

R 57543

Tanulmányok
a neveléstudomány
köréből



Műszaki Kiadó

Wolters Kluwer csoport

2005

2013 MÁJ 15.

2013 JÚN 25

2014 ÁPR 30.

2014 NOV 04.

2015 MÁJ 15.

2015 JÚN 26.
2015 OKT 29.

2016 NOV 02.

2018 JAN 04.

2019 JÚN 12.

24.09.09.

R57543

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

2005

Tartalom

ELTE PPK KÖNYVTÁR

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

2005



ELTE PPK Könyvtár

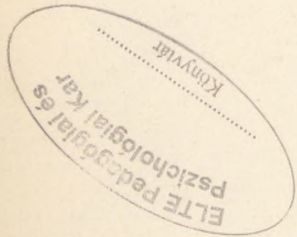
MŰSZAKI KIADÓ, BUDAPEST

Szerkesztő:
KELEMEN ELEMÉR, FALUS IVÁN

Lektorok:
MIHÁLY OTTÓ (I.)
LORÁND FERENC (I., III.)
PUKÁNSZKY BÉLA (II.)
CSAPÓ BENŐ (III.)
NAGY JÓZSEF (III.)
OROSZ SÁNDOR (III.)
VARGA LAJOS (IV.)

© Kelemen Elemér, Falus Iván, 2006.

ISBN 963 16 4042 6
Azonosító szám: MK-4042-6



Kiadja a Műszaki Könyvkiadó Kft.
Felelős kiadó: Bérczi Sándor ügyvezető igazgató
Felelős szerkesztő: Mátrai Zsuzsa
Olvasószerkesztő: Simon Mária
Műszaki vezető: Orgován Katalin
Műszaki szerkesztő: Raja Gabriella
Terjedelem: 41,83 (A/5) ív

E-mail: vevoszolg@muszakikiado.hu
Honlap: www.muszakikiado.hu

Tartalom

I. A NEVELÉSTUDOMÁNY ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI

<i>Bábosik István</i> : Nevelés a tudásalapú társadalomban	11
<i>Csikós Csaba</i> : A metakogníció pedagógiai értelmezése	25
<i>Vámos Ágnes</i> : A pedagógia és a nyelv	45
<i>Forray R. Katalin</i> : Romológia a nevelésszociológiában	63
<i>Zászkaliczky Péter</i> : A (gyógy)pedagógiai antropológia mint a (gyógy)pedagógia bázisdiszciplínája	79
<i>M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné</i> : Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában	101

II. NEVELÉSTÖRTÉNET

<i>Kéri Katalin</i> : Lépések a valóban egyetemes neveléstörténet felé	119
<i>Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva</i> : A gyermekkor narratívái	135
<i>Nagy Péter Tibor</i> : Az állami befolyás növekedése az oktatásban	147
<i>Gordosné Szabó Anna</i> : Szabadkőműves magyar gyógypedagógusok a 19. és 20. század fordulóján	163
<i>Brezsnyánszky László – Vincze Tamás</i> : Folytonosság és megszakítottság a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak tudósképző tevékenységében	177

III. TANTERV ÉS OKTATÁS

<i>Bárdossy Ildikó</i> : A curriculumfejlesztést megalapozó curriculumelméleti kérdések és főbb kutatási területek	195
<i>Vass Vilmos</i> : A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja ..	213
<i>Ballér Endre</i> : Napjaink hazai tantervi változásainak margójára – szubjektív széljegyzetek a NAT tartalmi szabályozásához	225
<i>Báthory Zoltán</i> : Alternativitás akkor és most – megjegyzések egy pedagógiai fogalom változásaihoz	251
<i>Vári Péter – Mátrai Zsuzsa</i> : Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben	263

<i>Józsa Krisztián</i> : A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége	283
<i>Balogh László</i> : Iskolai tehetséggondozó programok hatásvizsgálata	303
<i>Németh Balázs</i> : Lifelong learning és a magyar EU-integráció	323
<i>Cserné Adermann Gizella – Sulyok Tamás</i> : Az önirányított tanulás és a felnőttképzés	337
<i>Ádám Anetta – Knausz Imre</i> : Adalékok a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium kulturális arculatához	355

IV. FELSOŐOKTATÁS, PEDAGÓGUSKÉPZÉS

<i>Lukács Péter</i> : Autonómia és üzemszerűség a felsőoktatásban: úton az „akadémiai kapitalizmus” felé?	383
<i>Polónyi István</i> : Vágyak és valóság. A hazai felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájának kérdése az ezredfordulón	399
<i>Kozma Tamás – Pusztai Gabriella</i> : Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényei összehasonlító vizsgálata	423
<i>Pentelényi Pál</i> : Algoritmikus szemléletű tanítás-tanulás az információs társadalomban – következtetések a pedagógusképzésre	453

A tudományos fejlődésnek, a tudós közösség összetartozásának eszközei és mutatói a tudományterület eredményeinek helyt adó folyóiratok, a szakmai eszmecserék fórumai, az éves rendszerességgel megrendezésre kerülő konferenciák, a szakma fogalomkészletét „karbantartó” lexikonok, és az új eredményeket évenként reprezentáló tanulmánykötetek. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága felelősséget érez mindezen orgánumok működtetéséért. Közel ötven évvel ezelőtt alapították meg azt a sorozatot, amely a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” címet kapta, s amelynek jeles szerkesztőbizottsága a hatvanas, hetvenes évek legjelentősebb pedagógiai gondolatainak stimulálását, kiválogatását és közreadását vállalta magára. A nyolcvanas évek közepéig a sorozat ezt a funkciót kiválóan ellátta, kötetei hűen tükrözik a neveléstudomány adott állapotát. Jelen könyv – a szerkesztők szándékai szerint – ezt a hagyományt folytatja. A Pedagógiai Bizottság az ezredfordulón érezte szükségét annak, hogy a nyolcvanas években megszakadt sorozatot felélessze. Az „új sorozat” első kötete 2001-ben látott napvilágot az Osiris Kiadó gondozásában, a tervezett évenkénti megjelenés azonban meghiúsult. Neveléstörténészek dolga annak kiderítése, hogy pusztán a bizottság tagjainak nem kellő elszántsága okozta-e, hogy e kötet közel ötévnyi késéssel követi az előzőt, vagy ennél mélyebb szakmai okok húzódnak meg a háttérben.

A könyv, amelyet most kezében tart az olvasó, harminckét szerző huszonöt tanulmányát fűzi össze. Ezek az írások jól tükrözik a szerzők igen eltérő tudományfelfogását, szemléletét, irányultságát, érdeklődésük sokszínűségét. A szerkesztők igyekeztek tematikus egységekbe rendezni ezt a minden szempontból tarka ismeretanyagot. Az első nagy egység a neveléstudomány általános kérdései címet viseli. A nevelés helyéről, szerepéről, a nyelv és a pedagógia viszonyáról, gyógypedagógiai, nevelésszociológiai kérdésekről, a metakogníció és a „fekete pedagógia” fogalmáról ír e rész hét szerzője. A neveléstörténet címszó alá besorolt hat tanulmány igencsak feszegeti a neveléstörténet hagyományos kereteit. Kéri Katalin a valóban egyetemes neveléstörténet fogalmát járja körül, míg a rész utolsó írása a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak történetét elemzi. Egy tanulmány a gyermekkor narratíváit tárja fel, egy következő gyógy-

pedagógiai gondolkodók portréit rajzolja meg, Nagy Péter Tibor pedig a kiegészítől a felszabadulásig terjedő időszakot fogja át problémátörténeti szempontból. A kötet harmadik nagy egysége, a „Tanterv és oktatás” három tantervelméleti, illetve a Nemzeti alaptantervhez kötődő tanulmányt tartalmaz. Itt kapott helyet Báthory Zoltán alternatívással foglalkozó esszéje is, ami akár a történeti és a jelenkori rész közötti összekötő kapocs is lehetne. Az oktatáshoz kapcsolódó tanulmányokhoz tartozik Vári Péter és Mátrai Zsuzsa írása a hozzáadott érték egyfajta értelmezéséről, amelyet a hazai kompetenciamérésekben alkalmaztak, továbbá Józsa Krisztián tanulmánya a képességek és a motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetőségéről. Itt olvashatunk a tehetséggondozó programok eredményességéről, az önrányított tanulásról, az EU-integrációról, illetve egy miskolci iskola tanulói empirikus vizsgálatának tanulságairól. A kötet a felsőoktatásra vonatkozó négy tanulmánnyal zárul.

Bízunk abban, hogy az az olvasó, aki arra kíváncsi, hogy a magyar neveléstudomány művelői, a kutatóintézetek munkatársai, valamint a pedagógusképző egyetemek és főiskolák oktatói hogyan vélekednek az iskolázás, a neveléstudomány, illetve társdiszciplínái néhány kérdéséről, hogy milyen problémák foglalkoztatják e tudomány művelőit a 21. század kezdetén, s azt is tudni szeretné, hogy milyen módszerekkel milyen eredményekre jutnak e kutatók, a kötet elolvasása során hű képet kap mindezekről. Reméljük továbbá, hogy az egyes tanulmányok továbbgondolásra ösztönöznek, kiindulópontot jelentenek újabb kérdésfelvetésekhez, tudományos igényű elemzések megszületéséhez.

A szerkesztők

I. A neveléstudomány általános kérdései

Nevelés a tudásalapú társadalomban

A tanulmány célja azoknak a nemzetközi tendenciáknak az áttekintése, amelyek már ma is láthatóak a pedagógia elméletében és gyakorlatában, s amelyek a nevelés jövőbeni alakulását feltehetően befolyásolni fogják.

Az egyik legnagyobb dilemmát a kognitív tanulás és a szociális tanulás, vagyis a tanulás és a nevelés viszonyának alakulása jelenti. Közelebbről az a kérdés szorul mindenekelőtt tisztázásra, hogy a tudásalapú társadalom milyen mértékben igényli, teszi lehetővé vagy szorítja háttérbe a személyiség ismeretrendszerének és intellektuális képességcsoportjának fejlesztése mellett a szociomorális személyiségkomponensek fejlesztését.

A tudásalapú társadalom – elnevezésének megfelelően – jövője és fejlődése megalapozó tényezőjének nyilvánvalóan és elfogadhatóan elsősorban a tudást tekintti. Nem feledkezhetünk meg azonban arról a tényről sem, hogy az egyének által birtokolt individuális tudás a személyiség szociomorális sajátosságaitól, minőségétől függően kerül mozgósításra, felhasználásra konstruktív módon, de esetenként – mint tapasztaljuk – antiszociális, destruktív célokra is. Ráadásul minél nagyobb volumenű, illetve minél színvonalasabb ez az individuális tudás, antiszociális felhasználása annál pusztítóbb, veszélyesebb lehet. Ezért nem hagyható figyelmen kívül, és nem szorítható háttérbe a nevelés problémaköre, amely lényegében az egyén kognitív potenciáljának életre szóló konstruktív irányú működtetéséért tesz erőfeszítéseket és vállal felelősséget.

A gyakorlatot és az elméletet közéről érinti az, hogy ezen a területen milyen elmozdulások várhatók, milyen szempontok orientálják az átalakulást, mi az, ami feltehetően változatlan marad, és az új feladatok hatékony megoldására milyen, az eddigiektől eltérő eljárások, technikák alkalmazása látszik elengedhetetlennek.

A nevelési célok alakulásának tendenciái

Ahhoz, hogy az iskola, illetve az abban tárgyiasult valamely nevelési modell összehangoltan s célirányosan, tehát hatékonyan tudja működtetni szocializációs hatásrendszerét, ki kell alakítania saját emberképét, aminek megvalósítására

törekszik. Az emberkép fontosságát jól jelzi az az álláspont, amely szerint „Az emberkép a nevelés vonatkozásában önmagában nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi.” (Meinberg, 1988)

Az emberkép lényegében a nevelési célban fogalmazódik meg, abban tárgyiasul. A XX. századi nevelési gyakorlat és neveléstudomány több irányban is próbálkozásokat tett nevelési célteóriák kidolgozására, s ennek köszönhetően a nevelési céltípusok változatos alternatíváit alakította ki.

A céltípusok körében a nagyobb hagyományokkal rendelkező, mélyebb gyökerű változatot a *normatív céltípusok* képviselik. Az ebbe a kategóriába tartozó nevelési célkitűzések jól körülhatároltak, differenciáltan kidolgozottak, tartalmukat tekintve pedig altruisztikus jellegűek (közösségre orientáltak, morális tartalmúak, vallásos beállítódásúak). A normatív céltípusokkal szemben látszólag elmentéses pólust képvisel a *pragmatista célelmélet*, amely a sikerorientált ember kialakítását tartja kívánatosnak. Végül meg kell említeni a nevelési célelméletek körében az *értékrelativista felfogást*, ami elveti az értékközvetítést, sőt elítéli azt, s ennek következtében lemond a nevelési folyamat orientálásáról is. Az orientálás hiánya természetesen lényegesen csökkenti a nevelés hatékonyságát. Ennek az összefüggérendszernek a felismerése az értékrelativista felfogás háttérbe szorulásához vezetett.

A normatív és pragmatista célfelfogás régebbi éles szembenállása napjainkban oldódni látszik, s egy értelmes kompromisszum körvonalai bontakoznak ki. A kompromisszum alapját az a felismerés adja, amely szerint a nevelés keretében nem elégedhetünk meg azzal, ha az egyén altruisztikus, morális tulajdonságait eredményesen kifejlesztjük. Ezen túlmenően az iskolának arról is gondoskodnia kell, hogy a gyerek a modern társadalom gyakorlati terepén megállja a helyét, vagyis életképessé kell tenni őt (Skiera, 1994). A nevelési célkitűzéseknek tehát a normatív elemek mellett pragmatikus elemeket is tartalmazniuk kell (Bábosik, 1999, 20).

Köztudott, hogy a nevelési célteóriák normatív komponensei hosszabb távon funkcionálnak, kevésbé változékonyak, s így ma és a jövőben is érvényesülnek. A pragmatikus komponensek élettartalma azonban rövidebb, így időről időre megújításra, kiegészítésre, ismételt definiálásra szorulnak, a kor követelményeihez igazodva. Az ezen a területen történő előrelépés, a tudásalapú társadalom elvárásaihoz történő alkalmazkodás napjaink megkerülhetetlen feladata.

Kérdés tehát, hogy a nevelés a személyiség milyen irányú fejlesztésével járulhat hozzá az egyén életképességének megalapozásához az új feltételrendszer közegében. Talán nem tévedés azt állítani, hogy az életképesség, a szociális térben történő helytállás legfontosabb, neveléssel kialakítható személyiségbeli feltételei a következők:

- az *önvezérlő képesség*, vagyis az aktivitás és az életvitel autonóm döntéseken alapuló volta (Komenczi, 2001a);
- az *önfejlesztő képesség*, vagyis az élethosszig tartó tanulás iránti motiváltság (Komenczi, 2001b) és

– a *kudarcmegelőzés*, illetve a frusztrációk kompenzálásának képessége.

A továbbiakban tekintsük át kissé részletezőbben a felsorolt személyiségelemek mibenlétét, főként pedig az ember életében betöltött funkcióikat.

A szociális életképesség személyiségbeli feltételei

Az *önvezérlő képesség* kialakítása a mai nyugat-európai szakirodalomban az iskola szocializációs feladatai között általában az első helyet foglalja el (Fend, 1971). Ez a személyiségkomponens lehetővé teszi a külső elvárások és a belső igények, törekvések összehangolását. Védetté teszi az egyént a manipulálással szemben. Csökkenti a döntészavarok okozta késedelmes válaszadás gyakoriságát. Megszünteti a személyiség és a magatartás szituációfüggő jellegét, s lehetővé teszi, hogy az egyén ne engedje magát sodortatni a változó élethelyzetek által, ellenkezőleg, ő alakítsa saját arculatának, igényeinek megfelelően a szituációkat. Az önvezérlő képesség egyéni és társadalmi jelentőségére utalnak azok az elemzések, melyek során megfogalmazásra került, hogy a rendszerváltáson átesett országokban a tömeges szociális leszakadás, a nagyméretű egzisztenciális ellehetetlenülés, a megváltozott körülményekhez való adekvát alkalmazkodás hiányának egyik előidézője éppen az egyének önvezérlő képességének kialakulatlansága volt (Bábosik, 2000). Az önvezérlő képesség szinte társadalmi méretű kialakulatlanságának magyarázata pedig döntően a túlszabályozott, direkt jellegű nevelési és szociális hatásrendszerben, az interakciók egyirányú és leszűkített voltában rejlik.

Az *életbsszig tartó tanulás* motivációs bázisának megteremtése az egyén legfontosabb, *önfejlesztő képességének* kialakítását jelenti. Ez lényegében a permanens önképzés alapja, ami az embert arra ösztönzi, hogy ismeretrendszerét folyamatosan bővítse, illetve korszerűsítse, s nyitottabbá tesz az új információk befogadása iránt. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az egyén a korszerű és fejlett ismeretrendszer birtokában sikeresebben oldja meg a folyamatosan változó, átalakuló élethelyzetekből adódó feladatokat.

Ennek a személyiségkomponensnek a kialakítása nem azonos az ismeretközvetítéssel, tehát a személyiség kognitív sajátosságainak fejlesztésével, hanem kifejezetten motivációs-regulatív jellegű képződmény kialakításáról van szó. Köznyelvi megfogalmazásban ebben az esetben a tanulás megszerettetése a feladat. Fontosságának felismerését az jelzi, hogy egyre gyakrabban fogalmazódnak meg olyan vélemények, melyek szerint az iskola alapvető feladata nem az ismeretek közvetítése, hanem legalább ilyen mértékben a tanulás megszerettetése. Amíg ugyanis az ismeretek gyorsan felejtődnek és elévülnek, addig az ismeretszerzés motivációs bázisa hosszú távon működőképes marad, és a folyamatos tanulás ösztönzőjeként egy egész életre szóló pedagógiai sikertényezőként funkcionál. Mindezek alapján érthető, hogy a tudásalapú társadalomban nem elsősorban az ismerethalmazok értékelődnek fel, hanem az ismeretszerző tevékenység, a permanens önképzés.

Ennek a személyiségkomponensnek a kialakítása alapvető szemléletváltozást igényel a pedagógiai hatás szervezésében. Ez azt jelenti, hogy a motiválásnak előtérbe kell kerülnie a tanítási-tanulási folyamat megszervezésében. Míg ugyanis eddig a motiválás a gyakorlatban, sőt az elméletben is a tanítási-tanulási folyamat esetleges és külsődleges eleme lehetett, a jövőben konstans és lényegi összetevőjévé kell válnia. E nélkül az élethosszig tartó tanulás megalapozása nem képzelhető el.

A *kudarcmegelőzés, vagyis a frusztrációk kompenzálásának képessége* a személyiség fejlettségének egyik lényegi mutatója. Alapját a magasrendű, szociális szükségletrendszer fejlettsége képezi. Ha ugyanis ez a szükségletrendszer sok-elemű, differenciált, akkor lehetőséget biztosít az egyénnek arra, hogy valamely szükségletének frusztrációja esetén egy másik szükséglet érvényesítésével ellensúlyozza ezt a frusztrációt. Így a frusztrált állapot nem mélyül el, nem válik tartóssá. Ellenkező esetben, tehát a szükségletrendszer beszűkültsége, fejletlensége, netán egy elemre redukáltsága esetén, ilyen kompenzáló vagy konvertáló technikák alkalmazása nem lehetséges. Ennek következtében az egyén frusztrált állapota állandósul, életvezetése és személyisége labilizálódik, aminek szociális konzekvenciái értelemszerűen negatívak lesznek. (A szükségletrendszer beszűkülésének tipikus esete, amikor az az alkohol vagy a drog iránti szükségletre korlátozódik. Ennek életvezetési velejárói közismertek.)

Mindebből látható, hogy az ismerethalmazok elsajátítása önmagában nem teszi az embert életképesé. Az természetesen igaz, hogy az ismeretek elsajátítása a pedagógiai tevékenység legkönnyebben regisztrálható és leglátványosabb eredménye. Ez azonban nem jelenti azt, hogy egyúttal a leglényegesebb is. A pedagógiai tevékenységnek vannak ugyanis olyan latens eredményei, amelyek jelentőségükben messze felülmúlják az ismeretsajátítás fontosságát. Természetesen az is igaz, hogy az ismeretközvetítés viszonylag egyszerű hatásszervezést igényel, s alapvetően szűkebb körű tevékenységrendszer kereteiben realizálható. A személyiségstruktúra rejtettebb és nehezebben diagnosztizálható rétegeiben kialakuló latens pedagógiai produktumok esetében nem ez a helyzet. Ez érvényes a kudarcmegelőzés képességének kialakítására is, ami mai ismereteink szerint kifejezetten széles körű tevékenységrepertoár keretében és igen változatos interakciók eredményeképpen, lassan és nem látványosan alakul ki, de szerepe az életvezetésben, a szociális leszakadás megelőzésében alapvető jelentőségű.

A tárgyalt személyiségkomponensek életvezetést meghatározó szerepének felvillantása jelzi, hogy a pedagógiai tevékenység hatékonysága, vagyis az, hogy mennyire képes felkészíteni az egyént az életre, döntő mértékben attól függ, hogy a pedagógiai hatás szervezésének célpontjait, a fejlesztendő személyiségbeli sajátosságokat helyesen jelöljük-e ki, s ezek között a hatásrendszerbeli kapacitást jól osztjuk-e el, illetve a fejlesztést legjobban szolgáló speciális hatás-együtteseket érvényesítjük-e.

Ahhoz, hogy ezeknek a kihívásoknak megfelelhessünk, jól átgondolt személyiségtérlemezési megalapozottságot kell biztosítanunk a pedagógiai tevékenység

számára. A személyiségértelmezés jellege döntően befolyásolhatja a pedagógiai tevékenység irányultságát, s ezzel minőségét és hatékonyságát is. Napjaink pedagógiai gyakorlatában, illetve az elméleti koncepciókban is két szemben álló személyiségértelmezés jelenik meg, fejt ki hatását, a reduktív és a komplex felfogás.

Nézzük meg közelebbről ezek lényegét és a pedagógiai tevékenységre gyakorolt befolyását.

A reduktív és a komplex személyiségfelfogás

A reduktív álláspont képviselői a pedagógiai feladatrendszert az oktatás és képzés együttesére szűkítik le, s kirekesztik belőle a nevelés feladatát. A gyakorlatban ez azzal a következménnyel fenyeget, hogy az ismeretsajátító tanulási folyamat mögött háttérbe szorulnak a szociális tanulási folyamatokkal összefüggő teendők. Ennek nyomán lelassul a személyiség azon összetevőinek, tulajdonságainak kialakulása, amelyek meghatározzák, szabályozzák az egyén életvezetésének és aktivitásának szociális minőségét.

A személyiség reduktív értelmezése a vázolt, kissé elvontnak látszó következményeken túl, nagyon jól kitapintható deformításokat is előidéz. Ezek körében elsőként említendő az iskola funkcióinak egyoldalú felfogása következtében alacsony határfokkal működő, s egyoldalúan fejlesztő iskolamodellek létrehozása.

A leszűkítő értelmezés képviselői ugyanis figyelmen kívül hagyják, hogy az iskola nem egyszerűen ismeretközvetítő intézmény. Ez a megítélés lényegében egyenlőségjelet tesz az iskola és egy tanfolyam vagy oktatási program közé. Nem veszi számításba, hogy az iskola ennél sokkal több: a gyermeket biológiai lényből szociális lényvé fejlesztő, szocializációs faktor, amelynek az ismeretközvetítés mellett szocializációs célok egész sorát kell megvalósítania. Ennek érdekében az iskolának nem csupán ismerethalmazokat kell mozgósítania, hanem a nevelőt mint szocializációs tényezőt, valamint a gyerekek kortárs-, illetve munkacsoportjait, azok tevékenységét, s a tevékenység közbeni nevelő-nevelt, továbbá kortársi interakciókat mint szocializációs hatásegütteseket is célirányosan, tudatosan és jó határfokkal be kell kapcsolnia a nevelési folyamatba (*Bábosik, 2002*).

Természetesen s szerencsére, a személyiség reduktív értelmezésével szemben már a reformpedagógia legkorábbi képviselői is felemelték szavukat, és eredményes lépéseket tettek egy korszerű, komplex pedagógiai személyiségfelfogás kialakítása, elterjesztése irányába. Napjainkban ez a törekvés legkifejezettebben a holisztikus felfogás keretében ölt testet, amely irányzat torz és deformatív megoldásnak tart minden olyan pedagógiai gyakorlatot, amely a fejlesztendő, formálандó személyiséget nem egységes egészként kezeli, s egyoldalúan, mintegy egyensúlyát megbontva próbálja fejleszteni (*Miller, 1991*).

A komplex személyiségértelmezés természetesen azt is egyértelművé teszi, hogy a pedagógiai tevékenység eredményességét nem lehet a gyerekek által

elsajátított ismerethalmazok nagyságán lemérni, s ezt tekinteni az eredményesség legfőbb vagy kizárólagos mutatójának. Az olyan értékítéletek tehát, amelyek a pedagógiai eredményvizsgálat legfelszínebb megoldásmódján, az egyszerű tudásszintvizsgálaton alapulnak, s ebből kiindulva fogalmazznak meg következtetéseket valamely pedagógiai eljárás vagy hatáseggyüttes hatékony vagy kevésbé hatékony voltáról, megtévesztőek.

Látunk kell azonban azt is, hogy a szociális tanulási folyamatok eredményeképpen kifejlődő személyiségkomponensek fontosságát a neveléstudomány egyre inkább elismeri, s diagnosztizálásuk módszereit is törekszik kidolgozni (*Borchert – Knopf-Jerchow – Dabbashi*, 1991). Természetesen ezzel együtt a fejlesztés leghatékonyabb útjainak és lehetőségeinek keresése is a kutatások előterébe került. Ez magától értetődő, hiszen a személyiség komplex értelmezése szerint a pedagógiai tevékenység keretében a szociális tanulás hatékony megszervezése elengedhetetlen. Ugyanakkor egyre általánosabban elfogadott az a felfogás, amely szerint ennek a speciális tanulási folyamatnak az alapja az *interakció*.

Nem véletlen, hogy a neveléstudományi kutatások egyik fő területét az interakciók problémaköre adja (*Reich*, 1996). Ezt jól tükrözi az a megfogalmazás, amely szerint „Az ember újszülött korától felnőtt koráig belemerül a szociális világba, ahol fejlődésének tartalma és folyamata kritikus mértékben függ más emberekkel folytatott interakcióitól.” (*Durkin*, 1995)

Nézzük meg kissé közelebbről az interakciók és a szociális tanulás kapcsolatát, s még inkább az interakcióknak a személyiség komplex fejlesztésében betöltött szerepét, valamint az interakciók korszerűnek és optimálisnak tartott szervezési megoldásait.

Az interakciók és megszervezésük a pedagógiai tevékenység folyamatában

Az interakciók szocializációs szerepének fontossága egyúttal azt is jelenti, hogy az iskola szocializációs hatékonysága jelentős mértékben függ attól, hogy mennyiben teszi lehetővé, helyesebben milyen mértékben stimulálja a felnőtt-gyermek s ezek mellett a kortárs csoportokon belüli interakciókat. Felkínál-e olyan kereteket, szervez-e olyan akciókat, alkalmaz-e olyan munkaszervezési módokat, amelyek ösztönzik, kiváltják a fejlesztő interakciók megfelelő gyakoriságú kibontakozását?

Ebben az esetben tehát az interakciók előfordulási gyakorisága a nevelési hatékonyság egyik alapvető mutatójaként értelmezhető. Adósak maradtunk azonban mindezidáig ennek a fontos nevelési tényezőnek, az interakciónak a definiálásával és jellemzésével, ami a mélyebb összefüggések feltárásához nélkülözhetetlen, az iskola nevelési hatékonyságát illetően.

Mi az interakció, hogyan értelmezhető ez a fogalom? A leggyakrabban alapul vett meghatározás szerint „az interakció folyamat, amelyben az egyének kölcsönösen észlelik egymást, és egymásra reagálnak” (*Newcomb*, 1959). Ez a definíció

természetesen általában vonatkozik az interakcióra. Ma már rendelkezésre állnak azonban azok a speciális kritériumok is, amelyek a pedagógiai, illetve a nevelési interakcióra vonatkoznak, így ez a fogalom a pedagógiai gyakorlatban is követhetőbbé, azonosíthatóbbá vált.

Melyek a nevelési interakció főbb jegyei? Az első, legfontosabb jellegzetessége az, hogy cselekvések, helyesebben tevékenység keretében születik meg és feje ki befolyását (Joppien, 1981, 194). További sajátossága, hogy kommunikáció formájában, az érintkezést közvetítő szimbolikus formában jelenik meg, ami leggyakrabban, bár nem kizárólag, nyelvi jellegű (Klafki, 1977). Végül, de nem utolsósorban „a pedagógiai interakcióban az intencionalitás a domináns elem” (Joppien, 1981, 108). Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai interakció mindig célirányos, s az olyan interakció tekinthető pedagógiai jellegűnek, amely a partner, a másik fél fejlesztő jellegű megváltoztatására irányul.

Ez utóbbi sajátosságból egyértelműen következik a nevelési interakciók és az emberkép szoros kapcsolata is. Amennyiben ugyanis az iskola, a pedagógus nem rendelkezik világosan megformált emberképpel, akkor az interakciók elvesztik célzott, intencionális jellegüket, s ez által hatékonyságuk is jelentősen csökken.

Még mindig megválaszolatlan maradt azonban egy alapvető fontosságú kérdés. Nevezetesen arra nem kaptunk választ, hogy az interakció, a nevelő-fejlesztő hatások tulajdonképpen hordozója mi módon érvényesíti befolyását az egyénre. Erre a kérdésre olyan módon válaszolhatunk, ha áttekintjük a szociális tanulás alapvető és régen ismert változatait.

A szociális tanulás legegyszerűbb, s a nevelés gyakorlatában az elméleti felismeréseket évszázadokkal megelőzően alkalmazott változata a kondicionálás, vagyis meghatározott magatartás- és tevékenységformák megerősítése, illetve leépítése. Ezen folyamat eredményeképpen alakul ki a gyermeki személyiség szokáshierarchiája (Carver – Scheier, 1998). Ahhoz azonban, hogy ez a folyamat végbemenjen, megerősítő és leépítő hatásokra, azaz interakciókra van szükség.

A szociális tanulás másik változata a megfigyelésen vagy utánzason alapuló tanulás, más szóval a modelltanulás, melynek eredménye optimális esetben egy generalizált életvezetési minta vagy életterv kialakulása (Gage – Berliner, 1986). Azonban a szociális tanulás ezen változatának megvalósulása is elképzelhetetlen modellközvetítő interakciók nélkül.

Végül a tapasztalatok értelmezésén, az információk kognitív feldolgozásán alapuló szociális tanulás, amelynek eredményeképpen interiorizált normák hierarchizált rendszere alakul ki a személyiségben, szintén megkívánja a tapasztalatszerző, azokra a figyelmet ráirányító, azok közül a fontosakat hangsúlyozó, az információkat közvetítő, az értelmezési folyamatot érvekkel orientáló interakciók jelenlétét. Ez annál is inkább így van, mert a gyerek a számára jelentőséggel bíró információk átstrukturálása és generalizálása útján alakítja ki saját normarendszerét (Wittroch, 1978). Az azonban, hogy a gyermek számára mi kap jelentőséget és mi nem, döntő mértékben az őt körülvevő környezet interakcióitól függ.

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Tehát jól látható, hogy a szociális tanulás folyamatának három változatában alapvető szerepet játszó interakciók valóban nélkülözhetetlenek az egyén szociomorális formálódásában. Természetesen nem mellékes, hogy az interakciók szervezésének milyen megoldásmódjait alkalmazzák a szociális tanulás, a nevelés folyamatában. Ezeknek az összefüggéseknek a felismerése magyarázza, hogy az interakciók és a nevelés közti szoros kapcsolat ma már megkérdőjelezhetetlennek látszik, s az interakció és a nevelés értelmezése szorosan összefonódik. Ezt látjuk megjelenni abban a nevelésfelfogásban is, amely szerint „A nevelést olyan cselekvésnek lehet tekinteni, amely szociális kölcsönhatásokat indít el, vagy más folyamatokban érvényesülő szociális interakciókhoz csatlakozik.” (Brezinka, 1974)

Nyilvánvaló, hogy az interakciók nevelési folyamatban játszott központi szerepének tudatosodása olyan következménnyel is jár, hogy a neveléelméleti kutatások egyrészt erőteljesebben koncentrálnak az interakciók sajátosságainak, hatásmechanizmusainak feltárására, másrészt pedig az interakciók szervezési, irányítási technikáinak, módszereinek kidolgozására. Az interakciókra irányuló elemzéseknek köszönhetően mára ismertté váltak a nevelési interakciók főbb formai változatai, s ezek személyiségformáló funkciói is. Ennek megfelelően a nevelési interakciók alábbi funkcionális csoportjai és formai változatai tűnnek meghatározhatóknak:

Funkcionális csoportok

szokásformáló (beidegző)
interakciók,

életvezetési modelleket
formáló interakciók,

meggyőződésformáló
interakciók,

Az interakciók formai változatai

interperszonális követelés (tiltás),
kölcsönös ellenőrzés,
kölcsönös értékelés,
kölcsönös segítségadás,

interperszonális példaadás,

kölcsönös felvilágosítás.
(Bábosik, 1999).

Az interakciókkal kapcsolatban eddig rendelkezésre álló kutatási eredmények lehetővé teszik a nevelési interakciók néhány további fontos sajátosságának meghatározását. Eszerint a nevelési interakciók felnőtt-gyerek és gyerek-gyerek között, tevékenységi folyamatban kibontakozó, kommunikáció, mintaadás vagy segítségadás formájában megjelenő fejlesztő-formáló kölcsönhatások. Ennek megfelelően a nevelési interakciók lényegében a nevelő hatások egyik fő változatával azonosak. Ilyen összefüggésben az interakciók világossá és egyértelművé teszik a nevelő hatások kissé homályos fogalmának értelmezését és konkretizálását is (Bábosik, 2004).

Összegezve és részben kiegészítve a fentieket azt mondhatjuk, hogy a nevelési interakciók kerete a tevékenység, forrásai pedig a felnőtt tekintélyi személyek, kortársak vagy kortárscsoportok.

Ami a nevelési interakciók eredményeit illeti, ezek a következők: meghatározott magatartás- és tevékenységformák megerősödése, illetve leépülése, életvezetési minták, normák, eszmék, nézetek interiorizálása, s ez által az életvezetés szociális minőségének befolyásolása.

A nevelés elméletének és gyakorlatának perspektíváit illetően is figyelmet érdemlő következtetésekhez juthatunk el, ha az interakciókkal kapcsolatos ismereteinket szembesítjük azokkal a nevelési hatásszervezési modellekkel, amelyek a comeniusi–herbarti iskolamodell kialakulása óta napjainkig előtérbe kerültek. Minden esetben jól látható, hogy a nevelés hatásszervezési koncepcióiban az interakciók érvényesítésének valamely formája vagy eleme kap szerepet.

A comeniusi–herbarti iskolamodell nevelési gyakorlata elsősorban a felnőttgyerek interakciók direkt formáit preferálta, vagyis az interakciók forrásai, tehát a nevelési tényezők közül a felnőtt tekintélyi személyekre támaszkodott, ezt tekintette döntő, elsődleges és leghatékonyabb szereplőnek a nevelési folyamatban.

Ezzel szemben a reformpedagógiák a gyerekek tevékenységének személyiségformáló, fejlesztő szerepét értékelték nagyra. Ám ebben az esetben sincs másról szó, mint a tevékenység interakcióknak keretet nyújtó, interakciókat indukáló és szabályozó hatásának tapasztalati alapon történő felismeréséről és felértékelődéséről. Itt azonban már nem a felnőtt-gyerek, hanem a gyerek-gyerek interakciók kapnak vezető szerepet, s a figyelem ezek fejlesztő hatására irányul elsősorban.

Az is igaz viszont, hogy a reformpedagógiákra még nem igazán jellemző a kortárscsoportokon belüli vagy azokon kívüli gyerek-gyerek interakciók szabályozó-stimuláló technikáinak tudatos alkalmazása. Megelégedtek a tevékenység-szervezésen keresztül történő, áttételes szabályozással, bár ennek értékei sem lebecsülendők.

A mai neveléseméleti helyzetképre az interakciókban rejlő lehetőségek felismerése, ennek nyomán az interakciók felértékelődése, s ebből következően az interakciót szabályozó és stimuláló feltételek, technikák, megoldásmódok tudatos keresése jellemző. Az ebben az irányban folyó kutatások lényegében azt igazolják, hogy a nevelési interakciók hatásfokának és gyakoriságának növelése az interakciós folyamat kulcsszereplőinek sajátosságától függ. Ezek a kulcsszereplők: a tevékenység mint az interakciók kerete és részben szabályozója, valamint a felnőtt tekintélyi személyek és a kortársak vagy kortárscsoportok mint az interakciók forrásai. Ezeknek a tényezőknek a sajátosságain, működésmódjain kell tehát változtatni vagy módosítani ahhoz, hogy az interakció fejlesztő-formáló hatását optimalizálhassuk.

Lényegében erre az eredményre jut az az áttekintés is, amely az interakció-szervezési megoldásmódok hatékonyságát elemezve a következő feltételek megteremtését ajánlja:

- szerepátvétel megvalósítása a szerepempátia felkeltése útján;
- a vélemények orientálása viták keretében;
- különböző (pozitív-negatív) szociális történések szemléltetése, azok következményeivel együtt;
- szociális konfliktushelyzetek exponálása és elemeztetése;
- választási lehetőségek biztosítása különböző szerepek köréből, a megerősítő vagy leépítő következmények átélésének lehetőségével együtt;
- aktív részvétel biztosítása a csoporton belüli vitákban és szociomorális döntésekben (*Ankernheimer et al.*, 1981).

Mint az ajánlásokból látható, erőteljes és tudatos törekvés jelentkezik az interakciók szervezésére, orientálására, a kialakulásukat elősegítő feltételek megteremtésére, ami az interakciók fejlesztő-formáló szerepének felismerésére és előtérbe állítására utal. Ez a felismerés és felértékelődés természetesen kihat a kognitív és szociális tanulás perspektíváira, valamint szereplőire is.

Az idézett ajánlások jól tükrözik, hogy a pedagógus feladatai nem szűkíthetők le az ismeretközvetítésre, de még a kognitív készségek vagy képességek fejlesztésére sem. Ezek mellett gondoskodnia kell – többek között – a mintaközvetítő interakciós folyamatok orientálásáról (szerepempátia felkeltése), a meggyőződés formálását szolgáló szociomorális tapasztalatok szervezéséről és elemzéséről (vélemények orientálása, szociomorális történések szemléltetése, szociális konfliktushelyzetek elemeztetése), a különböző magatartásformák megerősítését vagy leépítését eredményező hatásrendszer (interakciók) működtetéséről (megerősítő vagy leépítő következmények átélésének biztosítása), a kortárs csoportokon belüli interakciós folyamatok fenntartásáról és szervezéséről (aktív részvétel biztosítása a csoporton belüli vitákban és szociomorális döntésekben).

Az eddigiek alapján megalapozottan következtethetünk arra, hogy a neveléstudomány fejlődési tendenciái a szociális tanulás, vagyis a nevelés elméleti és gyakorlati problémáinak fokozott hangsúlyozására utalnak, és ez a perspektíva a tudásalapú társadalom érdekeivel sem ellentétes.

A továbbiakban tekintsük át kissé közelebbről az említett perspektíva konkrét velejárait.

A kognitív és a szociális tanulás perspektívái a tudásalapú társadalomban

Az áttekintett kutatási eredmények és álláspontok azt jelzik, hogy a tudásalapú társadalomban követelménnyé válik a személyiség komplex fejlesztése, vagyis azoknak a személyiségkomponenseknek a kialakítása is, amelyek létezése és működése ugyan rejtettebb, mint az ismereteké, de szerepük nélkülözhetetlen az egyén szociális életképességének magalapozásában.

Ez egyúttal azt is jelenti, hogy nem képzelhető el valamiféle visszakanyarodás egy ismeretcentrikus iskolamodell irányába. Nagyon valószínű és kívánatos is ugyanakkor az a törekvés, mely a kognitív és a szociális tanulási folyamatok egységben történő megvalósítására irányul, illetve az olyan megoldásmódok keresése, amelyek ezt az egységet biztosítják. Ezekre a megoldásmódokra, változtatásokra nagy valószínűséggel az lesz a jellemző, hogy kedvezően hatnak a nevelési interakciók előfordulásának gyakoriságára, hatékonyságukra és minőségükre.

Ami pedig a változások, módosulások érvényesülési körét illeti, ez ki fog terjedni, sőt már ma is kiterjed minden olyan fontosabb tényezőre, amely szerepet játszik az interakciók keletkezésében és érvényesülésében, tehát mindenekelőtt a *pedagógus magatartására*, a *tanulók tevékenységére* és a *tanulói kortárs-csoportok életére* is.

A *pedagógusmagatartás* vagy *pedagógusszerep* átalakulási folyamatát áttekintve jól látható az ismeretközvetítő, távolságtartó (szeparatív), értékeléscentrikus magatartás átváltása már a reformpedagógia megjelenésével; azután egyre inkább az interakciók érvényesítésének lényegesen jobban kedvező együttműködő, segítő, motiválásra orientált; majd ezen túlmenően differenciált bánásmódra kész és képes, kapcsolatépítő; ma pedig már adaptív bánásmódot érvényesítő, a gyereket munkatársként kezelő magatartásba (Bábosik, 2003a; M. Nádasi, 2001).

A *tanulók tevékenységrendszer*e talán még látványosabb átalakuláson ment és megy át. Az elsősorban kognitív fejlesztésre, illetve ismeretközvetítésre szolgáló tanulmányi tevékenység mellett már a reformpedagógiában megjelentek olyan tevékenységformák, amelyek sokkal inkább kedveztek az interakciók érvényesülésének, s ezen túl a szociomorális személyiségkomponensek fejlődésének, formálódásának is. Itt mindenekelőtt az önkormányzati tevékenységre, az önkiszolgáló, a termelőtevékenységre, a reformpedagógia által bevezetett sokféle esztétikai tevékenységformára, az alkotótevékenységre és a szabadidős cselekvésekre gondolunk.

Mint látható, a szociális tanulás és az interakciók szabályozásának, mozgósításának céljaira a nevelés elmélete és gyakorlata sokkal több tevékenységi keretet alakított ki, mint a kognitív fejlesztés céljára. Ennél is fontosabb azonban az a körülmény, hogy a tevékenységszervezés folyamatának a motiváció egyre inkább lényegi, elengedhetetlen elemévé válik. Ezáltal csökken a tevékenység kényszerjellege, ami azért érdemel kiemelt figyelmet, mert a kényszerjelleg deformatív szerepet játszik az interakciós folyamatokban, amennyiben a pedagógussal, illetve a tevékenységgel szembefordító, averzív attitűdöt kialakító interakciókat kelt életre (Bábosik, 2004).

A motiváció kérdésköréhez kapcsolódóan érdemes felfigyelni arra a körülményre is, hogy erőteljes átalakuláson megy keresztül napjainkban is a különböző tevékenységformák eredményeinek értékelése. Az történik ugyanis, hogy a kezdetben csupán az eredmény osztályba sorolására, minősítésére, kategorizálására szorítókozó értékelés egyre problematikusabbnak bizonyul, amennyiben

interakciós szempontból szegényes, kevéssé instruktív, így nem eléggé orientáló. Ebből kiindulva keresi az elmélet és a pedagógiai gyakorlat is az olyan értékelő eljárások alternatíváit, amelyek kifejtettebbek, komplexebbek, többféle interakciót (értékelés, informálás, tanácsadás, biztatás stb.) magukban egyesítve többirányú fejlesztő hatást is érvényesítenek (Olechowski, 2003; Bábosik et al., 2004).

Ami a *kortárs csoportok életét* illeti, ennek szervezése, irányítása, ezzel együtt interakcióik szabályozása is egyre inkább összefonódni látszik a tevékenység-szervezés folyamatával. Ez az összefonódás lényegében a munkaszervezési modellekben valósul meg, ölt testet.

Ma már evidenciának számít, hogy az egyéni munka, a frontális munka, a csoportmunka, a páros munka nem egyszerűen a tanulmányi tevékenység szervezésének megoldásmódjai, hanem legalább ilyen mértékben a nevelési hatásszervezés, vagyis a kortársi interakciók szervezésének modelljei is, amelyeknek a szociális tanulási folyamatokban betöltött szerepe és hatékonysága meglehetősen különbözik egymástól.

Az eltérő hatásfok következménye, hogy nevelési szempontból fölértékelődtek az interakciók elindításában és szabályozásában legeredményesebbnek bizonyult kooperatív szervezeti modellek.

Újabban hangsúlyossá váló szempont a tevékenység-szervezés és a csoportélet összefüggésében az, hogy a tevékenység biztosítson a tanulók számára minél sokoldalúbb szerepfelvételi lehetőségeket. Eszerint tehát ne kényszerítse a tanulókat csupán végrehajtó szerepekre, hanem a komplex tevékenységi folyamat által megkívánt minden szerep betöltésére (tervezés, döntés, szervezés, ellenőrzés, értékelés) adjon lehetőséget minden tanulónak. Egyértelmű, hogy ennek a kíváncsúnak a teljesülése az interakciók kibontakozásában és a fejlesztő hatás sokoldalúságának érvényesülésében milyen többlettel jár. A tevékenység-szervezési modellek új generációja, így a projektmunka vagy az önkormányzati tevékenységben alkalmazható bizottsági modell sok vonatkozásban megfelelni látszik a sokoldalú szerepfelvételi lehetőségek biztosítására vonatkozó elvárásoknak (Bábosik, 2003a; M. Nádasi, 2003; Hegedűs, 2002).

Látható tehát, hogy a tevékenység-szervezésben és a kortárs csoportok életének szervezésében megmutatkozó fejlődési tendenciák is a komplex személyiségértelmezés és -fejlesztés elveinek megfelelően alakultak és alakulnak. Ennek a szemléletmódnak köszönhetően ismerték fel a spontán kirekesztődés veszélyét is, ami egyes tanulók vagy tanulói rétegek tevékenységi folyamatból és az interakciós folyamatból történő kikerülését, kirekesztődését, s ezzel együtt formálódásuk leállását, sőt deformálódási folyamatok elindulását jelenti (Bábosik, 2003b).

A spontán kirekesztődés különböző változatainak ellensúlyozására és megelőzésére keresi a neveléstudomány legújabbban igen intenzíven a heterogén összetételű csoportok életének és tevékenységének szervezésére alkalmas integratív megoldásmódokat (Garnitschnig, 2003).

A felvillantott fejlődési tendenciák és kutatási eredmények igazolni látszanak azt a feltételezést, hogy a pedagógiai tevékenység a tudásalapú társadalomban is a komplex személyiségértelmezés alapján állva a nevelési teendőket fontosságuknak megfelelően kezeli. A személyiségformálás és -fejlesztés feladatainak megoldásában a neveléstudomány láthatóan egyre nagyobb szerepet szán az interakciók szervezésének, s egyre tudatosabban keresi az interakciók szervezésének és orientálásának technikáit, megoldásmódjait. Lényegében azt mondhatjuk, hogy a nevelési interakciók célirányos és szakszerű szervezését tekinthetjük a nevelés máig ismert és a jövőben kiteljesedő legmagasabb szakmai szintjének.

Az mindenképpen megalapozottan állítható, hogy a nevelés gyakorlatát megújítani, továbbfejleszteni kívánó törekvések a jövőben nem hagyhatják figyelmen kívül azt a szempontot, hogy a kialakítandó új nevelési eljárások, hatásszervezési, tevékenység-szervezési modellek vagy iskolakoncepciók milyen mértékben garantálják az interakciók előhívását és orientálását. Ez a szempont ugyanis messzemenően meghatározza az új megoldásmódok nevelési hatásfokát és korszerűségét.

Irodalom

- Ankernheimer, G. et al. (1981): *Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin, Argument.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 3–12.
- Bábosik István (2002): Neveléstudományi modellek hatékonyságának mutatói. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, Books in Print, 107–119.
- Bábosik István (2003a): *Alkalmazott neveléstudomány*. Budapest, Okker Kiadó.
- Bábosik István (2003b): A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. In Bábosik, I.–Olechowski, R. (szerk.): *Tanítás – tanulás – értékelés*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 167–175.
- Bábosik István (2004): *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bábosik István et al. (2004): Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevérvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 4–5. sz. 191–204.
- Borchert, J.–Knopf-Jerchow, H.–Dahbashi, A. (1991): *Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder-, und Regelschulen*. Heidelberg, Roland Asanger Verlag.
- Brezinka, W. (1974): Erziehungswissenschaft. In Ulich, D. (hrsg.): *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*. Weinheim–Basel, Beltz Verlag, 240.
- Carver, S. Ch.–Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 339–340.
- Durkin, K. (1995): A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M.–Stroebe, W.–Codol, J. P.–Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 77.
- Fend, H. (1971): *Konformität und selbstbestimmung*. Weinheim, Beltz, 38.

- Gage, N. L.–Berliner, D. C. (1986): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim–Basel, Beltz, 257–260.
- Garnitschnig, K. (2003): Schulische Integration – eine Herausforderung zur Innovation. In Bábosik, I.–Olechowski, R. (hrsg.): *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 59–77.
- Hegedűs Gábor (szerk.) (2002): *Projektpedagógia*. Kecskemét, Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
- Joppien, H-J. (1981): *Pädagogische Interaktion*. Bad, Heilbrunn.
- Klafki, W. (1977): Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In Blankertz, J. (hrsg.): *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern*. Weinheim, Beiheft, 12.
- Komenczi Bertalan (2001a): Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 4. sz. 128–134.
- Komenczi Bertalan (2001b): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 6. sz. 122–132.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, Comenius Bt.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Budapest, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Meinberg, E. (1988): *Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 318.
- Miller, R. (ed.) (1991): *New Directions in Education*. Brandon, Vermont, Holistic Education Press, 54–62.
- Newcomb, Th. (1959): *Sozialpsychologie*. Meisenheim, Hain, 11.
- Olechowski, R. (2003): Alternative Leistungsbeurteilung – Humanisierung der Schule. In Bábosik, I.–Olechowski, R. (hrsg.): *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 215–233.
- Reich, K. (1996): *Systemisch-Konstruktivische Pädagogik*. Berlin, Neuwied, Kriktel.
- Skiera, E. (1994): *Egy antropológiai pedagógia alapvonalai*. Budapest, ELTE TFK.
- Wittroch, M. C. (1978): The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, no. 13. 26.

A metakogníció pedagógiai értelmezése

Egy újszerű, különösen pedig egy idegen eredetű szakkifejezés meghonosítása nehéz feladat. Tartok tőle, hogy néhány olvasó számára irreleváns dolognak tűnik e fogalom ontogenezisének vizsgálatára könyvfejezetet szentelni. Talán lesznek, akik a tartalmi lényegyet keresve úgy érzik, hogy nincs semmi új a metakognícióval kapcsolatban, hiszen lényegében arról van szó, amit egykor Comenius vagy Herbart, később pedig a hazai neveléstudományban többen megfogalmaztak.

A tanulmány célja nem elsősorban a metakogníció fogalmának pedagógiai szempontú körüljárása, hanem magának a szóban forgó jelenségnek, a tudásról való tudásnak a pedagógiai szempontú értelmezése. Korábbi tanulmányaimban (Csíkos, 2002; 2003; 2004) már érintettem néhány kérdést a metakognícióval kapcsolatban, amelyekre igyekeztem összegyűjteni lehetséges válaszokat. Időközben elindult egy pedagógiai fejlesztő kísérlet, amelyben metakognitív stratégiák megtanítását tűztük ki célul, így megkerülhetetlenül állást kellett foglalom néhány elméleti szempontból még képlékeny kérdésben. Ebből adódóan már nem bújhatok a – zömmel külföldi szerzők által írt – szakirodalmi tételek mögé: igyekszem egyértelműen meghatározni, hogy a metakogníció nyitott kérdéseiben melyik álláspontot követem. A pedagógia elmélete és gyakorlata is sokat nyer, ha meghonosodik a metakogníció kifejezés és annak származékai, mint például a metakognitív stratégiák.

A magyar nyelvű szakirodalomban meglehetősen ritkán találkoztunk a metakognícióval. Időrendben először *Csapó Benő* (1992) könyvében, majd *Nagy József* (1996; 2000) monográfiáiban bukkan föl a kifejezés, olyannyira nem hangsúlyos szerepben, hogy azt a tárgymutató sem tartalmazza. Egy rövidebb ismertetés (*Tarkó*, 1999) mellett *Péntek* (2000) és *Zsigmond* (2001) tanulmányai szentelnek tágabb teret a metakogníció értelmezésének. A metakognícióval rokon területek pszichológiai irodalma (*Kiss*, 1996) szintén fontos tájékozódási pontot jelenthet. Az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) 10. konferenciáján kiemelt jelentőségű témakörként találkoztunk vele, melyről a legfrissebb eredményeket és kételyeket bemutattam egy korábbi tanulmányomban (Csíkos, 2004).

A magyar nyelvű források szűkösségéhez képest szinte az elburjánzás kifejezés asszociálható, ami az angol szakirodalom bőségét, sokrétűségét jellemzi.

A téma hetvenes évekbeli gyökereitől kezdve a növekvő számú kísérletekről és elméleti modellekről vaskos monográfia született (*Nelson, 1992*), amely a „core readings”, vagyis „az olvasnivaló legjava” alcímével jelezte, hogy nem törekszik szintézisre. A metakogníció pedagógiai alkalmazásáról, illetve a pedagógiai kutatók érdeklődését feltétlenül felkeltő problémamegoldó gondolkodás-metakogníció kapcsolatáról is tanulmánykötetek jelentek meg a kilencvenes években (*Hacker – Dunlosky – Graesser, 1998; Runco, 1994*).

A mai helyzetet azzal jellemezném, hogy úgy tűnik, az elméleti modellek terén vissza kell menni az alapokhoz, és lehet, hogy új alapokra van szükség (erről szól majd a metakogníció és a tudatosság kapcsolatát elemző rész). Másrészt viszont a metakognitív stratégiákat a fejlesztés eszközeként vagy céljaként meghatározó pedagógiai programok gyakorlatban is felhasználható ismereteket halmoztak fel.

Tanulmányomban a metakogníció pedagógiai értelmezését igyekszem megadni. Három főbb gondolati egységet járok be: (1) A fogalom ontogenezisének áttekintéséhez a flavelli „puha” értelmezés (amely szerint a metakogníció a tudásra vonatkozó tudás) és a kilencvenes évek útkeresése után a jelen nagy polémiajába ütközünk (mi a metakogníció és a tudatosság viszonya egymáshoz). (2) Megvizsgálom, hogyan értelmezhető az értelem fejlődése a metakogníció fogalmának felhasználásával. Végezetül, de nem utolsósorban (3) azt elemzem, hogy az értelem kiművelése számára mit jelent a metakognícióra építő vagy azt célként megfogalmazó fejlesztés.

Amennyiben a tisztelt olvasó most a tanulmány későbbi részeihez lapoz, keresve az imént említett hármas szerkezet terjedelmi arányait, bizonyíthatóan metakognitív stratégiát működtet. Metakognícióról van szó, ha tudjuk, hogy az olvasás folyamatát segíti, ha figyelünk a szöveget szerkezeti egységekre tagoló jelekre. Az is nyilvánvaló, hogy tudatos döntésre van szükség ahhoz, hogy a későbbi oldalakra lapozzunk. Belátható, hogy kisiskoláskorban még nem rendelkezünk ezzel az olvasási stratégiával, és talán érdemes megfontolni, hogy az olvasási stratégiák közül melyeket célszerű akár már alsó tagozatban az értelem kiművelésének szolgálatába állítani. A metakogníció tehát biztosan létezik, sőt pedagógiai szempontból releváns jelenség, és talán sikerül megmutatnom, hogy bár még nem tudjuk pontosan, mi is az, de meg lehet közelíteni a problémát.

A metakogníció klasszikus értelmezése

Flavell a hetvenes évektől több tanulmányában kísérlete meg a metakogníció pszichológiai szempontból pontos és releváns definiálását (*Flavell, 1971; 1979*). A gyakran szekunder forrásokban is flavellinek nevezett definíciók közös magja, hogy a metakogníció a tudásra vonatkozó tudás (cognition about cognition). Meglehetősen magyartalan lenne a kognícióra vonatkozó kognícióról beszélni, de nem feltétlenül szükségtelen, hiszen más forrás (*Hacker, 1998*) Flavellre hivatkozva a kognícióra vonatkozó tudásként definiálja a metakogníciót (knowledge

about cognition). A lényeg mindkét esetben, hogy amikor metakognícióról beszélünk, az emberi megismerésben hierarchikusan egymásra épülő legalább két szintet feltételezünk.

Nelson (1996) szerint a 'meta' fogalmak eredete Tarski gondolataira vezethető vissza, aki megoldotta az évszázados Comte-paradoxont. Comte szerint a gondolkodó nem oszthatja magát két részre: egy gondolkodó részre, és egy olyan részre, amelyik megfigyeli ezt a gondolkodást. (Wundt a paradoxont Münchhausennek ahhoz a kalandjához hasonlítja, amikor hajánál fogva kihúzta magát a mocsárból.) Tarski úgy oldotta meg a problémát, hogy bevezette a 'meta' fogalmat. Eszerint egy önmagára vonatkoztatott kijelentés esetében meg kell különböztetnünk a kijelentésben szereplő dolgokat a kijelentésre vonatkozó dolgoktól. Példa lehet erre: Eben a mondotban három hiba van. Két hibát rögtön azonosítani tudunk, amelyek durva helyesírási vétségek. De vajon mi lehet a harmadik? A harmadik hiba metasinten értelmezhető, hiszen arról van szó, hogy maga a mondat tartalma hibás, és így már megvan a harmadik hiba.

Flavell (1979) felismerte, hogy a metakogníció meglehetősen összetett fogalom, amelynek két nagyobb jelentésköre van: egyrészt a tudással kapcsolatos (tárgyi) tudás, másrészt a tudás működtetésének kontrollja. Látható, hogy az első jelentés közönséges „nem meta” tudást jelent inkább, azzal a specialitással, hogy nem konkrét objektumokra, hanem az emberi tudásra vonatkozik. Például annak ismerete, hogy tíz memorizálandó szót úgy könnyebb megtanulni, ha csoportosítjuk azokat gondolatban (hogy a Miller-féle bűvös szám alá kerüljünk), tekinthető ugyan metakognitív tudásnak, de ez véleményem szerint a funkcionális szempont túlhangsúlyozása, és az agyi reprezentáció azonossága vagy különbsége problémájának elhanyagolása. A metakogníció másik dimenziójával kapcsolatban sokkal inkább természetes a 'meta' előtag használata. Annak gondolata, hogy gondolkodásunk többszintű, és a különböző szintek funkcionálisan és fejlődésükben is azonosíthatók, a gondolkodás többszintű modelljeivel (lásd például *Sternberg*, 1988) is összhangban van.

Flavell 1987-ben írt tanulmányának címe – Elmélkedés (speculations) a metakogníció természetéről és fejlődéséről – utal arra, hogy továbbra sem volt tisztázott a korábbi cikkében említett jelentésszintek tartalma, szerkezete és jelentősége. Flavell itt annyiban igyekszik meghaladni a korábbi álláspontját, hogy a metakogníció értelmezéséhez két kulcsfogalom áttekintését javasolja: a *metakognitív tudást* és a *metakognitív tapasztalatot*.

A *metakognitív tudás* három fontos területre osztható: (1) személyi változók (person variables), vagyis a képesség, hogy önmagunk, mások és általában az ember képességeiről megfelelően gondolkodjunk; (2) a feladatváltozók (task variables), ami a feladatok nehézségüknek megfelelő értelmezését jelenti; (3) stratégiaváltozók (strategy variables). Ez utóbbiak esetében különbséget tesz a kognitív és a metakognitív stratégiák között: a kognitív stratégia arra szolgál, hogy elérjük a kognitív célt, míg a metakognitív stratégiák feladata például az, hogy teljesen biztosan megállapítsuk: a kognitív célt elértük.

A *metakognitív tapasztalat* jellemzője, hogy egyszerre tudatos, kognitív és affektív. Ide tartozik annak észrevétele, hogy beszélgetőtársunk nem ért valamit, de szeretné megérteni, vagy annak felismerése, hogy egy kognitív feladat túl nehéz, avagy érthetetlen. Flavell szerint már a kisgyermekeknek is vannak metakognitív tapasztalatai, de még nem tudják azokat megfelelően szavakba önteni.

A következőkben két további, klasszikusnak nevezhető metakogníció-értelmezést említek. A klasszikus elnevezést az indokolja, hogy Flavellhez hasonlóan empirikus adatokra építő pszichológiai modellekről van szó, amelyek elsősorban funkcionálisak, és háttérben marad a reprezentáció kérdése. *Hacker* (1998) elemzése alapján először Kluwe, majd Paris és Winograd definícióit tekintjük át.

Kluwe a deklaratív-procedurális dichotómiát használja 1982-ben megjelent írásában. A procedurális metakognitív tudást két részre osztja: a nyomon követő (monitoring) és a szabályozó (regulation) folyamatokra. Ez a felosztás előképe a később bemutatandó Nelson–Narens-modellnek. *Kluwe* (1987) öt évvel később már alaposan megváltoztatta a metakognitív folyamatok leírására használt fogalmait, és megjelenik nála a végrehajtó funkciók (executive control) kifejezés. Paris és Winograd is követik a deklaratív-procedurális felosztást, amely náluk az önmegítélés (self-appraisal) és önrányítás (self-management) fogalmakban ölt testet.

Interregnum: lépések a reprezentációs modellek felé

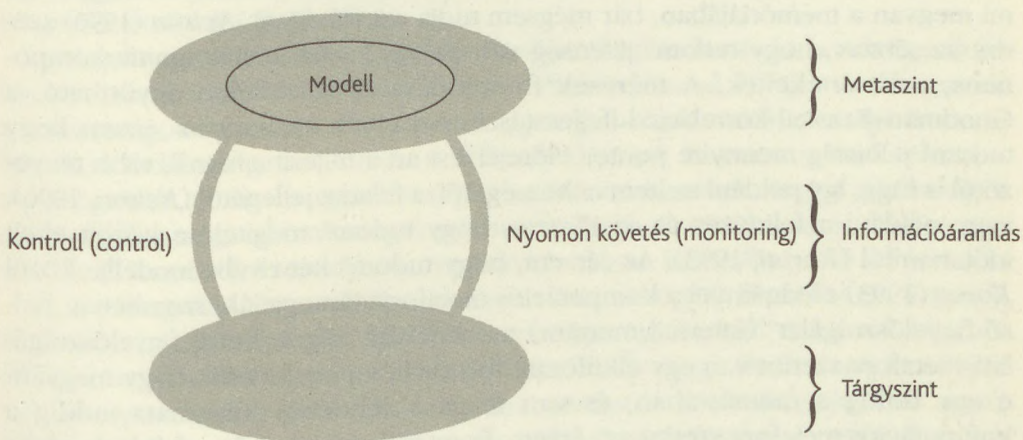
Flavell gondolatai a tudásról való tudásról a metakogníció fogalmának további pontosítását sürgették. A gondolkodás metaszintjének egy modellje Nelson és Narens nevéhez köthető (*Nelson*, 1996). Anekdotikus példává növi ki lassan magát a korábban már említett mondat, amellyel talán a tárgyszint és a metaszint megkülönböztetése szemléltethető:

EBEN A MONDOTBAN HÁROM HIBA VAN.

Nelson (1996) szerint gondolkodásunk egyik szintjének komponensei rögtön felfedeznek két hibát a fenti mondatban. A metaszint komponenseire hárul ugyanakkor a feladat, hogy tudatossá tegyék, a fenti mondatban csak két hiba van, nem három. Az utolsó lépés (ez a két szint szoros együttműködéséppen jön létre) lehetővé teszi annak felismerését, hogy a mondat tartalma is hibás, és így összesen meglehet a három hiba. Észrevehetjük, hogy gondolkodásunk számtalan komponense működésbe lépett a mondat elolvasása során. Például európai neveltetésünk és iskolázottságunk arra motivált bennünket, hogyha egy ilyen mondatot olvasunk, akkor megkeressük a három hibát. Miután csak kettőt találtunk, elővettük azt a meggyőződésünket, mely szerint egy könyvben, nyomtatásban megjelenő rejtvénynek általában van megoldása, tehát érdemes folytatni a keresést a harmadik hiba megtalálásáig.

Az előbbieken megkülönböztetett két gondolkodási szintet *tárgyszintűnek* és *metaszintűnek* nevezhetjük. A két szint hierarchikus kapcsolatát és a közöttük lévő információáramlást szemlélteti a következő modell:

1. ábra. A metakogníció modellje Nelson szerint



Forrás: Nelson, 1996, 105.

A modell szerint a tárgyszint és a metaszint között folyamatos az információáramlás. A tárgyszint informálja a metaszintet arról, hogy milyen az állapota, a metaszint pedig meghatározza a következő lépést. Ehhez szükséges, hogy a metaszint rendelkezzen egy modellel, amely tartalmazza a célokat és az azok eléréséhez vezető utakat. *Nelson* (1996) döntő érdemének azt tartom, hogy a fenti (elméleti szempontból igen nagy hatású) modellhez neuroanatómiai bizonyítékokat is keresett.

A metakogníció a pszichológiában egy vitatott esernyőfogalommá vált. A kilencvenes években jelentőssé vált irányzatok közül megemlítem a tudatelmélet-elméleteket és az „érzem, hogy tudom” (feeling-of-knowing, FOK) jelenség kutatását.

Bár *Flavell* (2000) szerint a metakogníció és a tudatelmélet elméletei jól megférnek egymás mellett a tudásról való tudás esernyője alatta, egyfajta hierarchiát állít föl azzal, hogy a metakogníció alkalmazott tudatelmélet-elméletnek tekinthető. *Astington* (1998) tanulmánya alapján az is nyilvánvaló, hogy a tudatelmélet-elméletcsoport a tudásról való tudás kizárólagos elmélete kíván lenni, és a 'metakogníció'-t olyan alternatív elnevezésnek tartja, amely nem vált dominánssá.

A tudatelmélet-elméletek változatos kísérleti módszerekkel igazolták, hogy leghamarabb 3 éves korban, de általánosságban 4-5 éves korban a gyermekek már képesek mások mentális állapotairól gondolkodni, és megértik a saját reprezentációikban bekövetkezett változásokat (*Vajda*, 1999). Mint majd látni

fogjuk, a saját gondolkodásunkra vonatkozó megfigyelések és a mások gondolkodásáról alkotott kép olyan meggyőződés, amely meghatározza a metakognitív és kognitív folyamatok működését a problémamegoldás folyamatában.

A másik említett irányzat az „érezem, hogy tudom” jelenséget vizsgáló kutatók közé sorolható. Két rivális elmélet alakult ki a kísérleti eredmények alapján, amelyek arra keresik a választ, hogyan lehet az ember biztos abban, hogy valami megvan a memóriájában, bár mégsem tudja azt fölidézni. *Nelson* (1996) szerint az „érezem, hogy tudom” jelenség volt az egyik első metakognitív komponens, amit értékelték. A mérések finomodása új statisztikai együttható, a Goodman–Kruskal-korreláció kifejlesztéséhez vezetett. Az, hogy az „érezem, hogy tudom” jelenség mennyire pontos előrejelzést ad a teljesítményről, több tényezőtől is függ, így például az item nehézségétől, a feladat jellegétől (*Nelson*, 1996), vagy például a felidézés és az „érezem, hogy tudom” megítélése között eltelt időtartamtól (*Koriat*, 1993). Az „érezem, hogy tudom” két rivális modellje közül *Koriat* (1993) eredményei a komputációs metaforát támogatják, szemben a „belső figyelőszolgálat” (internal monitor) metaforával. Míg a „belső figyelőszolgálat” metafora szerint van egy elkülönült folyamat, amely kideríti, hogy megvan-e egy dolog a memóriában, és van maga a felidézés folyamata, addig a komputációs metafora szerint az „érezem, hogy tudom” jelenség a felidézhetőség megítélését jelenti.

Új elméleti alapok keresése: metakogníció és tudatosság

Szükségesnek tartom annak megmutatását, hogy a tudatosság, a metakognícióval való hipotetikus viszonytól függetlenül, a pedagógiai gondolkodás fontos szak kifejezése. Noha a pedagógiai szakkönyvek tárgymutatójában általában nem szerepel, a fogalom gyakran használatos a szakmai közbeszédben. A tudatosság mint deklarált didaktikai alapelv Comenius Nagy oktatástanában főszerepet kap. „A mechanikus, megértés nélküli tanulás helyébe a megértett-megemésztett ismeretek tudatos elsajátítását állítja.” (*Mészáros – Németh – Pukánszky*, 1999, 95) Az alapelv ma is vállalható, ám félrevezető lehet a tudatosság alapelvének nevezni, hiszen nyilvánvaló, hogy a mechanikus és megértés nélküli tanulás is tudatos folyamat. A fogalmak tudatos elsajátításának újra előtérbe állítása manapság az intencionális tanulás (intentional learning) hangsúlyozását jelenti Vosniadou felfogásában (lásd *Csapó – Csíkos – Korom*, 2004).

Tartok tőle, hogy a tudatosság mint didaktikai alapelv hangsúlyozása a tudattalan, más szóval az értelem számára korlátozottan hozzáférhető mentális folyamatok jelenségének alulbecslését eredményezheti. A tudattalan jelenségek fontosságára többen felhívták a figyelmet az ókortól napjainkig. Az óind Potandzsali a tudattalant a megismerés legmagasabb fokának tartotta (*Szpirkin*, 1974). Herbart fölfogásában a tudatot egy küszöb választja el a lelki élet többi jelenségétől (*Pléh*, 1992). A pszichoanalízis értelmezésében pedig a tudat csak a jéghegy

Továbbmenve a kognitív idegtudományi eredmények filozófiai interpretációjának útján, *Dennett* és *Kinsbourne* (1998) a tudatosság észleléséhez szükséges idő problémáját elemezve kognitív idegtudományi megfigyelésekre támaszkodva vonják le következtetéseiket. A *Pléh* (1998) által is említett *Libet*-féle kutatásokról van szó, amelyek alapján a tudatos döntések 350–400 milliszekundumos késést mutatnak az elektródákkal észlelhető potenciálváltozáshoz képest, amikor a kísérleti személyektől a kutató a csukló tudatos behajlítását kérte, és egyúttal megfigyelte a személy által érzékelt döntési időpontot.²

A kognitív idegtudomány eredményeinek hasznosítása a tudatosság problémájának vizsgálatában legmarkánsabban a vizuális reprezentáció kutatásának területén valósult meg. A már idézett *Crick* és *Koch* (1998), illetve *Churchland* és *Ramachandran* (1994) mellett *Taylor* (1997) kutatásaira hívom fel a figyelmet. A vakfolttal kapcsolatos vizsgálatok meglepő jelenségekre derítettek fényt: egyszerű kísérlettel ellenőrizhetjük, hogy jóval nagyobb vakfoltra eső tárgy válik láthatatlanná, ha ezzel lehetővé válik egy alakzat értelmes kiegészítése. A tudatunknak ebbe semmilyen beavatkozási lehetősége nincs, ám mégis úgy érezzük, nagyon magas szintű információfeldolgozási folyamat zajlott le.

Kentridge és *Heywood* (2000) egy részben sérült látómezővel rendelkező személlyel végzett kutatások alapján arra a következtetésre jutnak, hogy lehetséges a metakognitív szabályozás tudatosság nélkül is. Pontosabban: kísérletekkel igazolták, hogy megtörtént egy problémamegoldó séma cseréje (ez nevezhető a metakogníció egyik megjelenési formájának) anélkül, hogy a kísérleti személy ennek tudatában lett volna. Látható, hogy a metakogníció lehetséges értelmezései elmozdultak a „hardver” irányába, és előtérbe kerül az idegrendszeri működéshez kötött értelmezés. *Koriat* és *Levy-Sadot* (2000) kétféle metakognitív döntést különböztet meg: tapasztalaton, illetve információn alapulót. Véleményük szerint a tapasztalaton alapuló döntés egyszerre lehet metakognitív és tudatlan. Példaként az szerepel, hogyha megkérdezzük valakit, mennyire bizonyos abban, hogy tudja egy dolog nevét, akkor elképzelhető, hogy pusztán a „nyelvem hegyén van” érzésre (tip-of-the-tongue jelenség) alapozza döntését a saját tudásával kapcsolatban.

Metakogníció és értelmi fejlődés

A metakogníció fejlődés-lélektani vonatkozású kutatása két fontos területen hozott pedagógiai szempontból releváns eredményeket. Elsőként az IQ és a metakogníció kapcsolata, valamint a metakogníciónak a szakértővé válásban

² Dennettre nagy hatással lehetett e fejezet megírásakor *Churchland* és *Ramachandran* (1994) írása, amelyben csodálkoznak, hogy Dennett (1991) hogyan tudott olyan következtetésre jutni, amely nyilvánvalóan összeegyeztethetetlen az empirikus adatokkal.

betöltött szerepét érdemes áttekinteni. Ezután rátérünk arra az elméleti modellre, amely a kognitív fejlődést elsősorban abban látja, hogy egyre több gondolkodási folyamat kerül a metaszintről a tárgyszintre.

Veenman és Elshout (1999) az intelligencia és a metakogníció kapcsolatát vizsgálva kissé meglepő következtetésre jutottak. Kutatásukban az IQ szerepét egy intelligenciafaktorokra épülő tesztbatteria súlyozatlan összpontszáma töltötte be, míg a metakogníció mérését hangosan gondolkodás (think-aloud) videóra rögzítésével és szakértői értékelésével oldották meg. (A metakogníció mérésével kapcsolatos kérdésekről lásd *Csikos*, 2004). Eredményeik alátámasztják azt a feltételezést, mely szerint az alacsonyabb intelligenciájú személyek is egy terület szakértőjévé válhatnak, és ehhez a metakogníció adhat kulcsot. Ezzel összefüggésben a szakértővé válás folyamatában csökkenni látszik az intelligencia szerepe.

Schraw (1998) ugyancsak azt hangsúlyozza írásában, hogy az addigi kutatások eredményei szerint a metakogníció és az IQ egymástól kevésbé függő jelenségek. Olyan kutatási eredményeket idéz, amelyekben a metakognícióhoz sorolható gondolkodási képességek és az IQ korrelálatlanságára derült fény. Összhangban ezzel idézi *Ackermann* eredményét, aki szerint a készségfejlődés korai szakaszában van jelentősége az IQ-nak, azonban a későbbi fejlődési szakaszban nem mutatkozik kapcsolat.

A metakogníció és a kognitív fejlődés kapcsolatrendszerének leírására két további forrásra hivatkozom. Először azt a gondolatot vizsgálom, hogy kogníció és metakogníció egymással együttműködve (in tandem) megy végbe (*Karmiloff-Smith* találó kifejezését idézi: *Estes*, 1998). Egy másik fontos állítás, hogy az értelmi fejlődés jellemezhető úgy, hogy egyre több gondolat kerül a metaszintről tárgyszintre.

