

NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

AUTONÓMIA

ÉS

FELELŐSSÉG

VOL. II. 05–06

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2016

Vol. II. 2-3. szám

SZERZŐK

Ács-Bíró Adrienn, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Bálint Ágnes, egyetemi docens, PTE BTK NTI

Boros Julianna, egyetemi tanársegéd, PTE BTK TKI

Fodor Bálint, tanár, PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Deák Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája

Molnár-Kovács Zsófia, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI

Pete József, tanár, Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma

Sándor-Schmidt Barbara, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Vass Dorottea, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Vörös Katalin, egyetemi tanársegéd, PTE NTI

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Varga Aranka, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A számot lektorálta: Arató Ferenc, Ács Marianna, Bálint Ágnes, Bárdossy Ildikó, Dezső Renáta Anna, Varga Aranka

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN 2415-9484



kompetenspedagogus.hu

Tartalom

Tanulmányok

Bálint Ágnes:

Tetten ért gondolatok – a gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma
tanuláslélektani tükrében5

Vörös Katalin:

Millenniumi hangulatban. Az ezredéves kiállítás és az iparoktatás19

Sándor-Schmidt Barbara:

A diverzitás Perspektívája A Spektrum Szemléletmódban29

Vass Dorottea:

Változott-e a mese és az olvasás iránti érdeklődés az utóbbi évszázad alatt?43

Műhely

Fodor Bálint:

Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulásszervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain.....57

Ács-Bíró Adrienn:

Tanárképzős diákok otthona: a kalocsai Tanítók Háza69

Boros Julianna:

Inkluzív közösség az ezredforduló után – Amritások79

Pete József:

Helyzetjelentés a pedagógus életpályamodellről – alul-, felül- és oldalnézetben.....89

Molnár-Kovács Zsófia:

A tankönyvek világa – egy történeti tankönyvkutatás tapasztalatairól99

Abstracts

BÁLINT ÁGNES

Tetten ért gondolatok

– a gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma tanuláslélektani tükrében

„Nem tud parancsolni,
aki engedelmeskedni nem tud a nyelvnek.”
(Osvát Ernő)

Nyelvbottlásaink, azon túl, hogy derűs pillanatokat szereznek, hű tükrei mentális erőfeszítéseinknek is. Nyelvészeti szempontból a gyerekszáj és az aranyköpés is a nyelvbottlás kategóriájába tartozik, az aforizmák egy jelentős része pedig álnyelvbottlásnak illetve nyelvbottlás paródiának tekinthető.

A gyerekszáj a nyelvelsajátítás és fogalmi gondolkodás fejlődésének rögzös útján haladó kisgyermek nyelvi és gondolkodási nehézségeinek tükre, ugyanakkor a gyermekek nyelvi kreativitásáról is árulkodik. Tükrözi a gyermeki gondolkodás prelogikus, egocentrikus tendenciát, továbbá a gyermek világpalkotó erőfeszítéseit is.

A gyerekszáj spontán természetével ellentétben az aranyköpés mindig indukált nyelvbottlás: olyan helyzetekben keletkezik, amikor a tanulónak kell számot adnia a tudásáról. A szorongató helyzet átmeneti „üzemzavar” indukálhat a metakognitív működésben, ami az aranyköpéseket a más mikroamnesztikus jelenségekkel rokonítja. Közös vonásuk a hibaészlelés hiánya.

Az aforizma szándékosan generált mondás, amely él és visszaél mindazzal a nyelvi és gondolkodásbeli hibaforrással, amelyből a gyerekszáj és az aranyköpések legtöbbször fakad. Az emberi megismerés gondolati és nyelvi útjai az aforizmában sikeresen összeforrnak. Az aforizma a kognitív csúcsteljesítményeink egyike, amely hozzájárul a kognitív kompetenciánk fejlesztéséhez és bölcsességünk növeléséhez is.

A gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma egyfajta kognitív fejlődéstani folytonosságot képvisel. Együttes tanulmányozásuk egyedülálló módon járulhat hozzá kognitív működésünk metakognitív reflexiójához, metatudásunk növekedéséhez.

Kulcsszavak: gyerekszáj, aranyköpés, aforizma, nyelv, fogalmi fejlődés, metakogníció

I. Gyerekszáj, aranyköpés, aforizma – a nyelvbottlás „fejlődése”

A kisgyerekek egyes mondásai (amelyeket *gyerekszáj* gyűjtőnévvel illetünk), az iskolások *aranyköpései* és a felnőttek *aforizmái* ellenállhatatlanul mosolyt fakasztanak. De vajon mi a humor forrása ezekben a kijelentésekben? Miért értékeljük őket olyan nagyra? Továbbá: miben hasonlítanak, és miben különböznek egymástól ezek a „műfajok”?

Az aranyköpések, mint látni fogjuk, a gyerekszáj-típusú megnyilatkozások szerves (fejlődéslélektani értelemben vett) folytatásainak tekinthetők, és előfutárai a felnőttek afo-

rizmáinak; ilyen értelemben tehát a három „műfaj” egyfajta folytonosságot képvisel. Nyelvészeti szempontból a gerekszaj és az aranyköpés is a nyelvbotlás¹ kategóriájába tartozik, az aforizma egy jelentős része pedig álnyelvbotlásnak illetve nyelvbotlás paródiának tekinthető. Jelen vizsgálódásom azonban a megkerülhetetlen nyelvi elemzés ellenére sem elsősorban nyelvészeti tárgyú. A nyelvi vonatkozások főként azért érdekesek számomra, mert egyedülálló módon árulkodnak a gondolkodás fejlődésének törvényszerűségeiről, formai és tartalmi zavarairól, intellektuális erőfeszítéseink eredményeiről és kudarcairól, és nem utolsósorban racionális gondolkodásunk korlátairól és végső határaitól. A nyelvi sík mögött minden esetben a gondolat születését, illetve magát a gondolatot szeretném „tetten érni”, majd ezt kognitív pszichológiai mérlegre téve a tanulás-lélektani konzekvenciákat levonni.

Az első nehézségbe akkor ütközünk, amikor a rendelkezésre álló gazdag példaanyagban próbálunk eligazodni, rendet teremteni. Pusztán formális jegyek alapján ugyanis nehéz elkülöníteni a gerekszaját az aranyköpéstől, illetve az aranyköpést az aforizmatól, ha nem tudjuk, hogy a „szerző” milyen életkorú, és milyen szándékkal tette kijelentését. Az alábbiakban főként olyan példákkal dolgozom, amelyek többé-kevésbé megbízható forrásból² származnak, így megközelítőleg beazonosítható a „szerző” életkora, illetve jó eséllyel következtethetünk a beszélő szándékára.

A gerekszaj, mint látni fogjuk, a nyelvelsajátítás és a fogalmi fejlődés rögs útján haladó kisgyermek nyelvi és gondolkodási nehézségeinek tükré. Spontán nyelvbotlás, amelyre jellemző, hogy a kisgyermek sajátos nyelvi vagy logikai hibát vét, illetve sajátos gyermeki gondolkodásmódjának megfelelően fejezi ki magát. Ezekről a nehézségekről ritkán ejtünk szót, inkább a kognitív fejlődés hihetetlen sebességén ámulunk – a gyerekek pedig (metakognitív képességek híján) nem panaszkodnak róluk. A gerekszaj vizsgálata ezért hiánypótlónak tekinthető: bepillantást enged a gyermeki elme működésébe.

A gerekszaj és az aranyköpés közötti fő különbséget az iskolai oktatás eredményezi. A nyelvi és a fogalmi fejlődés természetes menetébe az iskola drasztikus módon beavatkozik. A jótékony gyorsító és gazdagító hatás mellett kivédhetetlen „mellékhatásokat” is generál (pl. integrálatlan fogalmak tömegével terheli a gyermeki elmét). A gerekszaj spontán természetével ellentétben, mint látni fogjuk, az aranyköpés mindig indukált nyelvbotlás: olyan helyzetekben keletkezik, amikor a tanulónak kell számot adnia a tudásáról. A szorongató helyzet átmeneti „üzemzavart” indukálhat a metakognitív működésben: az aranyköpések lélektani értelemben a metakogníció kikapcsolásának eredményeképpen létrejött nyelvbotlások, amelyek sajátos nyelvi és logikai hibákkal jellemezhetők (BÁLINT, 2013b).

Az aforizma – a fentiekkel ellentétben – szándékosan generált mondás, amely él és visszaél mindazzal a nyelvi és gondolkodásbeli hibaforrással, amelyből a gerekszaj és az aranyköpések legtöbbször fakad, továbbá egyéb kifinomult logikai eszközzel is, hogy a lehető legtömörebben és legszellemesebben fejezze ki a kívánt gondolatot. Az aforizma intellektuális játék, mind az alkotója, mind a befogadója számára.

A gerekszaj tehát a kisgyermek „műfaja”, az aranyköpés az iskolásoké (ide érte akár az egyetemista korosztályt is), az aforizma pedig inkább a már némi élettapasztalattal és bölcsességgel rendelkező felnőtteké. Az alábbiakban mindezekről részletesen szólok.

II. A gerekszajról kognitív tükrében

1. Nyelv és gondolkodás szövetsége

Fogalmi fejlődésünk a nyelv és a gondolkodás összefonódásának, együtt fejlődésének köszönhető. A nyelvnek kétségtelenül fontos szerepe van a megismerés és a gondolkodás irányításában. A nyelvi kódolás segíti az emlékezést, és közvetítő szerepet tölt be a tanulásban (PLÉH, 2011). A nyelv egyrészt a gondolkodás (mint látni fogjuk, nem mindig elen-

gedhetetlen) eszköze, másrészt a gondolkodás megtermékenyítője: a nyelv a gondolkodás (és ennek révén létrejövő tudás) mennyiségi és minőségi gazdagodását eredményezi, továbbá meta-funkciója révén lehetőséget nyújt a nyelvről való gondolkodásra is.

Tudunk azonban a nyelv nélküli racionális gondolkodás létezéséről is. Ez utóbbira példa János szerzetesbarát esete, aki epilepsziából adódó globális nyelvi deficitje ellenére is mindannyiszor képes volt komplex gyakorlati feladatokat, problémákat megoldani: szaladát találni az idegen városban, rugalmasan reagálni váratlan helyzetekre, étteremben rendelni és fizetni (DONALD, 2001).

A gyerekszáj jelenségének vizsgálata során alábbiakban sorra vesszük a gyermeki nyelvelsajátítás egyes nehézségeit, illetve az ebből fakadó tipikus hibákat, majd a gyermeki gondolkodás sajátosságainak érvényre jutását firtatjuk a nyelvi produkciókban.

2. Amikor a gondolat sebesebb, mint a nyelv

A nyelv és a gondolkodás szoros kapcsolatának kezdete vitatott.³ Akár születéstől fogva, akár csak másfél éves kor táján történik meg a nyelv és a gondolkodás fejlődésének összefonódása, a *gyerekszáj* megnyilvánulásai arról árulkodnak, hogy néha „külön életet él” a nyelv és a gondolkodás, de legalábbis eltérő a fejlettségi szintjük. Egyik tendencia, hogy a gondolat készen áll, a nyelvi kompetencia azonban színvonalában elmarad tőle. Álljon itt néhány jellemző példa:

Tudod anya, kibe vagyok szerelmes? Tégedbe!

Ez a szőrénék a báránnya.

A mi barackfánk még nem érett meg.

A másik tendencia ezzel ellentétes: a megfelelő fogalmi érettség híján a gyerekek sokszor hibásan használják az időre vonatkozó (általuk jól ismert) kifejezéseket: tegnap, holnap, a múlt héten, jövőre stb.

A hat év alatti gyermek még a nyelvelsajátítás intenzív szakaszában van. Annak ellenére, hogy a szókincse rohamosan bővül, még nem mindig képes a tapasztalatok és gondolatok adekvát kifejezésére. Nyelvi kreativitásának ékes bizonyítéka az, hogy a hiányzó szavakat más, már ismert szavakkal pótolja, vagy maga alkot új szót. Az előbbire jó példa az „*Apukám megígérte, hogy vesz nekem egy nagyképi számítógépet*”, az utóbbira pedig a kenyeret rágcsáló kisbaba láttán megfogalmazott „kenyerészik” szó. A hasonló hangzású szavak rendre megtevesztik a gyerekeket: az eső zuhogás helyett „zuhan”, a szivárvány helyett „szivárgás”-t, az atléta helyett „alátét”-et mond, a bácsi szájában pedig pipa helyett „papi” van.

A félrehallott, félreértett szavak fénykora ez. (Pl. „*Ma is lesz névtánc?*”) A gyerekek még gyakran másképp tagolják, vagy általuk jól ismert szavakként észlelik a hallottakat, ami szintén sok derűs pillanattal ajándékozza meg a felnőtteket. Néhány példa:

- *Íliás fagyit kérek! Van íliás?*
- *Felnőtt: Én szédülök a mozgólépcsőn.*
- *Gyerek: Én nem dülök szét!*
- *Felnőtt: Lassan haladnak a munkálatok.*
- *Gyerek: Milyen állat a munká?*

A kisgyerekeket nagyon érdeklik a nyelv rejtélyei. Kíváncsiak a dolgok nevére, és a nevek jelentésére, pontos tartalmára is. Erről árulkodik a következő kérdés is: „*A varangyos békán mi a varangy?*”.

3. Amikor a gondolat botlik

A gondolkodás életkori sajátosságai is tetten érhetők a gyerekszáj megnyilvánulásaiban. A hat év alatti gyermek nem képes egyszerre több információ párhuzamos feldolgozására, majd a feldolgozás eredményének szintetizálására. A rivális információk feldolgozása vagy szekvenciális lesz, vagy nem is kerül rá sor maradéktalanul. Integráció helyett gyakran az egymással versengő fogalmak, sémák interferenciája történik, amely nyelvi szinten kontaminációt eredményez. Arra kérdésre, hogy hol van a barátja, egy kisgyermek így felelt: „Hazon”. Itt a „haza” és az „otthon” versengő fogalmi egyetlen szóba torlódtak össze. *„Régen ebbe a doktor nénibe jártunk!”* – jegyezte meg a négy és fél éves kisfiú, amikor a régi orvosi rendelőjük mellett haladt el (ide jártunk + itt volt a doktor nénink). *„Tűnj el az étvágyamból!”* – mondta egy kislány, amikor ebéd közben beröpült egy légy a konyhába (tűnj el + megzavarod az étvágyam). További példa: *„Óvó néni, ők annyira ikrek, hogy nem tudom a nevüket”* (hasonlíthatok + megkülönböztethetetlenek).

Piaget (1970) rámutat, hogy az óvodáskorú (azaz a konkrét műveleti szakaszban lévő) gyermek gondolkodása még nélküli a logika szabályait. A gyerekszáj-gyűjtemények ennek is számos példáját nyújtják. Az alábbi példa az tükrözi, hogy a következtetés levonása nem a logika szabályai szerint történik: *„Szerintem az apuka az úr a családban, mert ő a leghangosabb, ő tud a legjobban kiabálni. Az anyuka a helyette.”*

A kisgyermek gondolkodásában már jelen vannak a hétköznapi tapasztalatokból leszűrt, vagy a nyelvi félreértésekből fakadó tévképzetek is (vö. KOROM, 2005). Egy példa: *„Kérsz madártejet?”* – *„Nem, én bocitejet szoktam inni.”* A „madártej” félreértése nemcsak nyelvi probléma, hanem annak a bizonytalanságra is utal, hogy honnan származhat tej. A „bocitej” egy másik tévképzet, hiszen a „boci” még nem képes tejet adni. A tévképzetek jelenlétét kifejezetten pozitívan értékelhetjük: arról informálnak bennünket, hogy megindult a fogalmi fejlődés, és maga természetes útján halad előre. A tévképzeteket ebben a korban a gyermek fogalomalkotási, absztrakciós és világgépalkotási kompetenciái látványos bizonyítékainak tekinthetjük.

4. A gyerekszáj tanulságai

Miről árulkodnak tehát a gyermeki nyelvbtlások? Arról, hogy az anyanyelv elsajátítása sem feltétlen zökkenőmentes folyamat. Arról is, hogy a gyermeki beszédprodukciónál során nincs hibaérezlés, ami a metakognitív működések hiányára, fejletlen voltára utalnak. De árulkodnak a gyerekek nyelvi kreativitásáról is, amely segítségével áthidalják az elégtelen szókincs és a gondolat közötti űrt. Tükrözik a gyermeki gondolkodás prelogikus, egocentrikus tendenciát, továbbá a gyermek világgépalkotó erőfeszítéseit is.

III. A metakogníció üzemzavarai és az aranyköpések

1. Fogalmi terhelés és „szuperkidolgozott” kód

Az aranyköpések megjelenése az iskolába lépéssel kezdődik, amikor a gyermek spontán nyelvfejlődésébe mesterségesen beavatkozunk. A beavatkozás egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a tananyag révén a gyermeket nem maradéktalanul megértett tudományos fogalmakkal árasztjuk el. Mennyiségi szinten ez rendkívül sok olyan (többnyire idegen) szót jelent, amelyekkel a gyermek természetes nyelvi környezetében még nem találkozott (és talán nem is fog az iskolán kívül). Számos vonatkozásban olyan ez, mint egy idegen nyelv tanulása. A megtanulandó fogalmak absztrakciós szintje is változó (pl. térfogat, arány, névutó, társadalom, moll hangnem, imperializmus stb.), és nem feltétlen igazodik a gyerek életkori sajátosságaihoz. A spontán nyelvfejlődésbe való beavatkozás az is, hogy az iskolába lépő gyereket arra vesszük rá, hogy a kidolgozott kódú nyelvhasználatot részesítse

előnyben. Nem lepődhetünk meg tehát azon, hogy a gyerekek nyelvi- és gondolkodásfejlődése továbbra sincs szinkronban egymással. Nyelvbtlások sokasága vezethető vissza ezekre az okokra (BÁLINT, 2013b).

A fogalmak megértésének és integrációjának nehézségeire utalnak az alábbi aranyköpések:

- *A művelődés hasznos volt, hogy felépítsék a reformációt.*
- *Gulag: olyan munkálatok, ahová a szociális ellenséget küldték.*
- *Inka nép: Kolumbusz részéről származó népcsoport.*

A kidolgozott kód érvényre juttatásán fáradozó tanulók néha túllőnek a célon, és „szuperkidolgozott” kódot használnak:

- *II. József Mária és Terézia fia volt.*
- *Ady Boncza Bertalant vette feleségül.*
- *Eötvös József többek között Budán született.*

2. Kognitív regresszió

Az aranyköpések végig kísérik a gyermeket a kisiskolás kortól egészen az egyetemig, ami olyan hosszú időtartam, hogy nehéz egységesen jellemezni. A gondolkodás fejlődésének két, minőségileg eltérő szakaszában levő tanulókról van szó: a 7-12 évesekre még a konkrét műveleti gondolkodás jellemző, a 12 év felettiek elméletileg már képesek az absztrakt műveleti gondolkodásra, ám ennek színvonalában is jelentős különbség lehet az életkor előre haladtával. Az aranyköpések analízisének mindig szem előtt kell tehát tartani azt, hogy a „szerző” melyik korosztály képviselője.

Az aranyköpések a gyerekszájtól eltérően *indukált* nyelvbtlások. Paradox módon az aranyköpéseket komoly kognitív erőfeszítés révén hozzuk létre – a humort fakasztó természetükért nem a tudás vagy az erőfeszítés hiánya a felelős, hanem a szorongás. Az aranyköpések ugyanis elsősorban felelés vagy dolgozatírás közben generálódnak, amely helyzetek közös jellemzője a magas szintű stressz. A szorongás szárnyakat adhat, és segítheti az optimális teljesítmény elérését (ilyenkor nem hibázunk, és nyelvbtlás sem valószínű), de debilizáló is lehet, amely ideiglenesen bénító hatást gyakorol a tanuló kognitív képességeire. Ezt a jelenséget, jobb híján, nevezzük el *kognitív regresszió*nak (BÁLINT, 2013b).

A kognitív regresszió lényege, hogy a debilizáló szorongás hatására a kognitív érettségi szintünkön (legalább egy szinttel) alul teljesítünk. A kognitív regresszió a kognitív fejlődés irányával ellentétes. Piaget (2004) fejlődésmodelljét alapul véve a jelenséget így szemléltethetjük:



1. ábra: A kognitív fejlődés iránya



2. ábra: A kognitív regresszió iránya

Az aranyköpések sokaságában érhető tetten a kognitív regresszió jelensége. A szorongás hatására a gondolkodás veszíthet az absztraktságából, és adekvát fogalmak mozgósítása helyett konkrétumok szintjén mozogva próbálunk jelentésteli közléseket produkálni.

- *Az elégia azért nem dráma, mert azért annyira nem megrázó a történet, és nem hal meg senki.*
- *A Himnusz 8. versszaka megszánást kér, hogy végre történjen valami, ne csak a kínok tengerében úszkáljunk egész végig.*
- *József Attila szerint az embert a lehető leggyorsabban elrakják láb alól, minél gyorsabban keresnek ellene valami vétket, nem fizeti a telefont vagy ilyesmi. A falunépnak egyre kevesebb joga lesz.*

A konkrét műveleti gondolkodás szintjéről visszacsúszva a prelogikus gondolkodás talaján találhatja magát a szorongó kisiskolás, aki immár az ok-okozati kapcsolatok tekintetében is elbizonytalanodik:

- *Irinyi János nem értett a kereskedéshez, ezért*
 - *korán meghalt.*
 - *eladta a gyufát.*
 - *föltalálta a gyufát.*
 - *nem kapott Nobel-díjat.*

3. A metakogníció áramszünetei

A metakogníció a saját tudásunkra vonatkozó tudás, a kognícióval kapcsolatos kogníció (vö. NELSON, 1996; CSÍKOS, 2006; EFKLIDES, 2010). Általános feladata a mentális folyamataink feletti ellenőrzés, azokra való reflektálás. Nagy szerepet játszik abban, hogy egy aktuális feladat kapcsán (pl. problémamegoldás, olvasás stb.) aktiválja a rendelkezésre álló releváns tudástartalmakat, továbbá felel a kognitív teljesítmény minőségéért (igazságérték, relevancia, pontosság, megfelelő absztrakciós szint stb.) és helyes kivitelezéséért is (grammatikai, szemantikai, szintaktikai, stilisztikai és pragmatikai szempontból). A metakognitív működés a prefrontális lebeny területére lokalizálható, amely azon túl, hogy a munkamemória székhelye, szabályozza a szociális viselkedést, és döntő részt vállal a komplex kognitív viselkedések tervezésében, a döntéshozatalban és a végrehajtásban (ROBERTS ÉS MITSU, 1998; BANICH ÉS COMPTON, 2011).

A metakogníció Nelson és Narens-féle modellje (1996) megkülönbözteti a tudás tárgy-szintjét (amit tudunk) és metaszintjét (amit tudunk, hogy tudunk). A szintek között két egymással ellentétes közvetítő folyamatot feltételez: a monitort és a kontrollt. A monitor a tárgy-szint pásztázásából nyer információt arról, hogy rendelkezésre áll-e a kérdéses tudás, aktuálisan hozzáférhető-e, mennyire vagyunk biztosak abban, hogy tudjuk. A metaszint

felől indul a kontroll folyamat, amely az aktuális feladat tükrében egyrészt tárgyszint tartalmait mozgósítja, másrészt irányítja és ellenőrzi a végrehajtást. Ha a metakogníció problémamentesen működik, akkor a teljesítmény hibátlan, kivitelezése gördülékeny.

A Nelson-Narens-féle modell jó kiindulási alap ahhoz, hogy megértsük, mi történik akkor, amikor zavar keletkezik a metakognitív működésben. Az „üzemzavar” oka lehet agysérülés (ROBERTS ÉS MTSAI 1998), mentális betegség (BACON ÉS MTSAI, 2011), pszichoaktív szerek (pl. lorazepam) hatása (BACON, 2010), glükóz-hiány (BAUMEISTER, 2002, id. KAHNEMAN, 2011), túlterhelt munkamemória (EFKLIDES ÉS TOUROUTOGLU, 2010), és, ami a szempontunkból most releváns, a szorongás is (BÁLINT, 2013b).

A megzavart működés következtében a kognitív teljesítménybe hibák csúsznak, amelyeket a személy nem észlel. Ilyen hiba lehet a Mózes-illúzió⁴ (PARKS ÉS REDER, 2004; BOTTOMS ÉS MTSAI, 2010), a TOT jelenség⁵ (BACON, 2010), a BIM állapot⁶ (EFKLIDES ÉS TOUROUTOGLU, 2010) és sok más. E sok más között találjuk az aranyköpéseket is (BÁLINT, 2013b).

Az aranyköpések azt mutatják, hogy a metakogníció két közvetítő folyamata szelektív módon is zavart szenvedhet. Abban az esetben, ha a kontroll funkció esik ki, jó esély van arra, hogy kognitív produkcióba nyelvi és/vagy gondolkodási hiba csússzon. A nyelvi hibák a nyelv bármely szintjét érinthetik:

- (Grammatika) *Kinek van választójoga? Az állampolgárok 18 év után, magyar állampolgárságú, nemtől független, szabad és nem értelemben korlátos emberek a választók, ma Magyarországon 80% ilyen.*
- (Szintaktika) *Horthy katonái állig felfegyverzett, tüntetően fenyegető pillantásokkal bevonultak a terembe.*
- (Szemantika) *A nemzetiségi iskolákba több ajkú diákok járnak.*
- (Pragmatika) *Berzsenyi költészete versekből áll.*

A gondolkodási hibák közé tartoznak a kognitív regresszió jelenségei (amelyekről korábban már szóltam), a logikai hibák (pl. önellentmondások, téves következtetések, helytelen ok-tulajdonítás) és a kontamináció (amikor két vagy több gondolat „összecszúszik”).

- (Logikai hiba) *„A Szent Jobb István király bal keze.” „Kolumbusz háromszor indult útnak, bár a második útján meghalt.”*
- (Kontamináció) *„A Toldi 1846-ban játszódik. Ezt onnan lehet tudni, amikor Iluska a patokban mos és Jancsi a fűben heverész.” „Ez a vers a vénülő költő szemével íródott.”*

A monitor funkció meghibásodásának eredményeképpen aktuálisan nem férünk hozzá a kívánt információhoz, amelynek legalább három viselkedéses kimenete lehetséges. Az első, hogy reflektálunk saját tudatlanságunkra, mint a BIM esetén („nem jut eszembe”), a második, hogy hibaészlelés nélküli hamis belátásra (hamis aha-élmény) jutunk, a harmadik pedig a gátlástalan konfabuláció stratégiája, amikor a meglévő információmorzsákból igyekszünk a lehető legtöbbet kihozni.

- (Hamis belátás) *„A tatárjárást IV. Béla vezette.” „Az Aranybulla az egy Szent Korona volt.”*
- (Konfabuláció) *„A visegrádi királytalálkozón a királyok megbeszélték királyi ügyeiket.” „Erdélyt főleg erdélyiek lakták.” „A nemzetiségek több mint fele nem magyar volt.”*

4. Miről árulkodnak az aranyköpések?

Az aranyköpések többek között a metakognícióról, a tanulókról, és magukról az aranyköpésekről is árulkodnak.

Ami a metakogníciót illeti, az aranyköpések azt bizonyítják, hogy szorongás is indukálhat hibás működést. Láttuk, hogy szelektíven sérülhet a kontroll és a monitor funkció is. A zavar eredménye: hiba a nyelvi kivitelezésben és/vagy a gondolkodás szintjén, illetve a releváns információk átmeneti hozzáférhetetlensége (és ennek áthidalási törekvései).

A tanulókról feltétlen meg kell jegyeznünk, hogy az általuk „elkövetett” aranyköpések többnyire nem a tudás hiányával függenek össze, és nem is a kognitív erőfeszítés hiányáról van szó. Mindazon a nyelvi és gondolkodási problémák, továbbá a hamis aha-élmények és a konfabulatív erőfeszítések, amelyekkel a példákban találkoztunk, elsősorban a szorongás számlájára írhatók.

Az aranyköpésekről elemzésük révén megtudhattuk, hogy sok tekintetben hasonlítanak a lozrazepam-indukálta mikroamnéziákra (TOT, Mózes-illúzió), a BIM-re, és az énkimerülés okozta glükóz-hiányra. Közös vonásuk a hiba-észlelés hiánya. Az aranyköpések, éppúgy, mint a szemantikus illúziók, azt a veszélyt rejthetik magukban, hogy a hibás alternatívák felülírják a helyeseket (BOTTOMS, 2010), ezért, bár jól nevetünk rajtuk, nagyon fontos, hogy kijavítsuk a helytelen állításokat, mielőtt véglegesen rögzülnének.

IV. Az aforizmák mint kognitív csúcsteljesítmények

1. Az aforizmák tudományos vizsgálata

Az aforizma, úgy tűnik, a tudományos érdeklődés mostohagyermeké. Nem tarthat számot a nyelvészek érdeklődésére, mert nem spontán, és főképp nem hibás beszédprodukciónak eredménye – nyelvészeti szempontból tehát nem jelent izgalmas problémát. A többi humán- és társadalomtudomány szintén nem talál rajta fogást: kérdésfeltevésük szempontjából irreleváns. Kivétel talán az irodalom, amely gyakran gyűjteményekbe rendezi, ritkábban pedig elemzi az egy-egy neves gondolkodónak tulajdonított szellemes mondásokat. Klasszikus felosztás is az irodalomtudósoknak köszönhető. E szerint az aforizmaikon belül megkülönböztetünk *orvosi tételeket* (amelyeket többnyire Hippokratésznek tulajdonítanak), *filozófiai életbölcseéseket* (pl. Lao Ce mondásai), *filozófiai feljegyzéseket* (pl. Pascalé), *udvari etikettet* (ez századokon át a franciák kedvelt műfaja volt) és egyéb *mondásokat, közmondásokat, szentenciákat* (FÓNAGY, 1992). Az aforizma – bár némelyiknek van nevesíthető szerzője – eredetét tekintve inkább folklorisztikus műfaj, de átfogó szempont hiányában (mivel sem tartalmilag, sem formailag nem egységes műfajról van szó, esztétikai elemzése pedig irreleváns) az irodalomtudomány sem méltatja további figyelemre.

Az aforizma mindmáig egyetlen tudományos megközelítési kísérletét Freudnak köszönhetjük, aki a *Vicc és viszonya a tudattalanhoz* című 1905-ben megjelent esszéjében aforizmaiknak tekinthető szövegeket is elemez, ám ezeket nem különíti el az általában viccnek tekintett egyéb szövegektől (FREUD, 1982). Freud rámutat a viccek (és köztük a szellemes aforizmaik) hatásmechanizmusának néhány nyelvi és logikai eszközére, amely révén a szöveg hatást fejt ki ránk – humorosnak találjuk, és ellenállhatatlanul nevetnünk kell rajta. Az aforizma úgy éri el a ránk gyakorolt hatását, hogy az intellektuson kívül (illetve mellett) az érzelmi és motivációs szférákat is mozgásba hozza. Freud terminusokkal: nemcsak a tudat, hanem a tudattalan számára is közvetít üzenetet. Megértése során (amit Freud „viccmunkának” nevez) olyan folyamatok aktiválódnak, amelyek az álom létrehozásában is fő szerepet kapnak (sűrítés, eltolás, megfordítás). A megértés pillanatában az üzenet „kibomlik”, és aha-élménnyel ajándékoz meg bennünket. Az aha-élmény mindig önjutalmazó értékű; öröm- és kompetencia-élményt nyújt (BÁLINT, 2013a). Bár Freud maradéktalanul

elvégezte a maga elé tűzött feladatot, elemzései mégsem merítik ki teljességgel a témát. Úgy vélem, az aforizmák kognitív pszichológiai és tanuláslélektani szempontú kutatása azért indokolt, mert az emberi gondolkodás e csúcsteljesítményei sok értékes adalékkal szolgálhatnak az emberi elme működéséről.

2. Az aforizmák természetrajza

Vizsgálatom szempontjából az aforizmák közül engem csak a „jól sikerültek” foglalkoztatnak, amelyek ismérve, hogy a tartalom és a forma megismételhetetlen egységet alkot. Nem szentelek tehát figyelmet a lapos közhelyeknek, szimpla életbölcsestégeknek. A klasszikusok helyett a kortárs és a 20. századi aforizmákra koncentrálok. Ezekből mintegy háromszázat áttekintve az alábbi műfaji kategóriák rajzolódnak ki:

1. Bölcselkedés/ életbölcseesség (nem csak filozófusok tollából):

- *Élni a bűnért szokás. Az erényért halni.* (Márai Sándor)
- *Hinni akar az ember és – ennek köszönjük a tudományt.* (Osvát Ernő)
- *Okos vagy, ha csak a felét hiszed el annak, amit hallasz. Zseniális, ha tudod, melyik felét.*

2. Kritika (humoros formába csomagolva):

- **Emberség-kritika** („*Úgy tűnik, hogy némelyek sokkal későbbi leszármazottai a csimpánznak, mint mások.*” „*Teljesen kiszámíthatatlan az időjárás, pedig nem is az emberek csinálják.*” „*Mínél több emberrel találkozom, annál jobban szeretem a kutyámat.*”)
- **Társadalomkritika** („*Nyugdíjaskérdés megoldása: idén a piros lámpánál átmehetnek, jövőre kötelező.*”)
- **Politika-kritika** („*Hát egyik kormány sem akarja, hogy jóllakjunk?*”, „*A bizottság olyan életforma, amelynek hat vagy több lába van, és egyáltalán nincs agya.*”)
- **Önkritika** („*Tanultam a hibáimból. Most már biztosan meg tudom ismételni őket.*” „*Szeretem a munkát. Akár órákig el tudom nézegetni.*”)
- **Technológia-kritika** („*Tegnap DOS, ma WINDOWS... Félek a holnaptól.*”, „*Hirosima '45. Csernobil '86. WINDOWS '98.*”)

3. Paródia:

- **Definíció-paródia** („*A szünnyogháló: az ajtón betévedt rovarok ablakon történő távozását megakadályozó szerkezet.*”, „*A chiliszószt határozott fellépésű ketchup.*”, „*Második házasság: az optimizmus győzelme a tapasztalat felett.*”, *A sláger az a zene, ami a füleden megy be és a könyöködön jön ki.*”)
- **Bölcsesség-paródia** („*A számítógépek sohasem fogják az emberi hülyeséget pótolni.*”, „*Legtisztább öröm a káröröm, mert nincs benne semmi irigység.*”, „*Egyetlen baj a semmittevés-sel, hogy sohasem tudod, mikor végeztél.*”, „*Ma kezdődik életed hátralévő része.*”)
- **Közmondás-paródia** („*Az önző csak magára gondol. Az irigy másokra is.*”, „*Evéskor jön meg a szomszéd.*”, „*Mosakodjon az, aki lusta vakarózni.*”, „*Néma gyerekek az anyja se látja a fától az erdőt.*”)

4. Felszólítás, tanács:

- *Ne légy babonás! Balszerencsét hoz.*
- *Védd az erdőt – egyél hódót!*
- *Ha lefelé zuhansz, próbáld elhibázni a földet!*

5. Öncélú nyelvi/intellektuális játékok:

- *Aki mer, az nyer. Aki merít, nyerít?*
- *A bort tisztán szeretem, a pálinkát meg piszkosul.*
- *Milyen színű a valószínű?*

6. Akasztófahumor/cinikus kiszólás:

- *Az egészség valószínűleg a halál leglassabb formája.*
- *Ha a kukoricaolaj kukoricából készül, akkor a babaolaj...?*
- *Nincsenek már kannibálok, most ettük meg az utolsót.*

7. Banális, álnaiv igazságok:

- *Akinek az egyik lába rövidebb, annak a másik lába hosszabb.*
- *A sást a legkönnyebb a tojásban elkapni.*
- *A sánta kutyát előbb utoléri, mint amelyik nem sánta.*

Elképzelhető egy olyan osztályozás is, amelybe az alapján soroljuk be az aforizmákat, hogy milyen (nyelvi, logikai, poétikai) eszközökkel érik el a hatást. Ez alapján az alábbi csoportokat tudtam elkülöníteni:

1. Ellentét („Élni a bűnért szokás. Az erényért halni.”)
2. Hasonlat / metafora / metonímia („Az erény művirág. A bűn valódi gaz.”, „A mazsola egy rémült arcú szőlőszem.”)
3. Kétértelműség („A csúszómászók sosem esnek hasra.”)
4. Következtetés („Ha az iskola az életre nevel, nem félek a haláltól.”)
5. Érvelési hiba („A születésnapok jót tesznek mindenkinek. Statisztikai felmérések mutatják, hogy azok élnek legtovább, akiknek a legtöbb van belőlük.”, „A válások legfőbb oka a házasság.”)
6. Logikai ellentmondás („Naná, hogy normális vagyok! Megmondták a hangok is”, „Már előző életemben sem hittem a lélekvándorlásban.”)
7. Visszaélés az elvárással („Háromféle ember van: aki tud számolni, és aki nem.”, „Az egy-púpú tevét az különbözteti meg a kétpúpútól, aki akarja.”, „Rengeteg hátránya mellett van egy csomó rossz tulajdonsága is.”, „Mi sem csökkenti jobban egy használt kocsi fogyasztását, mint az eladó.”)
8. Maxima-sértés („Tégy a gyűlölet ellen, te rohadék!”, „Nálunk most szabadság van. Ugye, jól mondtam, őrmester úr?”)

3. Miért szeretjük az aforizmákat?

Az alábbiakban három okot/hatást nevezek meg, ám ezeket csak az elemzés kedvéért választottam külön: valójában egyetlen hatásmechanizmus különféle, nehezen szétszalazható aspektusairól van szó.

Az egyik ok a humor-többlet. A humorért többnyire hálásak vagyunk, mert a kevésbé megfogható (de ettől még nagyon is létező) intellektuális örömmön túl fiziológiai szinten is átélhető örömmel ajándékoz meg. Az öröm-élmény élettani szempontból a dopaminderg-típusú jutalom-hálózat aktivitásából fakad (MOBBS ÉS MTSAL, 2005). A mezolimbikus dopaminerg struktúrákon kívül a mediális ventrális prefrontális kortex is felelős a humor élvezetének élményéért (GOEL ÉS DOLAN, 2001). Számos kutatás igazolta az amygdala szerepét is a humor kiváltotta örömmérs létrehozásában (MORAN ÉS MTSAL, 2004; MOBBS ÉS MTSAL, 2005). A humor feldolgozásának funkcionális MRI-vel végzett kutatásai arra mutattak rá, hogy valójában egy igen kiterjedt hálózattal van dolgunk (pl. az inferior frontális kortex, ill. az anterior temporális területek). A képet bonyolítja, hogy más-más neurális utakon dolgozzuk fel a különféle modalitásban (képi, verbális) prezentált humort (MORAN ÉS MTSAL,

2004), és attól is függ a feldolgozás útja, hogy a megértés során milyen logikai problémával szembesülünk (SAMSON ÉS MTSAI, 2008). A feldolgozás útja továbbá más a nőknél, mint a férfiaknál (KOHNA ÉS MTSAI, 2011),⁷ illetve függ a személyiségtől is (MOBBS ÉS MTSAI, 2005).

A másik ok, amiért szeretjük az aforizmákat az, hogy aha-élményt generálnak bennünk. Az aha-élmény szubjektíve egy *kognitív csúcselmény*, amikor intenzív öröm-átélés közepette minőségileg jobb megértéshez jutunk. El tudunk engedni egy korábban hasznosnak bizonyult értelmezési keret egy hatékonyabbért, ami ebben a pillanatban körvonalazódik előttünk (vö. VERVAEKE ÉS FERRARO, 2013).

A harmadik oka annak, hogy kedveljük az aforizmákat, abban keresendő, hogy igen gazdaságosak. Kevés erőfeszítéssel viszonylag nagy bölcsesség-többlet juthatunk általuk. A bölcsesség nem pusztán tudás, inkább egy sajátos kompetencia, amely kognitív csúcsteljesítmények létrehozásához, befogadásához, illetve élvezetéhez segít hozzá bennünket (VERVAEKE ÉS FERRARO, 2013). Ilyenformán az aforizma kognitív kompetencia-fejlesztő hatással bírnak.

4. Miről árulkodnak az aforizmak?

Az aforizma felfoghatók a tudatra ébredt ember (gyakran ironikus) önreflexiójaként. A műfaj egyrészt az emberi megismerés, másrészt a lét határkérdéseiről való filozófiai mélységű spekulációk hű tükre.

Az emberi megismerés gondolati és nyelvi útjai az aforizmában sikeresen összeforrnak. Mindez a metakognitív minőségi működéséről tanúskodik, ahol nemcsak a hibák *hiánya* feltűnő, hanem az is, hogy a produktum gondolati és nyelvi megformáltsága átlagon felüli. Nyelvi tömörségük, originalitásuk és tartalomhoz illeszkedő formájuk révén az aforizma a nyelv teremtő erejéről és hajlékonyságáról is tanúskodnak, miközben a nyelv lehetőségeit és végső határait tapogatóják le. A gondolat és a nyelv e ritka, különleges szintézise miatt az aforizmat bátran sorolhatjuk az ember *kognitív csúcsteljesítményei* közé.

Az aforizma szókimondó, határozott és ironikus stílusban szembesítenek bennünket az emberi lét határkérdéseivel is. Szerepük némileg analóg a középkori udvari bohóckéval: kimondhatóvá teszik azt, amire valamilyen okból gondolkodási tabuk, elfojtások, hátrítások irányulnak. A humoros köntösbe csomagolás részben mentesít bennünket attól, hogy túl közel kelljen engedni magunkhoz a gondolatot, ugyanakkor a beszédaktus valóságossá, jelenvalóvá, visszavonhatatlanná teszi azt. Az aforizma gyakran hoz felszínre tudatközeletit vagy mélyen tudattalan kollektív tartalmakat, így járulva hozzá bölcsességünk növekedéséhez.

V. Tetten ért gondolatok?

Nyelvbötlésaink, azon túl, hogy derűs pillanatokat szereznek, hű tükrei mentális erőfeszítéseinknek is. A gyerekszáj, az aranyköpés és az aforizma együttes tanulmányozása révén különleges módon is bepillantást nyerhettünk e belső világ működésébe. Vizsgálódásunk eredményeképpen érdemes néhány összegző és összehasonlító megjegyzést tenni, amelyek rávilágítanak arra, hogy e három nyelvi jelenség tanulmányozása miként járulhat hozzá kognitív működésünk metakognitív reflexiójához, metatudásunk növekedéséhez. Határtalan közlésvágyunknak időnként nyelvi, fogalmi és metakognitív fejlettségünk (gyerekszáj), máskor a szorongás bénító hatása (aranyköpés), ismét máskor a nyelv és a gondolkodás végső korlátai (aforizma) szabnak határt. Spontán is, indukált módon és akaratlanul is követhetünk el hibát a nyelv és/vagy a gondolkodás szintjén. A spontán hibákra a metakognitív képességek fejletlensége miatt nem reflektálunk, az indukált hibákra a metakognitív átmeneti gátoltsága miatt nem. Az akaratlanul hibákat a kitűnően működő

metakogníció „hallgatólagos beleegyezésével”, sőt aktív asszisztenciájával hozzuk létre.

