló források tanulságait folyamatos iterációval értelmezze a csoport.

Absztrakt

A 19. és 20. század oktatási statisztikáit és szociológiai felméréseit legtöbbször a kvantitatív szemléletű neveléstörténet/oktatástörténet/pedagógia történet használja fel. Tanulmányom a népszámlálási adatsorok kvalitatív területen való felhasználhatóságát kívánja bemutatni, akadémiai közösségek, hallgatói vagy tanulói csoportok leírására, mely számos előnnyel jár. A prozopográfia módszertana különösen alkalmas az egyetemi oktatók változási folyamatainak bemutatására, összekötve az elemzést a biográfiai adatokkal. Az egyéni életút elemzése tipikus kvalitatív munka, de a konkrét életútra és a hasonló életutakra vonatkozó statisztikai elemzések itt is segíthetnek az interpretációban.

Az elmúlt hetven év franciaországi oktatásügyi változásai

Írásomban¹ annak áttekintésére vállalkozom, hogy az elmúlt bő hetven évben milyen jelentősebb változások történtek a francia oktatásügy néhány fontos területén. Elsőként azt mutatom be, hogy miként alakult az állam és az egyház közötti viszony az iskoláztatás tekintetében. Tanulmányom további fejezeteiben elsősorban az oktatásügyi expanzióról és az iskolaszervezet átalakulásáról lesz szó. E kérdések kapcsán kitérek majd a pályaaorientáció franciaországi sajátosságaira, miként arra is, hogy az oktatás eltömegesedése és a kulturális változások nyomán milyen kihívásokkal szembesültek a tanítók és tanárok.

Az egyházi oktatás visszaszorítására irányuló korábbi lépések

A III. és a IV. köztársaság majd egy évszázados történetét végigkísérték az állam és az egyház közötti, sokszor igen kiélezett konfliktusok,² amelyek fő terepe az oktatás volt. A III. köztársaság kormányzati erői a 19. század végén a monarchikus erőkhöz húzó katolikus egyház befolyásának visszaszorítására törekedtek. Azt elősegítendő, hogy az új nemzedékek körében megerősödjön az új politikai berendezkedés iránti lojalitás, az állami és az önkormányzati elemi iskolákból eltávolították a vallási jelképeket, kitiltották a tanítórendeket és a hitoktatást. Ez utóbbi bizonyos funkcióit egy új tantárgy, a világi erkölcs vette át. Ugyanakkor a politikai elit egy részének antiklerikális beállítódása ellenére sem szűnt meg a hitoktatás. Ennek lehetővé tétele érdekében szabaddá tették a tanítási hét egyik napját, és továbbra is működhetek felekezeti iskolák. A Hitlerrel együttműködő Pétain-rendszer előbb diákösztöndíjak folyósításával, majd költségvetési támogatásokkal segítette az egyházi iskolákat. A felszabadulás után megszűnt a magániskolák állami támogatása, ami az egyházi oktatáshoz kötődő érdekcsoportokat erőteljes lobbitevékenységre készítette. 1951-ben elfogadták azt a törvényt, amely a III., illetve a IV. köztársaság történetében először tette lehetővé, hogy ne csak az állami, hanem az egyházi iskolák tanulói is kaphassanak szociális ösztöndíjat. Bár a pénz 80%-át az állami szektor tanulói kapták, a világi oktatáshoz kötődő érdekcsoportok hevesen tiltakoztak az ösztöndíjak kiterjesztése ellen. E helyzet kedvezett annak, hogy a világi oktatás hívei, miként ezt már az Oktatásügyi Liga 1929-es kongresszusán is tették, újra harcba szálljanak az oktatási rendszer olyatén egységesítése érdekében, amely együtt járt volna a magániskolák felszámolásával.

Míg az 1945 utáni másfél évtizedben a nyilvánosság előtt gyakran konfliktusos formát öltött a kétféle oktatás hívei közötti viszony, a színpalak mögött a kormányzat és a katolikus egyház között többször folytak tárgyalások a magániskolák helyzetének rendezése érdekében. A De Gaulle második hatalomra kerülését közvetlenül megelőző időszakban, Guy Mollet kormánya idején már a nyilvánosság is tudott a tárgyalásokról, amelyek keretei között a francia fél a vitás kérdések egyidejű, konkordátumszerű rendezésére törekedett. Miután a pápa megbízottai jelezték, hogy nem törekszenek

átfogó megállapodásra, megszakadtak a tárgyalások. Hatalomra kerülése után De Gaulle a konkordátum megkötését újra kezdeményezte André Bouloche oktatási miniszter, kinek egy feljegyzése szerint a tábornok ezt a következő szavakkal utasította el: „A Vatikán ne üsse bele az orrát oktatási kérdésekbe mindaddig, amíg nem vallásellenes a franciaországi oktatás, márpedig nem az.” (Poucet, 2009. 70.) Mikor 1959 tavaszán az egyházi, illetve a világi oktatást támogatók tüntetési nyomán sürgetővé vált a kérdés rendezése, De Gaulle felkérésére olyan bizottság jött létre, melyet Pierre-Olivier Lapie, a tábornok egykori londoni harcostársa vezetett, aki a háború után a szocialisták, majd a baloldali gaulle-isták táborát erősítette. Minthogy Lapie korábban kétszer is volt oktatási miniszter (1950–1951 között), és második minisztersége idején már folyt olyan titkos bizottsági munka, amely az állami és magániskolákkal kapcsolatos konfliktust volt hivatva megoldani, 1959-ben gyorsan elkészült az a törvényjavaslat, amelyet a Nemzetgyűlés – De Gaulle pártjának rendkívül erős parlamenti pozíciójából következően – elfogadott, és amely ellen a világi oktatás hívei és a katolikusok egyaránt élesen tiltakoztak.

Állami és magániskolák az V. köztársaság idején

Az alcím kissé megtévesztő, Franciaországban valójában igen kevés valódi, hagyományos értelemben vett magániskola működik, mint amilyen például a porosz–francia háború után Elzászból elmenekültek gyermekei számára létrehozott, újszerű pedagógiai módszereket alkalmazó párizsi Elzászi Iskola (*École Alsacienne*) vagy a különböző reformpedagógiák (Waldorf, Montessori stb.) jegyében működő kisszámú oktatási intézmény, illetve a szintén nem túl sok kisebbségi nyelven (pl. breton) tanító iskola. A magániskolák nagy többsége egyházi iskola. Ráadásul a reformátusok, illetve a zsidók 16., illetve 20. századi üldözése miatt Frankhonban kevés a protestáns, illetve a zsidó iskola, és csak újabban jött létre néhány muszlim iskola, amelyet az *école musulmane* névvel illetnek. A felekezeti intézmények oroszlánrésze katolikus.

Az 1959 és 1962 közötti miniszterelnökről, Michel Debréről elnevezett jogszabály, amely kisebb módosításokkal ma is érvényben van, mindmáig fontos szerepet játszik abban, hogy nemcsak az állami, hanem a magániskolák is kapnak költségvetési támogatást. A törvény kidolgozói De Gaulle iránymutatását követve el akarták kerülni, hogy a katolikus egyház az iskoláztatás területén fontos tényezőként jelenjen meg, és ennek megfelelően a magániskoláknak egyenként kellett eldönteniük, milyen viszonyt alakítanak ki az állammal. A legtöbb támogatást azok a társulási szerződést kötő iskolák kaphatják, melyek vállalják az állami tanterv érvényre juttatását. Nagyobb önállóságot élveznek az egyszerű szerződést kötő intézmények, ezek viszont kevesebb pénzt kapnak. A tanszabadság elve jegyében működhetnek ugyanakkor szerződést nem kötő és támogatást sem élvező iskolák is. Az alkotmány 1. cikkelyének megfelelően, amely szerint „Franciaország oszthatatlan, vallási szempontból semleges, demokratikus és szociális köztársaság”, az új szabályozás az állammal társulási szerződést kötő egyházi iskolák diákjai esetében is érvényre juttatja a világnézeti semlegesség elvét, amelyet franciául a népet jelentő görög *λαός* (*laosz*) szóból eredeztethető *laïcité* főnévvel, illetve a *laïque* melléknévvvel fejeznek ki.³ A Debré-törvény 1. cikkelye így szól: „Az iskoláknak – megőrizve sajátos jellegüket – tiszteletben kell tartaniuk a lelkiismereti szabadságot, és nyitva kell állniuk minden gyermek előtt.” Bár nagyon különböznek egymástól az egyházi iskolák, a törvényben megfogalmazódó kettős követelmény általában a következő módon jut érvényre. Miközben nem kötelezőek a hittanórák (Blandin és mtsai, 2004. 52.), a felekezeti iskolákban lehetőség van rá, hogy a diákok körében speciális foglalkozások, többek között évi egyszeri templomlátogatás révén megvalósulhasson egyfajta „vallásos

ébredés”.⁴ Az elmúlt évtizedekben a nagy önállóságot élvező katolikus iskolák közül igen sokban jelentősen megújult a vallásos nevelés. Bár fennmaradtak olyan, főként az elitcsoportok gyermekeit tanító iskolák, ahol a hagyományos, merev ismeretátadási módszerek jegyében folyik a hitoktatás, számos katolikus oktatási intézményben igyekeznek élményszerű, az egyént megérintő személyes megfogalmazásokon alapuló pedagógiai módszereket alkalmazni, nem egyszer úgy, hogy teljesen elhagyják a hittanórákat, vagy csak egyes alsóbb évfolyamokon tartanak ilyeneket (Bonvin, 1982).

Az 1959-ben elfogadott Debré-törvény konszolidálta a katolikus iskolák helyzetét, és egyben elősegítette, hogy a kétféle iskolatípus között jelentős mértékű átjárás alakuljon ki. Bár a felekezeti iskolák fizetősek, a többnyire nem túl jelentős tandíjat általában a szülők jövedelmének figyelembevételével állapítják meg. (Ugyanakkor részben a tandíjfizetési kötelezettségre is visszavezethető, hogy a magániskolákba járók társadalmi összetétele többnyire magasabb, mint az állami iskolákat látogatóké, de ez a különbség csökkenőben van.) Minthogy a francia iskolarendszerben sokáig nagymértékben érvényesült a szabad iskolaválasztást jelentősen korlátozó körzetesítés elve, a szülők számára a körzethatárokból eredő kötöttségek megkerülésének egyik módjává az egyházi iskola választása vált. A szociológiai felmérések kimutatták, hogy az állami iskolákból a magániskolákba való átlépés, akárcsak a fordított irányú mozgás, gyakran akkor következik be, ha iskolai életútja során a gyerekek nehézségei támadnak, például az évismétlés veszélye merül fel. Egy szerzőpáros így írt az átlépések 1972 utáni alakulásáról: „[...] a szektorváltók számának az ebben a tizenöt évben bekövetkező, összesen 53%-os növekedése [...] nem tulajdonítható csupán a tanulólétszám növekedésének, hiszen a középfokú oktatás terén a létszámnövekedés csupán 8%-os volt az állami oktatás esetében, és 19%-os a magániskolák esetében. Vagyis valóban arról van szó, hogy a családok mind gyakrabban élnek azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az egymástól egyre kevésbé élesen elválasztott két oktatási szektor egymás mellett létezése tesz lehetővé.” (Langouët és Léger, 1994. 43.)

Az 1959-ben elfogadott Debré-törvény konszolidálta a katolikus iskolák helyzetét, és egyben elősegítette, hogy a kétféle iskolatípus között jelentős mértékű átjárás alakuljon ki. Bár a felekezeti iskolák fizetősek, a többnyire nem túl jelentős tandíjat általában a szülők jövedelmének figyelembevételével állapítják meg. (Ugyanakkor részben a tandíjfizetési kötelezettségre is visszavezethető, hogy a magániskolákba járók társadalmi összetétele többnyire magasabb, mint az állami iskolákat látogatóké, de ez a különbség csökkenőben van.) Minthogy a francia iskolarendszerben sokáig nagymértékben érvényesült a szabad iskolaválasztást jelentősen korlátozó körzetesítés elve, a szülők számára a körzethatárokból eredő kötöttségek megkerülésének egyik módjává az egyházi iskola választása vált. A szociológiai felmérések kimutatták, hogy az állami iskolákból a magániskolákba való átlépés, akárcsak a fordított irányú mozgás, gyakran akkor következik be, ha iskolai életútja során a gyerekek nehézségei támadnak, például az évismétlés veszélye merül fel.

Az átlépéseket az is megkönnyíti, hogy egy közvélemény-kutatás tanúsága szerint a katolikus iskolát választó szülők esetében csak a hatodik helyen jelent meg az a szempont, hogy a magániskolában vallásos nevelésben részesülhetnek a gyerekek (Prost, 1992. 174.). A szektorok közötti átlépések súlyáról így ír egy szociológusnő: „Az óvodai beiratástól a középiskola elvégzéséig tartó időszakban öt gyerek közül kettő rövidebb-hosszabb időt tölt el a magánoktatás keretei között. A családok szintjén nézve a dolgot, majdnem minden második családról elmondható, hogy legalább egyik gyermekük valamennyi ideig magániskolába járt.” (Van Zanten, 2009. 8.) Mindezek alapján érthető, hogy a közvélemény-kutatások során megkérdezettek véleménye igen jelentős mértékben megváltozott a második világháború óta azt illetően, hogy helyes-e, ha az állam költségvetési erőforrásokkal segíti a magániskolák működtetését. „Míg 1946-ban a franciáknak még csak 23%-a értett egyet a magániskolák támogatásával [...] 1977-ben már 77%-os volt ez arány.” (Prost, 1992. 170.)

Az iskolaválasztási szokások ismeretében nem meglepő, hogy nem sikerült megvalósítani Mitterrand elnök programjának azt a pontját, hogy egységes és világi alapon álló iskolarendszert hozzanak létre. A püspöki karnak és az egyházi oktatás érdekcsoportjainak első, 1981-es megnyilvánulásait követően a baloldal oktatási minisztere, Alain Savary módosított e célon, és azt kívánta elérni, hogy fokozatosan közelítsék egymáshoz, és hangolják össze az állami és a magániskolák működését, méghozzá oly módon, hogy ez utóbbiaknak a létszámok és a beiskolázási körzetek tekintetében ugyanazoknak a szabályoknak kelljen alávetniük magukat. A Savary által vezetett tárgyalások sikeresek voltak, ezek során a püspöki kar bizalmasan tudtára adta az államfőnek, hogy még annak lehetőségét sem zárja ki, hogy az egyházi iskolákban tanítók közalkalmazotti státuszra teygenek szert, „feltéve, hogy ennek részleteiről tárgyalásos keretek között születik döntés” (Prost, 1992. 171.). Eközben az egyházi oktatás egyes érdekcsoportjai a radikálisabb fellépést tartották kívánatosnak, és 1984 elején számos tüntetést tartottak országsszerte. Másfelől a világi oktatást pártoló szervezeteknek – amelyek nem nyugodtak bele abba, hogy nem valósulnak meg eredeti elképzeléseik – sikerült elérniük, hogy a kérdést rendezni hivatott törvényjavaslat (*projet de loi Savary*) 1984. májusi vitája idején olyan módosító indítványokkal egészüljön ki a tervezet, amelyek elfogadhatatlanok voltak a püspöki kar számára. E fejlemény újabb mozgósítási folyamatot indított el a magániskolák támogatói körében. A törvénytervezetet a szabadságot fenyegető veszélyként emlegető jobboldali sajtó és az ellenzéki pártok mozgósításának eredményeként 1984. június 24-én, Franciaország 1945 utáni történetének egyik legjelentősebb – a szervezők szerint 1,5 millió embert megmozgató⁵ – tömegmegmozdulása után, melyen Jacques Chirac, Párizs főpolgármestere is részt vett, Mitterrand visszavonta a törvénytervezetet, majd menesztette miniszterelnökét és oktatási miniszterét. Tíz év múlva, 1994-ben a világi oktatás hívei tartottak hasonló méretű tüntetést az ellen az 1993 decemberében sebtében megszüavazott törvénymódosítás ellen, amely lehetővé tette, hogy a területi önkormányzatok mindenféle korlátozás nélkül nyújtsanak anyagi támogatást magániskoláknak. Annak ellenére szerveztek tüntetést, hogy néhány nappal korábban az Alkotmánytanács már kimondta a jogszabály-módosítás érvénytelenségét. Az indoklásban arra hivatkoztak, hogy a magániskolák önkormányzati támogatása nem hozhatja hátrányos helyzetbe a speciális feladatokat is ellátni köteles állami iskolákat.

Az állami és magániskolák körüli viták, konfliktusok fentebb bemutatott történetéből levonható az a következtetés, hogy ma már kicsi az esélye annak, hogy olyan döntések szülessenek, amelyek alapjaiban kérdőjelezhetnék meg azt, hogy a modern Franciaországban két iskolatípus létezik egymás mellett, egyfelől az állami iskolaké, másfelől a magániskolaké, és hogy e két rendszer egymás mellett létezése jelentős számú tanulói mozgást, átlépést tesz lehetővé.

Az iskolarendszer szerkezetének átalakulása, az új alsóközépiszkola-rendszer

A tárgyalt korszak egyik fontos jellemzője, hogy néhány évtized alatt jelentős mértékben megnőtt az iskolába járás jellemző időtartama, miközben a legfiatalabb korosztályok intézményes nevelésben részesülő hányada is jócskán megnövekedett. Ami az iskoláskorúak oktatását illeti, az első jelentős reformintézkedés a IV. köztársaság végnapjaiban született meg, amikor már érvényben volt az V. köztársaság népszavazás keretében jóváhagyott alkotmánya, de De Gaulle még nem köztársasági elnök, hanem miniszterelnök volt, Jean Berthoin oktatási miniszter 1959. január 6.-án írta alá azt a rendeletet, amely 14 évről 16-ra emelte a tankötelezettséget. (Jelenleg is ez a korhatár van érvényben.) E döntés összhangban volt az új politikai berendezkedés élén állóknak a III. hároméves tervben is megjelenített gazdasági modernizációs törekvéseivel, melyek megvalósítása szükségessé tette a magasabb képzettséggel rendelkező szakemberek számának növelését.

Ugyanilyen törekvések álltak Berthoin ama intézkedése mögött, amely három hónapos orientációs szakaszt illesztett be a 10–11 évesek oktatásába.⁶ E szakasz funkciója az lett volna, hogy még a továbbtanulással kapcsolatos döntések megszületése előtt feltárják és fejlesszék a serdülőkorúak készségeit, képességeit. Egy oktatástörténész rámutatott arra, hogy az orientációs szakasszal kapcsolatban akkoriban eltérő elképzelések fogalmazódtak meg: „[...] míg az 1947-es koncepcióban a képesség fogalma kifejezetten dinamikus, a fejlődés lehetőségét magában hordozó módon fogalmazódott meg, az 1959-es rendeletben [a képességek] természet által meghatározott és ugyanakkor végleges formát öltött [dologként jelennek meg].” (Robert, 2007. 89.) Ilyen értelemben a Berthoin-féle orientációs szakasz elsősorban a könnyen felismerhető képességek viszonylag gyors azonosítását volt hivatva szolgálni, azt megkönnyítendő, hogy minél többen részesüljenek olyan magasabb szintű szakképzésben, amely lehetővé teszi a dinamikusan fejlődő gazdaság növekvő szakemberszükségletének kielégítését. Berthoin intézkedése végül nem hozott sikert, mivel az iskolarendszer jellemzői archaikusak voltak. Ekkoriban két képzési ág létezett egymás mellett. Az egyik a felsőfokú tanulmányokra és az elitpozíciók majdani elfoglalására felkészítő klasszikus gimnáziumok köré szerveződött. Ebbe a képzési ágba már hatéves korukban bekerülhettek diákok a 7 éves tanulmányokat lehetővé tevő, a latin és a görög nyelvet is oktató gimnáziumokhoz kapcsolódó, a kicsik osztályai (*petites classes*) névvel illetett elemi iskolai csoportok révén. A gimnáziumi ág mellett létezett egy másik képzési ág is, amely az idők folyamán öt évfolyamosra bővülő elemi iskolákhoz kapcsolódott. 11 éves korukban innen egyesek a tanoncképzésbe kerültek, vagy mindenféle szakképzettség nélkül munkát vállaltak, mások pedig az elemi iskolai képzéshez csatlakoztatott hároméves általános irányultságú vagy szakképzést nyújtó kiegészítő képzésekben (*cours complémentaires*) részesülhettek. Ez utóbbiak egyaránt lehettek ipari vagy kereskedelmi jellegűek.

A korábbi kétágú képzési rendszer a 60-as és 70-es években jelentősen átalakult. A továbbtanulás szempontjából „királyi utat” jelentő gimnáziumi képzésről egyaránt leváltak az egyes régi líceumok épületében működő elemi iskolai osztályok és a négy évfolyamos alsó középiskolai osztályok. A másik fontos változást az jelentette, hogy létrehozták a mindenki számára kötelező, a 11–15 év közötti korosztályt befogadó alsó középiskolát (*collège*).⁷

Lehetetlenség lenne itt leírni mindazokat a vitákat, heves tiltakozó mozgalmakat, amelyeket eme intézmény létrejötte, majd működése váltott ki. 1962–1963-ban az akkori miniszterelnök, az eredetileg irodalmár végzettségű Georges Pompidou, valamint a hagyományos gimnáziumi képzés mögött álló érdekcsoportok képviselői azt szerették volna, hogy az alsó középfokú oktatás szintjén továbbra is megmaradjanak olyan iskolák,

amelyek fő feladata a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés. Az oktatásügyben addig járatlan új oktatási miniszternek, Christian Fouchet-nek nem volt határozott véleménye ezzel kapcsolatban. De Gaulle viszont személyesen lépett fel annak érdekében, hogy a 11–12 évesek korosztályának minden tagja az akkoriban kialakított új alsó középiskolákban kezdje meg tanulmányait (Prost, 1992. 98–116.). Bár egyesek utólag az esélyegyenlőség előmozdítását célzó intézkedésként értékelték az egységes alsó középiskola irányába mutató intézkedéseket, egy közelmúltbeli előadásból tudható, hogy az 1960-as évtized iskolaszervezetét érintő döntése gazdaságfejlesztési célokat szolgált (Aebischer, 2006). Az elnöki fellépést főként az motiválta, hogy az új alsó középiskola keretei között minél szélesebb körből lehessen kiválogatni a következő időszak elitjét.⁸ Az alsó középiskolai rendszer létrejöttékor azt a célt is megfogalmazták, hogy a felső fokon tanulók számának robbanásszerű növekedését⁹ lassítandó erőteljes szelekcióra van szükség. De Gaulle az iskolai továbbhaladás több szakasza kapcsán is fontosnak tartotta a szelekciót.¹⁰

Ugyanakkor egyes döntéshozók, akik kapcsolatban álltak az oktatási intézmények világával, és számoltak a szelekciós intézkedések bevezetése esetén várható tiltakozásokkal, inkább hajlottak e kérdés kesztyűs kézzel történő szabályozására. A szelekciót, illetve a diákok iskolarendszeren belüli továbbhaladásának irányítását, orientálását számos különböző intézkedéssel próbálták elősegíteni. Ezek közül néhány már De Gaulle idején beépült az oktatási rendszerbe. Egyfelől 1965-ben létrehozták az iskolai pályaorientációs és pszichológiai központot (*Centre de psychologie et d'orientation scolaire*), amelynek fő feladatává a pályaorientációs szakemberek képzését és a helyi pályaválasztási tanácsadók segítését tették.

A felsőoktatás új sikerágazata a felsőfokú technikusképzés

Másfelől a 60-as évek derekán számottevően bővült a felsőfokú képzések kínálata. Különösen sikeresnek bizonyultak az 1966-tól (a Fouchet-terv keretében) felállított Egyetemi Műszaki Intézetek (*Instituts Universitaires Technologiques*, IUT), melyek részben azért létesültek, hogy tehermentesítsék a mind több fiatal által ostromlott egyetemeket. E két-éves, elsősorban műszaki pályákra felkészítő iskolákba az egyetemekkel ellentétben – és az ún. nagy iskolákhoz hasonlóan¹¹ – csak a felvételi vizsgán sikeresen szereplő diákok kerülhetnek be. A technikusképzések megszervezésekor igyekeztek érvényre juttatni olyan pedagógiai módszereket, amelyek elősegítik a kiscsoportos munkát, a diákok aktivitását, a tanárok és a diákok közötti kommunikációt (Le Nir és Seguy, 2018). Vagyis csupa olyan dolgot, amely akkoriban egyáltalán nem volt jellemző a személytelen tömegképzésre berendezkedett, a diákok tekintélyes részének menet közbeni lemorzsolódásával jellemezhető egyetemi képzésekre.