A kogníció és metakogníció értelmi fejlődésben betöltött párhuzamos szerepéről mindannyian rendelkezünk tapasztalatokkal. Itt azt kívánom hangsúlyozni, hogy tévedés minden olyan feltételezés, amely a készség- és képességfejlődés bizonyos szintjének eléréséhez köti a készségek, képességek működését megtervező, nyomon követő és ellenőrző metakognitív stratégiák működését. A legegyszerűbb alapműveleti számolási feladatot (például: mennyi $5+2$) az óvodás gyermek egész sor metakognitív stratégia működtetésével oldja meg. Először eldönti, értelmes és megoldható-e számára a feladat, majd valamilyen számolási stratégiát keres, és annak működését felügyeli, amikor az ujjain kiszámolja a végeredményt. Ez a gondolat vezethet oda, hogy bizonyos problémák, feladatok a gyermek számára metakognitív stratégiák felhasználását igénylik, a felnőtt számára pedig a gondolkodás tudatos kontrollja nélkül algoritmikusan megoldhatók.

Leahy és Harris (1993) felhívják a figyelmet *William James* gondolataira, aki szerint egy készség elsajátítása során először tudatosan oda kell figyelni, hogy mit csinálunk. Amikor egyre gyakorlottabbakká válunk, akkor tudatos odafigyelés nélkül, automatikusan tudjuk kivitelezni a feladatot. (Gondolhatunk itt a számolási vagy olvasási készség fejlődésére, de akár a mozgásos készségek kiala-

kulására is.) Arra gondolhatunk tehát, hogy amikor készségeink fejlődnek, a készség működésében egyre kisebb szerep jut a metakogníciónak. Ez az önmagában természetes fejlődési útnak tartható jelenség azonban visszaüthet, amikor egy készség fejlődése az automatizáltság magas szintjére jut. Ha alapszempontokkal jól bántó gyermek egy szöveges feladatban találkozik két számadattal, és meglátja a „nagyobb” szót, akkor a metakogníció kikapcsolása mellett szinte bizonyosan összeadja a két számadatot, és a kapott újabb számot tekinti végeredménynek.

Álláspontom szerint a tankönyvekben, munkafüzetekben megszokott feladatok ma kevésbé veszik igénybe a metakognitív stratégiákat, mint az szerintünk optimális lenne. A készségek magas szintű kifejlesztésének igénye mellett megjelenhet a metakogníció „felszabadításának” igénye is. Ez azt jelenti, hogy a metakognitív stratégiákat sok esetben nem a semmiből kell megtanulni a készségek bizonyos fejlettségi szintjét elérve, hanem azokat megfelelő feladatok osztálytermi felhasználásával életre kelthetjük Csipkerózsika-álmukból és megmutathatjuk, milyen előnyökkel jár, ha a feladat megoldása során *tervezünk, nyomon követünk és ellenőrizzük*.

Metakogníció és iskolai fejlesztés

A metakogníció definíciója szakirodalmi forrásainak áttekintése után illő kifejtésem, hogy a pedagógia számára milyen metakogníció-értelmezést tartok legalkalmasabbnak. Egyetértek *Hacker* (1998) döntésével, mely szerint a metakogníció kifejezést érdemes fenntartani a tudatos és akaratlagos (conscious and deliberate) gondolkodási folyamatok számára. Megfelelőnek tartok egy olyan megoldást is, amely szerint – a metakogníció értelmezése feletti vitát nem lezárva – a pedagógiai kutatások számára a metakognitív stratégiák definícióját rögzítjük. Fenntartom tehát a lehetőséget, hogy elmerereprezentációs szempontból indokolt lehet tudatos és tudattalan metakognícióról is beszélni, ám rögzíteni szeretném, hogy az iskolai fejlesztés számára fontos metakognitív stratégiák alatt a tudás tudatos tervezését, nyomon követését és ellenőrzését értem. Így valójában a klasszikus metakogníció-értelmezés szerinti procedurális metatudást helyezem vizsgálódásaim középpontjába.

Elsőként azonban tekintsük át, hogy a flavelli és kluwe-i értelemben vett deklaratív metakognitív tudásnak mi a pedagógiai jelentősége. Mint kifejtettem, az a tudásfajta tartozik ide, amely a saját és mások gondolkodására vonatkozó tudást jelenti. Ide sorolható minden olyan kijelentés, amely például a saját memorizálási, szövegértési vagy feladatmegoldó szokásainkra vonatkozik. A memorizálási teljesítményre vonatkozó kijelentések vizsgálata voltaképpen a metakogníció-kutatások egyik hajtóerejét adta. Nyilvánvaló, ha az a cél, hogy egy első osztályos kisiskolás megjegyezzen egy telefonszámot, amíg leszalad az emeletről a földszintre, az ő feltételezett memóriakapacitását figyelembe véve

egy felnőtt talán másképp tagolva, talán többször megismételve mondja el azt. A deklaratív metakognitív tudáshoz tartozik ezen túl a tanulási stratégiákra vonatkozó leíró jellegű ismeretanyag is. Csokorba gyűjtöttem néhány állítást, amelyek a saját és mások tudására vonatkozó metakognitív tudás kategóriájába sorolhatók a klasszikus nevezéktanok szerint:

- „Ha ötször lassan, tagoltan elolvasom ezt a Petőfi-verset, akkor holnap az iskolában megakadás nélkül el tudom majd mondani.”
- „Ha nyolcféle dolgot kell vásárolnom a boltban, akkor a legjobb, ha két négyes csoportba rakom őket a memóriámba: például a hűtött és a nem hűtött dolgok szerint csoportosítva.”
- „Ha nagyon kevés időm van fölkészülni a vizsgára, akkor a legjobb, ha minden bekezdés első mondatát olvasom csak el.”
- „Azoknak az osztálytársaimnak sikerült jól ez a dolgozat, akik nem hallgatnak zenét tanulás közben.”
- „Az nem lehet, hogy egy matematikai feladatnak nincs megoldása!”

Az ilyen és ehhez hasonló állítások fontos szerepet játszanak gondolkodásunkban. Két fontos probléma merül föl ezekkel kapcsolatosan. Egyrészt ezek az állítások csupán abban különböznek a nem metakognitív kijelentésektől, hogy az emberi tudásra, annak fölhasználására vonatkoznak. Feltételezhető ugyanakkor, hogy elmereprezentációs szempontból ezek teljesen hasonlóak más, ismeretjellegű tudást kifejező állításokhoz. Másrészt az itt felsorolt állítások mind a gondolkodás tudatos kontrolljáról szólnak. És itt vissza kell kanyarodnunk a metakogníció és a tudatosság kapcsolatrendszerének problémájához, illetve az automatizálódás mint a fejlődés jellemzője tételhez.

Lehetséges-e, hogy a saját magunk és mások gondolkodásáról szóló állítások szerint történik gondolkodásunk irányítása, ha nem is mondjuk ki expliciten, sőt, nem is válik tudatossá az állítás? Elképzelhető, hogy egy gyakorlott színész szerepének tanulásakor ötször tagoltan elmondja a szöveget anélkül, hogy ezt expliciten programként kijelöli maga számára, és eközben teljesen más, tudatos odafigyelést igénylő tevékenységet végez. Ha így is lenne, egy interjú során feltehetőleg be tudna számolni arról, hogyan tanulja a szerepeit, és elmondaná, hogy *meggyőződése*, hogy a biztos memorizálás érdekében néhányszor lassan, tagoltan el kell olvasni a szöveget.

A pedagógiai relevancia szem előtt tartásával *Erik De Corte* (2001) modelljére hívom fel a figyelmet, aki az iménti öt állításhoz hasonló kijelentéseket egy hierarchikus taxonómiában a metakogníciótól különválasztva szerepelteti, éspe-dig a legfelső, legátfogóbb szinten. Érvelhetünk tehát úgy, hogy azok az állítá-sok, amelyeket a metakogníció-kutatás és a klasszikus nevezéktanok a deklaratív metakognitív tudás kategóriájába soroltak, voltaképpen az emberi önszabályozó viselkedést irányító meggyőződések (belief).

Ha felismerjük annak jelentőségét, hogy bizonyos állítások alapvető hatással vannak az önszabályozó viselkedésre és a különböző metakognitív, illetve kog-nitív stratégiák használatára, akkor a fejlesztés útját „bottom-up”, alulról fölfelé

irányulónak tekinthetjük. Ez azt jelenti, hogy megfelelő tanulási környezettel – amelybe beletartozik a pozitív légkörtől a megfelelő feladatok felhasználásig számos elem – olyan tanulói meggyőződések alakítunk ki saját és mások gondolkodásával kapcsolatban, amelyek más problémahelyzetben is alkalmasak a gondolkodási folyamatok megfelelő szabályozására. Nem célravezető, ha megtanultatjuk az általunk helyesnek tartott meggyőződések („Gyerekek, figyelem, holnap kikérdezem a problémamegoldás három fázisát: tervezés, nyomonkövetés, ellenőrzés!”), ellenben annak megmutatása, hogy a feladatok természetéről alkotott meggyőződéseink befolyásolják a teljesítményünket, megfelelő fejlesztő feladatok alkalmazásával elérhető.

A meggyőződések gondolkodást szabályozó szerepét legmarkánsabban a matematikai meggyőződésekkel kapcsolatos kutatások illusztrálják. A *Verschaffel – Greer – De Corte* (2000) által megidézett Brousseau-i „didaktikai egyezmény” „záradékként” tekinti *D’Amore* és *Martini* (1999) azt a jelenséget, hogy a számítások elvégzésével adódó eredményt a tanulók automatikusan a feladatra adott válaszként értelmezik. *Reusser* és *Stebler* (1997) számos tanulói meggyőződést tártak fel interjúik során, amelyek követése gyakran furcsa megoldásokat eredményez, ha a megszokottól eltérő feladattal találkoznak a tanulók (lásd például *Csíkos*, 2002). A metakognícióval kapcsolatos terminológia segítségével a következő magyarázatot adhatjuk a jelenségre. Az a meggyőződés például, hogy minden iskolai matematikai feladat értelmes, gyakran azt eredményezi, hogy – az életszerű problémák megoldása során szükségképpen működő – metakognitív stratégiákat a tanulók az iskolában általában kikapcsolják. Emiatt az azonnali megoldást adó algoritmusok lépnek működésbe, és a legtöbb feladat esetében gyors megoldás lesz a metakognitív stratégiák kikapcsolásának jutalma.

Az általam ismert iskolai, metakognícióra építő fejlesztő programok általában nem a meggyőződések vagy a hagyományosan deklaratívnak nevezett metakognitív tudáselemek kialakítását, gazdagítását tűzték ki célul. A következőkben megemlített programokban a procedurális elemek fejlesztése került előtérbe. A legtöbb ismert fejlesztő program a matematika és olvasásmegértés területén zajlott, ezek közül választunk ki néhányat, amelyek kapcsán bemutatjuk a metakognícióra alapozó fejlesztés filozófiáját és gyakorlatát. Ha megkíséreljük ezeket a fejlesztő programokat a *Csapó* (2003) által javasolt szóhasználat segítségével kategorizálni, akkor a tananyag közvetítéséhez kapcsolt képességfejlesztésről beszélhetünk.

A matematika területén fél évszázada felismerték a matematikai problémamegoldásban működő gondolkodási folyamatok tanításának, tudatosításának fontosságát. Világszerte idézik a források *Pólya* (1957) könyvét, amelyben megjelennek a problémamegoldásnak más tartalmi területekre is általánosítható fázisai: (1) a feladat megértése, (2) tervkészítés, (3) a terv végrehajtása, (4) a megoldás vizsgálata. Világos számunkra, hogy ezek a fázisok megfeleltethetők a korábban már említett metakognitív stratégiáknak. Az is nyilvánvaló, ahhoz, hogy például a megoldás vizsgálata valóban a problémamegoldás metakogníció által

vezérelt fázisát jelentse, olyan iskolai feladatokra van szükség, amelyekben ténylegesen szükség van a megoldás tudatos diszkussziójára, és nem feltétlenül ad jó eredményt a „didaktikai egyezmény” betartása.

Nagy hatású munka a matematikatanulás pszichológiája területén *Skemp* (1975) könyve, amelyben kifejti azt a gondolatot, hogy a matematikában az általa intuitívnek és reflektívnek nevezett tudáselemek egymás természetes kiegészítői. Nem nehéz felismerni a reflektív tudás kategóriában a metakogníciót. Amennyiben *Skemp* művét nagy hatásúnak nevezzük, úgy *Schoenfeld* (1987/1993) tanulmánya a matematika és a metakogníció kapcsolatáról szóló irodalom fundamentumaként tekinthető. *Schoenfeld* professzionális matematikus és kezdő egyetemi hallgató problémamegoldó tevékenységének elemzésével kimutatta, hogy a matematikus sokkal több időt töltött a probléma elemzésével, a megoldási terv elkészítésével és az ellenőrzéssel, mint az egyetemi hallgató, aki rögtön szerette volna megtalálni a megoldást, és azonnal nekilátott a feladat „kidolgozásának”.

A kilencvenes évekből több olyan matematikai fejlesztő programról tudunk, amely zászlajára tűzte a metakogníciót. Ezen programok kidolgozásához erős inspirációt jelentettek azok a kutatási eredmények, amelyek bizonyos típusú szöveges feladatok megoldása során jelentkező problémákat tártak fel (lásd *Verschaffel – Greer – De Corte*, 2000; *Csíkos*, 2002; 2003). A metakognícióra építő matematikai fejlesztő programok közül kicsit közelebbről kettőt mutatunk most be: a *Verschaffel és mtsai* (1999) által kidolgozott flamand fejlesztő programot, és a *Mevarech – Kramarski* (1997) neve által fémjelzett IMPROVE-módszert.

A flamand fejlesztő programot autentikusan jellemzi *De Corte* (2001, 424): „Az osztályterem tanulási környezetét alapjaiban változtattuk meg... A négy részt vevő kísérleti osztály tanulási környezete az alábbi négy tényező szempontjából alapvetően megváltozott: a tanulás és tanítás tartalma, a problémák jellege, az oktatási technikák és az osztálytermi kultúra.” A tanulás és tanítás tartalmának megváltoztatása magában foglalta egy ötlépcsős metakognitív stratégia elsajátítmegváltoztatása magában foglalta egy ötlépcsős metakognitív stratégia elsajátítását: (1) mentális modell alkotása a valóságos tapasztalatok felhasználásával, (2) megoldási terv készítése, (3) számítások elvégzése, (4) az eredmény értelmezése, (5) a megoldás értékelése. Jegyezzük meg, hogy nem arról van szó, hogy memorizálni kellett a 10-11 éves gyerekeknek az öt lépést, hanem – kapcsolódóan a második tényezőhöz – az órákon megoldott problémák olyan jellegűek voltak, hogy könnyen igazolható volt, milyen előnyökkel jár, ha valaki a fenti lépéseket megvalósítva oldja meg azokat. Illusztrációként közöljük az egyik fejlesztő feladatot (lásd 2. ábra).

A flamand fejlesztő program további két jellemzője (a megváltozott oktatási technikák és osztálytermi kultúra) sokkal nagyobb mértékben függ az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusok képzettségétől, mint magától a fejlesztő programtól. Alapvető jellemzőként azért megemlítjük, hogy a tanulók csoportmunkában dolgoztak a fejlesztő feladatokon, és a munkát pozitív légkör, a különféle megoldási módokkal szemben toleráns magatartás jellemezte.

2. ábra. A flamand fejlesztő program egyik feladata

A kisiú egy hintát szeretne a vízszintes faágra erősíteni. Már elkészült a hinta ülőkéje, és tudjuk, hogy a faág 5 méter magasan van a talajtól. Mennyi kötelet kell vásárolni, hogy fel lehessen erősíteni a hintát a faágra?



Forrás: Verschaffel és mtsai, 1999.

Az Izraelben kidolgozott IMPROVE (*Mevarech – Kramarski, 1997; Kramarski – Mevarech – Lieberman, 2001*) egy innovatív oktatási módszer jellemzőiből képzett mozaikszó: Introducing new concepts (új fogalmak bevezetése), Metacognitive questioning (metakognitív kérdések), Practicing (gyakorlás), Reviewing and reducing difficulties (áttekintés, a nehézségek kiküszöbölése), Obtaining mastery (elsajátítás), Verification (igazolás), Enrichment (megerősítés). A rendszer leírása során a szerzők kiemelten kezelik a metakognitív kérdések témakört, és számos kérdéstípust ismertetnek, amelyek előkerülhetnek a matematikaórákon. Figyelemre méltó, hogy az úgynevezett stratégiai kérdések Pólya rendszerére épülnek, és maguk a tanulók is tisztában voltak a fejlesztő kísérletben azzal, hogy kitől származik a feladatmegoldás folyamatát segítő kérdések rendszere (*Kramarski, 1999, személyes közlés*).

Mindkét itt megemlített matematikai fejlesztő program fontos jellemzője, hogy képességek szerint heterogén osztályokban zajlottak, vagyis a metakognícióra alapozott fejlesztés nem a tehetségfejlesztés, nem a felzárkóztatás speciális módszere, hanem az minden képességszintű tanuló számára hasznos lehet, ahogyan azt a kísérletek igazolták is. Egy szubjektív észrevételem ezzel kapcsolatban: Úgy tűnik, hogy míg egy hazai fejlesztő program esetén talán az adna aggodalomra okot, hogy vajon a legtehetségesebbek profitálnak-e belőle, addig máshol mintha megfordulna a kérdés, és azt igyekeznek megmutatni, hogy a leggyengébb tanulók számára is hasznosnak bizonyult a program.

A matematika mellett az olvasás a másik jelentős terület, amelyhez metakognícióra alapozott fejlesztő kísérletek köthetők. Az olvasásmegértést elősegítő metakognitív stratégiáknak megközelítőleg sincs olyan egységes neve-

zékta, mint amilyenel a matematikában találkozhatunk. A szerzők általában (hasonlóan ahhoz, ahogyan Schoenfeld tette a matematika területén) a felnőtt olvasó olvasási stratégiáit leírva igyekeznek feltárni a fejlesztés lehetőségeit. *Pressley* (2000), *Goldman – Rakestraw* (2000) számos stratégiai szintű jellemzőt sorol fel, amely az érett olvasóknál megfigyelhető: például tisztában lenni az olvasás céljával, átfutni a szöveget (skimming), a szöveg minőségének megítélése, lelassítás a nehezebben érthető részeknél, bekezdések első mondatainak figyelmes elolvasása, a bekezdésekre tagolás figyelembevétel az olvasás során.

Az olvasáskutatók által feltárt metakognitív stratégiák nehezen állíthatók párhuzamba az általánosságban definiált metakognitív stratégiákkal. Ez azt jelenti, hogy a matematikai problémamegoldás talán sokkal inkább szekvenciálisnak feltételezhető folyamatait jól tükröző pályai rendszerhez képest, az előbbi bekezdésben említett stratégiák nehezebben csoportosíthatók időrendi fázis szerint. Ha megpróbáljuk a tervezés – nyomon követés – ellenőrzés hármassztruktúrába sorolni az eddig feltárt olvasási metakognitív stratégiákat, akkor feltehetőleg egy az olvasáskutatók számára irreleváns csoportosításhoz jutnánk. A következőkben egy olyan fejlesztő programba tekintünk bele, amely a nyomon követés (monitoring) fázisához köthető stratégiák megtanításán keresztül bizonyította hatékonyságát.

Tregaskes és Daines (1989, idézi *Wray*, 1994) 12 éves gyerekek számára dolgozták ki sikeres fejlesztő programjukat. (Magyar szakemberek számára figyelemre méltó, hogy egy olyan korosztályt céloztak meg, amely számára explicit olvasástanítás már nem folyik hazánkban.) A kísérletben részt vevő tanulók öt olvasástanítást már nem folyik hazánkban.) A kísérletben részt vevő tanulók öt stratégiát sajátítottak el: (1) a szöveg képszerűvé tétele, vizualizálása, (2) a triviális és redundáns információ kiszűrése, (3) fogalomtérképek, fogalmi hálók készítése, (4) önmagunk kérdezése a szöveggel kapcsolatos elvárásokról, (5) a megértés folyamatát nyomon követő kártyák (voltaképpen folyamatábrák) használata.

Almasi (2003) könyvében a sokféle stratégiai olvasástanító módszer közül az általa Strategy Instruction Modelnek (stratégiamegtanító modell) nevezettet mutatja be a legrészletesebben. Ezt a modellt, több más stratégiához hasonlóan, a következő ismérvek jellemzik: (1) a tanító explicit megnevez és megtanít néhány olvasásmegértési stratégiát, (2) megmagyarázza, milyen stratégiát hogyan és milyen feltételek mellett érdemes használni, (3) jól megválasztott szövegek segítségével motiválja a tanulókat a stratégiák használatára. A többi hasonló fejlesztő program közül a Palincsar – Brown-féle kölcsönös tanítás (reciprocal teaching) módszerét emelem ki, amely a stratégiamegtanító modellhez képest nem fektet explicit hangsúlyt a motivált stratégiahasználatra.

A metakognícióra alapozott iskolai fejlesztés témakörében egy fejlesztő kísérletet terveztünk, amely négy kísérleti és hét kontroll osztályban zajlott a matematika és az olvasás területén, és amelynek empirikus eredményeiről még nem tudok beszámolni. A jelen tanulmány célkitűzését meghaladná a hazai fejlesztő programunk bemutatása, így helyette a közeljövő perspektíváit szeretném opti-

mistán megítélni. Remélem, hogy írásommal be tudok kapcsolódni abba a folyamatba, amely a metakogníció fogalmának megismertetését és széles körű elterjesztését eredményezi. Biztató jelként értékelem, hogy az egyik legszélesebb körben használt tanárképzési tankönyvben már megtalálható a metakogníció rövid leírása (*Réthyné*, 1998). A következő fontos lépés empirikus vizsgálatok tervezése és kivitelezése lehet.

Összegzés

Ebben a fejezetben áttekintettem a metakogníció elmúlt évtizedekben formálódott értelmezéseit. Pedagógiai szempontból – a tudomány jelenlegi állása mellett – a következőkben ismét megfogalmazandó metakogníció-értelmezést tartom célszerűnek. A fejlesztés szempontjából a tudatos gondolkodási jelenségek körében érdemes keresnünk a metakogníció különböző összetevőit. A korábban deklaratívnak nevezett metakognitív tudást célszerű az egyébként már elterjedten használt meggyőződés kifejezéssel jelölni. A procedurális jellegű metakognitív folyamatokat metakognitív stratégiáknak hívom, és alapvető fontosságúnak tartom, hogy a metakognitív stratégiák fejlesztése empirikus kutatások tárgyát képezze.

A metakognícióra épülő fejlesztést megvalósító pedagógiai kísérletek jórészt a matematika és az olvasás területén zajlottak. Néhány kísérlet alapjellemezőinek bemutatásával amellet érveltem, hogy a legfontosabb tényező a fejlesztő kísérletekben az, hogy explicit célként megjelöljük a metakognitív stratégiák fejlesztését, és ennek megfelelő feladatokat használjunk föl az iskolai gyakorlatban. Ismét hangot adok annak a reményemnek, hogy a hazai pedagógiai kutatásokban és az iskolai fejlesztés gyakorlatában a nem túl távoli jövőben gyakran használt kulcskifejezés lesz a metakogníció.

A tanulmány a szerző által elnyert OTKA (F038222) kutatási támogatás segítségével készült.

Irodalom

- Almasi, J. F. (2003): *Teaching strategic processes in reading*. New York–London, The Guilford Press.
- Armstrong, D. (1998): What is consciousness? In Block, N.–Flanagan, O.–Güzeldere, G. (eds.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. Cambridge, Massachusetts – London, Bradford Book, MIT Press, 721–728.
- Astington, J. W. (1998): Theory of mind, Humpty Dumpty, and the Icebox. In *Human Development*, no. 41. 30–39.
- Churchland, P. S.–Ramachandran, V. S. (1994): Filling in: Why Dennett is wrong. In Revonsuo, A.–Kamppinen, M. (eds.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Hillsdale, New Jersey.–Hove, UK, Lawrence Erlbaum Associates, 65–91.

- Crick, F. – Koch, C. (1998): Consciousness and neuroscience. *Cerebral Cortex*, no. 8. 97–107.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő – Csíkos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban: a Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája. *Iskolakultúra*, 3. sz. 45–52.
- Csíkos Csaba (2002): Hány éves a kapitány? Matematikai szöveges feladatok megértése. *Iskolakultúra*, 12. sz. 10–16.
- Csíkos Csaba (2003): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10-11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 35–55.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–10.
- D'Amore, B.–Martini, B. (1999): The didactic contract, mental models and intuitive models in the resolution of standard scholastic problems. In Gagatsis, A. (ed.): *A multidimensional approach to learning in mathematics and science*. Nicosia, Intercollege Press.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 413–434.
- Dennett, D. C. (1991): *Consciousness explained*. Penguin Books, Harmondsworth, England.
- Dennett, D. C.–Kinsbourne, M. (1998): Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain. In Block, N.–Flanagan, O.–Güzeldere, G. (eds.): *The nature of consciousness*. Philosophical debates. Cambridge, Massachusetts – London, Bradford Book, MIT Press, 141–174.
- Estes, D. (1998): Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*, no. 69. 1345–1360.
- Flavell, J. H. (1971): First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, no. 14. 272–278.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, no. 34. 906–911.
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In Weinert, F. E.–Kluwe, R. (eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 21–29.
- Flavell, J. H. (2000): Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, no. 24. 15–23.
- Goldman, S. R.–Rakestraw, J. A. (2000): Structural aspects of constructing meaning from text. In Kamil, M. L.–Mosenthal, P. B.–Pearson, P. D.–Barr, R. (eds.): *Handbook of Reading Research Vol III*. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ–London, 311–335.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In Hacker, D. J.–Dunlosky, J.–Graesser, A. C. (eds.): *Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ – London, 1–23.
- Hacker, D. J.–Dunlosky, J.–Graesser, A. C. (eds.) (1998): *Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ–London.
- Kentridge, R. W.–Heywood, C. A. (2000): Metacognition and awareness. *Consciousness and Cognition*, no. 9. 308–312.
- Kiss Szabolcs (1996): Gyermeki tudatelméletek. *Pszichológia*, 4. sz. 383–396.

- Kluwe, R. H. (1987): Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In Weinert, F. E.–Kluwe, R. (eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 31–64.
- Koriat, A. (1993): How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, no. 100. 609–639.
- Koriat, A.–Levy-Sadot, R. (2000): Conscious and unconscious metacognition: A rejoinder. *Consciousness and Cognition*, no. 9. 193–202.
- Kramarski, B.–Mevarech, Z. R.–Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, no. 94. 292–300.
- Leahy, T. H.–Harris, R. J. (1993): *Learning and Cognition*. 3rd edition. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mevarech, Z. R.–Kramarski, B. (1997): IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, no. 34. 365–394.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nelson, T. O. (1992, szerk.): *Metacognition: core readings*. New York, Allyn and Bacon.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, no. 51. 102–116.
- Péntek Imre (2000): Tudatos és implicit metakognitív folyamatok a problémamegoldásban. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 85–97.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó.
- Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája*. Budapest, Bibliotheca.
- Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In Kamil, M. L.–Mosenthal, P. B.–Pearson, P. D.–Barr, R. (eds.): *Handbook of Reading Research Vol III*, Erlbaum, Mahwah, NJ–London, 545–561.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 221–270.
- Reusser, K.–Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, no. 7. 309–327.
- Rosenthal, D. M. (1998): A theory of consciousness. In Block, N.–Flanagan, O.–Güzeldere, G. (eds.): *The nature of consciousness. Philosophical debates*. Bradford Book, MIT Press, Cambridge, Massachusetts – London, 729–753.
- Runco, M. A. (ed.) (1994): *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, New Jersey, Ablew Publishing Corporation.
- Schoenfeld, A. H. (1987/1993): Mi is az a metakogníció? In Dobi János (szerk.): *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában. Tantárgy-pedagógiai szöveggyűjtemény*. Budapest, Keraban Kiadó.
- Schraw, G. (1998): Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, no. 1–2. 113–125.

- Searle, J. R. (1994): The problem of consciousness. In Revonsuo, A.–Kamppinen, M. (eds.): *Consciousness in philosophy and cognitive neuroscience*. Hillsdale, New Jersey–Hove, UK, Lawrence Erlbaum Associates, 93–104.
- Skemp, R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Sternberg, R. J. (1988): *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York, Viking.
- Szpirkin, A. (1974): *Tudat és öntudat*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 175–191.
- Taylor, J. G. (1997): Neural networks for consciousness. *Neural Networks*, no. 10. 1207–1225.
- Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Veenman, M.–Elshout, J. J. (1999): Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, no. 14. 509–523.
- Verschaffel, L.–De Corte, E.–Lasure, S.–Van Vaerenbergh, G.–Bogaerts, H.–Ratinckx, E. (1999): Design and evaluation of of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, no. 1. 195–229.
- Verschaffel, L.–Greer, B.–De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Lisse. etc., Swets & Zeitlinger.
- Wray, D. (1994): Comprehension monitoring, metacognition and other mysterious processes. *Support for Learning*, no. 9. 107–113.
- Zsigmond István (2001): A feladatmegoldást segítő metakognitív stratégiák. *Pszichológia*, 1. sz. 37–61.

A pedagógia és a nyelv

Bevezetés

E tanulmány a pedagógia mint tudomány és a nyelv viszonyának néhány aspektusát kívánja felvázolni. Nem a nyelvpedagógia hagyományos fogalmi keretei között értelmezi a kapcsolatot, azaz nem a nyelv tanulásával és tanításával foglalkozik, hanem a nyelvnek az emberi megismerésben és e megismerés közlésében betöltött szerepével. A filozófia és a nyelvészet közös szempontjainak bevitelle a pedagógiáról való gondolkodásba a tudomány fejlődésében új interdiszciplináris területet hozott létre. Jelzem ennek jelentőségét a pedagógia tudományáról való gondolkodásban; bemutatom, hogy a tudomány és szaknyelve kapcsolatában tudománybelső-jelenségek fedezhetők fel, amelyek azért érdemelnek figyelmet, mert arról a közösségről mutatnak képet, amelynek ez a nyelv a sajátja. A nyelvi elemzés pedig arról az életvilágról való tudósításnak egy lehetséges eszköze, amelyre a neveléstudomány önálló kérdéseket tesz fel, és – ezen az úton is – saját választ ad.

A tudomány nyelve

Tudományelméleti probléma

Tudományelméleti probléma, hogy a tudományos kifejezések, fogalmak sokszor olyan absztrakciók, amelyek konkrétan nem megfigyelhető dolgokra vonatkoznak, de amely fogalmak lényeges szerepet játszanak a tudományos magyarázatokban, az elméletek, tételek, törvényszerűségek megfogalmazásában és igazolásában. Ez egyben filozófiai (tudományfilozófiai, nyelvfilozófiai) kérdés is. A tudomány feladatából fakadóan érzékeny a kifejezések használatára, a fogalmi összefüggésekre, hiszen a megállapítások érvényessége a tét. A nem megfelelően megválogatott szavak, a homályos terminológia hiteltelenné teszi a munkát, mert az olvasó nem lesz tisztában azzal, hogy ténylegesen mire is vonatkoznak a megállapítások. A sikeres kutatással szemben támasztott közismert alapkövetelmény éppen ezért az, hogy csak a szakkifejezések biztos, félreérthetetlen értelmezésével és használatával történjen az eredmények elemzése, az elméleti következmények felvázolása. A tudományelmélet története azonban azt mutatja, hogy

mindez mégsem magától értetődő, és hogy e jelenség kapcsán alapvetően nem módszertani kérdéstről, még csak nem is (csak) a nyelvről, hanem a világ megismeréséről, a róla való gondolkodásról, valamint e megismerés, illetve gondolkodás eredményének értelmezéséről van szó.

A nyelvfilozófia

A nyelvfilozófia gyökerei az emberi gondolkodás múltjába nyúlnak vissza, de zászlóbontása a 20. századi analitikus filozófia megjelenéséhez köthető. A század eleji ún. nyelvi fordulat filozófiatörténeti közhely. A Frege, Russel és Wittgenstein nevével fémjelezhető irányzat jellemző vonása az, hogy a vizsgálat a tárgyról a rá vonatkozó tudományos kijelentések felé fordult. Álláspontjuk szerint a filozófia a fogalmak tisztázásának tevékenysége, a filozófiai kutatás feladata pedig a nyelv logikai elemzése. Frege lerakta a modern szimbolikus logika és a jelentéselmélet alapjait, majd egyes tételeit Russel a külvilág leírásával és igazolásával kapcsolatos problémaként vitte tovább. A világ nyelvileg történő megérintésének problematikáját a nyelvfilozófia nagyja, az első korszakában még neopozitivistá Wittgenstein rendszerezte. Szerinte a jelenségek leképezésekor az elemi körülményeknek elemi kijelentések felelnek meg, és minden egyéb kijelentés az elemi kijelentések igazságfüggvényeiként adódik össze. Vagyis úgy, hogy az elemi kijelentések igaz-hamis voltának eloszlásából az összetett kijelentések igaz-hamis volta levezethető. Ezt a gondolatmenetet a harmincas, negyvenes években elejtették, mert a nyelvi jelenségeket – többértelműségük miatt – nem tudták az ún. ideális nyelvre redukálni (Kozma, 1974, 23; Hamlyn, 1998; Huoranszki, 2001). A késői Wittgenstein szembekevert több korábbi nézetével. *„De melyek azok az alkotórészek, amelyekből a valóság összeáll? – Melyek egy fotelnak az egyszerű részei? – Azok a fadarabok, amelyekből össze van illesztve? – Vagy a molekulák? Vagy az atomok? – Az egyszerű azt jelenti, hogy nem összetett. És itt azon múlik a dolog, hogy milyen értelemben 'összetett'? Semmi értelme 'a fotel egyszerű alkotórészeiről, mint olyanokról' beszélni... Ha további magyarázat nélkül azt mondom valakinek, hogy: »Amit most magam előtt látok, az összetett«, akkor az illető joggal fogja kérdezni: »Mit értesz 'összetetten'?« Hiszen ez bármit jelenthet!»* (Wittgenstein, 1992, 44). A nyelvi szimbólumok jelentésének vizsgálata a további évtizedek filozófusainak is munkát adott.

A Bécsi Kör

A Bécsi Kör tagjai meg voltak győződve arról, hogy a filozófia elsődleges célja a tudományok nyelvének elemzése, továbbá a tudományos törvényekben megjelenő kijelentéseket tekintették a tudományos ismeretek legtartalmasabb hordozóinak, tehát feltevődött a verifikálhatóság kérdése. Ám ezzel feloldhatatlan elmentmondás is született, hiszen a tudományos teljesítmények eredményeként

megszülető nyelvi kifejezéseket azoknak az elméleteknek az igazolására használják fel, amelyeknek értelmüket köszönhetik. Mivel többek szerint ez a verifikálhatóság az a demarkációs kritérium, amely a tudományt és a nem tudományt elkülöníti, az igazolás értelmezése lett a vita egyik tárgya. Elvetői azzal érveltek, hogy mindig csak véges számú múltbeli megfigyelési adat áll az igazoláshoz rendelkezésre. Vagyis például egy (pedagógiai) jelenség igazolása csak az igazoláskor fennálló állapotra érvényes, s nincs, illetve csak valószínűségi jósló hatása van a jövőre nézve. Popper fő művében (1943), *A tudományos kutatás logikája* című munkában az induktív tudományfelfogás helyébe a deduktívát helyezte, s ezzel a verifikációt a falszifikációval cserélte fel (Popper, 1997). Eszerint minden elmélet csak egy feltevés, amelyet ellenőrizni csak nyelvileg objektívalódott formájában lehet, vagyis akkor, amikor azt másokkal közlik, nyilvánosan közzé teszik. Elmélete szerint a tudományos eredmények ismételt igazolása „könnyű út”, ezért egy elmélet igazából addig áll meg a lábán, amíg meg nem cáfolják (a falszifikáció elve). Carnap (1998) viszont úgy fogta fel, hogy a jelenség újbóli igazolása valójában konfirmáció (megerősítés), vagyis annak belátása, hogy a törvényszerűség létezése ismételten bizonyítást nyert. Ezzel viszont azt is állította, hogy a tudományos törvényszerűség valójában csak hipotézis. Napjainkban főleg Quine munkásságának köszönhetően jelenik meg az a nézet is, hogy a tudományos törvényszerűségek bemutatása és elemzése kapcsán nem az egyes állításokat vetjük össze a tapasztalattal, hanem – holisztikus módon – állítások rendszereit, sőt talán azt is mondhatjuk, hogy valójában az állításokat – a maguk nyelvi valójában – lényegében egymással vetjük össze (Laki, 1998).

A tudományokról való gondolkodás

A tudományokról (így a pedagógiáról is?) való gondolkodáskor különös figyelem övezi a nyelvet. „A nyelv áruhába öltözteti a gondolatot” szemlélet neopozitivisták haladó gondolatait az egyre terjedő analitikus filozófia irányába mozdította el. Az 1970-es évekig a kései Wittgenstein hatására az analitikus filozófusok mindinkább eltávolodtak a nyelv logikai elemzésétől, és a hétköznapi nyelvhasználat különböző módjainak nyelvi elemzését, illetve az e nyelvhasználatban megtestesülő bonyolult fogalmi összefüggések feltárását tekintették feladatnak. Napjainkban a megismerés- és nyelvpszichológia hatására a nyelvhasználat analíziséről a nyelv által kifejezett, de a nyelvnél alapvetőbb realitásnak tekintett mentális világ elemzésére helyeződik a hangsúly. „Azok a ma is jellemző analitikus nyelvfilozófiai nézetek, amelyek a »nyelv elsőbbsége« tézisre épülőnek, valójában nem a nyelv ontológiai elsőbbségét mondják ki a gondolkodással szemben, hanem azt szögezik le, hogy a nyelv megkerülhetetlen a gondolkodás vizsgálatában, vagyis a nyelvfilozófia elsőbbséget élvez azzal szemben, amit »a gondolkodás filozófiájának« nevezhetünk. A nyelv vagy a gondolkodás elsőbbségét illetően lehetünk közömbösek, s vallhatja valaki azt is, hogy az elsőbbség a gondolkodást illeti meg, de metodológiailag mindenképpen a nyelvi elemzésből

kell kiindulnia” (Kelemen, 2002). A nyelvfilozófia, amely önálló kutatási területté vált, a tudományfilozófiához fűződő viszonya mellett folyamatosan kiépíti kapcsolatait a kognitív tudományokkal, a megismerés- és a nyelvpszichológiával, s talán újabban a pedagógiai nyelvészettel, a pedagolingvisztikával. A pedagógia esetében többről is szó van, mint egyszerű tudományelméleti kérdéstről, hiszen a nyelv és a megismerés, a nyelv és a gondolkodás a nevelés-oktatás alapkérdése.

A tudományos nyelvezet, a szaknyelv

A kognitív nyelvészet

A kognitív nyelvészet születése a hetvenes évekre tehető, s noha nemcsak lelkes hívei, hanem ellenzői is szép számmal voltak, mára már vitathatatlanul stabilizálta helyét a nyelvtudományban. A kognitív nyelvészek azt vallják, hogy az emberi nyelv megértésének kulcsa az emberi megismerés folyamatainak a megértésében és modellálásában rejlik (Bańczerowski, 1999; Pléb – Győri, 1998). A kognitív pszichológia – nem nélkülözve Wittgenstein nyelvjátékainak hatását – a típusalkotás (prototípus-elmélet) felől közelítette a nyelvi jelenségeket, azaz azt az általánosítást vizsgálta, amelyet a tapasztalati valóság objektumaiból hozunk létre. Eszerint először a prototípus kategória jön létre, amelyhez a későbbiekben hozzárendelődnek a valóság fragmentumainak más elemei. A tapasztalat egyes esetekben megerősíti a prototípus magját, más esetben tágítja határait. Az e folyamatot kísérő analóg gondolkodás a jelenségelemek bonyolultsága függvényében végzi el a halmazazonosítást, észlelve azt, hogy egy jelenség több kategóriába is tarthat. Ezeket a jelenségeket használja fel a tudomány saját elméleteinek kidolgozásához és értelmezéséhez, megalkotva közben saját szaknyelvét. A folyamat azonban nemcsak, hogy nem egyszerű, de soha nem lehet befejezett. Gondoljunk itt arra a problémára, amelyet az élőlények (állatok, növények) rendszertani besorolása okoz (például a gombák, szivacsok) amiatt, hogy el kell dönteni, hogy egy bizonyos tulajdonság, például a mozgás vagy a táplálkozás, mennyiben inherens része a kategóriának. Nem beszélve arról, hogy ehhez értelmezni kell a mozgás vagy a táplálékfelvétel fogalmát. Vagyis hogy milyen kritériumok alapján döntünk arról, történt-e helyváltoztatás, illetve honnan és miként jut hozzá egy élőlény a tápanyagokhoz (autotrof vagy heterotrof). A pedagógia is küszködik hasonló problémákkal. A kétnyelvű oktatásban például előfordul, hogy a tanár a matematika vagy a történelem tanítása során idegen nyelvről átvált a tanuló anyanyelvére. Annak megítélése azonban ma még bizonytalan, mi alapján dönthetjük el, hogy az adott nyelvi jelenlét kimeríti-e a tannyelv prototipikus jellemzőit. Az egyik szélsőséges álláspont szerint a jelenlét önmagában elegendő, míg a másik azt a „tanítás” fogalomhoz köti, azaz az egyik azt várja el a tannyelvtől, hogy éppen, hogy ott legyen, a másik pedig, hogy a nevelés-oktatás minden meghatározó pontján funkcionális, működőképes legyen. E bizonytalanság összefügg azzal, hogy másként értelmezi a tannyelvekkel

kapcsolatos jelenségeket az, aki szerint a tannyelvek használata az oktatásban módszertani kérdés, mint az, aki szerint stratégiai vagy még inkább koncepcionális (Vámos, 2000). Annak, hogy az ilyen típusú problémák nem kizárólag az elméleti szakemberek gondja, legjobb bizonyítékát napjaink aktualitása adja. Az elméleti (fogalmi) tisztázatlanság konkrét gyakorlati következménye, hogy a kétszintű érettségi idegen vizsganyelvvél kapcsolatos döntései (például, hogy melyik vizsgarészből milyen nyelven lehet vizsgát tenni, lehet-e nyelvet váltani a vizsgán, s ha igen, akkor ez miként befolyásolja az értékelést) folyamatosan „billegetek” a tanítási nyelv fogalmának különböző – iskolai gyakorlati, elméleti pedagógiai és oktatáspolitikai – értelmezésén.

A kognitív tudományok

A kognitív tudományok nyelvészeti aspektusa arra hívja fel a figyelmet, hogy a közvetlenül nem megfigyelhető jelenségek, mint a köznapi szóhasználatban a szerelem vagy a nevelés, vagy az olyan általánosítások, mint az élőlény vagy a tanulási stratégia megértése, jelentésének értelmezése minden tudomány, így a pedagógia alapkérdése is. Ha ugyanis a kifejezések születését a valósághoz kötjük, akkor a kifejezések elemzésével a valóságot elemezzük. A köznapiokban egy szó vagy fogalom jelentéstartományával nem kell foglalkoznunk, hiszen a használó azért veszi igénybe, mert az ő szándékainak ez felel meg a legjobban, és azt feltételezi, hogy a hallgató megérti a kontextusban. Zavarodottság és értetlenség keletkezik, és a köznapi érintkezés szabályainak megsértéseként azonosítják a résztvevők, ha valaki elhagyja a beszédhelyzet konvencionálisan és közmegegyezéssel kialakult körét. Szabolcs Éva idézte Garfinkel kísérletét, aki azt kérte egy hallgatójától (Raytól), hogy viselkedjen idegenként saját környezetében. Ezt Ray úgy oldotta meg, hogy a nyelvi közmegegyezést elutasította:

- *Szia Ray, hogy van a barátnőd?*
- *Mit értesz azon, hogy hogy van? Testileg, lelkileg, szellemileg?*
- *Azt kérdeztem, hogy van. Mi bajod van?*
- *Nincs semmi bajom. Csak magyarázd meg kicsit világosabban.*”

(Szabolcs, 2001, 39–40.)

A köznyelvnek nem, a szaknyelvnek jellemző tulajdonsága a nyelvi kifejezései jelentéséhez való kétkedő viszony, éppen a fogalommegértés, illetve a megértés ellenőrzése miatt.

A szaknyelv

A szaknyelv egyik jellemzőnek tartott tulajdonsága, hogy állandó átjárása van a köznyelv felé és viszont, emiatt a mindennapi felhasználók előtt is nyitott. Ennek köznyelv felé és viszont, emiatt a mindennapi felhasználók előtt is nyitott. Ennek csak látszólag mond ellent a másik álláspont, amely magának a szaknyelvnek a létezését is vitatja, mivel vehetjük úgyis, hogy a nyelvet mindkettő egységes

rendszernek tartja. Akik mégis szaknyelvről beszélnek, azok elfogadják azt az általános nézetet, miszerint a szaknyelv a nyelvi rendszer része, „korlátozott kommunikációs szférában és témával kapcsolatos kognitív műveletek elvégzése, valamint az információcsere érdekében használt nyelvi eszközök teljessége” (Kurtán, 2003, 37–51). Nemcsak egyszerűen lexikai bázis, hanem nyelvi alrendszer is. Az egy tudományt művelők csoportja, vagyis az ún. szakmai beszélőközösség fölépíti saját kommunikációs mechanizmusait, amelyet elsősorban információszerzésre és -közlésre alkalmaz, s amely aztán a használók státusától, a társadalomban, a tudományos világban elfoglalt helye alapján szakmai kultúráként funkcionál; olyan tudás- és szabályrendszerként működik, amely koncepciókat, elméleteket, magyarázatokat kínál a világra. A tudományos pedagógia fejlődéstörténete (Mészáros – Németh – Pukánszky, 1999; Németh, 2002) a szaknyelv fejlődése is, amelyben fontos szerepet töltenek be a tudományos kiadványok, a tudományos társaságok, mozgalmak, folyóiratok, lexikonok. Egy szakma szókincsének lexikonja nemcsak egy adatbázis, hanem az adott tudomány értelmezése is. Ma – e szempontokon túl – az információban való eligazodás igénye, az összehasonlító tudományok, s nem különben a tudományos (és gyakorlati) világ nemzetközivé válása teszi újra szükségessé a speciális szakszókészletek összeállítását, az ún. tezaurusokat. Ungváry Rudolf vizsgálatai szerint (2004) Magyarországon 1970 óta, azaz az első (általános műszaki) tezaurus elkészítése óta 49 tezaurus készült el. A pedagógiai 1986-ban, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában látott napvilágot, majd 1993-ban az Országos Széchényi Könyvtár állította össze az ún. oktatási tezauruszt. Az European Documentation and Information System for Education (EUDISED) pedig az Európa Tanács megbízásából, az Európai Unióval együttműködve alakította ki az ún. European Education Tesaurust (EET), vagyis az Európai oktatási tezauruszt (1996), amelynek célja a különböző nyelvek és kultúrák pedagógiai terminológiája közötti átjárás megteremtése. E munkálatok ugyan az információelérést kívánják biztosítani, de jelleük interdiszciplináris, hiszen a szakkifejezések jelentésének leírásakor, rendszerezésekor és osztályba sorolásakor a tudás szerkezetéről kell elgondolkodni.

A tudományos specializáció

A tudományos specializáció, az egy tudományon belüli szakosodás a szakmai nyelvek terjedését hozza. Ezzel az a veszély állhat elő, hogy az egyes tudományok saját szaknyelve, jel- és fogalomrendszere, alkalmazott kifejezései olyannyira sajátossá válnak, hogy csak a saját közegen belül lesz érthető. (Nem sokkal jobb a helyzet akkor sem, ha a tudományos nyelv nemzetközivé válik, mert akkor meg a nemzeti szaknyelv kerül veszélybe.) „Vajon nem szabdalja-e szét a túlzott specializáció az egyébként egységes világot – magyarázatai által? – teszi fel a kérdést Carnap (1998, 71). S vajon ki a címzettje a tudományos közléseknek? A világmagyarázatoknak, világértelmezéseknek dolga-e, hogy a hétköznapi

számára is hordozzon üzenetet, vagyis mennyire elfogadható az, hogy a köznapi nyelvezettől nagyon eltérő szövegalkotásokat a köznyelvi beszélő nem érti? Ez a vertikális nyelvi szerveződés a szakmai nyelvben is jelen van. Egyrészt természetes folyamat, hogy a tudományá váláshoz nem nélkülözhető a saját, másoktól megkülönböztető fogalomkészlet, s annak egyben tartása, másrészt ugyanolyan természetes, hogy a szintközösségek egymástól szakmailag eltávolodnak, s ezzel a szaknyelvi tartomány differenciálódik (Kurtán, 2003, 46). További kérdés, hogy mekkora a távolság – mondjuk a pedagógia esetében – az elmélet szakemberei és a gyakorlat pedagógusai, illetve a pedagógia iránt érdeklődő, valamint az érintett laikusok (például a szülők, tanulók) szaknyelve és a köznyelv között. Másként fogalmazva: az elméleti tudományok, a tudomány alkalmazása, illetve „fogyasztása” között. Ezzel visszakerülünk az alapkérdéshez. Ha a szakkifejezések egy tudományon, szakmán belül a valóság megfigyelése és értelmezése alapján születnek meg, s töltődnek meg tartalommal, s ha a valóságban bekövetkező változás módosítja a jelentést, akkor honnan tudjuk, hogy mit jelentett tegnap a nevelés, az osztály fogalma? Mennyire értik ugyanazt például a *tanulás* kifejezésen a pedagógusok, a tanulók vagy szülei? Hogyan megy végbe a jelentésmódosulás, -kiterjesztés, -bővülés? Mi lesz a jelentés magja vagy prototipikus jellemzője a tudományos nyelvben az egyébként köznapi kifejezésnek (például az *alkalmazás*, *neveletlen* fogalmának), és ez összefügg-e a köznapi jelentéssel? Miként épülnek be egy adott szaknyelvbe az olyan fogalmak, amelyekben több tudomány osztozik (lásd a pedagógia és a pszichológia *az interakció*, *a személyiség* fogalmakon; a pedagógia, a szociológia, a kulturális antropológia *az enkkulturalizáció*, *a szocializáció* fogalmakon)? Hogyan használja egy-egy tudomány a már állandósult szakszavakat, a tudomány metanyelvét, azaz a tudományközi érintkezés nyelvét, a tudomány különböző szakterületei közötti közlekedés nyelvét (mint például *kvalitatív*, *paraméter*). A szaknyelv jelentősége nem vitatható a tudományos világban, mert segítségével az egy tudományhoz tartozók gyorsan és pontosan megértik egymást, amikor egy témáról szakmai diskurzust folytatnak – persze csak akkor, ha tiszta a fogalomhasználat, és a tudományok jelentéstartományát viszonylagos közmegegyezés övezi. Az egy tudományon belüli fogalmak szerveződése, tartalma, a jelentésterjedelem változása más fogalmakkal való struktúráldóással alakul, s minden tudomány, így a nyelvészet is alakítja, pontosítja, értelmezi saját fogalmi rendszerét. „A nyelvészet tudomány is alakítja, pontosítja, értelmezi saját fogalmi rendszerét. „A nyelvészet tudományos elméletek nyelve inkább egy hálózathoz hasonlatos, melynek csomópontjait alkotják az egyes fogalmak. Ezek közvetlenül vagy közvetve össze vannak kapcsolva a háló csomópontjait képező valamennyi további fogalommal, így minden fogalom jelentését a hálóban elfoglalt helye, vagyis a többi fogalomhoz való viszonya határozza meg.” (Laki, 1998, 28) Egyes tudományelméleti felfogások szerint akkor következik be tudományos paradigmaváltás, amikor egy tudományon belül a fogalmak, kifejezések újradefiniálást követelnek, vagy amikor a világ (benne a nevelés) jelenségei addig nem ismert megfogalmazást kapnak.

A metaforikus nyelvezet

A jelentés

A jelentés (és a jelentés jelentése) ősidők óta kutatások tárgya. A tudományos fogalmak tartalmának feltárásában a metaforakutatás mind markánsabb részdiszciplínává válik. Mivel az előzőekben azt állítottuk, hogy a tudománnyal szemben támasztott követelmény a terminológiai világosság, ezért a metafora tudományhoz való viszonya magyarázatra szorul. A fentiek tükrében azt mondhatjuk, hogy a metafora olyan eszköze az embernek, amely lehetővé teszi bizonyos absztrakt cselekvések és tartalmuk konkrét módon történő kifejezését. A metaforának köszönhetően az ember jobban felfogja azt, amit talán képtelenség is teljes egészében megérteni, például az érzelmeket, az értékeket, a pszichikai, pedagógiai folyamatokat, jelenségeket. A tudományok spontán módon vagy tudatosan vesznek igénybe metaforákat, hasonlatokat, analógiákat, paradoxonokat, példákat, szimbólumokat, hiszen általuk egyszerűbben, jobban meg tudják világítani állításait. *„Az a kísérlet, hogy egy lovat rávegyünk arra, hogy abrakolás nélkül dolgozzon, pontosan az után fog kudarcba fulladni, miután a leghosszabb ideig sikeres volt”* – írja Polányi Mihály (Polányi, 1994, 218) a tudományos megismerés induktív módszerének kritikájaként, s ezzel a példával oly szemléletesen teszi ezt, hogy szinte feleslegesnek tűnik a tudományos bizonyítás, ami egyébként több kötetnyi. A metaforák stílust, szemléletességet visznek a szaknyelvbe, segítik a megértést. *„A 'modul' szó félrevezető”* – írja Pinker, A hogyan működik az elme? című könyvében. *„A mentális modulok nem fedezhetők fel szabad szemmel az agy felszínének körülírt területeiként – nem olyanok, mint a tarja és a karaj a bentesnél ábrázolt sertésen. Egy mentális modul valószínűleg inkább egy szövevényes autótérképhez hasonlít, amely keresztül-kasul átszövi az agy hegyeit és völgyeit. De az is lehet, hogy rostokkal összekapcsolódó elkülönülő részekre oszlik, amelyek egy egységként működnek. Az információfeldolgozás egyik szépsége ingatlanigényének rugalmasságában rejlik. Ahogy egy cég vezetése is különböző telephelyeken lehet szétszórva, ha azokat megfelelő telekommunikációs hálózat kapcsolja össze.”* (Pinker, 2002, 38)

Tudománytörténeti és kognitív nyelvészeti kutatások

A tudománytörténeti és a kognitív nyelvészeti kutatások irányították a figyelmet arra, hogy a metaforáknak szemléltető szerepük mellett fontos a tudományos kutatásban betöltött funkciójuk is. Már az is feltűnő, hogy a szaknyelvek tele vannak metaforákkal. Az orvostudományban az anatómiai *atlasz*, *tájanatómia*, *epeutak*, *emlőrák* kifejezések vagy a kémiában az *elektronhégj*, *elektronburok*, *atommag*, *atomrács*, *kovalens kötés*. Ezek olyan szakkifejezések, amelyekben már nem vesszük észre a metaforát: az elektronhégjban *a hégj*, az epeútban az *út* kifejezések mögött nem érezzük a jelentésátvitelt. Ilyen a pedagógiában például a *buktatás*, a *döntés*, az *érettségi vizsga*, a *megerősítés*, az *összefoglalás*, a *röp-*

dolgozat, a tanulási *léggör*, a tudásszint, a tudásterület kifejezések. Az *érettség*i kapcsán nem jelenik meg a gyermek-gyümölcs metafora; a tudásszint hallatán pedig az, hogy a tanulás építkezés, miként – a sok használat miatt – nem halljuk ki a hétköznapi nyelvben sem a hegy *lába* vagy a tű *begye* kifejezésekből sem a metaforikus tartalmat.

A kognitív nyelvészet álláspontja szerint e nyelvi jegyek nem szépészeti okra vezethetők vissza, hanem a tudományos felfedezések, elméletek, koncepciók létrejöttéhez szükséges természetes folyamatra, vagyis a világ megismerésére, konceptualizálására, miként ezt *Bruner* mintegy 70 évvel ezelőtt (1936) állította: „*Folyamatosan zajlik a metaforikus megérzések tesztelhető hipotézisekké ötvözése. Ám a kutatók a szakajtóban megjelenő közleményeiknek igyekeznek »steril« jelleget adni, a szövegeket gondosan megtisztítják a metaforikus nyelvhasználat szennyeződéseitől. Ezáltal azonban a gondolatok egyik leggazdagabb forrását vesztik szem elől... A természettudományok története számtalan esetben bizonyította, hogy konkrét és szemléletes események vagy tárgyak tudományos felismerések ösztönzőivé válhatnak. Mecsnyikov orosz biológus az átlátszó tengericsillag-lárvák sejtjeinek viselkedését kutatta. Egyszer véletlenül kárminfesték-szemcsék kerültek a lárvák közelébe. Néhány, az emésztéssel kapcsolatban nem álló sejt körülvette és bekebelezte a szemcséket. Ez arra emlékeztette, amikor egy szálfka gyulladást okoz, s genny keletkezik, s ez egyenesen elvezetett az emberi immunrendszer legfontosabb felfedezéséhez, a fagocitákhoz.*” (*Draaisma*, 2002, 24).

A metaforák

A metaforák és az analógiák érthetővé, megközelíthetővé, megszámlálhatóvá, láthatóvá, megfoghatóvá tesznek olyan dolgokat, amelyek egyébként nehezen érthetőek, nehezen képzelhetőek el, megfoghatatlanok. Lásd a korábban idézett *Pinker*-szövegben: a „modul *átszővi*”, a „szó *félrevezető*”, a „feldolgozás *rugalmas*”. Nyilvánvaló, hogy a szó nem „*vezet*”, a modulok „*nem szőnek*”, s csak valami anyagszerű dolog lehet „*rugalmas*”. A kognitív nyelvészeti felfogás szerint e kifejezések nem a költészetben vagy irodalomban megismert esztétikai eszköz értelemben metaforikusak, hanem intuitív módon végbemenő jelentésátvitel – így jön létre a mindennapi és a tudományos metaforák tömkelege (*Kövecses*, 2002; *Pinker*, 2002). Ha a metafora az emberi elme működésének sajátja, akkor így van ez a tudományos gondolkodásban és közlésben is, azaz kikerülhetetlenül sajátja annak is. *Kertész András*, Nyelvészet és tudományelmélet című tanulmányában (2001) hivatkozik *Liebert* és *Jäkel* kilencvenes évek eleji kognitív nyelvészeti, pontosabban kognitív metaforaelméleti kutatásaira, melyekkel állítják, hogy a metaforikus szerkezetek mint nyelvi jelenségek mögött olyan fogalmi metaforák állnak, amelyek révén a világra vonatkozó tudásunkat konceptualizáljuk. A kiinduló tételek korábban, már a nyolcvanas évek második felétől *Lakoff* és *Johnson* (1980) kutatásaiból váltak ismertté, nálunk *Kövecses*

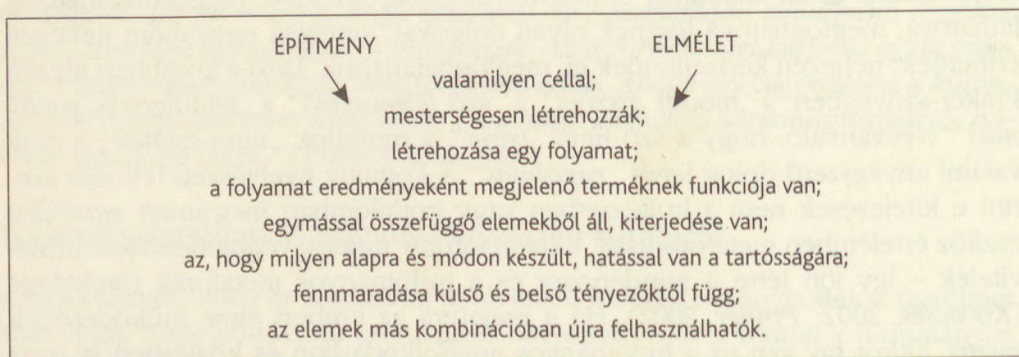
Zoltán munkásságának hatására (Kövecses, 1998; 2002). Liebert 1995-ös kutatásai alapján az a tétel kapott megerősítést, hogy

1. a tudományos elméletalkotásban használatos nyelvi jelenségek releváns módon meghatározzák az elméletek tartalmát és szerkezetét;
2. a tudományos fogalomalkotás a hétköznapihoz hasonlóan metaforikus;
3. ha a kutatókat szembesítjük azokkal az eredményekkel, amelyeket saját metaforikus szóhasználatuk vizsgálatával nyerünk, akkor képesek lesznek arra, hogy a továbbiakban tudatosan felhasználják a tudományos problémák megoldásában a metaforaalkotást.

Nem sokkal később, Jäkel nemcsak az empirikus tudományos elméleteket vizsgálta, hanem magát a tudományképet is. Hat jelentős tudományfilozófus munkásságának nyelvi elemzése alapján a következő eredménye jutott:

1. A tudomány mibenlétéről való gondolkodást fogalmi metaforák határozzák meg.
2. A metaforában a tudományelmélet évezredes fejlődése során más és más elemek kerültek a figyelem fókuszába.
3. Ebből következik, hogy a kognitív nyelvészet eszközeivel olyan új tudományos felismerések tehetők, amelyek pusztán filozófiai eszközökkel nem elérhetőek.

Ennek alátámasztása maga az *elmélet* kifejezés. Ha azt mondjuk, hogy egy nézet „kiállta az idők próbáját”; vagy a kutatás „jól megalapozott”, az elmélet „összeomlott”, vagy az érvelés „szilárd talajon áll”, akkor akarva-akaratlanul létrehozza az ELMÉLET ÉPÍTMÉNY fogalmi metaforát. Vagyis az elmélet mint elvont fogalom megértését az épület, mint konkrét, megfogható, látható jelenségen keresztül végezzük el a jelentés egyes elemei közötti hasonlóság alapján (Draaisma, 1998; Pinker, 2002; Vámos, 2003a), vagyis:



A pedagógia tudomány

A pedagógia tudományként való értelmezésének egyik feltétele – a világra vonatkozó önálló kérdésseltevés, saját módszertan, konzisztens rendszertan, sajátos társtudományi kooperáció stb. mellett – az önálló terminológia, a letisztult fogalomrendszer, a közös szaknyelv. A pedagógia korai nyelvének jellemzése-

kor gyakran utalnak – a közös teológiai-filozófiai múlt kapcsán – annak metaforikus jellegére. Tagadhatatlan, hogy a pedagógiai jelenségek leírása, magyarázata, a nevelésről való gondolkodás a nevelés történetében metaforizált volt, miként a teológia s a filozófia is. E közös vonás alapján tehette Kron, hogy az alábbi Platon-idézetben a nevelés *kivezetés, útmutatás* értelmének illusztrálására „paidagogoszra” cserélte az eredeti „philosophus” kifejezést a közismert barlang-hasonlatban. *„Az emberek fejüknél, kezüknél és lábuknál megbilincselve ülnek a barlangban, eközben figyelik és értelmezik is a szemközti falon mozgó árnyképeket, s felépítenek magukban egy otthonos, biztonságos (barlang-) világot. Egyszer csak valaki – a paidagogosz –, aki kintről érkezik a barlangba, levelezi a többiekkel a bilincseket, úgyhogy azok megfordulhatnak és megpillanthatják a barlang bejáratát is. Odakinn tűz ég, amely előtt valakik járkálnak, s az ő árnyuk vetődik a barlang falára, s ezek azok a képek, amelyek alapján a korábban megbilincseltek létrehozták és értelmezték saját világukat. Az emberek először megijednek, amikor ezt meglátják, vissza akarnak menni a számukra biztonságot jelentő barlangba. A paidagogosz azonban az ellenállókát erőszakkal, kézen fogva húzza egy meredek emelkedő úton kifelé, hogy ne csak a tüzet lássák, hanem megismerjék a barlang kijárata mögötti ragyogó napfényt.”* (Kron, 2000, 251) Ennek a metaforikus nyelvezetnek a megfejtése persze nem szakítható el attól a kortól, amelyben született, s Platon filozófiájától sem. Másrészt Kron aktuálisnak tartotta annak illusztrálására, hogy minden változékonysága ellenére a pedagógia egyes alapfogalmai olyan fogalmi metaforákra vezethetők vissza, amelyek máig érvényesen határozzák meg a jelentés prototipikus jegyeit. Ebben az idézetben – a legszükségesebb mértékig leegyszerűsítve – jelen van, hogy:

1. a nevelt a nevelés által olyanhoz jut, amivel addig nem rendelkezett, a „*megvilágosodáshoz*”; vagyis a TUDÁS FÉNY;
2. a nevelés folyamata nehéz mindkét résztvevőnek, „*meredek emelkedő út*”-on kell haladni, a nevelő elől megy, s ha kell „*erőszakkal*”, de „*kézen fogva húzza*” a neveltet, vagyis a NEVELÉS VEZETÉS.

Másik példával illusztrálva, például a nevelés fogalmat a gyermekkép alapján megközelítve, és csak véletlenszerűen válogatva, a következőket találjuk, sokszor évszázadnyi különbséggel (Pukánszky – Németh, 1996):

1. A gyermek „*viasz*” (Platon); „*facsemete*” (Comenius); „*alaktalan anyag*” (Erasmus); „*fehér lap*” (Lock); „*csíra*” (Hegel), vagyis ezekben a felfogásokban a GYERMEK ANYAG.
2. A nevelő beavatkozik: „*nevelés nélkül állati formát ölt*” (Erasmus); „*Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi*” (Kant); „*nevelés nélkül... a mag nem lesz más csak gyom*” (Makarenko), vagyis a NEVELÉS FORMÁLÁS.

Továbbgondolva, a NEVELÉS FORMÁLÁS fogalmi metafora mögött a nevelés kerteszet vagy szobrászat metaforák húzódnak meg. Ezek, illetve a hozzá fűzött magyarázatok jelentéselemzése föltárhatja a közlő személy pedagógiai nézetrendszerét. Valójában a metaforák önmagukban nem is értelmezhetők, hiszen nem

tudjuk, hogy a célfogalom (*nevelés*) a metaforikus kifejezés jelentésének mely elemeivel létesít kapcsolatot. Ha csak a kertészet metaforát vesszük alapul, akkor más nevelésfilozófiára utal, ha valaki a „francia kertről”, mint ha „angol parkról” beszél; vagy ha a növény (itt sem mindegy, hogy mezei virág, vadrózsa vagy orchidea, hiszen ez a közlő gyermekképét mutatja) számára a növekedéshez szükséges körülmények és tápanyagok biztosítását tartja feladatának, vagy a vad fa nemesítését, nem beszélve a biokertészetről (reformpedagógia). Vagyis a *formálás* számon tartható mint a nevelés fogalmának prototipikus magja, de – miként látjuk – tartalmában más-más elemek kerülhetnek a fókuszba, azaz a jelentésben paradigmaticus különbségek lehetnek.

A tudományfejlődési úton

A tudományfejlődési úton a pedagógia e metaforikus múlt szisztematikus elhagyására törekedett. „*A pedagógiai interdiszciplínák művelői programszerűen törekedtek a spekulatív, metaforikus szint dominanciájának meghaladására.*” (Nagy, 2000, 10–11) „*Kerülnünk kell, hogy a metaforák segítségével irányzatokat vagy nevelésfilozófiákat azonosítsunk, vagy metaforákat alkalmazzunk különböző pedagógiai mozgalmakra.*” (Schaffhauser, 1997, 233.) „*A tudományosságban – ahogy sajtószerűbbé válik a nevelélmélet nyelve – minden bizonynyal háttérbe szorul* (mármint a metafora V. Á.)” – írja Zrinszky László (2002, 131). Napjainkban úgy látszik – nem utolsósorban a kvalitatív kutatási metodológia hatására – a metafora látszólag új szerepet kap. Nyilvánvaló, hogy a továbbiakban is alkalmazható a pedagógiában is szépirodalmi eszközként, stiláris céllal, de alkalmazható a tanítás-tanulás jelenségeinek jobb megértésére is, mint amikor az iskolákat például *töltőállomásként, melegházaként* vagy *piacként* aposztrofálják; amikor a neotomizmus pedagógiáját *emberformálónak* nevezik, a herbarti iskolát pedig *könyviskolának*, a frinet-it *életiskolának*; amikor a pedagógust egyszer *szakemberként*, máskor *tisztviselőként* vagy *sétáló enciklopédiaként* vélik jellemezhetőnek (Mihály, 1998, 131; Kárpáti, 1997, 86–116; Bárdos, 2000, 205; Kozma, 2001, 278). Vagyis változik a metafora funkciója, s az e funkció értelmezéséhez való viszony is.

Pedagógia fogalmak és jelentésük a tanulók nyelvében

A fogalmak jelentéstartománya

A fogalmak jelentéstartománya változik használatuk során. Mint belső, szimbolikus, propozicionális reprezentáció mindig azzal a jelentéssel bír, amivel a környezete felruházta. A gyermeki fogalomtanulás sajátossága, hogy sokszor előbb ismerkedik meg a kifejezés magjával, mint ahogy arról saját tapasztalata lenne. Mintegy tízéves korra teszik az életkori határt, amikortól a gyermek már átvált a magról a prototípusra. Az iskolába lépő gyermek esetében például a tanár szó

gyermek maga körül lát, hall (észlel), a vele járó érzelmeké, gondolatoké és szándéké is (Vigotszkij, 1955/2000; Gósy, 1999, 110). A nyelvi interakcióban nemcsak a beszélő hat a hallgatóra, hanem a beszélő, például a tanuló reflexió-szerűen visszahat saját magára is. A narráció során, vagyis amikor a tapasztalat (megismerés) nyelvileg objektiválódik, akkor ez segíti őt abban, hogy (fel)építse saját belső világát. Amikor tehát a gyermek iskolai történeteit érzelmileg telítetten elmeséli otthon, akkor ez hozzájárul ahhoz, hogy tapasztalatának epizódjai koherens rendszerbe rendeződjenek. Az iskolában egyébként „azért van szükség” saját nyelvre, mert sajátosak azok a helyzetek, feladatok, amelyeket ebben a társadalmi csoportban meg kell oldani, el kell végezni. A beszélőket sajátos kapcsolat (cél) fűzi össze, sajátos nyelvi viselkedés zajlik, amelyhez azután a csoporttagok érzelmi viszonyt alakítanak ki. A tanulók az iskolában használt pedagógiai szaknyelvvél betagozódnak a társadalom e csoportjába. Tehát amikor a gyermekek, tanulók iskolát leíró nyelvét vizsgáljuk, akkor e nyelvi jelenségeken keresztül az iskolának mint tárgyi és életvilágnak az elemzését végezzük.

A tanulók „pedagógiai” nyelve

A tanulók „pedagógiai” nyelvét elemeztük egy, a családok nevelési nézeteit vizsgáló, az ELTE Neveléstudományi Intézetében folyó kutatás keretében 2003-ban. Többek között a különböző életkorú gyermekekkel folytatott interjúk iskolára vonatkozó részleteit vetettük nyelvi elemzés alá, s az előbb említett metafora felvételére is sor került a tanár mint célfogalom jelentésének feltárására (Vámos, 2003/b). A gyermeknyelv-vizsgálat részeként, gyermekektől származó pedagógiai szakkifejezések összegyűjtésére és csoportosítására került sor. Az alábbi példa alapján megvizsgáltuk a személyhez kötött gyermeki (*pisilni*), felnőtt (*rán-cigál*), illetve a köznyelvi (*játszogatás*) és szaknyelvi (*fegyelem*) kódváltást, valamint a pedagógia kifejezések jellemzőit:

„Kérdés: Szokott ösztönözni a tanító néni arra, hogy tanulj?

Válasz (Dávid 8 éves): Igen. Úgy csinálja, hogy ha mondjuk azt mondom, hogy ki kell menni pisilni, erre kimegyek a folyosóra, és ott játszogatok, és akkor kimegy, és beráncigál és azt mondja, hogy fegyelmezd magad, és csináld a dolgodat!”

Az ehhez hasonló interjúrészletek szövegelemzése alapján az iskola világával kapcsolatos nyelvezet a gyermeknyelvben a következő jellegzetességgel rendelkezik már az 1-2. osztályban:

- Megjelennek az iskola mint intézmény szerkezetével, működési rendjével kapcsolatos szavak, többek között a *becsengetés*, a *napközi*, az *ellenőrző*, a *késés*, az *igazolatlan*, a *nagyszünet*, az *igazgató*, az *ofő*, a *betes*.
- Kimutathatók az iskolában folyó nevelő-oktató tevékenységgel kapcsolatos szavak, mint például *egyes*, *fegyelmez*, *gyakorlás*, *házi feladat*, *lecke*, *magatartás*, *tanszerek*, *ötös*, *üzenő*.
- Az iskolai élet gyermeki leírásakor gyakoribbak azok a kifejezések, amelyekhez negatív érzelem társul (*egyes*, *fekete pont*, *felmérő*, *igazgatói*, *intő*,

Irodalom

- Bañcerowski, J. (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*, 1. sz.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Carnap, R. (1931/1998): Az elméleti fogalmak metodológiai jellege. In Laki János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium.
- Draaisma, D. (1998): *Metaforamasina*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Hamlyn, D. W. (1998): *A nyugati filozófia története*. Budapest, Holnap Kiadó, 281–305.
- Huoranszki Ferenc (2001): *Modern metafizika*. Budapest, Osiris Kiadó, 17–29.
- Kárpáti Andrea (1997): A befogadásra és az aktivitásra épülő nevelési folyamat-koncepciók jellemzői. In Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó, 86–116.
- Kelemen János (2002): Az analitikus filozófiáról (Ami változó és ami maradandó). *Magyar Tudomány*, 3. sz.
- Kertész András (2001): Nyelvészet és tudományelmélet. *Nyelvtudományi Értekezések* 150.
- Kozma Tamás (1974): *A neveléstudomány szaknyelve. Neopozitívizmus a polgári pedagógiában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In Pléh Csaba – Győri Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó, 50–83.
- Kövecses Zoltán (2002): *Methaphor. A practical introduction*. Oxford, Oxford University Press.
- Kron, F. W. (2000): *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Laki János (1998): Empirikus adatok, metodológia, gondolkodás és nyelv. In Laki János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium.
- Lakoff, G.–Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, Okker Kiadó.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József (2000): *XXI. Század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pinker, S. (2002): *Hogyan működik az elme?* Budapest, Osiris Kiadó.
- Pléh Csaba – Győri Miklós (szerk.) (1998): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás*. Budapest, Atlantisz Kiadó.
- Popper, K. (1972/1997): A tudományelmélet fejlődéselméleti és logikai értelemben. In Csillag Zsuzsa (szerk.): *Megismerés, történelem, politika*. Budapest, Aduprint, 15–38.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Quine, W. V. (1975): A világ empirikusan ekvivalens rendszereiről. In Laki János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium.
- Schaffhauser, F. (1997): Optimista nevelési perspektívák. In Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Szabolcs Éva (2001): *A kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 4. sz. 729–743.
- Vámos Ágnes (2001a): Az iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzésében. *Magyar Tudomány*, 1. sz. 85–108.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Vámos Ágnes (2003b): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. sz. 113–119.
- Vigotszkij, L. Sz. (1955/2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*, Budapest, Atlantisz Kiadó.
- Zrinszky László (2002): *Nevelésemélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Romológia a nevelésszociológiában

Kockázatos vállalkozás ez az áttekintés – de hát valakinek el kell kezdenie. Előre bocsátom, hogy egyetlen rövid tanulmányban nem lehet minden olyan jelentős kutatóra kitérni, akiknek munkássága nélkülözhetetlen a romológia nevelésszociológiai alkalmazásához. Csak néhány olyan vonulat vázolására vállalkozom, amelyek a jelen rövid áttekintés gondolatmenetéhez legszorosabban illeszkednek. A mellékelt irodalomjegyzék nem a romológia nevelésszociológiai alkalmazásához szükséges publikációk listája, hanem az írásomban közvetlenül hivatkozottaké.