A gyerekszáj felfogható a nyelv, a gondolkodás és a metakogníció fejlődésének aktuális állapotát rögzítő pillanatsfelvételné, így segítségével a fejlődés törvényszerűségeibe és nehézségeibe nyerünk bepillantást. Az aranyköpések révén az indukált kognitív üzema-
var következményeit figyelhetjük meg a kognitív teljesítményben. Az aforizmák a „csúcsra járatott” nyelvi, gondolkodási és metakognitív képességek szintézise révén elérhető nem hétköznapi szintű kognitív teljesítmény lehetőségét, esélyét villantják fel.

Távol vagyunk attól, hogy jól értsük saját mentális történéseinket. Néha nem árt megállni egy kicsit, rácsodálkozni, derülni rajtuk.

Jegyzetek

- 1 A nyelvbtlás nyelvészeti meghatározása: „beszédproduktós hiba, amely a köznyelv elfogadott normáinak az adott kontextusban és beszédhelyzetben ellentmond” (Gósy, 2004:10)
- 2 A gyerekszáj-típusú megnyilatkozásokat internetes fórumokról gyűjtöttem, illetve felhasználtam saját és ismerőseim kisgyermekektől származó mondásokat is. Az aranyköpéseket tanárkollégák rendelkezésemre bocsátott gyűjteményeiből idézem, illetve szintén tanárok által az internetre feltöltött aranyköpés gyűjteményeket használtam erre a célra. Az aforizmák esetén is elsősorban az internetes gyűjteményekre támaszkodtam. Forrásaimat részletesen ld. IRODALOM
- 3 Ld. Piaget – Vigotszkij vita
- 4 A jelenséget a következő kérdéstről nevezték el: „Fajonként hány állatot vett fel Mózes a bárkába?” A válaszadók, (különösen, ha egy lorazempam nevű szer hatása alatt vannak, mint Bottoms kísérleti személyei) gyakran nem veszik észre a kérdésbe rejtett hibát: az azonos szemantikai kategóriába tartozó Noé név helyett Mózes neve áll. Hasonló hatást kiváltó kérdések pl. „Ki találta meg Hófehérke elvesztett üvegcipőjét?” „Elveheti-e feleségül egy férfi az özvegye hógát?”
- 5 Tip of the tongue = „nyelvemen van”-jelenség. Heves, frusztráló érzése annak, hogy egy adat ideiglenesen nem hozzáférhető a memóriában, annak ellenére, hogy tudjuk, hogy tudjuk. Azt is tudjuk, hogy később eszünkbe fog jutni. A helyére többnyire betolakszik egy szívós másik kifejezés, ami blokkolja a helyes válasz előhívását, és amiről tudjuk, hogy téves válasz (BACON, 2010). Ilyen például, amikor nem jut eszünkbe egy kedves ismerősünk neve.
- 6 Blank in the mind = „üres elme”. Abban hasonlít a TOT-ra, hogy a személy nem fér hozzá a memóriájában tárolt adathoz (cselekvési cél), de nem azt éli meg, hogy „pedig tudom”, hanem azt, hogy „teljesen elfelejtettem” – üres az információ helye. Efklides (2010) ezt a prospektív memória átmeneti amnéziájának tartja, és szerinte a munkamemória túlterheléséből fakad. Például: „Mit is akaratom mondani az előbb?” „Miert is jöttem ki a konyhába?”
- 7 Nőknél a humor feldolgozása során limbikus reaktivitást találtak, míg a férfiak inkább a kiértékelő, végrehajtó erőforrásokra támaszkodtak (ventrális és dorzális feldolgozó rendszerek) (KOHNA ÉS MTSAL, 2011).

Hivatkozások

BACON, Elisabeth (2010): Further Insight into Cognitive and Metacognitive Processes of the Tip-of-the-Tongue State with an Amnesic Drug as Cognitive Tool. In: Efklides,

- A. – Misailidi P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 81-104.
- BACON, Elisabeth – HUET, Nathalie – DANION, Jean-Marie (2011): *Metamemory knowledge and beliefs in patients with schizophrenia and how these relate to objective cognitive abilities*. *Consciousness and Cognition* 20 (2011) 1315–1326.
- BÁLINT Ágnes (2013a): Élethosszig tartó tudás? – Érvek a belátásos tanulás mellett. In: FÓRIS-FERENCZI Rita – MARCHIS Julianna – OZSVÁTH Judit (2013) (szerk.): *Tudás és tanulás*. BBTE, Kolozsvár. 143-148.o.
- BÁLINT Ágnes (2013b): Miről árulkodnak az aranyköpések? In: Andl H. - Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára*. PTE BTK NTI, Pécs. 250-260.
- BANICH, Marie T. – COMPTON, Rebecca J (2011): *Cognitive Neuroscience*. Wadsworth Publishing
- BOTTOMS, H. C. – ESLICK, A. N. – MARSCH, E. J. (2010): *Memory and the Moses illusion: Failures to detect contradictions with stored knowledge yield negative memorial consequences*. *MEMORY*, 2010, 18 (6), 670-678.
- CSÍKOS Csaba (2006): Tudatosság és metakogníció. *Iskolakultúra*, 2006. 12. sz. 69-82. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00110/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_12_069-082.pdf (Letöltés: 2013. aug. 16.)
- DONALD, Merlin (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Bp.
- EFKLIDES, A. – MISAILIDI P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 105-126.
- EFKLIDES, Anastasia – TOUROUTOGLOU, Alexandra (2010): Prospective Memory Failure and the Metacognitive Experience of “Blank in the Mind”. In: Efklides, A. – Misailidi P. (szerk.): *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, New York. 105-126.
- FÓNAGY Iván (1992): Aforizma. In: KIRÁLY István (főszerk.) *Világirodalmi Lexikon*. A-Cal. Akadémiai Kiadó, Bp. 76-79.
- FREUD, Sigmund (1982): A vicc és viszonya a tudattalanhoz. In: Freud: *Esszék*. Gondolat, Bp.
- GOEL, Vinod – DOLAN, Raymond J. (2001): *The functional anatomy of humor: segregating cognitive and affective components*. *Nature Neuroscience* 4, 237 - 238 (2001)
- GÓSY Mária (2004) (szerk.): *Nyelvboltás-korpusz. Tanulmányok*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp. <http://fonetika.nytud.hu/letolt/beszedkutatas2004.pdf> (Letöltés: 2013. aug. 16.)
- KAHNEMAN, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York
- KOHNÁ, N. – KELLERMANN, T. – GUR, R.C. – SCHNEIDER F. – HABEL, U. (2011): Gender differences in the neural correlates of humor processing: Implications for different processing modes. *Neuropsychologia* 49 (2011) 888–897.
- KOROM Erzsébet (2005) *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- LARKIN, Shirley (2010): *Metacognition in Young Children*. Routledge, London and New York
- MORAN, J. M. – WIG, G. S. – ADAMS, R. B. – JANATA, P. – KELLEY, W. M. (2004). *Neural correlates of humor detection and appreciation*. *NeuroImage*, 21, 1055-1060.
- NELSON, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102–116.
- PARK, H. – REDER, L. M. (2004): *Moses Illusion: Implication for human cognition*. http://www.psy.cmu.edu/faculty/reder/ph_rlm.pdf (Letöltés: 2016. jún. 13.)
- PIAGET, Jean – INHELDER, Barbel (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris, Bp.
- PLÉH Csaba (2011): Beszéd és gondolkodás. In: KENESEI István (szerk.) (2011): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Bp. 349-370.
- ROBERTS, A. C. – ROBBINS, T. W – WEISKRANTZ, L. (szerk.) (1998): *The Prefrontal Cortex – Executive and Cognitive Functions*. Oxford: Oxford University Press.

- SAMSON, Andrea C – ZYSSET, Stefan – HUBER, Oswald (2008): Cognitive humor processing: Different logical mechanisms in nonverbal cartoons an fMRI study. *Social Neuroscience*, 2008, 3 (2), 125-140.
- TARRICONE, P. (2011): *The Taxonomy of Metacognition*. Psychology Press.
- VERVAEKE, John – FERRARO, Leonardo (2013): Relevance, Meaning and the Cognitive Science of Wisdom. In: Ferrari, M. – Weststrate N.M. (szerk.): *The Scientific Study of Personal Wisdom*. Springer Science+Business Media Dordrecht, Toronto

Gyerekszáj-gyűjtemények

- B. Fábrí Magda (2003): Gyerekszáj; öt évtized gyűjtése. Kairosz, Bp.
http://www.bobitaovi-torokbalint.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=70
http://www.shakuecho.com/blog/?page_id=610&cp=all
<http://sgforum.hu/listazas.php3?azonosito=tejbegriz&id=1172396530>

Aranyköpés gyűjtemények

- Farkas Eszter (2000): Görbe tükör. Tandem 2000/4. <http://www.c3.hu/~tandem/>
 Nyári Tamás gyűjteménye. Kézirat
 Pete József gyűjteménye. Kézirat
http://aludasmaty.blog.hu/2010/05/06/aranykopesek_iskolai_dolgozatokbol
<https://sites.google.com/site/tomposkronika/-aranykoepek-nev-nelkuel>
http://www.kecskefeszek.hu/_egypercesek/egyperces.php/minden-ami-iskola/aranykopesek-kozepiskolaban.html
http://www.hotdog.hu/doksi/doksi.hot?d_id=55462
http://www.vasnepe.hu/laza/20100227_felel_a_diak__
http://www.csaladinet.hu/hirek/szabadido/humor/12334/iskolai_aranykopesek
 Aforizma gyűjtemények:
<https://www.citatum.hu/konyv/aforizma-gyujtemeny>
<http://aforizma.lap.hu/>
<http://esolivia.hupont.hu/11/humoros-aforizmak-mondasok>
<http://www.valtozovilag.hu/er/aforizma.htm>
<https://www.onlineidezetek.hu/>

VÖRÖS KATALIN

Millenniumi hangulatban. Az ezredéves kiállítás és az iparoktatás¹

A tanulmány a magyar iparoktatási intézmények (ön)reprezentációját vizsgálja a millenniumi ezredéves kiállítással kapcsolatban. A dualizmus korszakában létrejövő modern, magyar oktatási rendszer saját intézményeinek képzési céljaiban és működésében egyszerre játszottak szerepet a modernizációs és a nemzetépítési törekvések. A 19. század utolsó harmadára elért eredmények és sajátosságok koncentráltan jelentkeztek az ezredéves országos kiállításon, illetve az azzal kapcsolatos szövegekben. A millenniumi Magyarországot és az ünnepségsorozatot bemutató kortárs beszámolók és kiadványok jelentik jelen kutatás elsődleges forrásait, amelyek több szempontból is relevánsak lehetnek a történeti megismerés számára. A szövegek vizsgálata hozzájárul az egyes képzésformák, illetve a magyar államiságot középpontba állító megemlékezések bemutatásához, ezzel a korabeli társadalom és mentalitás, árnyaltabb megismeréséhez is.

Kulcsszavak: nemzetépítés, iparoktatás, neveléstörténet, millenniumi kiállítás

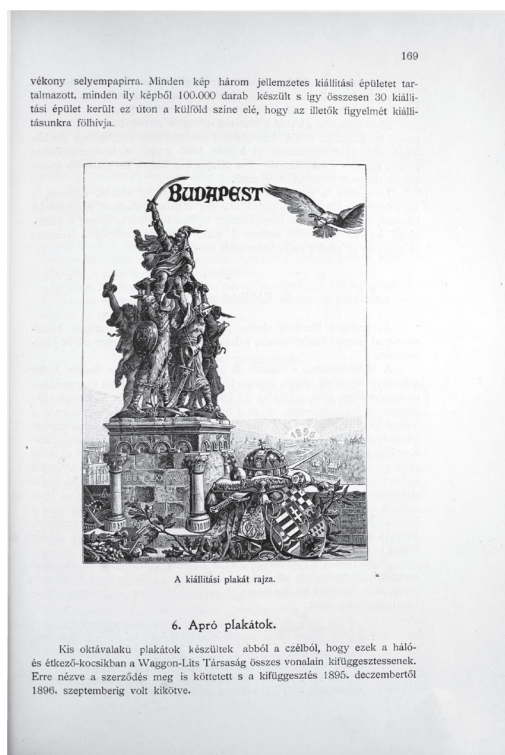
A magyar szimbolikus politizálás addigi történetének legimpozánsabb éve az iparoktatási rendszer számára is kiemelkedő jelentőségű időszak volt. Az 1896-os emlékvénben zárult le ugyanis a modern iparoktatási rendszer kiépülésének első jelentős szakasza, ekkorra sikerült tisztázni a Vallás- és Közoktatásügyi, valamint a Kereskedelemügyi Minisztériumok feladatköreit, illetve az egyes intézmények felügyeleti kérdését. A Kereskedelemügyi Minisztériumon belül is kiépült az iparoktatási osztály, élén Sztéryny Józseffel, aki a szakoktatás egyik meghatározó alakjává vált a korszakban. Az állami szerepvállalás megerősödésének is köszönhetően, létrejött egy egységes, összehangolt, közös fejlesztési terveknek alárendelt képzési rendszer, köszönhetően többek között az Országos Iparoktatási Tanács sokrétű munkája révén, az 1890-es években megjelenő tantervi és szervezeti reformoknak, illetve az új tankönyveknek. A sokféle nemzetközi mintából és képzéstípusból egyre jobban kikristályosodtak a magyar iparoktatási intézmények sajátos típusai (felső ipariskola, ipari szakiskola, nőipariskola, iparmúzeum stb.). Az ipariskolák az ország modernizálásának, a gazdaság fejlesztésének lehetséges eszközeiként értelmeződtek, de mint (főként) állami oktatási intézmények a magyar hatalmi elit nemzeti integrációs törekvéseibe is illeszkedtek. Az egymással versenyt futó nemzetek számára a 19. században a különböző nemzeti, világ- és nemzetközi kiállítások olyan reprezentatív fórumot jelentettek, amelyeken pozitív önképüket tárhatták a világ (és nemzeti kiállításokon főként saját országuk) elé, a gazdasági és kulturális eredményeik hangsúlyozásával, ily módon is erősítve pozícióikat a riválisaikkal szemben (SZÉKELY, 2012: 9-10).

„A honfoglalás első ezredéve bevégeződött. Jól végződött be. A magyar nemzet rátalált önmagára. [...] Ámde az új ezredév az új honfoglalás korszaka fog lenni. Amit diadalmas fegyver ezer év előtt meghódított, amit annyi vérhullatás visszahódított, az egygé lett Magyarország új meghódításra vár, a szellem az ész, a munka teremtő eszközeivel.”²

A millenniumi Magyarországot és az ezredéves kiállítást bemutató kortárs beszámolók és kiadványok³ fontos primer forrásai lehetnek a történeti megismerésnek, lehetőséget adhatnak az egyes képzésformák önreprezentációjának és korabeli recepciójának megragadásához is. A beszámolók közül több a Pécsi Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Történeti Gyűjtemények Osztályán is megtalálható, melyek jelen írás alapját is képezik. Az alábbiakban röviden ezek alapján kívánjuk bemutatni a magyar iparoktatás ezredéves kiállítási anyagának egy-két jellegzetes vonását.

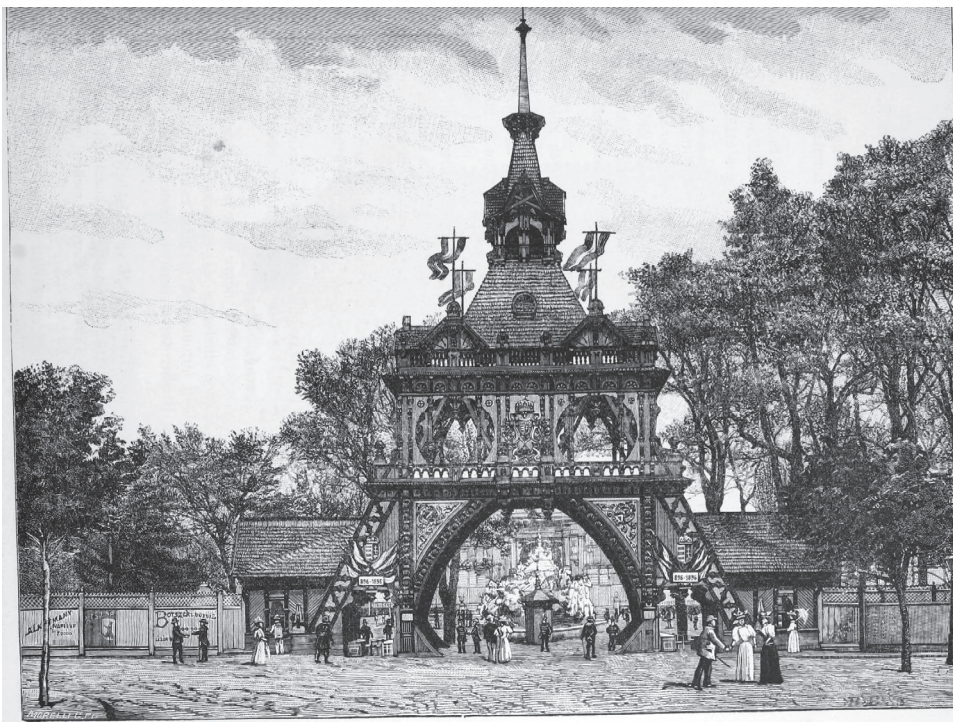
A magyar államiság ezredik évfordulója

A parlament 1892-ben határozott (1892. évi II. tc.) a magyar államiság ezredik évfordulójának méltó megünnepléséről. Ekkor még 1895-öt jelölték meg a millenniumi emlékévként, végül azonban a túl közeli időpont, valamint számos konkurens európai nagyszabású kiállítás miatt az ünnepsorozatot egy évvel eltolták (1893. évi III. tc.). Az emlékévkapcsán számos infrastrukturális és kulturális beruházásra került sor, mint például két új budapesti híd és a kontinens első földalatti vasútjának átadása, az Országház és a Kúria épületeinek valamint 400 új magyar tannyelvű állami elemi iskolának felépítése, vagy a Vaskapu szabályozása (KÖVÁRY, 1897: 237-254; SZABÓ, 2001: 44-45.),



1. kép: Az ezeréves millenniumi kiállítási plakát rajza

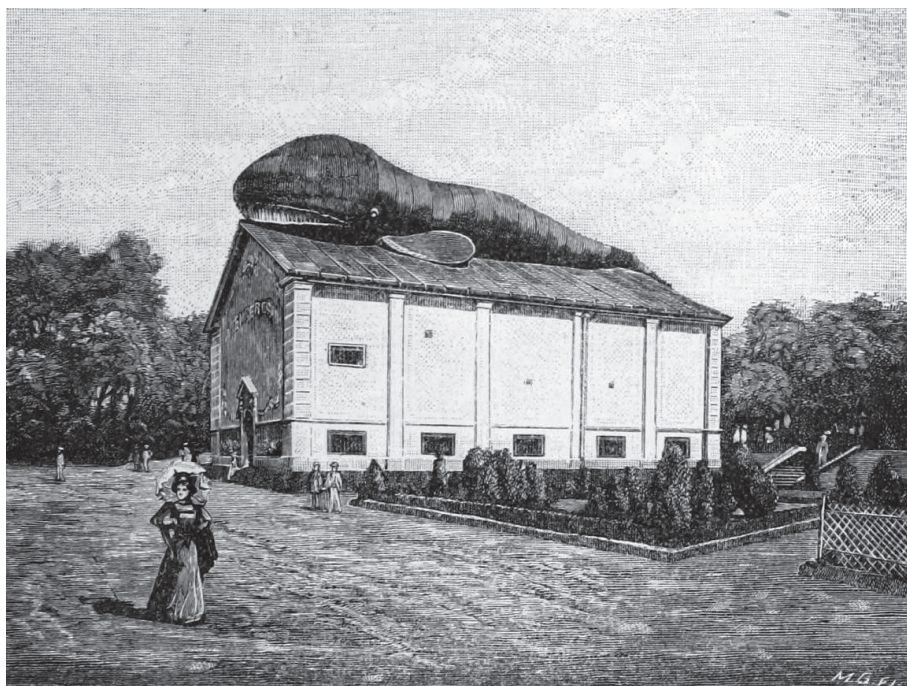
Az millenniumi ünnepek központi helyszíne Budapesten, a Városligetben megrendezett ezredéves kiállítás volt. 1896. májusától, a féléves fennállása alatt, a látogatók száma meghaladta az 5 millió főt (SCHMIDT, 1897: 154.). A kiállítás az egyes gyárak és üzemek számára fontos „reklámlehetőséget” jelentett, amelyet igyekeztek is minél jobban kihasználni.



2. kép: Az ezredéves kiállítás egyik főkapuja

A millenniumi készülődés jegyében jelent meg 1894-ben az Iparosok Olvasótára című ismeretterjesztő kiadványsorozat első száma is, amelyben Gelléri Mór részletesen ismertette az ezredéves kiállítás tervezetét, illetve a jelentkezéssel kapcsolatos tudnivalókat (költségek, határidők stb.) (GELLÉRI, 1894). A kiállítás tervezetét közreadó Gelléri előképében nem a historizáló szemlélet domborodott ki, hanem a modernitás emberének jövőorientáltsága. A részvételre buzdító soraiban szinte állandó refrénként tér vissza, hogy „Gondoljunk a jövőre!” A felszólításban megjelenő „jövő” egyszerre jelenti a szöveg keletkezéséhez viszonyított jövőidőt képviselő kiállítás idejét és az azon túlmutató távoli jövőt is. Arra buzdít, hogy látogassunk el 1896-ban Budapestre, amely szinte az ígért földjeként jelenik meg, hiszen „Lesz itt ez alkalomra olcsó lakás, olcsó ellátás, józan vezetés és okos tanácsadás mindazoknak, akik nem mulatni, hanem tanulni jönnek fel a székesfővárosba.” (GELLÉRI, 1894: 51.) – mert amit ott „tanulhatunk, annak egy egész életen át hasznát vehetjük. És amit itt látunk és tapasztalunk, annak gyümölcsét élvezni fogja minden iparos a maga szakmájában.” (Uo.). A szinte biblikus kép, illetve párhuzam itt nem ér véget, hiszen különösen fontos, hogy mindenkinek saját erejéből kell eljutnia a nemzeti dicsőség eme „megálmodott” színhelyére, nem mások – az állam vagy az önkormányzat – által nyújtott segítség útján. Gelléri szerint még elegendő idő áll rendelkezésére minden iparosnak, hogy kellő takarékossgal ki tudja gazdálkodni a részvétel költségeit, hiszen az „örökké dicsősége lesz a magyar nemzetnek és minden magyar embernek, aki komolyan és értelmesen akár mint szemlélő, akár mint tényező részt vesz a munka e megszentelt nagy ünnepén...” (Uo.) – és ezzel megérkeztünk a munka modern ember életét

átfogó profán szakralitásának nemzeti színpadára. Az 1893-as chicagói világkiállítás óta az egyes nemzetközi és országos „seregszemléknek” egyre inkább a nevelő-szórakoztató jellegük kezdett dominálni. Az 1896-as magyar kiállításon is érződtek a tengeren túli hatások, hiszen az erőteljes szakmai oldalán kívül fontos szórakoztató jellege is volt, külön mulató negyedek alakítottak ki a látogatók számára, illetve az érdeklődők kipróbálhatták, hogy milyen lehet az utazás egy léggömbön, illetve villamos vasúton (SZÉKELY, 2012: 110-111.; VARGA, 2017: 37).



3. kép: Tengeri akvárium az ezredéves kiállításon

Az oktatásügyi főcsoport

A kiállítás központi elemei a modernitás és a múlt voltak, ennek megfelelően történeti és jelenkori részekre tagolódott. Utóbbit további húsz főcsoportra osztották, köztük a III. Oktatásügyet bemutatóra, melyen belül az iparoktatás külön alcsoportot képezett. Az oktatási intézmények eredményeinek csokorba gyűjtése nemcsak az érdeklődők informálását és a szakmai kapcsolatok elmélyítését szolgálta, hanem az egyes iskolákat saját intézeti kultúrájuk, önképük megfogalmazására is sarkallta. Egy nagy egész részeként jelentek meg, a magyar nemzeti kultúra építőköveiként. Pákei Lajos kolozsvári ipariskolai igazgató ünnepi beszédében így fogalmazott: „És most, midőn a millennium nagy nemzeti ünnepélyén nem csak hazánk fennállásának, de egyszersmind kézmű, gyári iparunknak az utolsó évtized alatti óriási fejlődése tényét is ünnepeljük, mi is részt kérünk ebből, mert úgy érezzük, hogy ezen fejlődéshez az ipari szakoktatás intézményeivel erőnk és tehetségünkhöz képest mi is hozzájárultunk.” (PÁKEI, 1896: 19.)

Az oktatásügyi csoport 857 (ebből 160 magán) kiállítója összesen 2580 négyzetméter alapterületen került elhelyezésre. A közoktatásügy számára felállított csarnok három hajós

antik építészeti stílust megidéző épületének jobb hajójában kaptak helyet az ipari- és kereskedelmi iskolák. Az egyszerű, oszlopcsarnokokkal díszített pavilont a kiállítás műszaki osztályának vezetője, Bierbauer István építész tervei alapján építették fel (SCHMIDT 1897: 48; 124). Az oktatásügyi csarnokon kívül, az érdeklődők a főváros pavilonjában is találkozhattak szakoktatási intézményekkel (a székesfővárosi iparrajziskolával és a III. kerületi nőipariskolájával). Az adott alcsoportban összesen 100 (köztük állami, egyesületi és magán) kiállító anyaga szerepelt a tárlatban (SZTERÉNYI, 1898: 760). A kormányzat külön hangsúlyt fektetett arra, hogy a magyar kultúra mulékony millenniumi „emlékművét” lehetőség szerint minél többen meg tudják tekinteni. Különböző – Gelléri Mór által is ígért – kedvezményeket (utazás, szállás, étkeztetés stb.) biztosítottak a fővárosba utazó diákoknak és kísérőiknek, így legkevesebb 13 ezer rászoruló tanulónak tették lehetővé a részvételt a fennmaradt adatok tanúsága szerint (SCHMIDT, 1896: 164-166).

Az iparoktatási kiállítás

„Ha általánosságban kell jellemeznünk a kiállítás ezen részét, úgy azt a legszigorúbb bíráló alapján is sikerültnek kell elismernünk. Voltak ugyan részei, melyektől ezt az elismerést megtagadnánk, de elvégre ez csaknem természetes is.” (SZTERÉNYI, 1898: 760-761) Szterényi József beszámolója természetesen nem mentes a millennium körüli nemzeti narratíva hazafias hangvételeitől, de fontos kritikai észrevételeinek is teret enged. A legtöbb bíráló a tanonciskolák szereplésével kapcsolatban került megfogalmazásra. A problémákat főként az egész iskola-típusra vonatkozó átfogó bemutatás hiányában, illetve a taneszközök szerepeltetésének mellőzésében jelölték meg, ami a zsűri értékelésében is megmutatkozott (SZTERÉNYI, 1898: 762). A kritikus hangnem a kortárs füleknek sem lehetett újszerű, hiszen a tanoncoktatás a szakképzés legproblémásabb és legtöbbet bírált területének számított (lásd NAGY P. T., 1999; VÖRÖS, 2013).

Az iparoktatási alcsoport eredményes szereplését – nem mellékesen – az is nehezítette, hogy az eredetileg meghatározott kiállítási területhez képest jóval kisebb helyet kaptak az oktatásügyi pavilonban. A kiállító iskolákat viszont erről csak késve tájékoztatták, így azok az eredeti nagyobb területhez igazították bemutatni kívánt anyagaikat. A homonnai faipari szakiskola 1896-ban megjelent értesítőjében is olvashatjuk, hogy az egyeztetéseken eredetileg *„14 m² szobátér és 3 m² faltér engedélyeztetett”* a szakiskola számára, de végül – pontosan nem megjelölt okokból kifolyólag – csak fele akkora területen helyezhették el a tervezett kiállítási darabjaikat, ami meglehetősen zsúfoltságához vezetett. *„A bútorokat egy szögletben összezsúfolva elhelyezni. Ilyen kedvezőtlen elhelyezés miatt természetesen az egyes tárgyak kevesebbet mutatnak, mint amennyit azok valójában érnek. Mindennek dacára miután volt alkalmunk a többi szakiskolák kiállításait is végigtanulmányozni, minden dicsekvés nélkül elmondhatjuk, hogy szakiskolánk kiállításával nem vallott szegyenyt, hanem bátran kiállja a versenyt hazánk bármely ilyenemű szakiskola kiállításával.”* (KOVÁTS, 1896: 19.) Az iskola értesítőjében olvasható önmentegetés akkor válik igazán érthetővé, ha összevetjük Szterényi József ismertetését a homonnai iskola szerepléséről és oktatási jellegéről, amit a leggyengébbek közé sorolt. Az oktatás struktúrájának állami revíziója itt különösen indokolttá válik az iparoktatási főigazgató érvelésében: az 1880-as években alapított, eredetileg fafaragó homonnai faipari szakiskola *„[j]ellege mindaddig, míg az állam át nem vette, nem volt megállapítható, iránya épp oly ferde volt, mint az annak idején meglehetősen nagy számmal alapított fafaragászati tanműhelyeké általában, mely irányt fenntartani teljes lehetetlenség volt.”* (SZTERÉNYI, 1898: 776.)

Az ezredéves kiállításon szereplő iparoktatási intézmények közül a legpozitívabb kép, nem meglepő módon, az új, államilag szabályozott és egységesített tantervet követő ipari szakiskolákról, valamint felső ipariskolákról rajzolódott ki Szterényi beszámolóiban

(SZTERÉNYI, 1898: 770-794; 1897: 587-618). Ezen iskolák valóban következetesen végiggondolt, koncepciózus, modern képzést nyújtó intézményeknek számítottak. Jóllehet, miként ez a kiállítási anyagokon is látszott, az egyes intézmények az egységes szervezeti és tantervi szabályzat bevezetésében eltérő szinten álltak. Az iparoktatási szakcsoporton belül a legnagyobb teret a felső ipariskolák kapták, mint a hazai középfokú szakképzés legmagasabb színvonalon működő intézményei. Ezekben az iskolákban öltött leginkább testet a modernitás a képzés struktúrájában illetve tartalmában. Egyértelműen mintáértékű intézményként tekintették rájuk, amit a kiállításon technológiai felkészültségükkel is prezentáltak. A budapesti felső ipariskola infrastrukturális és szellemi modernitását demonstrálták a nagy számban kiállították korszerű gépek, műszaki eszközök és szerszámok, különösen a többi iskolához viszonyítva (SZTERÉNYI, 1898: 786-794.).



4. kép: A körmöcbányai Csipkeverő tanműhely, a budapesti Technológiai iparmúzeum és a budapesti Állami felső ipariskola kiállítási anyagai az ezredéves kiállításon.

A legtöbb ipariskola az elméleti oktatás szemléltetéséhez tankönyveket, füzeteket, falitáblákat, tanmeneteket, rajzmintákat és tanulói rajzokat vonultatott fel. A tárlat anyagának nagyobb része a gyakorlati oktatással összefüggő tárgyakkól – többnyire kész vagy egy rész munkafolyamatot bemutató termékből –, illetve az oktatás tervszerűségét bizonyítandó tanmenetekből állt össze (SZTERÉNYI, 1898: 772; 1897: 606-618.).

A millenniumi kiállításon szereplő 9 nőipariskola⁴ sem aratott osztatlan sikert, Szterényi meglehetősen bírálóan írt szereplésükről és tevékenységükről is az 1897-es beszámolójában: „Az iparoktatás ezen alcsoportja igen kedves és változatos képet nyújtott, bár az egész iparoktatási kiállításban a legtöbb gyenge és a kellő mértéket meg nem ütő tárgyat itt lehetett látni, amennyiben nőipariskoláink egy része nélkülözi teljesen a tervszerűséget, sőt sok tekintetben a nemesebb Ízlést is.” (SZTERÉNYI, 1898: 794.) Ha a gazdasági modernizáció talaján nem is tudtak érdemeket szerezni a női ipariskolák, de a nemzeti öntudat és kultúra ápolásában igen. En-

nek kiemelése némileg a szöveg dorgáló hangnemén is enyhített: „A nőipariskolák érdeméül tudandó be, hogy nagyban kultiválják a magyar díszítő motívumokat, miben leginkább a budapesti állami és a győri nőipariskola szerez érdemeket.” (SZTERÉNYI, 1898: 796.)⁵



5. kép: Az ungvári Agyagipari szakiskola kiállítási anyaga

A nemzeti értékeket kifejező díszítő formakincs megteremtése és elterjesztése a századforduló iparművészetének és ezzel együtt iparoktatásának is visszatérő kérdése volt. A magyar állam ezeréves fennállásának megünneplésekor tehát természetesnek tekinthető, hogy a kiállított munkadarabok kiválasztásánál elsősorban a magyaros díszítésűek kaptak nagyobb hangsúlyt. Az ungvári agyagipari szakiskola jeles magyarok portréit, illetve a népeletből vett jeleneteket is megjelenített. A magyaros stílus széleskörű szerepeltetése azonban nem mindenkinek elégítette ki maradéktalanul a nemzeti érzelmeit, miként a brassói ipariskola egy szaktanárát sem: „A magyar stíl kérdéssel való tüzetesebb foglalkozásra azon körülmény vezetett, hogy ízléssel nem fér össze millenniumi kiállításunkon idegen kulturával ünnepelni. Belső kényszer folytán ez alkalommal mellőznöm kellett a divatos és hálás stíleket, renaissance, angolgót, barokk, melyekben más kiállításra minden lelkifurdalás nélkül, tervezhettem volna és terveztem is. Így azonban főbb munkák terveit, melyekkel iskolánk a kiállításban részt vett, magyar stílusban készítettem.” (SIKLÓDY, 1896: 3.)

Az iparoktatási osztályból a legmagasabb kitüntetést, a millenniumi kiállítás nagy értelmű egy speciális intézmény, a nagybecskereki államilag segélyezett szőnyegipari tanműhely nyerte el a „szép és ízléses munka, új iparág meghonosításáért” (SCHMIDT, 1897: 289) Az in-

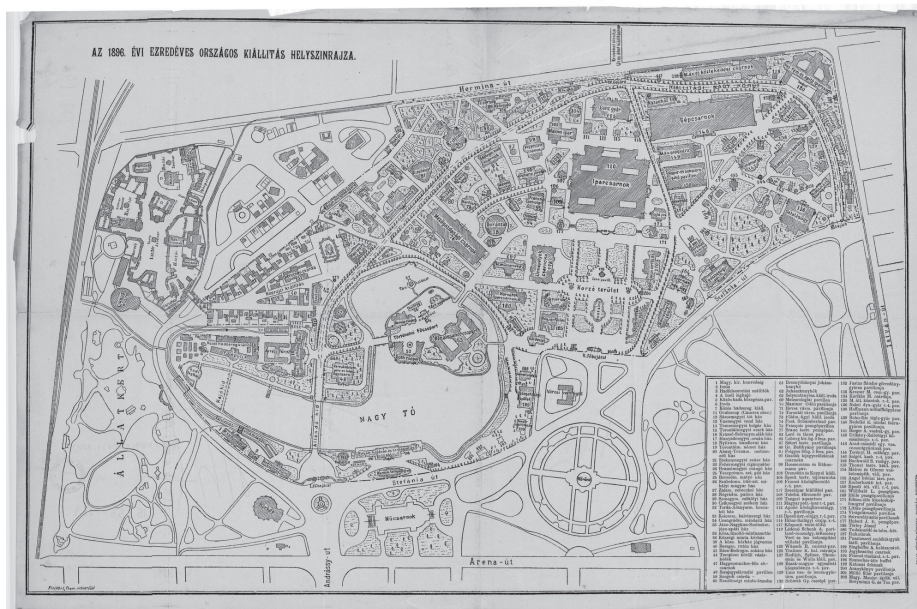
doklás szerint, a tanműhely sikerrel terjesztette a csomózott szőnyegek készítését Magyarországon, eredményein felbuzdulva pedig egy szőnyeggyárat is létesítettek a tanintézet mellett, ami a megerősíteni kívánt iparosodó ország szempontjából különösen értékesnek hatott (SZTERÉNYI, 1898: 767). Érdemes megjegyezni azonban, hogy az állami intézményeket versenyen kívül helyezték, ezzel azok elkerülték a hivatalos megmértetést, így az ipari szakiskolák és felső ipariskolák hivatalos díjazásban sem részesülhettek (GELLÉRI, 1894: 44-45; SCHMIDT, 1897: 289.).

A millenniumi ünnepségsorozatba egyes ipariskolák helyi szinten is bekapcsolódtak, amelyeknél egyaránt találunk a dicső múlt eredményeinek bemutatását (HEGEDŰS, 1896: 117-123.), illetve a jövőbe mutató új iskolaépület alapkövetését is (KÖVÁRY, 1897: 189.). Az ezredéves kiállítás kísérő rendezvényeként több fontos szakmai kongresszust is szerveztek, ezek közül a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszusra július 3-8 között került sor. A tanügyi kongresszusnak külön iparoktatási szakosztálya ülésezett, amelyen több elvi és gyakorlati kérdést is érintettek (NAGY – BEKE – KOVÁCS, 1898; KÖVÁRY, 1897: 275-282.). A legtöbb szó a tanoncokról esett, de a szakoktatás számos egyéb kurrens és jövőbe mutató kérdését is tárgyalták (pl.: szaktanárok képzése, tantervi reformok stb.).

A 19. század végére az egyes nemzetek közötti kulturális és gazdasági versengés mind jobban kiéleződött, amely a világ- és országos kiállításokon is érezte hatását. Az ezredéves kiállításról készült beszámolók, illetve kísérő rendezvények ebbe a diskurzusba íródtak bele. Az iparoktatási intézmények ismertetésénél és a tanügyi kongresszus felszólalásaiban is rendszeresen szerepelt a versenyzés, az összehasonlítás más országokkal, főként Ausztriával, mint a magyar ipar (és nemzetállam) legfőbb riválisával: *„A szabad kereskedelmi rendszer mellett azon állam, melynek iparosai képzettebbek: nemcsak túlszárnyalja ipari tekintetben szomszédait, hanem valóságos védővámval is lesz körülsáncolva a többivel szemben. Ezért kell nálunk, Magyarországon, még a külföldnél is fokozottabb mértékben elsősorban állami feladatnak tekinteni az iparoktatást, mert hiszen állami intézmény a közös vámterület, melynek hatásait a külföldön nem ismerik, és mert Ausztria is állami feladatnak tekinti az iparosképzést. Gazdasági tekintetben elsőfokú létkérdés, hogy e téren lépést tartsunk a Monarchia másik államával.”* (TORDAI, 189: 6-7)

*

Az iparoktatás fontos szerepet töltött be az ország modernizálásában, az ezredéves kiállításon azonban csak egy félreeső csarnok egyik oldalhajójában kapott szűkös helyet, ami a magyar társadalom dualizmuskori értékrendjét is szimbolizálta. A kiállítók büszkén mutatták be eredményeiket, magyaros stílusú tárgyakkal az ünnepség főáramlatában érezheték magukat, sikereikről a helyi sajtó és iskolai értesítők zengtek hazafias sorokat. Úgy tűnhetett, hogy a legjobb úton haladnak és a magyar állam újabb ezeréves építményét építik. Egészen odáig, míg a szakértők figyelő tekintetüket rájuk nem szegezték és lehúsították a lángoló önérzetüket, hogy nem sokkal később az önámítók végleg bezárják kapuikat⁶ és csak a valóban modern, szilárd alapokkal rendelkező és megújulni kész intézmények működjenek tovább.



6. kép: Az 1896. évi ezredéves országos kiállítás helyszínrajza

Jegyzetek

- 1 „AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINSZTÉRIUMA ÚNKP-16-3 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”
- 2 Jókai Mór: Utószó a magyar nemzet történetéhez. 1898. <http://mek.oszk.hu/00800/00893/html/> 2017. március 25.
- 3 Kóváry 1897. Maltekovics Sándor főszerkesztésében, Szerényi József társszerkesztésével készült kilenc kötetes Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye című munka.
- 4 A nőipariskolák közül egyedül a budapesti intézet volt állami jellegű, a többi iskola magán, illetve egyesületi intézményként működött.
- 5 A győri nőipariskola, többi hasonló iskolához viszonyított, pozitív szerepléséről számolt be a Győri Közlöny is. (Nőiipariskolák a kiállításon. [sz.n.] Győri Közlöny, 1896. július 16. 1.)
- 6 Az egykori kiállítók közül több kézműves iskola és ipari tanműhely – mint a mágocsai szakiskola vagy a miskolci faipari tanműhely – bezárásáról már maga Szerényi József adott hírt 1898-es munkájában. (SZTERÉNYI, 1898: 760-840)

Képjegyzék

1. Az ezeréves millenniumi kiállítási plakát rajza Forrás: SCHMIDT József (1897): A kiállítás szervezete és berendezése. In: Maltekovics Sándor (főszerk.): Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 3. kötet. Pesti Könyvnyomda Rt., Budapest, 178.
2. Az ezredéves kiállítás egyik főkapuja Forrás: SCHMIDT József (1897): A kiállítás szervezete és berendezése. In: Maltekovics Sándor (főszerk.): Magyarország közgazdasági és

- közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 3. kötet. Pesti Könyvnyomda Rt., Budapest, 146.
3. Tengeri akvárium az ezredéves kiállításon Forrás: SCHMIDT József (1897): A kiállítás szervezete és berendezése. In: Maltekovics Sándor (főszerk.): *Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 3. kötet.* Pesti Könyvnyomda Rt., Budapest, 110.
 4. A körmöcbányai Csipkeverő tanműhely, a budapesti Technológiai iparmúzeum és a budapesti Állami felső ipariskola kiállítási anyagai az ezredéves kiállításon Forrás: SZTERÉNYI József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon.* Pesti Könyvnyomda. Budapest, 601.
 5. Az ungvári agyagipari szakiskola kiállítási anyaga Forrás: SZTERÉNYI József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon.* Pesti Könyvnyomda. Budapest, 598.
 6. Az 1896. évi ezredéves országos kiállítás helyszínrajza Forrás: Debreceni Egyetem elektronikus Archívum (<http://hdl.handle.net/2437/100386> 2017. április 7.)