Az V. köztársaság első politikai vezetői a 60-as évek második felében további, a továbbtanulás irányítóttá tételére, illetve a felsőoktatásba bekerülők számának korlátozására irányuló döntések meghozatalára készültek. Így például a Christian Fouchet helyére 1967-ben kinevezett új miniszter, Alain Peyrefitte azt a megbízást kapta De Gaulle-tól, hogy dolgozza ki annak tervét, hogy miként lehet szelekciós megoldásokat alkalmazni a középfokú oktatáson belül és a felsőoktatásba való bekerüléskor. Vélhetően annak hatására is, hogy már egyes 1967-es diáktüntetéseknek is az volt az egyik fő jelszava, hogy „Le a szelekcióval!”, 1968 áprilisára Peyrefitte az államfő elgondolásaihoz képest mérsékelt törvénytervezetet dolgozott ki, amely csupán a rosszabb minőségű érettségik birtokosai, azaz a jelentkezők fele vagy harmada esetében akadályozta volna meg a kiválasztott egyetemi karra való automatikus beiratkozást. De még ők is több helyre jelentkezhetek volna, majd benyújtott dokumentumaik alapján kari bizottságok döntöttek volna a felvételükről (Sélection, 2017). A szelekciót intézményesítő tervezetet 1968.

május 14. és 16. között tárgyalta volna a Nemzetgyűlés, ám az akkoriban országossá terebélyesedő diáktüntetések és munkássztrájkok nyomán hosszú időre tabutémává vált Franciaországban az egyetemre való bekerülés korlátozása. Legközelebb 1986-ban hiúsult meg igen látványos módon egy olyan tervezet, amely az egyes felsőoktatási intézmények hatáskörébe helyezte volna annak eldöntését, hogy alkalmaznak-e felvételi szelekciót, vagy sem. A terv egyre erőteljesebb diákmegmozdulásokat és ellenintézkedéseket váltott ki, mígnem december 6-án a rendőri erőszak áldozatává vált egy olyan diák, aki nem is vett részt az aznap megtartott párizsi tüntetésen. Erre válaszul oly sokan mentek ki az utcára, hogy Chirac miniszterelnök kénytelen volt visszavonni a törvénytervezetet.

Legutóbb 2018-ban, Emmanuel Macron elnökségének második évében született olyan törvény, amely sorshúzás alapján határozta volna meg, hogy kik hol kezdenek meg egyetemi tanulmányaikat. Miután az Alkotmánytanács alkotmányellenesnek minősítette ezt a módszert, 2018 óta számítógépes algoritmus segítségével döntenek el, hogy a számos esetben különböző településeken nyújtott – elvben egyenértékű – egyetemi képzések színhelyei közül melyiken kezdenek meg tanulmányaikat a diákok. Előbb a sorshúzásos módszer, majd az imént említett megoldás váltott ki 2017-ben, illetve 2018-ban tiltakozásokat, de a diákok és szervezeteik nem tudták elérni az új szabályozás visszavonását. Tegyük hozzá mindehhez, hogy az egyetemi képzésbe bekerülők, illetve az ide igyekvők körében sokkal nagyobb a középrétegekhez és az alacsonyabb társadalmi csoportokhoz tartozók száma, míg a legjobb elhelyezkedési esélyekkel kecsegtető, igen jó tanulmányi feltételeket és diákjóléti ellátásokat nyújtó „nagy iskolákban” (*grandes écoles*) főként az elitcsoportok gyermekei tanulnak (Beaud és Millet, 2018). Ugyancsak érdemes megemlíteni, hogy a 60-as évek dereka óta többfokozatúvá váló, napjainkra alapképzésből, mesterképzésből és doktori képzésből álló egyetemi oktatáson belül számos mesterképzés esetében alkalmaznak valamilyen szelekciós eljárást a szakirányok működtetői. Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy egészen a legutóbbi időkig nem változott meg alapvetően az egyetemkezés tekintetében a bekerülés hagyományos, szelekciómentes módja. (A Macron-féle intézkedések sem a bekerülők számát korlátozzák, hanem azt befolyásolják, hogy a hasonló képzőhelyekre pályázók közül kik tudnak bekerülni a színvonalasabbnak tartott intézményekbe.)

Továbbtanulási és pályaválasztási kényszerpályák

Ami az alsóbb iskolafokozatokat illeti, ezek esetében sajátosnak, vagy akár kivételesnek is mondható megoldás szabályozza a tanulók továbbhaladását a francia iskolarendszerben. Ennek gyökerei a 19. század végéig nyúlnak vissza. Akkoriban a diákoknak adott érdemjegyek alapján állt össze az a lista, mely meghatározta, hogy egy-egy osztályból kik léphetnek tovább automatikusan az oktatási rendszerben, és kik azok, akiknek a továbblépése egy, a következő tanév elején megtartott megmérettetéstől függ, illetve kik azok, akik nem folytathatják tanulmányaikat. Egészen az V. köztársaság kezdetéig egyedül a tanárok és az iskola döntése határozta meg azt, hogy a diákok milyen típusú intézménybe kerülhetnek át. Az 1959-es Berthoin-féle iskolareform annyi változást hozott, hogy a tanév vége előtt megkérdezték arról a szülőket, hogy milyen elképzeléseik vannak gyermekük továbbtanulásával kapcsolatban. Ha a gondviselők nem értettek egyet az iskola döntésével, mód nyílt arra, hogy rögtön ez utóbbi megismerése után a diák olyan vizsgát tegyen, amely esélyt adhatott arra, hogy ne a számára kijelölt továbbtanulási úton kelljen elindulnia. Az 1960-as évek elejétől egészen 1968-ig folyamatosan napirenden volt a pályaaorientáció reformja, ám a legfőbb állami döntéshozók közti véleményeltérések miatt nem született döntés e kérdésben. Egy oktatástörténész így ír erről: „[...] a tábornok régtől fogva magáévá tette azt a gondolatot, hogy az [oktatás]

demokratizálásának együtt kell járnia a tanulók orientálásával. [...] Pompidou miniszterelnök előbb távolságtartóan nyilatkozott a kérdésről, majd kijelentette, hogy teljes mértékben ellenzi, hogy kötelező erejű orientációt vezessenek be, ami azt jelentené, hogy kaszárnnyába zárják a francia ifjúságot [...]” (Mayeur, 1992).

1968 után kissé átalakultak a középiskolákban zajló orientációs folyamatok keretei. A felsőoktatás reformjaihoz hasonlóan, amelyek lehetővé tették, hogy a hallgatók küldöttei részt vegyenek egyetemi irányítótestületek munkájában, a korábban zárt ajtók mögött üléselő „osztálytanácsokba” (*conseils de classe*) bekerülhettek a szülők, illetve a tanulók képviselői, akárcsak az iskolai pályaválasztási tanácsadó és az intézményvezető. E változásokat sok tanár egyfajta hatalomvesztésként élte meg. A családok arra is lehetőséget kaptak, hogy fellebbezzenek az osztálytanács döntése ellen. Ugyanakkor e változások nem oldották meg az osztálytanácsok működése terén érzékelhető problémákat. Erről egyebek között az tanúskodik, hogy amikor Olivier Galand ifjúságszociológus vezetésével elemzés készült a 2005-ös, több franciaországi külvárost lángba borító ifjúsági lázadások okairól, a jelentés hangsúlyosan szólt az alsó középiskola befejezésekor zajló orientációs folyamat strukturális problémáiról: „A néhány fiattal folytatott beszélgetésből kiderült, hogy kulcsfontosságú az orientáció problémája. [...] A megkérdezettek szerint [az alsó-középiskolát záró] 3. osztály végén végtelenül önkényes módon zajlanak az orientációs folyamatok. E fiatalok úgy érzik, hogy teljesen alulinformáltak, és képtelenek eleget tenni annak, amit tőlük várnak. Következésképp a döntéseket helyettük hozzák meg, ami a legtöbb esetben [...] súlyos elégedetlenséget, motivációvesztést és kudarcokat okoz, és nemegyszer a tanulmányok abbahagyását eredményezi.” (Berthet és Simon, 2013. 33.) Eme elemzés és egy hasonló megállapításokat tartalmazó szenátusi jelentés nyomán felkerült a politika napirendjére az orientációs rendszer reformja, majd 2009-ben törvényt is alkottak e témakörben, de ez csupán az iskolákon kívül működő pályorientációs intézmények és szakemberek helyzetét változtatta meg. Az iskolai oktatáson belül viszont nem történnek alapvető elmozdulások. Bernard Desclaux nyugdíjas pályorientációs szakember szerint mindeztidáig nem változtak meg a franciaországi iskolarendszer alapvető pedagógiai sajátosságai: „A mi rendszerünk alapvetően hierarchiákat hoz létre, és nem a fejlesztés áll a középpontjában. Orientációs eljárásaink, osztályzáson alapuló értékelési rendszerünk, az oktatási rendszer felépítése, és persze a tanárok státusza, amelynek középpontjában a tanórák és az iskolai tantárgyak és az iskolai fegyelem áll, valamint az a pedagógiai szemlélet, amely a hibákra, és nem a sikerre összpontosít, mindezek egymást erősítve hatnak ebben az irányban.” (L’orientation, 2016)

A hagyományos tanári szerepfelfogásokat ért kihívások

A pályorientálással kapcsolatos fenti problémákat könnyebb megértenünk, ha képet alkotunk a francia középiskolai tanárok beállítódásairól, nevezetesen arról, hogy az alsó középiskolákban és líceumokban dolgozó tanárok szakmai identitásának középpontjában hagyományosan az ismeretközvetítés áll, ami azzal is együtt jár, hogy a pedagógusok igyekeznek elkerülni azt, hogy közeli kapcsolatba kerüljenek diákjaikkal. Egy komparatív elemzés szerzői erről így írnak: „Franciaországban nagymértékben akadályozza a pedagógusok közötti együttműködést [...] az a szerepfelfogás, mely szerint a tanár magányosan gyakorolja szakmáját. Ezzel szemben a nagy-britanniai pedagógusok szerepköre nem szűkül le az oktatásra, illetve osztálytermi munkára, hanem hagyományosan az is beletartozik feladatkörükbe, hogy elkísérik diákjaikat, amikor ezek valamilyen, az iskolai tevékenységekhez csak közvetetten kapcsolódó kulturális, egyesületi vagy sporttevékenységen vesznek részt [...]” (Brisard és Malet, 2004. 140.) Az ismeretközvetítést előtérbe állító és a diákoktól három lépés távolságot tartó tanári szerepfelfogás

korlátai már a 60-as évektől érzékelhetőek voltak, amikor ugrásszerűen megnőtt azoknak az alacsonyabb társadalmi csoportokból származó középiskolásoknak a száma, akiknek idegen volt a tanárok által közvetített középosztálybéli értékrend és magatartásmód. Egy szociológus szerint az órai rendezvarások megszaporodásában is kifejeződött az, hogy ekkoriban már nagy számban ültek az iskolapadokban olyan diákok, akiket nem kötöttek le az ismereteket hagyományos előadások formájában közvetítő tanárok órái (Testanière, 1974). 1968 után sok iskolában megváltozott az órák jellege. Egyes foglalkozásokon körben elhelyezett székeken foglalhattak helyet a résztvevők, hogy ezáltal is csökkenjen a tanárok és a diákok közötti távolság. Egy oktatástörténész így írt a változásokról: „1968 elsődleges hatása abban nyilvánult meg, hogy neveltségessé és egyben fenntarthatatlanná váltak különböző kisebb jelentőségű, de erős szimbolikus töltetű tiltások: a diákoknak már nem kellett titkolniuk, hogy dohányoznak, a lányok kifesthették magukat vagy nadrágot ölthettek anélkül, hogy ez szankciókat válthatott volna ki; egyes tanárok úgy jelezték az új módihoz való csatlakozásukat, hogy levetették nyakendőjüket vagy tegezni kezdték diákjaikat. Ahol egyáltalán még léteztek ezek, eltűntek a tekintély külső megnyilvánulásai: a diákok nem várták meg a tanár jelzését, hogy leülhessenek a tanóra kezdetekor [...]” (Prost, 1992. 146.)

1968 májusa a felsőoktatás terén is jelentős változásokat eredményezett. Külsőség, de nem lényegtelen: míg a májusi események előtt a konzervatívabbnak tekintett jogi karok egyes idősebb professzorai még tógában tartották meg előadásait, '68 után lekerült a vállukról ez a ruhadarab. A diáklázadások keltette riadalom elősegítette azt, hogy rekordidő alatt elkészüljön az a törvény, amely lehetővé tette azt, hogy ne csak professzorok, hanem beosztott oktatók és diákok, illetve a tisztviselők, továbbá a technikai segédszemélyzet is képviseltesse magát a különböző egyetemi döntéshozó testületekben. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben az érintettek kevéssé éltek ezzel a lehetőséggel: inkább csak a kisebb intézmények esetében beszélhetünk jelentősebb diákrészvételtől. 1968 hatására a tanulás keretei és az értékelés módjai is átalakultak egyes

A diáklázadások keltette riadalom elősegítette azt, hogy rekordidő alatt elkészüljön az a törvény, amely lehetővé tette azt, hogy ne csak professzorok, hanem beosztott oktatók és diákok, illetve a tisztviselők, továbbá a technikai segédszemélyzet is képviseltesse magát a különböző egyetemi döntéshozó testületekben. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben az érintettek kevéssé éltek ezzel a lehetőséggel: inkább csak a kisebb intézmények esetében beszélhetünk jelentősebb diákrészvételtől. 1968 hatására a tanulás keretei és az értékelés módjai is átalakultak egyes képzési területeken – de nem mindegyiken. Előtérbe került a szemináriumi forma és a diákteljesítmények folyamatos értékelése. E változások nyomán a tanár-diák viszony is változni kezdett: a szemináriumi keretek között közvetlenebbé vált sok egyetemen a hallgatók és az oktatók kapcsolata. Ugyanakkor egyes képzések, főként a humán szakokban még napjainkban is igen nagy a létszám, amellyel korántsem sem áll arányban az oktatók száma.

képzési területeken – de nem mindegyiken. Előtérbe került a szemináriumi forma és a diákteljesítmények folyamatos értékelése. E változások nyomán a tanár-diák viszony is változni kezdett: a szemináriumi keretek között közvetlenebbé vált sok egyetemen a hallgatók és az oktatók kapcsolata. Ugyanakkor egyes képzések, főként a humán szakok esetében az alapképzés időszakában még napjainkban is igen nagy a létszám, amellyel korántsem sem áll arányban az oktatók száma. Mindez a nagy előadások túlsúlyában és a magas szemináriumi létszámban fejeződik ki. Ez azzal jár, hogy elveszettek érzik magukat, és gyakran abba is hagyja a tanulmányait sok olyan hallgató, aki számára megpróbáltatást jelent az, hogy a kis létszámú középiskolai osztályból nagy létszámú egyetemi évfolyamra kerül át.

Az alsó középiskolák egységesebbé válása

Elemzésem e pontján mindenképpen szólni kell az 1970-es éveknek a francia iskolarendszer szerkezetét számottevően módosító reformjáról. A René Haby oktatási miniszter (1974–1978) nevéhez köthető törvény révén egységesebbé váltak az előző évtizedben létrejövő, több, egymással párhuzamos képzési ágat működtető alsó középiskolák. A liberális értékek jegyében politizáló Giscard d'Estaing elnöksége idején (1974–1981) reformfolyamatot indított el, amely az oktatási rendszer több szintjét is érintette volna, de a tanárszakszervezetek, a pedagógusok szakmai szervezeti és a baloldali pártok részéről oly sok, nemegyszer demonstrációkat is kiváltó bírálat érte a terveket, hogy ezek töredékesen valósultak meg. Fontos vonása volt a René Haby oktatási miniszter nevéhez kötődő reformterveknek, hogy a 60-as évek az elit kiválasztódásának szempontját előtérbe állító reformintézkedéseivel ellentétben ezek mögött – részben a kritikai szellemiségű szociológiai kutatások egyfajta visszhangjaként – az esélyegyenlőséggel összefüggő célok is megjelentek.

Így például az 1975 júliusában elfogadott oktatási törvény „a tanulási nehézségek megelőzése, a hátrányok feltárása és az egyenlőtlenségek kompenzálása” szempontjából fontosnak nyilvánította a korai óvodakezds lehetősé tételét. Ugyancsak megfogalmazódott az az elképzelés, hogy egyes gyermekek számára a kötelező oktatás kezdetét jelentő „előkészítő képzés” (*cours préparatoire, CP*) ne egy, hanem két évig tartson. Utóbb lekerült a politikai napirendről ez a megoldás, mivel a legerősebb tanító-szakszervezet értékelése szerint kétsébségű iskolarendszer jöhetett volna létre eme intézkedés megvalósulása esetén. A különféle tiltakozások nyomán az Haby-féle tervből elsősorban azok az intézkedések valósultak meg, amelyek a négy évfolyamos alsó középiskola első két évfolyamát egységesítették. Az iskolatípusok teljes egységesítése sem akkor, sem a későbbiekben nem valósult meg. Így sokáig fennmaradt az a lehetőség, hogy az iskola második évfolyamának befejezésekor a diákok egy részét a szakképzést előkészítő osztályokba, illetve szakiskolákba irányítsák, egyfajta szociális szelekció érvényesülését elősegítve. Az ilyen képzésekbe kerülőknek ugyanis csupán 1%-a származott vezető állású szülőktől, szemben az 55% munkásszármazású diákkal (Dubet és Duru-Bellat, 2000. 88.). Az alsó középiskolán belüli szelekciót tovább erősítette az, hogy Giscard elnök liberális politikájának megfelelően a *collège* két záró évfolyamán előtérbe került a különféle tantárgyak közötti választhatóság elve. Az alsóközépiskola-végi szakosodás annak kedvezett, hogy a líceum (*lycée*) névvel illetett felső középiskolákban választható különféle tagozatok közül az elit pályákra leginkább predesztinálóakra elsősorban a társadalom felső csoportjaiból kikerülő diákok kerüljenek. (Az 1980-as évektől a líceumok által kínált szakosodási lehetőségek közül a természettudományos vált a legnagyobb presztízsűvé.)

Egyes, az iskolarendszer demokratizálását erőteljes fenntartásokkal kezelő értelmiségiek, illetve olyan szaktanári lobbioszervezetek, amelyek értékrendjének középpontjában a

magas szintű szaktudás közvetítése áll, és ugyanakkor nem tulajdonítanak fontosságot a pedagógiai szempontok érvényesítésének, előszeretettel marasztalták el az Haby-féle intézkedéseket lefelé nivelláló reformként. E tézist azonban nem igazolják a tanulók különféle tárgyak terén megszerzett tudását felmérő oktatásügyi értékelések (Dubet és Duru-Bellat, 2000. 88.).

Zárszó helyett

A francia oktatásügy területén az elmúlt bő hetven évében lezajlott fontosabb változásokról összefoglaló jelleggel a következő megállapítások fogalmazhatók meg. A tárgyalt időszak elején az erős pozíciókra szert tett gaulle-ista rendszernek sikerült megerősíteni az egyházi iskolák helyzetét. Utóbb, még ha jelentős erőfeszítések történtek is egyes kormányok részéről az állami oktatás teljes hegemoniájának megteremtése, illetve az egyházi iskolák pozícióinak megerősítése érdekében, jelentős tiltakozómozgalmak, illetve az Alkotmánytanács beavatkozása következtében stabilizálódott a két oktatási szektor egymás mellett élése. A kialakult helyzet annak kedvezett, hogy egyre nagyobb legyen azon gyermekek száma, akik iskolai pályafutásuk során mindkét szektor oktatási intézményeiben megfordulnak, gyakran annak érdekében, hogy megoldást találjanak egyes, az iskoláztatás terén fellépő nehézségekre. A szektorváltást megkönnyíti, hogy a világnézeti semlegesség alkotmányos előírása következtében az állammal szerződött egyházi iskolákban nem kötelező a hitoktatáson való részvétel.

Az elmúlt hét évtizedben a francia társadalom alacsonyabb státuszú csoportjaiba tartozók gyermekei körében is megnövekedett az iskolapadban eltöltött idő, ami nem csupán a tankötelezettség 16 éves korig való felemelésére vezethető vissza, hanem arra is, hogy létrehozták az ötéves elemei iskolára következő négy évfolyamos alsó középiskolát. Bár sokan úgy gondolták, hogy ennek az intézménynek jelentős szerepet kellene betöltenie az iskoláztatás terén mutatkozó egyenlőtlenségek csökkentésében, a szóban forgó iskolatípusban kialakított különféle speciális osztályok, tagozatok megakadályozzák e cél érvényre jutását. Bár az elmúlt évtizedekben több olyan intézkedés is született, amely az esélyegyenlőség érvényesülését hivatott elősegíteni (például a hátrányos helyzetű gyerekek óvodába való korai felvételének lehetővé tétele), a francia oktatási rendszer számos strukturális jellemzője, így mindenekelőtt a felsőoktatás elitképző szektorának továbbélése következtében az iskolarendszer inkább a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásához járul hozzá.

A középfokú oktatásban részt vevők körének bővülése jelentős kihívást jelentett a pedagógusok számára, mivel az ezen az iskolafokon tanítók körében a diákokkal szemben jelentős távolságot tartó, elsősorban a tudásátadást előtérbe állító tanári szerepfelfogás volt a meghatározó. A hatvanas évek második felében elkezdődött kulturális változások hozzájárultak ugyan a tanárok és diákok közötti távolság csökkenéséhez, ugyanakkor egy 2004-ben publikált összehasonlító kutatás tanúsága szerint a franciaországi középfokú oktatási intézményekben tanítók körében tovább élnek a fentebb jellemzett tanári szerepfelfogás olyan elemei, amelyek nem kedveznek annak, hogy a tanárok közelebbről megismerjék diákjaikat és igyekezzenek személyre szabott pedagógiai megoldásokat találni.