A tanulmányban a cigányságra irányuló magyar kutatások hangsúlyait, fő irányait mutatom be. Célom, hogy megpróbáljak következtetéseket levonni a nevelésszociológia, illetve szűkebben az oktatáspolitikára számára (támaszkodom korábban megjelent tanulmányomra is, *Forray, 1998*). Ez a célkitűzés a túlságosan tágnak ható címet egyfelől jelentősen szűkíti, másfelől azonban bővíti. Szűkíti, mivel nem foglalkozom alaposan azokkal a néprajzi, nyelvészeti, történeti kutatásokkal, amelyek az adott szaktudomány szempontjából fontos, az oktatás számára azonban csak további cél- és gyakorlatorientált kutatásokkal hasznosíthatóak. Annyiban szándékozom azonban bővíteni a cím által kijelölt tárgyat, hogy kitérek azokra az oktatáspolitikai stratégiákra, amelyek az egyes szaktudományok által elért eredményeket az oktatásirányításba és annak napi gyakorlatába átültetendő születtek.

A hangsúlyt a magyar kutatásokra helyezem. Ennek egyik oka az, hogy a magyarországi cigányság nevelésszociológiában értelmezhető problémáira szemmagyarországi cigányság nevelésszociológiában értelmezhető problémáira szemretnék koncentrálni. A másik oka pedig az, hogy a magyarországi cigánykutatók – az áttekintett nemzetközi szakirodalom alapján – jelentős tudományos eredményeket értek el. Sajnos – ezen a helyzeten változtatni kellene a jövőben – az eredményeknek csekély a nemzetközi tudományos visszhangja. A magyar szakemberek olvasták és felhasználják mindazokat a tudományos eredményeket, amelyek világnyelveken jelentek meg, a világnyelveken megjelenő szakírók viszont a magyar kollegák publikációit alig ismerik.

A neveléstudomány – újra formálódó – „pécsi iskolájának” hagyománya és sajátossága a romológia határozott bevonása az oktatásba és a kutatásba. A tanulmány gyakorlatiasabb célja, hogy áttekintse azokat a romológiai ismereteket, amelyek a nevelésszociológia oktatásában és kutatásában alkalmazhatóak. Ehhez át kell tekinteni, milyen jellegű és terjedelmű szakirodalom áll a felsőoktatás és a kutatás rendelkezésére. Ezért a tanulmányban viszonylag nagy terjedelmet foglal el a cigány/roma közösséggel kapcsolatos irodalom áttekintése.

A romológiáról

Romológiának a cigány/roma közösségre irányuló tanulmányok összességét nevezzük. A fogalom keletkezését én a kilencvenes évek kezdetére teszem, az elsősorban Pécsen, de rövidesen a zsámbéki és kaposvári főiskolákon is formálódó kutató és oktató műhelyek nevezték tudományukat „romológiának”. A szóhasználat a „ciganológia” kifejezést váltotta fel, illetve szorította ki, és megfelelő annak az ajánlásnak, amelyet a roma nemzetközi mozgalom javasolt (legutóbb nyomatékosan az 1993-as nemzetközi kongresszus) a közösség elnevezéseképpen a politikai és a tudományos narratívában.

A nyugat-európai tudományos szóhasználatban a kilencvenes évekig a „cigány” kifejezés megfelelő nyelvi változatai, illetve a „nomádok” vagy az eufemisztikusabb „utazók” (traveller, voyageur, Reisende) kifejezések szerepeltek. A „politikailag korrekt beszédre” való törekvés túlbuzgósága után ma többen visszatértek a „cigányok” megjelölésre, a „cigány/roma” megjelölést vagy a két kifejezést váltakozva használják.

A közösséggel kapcsolatos irodalomban is jól követhető a váltás. A strasbourg-i Európa Tanács kiemelkedő szakértője, Jean-Pierre Liégeois a cigány közösség európai helyzetéről írott jelentésének – amelynek anyaga több bővített és átdolgozott kiadást ért meg – 1985-ben még a „Tsigane et Voyageur” címet adta, 1995-ben jelentése angolul már „Roma, Gypsies, Travellers” címen jelent meg. Mások – például R. Handcock – ragaszkodnak a „roma” megjelölés kizárólagos alkalmazásához. Ám az a sorozat, amelynek köteteit ma már magyarul is olvashatjuk, s amely a párizsi Centre des Recherches Tsiganes (vezetője J-P. Liégeois) sorozatában jelent meg, váltakozva alkalmazza a „cigány” (Tsigane) és a „roma” népvét.

Magyarországon a helyzet nem kevésbé bonyolult. A magyarországi cigány közösség jelentős része nem érzi diszkriminatívnak a „cigány” népvét, érdekvéleményük szerveiben ma is gyakran a „cigány” elnevezést alkalmazza, a beás népcsoport anyanyelvében önmagát is így nevezi, éles különbséget téve a beások és a romák (kolompárok, oláh-cigányok) között. A roma közösséghez tartozók véleményalkotó személyiségei között is van olyan, aki úgy véli, ha magyarul nevezi meg önmagát vagy nyelvét, akkor „cigányt”, ha anyanyelvén, akkor „ro-

A magyarországi cigánykutatás hagyományai

A cigánysággal foglalkozó irodalomban közhelynek számít, hogy a cigány (romani) nyelv indiai rokonságát egy Leidenben tanuló komáromi magyar fiatalember, Vályi István ismerte fel először, s az erről szóló tudósítást egy bécsi újságban adták közre 1773-ban. Az első tudományos mű, amely átfogóan – nagyjából a mai tudományos kritériumoknak megfelelően, bár természetesen sok pontjában vitatható – tárgyalja a cigányság történetével, néprajzával, nyelvével és szociológiájával kapcsolatos empirikus ismereteket a történelmi Magyarországon nyert tapasztalatokat foglalja össze (*Grellmann*, 1783). A disszertáció fejezetcímeit ma is örömmel üdvöznénk egy monografikus munkában: életmód, háztartás, foglalkozások és munkafajták, házasság és nevelés, betegség, halál és temetés, vallás, nyelv, tudományok és művészetek. Erre a műre gyakran hivatkoznak a mai nemzetközi irodalomban anélkül, hogy tudomást vennének a magyarországi empiriáról, következésképpen arról, hogy a történelmi Magyarország területén élő cigányságot jobbra magyar környezetben, a magyar helyi közösségekkel való kapcsolatában vizsgálja.

Az első „ciganológus triász”

A 19. század végi „ciganológus triászának” hasonló sors jutott osztályrészül. Wlislöcki Henrik műveire hivatkozik a nemzetközi szakirodalom anélkül, hogy a szerzők tudnák, Wlislöcki erdélyi magyar közegben végzett terepkutatás és néprajzi gyűjtés alapján (többnyire németül) publikált, magyar nyelven többek között a Pallas Lexikon számára készített terjedelmes szócikket másfél íves melléklettel, kitérve mindazon kérdésekre, amelyeket ma is kutatunk. Hermann Antalnak, az 1893-as „cigány összeírás” kiváló ciganológusának társadalomstatistikai elemzése ma is érvényes összefüggésekre hívják fel a figyelmet, többek között az egyes cigány közösségeknek a környezethez alkalmazkodó egyházi hovatartozása, a nyelvi asszimiláció előrehaladottsága, a foglalkozás szerinti rétegződése és a környező társadalmak fejlettségének kapcsolatára, az óvoda és az iskola fontosságára vonatkozóan. Habsburg József főherceg cigány (romani) nyelvű szöszedetet és nyelvkönyvet szerkesztett, romani nyelven levelezett lányával, cigány művészekkel, közéleti emberekkel és külföldi tudósokkal. Mindhárman elismert tagjai voltak a londoni székhelyű Gypsy Lore Society-nek. (A Magyar Mercurius Kiadó tűzte ki célul ezeknek az alapműveknek a megjelentetését, de korábban már a szekszárdi székhelyű Romológiai Kutatóintézet is jelentetett meg forráskiadványokat.)

A közelmúltban megjelent monográfiák nem ismerik a magyar kutatásokat. *Fraser* (1996) könyvébe a magyar hivatkozásokat a szerkesztők utólag illesztették be, *Crowe* (1994) a cigányság kelet-európai történetéről írott és New York-

ban megjelent könyvében arra hivatkozik, hogy többek között Magyarországról sincsen tudományos információ. *Costarelli* 1993-ban, az UNICEF keretében végzett kutatás eredményeit megjelentető kötetéhez azt a megjegyzést fűzi, hogy Magyarországról egyszerűen nem jutott információhoz. Hozzájuk hasonlóan az európai cigánypolitikában is befolyásos *Liégeois, J-P.* (legutóbbi könyve 1994-ben jelent meg) sem hivatkozik magyar kutatásokra, s ha a jövőben erre is kiterjed a figyelme, az egy romániai cigány szociológus-politikusnak, *Nicolae Gheorghe*-nak köszönhető, aki felhívta a figyelmét Magyarországra.

A második „ciganológus triász”

A „második ciganológus triászhoz” a második világháború utáni cigánykutatók újabb nagy korszakának kutatóit sorolják. Közös bennük a néprajzi érdeklődés és elkötelezettség: menteni akarják, ami még menthető a – nézetük szerint – rövidesen eltűnő, mert a modern világhoz nem alkalmazkodó, tehát fenntarthatatlan cigány népi kultúrából. *Csenki Imre* és *Kodály Zoltán* személyes példájára, munkásságára hivatkozik a korszak mindegyik cigánykutatója. A „triász” kutatói az egyes cigány közösségek kultúráját a magyarországi népi kultúra más területeihez hasonló szemlélettel közelítik meg, s a magyar népi kultúrához hasonlóan az eltűnő múlt rekvizitumait szándékoznak megörökíteni.

Közülük a legvitatottabb *Vekkerdi József* munkássága, aki nyelvészként jelentős mértékben járult hozzá a romani nyelv, illetve folklórszövegek megismeréséhez és publikálásához. Kultúrainterpretációját azonban olyannyira vitatható szemlélet hatja át, hogy manapság még érdemeit sem szokás említeni (*Vekkerdi, 1984*). (Megjegyzendő, hogy nemzetközileg talán ő a legismertebb a korábbi magyar cigánykutatók között.) A cigány kultúrát szerinte anyagi és szellemi igénytelenség, a vándorlás következtében nem stabilizálódott hagyományrendszer, „pazarló beállítottság” stb. jellemzi. Ezeknek az elutasító, stigmatizáló nézeteknek a veszélyességét növeli, hogy egy jelentős kutató életművével hitelesíti, továbbá jól összecsendenek a társadalomban amúgy is meglévő előítéletességgel. Éppen e kontextus miatt nehezen lehet érvelni az állítások valóságartalma mellett.

Erdős Kamill (1989) tanulmányainak elsősorban néprajzi leírásai maradandóak, de – bár részleteiben vitatják – a magyarországi cigányság csoportjainak rendszerezése is jelentős érdeme. Hasonlóan *Vekkerdi*hez – bár nem olyan egyértelműen és különösen nem olyan hatásosan – ő is a cigány közösségek kulturális elmaradottsága, és ezért feltartóztathatatlan asszimilációja mellett érvel. Érveit a szocialista társadalomba való beilleszkedés fontosságával és elkerülhetetlen voltával támasztja alá.

Hajdú András a cigány népdalok gyűjtésében szerzett érdemeket, s munkásságát társaihoz hasonló szemlélet hatotta át.

A modern cigánykutatások

„Ki a cigány?”

A cigány identitás szempontjából *Liégeois* (1994, 111) az alábbi elemek kombinációt tartja fontosnak: „... a nyelvtől a független foglalkozásig, a szolidaritástól a helyváltoztatás minden lehetőségének kihasználásáig, a szociális szerveződéstől a különbözőség miatt érzett büszkeségig, a közös eredet tudatától az élet sajátos szabályaiig, a csoporthoz tartozás tudata és a kívülállókval való szembenállás, a saját történelem, az életfilozófia, a gyereknevelési módszerek, a család szilárdsága és így tovább. A csoport utazásai során felvett elemeket elsajátították és az egészbe integrálták ... a cigányok és vándorlók a változás hagyományát fejlesztették ki, a megújítás hagyományát, ami viszonylagos állandóságot hoz a bizonytalanságba.” A cigány kultúra „hordozható”, írja másutt, amely szociális kapcsolatokban, nyelvben és más olyan viselkedésekben fejeződik ki, amelyeket a kívülálló megfigyelő is érzékel: ilyen a zene, a tánc, az életstílus látható elemei.

A korábbi magyar kutatók számára nem vetődött fel ez a kérdés: a két „triász” és elődjeik nagyrészt egyértelműen azonosított közösségekben végeztek kutatást – modern szóhasználattal antropológiai módszerű terepkutatást, részt vevő megfigyelést –, a „cigány” összeírás kritériumait pedig külső besorolás alapján határozták meg, de ezeket akkor senki sem vitatta. Az első „triász” a soknemzetiségű történelmi Magyarországon végzett kutatást, ahol a cigányság feltűnő lehetett ugyan, de csak az egyike volt sok más „feltűnő”, hagyományos közösségnek. A második „triász” a viszonylagos polgárosodáson átjutott, csaknem homogén etnikai összetételű szocialista Magyarországon kutatott a „menteni, ami menthető” etnográfiai céljával, a társadalmi fejlődés szocialista útjának szükségességébe vetett hittel.

Mára azonban megváltozott a helyzet, részint nyilván a tudomány belső törvényei, részint a társadalom és benne a cigány/roma lakosság megváltozott helyzete következtében. Az elvileg alapvető tudományos kérdés fontos politikai és közéleti következményekkel járhat. Ezt a *Kritika* című folyóiratban megjelent, s azóta gyakran reflektált vita tárta a nyilvánosság elé. A vitában az egyik fél *Kemény István* és munkatársai, *Havas Gábor* és *Kertesi Gábor*, a másik fél a *Ladányi János* és *Szelényi Iván* szerzőpár (*Kritika*, 1997; 1998). Az előbbieket a külső besorolás mellett érvelnek, mivel a társadalom és intézményei a szegénység, a kifosztottság és kizártság alapján bélyegzik meg a társadalmi csoportokat és tartósítják állapotukat. Az utóbbiak a vállalt identitás és a tényleges közösségi szerveződés alapján sorolnák be a cigány/roma közösség tagjait. Egyik vitatkozó fél sem képviseli vegytisztán az itt citált tudományos álláspontot: Kemény és munkatársai egyre nagyobb hangsúlyt adnak az etnicitásnak, Ladányi és Szelényi pedig maguk is élnek a külső besorolás eszközével. A vita nem dőlt el, mindkét szemlélet megmaradt a kutatásokban, bár mindkettő finomodott. A kérdésfeltevés azonban változatlanul fontos.

Kitűnő munkák sora emelte ki ezáltal a cigányságot az ismeretlenségből, és tette a szélesebb olvasó – később mozilátogató – nagyközönség számára sorsukat érzékelhetővé, átélhetővé.

A Kemény-iskola másik vonulata inkább a szociológiai aspektust örökítette tovább. Az 1993-ban folytatott empirikus adatgyűjtést és statisztikai feldolgozást a „nagy cigánykutatás” megismétlésének tekintik (Kemény – Havas – Kertesi, 1994; Glatz, 1999). Ez a szemlélet határozta meg azon kutatások jelentős részét, amelyek a cigány gyermekek iskolázási viszonyaira irányultak: Réger Zita, Csongor Anna, Liskó Ilona vizsgálatait. Jelentős érdemük, hogy rámutattak: a hivatalos politika eredményei látszateredmények, a cigány gyermekek tömegei a pedagógussal, dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak, ahonnan kevés esélyük van akár a legalacsonyabb elismertségű, legkevésbé vonzó szakmunkásképző iskolákba is eljutni.

A cigányság életformacsoportként való értelmezése, a szegénység központba helyezése, a szociográfiai és szociológiai látásmód problémákat is felvet.

- Lényegében figyelmen kívül hagyja az etnicitást – még akkor is, ha szavakban elismeri jelentőségét –, és érdeklődésén kívül maradnak azok az életformák, életmódok, életstratégiák, amelyek a nemzedékek óta jóval a szegénységküszöb fölött élő cigány közösségek sajátjai. A cigányságot homogén társadalmi rétegnek, csoportnak tekinti, és nem keres választ a gazdaságilag sikeres cigányok értelmezésének kérdésére. (Igaz viszont, hogy a cigányság nyelv szerinti megoszlásában éppen az eredeti Kemény-vizsgálat adatait használjuk ma is.)
- Szinte teleologikus látásmóddal azt sugallja, hogy a cigányság számára nincsen más lehetőség, mint az asszimiláció (az uralkodó társadalom szociális struktúráinak átvétele) vagy az örök szegénység. Pontosabban: úgy határozza meg a cigányságot, hogy a nem szegényt, a nem iskolázatlant, a nem képzetlent definíció szerint nem sorolja be, amiből számos tudományos és gyakorlati probléma származik.
- A társadalom (társadalompolitika) számára a cigányság léte eszerint súlyos problémát okoz, amelyet a társadalomnak (politikának) meg kell oldania. Az állam, a társadalom olyan atyaként tűnik fel, amelynek kötelessége a gyermeki módon viselkedő cigányságról is gondoskodni. Nem merül fel az a kérdés, hogy – a voltaképpen kívülről vizsgált és interpretált – cigányságnak milyen várakozásai vannak a társadalommal és a társadalmi szervezetekkel szemben, továbbá hogy mit tesz és mit tehet saját igényei, várakozásai kielégítése érdekében.

A fenti megközelítés abszolutizálása éppen abban a szférában vezethet kétséges eredményekre, amelyeket megcéloz: a szociálpolitikától a foglalkoztatáspolitikán át az oktatáspolitikáig. Ezt azért fontos megfogalmazni, mert a Kemény-iskola nemzetközi szempontból is fontos eredményei, a szenvedélyes és őszinte elkötelezettség együttesen hajlamosítanak arra, hogy ezt a nézőpontot abszolutizáljuk.

Az oktatáspolitikai szempontjából ez a paradigma a „deficitelmélet” alapjain áll. A hiányokkal, a lemaradással jellemezhető gyermekek, fiatalok hátrányban vannak a „normálissal”, az átlaggal szemben, fel kell zárkózniuk, hogy egyenrangú versenytársak legyenek. Ez az álláspont nagyon is vitatható, hiszen nyilvánvalóan vannak területek, ahol nem a „hiány”, hanem a többlet a jellemző (gondolhatunk a családi szocializáció sajátosságaira, a testvérhelyzetre, a szolidaritásra, a felelősség vállalására, az alkalmazkodóképességre), jöllehet erre a többletre az iskola, az átlaghoz alkalmazkodó pedagógia nem tud építeni. Különösen fontos ennek hangsúlyozása, amikor a közírásban, kiváltképpen pedig a pedagógiai szak- és közírásban, illetve gondolkodásban az „ingerszegény környezetet”, az „értelmi nevelés hiányát”, a „kizárólag biológiai nevelést” és az ezekhez hasonló patenteket teszik felelőssé a cigány gyermekek lemaradásáért. Ami tudományosan a kívülről származó kategorizáció problémájának látszik, az a mindennapok gyakorlatában azt jelenti, hogy a jómódú, rendezett életű család „már nem cigány”.

Ennek a tudományelméleti – valójában társadalomelméleti – vitának az alapkérdései jól nyomon követhetők a *Kemény–Havas–Kertesi* és a *Ladányi–Szelényi* (1997; 1998) között zajló, a *Kritikában* közölt vitában. (A „Ki a cigány?”-vita más fórumokon és más szerzők között is napirenden van, a Magyar Tudomány 1997-es tematikus számát vagy a székesfehérvári „gettóüggyel” kapcsolatos vitákat is említhetném.)

Az oktatáspolitikában e kutatási irány rendkívüli érdeme, hogy a hátrányos helyzet és az ebből eredő iskolai lemaradás korrekcióját az oktatáspolitikai egyik alapvető prioritásaként fogalmazta meg és hangsúlyozza napjainkig, programokat fejleszt ki a hátrányos szociokulturális helyzet iskolai kompenzálására.

A cigányság mint etnikum

Talán nem szükséges az *ethnosz* fogalmának alaposabb értelmezése ahhoz, hogy a cigányság – a magyar és a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – etnikumkénti, etnikai csoportkénti meghatározását elfogadjuk. Ennek ellenére ez a besorolás tudományosan még ma sem, illetve a közelmúltban még kevésbé állta ki mindentek tekintetben a kritikát. Néhány példát idézve: mind a nyelv (mennyiben tekinthető önállóan, egységesnek), mind a kultúra (mennyiben tekinthető egységesnek és eredetinek), mind a szokásrendszer (az öltözködéstől az interperszonalis viszonyokig), mind a közös eredet tudata (van-e ilyen egyáltalán), mind a rasszjegyek kérdésében vannak viták. *Vekerdí József* sokat méltatott, de legálább annyiszor elmarasztalt munkássága például ezekkel a tézisekkel vitatkozott kis számú magyar szerzők egyike éppen ő, és pedig két tanulmányával.) A cigányság kulturális arculatának, etnikai jellegének vizsgálatára történet-tudományi, nyelvészeti, néprajzi, kulturális antropológiai kutatások irányulnak.

E tudományok vonatkozó eredményeinek bármely vázlatos bemutatása is messze túllépné a tanulmány kereteit.

A Cigány Néprajzi Tanulmányok – 1993 után megjelent jelentős periodika – első száma egy 1991-ben megrendezett nemzetközi Kárpát-medencei „ciganisztikai” konferencia anyagát adja közre. A tematika gazdagsága – a cigány folklór általánosabb kérdéseitől egy alföldi község cigány családfájáig, a cigány népmeséktől a nagyvárosi cigány kártyázási szokásokig, a népzene-től a nyelvi szocializációig – minden más érvnél meggyőzőbben bizonyítja a cigány kultúra létezésének tényét. A periodika többi száma, egyes kutatók, tudósok önálló vagy gyűjteményes kötetei ezt a képet természetesen tovább gazdagítják. Indokolt a tudományos érdeklődés azért is, mert Európában kevés olyan népcsoport van, amely folklóráját ma is éli, fejleszti.

A különböző kutatási irányok illusztrálására a már korábban említetteken kívül *Voigt Vilmos* etnográfiai, *Kovalcsik Katalin* népzenei, *Görög Veronika* népmesekutatásait, *Szubay Péternek* a cigány közösség tárgyi kultúrájára, mesevilágára irányuló vizsgálatait emelem ki.

A cigányság etnikumkénti meghatározásának kidolgozásában a nyelvészetnek különös jelentősége van. Nem csak azért, mert a nyelv a kulturális önállóság egyik legfontosabb jellemzője. A cigány nyelv – a romani – keltette fel először a tudósok figyelmét e népcsoport iránt. *Réger Zita* (1990) alkalmazott nyelvészeti irányú kutatásainak kiváltképpen a nyelvi szocializációra vonatkozó eredményei járulnak hozzá a cigány gyermekek szocializációjának megértéséhez.

A cigányság történetéről is gyűlnek az ismeretek – *Tomka Miklós* tanulmányát (1983), *Mezey Barna* és munkatársai (1986), *Nagy Pál* (1998; 2001), *Liégeois* (1994), *Fraser* (1996) műveit említem –, habár történész sem lévén, nehezen tudnám eldönteni, mennyi mindebből a „délibábos történelemírás”, mennyi a valódi tudomány. Úgy látom azonban, ma nemigen szokás hosszabb művet írni a cigányságot érintő bármely kérdésről az eredet és a vándorlások történetének felrajzolása nélkül. A tudományosság és a népszerűsítő irodalom mezsgyéjén helyezhetők el az Interface-sorozatnak a Pont Kiadónál az elmúlt években magyarul sorra megjelenő kötetei (az Interface a Centre des Recherchers Tsigane sorozata), amelynek minden egyes kiadványa kitér a cigányság történetére az Indiai őshazától Európáig, az USA-ig.

A kulturális antropológiai kutatás újabb szempontokkal egészíti ki a cigány kultúra megismerését. A kultúra ebben az értelemben életmód, az anyagi életviszonyok, életstílus, alkalmazkodási módok, a kommunikáció jelenségeinek köréből bármely olyan viszonyulási sort, egymással összefüggő specifikumokat, az olyan minták sorát jelenti, amelyet az egyén mint saját közössége kultúráját megérteni és megújítani törekszik; mindez reprezentálhatja a kultúrát, jöllehet valamely tökéletes, hiánytalan megjelenítésig és megértésig aligha juthatunk el. *Michael Stewart* *Daltestvérek* (1994) című monográfiája egyetlen oláh-cigány közösség életét elemzi, a részt vevő megfigyelés módszerével, hosszú időt töltve ebben a közösségben. A mű tudományosan is értékes, mert az egyedi megfigye-

léseket modellszerűen rendez, így általánosítani is tudja, de izgalmasságához hozzájárul az is, hogy az „igazi angol” fiatalember éveket töltött Magyarországon, megfigyelései egyesítik a „külső” szempontokat a „belsővel”. (Saját kutatásainkat az előbb tárgyalt szociológiai és az itt bemutatott kultúranropológiai iránzat közé, talán inkább az utóbbihoz közelebbinek sorolnám be.)

A külföldi klasszikusokat – legalábbis válogatásban – is lehet ma már olvasni magyar nyelven: *Prónai Csaba* szerkesztésében (2002) az Új Mandátum Kiadó sorozatban jelenteti meg a Nyugat-Európa cigány közösségeivel kapcsolatos legjelentősebb antropológiai kutatásokat.

A szociológiai cigánykutatások nagy magyar műhelye, a Kemény-iskola közvetlenül, a résztvevők személyén át is kapcsolódott politikai folyamatokhoz. A kultúrára irányuló kutatásoknak is van közvetlen kapcsolódása: a kutatók közül többen személyesen is részt vettek és vesznek a cigányság kulturális és politikai önszerveződésének támogatásában. Az etnikai öntudat növeléséhez való közvetett hozzájárulás pedig meggyőződésem szerint vitathatatlan. E kutatások, publikációk, konferenciák, maguknak a kutatóknak az érdeklődése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigányság egyre szélesebb tömegei tanulják meg, hogy van történetük, kultúrájuk, vannak saját értékeik, amelyeket öntudattal mutathatnak be a többségi társadalomnak, és örökíthetnek át a fiatal nemzedékeknek. A polgárjogi mozgalmak és a civil szerveződések erősödése a kultúrák egyenrangúságán alapul, és így nemcsak a cigány népcsoportot, hanem a társadalom egészét is az egyenjogúságon alapuló társadalomhoz közelíti.

A magyar oktatásügyben a cigány kisebbségi oktatásnak a nemzetiségi oktatással való egyenrangúsítása a kilencvenes évek végére alakult ki, legalábbis a jogi normák szintjén. Ha a tudományos eredményeknek az oktatási gyakorlatban való alkalmazását vagy egyszerűen beszivárgását mérlegeljük, e folyamat problémáit is láthatjuk.

- Az etnicitás túlhangsúlyozása azzal a veszéllyel jár, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így mintegy önbeteljesítő próféciaaként az etnocentrizmust és az etnikai alapú feszültségeket erősíti.
- Figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit. Így a cigány egyén elsősorban mint egy többé-kevésbé tradicionális kultúra reprezentánsa jelenik meg. Ezzel akadályozhatja a népcsoport modernizálódását, egyszersmind nem ösztönzi a kormányzatot az életviszonyok javítására.
- E szemlélet abszolutizálása, a „hiperkulturalizmus” kulturális jelenségeként értelmez és fogad el eseti, esetleg társadalmilag káros magatartásokat is. Közkeletű példa erre a lopás, amit egyes cigány szakértők kulturális sajátosságként interpretáltak és fogadtak el, kiterjesztve ezt a magatartást a közösség egészére.

Az elmúlt években „az etnikum” gúnyos-eufemisztikus megjelölése lett a cigányoknak. Ebből a kategóriából még nehezebb kitörni, mint a „hátrányos hely-

zetből”, mivel „az etnikumba” beleszületik az ember, nincsen választási lehetősége – nem lehet „már nem cigány” a nyomorból és diszkriminációból kifelé és felfelé törekvő ember. Feltételezem, hogy a ténylegesen erősödő hétköznapi rasszizmusban – nem csak a diszkrimináció ellen fellépők hangjában – szerepet játszanak a cigányság kulturális egységének, identitásának és autonómiájának növelésére bátorító kutatások is.

Hegedűs T. Andrással végzett kutatásainkat a két aspektus közötti kompromisszumnak tekintettük. Többnyire részt vevő megfigyeléssel, esetenként szociológiai kutatási módszerekkel arra kerestünk választ, hogy a társadalmi életben sikeres cigány/roma közösség gyermekei miért bizonyulnak sikertelennek az iskolában (*Forray–Hegedűs*, 1998; 2003). Úgy találtuk, hogy egyes cigány közösségek családi szocializációs mechanizmusai, a társadalommal, annak szervezeteivel szembeni várakozásai gyakran nem azonosak a többségével, és azzal az „elvárásnyalábbal”, amelyet a társadalmi szervezetek irányítanak feléjük. Ebben a szegénység – akár szubkulturális formába szerveződve, akár napi nyomorúságként – éppúgy szerepet játszik, mint az etnicitás. Véleményünk szerint az alapvető szociális problémák megoldása mellett csak a kölcsönös alkalmazkodás vezet eredményre, s ebben a folyamatban mindkét félnek van tennivalója. Ám a hatalom pozíciójában lévőknek a feladatokból – tisztelet, alkalmazkodás – is több kell jusson. Arra is felhívtuk a figyelmet, hogy az etnikai identitás erősödésére kell számítanunk a jövőben. Ez az identitás nem a szegénység szubkultúrájából ered, nem az éhezők lázadása lesz, hanem öntudatra ébredés, amely (remélhetőleg) békésen és a kultúra szintjén zajlik majd le.

A szegregáció ellen

A 2002-ben kormányra került koalíció oktatáspolitikájának súlypontját ebben a kérdésben a szegregáció felszámolása jelenti. *Havas – Kemény – Liskó* (2002) iskolákban végzett empirikus kutatása bemutatta, hogy a nyolcvanas évek második felétől érzékelt jelenségek nemcsak tartósodtak, hanem a kilencvenes években még erősödtek is: „spontánul”, azaz akaratlagos oktatáspolitikai beavatkozás nélkül kialakulnak nagyjából homogén cigány osztályok és iskolák, más osztályoknál és iskoláknál rosszabb személyi és dologi feltételekkel, következésképpen rosszabb eredményeket és életesélyeket nyújtva.

A cigány/roma tanulók mai szegregációjában ezen érvelés szerint – ráadásul a speciális iskola makacs fennmaradásával – összegeződnek a szociokulturális eredetű hátrányok és az etnikai közösség tagjait sújtó megbélyegzettség. A szegregáció egyúttal diszkrimináció is, ami nem teljesítmény, hanem etnicitás, rasszjegyek alapján éri az egyént.

Ez az oktatáspolitikai szemlélet – semmiképpen sem vitatva alapvető pragmatizmusát, tényszerűségét és jogosságát – paradox módon az etnicitásra helyezi a hangsúlyt. A szegénység szubkultúrája (a Kemény-iskola tudományos ellenfele,

nyelvében, kultúrájában, borszínében, vallásában, helyi politikájában sokszínű földrész. A vízió megvalósulásának, a nemzetek, népek, népcsoportok, egyének egyenrangú társadalmi beilleszkedésének feltétele a gazdasági, hatalmi egyenlőtlenségek csökkentése mellett bizonyos kulturális kompetenciák elsajátítása. Közöttük elsődlegesnek Bourdieu, Habermas és mások nyomán a „*többszínű habitus*” kialakítását tekintik (Alleman-Ghionda, 1995b). A kérdésnek jelentős szakirodalma alakult már ki, amelynek akár vázlatos ismertetése is messzire vezetne. Nem csupán idegen nyelv(ek) ismeretét jelenti, hanem olyan összetett képességet, készségeket, beállítódásokat, gondolkodásmódokat együttesét, amelyek birtokában az egyén képes *kommunikálni és együttműködni másokkal*. Ebben az értelmezésben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, az antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek legfeljebb egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szereptávolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek (Weltbild, construct of the world) befogadását, az irántuk való nyitottságot.

Alleman-Ghionda (1995a; 1995b) ezeknek a céloknak a megvalósítására javasolja a multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmájának a „*különbözőségekre nevelés*” koncepciójával való felváltását. Ez ugyanis elismeri a kulturális és a szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekinti, míg a különbözőséget „normális” állapotnak fogadja el.

Látszatra talán messzire kanyarodtam a magyarországi cigányság kutatásának kérdéseitől, s e kutatások nevelésszociológiai értelmezésétől. Úgy gondolom, hogy a cigányság életstíluscsoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő *asszimilatorikus oktatáspolitikát*, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbözőség túlhangsúlyozásából eredő *etnocentrikus oktatáspolitikát* veszélyeit.

Irodalom

- Alleman-Ghionda, C. (1995a): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 2.
- Alleman-Ghionda, C. (1995b): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 34.
- Costarelli, S. (1993): *Children of Minorities. Gypsies*. Firenze, UNICEF: International Child Development Centre.
- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York, St. Martin's Griffin.
- Erdős Kamill *cigánytanulmányai* (1989): Békéscsaba, Békés Megyei Tanács Végrehajtó Bizottság Cigányügyi Koordinációs Bizottság – Erkel Ferenc Múzeum.

- Forray R. Katalin (1997): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság*, 12. sz. 86–98.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8. sz. 3–13.
- Forray R. Katalin – Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó, 111–125.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *A cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula Könyvkiadó.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.
- Fraser, A. (1996): *Cigányok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Glatz Ferenc (szerk.) (1999): *Cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- Grellmann, H. M. (1807): *Dissertation on the Gipseys – with an historical enquiry concerning their origin*. London, William Ballintine.
- Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3. sz. 31–33.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.
- Kemény István – Gábor Kálmán (szerk.) (1992): *Szociológiai írások*. Budapest, Replika Kör.
- Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi cigány (roma) népesség helyzetével foglalkozó, 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról*. Kézirat. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézet.
- Kemény István (1974): A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* 1. sz. 63–72.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3. sz. 33–35.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12. sz. 3–6.
- Lewis, O. (1968): *Sanchez gyermekei*. Budapest, Európa.
- Liégeois, J-P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg, Council of Europa.
- Mezey Barna – Pomogyi László – Tauber István (1986): *A cigánykérdés dokumentumok-ban*. 1422–1985. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Nagy Pál (1998): *A magyarországi cigányok története a rendi társadalom korában*. Kaposvár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola.
- Nagy Pál (2001): *Cigányperek a Dél-Dunántúlon, 1796–1847*. Szekszárd, Romológiai Kutatóintézet.
- Prónai Csaba (szerk. és vál.) (2002): *Cigányok Európában I–II*. Budapest, Új Mandátum.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Stewart, M. (1994): *Daltestvérek. Az olábcigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. Budapest, T-Twins.
- Tomka Miklós (1983): A cigányság története. In Szegő László (szerk.): *Cigányok. Honnét jöttek – merre tartanak?* Budapest, Kozmosz.
- Vekerdi József (1984): Nemzetiség vagy életforma? *Forrás*, 3. sz. 44–65.
- Veszélyeztetett kisebbségi kultúrák Európában (2002): Budapest, Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ.

A (gyógy)pedagógiai antropológia mint a (gyógy)pedagógia bázisdiszciplínája

A gyógypedagógia elméletképzésének változásai, mint az embertudományok esetében általában, szoros kölcsönhatásban állnak antropológiai alapjainak változásaival. A fogyatékosokról és a fogyatékos emberek nevelésének, oktatásának, rehabilitációjának lehetőségeiről vallott elképzelések folyamatos mozgása mögött az utóbbi időben kitapinthatóvá vált a tendencia, mely szerint a fogyatékosok korábban egyeduralkodó személyorientált szemléletét fokozatosan kiegészítették és relativizálták az úgynevezett szociális-konstrukcionista modellek, mára pedig felmerült a két pólus szintézisének, az azokat metaszinten meghaladó integrált koncepciók kialakításának az igénye is (Zászkaliczky, 2002; Kullmann – Kun, 2004). Mindez együtt jár a gyógypedagógia tudományán belüli módszertani pluralizmussal: a magát az új WHO-klasszifikációnak megfelelően komplex embertudományként meghatározó, kiterjedt interdiszciplináris kapcsolatrendszerrel rendelkező szaktudományunkat szükségszerűen egyfajta sajátos metodológiai kétarcúság jellemzi (Zászkaliczky, 1995; 1998).

E változások mélyrétegét, a különféle metodológiai kánonok és elméletek alapjául szolgáló embertani bázist az utóbbi két évtizedben egyre jobban kezdte és erodálja a modern bioetikai diskurzus, ezen belül is a bizonyos típusú vagy súlyosságú fogyatékosokkal élő emberek morális és jogi személyiségük megkérdőjelezése, szélsőséges esetben a segítséghez vagy az élethez való joguk megtagadása (Anstötz, 1990). A gyógypedagógia korábbi, kevésbé reflexív személykonceptiói szinte egyik napról a másikra nem bizonyulnak (már) elégségesnek a gyógypedagógiai tevékenység legitimációjához, miközben a kialakult válsághangulatban, védekezésképpen adott válaszok döntő többsége nem alakult vitaképesnek, mert nem igazolják, hanem a priori kijelentik a megkérdőjelezett értékek és minőségek jó részét. Az utolsó évtized külföldi – elsősorban a leginkább teoretikus irányultságú német nyelvterületen publikált – szakirodalmának jelentős részét kitevő, „antropológiainak” nevezett elemzések felhívulnak, sok esetben nem mennek túl valamilyen tetszőleges emberkép elemeinek hitvallásszerű deklarálásán majd megkövetelésén. Igazolatlan és jórészt igazolatlan személykonceptiókkal operálnak, melyek így nem válaszolnak, nem is válaszolhatnak az utilitarista társadalmi gyakorlat és a mögötte álló beállítódások

jelentette kihívásokra. A magyar szakirodalomban pedig – néhány publikációtól eltekintve – tulajdonképpen reflektálatlanak mondható ez a kérdéskör, a gyógy-pedagógiai antropológia hosszú szünet után, első tétova lépéseit megtéve foglalja el csak helyét a hazai gyógypedagógiai elméletalkotás diszciplínarendszerében (Zászkaliczky, 1996; 2004).

A fogyatékoság mint etikai probléma

Az utóbbi évek bioetikai vitáiban egyre inkább teret nyert a kérdésfeltevés, hogy vajon azok a biológiai, pszichofunkcionális vagy szociális szintű változások, melyek a fogyatékosággal élő embert jellemzik, megváltoztatják-e – s ha igen, mennyiben – a legáltalánosabb humán jellemzőket, befolyásolják-e azokat a legáltalánosabb emberi attribútumokat, melyek az embert emberré teszik? Azaz, találunk-e antropológiai szinten is különbséget a fogyatékos és a nem fogyatékos emberi létezés között, s ebből következően más-e a fogyatékos ember morális státusa azokénál, akiket nem jellemez ez az állapot? A kérdés megválaszolása szinte a gyógypedagógia létkérdésévé vált azóta, mióta egyes morálfilozófiai művek (Singer, 1984; Kubse – Singer, 1985) a fogalmiság szintjén is felvetik a mindennapok orvosi, de tág társadalmi gyakorlatában is egyre intenzívebben jelentkező problémát: melyek az ember mivolt attribútumai, illetve bizonyos attribútumok hangsúlyozása, majd egyfajta empirikus személykonceptió küszöbfogalmának meghatározása után megkérdezzük: Ember-e (még) a (súlyos) fogyatékosággal élő ember? A modern bioetikai diszkusszió felől néhány éve egyre erőteljesebb és intenzívebb kihívás jelentkezik a gyógypedagógiával szemben, hogy tisztázza a fogyatékosággal való létezés etikai dilemmáit, és kellően biztos antropológiai bázisra alapozza elméletalkotását és gyakorlatát (Antor – Bleidick, 2000).

Fogyatékoság és abortusz

A vizsgálandó kérdéskörök egyike a terhességmegszakítás morálfilozófiai dilemmáinak köre, amennyiben a vonatkozó érvelések rendre kitérnek az abortusz eugenikai indikációjának, vagyis a valamilyen genetikai károsodással, teratológiai ártalommal születendő magzatok státusának problémájára. A hazai törvényi szabályozás háttérében álló felfogás szerint az olyan mértékű testi vagy értelmi fogyatékoság esetében, amely lehetetlenné teszi az aktuális személyé válás megadott kritériumainak teljesülését, úgymond „jobb meg sem születni”, a magzatnak az az érdeke, hogy sor kerüljön a terhesség megszakítására. Végző soron az élet minőségének kérdését vetik fel, miszerint a világgal való „redukált viszony” kizárja az önálló személyé válást, ami – súlyos szociális hátránnyal párosulva – „nyilvánvalóan lehetetlenné teszi a minimálisan örömteli életet is” (Kis, 1992, 169). Az ilyesfajta argumentációkra épülő – Európa legtöbb államá-

nak hatályos rendelkezései mögött álló – törvénykoncepciók azokban az esetekben, amikor nagy valószínűséggel megállapítható, hogy a magzat öröklött vagy intrauterin ártalomban szenved, az alapértelmezésben az érzőképeség megjelenéséhez kötött abortuszhatárt kitolják a második trimeszter végéig, azaz a magzat életképesé válásáig, eldöntve ezzel a második gesztációs szakasz határsáv jellegéből adódó konfliktust.

Azonban az eugenikai indikációból a szakaszhatár kitolásával, vagyis bizonyosan érzőképes és koraszülöttként már életképes magzatokon végezve a terhességmegszakítást, abortusz helyett indokoltabb intrauterin eutanáziáról beszélni, mert a beavatkozás ebben az esetben már az eutanáziához áll közelebb (Kovács, 1992, 99–101). Mivel a prenatális diagnosztika eszköztára többnyire csak a második trimeszterben teszi lehetővé a genetikai ártalmak kóriszmézését, amikor a magzat erkölcsi értelemben már embernek tekinthető – ebből kiindulva húzzák meg az európai törvények a beavatkozás elvégezhetőségének határát többnyire éppen a 12. hétnél, az érzőképeség megjelenésének időpontjánál –, ekkorra az anya beleegyezése a terhességbe már bizonyosan bekövetkezett. Nem kérte szociális indikációból az abortuszt, méghozzá tudva, hogy magzata tulajdonságait (például nemét) nem ismeri: visszavonhatja-e most döntését, teste rendelkezésre bocsátását megszületendő gyermekének csak azért, mert annak egy napvilágra került tulajdonsága nem kívánatos a számára? Ha a fogyatékoság ilyen erejű tulajdonság, más, esetleg vagy bizonyosan diagnosztizálható tulajdonságok (például a nem) miért nem? Ha elfogadjuk az eutanázia kategóriát, azt kell mondanunk, hogy a genetikai indikációjú abortuszt csak azokban az esetekben fogadhatjuk el, melyekben a passzív eutanáziát is elfogadnánk.

A kérdéses argumentációk leginkább sérülékeny pontja éppen az axióma, a felvázolt etikai struktúra alapjául szolgáló személyfogalom és a jogalanyiség státusának ehhez történő kötése (Zászkaliczky, 1993). A személy és az ember fogalmának szétválasztásával a folytonosság érvényét veszti, a homo sapiens fajához való, irreleváns genetikai hozzátartozással szemben a személyminőség meghatározott kritériumainak való megfelelés alapján rendelődnek az egyedhez a kérdéses alapjogok. Nem beszélve arról, hogy az empirikus személydefiníciókban megadott pozitív feltételek – éntudat, jövőkép, kommunikációs és egyéb pszichés képességek stb. – bizonyos szempontból esetlegesnek tekinthetőek, hiszen ezek egyes pregnáns személyiségjegyek kvantitatív teljesülését követelik meg – bizonyos szintű kommunikációs készségek, bizonyos szintű éntudat –, a személy és a nem személy közti határ meghúzásának következményei tűnnek elsősorban problematikusnak. Az lesz itt a lényeges, minek alapján kerül a feltételezett küszöbhatár éppen a megkívánt szintre. Nem lehet tagadni a kommunikációs jelzéseket sem a súlyosan fogyatékos ember, vagy akár az érett magzat vonatkozásában sem, mi indokolja tehát e minőség esetében azt, hogy a beszéd formájában közölt kommunikáció fogadható el a személy státusának feltételeként? Hasonlóan, miért kell az énkép valamely kvantitatív mércéjéhez kötni a

„már nem nem személy” jogalanyiságra feljogosító állapotát, amikor súlyos fogyatékos emberektől sem vonható meg a személyiségfejlődés, ezen belül az identitás elemeinek létezése?

A válaszadás első kísérletéhez a klasszikus perszonalista pozíció, a személy mivolt sérthetetlenségének hangsúlyozása és minden emberi egyedhez rendelkezésre kínálkozik. A személy fogalmához a vizsgált elméletekben megkívánt pszichológiai tulajdonságok többnyire „azzal a képességünkkel függenek össze, hogy magatartásunk elszakadjon az érzékek által közvetített benyomások, valamint a fiziológiai szükségletek közvetlen impulzusaitól” (*Kis, 1992, 109*). A meghatározás mögött a gehleni antropológia alapfogalmai – tehermentesítés, hiátus a specifikus környezethez nem kötődő, világra nyitott ember cselekvése és a túltengő impulzusok között, a világgal való kommunikatív, tevékeny viszonyból származó ön érzet, önállósulás a szituációtól – bújnak, *Geblen* (1976, 217) szerint azonban a sajátos emberi konstelláció oka nem az intelligenciában keresendő, hanem az már „anatómiailag, szenzomotorosan, s ... érzékfiziológiailag jelen van”. Vagyis, mégis releváns az emberi fajhoz tartozás minőségével érvelni, hiszen már ezen a szinten jelen van, sőt éppen ebből a szintből kiindulva épül ki a sajátos antropológiai szituáció, mindig feltételezve természetesen az életvitel szempontjából nélkülözhetetlen szociális aspektusokat.

Az ember eredendő, a priori személystátusának hangsúlyozása az utilitarista és az egyéb empirikus morálfilozófiai koncepciók premisszáit tartja problematikusnak, és kérdőjelezi meg. Hogy egy ilyesfajta perszonalista álláspont vitaképes lehet-e a diszkusszióban, azt az abortusz körüli diskurzusnál is jobban vizsgálhatjuk a korai eutanázia problémája körül kialakult eszmecsere kapcsán.

Eutanázia, teratanázia és preferenciautilitarizmus

A súlyos fejlődési rendellenességekkel világra jövő újszülöttek életben tartása körüli etikai dilemmák szakirodalmának jelentős része válaszkérésnek tekinthető a *Peter Singer* (1984) képviselte felfogás körül kialakult vitában (*Zászkaliczky, 1992; 2001*). A mögöttes személykonceptió központi kategóriáit olyan főbb személyiségfaktorok jelölik ki, mint a racionalitás, az autonómia, az öntudat vagy a jövőperspektíva (*Fletcher, 1972*). Az ember ennek megfelelően *Singer* szerint sem születik személyként, azzá – zavartalan személyiségfejlődést feltételezve – csak körülbelül az első életév alatt válik, ekkora felel meg a küszöbfogalomként értett személystátus pozitív és negatív kritériumainak, így aztán az élethez való jog az önmagát jövővel rendelkező lénynek látni szükségképpen nem képes újszülötthöz nem rendelhető hozzá, életének esetleges kioltása nem ütközik semmiféle érdekbe, a továbbélés vonatkozásában fennálló kifejezett akaratba. Mindezek miatt bár biológiai szempontból az emberi fajhoz tartozik, mégsem érvényesek rá a személy védelmét alanyi jogon biztosító törvények rendelkezései. Szélsőséges esetben így megölése, akár orvosi kísérletekre való felhasználása is megengedhető, egészen addig a pontig, amíg az említett klasszifikáció

speciális ismertetőjegyeinek értelmében a személy státusa nem lesz hozzárendelhető.

Az orvostudomány fejlődési trendjeinek következtében pedig egyre nő a szélsőséges formában megfogalmazódó kérdések száma, hiszen a műszerezettség és az operációs eljárások rohamos fejlődésével egyre súlyosabb esetek lesznek életben tarthatók, óriási technikai apparátust és műtéti beavatkozások sorozatát igényelve, míg ezzel ellentétes folyamatként számos országban hallgatólagos gyakorlattá vált, hogy mindezen eszközök megtagadásával, passzív eutanáziát alkalmazva az orvosok hagyják a nélkülük életképtelen csecsemőket meghalni. *Singer* (1984, 201) számára „az a kérdés, hogy ha szabad hagyni, hogy az ilyen gyerekek meghaljanak, akkor miért nem szabad őket megölni?” Erre az élethez való jognak a nem személynek minősülő fogyatékos újszülöttektől való megvonása már egyébként is kielégítő legitimációs alapot szolgáltat, hiszen a sérült csecsemők nem rendelkeznek a racionalitás, az autonómia vagy az öntudat minőségeivel, „megölésük ezért nem hozható egy szintre normális emberi lények megölésével” (*Singer*, 1984, 179).

Ha megvizsgáljuk a singeri tézisek szerteágazó recepcióját a gyógypedagógiai szakirodalomban, arra a belátásra jutunk, hogy a vonatkozó publikációk döntő többsége elvétí voltaképpen tárgyát. *Singer* érvelésének legnagyobb ereje ugyanis ott van, hogy a súlyos fejlődési rendellenességekkel világra jött gyerekek aktív eutanáziája – mint az abortusz genetikai indikációjának problematikusságát tárgyalva rámutattunk – morálisan nem mutat releváns különbséget a terhesség késői időpontban történő megszakításához képest, amit voltaképpen intrauterin eutanáziának kell tekintenünk. Ha a hatályos törvények megengedhetők tartják eugenikai indikációból a terhesség megszakítását egészen a második trimeszter végéig, vagy – mint a németországi szabályozás – akár egészen a megszületésig is, akkor megengedhetők kellene tartaniuk a morális és a jogi személystátus küszöbkritériumaitól elmaradó, súlyosan fogyatékos újszülöttek eutanáziáját is, sőt, gyakorlati-diagnosztikus okokból ezt előnyben kellene részesíteniük a prenatális kórismézés és beavatkozás módszereivel szemben. *Singer* voltaképpen megtalálta a jelenleg széles társadalmi elfogadottságnak örvendő szabályozás és gyakorlat gyenge pontját: azokban az érvelésekben, melyek megengedik a szakaszhatár kitolását, és megkülönböztetik egymástól az ép és a károsodott magzat morális státusát, etikai szempontból nem releváns itt és a károsodott magzat morális státusát, etikai szempontból nem releváns itt meg is állni, s a szakaszhatárt nem tovább tolni egészen addig a pontig, amíg nem teljesülnek az empirikus személyfogalom feltételei. Mindez tehát csak kiterjesztése lenne annak az abortuszpolitikának, ami jelenleg a legtöbb fejlett országban, köztük hazánkban is folyik (*Kovács*, 1999).

A válaszok szinte kivétel nélkül valamilyen reflektálatlan perszonalista pozícióból erednek, s egyszerűen egy másik, ám épp oly esetleges személymodellt állítanak a kiküszöbölni kívánt empirikus személykoncepcióval szemben, olyat, amelyben a fogyatékos ember személy volta eleve adott és deklarálnak. Mindamelyben a fogyatékos ember személy volta eleve adott és deklarálnak. Mindamelyben azonban az elmúlt 10–15 évben még kiélezettebbé váltak a bioetika

megfogalmazta kérdések, az orvostudomány fejlődése további területeken vetette fel a morális mérlegelés igényét, és húzta ki a talajt korábbi bizonyosságaink alól. A gésebészlet fejlődésével minden korábbinál közelebb került az ember régi vágyához, hogy meghatározhassa saját maga vagy más emberek tulajdonságait (Czeizel, 2004). Felerősödtek a viták az állatokon, de az embereken végzett orvosi kísérletek körül, komoly jogi szabályozást követel a szerv- és a szövet-transzplantáció gyakorlata. A reprodukciós technikák eljuttattak minket a mesterséges megtermékenyítéstől egészen a klónozásig, embrionális őssejtektől reméljük számos eddig gyógyíthatatlan betegség orvoslásának lehetőségessé válását, de az ember maga is tetszőlegesen előállítható vált, ami felbecsülhetetlen változások lavináját indítja meg az individualitásról, az ember megismételhetetlen egyszerűségéről vallott eddigi filozófiai és morális elképzeléseinkben. A korábbi bioetikai kérdésfeltevések intenzívebb formában jelentkezése és differenciálódása mellett teljesen új, a fogyatékoság szempontjából releváns problémák is felbukkannak. Az eugenikai megelőzés mellett – amikor a fogyatékoság megelőzése tulajdonképpen a fogyatékosággal születendő magzatok szelektív abortuszán keresztül azt jelenti, hogy az adott nemkívánatos tulajdonság hordozóitól szabadul meg a társadalom – megjelentek az eufénikai megelőzés eszközei. A modern géntechnológia eszközei már nemcsak a diagnosztikában használhatók, hanem a genetikai állomány megváltoztatására is. Szabályozásra szorul az embrionális és a magzati szövetek felhasználása, az életképtelenül világra jött újszülöttek szervdonorként való felhasználása, a köldökvérből vagy klónozott embriókból nyert őssejtek gyógyításra való felhasználása és még számos, korábban elérhetetlen eljárás következményei. Kérdéssé vált, megtagadható-e adott esetben egy, a fogyatékoság állapotát megszüntetni képes orvosi beavatkozás, joga van-e például hallássérült szülőknek nem beleegyezni abba, hogy cochleáris implantációval gyermekük visszanyerje a hallását. És a talán legszélsőségesebb kérdésfeltevés, a választott fogyatékoság problémája: Joga van-e valamely fogyatékosággal élő, s életüket ezzel együtt teljesnek és értékesnek ítéelő szülőknek azt kívánni, hogy gyermekük hozzájuk hasonló fogyatékosággal szülessen, azaz megengedhető-e fogyatékos embrió szándékos létrehozása? A preimplantációs diagnózis, a gésebészlet és az implantációs technikák éppúgy lehetővé teszik, hogy valamilyen fogyatékoság legyen a genetikai szelekció eredménye, mint azt, hogy a válogatás vagy a génmodifikáció után genetikailag egészséges embriókat ültessenek vissza az anyába (Kovács – Réthelyi, 2004).

A gyógypedagógia legitimációja, önmeghatározása számára megkerülhetetlen, hogy a fenti határkérdésekre válaszokat keressen (Jakobs, 1997). A gyógypedagógia – mint a pedagógia általában is (Oelkers, 1998) – természetesen hordoz magában etikai orientációt (Haebertlin, 1996), ugyanakkor nem egyszerűen alkalmazott etika, saját elméletalkotásában kell reflektálnia a kívülről érkező morális kihívásokra. A válaszadás szintje azonban már nem a morálfilozófia fenti szintje, hanem a gyógypedagógia emberkonceptióinak, a fogyatékosággal élő ember antropológiai státusa meghatározásának szintje lehet. Az etikai

kihívásra válaszul a gyógypedagógiai antropológia voltaképpen a gyógypedagógia bázisává, alaptudományává válik, és meghatározza azt a horizontot, melyen maga a gyógypedagógia – mind elméletalkotása, mind gyakorlata – definiálhatóvá válik. Ha ugyanis antropológiai szinten, az emberi attribútumok szintjén különbséget látunk ép és fogyatékos emberek között, ha az embert azok a tulajdonságok teszik emberré, melyek empirikus teljesülését a pozitivista személykonceptiók küszöbkritériumai megkövetelik, s melyeket bizonyos fogyatékosokkal élő nem mutatnak, akkor nem lehet ellenérvünk a singeri argumentumokra, s a gyógypedagógiai tevékenység esetleges, ingatag, megalapozatlan s végső soron felesleges cselekvéssé válik (*Zászkaliczky, 1994*). Ha azonban a gyógypedagógiai antropológia más premisszákat is fel tud mutatni, és igazolni tudja, hogy a fogyatékosnak nevezett tulajdonságegyüttes még a legsúlyosabb esetekben sem érinti az ember mivolt, a *conditio humana* minőségét, akkor a társadalmi beállítódások elcsúszásával érvelő singeri logika elégtelennek bizonyul, és sikerül belátnunk, hogy nem a fogyatékos személyek életben tartása, pedagógiai fejlesztése vagy társadalmi szintű megsegítése szorul igazolásra vagy bizonyul morális értelemben kérdésesnek, hanem a fogyatékos és a nem fogyatékos létezés bármilyen, akár magzati korban történő megkülönböztetése jelent igazolhatatlan diszkriminációt egyes tulajdonságaiban egymástól eltérő, humán minőségében azonban teljesen azonos emberek között.

A gyógypedagógia antropológiai dimenziója

Gyógypedagógia és neveléstudomány

A gyógypedagógia számára kezdetektől fontos kérdés más tudomány- és szakterületektől való különbözőségének definiálása. Az egyik legfontosabb határtudomány, melyhez kapcsolódását a gyógypedagógiának permanensen vizsgálnia kell, természetesen a neveléstudomány, hiszen már első művelői is a medicina és a pedagógia köztes területeként határozták meg. Az orvostudománytól való elhatárolódás radikális képviselői a gyógypedagógiát teljes egészében a neveléstudomány részének tekintik, a gyógypedagógiai tevékenységet pedig tisztán pedagógiai folyamatnak láttatják. Hangsúlyozzák, hogy a gyógypedagógus nevelési-oktatási intervencióinak segítségével, a tanulási és a szocializációs folyamatok szisztematikus támogatásával segíti elő a fogyatékosokkal élő gyermekek vagy felnőttek állapotának pozitív változásait, nem tesz mást, mint minél intenzívebb és módszertanilag minél korrektebb pedagógiai eszközökkel érvényesíti a nevelő hatást. A nevelési folyamatot természetesen alapjaiban határozzák meg az adott fogyatékosokkal élő személy egyéni, speciális nevelési szükségletei (sajátos nevelési igénye), a tartósan megváltozott, pontosabban nehezített nevelhetőségi feltételek (*Illyés, 2000; 2001*).

A gyógypedagógia modern elméletei komplexebb, összetettebb megközelítések alkalmaznak, és finomabban egyensúlyoznak a gyógypedagógia és a ha-

tártudományai viszonyát illető kérdésben. Számos interdiszciplináris hatás érte és éri tudományterületünket, több tucat természet- és társadalomtudománnyal illeszkedve formálódik, véglegeseedik tudomány-rendszer-tani pozíciója, minden bizonnyal leegyszerűsítés lenne ezek közül bármelyiket is tényleges hatásán felül értékelni, dominánsnak tekinteni a gyógypedagógia bonyolult struktúráján belül. Természetes, hogy mind történeti okokból, mind tárgyukat vagy módszertani kánonjukat tekintve bizonyos tudományágak hatása nagyobb a gyógypedagógiára, mint másoké. Nem lehet kérdés, hogy a neveléstudomány, a pszichológia vagy az orvostudomány alapelméletei, modelljei és fogalmisága inkább leképeződik a gyógypedagógia elméletalkotásában, mint a hozzá marginálisabban illeszkedő, vele áttételesebben érintkező diszciplínák esetében. Ugyanakkor, megvizsgálva a gyógypedagógia tudománystruktúrájáról alkotott modellek változását a hazai vagy a nemzetközi elméletképzésben, azt láthattuk, hogy ezek egyre differenciáltabb szerkezetben írják le a gyógypedagógia és határtudományai egymásra hatását, egyre több tudományterület befolyását feltételezik a gyógypedagógiára, illetve kölcsönhatásokat mutatnak ki a gyógypedagógia és az adott diszciplínák között (Gordosné, 1993; Mesterházi, 1997; 2000; 2004).

A neveléstudomány e szemléletben a gyógypedagógia egyik legfontosabb határtudománya, de viszonyuk nem rész-egész viszony, a gyógypedagógia nem egyszerűen a neveléstudomány meghatározott szegmense. E viszonyt a másik oldaláról szemlélve azonban igen érdekes és a hazai szakirodalomban – talán a pedagógia, illetve a gyógypedagógia elméletképző műhelyeinek, képzőhelyeinek és intézményrendszerének sajnos igen kis átjárhatóságot biztosító, európai mértékkel nézve szélsőségesen elkülönült-elkülönített volta miatt – kevésbé reflektált összefüggést láthatunk. Eszerint a gyógypedagógia mint a megnevezített feltételek között zajló nevelés tanának pedagógiai vonatkozásai az általános pedagógia egyes területein – nevelélmélet, didaktika, metodika stb. – megfogalmazott összefüggések érvényességének, hatókörének mércéjéül is szolgálhatnak. *Manfred Thalhammer* (1977, 16) szerint „minden antropológiai koncepció kijelentéseinek érvényessége azon mérhető, mennyire képes alapvető reflexiójának hatáskörébe marginális csoportokat is bevonni”, s ez általában a pedagógiai antropológia koncepcióinak és fogalmainak zsinórmértéke is egyben, vagyis „az emberfelfogás igazi, par excellence pedagógiai ismérvét a gyógypedagógia ethosza szolgáltatja” (*Schaffhauser*, 2000, 156).

Számos neveléstudományi alap kategória spektrumának szélessége is mérhető azon, kiterjed-e a bármilyen szempontból sajátos nevelési szükségletet mutató, adott esetben fogyatékossgal élő népesség pedagógiai vonatkozásaira is: elkülönít egyfajta „általános”, „többségi” vagy „normál” alkalmazást a „speciális”, gyógypedagógiai alkalmazástól, vagy megfelelően tágas ahhoz, hogy a nevelés minden egyes alanyára nézve érvényes kijelentéseket tegyen. A képezhetőség-képezhetetlenség fogalom-párjának története például jól illusztrálja ezt az összefüggést. Egészen addig – Magyarországon az oktatási törvény 1993-as módosításáig –, amíg szűken határozták meg a képezhetőség fogalmát, egyes súlyos,

vényessége (*Lindmeier, 1997*). A gyógypedagógia felől indulhat tehát a kezdeményezés a közös, mind saját, mind a sokáig tőle elkülönítetten működő általános pedagógia számára használható elméleti bázis sarokpontjainak kitűzésére. E lehetséges közös bázis mélyrétege pedig vizsgálataink eredményei szerint éppen az általános érvényű antropológiai koncepciók rétege lehet.

Emberkép és antropológia

A gyógypedagógiai antropológia tárgya a gyógypedagógia szaktudományos emberképének egy kötött, szűkebb értelmezése. Minden humán tudomány elméletei mögött ott húzódik valamilyen jól-jobban körülírt emberkép, az ember jellemzőinek az adott szaktudomány adott modelljéből következő rajzolata (*Zrinszky, 1994*). Az elméletalkotás változásával – legyenek a változás mozzanatai mögött akár eszmetörténeti, akár társadalomtörténeti okok – mindig együtt jár az emberről magáról az adott tudomány eredményeinek, uralkodó paradigmáinak függvényében kialakult összkép változása. A gyógypedagógia esetében szintén lehet és értelmes a gyógypedagógia emberképéről beszélni, felrajzolni azokat a jellegzetességeket, melyek egy adott szerző, iskola vagy korszak gyógypedagógiai felfogása mögött megbúvó vagy abból következő emberképet jellemzik. Ebben az értelemben a gyógypedagógia elméletalkotásának történetét is lehet vizsgálni abból a szempontból, hogy különféle szakaszaiban miként változott a gyógypedagógia emberről, szorosabban véve a fogyatékossgal élő emberről alkotott képe, illetve fellelhető-e valamiféle egységes tradíció, ami a gyógypedagógiai emberkép változásai mögött megbújik (*Könczei – Zsolnai, 2004*).

Nézőpontunk szerint az ilyesféle emberkép-megközelítésnek azonban lehet egy veszélyforrása is, amennyiben az antropológia az utóbbi időben „divattémává vagy inkább divatterminológiává” vált (*Angelusz, 1996, 12*), ám miközben sokan foglalkoznak vele, számos szerzőnél csúszik egybe az „ami van” és az „aminek lennie kellene” szintje, vagyis a megrajzolt emberkép könnyen válik – a szó bölcseleti, nem pejoratív értelmében véve természetesen – ideológiává. A gyógypedagógiai irodalomban sajnos szép számmal lelhetünk példát az ilyesfajta – önkéntes vagy önkéntelen, kisebb vagy nagyobb – céltévesztésre az olyan, történetietlenségük és előzetes koncepciókkal terhelt, ideologikus látásmódjuk miatt eleve tévútra vezető vállalkozásokban, melyek a művészetek, a filozófia, a pedagógia vagy éppen a gyógypedagógia történetét mai szemléletünk vagy a megkívánt fogyatékosember-kép felől tekintve „rátják le a leplet” korábbi korok „fogyatékossgellenes” szerzőiről vagy alkotásairól (*Mürner, 1990*). A gyógypedagógiának eszerint tulajdonképpen meg kellene tiltani, hogy képeket faragjon magának a fogyatékos emberről, mert ezzel csak hangsúlyozza annak különbözőségét másoktól (*Jakobs, 1997*).

Mindezért gyógypedagógiai antropológián egy szisztematikus diszciplínát érünk, amely nem a fentiekhez hasonló, ideologikus emberkép bármilyen előzetes szándékból történő meghatározására törekszik, hanem a gyógypedagógia és

határtudományainak pozitív, tényleges eredményeiből, azok szintetizálásával renndezi össze az emberről és a fogyatékos emberről alkotott koncepcióját. A legszigorúbban építkező gyógypedagógiai antropológiai modellek valamely meghatározott filozófiai módszereszmény – például a fenomenológia – vagy valamely körülírt filozófiai antropológiai rendszer bázisán építhetik ki koncepcióikat (Pfeffer, 1988).

A szélesebben értett, az elméletalkotás vagy a gyakorlati tevékenység számára valamilyen követendő emberképet deklaráló gyógypedagógiai antropológiai koncepciók is a szaktudományos emberképek korábban tárgyalt partikularitását tükrözik, hiszen nem függetlenedhetnek attól, hogy éppen melyik szaktudományos modell alapfogalmaira építkeznek, s milyen tudományideált és módszereszményt választanak kiindulópontként. Ez voltaképpen szükségszerűen van így, saját rendszerük érvényességi körén belül kell koherensnek maradniuk, s a gyógypedagógiai tevékenység egészére nézve kell annak legitimizációját biztosítaniuk. Egyfajta előzetes, majdhogynem normatív elkötelezettség ez, miszerint a gyógypedagógia nem építheti elméleteit olyan antropológiai elképzelésekre, melyek túlságosan szűken határozzák meg az ember mibenlétét, lényegét, a *conditio humana*t, s merev küszöbkritériumok alkalmazásával egyeseket kirekesztenek az emberinek mondott létezésből (Haeberlin, 1996).

Ha a gyógypedagógiai antropológia feladata abban áll, hogy a legáltalánosabb szinten ragadja meg a nem fogyatékos és a fogyatékos létezés közti különbséget (Zirfas, 1998), illetve ami még fontosabb, a bennük rejlő azonosságot, akkor ezzel az általános antropológia, a humán tudományok általános emberképei számára is fontos felismeréseket közvetít, hiszen a mindannyiunkban közös emberi lét határterületéről közöl valamit, segítve ezáltal felismerni „az emberi létezés biológiai korlátaiban, biológiai esendőségében rejlő örök kihívások” (Illyés, 1998, 32) lényegét. A fogyatékoságot, az ember bio-pszicho-szociális jellemzőinek eltéréseit nem rendkívülként, hanem az általános *conditio humana* természetes lehetőségeként, sajátos velejárójaként, legfeljebb határhelyzeteként látatja, ennek következtében aztán a gyógypedagógiai tevékenységet is általános érvényű, csak éppen megnehezített feltételek között zajló nevelésnek fogja fel. A fogyatékoság nem változtatja meg az egyén antropológiai státusát, sőt, bizonyos értelemben kihangsúlyozza, kiemeli azt. A ma már „klasszikus”-nak nevezhető (Nyíri, 1981, 7), a 20. század közepén a filozófia szaktudományos diszciplínájaként megjelenő modern filozófiai antropológia egyes rendszereinek jó része az ember morfológiai hiányosságaiából, biológiai adottságainak „fogyatékoságaiból”, specializálatlanságából indul ki (Gehlen, 1976; Portmann, 1956; Plessner, 1976). Ami az embert emberré teszi, azaz másokra utaltsága, kultúrára és kommunikációra szorultsága, nevelést igénylő volta, eszerint a szokványosabbnál is intenzívebben jelentkezik a fogyatékosággal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek esetében.

A nehézséget az jelenti, hogy a súlyos és legsúlyosabb fokú fogyatékoságok konkrét eseteiben éppen azok a kritériumok nem látszanak teljesülni, melyeket az emberi létezés attribútumaiként határoznak meg egyes antropológiai model-

lek. A bioetikai viták éppen arról szólnak, el lehet-e egyáltalán, s ha igen, milyen esetekben lehet elvitatni valakitől az emberi személy státusát, s ezáltal adott esetben meg lehet-e fosztani őt akár az élethez való jogától is. Az volt ott a kérdés, hogy a személy fogalmát empirikus küszöbfogalomként vagy általános érvényű előfeltételezésként kell-e kezelnünk. A gyógypedagógiai antropológia számos válaszkeresési kísérlete közös abban a tekintetben, hogy bármilyen fokban és formában megváltozott szomatopszichés adottságok esetén is a második lehetőség mellett érvel, vagyis eleve emberi minőséget és személystátust rendel a fogyatékos ember létéhez, hiszen azt az általános emberi lét lehetséges – s azt gazdagító – variánsának ismeri el.

Mégis, egyfajta leegyszerűsített és reflektálatlan perszonalizmus pozíciója jellemzi a mai nemzetközi gyógypedagógia számos prominens képviselőjét (*Haebertin*, 1996). Szándékuk a gyógypedagógia megkérdőjelezett bázisának visszanyerése, ez a törekvés vezeti őket akkor, amikor a fogyatékos ember személystátusának elismertetése szemszögéből értékelik a korábbi korok emberfelfogásait. Amit művelnek, ebben az értelemben ideológia, hiszen elemzéseiket eleve meghatározza az érvényesíteni kívánt szempont, a perszonalista tradícióban gyökerező szemlélet, ami a klasszikus filozófiai antropológiákat hozza fel példának a kirekesztő, szűk és elégtelen emberkoncepciókra.

A filozófiai antropológia klasszikusai azonban, akik meg akarták haladni a metafizikai kiindulópontok eredményezte dualizmust, és az ember pozitív tudományok által kutatható adottságaiból igyekeztek megérteni különállását a természetben, az ember biológiai-organikus jellemzőiből vezetik le a sajátosan humán eszközök, az emberi minőség kialakulását. Az anatómiai-fiziológiai kezdetlegesség, az állatokkal szemben „fogyatékosnak” bizonyuló morfológiai adottságok azok, melyek egyfelől rákényszerítik az emberi fajt, hogy eredendően más útját válassza a boldogulásnak, nyelvet, kultúrát, társadalmat, intézményeket teremtsen és tartson fenn túlélése érdekében, másfelől pedig éppen szerveinek és ösztöneinek kialakulatlansága teszi lehetővé, hogy lehetőségeiben nyitva maradjon sokféle megoldásra, az őt kezdetektől érő szociális és nevelési-tanulási hatások függvényében „bármivé” fejlődhessen. Jogos kérdés tehát, hogy különleges helyet foglalnak-e el ezekben a modellekben az emberi faj azon egyedei, akik – sok esetben éppen biológiai-organikus struktúráik sérülései vagy az ezekre épülő funkciók megváltozott működése miatt – a szó gyógypedagógiai értelmében fogyatékosnak tekinthetők. *Haebertin* (1996) úgy véli, igen, hiszen a fogyatékos személy normalitástól eltérő organikus adottságainak, diszfunkcionális működéseinek okán nyilvánvalóan nem járhatja be azt a fejlődést, amelyet az ember számára például a gehleni antropológiai modell előír, s így az evolúcionizmusból eredő biológiai redukcionizmusnak tekinti Gehlen rendszerét. Értékelésében ezért jut el odáig, hogy akkor már jobb visszakanyarodni Scheler koncepciójához, akinek „szellem-felfogásában legalább még ott rejlik a perszonalista attitűd” (*Haebertin*, 1996, 160), s így minden emberhez hozzárendelhető lesz a személy státusa, hiszen a szellem nem a megismerhető világ része, hanem

eleve adott, külső entitás. Gehlennél ellenben, mint minden más humán minőség, a szellem is a biológiai adottságok, a morfológiai különutasság következménye, s mintegy ráépül a sajátosan emberi észlelés, mozgás, nyelv, karakter fokozataira.

Miközben e célt tévesztett recepció képviselői semmit nem akarnak jobban, mint ellentartani a singeri kihívásnak és a mögötte álló, a küszöbkritériumok empirikus teljesülését megkövetelő személykoncepcióknak, tulajdonképpen beleesnek ugyanabba a csapdába: összemossák az ember mint faj és az ember mint egyed jellemzőit, s a homo sapiens fajára érvényes, a filogenezis során kialakult humán tulajdonságok empirikus teljesülését várják el minden egyedtől, kialakulását minden ontogenezistől: mivel a homo sapiens fajt rationális gondolkodása, nyelvhasználata, kultúrája stb. teszi emberré, ezért minden emberi egyedtől megkövetelik a rationális gondolkodás, a nyelvhasználat, a kultúrateremtés stb. képességeit, félve attól, hogy ellenkező esetben, ha az adott egyed fogyatékos, akkor megtagadható lesz tőle az ember antropológiai és morális státusa. Veszélyeztetve érzik a rehabilitációs tevékenység legitimitását, s úgy oldják meg a problémát, hogy fenyegetőnek, diszkriminatívnak bélyegezve elutasítják a biológiai kiindulású antropológiai koncepciókat, mondván, hogy a modelljeik körülrajzolta emberképbe nem fér bele a fogyatékossgal élő egyes ember. Paradox módon ugyanabba a módszertani hibába esnek, mint Singer, elvétik és elvetik azt az antropológiai bázist, amit az ember biológiai specializálatlanságából kiinduló antropológiai modellek nyújthatnak, s így nem tehetnek mást, mint hogy egyszerűen deklarálják a fogyatékossgal élő emberek személystátusát.

A gyógypedagógiai antropológia ezzel éppen ellenkezőleg akkor válhat a gyógypedagógiai elméletalkotás és gyakorlati tevékenység számára biztos bázist nyújtó alapdiszciplínává, ha kommunikációképes marad a jelen és a jövő kívülről, más tudományágak felől érkező kihívásaival szemben, s ha a fogyatékossgal élő ember megértéséhez, morális státusának igazolásához nem hipotetikus előfeltevéseket vagy előzetesen deklarált értékeket használ, hanem olyan háttérelméletekre építkezik, melyek megmaradnak a tudományos eszközökkel vizsgálható világ határain belül. Az akár súlyos fogyatékossgal élő ember embergálható világa határain belül. Az akár súlyos fogyatékossgal élő ember embergálható világa határain belül. Az akár súlyos fogyatékossgal élő ember embergálható világa határain belül. Az akár súlyos fogyatékossgal élő ember embergálható világa határain belül.