Hivatkozások

- GELLÉRI Mór (1894): Az ezredévi kiállítás. In: MÁRTONFFY Márton (szerk.): *Iparosok Olvasótára I., Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai), Budapest.*
- GERŐ András (1993): Az Ezredévi Emlékmű. In: Uő: *Magyar polgárosodás.* Atlantisz, Budapest, 343-378.
- HEGEDŰS Károly (1896): *Értesítő a Budapesti állami ipariskola 1895–1896. tizenhetedik tanévről.* Pátria, Budapest.
- KOVÁTS József (1896): *A homonnai állami faipari szakiskola értesítője az 1895–96. iskolai évről.* A „Zemplén” Könyvnyomtató műintézetéből, Sátoraljaújhely.
- KÖVÁRY László (1897): *A millennium lefolyásának története és a millenáris emlékkalkotások.* Atheneum, Budapest.
- NAGY László – BEKE Manó – KOVÁCS János (1898): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója.* Kongresszus Végrehajtó Bizottsága, Budapest.
- SCHMIDT József (1897): A kiállítás szervezete és berendezése. In: MALTEKOVICS Sándor (főszerk.): *Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 3. kötet.* Pesti Könyvnyomda Rt., Budapest, 1–425.
- SIKLÓDY István (1896): Magyar stíl. In: ORBÁN Ferenc (szerk.): *A brassói magyar kir. állami közép faipariskola XI. évi értesítője az 1895/96. tanévről.* Alex Könyvnyomda, Brassó, 3–35.
- SZÉKELY Miklós (2012): *Az ország tükei: magyar építészet és művészet szerepe a nemzeti reprezentációban az Osztrák–Magyar Monarchia korának viláckiállításain.* CentrArt, Budapest.
- SZTERÉNYI József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon.* Pesti Könyvnyomda. Budapest.
- SZTERÉNYI József (1898): Ipari és kereskedelmi oktatás. In: MALTEKOVICS Sándor (főszerk.): *Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 9. kötet.* Pesti Könyvnyomda Rt., Budapest, 691–840.
- TORDAI Imre (1896): Tordai Imre okl. gépészmérnök, marosvásárhelyi szakisk. szaktanára, előadói javaslata az 1896. évi ezredéves kiállítás alkalmával Budapesten tartott II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus iparoktatási szakosztályában. In: Fekete Jakab szerk.: *Értesítő a Marosvásárhelyi Fa- és Fémipari Szakiskola és a vele kapcsolatos Építő- és Agyagipari Tanfolyamok működéséről az 1895–96-ik tanévben.* Marosvásárhely, Ny. Adi Árpád.
- VARGA Bálint (2017): *Árpád a város fölött. Nemzeti integráció és szimbolikus politika a 19. század végén Magyarországon.* Budapest.
- VÖRÖS Katalin (2013): „Kié a tanonc?” A kettős felügyeleti rendszer a 19. század második felének tanoncoktatásában. In: Méreg Martin, Somodi Imre, Vörös Katalin (szerk.): *Tanulmányok a neveléstörténet pécsi műhelyéből,* 55–64.

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

A Diverzitás Perspektívája A Spektrum Szemléletmódban

A Többszörös Intelligenciák elmélet Howard Gardner nevéhez fűződik, aki 1983-ban publikálta Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences című könyvét. Gardner nyolc különböző kritériumot fogalmazott meg az egyes intelligenciák differenciálhatóságához. Jelen tanulmányomban az elmülethez kapcsolódó Project Zero alapkutató Project Spectrum kutatói csoportjának munkáját tekintem át. A kutatócsoport eredményeit a Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spectrum and Project Zero című mű összegzi, vizsgálatom során ezen eredményekre támaszkodok. Célom, hogy feltárjam a gardneri módszertan implementációjának lehetőségeit a hazai óvodai nevelésben. Bemutatom a játékokat, amelyek a koncepcióhoz kapcsolódnak. E játékokat, a hozzájuk tartozó tevékenységeket megvizsgálom, majd bevalás-vizsgálat segítségével analízálom a bevezetés lehetőségét a hazai óvodai curriculumokba. Eredményeim fényében rávilágítok a program bevezethetőségének első lépéseire.

Kulcsszavak: intelligenciák, Gardner, Project Spectrum, óvoda

Bevezetés

Az intelligencia többnyire egy homogén tulajdonságként nyer értelmezést napjainkban is, és jellemzően az IQ tesztekéből érkező eredményeket tekintetik relevánsnak, konstansnak, dogmatikusan (ATKINSON – HILGARD, 2005; RÉTHY, 2004). Magam azzal az állásponttal azonosulok, miszerint az, amit az intelligencia-tesztek bemutatnak, a logikai-matematikai képességek, készségek aktuális állapotát méri csupán (STOLL – FINK 2002).

A standard szingularista intelligencia-koncepciókból (WECHSLER, 1939) rendkívül jól levezethető az egyes tananyagok és tantárgyak hierarchiája is. Ebből kifolyólag a diákoknak a legtöbb esetben, bizonyos kontextusból kiragadott dolgokat kell megtanulniuk, és nem a háttérben álló fogalmak megértésére kerül a hangsúly. A gondolkodás az ember általános képessége, és nem egy magasabb rendű csoport kizárólagos tulajdonsága (STOLL – FINK, 2002). Ezért rendkívül jelentős, hogy másképp tekintsünk a tanulóinkra is, ezzel azt is feltételezve, hogy a gyermekek képességeit, készségeit a nem megfelelő megközelítés alapú minősítés jelentős mértékben alulreprezentálja. Azonban ahogyan a gondolkodási módjainknak, eltérő egyéniségeinknek is „megengedjük” a diverzitás lehetőségét, úgy az intelligenciáink területén is meg kell teremteni ennek lehetőségét (GARDNER, 1983).

Gardner elmélete szerint nyolc intelligenciát különböztünk meg a logikai-matematikai, nyelvi-verbális, zenei, térbeli-vizuális, testi-kinesztetikus, természeti-naturalisztikus, interperszonális és intraperszonális intelligenciát. Ezzel a szemléletmóddal leküzdhető a korábbi kirekesztő magatartás, ami az egyik leghangsúlyosabb feladata és küldetése a szemléletbeli, demokratikus társadalmi értékkel bíró paradigmaváltásnak. A Project

Spectrum koncepció alap gondolataként szolgáló Többszörös Intelligenciák elmélet gyakorlati megvalósításának potenciális társadalmi hasznossága a közelmúltban bemutatásra került hazai tanulmányokban (DEZSŐ, 2014a; DEZSŐ, 2014b), jelen munkámmal az ezekben megjelenített irányvonalhoz szándékozom csatlakozni.

Az új paradigma (PURKEY – COLLINS, 1992) összehangolja az egyéni és egyedi képességeket az individuális lét eltérő horizontjaival és kijelöli az azokból fakadó fejlesztési irányokat. Azonban csak azokban az intézményekben működik ez a típusú gondolkodás, ahol közösen hisznek abban, hogy a demokratikus társadalomnak erkölcsi kötelessége minden emberről feltételezni, hogy tehetséges, értékes, és felelősségteljes; értéknek tekinteni az együttműködést és a közösen végzett munkát; az eredményekkel szemben az ahhoz vezető folyamatot részesíteni előnyben, és az emberi törekvések minden arra érdemes területén törekedni a lehetőségek jobb kihasználására. A koncepció neveléstudományi, pedagógiai alkalmazását és bevalását számos külföldi példa alátámasztja (ARMSTRONG, 2009; LAZEAR, 2003), míg hazánkban az alkalmazásával történő oktatásra ugyan találhatunk példát a közoktatás felsőbb évfolyamain tanulók vonatkozásában (DEZSŐ, 2014a), de óvodai nevelésben történő felhasználásra mindeztidáig kevés próbálkozás történt (SANDOR-SCHMIDT, 2015). Jelen tanulmányomban felvázolásra kerülő kutatásomban éppen ezért vállalkozom a koncepció alkalmazásának, bevalásának további vizsgálatára.

Project Zero – Project Spectrum

Az óvodáskorú gyermekek intelligenciái vizsgálatának területén a Harvard Egyetem kutatócsoportjának köszönhetően; (Project Zero – Project Spectrum) egy teljesen új megközelítéssel ismerkedhetünk meg. A *Project Zero*-t Nelson Goodman filozófus alapította 1967-ben a *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) keretein belül, a művészeti oktatás tanulmányozása, fejlesztése érdekében (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a). Goodman úgy vélte, hogy a művészeteket kognitív tevékenységként kell tanulmányozni, azonban ezen a területen akkor még nem voltak konkrét tapasztalatok, innen származik a projekt megnevezése (Zero). , 1972-től David Perkins és Howard Gardner a HGSE professzorai társigazgatóként csatlakoztak a projekthez. Mindkét professzornak a mai napig vannak vonatkozó aktív kutatási projektjei: Az évek során a *Project Zero* megtartotta fő profilját, melynek értelmében a művészetek és oktatás kapcsolatainak vizsgálatát helyezi a fókuszba, azonban a vizsgálatokat tovább bővítették az intelligencia, a megértés, a gondolkodás, a kreativitás, a multidiszciplináris és kulturális gondolkodás, valamint az etika köreinek bevonásával. A *Project Zero* mára nemzetközi szinten is megvalósít kutatásokat, számtalan a nevelés területén kiemelkedő kutatóval együttműködésben (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a).

Project Spectrum

A *Project Spectrum*, a *Project Zero* egyik alprojektjeként értelmezhető. A kutatás eredményeit a válogatott kutatócsoport egy az elméleti és gyakorlati oldalt is bemutató műben összegezte (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a). E módszertani kézikönyv a többszörös intelligenciák koncepcióján alapuló óvodai nevelési módszertant írja le,¹ s egy alternatív megközelítést, tantervfejlesztési lehetőséget kínál az óvodai és a kora gyermekkori nevelés éveire vonatkozóan. A kutatás alapelvét tekintve az a meggyőződés jellemzi, mely szerint minden gyermek egy egyedi, csak rá jellemző intelligenciaprofillal rendelkezik. Ezek a profilok különböző képességeket, készségeket feltételeznek, melyek az intelligenciák spektrumain értelmezhetőek. A Spektrum szemléletmódú megközelítéssel, az az alapvetés is érvényesül, mely szerint minden gyermek azonosítható profillal rendelkezik, amely tartalmazza erősségeit és gyengeségeit egyaránt (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY,

1998a). A kapott profilok felhasználásával pedig képessé válunk a gyermekek egyénre szabott oktatási programjának kidolgozására.

A Project Spectrum óvodai alkalmazása

A Project Spectrum egy szoros együttműködésen alapuló kutatási és fejlesztési projekt alternatívája, amely lehetőséget kínál a gyermekek képességeinek széleskörű feltárására, megismerésére, továbbá egy az óvodai és iskolai tanterv- és programfejlesztés területén megvalósítható módszertant feltételez. A koncepció alapelve a gyermekek képességeinek, készségeinek minél alaposabb és szélesebb körű azonosítása: erősségeiket feltárva, arra fókuszálva segíti fejlesztésüket, rendkívül jó alapot biztosít az egyéni oktatási programok, fejlesztési tervek megalkotásához.

A *Spectrum* hét tudásterületet ismertet, ezek a mozgás, testi-kinesztetikus; a nyelvi-verbális, a matematikai-logikai; a társadalmi, interperszonális és intraperszonális; a képzőművészeti, téri-vizuális; zenei képességek, készségek területei. Az egyes intelligenciák feltérképezéséhez adott játékok tartoznak. A játékeladatok megközelítése és megoldása a képességek, készségek, intelligenciák feltárásán túl további információkat is tartalmaz a gyermekek munkastílusának, „munkaprofiljának” jellemzéséhez.

A feladatok értékelési kritériumai standard értékeket alkalmaznak 3-tól 6 éves korig, ezzel is elősegítve egy reális fejlődési mutató képzését, a differenciálás és az egyéni különbségek figyelembe vételével a munkaadás során. Az egyes játékeladatokhoz előre meghatározott anyagok, berendezések (*set-up-ok*), eljárási módok, forgatókönyvek (*scriptek*), értékelési stratégiák tartoznak, amelyek alapján a tevékenységeket végezzük (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a).

A tevékenységekhez tartoznak ezen túl az előzőleg vizsgált és érvényesített megfigyelési lapok, valamint a tevékenységi naptárak, amelyek segítségével a módszer a napi rutin részévé válhat. A profilok képzése a módszer szerves részét képezi. A *Spectrum* típusú modellel minden gyermek egyéni intelligencia profilja feltárható, ezzel ajánlást nyújtva képességeik, készségeik egyéni és csoportos mozgósításához, valamint az otthoni gyakorláshoz.

Kutatásom

Vizsgálatsorozatomban a többszörös intelligenciák koncepcióján alapuló Project Spectrum módszer (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a) elméleti és gyakorlati óvodai adaptációjának lehetőségeit, a témához kapcsolódó ismeretek feltárását, elsajátítását, azok alkotó alkalmazását célozza meg. Ennek során a program minőségéről, amely egyben a koncepció hazai bevalás-vizsgálatát is magában hordozza, előzetes releváns szakmai tapasztalataim alapján pozitívan vélekedem. A bevalás-vizsgálat elvégzése azonban kizárólag tényleges kipróbálás során érvényes (HALÁSZ, 2012), ezért a kutatás során a legcélravezetőbb, ha óvodai környezetben önállóan végzem a tevékenységeket a gyermekekkel (a későbbiekben részletesen kifejtem ezeket a tevékenységeket). A koncepció alkalmazási lehetőségeinek feltárását az óvodai nevelés színterén hazai és kárpát-medencei példák bemutatásával végzem. A téma aktualitását a tanítási paradigmából a tanulási paradigmába való átlépés aktualitása határozza meg (GAÁL – JÁSZI, 2008). A Project Spectrum szemléletmód magában hordozza a növekedési paradigma jegyeit a terápiás jellegű fejlesztéssel, ezzel teljes mértékben kizárja a deficit paradigma alapelveit (DEZSŐ, 2014b; WEINER, 2006), s ezen elvek figyelembevételével megfelel az aktualitás kritériumának.

Kutatási célomban a többszörös intelligenciák koncepcióban, valamint a Project Spectrum módszerben rejlő lehetőségek feltárása, az egyéni képességek, az egyéni és csoportos intel-

ligenciaprofilok (GARDNER, 1993) feltérképezése, valamint ennek alapján a képességek kibontakoztatása, illetve a hazai óvodai nevelésben megvalósítható alkalmazás vizsgálata, továbbá a vonatkozó módszertanhoz kapcsolódó tevékenységek, játékeszközök validálása, adaptálásuk lehetőségének vizsgálata, a felmerülő problémák elemzése. Ezek a kérdések az óvodáskorú gyermekek képességei, készségei, erősségei feltárását, mozgósítását érintik. Szándékom, hogy a gyermekek intelligenciájának feltárásában egy új perspektívát vázoljak fel, valamint, hogy rávilágítsak, hogy ez a szemléletmód pozitív irányba terelheti a gyermekek megismerését, intelligenciaprofiljuk leírását, képességeik kibontakoztatását. Új utat teremthet a gyermeki személyiségének kibontakoztatásában, még teljesebbé teheti a róluk és képességeikről alkotott képet. Ez egy lehetséges alternatíva felvázolását eredményezheti a hazai óvodai nevelésben. A kutatás céljai között szerepel a koncepciót alkalmazó külföldi óvodákban megvalósított nevelő – fejlesztő munka elemzése. Egy korábbi vizsgálatomban (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) már kísérletet tettem az Idaho állambeli Boise település helyi óvodai nevelési programjának elemzésére, amely a többszörös intelligenciák koncepcióján alapul, azonban nem a Project Spectrum módszert alkalmazza a megvalósításhoz.

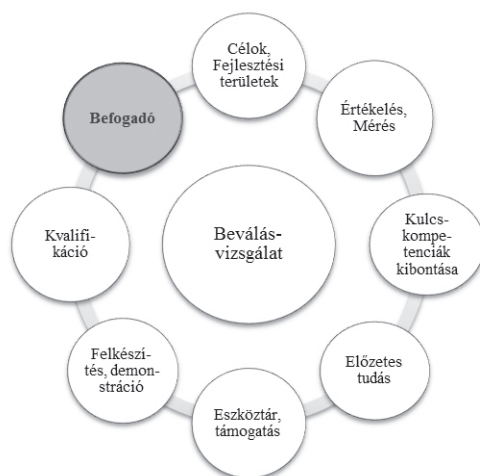
Jelen, szűkebb témában közel három éve végzek kutatásokat, több, a koncepció iránt érdeklődő felsőoktatási intézménnyel, valamint óvodával dolgozom együtt. Pécsen a PTE BTK Neveléstudományi Intézetében, s a Református Kollégium Óvodájában 2015-2016-ban végeztem kutatásokat, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán Beregszászon, illetve Beregszász XVIII. számú óvodájában 2016-ban folytattam vizsgálataimat.² Mindenkor vonatkozó kutatói/pedagógiai tevékenységemről, eredményeimről kutatói blogot vezetek.³ További partner intézménynek tekinthető a J. J. Strossmayer Egyetem Eszéken, ahol a témában érintett főiskolai karon, illetve az ahhoz kapcsolódó magyar nyelvű óvodában végezhetek kutatásokat.

Beválás-vizsgálat

A Project Spectrum / Project Zero implementációt szükségszerűen megelőzi egy beválás-vizsgálat, amelynek szerves részét képezi a gyakorlati megvalósítás, vagyis a kipróbálás. Ez az egyetlen módja, hogy a módszer minőségéről, valamint a hazai óvodai nevelésben történő alkalmazhatóságáról meggyőződhesünk. A beválás-vizsgálat alapvető kritériumait tekintve meg kell vizsgálnunk, hogy „(1) a program bizonyítható módon ne okozza a tanulási eredmények romlását és kedvező esetben együtt járjon azok javulásával, (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető” (HALÁSZ 2012). A beválásra tehát mindenképp a gyakorlati tesztelés során nyerünk bizonyítékot. A beválás-vizsgálat komponenseinek meghatározásakor hét elemet különböztetünk meg, amelyek az alábbi modellben találhatóak (1. sz. ábra).

A modell vizsgálatokor megfigyelhető egy általam hozzáadott komponens a felsorolásban. Véleményem szerint a kiegészítő, vagyis a „Befogadó” elem szintén meghatározza a beválás eredményességét, sőt elengedhetetlen annak vizsgálatokor, hiszen ha figyelembe vesszük a közlő (esetünkben a pedagógus) személyét, az eszközt, a célokat, a mérés-értékelés folyamatát, miért éppen a befogadó (esetünkben a gyermek) szempontjait nem vizsgáljuk? A befogadó megközelítése szintén diverz síkon értelmezhető, vagyis komplex szempontrendszer feltételez, melybe épp úgy beletartozik a gyermekek érdeklődésének, motivációjának vizsgálata, mint az életkori sajátosságoknak való megfeleltetés. Amennyiben a tevékenységek, eszközök az adott gyermeknek nem megfelelőek, a program nem válhat be, vagyis nem alkalmazható. A vizsgálat során a variabilitást is figyelembe kell venni. Esetünkben a teljes beválás-vizsgálat nem feltétlenül releváns, hiszen egy kipróbált mód-

szerről van szó, amelynek közel tíz éves tapasztalatai meg is jelentek (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a), azonban a hazai implementációs vizsgálat érdekében érdemes azt a hazai sajátosságok figyelembevételével felülvizsgálni. A tényezők minden esetben változók, ezért is fontos ez a folyamat.



1. ábra: Beválás-vizsgálat modell (Halász 2012 alapján, kibővített)

Tevékenységek és intelligenciák

Az alábbiakban felsorolásra kerülnek azok a tevékenységek, amelyek a Project Spectrum módszer tárgyát képezik, és amelyek megfigyelésre kerültek a kutatás során.

A naturalisztikus (természeti) intelligencia

A tudományos vizsgálódás számára összeállított tevékenységek:

a) Felfedezési terület (természettudományos mérés)

A felfedezés területe egy állandóan használt tevékenység a csoportnak szentelt természettudományi tevékenységek között. A naturalista intelligencia és a természettudományos megismerés tevékenységei közé tartoznak a kisállatok, növények gondozása, azok folyamatos megfigyelése, továbbá az élettelen természetes anyagok megfigyelése, mint a kövek, kagylók. Ezen felül a természeti intelligencia fejlesztését segíti elő, a felsorolt élőlények és élettelen tárgyak természetes közegében való felfedezése, megismerése, vizsgálata.

b) „Úszik / süllyed” (hipotézis vizsgálat mérése)

E tevékenység alapján történik annak megállapítása, hogy a gyermekek képesek hipotéziseket generalizálni (megfogalmazni) és megfigyeléseik által képesek egyszerű kísérleteket is végezni. A képességek értékelésénél fontos szerepet játszik a kapcsolatok identifikációja, a megfigyelés, a hipotézisformálás, a kísérletezés, a naturalisztikus tevékenységek iránti érdeklődés, valamint a természet, a világról való ismeretek.

c) Kincskereső játék

A kincskereső játék lényege, hogy feltárja a gyermekek logikai következtetéseinek (interferenciáinak) képességét. A játék tárgya, hogy a gyermekek kitalálják, feltárják a kin-

csek helyét, ehhez jóslást végeznek, amely által rábukkanhatnak az egyedi tárgyra, a használatot azonban nem előzi meg pontos instrukció. A játék használatának módja rá tud világítani a gyermekek információ szervezési stratégiáira.

Testi-kinesztetikus intelligencia

A testi-kinesztetikus intelligencia értékelésére használt tevékenység a kreatív mozgás mérése, mely során a gyermekek részt vesznek különböző játékokban. Többféle képességeket és készségeket társít a mozgásos tevékenységekhez: dominancia, lateralitást fejlesztő játékok, zenére adott testi reakciók. Ezek során több kelléket használ, továbbá nagy hangsúlyt fektet a „verbális képek” alkotására. Minden egyes testi-kinesztetikus intelligencia tevékenységet szabad improvizációs tánc zár, amelyhez a zenei stílusokat változatosan választjuk meg.

a) *Kreatív mozgás*

A hosszú távú programfejlesztés, valamint a játékok helyi pedagógiai programba való beépítésekor a kreatív mozgás játékaiként térnek vissza a gyermekek tevékenységei közé a nevelési év folyamán. Ez a curriculum a gyermekek képességeit öt területen vizsgálja a tánc és kreatív mozgásos tevékenységek során. A ritmusérzéklet, a kifejezőkészség (expresszivitást), a testkontrollt, az új típusú mozgások generálását improvizáció során, valamint a zenei fogékonyságot

b) *Akadálypálya*

A tevékenység magában foglalja a távolugrás, az egyensúlyozás, az akadályfutás, valamint a magasból történő ugrás feladatait. A tevékenységek során megfigyelt képességek feltárása rendkívül hasznos lehet az egyes sportágak választásához, illetve az azokhoz szükséges képességek azonosításához.

Képi – Vizuális, Térbeli intelligencia

Ennek az intelligenciának a vizsgálatához a gyermekek által létrehozott művészeti alkotásokból álló portfóliót értékeljük, vagyis az éves strukturált vizuális tevékenységekhez tartozó vizuális kollekció és kiegészítő anyagok (*Művészeti portfólió*) kerülnek elemzésre. A portfóliók tartalmaznak rajzokat, festményeket, kollázsokat, és háromdimenziós darabokat. Az értékelés során figyelembe kell venni a „térbeli integrációk” minőségét, az alkotások minőségét, a felismerhetőség szintjét és művészeti értékét. A „térbeli integráció” értékelése során például a következő minősítési szempontok játszanak fontos szerepet: a tárgyak és személyek helyzete a képen (esetleg lebegnek; nem lebegnek, de nem is a föld közelében helyezkednek el); megfelelő módon, a földön találhatóak; megfelelően illeszkednek a földhöz illetve a környezetükhöz is.

Zenei intelligencia

A zenei intelligencia mozgósításakor főként az ének-zenei aktivitás kerül a középpontba. A megfigyelés során a tanult művek prezentálásakor a *hangmagasságot*, a *ritmust*, a *zenei memóriát* vizsgáljuk. Ebből kifolyólag azt értékeljük, hogy a gyermekek éneklés közben képesek-e folyamatosan koncentrálni a ritmusra, illetve az egyenletes lüktetésre, képesek-e felidézni a dal zenei tulajdonságait. Az értékelés során a ritmusra, a hangmagasságra, az általános muzikalitásra fókuszálunk. Például a hangmagasság vizsgálatokor a hangközök távolságának minden esetben következetesnek és helyesnek kell lennie. Ennek a gyakorisága adja a részképesség pontszámát.

a)

a) *Dal éneklése*

Az éneklés tevékenysége során a gyermekek azon zenei képességeit vizsgáljuk, amely a megfelelő magasságú hang felismeréséért és illetve a ritmus helyes érzékelésének kialakításáért felelős. Felmérjük továbbá a dallam felismerésének képességét, amelyet a gyermek nem csak éneklés után tud felidézni, de akár az instrumentális prezentálás után is képes beazonosítani.

b) *Zenei percepció*

A zenei percepció során a gyermekek azon képességeit vizsgáljuk, hogy a gyermekek felismerik és meg tudják különböztetni a hangmagasságokat. A tevékenység első részében, az első négy ütem hallható egy ismert dalból, amelyet eljatszunk, vagy elénekelhetünk a gyermekeknek, akiknek feladata, hogy felismerjék és azonosítsák a hallott dalt, amilyen gyorsan csak tudják. A tevékenység következő részében a gyermekek a már ismert dalt más verzióban hallgatják, amelyben hibák találhatók. A gyermekeknek fel kell ismerniük, hogy melyik dallam hamis, vagy nem az eredeti dallamnak megfelelő. A tevékenység utolsó részében a gyermekek harangokkal játszanak. A harangok különböző hangmagasságúak és párjuk is van. A feladat, hogy meg kell találni az azonos hangmagasságú csengőket és párosítani kell azokat (a tevékenység elvégzéséhez használhatjuk a Montessori harangsort).

Logikai-matematikai intelligencia

A logikai matematikai intelligenciát a dinoszaurusz játékkal ⁴ vizsgáljuk. Ezt a tevékenységet a gyermekek numerikus fogalmi megértéséhez, a számolási-számlálási készség, valamint a szabálytudat és feladattartás vizsgálatára, a stratégiai gondolkodás feltárására alkalmazzuk. A képességek értékelése során nagy hangsúlyt kap a gyermekek numerikus érvelése, a térbeli gondolkodás és a logikai érvelés. Például a logikai érvelés esetében figyelembe kell venni a szimbólumok helyes használatát, a helyes stratégiát, a szabályokat, továbbá a felsorolt elemek helyes használatának gyakoriságát.

Nyelvi-verbális intelligencia

A nyelvi intelligencia feltárásához két különböző típusú játékot használhatunk, a *Storyboard*, vagy képes forgatókönyv játékát, illetve a riporter játékot.

a) *A Storyboard,*

avagy képes forgatókönyv játéktevékenység célja, hogy a gyermekek hozzanak létre egy konkrét, de nyitott végű mesét, történet. Megkérjük a gyermekeket, hogy meséljenek egy történetet a *Storyboard* kellékek segítségével (kétértelműnek látszó berendezett táj, erdő, válogatott figurák, lények és kellékek).

b) *A Riporter*

tevékenység értékelése segítségével feltérképezhetjük a gyermekek által átélt események tapasztalatait. Megkérünk egy gyermeket, hogy kérdezze meg társát, mi történt vele a hétvégén. A kérdések vonatkozhatnak a személyes interakciókra, de helyezhetjük a hangsúlyt az események leírására, illetve a hétvége folyamán végzett tevékenységekre is.

A megvizsgált területek, rész-képességek között a megfigyelésben fontos szerepet kapnak a nyelvi funkciók, az elbeszélés képessége, valamint az információs képesség. Az elbeszélés képességét tekintve vizsgálhatjuk az elmesélt történet narratív szerkezetének minőségét, amely lehet nem egyértelmű, csak a főbb eseményekre vonatkozó megfigyelés, a történet teljesen pontos felidézése, amikor a gyermek már a felsorolt személyek nevét is pontosan közli, illetve környezetet és a helyzetet is pontosan leírja.

*Társas tevékenységek (interperszonális intelligencia)**a) Csoportszoba modell*

E tevékenység célja, hogy feltárjuk a gyermekek azon képességét, hogy hogyan látják maguk és társaik helyzetét a csoporton belül; milyen eredményességgel tudják feltárni a szociális eseményeket, azok tárgyát és jelentőségét. A gyermekek a saját csoportszobájuk kicsinyített másával játszzák a tevékenységet, amelyben bútorok és kisméretű, fából készült figurák találhatóak a csoporttársaik és a csoportban dolgozó óvónők fényképével. Hasonlóképpen játszanak a játékkal, mint egy babaházzal. A tevékenység közben kérdéseket teszünk fel a gyermekekről, azok barátságairól, viselkedésükről és gondolatiról, valamint megkérjük őket, hogy a gyermekek személyiségét identifikálják csoportosítás szerint is.

b) Interakciós ellenőrző lista

Az óvónő egy ellenőrző lista segítségével közvetlen megfigyelés során vizsgálja a gyermekek interakcióit. Az ellenőrző lista kitöltését követően az óvónő determinálja a gyermekek különböző szociális szerepeit, minek következtében csoportosítja a gyermekek viselkedését, az alábbi kategóriákba: vezető, facilitátor, egyedül játszó gyermek (önállóan tevékenykedő), csapatjátékos. Minden egyes szerep kiegészül eltérő, specifikus viselkedéssel.

c) munkastílus (az intraperszonális intelligencia részeként)

A munkastílus ellenőrző lista abban segít az óvodapedagógusnak, hogy megvizsgálja a gyermekek anyagokhoz és feladatokhoz való megközelítési módját. Az óvodapedagógus kitölti a listát a tevékenységek elvégzése után. A munkastílus magában foglalja az állandó, a játékos, a fókuszált, az önálló és együttműködő valamint a szorgalmas stílusokat, ezt követően transzformálja a feladatokat és a személyes érdeklődés köré csoportosítja azokat.

E tevékenységsorozaton alapulnak eddig elért kutatási eredményeim, melyek hazai relevanciáiról számolok be az alábbiakban.

Eredmények

A kutatás eddigi eredményeinek felvázolásakor tematikusan követem a bevéls-vizsgálat egyes elemeit. Ezek alapján az alábbi vizsgálati pontokat helyezem előtérbe: a célok, fejlesztési területek; értékelés-mérés; kulcskompetenciák kibontása; előzetes tudás; eszköztár támogatás; felkészítés, demonstráció; kvalifikáció valamint a befogadó. A 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló joganyag határozza meg az óvodában folyó nevelő munkát, ezért a vizsgálat során ebből az alapdokumentumból indulok ki.

Célok, fejlesztési területek

A célok, valamint fejlesztési területek tekintetében a Project Spectrum szemléletmódi megközelítésben a gyermekek fejlődése folyamatként értelmezhető. Ebben a tekintetben az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában (továbbiakban Alapprogram) megfogalmazott elvárásoknak megfelel, mely szerint a gyermekek fejlődését több évet átfogó (3-6 illetve 7 év) kontextusban kell vizsgálni. Ennek szellemében megszűntek a merev elvárások az év végi követelményekre vonatkozóan (HEGYI, 2000). A nevelési célokat megfigyelve az

Alapprogramban megfogalmazottak értelmében az óvodai nevelés célja, „hogyan elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). A Project Spectrum szemléletmód ennek teljes mértékben megfelel, azonban koncepciójában a gyermekek erősségeire kerül a hangsúly, hiszen a módszer bevezetésének első lépése, hogy felmérjük a gyermekek erősségét és a képességek, készségek mozgósítását a kapott eredményekre alapozzuk. Ebből következik, hogy a cél a gyermekek erősségeinek feltárása, folyamatos mozgósítása és a folyamat során ezen képességekkel a kevésbé erős képességek, készségek mozgósítása. Ez a szemléletmód megfelel a növekedési paradigma elvárásainak is (DEZSŐ, 2014b).

Mérés-értékelés

Az óvodai nevelésben a mérés-értékelés anyagát, tartalmát a helyi óvodai nevelési programokhoz igazítják, amelyeket az intézmények többnyire maguk választanak. Több lehetőség is van az óvodák előtt, hiszen kifejezetten ilyen fejezetet az Alapprogram nem tartalmaz. Vannak azonban módszerek, amelyeket az intézmények integrálhatnak programjaikban. Ilyenek például a Diagnosztikus Fejlesztésvizsgáló és Kritériumorientált Rendszer (DIFER), amely az óvoda-iskola átmenet során az iskolai előmenetel szempontjából legfontosabb elemi készségek diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszer tartalmazza 4-8 évesek számára. A szociometriai vizsgálat (MORENO, 1933; MÉREL, 1971) szintén elterjedt mérőeszköz az óvodai nevelésben. A vizsgálat során a tanuló közösségekben megmutató összefüggések megfigyelése zajlik, így a módszer a társas viszonyok helyzetének feltárására szolgál. Léteznek további részterületeket vizsgáló mérőeszközök (*Gordon-módszer, Goodenough-teszt*) és a teljes óvodai életet végigkísítő programok is (*Komplex Prevenció Óvodai Program; Kompetencia Alapú Óvodai Nevelési Program*). Az Alapprogram tehát nem határoz meg kifejezett standardokat a mérés-értékelés tekintetében, így a megfeleltetés illetve beválás-vizsgálat ezen a ponton kérdésessé válik.

A Project Spectrum szemléletmódú megközelítés mérőanyaga rendkívül komplex. A mérő-értékelő anyag sok esetben szöveges formátumban jelenik meg, vagyis az értékelő számára szoros támpontot és eligazodást biztosít az értékelési folyamat során. Minden egyes területhez tartozik standardizált egyéni és csoportos összesítő adatlap, amelyen az egyes tevékenységek eredményeit és folyamatát tudjuk feljegyezni. Tehát minden értékelőlap szöveges értékelési lehetőséget is magában hordoz, valamint lehetővé teszi, hogy a megfigyelő megjegyzéseket jegyezzen fel a gyermekek tevékenységéről. Alapvetően fontos, hogy a Project Spectrum szemléletmódú mérő-értékelő rendszer nem a numerikus, vagy számosított értékelést preferálja, hanem a szöveges leírásokat. Az elért eredményekre pedig nem az eredmény szó szoros értelmében tekintenek, hanem egy pillanatnyi állapotként a fejlődési folyamat során. A gardneri intelligenciák megfigyelésekor komplex, szerteágazó szempontrendszerrel találkozhatunk, amely segítségével még teljesebb képet kaphatunk a gyermekekről.

A szociometria a Project Spectrum szemléletmódú megközelítésben is megjelenik, azonban egy erősen eltérő viszonyulásban. Ebben az esetben egy fordított szociometriával találkozhatunk, ahol nem a pedagógusok vizsgálják a társas viszonyokat, hanem maguk a gyermekek állítják fel, modellezik a társas mátrixot. Ez innovatív megközelítése a szociometriai vizsgálatnak, amely sokkal pontosabb képet eredményezhet. Ha ezt a szempontot kritikus szemmel vizsgáljuk arra keresve a választ, hogy a Project Spectrum szemléletmódú megközelítés mérő-értékelő anyaga megfelel-e a hazai óvodai nevelés során elvárt követelményeknek, vagyis, hogy felmérhető-e a gyermekek iskolaérettsége, nemleges választ kapunk. A szemléletmód ugyanis nem azt célozza, hogy a gyermekek bizonyos kritériumoknak megfeleljenek, hanem annak feltárását, hogy el tudják-e sajátítani a

gyermek azokat a képességeket, készségeket, amelyek az iskolai évek során alapvetően szükségesek lesznek. Továbbá, hogy melyek azok az intelligenciák, amelyek segítségével tökéletesíthetik tudásukat, elősegíthetik boldogulásukat. A gyermekek fejlődését önmagukhoz képest vizsgálja, arra fókuszál, hogy fejlődési folyamatukban éppen hol tartanak.

Kulcskompetenciák

Az óvodai nevelés törvényi előírások szerint hazánkban nem kompetencia alapú, kivéve, ha a helyi óvodai nevelési program a Kompetencia Alapú Óvodai Nevelési Programcsomagon alapul (BAKONYI, 2007). A program négy nagyobb kompetenciatertületet ír le. Ezek a szociális képességek, értelmi képességek, verbális képességek és testi képességek. A szociális képességek a társas kapcsolatok, játék, viselkedés, neveltségi szint, szokásismeret; valamint az érzelmek, motivációk, beállítódás, akarati megnyilvánulások területei. Az értelmi képességekhez a kognitív szféra valamint az érzékszervi szféra tartozik. A verbális képességek területében foglalja a nyelvhasználatot, illetve a verbális kommunikációt. A testi képességekhez a nagymozgások, valamint a finommotorikus mozgások tartoznak (GILICZE – LABÁTH – KOVÁCS, 2007).

A Project Spectrum szemléletmódú megközelítés a fent említett területekhez hasonlóan kiemelt figyelmet fordít, a strukturális megjelenítés azonban eltér a fent említett szerkezettől. E módszerben az egyes tevékenységekbe ágyazva jelennek meg a fenti kompetenciák. A szociális kompetenciafejlesztés a szociális tartomány, az interperszonális intelligencia mozgósításával valósul meg. Az értelmi képességekhez tartozó kompetenciák első sorban a matematikai-logikai intelligencia, valamint a tudományos terület naturalisztikus intelligencia tevékenységeivel mozgósíthatóak, de minden egyéb tevékenység is fókuszál az értelmi képességek előmozdítására. A verbális kompetenciák fejlesztése a beszéd területén a nyelvi-verbális intelligencia mozgósításával valósul meg. Elmondható tehát, hogy a Project Spectrum szemléletmódú megközelítés minden olyan kompetenciát mozgósít, amelyet a hazai Kompetencia Alapú Óvodai Programcsomag felsorakoztat. A beválás-vizsgálat e kritériuma tehát megvalósul.

Előzetes tudás

Az óvodai nevelés a fejlődésre folyamatként tekint – csakúgy, mint a Project Spectrum módszer – vagyis az előzetes tudás figyelembevételével valósítja meg a gyermekek képességeinek, készségeinek mozgósítását. A különbséget abban fedezhetjük fel, hogy míg az Alaprogram nem fogalmaz meg kifejezett bemeneti mérést, a Project Spectrum szemléletmódú megközelítésben ez egy alapvető folyamatként realizálódik. A gyermekek előzetes tudásának, jelenlegi fejlődési szintjének feltárására dolgozták ki a Project Spectrum mérőanyagot. Ezzel az eszközzel a gyermekek folyamatos fejlődését követhetjük nyomon a megfelelő tevékenységek segítségével, az előzetes tudás szintjének ismerete birtokában. Elmondható tehát, hogy e kritérium is teljesül a beválás-vizsgálat során.

Eszköztár támogatás

Az Alaprogram értelmében a gyermekek nevelésének legfontosabb eszköze a játék. A játékhoz pedig „megfelelő helyre és egyszerű, alakítható, a gyermeki fantázia kibontakozását segítő anyagokra, eszközökre, játékszerekre van szükség” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). Bár az Alaprogram erre külön nem tér ki, fontos a gyermekek életkorának megfelelő játékeszközök megválogatása is. A Project Spectrum módszer által alkalmazott játékeszközök a fent említett kritériumoknak megfelelnek. Az egyetlen nehézséget az okozhatja, hogy e játékeszközök hazánkban nem elérhetőek, ezért az óvónők kreativitására is szükség van, hogy ezeket előállítsák. A már korábban említett online napló,⁵ a módszerhez tartozó összes eszköz elkészítéséről és a hozzájuk tartozó anyagokról részletes leírást tartalmaz.

Törekedtem rá, hogy újrahasznosított anyagokból készítsem el az eszközöket, ezzel is elősegítve a környezetvédelmet és a játékeszközök előállításának folyamatát.

További átgondolást és átdolgozást igényel az életkornak való megfeleltetés. A Project Spectrumot ugyanis az amerikai és angolszász „preschool” rendszerre fejlesztették ki (3-tól 7-8 éves korig), amely életkorban eltér a hazai óvodai nevelés életszakaszától (3-tól 6-7 éves korig). Ebből kifolyólag a tevékenységek sokszor összetettek bizonyultak a gyermekek számára (például a „riporterjáték” során a gyermekeknek arra a kérdésre kell válaszolniuk, hogy „Mi történt velük a hétvégén?”, ez azonban a fiatalabb gyermekeknek nehézséget okozhat az időbeliség tényezője miatt. Érdemes ilyenkor egy emlékezetes eseményről kérdezni őket, így a tevékenység végrehajtható). Az adaptációs folyamat részeként tehát különös figyelmet kell fordítani a játékok életkorhoz való igazítására. Erről a területről is elmondható azonban, hogy nincs olyan tényező, amely a beválás-vizsgálatot megakadályozná.

Felkészítés, demonstráció

Ezen a területen az Alapprogram és a jogszabály értelmében az óvodapedagógus-képzés évei szolgálnak az óvodai nevelésre való felkészítésre. Léteznek továbbá segédanyagok, módszertani segédletek, kötetek, amelyek a mindennapi tevékenységekre való felkészülést segítik: tervezetek, témák, projektek megírását támogatják. A Project Spectrum erre a célra három egymásra épülő szakirodalommal igyekszik az érdeklődő pedagógusokat felkészíteni a módszer alkalmazására.

Az elsőben (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a) található meg a módszer alkalmazásához szükséges eszközök bemutatása, a tevékenységek leírása, valamint a mérő- és értékelő anyag. A második (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998b) mutatja be a vonatkozó több mint 10 éves kutatási tapasztalatokat. A harmadik (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998c) kötet pedig hasznos és praktikus információkkal és tevékenységötletekkel látja el az érdeklődő pedagógusokat. Elmondható tehát, hogy az egymásra épülő szakirodalmi tételek segítségével mélyebb betekintést nyerhetünk a módszertanba, a kutatási tapasztalatokba, az eszközök, mérőanyagok használatába.

Ennek alapján a módszer megfelel a beválás-vizsgálati pont által támasztott követelményeknek és alapos felkészülési és demonstrációs segédanyagot nyújt a módszer alkalmazójának.

Kvalifikáció

A helyi óvodai nevelési programok minősítése alapjául az Alapprogram szolgál. Minden egyes programnak és módszernek ehhez kell igazodnia, a benne foglaltak szerint kell felépülnie és tartalmaznia kell mindazon alap- és irányelveket, amelyeket az Alapprogram megkövetel. Ez a folyamat még nem valósulhatott meg, hiszen a Project Spectrum módszer adaptációja, majd implementációja még nem került itthon bevezetésre. Határozott céloom ennek a folyamatnak a megvalósítása, de ezt feltétlenül meg kell, hogy előzze ez a beválás-vizsgálat.

A befogadó

A beválás vizsgálat legmagasabb lépcsőfokán a befogadót vizsgálom. A befogadó személye a gyermek. Az Alapprogram, az alábbiak szerint tér ki a befogadó személyére „1. Az Alapprogram az emberi személyiségből indul ki, abból a tényből, hogy az ember mással nem helyettesíthető, szellemi, erkölcsi és biológiai értelemben is egyedi személyiség és szociális lény egyszerre. 2. A gyermek fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg. E tényezők együttes hatásának következtében a gyermeknek

sajátos, életkoronként (életkori szakaszonként) és egyénenként változó testi és lelki szükségletei vannak. A személyiség szabad kibontakozásában a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó. Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának.” (XII. 17. Korm. rendelet). Ebben azt olvashatjuk, hogy az Alapprogram hogyan tekint a gyermekekre, mint fejlődő személyiségre, azonban a Project Spectrum szemléletmódú megközelítés, ennél mélyebben foglalkozik ezzel a kérdéssel.