Bajomi Iván

ELTE Társadalomtudományi Kar

Irodalom

- Bach, O. (2009). Le scandale des subventions de l'État aux religions! *Agroavox.fr*; <https://www.agroavox.fr/actualites/societe/article/le-scandale-des-subventions-de-l-66843> Utolsó letöltés: 2021. 09. 01.
- Berthet, T. & Simon, V. (2013). La réforme de l'orientation scolaire, De la crise des banlieues à la loi de 2009: quelles dynamiques de changement? *Agora débats/jeunesses*, 64(2), 31–44. DOI: [10.3917/agora.064.0031](https://doi.org/10.3917/agora.064.0031)
- Blandin, A., Legrand, A., Le Guillou, P., Sherringham, M. & Willaime, J. (2004). Le religieux et l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, 49–70. DOI: [10.4000/ries.1453](https://doi.org/10.4000/ries.1453)
- Bonvin, F. (1982). L'école catholique est-elle encore religieuse? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44–45, 95–108. DOI: [10.3406/arss.1982.2170](https://doi.org/10.3406/arss.1982.2170)
- Brisard, E. & Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et formation*, 45, 131–149. DOI: [10.3406/refor.2004.1898](https://doi.org/10.3406/refor.2004.1898)
- Desclaux, B. (2010). La procédure d'orientation scolaire: une évidence bien française. *Transformations*, 3, 77–96.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire – Pour un collège enfin démocratique*. Seuil.
- Langouët, G. & Léger, A. (1994). *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*. Fabert. <http://alainleger.free.fr/textes/FAB94.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 09. 01.
- Mayeur, F. (1992). *De Gaulle et l'Éducation Nationale*. Actes du colloque „De Gaulle en son siècle”, Moderniser la France, Tome 3. Plon. www.charles-de-gaulle.org/wp-content/uploads/2017/10/De-Gaulle-et-l-Education-nationale.pdf Utolsó letöltés: 2021. 09. 01. DOI: [10.14375/np.9782259028004](https://doi.org/10.14375/np.9782259028004)
- Leguellec, A. (2017). Sélection: l'origine d'un tabou vieux d'un demi-siècle dans les facs françaises. *LCI.fr*; <https://www.lci.fr/societe/selection-universite-l-origine-d-un-tabou-vieux-d-un-demi-siecle-dans-les-facs-francaises-2068893.html> Utolsó letöltés: 2021. 09. 01.
- Le Nir, M. & Seguy, J. (2018). Les IUT à leur création: des laboratoires d'innovations institutionnelles et pédagogiques”. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série 6*, 15–36. <https://journals.openedition.org/cres/3167#text> Utolsó letöltés: 2021. december 15.
- Orientation scolaire: la grande oubliée de la réforme du collège. (2016). *Tonavenir.net*. <https://www.tonavenir.net/orientation-scolaire-la-grande-oubliee-de-la-reforme-du-college/> Utolsó letöltés: 2021. 09. 01.
- Poucet, B. (2009). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*. Fabert.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*. Seuil.
- Robert, A. D. (2007). La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré: le changement sans la réforme. *Revue française de pédagogie*, 159(2), 81–92. DOI: [10.4000/rfp.1064](https://doi.org/10.4000/rfp.1064)
- Testanière, J. (1967/1974) Hagymányos és anómikus rendezés a középiskolában. In Ferge Zsuzsa & Háber Judit (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 397–416.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Puf. DOI: [10.3917/puf.henri.2009.01](https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01)

Jegyzetek

¹ Írásom annak az elemzésnek az első alfejezeteit tartalmazza, amely a közeljövőben megjelenő *A jelenkori Franciaország* című, az V. köztársaság történetét és társadalmi változásait sokoldalún bemutató mű egyik tanulmányaként a franciaországi oktatási rendszer néhány fontos jellemzőjének közelmúltbéli átalakulásáról ad átfogó képet. A Törke András István által szerkesztett kétkötetes tanulmánygyűjtemény a L'Harmattan kiadónál fog megjelenni. Terjedelmi korlátok miatt csak a készülő könyvben lesznek olvashatók munkám azon alfejezetei, amelyek az óvodáztatás terén bekövetkezett elmozdulásokról, a hátrányos helyzetű térségek kiemelt oktatási közegeinek működéséről, a régebben erősen centralizált oktatásirányítást decentralizáltabbá válásáról, illetve az iskolarendszer által közvetített ismeretek és készségek szabályozásának változásairól szólnak. Ugyancsak kimaradt itt közölt írásomból az a szövegrész, amelyben azt taglalom, hogy miként teljesít a francia közoktatás a nemzetközi megmértetések tükrében.

² Az állam és az egyház szétválasztását Franciaországban egy 1905-ös törvény mondta ki. A Francia Köztársaság hivatalosan nem ismer el, és semmilyen módon nem támogat pénzzel egyetlen felekezetet sem. Az állam 1905-ben a vallási célokra szolgáló épületeket állami tulajdonná nyilvánította, s vállalta fenntartásukat. Ugyanakkor a vagyonadó fizetésére kötelezetteknek lehetőségük van arra, hogy egyházi célokat, például

egyházi személyek társadalombiztosítási járulékainak megfizetését segítsék elő saját vagyonadójuk egy részének felajánlásával. Ebben az esetben az általuk nyújtott támogatás 75%-a adómentes lesz. E lehetőség egyházi célokat szolgáló közvetett állami támogatásként is értelmezhető, hisz az ilyen célú befizetések csökkentik az állam adóbevételeit és az egyházi alkalmazásban állók társadalombiztosítási terheit. Ld. Bach, 2009.

- ³ A középkorban azokat a személyeket tekintették laikusnak, akik nem töltöttek be egyházi pozíciót, azaz nem voltak a nép felszentelt pásztorai.
- ⁴ Tegyük még hozzá mindehhez, hogy a tanterv értelmében elvben az állami és az egyházi iskolákban egyaránt meg kell valósulnia bizonyos, a vallással kapcsolatos ismeretek átadásának.
- ⁵ A belügyi tárca szerint 800 000 fő vett részt a tüntetésen.
- ⁶ Már a Paul Langevin, majd Henri Wallon irányításával 1947-re elkészített reformtervezetben szerepelt egy két évig tartó orientációs szakasz létrehozásának célja. Az életük utolsó szakaszában a Francia Kommunista Párt tagjaként tevékenykedő tudósok nevéhez kötődő terv a hidegháború kezdetekor lekerült a politikai napirendről. Ugyanakkor ez a koncepció még évtizedekig ihlető forrásul szolgált megannyi franciaországi és külföldi oktatási reformelképzeléshez.
- ⁷ Kezdetben ezeknek két típusa létezett. A nagyobb városokban több képzési ágat magukban foglaló, de főként a felsőfokú továbbtanulást előkészítő, egyetemi végzettségű tanárokat foglalkoztató intézmények működtek, míg a kisebb városok gyakorlatiasabb irányultságú, latint, görögöt nem tanító alsóközépkorú tanítói képzettségű személyeket alkalmaztak.
- ⁸ Az 1970-es években viszont már valóban előtérbe került az esélyegyenlőség szempontja, amikor Haby idején az alsó középsiskolákon belüli egymástól elkülönülő tanulmányi utakat megszüntették.
- ⁹ E tendencia érvényre jutását több tényező is elősegítette, így többek között a születések számának második világháború utáni megugrása, a tankötelezettség korának 1959-es felemelése és a négy évfolyamos alsó középsiskolák 1960-as években történő létrehozása.
- ¹⁰ De Gaulle részint a saját irodáiban évente egy-két alkalommal – oktatásügyi tanácsadói és az oktatási miniszter részvételével – megtartott szűkebb tanácsülések révén tudott érvényt szerezni oktatással kapcsolatos elképzeléseinek, részint azért, hogy létrehozta az oktatási tárcán belül a főtitkári posztot. E posztra olyan, a tábornok bizalmát élvező személy került, aki a minisztériumon belüli döntés-előkészítési folyamatok során igyekezett érvényt szerezni De Gaulle elképzeléseinek.
- ¹¹ A felsőfokú képzésnek a XVIII. század második feléig visszavehető sajátos intézményeit alkotják a nagy iskolák (*grandes écoles*) névvel illetett elitképzők. Ezt az intézménytípust elsősorban az állami által támogatott fejlesztésekkel (bányászkodás, híd- és útépités, hajóépítés, stb.) kapcsolatos képzési igények kielégítésére hozták létre. Ezek kis létszámú intézmények, amelyekbe csak nagyon szigorú felvételi vizsga sikeres letétele esetén kerülhetnek be a jelöltek, akik az érettségi után egész napos, gyakran bentlakásos nagyon intenzív előkészítő tanfolyamon készülnek fel a felvételire.

Absztrakt

A franciaországi 5. köztársaság oktatásügyének változásait áttekintő tanulmány elsőként azt mutatja, hogy az 1958-ban létrejött új politikai rendszer keretei között a magániskolák költségvetési támogatásának lehetővé tételével miként stabilizálódott az egyházi iskolák helyzete. Bár utóbb a baloldali és jobboldali erők egyaránt kísérletet tettek a hozzájuk közelebb álló iskolatípus hegemoniájának megteremtésére, illetve helyzetének javítására, a politikai tiltakozómozgalmak ellehetlenítették ezeket a törekvéseket. Napjaikban már mind több francia családra jellemző, hogy iskolai tanulmányaik során valamelyik gyerek mindkét szektor iskoláiban megfordul. Az elemzés arra is kitér, hogy miként alakult át az elmúlt évtizedekben a francia iskolarendszer szerkezete, mindenekelőtt új iskolatípusok létrejötte következtében. Így például De Gaulle elnöksége idején létrehoztak egy nagyon sikeres új, rövid képzést nyújtó műszaki felsőoktatási intézményt, továbbá elkezdődött az alsó-középfokú oktatása egységesítése. Az iskolaválasztás terén történt elmozdulások azt eredményezték, hogy míg korábban a továbbtanulási kérdésekben a tanárok és az iskolák szava volt a döntő, utóbb növekedtek az érintettek (diákok és szülők) döntéshozatali lehetőségei. A hetvenes évektől az oktatáspolitikát meghatározó értékek tekintetében előtérbe került az esélyegyenlőség szempontja (e törekvés jegyében például megkönnyítették a hátrányos helyzetű gyermekek óvodai beiratását). Ugyanakkor az iskolarendszer egyes strukturális jellemzői (pl. az erősen szelektív elitképző felsőoktatási intézmények fennmaradása), illetve egyes hagyományos tanári szerepfelfogások továbbélése megnehezítik az esélyegyenlőség érvényre jutását.

Nem múltó történelmünk

Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata

(Második rész)

Az írás első részében a nemzetre és nemzettudatra vonatkozó alapfogalmakat vizsgáltuk legfőképpen abból a szempontból, hogy értelmezni tudjuk a nemzetközponitú történelemtanítási kánon alapvető sajátosságait. Jól nyomon követhető volt, hogy a dualizmus időszakában kötelezően bevezetett iskolai történelemoktatás sokféle módon sikeresen támogatta a magyar nemzet és nemzetállam építését. Mindenekelőtt azzal, hogy a nemzeti történelem egységes múltszemléletű pedagógiai kánonját kidolgozta és közvetítette az elmúlt bő százötven évben. Ezzel a racionális és mitikus elemekből építkező történelmi mesternarratívával az iskolai történelemoktatás – többek között – megteremtette a magyar nemzettudat közös emlékezeti kultúráját, amellyel nagymértékben hozzájárult a nemzeti identitás és állampolgári lojalitás megalapozásához, valamint a társadalmi együttélés és együttműködés erősítéséhez. A most következő második részben elsősorban arra keressük a választ, hogy ez a 19. század végén kiformalódott – sok tekintetben idealizált és egyneműsített – történelemoktatási kánon hogyan tudta követni az elmúlt évszázad brutális történelmi változásait, illetve mennyiben tudta egységes keretben értelmezni (lefedni) a roppant heterogén és megosztott magyar társadalmat. A kérdés mögött az a rejtett előfeltételezés húzódik, hogy a magyar történelemoktatás hitelének és pedagógiai hatékonyságának megerősítése érdekében szükség volna a kánon közös – tehát sokféle érdekcsoport konszenzusára épülő – felülvizsgálatára. 19. századi hagyományának változatlan formában történő fenntartása ugyanis azzal a veszéllyel jár, hogy a nemzeti egység megteremtése érdekében megfogalmazódó történelemtanítási kánon az egymás ellen harcoló politikai erők ideológiai eszközévé és martalékává válik.

A magyar nemzettudat töredezettsége

A történelemoktatási kánont meghatározó modern magyar nemzettudat kiformalódása bár alapvonásaiban sok hasonlóságot mutat az európai mintákkal, mégis számtalan különleges sajátosságot hordoz. Ebből a szempontból fontos tanulságokkal szolgál Szűcs Jenő (1983: 18-28.), aki szerint a „köztes Közép-Európa” legfőbb jellegzetessége a „nyugati mintakövetés”, de annak „szerves belső fejlődése nélkül”.

A „nyugati minta” – amelyet Szűcs a „történelem luxustermékének” nevezett – meghatározó jellegzetessége a „társadalom különállása az államtól”. Ez azt jelenti, hogy a társadalom sok vonatkozásban a közvetlen politikai viszonyoktól, illetve az államhatalomtól függetlenül építkezhet. Ennek alapja a magántulajdon jogbiztonsága, amely lehetővé teszi a civil szféra viszonylagos autonómiáját. Szűcs szerint térségünkben ez az alapminta csupán felszínesen érvényesült, „deformálódott” és „keleties elemekkel töltődött fel”. Hosszú távú „organikus fejlődés” hiányában a hűbéri, rendi és a polgári társadalom elemei itt nem egymást követően erősödtek meg, hanem egy időben, párhuzamosan léteznek. A polgári társadalom gazdasági bázisa nem tudott megerősödni a politikai szférával szemben, a polgári mentalitás pedig nem tudott érvényesülni, mert a nemesi (rendi) gondolkodásmód sok esetben áll a többnyire nem magyar anyanyelvű polgárság modernizációs törekvéseivel. Ráadásul az állandó külső fenyegetettség és társadalmi megosztottság miatt az állam „túlhatalommal” rendelkezik, a gazdaságot és a társadalmat paternalista módon felülről igyekszik modernizálni, így kevésbé érvényesülhetett a tulajdon- és jogbiztonság szerződéses fegyelme, a politikai kultúrában pedig nem alakulhatott ki a különböző társadalmi csoportok kooperatív együttműködése illetve a közbizalom kölcsönössége. Ennek az a következménye, hogy a magyarországi politikai és társadalomtörténeti folyamatokra többnyire a „felülről vezérelt siettetések” és „visszacsúsztatások” egymást váltó fázisai jellemzőek.

A magyar nemzettudat kialakulása szempontjából ugyanakkor mindenképpen figyelemre méltóak azok a középkori közösségi pre-nemzeti előzmények (Szűcs, 1974) – a törzsi közösségtudat, a keresztény összetartozás tudata, a törökellenes honvédő harcok, illetve rendi küzdelmek során megjelenő érdekegyesítő törekvések – amelyek a 18-19. századra bizonyos mértékben hozzájárultak a nemzeti közösség kialakításához. Ez azonban azt is jelentette, hogy a magyar nemzettudat szervesen kötődik a nemesi gondolkodásmódot hordozó rendi nemzettudathoz. Jól mutatja ezt a *nemzet* szavunk, amely a nemességre jellemző vérségi leszármazás névmódosulásaként keletkezett: nemzet = nemes (nemességgel rendelkezik), nemzet = nemzett (nemzés útján született), illetve a *testvér* kifejezés, amelyből csak a jóval tágabb polgári közösség kialakulása után lett testvériség.

A magyar nemzettudat másik sajátossága Szűcs Jenő (1997) szerint a töredezettség, a kényszerű politikai rendszerváltások miatti megszakítottság, ami újra és újra átformálta a magyar nemzeti közösség fogalmát és az abba tartozó személyek és csoportok körét. Ez a felfogás nemcsak az etnikai köztudat időtlenségét hirdető perennalista gondolkodásmóddal áll szemben, hanem a hagyományos európai történeti gondolkodásban elterjedt nézettel is, amely modellszerűen elkülöníti egymástól az államnemzeti és a kultúrnemzeti folyamatokat. Szűcs szerint a magyar fejlődés egyszerre mindkettőhöz tartozik méghozzá nemcsak strukturális értelemben, hanem a történelmi változások során dinamikus formában is. Már a 18-19. századi magyar nemesség is kettős politikai helyzetben kényszerült megfogalmazni nemzet- és nemzetállamépítő programját. Egyfelől örököse volt a középkori birodalmi jellegű államkeretnek (a „Szent-István-i államnak”) amelynek hagyományát – annak 16. századi megszűnése után – a rendi viszonyok őrizték meg. Így a nemesség alapvető célja és feladata ennek a politikai keretnek (területnek és államiságnak) az etnicizálása, magyarrá tétele volt. Másfelől azonban mindez csak korlátozott államisággal volt megtehető, hiszen a remélt magyar nemzeti államot csak a Habsburg Birodalmon belül lehetett megvalósítani. Így a korabeli nemzetfelfogás a „magyarságot” a nemzetiségekkel szemben államnemzetként, míg a Habsburgokkal szemben kultúrnemzetként definiálta (Szűcs, 1997. 430–433.). Az államnemzeti (birodalmi) és nemzetállami szemlélet együttes összekapcsolása miatt azonban a Magyar Királyság, Magyarország (magyar állam), és a magyar társadalom (nép) kifejezések roppant sokértelművé váltak, ami komoly félreértéseket okoz mind a mai napig a közgondolkodásban és a történelemtankönyvekben. A Magyarország szó például különböző történeti államtípusokra és területi egységekre

utalhat: a „Szent-István-i államra”, a „Mohács” utáni szétagolt viszonyokra, a Habsburg Birodalmon belül állandóan változó rendi időszakra, vagy éppen a „Trianon” utáni időkre. A magyar társadalom (nép) szóhasználat is egyszerre utalhat a birodalmi (állampolgári) jellegű soknemzetiségű magyar (hungarus)¹ közösségre és a kifejezetten magyar anyanyelvű népeiségre.

A nemesi nemzetfelfogás és a liberális nemzetfelfogás összekapcsolódása a reformkorban

A nemesi nemzetfelfogás néhány jellemzője

A nemesi (rendi) nemzetfelfogás és a tovább élő nemesi (dzsentr) öntudat forrásának megismeréséhez érdemes visszatekinteni a Hunyadi Mátyás halála utáni évtizedekig. Az ekkori polgárháborús időszak legfontosabb dokumentuma a Werbőczy István által megfogalmazott joggyűjtemény, a „Hármaskönyv” (Tripartitum), amely bár a korabeli állapotokat képezte le, mégis hosszú évszázadokig meghatározta a magyar társadalmi viszonyokat és a közgondolkodást. Ennek egyik meghatározó eleme a végletes társadalmi megosztottság² igazolása és a nemesi hatalomgyakorlás legitimitációja volt. A Tripartitum kodifikálta ugyanis a Dózsa György-féle parasztháború leverése után kialakult parancsuralmi helyzetet. Azt, hogy a győzelem révén a magyar társadalom töredékét (5-10%-át) alkotó nemesség kizárólag önmagát tekintette a „magyar nemzettest” birtokosának, a társadalom többségét pedig mind gazdaságilag, mind pedig politikailag jogfosztottnak, többnyire „örökös jobbágnak”, nyilvánította. Ebben az értelemben a 19. század közepéig a „magyar nemzethez” (*Natio Hungarica*) csak a nemesség tartozott, amely saját csoportérdekét, mint (össz)nemzeti érdeket jelentette és élte meg. E szerint a „magyar nemzet” tagja csak az lehetett, aki a magyar állam királyától nemesi szabadságjogokat szerzett, illetve akit a magyar nemesség befogadott soraiba - függetlenül etnikai származásától és anyanyelvétől.³

A nemesi nemzetfelfogás másik fontos eleme a belterjesség. Az uralmi helyzetben lévő nemesség – egy szűk kozmopolita főnemesi réteget leszámítva - lényegében csak a saját kultúráját, harcos gondolkodásmódját tekintette mérvadónak és értékesnek. Nem volt nyitott más kultúrák iránt, bezárkózott a nemzeti kultúra „vaskos bástyái mögé”. Ennek elvi hátterét is megtaláljuk a Tripartitumban, amely a nemesi kiváltságok legitimitációs bázisának megteremtése érdekében sajátos módon ötvözte a pogány és a keresztény hagyományt. A Tripartitum a társadalom megosztottságát, a jobbágyok jog- és kifosztását a régi hun (szittyia-magyar) hagyományra vezette vissza. Werbőczy szerint a hunoknál az volt a szokás, hogy aki gyáva volt, vagy nem ment el harcolni, azt jogszerűen szolgává tették. Ez a megközelítés csirájában hordozza minden későbbi társadalmi kirekesztés lehetőségét. Ha ugyanis a nemesi privilégiumok alapja az, hogy Hunor és Magor leszármazottjai között vannak igazi szittyia-magyarok, akik bátrak a harcban és ezért joggal teszik szolgává a gyávákat, akkor az ő döntésüktől függ, hogy ki tekinthető a továbbiakban igazi magyarnak, szolgának, vagy éppen ellenségnek. A hunokra való hivatkozás ugyanakkor szerencsésen elkerülte a keresztény spirituális egyenlőség („Isten előtt mindenki egyenlő.”) érvrendszerét, miközben megalapozta a nemesség „ősi származásának” és „dicsőséges hadi múltjának” hagyományát is. Ezzel párhuzamosan Werbőczy legitimitációs forrásként beépítette még a Tripartitumba az úgynevezett Szent-korona eszmét is, amely szerint a magyar korona nem csupán a királyi hatalom, az ország, vagy a nemesi nemzet szimbóluma, hanem az adott társadalmi és politikai viszonyokat rögzítő és igazoló transzcendens jogforrás is, amely a magyar király és a nemzet egységének megtestesítője, illetve a nemesi szabadságok és jobbágyi kötıtségek biztosítója. Mindez azonban azt is jelentette, hogy a rendi nemzettudat óhatatlanul múltba nézővé vált:

a későbbi nemesi nemzeti programok sokszor hivatkoznak majd a „régii dicsőségek” és aranykorok visszaállítására.

A nemesi nemzetfelfogás harmadik – szorosan az előzőekhez tartozó - fontos eleme a kiválasztottságtudatból fakadó hierarchikus társadalomfelfogás, a hatalmi gőg és idegenellenesség. Csak az ősi származású vagy rangbéli nemest tekintették igazán nemesnek, igaz magyarnak. A többiek válogatás nélkül alattvalók voltak csupán, akiket nem illet meg az emberi méltóság teljessége, akiktől el is várható az alattvalói alázat. Az öntudat és a nemesi fölényérzet mögött azonban nemcsak a lenézés húzódik, hanem a folyamatos félelem és szorongás is a súlyos többséget alkotó társadalom tagjaitól. Középkori értelemben ők is ellenségek, idegenek (gondoljunk csak a Dózsa-György féle lázadásra), akik folyamatosan fenyegették a nemesi kiváltságokat. Egy középkori magyar nemes magához közelebb állónak tekintett egy rangbéli külföldi nemest, mint egy anyanyelvén beszélő polgárt, vagy jobbágyot. Lényegében ebben az állandó fenyegetettségben megélt kisebbségi-uralmi helyzetben gyökerezik a nemesi nemzetszemlélet általános idegenellenessége is, amely időnként ugyan szívesen befogadta az idegen földről érkező hasonló nemeseket, de a hatalmukat veszélyeztető hazai jogfosztottak, vagy külföldi nemesek,⁴ polgárok⁵ előretörését már ellenségesen fogadta.

A nemesi gondolkodásmód következő természetes velejárója a paternalista hatalomfelfogás és politikai gyakorlat, amely sajátos uralmi helyzetükből következett. A nemesi (rendi) szemléletű vezetők többnyire tényleges, vagy szimbolikus háborúkat vívtak és vívniak a politikai arénában és hasonló módon a korábbi korszakok (reform)uralkodóihoz – felülről kívánják formálni a társadalmat. A kulcspozíciókat nem a szakértői tudás, sokkal inkább a mindenkori hatalmi elit iránti hűség és megbízhatóság alapján osztják el. A hatalomfelfogás alapvető intézménye a korábbi időszakokban a rendi érdekeket védő nemesi megye, a későbbiekben pedig a patriarchális állam, amely a hagyományos nemesi család rendjének megfelelően szerveződik: az atyai autoritás ellentmondást ugyan nem tűrő, de mégis leereszkedően gondoskodó attitűdjét képviseli. A családfő és a politikai vezető lényegében alattvaló hűséget vár el beosztottjaitól.

A nemesi nemzetfelfogás helyzete nagymértékben megnehezedett a mohácsi csata-vesztés, a nemzeti függetlenség elvesztése után. Az állandóan változó politikai keretek és nemzetközi hatalmi erők között a szülőföldre való ragaszkodáson túl lényegében egyetlen biztos identitás maradt: a nemesi öntudat, nemesi közösség szabadságjogainak védelme. Ezzel azonban még inkább összeroszódtak az országos ügyek, a nemesi csoportérdekek és az egyéni túlélési törekvések. A nemesség rendi küzdelmei, gyakori politikai pálfordulásai egyszerre tekinthetőek hazafias tettnek, a nemesi előjogok védelmének és magánbirtokaik biztosításának.⁶ Ebből a szempontból roppant jellemző Werbőczy István későbbi sorsa, aki Tripartitum bevezetőjében még hosszan ír a keresztyénységet védő magyar nemzet törökellenes küldetéséről, de életét már a török hivatalnokként fejezte be 1541-ben Budán.

A nemesi (rendi) és a liberális nemzetfelfogás ötvöződése

A reformkori magyar nemzetépítés legfőbb jellemzője és egyben ellentmondása az volt, hogy polgárság hiányában a köz-és főnemesség játszott meghatározó szerepet a modern magyar polgári nemzet és nemzettudat kifermálásában. A korabeli magyar nemesség hagyományos gondolkodású és 19. századi értelemben vett liberális szárnyának politikai vitái, „versengő együttműködése”⁷ nyomán indultak el és erősödtek meg a polgári reformtörekvések, amelyek sorsát és történetét az is döntő mértékben befolyásolta, hogy mindez a Habsburg Birodalom politikai keretén belül történt. Az ily módon születő modern magyar nemzettudatban tehát sajátos módon ötvöződött a középkorból örökölt hagyományos nemesi nemzetfelfogás és a mostani írás első felében megfogalmazott

modern polgári nemzetfelfogás – amit sok kortárs tudathasadásos állapotként élt meg, és amit mi persze már csak ellentmondásos helyzetnek látunk...