Az ember biológiai adottságainak különutassága és a fogyatékossg

A fogyatékossg jelensége explicit tematikaként, önálló kérdésfeltevésként, az alapfogalmak relevánsan különböző értelmezéséhez vezető problémaként nemigen érdekli a filozófiát (Verdes–Zászkaliczky, 2004). Utalást valamilyen fogyatékossgra, „az embernél fellépő bizonyos patológiás jelenségekre” (Gehlen, 1976, 153) azonban találhatunk az antropológiai munkák egyes szöveghelyein. A valamiféleképpen fogyatékosnak nevezhető emberi egyedek fejlődése viszont Gehlen koncepciója szerint nem lényegi vonásaiban tér el az emberi fejlődés általános,

ideáltipikus képétől, ezért e speciális szituációk említése szinte minden esetben az éppen tárgyalt fogalom általános jelentésének pontosabb kimunkálását, mintegy kontrasztszerű megvilágítását célozza (a kinevelés szükségessége, a tapintási manipuláció és a hang egymásra utaltsága, mozgási fantáziaképek összetettsége, nyelv és gondolkodás egymást feltételező fejlődése). Mivel a magasabb rendű működések végső alapja az ember biológiájában, eredendő morfológiai hiányosságai áll, így a különféle érzékszervi, értelmi vagy mozgásfogyatékos-ságok nem hogy nem jelentenek eltérést az ember általános antropológiai státu-sától, de egyenesen kihangsúlyozzák, végletesen egyértelművé teszik az ember biológiai sérülékenységét. A fogyatékoságnak eszerint a filozófiai embertan szint-jén nincs külön antropológiája, hanem része, ha úgy tetszik lehangsúlyosabb része az általános antropológiának. Minden olyan modell, amelyik külön *conditio humanát* képzel el a fogyatékoság eseteire, arról mond le, hogy relevanciáját egészen a határhelyzetekig terjessze. A fogyatékoság a fenti logika értelmében az emberi létezés azon formája, melyben a legtisztábban körvonalazódnak az ember mibenlétének általános jellemzői.

Az emberre mint fajra jellemző a sajátosan emberi biológia, az ember mint faj kényszerült arra, hogy morfológiai hiányosságaiból előnyt kovácsolva létrehozza a nyelv, a gondolkodás, a karakter, a szellem vagy a kultúra minőségeit. Az emberi faj gyógypedagógiai értelemben fogyatékos egyedeinél még kiélezettebben jelentkezik a biológiai kialakulatlan-ság és „eszköznelküliség”, a szervi-funkcionális primitivizmusok, s ettől csak intenzívebb lesz náluk a minden emberre jellemző rászorultság a szociális segítségre, a másik ember jelenlétére, a társada-lomra, vagyis azokra az intézményekre, melyeket a világba vetett, speciális kör-nyezetet nem birtokló ember megteremtett magának. Az ember mindig közös-ségként, sohasem egyénként hozza létre és működteti az önmagában meg nem hódítható természet helyett azt a „második természetet”, amelyben életben ma-radhat, ennek a „kulturális birodalomnak” pedig a közösség sokféle egyéni tulaj-donsággal rendelkező tagja részese. Az ember általában kinevelésre szoruló lény, esetében a nevelés egzisztenciális-antropológiai kategóriaként írható le (Roth, 1966; 1977), ezen túl is általában mások segítségére szorul. A fogyatékoság állapota ebben az összefüggésben nem más, mint az ember eredendően másik emberre utaltságának vegytiszta megjelenése.

„A filozófiai antropológia általános olvasata a fogyatékoságot a humán filo-genezis egészében képes elhelyezni akkor, amikor az emberi kultúrát szociális közegként ismeri fel, amelyben az egyedi léteket szintjén a másoknál több, intenzí-vebb, de eredendően ugyanolyan típusú segítségre szoruló fogyatékos embernek eredeti módon van helye. A fogyatékoság ennyiben szociális és kulturális lehetősé-g, amely csak az emberi közösség változó kontextusaiban alakulhat ki, s csak ennek biológiai történetében élhető meg.” (Verdes – Zászkaliczky, 2004, 448)

Erre a pontra érkezve megtaláltuk azt a horizontot, mely megfelelő választ adhat a gyógypedagógia legitimációs válságára, melyet a modern bioetikai diskurzus váltott ki benne, arra kényszerítve őt, hogy igazolja tevékenységének létjogo-

sultságát, s az illetékességi körébe tartozók ellátáshoz, akár élethez való jogát. Nincsen szükségünk ugyanis valamiféle leegyszerűsített vagy leegyszerűsítő perszonalista pozíció felvételére ahhoz, hogy igazoljuk a fogyatékossgal élő emberek személystátusát. Ha nem elegendő adottnak venni vagy deklarálni a „minden ember személy” tételét, hanem azt indokolni is kell tudni, vagy meg kell tudni válaszolni a „miért személy minden ember?” – s különösen is a „személy-e a (súlyos) fogyatékossgal élő ember?” – kérdését, akkor biztos és koherens elméleti bázist kell keresnünk. A klasszikus antropológia újraértelmezett és újra felvállalt felismeréseinek fényében ugyanis jól látszik: téved, aki küszöbkritériumokra építi személykoncepcióját. Az embert nem intelligenciája, racionális gondolkodása, tagolt beszéde vagy jövőtudata teszi emberré, hanem az, hogy emberi biológiája, emberi teste van. „Az ember már biológiai értelemben is különbözik az állattól. Az ember biológiája nem az állat biológiája, amely csak abban különbözne az utóbbtól, hogy mintegy »ráaggatták« a szellemet vagy valami hasonlót. Az ember biológiája humán biológia, amelynek sajátossága éppen abban rejlik, hogy szétbonthatatlan létszerű kapcsolatban áll egy biológia feletti elvvel.” (Hengstenberg, id. Anzenbacher, 1993, 255)

Az ember tehát nem egy nem emberi stádiumból fejlődik emberré, hanem egy kezdetektől csak az emberre jellemző humán testiség (*Leib*) birtokosaként sajátosan emberi fejlődési pályát jár be, természetesen ennek csak bizonyos pontján, s mint mindenki csak nevelés hatására elérve a fenti jellemzőket, vagy adott esetben nem éri el őket, de ez voltaképpen másodlagos, hiszen nem ezektől lesz ember, hanem eleve az, az idézett kritériumok mesterségesek és esetlegesek tehát. Az emberi anatómia és testi fejlődés az állattól eredendően különböző, benne kódolva ott van a humán minőség, ott vannak mindazon antropológiai jelentőségű kategóriák és fejlődési fokozatok, melyek a homo sapiens filogenezisét kitüntetik. Nincs igaza Singernek: éppen hogy elég, nagyon is elég az emberi fajhoz való genetikai tartozás ahhoz, hogy az adott egyedhez hozzárendelhesük a faj tulajdonságait. A faj súlyos fogyatékossgal élő egyedei természetesen számos tekintetben nem mutatják a specifikus humán fejlődés egyes szintjeit, számos területen nem jutnak el oda, ahová fajtársaik, de testük, melyen keresztül kapcsolatban állnak a világgal és érzékelik azt, minden esetben antropomorf. Nem lehet elképzelni olyan súlyos fokú testi deformitást, amely teljességgel megakadályozná, hogy e test viselőjét emberi test viselőjének ismerjük fel. Személy mivoltjának alapja sajátos emberi anatómiája, melyet épp specializálatlansága tüntet ki a természet többi anatómiája között, s amely rákényszeríti arra, hogy sajátos emberi fejlődést fusson be, és sajátos emberi környezetet, világot teremtsen magának. Ebben a folyamatban pedig döntően fajtársaik segítségével, nevelésre szorul. Homo educandus, akinek nevelése akkor is, ha fogyatékossga miatt szélsőségesen sajátos körülmények között zajlik, *a nevelés legáltalánosabb, közös horizontján megy végbe*. Valóban, minden ember személy, de nem azért, mert konstruáltunk valamiféle kívülről definiált személydefiniációt, hanem azért, mert a sajátosan emberi tulajdonságok, a személykritériumok alap-

ja az ember sajátos biológiájában, sajátosan emberi testében gyökereznek, amivel pedig mindenki rendelkezik, aki embertől születik a világra. Az emberi test, a humán testiség a filozófiai antropológia döntő jelentőségű kategóriája, a reflexió, az intencionalitás, a szubjektivitás és a személylét alapja (Haeffner, 2000, 125–132). Az ember egzisztenciája testiségéhez kötött (Mattner – Gerspach, 1997, 61–67).

A humán testiséggel rendelkezés biztosítja az ember, minden ember, így a fogyatékosággal élő ember számára (is), hogy önmagára vonatkoztatott, eleve reflexív intencionalitásán keresztül megteremtse a közte és a világ közötti viszonyt, a világ voltaképpen e testiség korrelátumaként lesz a számára megragadható, s erendő interszubjektivitásában, szubjektív jelentésadások kölcsönös cseréjén keresztül másokkal megosztható (Fornefeld, 1989; 2003; Stinkes, 1993). Az ember antropológiai jellemzői, melyeket a klasszikus antropológiai rendszerek biológiai testi sajátosságaiból vezetnek le és értelmeznek, így válnak a világ konstituálásának lehetőségévé, bármiféle pedagógia alapfeltételévé és kiindulópontjává.

A gyógypedagógia antropológiai megalapozásának jelentősége

Igyekeztünk amellet érvelni, hogy a gyógypedagógiai antropológiának vissza kell kanyarodnia a klasszikus filozófiai antropológiák talajához, melyek megtagadható metafizikai előfeltevések nélkül igyekezzenek megkonstruálni az embernek a modern szaktudományok eredményei által alátámasztott képét. Nem állítottuk, hogy a szó szigorú értelmében vett és szisztematikusan felépített perszonalista konstrukciók ne lehetnének alkalmasak a fogyatékos ember és a gyógypedagógia megvédésére a singeri támadás kiváltotta bizonytalanságban, azt kell mondjuk azonban, hogy a nemzetközi gyógypedagógia jelenlegi elméletképzésében nincs ilyen igénnyel kidolgozott teória, vagy amelyik ilyen igénnyel lép fel, az téves premisszái miatt ugyanazt a hibát követi el, mint a cáfolni kívánt szűk, a fogyatékos embert kirekesztő emberprofilok. Ugyanakkor az ember sajátos biológiájából építkező antropológiai koncepciók és az ezzel párhuzamos, a humán testiséget fogalmisága alapkategóriájává tévő fenomenológiai hagyomány minden bizonnyal képes lehet a kérdés megválaszolására.

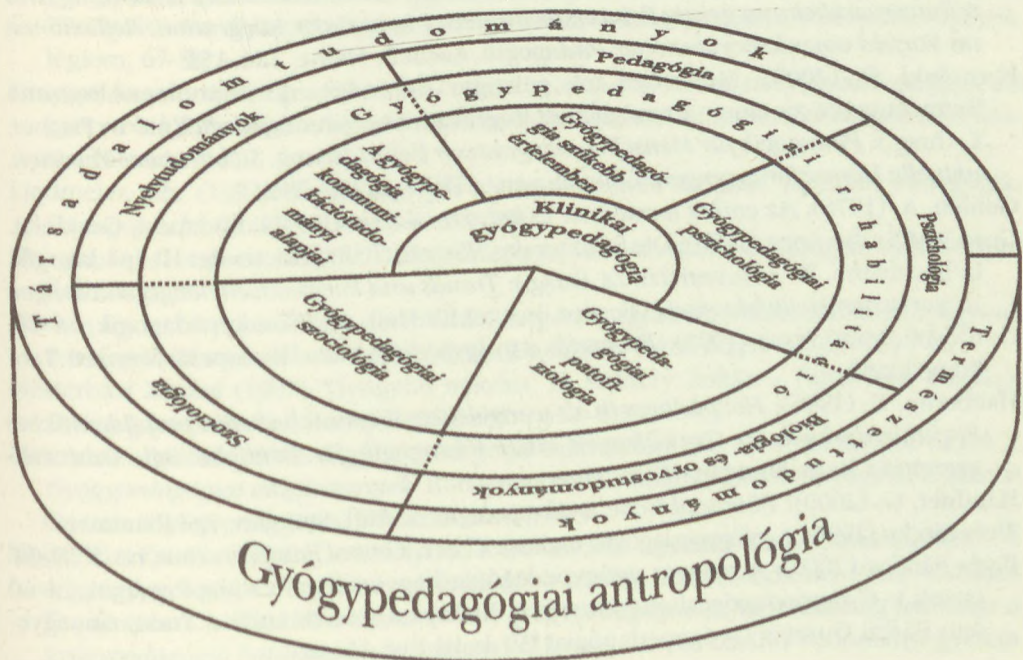
A szigorúan értelmezett, filozófiai bázisú gyógypedagógiai antropológia nem lehet egyszerűen egy a gyógypedagógia többi rész tudománya között. Kitüntetett, alapvető helye és szerepe van, kell, hogy legyen annak tudomány-rendszertani modelljében, hiszen amennyiben meg kívánja haladni gyakori, leegyszerűsítő értelmezését, amely embertanon a szaktudományos modellek mögött megbújó implicit emberképek esetleges kibontását, vagy még inkább emberképek bármilyen célból is történő előzetes megkövetelését, deklarálását érti, akkor szigorú módszertannal rendelkező, szisztematikusan, a pozitív tudományok empirikus eredményeinek szintéziséből építkező bázistudományként kell meghatároznia önmagát. Háromdimenzióssá alakítva a gyógypedagógia közismert tudomány-rend-

szertani modelljét (Gordosné, 1990; Mesterházi, 2004), mindezt az 1. ábrán látható módon ábrázolhatjuk.

A gyógypedagógia minden tudományterületét meghatározza, mennyiben sikerül biztos antropológiai bázisra építkeznie, a fogyatékos ember számos, valamely a gyógypedagógiai pszichológia, a gyógypedagógiai szociológia, a gyógypedagógiai patofiziológia vagy bármely más rész tudomány által vizsgálható vonatkozásáról szerzett ismeret erre a talapzatra építkezik, illetve ebbe a talapzatba épül be végül. A szaktudományos emberképek szintjén természetes és áthidalhatatlan a pluralizmus és a partikularitás állapota. A filozófiailag megalapozott és szisztematikus metodikával – leginkább a fenomenológia módszereivel – megrajzolt, a klasszikus filozófiai antropológiákból kiinduló embermodell és emberkonceptió – nem pedig valamiféle külön fogyatékosember-konceptió – fundamentuma tarthatja meg a magát komplex embertudományként értelmező gyógypedagógia felépítményét.

A fogyatékoság ezen megközelítése nem speciális antropológiát eredményez, hanem az általános antropológia jellemzőit hangsúlyozza ki és teszi kontúrosabbá. Mindezért ez a bázis nemcsak a gyógypedagógia számára szolgál alapul, hanem az ember és a nevelés általános érvényű, az inkluzivitás igényével fellépő elméletei számára is (Schaffhouser, 2004). A korábban leírt gondolatok arról, miként szolgálhat a gyógypedagógia mércéül a nevelélmélet és a pedagógia alapkategóriái és modelljei számára, voltaképpen a közös antropológiai bázisban gyö-

1. ábra. A gyógypedagógiai antropológia mint a gyógypedagógia bázisdiszciplínája



kereknek. Az ember és az ember nevelhetősége egységes antropológiai szemléletben értelmeződik, a sajátos vagy a különös kategóriái (sajátos nevelési igény, megnehezített nevelési feltételek stb.) nem ezen a közös, egységes mélyrétegen, hanem az erre épülő szakdiszciplínák szintjén jelennek csak meg. Egy biztos gyógypedagógiai antropológiai bázis az előfeltétele és egyben a garanciája annak, hogy megszülethessenek egy valóban inkluzív, „bazális” pedagógia keretei.

Irodalom

- Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Anstötz, Ch. (1990): *Ethik und Behinderung. Ein Beitrag zur Ethik der Sonderpädagogik aus empirisch-rationaler Perspektive*. Berlin, Marhold.
- Antor, G. – Bleidick, U. (2000): *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart–Berlin–Köln, Kohlhammer.
- Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder.
- Czeizel Endre (2004): „...eljutni a fejlődési rendellenességek eufénikai megelőzéséhez...”. A fogyatékoság jelensége a genetikában. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 91–119.
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!” Projektionen und Artefakte der Geistigbehindertenpädagogik. *Geistige Behinderung*, no. 1. 18–25.
- Fletcher, J. (1972): Indications of humanhood. A tentative profil of man. *Hastings Center Report* no. 2. 1–4.
- Fornefeld, B. (1989): Das Phänomen der Leiblichkeit. In uő: *Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierter Pädagogik*. Aachen, Mainz, 124–152.
- Fornefeld, B. (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Phänomenologische Betrachtungen zu einem unmöglichen Begriff in einer unmöglichen Zeit. In Fischer, E. (hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, aktuelle Herausforderungen*. Oberhausen, ATHENA, 259–280.
- Gehlen, A. (1976): *Az ember természete és helye a világban* [1940]. Budapest, Gondolat.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Die Struktur des Wissenschaftsgebietes der Heilpädagogik. In Bachmann, W. – Mesterházi, Zs. (hrsg.): *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Giessen, Institut für Heil- und Sonderpädagogik, 44–56.
- Gordosné Szabó Anna (1993): *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Haeblerlin, U. (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern–Stuttgart–Wien, Haupt.
- Haefner, G. (2000): *Philosophische Anthropologie*. 3. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.
- Illyés Sándor (1998): A gyógypedagógiai tradíció. *C·E·T. Central European Time*, no. 5. 29–32.
- Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In uő (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 15–38.

- Illyés Sándor (2001): A tanuló neveléstudomány. In Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 11–22.
- Jakobs, H. (1997): *Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritischer-theoretischer Sicht*. Bern–Stuttgart–Wien, Haupt.
- Kis János (1992): *Az abortuszról. Érvek és ellenérvek*. Budapest, Cserépfalvi.
- Kovács József (1992): A művi abortusz a bioetika szemszögéből. In Sándor Judit (szerk.): *Abortusz és...* Budapest, Literatura Medica, 39–114.
- Kovács J. (1999): *A modern orvosi etika alapjai. Bevezetés a bioetikába*. Budapest, Medicina.
- Kovács József – Réthelyi János. (2004): „...kisebb morális státusúnak tekintik őket...”. A fogyatékoság jelensége a bioetikában. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 473–502.
- Könczei György – Zsolnai László (2004): „...az embert magát tekinti a gazdálkodás céljának...”. A fogyatékoság jelensége a közgazdaság-tudományban. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 345–367.
- Kuhse, H. – Singer, P. (1985): *Should the Baby Live? The Problem of Handicapped Infants*. Oxford, Oxford University Press.
- Kullmann Lajos – Kun Helga (2004): „...el kell-e felejtünk az orvosi modellt...?” A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 67–90.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (szerk.) (1996): *A súlyos és halmozott fogyatékosággal élő gyermekek fejlesztése, a képzési kötelezettség teljesítése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Lindmeier, Ch. (1997): Heilpädagogik als konstitutives Moment jäglicher Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, no. 3. 289–306.
- Mattner, D.–Gerspach, M. (1997): *Heilpädagogische Anthropologie*. Stuttgart–Berlin–Köln, Kohlhammer.
- Márkus Eszter (szerk.) (2003): *Ismerkedés, megértés, együttlét. Súlyos-halmozott fogyatékosággal élő emberek életének kísérése*. Budapest, Kézenfogva Alapítvány.
- Mesterházi Zsuzsa (1997): Gyógyító nevelés. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Budapest, Keraban, 610–611.
- Mesterházi Zsuzsa (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 39–79.
- Mesterházi Zsuzsa (2004): „...a mélyben folyamatosan ugyanaz a bűvópatak táplálta...”. A gyógypedagógia elméletképzésének főbb irányai. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem

- Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 15–65.
- Mürner, Ch. (1990): *Behinderung als Metapher. Pädagogik und Psychologie zwischen Wissenschaft und Kunst am Beispiel von Behinderten in der Literatur*. Bern–Stuttgart, Haupt.
- Nyíri Tamás (1981): *Az ember a világban*. Budapest, Szent István Társulat.
- Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika*. Budapest, Vince.
- Pfeffer, W. (1988): *Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung*. Würzburg, Bentheim. [Részletei magyarul: Pfeffer, W. (1995): *A súlyos értelmi akadályozottak fejlesztésének alapvetése. Szerkesztett válogatás a szerző azonos című munkájából* (szerk. Kedl, M.). Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Plessner, H. (1976): *Die Frage nach der Conditio humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Portmann, A. (1956): *Zoologie und das neue Bild des Menschen*. Hamburg, Rowohlt.
- Roth, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie*. Hannover, Schroedel.
- Roth, H. (1977): Empirische Pädagogische Anthropologie. In Becker, H. H. (hrsg.). *Anthropologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinghardt, 107–117.
- Rödler, P. (1993). *Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik*. Frankfurt/M., AFRA.
- Schaffhauser, Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz.
- Schaffhauser, Franz (2004): „...az ember mindig több, mint a fogyatékoságai...” A fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 207–231.
- Singer, P. (1984): *Praktische Ethik*. Stuttgart, Reclam. [Eredeti: Singer, P. (1979): *Practical Ethics*. Cambridge, Cambridge University Press.]
- Stinkes, U. (1993): *Spuren eines Fremden in der Nähe. Das „geistigbehinderte“ Kind aus phänomenologischer Sicht*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Thalhammer, M. (1977): Geistige Behinderung. In Speck, O.–Thalhammer, M. (hrsg.): *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration*. München–Basel, Reinhardt, 9–72.
- Verdes Tamás (2004): Súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyerekek a közoktatásban. Budapest, Kézenfogva Alapítvány. Kézirat.
- Verdes Tamás – Zászkaliczky Péter (2004): „...a nevelés legáltalánosabb horizontján...” A fogyatékoság jelensége a filozófiai antropológiában. In Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 441–472.
- Zászkaliczky Péter (1992): A gyógypedagógia etikai problémáiról – a Peter Singer vita tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz. 116–128.
- Zászkaliczky Péter (1993): Utilitarista érvelésmódok modern bioetikai problémák megoldási kísérleteinél. *Magyar Filozófiai Szemle*, 5–6. sz. 937–961.

- Zászkaliczky Péter (1994): Professionalität und Berufung in der Sonderpädagogik. In Amrein, Ch.–Zászkaliczky, P. (hrsg.): Die Sonderpädagogik im Prozess der europäischen Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete*, no. 2., 435–439.
- Zászkaliczky Péter (1995): A megértő elem a gyógypedagógiai pszichológiában. In uő (szerk.): „...önmagában véve senki sem...”. *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 98–105.
- Zászkaliczky Péter (1996): A súlyos akadályozottsággal élő emberek humán szükségleteinek antropológiai jelentőségéhez. In Lányiné Engelmayer Ágnes (szerk.): *A súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekek fejlesztése, a képzési kötelezettség teljesítése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 15–39.
- Zászkaliczky Péter (1998): Hraničné postavenie špeciálnopedagogickej metodológie. *Efeta*, no. 1., 14–17.
- Zászkaliczky Péter (2001): Emberkép, értékorientáció, tudomány: a gyógypedagógia filozófiai kérdésfeltevésai. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám 2, 152–160.
- Zászkaliczky Péter (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig. *Gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban*. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 52–63.
- Zászkaliczky Péter (2004): A gyógypedagógia antropológiai kérdésfeltevésai. In Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Budapest, Medicina, 41–53.
- Zirfas, J. (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In Eberwein, H. – Sasse, A. (hrsg.): *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*. Neuwied–Berlin, Luchterhand, 96–119.
- Zrinsky László (1994): Antropológia, emberkép, pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 4–12.

Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában

Fekete pedagógiai hatásrendszer a támogató nevelési környezetben

A pedagógiai jóslat, miszerint a XX. század a gyermek évszázada lesz – ma már tudjuk – nem igazolódott. A század szörnyűségeinek a gyermekek is kiszolgáltatott áldozatai voltak. Viszont a XX. század lett a gyermekkutatás kezdetének százada. E kutatások során ma már rendre előkerül szokatlan terminológiaként a fekete pedagógia fogalma.

A fekete pedagógia mint jelzős összetétel német nyelvterületen jelent meg 1977-ben. *K. Rutschky*, aki nem is kutató, hanem újságíró, ezt a címet adta az általa szerkesztett kötetnek, amely lényegében a felvilágosodás pedagógiájáról képet adó szöveggyűjtemény. Maga a kifejezés azóta fel-felbukkan, és a neveléstörténet, a mentalitástörténet, a pszichohistória kutatói a gyermekkor szerepét, sajátosságait vizsgálva nem egyszer szembesülnek a pedagógiai gyakorlat eddig ismeretlen, a pedagógiai elmélet által korábban fel nem ismert – mai szemmel – gyermekellenes vonulatával.

Ami már az eddigi kutatási eredmények alapján is látható: a nevelés történetében a gyermekkor jelentőségének megítélése, a gyerekekkel való bánásmód a valószínűsíthető közönytől – ha nem is egyenes vonalban – a XX. századra a gyermekek központba helyezése felé tart, bár a háttértudástól függően erről is többféle elképzelés létezik. Hiszen a gyermek központba helyezése okán beszélnek érték-ként a szófogadó, vagy az önérvényesítő, vagy a boldog gyermekről. Nem lehet elhallgatni, hogy a XXI. századra már megjelentek azok a nézetek is, amelyek a felnőttek gyermekcentrikus szavai mellett a gyermekkor nélküli valóság lehetséges realitására hívják fel a figyelmet (lásd erről részletesen *Pukánszky*, 2001). Mindennek demográfiai, a társadalmi csoportok, egyének életmódjában leképeződő gazdasági, társadalmi, kulturális okai vannak. Ugyanakkor ma már az is világos, hogy bár a gyerekekről való vélekedés, a velük való bánásmód tekintetében az egyes államok, ezen belül az egyes társadalmi csoportok között mindig is jelentősek voltak a különbségek, az eltérő körülmények mellett feltárhatók hasonlóságok is. Az így megjelenő képet tovább színesítik az egyéni eltérések, amelyek a korabeli levelek, naplók, feljegyzések ismeretében felsejlenek. A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy a gyermekkor története azt is mutatja, a gyerekekkel való bánásmódban a *bétköznap* pedagógia közvet-

len és közvetett tapasztalatok alapján kialakult elemei a meghatározók. (Szülői tömegek nevelési gyakorlatát befolyásoló szakmunkákat csak a XX. század második felétől ismerünk.) Ezen belül a fekete pedagógia gyakorlata, az azt támogató egyszerűsítő nézetek is tovább hagyományozódtak. A gyakorlati fekete pedagógia tartalma pedig aszerint alakult, hogy a felnőtt társadalom milyen szükségletei kielégítését várta el a gyerekektől, mire akarta rákényszeríteni, mire akarta felhasználni őket.

Ezzel tudatosan szembefordulni a reformpedagógiai irányzatok próbáltak, amelyek – ha különbözőképpen, ha eltérő utakon keresték is a megoldást – először voltak érzékenyek a gyermekek saját szükségleteire. Hiszen a professzionális neveléssel foglalkozó felnőttek a XX. század eleje óta már bizonyítottan tudják, hogy vannak bizonyos kritériumai annak a pedagógiai környezetnek, amely a gyerekek egészséges testi, lelki fejlődéséhez szükséges. Más kérdés, hogy az erről való konkrét elképzelések is változtak attól függően, hogy mit gondoltak a gyermekkor szerepéről, az iskola céljáról, mit tudtak a gyermek fejlődéséről, szükségleteiről, a társadalomba való beilleszkedés és az individuum kibontakozásának egységes folyamatáról.

Egy felismerés azonban a mai napig vitán felül áll: a gyerekekkel való bánásmód során számolnunk kell a tanulók szükségleteivel. Lehet ezeket a szükségleteket elnyomni, kiszolgáltatni, lehet támogatóan-segítően kibontakozni hagyni, irányítani – más-más lesz az eredmény. A mai iskolai viszonyok között mindegyik megoldásra lehetőség nyílik, és mindegyikre van is példa.

Mindemellett azonban azt is látni kell, hogy a gyermekek, ifjak egészséges testi-lelki fejlődéséhez szükséges környezetnek semmivel nem helyettesíthető szereplői a pedagógiai, pszichológiai ismereteket, kompetenciákat uraló, a saját szükségleteiket ismerő, azokkal bánni tudó felnőttek.

A fekete pedagógia értelmezése

Mit is érthetünk fekete pedagógián? A különböző szerzők véleménye ebben a tekintetben sem egyezik meg. A magunk részéről *fekete pedagógiának tekintjük a pedagógiai folyamatban azonosítható ártalmaknak azt a csoportját, amelyek a gyermekben, ifjúban időben távolra ható módon testi, lelki sérülést okoznak, negatívan befolyásolják a gyermek, az ifjú testi-lelki-szellemi egészségét. A fekete pedagógia bármilyen nevelési helyzetben előfordulhat.* Nem véletlen, hogy olyan jelentős hangsúlyt kap a családi ártalmak vizsgálata (Miller, 1980; 2002). Tanulmányunkban azonban csak az intézményes nevelés tetten érhető ártó hatásrendszerével foglalkozunk.

Arról, hogy az iskola is lehet ártó hatásrendszer forrása, már György Júlia 1965-ben megjelent könyvében is olvashattunk, később tájékozódhattunk Gáti Ferenc (1982), Varga Zoltán (1974), Biermann (1984), Nemes Livia (1974) írásaiból is, s az iskolai szociálpszichológia hazai kutatói ma is tanulságos összefügg-

gések felmutatásával szolgálnak. A kérdés ritkán vizsgált vonatkozásáról, a gyerekek, ifjak között kialakuló fekete pedagógiai hatásrendszeréről ad tanulságos látóképet *Dambach* (2001). Az iskolai ártalom mint terminus technicus elfogadottá vált a pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban, de a fekete pedagógia képes kifejezés használata zavarba hoz szinte mindenkit, mint a tabutémák néven nevezése általában. Az iskolát nem szokás, nem illik nyíltan személyiségromboló terepnek tekinteni.

A fekete pedagógiának mint sajátos iskolai ártalomnak az értelmezése összefügg egy másik, még eléggé feltáratlan pedagógiai jelenségcsoporttal: az *iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatásokkal*. Ezek legtöbbször spontán létrejövő és rejtve maradó hatások, amelyek a gyermekekben negatív élmények formájában csapódnak le, halmozódnak fel, okoznak iskolai ártalmakat, s latens módon befolyásolják az iskolában zajló pedagógiai folyamatok eredményességét. A fekete pedagógia jelenségvilágára, történéseire irányuló kutatásunk ily módon összekapcsolódik a pedagógiai folyamatban érvényesülő diszfunkcionális hatások vizsgálatával.

A kutatásnak ez a vonulata nem előzmények nélküli: szervesen kapcsolódik az ún. rejtett tanterv vizsgálatához. A most már magyar viszonylatban is több évtizedre visszanyúló elemzések – s kevés számú empirikus vizsgálat (*Gubi*, 1985; *Takács*, 2002; *Szabó*, 1988; *Kőrössi*, 1985) – igen lényeges ponton változtatták meg a pedagógiai gondolkodást az intézményes nevelés (oktatás) lehetőségeiről és eredményességéről. Elvezettek ahhoz a felismeréshez, hogy a tervezett és tudatosan szervezett tanítási-tanulási folyamatok eredményességét nagymértékben befolyásolják a folyamatok mintegy melléktermékeként, spontán módon létrejövő, sokszor rejtve maradó hatásrendszerek, pontosabban: hatások rendezetlen szövedékei. Ez a felismerés nem a spontán hatások létezésének kimutatásával rendítette meg addigi pedagógiai világképünket, hanem inkább az e hatások forrásának felfedésével. Kissé dramatizálva: megrendült a tudatos, jól tervezett és irányított pedagógiai tevékenység hatásainak kiszámíthatóságába vetett hit, s a várt és a tényleges eredmények közötti eltérést (sikertelenséget?) már nem lehetett csak a tervezett folyamaton kívüli (például családi szocializációs) tényezőkkel magyarázni. A metaforikusan rejtett tantervnek nevezett jelenség fogalma meggyökeresedett a hazai neveléstudományi szakirodalomban, eltérő hangsúlyokkal, de szinte mindenütt helyet kapott a pedagógusképzésben, maga a jelenségkör azonban jórészt feltáratlan maradt. A kutatói érdeklődés csökkenésében feltehetően szerepet játszottak a metodikai nehézségek is: a latens hatások nagyon nehezen megközelíthetőek empirikus vizsgálati módszerekkel, lényegükből következően érzelmekkel átszőtt élmények, gyakran a vizsgálati személyek belső világát érintő jelenségek, amelyekről nehéz kvantifikálható adatokat gyűjteni, értelmezésük – éppen élményjellegük miatt – kockázatos. Mindez fokozottan érvényes a kifejezetten negatív történéseket, hatásokat, élményeket magában foglaló fekete pedagógiára.

A továbbiakban annak a kutatási anyagnak az elemzéséről számolunk be, amelyet a fekete pedagógia témakörében a 2002/2003-as tanévben főiskolás és egyetemista pedagógusjelöltek, valamint gyakorló pedagógusok körében gyűjtöttünk. Kutatásunkban arra törekedtünk, hogy feltárjuk azokat a diszfunkcionális pedagógiai hatásokat, amelyek kifejezetten negatív töltetűek, s a fekete pedagógia részét képezik; s a fekete pedagógiához sorolható latens események, jelenségek integrálása révén bővítsük az iskolai tanulási környezet fogalmát. Eredményeink hasznosulhatnak a pedagógusképzésben is: egyfelől árnyalhatóvá, valóságosabbá tehetik az iskola világról közvetített képet, illetve a saját élmények tudatosítása és szakmai szempontú elemzése révén a hallgatóság pedagógiai önismerete, a latens iskolai tanulási környezetben való eligazodása lehet megalapozottabb, biztonságosabb.

A kutatás menete

Az iskolai fekete pedagógiai hatásrendszerrel kapcsolatban az anyaggyűjtés megkezdése előtt – szakirodalmi tájékozódásunk és tapasztalataink alapján – megfogalmaztuk feltételezéseinket:

- létezik az iskolai hatásrendszernek egy olyan vonulata, amely ártalmas lehet a tanulók testi, lelki egészsége szempontjából;
- a hatások forrása bárki és bármi lehet, ami az iskolai életben hathat a tanulóra;
- ez a negatív nyomot hagyó élmény az iskoláskor bármelyik szakaszában érheti a tanulót;
- a tanulók sokszor nem beszélnek ezekről az élményekről mással;
- az átélt eseményeknek sajátos rövid távú hatásuk (is) van;
- létezik az iskolai ártalmaknak ezen belül egy olyan csoportja, amely mély, akár életre szóló nyomot hagy a tanulóban;
- a fekete pedagógia hatásmechanizmusát tekintve a rejtett tantervi hatásokkal rokonítható.

A kutatás kezdetekor azonban szembesültünk azzal a problémával, hogy nem ismerünk e hatásrendszer szisztematikus leírására vállalkozó anyagot. Először tehát annak feltárására kellett vállalkoznunk, hogy a jelenségek valóban léteznek-e, a különböző hétköznapi tapasztalatokon túl leírható-e mint az iskolai hatásrendszer egy sajátos, diszfunkcionális alrendszere. Csak ezek után kerülhet sor a téma jellegéből adódó óvatos általánosítások, következtetések megfogalmazására.

Átgondolva az empirikus kutatási módszerek alkalmazhatóságát, a témával leginkább adekvátnak a kvalitatív tartalomelemzés módszere tűnt (Mayring, 2003). A kvalitatív tartalomelemzés anyagát mindig valamilyen rögzített kommunikációs tartalom adja, ezért először ennek a gyűjtési módját kellett meghatároznunk.

A téma maga a személyes kikérdezést (félig nyílt vagy nyílt, szinte már a mélyinterjút) indokolná, hiszen a tárgykör a kikérdezettek intim szféráját érinti. Ennek a feltételei azonban nem voltak adottak számunkra. Végül személyes, csoportos kommunikációs szituációban a „nyílt írásbeli kikérdezés” mellett döntöttünk: „Kérem, írja le egy máig nem felejtett sérelmét, amely iskolás éve alatt érte! *Ha lehet, térjen ki arra is, hogy mikor, milyen iskolafokon érte ez a negatív élmény; a sérelmet okozó esetnek mi volt a következmény; beszélt-e valakivel róla, kivel, mikor.*” A válaszadásban való részvétel (ráhangoló pedagógia órák végén) önkéntes és névtelen volt. A leírás terjedelmét nem határoztuk meg. Az anyaggyűjtés e módjának bemutatásakor meg kell említeni, hogy többen kivonták magukat a csoportos szituáció alól, és pótlólag hozták, küldték be a leírást. Ahogy többen jelezték, magukra akartak maradni a történetükkel. A válaszolásra felkértek töredéke jelezte, hogy nincs ilyen emléke.

A kutatásról számot adva úgy látjuk, az anyaggyűjtés alkalmazott technikája megfelelő volt, biztos alapját adta a kvalitatív tartalomelemzésnek, bár a kommunikációs tartalom gyűjtésének ezt a módját a kvalitatív tartalomelemzés módszerével foglalkozó, általunk ismert szakirodalom nem említi.

Az összegyűjtött anyag alapján, a kvalitatív tartalomelemzés első lépéseként, a fekete pedagógia körébe sorolható ártalmak feltérképezése érdekében *kategóriákat képeztünk*. A kategóriák kialakítása induktív úton történt, tehát a teljes anyag ismeretében lehetett ezeket megfogalmazni. A kategóriák tartalmának meghatározását, majd a kódolást megnehezítette (ugyanakkor rendkívül érdekessé tette) a leírások elevensége, érzelmi telítettsége. Az első szakaszban a válaszokat minél konkrétabban, differenciáltabban akartuk megismerni, ezért szűkre vontuk a kategóriák határait, és sok, húsz kategóriát képeztünk. Dönteni kellett abban is, hogyha egy élmény – éppen összetett jellege miatt – több kategóriába is besorolható, milyen utat válasszunk. Ezeket az eseteket kódoltuk valamennyi hozzá illeszkedő kategória szerint, de külön kigyűjtöttük őket, így a későbbiekben mód nyílt arra is, hogy megfigyelhessük a különböző negatív hatások összekapcsolódását egy-egy nagyon erős élményben. Az egymástól független, kétszeri kódolás egyfelől alkalmasnak mutatta a kategóriarendszert az esetek besorolására, másfelől viszont túl differenciáltnak bizonyult: az összes minősítés 91,96%-a hét kategóriába került. Ezek a következők voltak: *a tanulmányi teljesítmények értékelése; a személyiség becsmérése; a megalázás; lelki terror; a verbális és a fizikai agresszió; méltatlan tanári viselkedés; indokolatlan gyanúsítás*. Az elemzésben lényegében erre a hét kategóriára támaszkodunk, a nyolcadik egyéb elnevezést kapott, ahová a korábbi tizenhárom kategóriában (legfeljebb 1-3-szoros említéssel) szereplő minősítéseket soroltuk.

A kategóriák között nehezen elkülöníthetőnek tűnhet a személyiség becsmérése és a megalázás minősítés. Az előbbibe soroltunk minden olyan leírást, amelyben a pedagógus a diák személyiségére (például külső-belső tulajdonságaira) tett értékelő típusú megjegyzést, az utóbbiba pedig azokat a sérelmeket, amelyeket maguk a válaszadók megalázó helyzetnek, cselekedetnek ítélték, illetve

amelyekkel kapcsolatban a megalázottság érzéséről számoltak be. Az így minősített negatív élmények szinte kivétel nélkül tartalmaznak valamilyen társas mozzanatot: a tanár eljárását súlyosbítja vagy éppen az teszi megalázóvá, hogy a társak előtt, a társak bevonásával zajlik.

A kutatást az *ELTE pedagógusjelöltjei* és a szakirányú továbbképzési szakokon tanuló *pedagógushallgatók* körében folytattuk: összesen 254 fő különböző szakos hallgatót (97 főiskolást, 157 egyetemistát) és 103 fő pedagógust kérdeztünk meg (főként általános iskolai, de jelentős számban középiskolai tanárt, valamint óvó- és tanítónőt is). Mivel a megkérdezettek szakok szerint nagyon szóródtak, az egy-egy szakhoz tartozók elemszáma esetenként nagyon kicsi volt, a szak jellegét eleve nem kezeltük háttérváltozóként. Két további változót az elemzés során ejtettünk el: a megkérdezettek életkora (19–26 év, illetve 28–54 év) és neme – legalábbis a mostani – adatfelvételünkben nem bizonyult differenciáló tényezőnek, ezért az adatok ilyen szempontú elemzésétől eltekintettünk. (Bár a nemek élményanyagának különbözőségére találhatunk adalékokat. Például szexuális zaklatásról – nem sokan – csak lányok számoltak be; vagy feltűnő, hogy a mintába bekerülő fiúk tartós negatív élményükről szólva nagyon sokszor testnevelő tanár által elkövetett sértést, megalázást idéznek fel.)

A vizsgált jelenséggel kapcsolatban fontos annak rögzítése, hogy a 254 hallgató és 103 pedagógus élményei ugyanennyi különböző iskolából származnak, forrásuk ugyanennyi tantestület, de legalábbis pedagógus és ugyanennyi gyermekcsoport lehet. Mindössze tizenkét hallgató jelezte, hogy neki nincs ilyen hosszú ideig, mélyen ható negatív iskolai élménye, 32-en viszont két fájó emlékükről is beszámoltak. (Ezért több az esetek száma a válaszadók számánál: 239, illetve 271.) A pedagógusok körében kevesebben válaszoltak tagadóan (mindössze három fő), de néhányan (öt fő) szintén több negatív élményt is elénk tártak.

Ezután gyakoriságvizsgálatot végeztünk, ami a kvalitatív tartalomelemzés folyamatába a kvantitatív bevitelét jelenti. Az egyes kategóriák gyakorisági elemzésén túl különlegesen hasznosnak bizonyult a jellemzően együtt járó kategóriák feltérképezése.

A tanítóképző főiskolai tanítójelöltek és az egyetemista tanár szakosok körében végzett gyakoriságvizsgálatok mind a kategóriák előfordulásával kapcsolatban, mind az azokkal kapcsolatos reakciók (milyen hatással volt rá, kinek mondta el) viszonylatában a minta jellemzőiből adódó összehasonlító elemzés eredményeként óvatos következtetéseket engednek megfogalmazni. A kategóriák vizsgálatán túli lehetőségeket kínáltak a pedagógusok körében gyűjtött anyagok azáltal, hogy az eset és az írásos elmondás közötti időtartam hosszabb – az eset fájdalmát elmoshatta volna az idő, felülírhatták volna az élet nagyobb sérelmei –, másrészt a legtöbb elbeszélő összefüggésbe hozta a sérelmet saját későbbi életével, pályájával.

A már gyakorló pedagógusok anyaga felkínálta a tartalom nagyobb egységekben való elemzését is. Egy tartalmi egységnek tekintettük azt a leírást, amely

tartalmazta a sérelem bemutatását, az esemény aktuális hatását, az esemény távlati hatását, a sérelem pályát meghatározó szerepét. A teljes tartalmi egységek megtalálása után következett a váz kiemelése, az egyes csomópontokhoz kapcsolódóan a tények csupasz rögzítése, a színes leírásoktól való elvonatkoztatás. A különböző tartalmi egységekkel való munka eredményeként került sor a valamennyi vizsgált tartalmi egységre vonatkozó óvatos általánosításra.

A kutatás eredményei

A tanító- és tanárjelöltek körében gyűjtött vizsgálati anyag elemzése

A történetek feldolgozásakor magára a sérelemre (keletkezésének helyére, idejére, tartalmára és következményeire) koncentráltunk, de információt gyűjtöttünk az élménnyel való megküzdés (társas vagy magányos) jellegéről is. Az eredmények bemutatását a negatív élmény (sérelem) jellemzőinek leírásával kapcsoljuk össze.

- Vizsgálatunkban a válaszadók összesen 239-szer nevezték meg, hogy a leírt esemény *milyen iskolafokon és -típusban* történt. 135 esetben (56,5%) *általános iskola*, 94-szer *középiskola* (39,3%) és 10 alkalommal (4,2%) felsőoktatási intézmény szerepel a válaszokban. A domináns általános iskolai élményeknek közel 61%-a és az összes *megnevezettnek* több, mint egyharmada (34,3%) az *alsó tagozatban* történt. Az átlagot nem azonos mértékben befolyásolták a minta főiskolás és egyetemista tagjai: az iskola típusát megjelölő *főiskolai hallgatók* 44,2%-a, *az egyetemistáknak* 27,3%-a idéz fel alsó tagozatos negatív élményt. (Az alsó tagozatos említések aránya egyébként a középiskolai esetek arányával csaknem megegyezik, mintha válaszadóink addigi iskolázatásuknak a két végére emlékeznének inkább.)
- A *sérelemokozó* személye némi meglepetést okozott: a pedagógusjelöltek által leírt 271 esetből 245-ször (90,4%) a fájó emlék a *pedagógussal* kialakult konfliktusból fakadt, mindössze tizenegy olyan történetet írtak le, amelyben a *társak* (4,6%) okoztak nehezen feledhető sérelmet. (A többi esetben a válaszadó az iskolában dolgozó más felnőttet, önmagát vagy általában az osztályt jelölte meg forrásként.)

Ötven sérelmet okozó pedagógusról (20,4%) nem tudjuk, hogy férfi vagy nő, a válaszadók nem írták le, s *nemük* a szövegből sem következtethető ki. A hallgatók 138 (56,3%) nő, 57 (23,26%) férfi tanárt említettek. Az arányok kb. megfelelnek a pedagógusok nemek közötti arányainak az iskolában. Kissé közelebből szemlélve azonban azt tapasztaljuk, hogy a *középiskolában sérelmet okozó pedagógusok között némiképp felülreprezentáltak a férfiak*: 57 esetben tudjuk, hogy férfi pedagógushoz kapcsolódik az élmény, csaknem kétharmaduk (63,15%) középiskolai tanár; illetve a 94 középiskolás korból származó emlék 50%-ában (47 esetben) férfi tanár szerepel.

A főiskolások és egyetemisták válaszait összehasonlítva azt tapasztalhatjuk, hogy közel azonos arányban említenek férfi pedagógusokat (21,8 és 24,5%), a férfi tanárok mindkét rétegben inkább a középiskolai élmények felidézésében szerepelnek, de amíg a főiskolások által említett férfi tanároknak 57,9%-a, az egyetemisták által említetteknek 65,8%-a szerepel középiskolai történetben.

A történetekben szereplő 245 pedagógus közül 225 főről (91,8%) derül ki, hogy *milyen szakos*: 82 fő (36,4%) *tanító*, illetve napközis nevelő, 143 pedig (62,6%) *tanár*. Velük kapcsolatban 18 szakot és két funkciót 184-szer említenek. Az öt leggyakrabban említett szak: *matematika* (24), *magyar* (20), *testnevelés* (15), *idegen nyelv* (14), *énekezen* (11). Vélhetően a legnagyobb óraszámú (például magyar) és a valamilyen speciális képességet is igénylő tantárgyak tanáraival ütköznek gyakorta a gyerekek. Mégsem a szakoknak ez a sorrendje a legjellegzetesebb: a hallgatók a 143 tanár közül 53-mal kapcsolatban (37,1%) az *osztályfőnöki* szerepkört említették. (Esetükben csak elvétve jeleznek tanári szakot is.)

- *A sérelmek tartalmát* elemezve azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusjelöltek korábbi iskolai tanulmányaihoz kötődő tartós, negatív élmények döntően a *tanulmányi teljesítmények értékelésével* (88 említés, 32,47%) függenek össze, ezt követi a gyermek, ifjú *személyiségének becsmérése* (51 említés, 18,8%), alig kevesebbszer forrása a sérelemnek a tanárok által gyakorolt *lelki terror, megalázás* (44/16,23%), *a verbális* (39/14,39%) és *a fizikai* (30/11,07%) *agresszió*. Több esetben fakadtak sérelmek a *méltatlan tanári viselkedésből* (23 említés 8,5%) is, valamint a gyermek indokolatlan *meggyanúsításából* (11 említés 4,1%).

A válaszok tartalmában az eddigieknél kissé erőteljesebb különbséget tapasztaltunk a főiskolás és az egyetemista hallgatók között: sérelmeik forrásaként nagyon eltérő mértékben említik a személyiség becsmérését és a megaláztatást. Az *egyetemisták* negatív élményeinek forrása a *tanulmányi teljesítmények értékelése* után leggyakrabban a személyiségükre tett tanári *becsmérlő megjegyzés* (24,6%), míg *a főiskolások* esetleírásaiban másodikként – szinte pontosan egyező mértékben (23,9%) az egyetemistákéval – *a megalázás* szerepel.

- Választ kértünk arra is, hogy a negatív élménnyé váló eseménynek, történéstnek *milyen következménye*, hatása volt a válaszadóra nézve. Harminchárom fő semmilyen következményt nem érzékelt. A legtöbben, 76-an (26,5%) arról írtak, hogy *befelé fordulóvá váltak*, elfordultak az iskolában zajló eseményektől. *Tanárával tartós rossz viszonyról* számolt be 46 fő (16%), *rosszabb, igazságtalan osztályzatról* 33 fő (11,5%) tett említést, *büntetést* váltott ki az esemény 24-szer (8,4%). Tizenhatan számoltak be arról, hogy elromlott *kapcsolatuk a társakkal* (5,6%), *pszichoszomatikus tünetekről* írtak 14-en (4,9%), tanárt, osztályt vagy *iskolát váltottak* önként vagy kényszerből (13 fő, 4,5%; 6 fő 2,1%), *változott beállítódásuk* a tantárgyak stb. iránt (10 fő, 4,5%).

A két hallgatói csoport több vonatkozásban is eltérő válaszokat produkált: több, mint háromszor annyi *főiskolás nem akart* vagy nem tudott az esemény *következményeiről* beszélni, mint egyetemista. Az utóbbiak viszont leggyakoribb következményként a *befelé fordulást* (35,2%) említik, ilyen következményről a főiskolások mindössze csak hét esetben tesznek említést. Körükben a *tartósan rossz viszony a tanárral* (11 fő 12,0%) a *leggyakoribb következmény*, s alig tesznek említést a rosszabb, igaztalan osztályzatokról. (Ez utóbbiról az egyetemisták elég nagy arányban számolnak be, 35 fő, 17,9%.)

- A válaszadók negyede, mindössze 62 hallgató jelezte, hogy negatív *élményét megosztotta* valakivel. Többségük, 41 fő (66,1%) *szüleitől kért és kapott megértést, segítséget*. Csak ez után, jóval kisebb arányban következnek a *barátok, osztálytársak* (11 fő), majd *más tanárok* (7 fő).

Figyelemre méltó annak a tizenegy hallgatónak a beszámolója, akik csak jóval az események után osztották meg valakivel (házastársukkal, kollégáikkal) negatív élményüket. Többen közülük fontosnak tartották, hogy éppen a sérelmet okozó tanárral, illetve az események tanúival, a régi osztálytársakkal beszéljenek a történekről, keressenek magyarázatot vagy szerezzenek ily módon késői elégtételt.

Áttekintve a fentiekben röviden ismertetett adatokat megállapíthatjuk, hogy sikerült magát a jelenséget, ez esetben a fiatal felnőttek, a pedagógusjelöltek negatív élményeiben továbbélő iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatásokat megragadni. Ezek többsége az *általános iskolában*, nagyrészt a kezdeti években, az alsó tagozatban keletkezik. Az évtizedeken keresztül őrzött, esetleg csak a vizsgálat során tudatosított latens hatások, negatív élmények meghatározhatják az egyénnek az iskolához (vele együtt az ott szerezhető tudáshoz) való viszonyát.

Várakozásainkkal némiképp ellentétben a 254 hallgató szinte kizárólag csak olyan negatív élményről adott hírt, amelynek *tanárok* voltak az okozói. Úgy gondoltuk, hogy a kortárs csoportok felértékelődésének időszakából (9–14 éves korból) származó régi sérelmek között nagyobb arányban lesznek társak közötti konfliktusok. De – mint láttuk – nem így történt. Először a kérdezési szituációra reagálunk, de sem a feltett kérdésben, sem a válaszadásra vonatkozó instrukcióban nem találtunk olyasmit, ami tanárok által kiváltott negatív élményre utalt volna. Valószínűsíthető, hogy a tanulók számára a domináns kapcsolattípus az iskolában a tanár-diák reláció, az ebben keletkezett zavarok, sérülések nehezen hozhatók helyre, gyakran életre szóló – negatív – hatást gyakorolnak. Az már kevésbé meglepő, hogy a negatív élmények között ilyen hangsúlyosan van jelen a tanulmányi teljesítmények értékelése. Ennek esetlegessége, az elfogultságok (kivételezések), a tanári következetlenség, az előítéletek működése (beskatulyázás), a tanulói teljesítmények objektív összemérhetőségének nehézségei – mind-mind ismert jelenség. Az azonban mégis elgondolkodtató, hogy hosszú – mind-mind ismert jelenség. Az azonban mégis elgondolkodtató, hogy hosszú években, évtizeden keresztül sem oldódnak fel az ezzel összefüggésben elsen-

vedett sérelmek. Nyilvánvalóan a tanári értékelés az önértékelést, önbecsülést, az önmagunkról kialakult képet érinti, s ezért ez éppen olyan érzékeny terület, mint a személyt érintő becsmérő megjegyzések (voltaképpen szintén a tágabban értelmezett értékelés) vagy a megaláztatások.

Figyelemre méltó tény, hogy a negatív iskolai élmények hatásáról szólva a visszaemlékezőknek csak kisebb része említ külső következményeket (büntetés, rosszabb jegyek, kényszerű iskolaváltás stb.), az igazán maradandó hatások részben kapcsolatiak (a tönkrement tanár-diák viszony), illetve pszichésék (befelé fordulás, gátlások növekedése, szorongás, súlyosabb esetekben pszichoszomatikus betegség). Érdeemes szembenézni azzal a leendő (és pályán lévő) pedagógusoknak, hogy ezek a következmények – akár keletkezésükkor, akár később – csak nagyon nehezen korrigálhatók.

A pedagógusok körében gyűjtött anyag elemzésének eredményei

A pedagógusok negatív élményeinek feldolgozásakor részben a főiskolások, egyetemisták csoportjában alkalmazott szempontokat vettük figyelembe, részben – egy másik módszertani eljárás kipróbálásaként – elvégeztük a tartalom nagyobb egységekben történő elemzését is.

A kategóriák gyakoriságának vizsgálata alapján megállapítható, hogy a nem felejthető sérelmek leggyakrabban – mintegy a válaszolók fele esetében – értékelés során születtek, ezután következik gyakoriságban a személyiség becsmérése, majd a verbális agresszió és a verbális megalázás. Az együttes előfordulás vizsgálata arra utal, hogy az értékelés és a személyiség becsmérése, valamint a verbális agresszió és a verbális megalázás gyakran együtt jár.

Ami meglepő volt számunkra: a sérelem forrásaként ez a vizsgálati csoport is, egy válasz kivételével, csak a pedagógusokat említette. (Az egyetlen kivétel egy konyhai dolgozó volt.) Az említett „sértő” pedagógusok szakterületét vizsgálva kiderül, hogy az ének és a testnevelés képviselői, valamint az osztályfőnökök mint ártalomforrások felülreprezentáltak. Megállapítható volt még, hogy leggyakrabban felső tagozatos sérelmeket említenek a kollégák, bár az óvodástól a főiskoláig minden szint szerepel. (E jelenség feltehetően összefüggésbe hozható azzal a ténnyel, hogy a válaszadók többsége általános iskolai tanár volt. Ők munkájuk során folyamatosan 10–14 éves gyermekekkel vannak kapcsolatban, talán ez a megszokott iskolai környezet hatással lehet a régi élményeik eleveniségére, önkéntelen szelekciójára.)

A nagyobb egységekben való elemzés különös eredményt hozott. A sérelem konkrét leírásának lecupaszítása érdekében azt kellett eldönteni, hogy milyen momentum kiemelésére kerüljön sor. Az ismételt átolvasás alapján kirajzolódott az a lehetőség, hogy a sokféleséget *a tanulói és tanári szükségletekhez való viszonyal lehet jellemezni*, ennek alapján lehet az esetekből csoportokat képezni. Egyébként ez a csomópont volt tartalmilag a legszerteágazóbb.

- *Az első csoportba soroltuk azokat a sérelmeket, amelyek esetében nem vitatható a tanári jóindulat, az események azért válnak ártalomná, mert az adott személy szükségleteit, igényeit nem ismeri a tanár.*

Félárva, szegény, falusi lány bekerült a 70-es évek elején a vidéki város nagy híré gimnáziumába. Félelmei ellenére a jó tanulók közé emelkedett. A bölcsészkarra jelentkezett, annak ellenére, hogy az igazgató két alkalommal próbálta lebeszélni erről, féltve az intézmény továbbtanulási statisztikáját.

„A felvételim sikerült (összesen harminc embert vettek fel több mint ötszáz jelentkezőből), s bizony elég nehezen szántam rá magam, hogy személyesen közöljem a hírt, ám szeptemberben mégis bementem az iskolába. Még most is emlékszem, milyen félszegen álldogáltam a tanári szoba előtt... Végül is az egyik kedvenc tanárom lett az, aki megtudhatta: »Sikerült, felvettek!« Arra, hogy milyen izgatott vagyok az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt, így válaszolt: »Ne féljen! Ha továbbra is olyan szorgalmas lesz, mint eddig, nem lesz semmi baj!« Nagyon rosszul estek a szavai. Akkor nem, de azóta sokszor könny szökik a szemembe, ha eszembe jut az a jelenet... mint egy megvert kutya, olyan megalázva és megkeseredve hagytam ott az iskolát, ahol nem lehettem okos, csak szorgalmas diák.»

- *A második csoportba azokat a sérelmeket soroltuk, amelyek háttérben a tanulói szükségletekkel kapcsolatos érzéketlenség áll.*

„Felső tagozaton testnevelésórákon sokszor előfordult, hogy a tanár úr megígérte, játszani fogunk. Ezek után rendszeresen megismétlődött, hogy 30 perces bemelegítés után 4-5 perc maradt csak játékra. Komolyan mondom, még ma is érzem azt a tehetetlen dühöt, amit ezen alkalmakkor éreztem. Számptalan igazságtalannak érzett rossz osztályzatot, beírást már régen elfelejtettem, ezt soha nem fogom.»

„Óvodás voltam, középsős... Spenót volt sült hússal... Az óvó néni szólt, hogy a mócsingos húst is egyem meg. Mondtam, hogy nem kérem, mert zsíros. Erre felpattant, és a húst a kanállal beletolta a számba. Szinte azonnal kifordult a számból, erre megint megpróbálta belém tömni. A kanál felsértette a szám szélét, vérzett, én sírtam, kiköptem a húst, ő újra próbálkozott...»

„Már reggel éreztem, hogy rossz a közérzetem, hányingerem van. Próbáltam türtőztetni magam. Negyedik óra után már nagyon nehéz volt. A tanárnő gimnázium 4. osztályában nem engedett ki: »Várj, míg szünet lesz!« Egyszer csak kiszaladtam, mert már nem bírtam. Sajnos, nem értem el a mosdót. A tanárnő kiküldött utánam egy lányt, akivel megüzente, hogy takarítsam fel a folyosót. És én feltakarítottam...!»

- *A harmadik csoportba kerültek azok a sérelmek, amelyek háttérben a tanár saját, rosszul kezelt szükségletei állnak, amelyeket előbbre helyez a pedagógus etikánál, visszaél a pedagógiai helyzettel.*

Középiszkola, 1975–79. Bács-Kiskun megye. A tanár úr, ötven körüli férfi, osztályfőnök. „Éneket is tanított, s a tananyag tetemes részét jelentette a mellkasi és hasi légzés elsajátíttatása, amit a tanári asztalra fektetett dundi lányokon az osztályfőnök úr rendszeres empirikus vizsgálatokkal ellenőrzött... Én a csenevészebb lányok közé tartoztam, és alakuló nemi identitásom gyakran szenvedett csorbát, az elég nyilvánvaló lekezelés miatt...”

Gimnázium első osztály. „Az osztályfőnököm 30 körüli, hajadon hölgy. Minden nap más kosztümben jelent meg. Decemberre néhány osztálytársam közelebbi kapcsolatba került vele, feljártak a lakására, együtt ittak, buliztak... Akik ehhez a körhöz tartoztak, azokat teljesítménytől függetlenül állandóan ötösre értékelte, másokat nem. Így én sem lettem jobb soha közepesnél...”

- *A negyedik csoportba soroltuk azokat a sérelmeket, amelyekben a gyerek szükségletei ellen való eltökélt batás mögött szakmai tudatlanság áll.*

1966-ban lett első osztályos a kislány. Balkezes volt. „Ildikó néni helytelenítette a dolgot. Mindig rám kiáltott, ha ballal nyúltam a ceruzáért.” „... A szülőknek ajánlott gyógymód: Ha ballal nyúlna a ceruzájáért otthon, azonnal üssenek a kezére. Ha a fenyegetés nem használna, legyen ott a füzetem mellett a bot, amivel azonnal meg tudnak fegyelmezni engem, vagy a kezem, már nem emlékszem... A családom tehetetlennek bizonyult és engedett. Nem nekem. Volt bot és fenyegetés, meg észérvek, hogy ez itt egy iskola, és ő a tanító néni, tudja, mit miért tesz.”

- *Az ötödik csoport azokat az eseteket tartalmazza, amelyekben a gyerek szükségleteinek fel nem ismerése mögött egyértelműen megjelenik az előítéletesség.*

1974-ben, egy falusi iskola 7. osztályába új, cigány tanuló érkezett. A magyartanárnőnek nem tetszett a hajviselete. Két-három órán át tombolt, hogy a fiú vágassa le a haját, az nem tette meg.

„És akkor következett az emlékezetes óra. A fiút kiharancsolta a padjából, és ezt harsogta: »Ha hiába beszélek neked, majd levágom én! « – és ágaskodva rángatta, nyiszabolta a fekete fürtöket... És a fiú csak állt, és tűrt lehajtott fejjel. Felnézni sem tudtam, úgy mardosott a szégyen: helyette, a tanárnő helyett, és azért, mert gyáván hallgatok. Ugyanakkor örültem, hogy nem vagyok cigány, hogy jól tanulok, s ezért velem nem történhet meg ilyen.

A jelenet minden mozzanata, minden kapcsolódó érzése belém égett. Ha valami előhossa az emléket, elsőként a bordó manikűrkészletet látom magam előtt... Mert ehhez a megalázó művelethez a manikűrollóját használta...”

- *A hatodik csoportba soroltuk azokat az eseteket, amelyekben a sérelmek mögött a pedagógusok elbasznltsága, kiégettsége áll.*

„Hetedik osztályos voltam. Tisztán emlékszem a matematikatanáromra. Ötven év körüli lehetett akkor. Szája vastag, rúzsos. Arckifejezése szigorú.

Középtermetű, szőkére festett hajú nő volt. A keresztnévét nem tudtuk. A mosolyára nem emlékszem. Ha valaki nem tudott valamit, akkor iszonyú nyomatékkal azt mondta: »Ez, kérem, mínusz!« Ez a hangsúly azóta sem megy ki a fejemből.”

A leírásokból egyértelműen kiderülő vagy csak sejthető, a tanulók és a pedagógusok szükségleteihez kapcsolható mögöttes okok száma bizonyára bővíthető lenne.

Ami a *rövid távú következményeket* illeti, dominál a magába fordulás, de emellett persze a sírás, a megbántottság, a „nem akarok óvodába menni”, a tehetetlen düh, a hangok, hangsúlyok, színek iránti érzékenység, a reakciómód aprólékos leírása a jellemző. Ahogy az egyik elbeszélő írja: az eset beléjük égett.

Nem kérdeztünk rá az eset *hosszú távú következményeire* (azon túl, hogy a leírás pillanatáig mélyen eltemetve ott élt mindenkiben), de az eseteket olvasva megállapítható, hogy a tanárok felnőttként, még a pedagógussá válás előtt megpróbálnak elégtételt venni a sérelmekért. Hogyan? Gondolatban sokszor „megmondják a magukét”; ha az iskola előtt elmennek, elfordulnak; ha az utcán találkoznak az illető pedagógussal, elkerülik; az osztályrendezvényekre, -találkozókra nem mennek, ha az illető pedagógus is ott lesz. Egyetlen pedagógus írja, hogy „később egy testületben tanítottunk, *kibékültem vele*”.

Van-e ezeknek a sérelmeknek a pedagóguspálya szempontjából, a hivatás személyes alakulása szempontjából jelentőségük? Úgy tűnik, hogy a témaegységeknek ez a mozzanata két csoportba sorolható a konkrétumoktól való elvonatkoztatás szintjén: az elbeszélő önmaga feldolgozta az esetet, hasznosította a tanulságokat, vagy a kutatás során felkínált lehetőség döbentette rá munkája és az élmény közötti lehetséges vagy valós viszonyra. A konkrétumok köre – a sérelmekhez hasonlóan – nagyon változatos. Ez érthető is, hiszen szerteágazó jelentésű történetek vannak a szerteágazó életutak hátterében. Csupán egy-egy példát idézünk az általánosíthatóság szemléltetésére:

A nehéz emlék önálló feldolgozása, a tanulságok kamatoztatása:

„Amikor először elsős osztályt kaptam (22 éve tanítok), a betűjelemek tanítása kezdetén furcsa, kellemetlen érzések fogtak el, ha a táblára írtam, és közben a gyerekekhez beszéltem. Aztán egy alkalommal, amikor valamelyik kis tanítványom rendetlenkedése miatt hirtelen megfordultam, és valamilyen »rendcsináló gesztussal« a gyermek felé fordultam, rájöttem: Uram, atyám! Most olyan vagyok, mint elsőben az én tanító nénim, Ildikó néni. Ezt nem akarom! Ildikó néni, ha ma élne, már idősebb lenne 100 évesnél. Bizonyára neki is lenne egy története egy kislányról, akivel rengeteget kellett bajmóldnia, míg megtanította írni a suta kezével. Mindig így mondta: suta.”

Kérdésünkkel az anyaggyűjtés során ráirányítottuk a pedagógusok figyelmét életük egy kritikus pontjára, néhányuknak segítettünk saját pedagógiai munkájuk jobb megértésében, máig feldolgozatlan, betokosodott sérelmeik felpuhításában. Ilyen szövegek tanúskodnak erről:

„... most, hogy a történetet újra átgondoltam, úgy érzem, jobban kell vigyáznom arra, nehogy keserűséget okozzak a gyerekeknek.”

„Pedagógus lettem, s csak most, a történetem elmondásakor jöttem rá, miért is tartom kezdettől a legfontosabb törekvésemnek, hogy mindenkit egyforma mércével mérjek, s hogy mindenkiből a legjobbat s a legtöbbet segítssem kihozni.”

Összegzés

Áttekintve a vizsgálat röviden bemutatott eredményeit, megállapíthatjuk, hogy sikerült a fekete pedagógia jelenségvilágát megközelítenünk, jellegzetes tematikáját és megnyilvánulási formáit felderítenünk. Úgy tűnik, az iskolai ártalmaknak, illetve a diszfunkcionális pedagógiai hatásoknak e kimetszett részhalmlaza nem fikció, nem is csupán egyedi (bár egymásra nagyon hasonló) tapasztalatok gyűjteménye, hanem az iskolai munkát kísérő latens hatásoknak egy meghatározott fajtája. Jellegzetesessége erős negatív érzelmi töltete, élményszerűsége; keletkezésekor nem is latens történés feltétlenül, de hosszú távú hatásában mindenképpen. Eddigi vizsgálati adataink szerint döntően az iskolai élet egyik fontos metodikai eleméhez, a tágan értelmezett tanulói teljesítmények és magatartásformák értékeléséhez, valamint alapvető viszonytípusához, a nevelő-nevelt (a tanár-diák) viszonyához kapcsolódik.

Ha számba vesszük magának a jelenség létezésének feltételezésén túli eredeti feltevéseinket, akkor megállapíthatjuk, hogy azok lényegében igazolódtak, de több ponton módosítást igényelnek. Feltételeztük, hogy a fekete pedagógia kifejezéssel megjelölt hatásrendszer forrása bárki és bármi lehet, ami az iskolai életben hathat a tanulóra. Vizsgálati adataink egyelőre nem ezt bizonyítják: nem bárki és bármi, hanem (döntően) a pedagógusok tudatos és önkéntelen, spontán értékelő tevékenysége, reakciói váltják ki ezt a hatást.

Ezek a negatív élmények az iskoláskor bármelyik szakaszában érhetik a tanulót, s bár vizsgálati alanyaink leggyakrabban az általános iskolás korukban szerzett sebeikről számoltak be, nem elhanyagolható a más életkorból és iskolatípusból (óvodától a felsőoktatásig) származó sérelmek száma sem.

Igazolódtott az a feltevésünk is, hogy negatív élményeikről a tanulók jelentős része nem beszél környezetében, ami lehetetlenné teszi a pusztán félreértésből fakadó sérelmek tisztázását is, illetve megnehezíti a megbántottság élményének feldolgozását. Felmérhettük az átélt események rövid távú következményeit is, amelyek mintegy hozzátapadtak az eredeti diszfunkcionális hatásokhoz, és együtt raktározódtak el az iskolás évek negatív élményeinek tartományában.

Vizsgálatunkban a fekete pedagógia hatásmechanizmusának (a rejtett tantervi hatásokéval rokoníthatóan) három komponense látszik kirajzolódni:

- a) Mivel a pedagógia jelenségvilága szoros kapcsolatot mutat az iskolai nyílt és rejtett értékeléssel, érthető, hogy a vizsgálati személyek gyakran számolnak be önértékelési problémákról, addig kiegyensúlyozott önképük megbillenéséről, önértékük megsebzéséről.

b) A negatív történéseknek, eseményeknek gyakori hatása az egyén szociális kapcsolatainak megromlása: mindkét vizsgálati csoportunk tagjai sűrűn említették (rövid és hosszú távú hatásként) kapcsolatuk megromlását a tanárokkal, társakkal, esetleg barátokkal, vagy a magukba fordulást, a bezárkózást, olykor az iskolai világ teljes elutasítását.

Könnyen belátható, hogy mind az önértékelés elbizonytalanodása, mind az iskolai élettől, annak fontos szereplőitől való elfordulás igen kedvezőtlen tanulási környezetet teremt a hatékony iskolai munkához.

c) A latens hatásmechanizmus harmadik komponensét a pályaszocializációval összefüggésben véltük felfedezni. A vizsgálati eredmények szinte minden vonatkozásban nagy hasonlóságot mutattak a pedagógusjelöltek és a pedagóguspályán dolgozók csoportjai között. A kisebb különbségek azonban nagyon jellegzetesek: a pedagógusok szignifikánsan többször hozták összefüggésbe negatív élményeiket pályájukkal, szerepükből adódó pedagógiai feladataikkal. Reflektáltak rájuk mint pályaválasztási motívumra, mint valamilyen módszer megválasztásának vagy elutasításának szempontjára, mint nevelői attitűdjük (későn felismert) forrására. A pedagógusjelöltek csoportjában mindez csak halványan jelent meg.

Egy, az adatokban mutatkozó további tendencia ugyancsak a pályaszocializáció és a fekete pedagógia élményvilágának kapcsolódására utal. Úgy tűnik, a tanítójelöltek körében a sérelmek domináns ideje és helye az általános iskola alsó tagozata, a (középiskolai tanároknak készülő) egyetemisták körében felerősödik a középiskola, míg a többségében általános iskolában tanító tanár csoportban a felső tagozatot jelölték meg legtöbbször saját gyermekkori sérelmük helyeként. Semmiképpen sem tételezhetünk fel valamilyen rövidre zárt ok-okozati kapcsolatot, mindenesetre figyelemre méltó a pedagógiai irányultság és a hosszú távú latens fekete pedagógiai hatások ilyen párhuzamossága.

Végül meg kell említenünk, hogy vizsgálatunk igazolta módszertani eljárásainkat is: bebizonyosodott, hogy az esszé típusú kérdéssel összegyűjtött szöveg-halmaz tartalomelemzéssel történő feldolgozása eredményes volt: egy nagyon szubjektív, nehezen megközelíthető, bizonyos értelemben diffúz pedagógiai jelenséget sikerült megragadnunk, bemutatnunk. Természetesen az adatok nyolenséget sikerült megragadnunk, bemutatnunk. Természetesen az adatok nyomán – bármilyen óvatosan – megfogalmazott következtetések további kutatást igényelnek. A 2003/2004-es tanévben újabb empirikus kutatást bonyolítottunk le, amely elsősorban a kvázi kísérleti elrendezésű vizsgálati csoportjaival (kiterjedt mintavételével) és az alapvetően minőségi elemzés mellett a kvantitatív módszerek felhasználásával lép tovább a most bemutatott adatgyűjtéshez képest.

Irodalom

- Ariès, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Biermann, G. (szerk.) (1984): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Budapest, Akkord Kiadó.
- De Mause, L. (1989): *Hört ibre die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Gáti Ferenc (1982): *Gyermekvédelem az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Gubi Mihály (1985): Szemelvények egy iskola életéből. In *Az iskola működése és működészavarai*. Budapest, Oktatókutató Intézet, 43–49.
- Dr. György Júlia (1973): *A „nehezen nevelhető” gyermek*. Budapest, Medicina Könyvkiadó. (Negyedik, változatlan kiadás)
- Kőrössi Judit (1985): Nyolcadikosok és (iskolai) értékek. In *Az iskola működése és működészavarai*. Budapest, Oktatókutató Intézet, 137–175.
- Mayring, Ph. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel, Beltz Verlag. (Nyolcadik kiadás)
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Miller, Alice (2002): *A tehetős gyermek drámája és az igazi én felkutatása*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nemes Livia (1974): *Pszichogén tünetképződés kisgyermekkorban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Péter Katalin (szerk.) (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest, MTA Történettudományi Intézet.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Rutschky, K. (1977/1988): *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main, Ullstein Sachbuch.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Takács Etel (2002): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. In *Takács Etel válogatott munkái*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, 103–111.
- Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.) (1998): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Varga Zoltán (1974): *Iskolai ártalmak*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Vincze László (1991): *Appendix neveléstörténeti munkákhoz*. (A „fekete pedagógia” történetéből.) *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 195–213.

Lépések a valóban egyetememes neveléstörténet felé

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi (korábban: Tanárképző) Intézetében az 1990-es évek közepe óta a *nevelés- és művelődéstörténet* című tárgy tanítása és fejlesztése kapcsán az egyik legjelentősebb törekvés – a magyarországi múlt megismerése mellett, azzal szoros összefüggésben – a valóban egyetememes neveléstörténet feltárása, közvetítése.¹ Ez az Európa és más kontinensek egészére, a népek és földrészek, vallások és civilizációk közötti kulturális és tudományos kapcsolatok jellemzőire figyelő, összehasonlító és hatásvizsgálati szempontokat is érvényesítő kutatási, vizsgálódási irány véleményünk szerint logikusan következik korunk problémáiból, és fontos kapaszkodót jelenthet bolygónk jövőjének alakulása szempontjából.