Nem csak az alanyt – esetünkben a befogadó gyermeket – vizsgálja, hanem a gyermek viszonyulását a módszerhez, valamint az eszközökhöz. Ennek a folyamatnak az elemzését multikódolt adatelemzés segítségével végzem. A kvalitatív adatelemzés során a gyermekekkel végzett tevékenységekről videofelvételt készítek és ezeket a videókat elemzem különböző szempontok szerint. Az eddigi eredmények fényében elmondható, hogy a gyermekek a módszerhez tartozó játékeszközöket élvezettel használják, azok felkeltik érdeklődésüket. Az eredeti játékeszközöket azonban több esetben szükséges módosítani, hogy azok valóban megfeleljenek a gyermekek életkori sajátosságainak. A bonyolultabb játékkformák ismeretével ugyanakkor bővebb lehetőség nyílik a differenciálásra, hiszen, ha a gyermekek az eredeti – sokszor nehezebbnek tűnő, komplikáltabb – feladatmegoldásokra is képesek, akkor arra is lehetőség nyílik, hogy az egyes „alapjátékokat” az idő múlásával, fejlettségi szintnek megfelelően bonyolítsuk.

A játékeszközökkel végzett tevékenységek elemzését folyamatosan végzem, ezért ezek az eredmények egyelőre a vizsgálat kezdeti állapotának eredményei csupán, így ezen a ponton a bevalás-vizsgálat még nem nyert teljes bizonyosságot. Kutatásom jelen stádiumában megállapítható, hogy a gyermekek a játékokba szívesen becsatlakoznak, az instrukciókat megértik, a feladatokat megoldják, vagyis képesek a játékeszközökkel játszani. Az egyes játékeszközöket a szabadjáték során is igénylik, így azok a mindennapi óvodai életbe is beépíthetővé válnak.

Összegzés

Miért is kellene a pedagógusokkal megismertetni a Project Spectrum szemléletmódot, az óvodai nevelés tervezésének egy új szempontú megközelítését? Megítélésem szerint a szakmai-módszertani megújulás, a gyermekek sokoldalú megismerésére szolgáló koncepció iránti professzionális igény miatt.

A jelenlegi köznevelési rendszer deklarált követelményei is megkívánják, hogy minden gyermekben meg kell ragadni, fel kell tárni azokat a rejtett lehetőségeket, tehetségeket, amelyek által képességeik hatékony mozgósítása megvalósulhat (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). Ennek a szemléletmódnak a gyermekeket végig kell kísérniük a kora gyermekkortól a felnőttoktatásig, illetve az élethosszig tartó tanulás minden egyes szakaszában.

Az óvodai nevelés tevékenységei körébe hazánkban a jelen tanulmányban leírtak szerint igazoltan könnyedén bevezethető a Project Spectrum szemléletmódban rejlő lehetőség, ez azonban eltér az általános hazai pedagógiai gyakorlattól. A Project Spectrum a gyermekek megismerésének széles skálán mozgó lehetőségéért biztosítja, így az egyes individuumok fejlődési esélye ugrásszerűen megnő. A hazai óvodai nevelésben alkalmazott curriculumok és szabványok középpontjában a kiemelt kompetenciák szerepelnek, de mélységeiben nem jelennek meg például az intra- és interperszonális intelligenciák komponensei, amelyek szintén fontos építőelemek a gyermekek teljes személyiségének fejlesztéséhez.

A nemzetközi tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek véleménye szerint az intézmények a koncepció alkalmazása során sokkal szórakoztatóbb és vonzóbb helyé alakulnak, ahol úgy érzik, lehetőségük van arra, hogy sikeressé váljanak (QUIGLEY, 1994:11). A gyermekek a fent leírt technikák, tevékenységek alkalmazásával feltárhathják és megismerhetik saját képességeiket, készségeiket, melyek a későbbiekben meghatározó szerepet játszanak a helyes önismeret, önbizalom, önértékelés reális megítélésében. A módszer alkalmazása segítségével a gyermekek nem csak a saját, de társaik intelligenciaprofiljával is megismerkednek, így a társas kompetenciák fejlődése is hangsúlyos szerepet kap.

A gyermekek egyedisége, egyénisége megkívánja, hogy úgy tekintsünk rájuk, mint egyszeri és megismételhetetlen lényekre, akik mindannyian különbözők, mindannyiukhoz más út vezet - és mindannyian másképp intelligensek.

Jegyzetek

- 1 *Az említett mű fordítására hivatalos engedéllyel rendelkezem a kiadó Teachers Collage Press-től (TCP)*
- 2 ERASMUS+ Nemzetközi Kreditmobilitási Program keretei közt
- 3 <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>
- 4 A játék célja, hogy megvizsgálja a gyermekek numerikus koncepcióit, a számlálás képességét, a szabálytudat, szabálytartás képességét, valamint a stratégiák alkalmazását. A hozzá tartozó játéktábla egy nagy dinoszauruszt ábrázol, melyhez két dobókockát, valamint kicsi dinoszaurusz figurákat használunk. Az egyik dobókocka háromig számozott, így minden szám kétszer szerepel; a másik dobókocka három 3 „+” jelet és 3 „-” jelet tartalmaz. A játék lényege, hogy a kicsi dinoszaurusz kiszabaduljon a nagy dinoszaurusz fogságából. A játék kezdetén a gyermekek eldöntik, hogy ki fogja kezdeni a játékot, a kocka dobásával (aki nagyobbat dob, az kezd). A játékban is annyit haladnak előre, amennyit a gyermekek dobnak. Az nyer, aki hamarabb kiszabadul.
- 5 <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>. A demonstrációt elősegítendő, az hazai érdeklődő pedagógusok számára az elvégzett szakmai tevékenységekről, valamint azok megvalósításáról készített videofelvételek szintén megtalálhatóak a már említett internetes naplómban.

Hivatkozások

- ARMSTRONG, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*, VA Alexandria.
- ATKINSON, Richard C. – HILGARD Ernest (2005): *Pszichológia* Osiris kiadó, Budapest.
- DEZSŐ Renáta Anna (szerk.) (2014a): *Differenciált tanulás-szervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával: Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 128 p.
- DEZSŐ Renáta Anna (2014b): *A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat (1) pp. 32-44.*
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): *Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései*. IN: ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 75-88.
- GAÁL Gabriella, JÁSZI Éva (2015): *Pedagógus mesterség* Líceum kiadó, Eger.
- GARDNER, Howard (1993): *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* Basic Books, New York.

- GARDNER, Howard – FELDMAN, David Henry – KRECHEVSKY, Mara (1998a): *Project Spectrum* Teachers Collage Press, New York.
- GARDNER, Howard – FELDMAN, David Henry – KRECHEVSKY, Mara (1998b): *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum* Teachers Collage Press, New York.
- GARDNER, Howard – FELDMAN, David Henry – KRECHEVSKY, Mara (1998): *Project Spectrum: Early Learning Activities* (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol 2) Teachers Collage Press, New York.
- GILICZE Zoltán – LABÁTH Ferencné – KOVÁCS Erika (2007): *Óvodai nevelés kompetenciaterület – Elméleti alapvetések* SuliNova, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2012): *A pedagógiai rendszerek általános hatás – és bevételek vizsgálatai rendszere*. In: FALUS Iván – KÖRNYEI László – NÉMETH Szilvia – SALLAI Éva (szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 2012. 209-243. o.
- HEGYI Ildikó (2000): *Fejlesztési lépcsőfokok óvodáskorban* Okker Kiadó, Budapest.
- LEASER, David (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences* Glenview, Skylight Professional Development.
- PURKEY, William W. – COLLINS, E. L. (1992) *The coming revolution in American education, Quality Outcomes Driven Education*, 1(1): 7-11.
- RÉTHY Endréné (2004): *Pszichológiai tesztek*. In: FALUS Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 235-276.
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015): *Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése Specimina Operum Iuvenum PTE-BTK, Pécs*.
- STOLL, Luis – FINK, Dean (2002) *School effectiveness and school improvement: voices from the field*, *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2): 149-77.
- QUIGLEY, Kathleen M. (1994): *Multiple Intelligences in the Schools*. Opinion Papers; Historical Materials Exit Project, Dominican College.
- WEINER, Lois (2006): *Challenging Deficit Thinking Teaching to Student Strengths* Pages 42-45 Volume 64 Number 1.
- WECHSLER, David (1939): *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore (MD): Williams & Wilkins. US.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

VASS DOROTTEA¹

Változott-e a mese és az olvasás iránti érdeklődés az utóbbi évszázad alatt?

A hat-nyolc éves gyerekek irodalmi érdeklődése különös tekintettel Nógrády László és Tóth Béla kutatására

Félszáz év nem kevés idő. Körülbelül ennyi évvel ezelőtt végzett tudományos kutatást Tóth Béla arról, milyen szerepet játszik a hat-nyolc éves gyerekek körében az irodalom, milyen az irodalomhoz való viszonyulásuk és miért van szükség ezzel a korosztállyal foglalkozni. Elméleti kutatását Tóth saját vizsgálati eredményeivel támasztotta alá, amely által rámutatott arra, milyen irodalmi szövegek iránt érdeklődik leginkább a szóban forgó korosztály. Felmérésének történeti gyökere is van, ugyanis Tóth Nógrády László 1917-ben megjelent felmérésére hivatkozik, aki szintén vizsgálatot végzett a hat-nyolc évesek körében a kedvelt irodalmi szövegekkel kapcsolatban. Véletlen egybeesés, hogy a két kutatás kiadása között pontosan ötven év telt el, így Tóth kutatása 2017-ben az ötvenedik, Nógrády kutatása pedig a századik évfordulóját ünnepelheti. De hogyan változott a mesével kapcsolatos pedagógiai attitűd, a meseolvasás és az olvasásszeretet helyzete ez alatt az idő alatt? A tanulmányban a magyar reformpedagógiát érintve Nógrády kutatására, valamint a hatvanas-hetvenes éveket érintve Tóth Béla felmérésére fektetem a hangsúlyt. Célom kapcsolatokat keresni a közel egy, illetve fél évszázaddal ezelőtt kialakult mese és olvasás iránti attitűdökben, majd ezekkel az eredményekkel és a mai, hasonló témájú kutatásokkal párhuzamot vonni. Arra vagyok kíváncsi, hogy egy évszázad leforgása alatt milyen koncepciók születtek a mesével és a mese pedagógiai értékével kapcsolatban, illetve ezek a nézetek között akadnak-e releváns különbségek, esetleg közös vonások.

Kulcsszavak: Nógrády László, Tóth Béla, mesekutatás, olvasáspedagógia, olvasásszociológia, hat-nyolc éves korosztály

Bevezetés

Ma már bővelkedünk olyan szakirodalmi munkákban, amelyek a mese tudományos interpretációjával és nevelői hatásával foglalkoznak (ARNICA, 2005; BETTELHEIM, 2011; BOLDIZSÁR, 2010; ERDÉLYI, 2012; KÁDÁR, 2012; KOC SIS, 2009; NYITRAI, 2009, 2010, 2015, 2016; PETROLAY, 2013; SPITZ, 2015; SZILÁGYI, 2007; TRENC SÉNYI, 2013). A mesekutatók egyetértenek abban, hogy a mesék nagy szerepet játszanak a kisgyerekek kognitív-, szociális- és személyiségfejlődésében. Így például Bruno Bettelheim (2011) a klasszikus népmesékről azt állítja, hogy segítséget tudnak nyújtani a felnőtté válásban, illetve, hogy hozzásegíti a gyerekeket az élet értelmé-

nek megértéséhez. Boldizsár (2010, 2014, 2016) azt hangsúlyozza, hogy a mese képes arra, hogy elvezessen bennünket vágyaink felismerésére és megvalósítására; illetve rámutat, hogy a mesék hidat képeznek a külső és a belső világunk között, és segítenek eligazodni az élet egyes jelentős kritikus pillanataiban. Kádár Annamária (2012, 2014) arra mutat rá, hogy a mesék befolyással bírnak az érzelmi intelligencia kialakulására, és fontos segítséget tudnak nyújtani a dackorszakban is; Nyitrai Ágnes pedig képességfejlesztő segítőtársként tekint a mesére, mert szerinte a mese a kritériumorientált fejlődést segíti elő (2009, 2010, 2012, 2016). Ám a mesének nem mindig tulajdonítottak ilyen döntő szerepet. Sőt, kifejezetten károsnak tartották a gyermek személyiségfejlődésének aspektusából (NÓGRÁDY 1917). Ahhoz, hogy századunkban a mesével kapcsolatos attitűdünk pozitív fordulatot vegyen, szüksége volt azokra a lelkes kutatókra, akik tudományos munkásságukat a mese-kutatásnak szentelve a mese pedagógiai értékét tárták fel.

Tanulmány kiindulópontja Nógrád László *A mese* (1917) című könyve, amelynek elemzése során érintem a magyar reformpedagógia kialakulását és annak jeles alakját, Nagy Lászlót is, majd ezt követi Tóth Béla Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén (1967) című könyvének bemutatása, miközben a hatvanas-hetvenes évek olvasáskutatását, -szociológiáját és olvasáspedagógiáját érintem diakronikusan. Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy felkutassam azokat a párhuzamokat, amelyek közel egy, majd pedig fél évszázaddal ezelőtt alakultak ki a mese és az olvasás tanulmányozása kapcsán. A legfőbb hangsúlyt a Nógrád (1917) és Tóth (1967) szemléletmódjának ismertetésére fektetem, majd mindezeket egybevetem a téma jelen diskurzusával. Arra vagyok kíváncsi, hogy egy évszázad ciklusa alatt maradtak-e még a kutatók számára nyílt kérdések és akadályok, illetve vannak-e innovatív fennakadások, esetleg azonos absztrakciók.

A tanulmány kérdései

1. Milyen szerepet tulajdonítottak a mesének és az olvasásnak az 1900-as évek elején? (Nógrád László kutatása alapján)
2. Milyen szerepet tulajdonítottak a mesének és az olvasásnak az 1960-as és 1970-es években? (Tóth Béla kutatása alapján)
3. Mennyire játszik fontos szerepet napjainkban a mese és az olvasás?
4. A három vizsgált korszakban (1917, 1967, 2017) vannak-e visszatérő kutatói problémák?
5. Az 1900-as és az 1960-as évekhez viszonyítva manapság akadnak-e újabb akadályok a mesével illetve a mese pedagógiai értékével kapcsolatban?

A gyermek és a mese helyzete az 1900-as években

Nógrád (1917) lírikus hangon ír a mese fontos befolyásos szerepéről és annak személyiségfejlesztő hatásáról. Már kötetének elején azt hangsúlyozza, hogy mese nélkül csak sivár gyermekkorunk lenne. A szerző már az 1900-as évek elején úgy látta, hogy a mese nagy hatással van az ember életére és lelki fejlődésére, ugyanis erkölcsi értékkel rendelkezik. Lírikus hangvételű bevezetőjében annak is hangot ad, hogy bár a mese sok pozitív tulajdonsággal rendelkezik, a XX. század elején hazánkban még igen kevesen foglalkoznak a mese szerepével, csupán erre utaló szándékokat lehet érzékelni. Nógrád azon kutatók közé tartozik, aki Magyarországon megpróbált új értelmet adni a mese pedagógiai szerepének is, ugyanis Nógrád a problémát nem az irodalmi szinten, sokkal inkább a nevelésben tapasztalta. Azt állítja, hogy a mesét már a XIX. században felfedezte és elismerte az irodalom. Így pél-

dául Magyarországon Kemény György, Radó Antal és Baróti Lajosné dolgozta át és tette gyermekbaráttá elsőként az Ezeregy éjszaka meséit. Nógrády szerint ezek a fordítások csak „jelenségek”, mert „a mesét komolyan nem tekintették még” (NÓGRÁDY, 1917: 59.). Annak ellenére, hogy Benedek Elek, Arany János, Móricz Zsigmond, Mikes Lajos és sokan mások magyarra fordították a Grimm meséket, illetve Jókai Mór, Sebők Zsigmond és még számos népmese gyűjtő minőségi mesegyűjteményeket adott ki, ezeknek a meséknek nem volt magyar közönsége. Nógrády szerint ebből kifolyólag sok mesegyűjtő németül kényszerült meséket írni. Benedek Elek további szándéka volt, hogy a világ többi értékes meséiből is gyűjteményt készítsen, így jelentetett meg két kötetet Kék mesekönyv és Ezüst mesekönyv címmel. A széles mesekínálat ellenére Magyarországon a neveléstudomány, ezzel együtt pedig a pedagógusok még nem figyeltek fel eléggé a mese értékére, szemben például Amerikával, ahol abban az időben már meghonosították az iskolákban a ún. story hourt. Nógrády szerint a XX. század elején az iskolák még nem figyeltek kellőképp oda a kezdő olvasók meseigényére, mesére nem tekintettek személyiségformálóként. Mindezekkel összhangban Trencsényi (2014) is erre mutat rá, aki metaforikus módon a mesét a legkisebb testvérhez hasonlítja, akinek ki kell állnia minden próbát, hogy érvényesülni tudjon. Mindezt nem csak a mai szemmel látjuk problematikusnak: Nógrády már a XX. század elején tudatában volt annak, hogy az iskola feladata lenne a meseolvasás elterjesztése. Arról is tudomást szerzett, hogy a kezdő olvasók számára az olvasókönyvek nem tartalmaznak ízlésüknek megfelelő olvasmányokat. Akkoriban ugyanis az olvasástanulás során a gyerekek csak nevelői célzatú, rövid történeten gyakoroltak. Nógrády úgy látta, hogy más országokban a mesének már fontos nevelői értéket tulajdonítanak, hiszen már a XIX. században megtörtént a mesék pedagógiai eszközként való elfogadása. Ennek ellenére Magyarországon 1913-ban Faragó Jenő csak „szegényes és különleges körülményeink közt” tartott mesedélutánokat az állatkertben; más, hasonló kezdeményezésre nem akadt példa (NÓGRÁDY, 1917: 76.). Nógrády szerint Faragó célja az volt, hogy felhívja a szülők és a pedagógusok figyelmét a meseolvasás élményére, fontos szerepére. Az állatkertben való mesedélutánjaival Faragó azt is demonstrálta, hogy a gyerekek Magyarországon is igénylik a mesét, és fontos, hogy ne csak mesekönyvet kapjanak a kezükbe, hanem, hogy meg is ismerjék a bennük lévő történeteket, ugyanakkor azt is sürgette, hogy az iskolák tegyék kötelezővé az órán való mesélést.

Nógrády egy hosszú fejezetet szentel annak bemutatására, hogy hogyan is jutottunk idáig, és a felvilágosodás korától indulva feltárja egyes neves gondolkodók mesével kapcsolatos pedagógiai álláspontját. Rámutat, hogy Rousseau a mese káros lélektani hatását hangsúlyozta és úgy vélte, hogy a gyerekek mese helyett hatékonyabb a száraz valóságról beszélni; de ugyanúgy Kant szerint sincs a gyerekeknek szükségük a mesére, hisz a képzelőerejük elég erős, így inkább arra kell a nevelőknek törekedniük, hogy a valósággal ismertessék meg a tanulókat. Kant korában azt hirdette, hogy a mese többek között a középkori idöket idézi elő a babonáival, emellett pedig borzalmasságokat fest meg, és nem rendelkezik morális alappal (NÓGRÁDY, 1917). Nógrády külön kitér Biedenkapp meseértelmezésére, aki szerint a mesék, pontosabban a tündérmesék helytelen irányba terelik a gyerekek gondolkodóképességét. Biedenkapp szerint az a gyerek, akinek varázsmesét olvasnak, „csalóka világban” nő fel, ezt az eszmét pedig később, felnőttkorában sem tudja majd kikerülni, emiatt pedig ízlése és felfogása helytelen útra sodródik: „A mesék hatására a gyermek érzéketlen lesz a valóság iránt s az életet keménynek fogja találni. A mesék álomba ringatják a gyermeket, ebből pedig az ébredés nagyon fájdalmas és keserű lesz” (NÓGRÁDY, 1917: 79-80.). A művelt világban ezt a pedagógiai nézetet váltja fel a XIX. század végére kialakult reformpedagógiai korszak.

Ahhoz, hogy az eddig tárgyalt Nógrády-féle mesekonceptiót és ennek további konzekvenciáját el tudjuk helyezni a neveléstudományok területén, elengedhetetlen a reformpedagógiáról és annak kialakulásáról szót ejtenünk.

A reformpedagógiai korszak első jeles képviselője, akinek neveléskritikája meghatározó szerepet játszott az új pedagógiai paradigma kialakulásában, Ellen Key (1849-1926). A svéd tanítónő a gyerek társadalombéli helyzetét, az új nevelési formákat és annak megvalósítási lehetőségeit vizsgálta. Azokat a nevelési formákat próbálta megtalálni, amelyeknek fontos befolyásos szerepük lehet a gyermeknevelésben. Key fontosnak tartotta, hogy a gyerekek egészséges és emberhez méltó nevelésben részesüljenek. Az új nevelői magatartást hangsúlyozva arra igyekezett rámutatni, hogy a gyermeknevelésben nem előnyös sem a pedagógusoknak, sem a szülőknek a felnőttek szempontjából tekinteni a gyerekekre, hanem a gyerekek igényeit és életkori sajátosságait kell figyelembe venniük (PUKÁNSZKY, 1996). Key egy új korszakot nyitott meg a pedagógiában, amelynek köszönhetően az irodalomtanítás új koncepciója is teret kapott. A neveléstudományok paradigmaváltás során Rudolf Hildebrand (1824-1894) kezdeményezte elsőként az irodalomtanításnak az esztétikai élménnyel való társítását, majd Heinrich Wolgast Ifjúsági irodalmunk nyomora (1899) című könyvében az értékes irodalom fontos szerepét hangsúlyozta. Wolgast szerint olyan irodalmat kell a gyerekeknek tálalni, amely fejleszti bennük a nyelvi kifejezőképességet és a ritmust, mert a mese és a ritmus által a gyerek ki tudja önmagát fejezni. A reformpedagógiai irányzatok a gyerek aktivitására apelláltak (NAGY 1979), és azt hangsúlyozták, hogy a gyerek egészséges, emberhez méltó nevelésben kell részesülni (PUKÁNSZKY, 1996). A mozgalom első korszakában Európa szerte új, a reformpedagógiai szemléletmódot megvalósítani szándékozó iskolák jöttek létre, mint amilyen a New School, vagy a Montessorióvoda és a Waldorf-iskola (NÉMETH 1996). Magyarországra egy évszázaddal később, a XX. századfordulón érkezik meg ez a szemléletmód, melynek egyik jeles képviselő alakja Nagy László (LANGERNÉ, 2010, 2011; PUKÁNSZKY, 1996).

Nagy László (1857-1931) munkássága nagy befolyással volt a reformpedagógia kialakulására Magyarországon. Szándékairól és nem kis jelentőségű tetteiről számos tanulmány nyújt betekintést (ÁMENT, 2009; DONÁTH, 2007; NAGY 1979; PUKÁNSZKY, 1996). Ezek a kutatók többek között Nagy Lászlót mint gyermektanulmányozót, tudományok úttörőjét, mozgalmak kezdeményezőjét és propagandistáját emlegetik (NAGY, 1979; PUKÁNSZKY, 1996). Ő az, aki Magyarországon a Gyermektanulmányi Bizottság (1903) megalakulása után megalapította a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot (1906), amely a gyermekek tudományos pedagógiai tanulmányozásával foglalkozott. Ez a társaság többek között a gyermekrajzok és a gyermek érdeklődésének lélektani, valamint a gyermek esztétikai érdeklődésének és a háborúban megélt lélektani élmények elemzését végezte el. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása után Magyarországon is létrejött az Új Iskola, amelyet hazánkban Nagy László alapított meg. A reformok ideje alatt a Magyar Gyermektanulmányi Társaság iránt megnövekedett az érdeklődés, így 1919-ben már 4000 taggal rendelkezett és már folyóiratokat, könyveket adtak ki.

Mindezt azért fontos megemlíteni, mert Nógrády is a magyar reformpedagógia idejében tevékenykedett, sőt, ez nem véletlen egybeesés, mert Nógrády a gyermek és a mese lélektani kapcsolatával Nagy László kezdeményezésére kezdett el foglalkozni (TÓTH, 1967). A mese (1917) című fent bemutatott könyvében a mese pedagógiai megközelítésének reformját sürgeti, és azt, hogy a mesékkel váltsák fel az olvasókönyvek nevelő célzatú történeteit. Az 1900-as évek írói közül csak kevesen igyekeztek a meséhez hasonló irodalmi műveket írni, hiszen a mese iránti érdeklődés csökkenni látszott. Ha mégis előkerült a mese, akkor leginkább az óvodákban, de ezek többsége is „bizonyos pedagógiai elvek szerint megnyirbált, vagy – ami még rosszabb – tendenciózus mű-mese” volt (NÓGRÁDY, 1917: 183.), az iskolákban ifjúsági olvasmányokkal találkozhattak az olvasni tanuló gyerekek. Mindezek ellenére saját vizsgálata során Nógrády azt találta, az iskolás gyerekek mégis kedvelték a mesét. Az iskolának feladata lenne céltudatosabban alkalmazni a meséket, és érdemes lenne, ha e célra a korosztálynak megfelelő meséket válogatnának össze a nagy

mesekincsből. A szerző szerint a hat éves kor a képzelet kora, amelynek a tündérmese tud eleget tenni. A hatéves korosztálynak a mesehallgatás a morális fejlődését és az esztétikai nevelését segíti elő, de ugyanúgy fontos szerepet játszik az ízlés kialakításában is, sőt, a történelem és természettudományok elsajátításában is segítséget tud nyújtani.

Nógrády úgy látta, ahhoz, hogy a mese iránti igényre és fontos pszichológiai szerepére rá tudjon világítani, nagyszabású vizsgálat révén kell kideríteni, hogy a gyerekek miért szeretik a meséket, melyek a kedvelt mesék és melyek az általuk egyáltalán nem kedvelt mesetípusok. Nógrády (1917) úgy látta, a gyerekekkel készített személyes interjúk tanulságai pozitív változást hozhatnak a mese tudományos és pedagógiai megítélésével kapcsolatban. Kutatásának további célja az volt, hogy betekintést nyerjen abba, melyik korosztály milyen típusú meséket olvasna leginkább, ugyanis abban hitt, hogy „minden mese, melynek tartalma gyermeknek való, jó, de egyes mesék mégis különösen alkalmasak arra, hogy velük speciális hatást érzünk el. Egyik mese megfelelőbb, mint a másik a más-más korú gyermeknek” (NÓGRÁDY 1917: 183.).

Az adatgyűjtést Nógrády mind az óvodáskorú, mind az általános és középiskolás gyerekekkel is elvégezte, pontosabban 3-19 éves korú gyerekeket kérdezett meg. Jelen tanulmányom Nógrádynak a 6-8 éves korosztály körében végzett vizsgálatának eredményeire fókuszál. A 6-8 évesekkel csoportos interjú készült, tekintettel arra, hogy ez a korosztály még nem tudja magát írásban könnyen kifejezni. A gyerekek összesen hét kérdést kaptak, amelyek mindegyike a mese iránti szeretethez kapcsolódott: (1.) szereted-e a mesét, (2.) melyik mesére emlékszel, (3.) melyik mesét szereted a legjobb s miért, (4.) Melyik mesét nem szereted s miért, (5.) félsz-e valamelyik mesétől s miért, (6.) eljátszottad-e a mesét s melyik volt az, (7.) melyik mesét szereted elmondani s miért. A kérdéssorozatot követően az interjú irányító személyek a gyerekeknek felolvastak három mesét azért, hogy megfigyeljék a reakciójukat a mese hallatán. A vizsgálatból kiderült, hogy a hat és hét éves korosztályba tartozó gyerekek mindegyike nagy szeretetet táplál a mese iránt, csupán a nyolc éves fiúk 6,7%-a nyilatkozott úgy, hogy nem kedveli a meséket.

Az eredmények alapján a XX. század elején a hat éves gyerekek az enivalóról és az állatokról szóló meséket preferálták leginkább, a hét éves fiúk első három legkedveltebb meséje a tündérmesék (23%), a rablómesék (16,7%), és a Hamupipőke mese (16,7%) volt, míg a hét éves lányok a tündérmeséket, a Hamupipőke és a Hófehérke mesét kedvelték leginkább. Nyolc éves korra ez a mesei ízlésvilág kissé megváltozik, érdekes módon, a fiúk leginkább a Hamupipőke mesét (21,7%), a lányok pedig a Hófehérke mesét (37,44%) választották kedvencül. A nyolcévesek további meseválasztása már eltérést mutat a két nem között, a fiúk a szomorú (4,34%), a boszorkányos (4,34%) valamint a Robinson-típusú (8,68%) meséket részesítették előnyben, a lányok ezek közül csak a Hamupipőke mesével (8,32%), a tündérmesékkal (8,32%) és a Robinson mese (8,32%) kedvelésében értettek egyet a fiúkkal, a boszorkányos és szomorú mesék helyett inkább a tréfás (4,16%), az igaz történeten alapuló meséket (4,16%) valamint a Piroska és a farkas (4,16%) mesét jelölték meg kedvencként.

Vizsgálatával Nógrády Lászlónak arra sikerült rámutatnia, hogy érdemes a mese nevelői értékével foglalkozni, és elfogadni azt, hogy annak olvasása a gyerekek lelki fejlődése mellett az olvasás iránti szeretetét és annak további élmény-hozadékát segíti elő. Nógrády arra is rámutatott, hogy az 1910-es években a gyerekek, annak ellenére, hogy nem mindig kaptak ízlésüknek megfelelő olvasmányt, kedvvel és örömmel olvastak. A magyar reformpedagógiai próbálkozások idején nem csak a gyermekneveléssel kapcsolatos új koncepciók merültek fel, hanem a mesével kapcsolatos pedagógiai attitűdben is elmozdulás történt.

A gyermek és a mese helyzete az 1960-1970-es években

Tóth Béla az 1960-as években figyelt fel a fent részletesen ismertetett Nógrády-féle kutatásra (TÓTH 1967). A hatvanas években Tóth azt hangsúlyozta, hogy a tudomány – újra – nagyon kevés figyelmet fordít a hat-nyolc éves korosztály irodalmi érdeklődésére. Szerinte a kutatók 9-10 éves korig „nem veszik olvasószámba a tanulókat” (TÓTH 1967: 8.). Könyvének elején (TÓTH 1967) már azt hangsúlyozza, hogy az első és második osztályos tanulók olvasásszeretetének kialakulása a pszichológiai kutatás érdeklődési körén kívül maradt. Tóth szerint a hat-nyolc éves korosztállyal is szükséges foglalkozni, érdemes a kezdő olvasók olvasás iránti érzelmeit követni, és fontos külön figyelmet fordítani a gyerekekre akkor is, amikor olvasási készségük még kialakulóban van. Tóth szerint a hat-nyolc éves kor nem csak az olvasási készség, hanem az irodalom iránti kötődés kialakulásának időszaka is. A szerző bevezetőjéből kiderül, hogy a hatvanas évek előtt csak az 1900-as évek elején folytattak hasonló témájú kutatást, ez a kutatás pedig nem volt más, mint Nógrády László fent részletesen ismertetett vizsgálata (NÓGRÁDY, 1917; TÓTH, 1967). Tóth rávilágított arra, hogy Nógrády felmérése óta – a hatvanas évek viszonylatában fél évszázad alatt – senki sem vállalkozott hasonló jellegű kutatásra.

Ez valóban így van, ugyanis a hatvanas években az olvasásszociológiával foglalkozó kutatók leginkább a felnőttek olvasási kultúráját kutatták (PÉTERFI, 2010). Korábbi tanulmányomban (VASS, 2016) részletesen fókuszáltam Péterfi (2010) tanulmányára, amelyből kiderült, hogy a hatvanas években leginkább a falu művelődésével foglalkoztak. A kutatások során a munkások olvasási kultúrájáról Kamarás (1969) készített felmérést, de ekkor még csak Gereben (1968) figyelt fel a középiskolás ifjúságra, ám a fiatalabb korosztály olvasási szokásaira nem fektettek sok hangsúlyt. Péterfi rámutat, hogy Nagy Attila a hetvenes években már végzett egy felmérést gimnáziumi tanulók az olvasási szokásairól, és ezzel kezdetét vette az iskolákra és a könyvtárakra irányuló kutatás Magyarországon. Péterfi (2010) tanulmányán keresztül érdekes konstatálni a különböző korok olvasásszociológiai felméréseinek alanyait, ugyanis amíg a hatvanas években a falusi környezet és munkásosztály olvasáskultúrája volt a vizsgálat tárgya, addig a hetvenes-nyolcvanas években leginkább a középiskolások olvasási szokásaira fókuszáltak a kutatók. Mindezek fényében azt kell látnunk, hogy a kisiskolás, illetve óvodás korosztály a hatvanas években is mostohagyereknek bizonyult a kutatások szempontjából. Csupán a Magyar Pedagógiai Társaság gondolta azt, hogy érdemes felmérést indítani az óvodáskorú gyerekek olvasásélményéről (TRENCSÉNYI, 2014). Mégis, mindamellet, hogy a gyerekek igényt tartottak a Piroska és farkas típusú mesékre (TRENCSÉNYI, 2014), és mindaz mellett, hogy több kortárs mese is napvilágot látott, a neveléstudományban szocialista attitűdök uralkodtak. Kamarás István és Katsányi Sándor (2005) foglalkozott az ötvenes és nyolcvanas évek közötti olvasómozgalmak szándékaival, amelyekből idézni tetszik: „a könyv, az olvasás legyen a fiatalok szocialista tudatformálásának hatékony eszköze” és csak „második feladatként szélesítse a fiatalok olvasótáborát” (KAMARÁS – KATSÁNYI, 2005: 35.). Az olvasómozgalom tervezetének néhány sorából kiderül, hogy a hatvanas években újra csak a felnőtt illetve ifjúsági korosztályt célozták meg. Az olvasómozgalmak csak másodlagos célnak tekintették az olvasóvá nevelést, tehát az olvasás leginkább társadalmi beágyazódás eszközeként volt kezelve, és semmiképp sem volt pártatlan szándékú (KAMARÁS – KATSÁNYI, 2005).

Tóth valószínűleg a hatvanas évek olvasásszociológiai kutatásainak ismeretében döntött úgy, hogy a hat-nyolc éves korosztály irodalmi igényeit is érdemes feltárni, és mindenképp a Magyar Gyermektanulmányi Társaság eszméit szükséges tovább örökíteni. Tóth tisztában volt azzal, hogy Nógrády felmérése a hatvanas évek viszonylatában már csak kultúrtörténeti dokumentumnak számít, mégis úgy látta, hogy érdemes elvégezni ennek az ötven éves felmérésnek a folytatását.

Mivel a mese pedagógiai értéke 1900 és 1960 között már nem volt vita tárgya, Tóth már nem a meseolvasás személyiségfejlesztő mivoltát, illetve a mese iránti kötődés kialakításának fontosságát hangsúlyozta, mint Nógrády, inkább az olvasás fontosságára igyekezett megfelelő hangsúlyt fektetni a hatvanas évek olvasási szokásainak tükrében. Szerinte a hatvanas évek gyerekei már keveset olvasnak, ehelyett inkább tévét néznek, rádiót hallgatnak és színházakba járnak. Az olvasást csak afféle kötelességből teszik, és annak ellenére, hogy kitűnő osztályzatokkal rendelkeznek, közömbösek maradnak az olvasás iránt. Ezért úgy véli, az olvasóvá nevelésre kell fektetni a hangsúlyt.

Egy pillanatra érdemes megállnunk és felidézünk Nógrády problémafelvetését (NÓGRÁDY, 1917), amelyben többek között arra is kitért, hogy a XX. század eleji gyerekek örömmel olvastak, annak ellenére, hogy a tankönyvben lévő olvasmány kínálat nem egyezett meg az ízlésvilágukkal. Érdekes, hogy félszáz év után már a gyerekek hozzáállása is megváltozott, ugyanis Tóth többször is nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a gyerekek nem szívesen olvasnak. Így Tóth nem azért végezte el a felmérést, hogy a gyerekek mese iránti erős vonzalmát és igényét bizonyítsa, hanem azért, hogy felhívja a könyvtárak és pedagógusok figyelmét arra, hogy a szóban forgó korosztálynak is vannak bizonyos irodalom iránti igényei: „a hat-nyolc éves gyermek érdeklődése már eléggé differenciált, s a művek és műfajok széles körére terjedt ki” (TÓTH, 1967: 9.). Azt hangsúlyozza, hogy a gyerekek „élőbeszédde (...) már eléggé megbízhatóan számot tudnak adni irodalmi élményeiről, olvasmányaikról, a tetszés vagy nemtetszés indítékairól” (TÓTH, 1967: 15.).

Az olvasás megszerettetésének érdekében Tóth érdemesnek találta megvizsgálni a hat-nyolc éves korosztály irodalom iránti érdeklődésének lélektani aspektusait, mert szerinte ha ebben a korban a gyerekekben nem alakul ki az irodalom iránti erős vonzalom, a felsőbb évfolyamokon ezt a kötődést még nehezebben tudják majd kialakítani az irodalomtanárok.

Tóth, Nógrády felméréshez hasonlóan, a szóban forgó korosztállyal kérdőívet készített, amelynek kérdésköreit a Nógrády által összeállított kérdéssorokból építette fel, és öt további kérdéssel bővítette ki, amelyek szintén a kedvenc olvasmányokhoz kötődtek. A kérdéssorokat nem volt egyszerű összeállítani, többéves munkát igényelt ennek kidolgozása. A végleges kérdéssorok kialakításához egy 1954-55-ben egy elővizsgálatot végzett, amelyet Tóth (munkatársak bevonásával) többször is megismételt. A szerző már nem csak a két nem közötti érdeklődés azonosságára és különbözőségére fektette a hangsúlyt, mint ahogyan azt Nógrády tette; hanem lakóhely szerinti bontásban is vizsgálódott már a budapesti és vidéki tanulók differenciált ízlésére is rávilágított, ahol újra külön figyelmet fordított a nemek ízlésvilágának azonosságaira és eltéréseire. A kapott eredményeket kapcsolatba kívánta hozni a család, az iskola és a könyvtár nevelő munkájával.

Mindezen adatok feldolgozásakor Tóth a gyermekek kedvelt meséire és olvasmányaira, a tetszést befolyásoló motívumokra, a mese- és olvasmányhősök rokonszenvet és elenszenvet kiváltó tulajdonságaira fektette a hangsúlyt, továbbá arra volt kíváncsi, hogy a kedvelt meséről készült rajzokon hogyan nyilvánul meg a gyermek irodalmi érdeklődése. A kérdéssorokba az olvasókönyvből való felolvasás és illusztrációk közül való válogatás is beletartozott, ami színesebbé tette a gyerekekkel töltött időt. Tóth szerint a változatos feladatok bátorságot adtak a gyerekeknek, ezeknek köszönhetően nem idegenkedtek a helyzettől.

Tóth vizsgálata Nógrády felmérésétől még abban különbözött, hogy háromféle módszer alapján végezte el az adatgyűjtést. Az egyik módszere a tanulókkal folytatott egyéni beszélgetések voltak, de ezen kívül egy fiúgyerekről készített naplószerű feljegyzéseket, a gyerek családi környezetében. A naplószerű feljegyzéseknél Tóth az alábbi megfigyelési szempontokat tartotta fontosnak: „hogyan foglalkozik könyveivel, melyek a gyakran kért, forgatott, nézegetett olvasmányok, a legszívesebben hallgatott mesék, történetek; melyek foglalkoztatják intenzívebben képzeletvilágát és gondolkodását, melyekről beszélget és mesél maga is szívesen, kérdez, rajzokat készít, játszótársainak mutogatja stb.” (TÓTH, 1967:

14.). A harmadik típusú adatgyűjtést az egyéni beszélgetések ideje alatt végezte, ugyanis a beszélgetések során a gyerekek által készített rajzokat is külön górcső alá vette.

Tóth eredményei (TÓTH, 1967) azt mutatják, hogy a hatvanas években az első és második osztályos fiúgyerekek legkedveltebb meséi az állatmesék (40,7%), a tündérmesék (34,6%), a harcos és kalandos mesék (14,0%) illetve a gyerekek életéről szóló mesék (10,7%). A lányok kedvenc meséi az alábbi százalékos arányban oszlanak meg: tündérmeséket (46,8%), állatmeséket (31,6%), gyerekek életéről szóló meséket (19,8%) és a harcos, kalandos meséket (1,8%) kedvelik. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a fiúk leginkább az állatmeséket, a lányok pedig a tündérmeséket preferálják, de nagy arányban választották a fiúk is a tündérmeséket, a lányok pedig az állatos meséket.

Az eredmények alapján Tóth megállapította, hogy a hat-nyolc éves korosztálynak még mindig nagy a mese iránti igénye, a mese a két osztályban együttesen az olvasmányoknak majdnem a 77%-át teszi ki. Osztályonként vizsgálva a kérdést Tóth arra mutatott rá, hogy a reális tartalmú (tehát kevésbé meseszerű) olvasmányok, mint a harcos és kalandos, illetve a gyerekek életéről szóló történetek még nem igazán keltik fel a gyerekek figyelmét, ugyanis az első osztályos fiúk és lányok csak 16%-ban kedvelik ezeket a típusú meséket, és majd csak második osztályra növekszik 16%-ról 24%-ra a reális tartalmú olvasmányok iránti érdeklődés. A harcos és kalandos olvasmányok iránt a fiúk érdeklődése második osztályban mutat jelentős változást, amikor 5%-ról 22,6%-ra növekszik, a lányok esetében pedig ez inkább a gyerektörténetekre érvényes, amelyet első osztályban 18%-uk, második osztályban pedig 21,4%-uk említ meg. Ezeknek a gyerekeknek a tündérmese iránti kötődése nem gyengült, állapította meg Tóth, sőt, a fiúk szempontjából második osztályban még 31,4%-ról 37,5%-ra fokozódott is, az állatmesék iránt pedig inkább csökkent az érdeklődésük.

Az összesített eredmények alapján Tóth megállapította, hogy a hat-nyolc évesek legkedveltebb mesecsoportja a tündérmesék és a népmesék. Emellett hangsúlyozza, hogy a fiúk és a lányok körében is egyaránt a Hófehérke és a hét törpe című mese volt kedvenc. A Hófehérke mese mellett a lányok a Hamupipókéét is többször említették, de ugyanúgy a Vadhattyúkat valamint Jancsi és Juliskát. A fiúk viszont még viszonylag sokszínű választ adtak, a Hófehérke mesén kívül a többi válasznál igen nagy a szórás volt a válaszukban.