A kétféle nemzetfelfogás összekapcsolása azt jelentette, hogy a korszak liberális nemesei a roppant szűk körű nemesi nemzetfelfogást gondolták kiszélesíteni (állam) polgári nemzetté, méghozzá úgy, hogy a korábbi nemesi szabadságjogok egy részét a társadalom többi tagjára is kiterjesztik. Ennek középpontjában a jobbágyfelszabadítás állt, ami a korabeli célkitűzések szerint jogegyenlőségen és kulturális egységen alapuló nemzeti közösségé alakítja majd át a magyar társadalmat. A reformkori nemzetépítő program olyan politikai nemzetben, államközösségekben gondolkodott, amelyben egyéniileg minden magyar állampolgár – anyanyelvétől, kultúrájától és etnikai hovartartozásától függetlenül – azonos jogokkal rendelkezik, miközben teljes mértékben lojális a magyar nyelvű és dominanciájú államhoz. Ez a liberális felfogás tehát a nemesség korábbi gazdasági és politikai dominanciáit fenntartva az egyéni szabadságjogok szintjén biztosította volna a kulturális sokszínűség megőrzését. Ugyanakkor azonban föl sem merült, hogy az ország többségét alkotó szociálisan hátrányos helyzetű csoportok, illetve a nemzetiségek (a horvátokat kivéve) komolyabb kollektív politikai jogokkal és autonómiákkal rendelkezzenek, mivel az veszélyeztette volna a nemesség, illetve a magyar etnikum vezető szerepét.

A kétféle felfogás ellentmondásai – a nemesi nemzettudat elemeinek továbbélése

A kétféle nemzetfelfogás különbségei és ellentmondásai jól kiolvashatóak és követhetőek a reformkor évtizedes vitáiból. Ennek ismeretében tudjuk igazán értékelni a korszak liberális szellemiségű nemeseinek heroikus erőfeszítéseit, amit a modern magyar nemzet megteremtése érdekében folytattak. Ebben az értelemben maradéktalanul sikeresnek mondható a magyar nyelv és kultúra társadalomintegráló szerepének kiterjesztése. A nemesség már korábban – a jozefinizmus elleni lázadás nyomán⁸ – azonosulni kezdett magyar nyelvvel és kultúrával, bár a nagyobb részét kozmopolita főnemesség körében ez nem ment könnyen: közhírt, hogy például Széchenyi István is csak felnőtt korában tanult meg jól magyarul. A reformkor végére azonban széles körben elfogadottá vált az új nemzetfelfogás és közösségi identitás, amelynek alapja a magyar nyelv és kultúra, politikai kerete pedig a Magyar Királyság volt. Mindez a nemzet fogalmát és értelmezési tartományát is átalakította. A középkori nemesi nemzetfelfogás a Tripartitum nyomán még a hun (szittya-magyar) eredetre és az anyanyelvtől és kultúrától független nemesi szabadságokra hivatkozott. Az új típusú modern magyar nemzettudat már minden itt élő a magyar nemzet részének tekintett – etnikai származásától függetlenül -, aki elfogadja a magyar állam joghatóságát és a magyar nyelv és kultúra dominanciáját. Mindez a nyelvhasználatban is látványosan megnyilvánult. A reformerek következetes munkája nyomán 1844 után már nem a latin és nem is a II. József által szorgalmazott német, hanem a magyar nyelv lett a hivatalos államnyelv. Ez azt is jelentette, hogy az ország korábbi latin elnevezését (Regnum Hungariae) felváltotta a Magyar Királyság, később pedig a Magyarország kifejezés. Bár a Hungária név nem tűnt el teljesen a hazai szóhasználatból, de fokozatosan háttérbe szorultak az ősi hun kultúrára való utalások. A nemzet, illetve nemzeti kifejezések ekkortól már jórészt a magyar szóban összpontosulnak. A nemzeti érzelmű gondolkodásmódot egyértelműen a magyarral azonosítjuk; a nemzeti, illetve a hazai nacionalizmus kifejezései is a magyarsággal, a „magyarkodással” kapcsolódnak össze.⁹ A hun származástudat így csak a nemzetközi szóhasználatban maradt fenn (hungary, ungarn, vengria), amelynek eredetét a nyelvészek ráadásul nem is közvetlenül a hunokra, hanem a bolgár-türk onogur népnévre vezetik vissza.

A reformerek a formális jogegyenlőség biztosítását – ha nem is könnyen – még el tudták fogadtatni a nemesi társadalommal a korábbról már jól ismert érdekegyesítési

programmal, különböző gazdaságossági érvekkel, a magyarság egységesítésére irányuló hazafias megokolásokkal. A jobbágyság és a polgárság jogi értelemben vett beemelése a magyar nemzetbe azonban nem szüntette meg a „nemzetfenntartó” nemesi elit korábbi beidegződéseit: hierarchikus társadalomszemléletét, kiválasztottságtudatát és azt, hogy az egész nemzet nevében szólva saját csoportérdekeit érvényesítse. A magyar nemesi elit – és későbbi faji nacionalizmus – ugyanis sohasem a népi gyökereire és közösségtudatára volt büszke, mint például a német, hanem mitikusán ősi és kiváltságos származására. Mindez látványosan szemben állt a polgári gondolkodásmóddal is. Nemcsak abban, hogy a nemesi felfogás a saját ideáljait többnyire a múltban kereste, és feladatát a hagyományörzésben vagy a „régicdicsőség” visszaállításában látta, miközben a polgári nemzetépítés teljes mértékben a jövőre, a változások megvalósítására irányult. A kétféle gondolkodásmód alapvetően különbözik értékrendjében is, amit pontosan fogalmaz meg Werbőczy a Tripartitum bevezetőjében: *„Minthogy magukat semmiféle kereskedésre vagy közönséges mesterségre nem adták, egyedül a hadi szolgálatra alapították a nemességet...”* A nemesi értékrend középpontjában a katonai vitézség és bajtársi becsület áll (ami persze többnyire csak a rangban azonos szinten állókra vonatkozik), a polgári erények pedig közismereten más természetűek. Ebben az esetben a kétféle értékvilág nem normatív (jó vagy rossz) megítéléséről van szó, hanem eltéréseik bemutatásáról, ami különösen a reformkor után lesz szembetűnő és ellentmondásos: a politikai hatalmat birtokló vitézségére büszke nemesség (az úgynevezett dzsentrik) – a háborúk elmúltával és a polgárosodás előrehaladtával – ugyanis egyre inkább hátrányba kerülnek a „közönséges mesterségekkel” foglalkozó korábban lenézett polgári rétegekkel szemben.

Ezek az ellentmondások nyilvánvalóan nem „múltak el” nyomtalanul. Úgy tűnik, hogy a hagyományos nemesi nemzetfelfogás bizonyos elemei mind a mai napig megőrződtek a magyar közgondolkodásban és a magyar emberek habitusában. Mind a hatalmon lévők, mind pedig az abból kirekesztettek természetesnek gondolják, hogy a mindenkori magyar nemzetépítés és társadalmi integráció nem a polgári értelemben „alulról” kiharcolt egyéni szabadságjogokra és közösségi autonómiákra épül – mint Európa nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező országaiban –, hanem annak „felülről lefelé történő” paternalista kiterjesztésére. Ennek következtében a rendi szemléletű politikai elit tudatába mélyen beleivódott az a felfogás, hogy a magyar nemzethez való tartozásról (és kirekesztéséről) az önmagukat nemzetfenntartónak tekintő politikai csoportok dönthetnek, mivel azt nem védi alulról jövő – korábban kiharcolt – polgári öntudat, társadalmi szolidaritás, demokratikus joggyakorlat. Természetessé vált az is, hogy a rendi szemléletű politikai elit az államhatalom intézményrendszerévé magától értetődő módon azonosítja magát az ország egészével: nemzeti érdekről, magyar társadalomról szónokolva lényegében a saját csoportérdekeit képviseli. A nemesi nemzetfelfogás tovább élésének fontos mutatója lett a politikai hatalomgyakorlás kultúrája is. A kooperációra és kompromisszumokra épülő demokratikus politikai kultúra helyett térségünkben többnyire a „ki kit győz le” típusú politikizálás jellemző. A paternalista szemléletű vezetők továbbra is felülről kívánják formálni az alattvalóknak gondolt embereket és a passzivitásra kárhoztatott társadalmat. Ebből következően a gazdasági és politikai kulcspozíciókat nem a szakértői tudás, sokkal inkább a lojalitás alapján osztják el. Az is roppant jellemző, ahogy a paternalista hatalomgyakorlás közvetett vagy közvetlen protekcionista eszközökkel korlátozza a társadalmi alrendszer, valamint a civil társadalom autonóm működését.

Magyar nemzet(tudat)építés a kiegyezés után

A nemzetállami illúzió...

A kiegyezés után Deák Ferenc és Eötvös József meghatározó szerepe révén rövid ideig folytatódott a liberális szellemiségű politikai nemzetépítés – például az 1868-as Nemzetiségi törvény¹⁰ még ennek alapján készült –, de hamarosan mindezt felváltotta a magyar államot és a magyar nemzetet teljes mértékben azonosító egységes nemzetállami felfogás, amelynek kifejezett célja az etnikai sokféleség eltüntetése (asszimilációja) volt. A társadalmi valóságot és lehetőségeket figyelmen kívül hagyó mitikus nemzeteszme született, amelynek alapja az állam és a nemzet teljes azonosságának tételezése. E szerint a domináns helyzetben lévő magyar nemzet- és nemzetállamépítők érdeke és kultúrája maradéktalanul megegyezik a nemzet (a társadalom valamennyi tagjának) érdekeivel és kultúrájával. Ez azt is jelenti, hogy a Magyar Királyság történelme kizárólag a magyarok történelme, akik a nemzetiségek passzivitása mellett építették a nemzetet és a nemzetállamot. Ebben az értelemben a magyar nemzet nem a történelem során kifejlődött és formálódott jelenség, hanem időtlen érték, ami egyes népeknél megtalálható, másoknál nem. Ennek a felfogásnak antiliberális jellegét jól mutatja Bánffy Dezső (1903. 15.) korábbi miniszterelnök egyik megnyilatkozása, amely a jogállamiságot is feláldozhatónak vélte a minél teljesebb magyarosítás érdekében: „Ha az egységes magyar nemzeti állam megalkotása előtt a jogállam ideálját keressünk, lehetünk talán állam, lehetünk talán jogállam is – de nem lehetünk egységes magyar nemzeti állam.”

... és annak realitása

A dualista rendszer tényleges társadalmi-politikai gyakorlata azonban több szempontból is ellentmondott ennek a nemzetállami elképzelésnek, ami súlyos, hosszú távon érvényesülő sérülésekkel terhelte meg a magyar nemzettudatot. Ellentmondásossá vált az „önálló magyar nemzetállam” megteremtésének politikai programja. Az Ausztriával fennálló dualista államközösség fenntartása sértette a függetlenségi vágyakat, miközben azt is be kellett látni, hogy az

A kiegyezés után Deák Ferenc és Eötvös József meghatározó szerepe révén rövid ideig folytatódott a liberális szellemiségű politikai nemzetépítés – például az 1868-as Nemzetiségi törvény¹⁰ még ennek alapján készült –, de hamarosan mindezt felváltotta a magyar államot és a magyar nemzetet teljes mértékben azonosító egységes nemzetállami felfogás, amelynek kifejezett célja az etnikai sokféleség eltüntetése (asszimilációja) volt. A társadalmi valóságot és lehetőségeket figyelmen kívül hagyó mitikus nemzeteszme született, amelynek alapja az állam és a nemzet teljes azonosságának tételezése. E szerint a domináns helyzetben lévő magyar nemzet- és nemzetállamépítők érdeke és kultúrája maradéktalanul megegyezik a nemzet (a társadalom valamennyi tagjának) érdekeivel és kultúrájával. Ez azt is jelenti, hogy a Magyar Királyság történelme kizárólag a magyarok történelme, akik a nemzetiségek passzivitása mellett építették a nemzetet és a nemzetállamot.

ausztriai államrész nélkül a számszerű kisebbségben lévő magyarság nem tudja fenntartani a nemzetiségek fölötti uralmát. Ellentmondásossá vált a nemzetiségekhez való viszony is, hiszen a bizonyos népcsoportok esetében (zsidók, németek) komoly sikereket elérő magyarosítási politika, más nemzetiségek (szlovák, román, szerb) vonatkozásában állandósult bel – és külpolitikai konfliktusokhoz vezetett. Ellentmondásossá vált a magyar társadalom modernizálását és demokratizálását kitűző program is, amely a reformkorban – mint a haza és haladás együttes vívmánya – még erősítette a társadalom különböző rétegeinek együttműködését. A századfordulóra egyrészt nyilvánvalóvá vált, hogy magyar társadalom demokratizálása – például az általános választójog kiterjesztése a nemzetiségi polgárokra – veszélyeztetné a kisebbségben lévő magyarság társadalmi és politikai uralmát, másrészt pedig az is kiderült, hogy a magyarországi kapitalizálódás alapvető nyertese nem a nemzetfenntartóként emlegetett nemesi eredetű magyar etnikumú vezetőréteg és középosztály lesz, hanem a többnyire nem magyar származású (zsidó és német) polgárság, ami erősen elbizonytalanította a hagyományosan magyar nemzetállamépítő politikai elit „haladás-hitét”.

A szimbolikus politika megerősödése: a Szent István-i magyar állameszme

Ezek az ellentmondások jelentősen beszűkítették a korabeli nemzetépítő ideológia és politikai gyakorlat mozgásterét. A kiegyezés rendszerét hosszú távon sem elfogadni, sem pedig megváltoztatni nem lehetett. A vágyak és a valóságos lehetőségek között feszülő ellentétek feloldása érdekében néhányan ugyan tettek javaslatot a realitások tudomásulvételére,¹¹ de a korabeli magyarság túlnyomó többsége nem mert, de nem is akart lemondani az egységes magyar nemzetállam nagyhatalmi illúziójáról, ezért a „szimbolikus politika” (Gerő, 2004. 7.) világába menekült. Ez a történelmi mítoszokra épülő szimbolikus világ egyre inkább átvette az uralmat a világ reális értelmezése fölött, és egyre inkább párhuzamos valóságként működött. Ennek az önigazoló és önvigasztaló nemzetállami képnek a leglátványosabb színjátéka az 1896-os millenniumi ünnepségsorozat volt, amely szemléletesen mutatta be azt a sajátos látszatvilágot, amelyben a korabeli magyar identitású közgondolkodás „elképzelni” szerette volna önmagát.¹²

A magyar nemzetállami szemlélet igazolásához a „nemzetállam illuzionistái” (Gyurgyák, 2007. 90–101.) a Szent-István-i magyar állameszme és a vele szoros kapcsolatban álló Szent Korona-eszme elméletével igyekeztek hitelesíteni a vágyott nemzetfelfogást. Az elmélet szerint (Kocsis, 1995) a Szent-István-i magyar állameszme az „Ezeréves magyar nemzet” és az Ezeréves magyar alkotmány” metafizikus hordozója, örökérvényű megszentelt erkölcsi létező, amely a gyakran változó kedvezőtlen történelmi helyzetekben is mutatja és képviseli a magyarság államalkotó küldetését a Kárpát-medencében. Ennek a nemzeti küldetésstudatnak a legfontosabb szakrális eleme a pápa által Szent Istvánnak küldött Szent Korona, amely nem csupán a királyi hatalom, vagy az ország szimbóluma, hanem transzcendens személyiség és önálló jogforrás, a magyar király és magyar nemzet egységének megtestesítője, sorsának tényleges irányítója – isteni küldetése révén egyrészt biztosítja a magyar állam alkotmányos folytonosságát és a nemzet egységét, másrészt pedig birtokolja és gyakorolja a hatalmat a magyarság nevében a Kárpát-medence népei fölött. Ezek az elméletek szervesen összekapcsolódtak a korabeli történetfilozófiai irányzatokkal, amelyek különböző fejlődéstörvények és tökéletesedési folyamatok révén próbálták egységes rendszerben értelmezni a múltat, a jelent és a jövőt. A Szent-István-i magyar állameszme így - a múltban ténylegesen létező, bár kevésbé ismert államformára hivatkozó - politikai ideológia lett, amely sajátos elvárásfogalomként „beteljesítő idővé” vált: a vágyott állameszmény a múltból kiindulva a teleologikusan tételezett történelmi fejlődés eszkatológikus végcéljaként jelent meg (Dénes, 2015. 191–205.). A történettudománnyal való szövetkezés ráadásul a tudományosság objektivitásával és kizárólagosságával legitímálta

a mitikus történelemszemléletet: az adott történeti narratívát képviselő ideológusok így a múlt egyetlen tudományos olvasatának birtokában negligálhatták az alternatív történeti narratívumokat.

A dualizmus idején megfogalmazódó iskolai történelemoktatási kánon értékválasztási alapja és meghatározó pedagógiai fókusza a 11. századi magyar állam idealizált képe, a Szent-István-i magyar állameszme lett: annak jogfolytonossága, fenntartói és államalkotó tényezői, területi határai, külső és belső harcai, feltételezett társadalmi berendezkedése és kulturális egysége. Ezzel azonban lényegében a történetiség elvét, a változás és változtatás nyitottságának lehetőségét szüntették meg a történelemoktatásban. Ebben az időtlenné váló mitikus világban ugyanis – függetlenül az éppen aktuális történelmi helyzettől és tényektől – Magyarország és a magyarság mindig a térség nagyhatalmaként tételeződik és a Kárpát-medencében lényegében mindenki magyarnak tekinthető, függetlenül attól, hogy milyen identitással rendelkezik.

A Szent-István-i magyar állameszme politikai ideológiaként nagyon fontos legitimációs funkciót látott el a dualizmus idején. Lényegében fenntartotta a korábbi nagyhatalmi helyzet látszatát és éltette annak reménybeli visszatérését. Vigaszt jelentett a kiegyezés utáni korlátozott államiségunkra, az Ausztriától való függő helyzetünk elfogadására. Igazolni próbálta a magyarság vágyott hegemon szerepét a Kárpát-medencében. Legitimálni kívánta a magyarság nemzetiségek fölötti kulturális és politikai uralmát. Igyekezett történetileg is megalapozni és jogszerűvé tenni a nemesi eredetű társadalmi-politikai csoportok – az úgynevezett nemzetfenntartó erők dominanciáját.

A nemzeti egység utópiájának és ideológiájának „nem múlt” ellentmondása

A nemzeteszme kirekesztő politikai ideológiává válik

A 20. század elejére már nyilvánvalóan ellentmondásossá vált a magyar nemzetépítés folyamata, ami mind a mai napig súlyos feszültségekkel terhelte meg a magyar társadalmat és nemzetudatot. Egyfelől ugyan roppant sikeres asszimilációs folyamat indult meg, amelynek eredményeképpen a magyarországi városi németek és zsidók fokozatosan áttértek a magyar nyelvre és kulturális téren is mindinkább elmagyarosodtak. Másfelől azonban lényegében ez a társadalmi csoport vált a látványos gazdasági és társadalmi fejlődést eredményező nyugati típusú magyarországi modernizáció legfőbb haszonélvezőjévé, nem pedig a hagyományos nemesi (rendi) származású és szemléletű magyar elit és középosztály. Emiatt az államszervezet intézményeiben meghatározó szerepet játszó korábbi elit – az idegen hatások által veszélyeztetett ősi magyar értékek védelmére hivatkozva – fokozatosan föladta a nemzet- és nemzetállamépítés korábbi „össz nemzeti” felfogását. Így a korábbi liberális magyar nemzetudat egyre inkább az államhatalmat birtokló rendi szemléletű politikai elit partikuláris csoportérdekének legitimációs ideológiájává vált. Ignotus 1908-ban összegyűjtötte, hogy a korabeli közbeszédben mire mondták, hogy nem magyar:

„Nem magyar Budapest. Nem magyar a pesti nyelv. Nem magyar a közigazgatás államosítása. Nem magyar a börze. Nem magyar a szocializmus. Nem magyar a nemzetköziség. Nem magyar a mezőgazdasági munkások szervezkedése. Nem magyar a mozgó tőke. Nem magyar a szecesszió s a szimbolizmus. Nem magyar a felekezetek kihagyása az oktatásból, a vallás elhagyása a tanításból. Nem magyar a gúnyolódás. Nem magyar a türelmesebb szerelmi erkölcs. Nem magyar az általános választójog. Nem magyar a materializmus, de nem magyar az a feltevés sem, hogy az emberek eszük és szükségük szerint teremtették és alakíthatják intézményeiket, sőt

szentségeiket is. S főképp: nem magyar az, akit nem boldogítanak a mi állapotaink, s legyen benne annyi becsület, hogy hagyja itt ezt az országot, mellyel elégedetlen... mindezek a veszedelmek többnyire nem egyebek, mint vagy az új gazdasági és társadalmi fejlődés követelései és kiütközései, vagy a magyarságba beolvadó idegen adalékok jelentkezései, vagy e két mozgatonak elvegyült megmutatkozásai.” (Ignotus, 1908. 12.).

Így az amúgy is szimbolikus térbe került historizáló magyar nemzeteszme fő funkciója az lett, hogy megvédje a nemesi gyökerű és rendi szemléletű elit és középosztály korábban megszerzett gazdasági és politikai pozícióit a feltörekvő konkurens („idegen” származású) csoportoktól. Mindez azt is jelentette, hogy – először csak szimbolikusan, majd politikai értelemben is – besszükkült, beszűkítették a magyar nemzethez való tartozás természetes identitásának megélését, ami hierarchikus megosztottságokkal („mi”, a magyarok, „ők”, az idegenek; „mi”, a nemzetfenntartók, „ők”, a nemzetbe emelésre érdemtelenek; „mi”, a magyar értékek ápolói, „ők”, a magyar értékek rombolói stb.) terhelte meg a magyar nemzettudatot. Ennek legfőbb következménye az lett, hogy a 20. század elejére a magyar nemzeteszme feltöltődött kirekesztő jellegű idegengyűlölettel, antikapitalizmussal, antiszemitizmussal és szocializmus ellenességgel, ami nagymértékben gátolta a magyar társadalom és gazdaság modernizációját és reális világpolitikai helyzetérzékelését. Ekkortól kezdve a nemzeteszme képviselőit ellátó ügynevezett nemzetfenntartó politikai csoportok mindig rendi jellegű történeti érvekre és előjogokra hivatkoztak érdekeik védelmében. A kelet-közép-európai hegemoniáért folytatott harcokban a „korábban jöttünk, kulturálisan magasabb szintre fejlődöttünk” típusú érvrendszer lett a meghatározó; a mindenkori hatalom ellen lázadó belső társadalmi csoportokkal szemben pedig a (fel)tételezett nemzeti egység megbontása, az örökérvényű magyar érdekek elárulása, „idegenszívű hátbatámadása”, a „széthúzás török átka” lett az ideológikus jelszó.