A tágan értelmezett egyetememes neveléstörténet művelésének szükségessége

Az UNESCO keretei között létrejött, a „Kultúra és Fejlődés Világbizottsága” nevet viselő csoportosulás az 1990-es évek közepén írt jelentésében – melyet tíz évnyi kutatómunka, a világ különböző országaiban tett sokszínű vizsgálódás alapján készítettek a bizottsági tagok – alapvető elvként fogalmazta meg a *pluralizmust*. Kötetük bevezető összegzésében olvasható az, hogy: „... az etnikai azonosságtudat normális és egészséges válasz a globalizáció nyomására...”, továbbá az, hogy: a „kultúrák nem elszigeteltek, de nem is statikusak, hanem egymásra hatnak és alakulnak.” (*Kreatív sokszínűség*, 1996, 19) A pluralizmus azonban üres szó marad csupán, ha az egyes közösségek nem mutathatják meg értékeiket másoknak, ha nem kommunikálhatnak más társadalmak tagjaival, ha más csoportok számára érdektelenek vagy érthetetlenek maradnak.

¹ További törekvések intézetünkben a neveléstörténet megújítására: szinkrón szempontok kiemelése; problémátörténeti csomópontok tárgyalása; művelődés- és társadalomtörténeti keretbe ágyazott, tág értelemben vett neveléstörténet művelése; a szomszédos népek nevelés- és művelődéstörténetének vizsgálata.

A nevelésügy jövője szempontjából is fontos, hogy tekintetbe vegyük a sokszínűség létezését és helyénvalóságát. Ez azonban – főként „nyugati” szemmel nézve – egyáltalán nem könnyű feladat. *Kapuscinski*, a történész végzettségű lengyel író-riporter így írt erről a közelmúltban: „Nem könnyű belátni, hogy nem egyedül vagyunk a világon, és hogy mások jelenléte, akik hatalmas földrészeket laknak be, befolyással lesz ránk és sorsunkra. A gondolkodásból, amely nem vet számot ezzel a ténnyel, hiányzik valami lényeges: a világméretű perspektíva. [...] Azért is nehéz a Földünkről beszélni, mert a világ mindenholnan másmilyennek látszik, és a nézőpontok száma végtelen. Ez rögtön feltűnik, ha az ember utazik a világban.” (*Kapuscinski*, 1998, 40)

Samuel Huntington gondolatai – akinek például „The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order”, „The West and the Rest” és „Who are We” című művei (*Huntington*, 1993; 1997; 2004; lásd még: *Fuentes*, 2004) nagy vitákat váltottak ki nemzetközi tudományos körökben –, melyeket statisztikai tényekre és előrejelzésekre támaszkodva írt, sokakat elgondolkodtattak a nyugati (európai és észak-amerikai fehér) kultúra jövőjét illetően. „Nekünk, európaiaknak és amerikaiaknak be kell látnunk, hogy jelentőségünk látványosan csökken” (*Bruckner*, 1998, 17) – írta a nyugati kultúrát más népek kultúrájával összevető elemzésében, és e kijelentését az angol nyelv használatának tévesztésével, illetve a népességszámbeli arányok átbillenésével támasztotta alá.² Több más adatsor, vizsgálati eredmény és tudományos előrejelzés is mutatja, hogy kontinensünk és Amerika északi féltékéje a jövőben mindenképpen veszít korábban kialakított (vagy vélt) súlyából, még ha túlzóak is a Huntington által korábban vázolt sötét kilátások az összeomlásról. Mindez pedig – sok egyéb mellett – jelentős hatással jár a történeti-filozófiai (így a neveléstörténeti) gondolkodást illetően is.

A neveléstörténet keretét jelentő művelődés- és társadalomtörténet-írásban a szemléletváltás tulajdonképpen már évtizedekkel ezelőtt megkezdődött. Ennek következményeként reflektorfénybe kerültek kontinensünk periférikus-félperiférikus helyzetű térségei, más földrészek népeinek kultúrája, valamint a magánszféra, az emberiség korábban kutatások alá nem vagy csak alig vont csoportjai és helyszínei. A sokféle összeadódó hatás, tudományos törekvés világszerte friss szellemű, a hagyományos történeti munkáktól eltérő szintézisek megalkotásának igényét hívta életre, és hozzájárult azok felépítéséhez is. Mindez elmondható például az amerikai történész, *Eric Wolf* könyvéről, aki már az 1960-as években látta, hogy az elemző történetírás „nem bontakozhat ki egyetlen kultúra, nemzet, egyetlen kulturális area, sőt egyetlen kontinens tanulmányozá-

² Eszerint 1958-ban a világ népességének 9,8%-a beszélt angolul, 1992-ben már csak 7,6%-a, miközben nőtt az arabot, spanyolt és a különböző kínai nyelvváltozatokat beszélők aránya. A „Nyugat” népessége 1900-ban a világ népességének mintegy 30%-át tette ki, 1983-ban ez 13%, 2025-re pedig várhatóan 10% körüli értéket mutat majd.

sából sem...”, és (Alfred Kroeber, Ralph Linton és más antropológusok iránymutatása alapján) globális kultúrtörténet-írás szükséges, hiszen „az emberi populációk a maguk kultúráit nem elszigetelten, hanem egymással kölcsönhatásban alakítják ki.” (Wolf, 1995, 9)

Wolf Lepenies szerint, aki napjaink kiemelkedő német társadalomtudósa, a globális, mind gyorsabban uniformizálódó világ a társadalmak *felszínén* tapasztalható jelenség csupán, és az ezen réteg alatt található „mélységekben” él (és kell is, hogy virágozzon) a *változatosság*. Felhívta a figyelmet arra, hogy a politika és a kultúra két különböző dolog. „A mi nyugati iparosodott társadalmunk mindig (másokat is) nevelő társadalomnak tartotta magát; de eljött az ideje, hogy maga is tanuljon – másoktól. [...] Ilyen emberekkel kapcsolatba kerülve a *velük való megismerkedés* legyen a cél, nem pedig az, hogy *róluk* szerezzünk információkat” (Lepenies, 1996, 75) – írta a német tudós. Tanulmánya végén hangsúlyozta, mennyire bölcs dolog lenne, ha a nyugati világ ezt az elvet alkalmazná a nem európai társadalmakkal kiépítendő kapcsolataiban.

A nevelési-tanulási folyamat új tartalmakkal, új nézőpontokkal való gazdagítása az egyik legfőbb feladat lesz ezen elv beteljesítésében az előttünk álló évezredben. Ehhez a nehéz és problémákkal teli munkához szükséges a neveléstudományok megújulása is, és a folyamathoz maga a *neveléstörténet* is hozzájárulhat, felhasználva a humán tudományok elért eredményeit, vizsgálati módszereit és kérdésfeltevéseit.

Az egyetemesség igényének magyarországi gyökerei

Korunk tehát felveti egy széles kitekintésű, hazánk értékeinek megismerése és megőrzése mellett más népekre és kultúrákra is figyelő neveléstörténet művelését. Eddigi ismereteink és vizsgálódásaink egyértelműen azt bizonyítják, hogy ez a fajta, az „egyetemesség” igényével fellépő neveléstörténet-írás országunkban *nem új, nem bagyományok nélkül való*. A 19. században magyar nyelven kiadott neveléstörténeti tankönyvek és a nevelés múltját is felvillantó kézikönyvek gyakran a mainál *tágabb*, több népre és földrajzi területre figyelő bemutatást nyújtottak. Kiemelendő, hogy ezen – az Európa periférikus-félperiférikus területeit, illetve a kontinensünkön kívül létező kultúrákat is bemutató – művek a legtöbb esetben nem csupán az ókori időszak kulturális sokszínűségét villantották fel, hanem a későbbi korok eltérő nevelési eszményeit és gyakorlatát is.

Az első magyar nyelvű neveléstörténeti könyvek szerzői nagymértékben merítettek német kortársaik munkáiból, és természetesen egymástól is. Jelen tanulmány keretei között nem célunk az e témával kapcsolatos részletes elemzések és hatásvizsgálatok bemutatása, csupán egy-két, az „egyetemes” neveléstörténet mibenlétével kapcsolatban megfogalmazott jellegzetes gondolatot és felfogást szeretnénk felidézni. Klasszikusnak számító, 1874-ben megjelent háromkötetes munkájában *Lubrich Ágost* például máig érvényes módon az alábbi gondolatokat

fogalmazta meg: „... a nevelés történelmének az a feladata, hogy mutassa ki: mikép fogták föl különböző időben a népek a nevelés eszméjét s mennyire közelítették azt meg a gyakorlatban; micsoda műveltségi eszményt jeleltek ki egyes gondolkodó fejek népük elé, vagyis mikép fogták föl a nevelés lényegét és célját. A nevelés történelmének ezen feladatából nem nehéz belátni, hogy az szoros összefüggésben van az egyetemes, különösen a művelődési történelemmel. *A nevelés történelmét ugyanis lehetetlen megírni a nélkül, hogy az egyes népek viszontagságait ne ismerjük. A nevelés történelmét csakis a világtörténelemmel való összefüggésében láthatni világosan.*” (Lubrich, 1874, 1–2) (Kiemelés tőlem: K. K.)

Lubrich művében tárgyalta az „érzékiesség fokán álló” népek neveléstörténetét, valamint röviden bemutatta a kínai, indiai, perzsa, egyiptomi, „muhamedán”, „éjszakamerikai” és zsidó nevelés múltjának jellemzőit³, és – német forrásaira hivatkozva⁴ – utalt más népekre is: „Schwarz és Wohlfahrt a babyloniak, medusok és más nemzetek, és Cramerrel együtt a phoeniciek és karthagóiak neveléséről is szólnak; de bár elég terjedelmesen, mégis az egészből csak azt tudjuk meg, amit a nélkül is tudhatunk, ti. hogy e népek műveltségi állapotából arra következtethetünk, miszerint náluk sem hiányzott a nevelés. Ami adatokat némelyek felhoznak, azok ismeretlen forrásból folytak; a scythák pedig a barbár népekhez tartoznak.” (Lubrich, 1874, 40)

Kora azon történetfilozófiai gondolatához csatlakozva, hogy az emberiség (csakúgy, mint az egyes ember) különböző „életszakaszokat” él meg, illetve hogy különböző civilizációk más-más életkort „testesítenek meg”, Lubrich egyes területek kultúrájáról helyenként sommás összegzést is adott. Ázsiáról például ezt írta: „... a kelő nap hazájában az ó világ szellemi napja még nem érte el délpontját, honnan sugaraival szabadon és akadálytalanul törhetett volna keresztül és a szellem talaját megvilágíthatta és megtermékenyíthette volna [...]. Mivel Ázsia az emberiségnek bölcsőül és gyermekségének színteréül volt kijelölve, s így népei alacson fokán maradának a fejlődésnek (...), azért ott, valamint általában az élet magasabb érdekeit, úgy a nevelést is nem lehetett a maga tisztaságában fölfogni és megállapítani” (Lubrich, 1874, 41). Igazán értékes és az emberi kultúra legmagasabb rendű megnyilvánulása Lubrich meggyőződése szerint a

³ Teljesen hasonló felsorolással, bár Lubrich művénél sokkal rövidebb témakifejtéssel találkozhatunk többek között például Kiss Áron 1872-es kiadású művében: „A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra” (Rosenberg testvérek Könyvkereskedése, Pest), vagy Friedrich Dittes, német szerző „A nevelés és oktatás története” című munkájában (Rosenberg testvérek Könyvkereskedése, Pest, fordította: Hoffmann Mór).

⁴ Lubrich által hivatkozott német művek például: Cramer (1832): *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterhume*. Elberfeld; Wohlfarth (1851–55): *Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schuilwesens, in besonderer Rücksicht auf die gegen-wärtige Zeit und ihre Forderungen*. Quedlinburg und Leipzig.

keresztény vallás, nevelési szempontból pedig a keresztény tanítások követése (*Lubrich*, 1874, 4).

A 19. század végének magyar nevelési irodalmából mindenképpen kiemelendő még *Verédy Károly* (1886) enciklopédiája, amely aránytalanságai, hibái és hiányai mellett is a korszak pedagógiai gondolkodásának érdekes és fontos tükré. Ebben hosszabb-rövidebb történeti leírások (utalások) találhatóak az egyiptomi, kínai, indiai, japán, perzsa, muszlim, zsidó, észak-amerikai nevelésről, valamint helyet kaptak a kötetben az adott kor angol, francia, portugál gyarmati területeinek oktatásügyére vonatkozó kitekintések is (például Fokváros, Algir, Abesszínia esetében). Az e témával kapcsolatos szócikkek nagyobb részét a kor sokat publikáló szerzője, *Hidvégi Benő* írta, akinek a neve (monogramja) azonban a legtöbb esetben nincs feltüntetve a műben (*Verédy*, 1886, 472–477). Az enciklopédia a pontos és hiteles ismeretterjesztést szem előtt tartva nagyban merített az Európán kívüli országokat is megjárt magyar utazók (például *Asbóth János*, *Goldziher Ignác*, *Széchenyi Béla*) írásaiból. Mindemellett találkozhatunk a szövegben olyan, ma már megmosolyogtató mondatokkal, mint például az alábbi: „A morál pedig nagyon hiányzik a japániaknál.” (*Verédy*, 1886, 480) Figyelemre méltó, hogy a kötet mennyire sok európai ország nevelésügyét mutat be Portugáliától Oroszorszáig, Bosznia-Hercegovinától Norvégiáig (több esetben történeti bevezetéssel).

A 20. század elejének monumentális, máig sokat emlegetett és használt egyetemes neveléstörténeti könyvsorozatának készítőjét, *Fináczy Ernőt* is azon tudósaink között említhetjük, akik figyelmet fordítottak az Európán kívüli népek nevelési múltjának bemutatására is. Elődeihez hasonlóan ókori nevelésről készített kötetében (*Fináczy*, 1906) többek között írt a kínaiakról, indiaiakról, a középkor kapcsán (*Fináczy*, 1914) a zsidókról és muszlimokról.

Az első jelentős magyarországi neveléstörténeti munkákban tehát kisebb-nagyobb súllyal, eltérő terjedelemben, de következetesen szerepelt különböző Európán kívüli népek nevelésügyének bemutatása. A 20. század szakírói, kutatói az utóbbi két évtizedig mindehhez csak igen keveset tudtak hozzátenni, sőt a témakínálat a korábbiakhoz képest gyakran szegényesebbé vált. Napjaink és közeljövőnk feladata ezért a magyar neveléstörténeti irodalom e témával kapcsolatos értékeinek felkutatása, összegyűjtése, a historiográfiai jellemzők megértése, hiszen ez fontos kiindulópont lehet a valóban egyetemes nevelés- és művelődéstörténet felé.

Új irányok a neveléstörténet-írásban

A 20. század végétől Magyarország különböző kutató- és pedagógusképző helyein egyaránt megfigyelhető a problémátörténeti megközelítések hangsúlyosságának növekedése, a tanított és kutatott témák spektrumának kiszélesedése, összhangban a világban tapasztalható törekvésekkel. Kontinensünk és más földrészek népeinek

eddig kevésbé ismert és kutatott neveléstörténete azonban hazánkban csak lassacskán kerül az érdeklődés fókuszába, pedig a külföldön publikált eredmények irányt mutatóak lehetnek, például a francia (*Mialaret – Vial*, 1981), mexikói (*Larroyo*, 1982) vagy egyéb szintézisek. Az UNESCO egyik, 1995-ben megjelentetett négykötetes kiadványában például, mely a neveléstörténet 101 jelentős hatást gyakorló gondolkodóját mutatja be, a Föld minden tájáról szerepelnek életrajzok (*Morsy*, 1995). Jóllehet a válogatás vitatható, és a téma természetéből következően aránytalanságok jellemzik e köteteket, régi és újabb korok számos nem európai alakja is helyet kapott a mű oldalain.⁵

Az Európán kívül eső területekkel kapcsolatos tájékozódást nehezíti az a tény, hogy az efféle vizsgálódásokhoz az angolszász szakirodalom tanulmányozása mellett szükséges volna bizonyos módon hozzáférni például a francia, spanyol, olasz, orosz, kínai, arab és más világnyelven írt információkhoz, nem is beszélve a ritka, kevesek által ismert nyelveken írott tanulmányokról. (Ez egyébként nem csupán az Európán kívüli népek történetének megismerését illetően van így, hanem gyakorta a földrészünkön, sőt a szomszédságunkban és hazánkban élő más etnikumok nevelés- és művelődéstörténetének kutatása, megismerése kapcsán is. A történeti Magyarországon, illetve az államunkkal ma határos országokban élő népek kultúrájának megértése – így a velük való kapcsolataink erősítése is – több eredményt mutathatna fel, ha neveléstörténeteseink közül többen ismernék a horvát, szlovák, román, szerb vagy ukrán nyelvet, és kutatnák a témához kapcsolódó forrásanyagokat.)

A neveléstörténeti szemléletváltás kapcsán kívánatos volna több olyan vitafórum, információcsere, közös kutatás, amely során a magyarországi (és külföldi) neveléstörténészek jobban megismernék egymás kutatásait, és közös programokat dolgoznának ki, többek között az Európán kívüli népek neveléstörténetének vizsgálata kapcsán. A neveléstörténeti szemléletmód egyik lehetséges megújítási irányként Pécsen megkezdett munkánkban – a munkafolyamat első szakaszként – azt próbáljuk felmérni, hogy milyen, már meglévő publikációk állnak rendelkezésünkre e témát illetően. Folyik a hazai és nemzetközi szakirodalom feltérképezése, összegyűjtése és értelmezése, valamint az eszmecserék kialakítása az érdeklődő és szakértő magyar, illetve külföldi kollégákkal.

Ebben a tanulmányban e hosszabb lélegzetű, és csupán a kezdeti lépéseknél tartó vizsgálódásnak csak egyetlen, mára általunk leginkább feltárt és kidolgozott szeletét emeljük ki: a *muszlim nevelés és művelődés történetére* vonatkozó eddigi kutatásaink eredményeit.

⁵ A teljesség igénye nélkül néhány példa: Ázsiát *Kung Fu-ce*, *Meng-ce*, *Fukuzava*, *Gandhi*, *Mao Ce-tung*, *Szun Jat-szen* „képviselei”, az iszlám nevelésügye kapcsán *Ibn Szína*, *al-Farábí*, *al-Gbazálí*, *al-Busztáni*, *Miszzkavajb*, *Ibn Kbaldún*, *al-Qabbáni*, *al-Tabtáví* és *Tábá Husszein* került bemutatásra. Magyarország esetében *Kiss Istvánné Trefort Ágostonról* és *Mészáros István Eötvös Józsefről* írott életrajza szerepel a kötetekben.

A muszlim neveléstörténet megismerésének jelentősége

Ma, amikor a világon körülbelül 1,2-1,3 milliárd ember (vagyis az emberiség csaknem egyötöde!) muszlimnak vallja magát, elképzelhetetlennek látszik az, hogy egy szintézisre törekvő, egyetemes vallástörténeti műből kimaradjon az iszlám civilizációjának bemutatása. Az „egyetemesnek” nevezett neveléstörténet-írásban viszont ma is túlnyomórészt megíratlan az iszlám nevelés- és művelődés történetéről szóló fejezet. Ez pedig több okból is érthetetlen. Egyrészt például amiatt, mert a keresztény (középkori) Európa kultúrája, a keresztényszidó-muszlim kultúrkör közötti kölcsönhatások és azok következményei nem tárhatóak fel e nélkül. Másrészt – történeti érdeklődés nélkül is – azért lehet fontos az iszlám nevelés- és művelődéstörténetének kutatása, mert az egyik legjelentősebb hatású és leggyorsabban terjedő, immár a világ minden kontinensén jelenlévő vallásról van szó, amelynek megtartásában és erősítésében óriási szerepet és hangsúlyt kap a *nevelés*.

A „Nyugat” (és e fogalom alatt jelen esetben Magyarország is értendő) iszlám-ellenessége vagy e vallással szemben mutatott érdektelensége, a rendkívül sokszínű muszlim kultúra jelenségeinek és értékeinek ignorálása vagy háttérbe szorítása, illetve félreértelmezése nem új keletű probléma kontinensünkön. Meglehetősen hosszú múltra (jószerével a muszlim vallás kialakulásának századáiig húzódó históriára) tekint vissza ez a nehezen meghaladható szemlélet, mely mélyen beivódott a „nyugatiak” (európaiak és észak-amerikaiak) közgondolkodásába (Rostoványi, 2004; Armstrong, 1998; Southern, 1962; Rodinson, 1980; *Le Bible et le Coran*, 2003–2004). Karen Armstrong szerint, aki a Közel-Kelet kiváló ismerője, mindez érthető, hiszen a középkori Európa évszázadokon át nem tudott felülkerekedni az iszlám virágzó és dinamikus kultúráján, és – vallási okokból is – a muszlimok (maga Mohamed) lettek a nyugati civilizáció legfőbb ellenségei.⁶ Európában való jelenlétük, mely a kulturális-gazdasági kapcsolatokon kívül véres harcokkal tarkított volt évszázadokon át (Nyugaton az arab-berber jelenlét, Dél-Kelet-Európában a török hódítások), és nyilván az európaiak ez utóbbi „kollektív élménye” (a muszlimokkal szemben érzett félelem) bizonyult maradandóbbnak. Ráadásul az iszlám fundamentalista irányzatainak tanításai és cselekedetei, ezen körök „Nyugat-ellenessége” is rémisztőleg hatnak napjainkban is az amerikai és európai emberekre, jóllehet óriási hiba a „radikális muszlim mozgalmakat az iszlám egészével azonosítani” (Armstrong, 1998, 9).

⁶ Jean Delumeau francia történész egyik tekintélyes könyve, a „La peur en Occident” (A félelem Nyugaton, Paris, 1985) című munka azt foglalja össze, hogy a középkori Európában a muszlimokat, a zsidókat és a nőket tartották a „Sátán ágenseinek”.

Korábbi elgondolásaink alapján, az OTKA Ifjúsági pályázatának támogatásával 2000–2002 között végeztünk kutatást a középkori muszlim nevelésügy jobb, teljesebb megismerése érdekében.⁷

A kutatás módszere és forrásai

A kutatás nyomtatásban megjelent és európai nyelveken a 19–20. században kiadott elsődleges és másodlagos (főként angol, spanyol, francia és magyar, kisebb részben német, egyes esetekben arab, olasz, latin és orosz nyelvű) forrásokon alapul. A módszer tulajdonképpen *történeti-társadalomtudományi iszlámkutatás* volt (Tibi, 2003, 26–29), kiegészítve forráselemzésekkel. Fő feladatunkat abban láttuk, amit *Theda Skocpol* megfogalmazott: „...az összehasonlító történész feladata... nemcsak abban merül ki, hogy specifikus nézetek népszerűsítése céljából új tényeket tárjon fel..., hanem mindenekelőtt abban, hogy rámutasson azokra az okozati szabályszerűségekre is, amelyek egy-egy történelmi tárgykörhöz kapcsolhatók, és így érvei iránt felkeltse az érdeklődést, illetve helyességüket bizonyítsa... Az összehasonlító módszerrel dolgozó tudósnak az adott témakörrel foglalkozó szaktekintélyek publikációinak felkutatására, egyszersmind azok rendszerezésére kell összpontosítania...” (Skocpol, 1984, XIV).

A historiográfiai áttekintéshez elsődleges forrásként átvizsgáltunk körülbelül 30 olyan, nagyjából az elmúlt száz évben íródott hazai és külföldi *neveléstörténeti kézikönyvet és tankönyvet*, amelyek az iszlám nevelésügyéről is tartalmaznak adatokat. A muszlim nevelés elméleti és történeti alapjainak feltárásához használt források között fontos helyen áll a *Korán* (annak több magyar és arab nyelvű kiadása) és a témához kapcsolható *hadíszok* (angol és magyar nyelvű) szövege, hiszen régen és most is ezek jelentették a muszlim élet, így a (nevelés) filozófia és etika alapját is, lévén az iszlám esetében a vallás és a tudományosság, illetve a vallás és a mindennapi élet egymástól elválaszthatatlan, szerves egységet alkot. Ezek mellett megpróbáltunk nyomára jutni minél több olyan, Európában, az USA-ban és a Közel-Keleten az elmúlt 150 évben kiadott fordításnak, amely eredeti (arab vagy perzsa nyelvű) középkori muszlim pedagógiai tárgyú mű alapján készült. Megismerhettük így például *Ibn Szabnűn*, *Ibn Sza'id*, *al-Farabí*, *Szá'dí*, *Miszlavajb*, *Ibn Szína*, *Ibn Hazm*, *al-Ghazzálí*, *al-Zarnűdzsí*, *Ibn Tufail*, *Ibn Khaldún* és az *Ikhvân al-Szafá'* társaság tagjainak nevelésről, iskoláztatásról, művelődésről, az egyén tökéletesedéséről vallott nézeteit.

⁷ A kutatás eredményeként 2002-ben Pécsen, az Iskolakultúra-könyvek sorozat 16. köteteként megjelent e tanulmány szerzőjének „Nevelésügy a középkori iszlámban” című könyve. Elkészült ennek forrásszövegekkel és kislexikkal bővített, 1,5 Mb terjedelmű elektronikus változata [online]:[<http://nostromo.pte.hu/~carry>]. A Nyitott Egyetem keretében sor került az eredmények televíziós közzétételére, valamint tanulmányok, cikkek, konferencia-előadások születtek.

A lehető legeredményesebb forráselemzések és áttekintések elvégzéséhez összegyűjtöttük továbbá a speciálisan a muszlim nevelés történetéről íródott főbb külföldi (elsősorban angol nyelven fellelhető) monográfiákat, és több tucatnyi tanulmányt, melyek nagyrészt orientalisztikai folyóiratokban, tanulmány- és konferenciakötetekben jelentek meg. Itt ki kell emelnünk, hogy előzetes várakozásainkat messze felülmúlta a külföldön kiadott és a témával kapcsolatos szakirodalom mennyisége, változatossága. Szakmai szempontból megállapítható, hogy az általunk vizsgált nyugat-európai és észak-amerikai történetírás mindig is kiemelt figyelemmel fordult az iszlám kultúrája, ezen belül a muszlim kultúrákőzvetítés és nevelésügy felé, a kutatási eredmények azonban – Spanyolországot és Franciaországot kivéve – alig-alig gazdagították a neveléstörténet anyagát.

Világosan látható azonban az is, hogy az e témák körében végzett elemzéseket mindenkor alapvetően befolyásolta az elemzések születésének időpontja, az azokat készítő kutatók földrajzi és világnézeti hovatartozása (például az, hogy muszlim vagy nem muszlim szerző készített el egy-egy művet) és egyéb tényezők. A kereszténység és az iszlám között évezredek óta meglévő ellentétek miatt e témánál is különösen élesen vetődik fel a (nevelés)történetírás objektivitásának problematikája. Kutatási tapasztalataink alapján úgy véljük, szükséges lenne egy, a muszlim neveléstörténet vizsgálatának historiográfiáját alaposabban feltáró elemzés, mely pontosabban bemutatná a művekben tapasztalható forrásértelmezési különbözőségektől háttérokat (Kéri, 2002, 11–14).

A tudás, a nevelés jelentősége és jellemzői az iszlámban

A kutatások során sikerült meglátnunk azt, hogy előzetes feltételezéseinktől eltérően az iszlám korántsem mozdulatlan és merev eszmerendszer, hanem létrejöttétől, a 7. századtól kezdve folyamatosan változott és bővült. Világvallássá válásában, középkori vagy újabb időkben tapasztalható terjedésében óriási jelentősége van a nevelésnek, a tanulásnak, általánosabban véve a világ megismerésének, a tudományok művelésének. A muszlim *életszemlélet* tág keretek között, az örökkévalóság és a mindenség távlataiban mozog, nem hisz a relatív erkölcsben, nem a világi mérce szerint mér, hanem az isteni törvényekhez igazodik, minduntalan azoknak akar megfelelni. A muszlim emberkép olyan hívőt állít a közösség tagjai elé ideálként, aki magát mindenben aláveti Allahnak, aki teljesíti a vallás által előírt kötelezettségeket, és minden pillanatában törekszik a jóra, még akkor is, ha az nem hoz számára evilági hasznot. A muszlim embernek tehát istentől kapott képességeit, tehetségét ebben a szellemben kell felhasználnia. A „jó” és „rossz” megkülönböztetése azonban sok esetben nem könnyű, a hívő dilemmáin és tudatlanságán csakis az segíthet, hogyha tanul, ha minél többet megtud és megért a kinyilatkoztatottnak hitt tanításokból. A származás, a nem, a vagyoni helyzet és egyéb körülmények helyett az iszlám szerint az ember egyedüli értékmérője a lelki nagyság, a becsületesség és mértékletesség, a világ

megismerése kapcsán tett erőfeszítés, illetve az Allah szolgálatában mutatott odaadás. A muszlimok szerint a nevelés tehát az a folyamat, amely során az emberi lények felkészülnek arra, hogy Allah parancsai szerint éljék az életüket, és amelynek beteljesítéseként haláluk után elnyerik majd méltó jutalmukat teremtetőjüktől. E definícióban is megjelenik az a – magára az iszlámra olyannyira jellemző – holisztikus mozzanat, mely visszautasít mindenféle szétválasztást az élet, a halál és a halál utáni örök élet vonatkozásában, az evilági, a tapasztalati, a metafizikai és a spirituális világ kapcsán. Vallási irányzattól, jogi iskolától függetlenül minden muszlim filozófus, vallásmagyarázó úgy vélekedett (és vélekedik ma is) a nevelésről, hogy az kötelező, hasznos, hatékony és lehetséges dolog, az iszlám megmaradásának, erősödésének elengedhetetlen feltétele. Ennek értelmében a *muszlim norma nem az „erősebb túlélése”, az ügyesebb boldogulása, az egyén sikerre jutása, nem az értékek relativizmusa, az „értéksemleges” nevelés, hanem a tisztesség, a becsület, a nagylelkűség, az együttérzés, a kooperáció, az erkölcsi-lelki értelemben vett „fejlettség”, valamint az abszolút értékekben, az univerzalizmusba vetett hit hirdetése.*

Muszlim nevelésügy a gyakorlatban

A középkori muszlim neveléstörténet korszakolása fontos politika-, tudomány- és társadalomtörténeti eseményekhez, jelenségekhez kapcsolódik, és kutatásaink alapján hangsúlyozottan kiemeljük *szinkretikus* jellegét, a valamennyi meghódított nép ismereteit egyesítő és továbbgondoló, elemző természetét.

Az *alapfokú oktatás* kezdetben vagy palotai iskolákban, vagy mecsetekben folyt, majd a 9–10. századtól megfigyelhető az önálló iskolák létrejötte, ez jelzi azt a megnövekedett igényt, ami a tanulókkal kapcsolatosan jelentkezett. Az iskolák kialakulása hosszú és igen bonyolult folyamat volt. Az első muszlim „iskolák” (a *kuttáb* első típusai) csakis és kizárólag írást-olvasást tanító helyszínek voltak, általában a betűvetésre okító tanító házában. Később ez a képzési forma feledésbe merült, és a korai oktatási intézményeket Korán-iskolákként emlegették a kutatók, jóllehet az iszlám kezdetei idején a Koránnal nem ezekben az iskolákban ismerkedtek meg a gyerekek. A 9. század közepétől kezdve egyre több, vallási ismereteket is nyújtó alapszintű iskola nyílt. Szinte nem volt olyan település az iszlám világában, ahol ne lett volna alapiskola (tanulói kör), vagyis az elemi ismeretek tanulását (főként fiúk esetében) szinte általánosnak tetelezhetjük, legalábbis az aranykorban és a városlakók körében.

Az alapiskola megnevezésére számos kifejezés szolgál(t), gyakran a már korábban megszokott, ám új tartalommal bíró kifejezések, amelyek arabul az írás tevékenységére utaltak. Az egyik legáltalánosabban használt köznévi volt a *kuttáb*, mellyel szinonim fogalomként használták arab és perzsa területeken a *maktabot*, később a törököknél a *mektep*-et. Córdobában a *mahdar* és Perzsiában a

dabirisztán is ezt az iskolafokot jelölte. Az alapiskolákban – az iszlám világában mindenütt – a Korán olvasását, az arab írást és a szövegek memorizálását tanították elsősorban. Az iskola sohasem volt hivatalos intézmény, és a hivatalnokszervezet nem avatkozott bele a működésébe, még a kalifák vagy szultánok által alapított iskolák sem álltak állami felügyelet alatt.

A *közép- és felsőfokú képzés* legfőbb intézménye a *madrasza*. Ez ugyanis eredetét, kialakulási és működési körülményeit illetően közép- és felsőfokú képzést nyújtó intézmény is lehetett, akár egyidejűleg is. Több különböző korabeli európai iskolatípussal mutat hasonlóságot tananyagrendjét, az alapítás szokását és fokozatadományozási rendszerét tekintve, mindemellett azonban olyan sajátos és egyedi jellemzőkkel is bír, hogy kontinensünk *egyetlen iskolamodelljének sem feleltethető meg teljesen*. A madrasza fejlődéstörténetét nyomon követve világosan látszik, hogy a főként jogi képzést nyújtó iskolatípus kezdetben egy-egy vallásjogi irányzat tanításainak továbbadására, megtámogatására szerveződött. A 11. században viszont már olyan madraszák is megjelentek, ahol egy helyszínen, de elkülönült módon valamennyi vallásjogi iskola képviseltette magát, mint például a bagdadi Nizámijja vagy a későbbi Musztanszirijja nevű intézményekben. Ezek az iskolakomplexumok (könyvtárral, lakóhelyiségekkel, étkezőkkel, csillagvizsgálókkal és fürdőkkel felszerelve) a középkori muszlim világ legragyogóbb képzési és tudományos központjai lettek, tananyagstruktúrájuk és számonkérési módszereik kapcsán is méltán tekinthetjük őket felsőfokú tanintézeteknek. Véleményünk szerint azonban *megfeleltetésük az európai egyetemeknek minden hasonlóság ellenére sem pontos*: sajátosan muszlim, csakis az iszlám világra jellemző felsőszintű iskolák voltak ezek, amelyek kapcsán vélhetőleg leghelyesebb az alapítóiktól kapott tulajdonneveiket emlegetnünk.

Kiemelendő, hogy a középkori iszlámban a lányok tanítása egyáltalán nem volt tiltott vagy lenézett dolog, mint a korabeli Európában oly sokszor, csupán megvoltak a maga szigorú keretei (Kéri, 2003).

Az iskolák támogatása szorosan összefüggött a muszlim uralkodók tudománypártolásával, és kutatásaink során széles körű betekintést nyertünk a korabeli tudományok főbb eredményeibe, az akkori kutatók törekvéseibe. Ezen ismeretek birtokában sikerült feltárnunk és értelmeznünk az akkori iskolák tananyagstruktúráját (Kéri, 2002; Kéri, 2001).⁸ Emellett képet kaptunk a muszlim pedagógiai tevékenységek folyamatáról, láthattuk azok módszertani és tanulástani sajátosságait. Hangsúlyozandó, hogy a hasonló európai műveket messze megelőzve (viszont régebbi perzsa és indiai hagyományokra támaszkodva) a középkori iszlám világában számos kiváló pedagógiai-filozófiai mű, műrészlet született. Ezek száma és tartalma, a köztük lévő gondolati kapcsolatok vizsgálata, valamint

⁸ Megjegyzendő, hogy az e témát illető legtöbb kutatási eredményünk pillanatnyilag csak kéziratban létezik és publikálásra vár.

az európai gondolkodókra tett hatásuk feltárása egy következő kutatás témája lehet, mostanáig az első lépések történtek meg mindezzel kapcsolatosan.⁹

Szintén érdemes folytatni a szélesebb értelemben vett muszlim nevelésügy Európára tett hatásainak feltárását. Ki kell emelnünk, hogy egyik előzetes kutatási hipotézisünk, miszerint például az európai egyetemek (homályba vesző) alapítása szoros kapcsolatba hozható a korabeli muszlim felsőoktatás működésével, csak igen kis részben nyert megerősítést. *Makdisi* (1970, 255–267) és mások kutatásai, illetve filozófia- és tudománytörténeti ismereteink ugyanis világosan ráirányították figyelmünket a két kontinens felsőfokú intézményeinek működésében, tartalmában létezett (fentebb már említett) alapvető különbségekre.

Összegezve szeretnénk hangsúlyozni, hogy az iszlám neveléstörténetével kapcsolatos eddigi tájékozódásunk rendkívül szerteágazó volt, és ezért részletei csak kevésbé sorolhatók az alap kutatások közé, viszont nagyon jelentős, a későbbi vizsgálódásokhoz jó kiindulópontokat adó tématerületekre irányította figyelmünket. Sikertült olyan átfogóan és szinkronitásban vizsgálni a kitűzött témát, hogy ily módon lehetővé vált annak megértése összefüggéseiben is, továbbá elemzésünk láttatni engedte a kultúraátadás lépéseinek és tartalmának népek, illetve kontinensek között vándorló különböző szegmenseit.

A kutatás haszna, eredményeinek felhasználhatósága

A kutatás és adatgyűjtés eredményei, az azokról közzétett publikációk számos hazai diák és szakember figyelmét ráirányították a muszlim nevelés- és művelődésügyre. (Ebben természetesen szerepet játszottak az elmúlt két-három év világpolitikai eseményei és tendenciái is.) A nevelés- és művelődéstörténettel foglalkozó tanárokon kívül élénk érdeklődés kísérte munkánkat vallás- és orvostörténészek részéről is, valamint e kutatásnak köszönhetően számos hazai és külföldi muszlim személlyel, közösséggel kerültünk kapcsolatba.

A témáról beszámoló nyilvános és televíziós előadásaink révén több magyarországi városban jelentős számú hallgatói közönség ismerhette meg eredményeinket. Nyomtatott és elektronikus formában közzétett publikációink szintén élénk érdeklődést váltottak ki, elektronikus levelezésünk és postai úton érkezett megkeresések sokasága bizonyítja ezt. (A magyarországi helyszíneken kívül pakisztáni, tunéziai, török, szaúd-arábiai, francia- és spanyolországi kapcsolatfelvétel is történt a téma kapcsán.)

⁹ Ennek eredményeit az MTA Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság 2002. december 5-én tartott felolvasóülésén ismertettük, „Muszlim pedagógiai gondolkodók a középkorban” címmel.

(*Kreatív sokszínűség*, 1996, 273–290), melynek alapgondolata, hogy a „kultúrák sokszínűségében benne van a mögöttes egység, mely nem más, mint egy globális etika.” (*Kreatív sokszínűség*, 1996, 18)

Az egyetemes nevelés- és művelődéstörténet, illetve a kultúrák közvetítés és a gondolkodás történetjének hiteles és részletesebb feltárásához így fontos lépésekkel juthatunk közelebb. Magyarország a 3. évezredben újra az a helyszín lehet, ahol a bölcséleti tudományok művelői között ismét akadnak majd olyanok is – Goldziher kései utódaiként –, akik jelentős eredményeket érnek el az iszlám és más, nem európai kultúrák kutatása kapcsán. Az is sejthető, hogy mindez szerves részét képezi majd egy, a bolygó egészére figyelő gondolkodásnak. A magyar tudománytörténetben ugyanis ehhez megvannak a követendő példák, hiszen a *világméretű perspektíva*, az *áttekintő, összehasonlító szemlélet* külföldön is nagy hírnevet szerzett tudósainkat mindig jellemezte. A természet-tudósok mára már közismertté vált véleménye szerint a 20. századot Budapesten írták. Minden esélyünk megvan arra, hogy az előttünk álló korszakban a társadalomtudományokban és a (nevelés)történeti vizsgálódások terén is jelentős nyomokat hagyjunk az azon felismerésre támaszkodó kutatásokkal, hogy a világ kulturái folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra, nem pedig elzártan, egymástól elszigetelten léteznek. Valamennyinek a megismerése és értékeinek megőrzése fontos, mert csakis ez vezethet egy békésebb, eredményesebb kooperációra alapozott jövő építéséhez. Bár a globális etika „ragaszkodik néhány alapvető normához, de tartózkodik attól, hogy támogassa: a társadalmak csak egyetlen és azonos fejlődési út mellett kötelezzék el magukat.” (*Kreatív sokszínűség*, 1996, 51) Az *egyetemes neveléstörténet színesítése és kiszélesítése* számos példát és sikeres együttműködési modellt kínálhat fel a súlyos problémákkal küzdő emberiség számára, és fontos mintákat, kapaszkodókat adhat az egyének személyiségfejlődéséhez.

Irodalom

- Armstrong, K. (1998): *Mobamed – Az iszlám világ nyugati szemmel*. Budapest, Európa, 5–15.
- Bruckner, P. (1998): Samuel Huntington avagy a történelmi fatalizmus másodvirágzása. *Magyar Lettre Internationale*, tavasz.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Budapest, Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Budapest.
- Fuentes, C. (2004): La fin du rêve américain. *Courrier International*, du 8 au 14 avril, no. 701. 52–55.
- Huntington, S. (1993): A civilizációk összecsapása. *Magyar Napló*, november 26. 30–33.
- Huntington, S. (1997): A Nyugat nem egyetemes. 2000, 6. sz. 17–24.
- Huntington, S. (2004): *Who are We*. New York, Simon & Schuster.
- Kapuscinski, R. (1998): Micsoda világban élünk? *Magyar Lettre Internationale*, tavasz.

- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Pécs, Iskolakultúra-könyvek 10. 46–67.
- Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Pécs, Iskolakultúra-könyvek 16.
- Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karcsú ciprusok – Nők a középkori iszlámban*. Budapest, Terebess.
- Kreatív sokszínűség* (1996): *A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése*. Budapest, Osiris Kiadó–Magyar UNESCO Bizottság.
- Larroyo, F. (1982): *Historia comparada de la educación*. México, Porrúa.
- Le Bible et le Coran. *Le Nouvel Observateur*, 2003–2004. no. 2042–2043. 29–76.
- Lepenies, W. (1996): A Nyugat fundamentalizmusa. *Magyar Lettre Internationale*, tél.
- Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme*. I. kötet. Budapest, Hunyadi Mátyás Intézet.
- Makdisi, G. (1970): Madrasa and the University in the Middle Ages. *Studia Islámica*, no. 32. Paris.
- Mialaret, G.–Vial, J. (eds.) (1981): *Histoire mondiale de l'éducation I–III*. Paris, Presses, Univers de France.
- Morsy, Z. (1995, dir.): *Penseurs de l'éducation. Perspectives I–IV*. Paris, UNESCO, BIE.
- Rodinson, M. (1980): *Europe and the Mystique of Islam*. London, TAURIS.
- Rostoványi Zsolt (2004): *Az iszlám világ és a Nyugat*. Budapest, Corvina.
- Skocpol, T. (ed.) (1984): *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Southern, R. W. (1962): *Western Views of Islam in the Middle Ages*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tibi, B. (2003): *Keresztes háború és dzsibád*. Budapest, Corvina.
- Verédy Károly (szerk.) (1886): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Budapest, Athenaeum.
- Wolf, E. R. (1995): *Európa és a történelem nélküli népek*. Budapest, Akadémiai Kiadó–Osiris–Századvég.

A gyermekkor narratívái

A 19. század végétől a gyermekekre irányuló figyelem az előző századokhoz képest tudatosabb nevelési stratégiákat hozott létre. Fontossá vált, hogy megismerjék, leírják, rendszerezzék a gyermek testi és lelki fejlődésével kapcsolatos megállapításokat, hiszen ezek képezték az alapját annak, ahogyan a gyermek otthoni és iskolai nevelését immár mindenre kiterjedően megtervezték. Ehhez hívták segítségül a formálódó, önállósodó pszichológia tudományát, majd a 20. századtól a szociológiát is. A gyermekkel foglalkozó tudományokban a kulcsszó a fejlődés volt. Különösen a pszichológia és a szociológia alkalmazott olyan szemléletmódot, amelyben a gyermek mint fejlesztendő, a felnőttkor kompetenciáihoz eljuttatandó éretlen egyén szerepelt (Szabolcs, 2003). A tudatos nevelés, az intézményes nevelés épp azokra a pszichológiai és szociológiai elméletekre támaszkodott, amelyek a gyermeki állapot leírásában és értelmezésében a fejlődés fogalmát hívták segítségül. Ezek az elméletek a gyermeki lét lényegét a felnőtt állapotában ragadják meg, és tudományos alapokon igyekeznek meghatározni azokat a lépcsőfokokat, amelyeken végighaladva a gyermek eljut a kívánatos felnőtt normákhoz, és beilleszkedik a társadalomba. Piaget kognitív fejlődési szakaszai¹ és az ehhez az elgondoláshoz sok szálon kapcsolódó különböző szocializációs elméletek jól példázzák a szemléletmód lényegét (Jenks, 1996; James – Jenks – Prout, 1998; Golnhofer – Szabolcs, 1999; Erikson, 2002).

A gyermekkor az emberi életnek az a szakasza, amelyben a gyermekek sok esetben tudományosan megtervezett és ellenőrzött intézményes és nem intézményes keretek között felnőtt segítséggel elsajátítják azokat a kompetenciákat, amelyek a felnőtt léthez szükségesek. A 20. századra kialakult az az infrastruktúra, amely a gyermeki fejlődést leíró és kutató tudományokra támaszkodva ezt a folyamatot szakszerűen kézben tartja, gondoljunk a rendszerbe szerveződött, a gyermeki életkorokhoz és a speciális igényekhez kötődő iskolatípusokra és -fo-

¹ A relativizmus és univerzalizmus kérdésével, ami az utóbbi időben a kulturális és evolúciós pszichológiában fontos kérdésként felmerült, ezúttal nem foglalkozunk. Vö. Pléh – Csányi – Bereczkei, 2001.

kokra, a gyermekkel hivatásszerűen foglalkozók képzésére specializálódó intézményekre, a gyermekeknek szánt játékok, olvasmányok előállítására. Professzionalizálódott tehát a gyermeklét, szakemberek hódították meg az iskolán, a családon, a hozzáértő, a „tudományos szülő” igényén keresztül a gyermekek világát. A közgondolkodást, a hétköznapi életet is átítatta a gyermekről való gondolkodásnak, a gyermeki lét megszervezésének ez a formája. Ez a megközelítés erősen normatív, hiszen a gyermekkel foglalkozó tudományok megállapításaihoz méri az ideálisnak tartott, elérni kívánt fejlődési szinteket, azokat az aktuális fejlődési jellemzőket, amelyekig a gyermeket el óhajtják juttatni. Ez az alapvetően optimista megközelítés a fejlődő, fejlesztendő gyermekről beleillik a felvilágosodás sugallta világképbe, a nyugati civilizáció gondolkodásmódjába, amely a racionális tudományokra támaszkodva egy szebb jövőt sugall, és ennek létrehozásában a nevelésnek is fontos szerepet szán. E felfogás az egymást követő történeti korokat és bennük a gyermek helyzetét előrehaladásnak, fejlődésnek fogja fel.

A gyermekkel kapcsolatos ismereteknek ez a megállapodottnak, kialakultnak tűnt, a modernitás jegyében fogant rendszere napjainkra megkérdőjeleződött, és a tudományokban, illetve a mindennapi életben egyaránt szembesülnünk kell azzal, hogy a gyermekkorra vonatkozó értékszempontjaink, ismeretrendszerünk átalakulóban van. Az utóbbi évtizedekben az emberek életét alapvetően érintő gyors és jelentős gazdasági, társadalmi, kulturális változások széles körű bizonytalanságot, szorongást keltek, ez pedig felerősítette a gyermekkorral kapcsolatos kulturális zavart is. Ebben a társadalmi klímában a gyermekkor értelmezése, leírása ambivalens, ellentmondásokkal teli, de fontos társadalmi, tudományos, kulturális problémának tekinthető. A hatvanas-hetvenes évtizedtől a gyermekkor halálától (*Buckingham*, 2002) az elektronikus nemzedék pozitív és negatív jellemzésén át a nihilista, irracionalista ifjúság megjelenéséig széles a skála a gyermeklét leírásaiban, illetve a gyermekkor értelmezéseiben. A következőkben e narratívákból jelzésértékűen felidézünk néhányat, és említést teszünk olyanokról is, amelyek korábbi történeti időszakok termékei, de a közgondolkodásban ma is jelen vannak (*Golmhofer – Szabolcs*, 2005). Azért nevezzük narratíváknak a gyermekkorral kapcsolatos vélekedéseket, tudományos megközelítéseket, mert a gyermekhez kötődő történeti, szociológiai, pszichológiai, biológiai, pedagógiai tényeket, ismereteket, elméleteket különböző tárgyalásmódban, olvasatban értelmezik az ezekkel foglalkozó kutatók, gondolkodók, mintegy történetekbe, elbeszélésekbe ágyazva azokat.

A gyermekkor történeti korszakokon átívelő olvasatai

Az emberiség történetét végigkísérő, a történelem folyamán különböző alakzatban testet öltő gyermekértelmezések között az *ártatlan gyermek* képe az egyik legelterjedtebb. A bibliai fogantatású gondolatok (*Máté*, 18, 3–5; *Máté*, 19, 14–15) az ártatlan gyermekről hol hangsúlyosabban, hol halványabban szinte min-

den korban megtalálhatók ideológiák, tudományos doktrínák, vallásos hitrendszerek részeként. A modern pedagógiában az ártatlan gyermek narratívája Rousseau-nál öltött először testet. A *Társadalmi szerződés* és az *Emil* című munkáiban egyaránt kifejezésre juttatta azt az elképzelését, hogy az ember szabadnak, jónak született. A természetes jósággal rendelkező gyermeket a társadalom a szocializáció során megrontja. Rousseau felvetette a gyermekek sajátos szükségleteinek, vágyainak létjogosultságát. Ő volt az első a történelemben, akinek hatására az emberek hinni kezdtek abban, hogy a gyermekkor megérdemli a felnőttek figyelmét, tanulni lehet a gyermekek természetes sajátosságaiból (*James – Jenks – Prout*, 1998).

Az ártatlan gyermek paradigmája felfedezhető például a 19. században Blake költészetében, Dickens regényeiben. Angliában az ipari forradalom nemkívánatos következményeit észlelő romantikus költők a természet és a természetesség jóságát, szépségét jelenítették meg a gyermekben: a természet analógiájára egy szinte lebegő, elvont szépségű, az időtlen, örök jóságot szimbolizáló gyermek jelenik meg költeményeikben (*Szenczi – Szobotka – Katona*, 1972). A költészet valóságban felülemelkedő gyermekábrázolása a gyermekkorba menekülés igényét is hordozta, és jól rímelt arra a gondolatra, hogy a gyermekség a jóság és az ártatlanság szinonimája. A gyermeki jóságot sugalló ábrázolás a felnőttek lelkiismeret-furdalását is kifejezi: másképp kellene bánni a gyermekkel, de a valóság ezt nem engedi. A szinte túl jónak ábrázolt gyermekek az elveszett paradicsomot jelenítik meg, szemben a felnőttkor romlott, hazug, rossz világával. Ha a romantikus irodalom gyermekhősei felnőnének, elvesztenék jóságukat, megszűnnének szimbólumként funkcionálni. Ezért van az, hogy sokszor nem veszik fel a gyermekhősök a harcot a felnőttel, a rosszat szimbolizáló világgal, és már gyermekként meghalnak a költeményekben, regényekben (*Szabolcs*, 1995). Jenks az ártatlan gyermek paradigmáját *apollói* gyermekként említi: ez a bűnbeesés előtti gyermek a napfény, a világosság, a szépség megtestesítője. E gyermekfelfogás szerinte annak a felnőtt konstrukciónak a terméke, amelyben egy társadalom, közösség felfedezi a gyermek különlegességét, partikularitását. Korunk abortuszellenes megnyilvánulásait, a meg nem születettek jogi védelmét is az apollói gyermek képzetére lehet visszavezetni (*Jenks*, 1996).

Az ártatlan gyermek, a jónak születő gyermek megjelenik a 20. századi reformpedagógiákban, a „gyermektanulmányban”, a gyermekcentrikusnak mondott pedagógiai elméletekben és gyakorlatban is. A szabad, megengedő, liberális nevelés a jónak született gyermekben meglévő késztetések, természetes tulajdonságok kibontakoztatását tartja feladatának, és a gyermeki ártatlanságot természetes állapotnak tekintve a gyermeki szabadság, autonómia kiemelését tartja fontosnak.

Az *ördögi gyermek*, a romlottság szimbóluma a keresztény kultúrkörben a bűnbeeséshez kapcsolódik, de különböző történeti időszakokban ez a gyermekfelfogás is része lehet ideológiai vagy tudományos nézeteknek. A kora középkortól Augustinus nyomán az az elképzelés vált uralkodóvá, hogy a gyer-

mek az eredeti bűnnel együtt születik a világra. A bűnre való hajlam végigkíséri életünket, és már a kisgyermeket is rosszra csábítja (*Szabolcs, 1995*). Az ördögi gyermekfelfogás a gyermekkort a sötét démonikus erők kikötőjeként értelmezi. A világba belépő, célok nélküli gyerekek veszélyeztetik a felnőtt társadalom stabilitását és önmagukat is, ha a felnőttek nem tudják őket a megfelelő ösvényen tartani. A felnőtt társadalomnak ellenőrizni, fegyelmezni kell a gyerekeket, hogy azok elkerüljék a bűnöket. E felfogás úgy képzei el bármely történeti korban a gyerek szocializálódását, hogy a nevelésben a szigorúságnak, a büntetésnek, esetenként a testi fenyegetésnek kell szerephez jutnia (*James – Jenks – Prout, 1998*). A gyermek szocializációja tulajdonképpen csata a gonosz erővel, küzdelem a gyermekért. Sok történeti korban találkozunk éppen ezért a gyermekkel szembeni intézményesített erőszakkal (*Jenks, 1996*). Ez a gyermekfelfogás visszhangra talált a 20. században különféle pedagógiai vitákban, a művészetekben, a modern kriminológiában. William Golding *A legyek ura* című regénye jól példázza azt, hogy mit jelent a 20. század emberének olvasatában az ördögi gyermek (*Golnhofer–Szabolcs, 1999*). A romlottságot mutató gyermeket Jenks *dionüszoszi* gyermekként írja le: élvezeteket keres, vágyai azonnali kielégítésére törekszik, gyenge, ha rossz társaságba keveredik, a benne rejlő ördögi könnyen felszínre tör (*Jenks, 1996*). Erre rímél az ösztönlényből eredeztetett gyermek portréja a pszichoanalitikus szemléletben, amit sokan a „primitív” népek gyermekfelfogásának tartott ördögi gyermek modern, tudományos megjelenítésének vélnék.

Az *immanens gyermek*, a lehetőségek gyermeke az ember lényegét, az ész elsőbbségét fejezi ki: a gyermek telve van vitalitással, belső lehetőségekkel, tehát rendelkezik mindennel ahhoz, hogy megismerje, felfedezze, átalakítsa a világot. Ezt a felvilágosodáshoz jól köthető gyermekfelfogást már Rousseau előtt fél évszázaddal felvázolta John Locke. Ő a gyermeket nem a jóság „paradicsomaként” szemlélte, de azt sem állította, hogy a gyermek belsőleg rossz, romlott. Rousseau gyermeke idealizált lény, Locke neveltje inkább valóságos, a lehetőségeket felmutató gyermek. Locke számára a gyermek belsőleg „semmi” (nothing), de ez nem a semmibevevést jelenti, hanem arra az ismeretelméleti megközelítésre utal, mely szerint nincsenek velünk született dolgok, az értelem tabula rasa, amelyet az egyén tapasztalata „teleír”, és ennek lehetőségei a gyermek esetében szinte korlátlanok (*Golnhofer–Szabolcs, 1999*). E felfogásnak létezik egy olyan olvasata is, amely a gyermek tapasztalatszerzését, a környezet által biztosított hatásokat a szocializációban, a nevelésben szinte kizárólagosnak tekinti, és ezáltal a gyermek mint környezete terméke jelenik meg: azzá lesz, amivé a körülmények formálják. E determinista felfogás a gyermekben immanensen rejlő lehetőségeket úgy értelmezi, mint olyan képességeket, amelyek mechanikusan, szinte gépiesen reagálnak a környezeti ingerekre. Ez a nézet a behaviorista lélektan emberfelfogásához áll közel.

Az itt jelzésszerűen, a teljesség igénye nélkül bemutatott gyermekértelmezések jól rávilágítanak arra, hogy milyen sokszínű lehet a gyermekről szóló diskurzus.

A gyermekkor új szociológiai paradigmája

A gyermekkor szociológiai vizsgálatához angol kutatók dolgoztak ki a 20. század végén egy olyan elméleti keretet, amelyben túlléptek a gyermekről vallott, megállapodottnak vélt addigi nézeteken. Tömören összefoglalva: ez az új szociológiai megközelítés kevésnek tartja a gyermekkor olyan értelmezését, amely a szocializáció, a fejlődés hagyományos fogalmaira támaszkodik. Az új szociológiai paradigma kidolgozói úgy vélik, hogy a gyermekről vallott eddigi tudományos és hétköznapi nézetek képviselői elsősorban abban látják a gyermeklét lényegét, hogy a felnőtt állapothoz hasonlítják. Ezzel szemben az új szemléletmód igyekszik kiragadni a gyermeket a felnőtt állapothoz való viszonyításból, és a konkrét társadalmi gyakorlat keretében kínál vizsgálódási szempontokat a gyermekléttel kapcsolatban. *Jenks* (1996) a következőképpen foglalta össze a gyermekfelfogás a pedagógia szempontjából is továbbgondolandó legfontosabb ismérveit:

- A gyermekkor társadalmi képződmény, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. A gyermekkor nem a biológiai éretlenséget jelenti, nem természetes és általános állapota az emberi csoportoknak, hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője.
- A gyermekkor a társadalomvizsgálat egyik szempontja. Soha nem választható el teljesen olyan más dimenzióktól, mint osztály, etnikum, nem. Az összehasonlító vizsgálatok, a kultúrák közötti elemzések a gyermekkorok változatairól és nem a gyermekkor univerzális jelenségéről tudósítanak.
- A gyermekek társadalmi kapcsolatait, kultúráját érdemes saját értékükön vizsgálni, a felnőttek szemléletmódjától, érdeklődésétől függetlenül.
- A gyermekekre úgy kell tekintenünk, mint akik aktív résztvevői, meghatározói saját társas életüknek, közösségüknek, és nem passzív alanyai a társadalmi folyamatoknak.
- A gyermekkor tanulmányozásának különösen hasznos módszere az etnográfia. Lehetővé teszi, hogy a gyermekek közvetlenebb módon vegyenek részt szociológiai adatok létrehozásában, mint ahogy az általában a pozitívista alapon álló kutatásokban lehetséges (*Szabolcs*, 2001).
- A gyermekkor jelenségeinek kutatásában a társadalomtudományok hermeneutikai szemlélete jelenik meg igen erősen. Az új paradigma tulajdonképpen a gyermekkor/gyermekek fogalmi újraalkotásának folyamata.

Ebben a narratívában tehát a gyermekben nem elsősorban a leendő felnőttet látják. A gyermek itt olyan emberi lény, aki az emberi lét korai szakaszában él, de ennek az állapotnak nem egyedüli ismérve a fejlődés, a felnőtt kompetenciák minél hatékonyabb elsajátítása. A gyermek képes a döntésekre, és alakítja saját világát. Nemcsak az történik vele, amit a felnőttek kitalálnak, fontosnak gondolnak, hanem a gyermek aktív részvételével maga is konstruálja társas kapcsolatait

és azokat a társadalmi folyamatokat, amelyben él. Ha az emberiség idő- és térbeli horizontján végigtekintünk, akkor nem egy mindenhol és mindenkor érvényes, univerzális gyermekkorral találkozunk, hanem különböző gyermekkorokkal, amelyek egy adott kultúrában, társadalomban, közösségben léteznek.

Ez a gyermekkorfelfogás számos kutatás keretétül szolgál. Láttuk, hogy módszertani inspirációkat is nyújtanak e paradigma kidolgozói azzal, hogy az etnográfiai ihletésű, kvalitatív, hermeneutikai alapú gyermekfelfogásokat, leírásokat, értelmezéseket helyezik előtérbe. Nézzük, milyen megvilágításban mutatja ez a narratíva a gyermekkorral kapcsolatos történéseket.

Fontos elem ebben a gondolkodásmódban, hogy a fejlődés, a változás történetileg és szociológiailag használt fogalma a megszokottnál árnyaltabban jelenik meg (Jensen – McKee, 2003). Ez a narratíva óvakodik attól, hogy a család, a gyermekkor „fejlődéséről” beszéljen, mert célszerűbb a család tagjait érő pozitív-negatív változásokat regisztrálni. Egy válás lehet kedvező az apára, anyára nézve, de rossz irányba módosíthatja a gyerekek helyzetét. Az anyák keresővé válása „fejlődésként” regisztrálható abban az értelemben, hogy a család anyagi helyzete javulhat, de érzelmi ereje csökkenhet. A házasságot mindinkább felváltó felnőtt együttélési formák a nők és férfiak nagyobb egyéni mozgásterét, szabadságát tükrözik, de a gyerekek szempontjából ez nem feltétlenül „haladás”, „előrelépés”.

Említettük, hogy a nyugati civilizációban elfogadottá vált haladáselmélet felfogásába jól illeszkedett az egyre gyermekcentrikusabbá váló család és felnőtt társadalom ideálja (vö. Aries, 1987). Érdekes olvasatát adja ennek a szemléletnek John R. Gillis (2003), amikor e gyerekközponúságot, a gyerekekkel eltöltött növekvő mennyiségű időt, a családi ünnepeket egészen más aspektusból magyarázza. Szerinte a nyugati kultúra szekularizált világa az egyházi ünnepek, a szentek ünnepei helyett a gyermek köré épített rituális ünnepeket (karácsony, születésnap). A gyermekkel töltött ünnepi pillanatok szerinte a viktoriánus kor termékei.² Ugyancsak a 19. századtól eredeztethető, hogy a család már nem háztartást, hanem érzelmi kapcsolaton alapuló szülő-gyermek együttélést jelent. A szekularizált nyugati ember a halhatatlanságát a gyermekben találta meg, sőt a gyermekornak egy olyan kultuszát teremtette meg, amelyben a fiatalság alapvető értékévé vált, az öregedés, az idő múlása pedig félelemmel tölti el az embereket. Gillis szerint korunk ugyan gyerekközponútú, de ez a felnőttek érdekeit szolgálja, akik a gyermekkorra nosztalgiával tekintenek vissza. Az új szociológiai paradigma szellemében e gyerekközponúság pusztán egy felnőtt konstrukció, és nem feltétlenül a gyermekek érdekeinek tudatos figyelembevételét jelenti.

² A gyermekfelfogás alakulásában valóban kitüntetett figyelmet érdemel a 19. századi Anglia: a gyermekmunka alakulásának megítélése és a gyermek mint téma az irodalmi műfajokban. Vö. Szabolcs, 1995; Jenks, 1996; Zornado, 2001.

Az új megközelítésre épülő szociológiai kutatások gyakran a fent leírt történethez kapcsolódóan foglalkoznak a gyermek, a gyermekkor konceptualizálásával és a gyermeklét sajátosságainak leírásával, így kitüntetett figyelem irányul a családra és az iskolára. Számos kutatásban vizsgálták, hogy milyen szerepe van a családnak és az iskolának a sajátos gyermekkor létrehozásában, a sajátos gyermekkor értelmezések kialakulásában, hogy ezek az értelmezések miként produkálnak sajátos családokat és iskolákat, valamint sajátos kapcsolatokat e fontos szocializációs terepek között (Edwards, 2002).

Az új paradigmának megfelelően a kutatások fő szempontjai a következők: a gyermekek hogyan pozícionálják, illetve miként látják magukat otthonaikban és iskoláikban. Konkrétan: a gyermekek, a tanulók felnőttektől függő, szabályozott vagy autonóm és individualizált egyéneknek, vagy kölcsönkapcsolatokban élőknek határozzák-e meg önmagukat. Ezekben a vizsgálatokban a hatalom és az ellenőrzés témáit a gyermekkor konceptualizálásának kulcselemeként kezelik (James – Jenks – Prout, 1998). A gyerekekre mint társadalmi aktorokra úgy irányul a kutatók figyelme, hogy a családokban, az iskolákban működő, létező szabályozás, a „szereplők” autonómiája és kapcsolataik minősége adja a legtöbb makro- és mikroelemzés konceptuális keretét (Edwards, 2002). Ezekben a kutatásokban az individualizáció szempontjából nagy figyelmet fordítanak a gyermekek jogainak érvényesülésére, önállóságuk, önregulációjuk megjelenésére és annak szintjére.

Számos kutatásban az iskolát olyan társas gyakorlatként vizsgálják, amely teremti a gyermeklétet, és egyben forrása a gyermekkorról való tudásnak is. Ugyanakkor nem feledkeznek meg arról sem, hogy a gyermekkor sajátos verzióinak jelentősége van a különféle iskolázási gyakorlatok kialakulásában. A kutatások egy részében arra keresik a választ, hogy a gyermekkor jelenleg általánosnak mondható normatív fejlődéseméleti értelmezései miként érvényesülnek az iskolázást befolyásoló dokumentumokban (tantervekben, programokban) és az iskolák mindennapi működésében. Az utóbbiak kapcsán megjelentek olyan vizsgálatok, amelyek azt próbálják leírni, hogy a különböző szakmai modelleken nyugvó gyakorlatok miként „forgatják” be a gyerekeket a különböző iskolai pályafutást, különböző gyermekkort, tanulólétet jelentő programokba. Ehhez gyakran a következő szempontokat használják fel: a gyerekek osztályokba, csoportokba sorolása; az iskolán belüli viszonyok és azok szabályozása; a tanítási tartalmak, módszerek, a tevékenységek strukturálása, az idő- és térelrendezés milyen gyermeklétet produkál; illetve mindezek alakulásában, alakításában mennyiben vesznek részt a gyerekek, hogyan érvényesül személyes kontrolljuk, önállóságuk, aktivitásuk. Tehát itt is megjelenik, hogy különböző strukturalizált nevelési helyzetekben miként érvényesül a függőség és az önállóság, a szabályozás és az ellenőrzés, valamint a kölcsönös függőség kérdése.

Több vizsgálatban arra koncentrálnak, hogy a különböző iskolai helyzetekben résztvevők társas tapasztalataikon keresztül miként konstruálják a gyermekkort, illetve a gyerekek hogyan alkalmazkodnak a különféle gyermekkor-értel-

mezésekhez és iskolafelfogásokhoz, tehát az iskolai élet különféle „szereplői” miként konstruálják a tanulót (*Austin – Dwyer – Freebody*, 2003). Ezekben a kutatásokban központi szerepet kap az aktorok (tanulók, tanárok, esetenként szülők) közötti interakciók vizsgálata különféle etnometodológiai módszerek felhasználásával.

Az új szemléletmódnak fontos szerepe volt abban, hogy nevelési kontextusban, iskolai körülmények között kutatták, miként lesz a gyermekből tanuló, hogyan alakul a tanulói szerep és a tanulói énkép észlelése, értelmezése a gyermek iskolai élete alatt, s mindez milyen módon hat a tanuló iskolai teljesítményeire. A tanulóvá válást nem normatív oldalról, hanem társadalmi, illetve társas oldaláról közelítették meg (*Golnhofer – Szabolcs*, 1999; *Somlai*, 1997). Egyértelművé tették, hogy a gyermekeket, a gyermekkort nem lehet a szociális kontextustól függetlenül vizsgálni, mivel a gyermek nem egyszerűen környezetének öntudatlan terméke. Ma már azt állíthatjuk, hogy általánossá vált a szocializáció kölcsönösségi modellje a gyermekkort és a gyermekek szocializációját vizsgáló kutatásokban.

A fenti elméleti alapon sajátos kutatási problémák merültek fel, amelyek közül következzen az alábbiakban néhány jellegzetes példa. Hogyan értelmezik maguk a gyermekek a gyermekkort? Milyen gyermekmodellekben gondolkodnak? A gyermekek szerint a felnőttek (szülők, tanárok stb.) milyen módon vélekednek a gyerekekről és a gyermekkorról? Mennyiben aktív alakítói a gyermekek saját életüknek otthon, az iskolában, életük egyéb színterein? Ki szabályozza, alakítja a gyermekek fizikai, társas és lelki terét? Ki, milyen módon strukturalizálja a teret, az időt és a különböző tevékenységeket az iskolában? Mennyire tudatosul ez a gyermekekben? Ezen kérdések megválaszolására számos kutatás törekedett (*James – Jenks – Prout*, 1998; *Christensen – James*, 2000; *Golnhofer*, 2003), melyeknek sikerült az új szociológiai szemléletmódból kiindulva értékes eredményekkel gazdagítani a gyermekkorok változatos világával kapcsolatos tudásunkat.

A gyermek a fogyasztói kultúra világában

Hogyan látja és konstruálja a gyermeket a fogyasztói kultúra?

A gyermekeknek szóló reklámok, klipek, televíziós és mozifilmek a valóságos étellel ellentétes, szinte *utópikus* közeget kínálnak a gyermeknek; olyan álmvilágot, amelyben csak ők léteznek, amelyből kizárhatók a felnőttek. A felnőttek világa ugyanis rossz, *disztópikus*, abból menekülni kell, hiszen azt a világot a kemény munka, az unalom, az uralkodni vágyás, a cinizmus jellemzi. Ezzel szemben a gyermeki világ – sugallják a fogyasztói kultúra képviselői – a jót, az ártatlanságot képviseli; ez a játék, a spontaneitás, a kalandok, az egzotikus történelem világa, amit élesen el kell különíteni a felnőttektől, amibe nem kell beengedni őket. Mindez jól látszik például sok, olyan gyermekeknek szóló televíziós

programban, amelyekből hiányoznak a felnőtt értékek, a felnőtteket nevetséges szerepben ábrázolják. Sőt, egyes reklámok, rajzfilmek képi és nyelvi világa eleve kizárja, hogy a felnőttek megértsék azt, miről is van szó (*Vanobbergen*, 2003). A felnőtt világból tehát menekülni kell egy álomvilágba, ahol a valóságnak nincs tere. Ebben az álomvilágban, ebben a gyermeki világban a felnőttek (tanárok, szülők) problémaforrásként jelennek meg, és csak ritkán válnak a megoldás kulcsaivá (*Baska*, 2004). A felnőttek, nevelők segítő szerepe szinte teljesen hiányzik, csak megzavarják a fogyasztás motorja által hajtott álomvilágot. Ebben az fogalmazódik meg, mi módon lehet a gyermeket a piac, a fogyasztás szférájához kötni azzal, hogy valami különlegeset kínálunk számára. A gyermekeknek ez az ábrázolásmód azt sugallja, hogy a fogyasztás világa magasabb rendű az iskola szimbolizálta felnőtt világnál. A fogyasztói kultúra azt közvetíti, hogy nem az iskola, a felnőttek világa jelenti azt a helyet, életet, amelyben a gyermek a nyugati civilizáció normáinak megfelelően szocializálódhat. A gyermeket arra kívánja rávenni, hogy adja át magát a gondtalanságot, élményeket, játékot, fantáziát, harmóniát sugárzó álomvilágnak.

A fogyasztói kultúra világa komoly kritika tárgya a gyermekkor értelmezésével foglalkozók körében is. A fogyasztás világának termékeit a gyermekekre rátelepedő, kielégülést biztosító, ideológiailag szentesített pótléknak tartja az irodalommal, gyermekirodalommal foglalkozó tanulmánykötetében Zornado, aki *Az orosz király* című Walt Disney-film kapcsán fogalmazza meg ezzel kapcsolatos nézeteit (*Zornado*, 2001). Attól sem riad vissza, hogy e gyermeki fogyasztásra szánt animációs filmet rejtett fasiszta propagandának minősítse, hiszen olvasatában a történet ideológiai hegemoniáról, gazdasági hatalomról, a vezérelvről, a fajok biológiailag elrendelt domináciájáról szól! Szerinte a felnőttek hozzák létre azt a kultúrát, amelyben a gyermeknek szükségletté válik a fogyasztás: egy gyermekfilm megtekintése után az érzelmi függést tovább fokozzák a kereskedelmi forgalomban kapható, gyermekeknek szánt tárgyakkal, például Disney-s pólók, bögrék, rágógumik, egyéb csecsebecsék segítségével hosszabbítják meg a gyerekek fogyasztói élményeit. Mindezzel azt is sugallják, hogy a felnőttek teremtette fogyasztási cikkek testesítik meg a gyermek számára a boldogságot, az említett „álomvilágot”. A gyermek így szinte észrevétlenül „engedelmeskedik” a fogyasztás diktálta szabályoknak, foglyává lesz a felnőttek által kifejezetten a számára létrehozott kultúrának, testi-lelki függősége attól nyilvánvalóvá válik. Látható tehát, hogy itt is a gyermekkor sajátos konstrukciójáról van szó.

Hogyan látja a gyermeket az iskola világa?

Ugyanez a fogyasztói kultúra, és benne a gyermek szerepe, gyökeresen más olvasatot kap, ha az iskola világa felől értelmezzük annak tényeit. A pedagógia oldaláról a fogyasztói kultúra üldözendő, jó esetben csak szelektálendő. Az oktatás világa úgy határozza meg magát, mint ami ellentétes a fogyasztás, a piac manipulált világával, és ezért fel kell vennie a harcot annak mindent behálózó

természetével. A pedagógia a boldog gyermekkor ellentétéként láttatja a kommercializálódást, a fogyasztás kultúráját. Kompenzálni akarja a gyermekek számára létrehozott fogyasztói kultúra „ördögi” befolyását felettük, mivel az veszélyezteti a generációk fejlődési rendjét, hiszen olyat közvetít és tanít, ami számukra egyelőre nem kívánatos. Az iskola világa meg van győződve róla, hogy a kívánatos normákat, viselkedésmódokat képviseli, szemben a fogyasztás által megfertőzött gyermeki világgal, amely eltévelyedett értékeket tükröz (*Vanobbergen*, 2003). A gyermekkor ebben az olvasatban „elveszett paradicsom”, a „szent”, ellentétben a „profán”, az evilági élvezeteket nyújtó és reklámozó fogyasztói világgal szemben. Nyilvánvaló az áthallás a jóságot megtestesítő gyermekekre és az ördögi, a fogyasztói világ manipulációja hatására a vágyainak élő dionüszoszi gyermekeire.

Az iskola világa magára hagyatott, elidegenedett terület. Érzy küldetéstudatát, de eszköztelenségét is, és egyelőre csak keresi a módját annak, hogyan óvja meg a gyermeket a fogyasztóvá válástól. Vanobbergen idézett tanulmánya arra figyelmeztet, hogy az oktatás világa akkor tud érdemben válaszolni a piac teremtette értékekre, akkor tud ezekkel szemben saját értékeket felmutatni, akkor tud saját gyermekfelfogást konstruálni, ha e változó világban újraértelmezi a felnőtt-gyermek kapcsolatot, ha a gyermeket nem a felnőtt normák beteljesítőjeként szemléli, hanem a maga értékén kezeli, a maga szubjektivitásában veszi figyelembe.

Érdemes felfigyelni itt a gyermekkor-értelmezéseknek, narratíváknak egy sajátos elemére. A történeszek által leírt középkori gyermekfelfogás – amely végletesen leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a felnőttek és a gyermekek világa még nem válik olymértékben ketté, mint a 19. századtól –, visszatéréséről írnak sokan a 20. század gyermeki világáról beszélve, sőt az „új középkor” kifejezést is hallhattuk ezzel kapcsolatban. A gyermek- és felnőttvilág újbóli közeledésének számos jelét írták le szociológusok, pedagógusok például a televízió családban betöltött szerepe kapcsán: a gyerekek is néznek erotikus tartalmú filmeket, a felnőttekhez hasonló módon töltik el a szabadidejüket stb. (*Winn*, 1990). A *fogyasztói kultúra – iskolai világ – gyermekkor* fent bemutatott összefüggései viszont éppen a felnőtt és a gyermek világának radikális kettéhasadásáról tudósítanak: a piac kifejezetten érdekelt abban, hogy fenntartsa a felnőttektől elzárt gyermeki „álomvilágot”, amely természetesen a felnőttek kultúrájára rímel.