Hiszem, hogy érdekes ezeket az eredményeket megismerni. Mint láttuk, Nógrády felmérése esetében is hasonló eredményekkel találkozhattunk. A két kor gyermekeinek ízlésbeli azonosságát már Tóth is felismerte. Tóth úgy fogalmaz, hogy eredményei Nógrády eredményeivel, ha nem is arányaikban, de tendenciájukat tekintve azonosak.

Az is érdekes, hogy az 1900-as évek elején a hat-nyolc éves korosztály még csak nem is hajlott a harcos, kalandos illetve valóságalapú mesék felé, ötven évvel később, ugyan kis arányban, mintha megindult volna egy ilyen irányú változás. Tóth arra lett figyelmes, hogy a valóságtartalmú olvasmányok már a serdülők olvasmányai felé visznek előre: „nem csak a mese és a valóság-tartalmú olvasmányanyag népszerűsítése között folyik a harc, hanem legalább olyan mértékben a mese, a gyermekeknek szánt irodalom és a serdülők olvasmányai között is” (TÓTH, 1967. 35.). Ugyanis ezek a hat-nyolc éves gyerekek, bár kis arányban, de az Egri csillagokat, a Kinizsi Pált, János vitézt és a Légy jó mindhalál-ig-ot is kedvencként választották. Így ezek az eredmények a Nógrády-féle vizsgálati eredményekhez képest lényeges különbséget is mutatnak, hisz amíg a huszadik század elején a gyerekek még csak a tündér- és állatmesék iránt vonzódtak leginkább, félszáz év elteltével, arányaiban kevesen ugyan, mégis néhányuk kikíváncszolt ebből az ízlésvilágból, és elindult egy újabb típusú mesevilág felé.

Vizsgálatával Tóth Bélának arra sikerült rámutatnia, hogy mind a könyvtáraknak, mind az iskolai könyveknek a gyerekek által kedvelt mesei világot kell nyújtaniuk, mert csak így érhető el, hogy a gyerekekben ne csak az olvasási készség, hanem az olvasás iránti kötődés is időben kialakuljon.

A XX. század elején és a XX. század közepén végzett felmérések alapján megállapíthatjuk, hogy fél évszázad leforgása alatt mind a gyermekneveléssel mind pedig a mesével és az olvasással kapcsolatos pedagógiai attitűdben elmozdulás történt. Amíg a XX. század elején pedagógiai reformot jelentett a gyerekekre gyermekként tekinteni, ez a fajta pedagógiai paradigma a hatvanas években már természetessé vált; míg az 1900-as évek elején a mese fontos nevelői értékére, kognitív-, szociális- és személyiségfejlesztő hatására, majd pedig a pedagógiában való hiányára volt szükséges rámutatni, addig az 1960-as években az olvasás fontosságára, az olvasási élmény lényegére és a vele kialakított előnyére, továbbá a gyerekek olvasási szokásainak alakítására volt szükséges fektetni a hangsúlyt. A két kor közötti lényeges különbség még az, hogy a század elején a gyerekek szeretettek olvasni, annak ellenére, hogy az olvasmányok nem voltak kedvükre valóak, míg a hatvanas évek gyerekei olvasás helyett inkább a televíziózást választották. Láttuk, hogy sem a század elején, sem pedig a hatvanas évek folyamán nem fordítottak kellő figyelmet a hatnyolc éves korosztály irodalmi érdeklődésének kutatására, csupán az említett két kutató, Nógrády László és Tóth Béla vállalkozott erre a feladatra.

Tóth könyvének kiadása idén az ötvenedik, Nógrády könyvének kiadása pedig a századik évét ünnepli. A két kutatás között eltelt időben a pedagógiai szemlélet sok változáson ment keresztül, a gyerekek mesei ízlése hasonló maradt. De vajon változott-e, és ha igen, hogyan változott a napjainkban gyerekek olvasás iránti hozzáállása a hatvanas évekhez viszonyítva? Ha már a hatvanas évek táján a gyerekek szívesebben hajlottak a tévénézés felé, vajon hogy állunk ezzel ma? A hatvanas években a hatnyolc éves korosztályt, kisebb arányban, de már érdekelte a valós történeten alapuló mese, illetve serdülők olvasmányai. Milyen irányba változott ez korunkban? Egyáltalán, ki az, aki manapság a hatnyolc éves korosztály irodalmi érdeklődésével, az irodalom iránti kötődés kialakításával foglalkozik?

A gyermek és a mese helyzete napjainkban

Arról már szó esett, hogy az 1900 és 1960-as évek között a mese pedagógiai szempontból felértékelődött, és hogy Tóthnak már inkább az olvasóvá nevelésre kellett fektetni a hangsúlyt. Láttuk, hogy a hatvanas években a hatnyolc éves korosztály már inkább a televíziót, rádiót és színházat választotta szabadidős elfoglaltságként. Mára még nagyobb változott a kép. A színházlátogatás és a rádióhallgatás ma kevéssé kelt aggodalmat, viszont a televíziózás és a számítógépes játékok igen. Korábbi tanulmányomban (VASS, 2016) már említettem, hogy a kutatók szerint a gyerekek a velük született fikcióigényt mind kevesebbet tudják olvasással kielégíteni (BENCZIK, 2009). Ennek oka valószínűleg az elektronikus (de többnyire nem irodalmi jellegű és értékű) szövegforrások könnyebb elérhetősége illetve ezen források egyszerűbb használata (GOMBOS, 2010).

A hatvanas évek viszonylatában az olvasásszociológiai kutatások mára annyiban változtak, hogy egyre kevesebb vizsgálat foglalkozik a felnőttek olvasási kultúrájával, a kutatók leginkább a kamaszodó gyerekek olvasási szokásaira illetve a kezdő olvasók olvasási készségének fejlesztésére fókuszálnak (JASZÓ, 2006; BÁRDOS, 2009; BENCZIK, 2009; BOLDIZSÁR, 2010; FÜZFA, 2012; GOMBOS-HEVÉRNÉ-KISS, 2015; GOMBOS, 2009, 2010; MAGYAR-MOLNÁR, 2014; OSTORICS, 2011; POMPOR, 2014; OPORNÉ, 2011; JÓZSA-STEKLÁCS, 2012; SZUNYOGH, 2013). A kutatók ma is viszonylag kevés figyelmet fordítanak a hatnyolc éves korosztály irodalmi érdeklődésére. Abban egyetértenek, hogy legfontosabb olvasásra motiválni a gyerekeket, mert ezáltal nagyobb elkötelezettséget fognak érezni az olvasástanulás iránt, így mind a szövegértési, mind pedig a szövegértelmezési képességük sokkal nagyobb fejlődést érhet el (SZENCZI, 2010, 2013; JÓZSA-JÓZSA, 2014; JÓZSA-STEKLÁCS, 2009). Tehát fél évszázad elteltével még a mai nap is érvényesnek számít Tóth állítása, miszerint a hatnyolc éves gyere-

rekekben az olvasási készség mellett az irodalom iránti kötődést is ki kell alakítani. Erre hívja fel a figyelmünket Szenczi Beáta (2013) a negyedik, hatodik és nyolcadik osztályosok olvasási motivációját vizsgálva. Szenczi megállapítja, hogy célszerűbb előbb az olvasásra motiválni a gyerekeket, és csak azután érdemes elkezdni az olvasástanítást. Józsa és Steklács (2009) szerint is a motivációnak van fontos befolyásos szerepe az olvasási képesség fejlesztésében. A szerzőpáros – Tóth gondolatához hasonlóan – azt is hangsúlyozza, hogy nem elég csak a gyerekek olvasási képességét fejleszteni, fontos figyelmet fordítani a szöveg olvashatóságára, a gyerekek képességére, valamint szükséges szem előtt tartanunk azt, hogy az olvasás nem csak az olvasóról és az olvasandó szövegről szól, hanem a kettőjük közötti kapcsolatról. Józsa és Steklács (2012) változatos szövegek alkalmazását ajánlotta, szerintük az olvasás iránti szeretet kialakulásában ez eredményezhet pozitív változást. A változatos szöveg alatt az olvasókönyvekben lévő többféle olvasmányot értették, ám külön korosztályra ők sem fektettek hangsúlyt. Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy korunk kutatói leginkább elméleti kutatásokat végeznek, esetleg valamilyen gyakorlati javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy a gyermekekben felélesszék az olvasás iránti érdeklődést.

A fent felvázolt mai törekvéseken kívül van az olvasástanulásnak egy olyan aspektusa, amit a szakirodalom ezidáig nem érintett kellő súllyal, amelyről félszáz évvel és egy évszázaddal ezelőtt készült csak felmérés, ez pedig a gyermek és a mesehősök viszonya. A fentiekben már kiderült, hogy egy évszázaddal ezelőtt a fiúk és a lányok is a tündérmeséket kedvelték leginkább, illetve, hogy félszáz évvel ezelőtt is a hat-nyolc éves gyerekek többsége a meséket, pontosabban a Hamupipőke és a Hófehérke választotta meg kedvencként; de ekkor már a gyerekek igénye egy újabb mesei ízlésvilág felé kezdett elmozdulni. Mivel mára már mind Nógrády, mind Tóth kutatása kultúrtörténeti dokumentummá vált, és erősen veszített érvényességéből, feltevődik a kérdés, vajon milyen irodalmi szövegeket, és ezen belül milyen mesehősöket kedvelnek korunk elsős kisdíákjai; vajon ezek a mesehősök megjelennek-e, és ha igen, milyen arányban az első osztályos olvasókönyvekben? Érdemesnek tartom ezeket a tényezőket feltárni, mert úgy érzem, ennek tudatában olyan olvasókönyvet lehetne az első osztályos tanulók kezébe adni, amelyek valódi igényekre reagálnak. Korábbi tanulmányomban (Vass, 2016) az olvasókönyv jelentőségére hívtam fel a figyelmet. Ha az olvasókönyv az olvasástanítási módszer jó megválasztása mellett vonzó történeteket nyújt a gyerekeknek, akkor a tanulók nagyobb kedvvel fogják fellapozni az olvasókönyvet, és nagyobb valószínűséggel kapnak kedvet az olvasáshoz is. Úgy vélem, érdemes újra megkérdezni magukat a gyerekeket a mesehős-preferenciájukkal kapcsolatban. Így valós képet kaphatunk a mai hat-nyolc éves gyerekek ízlésvilágáról. Manapság még több kutató foglalkozik az olvasóvá nevelés problematikájával, mint a havatas években, hiszen a kérdés egyre aktuálisabb: a gyerekek egyre kevésbé szeretnek olvasni.

A XXI. századi kutatások már sokkal több figyelmet fordítanak az olvasásra, mint ahogy azt száz és félszáz évvel ezelőtt tették a kutatók. Azonban ma is alig akad olyan, amely a 6-8 éves korosztály irodalom iránti érzelmi kötődésének kialakulásával foglalkozna. Bizonyára szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hogy a kutatók az olvasástanulás fejlődésével és az olvasástanulás módszertani keretével foglalkoznak, és ugyanannyira lehetünk büszkéek azon kutatókra is, akik a felsőbb tagozatok olvasóvá nevelésének problematikájával és az olvasás iránti érzelmi kötődés kialakításával foglalkoznak. Azonban hiányoznak a tudományos világból azok a kutatók, akik az olvasni tanuló gyerekek olvasóvá nevelésével foglalkoznak.

Jegyzetek

- 1 ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. vass.dorottea@barczy.elte.hu

Hivatkozások

- ADAMIKNÉ JASZÓ Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BÁRDOS József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 43-50.
- BENCZIK Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 7-14.
- BOLDIZSÁR Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- BRUNO Bettelheim (2011): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- DONÁTH Péter (2007): Adalékok Nagy László pályájához. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7-8. 164-178. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-KF-Lanyi-Donath.html>. (Letöltve: 2016. 09. 05.)
- Ellen, HANDLER SPITZ (2015): *The Irresistible Psychology of Fairy tales* URL: <https://newrepublic.com/article/126582/irresistible-psychology-fairy-tales> (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- ERDÉLYI Margit (2012): A mesék és hozadéka. *Képzés és Gyakorlat*. 10. 3-4. sz. URL: http://epa.oszk.hu/02600/02641/00005/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2012_03-04_149-157.pdf. (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Esterl, ARNICA (2005): A gyermeknek mese kell. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00035/ea_0703.html (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- FÜZFA Balázs (2012): *Mentés másként*. Pont Kiadó, Budapest
- GEREBEN Ferenc (1968): *A középiskolás fiatalok és a könyv*. KTK, Budapest
- GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 65./1-2. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2015_1_2_belivnet.pdf. (Letöltve: 2016. 05. 20.)
- GOMBOS Péter (2009): „Ó mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés*. 11. 2. sz. 43-48. URL: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>. (Letöltve: 2016. 03. 12.)
- GOMBOS Péter (2010): A kötelező olvasmányoktól a szívesen olvasott könyvekig. In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Oktatókutatási tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest, 145-152.
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. 2. sz. 67-89. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf (Letöltve: 2017. 01. 17.)
- JÓZSA Krisztián és STEKLÁCS János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 365-397. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf (Letöltve: 2016. augusztus 20.)
- JÓZSA Krisztián és STEKLÁCS János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: CSAPÓ Benő és CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Olvasas_framework.pdf (Letöltve: 2016. 07. 23.)

- KÁDÁR Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- KÁDÁR Annamária (2014): *Mesepszichológia 2. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- KAMARÁS István – KATSÁNYI Sándor (2005): Irodalomközvetítés az 1950-1980-as évek olvasómozgalmaiban. In: KAMARÁS István: *Olvasásügy. Iskolakultúra-könyvek* 25. Iskolakultúra, Pécs. 23-69. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/kamaras_olvasasugy.pdf (Letöltve: 2017. 01. 17)
- KAMARÁS István (1969): *A munkások és az olvasás.* KMK, NPI, Budapest
- KOCSIS Éva (2009): *Hogyan meséljünk a gyerekeknek?* Magyar Olvasástársaság. URL: <http://www.hunra.hu/szuloeknek/szulo-kerdezik-az-olvasasrol/94-hogyan-meseljenk-a-gyerekeknek>. (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- MAGYAR Andrea – MOLNÁR Gyöngyvér (2014): A szóolvasási készség adaptív mérését lehetővé tévő online tesztrendszer kidolgozása. *Magyar Pedagógia*, 114. 4. sz. 259-279. http://www.magyarpedagogia.hu/document/3_Magyar_MP1144.pdf (Letöltve: 2017. 01. 17.)
- NAGY Sándor szerk. (1979): *Pedagógiai lexikon.* Harmadik kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 35.
- NAGY Zoltánné Áment Erzsébet (2007): Pályakép több olvasatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7-8. 146-163. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-mt-Nagy-Palyakep.html>. (Letöltve: 2016. 09. 05.)
- NÉMETH András (1996): Iskolaügy és pedagógia a XX. században. In: MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- NÓGRÁDY László (1917): *A mese.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- NYITRAI Ágnes (2009): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*. 19. 11. sz. 3-18. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00142/pdf/2009-11.pdf#page=3>. (Letöltve: 2016. 05. 10.)
- NYITRAI Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyerekek körében.* PhD értekezés tézisei. Oktatásmélt doktori program. URL: http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf. (Letöltve: 2016. 05. 29.)
- NYITRAI Ágnes (2015): A bölcsődés gyerek és a mese. *Autonómia és felelősség*. 2. sz. URL: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf>. (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- NYITRAI Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*. 26. 4. sz. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/04/07.pdf>. (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- OPORNÉ FODOR Mária (2011): Olvasásfejlesztés és a tantestület. In: NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (Szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat.* Savaria University Press, Szombathely. 51-55. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> (Letöltve: 2017. 01. 17.)
- OSTORICS László (2011): Szövegértés tíz év távlatában. In: NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (Szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat.* Savaria University Press, Szombathely. 41-50. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> (Letöltve: 2017. 01. 17.)
- PÉTERFI Rita (2010): Egyértelmiségi műhely az olvasás szolgálatában – A KMK-ban folyó olvasáskutatás története. *Könyvtári Figyelő Könyvtár és Információtudományi Szakfolyóirat*. 54. 4. URL: <http://ki.oszk.hu/kf/2011/01/egy-ertelmisegi-muhely-az-olvasas-szolgalataban-a-kmk-ban-folyo-olvasaskutatas-tortenete/>. (Letöltve: 2016. 07. 29.)
- PETROLAY Margit (2013): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról.* Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.
- POMPOR Zoltán (2014): Közös szenvedélyünk az olvasás In: GOMBOS Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről.* Magyar Olvasástársaság, Budapest.

- PUKÁNSZKY Béla (1996): Magyar neveléstörténet 1848-1919, Pedagógia és iskoláztatás 1867 és 1919 között. In: MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- SZENCZI Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110. 2. sz. 119-147. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf (Letöltve: 2016. 12. 20.)
- SZENCZI Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. Osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113. 4. sz. 197-220. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Szenczi_MP1134.pdf (Letöltve: 2016. 08. 20.)
- SZILÁGYI Mária (2007): A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. *Könyv és Nevelés*. 9. 3. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=834> (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- SZUNYOGH Zsuzsanna (szerk., 2013): *Kulturálódási szokásaink. A lakosság televíziózási, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérleg-felvételek segítségével*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf (Letöltve: 2016. 05. 20.)
- TÓTH Béla (1967): *Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TRENCSENYI László (2014): A sárkányok megszelídülése a XX. század végének meseirodalmában. *Tanít-tani Online*. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma. http://www.tanitaninfo/a_sarkanyok_megszelidulese (Letöltve: 2017. 01. 17.)
- VASS Dorottea (2016): Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele. *Iskolakultúra*, 26. évf. 2016/7-8. sz. 14-24.

FODOR BÁLINT

Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulásszervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain

Tanulmányomban annak a saját élményű professzionális tapasztalatomnak illusztrációjára törekszem, miszerint lehetséges a kooperatív tanulásszervezés mentén létrejövő produktív tanulás alkalmazása az angol nyelvtanulás területén, korcsoporttól függetlenül, olyan tanulócsoporthoz, mely még nem rendelkezik ilyen jellegű tapasztalatokkal. A bemutatásra kerülő bevezető foglalkozás nem csupán az első lépés az újfajta tanulási-tanítási módszer elsajátításában, de egyúttal inspirálja a tanulók együtt-tanulását is. E tanítási-tanulási mód segít a pedagógusnak felmérni a tanulók olyan egyéni kompetencia-szintjeit, melyeket a megszokott tanórák keretein belül nem sikerül megismerni. A vonatkozó elméleti háttérrel párhuzamosan bemutatásra kerülnek az alkalmazott struktúrák, külön kitérve a gyakorlatban tapasztalt kihívásokra és azok lehetséges kiküszöbölésére, megelőzésére. Habár a részletezett gyakorlatok és példák kimondottan az angol nyelvi órákon kerültek alkalmazásra, könnyen adaptálhatók más tantárgyak keretein belül is. Az általam bemutatott foglalkozás számos módon átalakítható csoportlétszámtól és összetételtől, illetve eltérő tantárgyi jellegtől függetlenül, továbbá szolgálhat egyfajta iránymutatásként vagy ötletforrásként is a pedagógusok eltérő igényeinek megfelelően.

Kulcsszavak: kooperatív tanulásszervezés, produktív tanulás, szövegalkotás

Bevezető

A köznevelésben tapasztalható tendenciák és kialakult keretrendszerek ugyan gyakran nem teszik lehetővé a pedagógus számára a tanulócsoporthoz szabott rugalmas tervezést, de a kooperatív tanulásszervezéssel és a produktív tanulás elősegítésével a meglévő kötöttségek ellenére is olyan lényegi változás érhető el e téren, melynek nem csupán horizontális, de vertikális értelemben is pozitív hatásai lehetnek. Az évtizedek óta alkalmazott és megszokott idegennyelv-tankönyveknek csupán töredéke utal ezekre a módszerekre, a pedagógusképzés során pedig sokszor csak érintőlegesen tárgyalják a tanulásszervezési stratégiákat. A jelenlegi gyakorlati képzés szintén kevés teret és időt ad az egyéni innovációra és a módszer használatának tökéletesítésére. Érthető hát, hogy a tanárjelöltek félve közelítenek a napjainkban már nem is annyira újszerű alkalmazásokhoz, hiszen nagy valószínűséggel saját tanulóéveik alatt sem találtak kooperatív vagy produktív munkával, a rendelkezésre álló tankönyvek pedig nem nyújtanak segítséget azok gyakorlati alkalmazásához.

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, illetve annak jogelődje az együttműködésen alapuló és produktív tanulási keretek összehangolásának több évtizedes hagyományával bír (VASTAGH, 1999; ARATÓ, 2011a; BARDOSSY, 2014). Tanulmányomban ehhez a tradícióhoz kapcsolódva annak illusztrációjára törekszem, hogy hogyan lehetséges a köznevelés különböző évfolyamain alkalmazni a kooperatív és produktív tanulást úgy, hogy a bevezető foglalkozás során elsajátított együttműködésen alapuló struktúrákra építve hosszabb távon folytatható legyen a bevezetett tanulásszervezési keretek alkalmazása.

A kooperatív tanulás alapelvei

A kooperatív tanulásszervezés nem csupán módszerek összessége. Az együtt-tanulás olyan összehangolt tevékenység egy közös cél érdekében, amely során pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében is kölcsönös a hatás (HORVÁTH, 1994). A résztvevők a közös feladathoz stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek, miközben egyénre szabottan fejlesztik személyes és társas kompetenciáikat egyaránt (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Az együttműködésen alapuló oktatás nyitott, könnyen értelmezhető és rugalmas alapelveken nyugszik, melyek számos módszerre alkalmazhatók. Bár egyes gyakorlati fogások jobban előtérbe hozzák az együttműködésen alapuló struktúrákat, bizonyos rugalmassággal és fantáziával szinte minden tanulási folyamat átalakítható úgy, hogy egyaránt érvényesüljön a kooperatív tanulásszervezés négy fő alapelve: az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció, az építő és ösztönző egymásrautaltság, az egyenlő részvétel és hozzáférés, illetve az egyéni felelősségvállalás és számonkérés.

Az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakciók alapelve azt vizsgálja, hogy adott időegység alatt hány szimultán személyes interakció zajlik (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A frontális tanítással ellentétben, ahol csupán a tanár és a felszólított tanuló interakciója zajlik, a kooperatív tanulás során számos, egy időben zajló interakció is folyamatban van. Törekedni kell arra, hogy ezen interakciók száma a lehető legnagyobb legyen, minél többen vegyenek részt bennük, és hogy folyamatosan érkezzen visszajelzés a tanulók tudásával kapcsolatban. A kooperatív tanulás többek között azért is hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a lehető legtöbb tanuló számára biztosítja a részvételt a tanulás folyamatában (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A csoportokban történő munka többek között segíti az egyidejű párhuzamos interakciók számának maximalizálását is.

Az építő és ösztönző egymásrautaltság arra az elvre épít, hogy az új ismeretek elsajátítása együttműködésen alapul, a tanulási folyamatot úgy alakítják, hogy erre az együttműködésre ösztönözzön. Az egymásrautaltság elve alapján a tudás megszerzése csak közös erőfeszítéssel válik lehetővé, a kooperatív tanulásszervezés alapelveinek megfelelően a tudás közös alkotás eredményeként jön létre (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Ez a közös alkotás azt jelenti, hogy a csoportok és mikrocsoportok munkája egymásra épül, például a mozaik struktúrában a csoportok számával megegyező részre felosztott tudástartalmat a tanulók később egymásnak tanítják meg. Ezáltal ők is sokkal jobban elmélyülnek tanulmányaikban, a tananyag pedig mozaikként áll össze (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Az építő egymásrautaltság akkor erős, ha egyetlen csoporttag sem lehet sikeres a többi résztvevő sikere nélkül, és a csoport sem lehet sikeres az összes csoporttag sikere vagy részvétele hiányában.

Az egyenlő részvétel és hozzáférés elve azt a tudással kapcsolatos megközelítést veszi alapul, hogy a tudáshoz való hozzáférés mindenkinek demokratikus alapjoga (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A tanulók képességeiknek megfelelő mértékben járulnak hozzá az együtt-tanulás folyamatához, miközben azonos esélyekkel eléghetik ki tudásvágyukat. Az egyenlő esélyek biztosítása a kooperatív tanulásszervezés egyik legfőbb alapelve és erénye. Mindegyik csoport minden egyes tagjának jól artikulálható szerepe van a közös munkában, így

az együtt-tanulás folyamata során mindenki felelősséggel és fontossággal bír. A tanulók így értik meg, hogy a csoport (közösség) sikere nagymértékben az ő egyéni hozzájárulásuktól és erőfeszítésüktől függ. Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés fontossága nem csupán abból ered, hogy a személyes, szociális, tanulási és ismereti kompetenciák fejlesztése egyénre szabott, hanem hogy a kooperatív szerepek által sugallt képességek elsajátításának sikere a többiek szemé láttára történik. A folyamatos nyilvánosság során a csoport minden tagja elsajátíthatja a szükséges eszközöket és viselkedésmintákat, ezáltal saját érthető és egyéni feladatait végrehajtva számot adhat az elvégzett munkájáról (ARATÓ és VARGA, 2012).

Produktív tanulás

A produktív tanulás koncepciója számos értelmezési lehetőséggel bír a köznevelés és a felsőoktatás színterein egyaránt (VASTAGH, 1999; BÁRDOSY, 2006; MEZŐ, 2011; DEZSŐ 2015: 166; BÁRDOSY és DEZSŐ, 2016). Jelen írásomban nem törekszem ezen eltérő értelmezési keretek bővebb kifejtésére, csupán az általam leírt esettanulmány interpretációjához szükséges alapokat vázolom.

Tanulmányom elméleti keretét főként a kooperatív tanulásszervezés adja, ugyanakkor a produktív tanulás keretrendszerét is alkalmazom. Habár a kooperatív tanulásszervezési modell a kuhni értelemben vett tudományos forradalomhoz szükséges paradigmatisz sajátosságokat is hordozza (ARATÓ, 2011b), nem tárgyalom azt a társadalmi szerveződés mélységéig, csupán a tanóra keretein belül használt kooperatív struktúrákon keresztül kívánom bemutatni, milyen pozitív hatásokat gyakorolhat a modell bevezetése az általános- és középiskolai korosztályok nyelvoktatásában.

Bizonyos kooperatív struktúrák során nem feltétlenül konstruálódik új tudás, amennyiben ismeret rekonstrukció zajlik (mozaik, szakértői mozaik), ám az általam bemutatásra kerülő szövegalkotási feladat, az azt megelőző csoportkohéziós technikák és az elkészült szöveggel végzett további munka során megszülető és folyamatos szövegalkotás kézzelfogható példája a produktív tanulásnak (VASTAGH, 1999).

Mező (2011) a produktív vagy kreatív tanulás összetevőit az IPOO modellel írja le, mely az iskolai tanulást információfeldolgozó folyamatként értelmezi. E modell szerint a tanulás az *Input* (információ bemenet), *Process* (információ feldolgozás), *Output* (információ alkalmazás) és az *Organization* (tanulásszervezés) mennyiségi és minőségi mutatói alapján írható le (MEZŐ, 2011), s kizárólag ezek együttes érvényesülése esetén beszélhetünk produktív tanulásról. Az együttműködésen alapuló csoportmunka a Mező-féle IPOO modellelben az *Organization* elemeként értelmezhető, mely garantálja a produktív tanulás megvalósulását.

Bárdossy szerint (1999) az intézményes tanulás három, egymást kölcsönösen átható és felerősítő dimenzióban értelmezhető: személyi, iskolai és társadalmi szinten. Az intézményes (iskolai) dimenzió esetében a tanulást úgy szervezzük meg, hogy a személyes hajlamokat, kompetenciákat figyelembe véve lehetővé tesszük a tapasztalatok általános szinten való feldolgozását és értékelését, és a tanulók egyéni igényeire szabott feladatokkal, tág tanulási szinten biztosítjuk az elméleti és gyakorlati fejlődés lehetőségét. A kooperatív tanulásszervezés biztosítja e kereteket a produktív tanulás intézményes dimenziójában (ARATÓ és VARGA, 2012).

Kiút a kudarcokból?

Kezdő pedagógusként a bevett tanulászervezési stratégiákat alkalmazva szakmai tevékenységem hatékonysági fokát önreflexióim során nem találtam kielégítő mértékűnek. Elsősorban mentorpedagógus kollégáimtól átvett általános iskolai osztályokra vonatkozó negatív szakmai tapasztalatom vezetett ahhoz, hogy a produktív, kooperatív tanulászervezés alkalmazására törekedjem.

A tanítványaim ezt megelőzően kizárólag frontális tanulászervezés keretein belül tanulták az angol nyelvet, tanulási élményeik a tankönyvből és a hozzá tartozó munkafüzetből végzett munkára korlátozódtak, produktív feladatokat idegen nyelvórán nem végeztek, ugyanakkor csoportos feladatokkal könnyen motiváltam őket. Megfigyeltem azonban, hogy a tanulók által spontán alakított csoportok összetétele tudásszintjüknek megfelelően homogén volt. A gyengébb színvonalú produktumokat az angoltól előrébb járó csoportok tagjai kinevették, s ez nagyon hamar a gyengébb teljesítményű csoportok motivációjának romlásához vezetett. Szükségessé vált tehát kialakítani azokat a szabályokat és viselkedésmódokat, melyek segítségével az általam tanított diákok megtalálhatták helyüket a tanulócsoportjaikban és képessé válhattak együttműködni bárkivel az osztályból. Párhuzamos célként tűztem ki a nyelvtanulás korábbi fázisaiban teljesítő tanulókkal szemben megfogalmazott kritikai vélemények megfelelő mederbe terelését és a kontraproduktív rivalizálás megszüntetését is. Figyeltem arra, hogy a kooperatív tanulásra történő átállás mennyi időt vesz igénybe, hogyan alakul arról a tanulók véleménye, továbbá azt is, hogy az újfajta tanulászervezés megoldja-e ezeket a felmerült problémákat.

Procedúra

A bevezető foglalkozás során a tanulók számos kooperatív struktúrát ismerhetnek meg, miközben bármiféle külső forrás nélkül, együtt alkotnak szöveget (mesét), amihez először dialógusokat írnak, majd egymás előtt elő is adják azt. A foglalkozás 90 percet vesz igénybe, melyet a lehetőségek alapján kétszer negyvenöt percben vagy a pedagógus saját belátása szerint két fő fázisra osztva lehet levezetni. A foglalkozáshoz szükséges tér kialakítását követően megtörténik a csoportalkotás, az alapvető szabályok közös megismerése a kooperációt segítő struktúrák segítségével. A szöveg elemeinek közös létrehozását követően születik meg a szöveg, amelyet aztán a csoportok interpretálnak és dialógusokkal bővítenek ki. Miután a kész produktumot előadják egymásnak, a foglalkozást a közös reflexiós fázis zárja.

Téralakítás

Az osztályterem gyors, ritmusos átrendezése olyan rutin, amelyet érdemes megszerezni, hiszen minden órán szükséges lehet. A padok és székek elrendezésének közös munkája alkalmas arra, hogy biztossá tegyen minden tanuló egyenlő hozzáférése: a csoport tagjai egymással szemben foglaljanak helyet, valamennyien láthassák a táblát és közös munkájukat ne zavarja semmi. Amennyiben csak hagyományos dupla padok állnak rendelkezésre, célszerű azokat szembefordítva, 45°-ban elforgatva elhelyezni a teremben.

Csoportalkotás

A strukturálisan garantált személyes tér biztosíthatja a csoportkohéziós erők megnyilvánulását, és állandó lehetőséget biztosít a csoport tagjai személyes és szociális képességeinek fejlesztésére, ezért a kooperatív tanulás színtere és alapvető eszköze a kiscsoport, melynek

ideális létszáma 3-4 fő. Kiscsoportnak nevezhetjük azokat a csoportokat, melyek alacsony létszáma lehetővé teszi, hogy a csoporttagok személyesen ismerjék egymást és többé-kevésbé szoros kapcsolatban legyenek (ANDORKA, 1997). Nagyobb csoportoknál megnő az esélye annak, hogy valaki „potyautas” lesz, azaz nem vállal a többiekkel egyenlő részt a munkából vagy nem kap megfelelő teret véleményének kifejtésére. A kisebb létszámú csoportok szervezése és irányítása könnyebb, a csoporton belül hamarabb születik konszenzus, munkájuk hatékonyabb. Négyfős csoportok esetében az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció könnyebbé válik azáltal, hogy a csoporton belül két tanuló párt (mikrocsoportot) alkothat, ezért (létszám függvényében) célszerű ezt a felállást kialakítani.

Magam a nyelvórákon ideális 16 fős létszámú csoportot vettem alapul, ami négy darab négyfős csoportra bontható. Amennyiben maradnak további tanulók, úgy őket be lehet osztani a meglévő csoportokba, alakítható belőlük új csoport, vagy egy (például hiányzás miatt) csonka csoport tagjait felkérheti a pedagógus a többi csoporttal történő ideiglenes közös munkára. A csoportok minimális létszáma 3 fő: ekkor el kell döntení, melyik az a szerep, mely elhagyható. Nem célszerű, ha öt főnél többen vannak egy csoportban, mert ez rendkívül megnehezíti a csoport és tanár munkáját. Ötfős csoportban egy szerepet elláthatnak ketten is, de hosszú távon célszerű törekedni a négyfős összetétel megtartására, vagy az ötfős csoportban egy ötödik szerep kitalálására.

A csoportok kialakításának módját az adott helyzet függvényében kell meghatározni. Amennyiben a pedagógus ismeri a tanulókat, célszerű ragaszkodni az irányított csoportalkotáshoz. Ezáltal biztosíthatók leginkább a kooperatív tanulás feltételei, így valóban heterogén csoportok jöhetnek létre, melyekben minden tag kompetenciafejlesztése biztosított. Tétélezük fel, hogy a kooperatív módszerek egy olyan osztályban kerülnek bevezetésre, melyet a pedagógus még nem ismer, a tanulók tudásszintjéről csak felszínes információi vannak. A kiscsoport létrehozásának egyik szempontja lehet a heterogenitás, sajnos azonban az említett ismeretek hiányában a véletlenszerű csoportalakítással ennek létrejötte nem garantálható. Azonban ha állandóan vegyes csoportokat alkalmazunk, a későbbiekben nem kerülnek egymással kapcsolatba a magas szinten teljesítők (így a tanulást ösztönző egyik fontos tényező hiányozni fog), illetve az alacsony szinten teljesítők sem (így nekik nem nyílik lehetőségük arra, hogy vezetővé váljanak) (KAGAN, 2004).

A bevezető foglalkozás elsődleges célja a kooperatív struktúrák megismertetése, ezért a későbbiekben a csoportok igény szerint átszervezhetők – vigyázni kell azonban, mert a kiscsoportok hamar egyedi közösségekké fejlődnek, melyek felbomlása rövidtávon negatív hatásokat eredményezhet – ezért célszerű a kompetenciák alapján történő heterogén csoport-újraszervezést minél előbb végrehajtani (ha egyáltalán szükséges). A korlátozott nyelvtudással rendelkező csoportoknál felülkerekedik a homogenitás elve a heterogenitás felett, mivel a tananyagot a különböző szinten értőknek más-más szinten kell elmagyarázni (KAGAN, 2004). Ha abból indulunk ki, hogy nem feltétlenül a tanár magyarázza el a tananyagot, hanem a tanulók közösen fedezik fel azt, akkor azonban a heterogén csoportok megfelelőbbek lehetnek. A nyelvi hatékonyságon alapuló csoportszervezés a későbbiek során lesz fontos; a bevezető foglalkozás jellege miatt egyelőre elegendő heterogén csoportokat alkotni.

Számos véletlenszerű csoportalakítási módszer létezik: kiszámolósi, véletlenszerű szerepmozaik, kollázskép, érdeklődési mozaik, kártyás technikák, csoportalkotás színek alapján, kettős kör struktúra (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 42-43; ORBÁN, 2009: 42-45). A felsoroltak közül mindegyik módszer végeredménye a véletlennek lesz köszönhető, ezért a választást a pedagógusra lehet bízni. Megfelelő lehet például a kollázsképpel történő csoportalkotás (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 42), mely játékos jellege és a szükséges mozgás miatt aktivizálja a tanulókat és interakcióra sarkallja őket.

Ha azonban a cél a tudásszint alapján viszonylag heterogén csoportokat alkotni, akkor a Kagan-féle véleményvonal alkalmazása előnyösebb (KAGAN, 2004: 6-8). A véleményvonal meghajlítása akkor is praktikus, ha a rendelkezésre álló tér nem elegendő 15-20 diák sorba állításához. A tanulókat felállítva, meg kell kérni őket, gondolják végig, hogy egy nullától százig terjedő skálán hányasra értékelik saját angoltudásukat. Ezek után a tanulók egy *U*-formába rendeződnek a teremben. Az *U* betű egyik száránál áll az angoltudását legmagasabban értékelő tanuló, majd sorban az utána következők úgy, hogy az *U* másik szárának végére a tudásszintjét legalacsonyabbra értékelő diák kerül. A csoportok ez után úgy alakíthatók ki, hogy azonos csoportba kerüljön a legmagasabb és a legalacsonyabb tudásértékű tanuló, valamint ketten az *U* közepéről is. Bár sok tanuló hajlamos magát alul-, vagy felülértékelni, a tanulók előzetes megismerése híján még így is ez a legjobb módszer a heterogén csoportok létrehozására.

Az erőforrások egyenletes elosztásán és az egyenlő hozzáférés biztosításán túl a kis-csoport heterogén kialakításából származó előny az is, hogy kooperatív szerepeket oszthatunk ki, így strukturálisan is garantálhatjuk az együttműködés esélyét. Habár a csoportban mindenki egyenrangú szerepet kap/vállal, maguk a szerepek különféle tematikus és/vagy akadémiai célokat szolgálnak. A fejlesztendő tanulási, szociális és személyes kompetenciák határozzák meg a szerepek elosztását a csoporton belül, mivel azonban bevezető foglalkozás során a heterogén csoportok létrejötte nem garantált, továbbá a későbbiekben még lehetőség lesz átszervezni a csoportokat, elég lehet az említett szerepek véletlenszerű elosztása is. A cél egyelőre a szerepek működési mechanizmusának megismertetése és az egyéni felelősségvállalás fontosságának hangsúlyozása lesz.

A kooperatív szerep számos fejlesztési célt szolgálhat, ezért a pedagógusnak kell eldöntenie, milyen kompetenciákat szeretne a későbbiekben fejleszteni. Nyelvtanulás esetében például szóba jöhet az *Olvasó, Író, Beszélő* vagy *Hallgató* szerepe, melyeket szabadon nevezhetünk el. Specifikusabb tanulási kompetenciákra is lehet szerepeket alkotni, illetve ugyanannak a szerepnek különféle fokozatai is használhatók. A bevezető foglalkozás során négy alapvető, általánosságban hasznos szerepet mutatok be a tanulóknak: a *Toll Mestere (Master of the Pen)*, a *Szavak Mestere (Master of Words)*, a *Bátorság Mestere (Master of Bravery)* és az *Idő Mestere (Master of Time)*. A szerepek a kooperatív munka során szükséges négy alapvető feladatot hordoznak: az írást, a beszédet, a többiek bátorítását és az idővel való hatékony gazdálkodást.

A csoportok tagjait először színekkel azonosítom, majd a színekhez szerepeket rendel: a *Toll Mestere* kék, a *Szavak Mestere* fekete, a *Bátorság Mestere* vörös, az *Idő Mestere* pedig zöld. A szerepek tisztázásához elmondom, melyiknek mi a feladata.¹

A szerepek feladatainak ismertetése során törekedni kell a lehető legrövidebb, legértetőbb instrukciók megadására. A feladatok megértését segítik a jelmondatok, melyek a szerepnek megfelelő színnel felkerülnek a táblára, nehogy a csoportok elfelejtsék azokat. A szerepek ismertetése után megkérem a csoportok tagjait, hogy mondják el egymásnak, mi a feladatuk, majd véletlenszerűen én is visszakérdezem ezt.

Alapvető szabályok

A kiosztott szerepek már magukban hordozzák az együtt-tanulás alapvető szabályait, mechanizmusát. Az alapvető szabályok frontális átadása a bevezető foglalkozáson nem feltétlenül szükséges, hiszen itt a tanulók együttműködésük során fogják felfedezni a kooperatív struktúrákat, azok használatát és szabályait. Fontos azonban néhány, gyakran problémát okozó szabályt lefektetni.

a) *A csend-jel bevezetése*

Maga a jel bármi lehet, ami feltűnő és űlve is könnyen utánozható. Amennyiben megadom a csend-jelet, az azt észrevevő tanulóknak válaszolniuk kell rá a jel adásával (például ők is feltartják a kezüket széttárt ujjakkal). Addig várok csendben, amíg mindenki jelez, és az osztályban teljes csend uralkodik. Fontos a kezdetektől gyakorolt következetesség, mivel a csend-jel hasznos eszköz a különböző fázisok közötti figyelem elérésére.

b) *A szerepek kiosztása nem változik*

Főleg a fiatalabb korosztály hajlamos a szerepek cserélgetésre, ami értelemszerűen a kooperáció egyik fő célját, azaz az adott tanuló számára fontos kompetencia fejlesztését teszi lehetővé. Ha a szerepekkel nem elégedett csoport tagjai meg tudják fogalmazni, milyen feladatot látnának el szívesen, akkor vereségmentes szavazási technikákkal lehetőség van újra elosztani a szerepeket. Ha még így sem sikerül konszenzusra jutni, újabb sorsolással dönthetők el a szerepek, vagy a csoporttagok akár ki is találhatnak új szerepeket, melyeket szívesen vállalnának.

c) *A csoportok minden tagjának részt kell vennie közös munkában*

Érdemes a Szavak Mestereihez intézni ezt az instrukciót, hiszen elsősorban az ő feladatuk biztosítani a szabály érvényesülését. Folyamatos ellenőrzéssel a pedagógus is biztosíthatja ennek betartását.

d) *Az időkorlátok betartása*

Az egyik leggyakoribb probléma a pedagógus által a feladatra kiszabott időkeret átlépése, mely adott esetben az óra célját lehetetleníti el – ezért is foglalkozik külön szerep az idő kihasználásával! Tudatosítani kell a tanulóknak (elsősorban az *Idő Mestereiben*), hogy a rendelkezésre álló idő kihasználása nagyon fontos és szükséges.

Kooperációt elősegítő struktúrák

A szerepek kiosztása után a csoporttagok interjúkat készítenek egymással, előre megadott szempontok szerint. A lépés során alkalmazott párvariációt megjegyezve egy későbbi lépésnél más rendszer alapján biztosítani lehet, hogy mindenki más párral is dolgozzon, azaz végül mindenki minden egyes csoporttársával dolgozzon legalább egyszer párban. Az interjú segít ráhangolódni a közös munkára és jó hangulatot teremt. A csoportépítésben való hasznosságuk mellett az interjú során felmerülő egyéni gondolatok aktivizálják a tanulók szókinccsét is. Az interjú kétirányú, azaz a párok mindkét tagja lefolytatja a másikkal, a kapott válaszokat pedig egy úrlapon rögzíti.