*„Nem magyar Budapest.
Nem magyar a pesti nyelv. Nem magyar a közigazgatás államostítása. Nem magyar a börze.
Nem magyar a szocializmus.
Nem magyar a nemzetköziség.
Nem magyar a mezőgazdasági munkások szervezkedése. Nem magyar a mozgó tőke. Nem magyar a szecesszió s a szimbolizmus. Nem magyar a felekezetek kihagyása az oktatásból, a vallás elhagyása a tanításból.
Nem magyar a gúnyolódás. Nem magyar a türelmesebb szerelmi erkölcs. Nem magyar az általános választójog. Nem magyar a materializmus, de nem magyar az a feltevés sem, hogy az emberek eszük és szükségük szerint teremtették és alakíthatják intézményeiket, sőt szentségeiket is.
S főképp: nem magyar az, akit nem boldogítanak a mi állapotaink, s legyen benne annyi becsület, hogy hagyja itt ezt az országot, mellyel elégedetlen... mindezek a veszedelmek többnyire nem egyebek, mint vagy az új gazdasági és társadalmi fejlődés követelései és kiütközései, vagy a magyarságba beolvadó idegen adalékok jelentkezései, vagy e két mozgatonak elvegyült megmutatkozásai.”
(Ignotus, 1908. 12.).*

„Ferde” viszonyban a valósággal

Jóval szigorúbban fogalmazta meg a következményeket a korszak egyik legkövetkezetesebb kritikusa Bibó István (1986a, 1986b, 1986c) aki a magyar közgondolkodás ellentmondásos természetét – „az eltorzult magyar alkatot” – nem valamiféle időtlen nemzeti karakterjegyként írja le, sokkal inkább történeti következményként, a történelmi kihívásokra adott rossz válaszként. Szerinte roppant szélsőségessé, „hisztérikussá” vált a magyar társadalmi és történelmi közgondolkodás: egyfelől a korábbi korszakokból örökölt nemzethalál-víziók félelmei, az áldozatszerpek és szenvedéstörténetek bénítják, másfelől viszont a túlkompenzált nemzeti büszkeség melldőngető nemesi kiválasztottságtudat lesz a mind irreálisabbá váló nemzeti narratíva legfőbb jellemzője.¹³ Az idealizált nemzettudat és az ennek ellentmondó valóságos viszonyok és lehetőségek együttes megélése pedig óhatatlanul deformálja a nemzettudatot: hazug, „elferdült” és öncsaló helyzeteket hoz létre.¹⁴

Történelmi sorsfordulók – társadalmi megosztottságok

Ha a magyar társadalom és politikai kultúra töredezettségének okait kutatjuk, elegendő abból kiindulni, hogy az elmúlt bő százötven évben több mint tíz olyan, gyakran polgárháborúval is járó politikai rendszerváltás¹⁵ történt, amelyben a „győztesek” sok esetben külső nagyhatalmak segítségével radikálisan, többnyire véresen leszámoltak az előző politikai rezsim kedvezményezettjeivel és azok ideológiájával. A magyar társadalomnak és politikai elitnek hol az egyik, hol pedig egy másik része került uralmi, vagy éppen alávetett helyzetbe (aztán vice versa), ami azt is jelenti, hogy egy-egy generáció akár négy-öt brutális rendszerváltást is megélhetett. Az ismétlődő tragikus változások jól ismertek: két vesztés világháború, többször változó államhatárok, milliós magyar és nem magyar nyelvű népcsoportok többnyire kényszerű migrációja és mobilitása alakította át a magyar társadalmat. Jelentős számú magyar népesség rekedt az országhatárokon túl, a vissza-visszatérő gazdasági és politikai válságok százezreket űztek el az országból. Ezek a radikális sorsfordulók (Trianon, holokauszt, „málenkij robot”, a kitelepítések, „téjesítések” stb.) mély nyomokat, többnyire feldolgozatlan és öntudatlanul továbbadott traumákat hagytak mind az egyének, mind a magyar társadalom politikai kultúrájában, értékrendjében, gondolkodási és cselekvési mintáiban.

A 20. század magyar történetének vizsgálatakor szomorú ismétlődéseket, hasonló sorskérdéseket és válaszokat láthatunk, amelyek közös jellemzője az, hogy újra és újra megreked a polgárosodás folyamata, újra és újra dominánssá válik a paternalista államszervezet, újra és újra megosztottá válik a társadalom, és újra és újra meghatározó lesz a rendies (dzsentri) értékrend és gondolkodásmód. Bármelyik történelmi rendszerváltásra (1919, 1945, 1956, 1989) nézünk, roppant hasonló struktúrákat találunk. Minden esetben látványosan és katasztrófálisan megbukott nemzetközi rendszer tagjaként kellett új életet kezdeni, többnyire korábbi ellenségeink diktátumait elfogadva. Egyik esetben sincs sikeresen megvívott forradalom, organikus egymásra épülés. Nincsenek társadalmilag elfogadott hiteles vezetők, nincsen valóságos tömegbázis, legfeljebb a korábbi rettenetek megszűnése ad bizonyos mértékű legitimitást és támogatottságot az új vezetőknek. Az egymást váltó rezsimok a permanens újrakezdés – mindig Új Magyarország – politikáját hirdelve látványosan rombolták le elődeik munkáját. Az esetek többségében azonban ez a legitímációs bázis roppant vékony, mivel a vezetők nagyjából nem a magyar társadalom széleskörű támogatásával, sokkal inkább a győztes nagyhatalmak, vagy szerencsés politikai összjátékok révén kerülnek hatalomra. Mindez azt is jelenti, hogy az újabb és újabb rendszerváltások nyomán a „szorongó rezsimok és féltudású elit” (Orbán, 2017), valamint

a hozzájuk kapcsolódó klientúra nagymértékben ki volt szolgáltatva a külső nagyhatalmaknak. A bizonytalan alapokon álló új hatalmi elitnek minden esetben igyekeztek minél gyorsabban, minél célratörőbben berendezkedni. Nem tudhatták, hogy regnálásuk mennyi ideig tart majd, hogy lesz-e idejük hosszú távú terveket és programokat megvalósítani. Így hangzatos ígéretek mellett – amelyeket önmagukban, külső támogatók nélkül eleve képtelenek lettek volna megvalósítani (Trianon revíziója, a szocializmus-kommunizmus felépítése, a jóléti piacgazdaság felvirágoztatása) – inkább csak a rövid távon megszerezhető előnyökre és pozíciókra koncentráltak. Politikai hatalmuk biztosításának gyors és reális biztosítéka az előző kurzus elitjének kizárása a gazdasági és politikai hatalomból, illetve az új lojális klientúra kiépítése. A klientúraépítés legfőbb eszköze a paternalisztikusan működtetett államhatalom megerősítése volt. Ennek révén egyrészt pozíciókat (hivatalok, hadsereg, járadékok) biztosíthatták a híveik számára, miközben politikai eszközökkel drasztikusan korlátozhatták az ellenzék működését is. Másrészt pedig államosítások révén közvetlen ellenőrzésük alatt tarthatták a gazdaságot, így nem erősödhet meg a politikai hatalomtól független, azt bizonyos mértékben korlátozó hazai tőke és civil társadalom. A paternalista módon rossz hatékonysággal működtetett államszervezet fenntartásához és az egyre bővülő kliensrendszer „etetéséhez”, illetve a deklarált ígéretek és a valóságos viszonyok közötti ellentmondások áthidalásához azonban *pénz, pénz, pénz* kellett, amelyet önmagában a magyar állam nem tudott természetesen módon kitermelni. Ebben a helyzetben a bizonytalan legitimációs bázissal rendelkező politikai rendszerek túlélése számára két út nyílt. Egyfelől egy belső társadalmi csoport (tétélezett ellenség) jogi és anyagi ellehetetlenítése: a Horthy korszakban zsidóság, a Rákosi- illetve a Kádár korszakban az arisztokrácia, a polgárság és a gazdag parasztság volt az áldozat, de a rendszerváltás után ilyenek tekinthető az állami vagyon privatizálása is. A másik lehetséges út a külső hatalmak gazdasági és politikai támogatásának elnyerése volt: a két világháború között Németország, később a Szovjetunió látott el ilyen patrónusi szerepet, a rendszerváltás után pedig a multinacionalista vállalatok, illetve az Európai Unió. A túlélésnek azonban mindkét formában komoly mellékhatásai lettek: a jog-és tulajdonbiztonság csökkenése, anómikus viszonyok kialakulása, illetve a külföldi kiszolgáltatottság fölerősödése, ami egy idő után többnyire az adott rendszer bukásához is elvezetett.

Ezek a kényszerű politikai váltások nemcsak azért voltak tragikusak, mert folyamatosan óriási embervesztéseket szenvedett az ország és tönkrement a gazdaság, hanem azért is, mert alapjaiban sérült a társadalmi és politikai integráció: a közös értékrend, a közbizalom és a szolidaritás. Ön- és közveszélyes egyéni és közösségi túlélési módok és illúziók rögzültek a magyar politikai életben és közgondolkodásban, amelyek megnyilvánulásait Bibó István „hazug társadalmi konstrukciónak”,¹⁶ Hamvas Béla gyűlölet-társadalomnak,¹⁷ Hankiss Elemér pedig „pongyola társadalomnak”¹⁸ nevezte.

A nemzeti összetartozás ügye, mint megosztó politikai ideológia

A 20. századi történelmi és politikai váltógazdálkodás tehát nem kedvezett az integrációs törekvéseknek. Nem kedveztek azoknak, akik hittek a különböző társadalmi és politikai csoportok békés együttélésében, akik hittek abban, hogy a magyar nemzet közösségében egységbe forr majd a szegény és a gazdag, a magyar anyanyelvű és nem magyar anyanyelvű, jobb- és baloldali honpolgár, hogy a nemzeti keretek között a politikai elit nem kíván majd hatalmaskodni a különböző társadalmi kisebbségek fölött. Ezzel szemben az elmúlt bő évszázadban azt lehetett tapasztalni, hogy a nemzeti egység gondolata politikai ideológiává vált (Börcsök, 2012), ami azt jelenti, hogy az összetartozások és azonosságok keresése helyett nemzetben belüli „idegenek” önkényes elkülönítésének és kirekesztésének eszközévé lett. Jól példázzák mindezt Babits Mihály (1973. 300.) 1939 szeptemberében írt sorai: „Mostanában sokat tűnődtem a ‚magyar lényeg és jellem’

titkain; írásban is föltettem a komoly és nehéz kérdést: mi a magyar? Lassankint rájövök, hogy nem ez az igazi kérdés. Legalábbis nem ez, ami ma korszerű; számtalanszor inkább izgatja a kedélyeket az a másik és konkrétabb kérdés: ki a magyar? Vagy még pontosabban: ki az, aki nem-magyar a magyarok közül – lehetőleg személy szerint és névvel megjelölve? Ez több mint érdekes, ez fölényt és hatalmat ad. Támadó módjára vetjük föl, göggel és biztossággal. Magunkat persze a priori magyarnak itéljük. Mindenki más kétes, és ki van szolgáltatva birói önkényünknek. Ha a legtisztább magyar fajból származik is, még mindig lehet szellemi asszimiláns, 'hígmagyar'. Így mindig találhatunk alapot, hogy megvonjuk legalább a szellemi polgárjogot azoktól, akiket nem szeretünk, vagy akik minket nem szeretnek. Fennhatóságunkat kiterjeszthetjük a halottakra is, a régi nagy nevek sem tarthatnak vissza, mindenkit fölülvizsgálunk és igazoltatunk..."

Az elmúlt évszázad magyar vonatkozású politikai harcai – miközben a közösség összetartozásának szolgálatát tűzik zászlójukra – többnyire a nemzeti ideológia monopolisztikus birtoklásáért folytak¹⁹ és folynak ma is (Szente, 2019). Ez az ideológia – különösen, ha az államhatalom nyomós támogatásával jár együtt – többnyire már nem az osztály- és társadalmi megbékélést és közös cselekvést szolgálja, hanem a kizárólagos és egyneműsített Magyar Igazság önjelölt képviselőjeként igyekszik kirekeszteni a riválisokat a magyar „nemzetestből”, a Magyar Eletből. A Horthy-korszak „keresztény-nemzeti” ideológiájának tényleges jelentése: nem zsidó és nem idegen; a Rákosi- Kádár-korszak „szocialista embertípusa”: nem arisztokrata és nem polgár; a napjainkban megfogalmazott „polgár”, illetve „nemzeti (magyar)” embere pedig: nem baloldali, nem idegen (migráns). A szembenállások mögött azonban nagyon súlyos társadalmi és politikai konfliktusok, külső és belső háborúk húzódnak. Mindez ugyanis azt jelenti, hogy a magyar nemzeti közösséghez való tartozás – az, hogy ki tartozhat a magyar nemzethez és ki nem – történelmi korszakról korszakra változott az aktuális politikai elit érdekvizszonyainak megfelelően. A reformkorban a „nép nemzeté válása” még azt jelentette, hogy a nemesség az addig csak rá vonatkozó jogok nagy részét kiterjesztette. Ez a jogkiterjesztés bizonyos mértékben folytatódott a dualizmus idején is, de már szorosan összekötődött hatalmi elit homogenizációs törekvéseivel, és kirekesztőnek is bizonyult azon magyar állampolgárok számára, akik nem kívántak kulturálisan is magyarrá válni. Trianon után a kultúrnemzeti szemlélet lehetővé tette a magyarsághoz való tartozás faji megfogalmazását, ami a magyar nemzethez való tartozás durva beszűkítését, a zsidóság jogfosztását és brutális kirekesztését jelentette. A jogkorlátozás és kirekesztés a második világháború után is folytatódott. Közvetlen ideológiai alapja ugyan már nem a nacionalizmus volt, de az eljárás jellege nem változott: egyrészt kitelepítették a kollektív bűnösnek nyilvánított német anyanyelvű magyar állampolgárok jelentős részét, másrészt pedig „szociális igazságtételre” hivatkozva megfosztották állampolgári jogaiktól és tulajdonuktól a „régiori uralkodó osztályok” tagjait és a velük kapcsolatban álló társadalmi csoportokat.

A magyar történelemtanítási kánon néhány alapvető mintázata²⁰

Közvetlen politikai indoktrináció

Az elmúlt közel százötven évben a kötelező történelemoktatás tananyagát nagymértékben befolyásolta a mindenkori politikai ideológia. Érdemes erre vonatkozóan néhány „látványos” példát²¹ megnézni:

1. „Sylvester pápa... nemcsak megerősíté Istvánnak a keresztény vallás ügyében tett intézkedéseit, hanem királyi koronát, s azon felül kettős keresztet is küldött neki annak jeléül, hogy ő országának a keresztény vallásban apostola. Ez a korona még most is megvan, s vele, mint a nemzet legszentebb ereklyéjével koronáztatnak meg most is királyaink.” (Horváth, 1843. 6.)

2. „A nemzet hódoló tiszteletét, vallásos kegyeletét az évszázadok sem homályosították el 'országépítő' királya iránt. Ő alakította át kereszténnyé és nyugateurópaivá a magyarság valláserkölcsei világát és politikai szemléletét, hivatástudattal telítette népét s megvetette immár egy ezredév szellemi és anyagi művelődésének alapjait. Állami életünk eszménye ma is a *szentistváni állameszme*: a keresztény, szociális, független és öncélú Magyarország, melynek különböző fajú népei egy nemzetcsaládba olvadnak össze és sajátos erejük kifejtésével munkálják egységes keresztény-magyar-európai államiságunkat.” (Szegedi, 1941. 26.)
3. „István az uralkodóosztály élén erőszakkal szervezte meg mind az államot, mind az egyházat. Ez az erőszak szükséges volt és haladó szerepet töltött be. Nélküle a magyarság elpusztult volna. István felismerte a haladás irányát és azt cselekedte, amit az adott helyzetben népünk fennmaradásának érdeke követelt. Az osztályrend és az állam kialakulása a dolgozók számára szabadságuk elvesztésével, hatalmas terhekkel járt; mégis ez jelentette a további fejlődés kiindulópontját.” (Karácsonyi, 1950. 19.)

Az erőszak mintái

A történelmi tananyagban megjelenő agresszív viselkedési minták megítélése már régóta vitatott kérdés. 1905-ben például harcias parlamenti felszólalásokkal kísért dühödött sajtóvita robbant ki Vázsonyi Vilmos parlamenti képviselő egyik beszédét követően. A beszéd vitatott része így hangzott:

„A mai iskolai neveltetés a vérontás apológiája. Ott van a történelem. A történelmet tanulva, folyton verekedést, csatározást tanulunk. A zsenge ifjú nem hall nagy szellemekről, tudósokról, hanem a nagy hős Kinizsiről, ki félkezével felemeli a malomkövet, ki húsz törökkel vív egyszerre, egy-egy megölt törököt fog a két kezébe, egyet a fogai közé és így táncol. Mikor az ifjúság folyton a vérontás glorifikációját hallja, olvassa, természetes, hogy az ifjúságban feléled a vérszomj, a szelídített kultúrbevia ver gyökeret. Ha feladatát akarja teljesíteni a pedagógia, a vallás, akkor ezt ki kell irtani, gyökerében megtámadni, s ha ezt a feladatot teljesíti, akkor a társadalomban nem az erőszak, nem a vérszomj fog érvényesülni.” (Ady, 1959. 34.)

Nyilvánvaló persze, hogy ezzel a leegyszerűsítő pacifista szemlélettel nem lehet hitelesen bemutatni a „magyar nép zivataros történetét”, sem pedig a világtörténelmet ténylegesen meghatározó mozgórugókat. Őseink honvédő áldozatvállalásai – dicsőséges győzelmeink és erőt adó vereségeink²² – ugyanúgy hozzátartoznak nemzeti identitásunkhoz és történelmi közgondolkodásunkhoz, mint mindennapi politikai és magánéleti harcaink. Pedagógiai szempontból azonban érdemes elgondolkodni azon, hogy a háborúk és közjogi háborúskodások győztes-vesztes mintái mellett hogyan lehetne bővíteni a konfliktuskezelés békésebb, demokratikusabb formáinak bemutatását. Már csak azért is, mert a diákok számára, az életkori sajátosságokból következően is, sok tekintetben izgalmasabbak, tömegkommunikációs értelemben „szórakoztatóbbak” az erőszakos társadalmi és politikai minták – a háborúk világa, a konfliktusok drámaisága, a botrányok, a diktátorok deviáns személyisége és rémtettei –, mint a tárgyalóasztalok és a békés építés világa.

A hatalom mintái

A magyar történelemtanítási kánon két meghatározó személyisége Szent István és Hunyadi Mátyás. Mindketten nagyon sokat tettek a magyar állam meg- és újjászületéséért, megmaradásáért, nagyságáért. Szerepüket nagymértékben fölértékeltelte az is, hogy miután gazdaságilag és politikailag erős államhatalmat építettek, utánuk pusztító polgárháború

alakult ki, ami megszépítette uralkodásukat. A késői utókor azonban mindenekelőtt azért emelte ki tevékenységüket, mert pacifikálni és integrálni tudták az általuk irányított soknemzetiségű középkori társadalmat, és hegemon szerepet játszottak a Kárpát-medencében. Uralkodásukat joggal és büszkén sorolhatjuk a magyar történelem fénykorai közé. Ugyanakkor mindkettő uralkodásának közös eleme – az adott kornak megfelelően – a különösen nagy és erőszakos centralizáció. Mind a két király pusztító belháború nyomán került hatalomra. Hatalmuk biztosítása érdekében sokszor külső hatalmak segítségével számoltak le belső ellenségeikkel, közeli híveikkel, sőt, időnként családtagjaikkal is. (Koppány, Szilágyi Mihály). Az egyeduralom megtartása érdekében a későbbiekben sem engedhettek az „erős kezű” uralkodásból. Kegyetlenül levették a korabeli emberek gyakori lázadásait, akár korábbi híveik, akár családtagjaik, barátaik ellenében is (Vazul, Vitéz János, Janus Pannonius) és roppant szigorú törvényekkel tartották fenn a rendet. A két király történetének elsődleges üzenete persze az, hogy a (nemzet)állam egységét, illetve a Nyugathoz való felzárkózás programját képviselő uralkodónak joga van akár erőszakos eszközöket is alkalmazni. Ezt az államszervező jogát az utókor is elismeri. Ugyanakkor viszont ennek a történetnek a másodlagos üzenete azt a mintát (is) közvetíti a jelenkor diákjai számára, hogy Magyarországon a történelmi fénykor, a haladás természetes velejárója a nagyfokú centralizáció, az ellenálló társadalmi csoportokkal való könyörtelen leszámolás, és az idegenek segítségével történő erőszakos modernizálás.

*Ismerős király – Idegen polgár –
Ismeretlen katona*

Történelemtankönyveink egyik alapvető sajátossága, hogy a nemzeti egység tételezése érdekében szinte szétválaszthatatlanul összemosódik a magyar állam és a magyar nép fogalma, ami lényegében homályban hagyja a mindenkori társadalmi viszonyok tagoltságát. A tankönyvek bár többnyire a magyar nép történetének bemutatását ígérik,

Történelemtankönyveink egyik alapvető sajátossága, hogy a nemzeti egység tételezése érdekében szinte szétválaszthatatlanul összemosódik a magyar állam és a magyar nép fogalma, ami lényegében homályban hagyja a mindenkori társadalmi viszonyok tagoltságát. A tankönyvek bár többnyire a magyar nép történetének bemutatását ígérik, valójában azonban a mindenkori állam és államalkotó népesség (többnyire a politikai elit) történetére fókuszálnak. Nemzeti múltunk fénykorai és hősei is többnyire az erős államhatalom képviselői, akikről ugyan megoszlott kortársaik véleménye, de az utókor kiemelte őket, legfőképpen államszervező tevékenységük okán. A tankönyvekben a magyar társadalom sokszínűsége, tagjainak mindennapi élete, teljesítménye és közérzete legfeljebb kiegészítő olvasmányként jelenik meg. Mindez persze nem véletlen. A már említett államközpontú nézőpontból a nagy emberveszteséggel járó területszerző háborúk, állam-történelmi események vagy a királyok magánéleti történetei jóval előbbre valóak, mint a társadalom többi tagjának élete.

valójában azonban a mindenkori állam és államalkotó népesség (többnyire a politikai elit) történetére fókuszálnak. Nemzeti

múltunk fénykorai és hősei is többnyire az erős államhatalom képviselői, akikről ugyan megoszlott kortársaik véleménye, de az utókor kiemelte őket, legfőképpen államszervező tevékenységük okán. A tankönyvekben a magyar társadalom sokszínűsége, tagjainak mindennapi élete, teljesítménye és közérzete legfeljebb kiegészítő olvasmányként jelenik meg. Mindez persze nem véletlen. A már említett államközpontú nézőpontból a nagy emberveszteséggel járó területszerző háborúk, államtörténeti események vagy a királyok magánéleti történetei jóval előbbre valóak, mint a társadalom többi tagjának élete. Nyilvánvaló, tehát, hogy ennek a történelemfelfogásnak a tényleges alanya a nemzeti közösséget megismerő államhatalom, nem pedig a keretei között élő emberek valóságos életvilága. Ugyanakkor a történelemtankönyvek szimbolikus közegében a királyok élete sem a maguk realitásában, személyes történetként jelenik meg, hanem funkcionálisan, a nekik tulajdonított szerepek alapján, amelyet jól mutatnak a hozzájuk kapcsolódó didaktikus „eposzi jelzők”: államalapító Szent István, lovagkirály Szent László, Nagy Lajos, törökverő Hunyadi, II. József, a „kalapos király”. Ebben a világban a különböző társadalmi csoportok (jobbágyok, nemesek, polgárok, szlávok, németek) sem saját szerűen, sokkal inkább államalkotó szerepüknek megfelelően jelennek meg és kapnak karakterjegyeket.

Különösen szembeűnő, hogy történelemtankönyveinkben nem kapcsolódnak szervesen a magyar kultúrához a több száz évig békésen velünk élő nemzetiségek (szlovákok, románok, szerbek ruszinok stb.), illetve távoli vidékről érkező bevándorlók (olaszok, franciák, németek stb.). A különböző kultúrák kölcsönös egymásra hatása, kulturális cseréi helyett többnyire csak az asszimiláció oldaláról közelítünk a nem magyar anyanyelvű magyar népeességhez. Vagy idegen származású magyaroknak tekintjük őket, vagy pedig önálló kultúrájú népcsoportoknak, amelyek egy-egy leckeében le tudhatók. Így emléküket legfeljebb csak a roppant gazdag helynévkincsünk őrzi: Besenyszög, Kunszentmárton, Jászberény, Tatárszentgyörgy, Törökkanizsa, Olaszliszka, Franciavágás. Tótkomlós, Beregszász, Némedi, Ráckeve, Horvátzsidány, Beloianisz.

A paternalista – és sok tekintetben 19. századi nemesi szemléletű – gondolkodásmód tovább élelet jól szemlélteti, hogy a békés polgári építés időszakai, és egyáltalán a polgárok (iparosok, kereskedők, bankárok) jóval kevésbé megbecsültek, mint a harcosok. Különösen így van ez, ha ezek a polgárok idegen származásúak, illetve, ha külföldi tőkebevonással egyengetik a magyarországi modernizációt. Jól példázza mindezt a Lánchíd építésének története. A magyar kultúra emblematisz szimbólumáról valószínűleg mindenkinek Széchenyi István jut eszébe. Ugyanakkor teljes mértékben törűdött a nemzeti emlékezetből és a tankönyvekből – amit persze a kortársak még nagyon jól tudtak –, hogy a Lánchíd (és a Magyar Tudományos Akadémia) építésének legnagyobb mecénása és szorgalmazója egy görög-román származású bankár Georgius Sina (Sina György) volt, aki meghatározó szerepet játszott a külföldi hitelek megszerzésében és a szakemberek kiválasztásában is, és aki tizenkét éven keresztül a Lánchíd Részvénytársaság elnökeként is működött. Ma már arról sem esik szó, hogy a hidat többségében olasz, német, angol, skót, illetve szlovák szak- és segéd munkások építették.