Pedagógiai megfontolások

Az előzőekben vázlatosan bemutatott gyermekértelmezések hozzájárulhatnak egy differenciáltabb gyermekfelfogás kialakulásához a pedagógiában. Árnyalhatják gondolkodásunkat a gyerekekről, segíthetnek abban, hogy a gyermek világát ne csak a felnőtt elvárások oldaláról szemléljük, hanem kulturális, társadalmi jellegzetességek mentén is értsük és értékeljük a sokféle gyermekkor-olvasatot.

A gyermekkor kutatások hozzájárulhatnak a gyermeklét/ek leírásához szükséges koncepcionális keretek kialakításához, ezzel segítséget adhatnak a gyermekek mai helyzetét feltáró vizsgálatok elvégzéséhez nemzetközi, országos és intézményi szinten is. A különböző mikroelemzések lehetővé teszik, hogy az iskola belső világáról differenciáltabb képet kapjunk. A kutatási eredmények – vagyis az, hogy milyen a gyermekkor egy adott társadalomban, adott időben és helyszínen – a pedagógia számára fontos diagnosztikus értékű információk lehetnek. A gyermekkor-értelmezések, a gyermeklét-leírások orientáló szerepet is betölthetnek az eredményes gyakorlat bemutatásával vagy a társadalmi jövő alakításával foglalkozó diskurzusokban.

A gyermekről szóló fent idézett, sokszor egymással ellentétes értelmezések, „narratívák” mindegyike megfigyelhető napjaink gondolkodásában (Szabolcs, 2004). Az egymás mellett létező értelmezések nyitottak: felnőttként, gyermekként, pedagógusként mindannyian tovább írjuk őket. Más-más szemszögből ugyan, de meghatározzák a gyermekkel szembeni felelősségünket. A történeteket megelégedéssel lezáró befejezésre hiába várunk; reflexióink ugyan tovább gazdagítják a gyermekkor-értelmezéseket, de újabbak és újabbak is fognak születni, hogy narratívába foglalják mindenkori viszonyunkat a gyermekkorhoz, ezáltal inspirációt adnak aktuális nevelési teendőinkhez, és tudatosítják azokat. És ez nem kevés.

Irodalom

- Aries, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat.
- Austin, H.–Dwyer, B.–Freebody, P. (2003): *Schooling the Child. The making of student in classroom*. London–New York, RoutledgeFalmer.
- Baska Gabriella (2004): Beszámoló „A neveléstudomány története és filozófiája – A pedagógiai kutatások értékelése és kritériumrendszerének alakulása” című konferenciáról. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 143–147.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest, Helikon.
- Christensen, P.–James, A. (eds.) (2000): *Research with Children*. London, Falmer Press.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó.
- Edwards, R. (ed.) (2002): *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?* London–New York, RoutledgeFalmer.
- Gillis, J. R. (2003): Childhood and family time: a changing historical relationship. In Jensen, A.–McKee, L. (2003): *Children and the Changing Family*. London–New York, RoutledgeFalmer, 149–164.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. sz. 102–106.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatás új megközelítésben. *Műhely, Kulturális Folyóirat*, 5–6. sz. 175–179.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- James, A. – Jenks, C. – Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Oxford, Polity Press.

- Jenks, C. (1996): *Childhood*. London–New York, Routledge.
- Jensen, A.–McKee, L. (2003): *Children and the Changing Family*. London–New York, RoutledgeFalmer.
- Pléh Csaba – Csányi Vilmos – Bereczkei Tamás (2001): *Lélek és evolúció*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Budapest, Corvina.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásáról*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest, ELTE BTK.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Szabolcs Éva (2003): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen, 468–472.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3. sz. 27–32.
- Szenczi Miklós – Szobotka Tibor – Katona Anna (1972): *Az angol irodalom története*. Budapest, Gondolat.
- Vanobbergen, B. (2003): The struggle for the child: on romanticism and exclusion in today's childhood. In *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational reseach*. Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences, 139–144.
- Winn, M. (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat.
- Zornado, J. (2001): *Inventing the child. Culture, ideology, and the story of childhood*. London–New York, Garland Publishing.

Az állami befolyás növekedése az oktatásban

Az állam oktatásügyi befolyásának növekedése az oktatástörténet egyik klasszikus témája (*Baker*, 2001; *Brickman*, 1972; *Chisholm*, 1996; *Crook – McCulloch*, 2002; *Herbst*, 1990; *Richardson*, 1999; *Simon*, 1994). Noha a *mindennapok eseményeire koncentráló történetírás* nagy nemzetközi áramlatának dominánssá válásakor sokan „az állami oktatáspolitikátörténetnek” elhalását jósták, nem lett igazuk. Az utóbbi években a nemzetközi neveléstörténeti élet fő vonalába is visszaküzdötte magát az oktatáspolitikátörténetírás.

A magyar kutatók közül is viszonylag sokan érdeklődnek e téma iránt, az oktatáspolitikátörténészek számára Fináczy Mária Terézia könyve óta vitathatatlanul ez az egyik fő téma (*Felkai*, 1994; *Kelemen*, 2002; *Mann*, 1993; 1997). Más neveléstörténészek számára ez azért fontos, mert a 19–20. század tantervtörténete, az iskolatörténet, a gyermekkortörténet, a neveléstudomány-történet, a pedagógusképzés-történet alig-alig értelmezhető a tanterveket kibocsátó, az iskolákat engedélyező és finanszírozó, a gyermekek jogait védő – s egyben életidejük egyre nagyobb hányadára igényt tartó –, professzorokat kinevező, tanárokat vizsgáló bizottságokat fenntartó állam szerepvállalásának értelmezése nélkül (*Ballér*, 1994; *Boreczky*, 2002; *Mészáros*, 1995; *Németh*, 2002; *Pukánszky*, 2000; *Szabolcs*, 1992). S persze nem csak a neveléstörténészek érdeklődnek: amiképpen a neveléstudomány-történet a mai pedagógiával, a gyermekkortörténet a mai pszichológiával érintkezik, az oktatástörténet éppúgy leginkább ezen keresztül találkozik a kortárs kérdésekre koncentráló oktatáspolitikátörténettel, illetve oktatásügyi szervezetszociológiával (*Bábosik*, 1997; *Ballér*, 1994; *Báthory*, 2001; *Forray*, 1998; *Setényi*, 1992; *Mihály*, 1997; *Sáska*, 1992). A politikai, szociológiai nyelven beszélő érdeklődőket – különösebb erőfeszítés nélkül – funkcionalista és konfliktusos paradigmát követőkre oszthatjuk fel (*Lukács*, 1991; *Halász*, 2002; *Kozma*, 1990).

A tanulmányokat gyakran jellemzi, hogy az állami befolyás expanzióján tulajdonképpen a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás hatalomnövekedését értik. Épp ezért néha a kortárs oktatáspolitikátörténet elemzők pontatlannak érzik az állam fogalmának használatát, s szívesebben látnák, ha mondjuk „minisztériumról” beszélne a történész is.

A társadalomtörténeti megközelítés viszont nem az *állami* szerepvállalásra, hanem a feltörekvő *társadalmi* (felekezeti, etnikai, foglalkozási, rendi stb.) csoportok által hordozott polgárosodásra, tanulási ambícióra helyezi a hangsúlyt (Baker, 2001; Karády, 2000; Richardson, 1999; Ringer, 1979; Simon, 1994).

Az alábbi írás két tézist kíván bizonyítani: az egyik tézis szerint az állami szerepvállalás nagyságrendileg többet jelent, mint a tanügyigazgatás, vagy akár a minisztérium hatalmának kiterjesztése, tehát igenis indokolt – legalábbis bizonyos absztrakciós szinten – „államról” és *nem* minisztériumról vagy kormányzatról beszélni. A másik állításunk azt kívánja bizonyítani, hogy „a feltörekvő csoportok által hordozott modernizáció” és az „állami modernizáció” nem egymást kizáró, hanem sok tekintetben egymást erősítő tényezők.

Első állításunk tehát, amikor azt mondjuk, hogy a kulcskérdés az *állami* befolyás expanziója az oktatásban, akkor nem pontatlanságból használjuk az *állam* kifejezést. Nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium” vagy a „tanügyigazgatás” hatalmi expanziójáról szeretnénk ugyanis írni, hanem arról, hogy *mindaz*, amit a modern állam *jelent* – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – *fokozatosan átveszi* a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (például céhes) testületektől. Ez az átvételi folyamat *nyilvánul meg* egyrészt oktatásszociológiai, másrészt oktatáspolitikai jelenségekben. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője *az egyén*, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predestinált) mintákat követi, avagy az új (választott, illetve kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Az egyén szerepének hangsúlyozása, valamint az állami és társadalmi *modernizáció* értelmezése természetesen összefügg. Az a fogalmi keret, amelyben a szerző mozog, úgy látja, hogy a modernizáció nem más, mint az egyének fokozatos elszakadása a *ligatúráktól* (Dahrendorf népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelekeket összefoglaló kifejezése, melyet azután Habermas töltött fel némileg új jelentéssel), a szabad egyének individuális *opcióinak* megnövekedése (Habermas, 1990). Az alábbiakban a tanulmány az állami oktatáspolitikai azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a *ligatúráktól* szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához, *modernizációs* törekvéseknek nevezi. (Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizációelleneseknek látja.) Elkerüli viszont a modernizáció értelmezését, „mely nem kis helytakarékosságot jelent”.

A szerző – ezt talán nem árt előrebocsátani – ennek a modernizációnak az „oldalán áll”. Ahhoz azonban, hogy „harag és részrehajlás nélkül” értékeljük a kortárs szereplőket és a történetírói értelmezéseket, két dolgot nem árt tudnunk. A felvilágosult, humanista kortársak egy része is úgy látta, hogy e modernizáció

– Magyarországon talán még inkább, mint Nyugat-Európában – miközben az egyének használ, a közösségnek – legalábbis a tradicionálisnak – árt. Azt is hozzátehetjük, hogy a ligatúrák rombolásaként értelmezett modernizációnak *az egyén számára is* vannak negatív fejleményei, nemcsak „kollektív énje”, hanem egyéni pszichikus fejlődése, elidegeníthetetlen jogai szempontjából is (sérül például anyanyelvi identitása). S az ellenkező oldalról nézve: a ligatúrák emelésének sem csak közösségi hasznai sorolhatók, hanem ilyen hasznokat nevezhetünk meg a társadalom peremén létező, a szabad választás lehetőségeiből hasznot nem kikapcsolókat húzó egyének szempontjából is (például a szociális háló kiterjedése révén).

Az állami befolyás növekedését – s az ezzel kapcsolatos konfliktusokat – három „szinten” ragadhatjuk meg, legalábbis a nemzetközi szakirodalom analógiái, illetve a hazai forrásokból nyert ismereteink alapján.

A három szint a következő:

- I. Az állam hatalmának növekedése az oktatásra irányuló társadalmi kereslet szabályozásában (*Baker, 2001; Brickman, 1972; De Puelles, 1997; Hans, 1947; Müller–Ringer–Simon, 1987; Simola, 2002*).
- II. Az állam hatalmának növekedése az iskolaügyet hagyományosan fenntartó, működtető, s morális rendjét meghatározó egyházakkal szemben (*Brickman, 1972; Conroy, 2001; Curry–Houser, 1997; Eggermont, 2001; Kollar, 2002; Singer, 1975*).
- III. Az állam hatalmának növekedése a szűkebb értelemben vett oktatási rendszer szereplőivel szemben (*Baker, 2001; Chisholm, 1996; Grosvenor–Lawn, 2001; Hans, 1947; Lowe, 1999; Rupp, 1993*).

A három szint bizonyos értelemben „egymás alatt” helyezkedik el, a felsőbb szintek szélesebb társadalmi csoportokat, átfogóbb társadalmi problémákat jelentenek, mint az alattuk lévők. A legfelső szint tulajdonképpen potenciálisan mindenkit, mindenféle értelemben érint, a második szint az egyházakat mint a régi társadalom leghatalmasabb (és tevékenységüknek *csak egyik részét* az oktatási szférában végző) intézményeit, a harmadik szint pedig csak a „szűkebb értelemben vett oktatási alrendszer” szereplőivel (tanárok, iskolák, tankönyvszerzők stb.) kapcsolatos állami befolyás növekedésére vonatkozik.

Ugyanakkor a három szint eltérő absztrakciós szinteket is jelent, melyek más-más tudományos módszerrel közelíthetők meg. Az oktatástörténet módszerei közül az első szinten az oktatásstatisztikai, a második szinten a publikus narratív forrásokat feldolgozó episztemologikus oktatástörténeti, a harmadik szinten a levéltári kutatásig is nyúló oktatásigazgatás-történeti megközelítések, módszerek dominálnak.

A három szint abban is különbözik, hogy különféle rokon tudományoktól kölcsönöz módszereket: az első szint a szociológiától, a második a történettudománytól, a harmadik szint a politikatudománytól.

A három szint kronológiai súlypontja sem esik egybe: a második egy-két évtizeddel, a harmadik további egy-két évtizeddel későbbi középpontú, mint az előző.

Jelen tanulmány az első szinttel kapcsolatos téziseket tudja felvillantani.

* * *

Először is az állami politika az iskolázottság növeléséhez mindenféle módokon hozzájárul – ez önmagában, csoport és réteghatások *nélkül* is konstatálható az írni-olvasni tudás tömegesedésében, a középiskolát végzettek számának és arányának növekedésében (Andor – Liskó, 2000). Ugyanakkor már 1870 körül, s később egyre gyorsuló ütemben a hagyományos keresletet megfogalmazó rétegek mellé *új rétegek*, társadalmi csoportok érkeznek meg. E rétegek befogadása és kirekesztése, illetve később a további új rétegek befogadása *vagy* az ambíciók más csatornába terelése az állami befolyás expanziójának egyik alapvető célja. A történet szereplői ebből az aspektusból az iskolázási ambíciókat megfogalmazó egyének összessége, a másik oldalról pedig az iskolázási ambíciókat támogatni, korlátozni, illetve befolyásolni akaró helyi és központi államgépezet egésze.

Az egyének iskolázási ambícióinak érvényesülését, illetve ezek állami támogatását-korlátozását azzal kívánjuk bemutatni, hogy felvázoljuk: az egyéni törekvések és lehetőségek természetes eredőjeként Magyarország nagy felekezeti, anyanyelvi, szülő-foglalkozási stb. csoportjai különböző mértékű teret nyertek az iskolában, illetve különböző mértékű iskolázottságot szereztek (Karády, 1997a; Kelemen, 2002; Gyáni – Kövér, 2001).

Az *első korszakban*, melyet a ligatúrák lebontása jellemez, s mely *nagyjából 1918-ig tartott*, az állami beavatkozás többféle módon befolyásolta az iskolázottság csoportspecifikus terjedését.

1. Az állami törvényhozás a különféle felekezetű-anyanyelvű, nemesi és nem nemesi származású polgárok egyenlőségének kimondásával mindenki, köztük a közhivataloktól, az értelmiségi állásoktól korábban elzártak számára is motivációt teremtett a tanulásra. Az egyes csoportok iskolázási sikerei nem egyszerűen az ambícióiknak és (demográfiai kifejezéssel élve) „tolóerőiknek” tudhatók be, hanem annak is, hogy a liberális állam kimozdítja azokat a történetileg adott *akadályokat*, amelyek az iskolázáson keresztül történő érvényesülést – sokak számára – túl rögzössé tették. *Ilyen értelemben az iskolázás és iskolázottság felekezeti és nemzeti alul- és felülreprezentációját „iskolapiaci” fogalmakkal leíró történeti magyarázatokat – melyeket a magyar oktatástörténetben elsősorban Karády Viktor életműve képvisel – azzal szeretnénk kiegészíteni, hogy ennek a „piacnak” a működéséhez bizony éppúgy szükség volt az állami beavatkozásra, mint ahogy az ipari, kereskedelmi, közlekedési, mezőgazdasági értelemben vett piac kibontakozásához is szükség volt a belső vámokat, céhszabályokat eltörölő államra (Karády, 2000).*

2. Az 1866-os községi törvénnyel, az 1883-as minősítési törvénnyel az állam a formális iskolázottsággal *nem rendelkezőket* elzárta a hivatali állások nagy részé-

től (Kajtár, 2001). Ez lényegében lehetetlenné tette, hogy az iskolázottabb társadalmi csoportokhoz tartozókat az iskolázatlanok – a korábbi időszakra jellemző szokásszerűségi legitimációval – háttérbe szorítsák. Azaz hiába van „legendő”, helyi elitscsoportokból származó, „önkormányzati funkciókra predesztinált” katolikus férfi, aki közhivatalnoki állásokat ambicionál katolikus többségű helyeken, ha a katolikusok erősen alulreprezentáltak és ezért „kevesen vannak” a középiskolázottak körében, és a tradicionális erők nem tudják megakadályozni, hogy részben evangélikusok, unitáriusok lépjenek ezekbe az érettségit igénylő közalkalmazotti állásokba. Az iskolázottságot igénylő pályákon még a katolikus többségű megyékben is felülreprezentáltak az evangélikusok – ezt a népszámlálásokból könnyedén megállapítható tényt karrierpályákra kiterjedő kutatásunk remélhetőleg azzal magyarázza majd, hogy az iskolai végzettséget szerző evangélikus/unitárius népesség „idegen” megyékben helyezkedett el. *Úgy véljük, hogy a karrierrek efféle megszabadítása a felekezeti kötöttségektől a társadalmi mobilitás egyik emeltyűje, a polgári közigazgatás sajátos minőségbiztosítása. Másfelől látnunk kell, hogy ennek egyik szerves következményeképpen a „lokalitás értékei”, melyek az akkori gondolkodók és a történetírás egy része számára igen fontos értékek, egyértelműen sorvadásnak indulnak. A másbannonan – iskolázottsági legitimációval – odakerült tisztviselő vagy tanár beágyazottsága a helyi társadalomba kisebb, fontosabbak számára az országos normák, mint a helyi szokások.*

3. Az állam nemcsak a közszférában teremt állásokat, hanem a magánszférában is olyan viszonyokat hoz létre, melyek az iskolázást a közszférában (iskolázottságukhoz, polgárosodottságukhoz képest) továbbra is alulreprezentált csoportoknak „az izraelita felekezetűeknek és a nem magyar anyanyelvűeknek” ésszerű és jó befektetéssé teszik. Hiába vannak az ország jó részén érvényben olyan társadalmi szokások, melyek ügyvédi diploma nélküli jogi ügyintézésre adnak módot, a jogállam kiterjedése egyre több ügyben teszi lehetővé, hogy az ország lakosai ahelyett, hogy egyszerűen behódolnának a tradicionális helyi erőviszonyoknak, inkább országos törvények alapján, bíróság előtt keressék igazukat, s ezekhez a törekvésekhez egyre nagyobb számban ügyvédek kell alkalmazniuk (Tárkány Szücs, 1981). Az ügyvédek között egyre nagyobb számban találjuk a (Szendé Pál egykori szakkifejezésével) „nem feudális típushoz” tartozókat is. Az extenzíven termelő – és a nagybirtokos helyi hatalmán alapuló – uradalmak helyén *az állami adószabályok kedvező volta miatt* létrejönnek az egyre intenzívebb termelésen alapuló kapitalista mezőgazdasági üzemek, melyek – megint csak felekezeti és nemzetiségi hovatartozástól mind nagyobb mértékben függetlenül – igazolt műveltségüknek-szakértelmüknek megfelelő munkaerőpiacot, illetve vállalkozási lehetőséget teremtenek az iskolázottabb munkásoknak. A gyáralapítással – s ezzel iskolázott nem helybeliek tömeges foglalkoztatásával – pedig kifejezetten hosszú adómentesség jár (Gunst, 1996). *Ezt is a polgárosodás, illetve az elmaradottabb területek polgárosításának bizonyítékaként értékeljük. Ugyanakkor látni kell, hogy mindezt a kortársak egy része – s nem csak a régi nemesség – a helyi elit kicserélődéseként, átalakulásaként élte*

meg, a „parvenü” újgazdagok uralmáról beszélt. A történetírásban is vannak olyan áramlatok – az organikus történet szemlélet hívei révén –, melyek a „helyi”, a tradicionális elit csoportokhoz erősebben kötődő új elit felemelkedésével járó modernizációt „szervesebbnek” tekintik, mint a „külső erőkkel” történőt.

4. Az állam sok tekintetben egyenjogúsította a tradicionális erők szemében közel sem egyenjogú, de az új középrétegek által preferált iskolatípusokat – a reáliskolát, a polgárit, a kereskedelmit – a klasszikus gimnáziummal, s ezzel alapvetően megváltoztatta a „négy középiskolát végzett”, „nyolc középiskolát végzett” kategóriák társadalmi megoszlását. (Az egyenjogúsítás fontosabb állomásai: a reáliskola nyolcosztályúvá változtatása a 70-es években, az 1883-as és 1890-es középiskolai törvények, a különböző iskolák számára készült, de tudatosan részben azonos mondatokat használó tantervek és utasítások 1879 és 1903 között, a minősítési törvény, a véderőtörvény stb.) Ez azt jelenti (még külön elitkutatással szisztematikusan igazolandó eddigi megfigyeléseink szerint), hogy a gazdaságilag fejlettebb helyeken az átlagosnál nagyobb arányban reáliskolát, polgárit, kereskedelmit végzettek közül, az inkább államigazgatási központként, egyházi központként működő helyeken pedig inkább a gimnáziumot végzettek közül áll az elit. De mindebből az is látható, hogy a piaci szféra és a közsféra elit csoportjai – mint egyformán középiskolázottnak, érettségizettnek számító emberek – egymással is keveredni kezdtek. (Sok-sok egyéni megfigyelés, mikszáthi és más korabeli szerzőktől származó példa támasztja ezt alá, a kilencvenes évektől pedig a felekezeti egyes házasságok arányának növekedése.) *Mindezt társadalmi mobilitásnak tekintjük; vertikális és horizontális irányúnak egyaránt. Másfelől látni kell, hogy ennek eredménye az, hogy azok a kortársak, valamint azok a neveléstörténészek, történészek, akik a klasszikus középiskolát, klasszikus műveltséget tekintették, tekintik standardnak, az iskolai végzettség devalválódásáról beszélhetnek. A különböző elit csoportok keveredésének társadalmi tüneteit pedig mulatságosnak vagy válságjelenségnek tarthatják.*

5. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium – külön törvényhozási felhatalmazással – állami tulajdonú iskolákat hozott létre, s ezzel a hagyományos iskolastruktúrából és a hagyományos térszerkezetből adódó korlátokat elmozdította az új középrétegek útjából. A középiskolákat teremtő állami politika közvetlen eredményeképpen Magyarország olyan területein is megnőhetett az elemi iskolát meghaladó iskolázottság, ahol erre korábban nem volt esély, ott is lehetett helyben polgári iskolába és középiskolába járni, ahonnan korábban csak a legambiciózusabbak juthattak el az értelmiségi lélig. De ott is átalakult ettől a társadalom, ahol korábban is volt középiskola. Az állami iskolákkal immár nemcsak Budapesten, de a vidéki centrumokban is megindulhatott a települést uraló egyetlen – meghatározott felekezethez tartozó, s az adott felekezet egyházkonform módon viselkedő tagjainak helyzeti előnyt nyújtó – középiskola monopóliumának felszámolása. Az új iskolák mind a helyben kisebbségi felekezetekhez tartozók, mind a helyileg többségi vallásból szekularizálódott csoportok számára kiegészítő lehetőségeket nyújtottak. (Mégpedig nemcsak a diákok, hanem a tanárok

számára is. Az új állami iskolákban magasabb a helyben kisebbségi felekezethez tartozó tanárok aránya, s a hetvenes évektől – ahogy ez számos korabeli középiskolai tanár életrajzában olvasható, például Szinnyeinél – több kiugrott szerzetes bukkan fel az állami gimnáziumokban.) S ha ez az iskola nem egyszerűen állami volt, hanem másféle *típus* is (például reáliskola, polgári, felsőkereskedelmi), még inkább kitágult a középiskolába tartók köre. *Ezt a folyamatot is a társadalmi mobilitás ösztönzőjének tartjuk. Ugyanakkor itt is látni kell, hogy a régi iskolavárosok lakosságának (mind szellemi elit rétegeinek, mind a szállásadásból, s más, diákokat kiszolgáló tevékenységekből élőknek) e folyamat kifejezetten hátrányos volt. E települések kortárs sajtója, kortárs és késői monográfusai – akárcsak a nagy múltú iskolák akkori tanárai és iskolatörténészei – ezt a folyamatot is devalvációnak, az élethivatás terepének, illetve a tudományos tárgynak választott intézmény jelentősége csökkenéseként értékelhették.*

Most érkezünk talán e gondolatsor legtöbb vitára alkalmas pontjaihoz.

6. Az állam mindenhol egyöntetűen szorgalmazta az iskolába járási kötelezettség teljesítését. Több forrást fordított az elmaradott – részben nemzetiségi – területekre. Ennek eredményeképpen a nemzetiségi területek alfabetizációs mutatói *sokkal gyorsabban (s még ezen belül, az időtengely mentén önmagukhoz képest is gyorsulón) javultak*, mint az ország eleve fejlettebb északi, nyugati területeire jellemző értékek. (A regionális korcsoportos iskolázottsági és iskolalátogatási adatok idősorosan, illetve egymáshoz viszonyítva bizonyítják ezt.) A kulturáltabb munkaerőre odatelepülő ipar, az intenzívebbé váló mezőgazdaság mellett az iskolázottság növekedésével párhuzamosan *magyarul is megtanuló* lakosság vándorlási potenciálja is megnőtt. *Ezeket társadalmi modernizációs értéknek kezeljük. Ugyanakkor ezt a folyamatot nem kívánatos nyelvvesztésként, magyarosodásként, sőt magyarosításként bírálta a kor nemzetiségi elitje. A nemzetiségek egyenjogúságának talaján álló liberális és baloldali kortárs magyar publicisztika s későbbi történetírás ezt azóta is hangsúlyozza.*

Nem véletlen ugyanakkor, hogy *ezt a pragmatikus, utilitarista, materialista motivációjú* magyarul megtanulást, kettős anyanyelvűvé válást, nemzetiségváltást a huszadik században a másik oldalról is bírálták: azok is, akik csak egy konzervatív – polgárosodás előtti – nemzeti és társadalmi tudat átvételével együtt látták volna szívesen ezt a mozgalmat, s azok is, akik nemcsak a lélek, de a „vér” és „habitus” valaminő megváltozását is (nyilván: tudottan teljesíthetetlen) feltételül szabták volna a befogadáshoz (például Szekfű is, Németh László is).

Nem véletlen, hiszen ezt a magyarosodást a város, a modernitás, a polgárosodás motiválta – ezek az „új magyarok” a városiasság, a modernitás, a polgárosodás erőit segítették, s a tradicionalitás erőit gyengítették.

7. Azon felül, hogy az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése eleve nagyobb konfliktust jelentett az iskolán kívüli szocializációs utakat járó, pusztán lokális közösségükbe integrálódni kívánó jiddis anyanyelvű ortodox zsidókkal, románokkal, szerbekkel szemben, a hetvenes évek végétől ez a politika kiegészült még a magyar tanításának programjával, a kilencvenes években a magyar

nyelvű állami iskolák felállításának programjával, az 1900-as évekre az eredetileg nemzetiségi-felekezeti iskolák mind szélesebb körű magyar mint tanítási nyelv programjával is (Karády, 2000). *E folyamatot öncélként csak a nemzeti szemléletű történetírás tekinthette kívánatosnak. A modernizációs szemléletű történetírás számára e folyamat problematikus. A nem nacionalista szemléletű történetírás két „kifogást” emel ezzel kapcsolatban: egyrészt azt, hogy az írni-olvasni megtanulni már kész, de magyarul tanulni, elmagyarosodni nem kívánó kortársak érdeksérelme nyilvánvaló, másrészt viszont azt, hogy a nemzetiségi konfliktus miatt az iskolalátogatás szint javulásának átmeneti megtorpanása is megfigyelhető.*

A kortársak és a történetírás által joggal bírált, s valóban igen konfliktusos folyamat kapcsán ugyanakkor látnunk kell, hogy az alfabetizáció további növelésére – mely további csoportok társadalmi integrációjának, eloldódásának feltétele volt a lokalitásból – rendkívüli központi forrásokra volt szükség, s e forrásokon koncentrációra nem kerülhetett volna sor a kor uralkodó elitjének ideológiai megdolgozása, a harmincmillió magyar víziója nélkül. A harmincmillió magyar nemcsak utólag tűnik víziónak, de a kortárs adatok alapján is: az így megszerzett források alapján az iskoláztatás általános növekedése sokkal hatékonyabb volt, mint maga a magyarosítás programja. (Ez – román és szerb viszonylatban – például azzal igazolható, hogy sokkal gyorsabban nő az iskolázott görögkeletiek száma, mint a magyar anyanyelvűvé váló görögkeletiek aránya. Német és szlovák viszonylatban pedig elég arra emlékeztetni, hogy a lendületes névmagyarosítási mozgalom ellenére az iskolázottak között is többségben maradtak azok, akik nem kívánták a nevük megváltoztatásával kifejezni a nyelvi-nemzeti identitásukban bekövetkezett eltolódást.)

Értelmezésünk azokkal az interpretációkkal analóg, melyek az utóbbi évtizedek történetírásában és neveléstörténet-írásában a *történetesen* magyar nemzeti identitás számára sérelmes, a Van Swieten-féle 1770-es évekbeli, vagy Leo Thun-féle 1850-beli modernizáló és egyben németesítő lépések hasznait *a magyar egyének, a magyar társadalom* modernizációja szempontjából is nagyobbnak ítéli, mint e folyamat kárait (Kelemen, 2002; Kosáry, 1980; Zibolen, 2001). A néhány évtizeddel későbbi Trefort, Csáky, Wlassics vagy éppen Berzeviczy Albert nevéhez kötődő *történetesen* a román, szerb, szlovák, rutén nemzeti identitás számára sérelmes modernizáló és egyben magyarosító lépések hasznait a román, szerb, szlovák, rutén egyének, a román, szerb, szlovák, rutén társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbnak ítéljük, mint kárait. Különösen azért, mert a történelmi következmény mindkét esetben analóg: a magyar társadalom iskolázódott és modernizálódott, *de nem németesedett el*, a román, szerb, szlovák, rutén társadalom iskolázódott és modernizálódott, *de nem magyarosodott el*. Egyesek elmagyarosodtak ugyan, de a piramis közepén egyre szélesedett a nemzetiségét is megőrző, ugyanakkor már írni és olvasni tudó réteg. (Az iskolázottság korcsoportos/regionális/felekezeti kombinációjáról, illetve korcsoportos/regionális/anyanyelvi kombinációjáról forrásköteteink 2004-ben jelentek meg) (Karády – Nagy, 2004, 1 k.).

8. A középiskolai és középiskolázottsági adatok már sokkal szerényebb nemzetiségi sikereket jeleznek, ami nyilvánvalóan azzal is összefüggésben van, hogy az új, azaz a kör folyamatos bővülését lehetővé tévő intézmények nem nemzetiségi nyelvű felekezeti, hanem magyar nyelvű államiak voltak. Az adatok első pillantásra azt jelzik, hogy az iskolázottság a nemzetiségek között is nőtt ugyan, de kisebb arányban, mint a magyarok körében. Az eredetileg katolikusokból és protestánsokból álló magyarok mindenképpen nagy iskolázottsági fölényben voltak. E fölény még nő is az izraelita tanulók arányának növekedésével, tekintettel a neológ zsidóság (ekkor már – különösen a legifjabb nemzedékben – általános) magyarnyelvűségére (Karády, 2000). Az erősen iskolázott evangélikus németiség – a felülreprezentált evangélikus tanulók fő kibocsátó közege – is erősen magyarosodik 1867 után (Szász, 1976; Katus, 1979). Ugyanakkor ez a szláv és román kisebbségekkel szembeni fölény a kibocsátó közegben (a szülő-társadalomban) tapasztalható iskolázottsági különbségekhez képest *csökkenő* trendet mutat. *A nemzetiségi és a magukat annak vallók alacsony részvételét – a magyarok felülreprezentációját – a magyar nemzeti szellemű történetírás pozitívnak, a román, szerb nemzeti szellemű történetírás negatívnak látja, az egyenjogúság eszmei talaján álló pedig nyilvánvaló deficitként, értékeit sértő válságjelenségként könyvelheti el.*

Megítélésünk szerint *az eredendő fölényhez képest csökkenő deficit* jelensége érdemli meg a fő hangsúlyt – hiszen a helyzet egyenlőtlensége olyan adottság, melynek *tényleg* változtatni nem áll semmiféle állam hatalmában, viszont az egyenlőtlenségek *mértékének* változása minősíti az állami politikát.

9. Kérdéses természetesen, hogy a magyar nemzetállami iskolastatisztika adatfelvételi körülményei milyen mértékben „rejtik el” a más nemzetiségűeket, illetve mennyiben mondják a magyarrá válás útján éppen csak megindult diákokat magyarnak. A nemzetiségek középiskolai részvételének adatait ugyanakkor a nyelvtudás adataival módosítva – a Karádynál is, saját korábbi elemzéseinkben is olvasható (Karády, 2000a; Nagy, 2000) számolási technikát kissé módosítva –, a szlovákul beszélő magyarok *felét* a szlovákokhoz, a románul beszélő magyarok *felét* a románokhoz hozzáadva azt állapíthatjuk meg, hogy az államilag szervezett és szorgalmazott középiskolázási expanzió révén a szlovákok ugyanolyan mértékben vehettek részt a középiskolázásban – noha a pánszláv mozgalom és az állam konfliktusa következtében „saját” középiskoláikat 1874-ben bezárták –, mint a románok, akiknek volt „saját”, anyanyelvű középiskolájuk. (Mindkét nemzetiség reprezentációja így 0,4-szeres arány fölé nő. A rutének hátránya is másképpen hangzik, ha nem 0,04-szeres hanem 0,15-szörös reprezentációval számolhatunk.) Ha viszont a szláv, román névjellegű személyeket kivétel nélkül szlávnak, románnak tekintenénk, akkor ezek a kisebbségek akár a diákság harmadát is elérnék (Karády, 2000). A történetírásban széles körben elterjedt állítást, miszerint a magyar nemzetállam a nemzetiségeknek nagyon jelentős hátrányt *okozott*, ennek alapján némileg relativizálni szeretnénk. A hátrány igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy milyen arányban *lesznek* román és szerb értelmiségiek az érett-

ségizettek, de sokkal kevésbé igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy mennyire *jönnek* román, szerb, szlovák – vagy ilyen háttérű – családokból az érettségizők. *Ha tehát a „nyelvőrzést”, a „nemzetmegtartó erői” a középiskolázás fő céljának tekintjük, akkor nagyobb hátrányban voltak, ha azonban a célt ettől függetlennek tekintjük, akkor kisebbben.*

10. Ez az új számítás nem érvényteleníti, sőt alátámasztja azt az álláspontot, hogy az iskola – s az állami iskolapolitika – magyarosított. Ugyanakkor a városi környezet *spontán* magyarosító hatása eredményeiben valószínűleg felülmúlja a magyarosító kormányzati *szándék* hatékonyságát. „A nemzetiségi sorában alacsony a középiskolázottak, értelmiségiek aránya – a középiskolában magyarosítják a kisebbségeket” állításában van némi redundancia: ugyanis éppen a középiskolázás és az értelmiségi lét *által* szűnnek meg az egyének nemzetiségiéik lenni (magukat nemzetiséginek mondani). (A „magyar” aggregátumon egy ezzel, ha nem is homológ, de analóg folyamat közismert: az iskolázatlanok sokkal inkább kötődnek szűkebb hazájuk nyelvjárásaihoz, szokásaihoz, az érettségizettek ezzel szemben sokkal erősebben az iskolai kánon segítségével elsajátított nemzetfogalomhoz.) Az egyik táblában „görögkeletiként” jelzett értelmiségiek és a másik táblában „román”, „szerb” értelmiségiként jelzett személyek arányának szakmaspecifikus vizsgálata alapján kijelenthetjük, *hogy a városok társadalmának iskolázott csoportjaiban az asszimiláció feltehetően gyorsabb, mint az erre presszionált közalkalmazottak között. A tény, hogy egyes csoportok igenis magyarosodni – értsd: nyugatiasodni, saját „tájjellegükből” kiszakadni – akartak, nem csökkent azoknak a korban és utólag megfogalmazott sérelmeknek a szubjektív súlyát, melyeket a nemzetiségi identitásukat megőrizni kívánó értelmiségi-kispolgári csoportok éltek meg és szenvedtek el.*

Összességében tehát – noha az államnyelv szerepének növekedése az eötvösi liberalizmus elvi talaján állók és a rendszer radikális bírálói szemében egyaránt a szabadság korlátozásának tűnik – ez valójában az egyéni *opciók* növekedését, azaz a modernitást szolgálta. Ha nem azt szolgálta volna, nem érték volna ezt a politikát és ezt az oktatáspolitikát kortárs klerikális és konzervatív oldalról bírálatok, de nem fogalmazódott volna meg ennek Trianon utáni szellemtörténeti vagy faji alapú kritikája sem.

1919 után – az állami befolyás expanziójának második korszakában – a helyzet radikálisan megváltozott, az egyén szempontjából a *ligatúrák* növekedni kezdtek.

11. Az állam a fenti érvelés első pontjaiban leírt szerepe a visszájára fordult. Míg ötven évvel ezelőtt a megfelelést egy hivatalra a helyi erők kívánták szubjektíven mérlegelni, és e szubjektivitásukat az állam az iskolázottsági minimumstandardok kimondásával korlátozta, addig most maga az állam (annak gépezete) emelte piederasztátra a szubjektív szempontokat, s akadályozta a standardok érvényesülését: a B-listázások során a politikai álláspont vizsgálata a hivatali pozíciók betöltése, illetve megtartása érdekében.

Tehát a közalkalmazotti állásokra Trianon következtében jelentkező túlkínálatot az állam *nem úgy kezelte*, hogy emelte volna az iskolázottsági kritériumokat

– például az eddig középiskolai végzettséget követelő állások egy részének főiskolai végzettséghez kötésével, a négy középiskolát igénylő állások egy részének érettségihez kötésével, szakdiploma előírásával stb. –, hanem éppen ellenkezőleg, *iskolázottságon kívüli* kritériumokat állapított meg (Hajdú, 1981).

A politikai álláspont vizsgálata, a „nemzethűség vizsgálata” a „kimenet felől” tulajdonképpen az *iskolázottság objektív súlyát csökkentette*. Hasonló irányba hatott, hogy az állam a gazdaságba erősen belenyúlva, a gazdasággal erősen összefonódva a nagyvállalati káderpolitikát, vagy például az ügyvédi irodáknak adandó megbízásokat is politikai, illetve csoportérdekek szerint befolyásolta. Ennek következtében a gazdaságban is csökkenésnek indult a szakmai tudás rangja, s fontosabbá váltak az államigazgatásban dolgozókhöz kötődő kapcsolati szálak. Ennek következménye például a jogi végzettség arányának megnövekedése a korábban kereskedelmi végzettségű gazdasági elitben (Lengyel, 1993).

12. Az iskolalátogatási kötelezettség emelése 1921-ben látszólag a fent leírt folyamat 6. pontja folytatásának tekinthető. Ez az állam azonban 1921-ben egyszerre két célt tűzött ki: a hatosztályos tankötelezettséget 12 éves korig nem teljesítők számára a mindennapi tankötelezettség meghosszabbításának lehetőségét, illetve a vasárnapi templomlátogatás kikényszerítését. Míg az előbbi lehetőséget kétféleképpen értelmezhetjük: *a)* az állam mintegy alkalmazkodott a maradék országterület átlagosan sokkal jobb iskolázási viszonyaihoz, *b)* az állam növelni akarta a helyi apparátus mozgásterét, mérlegelési lehetőségeit a lakossággal, például az agrárproletárokkal, illetve a frissen földhöz juttatottakkal szemben, addig a másik lehetőséggel épp egy gyorsuló társadalmi folyamat – a szekularizáció – visszafogására tett kísérletet. Azt, hogy a tankötelezettség szigorításával kapcsolatos konfliktusok – az ugyanolyan mértékben teljesítők között – mennyiben voltak társadalmi csoport vagy akár politikai szimpátia vonatkozásában specifikusak, csak további részletes esettanulmányok igazolhatják. *Mindez – összességében – igen ellentmondásos folyamat volt. Ugyanakkor a szakirodalom azt is joggal hangsúlyozza, hogy a tankötelezettség szigorítását és ezzel eredményesebbé tételét a törvény végül is elérte.*

13. Az állam a numerus clausus segítségével tartós és felvállalt állampolgári egyenlőtlenséget teremtett az iskolázáshoz való hozzáférésben. *Ennek alapján mobilitásellenes irányban változott meg az iskolák társadalmi összetétele és az iskolázottság megoszlása, hiszen az értelmiség legtermészetesebb utánpótlását, a városi kispolgárságot korlátozta.*

A numerus clausus – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A modern oktatás társadalmi funkcióját – Bourdieu nyomán – akképpen is megfogalmazhatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé konvertálja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, társadalmi vezetőszerpük tehát indokolt. Ez

persze „álca”, de *nem csak az*: az oktatás mint versenypálya kétségtelenül nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse, és a legfelsőket megbuktassa, de arra *igenis* alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei *összemérjék* képességeiket és kiválogatódjanak. Az alsó közép „legkiválóbbjaiból” így válhat felső közép, s ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben, a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az egész történet akkor nyer értelmet, akkor és *csak akkor* tarthat számot a „polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részelemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki, mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (ekképpen tehát „igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget.

E tekintetben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden vonatkozásban „polgári” volt. Azaz természetesen könnyebben értek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti, anyanyelvi okoknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból származókat még gyengébb teljesítménnyel is keresztülhajtották családtagjaik a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb osztályok családjából érkezett gyerekeket gyengébb tanulmányi eredménynél nem írták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták, vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

Ha azonban valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen. Aki elvégezte a polgárit, azt senki meg nem akadályozhatta abban, hogy különbözőzeti után középiskolában folytathassa tanulmányait. Aki elvégezte a reáliskolát, különbözőzeti érettségét is tehetett – s épp azokra az egyetemekre mehetett, mintha gimnáziumot végzett volna. Társadalmi kényszerek terelték ugyan a nem uralkodó *rétegeket* az alacsonyabb presztízsű iskolákba, de azt az *egyént*, akin sem az önszelekció, sem a magasabb követelmények nem „fogtak ki”, senki nem állíthatta meg.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta, hogy az azonos feltételt (az érettségét) teljesítők között az egyetemre kerülésnél differenciálni lehet, mégpedig egy oktatáson és teljesítményen kívüli szempont, tudniillik felekezet (kétségtelenül eufemisztikusan foglalkozási és területi hovatartozás) alapján, megszüntette a magyar oktatásügy polgári egyenlőséget feltételező jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraelita felekezetűek esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompe-

tenciáját. *A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvé a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább, és ki akadhat el.*

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer *minden* elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége. S ezért véljük úgy, hogy az állam oktatási szerepvállalása 1920-ban alapvetően új irányt vett.

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Pécs, Iskolakultúra-könyvek.
- Bábosik István (1997): *Neveléstan*. Budapest, Telosz.
- Baker, Gordon (2001): The romantic and radical nature of the 1870 Education Act. *History of Education*, no 3./May 1. 211–232.
- Ballér Endre (1992): Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 107–118. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék.
- Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. sz. 355–366.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790–1792)*. Budapest, História – Magyar Tudományos Akadémia TTI.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform: a magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest, Önkönet.
- Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Boreczky Ágnes (2002): Családtörténet, mobilitás és iskoláztatás. *Iskolakultúra*, 3. sz. 60–68.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Brickman, W. W. (1972): Notae: Selected Bibliography on Church-State-School Relations in Historical, International, and Contemporary Perspectives. *Paedagogica Historica*, no. 1. 158–165.
- Chisholm, L. (1996): A singular history? The development of German perspectives on the social analysis of education. *British Journal of Sociology of Education*, no. 2. 197–211.
- Conroy, J. C. (2001): A Very Scottish Affair: Catholic education and the State. *Oxford Review of Education*, no. 4.
- Crook, D.–McCulloch, G. (2002): Comparative approaches to the history of education. *History of Education*, no. 5/September 01.
- Csapó Benő (szerk) (1993): *A Magyar Pedagógia első száz évének repertórium*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- Curry, B. K.–Houser, N. O. (1997): Moderate secularism: constructing a language of possibility for religion in public education. *Educational Policy*, no. 1. 41–57.
- Benítez, M. (1997): Literacy in Spain: Research Approaches and Recent Publications. *Paedagogica Historica*, no. 2. 483.

- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, 3–4. sz.
- Donáth Péter (1996): *Iskola és politika: Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Intézet.
- Eggermont, B. (2001): The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880–1940. *History of Education*, no. 2. 129–140.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Forray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 1. sz. 50–66.
- Franklin, B. M. (1999): Review Essay: The state of curriculum history. *History of Education*, no. 4. 459–476.
- Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története*. Budapest, Göncöl Kiadó.
- Gergely Jenő (1992): *A katolikus egyházi elit Magyarországon 1919–1945*. Budapest, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet.
- Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon, 1919–1945*. 2. jav. kiad., Budapest, Pannonica Kiadó.
- Gerő András (1993): *Magyar polgárosodás*. Budapest, Atlantisz.
- Gerő András (1996): *Utódok kora. Történeti tanulmányok, esszék*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Glatz Ferenc (1990): Bevezetés. In Klebelsberg Kunó: *Tudomány, kultúra, politika*. Budapest, Európa.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Grosvenor, I. (1999): ‘There’s no place like home’: education and the making of national identity. *History of Education*, no. 3.
- Grosvenor, I.–Lawn, M. (2001): Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, no. 2. 105–108.
- Gunst Péter (1996): *Magyarország gazdaságtörténete: 1914–1989*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyáni Gábor – Kövér György (2001): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Habermas, J. (1990): *The philosophical discourse of modernity: twelve lectures*. Cambridge, Polity Press.
- Hajdú Tibor (1980–1981): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. I–II. *Valóság*, 1980/7., 1981/7.
- Halász Gábor (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–11.
- Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária (1981): *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Hans, N. (1947): *Comparative Education*. London.
- Herbst, J. (1990): The International Standing Conference for the History of Education after the First Decade. *Paedagogica Historica*, no. 1. 85–89.
- Horváth Márton (főszerk.) (1988): *A magyar nevelés története* I. kötet: Budapest, Tankönyvkiadó, 1988. II. kötet: Budapest, Tankönyvkiadó, 1994.

- Husén, T.–Kogan, M. (1983): *Educational Policy and Educational Research*. London, Routledge.
- Kajtár István (2001): Községi önkormányzat és modernizáció a 19. századi Közép- és Kelet-Európában. (Kitekintéssel a 20. századra.) *Jura*, 2. sz. 42–49.
- Karády Viktor (1994): Social mobility, reproduction and qualitative schooling differentials in ancien régime Hungary. In *CEU History Department yearbook 1994/95*. 133–156.
- Karády Viktor (1997a): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Történeti-szociológiai tanulmányok. Budapest, Replica Kiadó.
- Karády Viktor (1997b): *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás*. Budapest, Cserépfalvi.
- Karády Viktor (2000): *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Történeti-szociológiai tanulmányok. Budapest, Replika Kör.
- Karády Viktor (2000a): Magyar kultúrfölkény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 2. sz. 239–252.
- Karády Viktor – Nagy Péter Tibor (2004): *Educational inequalities and denominations, 1910*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest 1. k.
- Katus László (1979): A nemzetiségi kérdés és Horvátország története. In *Magyarország története 1848–1890*. (Főszerk.: Kovács Endre), (szerk.: Katus László). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kelemen Elemér (1994): *Hungarian history of education literature: 1991–1993*. Gent, Univ. Gent.
- Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In *Filozófia – művelődés – történet*, 57–72.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség*. Budapest, Oktatókutató Intézet–Új Mandátum.
- Kiss Tamás (1999): *Klebelsberg Kunó*. Budapest, Új Mandátum.
- Kogan, M. (1975): *Educational policy Making*. London, Allen/Unwin.
- Kollar, R. (2002): Foreign and Catholic: a plea to Protestant parents on the dangers of convent education in Victorian England. *History of Education*, no. 4.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Budapest, Educatio Kiadó.
- Lengyel György (1993): *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet.
- Lowe, R. (1999): Education and national identity. *History of Education*, no. 3.
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikuskok a dualizmus korában*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikuskok és koncepciók a két világháború között*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996–1990*. 2. kiadás, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Mihály Ottó (1997): Modernizációs feladatainkról. In: Új Pedagógiai Szemle 3. sz. 34–43.
- Müller, D. K.–Ringer, F.–Simon, B. (eds.) (1987): *The Rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870–1920*. Cambridge

- [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.
- N. Szabó József (1998): Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Budapest, Új Mandátum.
- Németh András – Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 303–317.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1045–1055.
- Pukánszky Béla (2000): Új pedagógiai határtudomány – a gyermekkortörténet. *Studia Caroliensia*, 1. 3. sz. 47–63.
- Richardson, W. (1999): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part I. 1945–72. *History of Education*, no. 1.
- Richardson, W. (1990a): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part II: 1972–96. *History of Education*, no. 2.
- Ringer, F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. London, Bloomington.
- Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Rupp, J. C. C. (1993): Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands. *Paedagogica Historica*, no. 3. 735–53.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Setényi János (1992): *Harc a középiskoláért*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Simola, H. (2002): From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. In *History of Education*, no. 3.
- Simon, B. (1994): The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy. *Sociology of Education Abstracts*, 199.
- Singer, B. B. (1975): Jules Ferry and the Laic Revolution in French Primary Education. *Paedagogica Historica*, no. 2. 406–425.
- Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 215–221.
- Szász Zoltán (1976): A brassói román iskolák ügye a századvég nemzetiségi politikájában. *Történelmi Szemle*, 1–2. sz.
- Szépe György (2001): Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára. Anyanyelv és az állam hivatalos nyelvei. *Iskolakultúra*, 5. sz. 38–46.
- Szinnyi József: *Magyar írók élete és munkái*. [online:] (http://www.arcanum.hu/kiadvanyok/konyveszet/magyar_irok_elete_es_munkai.html)
- Tárkány Szücs Ernő (1981): *Magyar jogi népszokások*. Budapest, Gondolat.
- Tilkovszky Loránt (1995): Nemzetiségi anyanyelvű oktatás Magyarországon a katolikus elemi népiskolákban (1919–1944). *Századok*, 6. sz. 1251–1274.
- Zibolen Endre (2001): Az Organisationentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium. In Horánszky Nándor (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest, Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény.

Szabadvőműves magyar gyógypedagógusok a 19. és 20. század fordulóján

A magyar gyógypedagógia 200 éves történetének egyik legjelentősebb időszaka a 19. és 20. század fordulója, „amikor a fogyatékossgal élőkre az emberiség történelmében mindig kétarcú (elfogadó és elutasító) társadalomnak már nemcsak emberbarát tagjai figyelnek védően és támogatólag, hanem a tudományos megismerés is a jobbítás és felemelés szándékával fordul felénk.” (Gordosné, 2004, 11)

1898-ban – az 1896. évi II. Országos és egyetemes tanügyi kongresszuson az emberbaráti intézetek, árva- és szeretetházak szakosztályában zajló heves viták után (*Kongresszusi napló*, 1898) – a vallás- és közoktatási miniszter (1898. évi 52.270. sz.) rendeletével a siketnémák, vakok, a gyengeelméjűek, a dadogók és hebegők összes állami, községi, felekezeti és magánintézetei, iskolái és tanfolyamai kiválnak az emberbaráti intézmények csoportjából, és hivatalosan gyógypedagógiai közoktatási intézményekké minősülnek. Szakmai irányításuk céljából a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban (VKM) *Gyógypedagógiai Ügyosztály* és annak vezetője, *Náray-Szabó Sándor* orvos elnökletével *Gyógypedagógiai Intézetek Országos Szaktanácsa* létesül.

Ugyanebben az évben új szaklap indul *Magyar Gyógypedagógia* címmel mint „a siketnémák, vakok, hülyék, gyengeelméjűek, dadogók és hebegők oktatásával, valamint általában a gyógyneveléssel foglalkozók szakközlönye”, szerkesztője: *Roboz József*.

1900-ban (a vallás- és közoktatási miniszter 24.002. sz. rendeletével) megnyitja kapuit a *Gyógypedagógiai Tanítóképző*, a mai ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar jogelődje, első igazgatója *Borbély Sándor* (Gordosné, 2000).

1902-ben a gyógypedagógiai intézményekhez kapcsoltn, *Ranschburg Pál* elme- és ideg orvos vezetésével megkezdí működését a *Gyógypedagógiai Psychológiai M. Kir. Laboratórium* (Schnell, 1929a).

Összefoglalva tehát, a 19. és 20. század fordulóján az történik, hogy végre kiszélesedik a fogyatékossgal élő gyermekek iskoláztatása, fellendül és helyet kap a közoktatás rendszerében, a gyógyneveléssel foglalkozók szakmai fórumhoz jutnak, megindul a felsőfokú gyógypedagógus-képzés, és létrejön az első szakmai kutatóműhely a gyógypedagógia tudományos művelésére.

Tanulmányunk e korszak gyógypedagógiai történeti feldolgozásához kíván hozzájárulni egy új szempontú elemzéssel, melynek alapját eddig feltáratlan, a közelmúltban folytatott levéltári kutatások adatai adják.

A magyar gyógypedagógiai történeti kutatás régi adóssága a hiteles adatok feltárása az értelmi fogyatékosokkal élők 1875-ben Rákospalotán létesült első magyarországi gyógypedagógiai nevelő és oktató intézményének keletkezéséről. Bizonyosra vehető, hogy a „Munka” elnevezésű intézetet az alapító, *Frim Jakab* (1852–1919) körmendi származású tanító a „Munka” szabadkőműves páholy támogatásával hozta létre, a szabadkőműves kapcsolatok azonban még ma sem dokumentáltak, az egyébként rendkívül érdekes és sok szálon vezetett interpretációk a kortársak és a családtagok beszámolóin és következtetéseken alapulnak (*Rill*, 1882; *Éltes*, 1927; *Gordosné*, 1963; 2002a).

A Frim-féle neves intézet hiteles keletkezéstörténetének megismerése iránti igény újra és újra felmerül, mostanában többek között azért is, mert egy másik neves úttörő gyógypedagógiai intézmény szabadkőműves eredetének részletei a közelmúltban váltak közzismertté (*Nádas*, 1994; *Bán – Nádas – Orányi – Tarnói*, 2003). A centenáriumát 2003-ban ünneplő Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon jogelődjét, a „Nyomorék Gyermekek Egylete és Menhelye” elnevezésű intézményt, amely 1913-tól a „Nyomorék Gyermekek Országos Otthona” néven vált ismertté, a Deák Ferenc szabadkőműves páholy alapította 1903-ban. Az érdem *Rothfeld Richárdé*, aki 1901-ben lett a Deák Ferenc páholy tagja, és „a szeretet jegyében a mindaddig árván sínylődő nyomorékok ügyére terelte a figyelmet.” (*Nádas*, 1994, 4)

Frim Jakab szabadkőműves múltjára nézve azonban a 2002/2003-ban végzett levéltári kutatásaink sem vezettek eredményre, ám az 1887–1920 között keletkezett, az Országos Levéltárban fellelhető dokumentumok tüzetes tanulmányozása során kiderült, hogy a 19. és 20. század fordulóján működő ismert magyar gyógypedagógiai történeti személyiségek közül többen is tagjai voltak különböző szabadkőműves páholyoknak. Többük „kereső” (felvételt kérő) dokumentumait is sikerült megtalálnunk, és a páholyok megőrzött iratanyagából kigyűjtött adatok alapján eddig nem ismert, új, érdeklődésre számot tartó gyógypedagógiai történeti összefüggéseket megfogalmazni (*Palatinus*, 1939; *Pataky*, 1967). Megjegyezzük, hogy az igen értékes levéltári anyag érzékelhetően hiányos, és a kutató munkáját rendkívüli módon megnehezíti az a körülmény is, hogy a kéziratos dokumentumok gyakran olvashatatlanok, egy részük aláírás és keltezés nélküli, így az azonosítás sokszor igen hosszadalmas, nem ritkán lehetetlen.

Kedvező kimenetelű példa a gyógypedagógia és a szabadkőműves mozgalom élő kapcsolatának – a feltárt dokumentumok közül – időben a legkorábbi történését bizonyító, aláírás és dátum nélküli, szerencsére nyomdai előállítású: *A siketnémák állapota hazánkban* című négyoldalas szöveg (*Országos Levéltár*, 1884). Az írásmű egy körlevél mellékleteként érkezett a *Könyves Kálmán Szabadkőműves Páholy* tagjaihoz, mint az 1869-től működő, első magyar nyelvű *Corvin Mátyás Szabadkőműves Páholy* felhívása, és főként arra buzdította a hír-

lapírással foglalkozókat vagy azzal kapcsolatban állókat, hogy az ügyet karolják fel. (A levél szerint minden páholynak postázták az írást, de csak a jelzett páholy anyagában találtunk rá.) Megjegyezzük, hogy a *Corvin Mátyás Szabaddkőműves Páholy* igen fontos és jelentős szerepet töltött be a magyarországi szabaddkőműves mozgalomban, és hogy a különböző szakirodalmi forrásokban hosszan sorolt érdemei között az 1870-ben alapított „*Szeretet, hülyéket gondozó intézet*” is szerepel, amelynek pontos keletkezéstörténetével még szintén adósak vagyunk (Sumonyi, 1998, 31).

Ez az értékes gyógypedagógiai történeti írásmű a Páholy 1884. évi iratai között található, és bár tapasztalataink szerint az iratelhelyezés gyakran nem feltétlenül jelenti a keletkezés időpontját, ez esetben a szövegből is arra lehet következtetni, hogy az valóban 1884-ben íródott. A szerző személye után kutatva azt állapítottuk meg, hogy az – szinte bizonyosan – *Grünberger Lipót* (1840–1910), az 1876-ban *Fochs Antal* adományából (Budapesten, a mai VII. kerületi Bethlen téren) alapított (1948-ban megszűnt) *Izraelita Siketnámák Országos Intézetének* első igazgatója, aki már 1876 előtt a *Corvin Mátyás Szabaddkőműves Páholy* tagja volt. (Felvételenek pontos dátuma nem ismert, de tudjuk, hogy 1887. október 15-én kilépett.)

A felhívás szerzője kitűnően tájékozott volt a siketnámák ügyének mind a nemzetközi, mind a hazai helyzetéről, különösen az izraelita intézetről. Ezek részletes bemutatása alapján (számszerű adatokkal) derült fény arra, hogy „a siketnámák állapota hazánkban” rendkívül mostoha, mert annak ellenére, hogy már 1802-ben Vácott megnyitotta kapuit az első ilyen intézet, a siket gyermekek többsége iskolázatlan maradt.

„A siket gyermek, ki igen gyakran betegség következtében veszti el hallását, csak a szemléletre van utalva, nyelvet megtanulni nem képes, ennek folytán csak jelekből ért meg másokat, és saját korlátolt gondolatait is csak jelek által fejezi ki. Siketsége okozza, hogy némává lesz. Minthogy e szerint nyelvismerete nincs, hiányzik nála a természetes közeg, hogy ismeretköre kibővíüljön és szelleme fokról-fokra fejlődjék, elkárbozott sorsa tehát a szellemi sötétség, lelke parlagon marad és léte alig egyéb, mint vegetálás. [...]

A siketnéma ha kilép a küszöbön, és más gyermekek közé vegyül, ezek megbámulják és minthogy szegénynek arcán a szellemi fejletlenség tükröződik, kikerülnek és kevés kivétellel kinevetik, gúny tárgyává teszik, sőt olykor bántalmazzák is, mert hiszen ostoba és tudatlan, megrontja játékukat, azért inkább körükből kirekesztik és magára hagyják. A szegény kuka, már e kis társadalomnak czéltáblája, páriája. [...] Fölösleges bővebben ecsetelni a helyzetet és illusztrálni azon végtelen szerencsétlenséget, mely az illető szülőket sújtja, kik bizonyára községi adójukban megfizetik a reájuk eső iskolaadót is, de akik gyermekeiknek ezen elemi oktatásáról sem a község, sem az állam nem gondoskodik. Mélyen megrendítő annak tudata, hogy hazánkban egy tanfolyam alatt, míg 150 siketnéma gyermekoktatást nyer, ezekkel szemben 600-nál többre megy azoknak a száma, kik tanulni akarnának, de elutasítatnak, és egész életükre a legsötétebb szellemi éjszakába üzetnek.” (i. m., 95/a–96/b.)

De mindenképpen *Grünberger Lipót* szerzőségére utal az írásmű szakszerűsége is. Tudjuk, hogy tanítói oklevele megszerzése után (Budapest, 1862) Németországban, többek között Drezdában szerzett jártasságot a siketek oktatásában, és hat évig dolgozott Bécsben, az ott működő *Izraelita Siketnémák Intézetében*. A „német módszer” (hangos beszédre tanítás) következetes alkalmazója volt. A társalgási nyelv elsajátítását szorgalmazta. A gyermek környezetében és saját életében előforduló események feldolgozását, az önnevelésre felkészítést tartotta elsődlegesnek. A jelek alkalmazását nem engedte (*Gordosné*, 2001, 23).

„*A némát meg lehet tanítani beszélni is – írja felhívásában. Az emberi szólószervek épen úgy mint egy hangszer kezelhetők lévén, ezen az egyes hangok, melyeknek jelei a betűk, bizonyos ugyanazon feltételek mellett keletkeznek, elkezdették tehát a hangoknak a szólószerveken előforduló feltételeit és szabályait tanulmányozni, és ezek alapján növendékeiket a hangokra megtanítani, hosszas gyakorlat, kitartó türelem és fáradtságos munka törekvésüket sikerrel is jutalmazta, a némák a betűket kezdték hangoztatni, sőt ezeknek az ajkakon látható képeit onnan, begyakorolt megfigyelés által le is olvasni, felfedezték tehát és megalakították az újabb tan módszert, melynek alapján a szerencsétlen gyermekek nemcsak hogy egy nyelvet megtanulnak, de ezen érthetően beszélni is tudnak és mások szavait azoknak ajkáról le is olvassák.*

[...] *Ezenkívül a siketenémák bármely kézműipart, melynél a hallás feltétlenül nem szükséges, teljesen el bírják sajátítani és munkájuk után mint hasznos polgárok megélni, mi által a társadalomnak teljesen visszaadva, ennek többé nem terhei, hanem hasznos és munkás tagjaivá válnak.*” (i. m., 95/b.)

Hitelesen nem tudjuk, hogy ennek a felhívásnak közvetlenül milyen hatása van a további fejleményekre, de tény, hogy a siketek iskoláztatása a 19. század végén jelentősen fellendült. Temesvárott és Aradon 1885-ben, Kaposvárott 1887-ben, Kolozsvárott 1888-ban új iskolák/intézetek nyitották meg kapuikat.

A meggyőződésünk szerint *Grünberger-féle* felhívást tanulmányozva felfigyeltünk a „*nemeslelkű Fox*” említésére, mint a budapesti izraelita siketek intézetének alapítójára. A *Fox* névvel más szabadkőműves dokumentumokban is találkoztunk. Bizonyos, hogy az általunk (*Kanizsai*, 1956) *Fochs* néven ismert nemeslelkű alapító ugyanaz a személy, csak az írásmód különböző. Bár erről nincs hiteles adatunk, valószínűsíthető, hogy ő is, így ennek az intézménynek az alapítója is szabadkőműves volt.

Azt viszont a 2002/2003-ban végzett kutatásunk adatai alapján bizonyossággal állíthatjuk, hogy a vakok számára Budapesten (a mai Mozgásjavító Általános Iskola Módszertani Intézmény és Diákotthon Mexikói úti épületében) 1908-ban létesült intézet alapítója, lovag *Wechselmann Ignác*, és az első magyar logopédiai intézmény alapítója, *Roboz József* is szabadkőműves volt. A *Lovag Wechselmann Ignác és neje Neuschloss Zsófia Vakok Intézetét* a 20. század eleji szabadkőműves dokumentumok gyakran említik. Lovag *Wechselmann Ignác* a *Demokratia Szabadkőműves Pábuly* egyik alapító tagja volt (1887), neve aláíróként is sokszor szerepel a leveleken, iratokon. (Minthogy akkoriban nők nem lehettek szabad-

kőműves páholytagok, így Zsófia nevével nem találkozhattunk, de a *Neuschloss* családi név szintén gyakori az aláírók és a különböző bizottsági tagok között.)

Ám nemcsak az intézet alapítója szabaddkőműves, hanem annak első igazgatója, *Adler Simon* (1861–1930) is, aki – feltehetően nem véletlenül – éppen 1908-ban kéri felvételét a *Könyves Kálmán Szabaddkőműves Páholy* tagjai sorába, s ér el ott mesterfokozatot. Az intézetet 1930-ig vezette. Gazdag szakmai munkásságának második szakaszában módszeralkotóként szerzett itthon és külföldön nevet, elismerést a siketvakok gyógyító nevelése terén (*Gordosné*, 2001).

Roboz József (1864–1908) a 19. és 20. század egyik meghatározó gyógypedagógia történeti személyisége (*Gordosné*, 2001; 2002/b). Pályáját Aradon kezdte, ő nyitotta meg (1885-ben) és vezette a már fentebb említett siketek (Arad városi) iskoláját. Erről az időszakról csak igen kis mennyiségben maradt meg levéltári forrás, de ezek adataiból annyit tudunk, hogy *Roboz József* már 1891 előtt tagja volt az Aradon működő *Összetartás Szabaddkőműves Páholy*nak. Így joggal feltételezhető, hogy a siketek iskolájának alapításához is köze volt a szabaddkőműves mozgalomnak. *Roboz* a siketek iskolájának igazgatójaként éveken át készítette elő a beszédsérültek *ortophonikus* (logopédiai) intézményének megnyitását, melyre 1891-ben került sor.

Arra az eddig megválaszolatlan kérdésre, hogy ez alatt miképpen állt módjában számos európai országban (például Bécs, Berlin, Párizs városokban) tanulmányozni a logopédiai intézmények munkáját, az új adatok birtokában – véleményünk szerint – megadhatjuk a választ. Egészen bizonyos, hogy a szabaddkőműves páholy anyagi és erkölcsi támogatását élvezte.

Adataink szerint *Roboz József* 1894-ben, amikor Budapestre költözött, kilépett az aradi *Összetartás Szabaddkőműves Páholyból*. Négy éven át a budapesti vakok intézetében dolgozott, és egyidejűleg megszervezte (1894-ben) és vezette is a budapesti *Dadogók és hebegők gyógytanfolyamát*, valamint az első *logopédusképző nyári tanfolyamokat* is (1898-ig a vakok intézetében, majd új székhelyén, Várcott, a gyógypedagógia alma materében). 1898-ban indította el és szerkesztette a *Magyar Gyógypedagógia* című szakfolyóiratot, és egyben a *Gyógypedagógiai Intézetek Országos Szaktanácsának* is egy rövid ideig előadója volt. További szabaddkőműves pályafutásáról azonban nincsenek adatok. A különböző páholyok rendezvényeire szóló meghívókon még gyakran találkozunk nevével valamilyen gyógypedagógiai téma előadójaként, de nincs tudomásunk arról, hogy valamely újabb, Budapesten működő páholyba lépett volna. Csak feltételezhetjük, hogy közismerten felívelő és rendkívül termékeny, majd látványosan kettétört szakmai pályafutásának alakulásában része lehetett szabaddkőműves múltjának is (*Gordosné*, 1972).

Következzen még néhány, a hiányzó forrásanyag miatt részleteiben kellően nem ismert, de tényszerűen hiteles és új adat a 19. és 20. század fordulójáról.

Aradon, a siketek iskolájában *Roboz József*et *Éliás Jakab* követte az igazgatói székben, aki 1902-ben szintén felvételt nyert az *Összetartás Szabaddkőműves Páholyba*. *Roboz József* úttörő logopédus kortársai, akik szervező, gyakorlati és

elméleti, szakirodalmi munkásságukkal is felhívják magukra a figyelmet (*Gordosné*, 1972), szintén szabadkőművesek voltak. *Vaday József* 1896-tól a Nagyváradon működő *László Király Szabadkőműves Páholy*, *Baranyai Gyula* 1898-tól a Szegeden működő *Árpád Szabadkőműves Páholy* tagja volt.

A 19. század végén fellendülő siketoktatás jeles képviselői közül *Borbély Sándor* 1899-ben nyert felvételt a *Budapest Szabadkőműves Páholyba*, *Bihari Károly* 1900-ban az *Eötvös Szabadkőműves Páholyba*, *Váradi Zsigmond* 1902-ben az *Észak Szabadkőműves Páholy* megalapítója volt Körmöcbányán.

Borbély Sándor (1866–1932) nemcsak a váci alma matert vezette (1899–1925), hanem egyidejűleg a *Gyógypedagógiai Tanítóképző első* igazgatója is volt (1900–1904), annak 1904-ben történő Budapestre helyezéséig, majd ott később is előadó tanárként működött, továbbá éveken át a *Gyógypedagógiai Intézmények Országos Szaktanácsának* előadói tisztségét is betöltötte (*Gordosné*, 2000; 2003c).

Bihari Károly (1874–1954) Vácott és Budapesten siket gyermekeket tanított, majd rövid ideig, a Tanácsköztársaság idején a Gyógypedagógiai Tanítóképző – a kortársak és az utókor által vitatott – igazgatója volt (*Gordosné*, 2000).

Váradi Zsigmond (1863–ismeretlen) Körmöcbányán, majd Budapesten tanított siket gyermekeket, és különösen mint a nagyothallók gyógypedagógiai iskoláztatásának úttörő képviselője tűnt ki (*Gordosné*, 1970, 1995).

A feltárt adatokból az is kiderült, hogy a budapesti *Izraelita Siketnémák Intézetében Grünberger Lipót* igazgató utódai is aktív szabadkőművesek voltak. *Tolnai J. Béla* 1907-ben lépett be a *Könyves Kálmán Szabadkőműves Páholy* tagjai sorába, és 1910-ben követte *Grünberger Lipótot* az igazgatói székben. Neve a Páholy irattárából megőrzött dokumentumok kísérő levelein és különböző meghívókon titkárként gyakran olvasható. Nagy kár, hogy a levelek mellé fűzött dokumentumok legtöbbször nincs aláírás, így azok szerzőinek azonosítása nem mindig jár sikerrel.

Tolnai J. Béla igazgató utóda 1926-tól veje, *Kanizsai Dezső* (1886–1981), a *Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* majdani neves professzora volt (*Gordosné*, 2001, 2002b; *Subosits*, 2001). *Kanizsai Dezső* azonban csak 1918-ban vált a *Könyves Kálmán Szabadkőműves Páholy* tagjává, s minthogy a páholy iratanyagát csak 1919-ig őrzi az Országos Levéltár, így szabadkőművesi tevékenységének erről az évről nincs semmiféle adatunk. Kollégialis ismeretség révén viszont – a szabadkőművesi titoktartást mellőző többszöri személyes közléséből – tudjuk, hogy a magyar szabadkőműves mozgalom 1920. évi belügyminiszteri betiltása után illegálisan is folytatta tevékenységét. Ezt azért tartjuk érdeklődésre számot tartó adatnak – és nyugtázzuk köszönettel –, mert szakirodalmi forrásokból ismert (az ő neve nem szerepel az azóta közölt listákon), hogy a magyar szabadkőművesek 1920-as, 1930-as évekbeli külföldi (bécsi, prágai stb.) illegális kapcsolatai a politikai hatalom előtt is ismertek, mintegy elnézettek voltak (*Sumonyi*, 1998, 146). Így gyógypedagógia-történeti új adataink birtokában joggal gondolhatjuk, hogy például *Kanizsai Dezső* gyakori bécsi szakmai útjai egyben szabadkőműves tevékenységének gyakorlását is jelentették. Különös okunk is van ennek

utólagos feltételezésére. A gyógypedagógia történetére, főként a magyar logopédiára és szurdopedagógiára nagy hatást gyakorló neves professzor, *Emil Froeschels* (1884–1972) 1938-ig szülővárosában, Bécsben élt és dolgozott (*Gordosné*, 2001, 20–21). *Kanizsai Dezső* és *Emil Froeschels* között – ez szintén személyes közlésből származó adat – szoros szakmai és baráti kapcsolat volt, ami élő maradt *Froeschels* Amerikába történt kivándorlása után is. *Froeschelsről* is közelműbeli levéltári kutatásaink során tudtuk meg, hogy 1913-tól a Bécsben működő *Goethe Szabdkömvés Páholy* tagja volt.

A továbbiakban a magyar gyógypedagógia történetének két olyan meghatározó személyiségéről szólunk részletesebben is, akiknek szabdkömvési tevékenységébe bővebben is sikerült betekintést nyernünk. Úgy gondoljuk, hogy az ő esetükben már a szabdkömvés mozgalomba való bekapcsolódásuk indítékairól, a szabdkömvés eszméknek és életformának „profán” életükre gyakorolt hatásáról is megkísérelhetünk képet alkotni.

Ranschburg Pál (1870–1945) nemzetközi hírnevű elme- és ideggyógyász, egyetemi rk. tanár, a kísérleti és a gyógypedagógiai pszichológia megeremtője Magyarországon (*Gordosné*, 2001, 39–40), aki 1897-ben, pályája elején kérte felvételét a *Demokratia* nevű, „Szabadság! Egyenlőség! Testvériség!” jeligéjű szabdkömvés páholyba.

Kármán Elemér (1876–1927) jogász, törvényszéki bíró, a kriminálpedagógia megeremtője Magyarországon (*Gordosné*, 2001, 33), viszonylag rövid pályafutása legalkotóbb időszakában, 1916-ban lett a *Könyves Kálmán* nevű, „Az előítéletek legyőzésére” jeligéjű Szabdkömvés Páholy tagja.

Életműveiket tanítványaik, munkatársaik, követőik, tisztelőik már méltó módon feldolgozták, közreadták. Különösen vonatkozik ez *Ranschburg Pálra* (*Náray-Szabó*, 1908; *Schnell*, 1929a; 1929b, 1946; *Harkai*, 1946; *Révész*, 1946; *Tóth*, 1929; *Bánlaki*, 1970; *Illyés*, 1980a; 1980b; *Pléh*, 1992; *Vértes*, 1994), és az ő esetében már a szabdkömvés múltjáról megismert adatok bemutatására is sor került (*Gordosné*, 2003).

Kármán Elemér munkásságának méltatása is megtörtént (*Ganyó*, 1959; *Gordosné*, 1974; *Pál*, 1976; *Volentics*, 1996), azonban az ő szabdkömvési tevékenységére vonatkozó új adatok közlése itt először kerül sor.

A különböző szabdkömvés páholyok a szabdkömvesség fő célját a társadalmi élet más-más területeit kiemelve törekszenek megvalósítani.

A *Könyves Kálmán* és a *Demokratia* páholyok elismertek voltak, a szabdkömvés mozgalmon belül is nagy tekintélyűnek számítottak (ilyen még például a *Martinovics Szabdkömvés Páholy*, amelynek *Ady Endre* is tagja volt).