Amikor a csoportok befejezik az interjúkat, bemutatják egymást a csoport előtt. Ha mindenkire sor kerül, közösen létrehozzák első produktumukat: ábrázolják a csoport minden tagját úgy, hogy mindenki legalább két tulajdonságával jelenjen meg a rajzon. Ki kell hangsúlyozni, hogy a készülő rajz legyen egységes kompozíció, azaz ne csak tárgyak összessége. Az elkészült képeknek a csoport ad címet: ez a csoport neve a továbbiakban. A csoportnév több okból is hasznos: a pedagógus könnyebben hivatkozhat egy csoportra a szervezés során, továbbá segíti a csoporthoz tartozás érzésének kialakulását is, hiszen a csoport jelképeként szolgáló rajzon mindenki szerepel valamilyen módon. A tanulók a közös produktumot a tanulási térben, jól látható helyen maguk helyezik el.

Ezek után az egyik szerep képviselői magukhoz veszik az asztalon található ollót, és míg a többiek tartják a papírt, az ollóval négy, lehetőleg azonos méretű darabot készítenek. Társaiknak folyamatosan fogniuk és irányítaniuk kell a papírt, hogy sikerüljön egyenlő részeket létrehozni. Ez a feladat a későbbiek során szükséges papírlapok előállításán túl segít ráhangolódni a közös munkára is, és jó lehetőséget ad a szerepek gyakorlására.

A történet elemei

A foglalkozás produktív jellegének szempontjából fontos, hogy a szövegalkotást megelőző fázisban is már olyan szövegelemeket hozzanak létre a csoportok, melyeket magukénak érznek, és saját tudásszintjüket is tükrözik. Ezért már a szöveg létrehozása előtt is közös alkotómunkát végeznek.

A szöveg megalkotásához és előadásához szükség van egy narrátorra, három szereplőre és négy kellékre. A szöveg (történet) ezen elemek létrehozása során a csoportok gyakorolhatják a nyelvet, továbbá a pedagógus is felmérheti szókincsüket, nyelvtani tudásukat, kommunikációs készségeiket. Ezen felül lehetősége nyílik megfigyelni a tanulók társas viselkedését, mely alapján dönthet arról is, hogy milyen szociális és személyes kompetenciák fejlesztését kell előtérbe helyeznie a későbbiekben, hogy a csoportok még nagyobb sikereket érhessenek el.

- a) Megkérem a tanulókat, hogy az előzőleg felvágott papírokra írjanak fejenként két szereplőt (*characters*). Adhatok példákat is nekik (*queen, pig*), illetve az ismert szókincs függvényében definiálhatom, mit értünk karakter alatt.
- b) A kész karakterlapokat adják tovább a következő csoportnak.
- c) A kapott karakterlapra mindenki írjon egy melléknevet a szereplő neve elé (*fat queen, silly pig*).
- d) A melléknevekkel ellátott karakterlapokat adják tovább a következő csoportnak.
- e) Mindenki írjon két tárgyat a kapott lapra (*book, sword*).
- f) Adják tovább a papírokat.

Az elkészült szövegem-listák ezután visszakerülnek a csoportokhoz. Célszerű hagyni egy kis időt a tanulóknak, hogy tanulmányozzák a papírokat: fontos, hogy mindenki megismerje a rendelkezésre álló történet-elemeket. Megkérem a csoportokat, hogy minden tag írja fel a nála levő papíron olvasható szereplőket és tárgyakat egy közös lapra (ezt nevezük *inventory*-nak), majd az összegyűjtött szereplők és tárgyak közül közösen kiválasztanak 3 szereplőt és 4 tárgyat.

Szövegalkotás

A rendelkezésre álló idő miatt célszerű limitálni a készülő szövegek hosszát. Erre jó módszer az előre legyártott történet-lapok kiosztása, amin a felső *Egyszer volt, hol nem volt...* (*Once upon a time...*), és az alsó *The End* felirat szab határt a mesének. Fontos kihangsúlyozni a csoportoknak, hogy kerek, egész történeteket írjanak, továbbá hogy a kiválasztott három szereplőnek és négy tárgynak mindenképpen szerepelnie kell a történetben.

A történet megírása során a tanulók megismerik a kerekasztal struktúráját. A kerekasztal alkalmas eszköz az egyenlő részvétel biztosítására, és később is használható a tanulók által gyűjtött információk rendszerezésére, megbeszélésére. A szövegalkotás során a *Bátorság Mesterének* irányításával mindenki ír egy-egy mondatot a történethez, körben haladva. A mondatot nem feltétlenül az írást végző tanuló találja ki, de a többiek a nyelvtani hibák javításában segédkeznek. Gördülékenyebb a munka és a tanulók is motiváltabbak, ha a kreatívabb csoporttagok segítenek a többieknek a cselekmény kialakításában.

Ha a csoportok befejezték a történetek megírását, a csendjel segítségével jelzem a fázis végét. Megkérem a tanulókat, hogy szerepeik szerint üljenek át egy másik asztalhoz, az elkészült történeteket pedig hagyják az asztalokon. Így ismerkednek meg a 3 meg 1 marad módszerrel, mely a kerekasztalhoz hasonlóan gyakran használt eszközük lesz majd. A szakértői csoportok kialakítása a későbbi tanulási folyamatok során hasonló eszközökkel történik majd, így más struktúrák elsajátításában is hasznos lesz, hogy a tanulók már ismerik a 3 meg 1 marad módszerét.

A szerepek szerint történő csoportokba rendeződést követően az újonnan alakult csoportok közösen javítják ki a szövegeket. A tanulók a javítást sorban, egyszerű kerekasztallal jegyzetelik le egy külön javító-lapra. Ha a hibákat kijavították és megbeszélték, a tanulók visszatülnek eredeti csoportjukba, hogy megnézzék, milyen hibákat javították ki a többiek. Az ekkor felmerülő kérdéseket csoportról-csoportra járva megválaszolom, segítek a hibák megértésében, megmagyarázom a helyes alakokat, illetve magam is ellenőrzöm, hogy nem javítottak-e ki jó mondatokat rosszra. Végül megkérem a csoportokat, hogy adjanak címet történetüknek.

Produktum interpretációja

Megkérem a diákokat, hogy döntsék el, ki szeretné alakítani a történetükben szereplő három karaktert. A csoport negyedik tagja a narrátor, a történet mesélője. Mikor sikerül elosztani a szerepeket, megkérem az egyik csoportot, hogy adja elő a történetét narráció alapján. Fontos kihangsúlyozni, hogy szavak nélkül játsszák el a történetet, miközben a narrátor felolvassa azt. Amennyiben a csoportban létszám problémák miatt öten vannak, megkérem a plusz főként jelenlévő tanulót, hogy angol hangutánzó szavakkal, illetve egyéb hangokkal segítse az előadást.

Dialógusok

Mikor minden csoport végez az előadással, megkérem őket, hogy írják meg a történet párbeszédeit úgy, hogy mindenki a saját karakterének nevében ír. A kerekasztal segítségével lebonyolított írást a narrátor koordinálja, így ő sem marad feladat nélkül (a párbeszédnek helyének megtalálásában és a történet második előadásában narrációjával ő is részt vesz). Ebben a fázisban megfigyelhető, hogy sikerült-e a csoportoknak elsajátítani a *mindenki ír* alapelvet. Folyamatosan ellenőrzöm, hogy mindenki dolgozik és ír-e, szükség esetén emlékeztetem a *Toll Mesterét* feladatára.

Az elkészült párbeszédet nem feltétlenül szükséges a történet megírásakor használt módon közösen javítani, mivel itt a tanulók sokkal egyszerűbb nyelvtani szerkezetekkel dolgoznak, és a csoporton belüli kontroll is elég.

Előadás

A párbeszéd megírására szánt idő leteltével megkérem a csoportokat, hogy próbálják el a történetet (ezt vezényelheti a narrátor). Időt kapnak rá, hogy a próba során felmerült hibákat kijavítsák, és hogy kellően folyékonyan tudják saját szövegüket. A táblára rögzítik a párbeszédet (*script*), hogy előadás közben ránézhessenek. A négyfős csoportokhoz képest esetlegesen plusz főként jelenlévő tanulók ebben az esetben is segítenek a csoportjuknak zajokkal és hangokkal, így nem maradnak feladat nélkül, vagy negyedik szereplőként vehetnek részt az előadásban.

Értékelés

Az előadások után időt kell biztosítani a csoportoknak a saját és a többiek értékelésére. A pozitív, építő jellegű kritikák érdekében kritikai úrlapot osztok ki, amin a csoport felüntetheti kedvenc karakterét, kedvenc történetét, legviccesebb momentumát. Ez a fázis szintén teret ad az eddigiektől eltérő jellegű produktív munkának. Ha az idő engedi, lehetőség van szóbeli értékelésre is, ahol a csoportok egyenként elmondhatják véleményüket a többiekről. Ha kevesebb idő marad, a csoportok rövid üzenetet (kritikát) írhatnak a többi csoportnak. Fontos, hogy mindenki visszajelzést kapjon munkájáról, ezért én is véleményt mondok a csoportokról és akár a tanulókról is.

A közoktatás különböző osztályfokain

E produktív, kooperatív bevezető foglalkozás alkalmazásával kapcsolatos személyes szakmai tapasztalataimat az alábbiakban konkrét példákon keresztül is szemléltetni kívánom, mivel azok az adaptáció tipikus kihívásait tükrözik (ARATÓ, 2016). Az általam három különböző csoportban facilitált foglalkozás jellemzőit az 1. sz. táblázat tartalmazza.

	Iskolafok	Létszám	Heti óraszám	Nemek aránya	Megjegyzés
1. csoport	5. évfolyam	14 fő	5	9 lány/5 fiú	5 éve tanulnak angolt
2. csoport	6. évfolyam	18 fő	4	8 lány/10 fiú	6 éve tanulnak angolt, vegyes csoport A/B osztályokból
3. csoport	11. évfolyam	14 fő	5	8 lány/6 fiú	Többségük 11 éve tanul angolt

1. táblázat: A szövegalkotás megvalósításának szinterei

Az 1. csoport esetében a tanulók osztálytársak, nagyon jól ismerik egymást, mégis (vagy éppen ezért) nagy ellentétek feszülnek a gyerekek között. A korábbi konfliktusok miatt eleinte nehezen viselik, hogy egy csoportba kerülnek. Azonban a második óra végére érzékelhető változás következik be: a szövegalkotás közben elfeledik az ellentéteket, egymás szavába vágva próbálnak minél viccesebb történetet írni, és nevetnek társaik humoros megnyilvánulásain az előadások közben. A feszültségek oldódnak rövid idő alatt is, ám a személyes ellentéteken csak hosszas munka eredményeképpen lehet felülkerekedni. Az ilyen csoportokban célszerű a szociometriai összefüggéseket figyelembe véve csoportokat szervezni, míg a 2. csoportban erre nincs szükség, a véletlenszerű kiosztás is megfelelő. A későbbiek során az 1. csoportban a személyes és szociális képességek kicsoportokban történő fejlesztése a tanulók egyéb társas kapcsolataira is pozitív hatással lehet.

A 2. csoportban a diákok órarendje miatt csak két egymást követő napon kerülhet sor a foglalkozás megtartására. Az első óra végére a csoport elkezd írni a történetet, amit annyira élveznek, hogy bent maradnak az órák közti tíz perces szünetben is. A foglalkozás fázisaira szánt időlimiteket némiképp módosítani szükséges. A mesék prezentációja zökkenőmentesen és jó hangulatban zajlik, a második tanóra végén szóban értékelik egymást a csoportok.² E tanulói vélemények érzékeltetik azt az attitűdöt és azokat az eredményeket, melyeket a kooperatív tanulásszervezés és a produktív tanulás együttes alkalmazása implikálnak. A heterogén csoportok gyengébb tagjai úgy érezhetik, könnyebb számukra a feladatmegoldás; az óra megszokottól eltérő ritmusa miatt fenntartható a tanulók érdeklődése, akik horizontálisan tanulnak.

A 3. csoport esetében a bevezető foglalkozás levezetése sokkal könnyebb, mint az 1. és 2. csoportoknál. Nyelvi tudásszintjük lehetővé teszi, hogy az instrukciókat magyarázat és fizikális instruálás nélkül megértsék. A csoport életkorából adódóan szkeptikusan áll hozzá a szövegalkotás (meseírás) feladatához, a hangulat azonban a történet elemeinek megírása közben oldódik, s a mesék prezentációja színvonalas.

A már elsajátított struktúrák felidézése a további azonos tanulásszervezésen alapuló nyelvtanulás során minimális időt és energiát igényel, tehát azok elsajátítása sikeresnek tekinthető, a bevezető foglalkozás így eléri célját. A későbbiekben alkotott szövegek szignifikáns tanulói fejlődést mutatnak: a tanulók összetettebb mondatokat alkotnak. Egy-másfél hónap produktív kooperatív tanulásszervezést követően az általam tanított diákok motíváltabbá váltak az angol nyelv tanulása iránt, s szociális kompetenciáik is fejlődtek: türelmesebb és toleránsabb viselkedésmintákat mutattak a tanórák alatt.

Összegzés

A közoktatás különböző évfolyamain általam leírt esettanulmány a fent ismertetett konkrét és egyedi konzekvenciáin túl harmonizál a vonatkozó általános érvényű, szakirodalmából ismert tapasztalatokkal (ARATÓ ÉS VARGA, 2012; ARATÓ, 2016). Tanulmányomban megkíséreltem betekintést nyújtani a produktív, kooperatív tanulószervezés gyakorlatba történő bevezetés folyamatába. Habár a kooperatív munka alkalmazásával kapcsolatos kihívásokat nem tárgyaltam, azok mind a diák, mind a pedagógus számára akadályként jelentkezhetnek.

Az időkezelés leggyakrabban felmerülő problematikájára nagyobb ívű megoldások szolgálnak, hiszen a kooperatív tanulószervezés folyamatelvévű curriculumban, a tanulók egyéni igényeihez igazított tantervben és tanmenetben gondolkodik (ARATÓ, 2016). A bevezető foglalkozás során lehetőség nyílik a pedagógus számára saját és csoportja tempóját is felmérni, azzal kapcsolatos következtetéseket levonni, gyakorlati tapasztalatokra szert tenni, melyek révén idővel könnyebbé válik az óratervezés és megvalósítás.

A kooperatív tanulószervezés produktivitásra törekvő alkalmazása azért indokolt, mert az együttműködésen alapuló alkotó folyamat élmény jellegénél fogva erős motivációs tényezőt jelenthet úgy az azt facilitáló pedagógus, mind diákjai számára. Az iskolai (intézményi) szintéren megvalósuló kooperatív tanulószervezés, valamint a produktív tanulás az abban résztvevők számára interiorizálódhat, így hosszú távon a társadalmi dimenzió szintjén is érzékelhetővé válhat.

Jegyzetek

- 1 A *Toll Mestere* írja le a közös gondolatokat, koordinálja az írást. Jelmondata: Mindenki ír! (Everybody writes!) A *Szavak Mestere* irányítja a konszenzusra jutást, biztosítja, hogy mindenki elmondhassa véleményét. Jelmondata: Te mit gondolsz? (What do you think?) A *Bátorság Mesterének* feladata az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosítása, és a csoport tagjainak bátorítása. Jelmondata: Meg tudod csinálni! (You can do it!) Az *Idő Mesterének* kell biztosítania a feladatokra szánt idő hatékony és gazdaságos felhasználását a többiek ösztönzésével. Jelmondata: Mindenki gondolkozzon! (Think everybody!)
- 2 Néhány vélemény az elhangzottak közül: „Tetszett, hogy segítenek a nálam jobbak”; „Sok új szót tanultam a többiektől”; „Izgalmasabb volt így az óra”; „Kicsit nagy volt a hangzavar”; „Minden tantárgyat így kéne tanulni!”

Hivatkozások

- ANDORKA Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2011a): *Kooperatív tanulószervezés a felsőoktatásban*. – tanulmánykötet, oktatói segédanyag PTE BTK, Pécs. 156 oldal
- ARATÓ Ferenc (2011b): A kooperatív tanulószervezés paradigmatis jellege. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2016): Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulószervezés körül. *Autonómia és felelősség* 1. 43-46.
- BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: VASTAGH Zoltán

- (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.: Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 4-17.
- BÁRDOSSY Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 35-45.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 19-44.
- BÁRDOSSY Ildikó – DEZSŐ Renáta Anna (2016): A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. *Autonómia és felelősség I.* 7-20.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): International segments of teacher education at the Institute of Education Sciences of the University of Pécs. In: KÉRI Katalin (szerk.): *Az európai pedagógusképzés metszetei*. PTE OTDI, Pécs. 163-179.
- HORVÁTH Attila (1994): *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- KAGAN, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- MEZŐ Ferenc (2011): *A tanítási-tanulási folyamat*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.
- ORBÁN Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Orbán & Orbán, Pécs.
- VASTAGH Zoltán (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.: Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

ÁCS-BÍRÓ ADRIENN

Tanítóképzős diákok otthona: a kalocsai Tanítók Háza

Kutatásunk a kalocsai római katolikus tanítóképző intézet (1856-1957) egyik innovatív törekvését mutatja be: a Tanítók Házát. A jezsuita rend által életre hívott úttörő kezdeményezés nemcsak a kalocsai tanítóképző életében, de országos viszonylatban is meghatározó szerepet töltött be, s markánsan hozzájárult a jövő nemzedék tanítóinak személyiségformálásához. Az intézmény egyfajta internátusként fogadta a képezde növendékeit, ahol az iskolával együttműködve egységes erkölcsi, testi és vallásos nevelésben részesültek. A Tanítók Házának kiemelt fontossága a benne folyó sokoldalú feladatok ellátásában rejlett, hiszen a tanulók szállásának-étkezésének biztosítása mellett a tanulmányi előmenetelüket támogatva kulturális, sport és nevelési feladatokat látott el. Kutatásunk által hiánypótló feltárás születhet, gyarapítva ezáltal a neveléstörténet, illetve Kalocsa Város helytörténeti kutatásait; valamint a tanítóképzés egy elfeledett szegmensét tárja fel.

Kulcsszavak: tanítóképzés, Kalocsa, intézeti nevelés, Tanítók Háza, internátus

Bevezetés

Kutatásunk a kalocsai római katolikus tanítóképző intézet (1856-1957) egyik innovatív törekvését mutatja be: a Tanítók Házát. A jezsuita rend által életre hívott úttörő kezdeményezés nemcsak a kalocsai tanítóképző életében, de országos viszonylatban is meghatározó szerepet töltött be, s markánsan hozzájárult a jövő nemzedék tanítóinak személyiségformálásához. Az intézmény egyfajta internátusként fogadta a képezde növendékeit, ahol az iskolával együttműködve egységes erkölcsi, testi és vallásos nevelésben részesültek.

Ezen nevelés-, és oktatástörténeti témát feltáró és feldolgozó módszerrel kívánjuk bemutatni, főként primer forrásokra támaszkodva – levéltári-, múzeumi-, oktatás-, nevelés-, és helytörténeti anyagok, iskolai értesítők, és korabeli helyi folyóiratok felhasználásával. Célunk, az intézmény kiemelt fontosságának elemző bemutatása a helyszín strukturáltsága és funkciója tükrében. A Tanítók Házának kiemelt fontossága a benne folyó sokoldalú feladatok ellátásában rejlett, hiszen a tanulók szállásának-étkezésének biztosítása mellett a tanulmányi előmenetelüket támogatva kulturális, sport és nevelési feladatokat látott el.

Az intézet fennállása során (1897-1950) megfelelő – napjainkban is irigylésre méltó – tárgyi, anyagi, és személyi feltételek (oktatók nagy szellemi tudása és kifinomult jelleme) mellett, kiváló módszereit alkalmazta a tudás átadásának, így számos jól képzett szakembert adott az országnak, s régióinkban kultúrtörténeti értékű. Vizsgálódásunk során a tanítóképzés egy elfeledett szegmensét kívánjuk feltárni, mely megfelelő helyet adott a népnevelői jellem és a műveltségre való törekvés kialakításához. Kutatásunk által hiánypótló feltárás születhet, gyarapítva ezáltal a neveléstörténet, illetve Kalocsa Város helytörténeti kutatásait.

A római katolikus tanítóképző szervezése és megalapítása (1843-1856)

Az első önálló magyar tannyelvű tanítóképzőt 1828-ban alapította Pyrker János László püspök Egerben, s ezt követően az 1840-es években sorra nyitották meg kapuikat a hasonló intézmények országszerte az alreáliskolát vagy algimnáziumot végzett 16. életévüket betöltött diákok számára (BENKÓCZY, 1928: 2; SZAKÁL, 1934:34-36).¹ Így fogalmazódhatott meg Klobusiczky Péter² kalocsai érsek fejében azon gondolat, hogy székvárosában tanítóképzőt nyisson – melyre később 1843. január 10-én felszólítást³ is kapott a Helytartótanács részéről (BERAUER, 1896: 46). Miután Scitovszky János pécsi püspöktől tudomást szerzett az intézmény felállításához szükséges fontosabb információkról: a szervezés, a működtetés, illetve a fenntartási költségek tekintetében; megvásárolta a kalocsai Árvaház melletti telket a rajta lévő épülettel együtt, s – 2.000 pengő forintért – átalakította a képezde számára (BÁRTH – BÁRTHNÉ, 1983: 217-219). Az érsek 1843-ban bekövetkezett halála miatt azonban a tanítóképző megalapítása még váratott magára.

Gróf Thun Leó⁴ – az Osztrák-Magyar Monarchia vallás- és közoktatásügyi minisztere – 1856. január 20-án megjelent *Bestimmungen für die katholischen Präparanden-Curse Lehrerbildungsanstalten in Ungarn* hivatalos állami rendelkezése a tanítóképző intézetek újjászervezésére vonatkozóan a Magyarországon élő férfiak számára fennálló tanítóképzők számát az 1842-es Helytartótanácsi rendelettel szemben ötről 11-re bővítette (Mészáros 1996). A Magyar Püspöki Kar kívánságára püspöki vagy társaskáptalan székhelyeken állították így fel a Miskolcra Kassára, Nagykanizsára Sopronba, Érsekújvárról Kalocsára áthelyezett intézmények mellé: 1856-ban Besztercebányán, Szatmáron, Győrött, Nagyszombaton, Nagyváradon, Pesten, Esztergomban és Pécsen alakult – utóbbi kettő kivételével királyi katolikus – iskolákat (Tanítóképző Ért. 1937/8, 22).

Az egyház kérése nagyon célszerű, és követendő volt, hiszen a megyés püspökök közvetlen felügyelete (és joghatósága) alatt álló – nagyobb iskolák árán mint például a Pesti Praeparandia több (TÍMÁR, 1938: 22-29), kisebb helyen létrehozott – képezdében fokozottabb ellenőrzés valósulhatott meg; a szegény szülőktől származó növendékeknek pedig nagyobb összegű segílyt tudtak folyósítani. A papságerkölcös vallásossága, példás magatartása mintául szolgált a diákoknak; a székesegyházak pedig helyet adtak a kántorképzésnek továbbá az egyházi szertartások pontos elsajátításának (TÍMÁR, 1938: 22-29).

A Thun-féle átszervezés vezetett tehát a 12 évig (1844-1856) fennálló Érsekújvári Királyi Katolikus Tanítóképző-intézet bezárásához (BÁRTH – BÁRTHNÉ, 1983: 219). Az iskola könyvtárát az Esztergomi Érseki Tanítóképző-intézet kapta meg – mint megyei hozzájárulást –, tagjai azonban szétszéledtek (TÍMÁR, 1938: 22-29). Egyedül a neves pedagógus: Mennyey József⁵ folytatta munkáját a jogutódintézményben Kalocsán, mint az első pedagógia tanár – majd igazgató (BARADLAI, é.n.).

1856. október 4-én került sor a Kalocsai Császári Királyi Katolikus Tanítóképző ünnepélyes megnyitójára – a Klobusiczky érsek által 1843-ban erre a célra szánt telken és a szomszédos Árvaházzal egyetemben – Kunszt József iskolaalapító vezetésével, hosszas tervezgetések és tárgyalások után (TÍMÁR, 1938: 22-29). Az intézményt közös erővel hozta létre a Helytartótanács – ami jóváhagyta felállítását, és a tanulmányi alaptól⁶ finanszírozta a tanárok, az iskolaszolga fizetését, továbbá a tanszerek beszerzését, és egyéb dologi kiadásokat –; Kalocsa Város Tanácsa, illetve Kunszt érsek, bőkezű hozzájárulásával (TÍMÁR, 1938: 22-29).⁷

A praeparandia épülete – melyet Kunszt érsek 1861-ben 1.440 forintért átalakított – 800 négyszögölnyi telken terült el; egy nagyobb (40 fős) és egy kisebb (20 fős) tanteremet, az igazgatói irodát továbbá az orgonával felszerelt zeneteremet foglalta magában, tágas teret adva 11, év végére 13 növendék számára (TÍMÁR, 1938: 22-29). A gazdasági gyakorlatok színtere az Árvaház volt, 500 négyszögölnyi területű kerttel – ahol virág-, zöldség- és

gyümölcskertészet folyt – majd 1858-tól Mennyey József tanár lakhelyéül szolgált évi 105 osztrák értékű forintért (Tanítóképző Ért. 1884, 3-5).

Az intézmény 101 éves fennállása (1856-1957) során markáns elemét képezte a hazai tanítóképzésnek. Megfelelő tárgyi, anyagi, és személyi feltételek (oktatók nagy szellemi tudása és kifinomult jelleme) mellett kiváló módszereit alkalmazta a tudás átadásának, így számos jól képzett pedagógust adott az országnak. Továbbképzéseket szervezve, gyakorlatok, és szellemi-lelki tornák folyamatán keresztül segítette az ifjúkat, hogy gyermekből, a társadalom hasznos tagját képező felnőtté váljanak.

Az egységes nevelés színtere: a Tanítók Háza

*„Állítsunk méltó emléket hazaszeretetünk oltárára, olyan emléket, melyért késő unokáink nemcsak áldani, de lelkesedésünkön okulva és tanulva, hasonlókra fognak ragadtatni. Építsünk ezredéves fennállásunk emlékére házat – Tanítók Háza⁸ – melyben a tanítók gimnáziumba és tanítóképző intézetbe járó gyermekei egyenlőre mérsékelt díjazásért, idővel pedig teljes ingyenes ellátásban részesül-
nének.” / Berauer József tanítóképző intézeti tanár, 1894. március 8. Kalocsa-Vidéki Tanító Egyesület⁹ választmányi ülés (BÉKÉSI – GULYÁS, 2000: 11-19)./*

A tanítóképző intézet növendékei kalocsai és az ország különböző pontjairól érkező, a tudást magukba szívni vágyó jelöltek voltak. A nagyrészt helyi, illetve környékbeli lakosok elszállásolása nem okozott problémát – hiszen szüleik terhére otthon éltek –, azonban a vidékiek számára megfelelő lakóhelyet és ellátást kellett biztosítani (KFL.I.3.d. 1368/1876). Ezt eleinte helyi szállásadó gazdáknál oldották meg, de mivel az intézmény vezetősége úgy látta, hogy a kellő szigor hiányzik, valamint a diákokra kiszabott napirendet csak felületesen tartják be, 1864-ben megalapították az iskolán kívüli internátust (Tanítóképző Ért. 1915/6, 21; KFL.I.3.d. 14/1876). Mennyey József a lakásául fenntartott épületben 10-12 növendéket szállásolt el, a melléktanítókkal pedig 3-3 növendéket vállaltatott – akikre az internátusbeli fegyelem és rend vonatkozott (KFL.I.3.d. 205/1867; KFL.I.3.d. 212/1867). A soros igazgatók mindegyike elégedetlenül nyilatkozott még ezek után is a kérdésben, mivel a tanároknál kevés volt a férőhely, a magánházaknál pedig még mindig fennállt a megfelelő erkölcsi oktatás hiánya. A magyarországi kollégiumalapítások hatására így merült fel a Tanítók Háza létrehozásának gondolata (BARADLAI, é.n.).

Az ezredéves fennállás emlékére 1894. március 8-án Kalocsa-Vidéki Tanító Egyesületválasztmányi ülésén Berauer József – intézeti tanár – javaslatára indult meg a Tanítók Házának felállítására szánt gyűjtés; melyet elsősorban az egyházmegyei római katolikus tanítók gyermekeinek szántak (Winkler 1927, 79-80).¹⁰ Boromissza István, az egyesület elnöke szívhez szóló felhívásban kérte az egyházmegye másik öt tanító-egyesületét, hogy csatlakozzanak az elképzeléshez és támogassák azt (BERAUER, 1896: 57-59). A keresztény szemléletű bentlakásos intézményben először mérsékelt díjazás ellenében, majd teljesen ingyenes ellátásban¹¹ kívánták részesíteni a diákokat, magas katolikuserkölcsi nevelés mellett (Tanítóképző Ért. 1925/6, 21). Az első adományt (624 Ft-ot), már az ülésen felajánlották a tagok, őket pedig Mayer Béla főtanfelügyelő (500 Ft), Hopf János nagyprépost (300 Ft), Dr. Városy Gyula oldalkanonok (267 Ft) és még sokan mások követték a kitaró munka eredményeképpen (FARKAS, 2000: 8-19). A tanítók folyamatos lelkesítésének hála az adakozó lakosoktól – akik szívügyüknek tekintették az oktatást, a nép művelését, és az ifjúság tanításán dolgozók sorsát – mint például özv. Bovánkovich-Kuhl Fanni úrnő, aki 2.000 Ft-tal járult hozzá; egy év alatt hangversenyek, színelőadások, táncmulatságok, tan-szereladások, passió-és pásztorjátékok segítségével 29.669 Ft gyűlt össze (Tanítóképző Ért. 1916/7, 19). Az iskolások gyűjtése, magánszemélyek segélye és Császka György érsek úr nagyvonalú – közel 25.000 Ft, továbbá teleki és építési anyag – hozzájárulásának köszön-

hetően 1896-ban megindulhatott az építkezés a három holdas telken, a Kossuth Lajos utca és a Tyúkmajor (ma Mócsy János) utca sarkán.

Az építkezés során ügyeltek arra, hogy célszerűen később fejleszthető, szuterénnal el látott, parkkal körülvevett, emeletre épült létesítményt készítsenek, mely egyaránt megfelel az egészségügyi, fenntartási, és pedagógiai szempontoknak (KFL.I.3.d 24/1929). A szorgos munkások lelkesedésének köszönhetően a Nérei Szent Fülöpről elnevezett intézmény ünnepélyes felavatására 1897. június 30-án került sor (CZAJTÁNYI, 1971). A szentmise végeztével 560 fő tanító, és 100 fő vendég előtt tartotta meg összefoglalóját Berauer József a Tanítók Háza bizottságának titkára az elmúlt három év nehéz munkájáról; majd az érsek úr a kastély dísztermében fogadta a vendégsereget, megköszönve a dolgozók fáradozásait, és megáldotta az új intézetet (KFL.I.3.d 9/1883; BERAUER, 1896: 57-58). Mayer Béla egyházmegyei főtanfelügyelő az ünnepi avatás keretein belül a Tanítók Házának megtisztelő felügyeletével az eszmei szülőt: Berauer Józsefet bízta meg, akinek vezetésével 1897. szeptember 1-jén – a főépület megépült szárnyában – nyitotta meg kapuit az intézmény 50 diákkal, melyet a továbbiakban a derült kedély, és a nyíltság jellemezett (Tanítóképző Ért. 1933/4, 23).

Az intézet szellemiségét kiválóan demonstrálja a névadó Szent Fülöp lelkülete, akinek meglátása szerint a nevelés alapja a baráti, segítő és odaforduló tanári magatartás (KFL.I.3.d 1910). Ezen ideát követve a pedagógusok közvetlen kapcsolatot igyekeztek kialakítani növendékeikkel, akikkel lehetőség szerint minden szabadidejüket együtt töltötték – hogy szoros bizalmi kötelék alakulhasson ki. Nagy hangsúlyt fektettek továbbá a mélyen vallásos nevelésen kívül az erkölcsös és hazafias jellemre és a tananyagon túlmutató műveltség-re. Mindezt szigorú rendszabályok, és folyamatos felügyelet mellett tették: köszönhetően a legjelentősebb igazgatóknak (Berauer József, Dr. Kiss-Erős Ferenc, Dr. Szedlay István, Dr. Erdey Ferenc) és a híres nevelő tanároknak (Dr. Vág Imre, Dr. Papp Imre, Korsós Imre, Mihályfi István illetve Berhidai János) (FARKAS, 2000: 8-19).

Az internátus lakóinak vallásos és tanulmányi előmenetelét támogatva, (régii görög nézeteket követve) a prefektusok állandó felügyelete mellett szilárdult meg jellemük és alakult ki a műveltségre való törekvésük (CZAJTÁNYI 1971). Így a tanulók havonta legfeljebb négy alkalommal, az előjáróság írásos engedélyével látogathattak ki egyedül a városba; továbbá a felesleges kóborlás és pénzköltés lehetőségét kizárva vásárlási könyvbe vezethették fel igényeiket – írószer, tanszer, szappan, fogkefe, inggomb, stb. –, amiket nagyobb tételben az előjárók szereztek be (BARADLAI, é.n.).¹²Ezen rendszerrel ellenőrizték az ifjak pénzzel és az idővel¹³való gazdálkodását, és segítették a szülőket, hogy gyermekeik túlzott költségek hajlama ne alakuljon ki, és ne terhelje őket plusz anyagi kiadásokkal.¹⁴

Az intézmény fegyelmi életének alapfeltétele a rendszeret és a köteleességtudat, így a növendékek legfontosabb feladata a tanulás volt, ezért vendéget nagyon ritkán – külön engedéllyel – fogadhattak, kizárólag tanulási időn kívül (FARKAS, 2000: 8-19). A köteleességtudat, a következetes és kitartó munka szorgalmas tanulmányi előmenetelt eredményezett. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne nyílt volna lehetőségük szabadidejüket egészséges, hasznos és kulturált formában eltölteni. Minderre számos alkalmuk nyílt például a sportpályán rangos focimérkőzésekkel, az épület körüli parkban sétával illetve pihenéssel, vagy a házi könyvtár mintegy 2000 kötettel, 40 féle napilappal, folyóirattal ellátott olvasótermében (Tanítóképző Ért. 1935/6, 24-25). Esténként gyakorta rendeztek tanári vetítéseket, melyeken a Föld nagyobb városairól láthattak fényképes beszámolókat. Hogy szellemi és testi fejlődésük összhangban gyarapodjon, jókedvű közös csónakázással és strandolással egybekötött kirándulásokra, gyalogos túrákra jártak Kalocsán és környékén. A színjátszó kör megannyi darabot vitt színpadra – többek között a *Félnék* –, a Vigalmi Bizottságnak szervezésében, ahol például a Mikulás vagy Farsang estéjén mindenki kibontakoztathatta tehetségét nemcsak tanárai, egyházi vezetői, de családja előtt is egy-egy színvonalas műsor keretén belül (Tanítóképző Ért. 1933/4, 23).

A térítési díjak ellenében sokrétű, komplex, és a középosztály igényeit kielégítő polgári ellátását biztosítottak az internátusban. A bentlakás, a fűtés, világítás mellett betegszobák – háziornossal és betegápolóval – tartottak fenn; mostak, főztek¹⁵ és vasaltak a diákokra, valamint a széleskörű felügyeletet biztosítottak (Tanítóképző Ért. 1930/1, 20-21). Minden lakó rendelkezett egy íróasztallal – melyen tanulhatott, illetve könyveit és írószereit tárolhatta –, külön polccal a hegedűjének, szekrénnel a ruháinak valamint személyes tárgyainak,¹⁶ egy ágygal a hálóteremben; továbbá a közös helységek (tanterem, olvasóterem, park, játszótér, színpad, zeneszerek) használati jogával – betartva a ház szabályait (FARKAS, 2000: 8-19).

Az intézet az első világháború végéig folyamatosan fejlődött, ami a növekvő létszámon is megmutatkozott – 1905-ben már 26 tanítóképzős és 31 gimnazista nyert felvételt, melyből 46 fő tanítók gyermeke volt. Anyagi támogatásukat az intézeti (havi 126 korona) és a Haynald-alap (havi 199 korona) fedezte (KFL.I.3.d 3501/1908). Sajnálatos módon az alapító halála után azonban a befolyó adományok mértéke drasztikusan csökkent (hisz még eleinte 7.000 korona folyt be, 1905-re jó, ha 700 összegyűlt), a segélyre szoruló tanulók száma pedig csak egyre nőtt. A helyzeten Dr. Mayer Béla segített, aki ekkor 25.000 koronával járult hozzá a fejlesztésekhez, továbbá sanyarú sorsú növendékek – mint például Kovács József – anyagi támogatásához, ami a mindennapi megélhetés feltétele volt (Farkas2000, 8-19). A jobb szárny, a püspök úr segítségével 1906 szeptemberére elkészült, s 100 gyermek elhelyezését biztosította. Az önzetlen hozzájárulás többek sorsát változtatta meg, ugyanis nélküle a súlyos anyagi gondokkal küzdő tanítójelölteknek nem lett volna lehetősége az oktatásban részt venni (BERAUER, 1896: 58).

A Tanítók Háza építkezésének záró szakasza 1926-ban kezdődhetett meg az alapítványi pénzekhez társult nagymértékű (most először) állami segéllyel – a Vallás-, és Közoktatási Minisztérium által jutott 40.000 koronával (BERAUER, 1896: 58). Az intézmény fenntartási alapja elértéktelenedett a két világháború között, továbbá a nehéz évek alatt szinte teljesen elnéptelenedett – hiába fogadott nemcsak tanítógyerekeket költségtérítéses rendszerben, és kötött megállapodást a tanítóképzővel (hogy annak kollégiumaként üzemel, s ezáltal hallgatói automatikusan felvételt nyernek) – nem segített a pápa 50.000 koronás segélye sem (KFL.I.3.d 24/1929).

A diákszálló véglegesen 1948-ban zárta be kapuit Szedlay István kanonok igazgatósága alatt, amikor az érseki felügyelet alól átkerült állami tulajdonba – sok más oktatási intézménnyel egyetemben (BÁRTH-BÁRTHNÉ, 1983: 227-233). Ezt követően 1950. augusztus 15-ével megszűnt a Tanítók Háza, s helyébe az Állami Középiskolai Fiúdiákotthon került – Szvétek Sándor igazgató vezetésével (WINKLER, 1927: 81). 1959-ben a diákotthont középiskolai kollégiummá minősítették, és Hunyadi János Középiskolai Fiúkollégiumként működött tovább 1995-ig, majd koedukált intézményként Hunyadi János Középiskolai Kollégiumként; ma pedig (az összevonások után) Dózsa György Gazdasági, Műszaki Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium néven várja a fiatalokat (BÉKESI – GULYÁS, 2000: 11-19). Az internátus vesztve eredeti jelentőségéből, hogy az iskolával együttműködve egységes nevelést adjon, és céljából, miszerint lakóinak vallásos és tanulmányi előmenetelét támogassa, népszerű jellegét és műveltségre való törekvését kialakítsa hiányzik az állítmány. Merőben eltérő formában: a távoli diákok elhelyezését segítve maradt csak fenn; s napjainkban is az elnéptelenedés jellemzi (CZAJTÁNYI, 1971).

A kalocsai római katolikus tanítóképző intézet (1856-1957) egyik egyedülálló kezdeményezése volt az 1897-ben felavatott Tanítók Háza. A jezsuita rend által életre hívott úttörő kezdeményezés nemcsak a kalocsai tanítóképző életében, de a dualizmus korában országos viszonylatban is meghatározó szerepet töltött be. Több mint 50 éves fennállása során vallási, nemzetiségi hovatartozástól függetlenül fogadta az ifjakat, akikből sokoldalúan művelt, hívő keresztény embereket nevelt. Később sorra nyitották meg kapuikat a hasonló

célokot ellátó intézmények: 1899-ben Budapesten, 1902-ben Kolozsváron, 1941-ben Szatmárnémetiben, valamint 1926-ban Győrött.

Jegyzetek

- 1 Az intézményekben már ekkor nevelésméletet, didaktikát, szakmódszertant és énekenét tanultak a növendékek, majd néhány évi segédtanítóság után válhatott belőlük tanító (Fehér, 1994: 105).
- 2 Klobusiczky Péter: 1822-1843 kalocsai érsek. Jótékonyágáról és azon nagy pénzbeli juttatásairól híres, melyekkel a szegények és a jobbágyok gyógyszerellátását, megélhetését támogatta. Alapot hozott létre a Kalocsai Kórház és Aggok Háza létesítésére (Zibolen, 1997).
- 3 „...felszólította, hogy Kalocsán állítson fel tanítóképzőt a szepesi, egri vagy veszprémi képző mintájára...” Tímár Kálmán írása szerint (Tanítóképző Ért. 1937/8, 5).
- 4 gr. Thun Leó (1811-1888): Osztrák államférfi, vallás- és közoktatásügyi miniszter (1849-1860), megreformálta az osztrák közép- és felsőoktatást. Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich szabályzatot minisztersége alatt hagyták jóvá. 1859. szept. 1. ő szervezi a pátenst, mely a magyar protestáns egyházak autonómiáját akarta megsemmisíteni. A Bach-korszak bukásakor mondott le (Zibolen, 1997).
- 5 Mennyey /Bajnai/ József (1823-1889): Érsekújváron és Nyitrán végezte a gimnáziumot, majd a kegyesrendiek közé lépve bölcseletet és teológiát tanult. 1848-tól az Érsekújvári képző tanára, ahol elsőként szervez cigányiskolát. 1861-1869 a kalocsai fitanítóképző igazgatója. 1866-67. megjelent a három kötetes Nevelés-, és Tanítástan című műve Kalocsán.
- 6 Tanulmányi alap: Elpusztult zárdák, egyházak javainak egy részét iskolák alapítására és fönntartására rendelték – az 1548. 12. tc., 1550. 19. tc. és 1560. XIX. §. 7. tc., és a 15. törvénycikkek által. Ezek a javak, később a Jézus-társaság tulajdonát képezték, hasonló céllal 1773-ig, amikor a szerzetesrend feloszlott, s Mária Terézia a megmaradt vagyomból 1780. március 25-ei alapítólevéllel tanulmányi alapot létesített. A pénzt a tanult férfiak képzésére, az igaz ősi vallás tanítására, katolikus felekezeti intézmények felállítására fordították a püspökök vezetésével (VÁROSY, 1882).
- 7 A Helytartótanács egyéb dologi kiadások címén évi 525 osztrák értékű forint átalánnyal, Kalocsa Város Tanácsa a tantermek, és az igazgatói iroda berendezésével támogatta az intézmény létrehozását. Kunszt érsek pedig „Továbbá magára vállalta a tanítóképezdei hittanár díjazását az épület fönntartási s tisztogatási költségeit s a tantermek fűtésére 6 öl lágyfát ajánlott fel.” (Tanítóképző Ért. 1856-1870, 12).
- 8 A háromholdas telken 1897-ben átadott Tanítók Háza épületének fényképét a század elején lásd: Mellékletek, 1. számú melléklet.
- 9 1873-ban alakult meg a Kalocsa-Vidéki Tanítói Egyesület, mely magában foglalta a miskei, hajósi és keceli esperesi tankerületeket. Az egyházmegye területén ezen kívül öt (név szerint: a Bács-Tiszavidék Újvidéki-Palánkai, Baja-vidéki, Zombor-vidéki, Bács-Kúla-vidéki) tanító-egyesület működött, egymástól függetlenül, és önállóan, az 1868. évi törvény értelmében. A tagok sorát egyaránt gyarapították világi, és egyházi pedagógusok, akiknek az évenkénti 1 forint tagdíjából tevődött össze azon egyesületi vagyon, melyből a sikeres pályadíjak, illetve dolgozatok nyomtatását és kiadását, esetleg a megszorult tagokat pályagatták. Továbbképzés híján országos mozgalmakat nem generáltak, de számos esetben hozzájárultak a vidék fejlesztéséhez, mint például a Tanítók Háza felállítása esetén (BERAUER, 1896).
- 10 Amennyiben ezen jelentkezőkkel nem telt meg az intézmény, tanítóképzős, gimna-

zista és polgári iskolás fiúk pályázatait fogadta be az érsek és az intézet igazgatósága (általában május hónapban). A jelentkezési laphoz csatolni kellett a keresztlevelet, az orvosi, iskolai és erkölcsi bizonyítványt. Az elbírálás során előnyben részesültek azon növendékek, akik más egyházmegyéből származó, jó tanulmányi eredménnyel rendelkező katolikus tanítók gyermekei voltak (Tanítóképző Ért. 1930/1).