Az a tény, hogy a történelemtankönyvek csak kevés figyelmet szentelnek a társadalomtörténetre, nagyon megnehezíti az aktív társadalmi részvételre irányuló állampolgári nevelést, mivel a diákok így kevésbé ismerhetik meg annak a közegnek a történetét és tényleges működésmódját, amelyben élnek, amelyről közvetlen tapasztalatokkal rendelkeznek. Politikai szocializációjuk így legfeljebb csak az államhatalom vonatkozásában érvényes jogokra és kötelezettségekre irányul, a társadalmi felelősségvállalás cselekvő mintáiról, a társadalmi konfliktusok konszenzusos megoldásának formáiról, valamint a civil társadalom autonóm működési módjáról történelemórakon keveset hallanak. Úgy tűnik, hogy az államtörténeti és társadalomtörténeti elemek tankönyvi aránya szorosan összefűgg azzal

A nem államalkotó csoportok láthatatlanná válása

A történelemkönyvekben különösen hátérben maradnak azok a társadalmi csoportok – nők, a helyi társadalom képviselői, az etnikai és szociális kisebbségek –, amelyek hagyományos értelemben nem tekinthetők államalkotónak. A magyarországi roma közösség története például „természetes módon” (a történelemoktatási kánon államalkotó tényezőkre fókuszáló szemlélete miatt) nem látható a magyar történelemkönyvekben, mivel kultúrájuk nem illeszthető be a történelemtanítási kánon civilizációs és modernizációs értékrendjébe. A romák évszázadokon keresztül megőrizték félnomád kultúrájukat, törzsi eredetű széttagoltságukat, nyelvi sokféleségüket, sajátos hagyományaikát, szokásaikat, és a történelem folyamán nem rendelkeztek semmiféle mai értelemben vett politikai intézménnyel vagy képviselettel. A roma kultúra alapvetően szóbeliségre épül, így írásos történelmi források legfeljebb csak indirekt formában állnak rendelkezésünkre róluk. többnyire csak akkor bukkannak föl a hivatalos dokumentumokban, amikor ütköznek a többségi társadalom tagjaival, vagy az államhatalom képviselőivel.²³

Ennek legfőbb következménye az, hogy lényegében homályban maradt kultúrájuk sajátos fejlődéstörténete, hazai és nemzetközi kontextusa: a néprajzi példák ebből a szempontból inkább a kultúra változatlanóságát mutatják. A másik fontos következmény az, hogy mivel többnyire mások szemüvegén át látjuk a történetüket, ezért nem önmagukban (sui generis) vizsgáljuk őket, így többnyire szélsőséges formában – agresszor-ként vagy áldozatként – bukkannak föl a magyar tankönyvekben. Ezek a szélsőséges megközelítések jelentősen megnehezítik mind a roma identitás megélését, mind pedig a tényleges párbeszédet a roma és nem roma társadalmi csoportok között.

A „magyar glóbusz”

Minden közösség, minden nép történelemszemléletében megfigyelhetünk sajátos nemzeti elfogultságot, az adott közösség történetét pozitív módon diszkrimináló aszimmetrikus összehasonlítási módokat. Kérdést legfeljebb az elfogultság és a reális önismeret arányaira és viszonyrendszerére, valamint annak hosszú távú következményeire vonatkozóan érdemes feltenni. Úgy tűnik azonban, hogy a „magyar glóbusz” nagyon különleges világ, hogy a magyar nép történetére „valahogy” más szabályok vonatkoznak, mint a többi nép történetére – ahogy a 17. századi szólás mondja: „Extra Hungariam non est vita, si est vita, non est ita” (Magyarországon kívül nincs élet, ha mégis van élet, az nem olyan). Ez nem csupán a korábban említett „kalandozás-típusú” eufemisztikus önfelmentésekre vonatkozik – az más népeknél is gyakran előfordul. Sokkal inkább a Bibó István (1986b) által megfogalmazott néplélektani problémákra érdemes gondolni, amelyek jól visszavezethetőek a múltból örökölt földolgozatlan történelmi traumákra és ismétlődően megrekedt modernizációs kísérleteinkre. Ezek a traumák roppant végletes formában termelték és termelik újra (és újra) a magyar nemzettudat fenyegetettségéből és félelemből eredő önértékelési zavarait: az irreális valóságértelmezést, az áldozati-sérelmi gondolkodásmódot, a kollektív kisebbségi érzést és nagyzolási gögöt, a szenvedéstörténetet és a felelősségáthárítást, a hibáztatást és a követelözést. . .

Sajátos hullámváz alakult ki ezen a téren az elmúlt évszázadokban, ami irreális helyzetértékelésben és különböző öngazolási képzetekben nyilvánult meg. A Zrínyi Miklós által megfogalmazott öntudatos kiállás (*Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók!*) után a reformkorban a „nemzethalál” riasztó rémével kellett megküzdenünk, majd a dualizmus idején már a milleniumi ünnepek különleges fényei világították meg képzelt nemzeti nagyságunkat, az „ezeréves magyar nemzet örök dicsőségét”. A vesztes első világháború után a „magyarág kultúrfőlnényének” hangoztatásával és önpusztító bűnbakképzéssel (a baloldal

és a zsidóság nemzetvesztő árulásai) próbáltuk begyógyítani a „trianoni sebeket”. A második vesztes világháborúban magabiztosan üzentünk hadat a világ több mint ötven országának és „ügyes hintapolitikával” kívántuk kijátszani a nagyhatalmakat, míg végül „utolsó csatlóssá” és „bűnös néppé” nyilvánítottunk. Az ezt követő orosz megszállás és diktatúra ellensúlyozásaként a Kádár-rendszerben a „legvidámabb barakk” képzetével vigasztaltuk magukat, hogy aztán a rendszerváltás után... Ugy tűnik tehát, hogy sok esetben katasztrófáisan túlértékeltük regionális és világtörténelmi lehetőségeinket és szerepünket, majd pedig a látványos háborús vereségek hatására újra és újra a múltból örökölt „honfibúba”²⁴ és az önfelmentő-hibáztató szimbolikus politika világába menekültünk.

Az irreális valóságértelmezés nyilvánvalóan beszivárgott a történelemtankönyvek ideológiáiba, „rejtett tantervi” világába is. A múltba vetített didaktikus üzenetekből – amelyek akár metafizikus nemzeti sorsvonalként (fátumként) is értelmezhetőek – jól kiolvasható a magyar nemzeti lét esszenciális értékvilága, küldetésstudata és „értelme”, amelyet egy angol történész Bryan Cartledge (2008) egy szóval fejezett ki: „Megmaradni”. Ez a fenyegetettségre épülő alaptörténet a nemzetközpontú tankönyvek szükségképpen leegyszerűsítő közegében egyszólamú tantörténetet eredményezett, ami óhatatlanul eltakarja a valóságos történelmi viszonyok bonyolult döntéshelyzeteit, ami képtelen bemutatni a magyar történelem sokszálú nemzetközi viszonyrendszerét, a magyar társadalom összetettségét és a történelmi szereplők bonyolult karakterét. Ebben a kizárólagosságra törekvő pedagógiai alapnarratívában a fő cél a nemzet- és nemzetállam valóságának, vagy legalább eszméjének fenntartása, amelynek ideologikusan (fel)tételezett „érdeke és igazsága” határozta meg az adott korszakok eseményeinek és szereplőinek megítélését. Ez külső fenyegetettségek esetében természetes módon jelentette a nemzetközpontú értékstudat primátusát a barátok és ellenségek megnevezésekor, polgárháborús időszakokban viszont inkább csak az utólagos beállítás nyomán derült ki, hogy ki lett a nemzetfenntartó hős és ki az áruló, aki többnyire a „magyargyűlölő” idegen érdekek kiszolgálója is volt. Koppány vagy Szent István, Thököly Imre vagy Lotharingiai Károly, II. Rákóczi Ferenc vagy Károlyi Sándor, Széchenyi István, Kossuth Lajos, Dessewffy Aurél vagy Esterházy Pál, Károlyi Mihály, Kun Béla vagy Horthy Miklós, Mindszenty József, Nagy Imre vagy Kádár János képviselte a maga korában jobban a magyar nemzet érdekeit és igazságát? Ez a kérdés nyilvánvalóan ideologikus, hiszen a különböző korszakok bonyolult politikai világában ezek a szereplők sokkal inkább az adott történelmi léthelyzet egymást kiegészítő komplementerei voltak. Csak az utólagos történelmi visszatekintés emelte ki őket az alternativitás világából és helyezte őket a – később gyakran változó – ideologikus és valóságidegen történelmi keretbe.

A felzárkózás

Szorosan ehhez kapcsolódik egy másik öngerjesztő történelmi beidegződés: a nyugati kultúrához való felzárkózás programja. Ez a felfogás abból a 18. századi felismerésből származik, hogy félperiferiás térségünk gazdaságilag, társadalmilag és főleg katonailag hátrányos helyzetbe került a nyugat-európai országokhoz képest. Ebben a helyzetben fogalmazódott meg a nyugati modernizációs minták követésének, „utolérésének” gazdasági és politikai célkitűzése. A nyugati mintakövetésre épülő felzárkózási programnak azonban – számtalan hozadéka mellett – két súlyos mellékhatása is lett, amely nemcsak a magyar, de a szomszédos országok népeinek közgondolkodását is megzavarta és formálja ma is. A nyugati minták fetiszizálása egyrészt időnként elfeledtette az itt élő népekkel és vezetőikkel, hogy számukra az elsődleges feladat az, hogy az adott régió sajátosságait figyelembe vevő közös fejlesztési programot dolgozzanak ki: így „vigyázó szemeket” az elmúlt évszázadokban nem egymásra, sokkal inkább a nyugati nagyhatalmakra fordították. A másrészt pedig több szempontból is irreálissá és szélsőségesé (időnként hisztérikussá) vált a nyugati

nagyhatalmak (elsősorban Franciaország és Németország), illetve a nyugati típusú polgár fejlődés megítélése a magyar történeti közgondolkodásban is. Időnként idealizáljuk a megszemélyesített „Nyugatot”, időnként pedig kárhozzátjuk az elmaradottságunk és veszteségeink miatt. A „Nyugat” időnként *megmentőként* jelenik meg a magyar nemzetadatban, amely *lovagiasan* méltányolja az érte hozott (bár általuk sohasem kért) áldozatainkat, máskor meg *háládatlan*, önző népsegnek, amely kihasználja és elárulja keleti testvérét. Szorosan ehhez kapcsolódik az is, hogy elnyomott történeti-politikai pozícióinkból nézve időről időre eszményíteni kezdjük – legutóbb talán éppen az 1989-es rendszerváltás idején – a nyugati típusú kapitalista fejlődést és polgári demokráciát, hogy aztán (átesve a ló másik oldalára) minden kudarcunkért a „Nyugatot” okoljuk. Az iskolai történelemoktatásban mindez úgy jelenik meg, hogy történelemszemléletünk alapvető igazodási pontja nem a lakóhelyünk, Közép-Kelet-Európa lett, hanem a tőlünk távolabb lévő, más körülmények között élő országok.

Trianon sebe

Az állampolgári és kulturális nemzetértelmezés együttes kezelése a 20. század elejéig még nem okozott komoly gondot, hiszen minden magyar állampolgár és ezen belül a magyar anyanyelvű ember lényegében még egyazon államkeret területén élt. A „magyar” kifejezés vonatkozhatott a magyar állam magyar anyanyelvű állampolgárára, a magyar állam nem magyar anyanyelvű állampolgárára, a Magyar Királyság területén hosszabb ideig élő, bármilyen nyelvű és állampolgárságú személyre egyaránt. Mindez azonban nagymértékben megváltozott 1920 utána trianoni békekötés után, amikor a történelmi Magyarország területének kétharmadát más országokhoz csatolták, ami miatt nagyon jelentős magyar nyelvű és identitású népesség került Magyarország határain túlra. Ennek legfőbb következménye az lett, hogy a magyarság politikai és kulturális egysége óhatatlanul megbomlott. Ahogy Szabó Zoltán (1999) mondja: „diaszpóranemzetté váltunk”. A valószínű viszonyok jóval bonyolultabbak és differenciáltabbak lettek, mint ahogy azt a korábban tételezett „többségi elv” mutatta.²⁵ Nyilvánvalóvá vált, hogy az államnemzeti (birodalmi) és nemzetállami nemzet ötvözésére épített történelemtanítási kánon egységesítő szemlélete mind nehezebben tartható fenn.²⁶

A vágyott egység nosztalgiája jól tetten érhető a mai magyar közgondolkodásban és a történelemoktatás zavaraiiban is.

Az autók hátuljára ragasztott nemzeti színű Nagy-Magyarország matricák továbbra is a „Nagy-Magyarország” folytonosságát sugallják. Ezzel a mítossszal az iskolai történelemoktatás is nehezen birkózik. A diákok számára például nehezen értelmezhető Horvátország korábbi jogi különállása vagy, hogy a 16–17. században jóval több mint százötven évig államjogi értelemben a Magyar Királyság kevesebb mint egyharmada létezett csupán, illetve, hogy a Rákóczi-szabadságharc után Erdélyt és a Temesközt közjogilag nem csatolták vissza a Magyar Királysághoz. Így a diákok többségének fejében az iskolai történelemoktatás számtalan vizuális és nyelvi leleménye révén az a kép él, mintha a magyarok által lakott magyar állam az elmúlt ezer év folyamán lényegében egységes politikai keretben és módon működött volna – legalábbis a trianoni békéig.

A vágyott egység nosztalgiája jól tetten érhető a mai magyar közgondolkodásban és a történelemoktatás zavaraiiban is. Az autók hátuljára ragasztott nemzeti színű Nagy-Magyarország matricák továbbra is a „Nagy-Magyarország” folytonosságát sugallják. Ezzel a mítosszal az iskolai történelemoktatás is nehezen birkózik. A diákok számára például nehezen értelmezhető Horvátország korábbi jogi különállása vagy, hogy a 16–17. században jóval több mint százötven évig államjogi értelemben a Magyar Királyság kevesebb mint egyharmada létezett csupán, illetve, hogy a Rákóczi-szabadságharc után Erdélyt és a Temesközt közjogilag nem csatolták vissza a Magyar Királysághoz. Így a diákok többségének fejében az iskolai történelemoktatás számtalan vizuális és nyelvi leleménye révén az a kép él, mintha a magyarok által lakott magyar állam az elmúlt ezer év folyamán lényegében egységes politikai keretben és módon működött volna – legalábbis a trianoni békéig. Sőt! Utána is. Sok mai iskolai faliújságon az látható, hogy az egységesen nemzeti színűre festett Nagy-Magyarország sziluettet a trianoni határok mentén szétvágták: azt sugallva ezzel, hogy a magyarok által lakott ország a hódoltsági időszakhoz hasonlóan több részre szakadt – pedig még nem is telt el százötven év.

Az egységkeresés fájdalmas példáit látjuk a határon túli magyarság roppant igényesen megírt és kiadott történelemkönyveiben (Kovács & Simon, 2000; Braun, Kész, Lefkó & Szamorovszkiné, 2018) is, amelyeknek kivétel nélkül az a címe, hogy *A magyar nép története*. Ezekben a roppant kis óraszámra méretezett karcsú történelemkönyvekben a szerzőknek a következőket kell egyszerre bemutatni. Egyrészt a magyar történelemoktatási kánon hagyományos közjogi történetét Szent Istvántól a rendszerváltásig. Másrészt a magyarországi társadalom- és művelődéstörténetet. Harmadrészt helyi társadalmuk (Felvidék, Kárpátalja) Trianon utáni politika-, társadalom- és művelődéstörténetét. Negyedrész érinteniük kell államkeretük (Szlovákia, Ukrajna) korábbi, de főleg 20. századi történetét is, hiszen e nélkül saját történetük és közvetlen kapcsolatrendszerük nem lesz érthető. Ötödrész szolidáris módon érdemes megemlékezniük a más országokba szakadt nemzettestvéreikről is, hiszen analógiás módon ez is fontos lehet saját identitásuk megéltése és erősítése szempontjából.

A magyar történelem „széthordása”

A 20. század végén alapvető politikai változások történtek Közép-Kelet-Európában. A Szovjetunió kivonult a térségből, új államok születtek, nyugati típusú politikai átalakulás történt szinte valamennyi szomszédos országban. A változások nyomán fellépő ideológiai vákuumban jelentős mértékben fölerősödött a nemzetállamokra jellemző nacionalista ideológia, ami az új államok többségében sajátos 19. századi nemzetépítési törekvésekben is megnyilvánult. Ennek nyomán kezdetét vette egy sajátos osztozkodás a történelmi örökséért – egy kicsit talán hasonló, mint ami válóper után szokott történni – Magyarország és a szomszédos országok között.

A viták – például szlovák vonatkozásban – arról szólnak, hogy a közös hagyományból, a korábban együtt élő emberekből és a tárgyi értékekből ki és mi tartozzon az egyik és másik országhoz. Bél Mátyás/Matej Bel mennyiben tekinthető magyarnak, illetve szlováknak? Mit jelent Petőfi Sándor/Alexander Petrovič szlovák, szerb, illetve magyar identitása? L'udovit Štúr/Stúr Lajos és Kossuth Lajos/ L'udovit Košut jó magyar és rossz szlovák vagy rossz magyar és jó szlovák volt-e? A mai Szlovákia, illetve Magyarország területén korábban született tudósok, művészek és sportolók melyik állam dicsőségtábláját gazdagítsák? Pressburg/Pozsony/Bratislava mennyiben tekinthető magyar, illetve szlovák (netán német) városnak? A budapesti Andrassy utat vagy éppen a Parlament épületét építő szlovák anyanyelvű munkások melyik nép történelméhez tartoznak?

Ezek a viták azonban egy idő után egyre aszimmetrikusabbá váltak, ami komolyan veszélyezteti a magyarországi történelemtanítási kánont. Amíg ugyanis a magyar fél azt ismételteti, hogy a nemzetállami szemlélet alapján a Magyar Királyság területén élő, többnyire Hungarus szemléletű vagy elmagyarosodott szlovákokról van szó, addig a szlovák fél fokozatosan szlovákká varázsolja a közös múlt felvidéki részét. Az 1990-es évek előtt a szlovák történelemkönyvek szlovák szempontból nagyjából üresen hagyták a közös történelem lapjait: a Nagy Morva Birodalom dicsősége ugyan megalapozta a szlovákok történelmét, de utána a „barbár magyarok” évszázadokon át elnyomták a szlovákokat, akiket hosszú álmukból majd csak a 19. században vertek föl az úgynevezett nemzetébresztők, akik nyomán a 20. század végére a szlovákok végül elnyerték önálló nemzetállamukat. E felfogás szerint a szlovákok az etnikum, terület, államiság komplex viszonyrendszeréből legfeljebb csak az etnikum, a nép történetét tekinthették folytonosnak. Szerintük az elnyomott nép folyamatosan szemben állt a magyar állam magyarosító törekvéseivel, és szükségképpen ellenséggé tekintett elnyomóira. Az önálló szlovák állam megalakulása után, az ezredfordulótól fokozatosan megkezdődött a közös történelem korábban üresen hagyott lapjainak szlovák benépesítése. Mindez abban nyilvánult meg, hogy fokozatosan birtokukba vették a „mai Szlovákia területét.” Így válhatott Szlovákia „a kereszténység védőbástyájává”, hiszen az oszmán Török Birodalom északi határa valóban a mai Szlovákia területén húzódott, illetve így kerülhettek a Szlovák Olimpiai Bizottság dicsőségtáblájára a mai Szlovákia területén született, de még az Osztrák–Magyar Monarchia színeiben sportoló versenyzők.

Napjainkban további átrendeződések történnek ezen a területen, amelynek lényege az, hogy a szlovák fél teljes egészében birtokba veszi a közös történelem rá vonatkozó részeit. A nép és a terület jogcíme mellett sok esetben az államiság „visszavetítése” is megjelenik a közös történelem vonatkozásában. Egyre több jelzés érkezik arról, hogy a külföldi közvélemény felé Szlovákia hivatalosan szlovákként jelenít meg olyan történelmi személyiségeket – akár a területi elv, akár az etnikai elv alapján – akiket korábban a szlovákok is egyértelműen a magyar kultúrához soroltak. Ennek számtalan finom és – többé-kevésbé – igazolható formája van. Ha például azt hallgatja az ember Pozsony egyik gyönyörű terén, hogy Pozsony koronázó város, ahol a „mi királyainkat” koronázták, akkor ez történetileg korrekt megfogalmazás. Ha azonban amerikai ismerősöm este lelkendezve arról beszél, hogy milyen szép ceremónia keretében koronázták meg a szlovák királyokat és milyen érdekes a szlovák korona, akkor... az már elfogadhatatlan.

A veszély tehát az, hogy ha nem vigyázunk és rugalmatlanul ismétljük a közös múlt nemzetállami, vagy annál valamivel kevésbé egyoldalú magyar leckeit, akkor nagyon könnyen úgy járunk, hogy a közös múlt során a magyar állam keretében élő népek fokozatosan „széthordják” az általunk egységesen magyarnak gondolt történelmet: a Hunyadiaktól a Zrínyieken át Bartók Béláig vagy Puskás Ferencig.

Jakab György

Digitális Jólét Nonprofit Kft.

Irodalom

Ady Endre (1959). Vázsonyi afférja – Nacionalista heccék. In *A nacionalizmus alkonya*. Szépirodalmi Könyvkiadó. 33–35.

Babits Mihály (1973). *Könyvről könyvre*. Szépirodalmi Kiadó.

Bánffy Dezső (1903). *Magyar nemzetiségi politika*. Légrédy Testvérek.

Bibó István (1986a). A kelet-európai kis államok nyomorúsága. In *Válogatott tanulmányok II*. Magvető Könyvkiadó. 185–266.