Az 1872-ben alakult skót rítusú (úgynevezett filozofikus, „magas fokozatú” műhelyeket is fenntartó, tökéletesedésre törekvő, többek között a tudomány és az erkölcs irányában) *Könyves Kálmán Szabdkömvés Páholy* programjában például az ifjúságnevelés, a gyermekgondozás, a rokkantügy, a női egyenjogúság kérdései szerepeltek kiemelten. Legjelentősebb alkotásai a Budapesti Leányegyesület, a Munkásgyermekek Napközi Otthona, a Budapesti Mentők voltak.

A *Könyves Kálmán Páholyból* 1887-ben kivált tagok (többek között *Gelléri Mór*) által alapított *Demokratia Szabadkőműves Páholy* programjában a népnevelés és a tanügy kérdései szerepeltek kiemelten. Igen sokrétű tevékenysége a gyermekvédelem rendkívül aktív támogatásában teljesedett ki. Működése harmadik évében a gondozás nélkül maradt és az elzúllás veszélyének kitétt gyermekeket vette oltalmába, és megalakította, majd hosszabb ideig fenntartotta a *Gyermekvédő Egyesületet*, amely kiindulópontja volt az intézményes gyermekvédelemnek. Kiemelést érdemel még az 1910-ben sok harc és vita árán létesített (később differenciálódott) *Országos Pártfogó Egyesület* (a „*Patronázs*”), amelynek például az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok foglalkoztatásáért oly sokat tett gyulai és kisújszállási gyógypedagógiai intézményeket is köszönhetjük (*Gordosné*, 1980).

Ranschburg Pál felvételi anyaga alapján egyértelmű, hogy ő nagyon sokat várt a bekerüléstől a szabadkőműves mozgalomba, azt remélte ugyanis, hogy a „profán” világban tapasztalt kedvezőtlen, neki nem tetsző jelenségektől mentes, törekvéseit támogató közegbe kerül (*Ranschburg*, 1897).

Felvétele során arra a kérdésre, hogy „*Mit keres Ön közöttünk?*”, ezt válaszolta: „*Igaz idealizmust, amit eddig odakünn közös célok szolgálatában nem találtam. A szép, jó és igaz szolgálatát. Barátságot, szeretetet – testvériességet, melyet az érdekek harca nem zavar meg*” (l. i. m.). Egyik ajánlója róla szóló véleményéből azt is megtudjuk, hogy a „kereső” már korábban is tett a *Demokratia Páholynak* szolgálatot, „... a legkevésbé fogunk benne csalódní” – írja. Gyermekkorában megfelelő légkörben nevelkedett. „*Atyja kötetlen nélküli kőműves volt, mint rabbi kb. 30 éven át nemcsak hívőinek papja volt, de egy város jótevője és jóságos atyja is*” (l. i. m.).

Ami az addigi életében jelzett, számára kedvezőtlen jelenségeket illeti, a hozzá egyik legközelebb álló tanítványának, életműve legjobb ismerőjének több róla szóló írásában is olvasható kellemetlenségekről van szó (*Schnell*, 1929a; 1946). *Schnell* többször utal a pályakezdő *Ranschburg Pál* tudományos céljaival, törekvéseivel szemben fellépő „gáncsoskodókra”.

Kármán Elemér felvételi anyagából is jól érzékelhető a tudatosság, a szabadkőműves eszmeiség vállalása és a remény, hogy törekvéseiben támogatókra talál (*Kármán*, 1915).

„*Tőlem, mint bírótól, ez idő szerint mint gyermekbírótól a szabadkőművesség azt várhatja, hogy munkámmal hozzájáruljak ahhoz, hogy a bünt és tévelygést gyógyítással és neveléssel előzzük meg büntetés és megtorlás helyett*” (l. i. m.).

A „profán” életben őt is sok csalódás érte. Erről felvételi anyagában ő maga még nem tett említést, de egyik ajánlója, aki messzemenően támogatta felvételét, hosszan védelmezi a különböző, úgymond rágalomokkal szemben. A nehezen olvasható kézírásos anyagból kiderül, hogy például nagynevű egyetemi tanár apja, *Kármán Mór* (abban az évben történt) halála után keltek szárnyra vele kapcsolatban kegyeletsértésről szóló igaztalan vádak, továbbá eladósodásáról is jártak kósza hírek. „*Nem igaz, hogy nagyszerű atyja halálakor állítólag sértően,*

fiúi kegyeletet sértve nyilatkozott. [...] Nem igaz, hogy el van adósodva, nincs ellene semmiféle kereset a bíróságnál.” – védi hevesen ajánlója, Stern Ábrahám, mint ahogy Balassa József, a nagytekintélyű nyelvtudós, a Könyves Kálmán Szabadkőműves Páholyfőmestere (a *Symbolikus Nagypáholy* későbbi nagymestere) is feltétlenül ajánlja felvételét.

De egyik későbbi méltatója is szóvá teszi a szakmai törekvései miatti mellőzést. „Sajnos, Kármán érvei ... süket fülekre találtak. Fantasztának tartották, mert az ifjakat az akkori javítóintézetekben nem a nevelés segítségével, hanem koplaltatással és ütlegeléssel akarták jó útra téríteni. Pedig éhség által még senki se lett jobb, és teljesen hiábavaló – írja – azoknak a hivatalnokoknak a fejtörése, akik a javítóintézetek élelmezési költségeit azért akarják lejjebb szorítani, mert a rossz gyermeket nem lehet oly jól táplálni, mint a jót.” (Ganyó, 1959, 97)

Ranschburg Pál életútja röviddel a szabadkőműves mozgalomba történt belépése után fordulóponthoz érkezett, mely meghatározta további egész szakmai pályafutását. Felvételi kérelmében így ír: „Foglalkozom az ideg- és elmekórtani gyakorlattal és búvárlattal és a pszichológiával, miután ezen szakmák terén szakmailag is működtem és működöm. Fiatalember létemre többet eddig nem tehettem” (l. i. m.). Ugyanez a fiatalember már 1899-ben a budapesti Pszichiátriai Klinika mellett *Kísérleti Pszichológiai Laboratóriumot* létesített, majd néhány év múlva (1902-ben) megszervezte annak jogutódját, a gyermekvédelemmel mindig igen szoros kapcsolatban álló *Gyógypedagógiai Pszichológiai M. Kir. Laboratóriumot*, amelyet hamarosan a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia tudományos műhelyévé fejlesztett. Bizonyára az sem véletlen, hogy ezzel egyidejűleg Nagy Lászlóval, a magyar gyermekvédelem kiemelkedő alakjával, a gyermektanulmányoknak mint tudománynak úttörő kutatójával, aki 1902-től tagja, majd mestere a *Nemzeti Szabadkőműves Páholy*nak, a gyermekvédelem terén életre szóló együttműködésre lépett.

A feltárt új, Ranschburg Pál szabadkőművesi tevékenységére vonatkozó adatok azt bizonyítják, hogy életműve – amint arról már máshol beszámoltunk – ennek révén sokat gazdagodott (Gordosné, 2003).

Készülő, 1905-ben *A gyermeki elme fejlődése és működése* címmel megjelent könyvéről például először 1904-ben, a *Demokratia Páholyban* tartott nagy érdeklődéssel kísért előadást (Ranschburg, 1905a). A könyv megjelenéséről és fogadtatásáról az 1905. évi páholyjelentés hosszan szól. „Kulturális haladásunk ez elsősorú ügye ezentúl a szabadkőművesség munkaprogramján állandóan szerepeljen” – olvassuk a jelentésben (Demokratia, 1905). A Ranschburg által képviselt ügyet a páholy olyan jelentősnek tartotta, hogy az arra szintén felfigyelő *Társadalomtudományi Társasággal* együttműködve társadalmi mozgalom kezdeményezésére is alkalmasnak ítélte, és ezt el is indította. Ranschburg a *Társadalomtudományi Társaságtól* közvetlenül is kapott felkéréseket, például azt, hogy készítsen értekezést az iskolai túlterhelésről, a VKM pedig a középiskolák megreformálási munkálataiba vonta be (Ranschburg, 1905b). A Belügyminisztérium felkérésére a Ranschburg-laboratóriumban végzett vizsgálatok felhasználá-

sával készítette el *A züllésnek indult gyermekek megfigyelési tervezete* című munkáját (Ranschburg, 1907).

Ranschburg Pál azonban – szemben például Kármán Elemérrel, akiről még később szólunk – szabadkőművesi tevékenységét mindvégig úgy végezte, hogy megmaradt szakmai hivatásánál, szabadkőművesi fogadalmához híven, politikai szerepet sohasem vállalt. Rá emlékezve, tanítványa és munkatársa, Vértés O. József írta róla, hogy érzékeny volt a végletekig, az önérzetet sértő, esztelen politikai hajszát nehezen viselte. „1919–20-ban egyetlen sor írás sem hagyta el íróasztalát. Ugyanilyen néma volt és nagy veszteséget jelentett szakirodalmunk számára életének utolsó 2–3 éve is.” (Vértés, 1994, 126–127)

Bár Kármán Elemér szabadkőművesi felvételi kérelmét 1915. október elsején nyújtotta be, és felvételére csak 1916. május 23-án került sor, az Erzsébetfalván, a bíróság mellett 1915-ben általa létrehozott *Kriminálpedagógiai Intézet* és a *Pestalozzi Gyermekehon* már a *Könyves Kálmán Szabadkőműves Páholy* támogatásával létesült. Kármán Elemér ezidőtől minden energiáját a *Budapesti Kriminálpedagógiai Intézet* létrehozására és a gyermekvédelem megreformálására fordította. Erről tanúskodik egy, az Országos Levéltárban talált, két részből álló dokumentum is, amit a páholy vezetősége valamennyi páholynak megküldött. A kézzel írott, dátum és aláírás nélküli (de azonosítható) kísérőlevélben a *Pestalozzi Gyermekehon* működéséhez kértek anyagi segítséget. A csatolt, géppel írott, *Radikális gyermekvédelem* címet viselő, 20 oldalas tanulmány (szintén azonosíthatóan) Kármán Elemér munkája, aki részletesen feltárva a magyar gyermekvédelem fogyatékoságait, reformjavaslataihoz kért támogatást (*Országos Levéltár*, 1916).

Ez a dokumentum egyben azt is bizonyítja, hogy Kármán Elemér a szabadkőműves mozgalom radikális szárnyához csatlakozott. Ezt az írását összevetve *A Gyermekek* című folyóiratban megjelentekkel (Kármán, 1917a; 1918; 1919), jóval keményebb hangnemet használ. Kijelenti, hogy visszaélésekről értesülve alaposan megrendült a gyermekvédelemről vallott addigi felfogása (i. m., 286). Érvekkel alátámasztottan bírál, vádol, tiltakozik. „Erélyesen tiltakozom az ellen, hogy a gyermekvédelem legyen a magyar állam egyedüli szociálpolitikai tevékenysége. ... Nem jár helyes úton az az ország, mely védi a gyermeket, de elnyomja a felnőttet; mely a proletárok gyermekeit menhelybe dugja, a proletárokat pedig fogházakba csukja; mely a gyermeket védi csak azért, hogy szaporítsa a népesség számát, de szinte erőszakkal kikergeti a felnőtteket az országból és kényszeríti őket a kivándorlásra; mely az egyik kezével áld, a másikkal ver; melyben a munkabér éhbér és mely a szegény gyermekeket felneveli, hogy belőlük proletárokat neveljen, munkásokat, akik a többi munkások bérét elnyomják és bitvány sztrájktrórk” – olvassuk többek között (i. m., 291–293).

De a magyar állam úgymond egyedüli szociálpolitikai tevékenységéről sincs valami elismerő véleménnyel. „A magyar gyermekvédelmi intézményrendszernek legnagyobb része csak papíron létezik és csak papíron szép” – írja (i. m., 290). Írásában záporoznak a politikai jelmondatok, például „Ha a kapitalizmus

megszűnik, nem lesz proletariátus!” – „Az ifjúkori kriminalitás oka a kapitalizmus!” – „Ha a kapitalizmus megszűnik, nem lesz kriminalitás!” – „Az igazi gyermekvédelem a kapitalizmus megszüntetésében áll!”

Kármán Elemér a szabaddkőműves mozgalom radikális szárnyához csatlakozó, sok más „testvéréhez” (például több gyógypedagógushoz is) hasonlóan a Tanácsköztársaság idején – a szabaddkőművesi fogadalommal ellenkezve – politikai pályára lépett. A Tanács hatalom az Igazságügyi Népbiztosság Gyermekvédelmi Ügyosztályának vezetését bízta rá, amit abban a reményben vállalt el, hogy a magyar gyermekvédelem általa elképzelt reformja végre megvalósulhat.

Irodalom

- Bán Éva – Nádas Pál – Orányi Andrea – Tarnói Gizella (szerk.) (2003): *Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgálatában*. Budapest, Mozsásjavító Általános Iskola, Diákotthon és Pedagógiai Szakszolgálat.
- Bánlaky Éva (1970): *Ranschburg Pál (1870–1945) szakirodalmi munkássága*. Budapest, Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság.
- Demokratia Páholy* (1905): *Évi jelentés a Demokratia Páholy működéséről*. Országos Levéltár – P. 1106. 36. csomó, 14. tétel.
- Éltes Mátyás (1927): Adatok a gyengeelméjű gyermekek oktatásának történetéhez. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 25–34.
- Ganyó Vilmos (1959): Dr. Kármán Elemér, az elfelejtett kriminálpedagógus. *Gyógypedagógia*, 4. sz. 97–98.
- Gordosné Szabó Anna (1963): *Gyógypedagógia történet. II. A magyar gyógypedagógia története a XX. századig*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó Anna (1970): A Tanácsköztársaság és a gyógypedagógia. In Illyés Sándor (szerk.): *A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve III*. Budapest, Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 43–60.
- Gordosné Szabó Anna (1972): A magyar logopédia kialakulása. In Illyés Sándor (szerk.): *A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve V*. Budapest, Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 479–500.
- Gordosné Szabó Anna (1974): Viliam Gao munkásságának gyógypedagógia-történeti jelentőségéről. In Göllész Viktor (szerk.): *A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve VII*. Budapest, Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 43–51.
- Gordosné Szabó Anna (1980): Jubiláló intézményeink, különös tekintettel az 50 éves gyulai gyógypedagógiai intézetre. In Pálhegyi Ferenc (szerk.): *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve IX*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 262–269.
- Gordosné Szabó Anna (1995): A nagyothallók gyógypedagógiájának úttörői Magyarországon – dr. Török Béla (1871–1925) emlékére. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. 267–274.
- Gordosné Szabó Anna (1998): A látássérültek néhány volt neves gyógypedagógiai szakemberének portréja. In Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Látássérültek Magyarországon*. Budapest, MGVYOSZ, 64–69.
- Gordosné Szabó Anna (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

- Gordosné Szabó Anna (2001): Lexikonszócikkek. In Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógy-pedagógiai lexikon*. Borbély Sándor, 16; Éltés Mátyás, 17–18; Frim Jakab, 20; Froeschels Emil 20–21; Gao Viliam, 21–22; Grünberger Lipót, 23; Kanizsai Dezső, 33; Kármán Elemér, 33; Ranschburg Pál, 39–40; Roboz József, 41–42. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Gordosné Szabó Anna (2002a): 150 éve született Frim Jakab. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 211–219.
- Gordosné Szabó Anna (2002b): A logopédia fejlődése a 19. és 20. század fordulóján. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 20–26.
- Gordosné Szabó Anna (2002c): Borbély Sándorról – 1866–1932. *Speciális Pedagógia*, 4. sz. 1–5.
- Gordosné Szabó Anna (2003): Ranschburg Pál hatása a gyógypedagógiára – eddig ismeretlen adatok tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 220–230.
- Gordosné Szabó Anna (2004): A hagyományait megőrizve megújult magyar gyógypedagógiai tevékenység. In Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Budapest, Medicina, 11–17.
- Harkai Schiller Pál (szerk.) (1946): *Lélektani Tanulmányok Ranschburg Pál emlékére*. Budapest, Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete.
- Illyés Sándor (1980a): Ranschburg hatása a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia fejlődésére. In Illyés Sándor (szerk.): *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve IX*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 239–256.
- Illyés Sándor (1980b): A Ranschburg-laboratórium példája. In Illyés Sándor (szerk.): *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve IX*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 257–266.
- Kanizsai Dezső (1956): Kézírásos jegyzetek a Bethlen-téri „Izraelita Siketnémák Országos Intézetének” keletkezéséről. In *Gyógypedagógiai történeti gyűjtemény*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Kármán Elemér (1915): *Felvételi kérelem a „Könyves Kálmán” című, „Az előítéletek legyőzéséhez” jeligéjű Szabadkőműves Pábolysba*. Országos Levéltár, P 1096. 14. csomó, 15. tétel.
- Kármán Elemér (1917a): A kriminálpedagógia feladatai. *Magyar Pedagógia*, 5. sz. 254–263.
- Kármán Elemér (1917b): A budapesti kriminálpedagógiai intézet. *A Gyermek*, 637–648.
- Kármán Elemér (1918): A budapesti kriminálpedagógiai intézet (befejező rész). *A Gyermek*, 42–51.
- Kármán Elemér (1919): Az erkölcsileg fogyatékosok javító- és nevelőintézetének pedagógiai reformja. *A Gyermek*, 88–98.
- Kármán Elemér (1922): *A gyermekek erkölcsi hibái és erkölcsi betegségei (Kriminálpedagógia)*. Budapest, Tudományos Könyvkiadó.
- Kiszely Gábor (1999): *A szabadkőművesség – história, titkok, szertartások*. Budapest, Korona.
- Kongresszusi napló* (1898): *A II. Országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója*. I. kötet. Budapest.
- Nádas Pál (1994): A „Mozgásjavító” Általános Iskola és Diákotthon (Korábban Nyomorék Gyermekek Országos Otthona) 90 esztendő története (1903–1993). *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 4–10.

- Náray-Szabó Sándor (1908): *Előszó*. In Ranschburg Pál: *A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme*. Budapest, Athenaeum.
- Országos Levéltár (1884): *P 1096 Könyves Kálmán 22.* csomó, 20. tétel, p. 95a–b–96a–b.
- Országos Levéltár (1916): *P 1096 Könyves Kálmán 22.* csomó, 20. tétel, p. 284–305.
- Palatinus József (1939): *A szabaddkőművesség bűnei*. Budapest, Budai–Bernwalter.
- Pál László (1976): *Nevelés a büntetés-végrehajtásban*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Pataky Lajosné (1967): *A szabaddkőműves szervezetek, levéltári repertórium*. Budapest, Művelődési Minisztérium Levéltári Osztálya (Levéltárak Országos Központja).
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat.
- Ranschburg Pál (1897): *Felvételi kérelem a „Demokratia” című, „Szabadság! Egyenlőség! Testvériség!” jeligéjű szabaddkőműves páholyba*. Országos Levéltár, 5852/02. P. szekció 246. P. 1106. 12. csomag, 5. tétel. (Kézírási anyag.)
- Ranschburg Pál (1905a): *A gyermeki elme fejlődése és működése*. Budapest, Athenaeum, p. I–VIII. és 1–163., 2. bővített kiadás 1908, p. I–VIII. és 1–247.
- Ranschburg Pál (1905b): Az iskolai túlterhelésről. (Előadás a Társadalomtudományi Társaság 1905. március 31-én tartott ülésén.) In *A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdéssel*. Budapest, Politzer, (A Huszadik Század Könyvtára 12.) 14–29.
- Ranschburg Pál (1907): *A züllésnek kitett vagy züllésnek indult gyermekek megfigyelési tervezete. Útmutató*. Budapest, Magyar Királyi Belügyminisztérium.
- Révész Margit (1946): Ranschburg emberi sorsa. In Harkai Schiller Pál (szerk.): *Lélektani Tanulmányok Ranschburg Pál emlékére*. Budapest, Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete, 44–50.
- Rill József (1882): *A hülyék neveléséről és ápolásáról*. A Magyar Paedagógiai Szemle Kiadósága.
- Schnell János (1929a): Ranschburg Pál. In Schnell János (szerk.): *Psychológiai Tanulmányok a lélektan és határterületeinek elméleti és gyakorlati kérdéseiről prof. dr. Ranschburg Pál tiszteletére*. Budapest, Magyar Gyógypedagógiai Társaság, 1–6.
- Schnell János (1929b): *Eredmények a magyar kísérleti gyógypedagógiai és orvosi pszichológia területén*. Budapest, Gyógypedagógiai Könyvtár.
- Schnell János (1946): Ranschburg, a laboratórium és módszeralkotó. In Harkai Schiller Pál (szerk.): *Lélektani Tanulmányok Ranschburg Pál emlékére*. Budapest, Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete, 17–18.
- Subosits István (2001): „Az utóbbi nap az előbbi tanítványa”. (Tanulmányok a hazai beszédjavítás történetéből.) *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz. 117–123.
- Sumonyi Zoltán (1998): *Újrafelfedett titkok a magyarországi szabaddkőművesekről*. Budapest, Talentum.
- Tóth Zoltán (1929): Ranschburg és a gyógypedagógia fejlődése. In Schnell János (szerk.): *Psychológiai Tanulmányok a lélektan és határterületeinek elméleti és gyakorlati kérdéseiről prof. dr. Ranschburg Pál tiszteletére*. Budapest, Magyar Gyógypedagógiai Társaság, 203–208.
- Vértés O. József (1994): Ranschburg Pál emlékezete. *Fejlesztő Pedagógia*, 4–5. sz. 126–131.
- Volentics Anna (1996): *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Folytonosság és megszakítottság a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak tudósképző tevékenységében

A neveléstudományi utánpótlás, doktorok, doktorálás

A szellemi műhely, iskola, iskolateremtés fogalma a ma sűrűn emlegetett, de kevésbé definiált kifejezések közé tartozik; intézmény, szellemiség, tudományos vagy egyéb paradigma értelmében egyaránt használatos.

A *Debreceni Egyetem neveléstudományi iskolái* című kutatással, ami a 2003. évtől OTKA-támogatásban részesül,¹ egy olyan vizsgálat kezdetén vagyunk, mely az egyetem intézményéhez és a neveléstudomány szakterületéhez időben és térben tágas kapcsolatokkal kötődő szellemi műhely működését és eredményeit kívánja felderíteni és bemutatni.

Az utóbbi években a magyar neveléstudományban Németh András irányításával kezdődtek olyan kutatások, melyek – a pedagógia mint tudomány önreflexióját erősítve és jelenlegi önmeghatározását segítve – diszciplínánk önállóvá válásának s a folyamatot kísérő intézményrendszer kiépülésének feltárására vállalkoztak. Ezeknek a kutatásoknak központi összetevője volt az egyes tudományos műhelyek szakember-utánpótlásának és ezzel összefüggően a tudományos minősítések rendszerének a vizsgálata (Németh, 2002). A magyar neveléstudomány egyetemi iskolái (műhelyei) közül a *debreceni* eddig kevésbé kutatott, feltárt, pedig indokolt tudományos pedagógiai műhelyről beszélni a Debreceni Egyetem esetében is. A műhely eszmetörténeti folytonossága ugyan korántsem töretlen, aligha beszélhetünk paradigmátikus kontinuitásról, de egyértelmű, hogy az egyetem a térség, sőt egy ennél jóval tágabb értelemben vett kör számára jelentett tudományos központot.

A pedagógiai tudományos műhely, pontosabban az egymást követő műhelyek meghatározó alakjainak, tevékenységének és hatásainak számos részletét feldolgozták, fontos publikációk jelentek meg a református kollégium és a neveléstudomány debreceni művelőinek nézeteiről, munkásságáról (Barcza, 1988). Néhány részletében publikált az egyetem neveléstudományi tanszékének története (Bajkó – Vaskó – Petrikás, 1980). Nem indult viszont mindeddig olyan átfő-

¹ OTKA nyilvántartási szám: T 043016, futamidő: 2003–2005.

gó, szisztematikus kutatás, amely az összefüggések egészére kiterjedt volna, amely a műhely működésének folyamatát, eredményeit és kisugárzását egyidejűleg kívánta volna vizsgálni.

Iskolateremtés – változó feltételek rendszerében

A neveléstudomány és a hozzá tartozó szakmai tevékenységek világában – csakúgy, mint az egyéb diszciplináris területeken – többféle módon lehet iskolát teremteni. Erre nyílik mód a tudományos kutatás és/vagy a „diszciplína erejével”, még ha ezt időnként idézőjelbe is kell tenni; továbbá az egyetemi katedra, a vele járó intézményes és személyes kapcsolatok hálózatának felhasználásával is, a tudományos minősítések rendszerének eszközeivel, és nem utolsósorban a tudós személyiség kisugárzásának, vonzásának erőterével.

Ezek az eszközök, lehetőségek a pedagógiai katedrák megléte óta valamilyen módon és többféle konstellációban adottak a szakmánkban, természetesen nem függetlenül a korszak, a szellemiség, az egyetem, a diszciplína és az iskolateremtő személyiségének adottságaitól.

Az iskolateremtés eltérő változatait képviselték az általunk vizsgált tanszékvezető professzorok a debreceni egyetemen. Játékterüket közvetlenül és erőteljesen befolyásolta a neveléstudomány diszciplináris (bölcseleti) státusa, a pedagógiának az egyetemi képzésben (szak-, illetve tanárképzésben) betöltött szerepe, a szaktudományos utánpótlás képzésének, kvalifikációjának mindenkori rendszere (változásai és korlátjai), az egyetemi tanári szerepfelfogás és nem utolsósorban a szerep személyes megvalósítása, az egyetemi tanári habitus. Ezek a feltételek pedig jelentős különbségeket mutattak Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Jausz Béla és Kelemen László esetében.

Napjainkban, a formálisan is iskolává, képzési fokozattá szerveződő egyetemi doktori képzés időszakában – úgy gondoljuk – érdeklődésre tarthat számot annak a vizsgálata, hogy az 1920–60-as évek során hogyan hagyományozódtak át, illetve cserélődtek ki a szakmai, tudományos utánpótlás nevelésének eljárásai.

Nem könnyű hitelesen feltárni, bemutatni azokat a viszonyokat, ahogyan az egyetem és azon belül egy-egy szakterület segítette a tudományos utánpótlás folytonosságát. Véleményünk szerint – és a témában folyó kutatás éppen ezt szolgálja – a korabeli egyetemi szokások, szabályzatok és a professzorok, illetve tanítványaik szakmai karrierje kapcsán tárhatók fel a korszak egyetemi világának, benne a mester és tanítvány együttműködésének a jellegzetességei.

A vizsgált, körülbelül hatvan évben háromféle minősítési rendszer volt jelen az egyetem életében.

1. A *tradicionális kvalifikáció*, az egyetemi autonómia tudományos utánpótlási rendje Magyarország egyetemein a 19. századtól az 1950-ig terjedő időszakot jelentette. Ez a rendszer a korábban alapított magyar egyetemek hagyomá-

nyait és szabályzatait követte. Szellemisége, egyetemfelfogása és szervezete ugyanakkor a német egyetemek szokásait, filozófiáját követte. A diploma kiadásának joga mellett, arra ráépülve kétféle tudományos minősítettségről: az egyetemi doktori és a magántanári alkalmasságról tanúskodó cím odaítéléséről dönthetett az egyetem, illetve annak tudományterületileg illetékes kara. Ezzel a jogával a debreceni egyetem alapításától 1950-ig élhetett.

2. *Az egyetemen kívüli kvalifikáció* időszak 1950-től 1957-ig tartott. A jogfosztott egyetemen nem volt dr. univ. a bölcsészeknél, helyette MTA aspirantúrával kandidátusok képzése indult el. Az ötvenes években jelentősen átalakított minősítési rendszer 1951-től az egyetemeken kívülre helyezte a tudományos minősítés jogát. A diplomával együtt kiadott doktori: a dr. univ. cím megőrzése mellett az intézmények elveszítették korábbi doktoráltatási jogukat.² Így a Bölcsészettudományi Kar sem szigorlatoztathatott és avathatott tudományos munkásságot minősítő módon doktorokat, nem adhatott ki doktori oklevelet. Ugyanakkor megszűnt a magántanári intézmény, vele együtt a habilitációs eljárás. A tudományos minősítés rendszere – szovjet mintát követve – megváltozott. A tudomány kandidátusa fokozat odaítélése a Magyar Tudományos Akadémia kompetenciájává lett. Az egyetemek ezt a helyzetet – nem minden alap nélkül – jogfosztottságként élték meg. A vezető tudósok nem maradtak ki a tudományos minősítések odaítélésének rendszeréből, mivel felkérést kaphattak aspiránsok témavezetésére és disszertációk bírálatára, az egyetem azonban intézményesen elveszítette tudományos kvalifikációs jogait a minősítés új rendszeréből.

3. *Kettős rendszer*: részben visszanyert egyetemi kvalifikációs jog illette meg az intézményt 1957-től az 1990-es évekig. A dr. univ. cím és az MTA tudományos minősítésének párhuzama jellemezte a korszakot. Ez az időszak egyfajta kompromisszumként megtartotta a tudományos minősítés aspirantúrára épülő és az MTA kompetenciájára alapozott rendszerét. Az egyetemek ugyanakkor visszanyerték doktoráltatási jogukat. Ez a gyakorlatilag 1957-től életbe lépő, immár kettős rendszer a vizsgált korszakunkban mindvégig érvényben maradt. Az 1990-es években adta át a helyét az egyetemekhez telepített doktori képzés alapján elnyerhető – ezúttal angolszász típusú – PhD doktorátus intézményének.

Az általunk vizsgált *professzori korszakok* részben egybeesnek, részben metszik a fenti háromféle minősítési rendszer időszakát (lásd 1. táblázat).

Mitrovics Gyula (1918–1941) és *Karácsony Sándor* (1942–1950) tanszékvezetői időszaka a tudományos minősítés első típusának korszakára esett, tehát a szabályzatnak és a diszciplináris erőviszonyoknak megfelelően élhettek a tanszék rendes tanárai a szigorlatoztatás jogával.

² Erről a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1951. évi. 26. sz. törvényerejű rendeletének 8. § (1) bekezdése rendelkezett.

1. táblázat. A pedagógiai doktorálás korszakai a Debreceni Egyetemen

Professzorok korszakai	Mitrovics Gyula 1918–1941	Karácsony Sándor 1942–1950	Jausz Béla 1951–1966	Kelemen László 1966–1970 (1981)
Tudományos minősítési rend	Tradicionális kvalifikáció kora 1950-ig		Egyetemen kívüli kvalifikáció 1950–1957	Kettős rendszer: dr. univ cím és egyetemen kívüli tudósképzés

A *Jausz Béla* megbízása (1951–1966) előtti és részben az alatti (1957-ig) periódusra a jogfosztottság jellemző. Se doktorálás, se magántanári minősítés nem volt lehetséges az egyetemen, így a neveléstudomány terén sem.

A Jausz-korszak második fele (1957–1966) és Kelemen László pedagógiai tanácskezelése (1966–1970) a részben visszanyert jogok, a kettős rendszer időszakára esett.

Neveléstudományi doktoráltatás és doktorok a tradicionális kvalifikáció időszakában

Az egyetemi szférában a tudományos utánpótlás leginkább patinásnak nevezhető intézménye a doktorálás, a doktori cím, fokozat megszerzése, illetve odaítélése. A debreceni egyetem alapításától fogva bírt a doktoráltatás jogával. Az 1912. évi XXXVI. tc. rendelkezett a debreceni és pozsonyi m. kir. tudományegyetem felállításáról és az ezzel járó jogokról. A törvény 75. paragrafusában olvasható: „A budapesti, valamint a kolozsvári tudományegyetemen fennálló tanulmányi, vizsgálati és tudorfelavatási rend, nem különben ezen egyetemek magántanári képesítő szabályzata a debreceni és pozsonyi tudományegyetemekre is kiterjed.” (*Debrecen sz. kir. város könyvnyomda vállalata*, 1917., 38)

A bölcsészdoktori szigorlati szabályzat tehát egy, az alapító törvéynél korábbi jogalapra hivatkozva írja le az egyetemet megillető doktoráltatás lépéseit és feltételeit. A szabályzat 1930-as kiadásának bevezetőjében olvasható: „Jóváhagyott Ő cs. és ap. kir. Felségének 1892. évi november 27-én kelt legfelsőbb elhatározásával; kiadatott a VK. Miniszter 1892. évi 55. 129. sz. alatt kelt rendeletével”. Az ehhez a ponthoz fűzött lábjegyzet aktualizálja a debreceni egyetemre a szabályzatot: „Egyetemünk I. Ferenc József királytól jóváhagyott szervezeti szabályzatának 75. §-a értelmében a budapesti és kolozsvári tudományegyetem szigorlati szabályzata a debreceni egyetemre is kiterjed”.

A vizsgált időszak első felére, Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor professzori korszakára nézve részletes adataink vannak az egyetemen felavatott doktorok számáról, karok közti megoszlásáról, bár a korszak utolsó éveiben a dokumentumok áttekinthetősége és megőrzése egyenetlenebbé lett. A kettős rendszer időszakában doktoráltak anyagai jórészt ugyancsak hozzáférhetőek, de a mi szakmánk szempontjából egyelőre feldolgozatlanok.

Doktorálás és pedagógiai doktorok

Az egyetem alapításától az 1941/42-es tanév végéig (az egyetemi évkönyvek tanúsága szerint)³ 2953 doktori címet ítelt oda a Debreceni Egyetem. Az adat tartalmazza a diplomával együtt, automatikusan elnyerhető és az egyéni hozzáadott ambíció eredményeként elérhető doktori címeket is. A minket közelebbről érintő, pedagógiai tárgyú doktori munkák a bölcsészadatok között szerepelnek.

Más forrásból tudjuk⁴, hogy 1950-ig összesen 490 bölcsészdoktor avattak, közöttük pedagógiai doktort. Százalékban kifejezve a pedagógiai doktorok aránya 9,4%-ot tesz ki. Nehéz és kockázatos dolog ebből az adatból valamiféle komoly következtetést levonni. Mégis érdemes egyfajta becsléssel próbálkozni. Mint később még szó lesz róla, disszertációt az úgynevezett szigorlati főtárgyak szakterületén lehetett benyújtani. Az általunk itt többször idézett 1930-as szabályzat mellékletében 33 főtárgy szerepel. Ha egyenletes eloszlást feltételezünk az első helyen szereplő filozófiától a 33. pontban megjelölt földtanig, akkor az egyes területek részesedése 9,2% lenne, abszolút számokban pedig 14-15 dolgozat jutna a lista szerinti főtárgyakra. A pedagógia ezt az arányt meghaladta. Egyenletes megoszlást feltételezve a periódus valamennyi évére 1-2 doktorálás esett a pedagógia szakterületén.

Adatgyűjtésünk a további 20 évre (az 1950 és 1970 közötti időszakban) megváltozott körülmények között értelmezhető. Az egyetemi reform keretében szakképző egyetemekké vált szét a korábbi Debreceni (Tisza István) Egyetem. Önálló intézménnyé lett az Orvostudományi Kar, az agrár szakemberek képzésére pedig csak később jött létre egyetem. A bölcsészkart is magába foglaló Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE) kétkarúvá lett, miután a természettudományok új fakultást alapítottak. A jogi képzés szünetelt, a teológia pedig kivált az állami egyetem szervezetéből.

Doktorálásra 1951 és 1956 között nem volt lehetőség. A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1956. évi 26. sz. törvényerejű rendelete tette ismét lehetővé a doktori cím adományozását. Az 1957-ben újrainduló doktoráltatás a pedagógiai és pszichológiai témákban a Bölcsészettudományi Karon folyt. A KLTE-en 1957 és 1970 között összesen 717 doktori disszertációt regisztráltak (*A Debreceni KLTE...*, 1976). Közülük 372 természettudományi, 345 pedig bölcséleti dolgozat. A pedagógiai tudományok körében a jegyzék szerint 66 disszertáció íródott. Az általunk vizsgált időszakban, tehát az 1970-es évvel bezárólag 31 pedagógiai doktort avatott az egyetem. A pedagógiai témák részesedése a jegyzék egészére vonatkoztatva 9,1%, a bölcsészdoktorokra nézve pedig 19,1%. Számolnunk kell azzal a körülménnyel is, hogy a hetvenes években nem csupán az általunk vizsgált területen, hanem a többi tudományágban is felgyorsult az egyetemi doktori cím megszerzésének, odaítélésének üteme.

³ Holik Ildikó adatgyűjtése alapján.

⁴ A Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának kiadványa alapján.

2. táblázat. A pedagógiai doktori címet szerzők száma és a doktorálás módjai 1918 és 1950 között a Debreceni Egyetemen

Professzorok korszakai		Mitrovics Gyula 1918–1941				Karácsony Sándor 1942–1950			
A tudományos minősítés rendje		Tradicionalis kvalifikáció kora 1950-ig							
Doktori szigorlat: pedagógia		Főtgány		Melléktárgy		Főtgány		Melléktárgy	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Jelölt	Összes	25	100	49	100	21	100	19	100
	Férfi	20	80	33	67	19	90	14	74
	Nő	5	20	16	33	2	10	5	26
Opponens	Mitrovics Gyula	24							
	Karácsony Sándor				15				
	Tankó Béla	17			11				
	Más	10			16				

Hányan, kik és milyen módon szereztek doktori címet pedagógiából az egyetemalapítástól 1950-ig?

A táblázatban szereplő arányok világosan mutatják, hogy megjelentek a tudományos pályán a nők, részesedésük a pedagógiai doktorok között a teljes periódusban eléri a 15%-ot. A fő- és a melléktárgyak arányai a pedagógia keresettségéről, illetve a szakmához kötődés mértékéről vallanak. A Mitrovics-korszakban 25-en választották főtgánynak a pedagógiát (34%) és 49-en szigorlatoztak melléktárgyként ebből a témából. A Karácsony-korszakban a főtgány részesedése 52%-os.

Időbeli szóródását tekintve azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai doktorálás lassan indult az újnak számító Debreceni Egyetemen. A harmincas évek közepén kulminál az érdeklődés, 1935-ben 8 fő tett szigorlatot.

Opponensek a minősítés folyamatában

Mitrovics Gyula bírálói szerepvállalása szinte teljesnek mondható: a 25-ből 24 esetben nála vizsgáztak a pedagógiai főtgányat választó jelöltek. Karácsony Sándor esetében 15 opponencia esik a 21 disszertációra. A teljes periódusban Tankó Béla számít a legállandóbb opponensnek, 28 esetben (61%) ő volt az egyik bírálója a pedagógiai tárgyú dolgozatoknak. Mitrovics Gyula 48%-ban, Karácsony Sándor pedig 36%-ban szerepel a bírálók között. Az említettekén túli egyéb személy az opponens az esetek 57%-ában.⁵ További vizsgálatot érdemel a fentiek

⁵ Minden dolgozat esetében két bírálót jelölt ki a kar tanácsa, ezt figyelembe vettük, de a százalékos arányt a jelöltek számából mutattuk ki.

ismeretében, hogy kinek tulajdoníthatjuk a legnagyobb befolyást a témákra, a doktoráltatásra.

Jól tükrözi a két világháború közötti debreceni egyetemi pedagógiaoktatás szellemiségét és egyben az egyetem szoros kapcsolódását a Református Kollégiumhoz mint elődintézményhez az a tény is, hogy Mitrovics professzor szélesebb tanítványi körében, azok között, akik hozzá nyújtották be doktori értekezésüket, jelentős számú végzős teológushallgató, illetve végzett lelkész vagy vallásanár volt. 1948-ig összesen 114 fő választotta doktori szigorlata fő- vagy melléktárgyául a pedagógiát Debrecenben, s köztük 34-en rendelkeztek teológiai előképzettséggel (ez közelítőleg 30%-os arány). A teológus disszerensek közül 15-en fő-, 19-en pedig melléktárgyként választották a pedagógiát szigorlati tárgyaik közé. Sem Pesten, sem Szegeden nem volt ilyen mértékű az egyházi szolgálatban álló vagy teológiai stúdiumokat felmutató disszerensek aránya pedagógiából. Elgondolkodtató ez az arány, s a református hagyományok tudatos felvállalásán, valamint a két kar példás együttműködésén, illetve a közös kollégiumi gyökerek hatásán túl ennek a jelenségnek talán az is oka lehet, hogy a bölcsészkaron könnyebbnek mutatkozott a doktori fokozat megszerzése, mint a hittudományin.

Az 1950-ig tartó korszakban a magántanári cím megszerzése volt a legtöbb, amit az egyetemi minősítés során valaki elérhetett. A rendkívüli és rendes tanári kinevezések már nem az egyetem hatáskörébe tartoztak, hanem a fenntartó gyakorolta az adományozás jogát. A karrier lehetséges csúcsát tehát a *rendes tanárság* jelentette, ami státussal és magas fizetéssel járt együtt. Az egyetem saját hatáskörében – éppen a rendes tanárok kompetenciájára alapozva – a doktoráltatásra és a magántanárságra való alkalmasság megítélésére volt jogosult.

A doktorok – és itt most a bölcsészdoktorokról van szó – az egyetem bölcsészkarának szabályzata alapján juthattak a doktori oklevélhez. A *Bölcsészdoktori szigorlati szabályzat* (1930) alapján jól rekonstruálható az eljárás. A szabályzathoz kitűnik, hogy az egyetem, illetve a bölcsészkar teendői és jogosítványai döntően a szigorlatra koncentráálódtak. Az ügymenet azzal kezdődött, hogy a jelölt kérelemmel fordult a dékánhoz. Ekkor azonban már kész disszertációval rendelkezett. A felkészülés a jelentkező magánügyének számított, illetve a szakterület segíthette, bízathatta az arra érdemes tanítványokat, kutatókat.

Mondhatjuk, hogy a rendes tanárok iskolateremtő tevékenységének egyfajta mutatója, hogy vannak-e egyáltalán doktorjelöltjeik, és ha vannak, milyen számban és milyen témakörökben. Az egyetemi, kari kompetencia a mérlegelésben, minősítésben, az elfogadott és visszautasított folyamodványok sorsának meghatározásában mutatkozott meg. Ennek a pedagógiára vonatkozó mutatóival egyelőre nem rendelkezünk.

A szabályzat azonban maga is tükröz tudományterületi hierarchiát. Mindekelőtt azzal, hogyan rendelkezik az úgynevezett fő- és melléktárgyak dolgában. Azt, hogy miből lehet egyáltalán doktorálni, a főtárgyak felsorolása és diszciplináris tagoltsága mutatja. Arra gondolunk, hogy míg például a klasszikus és a modern nyelvek általában egy-egy főtárggyal szerepelnek a listában, addig

németből, franciából az irodalomtörténet és a nyelvészet külön-külön jelenik meg. A történettudományi főtárgyak ennél is tagoltabbak, az egyetemes történelem főtárgyán belül például korszakonként is választani lehetett. A pedagógia egyetlen főtárgyként szerepel a választékban. Csak az érdekesség kedvéért: hasonlóan osztatlan főtárgyként van jelen – az akkori bölcsészkar kebelén belül jegyzett – matematika, a kémia vagy a fizika is.

A doktori folyamat tehát a folyamodvány benyújtásával indul, amiről a szabályzat 2. paragrafusa intézkedett: „Aki... doktori oklevelet óhajt elnyerni, ez iránti folyamodványát, amelyben a szigorlat tárgyai pontosan megjelölendők, az illető kar dékánjánál nyújtja be.” Előfeltételként csupán annyi szerepel a szabályzatban, hogy az illetőnek négy éven át rendes hallgatónak kellett lennie hazai vagy külföldi egyetemen.

A fő- és melléktárgyak jelentősége a jelölt számára abban mutatkozott meg, hogy egyrészt eldöntötte azt, hogy témájával, dolgozatával egyáltalán jelentkezhet-e, másrészt meghatározta, hogy a szóbeli vizsgán kik és milyen tudományterületekből tesznek fel kérdéseket. A pedagógia a szabályzat mellékletének 3. pontjában szerepel főtárgyként. Hozzá párosítható melléktárgyként a filozófiát és az egyetemes történelem ókori, közép- vagy újkori tudományszakát tünteti fel a kari szabályzat. Melléktárgyként a pedagógia a filozófia főtárgyhoz a második helyen ajánlottak között, egyéb kombinációban pedig nem szerepel. A szabályzat melléklete a filozófiát minden csoportban második melléktárgyként választhatónak jelöli meg, a pontok többségében külön említés nélkül. Ebből adódóan a filozófia gyakran szerepelt a szigorlati vizsgatárgyak között, a pedagógia esetében pedig elhanyagolhatatlan társként. A vizsgált időszakban ismereteink szerint 114 fő tett úgy doktori szigorlatot, hogy fő- vagy melléktárgyként pedagógiából vizsgázott.⁶ Ha itt is kockázatos becslésekbe bocsátkozunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a 358 doktorjelölt szigorlati tárgyai között mintegy 11%-ban jelent meg a pedagógia. Ha figyelembe vesszük a filozófia erősen preferált szerepét és azt, hogy összesen 33 tudományszak állt a választható listán, akkor ezt az arányt nem tekinthetjük alacsony reprezentációnak.

A disszertációról a 9. § intézkedik: „A szigorlat alapját a doktori értekezés teszi. Doktori értekezésül csak oly önálló tudományos dolgozat fogadható el, amely a jelöltnek alapos tárgyismeretéről és a tudományos kutatás módszereinek alkalmazásában való jártasságáról tanúskodik.” A dolgozatra nézve további kritériumokat nem sorol fel a szabályzat. A 11. § előírja: „A folyamodó az értekezést kinyomtatva 100 példányban a kari dékánál nyújtja be, ki azt két szakelőadónak adja ki megbírálás végett.” A dolgozat terjedelmére nincs kikötés. A bölcsészdoktori értekezések listáján főleg 40–100 oldal közötti, de néha 200 lap fölötti terjedelemben is találunk disszertációkat.

A disszertáció elbírálásában és a szigorlati bizottság összetételében a kar rendes tanárai játszották a fő szerepet. Ebben az értelemben fontos, hogy a pedagóg-

⁶ Vincze Tamás adatgyűjtése.

giából doktorálók vizsgáztatói között Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor mellett főleg Tankó Béla és még néhány további rendes tanár szerepelt. A testületi hátteret a kari tanács jelentette, melynek tagjait szintén a rendes tanárok alkották. „A bírálók az értekezésnek tudományos értékéről írásbeli véleményes jelentést terjesztenek a kar elé, amely ennek alapján határoz az el- vagy el nem fogadás iránt” – rendelkezik a szabályzat. A disszertáció sorsa tehát a kari tanácsban, a jelölté pedig a szigorlaton dőlt el. A 11–13. paragrafus a bírálat módjáról, a 18–24. pedig a szigorlat menetéről intézkedik. Az ügy fontosságát jelzi, hogy a bizottság elnöki tisztét a dékán, akadályoztatás esetén a prodeán látta el. A sikeres szigorlat után az egyetem nevében avatták doktorrá a jelöltet. „A szóbeli vizsgálat után az egyetemi tanács bölcsészdoktorrá avatja a jelöltet, és kiszolgáltatja neki a doktori oklevelet, amelyben doktori értekezésének címe, vizsgálatának tárgyai és a vizsgálatnál nyert osztályzat megemlítendő.” (25. §) Az avatások – az évkönyvek tanúsága szerint – külön-külön és többnyire alkalomszerűen történtek.

A pedagógiai bölcsészdoktorok témaválasztása

A vizsgált periódusban megvédett disszertációk arról tanúskodnak, hogy a Mitrovics- és a Karácsony-korszak doktorjelöltjei a pedagógia és a lélektan köréből viszonylag széles skálán választották meg dolgozatuk tárgyát. Ha tematikai szempontból kívánjuk csoportosítani a munkákat, akkor a következő kategóriákba sorolhatjuk az elkészült dolgozatokat.⁷

- *Tantárgy-pedagógia*. Ez a mai szóhasználatból kölcsönzött megjelölés azokra a dolgozatokra illik, amelyek valamilyen iskolai tantárgy oktatásának vagy az ahhoz kapcsolódó fejlesztési lehetőségeknek a vizsgálatára épültek. Urbán Barnabás (1932): A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában; Somos Lajos (1933): Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből; Lengyel Imre (1936): A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából; Komlói Sándor (1944): A középiskolai anyanyelvi nevelés egyetemi vonatkozásai.
- *Neveléstan és nevelési módszerek*. Bodnár Gábor (1918): A pedagógia tudományos alapvetésének főbb irányai a XIX. században; Borbély András (1936): Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből; Gyököcssy Endre (1946): A vallásos nevelés lehetőségei és határai.

⁷ A nevek mellett a doktorálás évét tüntettük fel. A témacsoportokban néhány olyan pedagógiai doktort jelöltünk meg, akik talán leginkább reprezentálták az adott szakterületet. Egyeseknek a további kutatómunkáját hosszan elkísérte a disszertációban kifejtett téma. Mások viszont idővel témát, szakterületet váltva folytatták tevékenységüket.

- *Nevelés- és iskolatörténet*. Kiss Tihamér (1936): A humanizmus és a protestantizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI. században; Csihy Sándor (1936): A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései; Dankó Imre (1945): Pallas magyar tábora. A debreceni Kollégium partikula rendszere.
- *Fejlődés- és gyermeklélektan*. Kósa Szabó Erzsébet (1936): A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai; Zombor Zoltán (1937): A kísérleti lélektan neveléstörténeti jelentősége és a reakciós időmérések pedagógiai vonatkozásai.
- *Szabadművelődés*. Itt példaként Kövendi Dénes (1948): A szabadművelődés kézikönyve címmel benyújtott disszertációját említjük.
- *Szociál- és gyógypedagógia*. Kupán Ibolya (1941): A gyógyító nevelés; Ádám Zsigmond (1942): A problematikus gyermek címmel készített doktori értekezést.

A református hagyományok megkerülhetetlenségét mutatja, hogy több disszertáció foglalkozik protestáns iskolatörténettel vagy a vallásos nevelés kérdéseivel. Példaként említhetjük az alábbi értekezéseket: Segesvári Lajos: Magyar református ifjak az utrechti egyetemen 1636–1836; Kiss Tihamér László már említett dolgozata; Csendes József: Reáliák tanítása a 400 éves debreceni református kollégiumban; Gál Lajos: Protestáns iskolák és tanítók Magyarországon a XVI. Században; Tömöry Ödön: A középiskolai vallásos nevelés elmélete és módszere; Ottlyk Ernő: A pedagógus Luther.

Az egykori doktori szigorlati jegyzőkönyvekből kiderül, hogy – bár sokan választották a pedagógiát szigorlati tárgyként – arra is megvolt a lehetőség, hogy Mitrovics professzort és a neveléstudományt kikerüljék a doktori szigorlaton, még akkor is, ha a disszerens neveléstörténeti témából írta az értekezést. Így történt például Rátkai Károly leány-középiskolai tanár 1919. április 15-i szigorlatán. Rátkai disszertációja a hajdúszoboszlói partikuláris iskolai történetét mutatta be, ezért logikus lett volna a szigorlat főtárgyául a pedagógiát kijelölni. Ő azonban a magyar művelődéstörténelmet kérte főtárgynak, így történészek (R. Kiss István és Pokoly József) előtt védte meg a dolgozatát. (Melléktárgyként pedig az ókori történelem és a magyar alkotmány- és jogtörténet szerepelt ezen a szigorlaton.) Hasonló esetről tudósít Márcsa István 1926. május 29-i szigorlatának a jegyzőkönyve. Márcsa a mezőtúri református gimnázium történetét dolgozta fel disszertációjában, de a szigorlaton ő is történészek (Szabó Dezső és R. Kiss István) előtt tett tanúbizonyságot a felkészültségéről magyar művelődéstörténelemből mint főtárgyból. (Ebben az esetben a két melléktárgy az újkori történelem és a földrajz volt.)

Témája szerint a pedagógiai disszertációk közé sorolhatunk még további olyan munkákat, amelyek iskolatörténeti, lélektani vagy kifejezetten nevelési problematikát dolgoztak fel, de szerzőjük filozófiából vagy történelemből nyújtotta be értekezését. Közülük számunkra talán a legérdekesebb Karácsony Sándor esete, aki *A népoktatási reform és az alsó néposztály lelki alkata* című munkájával jelentkezett doktorálásra, és 1929 márciusában tett szigorlatot filozófia főtárgyból, illetve pedagógia és magyar nyelvészet melléktárgyából *summa cum laude* minősítéssel.

Szigorlati kérdések

Mitrovics Gyula professzor szigorlati kérdései fennmaradtak a bölcsészdoktori szigorlatok jegyzőkönyvében, ezek segítségével meg lehet határozni azokat a témaköröket, amelyek Mitrovics professzor idején a pedagógiai doktori szigorlat gerincét alkották. Általában a neveléstudomány három területére vonatkoztak Mitrovics kérdései: legtöbbször a neveléstudomány alapfogalmait, alapproblémáit és az általa meghatározott pedagógiai rendszer összetevőit kérte számon a jelöltektől (ezeket *A neveléstudomány alapvonalai* című könyvének sajátos felosztása és gondolatmenete szerint kellett megtanulni); gyakran fogalmazott meg kérdéseket az egyetemes neveléstörténet nagy alakjainak munkásságáról, és néhány szigorlatról nem maradhattak ki az általa kutatott kísérleti pedagógiát és az intelligenciavizsgálatokat boncolgató kérdések sem. Sokszor egész széles spektrumot öleltek át a professzor kérdései. Úgy tűnik, igyekezett a neveléstudomány több részterületén is feltérképezni disszerensei tudását. Érdemes ennek igazolására bemutatni azokat a kérdéseket, amelyeket Somos Lajoshoz intézett az 1933. június 9-i szigorlaton. Somos „Vizsgálatok a helyesírás és írásvavarok köréből” címmel készítette el doktori értekezését, s ekkor már több éve az egri érseki tanítóképző magyartanára volt. A szigorlat főtárgya – az értekezés témájából adódóan – természetesen a pedagógia lett, s Mitrovics az alábbi témákról kérdezte jelöltjét a szigorlaton: a nevelés célja és határai; fejlődési fokozatok; humanisztikus nevelés; a beszéd alapvető kulturális jelentősége; a nyelvtanítás szerepe a humanisztikus képzésben; Pestalozzi; az egyetemi rendszer fejlődése.

A jegyzőkönyvek azt is elárulják, hogy a pedagógiai doktori szigorlat indító kérdései Mitrovics esetében általában ugyanazok voltak (a neveléstudomány helye a tudományok rendszerében, a nevelés célja és határai), majd egy-egy alapfogalom kifejtése következett, ezt követte azután egy pedagógiai gondolkodó életének és műveinek ismertetése. Ezt a jól bevált forgatókönyvet tükrözik azok a témakörök is, amelyeket Mitrovics professzor a később eredményes és ismert pedagógiai kutatóvá vált Kiss Tihamértól kért számon az 1936. február 26-ai szigorlaton: a nevelés lehetősége és határai; a kérdés történelmi kifejtése; az intellektuális nevelés az erkölcsiség szolgálatában; a kérdés történeti vonatkozásai; a neveléstudomány és segédtudományai; fejlődési fokozatok; Luther pedagógiája. Hasonló szigorlati menetrendet mutatnak az 1936. május 7-én Borbély Andrásnak feltett kérdések: a neveléstudomány helye a tudományok rendszerében és segédtudományai; fejlődési fokozatok; a humán és reál tárgyak viszonya a nevelés szempontjából; a jellem; Locke.

Nagyon ritka esetben tért el Mitrovics a fenti sémától, tulajdonképpen csak akkor, ha a dolgozat valamilyen interdiszciplináris kérdést érintett, így más tanzék professzora is jelen volt kérdezőként a szigorlaton. Ilyen kivételnek tekinthető például Lengyel Imre védése, aki „A modern nyelvtanítás főbb tényezői a már meglévő nyelv (anyanyelvi) ismeretek szempontjából” címmel készítette el doktori értekezését. Tőle Mitrovics – Csűrő Bálint professzortársa jelenlétében –

az alábbiakról érdeklődött: a nyelvtudomány és a nyelvtanulás szerepe a nevelésben; a nyelvtanulás és -tanítás pszichológiai alapjai; a nyelvtanítás helyes módja; Ranke.

Mitrovics elég szigorú és alapos vizsgáztató volt, ezt bizonyítja a sok „rite” minősítés, valamint az, hogy Mitrovics a debreceni doktori szigorlatok történetében elég ritkán előforduló elégtelen minősítés odaítélésétől sem riadt vissza. A szigorlati jegyzőkönyvek őrzik annak a szerencsétlen kimenetelű doktori cselekménynek az emlékét, amelynek során a jelölt francia irodalomból és román nyelvészetből egyaránt megfelelt ugyan, de a második melléktárgyként választott pedagógiából elégtelent kapott, így egész szigorlatát meg kellett ismételnie. (Bruckner Lajos 1937. december 16-ai kísérlete végződött a fent leírt eredménnyel.)

1941 decemberétől 1942 szeptemberéig „interregnum” volt a debreceni neveléstudományi tanszéken, így Tankó Béla professzor vizsgáztatta azokat a jelölteket, akik a pedagógiát doktori szigorlatuk fő- vagy melléktárgyaként jelölték meg. Tankó professzornak is megvoltak a maga „vesszőparipái”, kedvenc témakörei, ezeket is meg lehet állapítani a jegyzőkönyvek alapján. Két igen kedvelt kérdése az athéni és a spártai nevelés különbségeire, valamint a reformáció pedagógiai jelentőségére vonatkozott.

Mitrovics kérdéseitől eltérően jóval kisebb területet fognak át, ám annál változatosabbak voltak *Karácsony Sándor* professzor szigorlati kérdései. Karácsony kérdései általában egy téma köré koncentráálódtak, s mindig szorosan kapcsolódtak a megvédett disszertációhoz. Egyben azt is tükrözik, hogy a professzor – széles körű olvasottsága révén – minden tudományterülethez értőn hozzá tudott szólni, függetlenül attól, hogy bölcsészdiszciplínáról vagy valamelyik természettudományról volt szó. Ezt bizonyítja Giday Kálmán szigorlatának jegyzőkönyve. Giday földrajzból írta doktori értekezését, természetesen szigorlata főtárgya is a földrajz lett. A pedagógia második melléktárgyként szerepelt ezen a doktori vizsgán. Karácsony professzor az alábbi kérdéseket adta a doktori címért folyamodó jelöltnek: Magyarország földrajza didaktikai szempontból; szimultaneitás és szukcesszivitás az I. és VII. osztályos földrajztanításban; az 1879-es és a jelenlegi tanterv; Herbart Rudolfot földrajzra tanítja; a tanulmányi kirándulás didaktikai szempontból. Ennek a szigorlatnak egyébként az értékelése is azt mutatja, hogy Karácsony komolyan vette a doktori cselekményt. A jelölt ugyanis földrajzból és kozmográfiából summa cum laude minősítést kapott, pedagógiából viszont rite eredménnyel zárult a szigorlata.

Az időpont és a téma együtt teszi érdekessé Kovács Ferenc doktori szigorlatát, aki 1945. július 6-án védte meg Kelet-Európa pedagógiánkban című értekezését, s tette le az ehhez kapcsolódó doktori szigorlatot. A főtárgyként megjelölt pedagógiából Karácsony ekkor is megtalálta a témához és a szituációhoz illő kérdéseket: a pedagógiai világkép; a nyugat- és kelet-európai pedagógiai világkép; az orosz lélek és az orosz nyelv és irodalom tanítása; Tolsztoj jasznaia poljanai iskolája; Komenski (sic!); Komenski és a pedagógiai fejlődéslélektan.

A két világháború között benyújtott pedagógiai doktori disszertációk eléggé eltérő képet mutatnak mind a téma, mind pedig a színvonal tekintetében, illetve a kifejtettség mértékében. A már említett protestáns vonatkozású témák és a kísérleti lélektan egy-egy problémája mellett a kor divatos kérdései is feltűnnek közöttük (a nőnevelés, Montessori Mária és követői, a tanulóotthon szerepe a diákok erkölcsi fejlődésében stb.).

A történeti témával foglalkozó disszertációk általában forrástanulmányra épülnek. Ezek között egészen alapos kutatást tükröző munkák is készültek, például Csighy Sándor dolgozata, aki A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései címmel nyújtotta be értekezését. Csighy, aki 1936. június 19-én tett szigorlatot, a védés idején már 44 éves volt, s több mint 20 éves lelkeszi pályát tudhatott maga mögött. Dolgozata kiemelkedik az első művek kiforratlanságát mutató bölcsész-disszertációk közül. Csighy doktori értekezésében a reformkori magyar folyóiratokban megjelent pedagógiai tárgykörű cikkek összegyűjtésére, feldolgozására és értékelésére vállalkozott. Munkájára a reformkori pedagógiával foglalkozó kutatók a mai napig hivatkoznak, szinte megkerülhetetlen alapművé vált.

Néhány értekezés több tudomány illetékességi körébe is tartozott, így a bírálókat több tanszékről jelölték ki. Bár pedagógiai disszertációként nyújtotta be Nagy József, a későbbi kiváló debreceni tanár Középiskoláink a magyar nyelv-védelem szolgálatában című munkáját, bírálóként – Mitrovics professzor mellett – Bárczi Gézá is kijelölték, hiszen a dolgozat nyelvészeti kérdéseket is érint. Ugyanez fordult elő a szakdidaktikai témájú értekezések esetében is. Bujdosó Ernő A matematika didaktikája Bolyai Farkasnál címmel írt dolgozatát pedagógiából nyújtotta be – ez lett szigorlatának főtárgya –, de bírálóként Dávid Lajos matematikaprofesszort is felkérték Mitrovics Gyula mellé. A sok területet érintő és igen különböző problémákat taglaló dolgozatok értékelése a bírálótól nagy felkészültséget és komoly odafigyelést igényelt. Ráadásul Mitrovics professzor igen gyakran szerepelt kérdezőként, mivel nemcsak pedagógiából, hanem esztétikából is ő vizsgáztatott. A kérdések és a bírálatok alapján megállapítható, hogy a debreceni doktori szigorlatok pedagógiából a színvonal és a számon kért tudásanyag mennyiségének tekintetében semmivel sem maradtak el a hasonló tárgyú pesti és szegedi egyetemi fokozatszerző eljárások mögött.

Doktorálás és pedagógiai doktorok a kettős minősítési rendszer korszakában

1950 és 1957 között nem folyt doktorálás az egyetemen. Az ötvenes évek második felében a tudományos utánpótlás rendszere megváltozott. Az egyetem visszakapta a doktoráltatás jogát, de a tudósképzés és minősítés feladatát a tudományos akadémia veszi át. Kialakul a hatásaiban máig jelen lévő kettős rendszer a kutatói, tudományos munkára alapozott egyetemi karrier világában. Témánk szempontjából azonban talán az a leglényegesebb következménye a változás-

nak, hogy a tudományos iskolateremtés feltételei és jogosítványai az egyetemen kívülre helyeződtek. Azokra a szakterületekre minden bizonnyal kisebb hatással volt ez a súlyponteltolódás, amelyek megfelelő akadémiai kutatóbázissal rendelkeztek. Ilyen intézményi háttér híján a pedagógia a kutatói, oktatói utánpótlás szempontjából előnytelen helyzetbe került az egyetemen (felsőoktatáson) kívül, de az egyetemi körökben sem javultak a pozíciói.

A kettős rendszerben a párhuzamosan futó doktoráltatások egymástól lényegében függetlenül funkcionáltak, de nem voltak átjárhatatlanok. Az egyetemi (kis)doktori cím birtokosai jelentkezhettek aspirantúrára. Az igen kiemelkedőnek ítélt doktori munkákat az MTA Minősítő Bizottsága elfogadhatta kandidátusi disszertációnak. A kandidátusok pedig kérhették egyetemi doktorrá avatásukat.

A kutatói, felsőoktatási karrierben azonban a kandidátusi fokozat lett a meghatározó. Az egyetemi doktori elegendőnek bizonyult a pályán maradáshoz, de az egyetem vezető oktatóitól (a docensektől, tanároktól) egyre következetesebben igényelte a rendszer az újabb tudományos fokozatot. Az egyetemi tanárrá válásnak az akadémiai doktori lett az optimális és „elegánsabb” előfeltétele.⁸

A 3. táblázat mutatja, hogy a mintegy 20 év alatt doktoráltak többségét a férfi jelöltek adták mindkét professzori korszak esetében. A Jausz-korszak pedagógiai doktorai között mindenekelőtt az egyetem saját oktatóit, illetve a régióban működő tanító- és tanárképző intézetek, főiskolák pedagógiát, pszichológiát és szakmódszertant előadó kollégáit találjuk. Hasonló hullám Kelemen professzor hetvenes évek eleji, pszichológus tanszékvezetői korszakában figyelhető meg.

1957 és 1966 között doktorált Durkó Mátyás (1957), Bajkó Mátyás (1958), Vaskó László (1962), Tar Károly (1963) és Egri Sándor (1965), akik már akkor, vagy a későbbiekben a tanszéken, az intézetben dolgoztak. Az akkori vagy későbbi idők pedagógusképzési intézményeiben, a tanár-, tanító-, óvóképzésben

3. táblázat. A pedagógiai doktorálás 1957 és 1970 között a Debreceni Egyetemen

Professzorok korszakai		Jausz Béla 1951–1966		Kelemen László 1966–1970 (1981)	
A tudományos minősítés rendje		Egyetemen kívüli kvalifikáció 1950–1957		Kettős rendszer: dr. univ cím és egyetemen kívüli tudósképzés	
Doktori szigorlat Pedagógia		Fő		Fő	
		%		%	
Jelölt	Összes	16	100	15	100
	Férfi	15	94	14	93
	Nő	1	6	1	7

⁸ A neveléstudomány doktorainak és kandidátusainak kvalifikációjáról a Magyar Pedagógia 1993-ban közölt összegző tanulmányokat (1–2, 3–4. szám).

hasznosította kvalifikációját például Kacsúr István (1958), Kovács György (1958), Drahos József (1961), Nagy Sándor (1961), Bernáth József (1964), Király Gyula (1966), Nagy Andor (1966).

Megváltozott a disszertációk tematikai összetétele a korábbi korszakokhoz képest. Az előzőekben említett tartalmi kategóriákat alkalmazva azt tapasztaljuk, hogy a szakmódszertani, szakdidaktikai témavállalások mellett megnőtt a nevelési, neveléstani tárgyú dolgozatok aránya, és nagy a részesedése a neveléstörténeti témaválasztásoknak is. Néhány fejlődés-lélektani, pszichológiai téma is előfordul. Ebben az időszakban nem született a szabadművelődés, közművelődés témájában dolgozat, de nem találtunk kifejezetten szociálpedagógiai tárgyú disszertációt sem.

Az alábbiakban néhány példa következik a tartalmi területekről. *Neveléstan*: Durkó Mátyás (1957): A fegyelemre nevelés elvi kérdései és gyakorlati alkalmazása kisgyermek- és ifjú korban; Kovács György (1958): Erkölcsei nevelés az óvodában; Drahos József (1961): Az igazi hazafiság és a proletárnemzetköziségre nevelés. *Neveléstörténet*: Bajkó Mátyás (1958): Benedek Elek életpálya, tanügyi publicisztikai tevékenység; Vaskó László (1962): A polgári radikálisok haladó népművelési és pedagógiai törekvései a századforduló időszakában; Tar Károly (1963): A Horthy-korszak nacionalista neveléspolitikájának főbb vonásai 1919–1931; Bernáth József (1964): A kollégiumi nevelés története hazánkban 1945–1964. A kor szellemét tükrözi a neveléstörténet és a neveléstan körében az erősen ideológia színezetű témák jelenléte: a Horthy-korszak nacionalizmusát, illetve a hazafiságra nevelés aktualitásait tárgyaló munkák.

A doktorálás megváltozott szabályzata átalakította az eljárást, többször módosult a választható fő- és melléktárgyak listája. Emellett pedig stabilizálódott a kötelező ideológiai vizsgatárgy státusa. A doktoráltatás joga a kar hatáskörében maradt, azonban a kari tanács helyett, ami a korábbiakhoz képest szintén átalakult, inkább szakmai testületei játszottak szerepet a doktoráltatás előkészítésében és jóváhagyásában. Az oklevél kibocsátása és az avatás az egyetem jogkörébe tartozott. Az avatás az egyetemi tanács ünnepélyes üléseként szerveződött, szintén változó forgatókönyv és egyre inkább tömegesedő külsőségek között.

Összegzés

A három korszak kvalifikációs rendszerében a folytonosság és a megszakítottság jelei többszörösen és egymást váltva mutatkoznak meg. A Mitrovics és Karácsony névével fémjelzett időszak doktoráltatási rendje a szervezetet, a szabályokat és szokásait tekintve távoli gyökerekből eredő folytonosságot tartott fenn. A professzorváltás, az új alapú szaktudományos szemléletmód és a professzorok eltérő személyisége jelentősen befolyásolta a szigorlat tartalmát és stílusát. Váltakoztak a vizsgatémák és a módszerek. Az ötvenes évekre a (tudomány)politika fordulata vált a szakmai folytonosság akadályává. A Jausz-korszakot átmetszette

a minősítési rendszer átalakulása. Jausz és Kelemen professzor korszakában új esély teremődött az egyetemi kvalifikáció számára. A meghatározó értékű minősítések ügye viszont hosszú időre kívül került az egyetem falain és jogkörén.

A doktorálás mennyiségi mutatói alapján a pedagógia elfogadott és keresett szakterületnek számított a bölcsészkar tudományos kvalifikáció klasszikus időszakában. A megvédett disszertációk és a vizsgázók száma meghaladta a bölcsészkar átlagot, amit főleg a szigorlati tárgyak választása látszik igazolni. Azt is mondhatjuk, hogy a szakterület részesevé felülreprezentáltan jelent meg a kvalifikációban. Ehhez hozzájárult, hogy a teológusok köréből többen választották a pedagógiai doktorálás útját. A kettős kvalifikáció időszakában a pedagógia gyorsan reagált az egyetemi doktori cím megszerzésének új lehetőségére, és azt mindenekelőtt a közvetlen szakmai utánpótlás ügyében használta ki.

A disszertációk tartalma erős történeti, filozófiai, bölcséleti kötődést mutat. Megjelennek azonban az empirikus alapú dolgozatok, mindenekelőtt a tanulói teljesítményeket vizsgáló és a gyermeklélektani ihletésű témák esetében. A témaválasztás és a doktori eljárás kezdeményezésének részleteit még nem minden esetben ismerjük. Bizonyosnak tűnik azonban, hogy ebben a jelöltek ambíciói játszották a legfontosabb szerepet. A dolgozatok inkább születtek a szabad témaválasztás alapján, mint a professzor kutatásainak szerves részeként. A professzorok – a szabályzatok értelmében – inkább tekintették feladatuknak a vizsgálatot, bírálatot, a minőség ellenőrzését, mint a témavezetést.

Mindez nem azt jelenti, hogy a szellemi hatásuk kevéssé érvényesült volna a minősítési folyamatban vagy a jelöltek teljesítményeiben. Biztosan tudjuk például, hogy Karácsony Sándor vagy Kelemen László szakmai „kisugárzása” a későbbi és áttételes hatásokban is nyomon követhető.

A mélyebb, szemléleti, szellemi összetartozás a disszertációk részletes tartalmi elemzése alapján lenne kimutatható, ami azonban nem volt tárgya dolgozatunknak.

Irodalom

- Bölcsészdoktori szigorlati szabályzat* (1930): Debrecen, Tisza István Tudományegyetemi Nyomda.
- A Debreceni KLTE Természettudományi és Bölcsészettudományi Karához benyújtott doktori értekezések jegyzéke 1956–1975.* (1976): Debrecen, KLTE Könyvtára. Összeállította: Korompai Gáborné.
- Bajkó Mátyás – Vaskó László – Petrikás Árpád (1980): Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a neveléstudományi tanszék történetéből 1825–1980. Debrecen, *Acta Paedagogica Debrecina*, 81. sz.
- Barcza József (szerk.) (1988): *A Debreceni Református Kollégium története.* Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés.* Budapest, Osiris Kiadó.

Bárdossy Ilkó.

A curriculumfejlesztést megalapozó
curriculumelméleti
kérdések és főbb kutatási területek.

III. Tanterv és oktatás

A curriculumfejlesztést megalapozó curriculumelméleti kérdések és főbb kutatási területek

„A tantervemélet számára a tantervfejlesztés ugyanaz, mint a gyakorlat az elmélet számára. Ez adja tapasztalati bázisát, célját, ugyanakkor a legfontosabb kontrollja, igazi próbaköve. Kölcsönhatás áll itt fenn. Minél mélyebbre hatol az elmélet a tantervfejlesztés folyamatába, annál inkább gazdagítja, megújítja önmagát, ugyanakkor annál hatékonyabbá teheti a tantervi változtatásokat.”

(Ballér Endre)

Az oktatás, képzés tartalmi tervezésében világszerte a kommunikációs és kooperációs funkciók erősödnek fel. A tantervi szabályozásra, a tantervek fejlesztésére ható társadalmi, helyi, intézményi szintű tényezők és feltételek jelentősége nő meg. Az egyik legfontosabb tényező a pedagógusok tantervfejlesztéshez (tanulási-tanítási folyamattervezéshez) kapcsolódó szakmai tudásának kérdésköre.

A pedagógusok úgynevezett módszertani szabadsága tantervi (helyi programfejlesztési) önállósággá szélesedik. Kitágul, átalakul a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai követelmények köre, s ez módosítja a *pedagógusok curriculumhoz kapcsolódó szerepkörét* is. A szakirodalom szerint a tanárok curriculumhoz kapcsolódó szerepköre három megközelítésben értelmezhető (vö. Connelly – Ben – Peretz, 1980; hivatk. Kurtán, 2001).

Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a tanárok nem vesznek részt. Ebben az esetben *közvetítő szerepet játszanak a tantervkészítők és a tanulók között*. A curriculum nem változtatható, itt esetleg a módszerek megválasztásának jogköre a tanároké.

Vannak olyan curriculumok, amelyek létrehozásában a tanárok akár személyesen, akár képviselőiken keresztül részt vehetnek, befolyásolhatják a döntéseket. Ebben az esetben a curriculumot *átalakító, transzformáló szerepük* kerül előtérbe. Az ilyen curriculumok merev előírások helyett az oktatási célokat és alapértelmezéseket, a tanulási tartalmak és követelmények közös kereteit rögzítik, adekvát tevékenység- és munkaformákat ajánlanak. A tanárokkal szembeni elvárás itt azt jelenti, hogy tudják „olvasni”, értelmezni a curriculumot, s azt tudják „lefordítani” a gyakorlat nyelvére.

Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában és felhasználásában a fejlesztők a tanárokat szakmai partnernek tekintik. Az ilyen curriculumok sokoldalúan veszik figyelembe a társadalmi, a műveltségfelfogásbeli, a pedagógiai, a pszichológiai, a szaktárgyi, a szociális és az egyéni szempontokat. Ebben az esetben a tanárok *fejlesztő szerepe kerül előtérbe*. A *pedagógiai praxis és az arra*

ható tényezők és feltételek komplex elemzésével, mérlegelésével rendszerezik, értelmezik, fejlesztik tovább a curriculumot, a közvetlen pedagógiai gyakorlatukat orientáló folyamattervet.