- 11 „Sajnos ez az idea nem teljesülhetett, mert a fenntartási költségek túl magasra hágtak. Még az 1930-as években is csak magas térítés ellenében, mintegy évi 600 pengő ellátási díjat, azonfelül évi 40 pengőt fűtés, világítás, orvosi kezelés, evőeszköz és bútorhasználat, illetve épületfenntartás címén; havi 2 pengőt mosásért; évi 4 pengőt a borbély szolgáltatásaiért; a hangszerek karbantartásáért pedig havi 1 pengőt kellett fizetni a diákoknak. Aki nem rendezte időben tartozását, azt azonnali hatállyal kizárták, és hazaküldték” (Tanítóképző Ért. 1930/1).
- 12 A növendékek reggel leadták igényüket, és az iskola végeztével az internátusban megkapták a rendelt dolgokat. A bevásárlási könyv számláját havonta zárták le, s rendezték a szülőkkel (Berauer 1896).
- 13 A Tanítók Háza napirendjét lásd: Mellékletek, 2. számú melléklet.
- 14 Családtagjaik, rokonaik és közeli ismerőseik legfeljebb havonta egy alkalommal láthatták vendégül a növendékeket, a hó első vasárnapján az ebéd keretein belül; viszont állandó levelezés (amit csak hozzátartozóikkal folytathattak) révén mindig informálódtak hogylétük felől – Karácsony és Húsvét alkalmával pedig tanulmányi előmenetelükről (Tanítóképző Ért. 1930/1).
- 15 Egyszerű, és elegendő mennyiségű, jó minőségű ételeket kaptak napi négy alkalommal. Reggelire és uzsonnára általában kávéval két zsemlével, délben két, vacsora időben pedig egy fogásos meleg étel várta őket. Ünnepi-, ésvasárnapokon ezenfelül kiegészült tésztával vagy süteménnyel, az őszi hónapokban lehetőség szerint gyümölcs-csel (Tanítóképző Ért. 1930/1).
- 16 A felvételi értesítőben megadott számmal kellett ellátni (jól látható helyre felvarrva) a magával hozott üres szalmazsákot, két lepedőt, vánkost két huzattal, és ágyterítőt. Ezeket felül jó állapotú poharat, keféket, valamint lakatot kellett magával hoznia a beiratkozásnál. A többi (fehérenemű, ruha, cipő) az intézet biztosította számára – egyéb, felesleges dolgok tartását nem engedélyezték. A személyes tárgyairól leltár készült, melyet a növendék szekrényében függesztettek ki (Tanítóképző Ért. 1930/1).

Hivatkozások

A kalocsai tanítóképző intézet megjelent értesítői: (röv: Tanítóképző Ért.) 1884., 1885., 1886., 1887., 1888., 1889., 1890., 1891., 1891/2., 1892/3., 1896/7., 1912/3., 1913/4., 1914/5., 1915/6., 1916/7., 1917/8., 1927/8., 1928/9., 1929/30., 1930/1., 1931/2., 1932/3., 1933/4., 1934/5., 1935/6., 1936/7., 1937/8., 1938/9., 1939/40., 1941/2., 1942/3., 1943/4., 1944/5., 1945/6., 1948/9. Kalocsa.

Kalocsai Főegyházmegyei Levéltár. Érseki Levéltár. Főegyházmegyei Tanfelügyelőség. Felsőfokú Intézmények Iratai. Kalocsa - Tanítóképző Kalocsa, 1867-1951. (röv: KFL.I.3.d.)

BARADLAI SÁNDOR (é.n.): *Följegyzések Kalocsa történetéhez*. Kézirat, Kalocsa.

BÁRTH JÁNOS, BÁRTHNÉ BERHIDAI ÁGNES (1983): Fejezetek a kalocsai tanítóképző történetéből. In: IVÁNYOSI-SZABÓ (szerk.): *Bács-Kiskun megye múltjából V*. Oktatás-nevelés. Bács-Kiskun megyei Levéltár Kiadványai, Kecskemét.

BERAUER JÓZSEF (1896): *A Kalocsa egyházmegyei róm. kath. Népiskolák története*. Werner Ferenc Könyvnyomdája, Kalocsa.

BENKÓCZY EMIL (1928): *Pyrker első magyar tanítóképzője*. Érseki Líceumi Könyvnyomda. Eger.

- BOZSÓ Ferenc (1971): Kalocsa nevezetes emberei. In: CZAJTÁNYI István (szerk.): *A Katona István Társaság tanulmányai Kalocsáról*. Kézirat, Kalocsa. 234-278.
- CZAJTÁNYI István (1971) (szerk.): *Katona István Társaság tanulmányai Kalocsáról*. Kézirat, Kalocsa.
- FARKAS Sándor (1907): A tanítóképzők t. igazgatóihoz és zenetanáraihoz. In: FARKAS Sándor (szerk.): *Magyar Tanítóképző*. A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének közlönye. 1907. október XXII. évfolyam nyolcadik füzet. Singer és Wolfner Könyvkereskedés, Budapest, 493-494.
- FEHÉR Erzsébet (1994): *Az oktatás és nevelés története. Munkajegyzet tanító- és óvóképző főiskolások számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FEHÉR Erzsébet (1995): *Preceptorok és tanítók. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- MENNYEY József (1866) (magyarra átdolgozta): *Általános tanítás- és tanodai neveléstan. Útmutató a néptanodai hivatal czélszerű betöltésére*. A főnnálló „tanmódisme” (methodenbuch) nyomán kidolgozta Hermann Ferencz. Heckenast Gusztáv, Pest.
- MENNYEY József (1866-67): *Nevelés és tanítástan. Egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legujabb és legjobb német és francia kútfők után Ohler Károly tankönyve szellemében*. 1-3. kötet. Malatin és Holmeyer Érseki Könyvnyomdászok, Kalocsa.
- MÉSZÁROS István (1996) (szerk.): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. OPKM, Budapest.
- ROMSICS Imre (1999): *Kalocsa anno...* Kalocsai fotográfiák. Kalocsai Múzeumbarátok Köre, Kalocsa.
- SZAKÁL János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomdája. Budapest
- TÍMÁR Kálmán (1938): *Az érsekújvári Kir. Kat. Tanítóképző Intézet története*. In: *Kalocsai Tanítóképző Intézet 1937/8. évi értesítője*. Árpád Részvénytársaság Könyvnyomdája, Kalocsa.
- TÍMÁR Kálmán (1937): *Az önképzőkör mai feladatai*. Különlenyomat a kalocsai Róm. Kat. Tanítóképző-intézet 1936-37. évi *Értesítőjéből*. Árpád Részvénytársaság Könyvnyomdája, Kalocsa.
- TÍMÁR Kálmán (1925): *Tanítóképzőnk 40 éves Önképzőköre*. In: *Kalocsai Újság* 1925. 25. szám. k.n., Kalocsa.
- VÁROSY Gyula (1882): *A Katholikus iskolaügy Magyarországon I., II.* Athenaeum R. Társulat, Kalocsa.
- WINKLER Pál (1926): *A kalocsai és bácsi érsekség történeti összefoglalása*. Árpád R.T., Kalocsa.
- WINKLER Pál (1927): *Kalocsa története*. Árpád R.T., Kalocsa.

Mellékletek



1. számú melléklet: A három holdas telken (1897-ben átadott) Tanítók Háza a század elején (ROMSICS, 1999: 55)

Napirend (hétfő–szombat)	
05:00	ébresztő
05:30	reggeli ima
Reggel	leckék átisméltése, tanulás
7:00	reggeli
	szentmise
Délelőtt	iskola
13:00	ebéd
	szabadidő, gyakorlati tárgyak: sport, zene
16:00	uzsonna
17:00	otthoni tanulás
19:00	vacsora
19:45	otthoni tanulás
20:45	esti ima
21:00	takarodó

Napirend (vasárnap)	
06:00	ébredtető
07:15	reggeli
08:00	ifjúsági mise
10:00	csendes foglalkozás (rajz, kottázás, olvasás, kézimunka)
12:00	ebéd
	rövid közös séta
14:45	litánia
15:00	csendes foglalkozás
16:00	uzsonna
17:00	otthoni tanulás
19:00	vacsora
19:45	otthoni tanulás
20:45	esti ima
21:00	takarodó

*2. számú melléklet: A Tanítók Háza napirendje
(A szerző saját összeállítása)*

BOROS JULIANNA

Inkluzív közösség az ezredforduló után – Amritások

Az 1990-es évek közepén, Magyarországon az első iskolai sikerességet elősegítő kezdeményezések között volt az Amrita OBK Egyesület által működtetett cigány tanulókat támogató pályaaorientációs program. Ez a szervezet, a közoktatást kívülről célzó (extracurriculáris) tevékenységet folytatott az esélyegyenlőség megteremtésére, tette mindezt közvetítő, támogató, inkluzív rendszerként. Az egyesület célcsoportját a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású fiatalok közössége alkotta. A kezdeti időszakban a Dél-Dunántúli régió településein élő hátrányos helyzetű cigány tanulók számára szervezett pályaaorientációs tanácsadást és különböző közösségi, szabadidős programokat, majd a későbbiekben a tevékenységi körét kibővítette a felnőttképzéssel, a multikulturális közösségi programokkal és a szakmai műhelyek működtetésével. A szervezet – mint kortárs-közösség – önszorgító (self-help) jelleggel működő inkluzív rendszerként, hálózati közösséget hozott létre. A 2015-2016 között zajló felmérés keretében 20 évvel a pályaaorientációs program kezdete után, kvantitatív (dokumentumelemzés, kérdőív cigány fiatalokkal) és kvalitatív (életút interjúk cigány fiatalokkal, félig strukturált interjúk pedagógusokkal) módszereket alkalmazva végeztem kutatást. Kutatásom során felmerült az a probléma, hogy egy olyan közösség vagy szervezet inkluzív jellemzőit keresem, mely 1994-2000 között jött létre és működött, amikor alapvetően az integrált oktatás is új szemléletnek számított és az inkluzív környezetről nem szólt diskurzus. Ennek ellenére szeretném bebizonyítani, hogy már az 1990-es években létezett olyan szervezet, melynek működésében és tevékenységében az inklúzió, a kölcsönös befogadás szemlélete tükröződött. E tanulmány keretében a kutatás eredményei közül a fentiekben említett közösség inkluzív jellemzőinek elemzésére, bemutatására vállalkozom.

Kulcsszavak: inkluzív közösség, cigány/roma tanulók

Bevezetés

Az 1970-es években végzett kutatások (BLAU, 1973; BOURDIEU, 1969; KOZMA, 1975; FERGE, 1969; GAZSÓ, 1979; FORRAY, 1978; CSÁKÓ-LISKÓ, 1978) egyrészt az iskola és a társadalmi mobilitás összefüggéseit elemezték, másrészt az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek okait és következményeit vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy bizonyos társadalmi csoportok tagjainak kevesebb az esélyük társadalmi státuszukon változtatni, mint másoknak. Determináló tényezőnek számított a születéskori család alacsony társadalmi-gazdasági státusza, mely meghatározta a későbbi oktatási és életesélyeket. Az 1966-ban Coleman (*Equality of Educational Opportunity*, 1966) által végzett kutatás is azt bizonyította, hogy a tanulók iskolai eredményességét leginkább a szülők szocioökonómiai státusza határozza meg és ezután következik az iskola. Bourdieu (1978) az iskolát másodlagos szocializációs közegként határozta meg, rámutatva a származás meghatározó voltára és a hátrányos

helyzet generációkon átívelő újratermelődésére. Bernstein az iskola által újratermelt egyenlőtlenségek okai közül a nyelvi készségek különbözőségét emelte ki (1964). Megállapítása szerint a különféle társadalmi rétegek gyermekei eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el családjukban, a használt nyelv pedig erősen befolyásolja a gyermekek egész gondolkodását. Az iskolák viszont középosztályi, sőt felső középosztályi nyelvet (kódot) használnak az oktatás során, ezt követelik meg a tanulóktól is, akik közül sokan nem tudnak megfelelni ennek az elvárásnak. A gyermekek iskolai sikerességének elősegítése, támogatása, a felzárkóztatás, a hátrányok kompenzálása az 1990-es években egyre fontosabbá vált, azzal a törekvéssel, hogy a gyermekek számára lehetőséget kell biztosítani a szegénységből való kitörésre, melynek egyetlen útja az oktatási rendszeren keresztül vezet. Az 1990-es évektől az integrációra való törekvés az oktatásban is megjelenik, a fogyatékossgal élő tanulók mellett a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanulók² felzárkóztatását, a hátrányok kompenzálását tűzve ki célul.

Értelmezési keret – Inklúzió és közösség fogalma

Az inklúzió (*inclusion*) kifejezés értelmezése Magyarországon és nemzetközi szinten sem egyértelmű és könnyen megfogalmazható, mivel jelentésstartalma több tudományterületet és szakpolitikát érint. A fogalom változása időben és társadalmi térben is meghatározó jellemzőkkel rendelkezik, alapvetően az oktatáspolitikai és a társadalompolitikai területein jelent meg elsősorban (mint *social inclusion*). Magyarországon és nemzetközi szinten először a speciális igényű, elsősorban fogyatékossgal élő tanulók oktatására, nevelésére vonatkozó pedagógiai szemléletként terjedt el, majd később a nemzetközi szakpolitikai folyamatok és a hazai társadalmi változások hatására, s a gyakorlatba történő alkalmazás – elsősorban próbálkozások – következtében folyamatos újraértelmezést jelentett és jelent napjainkig. (PAPP, 2012, CSÁNYI, 1993; CSÁNYI-ZSOLDOS, 1994, RÉTHY 2002, LÁNYINÉ, 1992.) A rendszerváltás előtti évtizedekben a fogyatékossgal élő tanulók hatékony együttnevelésére vonatkozó oktatási, nevelési elveket jelentette, majd később további tanulói csoportok hátrányainak csökkentésére, az egyenlő esélyek biztosítására alkalmas szemléletnek tűnt, hiszen az oktatás világában az egyenlőtlenség mértéke és a hátrányok a tanulók között nem csökkentek.

Magyarországon az inklúzió fogalmát kifejezett és tényszerűen, a kezdetektől a fogyatékossgal élő tanulók integrált együttnevelésére alkalmazták, s csak később az 1990-es évek vége felé került az inkluzív nevelés középpontjába a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a cigány/roma tanulók oktatási esélyeinek kérdése és megoldási alternatívái. Ez nem azt jelenti, hogy akkor jelentek meg az oktatási rendszerben a hátrányos helyzetű vagy cigány tanulók egyenlőtlenségi kérdései, hanem egyfajta új fogalomértelmezési keretet jelentett. Az 1980-as években a hátrányos helyzet okainak definiálására elsősorban a nevelésszociológia és az oktatáspolitikai definíciói álltak a rendelkezésre (KOZMA, 1975, LAWTON, 1974), ahol a hátrányos helyzet okai között főként a szegénységet, a társadalmi marginalizációt azonosították. A cigány/roma tanulók oktatási esélyeinek egyenlőtlen voltát mutatta az 1970-es évek szegregációs szemlélete, mely külön csoportba/osztályba/iskolába küldve képzelte el oktatásukat. Ezen túlmutatóan az oktatási egyenlőtlenségeket leginkább növelő gyakorlat volt a „kisegítő osztályokba” történő irányításuk. (SOLT, 1979) A szegregációs oktatási, nevelési gyakorlat eredménye az oktatási, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése a különböző társadalmi csoportok között. (BOURDIEU, 1978, LISKÓ, 1989) Az iskola mint a társadalmi mobilizáció csatornája nem töltötte be szerepét, sőt a korábbi kutatási eredményekkel ellentétben nem csökkentette, hanem tovább növelte az egyenlőtlenség mértékét a tanulók között. (FORRAY-HEGEDŰS, 1995) Nemzetközi szinten a PISA-eredmények (2003) kimutatták, hogy a társadalmi szár-

mazás és az iskolai pályafutás közötti összefüggések erősebbek hazánkban, mint Európa más országaiban. Szükség volt szemléletváltásra, nemzetközi szinten is, főként az Európai Unió egységes nyilatkozatai hatására a társadalompolitikában és az oktatáspolitikában jelentős területén is, új igény és irány mutatkozott, mely a szegregáció helyett az integrációt helyezte előtérbe. Az UNESCO támogatásával az „Education for All” mozgalom eredményeként fogalmazták meg és deklarálták a Salamancai Nyilatkozatban (1994) az inkluzív nevelés modelljét, mely elsősorban a fogyatékosokkal élő tanulókat érintette. (VARGA, 2015) Az integráció, alapvetően a térben történő elkülönítés megszüntetését célozta meg, helyette az együttnevelés került a középpontba, mely alapvetően a közös térben történő együtt-tanulást jelentette, de nem az együttműködést, a kölcsönös megismerést, segítséget vagy támogatást. Alapvetően az asszimilációra való törekvést láthattuk a gyakorlatban, mely nem vezetett eredményre, új pedagógiai megközelítésekre, szemléletre volt szükség, mely a 2000-es évek elején hazánkban kormányzati támogatást kapott, s ennek is köszönhetően kidolgozásra került az Integrációs Pedagógiai Rendszer. *„Az IPR a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését jelenti, kialakítva a minőségi oktatás hármasságát a hatékonyság, az eredményesség, és a méltányosság (inkluzivitás) összefüggésében.”* (ARATÓ, 2013) Míg hazánkban az integráció szemlélete kezdett elterjedni, nemzetközi szinten már az inklúzió fogalomértelmezését helyezték előtérben, sokkal erőteljesebben jelent meg az esélyegyenlőség (*equality*), az egyenlő esélyek (*equity*), a méltányosságra való törekvés az oktatási rendszerben és társadalmi szinten. Kutatásom szempontjából leginkább érvényesnek és alkalmazható definíciónak a Varga Aranka által meghatározott inklúzió fogalmat tekintem: *„Napjainkban a társadalmi stratégiák közül az inklúzió az, amely az esélyegyenlőség és méltányosság szemléletére építve eredményes megoldásokat kínál. Az inklúzió (kölcsönös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát a valódi hozzáférést biztosító méltányos és személyre szabott szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.”* (VARGA, 2015:246)

A közösség alapvetően egy gyűjtőfogalom abban az értelemben, hogy nehezen meghatározható és számos definíciós megközelítése létezik. Különböző tudományterületek más-más szemlélettel közelítenek az értelmezéséhez. Jelen tanulmányban a Hankiss Elemér által megfogalmazott közösség fogalmat használom, mely a legközelebb áll az általam elgondolt közösség-értelmezéshez: *„(...) a közösségeket közvetlen és eszmei típusokra oszthatjuk. A közvetlen közösség olyan közösségeket jelöl, amelynek tagjai személyesen is ismerik egymást, gyakran lépnek egymással kapcsolatba. Ilyen közösség egy baráti kör, a munkatársak, szomszédság, egy egyesület, egy klub stb. Az eszmei közösség tagjai térben távol is élhetnek egymástól, viszont összekötik őket az érdekek, célok. Ebben az esetben tehát nem az együttlét, hanem az együvé tartozás érzése a kapocs. Valamely közösség tagjai rendszerint tisztában vannak közösségük értékeivel, a tagok közötti hasonlósággal, a kapcsolatokkal, a közösség normáival, elvárásaival és a közösséggel szembeni kötelezettségeikkel. Másképpen mondván: a közösség tagjai közösségi tudattal, illetve közösségérzéssel rendelkeznek. Többek közt ez a közösség melletti elkötelezettség magyarázza, hogy a közösség szónak erős pozitív értéktöltete van. Mivel a közösség megléte feltételezi a szolidaritást, a kölcsönösséget, a normák betartását a közösségre mint jó és kívánatos társadalmi struktúrára tekintünk.”* (HANKISS, 1980:15)

„AMRITÁSOK” – a közösség, egy Dél-dunántúli példa az 1990-es évekből³

Az 1980-as évek végén Baranya megyében, egy kis faluban, Magyarmecskén felkészült és elhivatott pedagógusok, szociális szakemberek új, innovatív pedagógiai módszereket vezettek be a település általános iskolájában.⁴ Már a kezdeti lépések után megfigyelhető volt,

hogy a tanulók motivációja nő, tudásuk bővül, készségeik fejlődnek, és a bizonyítvány megszerzése már nem csak álom, hanem valóság. Viszont a továbbtanulás, ami az igazi nagy társadalmi státuszváltozást eredményezhette volna, elmaradt – a fiatalok nem tanultak tovább, ha mégis, már az első évben „lemorzsolódtak”. Az új módszereket bevezető szakmai közösség legfőbb törekvése ettől fogva az volt, hogy eljuttassa a hátrányos helyzetű – főként cigány – gyermekeket az érettségig, középfokú oktatási intézményekbe. Ehhez a középiskolai felvételre történő felkészítés mellett arra is szükség volt, hogy reményt, motivációt nyújtsanak a fiataloknak, és jövőképet vetítsenek eléjük. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tárgyi tudáson kívül arra is szükségük van, hogy a lelki és/vagy szociális problémáik megoldásában segítséget nyújtsanak nekik. Első lépésként a pedagógusok intenzív kommunikációt folytattak a helyi közösséggel, a családokkal, majd közösségi, kulturális programokat szerveztek, hogy ezek révén közelebb hozzák a családokat az iskola világához, amely a szülők többségében negatív vagy érdektelen emlékeket idézett. A magyarmecskői előzményeken túl az Amrita OBK Egyesület megalakulása szorosán kapcsolódik egy másik innovatív intézmény létrejöttéhez, a Gandhi Gimnázium megalapításához, mely az 1990-es években a társadalmi integráció legfőbb motorjává vált. A Gandhi alapítói és munkatársai sorra felkeresték a Dél-Dunántúl régió településeinek általános iskoláit, beszéltek a szülőkkel, a rokonokkal, így próbálták minél több hátrányos helyzetű, főként cigány származású fiatalot elérni és bevonni az induló hatosztályos gimnázium első évfolyamára. Mindeközben a családban, a rokonság és a közeli ismerősök körében jelen voltak az idősebb, 7. és 8. osztályos fiatalok is, akik szintén szerettek volna esélyt kapni egy jobb életre, vagyis továbbtanulni, érettségi bizonyítványt szerezni, de koruknál fogva a Gandhi Gimnáziumba már nem jelentkezhetek. A gimnáziumot alapító és elindító szakemberek úgy érezték, hogy valamilyen módon segíteniük kell ezeket a „Gandhihoz túl öreg” fiatalokat is, ezért számukra heti rendszerességgel „diáklklubot” szerveztek a Gandhi Gimnázium épületében. Itt indult el az Amrita OBK Egyesület első pályorientációs célú közössége. (VARGA, 1999)

1994 nyarán a Gandhi Gimnáziumot szervező alapítvány az évközi klubok mellett egy nyári olvasótábort is szervezett ezen idősebb diákok számára, mely tábor utolsó napján merült fel az egyesület létrehozásának gondolata. A táborban bemutatott színdarab címe adta a szervezet nevét: Amrita, ami annyit tesz, a halhatatlanság itala, az istenek eledele. (A színdarabot maguk a diákok írták, a hindu mitológia egyik motívuma alapján.) Az Amrita OBK Egyesület nevében az OBK hivatalosan a Pályorientációs Baráti Kör rövidítése, de a diákok maguk között, a Dél-Dunántúl régióban leggyakoribb beás cigány családneveket (Orsós, Bogdán, Kalányos) sejtették mögötte.⁵ Tevékenységi körében az első években a pályorientáció, a szabadidős, kulturális és közösségi programok szervezése, a tantárgyi felkészítés szerepelt, majd mindez kibővült a különböző szakmai műhelyek szervezésével és működtetésével, továbbá kutatási programok megvalósításával, szakmai kiadványok megjelentetésével, illetve multikulturális ismeretterjesztéssel, felnőttképzéssel, jogvédelemmel.

Kiindulópont – az elemzési szempontok forrása

A fentiekben tárgyalt inkluzív fogalom értelmezést és szemléletváltozást követve fontos kiemelni, hogy az „Amritások” mint közösség vizsgálata során az inklúzió folyamatelvi modelljét (VARGA, 2014) alkalmazom, elemzem az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek megvalósulását. Kutatásom során felmerült a dilemma, hogy egy olyan közösség vagy szervezet inkluzív jellemzőit keresem, mely 1994-2000 között jött létre és működött, amikor alapvetően az integrált oktatás is új szemléletnek számított és az inkluzív környezetről nem szólt diskurzus, mégis szeretném bebizonyítani, hogy már az 1990-es években létezett olyan

szervezet, melynek működésében és tevékenységében az inklúzió, a kölcsönös befogadás szemlélete tükröződött. Az elemzés forrása a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” c. kutatás keretében Varga Aranka (2015) az inklúzió szempontjából készített tanulmánya. E tanulmány célja, hogy felhívjam a figyelmet a napjainkban zajló társadalom-, és oktatáspolitikai viták egyik fontos fókuszára a cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat érintő iskolai sikerességet elősegítő extracurriculáris programok fontosságára, szükségességére, melyek az 1990-es évek óta normatív támogatás nélkül működnek.

Elemzési szempontok

A sokszínűséget tükröző tér: „Nyitott ház” – közösségi tér

Az „Amritások” egyik jelentős emléke a közösségi térhez kötődik, mely alapvetően egy családi otthonra emlékeztető hangulatot közvetítő, befogadó szemlélettel és külsővel rendelkező tér volt, ahol a tárgyi környezet (fotelek, székek, asztalok, konyha, taneszközök, elektronikai berendezések) a középiskolás fiatalok szükségleteihez igazodott. Kiemelt fontosságú, hogy a tárgyi környezet helyszínének folyamatos változása (különböző technikai és finanszírozási problémák miatt a program helyszíne Pécsen a városba maradva, de legalább 4 alkalommal költözött, váltott épületet) sem akadályozta a közösség tagjainak értelmezését a „nyitott ház”, mint „második otthon” fogalmáról. A ház, mint befogadó környezet folyamatosan képes volt megújulni, a tagok, a résztvevők, a megvalósítók számára fontos volt a közös tér, s képesek voltak, újra és újra létrehozni a közösségi tér funkcióját, helyszíntől függetlenül, akár egy nagyobb méretű ingatlanról akár egy szobáról volt szó. A tagok a tér lehetőségeit maximálisan kihasználták, így különböző programoknak, közösségi tevékenységeknek adott helyet a „Nyitott ház”. (CSIGI, 2015) A szabadidős programok mellett baráti találkozók, tantárgyi felkészítés, diák klubok, továbbképzések helyszíne volt, továbbá diákújság szerkesztősége és kutató műhely is működött az épületben. A közösségi tér része volt az udvar, mely lehetőséget teremtett a szabadterei foglalkozásokra, meghitt beszélgetésekre, közös szociális tevékenységekre. A befogadó környezet egyik fontos jellemzője, hogy mindenki magáénak érzi, melyre bizonyíték, hogy „második otthonként” tekintettek az épületre, illetve amikor a szervezet finanszírozási problémák miatt másik épületbe kényszerül költözni a tagok természetesnek vették az új helyszínt és újra gondolták a kölcsönös együttműködés jegyében a közösségi teret. A „Nyitott ház” elnevezés is a befogadó környezet értéket közvetíti, hogy mindenki számára lehetőség van a bekapcsolódásra, minden betérő fiatal, tag vagy sem, szívesen látott vendég.

A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az „Amritások” mint közösség, alapvetően hovatartozásukat, kötődésüket fejezik ki önmeghatározásukkal: „Amritás voltam/vagyok”. A közösség tagjai közös értéként határozták meg a továbbtanulást, mint célt, s viselkedésük, motivációjuk azt a tényt erősítette meg, hogy családi környezetüktől eltérően új iskolai utat választottak a hosszabb távú tanulással. A közös érték és norma rendszer alapvetően kettős volt, egyrészt a cigány/roma származás, másrészt a tanulás. Mindezt a szervezet befogadó szemlélete tovább erősítette, újabb közös értékek kialakításával, leginkább közös élmények biztosításával (pl. szabadidős programok, nyári táborok, diák klubok, stb.), saját tapasztalatok megosztásával, feldolgozásával. A kölcsönös szemléletet mutatja a kortárs segítő hálózat működtetése, mely során idősebb diák segítette fiatalabb társát, tapasztalatával, tudásával illetve segítő szakemberek, pedagógusok patronálták a diákokat tudásuk bővítésében és szociális problémáik megoldásában. A *self-help* működés mellett, kortárs és sorstárs közösség is kovácsolódott, ahol a közös élmények mellett egységes érték (leginkább a családi háttér, a szülők

társadalmi-gazdasági státusza, a hasonló nehézségek, problémák ismerete) és normarendszer (empátia, kölcsönösség, segítségnyújtás, megértés, tolerancia, szolidaritás) jött létre, melyet a közösség tagjai működtettek, vagyis internalizálódott az egységes szemlélet, a befogadó attitűd. (VARGA, 2015:77) Az „Amritások” sokszínűségét jellemzi, hogy szinte mindenki (1 fő kivételével) cigány származásúnak vallotta magát, mégis nagyon különböző kulturális közegekből érkeztek, hiszen családi közösségük más-más cigány csoporthoz (beás, romungró, oláh) tartozott, így szokásaikat és hagyományait tekintve is eltérők voltak. A közösség befogadó szemléletét mutatta, hogy a megvalósítók külön figyelmet fordítottak a különbségek megismerésére, megismertetésére, elfogadtatására és az identitás fejlesztésére. A területi különbségekből fakadó hátrányok is megjelentek a sokszínűség értelmezési keretében - a falu-város ellentéte, a szegénység-gazdagság relatív fogalomértelmezése, a viszonyítás mértéke meghatározó volt. A különbözőségek a készségek és képességek szintjén is megjelentek, melyek megismerése, felmérése, későbbi fejlesztése fontos feladatnak bizonyult, indirekt és direkt pedagógiai módszerek segítségével. Az inkluzív szemlélet leginkább az oktatáshoz, az iskola világához kapcsolódott, melynek középpontjában a különböző társadalmi, szociális, gazdasági családi háttérből érkező fiatalok oktatással kapcsolatos attitűdjének megismerése, elfogadása és a megváltoztatásra való törekvés állt.

Interakció a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

Az „Amritások” közösségének működtetése a tagokon kívül operatív szempontból leginkább a szakmai megvalósítókon múlt, de az inklúzió szemléletét mutatja, hogy nem kizárólag fizetett szakemberek alkották a megvalósítókat, a társadalmi problémák iránt érzékeny, tenni akaró civilek is részt vettek a közösség életében. A közös érték és norma, a közös cél képviselője kovácsolta egy közösséget a tagokat, legyen szó a diákokról vagy a megvalósítókról. A megvalósítók közül a szakemberek többsége felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok vagy a szociális terület képviselői voltak. Az önkéntesek között a pszichológus, operatőr, informatikus, tolmács mellett más-más szakmai tudással, ismerettel, tapasztalattal rendelkező személy segítette a diákokat céljaik elérésében. Fontos hangsúlyozni, hogy gyakorlati tapasztalattal rendelkező, azonos társadalmi értékeket, elveket valló szakember voltak a megvalósítók, akik elhivatottnak érezték magukat a cigány fiatalok életésélyeinek növelésében a pályaeorientációs programon keresztül. E tekintetben „újítóknak, kezdeményezőknak” is nevezhetjük őket, hiszen a rendszerváltást követő években szemléletváltásra volt szükség az oktatás területén, és e közösség tagjai hittek egy új szemlélet megszületésében, részt vettek annak elterjesztésében. Szakemberként fontosnak tartották önmaguk és környezetük fejlesztését, melyet leginkább a közös célok érdekében megtartott belső képzések és szakmai képzések bizonyítottak. A kapcsolati tőke megfelelő alkalmazása segítette a megvalósítók körének bővülését, ennek köszönhetően a partneri együttműködések fontos szerepet tölthettek be a közösség életében.

Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések:

Patronáló rendszer és self-help működés

Az egyéni szükségletek, igények és sajátosságok tekintetében a diákok fejlesztése minden téren elsődlegesnek bizonyult, viszont az elérendő célhoz társított eszközök eltérők voltak. Direkt és indirekt pedagógiai módszerek alkalmazásával értek el sikereket, hiszen hátrányos helyzetű cigány/roma tanulók alkották a közösséget, többségük támogatást és segítséget igényelt a továbbtanulási döntés meghozatalában. A szervezet pályaeorientációs tevékenysége módszereit tekintve nem volt hagyományos, a tájékoztatáson kívül szükség volt a fiatalok önbizalmát növelni, hogy reális jövőképpel hozzák meg döntésüket a továbbtanulást illetően. A pályaválasztás támogatása mellett alapvetően kétféle - egyéni utak segítségét célzó forma - mentorálás működött a közösségen belül, melyet „patronálásnak”

neveztek a tagok. Egyrészt idősebb diák segített fiatalabb diákot. Tapasztalattal, ismereteivel, saját élményei átadásával próbálta felkészíteni a várható nehézségekre és örömekre a fiatalabb generációt. Másrészt pedagógus segítette a diákokat a tantárgyi felkészítésben és a mindennapi problémáik megoldásában. A tagok mindkettőt fontosnak találták. Az egyéni igények kielégítését mutatja az a széles szolgáltatási rendszer, melyet a szervezet működtetett, hogy így mindenki számára elérhető és elfogadható legyen, mégis közös cselekvési formákat hozzon létre. Az egyik legfontosabb közös élmény, mely a saját tapasztalatokat bővítette, az évente megrendezésre kerülő nyári tábor volt. Ezek alapvetően tematikus olvasó táborokként közvetítettek értéket, normát, tudást, ismeretet és kapcsolatot, vagyis direkt és indirekt módszerek alkalmazásával. Emellett számos program erősítette a sokszínűség jelenlétét a közösségi tevékenységekben, cselekvésekben például a diákújság szerkesztése, mely során maguk a tagok hozták létre a közös érintkezési felületet, mely újság létrehozására interaktív tudott válni (pl. rejtvenyek, kitalálós kérdések, tudományos feladványok, stb.) tagjai számára. A szolgáltatási palettán a diákklub, az ösztöndíjlehetőségek elérésében történő segítségnyújtás, kulturális programok szervezése, szakmai műhelyek létrehozása, működtetése, képzések megvalósítása is szerepelt. De a tagok számára további fontos „szolgáltatás” volt a kapcsolati tőke, amivel segítették a megvalósítók a korábbi diákokat (tanulmányaik befejezése után) munkához jutni, referencia személyként⁶ vállalták a felelősséget a leendő foglalkoztatottért.

Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekben keresztül: partneri háló.

Az „Amritások” alapvetően egy civil szervezet tagjai voltak, mégis inkább közösségként definiálják magukat. A megvalósítók számára a partnerség már a kezdetektől fontos volt, melyet alapvetően (szerepük szerint) három szinten működtettek. Egyrészt az Egyesület (a szervezet) tagjai és társadalmi környezete (közvetlen és közvetett célcsoport) a szülők, család, rokonság, barátok, kortársak, iskolatársak képviseltek egy hálózati szintet. Másrészt az állami intézmények, ahol a szereplők azok az oktatási intézmények voltak ahonnan a tagok érkeztek (általános iskolák) és ahova továbbtanultak (középfiskolák, főként érettségig adók). Emellett a települési és kisebbségi önkormányzatokkal is kapcsolatban álltak a megvalósítók. A finanszírozás szempontjából a kormányzati intézmények (minisztériumok, háttérszervezetek, pályázatkezelők, stb.) is fontos szerepet tölthettek be a szervezet életében. A harmadik szintű partnerség a nem-állami intézményeket jelentette, kiemelten a Soros Alapítvány mint támogató volt jelen, másrészt magánszemélyek, akik önkéntes tevékenységük mellett anyagi (pénzbeli, természetbeli) támogatással járultak hozzá a célok megvalósulásához. A nem állami intézmények körébe sorolom az egyház szereplőit, akik támogatóként, partnerként figyeltek a környezetükben élő tehetséges fiatalokra, és ajánlották számukra a szervezet szolgáltatásait, vettek részt a szervezet működésében. A különböző társadalmi szereplők együttműködése következtében sikerült megvalósítani a pályaorientációs programot, mely működésével a kutatás által vizsgált időpontban mintegy 60 cigány fiatalnak nyújtott segítséget ahhoz, hogy érettségig adó középiskolában folytassák tanulmányaikat.

A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése, folyamatos megújulás:

A szervezet legaktívabb időszaka (1994-2000)

Az Amrita OBK Egyesület tagjai egy közösséget alkottak, a tagok többsége általános és/vagy középfiskolás tanulóként csatlakozott a szervezethez és hozták létre egy közösséget. A tagok száma 1994 után folyamatosan növekedett évről évre több fiatal és önkéntes csatlakozott a szervezethez, s a növekedéssel az intézményesülés útjára lépett a közösség, mely nem volt könnyű sem a megvalósítók sem a diákok számára. Az 1994-2000 közötti időszak⁷ tekinthető alapvetően a folyamatos megújulás időszakának, amikor a tagok és a

megvalósítók is képesek voltak a fejlődésre. a célok elérése érdekében áldozatok meghozatalára, a közös értékek képviseletére, a változó pénzügyi helyzetből eredő bizonytalanságra történő megoldási alternatívák kidolgozására, megvalósítására. Ebben az időszakban a pedagógiai módszerekben fejlesztésre, megújulásra törekedtek. Új módszereket és eljárásokat dolgoztak ki a hátrányok csökkentése és az oktatási esélyek növelése érdekében. A törekvések eredménye lett, hogy a napjainkban „tanodának” nevezett intézménytípus pedagógiai alapjait, modelljét fejlesztették, próbálták ki mint extracurriculáris oktatási megközelítést. A változó tárgyi és társadalmi környezet ellenére a célokat folyamatosan maguk előtt látták, a megvalósításához szükséges eszközök átalakítását, a kifejlesztett új eljárások alkalmazását vállalták. A megvalósítók „önmagukat”, munkájukat, a szervezet működését folyamatosan értékelték, és reflektáltak a megvalósult folyamatokra, eredményekre.

Konklúzió

Tanulmányom célja volt az 1990-es években létre jött „Amritások” közösségének bemutatása, elemzése az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek segítségével. Az elemzés során alapvetően három kutatói felvetés fogalmazódott meg bennem:

1. Olyan szervezet vizsgálatáról van szó, mely nem tagja az oktatási rendszernek, viszont tevékenységei és szolgáltatásai az oktatási rendszer által előidézett egyenlőtlenségek és hátrányok csökkentését szolgálta/szolgálja extracurriculáris tevékenységével.
2. Ellentmondás számomra az inklúziót célzó rendszerfeltételek vizsgálata egy olyan közösségben, mely a „hátrányos helyzet és az integráció” szemlélet és fogalmi-, értelmezési változásai időszakában jött létre.
3. Az „Amritások” tagjai cigány/roma származású hátrányos helyzetű fiatalok, akik a közösség tagjaként a kortársak mellett „sorstársak” is voltak – mennyiben lehet inkluzív egy „sorstárs” közösség?

Számomra az eredmények azt mutatják, hogy az inkluzív szemlélet szerinti működés már az 1990-es évek közepétől működött ebben a szervezetben, közösségben, és hatással volt a tagok életére, akik a mai napig számon tartják tagságukat („Amritás voltam”). Tehát a kölcsönösség szemlélete valóban egy folyamat, mely egy jól működő feltételrendszer segítségével nemcsak az adott közösség, intézmény, szervezet tagjaira, környezetére lesz hatással, hanem képes generációkon átívelő értéket, normát, viselkedést közvetíteni tagjain keresztül. A pályaeorientációs program fő célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok számára támogatást, segítséget nyújtson a pályaválasztásban, mely egyértelműen érettségit adó középfokú oktatási intézményt jelentett, ezzel növelve esélyeiket a társadalmi mobilitásra. A cél elérése érdekében a program közösséget épített, mely indirekt pedagógiai módszereket, szociális támogatást, ismereteket, információt, új értékek és normák elsajátítását, a tanulói motivációt, és önbizalom növelését, szociális és társas kapcsolatok létrejöttét jelentette, vagyis a befogadó társadalmi környezet kialakítását és egy inkluzív közösséget. Nem mellékes az időpont, hogy a 20 évvel ezelőtt megvalósult pályaeorientációs program működésével akkortájt egy új intézménytípus (melyet később „tanodának” neveztek) pedagógiai modelljének kialakításába, fejlesztésébe kezdtek.