- Bibó István (1986b). Eltorzult magyar alkat, zsákut-
cás magyar történelem. In *Válogatott tanulmányok II.*
Magvető Könyvkiadó. 569–621.
- Bibó István (1986c). Az európai egyensúlyról és
békéről. A német politikai hisztéria okai és története.
In *Válogatott tanulmányok I.* Magvető Könyvkiadó.
365–401.
- Börcsök Mária (2012). *Kettészakadt Magyarország.*
Kossuth Kiadó.
- Braun László, Kész Barnabás, Lefkó János & Szam-
borovszkyné Nagy Ibolya (2018). *A Magyar nép
története.* Kárpátaljai Pedagógusszövetség.
- Cartledge, B. (2008). *Megmaradni. A magyar törté-
nelem egy angol szemével.* Officina Kiadó.
- Dénes Iván Zoltán (2015). A magyar nemzet története
és a magyar történet kánonjai. In Dénes Iván Zoltán
(szerk.), *A magyar történetírás kánonjai.* Ráció
Kiadó. 191–205.
- Gerő András (2004). *Képzelt történelem.* PolgArt
Kiadó.
- Gyurgyák János (2007). *Ezzé lett magyar hazátok.
A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története.*
Osiris Kiadó.
- Hamvas Béla (1988). *Az öt génusz. A bor filozófiája.*
Életünk könyvek.
- Hankiss Elemér (1986). „Pongyola társadalom”?
Valóság, 29(2), 37–47.
- Heltai Gáspár (1977). *Krónika az magyaroknak viselt
dolgoiról.* In Kulcsár Péter (szerk.). *Humanista Tör-
ténetírók Szépirodalmi Könyvkiadó.*
- Horváth Mihály (1843). *A Magyarok története
Európába költözésüktől mostanáig.* Második kiadás.
Pápan, a Ref. Főiskola betűivel.
- Ignotus (1908). A magyar kultúra és a nemzetiségek.
Nyugat, 4. 225–227.
- Karácsonyi Béla (1950) *Magyarország története a
honfoglalástól 1526-ig.* Ideiglenes tankönyv. Tan-
könyvkiadó Nemzeti Vállalat.
- Kazinczy Ferenc (2009). *Pályám emlékezete. Fogsá-
gom naplója.* Osiris.
- Kemény G. Gábor (1952). A nemzetiségi kongresszus
tiltakozása a millenniumi ünnepségek ellen. In *Iratok
a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a
dualizmus korában 1867–1918. I. 1867–1892.* Tan-
könyvkiadó. 473–474.
- Kocsis István (1995). *A Szent korona tana.* Püski
Kiadó.
- Kovács László & Simon Attila (2000). *A magyar nép
története.* Lilium Aurum Kiadó.
- Nagy Péter Tibor (2005). Az állami befolyás növeke-
dése a magyarországi oktatásban, 1867–1945. *Iskola-
kultúra 15(6-7) 3–229.*
- Orbán Krisztián (2017). Száz év szorongás. A magyar
politika a felzárkózás ellen. In Jakab András és Urbán
László (szerk.), *Hegymenet - Társadalmi és politikai
kihívások Magyarországon.* Osiris Kiadó. 74–86.
- Ottlik Géza (2017). *Iskola a határon.* Szépirodalmi
Kiadó.
- Paget, J. (1987). A pusztá. In *Magyarország és Erdély.*
Helikon Kiadó. 144–168.
- Szabó Zoltán (1999). *Diaszpóranemzet.* Osiris Kiadó.
- Szegedi Tasziló (1941). *Magyarország története a
szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium
VII. osztálya számára.* A Szent István Társulat
kiadása.
- Szente Zoltán (2019). A 2011. évi Alaptörvény és
a történeti alkotmány összekapcsolásának mítosza.
Közjogi Szemle, 12(1), 1–8.
- Szerémi György (1979). *Magyarország romlásá-
ról.* Magyar Helikon Kiadó.
- Szűcs Jenő (1972.) A Dózsa parasztháborújának ideo-
lógiája. *Valóság, 15(11), 12–39.*
- Szűcs Jenő (1974). *Nemzet és történelem. Tanulmá-
nyok.* Gondolat Kiadó.
- Szűcs Jenő (1983). *Vázlat Európa három történeti
régiójáról.* Magvető Könyvkiadó.
- Szűcs Jenő (1997). *A magyar nemzeti tudat kialaku-
lása.* Balassi-JATE-Osiris.
- Werbőczy István (1514). Hármaskönyv. [http://www.
staff.u-szeged.hu/~capitul/analecta/trip_hung.htm](http://www.staff.u-szeged.hu/~capitul/analecta/trip_hung.htm)
Utolsó letöltés: 2021. 08. 21.

Jegyzetek

¹ A hungarus-tudatú személyek a Magyar Királyság lojális állampolgárai voltak, ami azonban nem feltétlenül jelentette a magyar nyelv és kultúra ismeretét és használatát.

² A társadalmi megosztottság a 16. század elején többféle formában is megnyilvánult. Egyrészt azért, mert felbomlott a korabeli emberek számára meghatározó szerepet betöltő keresztény összetartozás tudata. A „keresztesek ideológiájában” (Szűcs, 1972) ugyanis azokat a nemeseket, akik gátolták a parasztok felfegyverzését és hadba vonulását, automatikusan a törökök (pogányok) támogatóinak, a keresztények ellenségeinek nyilvánították. Ez adta az „urak” elleni parasztlázadás (keresztesháború) eszmei hátterét. Másfelől viszont

a parasztháború leverése után a győztes nemesség – a korábbi társadalomtörténeti folyamatok betetőzéseként – törvénybe iktatta a nemesi szabadságjogokat és jobbágyok teljes jogfosztottságát, ami évszázadokon át kibékíthetetlen ellentétek forrásává vált. A magyar társadalom korabeli megosztottságát tovább fokozta a köznemesi és főnemesi érdekcsoportok rivalizálása, amely nagymértékben hozzájárult az ország függetlenségének elvesztéséhez.

³ Ozorai Pipó, Hunyadi János, Cillei Ulrik, Zrínyi Miklós teljes joggal magyar nemesi nemzet tagjának érezhette magát még akkor is, ha az anyanyelve nem magyar volt és otthoni környezetben sem magyarul beszéltek.

⁴ A nemesi nemzetfelfogás idegengyűlöletének megértése ügyében érdemes röviden visszakanyarodni a Hunyadi Mátyást halálát követő évtizedekhez. Már Mátyás idején is gondot okozott, hogy a király egyre inkább mellőzte a korábbi nemesi elit tagjait és többnyire külföldiekkel (gondoljunk csak híres zsoldosregére, vagy Beatrix királynő itáliai kíséretére) vetette körül magát. Bár történelemtankönyveink hosszan ünneplik a magyarországi reneszánsz vívmányait, a korabeli magyar elit inkább kárhoztatja és féli a „nyugati módit”. Jól példázza mindez Heltai Gáspár (1977. 473.) korabeli történetíró kifakadása: „*Az magyarok pedig mindezeket igen bánják vala, hogy az országnak kéncsét olyanokra költi vala... Arról is mindennap panaszkodának, hogy a király a régi magyaroknak erkölcsöket elhadná, és hogy a felesége hordozná öt minden encenbencekre és testi gyönyörűségekre. Az idegenellenesség Hunyadi Mátyás halála után még inkább fölerősödik a magyar nemekben. Ennek jellemző megnyilvánulása az 1505-ben hozott országgyűlési határozat - az úgynevezett Rákosi végzés -, amelyen egyrészt kimondták, hogy az ország „*rémseges szétrongyolódásának és csúfságos pusztulásának*” és nemzetvesztő politikájának az idegen származású királyok az okai és nem választanak többé idegen uralkodót, csak „*született magyart*”.*

⁵ A nemesi nemzetfelfogás idegengyűlöletének megértése ügyében érdemes röviden visszakanyarodni a Hunyadi Mátyást halálát követő évtizedekhez. Már Mátyás idején is gondot okozott, hogy a király egyre inkább mellőzte a korábbi nemesi elit tagjait és többnyire külföldiekkel (gondoljunk csak híres zsoldosregére, vagy Beatrix királynő itáliai kíséretére) vetette körül magát. Bár történelemtankönyveink hosszan ünneplik a magyarországi reneszánsz vívmányait, a korabeli magyar elit inkább kárhoztatja és féli a „nyugati módit”. Jól példázza mindez Heltai Gáspár (1977. 473.) korabeli történetíró kifakadása: „*Az magyarok pedig mindezeket igen bánják vala, hogy az országnak kéncsét olyanokra költi vala... Arról is mindennap panaszkodának, hogy a király a régi magyaroknak erkölcsöket elhadná, és hogy a felesége hordozná öt minden encenbencekre és testi gyönyörűségekre. Az idegenellenesség Hunyadi Mátyás halála után még inkább fölerősödik a magyar nemekben. Ennek jellemző megnyilvánulása az 1505-ben hozott országgyűlési határozat (az úgynevezett Rákosi végzés), amelyen egyrészt kimondták, hogy az ország „*rémseges szétrongyolódásának és csúfságos pusztulásának*” és nemzetvesztő politikájának az idegen származású királyok az okai és nem választanak többé idegen uralkodót, csak „*született magyart*”.*

⁶ Szerémi György (1979. 196–197.) történetíró a 16. század közepén arról írt, hogy az ország politikai megosztottsága miatt az előrelátó apák egyik fiúkat Bécsbe a Habsburgokhoz, másik fiúkat Erdélybe, Szapolyaihoz, vagy a törökhöz küldték tanulni családjuk jövőjének biztosítása érdekében.

⁷ A reformkor (1825-1848) bemutatásakor történelemtankönyveink nagy előszeretettel jórészt csak a reformtábor tagjainak életét mutatják be, ami által lényegében láthatatlan marad tevékenységük tényleges társadalmi kontextusa: úgy tűnik, mintha a tényleges viták inkább csak a reformerek (például Széchenyi István és Kossuth Lajos) között zajlottak volna. Kevésbé ismert, hogy nemesi kortársainak jelentős része Széchenyit nemcsak „fantasztának” és „bolondnak” tekintette, hanem – ahogy Dessewffy József a Hitelt kritizáló Taglat című művében írja - a magyart és a magyar értékeket „mérték felett gyaláznak” is, „akinek semmi nem jó, ami hazai”, illetve „akinek csak az tetszik, ami nyugati”.

⁸ A 18. század végén II. József felvilágosodott abszolutizmusa látványosan megosztotta a magyar elitet: míg az jozefinisták a társadalom modernizálódását sürgették, addig a nemesi ellenállás hívei a rendi nemzettudat alapján meghirdették a magyar nyelv és kultúra védelmét. Ennek szellemében divatba hozták a kuruc korra emlékeztető öltözködést és kidobtak mindent, ami idegen, azaz „nyugati” volt: Kazinczy Ferenc 1790-ben a következőket írta naplójában: „*A nadrágocskák, hacukák, libermáyok egyszerre tűntek el. Gombkötőink nem győzők verni az aranyzinórt, sujtást, kreppinrojtokat, paszamántot; s Erdélybe, hol minden aranyfonal elfogyott. ...Lobogott a Zrínyi kucsmája minden fejen, pipacszin posztóból, fekete magyar bárány prémjével, s ennél eszesb fejjedőnk nem lehet, mert legolcsóbb volt s legalkalmasb; lobogott a kócsagtoll a nyusztos kalpagokon, s prémet növete szája felett minden. Az asszonyi nem vetélkedék a miénkkel a nemzetiség külső jelenségei viselésében, s a páriszi lipántok helyett asszonyaink fekete csipkés kontyokat vevének fel, leányaink pártákat; s derekukat vállakba szoríták s kötényt kötöttek.*” (2009. 128.)

⁹ Ezek a reformkori folyamatok szorosan összefüggtek a magyarországi modernizáció ideológiájával, amely az úgynevezett nyugati kultúrához való felzárkózás, a polgárosodás volt. Ebben a helyzetben a hun (szittyá)

ősökre építő szűk nemesi identitás óhatatlanul háttérbe szorult, jellemző módon azonban nem tűnt el teljesen a magyar közgondolkodásból. A hun rokonság újra és újra felbukkan különböző nyugat-ellenes társadalmi csoportok gondolkodásában, illetve olyan korszakok politikai ideológiájában, amelyek a „nyugat-ellenességet” tűzik zászlójukra. Ilyenkor a különösen fölerősödik a kelethez-tartozás tudata, valamint a kereszténység előtti nemzeti hagyomány ápolása. Ilyen például a Trianon utáni helyzet, amikor a nyugat „árulásának” ellenhatásaként gombamód elszaporodtak a keleti pogány gyökerekre történő utalások.

- ¹⁰ „Mínhogy Magyarország összes honpolgárai az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet képeznek, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez is tartozzék is, egyenjogú tagja... meg...” (Az 1868. évi XLIV. törvénycikk 14. paragrafus)
- ¹¹ Természetesen már a dualizmus idején is többen figyelmeztettek a „nemzetállami légvárépítés” (Mocsáry Lajos) veszélyeire, a magyar állam (közigazgatás) fejletlenségére (Grünwald Béla), az államszövetség veszélyeire (Kossuth Lajos) de a korszak meghatározó nemzeti ideológiája a magyar nemzetállam megerősítésének eszméje maradt.
- ¹² Volt persze másik narratíva is. 1895-ben a nemzetiségek előterjesztettek egy másik történelemszemléletet – az úgynevezett állampolgári nemzetfelfogást –, amelynek fő jellemzője az, hogy a magyar államban sokféle etnikumú és identitású nép él együtt, közös nemzetet és államot alkotva. A millenniumi magyar nemzetépítési láz ezt a felvetést persze gyorsan elsöpörte. Hiába tiltakoztak a nemzetiségi képviselők: „A millenniumi ünnepségnek azt kell Európa előtt bebizonyítania, hogy Magyarország magyar nemzeti állam volt, s az most is. Ez viszont mind történelmileg, mind pedig hazánk néprajzi viszonyait tekintve valótlan, amely ellen tiltakoznunk kell.” (Kemény 1952. 473.)
- ¹³ „A közösségi hisztéria ugyanis az egész közösség állapota, s hiába választjuk el a hisztéria látható hordozóit, ha közben a hisztéria feltételei és alaphelyzetei megmaradnak: a hisztéria kezdetén álló megrázkódtatások nem oldódnak fel, a hisztéria lényegét kitevő hamis helyzet nem oldódik meg. Hiába pusztítunk el minden „gonosz” embert, a hisztéria téveszméi és hamis reakciói békés családfőkben, hatgyermekes családnyakban, a légynek sem vétő szolid embereken és nemes, magasztos, emelkedett szellemű egyénekben fognak tovább élni, s a közösség egy nemzedék alatt újból kitermeli a hisztéria őrtültjeit, haszonélvezőit és hóhérlégényeit.” (Bibó 1986/c, 376.)
- ¹⁴ „Ha megkérdezték őket, hogy miért akarnak uralmat gyakorolni olyan népeken, melyek ezt nem kívánják, s miért akarnak többek lenni azoknál, akiknél nem többek, akkor régészeti leletekre, népdalokra, népművészeti motívumokra, szókölcsönzésekre, szárnyas oltárookra, könyveik és intézményeik hatására mutattak rá, melyek mind azt bizonyítják, hogy az illető nép önélkülük még ma is a legsötétebb barbárságban sínylőd-nék. Ha számot kellett adni belső rendetlenségekről, diktatúrákról és elnyomásról, akkor sebeiket mutatták, melyeket Attilával szemben, a törökkel szemben vagy az európai szabadság, vagy demokrácia védelmében kaptak. Ha esztelen és hiú külpolitikájukat hánytá valaki szemükre, akkor történelmüknek évszázadokra visszanyúló vagy pláne időtlen metafizikai „értelmére” mutattak rá, mely nekik ezt vagy amazt a politikát fatálisan megszabja.” (Bibó, 1986.a 226–227.)
- ¹⁵ 1867 – kiegyezés; 1918 – az Osztrák–Magyar Monarchia bukása; őszirózsás forradalom; 1919 – Tanácsköz-társaság; 1920 – Horthy-korszak; 1944 – nyilas uralom; 1945 – népi demokratikus átmenet; 1948 – sztálinista diktatúra; 1956 – forradalom és szabadságharc; 1957 – Kádár-korszak; 1989 – rendszerváltás; 2010.
- ¹⁶ [...] a magyar közéletben sem miniszter, sem községi jegyző, sem bankelnök, sem ipartestületi elnök, sem akadémiai elnök, sem tanfelügyelő nem lehetett olyan ember, aki döntő pillanatban nem volt hajlandó vagy nem volt képes egy rendeletben, egy fegyelmi határozatban vagy egy pohárköszöntőben magáévá tenni a közösségi hazugságoknak azt a rendszerét, melyen ez az egész közélet felépült. Lehet, hogy csak kis engedmény kellett hozzá, de már ez a kicsi is megindította a fordított kiválasztás folyamatát, mert a legizgalmasabb, legszenvedélyesebb és leglényeglátóbb emberek számára már ez is lehetetlenné tette, hogy hazugsághoz adjanak igaz erőket. Hosszú lejáratra pedig ez a fordított kiválasztás az egész közösség vezető rétegét kicse-relt, s logikusan vezetett egész vezető rétegünk erkölcsi és értelmi lezüllesztéséhez.” (Bibó, 1986b. 603–604.)
- ¹⁷ „A munkás gyűlöli a mérnököt és a mérnök a munkást, gyűlölik egymást a szomszédok, akik egymásról megbecstelenítő eseteket tudtognak és terjesztenek, és akik egymást meglopják, és gyűlölik egymást a munkatársak, akik egymást feljebbvalóik előtt befektetik, és gyűlölik a feljebbvalót, akit titokban rágalmaznak. És gyűlölik, aki a vasúti kocsiba vagy az autóbuszba előbb lép fel (...) Mindenkit csupa ellenség vesz körül. A szociális köztudat, hogy az emberek kivétel nélkül mind becstelenek. Az egyetlen gyönyör mások szenvedését látni. (...) Mintha titkosan megegyeztek volna abban a versenyben, ki tud a másiknak előbb és nagyobb fájdalmat szerezni. Aki csak egy ujjnyival a többinél magasabban áll, mindenkit, aki alatta van, püföl, még csak nem is stréberségből vagy feletteseinek tetszésére, hanem elemi kielégülésre, mert nem hatalmaskodás ez, hanem gyűlölködés.” (Hamvas, 1988. 75-76.)

- ¹⁸ „Ha te nekem férges gyümölcsöt adsz, akkor én úgy javítom meg a záradat, hogy már holnap lóg a kilincsed. Ma elkéstél öt perct? Holnap már úgy érzem, hogy én is elkéshetek: tíz perct. És indul a negatív láncreakció, hogy végül fellobban minden tisztesség, semmivé lesz minden kötelesség, hitelét veszti minden és mindenki. (...) De hisz ez borzalmas! – mondhatja az idelátogató jól nevelt polgár. Hogyan lehet élni ilyen bizonytalanságban, a kölcsönös és általános bizalmatlanság és felelőtlenség romlott légkörében? Nagyon is jól – válaszoljuk. Nem olyan nagy baj, hogy ilyen vacakot adnak a pénzemért, legalább nekem sem kell csipkednem magam, tőlem is elfogadnak majd minden vacakot. Nem tartják be azt, amit ígértek? Legalább nekem sem kell betartanom azt, amit én ígérek. Egészen jól el lehet élni, hemperegni ebben az országos rendtelenségben és felelőtlenségben. Szerződünk, és ezt a szerződést kivételképpen be is tartjuk: a kölcsönös igénytelenségre és arcátlan felelőtlenségre.” (Hankiss, 1986. 38-40.)
- ¹⁹ Nagy Péter Tibor (2005. 203–204.) oktatáskutató erről keserűen így ír: „Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilvánítják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s ’nemzeti érték’ gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül. Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szak tudásnak van ’becsülete’, ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű és ideologikus marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitímációs érvrendszerét.”
- ²⁰ A történelemtanítási kánon roppant sokrétű és sokszínű világából itt és most legfőképpen azokat az elemeket és mintázatokat emelem ki, amelyek – véleményem szerint – a leginkább megérették a felülvizsgálatra, mivel még nagymértékben magukon hordozzák a 19. század végének aktuálpolitikai viszonyai hatásait. Természetesen nem gondolom, hogy a most következő motívumok határozzák meg, vagy jellemzik a mai magyarországi történelemtankönyveket vagy történelemórákat, de azt igenis gondolom, hogy nemcsak a történelmi közgondolkodásban, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is tetten érhetőek a múltból örökölt történelemszemlélet nyomelemei, illetve a vázolt alapmintázatok.
- ²¹ Az itt szereplő tankönyvrészletek az Országos Pedagógiai Könyvtár Tankönyvtárában való tankönyvekből valók, eredeti helyesírás szerint. Külön köszönet a válogatásban nyújtott segítségért Szabó Károlynak.
- ²² Ottlik Géza (2017. 552.) írja: „A mohácsi csata négy századik évfordulója közeledett éppen. Fura dolognak látszik talán, vereséget megünnepelni, de hát, aki a győzelmét ünnepelhette volna itt most, a hatalmas ottmán világbirodalom, már nem volt meg. A tatároknak is nyomuk veszett, sőt időközben, szinte a szemünk láttára, a szívós Habsburg-császárságnak is. Megszoktuk hát, hogy egyedül ünnepelhesük vesztett nagy csatainkat, melyeket túléltünk. Talán azt is megszoktuk, hogy a vereséget izgalmasabb, sűrűbb anyagból való és fontosabb dolognak tartjuk a győzelemnél – mindenestre igazibb tulajdonunknak.”
- ²³ A történettudományban és antropológiai irodalomban jól ismert az úgynevezett „történelem alatti” népek fogalma, amely nem az adott csoport régiségére utal, hanem arra, hogy nincs leírt történetük, csak ciklikusan visszatérő hagyományaik, szokásaik. A magyar kultúrával érintkező romák helyzete nagyon hasonlít a középkori jobbágyok helyzetére, akikről csak annyit tudunk, amennyit a velük meglehetősen elfogult egyházi és nemesi írástudók leírtak.
- ²⁴ Részlet John Paget 1839-ben írt magyarországi útinaplójából: „Régi közmondás, hogy borban az igazság, de ezt egy nép sem példázhatná jobban, mint a magyar. Amint a neveltségétől való félelem ellatlan, rögtön erőt vesz rajta az ellenállhatatlan vágy, hogy szülőföldje balsorsán keseregen. Szegény és gazdag egyaránt Corvin Mátyás idejét sírja vissza, azt a képzeletbeli aranykort, melyben Magyarországot tisztelet övezte külföldön, s a népek jó sorsa volt odahaza. Anya nem sirathatná keservesebben elveszett gyermekét, mint a bortól elérzékenyült magyar Hunnia letűnt dicsőségét.” (Paget, 1987. 159.)
- ²⁵ Trianon sokféle új identitási formát és konfliktust eredményezett, amelyekkel a hagyományos magyar nemzetszemlélet nem tud mit kezdeni:
- Mit gondoljon az a Magyarországon élő szlovák anyanyelvű diák, aki szlovák nyelvű iskolai történelemkönyvében azt olvassa Békéscsabán, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-hágón keresztül érkeztek Árpád vezetésével?”
 - Hogyan tekintünk arra a Szlovákiában élő magyar anyanyelvű szülőre, aki gyermekét szlovák nyelvű iskolába adja annak reményében, hogy így jobban boldogul majd?
 - Hogyan tekintünk arra a szlovák anyanyelvű és állampolgárságú diákra, aki büszkén vallja, hogy az ő nemzetének dicső királya volt Szent István, Hunyadi Mátyás, vagy éppen Mária Terézia?

- Mit gondoljunk arról a magyar anyanyelvű és identitású magyar állampolgárról, akinek ősei között számos „tót atyafi” volt, de ezt a kulturális örökséget ma nem meri vállalni, mert akkor esetleg nem igazán tekintik magyarnak?
- Mennyiben rendelkezik más identitással a Burgenlandban élő úgynevezett törzsökös magyar, illetve az Erdélyből Bécsbe költözött magyar ember, miközben az osztrákok mindkettőjüket magyarnak tekintik?
- Tovább bonyolíthatnánk a sort, ha megkérdeznénk például a budapesti utcán szembejövő kínai állampolgár-társunkat, hogy miért tűzött ki kokárdát március 15-én, miközben pontosan tudjuk, hogy számtalan amerikai állampolgár miért teszi ugyanezt Los Angelesben.

²⁶ A közös múlthoz való viszony megváltozását jól mutatja, hogy miközben a magyar nyelv nem tesz egyértelmű különbséget a politikai és etnikai értelemben vett magyar polgár és a Trianon előtti és utáni Magyarország között, addig a nem-magyar nyelvű népek szótárában fennmaradt a kettősség pontosan definiálódik. A nemzetiségi nyelvekben ugyanis mindmáig létezik ez a distinkció a soknemzetiségű állam és az etnikum elkülönítésére: szlovákul például a történeti Magyarország Uhorsko, az etnikai magyar Mad'arsko, szerbül Ugarska és Madarska, horvátul Ugarski és Madarski.

Absztrakt

Az írás a magyar történelemoktatási kánon kialakulásának körülményeit és mindmáig tovább élő elemeit vizsgálja. Legfőképpen arra az ellentmondásra koncentrálna, amely a kiegyezés után az államnemzeti (birodalmi) és nemzetállami felfogás összemosása nyomán alakult ki, és ami miatt mitizálódott, rugalmatlanná vált nemzeti múltszemléletünk.

Falakon innen, falakon túl

**Dúll Andrea, Somogyi Krisztina &
Tamáska Máté (szerk.):
Iskolaépítészet Magyarországon.
Örökség és megújulás**

Az Iskolaépítészet Magyarországon. Örökség és megújulás című tanulmánykötet az iskolaépítészet fontosságára hívja fel a figyelmet. A könyv a szerkesztői előszó után két nagy és két kisebb fejezetre tagolódik. Az első nagyobb fejezet (Örökség) az iskolaépítészet múltját tárgyalja, míg a másik (Megújulás) a továbblépés lehetőségeit mutatja be; a kettő között elhelyezett két térreprezentáció bemutatja, miként válik az épített környezet az emberi létezés, élet részévé. A kötet a német nyelvterületen, neveléstudományban megjelent, térrel és térbeliséggel foglalkozó elméleti és empirikus kutatások összefoglalásával zárul.

Térbe zárt terek, melyek valójában a világot hivatottak elénk tárni. Tanulmányaink egyik legmeghatározóbb színtere az iskola. Iskoláink végigkísérnek minket a gyermekkor szépségein, a felnőtté válás rögzős, ám csodás útján. Barátságok kötődnek, szerelmek szövődnek, játékok és komoly eszmecserék színhelye. A társadalom széles rétegeinek találkozáspontja, érzelmek indikátora. Aki belép volt iskolájának kapuján, máris az emlékek hálójában találja magát. Ennek ellenére még néhány évtizeddel ezelőtt is az iskolára csak mint a tanulási tér építészeti hátterére tekintettek. Jelentőségéről alig vettek tudomást, mintha a tanítás helyfüggetlen folyamat lenne. Ez azonban korántsem igaz. Az iskolaépületek organikus szereplői az oktatásnak (Tamáska és Sárkány, 2017). Hatással vannak érzéseinkre, gondolatainkra, cselekedeteinkre, egész lényünkre. Az adott térben legtöbbször nem egyedül tartózkodunk, így egymásra is hatással vagyunk, ráadásul nyomot hagyunk magunk után. Egy illat, egy hang, egy kép a falon, egy szín, egy bútordarab mind-mind olyan kis apró jelek

játéka, melyek így vagy úgy formálnak minket.

A TérTár sorozatok kötetei arra hivatottak, hogy kitágítsák az építészetről, az épített környezetről való gondolkodás fogalmi kereteit, hiszen iskolaépületet tervezni vagy átépíteni összetett társadalmi feladat. A kötetek az iskolaépítészet mint kutatási terület fontosságára hívják fel a figyelmet. A TérTár könyvsorozat *Iskolaépítészet Magyarországon* című, immár hetedik könyve, a hazai szakirodalom hiánypótló tanulmánykötete az építésztársadalom témakörében, csakúgy, mint a sorozat első kötete *A tanulás helyei: iskolaépítészet* (Tamáska & Sárkány, 2017), amely 2017-ben jelent meg.

A TÉRformák – TÁRsadalomformák könyvsorozat és kutatóműhely 2018-ban jött létre az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán azzal a céllal, hogy teret adjon az építészek és a térformálással foglalkozó különböző humán területeken tevékenykedő szakemberek, kutatók interdiszciplináris párbeszédének. A tér újrafelfedezése a szociológiában előbb angolszász, majd német nyelvterületeken indult útjára

és vált önálló kutatási területté az elmúlt két-három évtizedben (Tamáska, 2020), miközben Magyarországon nem történt érdemi elmozdulás az építésztársadalomtan irányában. Az elmúlt három évben a Tér-Tár könyvsorozatban megjelenő tematikus kötetek ezt a hiányt hivatottak pótolni. A sorozat fő célja a hazai és külföldi tudományos eredmények bemutatása, a kutatók dokumentálása és azok tolmácsolása a hazai olvasók felé.

Két fonál spirál-alakban összefonódik, amelyek bizonyos esetekben keresztezik egymás útját, olykor kissé eltávolodnak, de mindig valamilyen összeköttetésben állnak egymással. Ez a kép jelent meg előttem a tanulmánykötet olvasása közben. Már maga az iskola szó is egyszerre utal társadalmi intézményre és az azt hordozó épületre, ahogyan azt Düll Andrea és Tamáska Máté megállapítja a kötet előszavában. De lépünk kicsit beljebb. *Örökség és megújulás*. Már a cím is sejteti, hogy a kötet a kettőségre épít, ami a benne szereplő tanulmányok rendszerezését illetően is megjelenik. A szerkesztői előszóban a kettőség tovább folytatódik, még inkább szélesre tárva az építésztársadalomtan kapuját, lehetőséget biztosítva, hogy megismerkedjünk az iskolaépítészeti kutatás két irányával. A tanulmányok egy része a makroszint felől közelíti meg az iskolák szerepét, azaz azt vizsgálják, hogy az iskolai elhelyezkedés hogyan hat a társadalomtörténeti folyamatokra, illetve a társadalomtörténeti folyamatok hogyan hatnak az iskolákra, milyen hatással voltak egy-egy város urbanisztikai fejlődésére. A tanulmányok másik csoportja a pedagógiai térbe invitál minket, és arra keresi a választ, vajon a tér miként befolyásolja a pedagógiai munkát.

Az első, *Örökség* című fejezetben megjelent tanulmányok a hazai iskolaépítészeti történetének egy-egy meghatározó korszakát mutatják be a 18. századtól a kilencvenes évekig. Vácról indulunk, a váci városkép alakulásának leszünk szemtanúi a kései konfesszionális kontextusában. Németh Ádám építészettörténész Migazzi püspöksége időszakának

intézményfejlesztő tevékenységét mutatja be. Az oktatás és építészet, városszerkezet és városkép alakító szerepe, építésze, a belső terek funkcionális elrendezése kiemelt figyelmet kap.

Sanda István Dániel neveléstörténész két sikeres iskolaépítési programra hívja fel a figyelmet. Társadalomtörténeti megközelítésben primer források alapján elemzi Budapest oktatási-nevelési környezetét a századfordulón. 1909-ben dr. Bárczy István főpolgármesterségének ideje alatt példaértékű építési folyamat indult Magyarországon. Ezt követte a Trianon után, a két világháború között gróf Klebersberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter népiskola építési programja, az Alföld-program, aminek kulturális hatása ma is jelen van.

Az 1945 utáni iskolaépítészeletről méltánytalanul keveset tudunk. Kassai Dorotytya, Starkbauer Lilla, Varga Noémi, Terbe Rita építészmérnökök és Nagy Iván építész 80 darab 1957 és 1967 közötti, egyedi tervezésű iskolát vizsgáltak meg. A kutatás azzal a céllal született, hogy szélesebb közönség elé tárják ezen épületek alapvető építészeti értékeit. A 18. századtól elindított ívet Benyovszky-Géczi Zsuzsanna építészmérnök munkája zárja. Jeney Lajos munkásságán keresztül ismerhetjük meg a nevelési központok egykori jellemzőit. A Keceli Nevelési Központot elemezve Jeney koncepciójának sikerei és hiányosságai is megjelennek.

A 21. században a pedagógiában jelentős paradigmaváltás ment végbe. A tanulás módjai, módszereinek palettája egyre színesebbé vált, és ehhez a sokféleséghez a kiszolgáló tereknek is igazodniuk kellett. Az újító folyamatokhoz a piarista közösség is csatlakozott és jelentős szerepet vállalt. A hazai piarista iskolák kortárs megújulása kiemelendően példázza a bevezetőben említett interdiszciplináris párbeszédet. Golda János építész az építészet felértékelődését hangsúlyozza, mivel a téri kommunikáció egyre több ember számára vált fontossá (Somogyi, 2019).

Nem mehetek el a szerzőnek a Kotsis-érem díjátadóján elhangzott mondata

mellett, miszerint: „tanítani nem lehet, csak jelen lenni” (Czigány és Somogyi, 2019). Ehhez a jelenlétet segíti a pedagógusokat a 2017 óta a Budapesti Piarista Gimnáziumban folyó kvalitatív kutatás, amelyet Somogyi Krisztina és munkatársai a térhasználat javítása érdekében kezdtek meg. Kutatásukban a diákok által készített iskolai fényképeket és a diákokkal folytatott beszélgetéseket elemzik, amelynek célja a környezetpszichológiai helyzetelemzés, a belső terek gyermekközpontúvá tétele.

A következő tanulmányban bemutatott Forgó Tanterem olyan multidiszciplináris tervezés eredménye, amely a 21. század pedagógiai folyamatok kiszolgálására jött létre. Cseh András és társai, a CAN Architects alapítói már a Mosonmagyaróvári Piarista Iskolaközpont tervezési folyamatának elején meghívták a műszaki területek mellett a dizájn-kultúra, a pszichológia és a pedagógia neves képviselőit is, aminek eredményeként egy, a kalazanciusi gyökerekhez és oktatási alapelveinek kötődő, valamint a mosonmagyaróvári közösség számára személyre szabott épületegyüttes jött létre. Az iskola terve 2019-ben elnyerte a S.ARCH-díjat.

Gödön a Piarista Szakképző Épület bővítésénél László Tamás és Radnóczy László a piarista identitás elemeit, azaz a gyermekközpontúságot, a szegények melletti elköteleződést és az egyszerűséget vették figyelembe. A 21. századi pedagógia szellemében Tancos Tibor építészmérnök a szó szoros értelmében személyre szabta a tetőteret a székesfehérvári Lánosz Kornél Gimnáziumban. A tervezési folyamat során egy partícipatív tervezési módszert használt, ami lényegében az adott tervezési folyamatra létrehozott tértervezési társasjáték. A különböző térhasználati lehetőségek forgatókönyvét játszhatták el a tér használói: a gyerekek és a pedagógusok.

Ha a falak beszélni tudnának, vajon mit mesélnének nekünk? A kötetben az *Örökség és Megújulás* két nagy részegysége között megbúvó két térrepresentáció adja meg a választ a kérdésre. Mindkét tanulmány a művészetre mint a valóság

A következő tanulmányban bemutatott Forgó Tanterem olyan multidiszciplináris tervezés eredménye, amely a 21. század pedagógiai folyamatok kiszolgálására jött létre. Cseh András és társai, a CAN Architects alapítói már a Mosonmagyaróvári Piarista Iskolaközpont tervezési folyamatának elején meghívták a műszaki területek mellett a dizájn-kultúra, a pszichológia és a pedagógia neves képviselőit is, aminek eredményeként egy, a kalazanciusi gyökerekhez és oktatási alapelveinek kötődő, valamint a mosonmagyaróvári közösség számára személyre szabott épületegyüttes jött létre. Az iskola terve 2019-ben elnyerte a S.ARCH-díjat.

megismerésének egyik eszközére tekint, hiszen a művészet egyik fontos feladata, hogy képet adjon a valóságról, tükröt tartva a társadalomnak.

Valentné Albert Éva neveléstörténész szóra bírja az épületek falait a The University Campus as Learning Resource (Az egyetem terei mint történeti források) program alkalmazásával és adaptálásával. Kutatási módszerként a két budapesti és a két londoni Sacré Cœur intézményről készült képeket használja. A tudományos konvenció azonban megköveteli, hogy bizonyos rend kerüljön a képek elemzésébe. A zömében nem gyermekeket ábrázoló képek leginkább a taneszköz-kutatáshoz kapcsolódnak, amennyiben az iskola épülete is a nevelés eszközének tekinthető.

A képzőművészeti elemzésben alkalmazott képelemzési módszer a neveléstörténeti kutatásokat segíti, mint ahogy a szépirodalmi művek is gyakran szolgálnak történeti forrásként (Hunyady, 2006. 13–32.). A kötelező szépirodalmi művek a kollektív műveltségartalom részét képezik, így vizsgálati eszközként is eredményesen használhatók. Az iskolaregényekben – Szabó Magda: *Abigél* – az iskola nem csak mint színtér jelenik meg, hanem – hívja fel a figyelmet Molnár Krisztina irodalomtörténész, neveléskutató – mint önálló lény is, aki szoros kölcsönhatásban áll az emberekkel. Az épített környezet az ember részévé válik.

Az utolsó fejezetben *Kitekintés* címmel Sárkány Péter foglalja össze a főként német nyelvterületen a neveléstudományban megjelenő, térrel és térbeliséggel foglalkozó elméleti és empirikus kutatásokat.

A kötetben megjelent írások közül Sanda István Dániel Klebelsberg Kunó népiskola-építési programjáról szóló tanulmányának aktualitására szeretném felhívni a figyelmet. Arra a kulturális iskolaépítészeti és pedagógiai örökségre, amelynek nagy része azóta is a nevelés szolgálatában áll. A népiskolai program mérlege: 3475 tanterem és 1525 tanítói lakás öt év alatt. A népkönyvtárak létesítésének és a korszerű technikai berendezéseknek, azaz a rádióknak, vetítógépnek, gramofonnak, valamint az ismeretterjesztő előadásoknak

köszönhetően egy-egy népiskola és tanítói lakás a környezet szellemi és kulturális központja lett. A program során felépített Klebelsberg-iskolák közül több még ma is oktatási célokat szolgál, sőt az iskolák tágas udvarai kiváló lehetőségeket biztosítanak a ma újra fontossá vált iskolakereteknek, amelyek a szülők közösségét is bevonják az iskola életébe.

A tanulmánykötetben rendkívül inspiratív, képekkel illusztrált, párbeszédre serkentő írásokat találunk, amelyek rávilágítanak arra a tényre, hogy az iskolákat a jövőnek kell tervezni, mégpedig a tudományterületek együttgondolkodása révén. A TérTár köteteiben szereplő kutatások és elemzések megalapozzák mind az épített örökségek, mind a kortárs épületek vizsgálatának fontosságát a környezettudatosság és a felelős térhasználat kapcsán. A jövőt tekintve nagyon fontos kérdésekre keresik a választ az alkotók, hiszen egyáltalán nem mindegy, hogy a most felnövekvő generáció mennyire lesz felelősségteljes az épített és természetes környezettel kapcsolatos döntéseikben.

Düll Andrea, Somogyi Krisztina & Tamáska Máté (szerk.). *Iskolaépítészet Magyarországon. Örökség és megújulás*. Martin Opitz Bt.

Dani-Ördög Dalma
Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Irodalom

Czigány Tamás & Somogyi Krisztina (2019). „Tanítani nem lehet, csak jelen lenni.” – Gondolatok a Kotsis-érem átadója kapcsán. *Építészfórum*, december 18. <https://epiteszforum.hu/tanitani-nem-lehet-csak-jelen-lenni-gondolatok-a-kotsis-erem-atadoja-kapcsan> **Utolsó letöltés: 2021. 11. 23.**

Hunyady Györgyné (2006). Pedagógikum a szépirodalomban. In M. Nádasi Mária (szerk.), *Pedagógikum*

a hétköznapiakban és a művészetekben. Bölcsész Konzorcium. 13–32.

Tamáska Máté-Sárkány Péter (2017, szerk.). *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó.

Tamáska Máté (2020). Gondolatok az építészetpszichológia és a szociológia viszonyáról. *Szociológiai Szemle*, 30(1): 54–71.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Goals of social studies and the methods and practices applied in classrooms – results of a teacher study

Katinka Dancs

Abstract

The goal of the study was to explore the curricular goals preferred, methods and practices used by teachers involved in social studies education. Data was collected with an online questionnaire from teachers in elementary and high schools, a total of 400 teachers filled out the questionnaire. The outcomes show that teachers emphasize the importance of teaching about human rights and moral values and positive attitudes towards environment protection. The most frequently used methods and practices are searching for and interpreting information, examining visual aids and discussions. The outcomes of the cluster analysis resulted four teacher groups regarding their goal-preference: teachers devoted to developing tolerance, environment protection, national identity, and solidarity. The comparison of the four groups resulted no difference in the methods and practices used by the four groups during their work.

Keywords: social studies education, teacher research, teaching methods

What would parents like? Early language learning in kindergarten.

Judit Ivett Kovács – Erzsébet Czachesz

Abstract

In our paper, we write about the results of our preparatory, exploratory study on one of the elements of our planned research in the field of parental involvement, namely early language learning – a controversial issue in Hungary. One of the most important elements of the framework regulating pre-school education in Hungary is the Hungarian mother-tongue education. Mother-tongue development does not preclude learning about other languages, and early second language learning has been shown to have good effects on mother-tongue development. Kindergarten programs providing playful foreign language sessions or bilingual education are also in harmony with the guidelines issued by the European Commission and the expectations of Hungarian parents. Our research examines the pattern of parental involvement in a bilingual program implemented in Hungarian municipal kindergartens. It explores the reasons behind the decision of parents and their expectations for the program. The empirical results are interpreted in international context. Based on questionnaire data recorded for four consecutive years, the demand for bilingual kindergarten education is steadily increasing; and expectations indicate similar trends to international results with new aspects. Most of the parents are aware of the advantages of early language acquisition. In addition to learning the basics of a foreign language, it is also an important expectation that the child becomes open to other cultures. Although the possibility of choosing a kindergarten is not a real option for the entire Hungarian population, learning about the components of parental involvement and motivation is essential in developing the most effective educational guidelines.

Keywords: early language learning, parental expectations, bilingual kindergarten education, parental motivation

Inductive thinking of engineer students

Péter Tóth – Monika Pogátsnik

Abstract

The task of higher education is twofold, (1) to prepare students to meet the expectations of the labour market, (2) to create a learning environment and conditions so that students can meet the subject requirements, i.e., the drop-out rate should be as low as possible. Input and continuous monitoring of students' transversal competencies can be a suitable method to meet this dual requirement. The range of these competencies is very diverse. In the present study, we focused on inductive thinking, which plays an important role in problem solving, and its components, abstract inferential and diagrammatic thinking. The research involved 212 BSc technical undergraduates. During research, we used a measurement tool widely used in the selection of the workforce, which students had to fill in online. Thus, in addition to the results, it was possible to record the solution time per item. The results were evaluated using IBM SPSS Statistics. The analysis included a comparison of inductive thinking and its two subcomponents, abstract inference, and diagrammatic thinking, in terms of background variables, as well as time spent, and then in terms of defining specific performance. We found a functional relationship between the time spent and the performance achieved in the test. The items of the diagrammatic task were subjected to a deeper analysis. Students have advanced analogical thinking, but their diagrammatic thinking shows very different levels of development, which can cause difficulties in solving technical problems.

Keywords: transversal competencies, problem solving, abstract thinking, diagrammatic thinking

Quantitative and qualitative history of history of higher education and sciences

Tibor Péter Nagy

Abstract

Sources of educational statistics and sociological surveys of the 19th and 20th centuries are generally considered by scholars to be helpful in the quantitative history of education and pedagogy. The paper points out that the usability of census databases is suitable for describing academic staff or any small group of freely specialized students in university or secondary school with a high qualitative profit. The prosopographical methods applied to university teachers, which are especially accurate when data linkage is done with bibliographies, describe the change of higher education staff in an excellent qualitative way. The history of an individual life is typical field of qualitative researchers, but the statistical analysis of the moments of the concrete life, and that type of life helps the interpretation.

Keywords: qualitative and quantitative methods, statistics, census, prosopography, higher education teachers

Changes of the educational system in France in the past 70 years

Iván Bajomi

Abstract

The first chapter of the study focuses on the evolution of the education system under the Fifth Republic of France. It shows how the position of denominational schools was stabilized by the establishment of a the new political system from 1958 allowing the budgetary funding of denominational schools. Although later political forces on the left and the right wing attempted to provide hegemony and better position for the kind of school they found preferable, political protest movements hampered the fulfilment of these wishes. This situation has notably resulted in the fact that nowadays there are more and more French families whose children attended schools belonging to both sectors during their studies. The analysis is also shows the evolution over the last decades of the structure of the French school system, in particular by pointing out the emergence of new types of schools. For example, under the presidency of De Gaulle, a new type of high-performing technical higher

educational institution offering short training was created, and the unification of lower secondary education had also begun. The changes in the field of school guidance have meant that while the voice of teachers and schools was decisive before, later the influence of those directly affected by decisions (pupils and parents) has grown. From the 1970s, among the values which determine educational policy, the importance of concerns relating to equal opportunities has increased. In this spirit, disadvantaged children's enrolment in nursery school has been facilitated. At the same time certain structural aspects of education (e.g.) highly selective higher education establishments as well as the slow evolution of teachers' traditional conceptions of their professional roles hamper the achievement of the objectives relating to the equal opportunities.

Keywords: public and denominational schools, school structure changes, educational guidance, measures for equal opportunities

Our nonfading history.

The controversial basic pattern of school history educational canon (Part 2)

György Jakab

The present study examines the evolving- and still remaining elements of Hungarian history educational canon. Most of all it focuses on the controversy which emerges from the merging of state nation (imperial) and nation state perception after the reconciliation. It is also highlighted why these have become mythicized and why the perception of our nation's past has become inflexible.

Keywords: Hungarian history canon myth

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai elérhetőek
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2021. szeptember 15

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*
16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*
17. *Gécz János* (2003): *Rózsahagyományok*
18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*
19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*
20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája*
21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola, 1777–1888*
22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948*
24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*
25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*
26. *Gécz János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): *Gyermekszemlélet a 19. században*
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*
30. *B. Nagy Agnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.*
31. *Gécz János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*
32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*
38. *Gécz János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubbkultúrák és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*
52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*

*Kovács Ivett Judit –
Czachesz Erzsébet*

Mit szeretnének a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában

Bár mind a korai, mind a későbbi életkorban megkezdett nyelvtanulás mellett találunk érveket a szakirodalomban (Dolean, 2015), egyetlen kutatásban sem jelenik meg káros hatása a nyelvvel való ismerkedés játékos formái beillesztésének az óvodai nevelésbe. E módszer játék és játékalapú tevékenységek révén mozdítja elő a nyelv elsajátítását, mely forma megfelel egyrészt a szülők elvárásainak, másrészt a magyar nemzeti alaptantervben (ÓNOAP) (Kovács, 2020) leírt keretrendszer követelményeinek. A játékalapú tanulás szintén kulcsfontosságú tényező az idegen nyelvvel való korai ismerkedésben, hiszen ez az anyanyelv elsajátításához hasonló folyamat, mely a kisgyermekek mindennapi rutinjai és tevékenységei során megy végbe – ez utóbbinak pedig elengedhetetlen része a játék.

Dancs Katinka

A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek – egy pedagóguskutatás eredményei

A társadalomismereti nevelés célrendszere, tartalma és módszerei jelentős átalakuláson mentek keresztül. Kezdetben a társadalmi beilleszkedés elősegítésén volt a hangsúly, melyet a nemzeti és világtörténelem tényanyagának elsajátításán keresztül igyekeztek megvalósítani. Egy másik irányzat a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztésében látta a társadalomismereti nevelés feladatát. Ezzel együtt a tartalomról egyre inkább a módszerekre került a figyelem, és a gondolkodás fejlesztése került a középpontba. Végül egy harmadik irányzat is kibontakozott, amely egyszerre törekedett érzékenyíteni a tanulókat a társadalmi problémák iránt, valamint fejleszteni gondolkodási képességeiket. Ehhez szintén az aktív tanulási módszereket kívánta alkalmazni (Fallace, 2017).

Tóth Péter – Pogátsnik Monika A mérnökhallgatók induktív gondolkodása

A problémamegoldó képesség egyike a munkahelyeken nélkülözhetetlen transzverzális képességeknek. A munkáltatók kreatív problémamegoldó személyiségű munkatársakat keresnek (Neubert és mtsai, 2015), akik sikeresen megoldják azokat a feladatokat, amit rájuk bízunk, nem torpannak meg az akadályok láttán. A problémamegoldás nemcsak analitikus, kreatív és kritikus készségeket igényel, hanem egy meghatározott gondolkodásmódot (Greiff és mtsai, 2013), egy olyan puha készséget, amely gyakran támaszkodik az erős csapatmunkára, ugyanis fontos tudni, hogy kitől várható támogatás az adott probléma megoldásában. Az EU tagországok átlagban 25-30%-os lemorzsolódási arányszámát közel 10%-kal haladják meg a magyar adatok.

Nagy Péter Tibor

Kvantitatív és kvalitatív felsőoktatás- és tudomány- történet-írás

Ebben az írásban azt szeretném bemutatni, hogy a statisztikát használó – általában kvantitatívnek minősített – kutató hogyan végez (folyamatosan) kvalitatív munkát. Azért teszem ezt nem általában az – hogy a tőlem megszokott szóhasználattal éljek ismét – oktatástörténet területén, hanem a felsőoktatástörténeten, illetve a tudománytörténeten, hogy állításom markánsabb legyen. Ugyanis az oktatástörténet – a hellenisztikus birodalmak iskolarendszerétől, a káptalani iskolák hálózatán és a nagyszerű 19. századi iskolaépületeken át a Covid-19 kiterjedéséig – „távoktatási fordulatig” – valamennyire mindig kvantitatív is, hiszen (a preszcientikus és posztmodern írásokat leszámítva) minden írás szükségét érzi, hogy legalább hipotézis szinten megfogalmazza, hogy az általa leírt oktatástörténeti jelenség vagy az általa ábrázolt iskola mennyire elterjedt, mennyire tipikus a korabeli oktatási rendszerben.