Jegyzetek

- 1 A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund – Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány támogatásával készült.
- 2 A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezései és az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény megszünteti az oktatási intézményekben is a származásra (például cigány, fizikai dolgozó) vonatkozó regisztrációt, adatgyűjtést.
- 3 A kérdőíves felmérés eredményeiről bővebben olvasható: Boros Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.
- 4 AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu
- 5 AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu
- 6 Az „Amritás” diákok többsége szociális szempontból hátrányos helyzetű családból származott, ahol a szülők iskolai végzettsége 8 általános vagy szakmunkás volt, s ennek köszönhetően kapcsolati tőke hiányában kevésbé tudták segíteni érettségivel vagy diplomával rendelkező gyermekeik (fiatal pályakezdőként) munkaerő-piaci elhelyezkedését.
- 7 Az ezredforduló utáni időszakban a szervezet működtetése már más megvalósítókkal és tagokkal, újrászerveződött közösséggel folytatódott, melynek elemzésére e tanulmány nem tud vállalkozni.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2013): *Towards a Complex Model of Cooperative Learning*. Da Investigação às Práticas, 1, 57-79.
- BERNSTEIN Basil (1971): *Class, Codes and Controll*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BLAU Peter (1973): *Inequality and Heterogenity*. The Free Press, New York, 1-17.
- BOURDIEU Pierre (1978): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Szerk.: Lengyel György – Szántó Zoltán. Aula, Budapest.
- BOURDIEU Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BOROS Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.
- COLEMAN, James et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- CSÁKÓ Mihály, LISKÓ Iлона (1978): Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. *Valóság*, 3.
- CSIGI Júlia (2015): Az Amrita Orientációs Baráti Kör történetének és működésének bemutatása. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 25-46.
- FORRAY R. Katalin (1979): Ösztöndíjas középiskolások In: Várnagy Elemér: *Mit tettünk értük?* Köznevelés, 12-13.

- FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András (1995): Oktáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. in *Iskolakultúra*, 1995/24 7-18.
- FORRAY R. Katalin, PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok, *Educatio*, 1. 75-87.
- HANKISS Elemér: Válság és hiány In: *Valóság* 1980/9. sz. 12-26.
- LAWTON Denis (1974): *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Gondolat kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40, 4-5. 295-304.
- RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar pedagógia*, 102, 3, 281-300.
- SOLT Ottilia. (1979/1998) Cigány gyerekek az iskolában. In: *Méltóságot mindenkinek*. Összeíjtött írások I. pp. 289-298.
- VARGA Aranka(1999): Az Amrita – egy diák-társadalmi szervezet születése és felnövekedése. IN *Tanítani*, 1999/1 56-64.
- VARGA Aranka (2014): Az inkluzivitás folyamatelvű modellje In: Arató Ferenc –Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*, Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 7-26.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*, PTE BTK NTI-WHSZ, Pécs. 7- 302.

Egyéb források

- AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu Letöltés: 2016. január 19.

PETE JÓZSEF

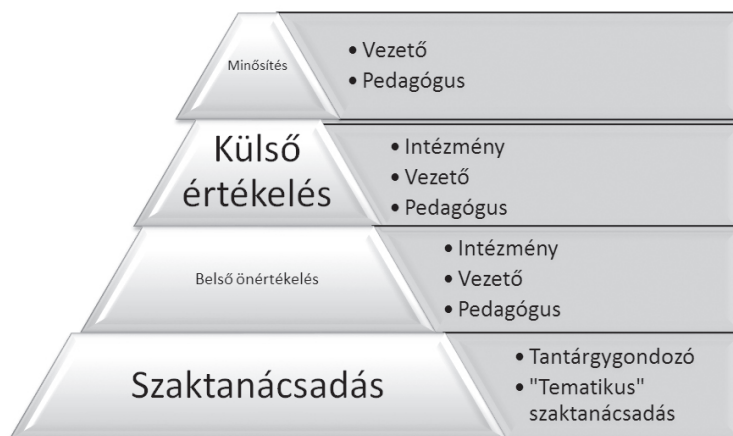
Helyzetjelentés a pedagógus életpályamodellről - alul-, felül- és oldalnézetben

A dolgozat célja a folyamatosan formálódó életpályamodell tapasztalatai alapján képet adni a rendszer működéséről, a lehetséges perspektívákról. A tapasztalatok és dokumentumok alapján leszűrhető megállapítások: 1. Az alapelvek elfogadottsága: az anyagi ösztönzők szerepének elismerése; a pedagógiai munka mérésének, értékelésének igénye. 2. A szükséges változtatások: a pedagógustársadalom érzékenyítése; a szabályozás áttekinthetősége, következetessége; a szereplők érdekeinek szem előtt tartása; a követelmények, értékelések és teljesítmények harmonizálása; a fordított bevezetésből adódó hatások kiküszöbölése; a bürokratikus terhek csökkentése. 3. A problémák okai: a projekt kifutása, előzetes koncepciók erőltetése; a hivatali és szakmai szemlélet ütközése; nem kellően megalapozott bevezetés.

Kulcsszavak: pedagógus pálya, előmenetel, minősítési rendszer

A pedagógus életpályamodell és értékelési rendszer

A 2013. szeptember 1-n beindult pedagógus életpályamodell és az ehhez kapcsolódó értékelési rendszer – nyugodtan kijelenthetjük – az elmúlt negyed század legnagyobb horderejű változása a pedagógustársadalom számára. A modell ugyanis több szintű, több elemű értékelési rendszert foglal magában (1. ábra).



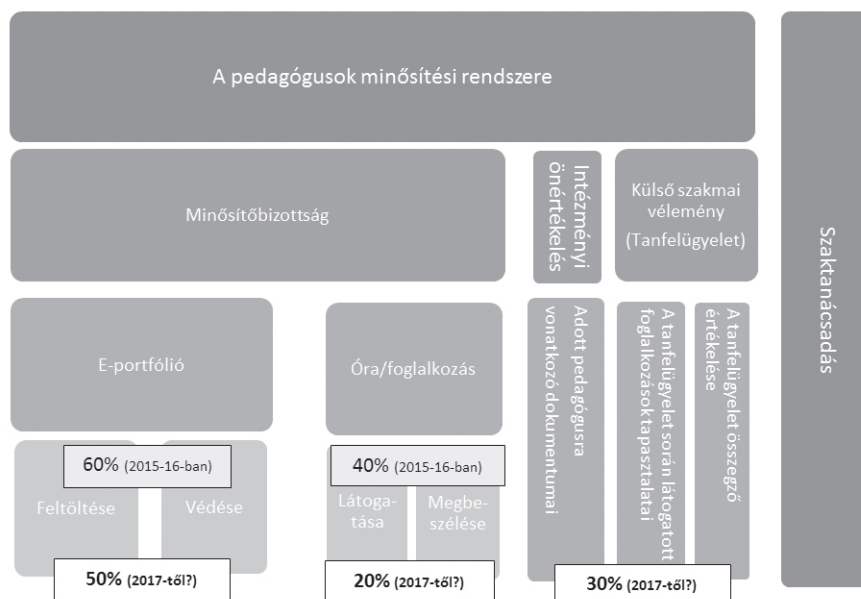
1. ábra: A pedagógus értékelési rendszer elemei
(Forrás: BARLAI, 2013 és ÚTMUTATÓ, 2016:12. alapján, saját szerkesztés)

Az értékelési rendszer elemei (önértékelés, tanfelügyelet, minősítés) megközelítőleg egységes szempontrendszer alapján értékelik, minősítik a pedagógust, valamint a vezetőt és az intézményt is (ÚTMUTATÓ, 2016: 12). Az értékelés kulcselemi az ún. kompetenciák (1. táblázat), melyek meglétét, fejlettségét különböző eszközökkel, módszerekkel vizsgálják a pedagógusok, szakértők (ÚTMUTATÓ, 2016: 16-17). A vizsgálat, értékelés sarkalatos pontja a pedagógus életpálya fokozataiban való előrehaladást lehetővé tevő minősítés, melynek során – elméletileg – mintegy összegződnek a pedagógusról addig szerzett tapasztalatok, ismeretek (2. ábra).¹

Kompetenciák	Gyak.	Ped. 1	Ped. 2	Mped.	Kut.
1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás					
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók					
3. A tanulás támogatása					
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség					
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység					
6. Pedagógiai folyamatok és a tanuló személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése					
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás					
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért					

1. táblázat: Kompetenciák, sztenderdek, indikátorok és pedagógus fokozatok összefüggése

E meglehetősen koherensnek álmódott rendszerben (KOTSCHY, 2014) a szereplők – egymás munkájára építve – összehangoltan támogatják a pedagógust szakmai munkája, életpályája során az előrehaladásban, fejlődésben. Az életpálya bizonyos elemei, fokozatai „kötelezőek,” (Pedagógus I., Pedagógus II), mások a pedagógus ambíciójától függően – bizonyos feltételek megléte esetén – szabadon választhatók, megcélózhatók (Mestertanár, Kutatópedagógus). Ettől függően a megkívánt kompetenciák, elvárások eltérőek (3. ábra).



2. ábra: A pedagógusok minősítési rendszere
(Forrás: ÚTMUTATÓ, 2013, ÚTMUTATÓ 2016)



3. ábra: A minősítés szempontjai a különböző fokozatokon
(Forrás: TÓTH – FÜRÉSZ, 2014 alapján, saját szerkesztés)

A vizsgálatról

A vizsgálat célja a folyamatosan (át)formálódó életpályamodell bevezetésének tapasztalatai alapján, a 2013-2016 májusa közti tapasztalatokra alapozva képet adni a rendszer működéséről, a működést befolyásoló tényezők változó szerepéről, a lehetséges perspektívákról. A vizsgálat módszere a megfigyelés és dokumentumelemzés. Résztvevője voltam az életpályamodell bevezetését követő képzéseknek, pilot eljárásoknak, vizsgálatoknak. Belülről tapasztalhattam meg az eljárás éles üzemét környező problémák jelentkezését, felelős megoldását. Pedagógusként, szaktanácsadóként, tanfelügyelőként, minősítő szakértőként és önértékelőként, az életpályamodell valamennyi lépcsőfokát bejárva személyes tapasztalatokat szerezhettem a rendszer működéséről.² Ehhez kapcsolódóan a vizsgálat elsődleges forrásait az életpályamodellben való résztvevő megfigyelés tapasztalatai, valamint a szakmai dokumentumok képezték. Ezek közül az elsődlegesek a jogszabályok (2. táblázat), valamint útmutatók (3. táblázat). Várható eredménye: a jelenben zajló oktatáspolitikai változások fényében konstruktív, gyakorlati javaslatok megfogalmazása, illetve a változások kritikai elemzése.

Fontosabb jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

15/2015. (III. 13.) EMMI rendelet a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről

2. táblázat: A pedagógus értékelési rendszer jogszabályi háttere

Kiadvány	1. kiadás	2. kiadás	3. kiadás	Kivonat
Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez	2013. 11. 19.			
Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez Terület- és szakspecifikus kiegészítő anyagok		2014. 03. 13.		2014. 03. 13.
Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez			2016. 04. 12.	2016. 04. 12.
Mentorok tevékenységének támogatása Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak	2016. 01. 29.			
Útmutató a kutatótanári fokozat minősítési eljárásához – 1. verzió	2015. 03. 27.			
„Útmutató a mestertanári fokozat minősítési eljárásához”	?			

3. táblázat: A minősítési rendszer dokumentumai

A rendszer – szubjektív – értékelése

A rendszer legfontosabb pozitívuma az alapelvek elfogadottsága. Ezek közül első helyen az anyagi ösztönzők szerepének elismerése áll: a pedagóguspályán a diploma után megvalósul „egy folyamatos szakmai fejlődés, amelynek erkölcsi és anyagi elismerésére is szükség van” (FALUS, 2016). Nem kevésbé fontos az a tényező, hogy a pedagógiai munka mérésének, értékelésének, szakmai támogatásának igénye általánosan elfogadott a pedagógustársadalomban (KOTSCHY, 2014). Ezen pozitívumok mellett azonban nem hallgathatók el a rendszer hibái, hiányosságai, negatívumai sem.

Ezek a negatívumok a szükséges változtatások irányait, területeit is kijelölik. Mindezek közül talán az első és legfontosabb a pedagógustársadalom érzékenyítése. Abban az esetben ugyanis, ha az oktatáspolitikának, oktatásirányításnak „az elképzeléseinek megvalósításához nem sikerül megnyernie a pedagógustársadalom meghatározó részét, akkor a rendszerszintű változások várhatóan nem fognak érdemi változást okozni az iskolákban” (VARGA, 2016). Jóllehet, az oktatási kormányzat számos fórumot biztosított a változások bemutatására³ (3. táblázat) a rendszer lényege csak kevesekben tudatosult. Nem segítette az elfogadottságot a rendszerszabályozás áttekinthetősége, következetessége – vagyis inkább áttekinthetlensége, következetlensége, amit részben a pedagógusok (3. táblázat), részben a szakértők számára nyújtott tájékoztatók, segédletek túlburjánzása fémjelez (4. táblázat).

Dokumentum	1. kiadás	2. kiadás	3. kiadás
Tájékoztató a 2015. évi pedagógusminősítések szakértői feladataival kapcsolatban	2015. 04. 21.		
Tájékoztató a 2015. évi pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) és pedagógusminősítések szakértői feladataival kapcsolatban		2015. 09. 21.	
Tájékoztató a 2015. évi pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) és pedagógusminősítések szakértői feladataival kapcsolatban - Kiegészítés			2015. 10. 5.
Módszertani segédlet pedagógusminősítési szakértők számára - 1. füzet, 2. füzet	2016. 01. 29.		
Kézikönyv a pedagógiai-szakmai (tanfelügyeleti) és pedagógus minősítési eljárásokban közreműködő szakértők számára - Munkaanyag	2015. 05. 22.		

4. táblázat: Szakértői tájékoztatók

A legsúlyosabb probléma azonban a szereplők, aktorok érdekei, igényei szem előtt tartásának hiánya. A szereplők közül az egyik legmeghatározóbb csoport a tapasztalt kollégák köre. Az ő érdekeik legalább két síkon sérültek: egyrészt az életpályamoddellel az addig megszerzett előnyeik – több diplomás, szakvizsgázott, esetleg doktori fokozattal rendelkező pedagógusok lévén – lenullázódtak, közülük egyeseknek a béremelés bércsökkenést jelentett, másoknak alig kimutatható emelést. Nem ennyire körülhatárolt, jóval szélesebb csoport a kimutatható előnyökkel nem rendelkező, de több évtizede „csak” jól dolgozó pedagógusok köre, akik számára a rendszer – feleslegesen – rengeteg csalódást, megbántottságot hozott, amit az esetleges béremelés sem kompenzálhatott. Szakértők szerint ennek a problémának a gyökere az életpályamodell és a béremelés összekapcsolása – sok „apró” megszorítással (FALUS, 2016). A tiltakozások következtében ennek korrigálása folyamatos (bizonyos korcsos-

portok automatikusan Pedagógus II. fokozatba sorolása), de a csalódást, bizalmatlanságot nem oszthatta el, a Coriolanus-effektus fennmaradt.⁴ További problémát jelent a rendszer hitelességének csorbulása is, a rendszer komolyságába vetett bizalom csökkenése.

Nagyon komoly problémát jelentett a modell kulcselemeinek tekinthető tanfelügyelői-minősítő szakértői csoport kiábrándulása a rendszerből. Ennek legfontosabb elemei a következők:

- (1) A kutatók az előmeneteli rendszer kidolgozásakor a magasabb színvonalú teljesítmény honorálását és erkölcsi elismerését képzelték el. Ehelyett a szakértő mestertanárok terhelése a hatalmas bürokratikus teher miatt jelentősen meghaladja a mestertanári illetmény ellenértékét, nem is beszélve a magasabb szintű pedagógiai munka honorálásáról (FALUS, 2016). Egyes számítások szerint ugyanis a 25 szakértői alkalom – mely akár több megbírást is jelenthet – összesített, átlagos munkaterhelése meghaladhatja az 50 munkanapot is, ha az utazással töltött időt is – mint bírósági döntés megállapítja – munkaidőnek számítjuk (SZAKÁL, 2016).
- (2) Nagyon komoly dilemmát jelent a szakértők „feladathoz láncolása” (SZAKÁL, 2016). Egyelőre ugyanis – a szakértő mestertanáron kívül – a többi mestertanári profil kimunkálása még nem végleges, így a mestertanároknak nincs más választásuk, mint eddigi feladatukat tovább végezni.
- (3) Értékelhető problémafelvetés a szakértők kiválasztásának kérdése is: valóban a legjobb, legalkalmasabb pedagógusok lettek a szakértők? A szakértőket ugyanis sem a szakmai munkaközösség, sem a tantestület nem delegálta, s az intézményvezető is csupán a minősítési eljáráshoz való hozzájárulását adta. Így valóban bekerülhettek alkalmatlanok is a szakértői gárdába (FALUS, 2016), aminek korrigálására ugyanakkor számos törekvés mutatkozik (SZAKÁL, 2016; SZAKÁL, 2016b; SZÓKE-MILINTE, 2016).
- (4) Jogos szakértői felvetés a kapcsolattartás (hiánya) az OH és a szakértők között. Addig ugyanis, amíg a jogszabályok és a tájékoztató anyagok között nincs teljes összhang, a vitás kérdések, bizonytalanságok nagy száma miatt szükséges lenne közvetlen, azonnali, megfelelő (értsd: hivatalos) segítség, kapcsolat a hivatallal (NPK, 2016).

Valamennyi szereplő számára fontos lenne a rendszer emberarcúbbá, iskolaszerűbbé tétele. Ebbe beletartozik pl. a látogatási időpontok ésszerűsítése, az iskolai gyakorlathoz igazítása, az intézményi érdekek fokozottabb figyelembe vétele (a látogatások miatti helyettesítések, a munkaközösség-vezetők és intézményvezetők fokozottabb munkaterhelése, a mestertanárok kieső munkaideje) (SZAKÁL, 2016).

A fentiekben vázolt, kompaktnak áldott rendszer (1. ábra, 2. ábra, 3. ábra) esetében is szükséges a követelmények, értékelések és teljesítmények harmonizálása. Ide tartozik elsősorban a minősítés eszközei, értékelési módjai érvényességének kérdése: mit, hogyan, milyen alapon pontoz, minősít a szakértő (SZAKÁL, 2016b)? Különösen súlyos kérdés ez akkor, amikor az útmutató alapján a különböző indikátorok értékelésének alapja az indikátorok megléte, gyakorisága, (4. ábra) míg a felület az indikátorértékek átlagát számolja (5. ábra). Maguknak az indikátoroknak a kérdése (száma, tartalma, értelmezése) is problémás, a minősítések validitásának és reliabilitásának kérdését veti fel.⁵

N. é. = nem értelmezhető, 0 = nem jellemző, 1 = kevésbé jellemző,
2 = többnyire jellemző, 3 = jellemző

4. ábra: Az indikátorértékek skálája
(Forrás: Útmutató, 2016: 107)

Kompetencia:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Mind	Q	
Összes kompetencia										Dokumentumok	Előzetes értékelés
1.1. Alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szaktárgyi tudással rendelkezik.										3	3
1.2. Rendelkezik a szaktárgy tanításához szükséges tantervi és szakmódszertani tudással.										3	3
1.3. Fogalomhasználata pontos, következetes.										2	2
1.4. Kihasználja a tananyag kínálta belső és külső kapcsolódási lehetőségeket (a szaktárgyi koncentrációt).										3	3
1.5. A szaktárgy tanítása során képes építeni a tanulók más forrásokból szerzett tudására.										2	2
1.6. A rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja.										3	3
1.7. A szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő, változatos oktatási módszereket, taneszközöket alkalmaz.										2	3
1.8. Tanítványait önálló gondolkodásra, a tanultak alkalmazására neveli.										2	3
1.9. Törekszik az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek felismertetésére.										3	2

5. ábra: A portfólió kompetenciaalapú értékelésének pontozó felülete

Az egyik legsúlyosabb, az egész pedagógustársadalmat érintő probléma a fordított bevezetésből adódó „Mekk mester effektus”. A mesebeli ezermester egy alkalommal házat épített, s azt a tetőnél kezdte... A logikusan felépült rendszert (1. ábra) utolsó eleménél, tetejénél, a minősítéssel kezdték el bevezetni. Ezzel egyrészt az elemekben rejlő tanulási, reflektív aspektust eliminálták, másrészt a minősítési rendszer vált lyukassá, hézagossá (2. ábra) – így alsóbb elemei súlytalanná váltak.

Végezetül pedig a mindenkit – pedagógust, szakértőt, intézményt, hivatalt – egyaránt érintő probléma: a bürokratikus terhek ésszerűtlen növekedése (2. táblázat, 3. táblázat, 4. táblázat).

Összegzés

A problémák gyökere talán az alábbi – egymással összefüggő – tényezőkben ragadható meg:

(A) A projektfinanszírozás kifutása miatt szükségessé vált (?) az előzetes koncepciók erőltetése. Ez a szakmai egyeztetések hiányához vagy a szakmai vélemények figyelmen kívül hagyásához vezetett (FALUS, 2016).

(B) A bevezetés során igen gyakran ütközött a hivatali és szakmai szemlélet – s a legtöbb esetben az utóbbi maradt alul.

(C) Mindezt szakmapolitikailag nem kellően megalapozott bevezetés előzte meg. Egyetlen vigasz, hogy a legutóbbi időszak fejleményei alapján óvatosan megállapítható, hogy a rendszer – talán – tovább finomítható.⁶

Jegyzetek

- 1 A továbbiakban alapvetően erre az elemre koncentrálnunk elemzésünkben.
- 2 A résztvevő megfigyelői szerep (tudomány)etikai megfontolásai a jelen esetben nem jöhettek szóba, hiszen a rendszer működésére – annak nagyságából fakadóan – ráhatásom a minimálisnál is kisebb volt, így nem befolyásolhattam annak eredményét... Megjegyzendő továbbá, hogy a megfigyelés során – a szokásosnak tekinthető

- „marsutazó – megtért” szerepváltás helyett épp a fordított utat jártam be: az elkötelezett résztvevőből egyre inkább tárgyilagos megfigyelői szerepet vettem fel... (V. ö. BABBIE, 2003: 319-324).
- 3 Néhány példa az életpályamodelt bemutató rendezvények közül: ÉletpÁLYAutak (2013. június 5., Budapest), Konferenciasorozat a pedagógusminősítésről és a tanfelügyeletről (2014. áprilisában – 20 helyszínen – a megyeszékhelyeken és a fővárosban), Szakmai Tanévnyitó Konferencia (2014. augusztus 26-28. Budapest, Miskolc, Pécs), Megújuló támogatási lehetőségek a pedagógusok előmeneteli rendszerében – zárókonferencia (2015. október 27., Budapest), Életpályautak (2015. november 14., Budapest). (http://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=T%C3%81MOP-3.1.5&itemNo=1 (2016. július 8.))
 - 4 Coriolanus római hadvezér és politikus – Shakespeare drámájából is ismert – története szerint a főhősnek még szavakkal is bizonyítania kell, amit sebei tanúsítanak: hazaszeretetét. A jelenség irodalmi leírására Bálint Ágnes hívta fel a figyelmet.
 - 5 Szerbiában pl. mintegy 150 indikátor létezik, míg a „továbbfejlesztett” indikátorlistán 64 szerepel (KÉZIKÖNYV, 2015: 135-142).
 - 6 A kézirat lezárása, 2016 júliusa utáni fejleményekre nincs módomban részletesebben kitérni.

Hivatkozások

- BABBIE, Earl (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest. Hatodik, átdolgozott kiadás.
- BARLAI Róbertné (2013): A minősítés és az önértékelés kapcsolata, szerepe a minőségfejlesztésben. https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiEtevj2KvMAhUkLsAKHTxRC0kQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Funi-os_projektek%2Fletpalyautak_konferencia%2F6szekcio%2FDr_Barlai_Robertne.pptx&usq=AFQjCNGqe_pzVCyAH6WtudZEoqhDwMdCQ&sig2=CjU6Cuv3sVluVUPAL12tZA (2016. június 30.)
- FALUS Iván (2016): A pedagógusok válságérzetének néhány oka. Körkérdés a közoktatás helyzetéről. Új Pedagógiai Szemle, 2016. 1-2. szám. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pedagogusok-valsagerzetenek-nehany-oka> (2016. július 8.)
- KÉZIKÖNYV (2015): Kézikönyv a pedagógiai-szakmai (tanfelügyeleti) és pedagógus minősítési eljárásokban közreműködő szakértők számára. (Munkaanyag)
- KOTSCHY Beáta (2014): A pedagógiai munka értékelése. Könyv és Nevelés, 2014/4. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese> (2016. július 5.)
- NPK (2016): Az intézményi önértékelés, tanfelügyelet, minősítés a 2015/16. nevelési év tapasztalatai a változások tükrében. <http://www.nemzetipedkar.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tapasztalatok201606.pptx> (2016. július 10.)
- SZAKÁL Ferenc Pál (2016): Önértékelés, Tanfelügyelet, Minősítés. Észrevételek és javaslatok. <http://www.nemzetipedkar.hu/wp-content/uploads/2016/01/%C3%96n%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s-Tanf%C3%BCgyelet-Min%C5%91s%C3%ADt%C3%A9s-%C3%A9szrev%C3%A9telek-%C3%A9s-javaslatok-Szak%C3%A1l-Ferenc-P%C3%A1l.pptx> (2016. július 10.)
- SZAKÁL Ferenc Pál (2016b): A minősítő szakértői munka buktatói. 1.1* Eddigi saját tapasztalataim és levelezésem alapján. <http://www.szakalferencpal.eoldal.hu/file/50/szakertoi-munka-buktatoi-1.1.pdf> (2016. július 10.)
- SZÓKE-MILINTE Enikő (2016): Módszertani segédlet pedagógusminősítési szakértők számára. 1. füzet. Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/modszertani_segedlet_1.pdf (2016. július 10.)

- TÓTH Mária – FÜRÉSZ Edit (2014): A pedagógusok minősítési rendszere.
- ÚTMUTATÓ (2016): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Harmadik, javított változat. Szerzők: Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna. Az Útmutató első és második korrekciójában közreműködtek: Bella Tibor, Hámori Veronika, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szontagh Pál, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna. Oktatási Hivatal, H. n. (Bp.), é. n. (2016.) http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (2016. június 30.)
- VARGA Attila (2016): Párhuzamos valóságok és szükséges lépések a köznevelésben. Körkérdés a közoktatás helyzetéről. Új Pedagógiai Szemle, 2016. 1-2. szám. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/parhuzamos-valosagok-es-szukseges-lepesek-a-koznevelésben> (2016. július 8.)

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

A tankönyvek világa – egy történeti tankönyvkutatás tapasztalatairól¹

Gyakran teszem fel magamnak a kérdést, hogy tulajdonképpen *miért kutatok*, miért is szeretek kutatni? Hovatovább, miért éppen a tankönyvek, azok kutatási lehetőségei, történeti forrásai, szakirodalmi háttere, azok bibliográfiai gyűjtése érdekel? Miért kapom fel rögtön a fejem, ha egy szakmai diskurzus során vagy egy hétköznapi beszélgetésben szóba kerülnek a tankönyvek? Mi motivál? *Mi visz folyton előre?*

Valahányszor elgondolkodom mindezen, eszembe jutnak *Ambrusné Kéri Katalin* sorai, aki a neveléstörténeti kutatásokat megalapozó módszertani kötetében a tudományos témaválasztást befolyásoló tényezők közt a *személyes érdeklődést* is kiemeli. „A kutatás lefolytatása és kimenetele szempontjából meghatározó jelentőséggel bír a kutató személyes érdeklődése, kíváncsisága, szorgalma, téma és tudomány iránti elkötelezettsége és szenvedélye” – olvashatjuk (KÉRI, 2001: 57).

De vajon honnan ered mindez? Talán elsősorban abból, hogy olyan példaértékű, kiváló mesterek vezettek be a pedagógiai, neveléstörténeti, majd tankönyvtörténeti kutatások világába, akik maguk is kivétel nélkül elkötelezett, nyughatatlan, szenvedélyes kutatók. Akik *munkabírásuk, nyitott és elhivatott kutatói attitűdjük révén inspirálnak*, s örömmel veszik a szárnyukat bontogató önálló hallgatói-kutatói kezdeményezéseket.

Talán ennek is köszönhető, hogy a 2016/2017. tanévben az Új Nemzeti Kiválóság Program Felsőoktatási Posztdoktori Kutatói Ösztöndíj keretében egy olyan kutatás lefolytatására nyílt lehetőségem, melynek ötlete vissza-visszatérő gondolatként – és persze egyre tudatosabb formát öltve – ott motoszkált már a fejemben. Az elnyert ösztöndíjpályázat pedig megteremtette a lehetőségét és a kereteit a tartalmi kibontás izgalmanak.

A kutatás, melynek címe: „A dualizmus kor tankönyvkutatásának forrásismereti aspektusai” tulajdonképpen kettős célt tűzött maga elé. Egyfelől célként jelent meg a tankönyvkutatások lehetséges dualizmus kori forrásainak (így többek között a tankönyvrendeletek, Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyvek, pedagógiai szakkönyvek, tantervek és folyóiratcikkek) feltérképezése és rendszerezése, másfelől pedig a program a forráskutatás és forráskezelés hatékonyságára, valamint a tankönyvkutatásokban – és az ahhoz kapcsolódó forrásokban – rejlő kutatási potenciálra is rá kívánta irányítani a figyelmet. A kutatás ütemezése során az első félévben *a források kiválasztása és összegyűjtése* (tanulmányút, annotált bibliográfiai jegyzék készítése, kutatáshoz kapcsolódó előadás tartása, valamint tanulmányírás a forrásgyűjtés tapasztalatairól és a források lelőhelyéről) volt a hangsúlyos, míg a második félévben *a forráskiadás és forráselemzés* (forrásgyűjtemény-kötet publikálása, forráselemző szeminárium tartása, valamint tudománynpszerűsítő cikk írása) került fókuszba.

A kutatási tevékenység legfőbb helyszínét a budapesti Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum jelentette. A Tankönyvtár falai között évek óta szívesen időzöm, s mindig különös izgalommal és lelkesen veszem kézbe a tankönyvkutatások ismert és kevésbé ismert

történeti forrásait, hogy a múlt egy-egy kézzelfogható darabkájának (főként, ha az a darabka a dualizmus korában keletkezett) megismerésében elmélyedjek.

A forrásgyűjtés elvégzése során – melyben széleskörű kiindulópontot jelentett a PhD kutatás során már előtérbe került források újbóli áttekintése (lásd MOLNÁR-KOVÁCS, 2015) – a feltárt anyagok három nagyobb csoportja körvonalazódott:

1. A készülő forrásgyűjtemény lehetséges elsődleges és másodlagos forrásai,
2. A forrásgyűjteményt „kísérő” tanulmányok (szak)irodalma,
3. A tanulmány- és forrásgyűjteményt kiegészítő annotált bibliográfiai jegyzék szakirodalmi tételei. (bővebben lásd MOLNÁR-KOVÁCS, 2017)

A forrásgyűjteményben összesen 78 db forrás, illetve forrásrészlet kapott helyet, melyek kiválasztása során egy sokrétű és igazán gazdag válogatást tükröző forrásbázis létrehozására törekedtem. A gyűjtőmunkát több szempontból is siker koronázta. Egyrészt kutatóként *élvezettel és haszonnal forgattam* a korabeli tantervek, tanítóképzős tankönyvek, vagy éppen a folyóiratok mintegy 100-150 éves lapjait. Másrészt a források összegyűjtése tulajdonképpen egy könyv összeállításában és kiadásában teljesedett ki, melyben – a korabeli kútfők kollekción túl – két tanulmány és egy bibliográfiai jegyzék („A dualizmus kori tankönyvek kutatásának 1918 utáni annotált hazai szakirodalma”) is helyet kapott. Az áttekintett 1918 utáni szakirodalom alapján elmondható, hogy *a korszak tankönyveit érintő kutatások és publikációk mindenekelőtt a történelemtankönyvek, a népiskolai olvasókönyvek és a pedagógiai szakkönyvek vizsgálatával foglalkoznak*. A korszak tankönyveinek elemzését illetően behatóbb vizsgálatokat folytattak: *Adamikné Jászó Anna, Dombi Alice, Farkas Mária, Gróz Andrea, Méreg Martin, Molnár-Kovács Zsófia és Nóbik Attila*. Harmadrészt pedig sikerként könyvelhető el, hogy egy, a pécsi tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatóknak tartott kurzus (Szabadon választható ismeretekörök: Tankönyvkutatás – forrásismeret és forrás-elemzés) kurzustematikájába is beemeltem a készülő kötetet. A kutatómunka elvégzésén túl így *lehetőség adódott a feltárt források bevonására a tanárképzésben*, továbbá azok széleskörű megismertetése és elemzések készítése is megvalósulhatott. A hallgatói visszajelzések alapján a kurzus résztvevőinek tankönyv- és forrás-elemzéssel, illetve a kutatási folyamatmal kapcsolatos ismeretei jelentősen kibővültek, továbbá a forráskritika is hangsúlyosan előtérbe került. Emellett azonban *kiemelt hallgatói igény mutatkozik arra is – s ez a jövőre nézve is irányadóként szolgálhat –, hogy leendő tanárként napjaink hazai közoktatási tankönyveit már az egyetemi kurzus(ko)n kézbe vehessék, azok elemzéséhez, mélyebb megismeréséhez (általános) elemzési szempontokat kapjanak*.

Az elvégzett kutatás egy olyan szintetizáló munka megvalósítását tűzte célul, melynek *hiánypótló és kutatásösztönző szerepe* egyaránt meghatározó. A hiánypótlást tulajdonképpen a kutatás során összeállított kötet – és az annak háttérében elvégzett kutatás – hivatott betölteni, mely – az időbeli kereteken (1867-1918) túlmutatva – *forrásbázist is teremt a tankönyvi tárgykört érintő komplex hallgatói-kutatói vizsgálatoknak*. A téma interdiszciplináris megközelítése révén a kötet nem csupán a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetben tanított, főként oktatástörténeti tárgyak tematikájába, valamint a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténet programjának módszertani alapozó kurzusaiba, forrás-elemző szemináriumaiiba emelhető be hatékonyan, hanem *a bölcsészettudományi, a természettudományi és a társadalomtudományi képzések (és kutatások) számos területén haszonnal forgatható*. A kutatásösztönző szerep erősítését pedig – a gazdag forrásgyűjteményen felül – az egyetemi hallgatóknak meghirdetett forrás-elemző szeminárium is képviseli, melyet – a hallgatói igények figyelembevételével – a jövőben *szélesebb alapokra és gyakorlatorientált tematikai kínálat mentén* szükséges megtervezni.

Jegyzetek

- 1 „AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-16-4 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT”



Hivatkozások

- KÉRI Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015): *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. PhD értekezés, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2017): *A tankönyvekutatások dualizmus kori forrásai*. Tanulmányok és forrásgyűjtemény. Capillatus, Pécs. (megjelenés alatt)

Abstracts

Ágnes Bálint

How to do things with thoughts. Kid quotes, wisecracks and aphorisms in the light of psychology of learning.

Slips of tongue, beyond their capacity to present us with cheery moments, authentically reflect on our mental efforts. From a linguistic point of view kid quotes as well as wisecracks fall into the category of tongue slips and even most aphorisms can be considered as pseudo tongue slips or tongues slip parodies.

Kid quotes reflect on young children's linguistic and reasoning difficulties and at the same time they reveal young children's linguistic creativity. They also unfold the prelogical and egocentric tendencies in young children's thinking as well as their efforts on world view construction.

In contrast to the spontaneous nature of kid quotes, wisecracks are always induced tongue slips: they occur when student are supposed to give an account of their knowledge. The situation full of anxiety might induce a temporary disorder in cognitive processing. This relates wisecracks to other micro amnesic phenomena. The common feature among them is the lack of error detection.

Aphorisms are intentionally generated sayings that use and abuse the sources of error that kid quotes and wisecracks emerge from. The language and thought routes of cognition couple successfully in aphorisms. Aphorisms represent a sort of human cognitive peak performance which contributes to the improvement of our cognitive competence as well as our wisdom.

Kid quotes, wisecracks and aphorisms represent a kind of cognitive developmental continuity. Their co-investigation provides us with unique insights on cognitive processing and contributes to the increase of our metaknowledge.

Keywords: kid quotes, wisecracks, aphorisms, language, conceptual development, metacognition

Katalin Vörös

Mood of the Millennium. The National Millennium Exhibition of 1896 and Industrial Vocational Education.

This paper investigates the (self)-representation of the Hungarian secondary vocational educational institutes related to the National Millennium Exhibition. Modernisation and nation-building aspirations simultaneously played a role in the educational purposes and the functioning of the specific institutes of the emerging modern Hungarian educational school system at the time of the Austro-Hungarian Monarchy. The fin-de-siècle achievements and their distinctiveness appear to concentrate on the National Millennium Exhibition in the related texts. The current research is primarily based on contemporary reports and publica-

tions which describe Hungary in 1896 and the millennial celebration of the Settlement of Hungary. These sources are relevant to historical recognition in many ways. On the one hand, the examination of the texts contributes to the presentation of a certain type of education and the commemoration in light of Hungarian statehood, while, on the other hand, also pays recognition to the society and mentality of the period.

Keywords: history of education, vocational education, nation-building, National Millennium Exhibition of 1896

Barbara Sándor-Schmidt

The diversity perspective in the spektrum approach

The Theory of Multiple Intelligences is proposed by Howard Gardner in his 1983 book Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Gardner articulated eight criteria for a behavior to be considered an intelligence. In the present research I observe the relating Project Zero research team's results published in Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spektrum and Project Zero. I intend to explore the implementation possibilities of the method in Hungarian preschool education. Furthermore I demonstrate the games and activities which are connected to the method. I investigate the games, activities, and analyze the introductions, the curriculum, the scoring criteria, the observation sheets, the summary sheets, and the profiles. Introducing my results I present the first steps of the application procedure.

Keywords: intelligences, Gardner, Project Spektrum, preschool

Dorottea Vass

Has interest towards tales and reading changed throughout the last decade?

The literary interest of 6-8-years-old children with special regards to László Nógrády's and Béla Tóth's researches

Half a decade is a long time. Approximately 50 years ago, Béla Tóth conducted a scientific research related to the role of literature among 6 to 8-year-old children. He was interested in the children's attitudes towards literature and suggested that research should focus on this age group. Tóth's theoretical research was supported by empirical research results, which demonstrated that this age group is interested in literary texts. Tóth referred to a previous survey published by László Nógrády in 1917, who also based his research on theoretical foundations concerning the types of literary texts the 6-8-year-old children might prefer. It is a coincidence that 50 years passed between the publications of the two researches, thus in 2017 the 50th anniversary will be celebrated of Tóth's research, while the 100th of Nógrády's. However, have pedagogical attitudes towards tales and reading changed throughout all these years? The present study focuses on the Hungarian reform pedagogy while touching upon the Nógrády's and Tóth's surveys. The purpose of the study is to reveal certain connections among ideas and thoughts related to tales and reading that were relevant a century ago, 50 years ago and today. I enquire to know whether there are still unsolved research questions as well as innovative obstacles, or common features.

Keywords: László Nógrády, Béla Tóth, tale research, pedagogy of reading, sociology of reading, 6, 7 and 8 year-old children

Bálint Fodor

Text formation at the English lesson using cooperative and productive methods

The present contribution offers to illustrate the implementation of cooperative and productive learning methods in English as a Second Language (ESL) groups of any age, which possess no previous experience with the aforementioned routines. The presented introductory lesson is not only the first step in acquiring a new learning method, but motivates the co-learning of the students as well. It also provides help for teachers to assess certain individual competence levels which might not be observed during regular lessons. I am giving an insight into the applied cooperative structures along with the discussion of the relevant literature, as I am also providing help to cope with problems and challenges to be encountered in the classroom. The included tasks and examples are ESL-specific, however they can easily be adapted to different subjects and group sizes. They may also serve as a guideline or inspiration for various classroom activities of different sorts.

Keywords: cooperative learning, productive learning, text formation

Adrienn Ács-Bíró

Home of the teacher training students: the Primary School Teachers' House in Kalocsa

Our research presents the boarding school of the Roman Catholic primary school teachers' training institution in Kalocsa: the Primary School Teachers' House (1897-1950). The pioneering initiative brought to life by the Roman Catholic Primary School Teachers' Association of the Kalocsa area could be realized with the help of the church suggested in its name. With its more than 50 year long existence it played a decisive role not only in the life of the primary school training of Kalocsa, but nationally as well and it contributed to the shaping of the personality of the future primary school teachers. The institution received the students of the primary school teachers' institution and of the grammar school as a kind of boarding school, where they got unified moral, physical and religious education in cooperation with the school.

Keywords: primary school teacher training, Kalocsa, institutional education, Primary School Teachers' House, boarding school

Julianna Boros

An inclusive community at the turn of the millenium: AMRITA

The means of adequate support for the education of Gypsy/Roma pupils and the ways to tackle their disadvantages has been a great challenge ever since the Gypsy population has comprehensively entered primary education. In the 1970s, research had focused on the links between education and social mobility, and the reasons and consequences of educational and social inequalities. The findings suggested that some social groups had less chance for social mobility than others. The low socio-economic status of the family was proved to be a determining factor which defined opportunities in education and life. Coleman's seminal research in 1966 also proved that school outcomes are mainly influenced by the socio-economic status of the families, rather than by the school. The level of the parent's education and their occupation determines the child's school success. The rate of low education and unskilled workers is exceptionally high amongst the Gypsy population, thus their labour market opportunities

are significantly worse than that of the majority. During the political and economic transformation of the Transition Years, the Gypsy population was severely hit by the employment policy crisis; masses of people became unemployed. At the same time, it became a policy priority to provide compensatory measures for the disadvantaged pupils as a way to alleviate mass poverty. In the mid-1990s, the support program run by the Amrita OBK Association was amongst the first of such initiatives in Hungary. It offered a new, alternative education system with the aim to raise opportunities by operating a mediating, supportive and inclusive system. In terms of the target group, Amrita formed a community of disadvantaged youth, primarily coming from Gypsy origin. During the initial phase, Amrita organized career guidance programmes and diverse community and leisure activities for disadvantaged Gypsy pupils in the villages of the South-Transdanubian region. Later on its activity was expanded by adult education, multicultural community programs and collaborative, professional workshops. The organisation, as a peer-community, created a self-help-based inclusive network. The present study offers an introduction of this community.

Keywords: inclusive community, Roma/Gypsy pupils, career guidance

József Pete

A Sitrep About The Teachers' Life Carrier Model From Bottom-, Plan- and Sideviews

My aim is to depict the operation of the system, the changing role of the influencing factors and the possible perspectives based on my experiences on the constantly modified teachers' lifecarrier model. So my presentation is a sitrep based on fact and experiences by which the following statements can be sketched.

- 1. Positive – the acceptance of the principles. The acknowledgement of the financial incentives. The need for the measurement, the assessment and the support of the teachers' work is generally accepted among the teachers.*
- 2. Negative – some changes are inevitable. The increase of the awareness of the teachers. The transparency and consistency of system regulation. The keeping in mind of the needs of the teachers. The esteem of the experienced colleagues. Contact between the OH and the experts. Humanization of the system, bringing it closer to life and school. The harmonization of demands, values and performances - the increase of the validity and reliability of the qualification, etc.*
- 3. The reasons behind the problems. The results of financing the project. The conflict between the office's and the schools' views. Not sufficiently grounded introduction of the system.*

Keywords: teachers' life carrier model, teachers' qualification system