Korántsem mindegy az, hogy a curriculumelmélet miként tud hozzájárulni a pedagógusok (és pedagógusjelöltek) curriculumfejlesztéshez (tanulási-tanítási folyamattervezéshez) kapcsolódó szakmai tudásának alapozásához és mozgósításához. Ennek érdekében tekintjük át a továbbiakban 1) a curriculumelméletet (és a curriculumfejlesztést) megalapozó általános kérdésfeltevéseket, s a megválaszolást támogató tudományterületeket; 2) a curriculumelmélet (és a curriculumfejlesztés) főbb kutatási területeit; 3) a napjaink curriculumelméletét és curriculumfejlesztését befolyásoló főbb kutatási, fejlesztési irányokat.

A curriculumelméletet (és a curriculumfejlesztést) megalapozó általános kérdésfeltevések, a megválaszolást támogató tudományterületek

Friedrich Kron arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógia részdiszciplínái – köztük tehát a curriculumelmélet is – nyitott, más diszciplínákkal interdiszciplináris kérdésfeltevések közös megválaszolásában együttműködő rendszerként jeleníthetők meg (Kron, 1994; 1997). Vajon a curriculumelmélet milyen kérdésekre keres válaszokat, milyen tudományterületek támogatják ebben?

A didaktika kereteiből kiváló tantervelmélet (a születő curriculumelmélet) a XX. század közepére válik tárgyát kiszélesítő diszciplínává. A curriculumelméleti diszciplína a tantervelmélet klasszikus – a tananyag kiválasztására és elrendezésére, a „mit” tanítsunk kérdésre koncentrálnak – területein túl, a tananyagtervezés kutatásának komplex kérdéskörévé szélesíti a didaktika alapproblémáinak, vagyis a „miért, mi célból”, „mit”, „kinek, ki”, „hogyan”, „milyen eredményért, milyen eredménnyel” tanulni és tanítani kérdéseinek teljes körét. Ezen problémák körbejárásához, ezen általános kérdésfeltevések lehetséges válaszainak megtalálásához számtalan tudományterület járul hozzá.

A „miért”, „mi célból” kérdésekhez, a nevelési, oktatási célok megtervezéséhez, előrevetítéséhez és lebontásához például a (pedagógiai) *axiológia*, a (pedagógiai) *teleológia* ad támpontokat. A tanterv az iskolai curriculum hatásos működésének kiinduló mozzanata, az értékrend biztonsága. A célok – melyeket az értékrend minősége határoz meg – főként a kommunikációt és a szükség szerinti kooperációt szolgálják oktatásfejlesztő, tantervkészítő, helyi programfejlesztő és alkalmazó pedagógus, diák, szülő, intézményvezető és -fenntartó között. A (pedagógiai) *ontológia* annak átgondolásához nyújt támogatást, hogy mi az a létező, mely (intézményes) tanulásra (is) érdemes. A (pedagógiai) *episztemológia* abban igazít el, hogyan ismerhetők meg, miként tanulmányozhatók, hogyan írhatók le a tanuló egyén, a tanulási cél, az értékek megtanulása, az

értékek megtanulását segítő felnőttek és intézmények közötti összefüggések. (Lásd *Mihály*, 1974; *Báthory*, 1985; *Zsolnai*, 1986a; *Mihály*, 1998.)

A „mit” kérdésköréhez a *társadalomontológiai* megközelítés nyújt alapozást. Annak átgondolására készíttet, vajon a társadalmi alrendszerek – mint például az erkölcs, a filozófia, a jog, a művészet, a mindennapi lét, a politika, a technika, a tudomány, a természet – közül melyek, miként és miért válnak ontológiai kategóriákból (intézményes) tanulásra kiszemelt értékekké, (tan)tárgyasított vagy pedagógiai objektivációkká. Melyek, miként és miért lényegülnek át pedagógiai programokká, tantervekké, tankönyvekké, taneszközökké. Az *ontodidaktika* – mely didaktikus interpretációjuk céljából elemzi az egyes tudományok és más társadalmi alrendszerek tartalmát – az oktatás tartalmi kérdéseinek széles kontextusban való értelmezésére mozgósít. (Vö. *Gáspár*, 1978; *Zsolnai*, 1986a; *Gyaraki*, 1997; *Nahalka*, 1998; *Csapó*, 1999.)

A „kinék”, „ki” kérdések válaszainak megfogalmazásához – többek között – a (*pedagógiai*) *antropológia* szerepét lehet kiemelni, mivel az alábbi kérdésekre adható válaszokat segíti értelmezni. Milyen háttértudás szükséges a fejlődésben lévő ember szakszerű fejlesztéséhez, tanulásának segítéséhez? Miképpen értelmezhető, tudatosítható a tanuló, a tanuló emberek helyzete, szerepe, tevékenysége, teljesítménye, énképe? Miféle háttértudás szükséges a megismerő, befogadó, kérdésföltevő, problémafelismerő és -megoldó, az átalakító és alkotó ember (gyermek, ifjú, felnőtt) fejlődésének, fejleszthetőségének, motivációinak, teljesítményének, lehetségszféráinak ismeretéhez, számbavételéhez, s e tudás felhasználásához. A *pedológiai* megközelítés ugyanakkor arra teheti érzékennyé a tantervelméleti kutatót és a tantervfejlesztőt, hogyan igazodjék az iskolai tanulás tervezése és segítése a tanuló egyén(ek)hez. Hogyan ismerhető meg a tanuló egyén testi, lelki, szellemi sajátossága, fejlődése, természeti és társadalmi környezete? (Vö. *Angelusz*, 1984; *Kamarás*, 1993.)

A „hogyan” kérdésre adható válaszok szerteágazó problémáinak mérlegelését például a *kommunikációelméleti*, az *oktatásfiziológiai*, a *pedagógiai szociálpszichológiai*, a *nevelésszociológiai* megközelítések tehetik árnyaltabbá. Ezek a tudományterületek segítik értelmezni – többek között – az alábbi problémák körét. Melyek és hogyan optimalizálhatók az oktatási szituációkon belüli érintkezések működési, kialakulási körülményei? Melyek a jó üzenetadás és -vétel körülményei, nehézségei? Milyen összefüggésben vannak egymással a gyerekek általános körülményei, iskolai életkörülményei, valamint környezetük és fejlődési feltételeik? Az intézmények működése, a tanár- és diákszerepek sajátosságai mennyiben támogatják a hatékony, eredményes és sikeres működést? (Lásd például *Halász*, 1981; *Kozma*, 1985; *Buda*, 1994; *Nagy M.*, 1994; *Báthory*, 2000; *Nagy M.*, 2001.)

A „milyen eredménnyel”, „milyen eredményért” kérdéskörhöz a *docimológia* és a *doxológia* az alábbi kérdéseket támogató kutatásokkal járul hozzá. Milyen szerepet játszik az értékelés az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulás-

ban, tanulássegítésben)? Milyen szerepet játszanak a vizsgák, a vizsgáztatás az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulásban, tanulássegítésben)? (Vö. *Csapó*, 1987; *Sáska – Vidákovich*, 1990; *Golnhofer – Nádasi – Szabó*, 1993; *Orosz*, 1994; *Cserné*, 1998; *Orosz*, 2001.)

A curriculumelmélet (és a curriculumfejlesztés) főbb kutatási területei

A curriculumelmélet elvi alapjait kidolgozó, a további kutatásokra nagy hatást gyakorló Ralp Tyler tanterveméleti rendszerének fókuszában a tanulás és tanítás eredményességének és hatékonyságának konkrét megtervezése állt. A *Tyler-modell* – a célok, a tanulási tapasztalatok, a tervezett tanulási eredmények s a tanulási teljesítmények mérését, értékelését megalapozó követelmények összefüggéseinek feltárásával – valójában az egész *oktatási folyamatot átfogta* (Tyler, 1949).

A *tanulási eredmények értékeléséhez* – a tanulási célok (követelmények) értelmi vagy kognitív, érzelmi-akarati vagy affektív és mozgásos elemeket is tartalmazó pszichomotoros *taxonómiáinak* kimunkálásával – Benjamin Bloom és munkatársai nyújtottak támpontokat (Bloom, 1956).

A *tananyag, a művelődési tartalom struktúrájának* vizsgálatára irányuló tanterveméleti kutatásokra és fejlesztésekre – többek között – Vigotszkij, Piaget, Bruner munkái hatottak. Nemcsak az egyes tantárgyak kapcsolatrendszerére, hanem az egyes tantárgyak belső (fogalmi, műveleti) struktúrájának, rendszerképző elveinek értelmezésére, elemzésére, a gyermek szemléletének megfelelő kódolás figyelembevételére, s az eredményes tanulásban betöltött szerepére is ráirányult a figyelem (vö. *Vigotszkij*, 1967; *Bruner*, 1968; *Piaget*, 1993).

A *hazai taxonómiai kutatások* főleg a tananyag, az elsajátítandó tudás struktúrájával, hierarchikus felépítésének feltárásával, valamint a tanulói teljesítmények operacionalizálásával (feladatokra, műveletekre, tevékenységekre történő lebontásával) foglalkoztak (Ballér, 1979; Kádárné, 1979; Orosz, 1982; Zsolnai, 1986b).

A *tantervi értékelés* kutatására a pedagógiai értékelés tágabb rendszerén keresztül került sor, összefüggést keresve az eredmény, a tanulási és tanítási folyamat, valamint a tantervi dokumentumokban rögzített pedagógiai célrendszer (cél, tartalom, követelmény) között. Különös figyelmet érdemeltek az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) vizsgálatok, melyek a tanulói teljesítmények és az ezeket meghatározó háttérváltozók (iskola, otthon, tanulók, társadalmi környezet) nemzetközi összehasonlítására irányultak. Ezek a soktényezős elemzések arra is alkalmasak voltak, hogy a tantervek működésére, a latens tantervek szerepére is fényt derítsenek (lásd például *Báthory*, 1973; *Kiss*, 1973; 1974; *Lewy*, 1977a; *Báthory*, 1978; 1980).

Az iskolai tanulási hatékonyság és eredményesség növelésének igényéből fakadtak azok a kutatások is, amelyek egyre inkább *kiszélesítették a tanterv fogalmát*. Amint arra Faludi Szilárd is felhívta a figyelmet, tantervben nem puszt-

tán tananyagot, hanem oktatási folyamatot kell tervezni, s át kell látni azt is, hogyan tanul a gyermek, s ennek összefüggésében hogyan értelmeződik maga a tanítás (Faludi, 1963). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről szólva Basil Bernstein (1974) – angol szociológus – két alapvető viszonyítási rendszert kapcsolt össze, vagyis a tartalmat és annak közvetítési folyamatát. Az iskolai tudásanyag osztályozása kapcsán a műveltségtartalom belső rendszerével, határraival foglalkozott. Az iskolai tudásanyag kereteinél pedig a tartalom feldolgozása során kialakult tanár-diák viszonyt vette alapul. Ezek alapján alakította ki a „gyűjteményes” és az „integrált” kód fogalmát. A „gyűjteményes tantervben” a tananyag elrendezése a tudományok logikáját követi, a tantárgyak között merev határok vannak, erős tanári irányítás a jellemző. Az „integrált tantervben” komplex, integrált tantárgyakban a tantárgyakat is összefűző problémaközpontú tartalmak feldolgozása folyik, rugalmas tanári irányítással, nagy tanulói önállósággal.

A szaktudományok fejlődésének sajátosságai – a tudásanyag megsokszorozódása, a tudományok differenciálódása, új tudományágak születése, a tudományok integrálódása, a rokontudományok eredményeinek egységes rendszerbe rendeződése, az interdiszciplináris folyamatok kiteljesedése – felerősítették a tantárgyi integráció, az integratív szemlélet, a *tantervben érvényesítendő tartalmi és módszertani integráció* irányába történő elmozdulást is. A tantervi integráció értelmezési körébe sorolható:

- az iskolai műveltség (az általános és/vagy szakmai műveltség) integratív szemléletű – azaz rendszerösszefüggésekre, elméleti és gyakorlati műveltségelemek rendszerére, az átfogó világkép kialakítására, elsajátíthatóságára vonatkozó – megközelítése;
- az oktatás tartalmi struktúrájának a tantárgyi integráció különböző módozatainak figyelembevételével történő elrendezése (szükség szerint a tantárgyblokkok, a komplex, az integrált tantárgyak beépítése az oktatás rendszerébe, a tantárgyi kapcsolatok, a tantárgyi koncentráció hangsúlyos figyelembevétele);
- a tantervi integrációhoz immanens módon kapcsolódó tanulási-tanítási módszereknek, közvetítési és elsajátítási módozatok rendszerösszefüggéseinek (például a tanár szerepének, a képességfejlesztés tartalmának, módjainak, az adekvát tanulási-tanítási stratégiáknak, módszereknek) a számbavétele.

Az integrált tanterv készítéséhez szükséges elvi alapok rendszere a következő elemekben ragadható meg:

- a tananyag-kiválasztás és -elrendezés elveinek megállapításában (a szaktudományok rendszerének tanulmányozása mellett a rokontudományok összefüggésrendszere, a valóság „objektív” és „szubjektív” modellezése is szerepet kap);
- a művelődési anyag (tantárgyankénti és tantárgyak közötti) logikai szerkezetének tisztázásában (a szaktudományok leíró, rendszerező tartalmai mellett problémacentrikus tartalmak, ismerethalmazok helyett átfogó ismeret-

rendszerek, s az ismeretszerzés és alkalmazás kód- és szimbólumrendszerei is szerepet kapnak);

- a megismerő tevékenységek különböző formáinak analízisében, tantárgyak közötti rendszerében;
- a megismerő tevékenységek fejlesztéséhez szükséges tevékenységi formák, tanulási módok számbavételében (azoknak a tanulási módoknak és kapcsolódó műveleteknek a feltárásában, melyek segítségével a tanuló egyének és csoportok a tantárgyakban rögzített ismeretek, ismeretrendszerek alapvető szerkezetét azonosíthatják, tartalmukat elsajátíthatják).

A tananyag tartalmának, elrendezésmódjának meghatározásába világszerte megfigyelhetők azok a tendenciák, melyek a kulcsfogalmakra alapozott spirális modellt (az átfogó tartalmak, témák köré rendezett tananyagot) képezték le, melyek szakítani kívántak a szaktudományok kizárólagos rendezőelvének dominanciájával (lásd például történetiség, problémaközpontúság rendezőelvi, alkalmazás problematikája), s amelyek az elméleti ismeretek és a gyakorlati képességfejlesztő tevékenységek harmóniáját kívánták megteremteni.

Az integrált tananyag, az integrált tantárgy sajátosságainak következtében olyan módszerekre irányult a figyelem, mint például a sokkönyvűség, a könyv- és könyvtárhasználat, az önálló vagy tanári irányítással történő egyéni és csoportos kutatómunkák, a gyakorlati problémákból történő kiindulás, ezáltal a kíváncsiság, az érdeklődés, az érdekelttség felkeltése, az esetjátékok, a mindennapi élethelyzetek, a tudományos viták reprodukálása, a struktúrák és folyamatok modellezése, a sokszínű tanulói kísérletező tevékenység, az önálló alkotói, ön-kifejezési lehetőségek megteremtése. A pedagógiai kutatók és iskolafejlesztők azon módszerek tananyagtervezésére próbálták inspirálni a tantervfejlesztőket, melyek a kutatási képességek fejlesztésére irányulnak, melyek az életismeret-höz, a szakmaismerethez szükséges tudások, tapasztalatok megszerzéséhez alakítanak ki készségeket, fejlesztenek ki képességeket és biztosítanak lehetőségeket, melyek a tanuló egyének, a tanulóscsoportok önálló munkáját, alkotó részvételét biztosítják a tanulás-tanítás folyamatában a tervezéstől az értékelésig.

A *tananyag humanizálását* célul kitűző erőfeszítések terén az alábbi tendenciák érzékelhetők:

- a tudásanyag ember (szakma, társadalom) számára történő hasznosíthatósága;
- az egyes ember érdekelttségének megteremtése és hozzáértésének kifejlesztése a tananyag, illetve saját tanulásuk megtervezésében;
- az újat formáló, alkotó, produktív szellemi és gyakorlati tevékenységi lehetőségek térnyerése a megőrző, reprodukív tevékenységek mellett;
- a szociális képességek fejlesztéséhez, tanulásához szükséges tartalmak és szervezeti keretek megteremtése. (Például a döntési képességek, a kommunikációs képességek, a meggyőzés, közös tervezés, együttműködés, irányítás, befolyásolás, konfliktuskezelés tanításának alap gondolata abból a feltevésből indult ki, hogy a szociális viselkedés tanult, ezért tanítható is,

ha megfelelő tapasztalatokat biztosítunk, tantárgyakba rendezve vagy tantárgyi határokon átlépve, valamennyi tantárgy tananyagába tudatosan beépítve.)

(Lásd például *Gáspár*, 1978; *Havas*, 1980; *Zsolnai*, 1986a, 1986b; *Kárpáti*, 1988; *Bárdossy*, 1990; *Lantos*, 1994.)

A tanterv hagyományos (a tananyag vertikális és horizontális elrendezésére szorítókozó) definícióját az egységes és egyúttal differenciált iskolázás követelményei is módosították (*Szebenyi*, 1994). Egyre „világosabbá vált, hogy a meglődült technikai és tudományos fejlődés körülményei között minden országnak elemi érdeke a nemzeti munkaerőérték általános emelése, valamint a bármely társadalmi rétegből származó tehetségek ápolása és ennek megfelelően: a társadalmi mobilizációs lehetőségek kiszélesítése. [...] A mindenki számára nélkülözhetetlen, közös, általános kompetencia csak *integrációs technikákkal* alakítható ki. [...] Ugyanakkor *szakszerű differenciálás* nélkül nem lehet a különböző felkészültségű, beállítódású tanulókat eljuttatni a közös alapokhoz. Ráadásul az általánosan szükséges közös kompetencián túl minden tanulót fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzésére is, ami szintén nélkülözhetlenné teszi a differenciálást.” (*Szebenyi*, 1994, 347–348)

A curriculumelmélet és curriculumfejlesztés sajátos sarokpontjaként jelent meg tehát, s értékelődött fel az *integrálás és a differenciálás* kérdésköre, mely szintén hozzájárulhatott a tantervfogalom kiterjesztett értelmezéséhez. „Az integrálási és főleg differenciálási technikákhoz ugyanis – amint erre szintén *Szebenyi Péter* hívta fel a figyelmet – nem elég a tananyagot meghatározni. Ráadásul a tudásanyag ugrásszerű növekedése az ismeretnyújtásról a készségek, képességek (főleg a permanens tanulási képességek) fejlesztésére helyezte át a tanítás súlypontját.” (*Szebenyi*, 1994, 348)

A tantervfogalom értelmezését sajátos megvilágításba helyezték azok a kutatások, melyek az ismeret- és a tevékenységközpontú tanterv, valamint a tananyagleadó iskola és a cselekedtető iskola kritikai elemzésén keresztül jutottak el a személyiségfejlesztő, a *személyiségközpontú* vagy *emberközpontú tanterv* gondolatához. Nagy József következtetése szerint, „az ismeretközpontú, illetve a cselekvésközpontú tantervfejlesztés személyiségközpontúvá, kompetenciaközpontúvá fejleszthető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása”, az egyén kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciáinak (motívum- és képességrendszereinek) fejlesztése érdekében (*Nagy J.*, 1994; 2000, 39).

A tanterv fogalmát kiszélesítő szemléletmód a *tanulási-tanítási stratégiák* kutatását, eredményeinek hasznosítását is bevonta a tantervi kutatások, a tantervi fejlesztések körébe. Többek között Bloom „mastery learning” (mesterfokú tanítási, megtanítási, optimális elsajátítási) stratégiája vagy Glaser adaptív stratégiája hatott ösztönzően a tantervi kutatásokra és fejlesztésekre, a tematikus tervezésre, a céloktól az értékelésig terjedő, s egyúttal a tanulói különbségekhez alkalmazkodó, célokban, követelményekben, tartalmakban, tanulási, tanítási

módszerekben és értékelési kritériumokban megnyilvánuló, differenciált folyamattervezésre (Bloom, 1971; Glaser, 1977; Csapó, 1978; Báthory, 1985).

Különösen a XX. század utolsó harmadában élénkültek meg azok a tantervelméleti kutatások, amelyek a *különböző rendszerszinteken* (azaz az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulástervezéséig) *megvalósuló gyakorlati tantervfejlesztésekhez* kívántak elméleti alapot nyújtani, mintegy „arccal fordultak” a pedagógiai praxis különböző szintjei felé. Kitüntetett szerepet kaptak az iskolai tantervfejlesztést megalapozó tantervelméleti kérdések, valamint a tantervi szabályozásra és a tantervek megvalósítására ható társadalmi tényezők és feltételek. Eggleston (1977, hivatk. Ballér, 1981) például az iskolai tanterv szociológiáját feltáró munkájában figyelmét a tantervekben megtestesülő társadalmi értékek s ezek közvetítésének folyamata felé irányította. A tantervet a társadalmi értékek közvetítésének egyik legfontosabb transzmissziós eszközeként vizsgálta, és az iskolai „interakció-rendszer” egyik elemének tekintette. Eggleston és más kutatók is, hazánkban Szebenyi Péter (1973), Szabó László Tamás (1979; 1985), Gubi Mihály (1980) hívták fel a tantervfejlesztők és a tantervet használók figyelmét a manifeszt (az explicit, az „olvasható és kézbe fogható” tantervi dokumentum) és a latens, „rejtett” tanterv, a nem tervezett hatásrendszer kérdéseire.

A helyi, intézményi tantervek kérdésköréhez kapcsolódó kutatások és fejlesztések a teljes nevelési-oktatási folyamatot átfogó *curriculumtípusú tervezést* helyezték a középpontba, figyelmet fordítva a pedagógusok curriculumfejlesztő kompetenciáinak problémáira is, hangsúlyozva a reflektivitás kiemelt szerepét (lásd például Lewy, 1977b; Barnes, 1982; Peterssen, 1982; Bárdossy, 1986; McKernan, 1991). A helyi tantervekkel, a megújuló, választható tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos kutatásokat és fejlesztéseket hazánkban a Nemzeti alaptanterv előkészületi munkálatai és 1995-ös életbe lépése is megtermékenyítette (Ballér, 1990; Bárdossy, 1990; Polonkai – Perjés, 1993; Balla, 1994; Kádárné – Káldi, 1996; Nagy, 1996; Polonkai – Perjés, 1997; Bárdossy, 1998; 2002).

Napjaink curriculumelméletét és curriculumfejlesztését befolyásoló főbb kutatási, fejlesztési irányok

Napjaink curriculumelméletére a kutatási témák *komplexitása, gazdagsága* jellemző. Különös jelentőséget nyer a társadalmak gazdasági, politikai, kulturális változásainak, az egységesedés és a differenciálódás jelentőségének, a globális, a regionális és a lokális összefüggéseinek vizsgálata, s ezeknek hatása az iskolákra, a tartalmi szabályozásra, a tantervekre, a tanulási eredményekre, az iskolai programfejlesztésekre és értékelésekre. Nemzetközi és hazai szinten is megjelennek azok a nézőpontok, melyek szerint az iskola és iskolarendszerek feladatai csakis a társadalmak globális politikai, gazdasági, kulturális folyamatainak, mindennapi gyakorlatának rendszerében értelmezhetők. „Azzal párhuzamosan,

hogy a politikusok, tudományos testületek, szakértői csoportok, majd a tanári testületek mellett a munkaadók, a diákok, a szülők szervezetei is egyre jelentékenyebb szerepet vállalnak az oktatás tartalmának befolyásolásában, a hagyományosan oktatott akadémikus (tudományos jellegű, tudományágakból levezetett) műveltségterületek mellett egyre inkább megjelennek a gyakorlatiasabb tudásformák.” (Vágó, 2003, 176)

A szakirodalomban, de a hazai önfejlesztő iskolák programalkotó és folyamatszervező tevékenységében is jelentkezik a nyitott iskola fogalma, gyakorlata. A nyitott iskolák szisztematikusan építik ki kapcsolatrendszerüket a társadalom gazdasági, politikai, művelődési, tudományos szervezeteivel, intézményeivel. Felfogásukban a társadalom és a szűkebb környezet felé nyitott, a társadalmi hatásokat beengedő, megtapasztalni hagyó és feldolgozni segítő iskola lehet képes arra, hogy bevezesse növendékeit az alapvető társadalmi tevékenységi módokba (a politikai, a kulturális, a gazdasági tevékenységekbe), hogy esélyeket, feltételeket teremtsen az egyéni életutak megtalálásához, az élethosszig tartó tanuláshoz. A nyitottságot preferáló iskolák a növendékek előzetes tudására, öntevékenységére építenek, hangsúlyozzák azokat a tevékenységeket, amelyek egyaránt feltételezik és fejlesztik a kognitív, az esztétikai és alkotó, a szociális, a felfedező és kutató, valamint a termelő és munkavégző képességeket. Ezek az iskolák azokat a kognitív, szociális és konkrét munkatevékenységekhez szükséges ismereteket mozgósítják, azokat a képességeket fejlesztik az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek nyújtotta lehetőségekkel, amelyek a gyermeki élet, s majdan a felnőttélet különböző szerepeinek betöltéséhez szükségesek. Ezek az iskolák különösen érzékenyek a globális, a regionális és a lokális kérdésekre (is) koncentrálnak problémaközpontú tantervek, integrált tanulási programok, tantárgyközi témák, projektek fejlesztésére, alkalmazására (lásd például Bárdossy, 1997; Delors, 1997; László, 1998; Vass, 2000a; 2000b; Zrinszky, 2000; Ballér, 2001; Veres – Somogyi, 2004).

Ezek a fejlesztő műhelyek a nyitott curriculum tervezésében elkötelezettek. A nyitott curriculum nem lezárt, gyakorlatközeli, a helyi körülményekhez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét megadja, ösztönzi, s egyúttal kiszélesíti a pedagógusok és a tanulók kompetenciáját, döntési szabadságát, felelősségi körét. Friedrich Kron arra is felhívja a figyelmet, hogy míg a zárt curriculum nem számol a szociális tanulással, addig a nyitott curriculum szervesen beépíti azt a rendszerébe. A nyitott curriculumok „felkínálják a lehetőséget arra, hogy a szociális tanulást, illetve a reál irányuló célokat a curriculumban rögzítsék. [...] A pedagógiai irányultságú anyagok a tanuló tanulási folyamatából indulnak ki, és a curriculumokat megalapozó elveknek megfelelően összekötik a szakmai-tantárgyi tanulást a szociális tanulással. A tanároknak és tanulóknak ezáltal megvan a lehetőségük arra, hogy ezeket az anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, azaz hogy értelmezhesék és továbbfejleszthessék azokat. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. A nyitott curriculum ennél fogva fo-

kozottabb tanulóközpontúságot jelent, és tágabb teret biztosít a felfedezve tanulásnak, a projektmunkának, a szervezett formában történő tanítás és tanulás formáinak. Általa a tanár szabadsága kitágul. A teljesítményértékelés a »végtermék« kizárólagos értékeléséről áttevődik a folyamatok értékelésére és reflektálására.” (Kron, 1997, 471–472)

A curriculumokat (köztük a nyitott curriculumokat), azok funkcióit, működés módját és rendszerkörnyezetét sajátos megvilágításba helyezi az az értelmezés, amely a *pedagógiai kultúra*, az *iskolakultúra* és a *tantervi kultúra* három összetartozó kulturális rétegződésében való eligazodás felelősségét hangsúlyozza (Perjés, 2003). Ez a megközelítés az iskolák sajátos metaforáinak felmutatásával teszi képszerűvé a zárt és nyitott társadalmak és iskolák lényegiségét, a zárt vagy nyitott társadalom melletti tantervi/iskolai elköteleződés mutatóit is. A „nyitott paradigmájú tantervi szabályozás” kapcsán Perjés István a következőkre hívja fel a figyelmet. „A nyílt szabályozás *posztcurriculáris természetű*, azaz nem arra törekszik, hogy a tantervfejlesztés során egy »maradandó«, »értékálló« tanterv szülessen meg, éppen ellenkezőleg, azzal a munkahipotézissel dolgozik, hogy a tanterveknek dinamikusan kell együtt változnia a világ, az adott tanulási környezet változásaival. Egy tanterv fejlesztése ilyen értelemben sohasem fejeződik be, mindig újabb és újabb verziókat kell kidolgozni, az éppen érvényes tanterv (magtanterv, alaptanterv, kerettanterv) felhasználásával. A diskurzusokban, vitákban születő tanterv egyik figyelmet érdemlő vonása, hogy mindig »eső után köpönyeg«, azaz egy élő vita, verseny, konszenzus rögzítése.” (Perjés, 2003, 149–150)

A curriculumelmélet, a nyitott iskolák, a nyitott curriculumok újabb távlatát nyitják meg azok a kutatások és fejlesztések, amelyek a *média*, a *kultúra* és a *tanterv* összefüggéseinek feltárására, az interaktív, a számítógéppel segített tanulás megalapozására, a *multimédia* felhasználására, a távoktatási programok kidolgozására, a digitális taneszköz-értékelésre, az online teszt- és feladatbankok kifejlesztésére fókuszálnak (Hegedűs, 1999; Varga, 1999; Kárpáti, 1999). Felhívják a figyelmet arra, hogy a kommunikációs és információs technológiák, a számítógéppel segített tanulás módszerei „csak abban az esetben terjeszthetők el, ha összehangolt fejlesztés indul meg a képzés és továbbképzés, tananyagkészítés, tantervírás és -kutatás területein. [...] Az Európai Unió valamennyi tagországában van helyi szoftver- és internetes tananyagfejlesztés. Ez utóbbit az országok iskolai hálózatait felügyelő irodák koordinálják. Az írországi Skoilnet például 200 tartalmi kategóriában kínál tananyagot, és 60 külső szerzővel, ún. facilitátorral dolgozik. A tartalmakat egyeztetik a Nemzeti Tantervi Bizottsággal és az Oktatási Minisztériummal, tehát a honlapon a tanterv „hivatalos” kiegészítő anyagai jelennek meg. Ez a megoldás általánosan elfogadott az OECD-országokban, hiszen az állam az általa finanszírozott informatikai infrastruktúra segítségével saját kívánatosnak vélt tartalmait akarja közvetíteni. A cégek honlapjain is találhatunk óravázlatokat, oktatásban felhasználható információkat – természe-

tesen a saját termékekkel kapcsolatban. Ezenfelül minden országban léteznek alternatív tananyagokat kínáló honlapok is, ezeket a legtöbbször tanári munkacsoportok fejlesztik.”(Kárpáti, 2001, 394–397)

A curriculumelmélet kérdéseinek újraértelmezéséhez, a curriculumfejlesztés teendőinek átgondolásához (is) alapot nyújtanak a kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei. Olyan fontos problémákra irányítják a figyelmet, melyek sem a curriculumelméleti kutatásokban, sem a curriculumfejlesztési gyakorlatban nem hagyhatók figyelmen kívül. Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége, a szervezettsége határozza meg a teljesítményt;
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság;
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés, az értelmezés, az átértelmezés révén lehet eljutni;
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, attitűdök, ismeretek, ismeretrendszerek, készségek és képességek) bázisán, egy értelmezési (vagy átértelmezési) folyamat keretében zajlik;
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – folyamatosan új konstrukciók létrehozása, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása.

(Lásd például Csapó, 1992; Karmiloff–Smith, 1996; Nahalka, 1997; Csapó, 1998; 2000; Nahalka, 2002.)

„Komoly bizonyítékok vannak arra, hogy a tanulás bizonyos értelemben mindig konstruktív, még olyan tanulási környezetben is, amely alapvetően az ismeretátadásra épül. Ezt meggyőzően bizonyítják azok a kutatási eredmények, amelyek megmutatják a téves elképzelések [...] előfordulását.” (De Corte, 1997, 19). Mivel az új élményeket, az új ismereteket a régiek alapján kialakult értelmezések mentén építjük be tudásrendszerünkbe, a már megszerzett és elrendezett ismereteink sémákat vagy kognitív kereteket biztosítanak számunkra, s a létrehozásra váró új jelentések alapját ezek a sémák, kognitív keretek képezik, ezért a saját tanulásunkról való tudás az értelmes, jelentéssel bíró tudásnak és az értelmes, hatékony tanulásnak egyik alapfeltételét jelenti. „A metakognitivitás (más néven intraperszonális intelligencia) valószínűleg az emberi intelligencia legfontosabb része, mivel az intelligencia összes többi részéhez kötődik. Ez az a mód, ahogy eljutunk saját gondolatainkhoz és érzéseinkhez, hogy megértsük, amit gondolunk és érzünk, hogy tudjuk, miért tesszük a dolgokat.” (Fisher, 1999, 22) A metakogníció mint az általános intellektuális képességek fejlődésének szükséges eleme (Adey, 1999), a saját tudásunk működtetésének kontrollját, a problémamegoldás közben végrehajtott önszabályozó mechanizmusok összességét jelenti. A metakognitív tudás a személy(ek)re, a feladat(ok)ra és a stratégiá(k)ra vonatkozó

tudást fogja össze (Flavell, 1979; Réthyné, 1998; Tarkó, 1999). „A metakognitív tudatosság teszi lehetővé az egyének számára tanulásuk olyan tervezését, rendezését és megfigyelését, amely direkt módon fejleszti a teljesítményt.” (Schraw et al., 1994, 460; idézi Tarkó, 1999, 178).

A metakogníció kutatása remélhetőleg az iskolai curriculumfejlesztők figyelmét is ráirányítja az olyan tervezésre, melyben jelentőséget és értelmet kap az a (tervezhető és közösen alakítható) *tanulási környezet és tanulási szituáció*, melyben a tanuló egyén önmaga és mások számára is explicitté teheti a jelentéseket, növelve a hozzáértést és a személyes felelősséget.

A konstruktív pedagógia egyes kutatói, szakértői azt képviselik, hogy „*a valóban érvényesülő kurrikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania*, természetesen legfontosabbként a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egységes egészzé a kurrikulumleírásokban megtalálható elemeket, *nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurrikulum elvárásaihoz*. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését.” (Nabalka, 2002, 75)

Záró megjegyzések

A szakirodalom *curriculumelméletnek* nevezi azt a diszciplínát, mely a tantervek kidolgozásának és fejlesztésének objektív értékelésre épülő rendszerét és folyamatát állítja előtérbe (Ballér, 1997). A curriculumelmélet a tantervi döntések, a tantervi kompetenciák, a tantervi célok, követelmények, tananyagok, a kapcsolódó taneszközök, módszerek, értékelési módok, tanulási és tanítási folyamatok kutatását fogja át a különböző rendszerszinteken, az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulótervezéséig.

A külföldi és hazai curriculumelméleti kutatásokban egyaránt fokozott hangsúlytölődés tapasztalható a tanítástól a tanulás felé, a tananyag tervétől a pedagógiai programok, a curriculumok kialakítása felé. A curriculumkutatásban a műveltség, a kompetenciák elsajátításában közrejátszó feltételek és a tanulási folyamatok elemzése kerülnek előtérbe. (Lásd például Horwood, 1995; McKernan, 1996; Flinders – Thornton, 1997; Frey – Haft – Hameyer, 1998.)

A curriculumelmélet és -fejlesztés döntő kritériuma egyre inkább a gyakorlat-orientáltság. Ez korántsem véletlen, hiszen a curriculumelméleti kutatások, a curriculumfejlesztési törekvések társadalmi és egyéni haszna, felhasználhatósága a gyakorlatban méretik meg, s abban, hogy az egyén (a programalkotó, a programot felhasználó) miként képes megélni ezt a gyakorlatot, hogyan képes beavatkozni ebbe a gyakorlatba.

Vajon a tanulóhoz, azon belül is az intézményes tanulóhoz kapcsolódó folyamattervezés kiknek a privilégiuma? Kik vonhatók be az intézményi curricu-

lum, az adott tevékenységterülethez (például könyvtári tevékenységhez, extracurriculáris tevékenységhez) illeszkedő curriculum, a tantárgyi curriculum, az egyes tantárgyi témák, problémakörök, az egyéni curriculumok (az egyéni tanulási programok, tanulási szerződések) tervezésébe, a tanulás és tanulássegítés előkészítésébe? Ha – Luria kutatásai nyomán – a tervezést az agy magasabb szintű funkciói közötti kulcsfontosságú munkafolyamatnak, és az emberi tanulás sikeressége alapvető tényezőjének is tekinthetjük, akkor az előbbi kérdésekre adható válaszokat, a kapcsolódó feladatokat egyértelműbben fogalmazhatjuk meg (Luria, 1973; hivatk. Fisher, 1999). Nemcsak a tanári mesterségben, hanem a tanuló egyének, csoportok tevékenységében is felértékelődik, s egyúttal a korábnál kiterjesztettebb értelmezési tartománnyal jelenik/jelenhet meg a tervező tevékenység. A tervezés abban segíti a tanulókat, hogy rendezett, szisztematikus módon kezeljék az információt, hogy „bennlévőként” éljék meg, értelmezzék saját tanulási, gondolkodási folyamataikat.

A tanulás és tanulássegítés lényegiségével, működés módjával, tervezésével és fejlesztésével foglalkozó kutatások nyomán valószínűsíthető, hogy a curriculumtervező és curriculumfejlesztő szakemberek, pedagógusok tevékenységét az alábbiak is orientálják/orientálni fogják:

1. Az oktatás (tanulás és tanulássegítés) tartalma nem határozható meg a tanuló előzetes tudásától (attitűdjeitől, motivációitól, nézeteitől, naiv elméleteitől, személyes világmodelljeitől, sajátos fogalomrendszereitől, sémáitól) és az elsajátítás adekvát módszereitől függetlenül.

2. A tudásrendszer(ek) fő vázát alkotó struktúraképző elemek erősítése, a köztük lévő „életeli” kapcsolatok gazdagítása, kiterjesztése, az elemek tartalmi építése és mélyítése a curriculumok folyamatos fejlesztésének (a tanulás és tanulássegítés tervezésének, kivitelezésének és értékelésének) fontos szempontja.

3. Az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő (és változó) rendszerként tételezése – a számba vehető/veendő deklaratív és procedurális tudással, metatudással való „kalkuláció” – a tanulási-tanítási folyamat tervezés egyik nélkülözhetetlen kiindulópontja.

4. A curriculumok (a folyamattervek, a tanulási, képzési programok) olyan értékjelölő, folyamatorientáló dokumentumoknak tekinthetők, melyek a céloktól az értékelésig, a „mit?” a „hogyan?” és a „miért?” egységére törekedve segítik, egyértelműsítik és összehangolják felhasználóik, továbbfejlesztőik tanulás-tervező, tanulás-szervező és értékelő munkáját.

5. A curriculumtervezés és -fejlesztés (a tanulás, a tanítás programjának, folyamatának megtervezése, megvalósítása, nyomon követése és értékelése) a tanulást támogató tanárok és a tanuló egyének, csoportok tevékenységének, hozzáértésének és felelősségének egyaránt kulcskérdését jelenti.

Irodalom

- Adey, P. (1999): Gondolkodtató természettudomány. A természettudomány az általános gondolkodási képesség kapuja. *Iskolakultúra*, 10. sz.
- Angelusz Erzsébet (1984): *Filozófia, antropológia, nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Balla Árpád (szerk.) (1994): *A helyi tantervek*. Miskolc, Megyei Pedagógiai Intézet.
- Ballér Endre (1979): *Törekvés az értékelés alapjául szolgáló egységes követelményrendszer kidolgozására. III.* Szeged, Pedagógiai Nyári Egyetem.
- Ballér Endre (1981): Tantervelmélet és iskola. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Ballér Endre (1987): Merre tart a tantervelmélet? *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 53.
- Ballér Endre (1990, 1993): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Veszprém, Megyei Pedagógiai Intézet.
- Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. In *A tantervelmélet forrásai*. 17. kötet. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Ballér Endre (1997): Curriculum-elmélet címszó. In Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Ballér Endre (2001): Tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bárdossy Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978–1983). *Pedagógiai Szemle*, 10. sz.
- Bárdossy Ildikó (1990): *Segédanyag a tantervelmélet és tantervfejlesztés tanulmányozásához*. Szekszárd, Megyei Pedagógiai Intézet.
- Bárdossy Ildikó (1997): Esély és iskola(rendszer). *Iskolakultúra*, 9. sz.
- Bárdossy Ildikó (1998): *A curriculumfejlesztés alapjai*. Pécs, JPTE Távoktatási Központ.
- Bárdossy Ildikó (2002): *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához*. Pécs–Budapest, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék–UNESCO Tanárképző Portál ELTE.
- Barnes, D. (1982): *Practical curriculum study*. London, Boston.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Báthory Zoltán (1978): A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.
- Báthory Zoltán (szerk.) (1980): *A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmetodikai kérdései*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciális tanításméletről vázlatok*. Harmadik, átdolgozott kiadás. Budapest, Okker Kiadó.
- Bernstein, B. (1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Bloom, S. B. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York, McKay.
- Bloom, S. B. (1971): Mastery Learning. In Block, H. J. (ed.): *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York, Holt Rinehart and Wintson.
- Bruner, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- Buda Béla (1994): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Connelly, F. M.–Ben-Peretz, M. (1980): Teacher's roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 2.
- Csapó Benő (1978): A „mastery learning” elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 1. sz.
- Csapó Benő (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 3. sz.
- Csapó Benő (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 10. sz.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Cserné Adermann Gizella (1998): *Teljesítményértékelés a képzésben*. Pécs, JPTE Távoktatási Központ.
- De Corte, E. (1997): A matematikatanulás és -tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. UNESCO könyvek. Budapest, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság.
- Eggleston, J. (1977): *The Sociology of the Curriculum*. London, Routledge and Kegan.
- Faludi Szilárd (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Budapest, Műszaki Kiadó.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Flinders, D.–Thornton S. (1997): *The curriculum studies reader*. New York–London, Routledge.
- Frey, K.–Haft, H.–Hameyer, U. (eds.) (1998): *Handbuch der Curriculumforschung*. Basel, Beltz.
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádaszi Mária – Szabó Éva (1993): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Budapest, Korona Kiadó.
- Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elmélete. *Világosság*, 1. sz.
- Gyaraki F. Frigyes (1997): Ontodidaktika címszó. In Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon* II. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Halász Gábor (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Havas Péter (1980): *A természettudományos fogalmak alakulása. Vizsgálat alsó tagozatos tanulók körében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hegedűs László (1999): *Média-didaktika*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Horwood, B. (ed.) (1995): *Experience and the curriculum Association for experiential Education*. Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.
- Joó András (1984): *A tanóra ökológiája*. Tantervelméleti Füzetek. 12. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.

- Kamarás István (1993): *Íme az ember!* Budapest, Szent Gellért Egyházi Kiadó– Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképző Központ.
- Karmiloff – Smith, A. (1996): Túl a modularitáson. A kognitív tudomány fejlődéseméleti megközelítése. In Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): *Pedagógiai taxonómiák rendszerszemléletű továbbfejlesztésének lehetőségei. III.* Szeged, Pedagógiai Nyári Egyetem.
- Kádárné Fülöp Judit – Káldi Tamás (1996): *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához.* Budapest, Iskolaszolga.
- Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Kárpáti Andrea (2001): Informatika az iskolában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Kiss Árpád (1973): Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz.
- Kiss Árpád (1974): Egy nemzetközi vizsgálat néhány közérdekű tanulsága. *Magyar Pedagógia*, 3. sz.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kron, F. W. (1994): *Grundwissen Pädagogik*. 4. München, Basel, verb. Aufl., E. Reinhardt.
- Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lantos Ferenc (1994): *Képekben a világ.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek.* A Budapesti Klub első jelentése. Budapest, Új Paradigma.
- Lewy, A. (ed.) (1977a): *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris, New York, UNESCO Longman Inc.
- Lewy, A. (1977b): *Planning the School Curriculum*. Párizs, UNESCO – IIEP.
- Lewy, A. (ed.) (1991): *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford, New York, Pergamon Press.
- Luria, A. R. (1973): *The working brain*. Harmondsworth, Penguin.
- McKernan, J. (1991) (1996): *Curriculum Action Research*. A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner, London.
- Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, Okker Kiadó.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztálytermekben. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. sz.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2., 3., 4. sz.

- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Orosz Sándor (1982): *A taxonómiák néhány elméleti problémája*. Neveléstudomány. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola Közleményei.
- Orosz Sándor (1994): *Pedagógiai mérések*. Budapest, Korona Kiadó.
- Orosz Sándor (2001): Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Iskolaképek 2*. Budapest, Aula Kiadó.
- Peterssen, W. H. (1982): *Handbuch Unterrichtsplanung*. München, Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Gondolat.
- Polonkai Mária – Perjés István (1993): *A helyi tantervek készítésének alapjai I–II*. Debrecen, Megyei Pedagógiai Intézet.
- Polonkai Mária – Perjés István (1997): *A helyi tanterv készítésének gyakorlata*. Debrecen, Juventus 96 Bt.
- Réthy Endréné (1998): *Az oktatási folyamat*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sáska Géza – Vidákovich Tibor (szerk.) (1990): *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Edukáció.
- Schraw, G. – Dennison, R. S. (1994): Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19.
- Szabó László Tamás (1979): *A latens határendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Szebenyi Péter (1973): Kívánatos és lehetséges tanterv. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz..
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 3. sz.
- Tyler, R. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.
- Varga Csaba (1999): A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom. In Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a globalizációt*. Budapest, Friedrich Ebert Stiftung.
- Vass Vilmos (2000a): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6–7. sz.
- Vass Vilmos (2000b): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkonet, Soros Oktatási Könyvek, Budapest.
- Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Veres Gábor – Somogyi Ágota (2004): *Segédkönyv az integrált természetismeret oktatásához a 7–8. évfolyamon*. Budapest, Közgazdasági Politechnikum. [online:] (<http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=integralt>)
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelmélet és iskolai élet*. Budapest, Okker Kiadó.
- Zsolnai József (1986a): *Egy gyakorlatközeli pedagógia. Kutatásaink elméleti alapozása*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Zsolnai József (1986b): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési programban*. Budapest, Tankönyvkiadó.

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja

*„Nem a tanterv kormányozza az iskolát,
hanem a körülményekkel számoló nevelési ter.”*

(Kiss Árpád)

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata

Kiss Árpád fenti gondolatai alapvetően arról a tartalmi szabályozási rendszerről szólnak, ami valójában az 1985-ös közoktatási törvénnyel vette kezdetét. Az intézmények egyre nagyobb lehetőséget kaptak arra, hogy önálló arculat építésébe kezdjenek, megbontva ezzel az előíró tantervre épülő monolitikus rendszert. Ez a folyamat csírájában már az 1978-as Nevelés és oktatás tervében tettenérhető volt. A tananyag és a követelményrendszer differenciálása, valamint a nevelési kérdések előtérbe helyezése már az iskolák nagyobb mozgásterét is biztosította. Az 1980-as években elinduló reform az oktatás tartalmára is nagy hatást gyakorolt. Új műveltségterületek (társadalmi és állampolgári ismeretek, média- és mozgóképkultúra, vállalkozási és gazdasági ismeretek stb.) épültek be a hazai oktatási rendszerbe, egyre több helyen kísérleti programok indultak, erősödött a helyi innováció.

A tartalmi szabályozás rendszerének megújítása az 1990-es évek elején felgyorsult. A rendszer a folyamatos iskolai önfejlesztés és az országos oktatáspolitikai kodifikációs munkája következtében fokozatosan *kétpólusúvá* vált. Báthory Zoltán szerint „a kétpólusú szabályozás központi ága a NAT, helyi ága pedig a helyi tanterv, pontosabban a helyi-iskolai pedagógiai program helyi tanterve” (Báthory, 2001, 133). Egyértelmű, hogy mindkét pólus egyenlő szabályozó erővel bír, ezt a Nemzeti alaptanterv 1995-ös szövege is deklarálta. Adott volt az iskolák számára egy olyan mozgástér, amelyben az alaptanterv betölthette azon funkcióját, hogy minden magyar tanuló számára tartalmazza a közös műveltségi alapot (ismeretek és képességek rendszerét), amit aztán a helyi tantervek a Kiss Árpád által méltán nagyra tartott helyi körülményeknek megfelelően kiegészíthettek, továbbfejleszthettek. Maga a rendszer rendkívül rugalmasnak tűnt, hiszen az intézmények a pedagógiai programok fejlesztésében nagy szabadsággal rendelkeztek. Iskolai önarcképüket formálták meg, saját pedagógiai gyakorlatukat legitimálhatták, számosan közülük szerkezetet, profilt váltottak.

Közben a Nemzeti alaptanterv is folyamatosan érlelődött, ám pedagógiai és oktatáspolitikai jellege csak csekély mértékben változott. Pedagógiai értelemben általános és közös követelményrendszerében előtérbe helyezte a képességek

fejlesztését, egy interdiszciplináris műveltség-tartalom közvetítésével magában hordozta a pedagógiai-módszertani kultúra erősödésének esélyét. Oktatáspolitikai üzenete mindenki számára szükséges műveltségi alap biztosítása volt. A minisztériumi definíciós bizottság értelmezése is ezt erősítette, amely szerint az alaptanterv „központi dokumentum, amely a minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő” (*Köznevelés*, 1993).

Az iskolai pedagógiai programok fejlesztésének oldalvívén elkezdődtek a helyitanterv-készítés munkálatai is. Nagyon gyorsan kiderült azonban, hogy az intézményi autonómia, a számos helyen kivívott önálló pedagógiai arculat és gazdasági mozgástér nem párosult a tantervfejlesztői tanári kompetencia erősítésével. Kétségtelen tény, hogy számos mintatanterv megjelent, rohamos gyorsasággal elkezdődött az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjának feltöltése. Két úttörő jellegű munka feltétlenül említést érdemel. A legelső „fecske” a Balla Árpád és Szebenyi Péter szerkesztette Borsod-Abaúj-Zemplén megyei *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* című mintagyűjtemény volt (Balla – Szebenyi, 1993). Hasonló népszerűségnek örvendett az a munkanapló is, ami gyakorlati ötletekkel segítette az intézmények helyitanterv-fejlesztő munkáját (Bognár – Horváth, 1997). Ám a mankók nagy része csak arra volt jó, hogy a pedagógiai programokban törvény által előírt helyi tantervek határidőre elkészüljenek, ugyanis igen nagy méreteket öltött az adaptáció. Ahogy az 1970-es évek tanmenetei, úgy az 1990-es évek helyi tantervei (tisztelet a kivételnek) is nagyrészt az asztalfióknak készültek.

Napjainkra nyilvánvalóvá vált, hogy tantervekkel nem lehet a közoktatás minőségét és hatékonyságát növelni. Egyre nagyobb méreteket öltött az „adminisztrált minőség”, amit még a gazdasági alapú minőségbiztosítási előírások erősítettek is. Ugyanakkor a tartalmi szabályozás által megfogalmazott stratégiának, a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának választ kell adnia azokra a kérdésekre is, amelyek az utóbbi időben az oktatás tartalmával és a nevelés céljaival kapcsolatban felmerültek. Ebben a helyzetben érdemes a kétpólusú tartalmi szabályozás rendszerét a korábbi előnyök megtartásával *háromszintűvé* alakítani. Az első szinten továbbra is a Nemzeti alaptanterv helyezkedik el. Erősödik azonban a dokumentum stratégiai jellege, az a szemléleti-elvi-filozófiai alap, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyam) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A közoktatás egységességét alapelveivel, kiemelt fejlesztési feladataival jeleníti meg. Stratégiai dokumentum, azaz zsinórmérték-ként szolgál az oktatáskutatók, az oktatáspolitikával foglalkozók, a fenntartók, az intézményvezetők, valamint a szélesebb közvélemény számára. Sokkal kisebb mértékben kíván beavatkozni az iskolák világába, ám életre akarja kelteni a helyi tantervek asztalfiókban lapuló rendszerét. A pedagógusok tanított tantervének és a tanulók elsajátított tantervének minőségi javulását, azaz a valóságos

tantervek világát célozza meg. Ennek érdekében a rendszer második szintje tantervi és módszertani támogatást egyaránt nyújt.

Egyfelől választható kerettantervi ajánlások NAT-kompatibilis rendszeréről van szó. Azaz olyan részletesebb útmutatásokról, amelyek egy-egy iskolaszakasz és iskolatípus tantárgyi rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tantervi tartalom felépítését és felosztását, az értékelés elveit, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit, valamint a közoktatási törvényben előírt egyéb tartalmi és formai elemeit egyaránt tartalmazzák. A kerettantervek ennek megfelelően operacionalizálják a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatainak rendszerét az iskolák tantestületei, a tankönyvszerzők, a taneszközkészítők, a követelményrendszerek kidolgozói és az értékelési eszközök fejlesztői számára. Támogató elem, hiszen segítik az intézményeket a pedagógiai programok felülvizsgálatában. A kerettantervek akkreditáció után kerülnek a jelzett aktorokhoz.

Másfelől a középső szint módszertani készlet is, hiszen maga a kerettanterv is egy oktatási program része. A tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere. Beszélhetünk átfogó, egy vagy több műveltségi területre, tantárgyra kiterjedő oktatási programokról. Az oktatási program a helyi tantervek életre keltésén túl hat a tantárgyi programokra és a tanulás-tanítás folyamatára is. Az egyes elemeket a munkaközösségek illesztik össze saját gyakorlatukkal (tanított tanterv), tanulói sajátosságaival, érdeklődésével (elsajátított tanterv), figyelembe véve a helyi körülmények változásait is (pedagógiai program). Az oktatási program komponensei a következők:

1. Egy-egy akkreditált kerettanterv egésze vagy megfelelő része.
2. Pedagógiai koncepció, mely összefoglalja, esetleg elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul.
3. Modulleírások: részletes ismertetést adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, mindenekelőtt a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről.
4. Eszközi elemek, amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását:
 - (a) információhordozók: tankönyvek, szövegek, képek, filmek, hanghordozók, makettek, CD-k stb.,
 - (b) feladathordozók: munkafüzetek, feladatlapok stb.,
 - (c) a kettő kombinációi: szoftverek stb.
5. Értékelési eszközök, amelyek elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését.
6. Továbbképzési programok, melyek során felkészítik a pedagógusokat a program alkalmazására.
7. Támogatás: tanácsadás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről (A Nemzeti..., 2003).

A középső szint döntő funkciója az alternativitásra épülő kínálati rendszer biztosítása. Sokoldalúan támogatja azt, hogy a helyi tantervekbe zökkenőmentesen épüljenek be a Nemzeti alaptanterv elvei, fejlesztési feladatai. Elsősorban

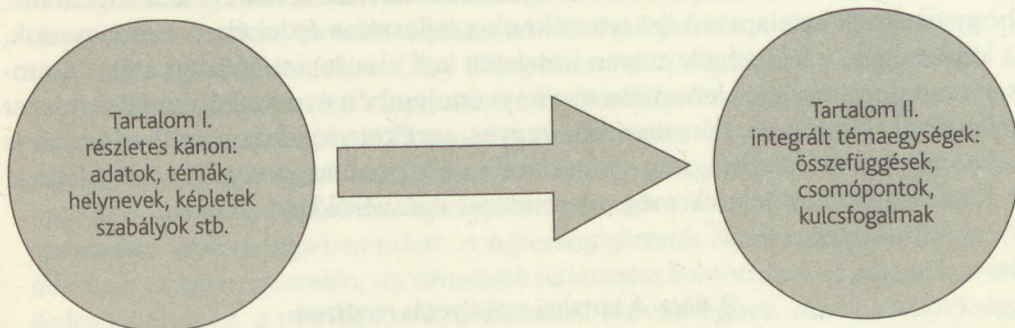
azokat a helyitanterv-fejlesztő tanári kompetenciákat erősíti, amelyek az intézményeket az egyes elemek pedagógiai-tantervelméleti összeillesztésében, továbbfejlesztésében és nem szolgái átvételében, egyszerű másolásában teszik érdekeltté. Ne feledkezzünk meg a tartalmi szabályozás harmadik szintjén azon intézményekről sem, amelyek saját maguk készítik el helyi tantervüket, lehetővé téve a nagyobb mértékű alkalmazkodást a helyi körülményekhez, és az önálló arculat teljesebb felmutatását. A középiskolák helyi tantervei esetében ugyanakkor elkerülhetetlen az érettségi követelményrendszer figyelembevétele.

Ennek értelmében a tartalmi szabályozás rendszere *vegyes*, hiszen egy rendkívül flexibilis, puha bemeneti szabályozó (Nemzeti alaptanterv) és egy kemény kimenet (érettségi) koherens rendszerére épít. Az ellentmondás ebben az esetben kettős. A vegyes szabályozási rendszer mindkét eleme egymásra van utalva. Ugyánakkor a kimeneti követelmények egy része már az általános iskola felső tagozatán is megjelenik, lehetetlenné téve ezáltal a kívánatos egyensúlyt az ismeretek megszerzése és a képességek fejlesztése között. A folyamatok egymásra építettségét, egységességét erősítené az általános iskolai fejlesztési feladatokat diagnosztizáló vizsgarendszer. Ennek fejlesztésével és működtetésével – a már meglévő alapokra építkezve – lehetővé válik a rendszer egészének diagnózisa, segítése, folyamatos fejlesztése. A vegyes szabályozás bemeneti és kimeneti pontjainak „békés egymás mellett élése” a jövő zenéje.

Vélhetően a kívánatos összhang megteremtésében és a képességfejlesztés erősítésében is szerepet játszhat a tartalmi szabályozás *tevékenység-központú* jellege. Szebenyi Péter három tantervtípust különített el egymástól: a tananyagközpontú (tematikus), amelynek középpontjában a tanítandó tananyag áll, a tevékenység-központú (didaktikus), amely a tanulói tevékenységekre koncentrálna, és végül a teljesítmény-központú (taxonomikus), amely a teljesítményszintekre helyezi a hangsúlyt (Szebenyi, 1993). Mi az oka annak, hogy a rendszer egészében, különös tekintettel a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatára, előtérbe kerültek a tanulói tevékenységek? Az információrobbanás világában nyilvánvaló, hogy az iskolai tudás kutatásával párhuzamosan újra kell gondolni a tantervi tananyagtartalmat. Egyfelől az ismeretek, az iskolai lexika és memoriter, a megtanulandó adatok mennyiségi problémájáról van szó. Az iskolai tudást elemző tanulmánykötet egyik figyelemre méltó megállapítása szerint: „A megértést és az ismeretek gyakorlati alkalmazását vizsgáló tesztek eredményei azt jelzik, hogy az ismeretek mennyiségi növekedése nem vonja maga után a mélyebb megértést, a tudás új helyzetekben való alkalmazhatóságát.” (Csapó, 2000, 7) Másfelől a tantervi tananyagtartalom mechanikus csökkentésével sem jutunk el a kívánatos megoldáshoz: az ismeretek és képességek egyensúlyba helyezéséhez. Mi ennek az oka? Első megközelítésben érdemes elkülöníteni a tantervi tartalom két szintjét. Az első szinten találhatjuk azt a tantervi tartalmat, amely részletes felsorolás formájában (kánon) megadja az adott terület, tantárgy legfontosabb adatait, témáit, témaköreit, fogalmait, képleteit, helyneveit, személyeit, műveit, nyelvtani szabályait. „A tanterv sokáig nem volt más, mint a tananyag vertikális és

horizontális elrendezése.” (Szebenyi, 1994) A második szinten azok a tartalmak helyezkednek el, amelyek több téma együttesét, csomópontjait jelentik, összefüggésekre, kulcsfogalmakra helyezik a hangsúlyt, és a kultúráközvetítés szempontjából relevánsak (lásd 1. ábra).

1. ábra. A tantervi tartalom két szintje



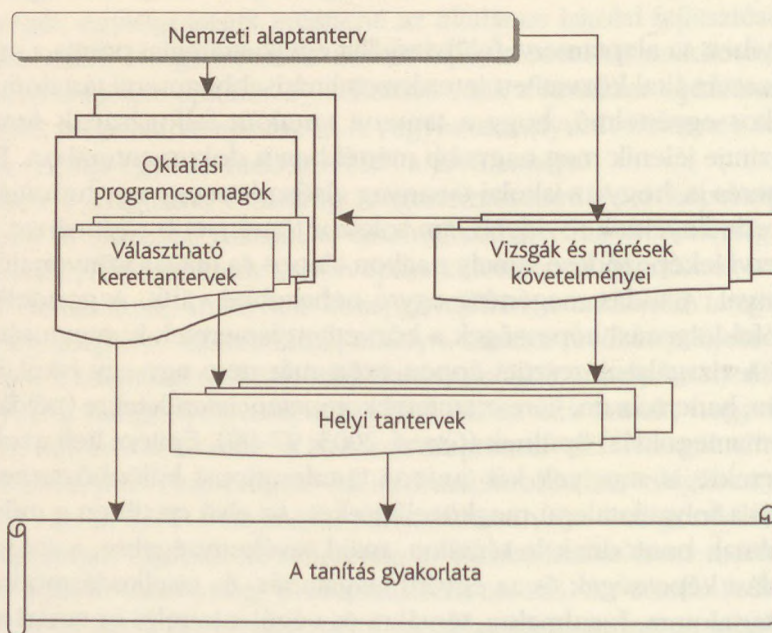
Amennyiben az alaptantervi felülvizsgálat egyik stratégiai pontja a műveltségterületi felosztás által közvetített interdiszciplinárisabb tantervi tartalom megjelenítése, akkor egyértelmű, hogy a tantervi tartalom felfogásának fent említett második szintje jelenik meg nagyobb mértékben a dokumentumban. Erősíti ezt az a felismerés is, hogy az iskolai tananyag elsősorban egy-egy tudományterület kutatási eredményeinek rövidebb, ám sokszor töményebb sűrítménye, egy egyszerű tantervi leképeződése, amely nagyon alapos és magas színvonalú előzetes tudást igényel. A tudás megértése egyre nehezebbé válik. A gondolkodási és információfeldolgozási képességek a közvetített ismeretek kontextusától függenek. A PISA-vizsgálatok tesztjei éppen ezért már nem egy-egy iskolai tantárgy tananyagára, hanem az ún. keresztantervi kompetencterületekre (például komplex problémamegoldás) épülnek (Csapó, 2003, 97–99). Építeni kell azokra a legújabb nézetekre is, amelyek két tantervi tartalomtípust különböztetnek meg: a tartalom- és a folyamatalapú megközelítéseket. Az első esetében a műveltségterületi tartalmak bontódnak le témákra, majd tevékenységekre, a másodikonál a gondolkodási képességek és az egyéni magatartás- és viselkedésmódok hatnak a tantervi tartalomra, fogalmakra, témákra és végül a tanulói és tanári tevékenységekre (lásd 2. ábra) (Costa – Liebmann, 1997).

2. ábra. A tartalom- és folyamatalapú megközelítések

TARTALOMALAPÚ	FOLYAMATALAPÚ
Műveltségterületi/tantárgyi tartalmak	Gondolkodási képességek, egyéni magatartás- és viselkedésmódok
Témák	Tantervi tartalom
Tevékenységek	Tevékenységek

A NAT (1995) felülvizsgálata során szükségszerű a tantervi tartalmak újragondolásakor a két megközelítést ötvözni. Ennek eredményeként az általános fejlesztési és közös követelmények megerősítéséről, valamint a részletes követelményrendszer részbeni elhagyásáról, átstrukturálásáról van szó. Kiemelt fejlesztési feladat a személyiség fejlesztése, az egyén motivációjának, érzelmének, tudásának gazdagítása. „Az általános (a központi) tantervnek tehát azt kell rögzítenie, hogy ezeknek az alapvető összetevőknek a fejlesztése érdekében a motívumok, a képességek, a készségek milyen készleteit kell elsajátítani.” (Nagy, 1994) A tantervi tartalom részletes lebontása törvényi értelemben és a szabályozási rendszer jellegéből (kétpólusú, háromszintű, vegyes, tevékenység-központú) adódóan is a kerettantervek feladata, míg a teljesítmény-központúság tesztelt tantervi jellege a kimeneti ponton jelenik meg. (A rendszer egészéről lásd 3. ábra.)

3. ábra. A tartalmi szabályozás rendszere



A fentiekkel párhuzamosan a tevékenység-központúság értelmezésében fontos elem a NAT (1995) *képesség-központúságának* az erősítése. Rendelkezésünkre állnak azok a korábbi hazai és nemzetközi kutatási adatok (többek között Nagy József szegedi műhelyének eredményei, Zsolnai József, Gáspár László programjai, Csapó Benő kutatásai, az OECD kulcskompetenciái, a külföldi alaptantervek életképesség-csoportjai, a DeSeCo-program, az Európai Bizottság alapképességek programja stb.), amelyek lehetővé teszik, hogy a felülvizsgálatot egy

kulcskompetencia-rendszerbe (ismeretek, készségek, képességek) foglalják. A gondolkodásfejlődés egyik jelentős kutatási paradigmája, az egyéni különbségek pszichológiája, a pszichometriai vizsgálat eredményei azt is lehetővé teszik, hogy a képességek szerkezetét feltárjuk (Csapó, 2003, 14–15). Ennek nyomán számos, a felülvizsgálat szempontjából hasznosnak bizonyult képességrendszer és követelménytaxonómia rendelkezésre áll. A kompetenciák köré szerveződő alaptantervi tartalom elrendezésének lehetőségei prioritást élveznek az Európai Unió oktatási programjaiban (*Key Competencies*, 2002; Mihály, 2002; 2003).

A felülvizsgált Nemzeti alaptanterv bevezetőjében az alábbi kompetenciaterületeket olvashatjuk: „*A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. A képességfejlesztés útjai-módjai különbözőek lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak.*” Kulcs az élethez, a munkához és a korszerű műveltséghez. Mivel a képességek fejlesztése differenciált, sokszínű folyamat, változatos tartalmakon működik, ezért a tanulás iránti kedv felkeltése is könnyebb. Vizsgáljunk meg néhány kompetenciát. A kommunikációs területen három elemet érdemes kiemelni. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességcsoportok fejlesztése, ennek hasznossága nem kérdőjelezhető meg. Harmadik elemként érdemes megemlíteni a vitakultúra, egymás meghallgatásának, megértésének képességcsoportját, amely az állampolgári és társadalmi ismeretek egyik „zászlóshajója”, a demokratikus egymás mellett élés alapvető tényezője. A döntési kompetencia esetében abból a tendenciából érdemes kiindulni, hogy a pedagógusok és a tanulók egyre több jogot kapnak életük, pályájuk formálásához, alakításához. A megoldási lehetőségek végiggondolása, az érvek, ellenérvek ütköztetése, a dilemmahelyzetek elemzése számos műveltségterület fejlesztési feladataiban megtalálható. Az életvezetési kompetenciaterület az élet minőségéről szól, a környezettudatos, egészségfejlesztési és fogyasztóvédelmi elemekről. Megtalálható benne az életpálya-építés, a felkészülés a felnőtt lét szerepeire, a tudatos időbeosztás tervezése, a munka, a családi élet és a szabadidős tevékenységek közötti egyensúly. Az együttműködési kompetenciaterület egyfelől a munkaerőpiac egyik fontos igényeként fogalmazódik meg a közoktatási területen, másfelől olyan motiváló pedagógiai módszerek kerülhetnek az előtérbe, mint például a kooperatív tanulás, a vita, a drámajáték vagy a projekt módszer. Az információkezelési kompetencia esetében nem pusztán az információ megszerzéséről, annak változatos helyszíneiről és technikáiról van szó. Sokkal inkább a megszerzett információ tudatos, releváns, pedagógiaileg megbízható szelektálásáról, beépítéséről és arról a tudástranszfertről, amelyben a tanuló képes mindezeket alkalmazni egy-egy új területen.

A teljesség igénye nélkül említett példák közös többszöröse a tanulási képességcsoportok folyamatos, iskolaszakaszoktól és -típusoktól független, hatékony fejlesztése. A kompetenciaalapú tantervi felülvizsgálat legalapvetőbb következ-

ménye, a NAT (1995) részletes követelményrendszerének átstrukturálása egy-szersmind azt is jelenti, hogy az „ismeretek változatos kombinációi” fejlesztési feladatok, tartalmak révén valósulnak meg. Mit értünk fejlesztési feladatokon? Az iskolai oktatási-pedagógiai szolgáltatásokkal szemben támasztott követelmények elemeit, közvetlenül a pedagógus (tanító, tanár) feladatának meghatározását a tanulók képességei fejlesztése terén. Ezek kijelölik, hogy mely kulcskompetenciák fejlesztése kívánatos az iskolázás adott szakaszában. Szükségképpen különböző absztrakciós szinten fogalmazódhatnak meg, és a pedagógiai folyamat különböző aspektusaira helyezik a hangsúlyt. Szövegszerűen gyakran a tanulásszervezői tevékenység leírásaként, megnevezéseként jelennek meg, más esetben a fejlesztés érdekében elvégzendő tanulói tevékenységet fogalmazzák meg (*A Nemzeti...*, 2003). Azaz a dokumentumban található cezúrák (4., 6., 8., 12.) nem követelményeket tartalmazó kimeneti pontok, hanem a fejlesztés szakaszai, amelyek rugalmasan kezelendők. Ezt a folyamatot erősíti a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1-es feladatainak megvalósítása, amely lehetővé teszi a Nemzeti alaptanterv képességfejlesztő célkitűzéseinek megvalósítását. Az NFT-ben kiemelt, ún. kulcskompetenciák fejlesztése (a szövegértési-szövegalkotási; matematikai; idegen nyelvi; informatikai; szociális, életviteli és környezeti; életpálya-építési) a tanulók személyiségének harmonikus fejlődését szolgálja. Kompetenciaterületenként háromféle programcsomag fejlesztése kezdődik meg a Nemzeti alaptanterv implementációjával párhuzamosan, azt részben átfedve.

- *A-típus*: az adott kompetenciaterület tartalmilag legközelebb álló műveltségterülethez kapcsolódó, illetve azt teljes egészében lefedő, vagy az adott kompetenciaterülethez tartalmilag kapcsolódó több műveltségterületet részben lefedő oktatási program. Például szövegértés-szövegalkotás – NAT: magyar nyelv és irodalom műveltségterület.
- *B-típus*: az adott kompetenciát a műveltségterületek tananyagába ágyazott módon fejlesztő modulok keresztntantervi rendszerét kínálja. Például szövegértés-szövegalkotás – NAT: matematika, ember és társadalom, ember a természetben, művészetek, földünk és környezetünk stb. műveltségterület.
- *C-típus*: a tanórán kívüli keretek között felhasználható modulokat kínál. Például szociális, életviteli és környezeti kompetencia; NAT: földünk és környezetünk műveltségterülethez kapcsolódó természetfigyelési projektek.

Az oktatási programok moduljai úgy épülnek fel, hogy gyakorlatsoraik a hagyományos tantárgyi keretek közé is beépíthetők lesznek, ám színtezett feladatrendszerük hat a módszertani-pedagógiai kultúrára, és lehetővé teszi a differenciálást is. Ez a fajta kompetencia- és műveltségterület alapú összetett rendszer a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának két alapcélkitűzését valósítja meg: a képességek hatékonyabb fejlesztését, valamint a tantárgyi és tantárgyközi összefüggések, folyamatok nagyobb hangsúlyozását, erőteljesebb tanítását.

A Nemzeti alaptanterv implementációja

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata 2003 decemberében véget ért. A megjelent kormányrendelet (243/2003. (XII. 17.)), valamint a közoktatási törvény idevonatkozó passzusai rendelkeznek a kiadás, a bevezetés és az alkalmazás folyamatáról. A fenti dokumentumok értelmében a felülvizsgált Nemzeti alaptantervet 2004. szeptember 1-jétől az első évfolyamon, majd ezt követően évfolyamonként felmenő rendszerben kell bevezetni. A bevezetés hatékonyságát segítve sor került a pedagógiai programok korrekciójára, a helyi tantervek felülvizsgálatára. Ez a NAT bevezetését követően folyamatos fejlesztő, „szervizelő” munka az iskolák számára. „Ezt a több éves folyamatot nevezzük a NAT implementációjának, megvalósulási folyamatának, begyökereztetésének a közoktatási rendszer egészébe.” (NAT START, 2004) Ezáltal lehetővé válik, hogy az iskolák folyamatosan áttekinthessék a pedagógiai programjukban megjelölt célkitűzéseiket, szembesítsék azokat a helyi viszonyok megváltozásával, hatékonyabb módszertani alapokra helyezték a tanítási-tanulási folyamatokat annak érdekében, hogy valóban esélye legyen a helyi tartalmi megújulásnak, a pedagógiai kultúra erősödésének. A Nemzeti alaptanterv implementációjában érdemes elkülöníteni néhány szakaszt (Pöcze, 1995).

1. A kerettantervi minták kiadása,¹ a miniszteri rendelet megjelentetése, az oktatási programok fejlesztésének kezdete: 2004. január–március.
2. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek felülvizsgálatának ütemezése: 2004. február–április 15.
3. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek fenntartóhoz való benyújtása: 2004. április 15.–június 30.
4. A felülvizsgált NAT 2004. szeptember 1-jével, felmenő rendszerben, első évfolyamon való bevezetése.
5. A Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó oktatási programcsomagok fejlesztése, 1–2., valamint 5–6. évfolyamon való tesztelése: 2005. január–szeptember.

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának fenti ütemezése, a bevezetés és az implementáció módja azt is jelzi, hogy az iskolák szempontjából élesen elkülönül egy *előkészítő-fejlesztő* szakasz, amelyben a kerettantervi minták, oktatási programok, programcsomagok és a helyi tantervek, tantárgyi programok összeillesztése, azaz az átvétel, összeállítás, készítés feladatai jelentkeznek.² Cél a szakmai döntések helyi meghozatalának támogatása, ösztönzése. Ezt követően kezdődik egy *kipróbáló-értékelő* szakasz, amelyben az intézmények a helyi tantervüket

¹ Az oktatási miniszter 17/2004. (V. 20.) rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

² A Kormány 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

diagnosztizálják, hatékonyságát és bevalását vizsgálják. Ez szoros kapcsolatban áll az intézmény minőségfejlesztésével.

Ennek megfelelően az implementáció második szakaszában a hangsúly az intézményi szintű fejlesztésre, a pedagógiai-módszertani kultúra erősítésére, támogatására tevődik. Ezzel párhuzamosan érdemes kiépíteni egy tantervbevalási, monitorozó rendszert, amely képes a folyamatok követésére, a segítő-ösztönző beavatkozásra, az esetleges javításokra és módosításokra. Ez a fajta követő-értékelő monitorozás elsősorban diagnosztikus jellegű, másfelől formatív, hiszen tájékoztat, mentori segítséget nyújt. A Nemzeti alaptanterv implementációjából adódó feladatok rendkívül összetettek, számos aktor hatékony együttműködését igénylik.

Az Oktatási Minisztérium a tartalmi szabályozás fent elemzett rendszeréhez kapcsolódó jogszabályok megalkotásáért, valamint az anyagi feltételek megteremtéséért felelős. Fontos teendője az implementáció értékelési és mérési rendszerének kiépítése, a programfejlesztés és a hozzá kapcsolódó háttérintézmények munkájának segítése, valamint a NAT-felülvizsgálat alapelveihez illeszkedő tanárképzési reform elindítása és megvalósítása. A fenntartók legfontosabb feladata a felülvizsgált pedagógiai programok jóváhagyása. Ugyanakkor a decentralizált oktatáspolitikai elveknek megfelelően lehetővé kell tenniük a helyi tantervekben előírt feladatok megvalósítását.

A pedagógiai intézetek, szakmai szolgáltatók részt vesznek a Nemzeti alaptanterv implementációjának követő vizsgálataiban. Konferenciákat, továbbképzéseket, tantestületi szakmai napokat és egyéb műhelymunkákat szerveznek a NAT-felülvizsgálat elvei mentén. A kutatóintézetek, egyetemek pedagógusképzési és oktatáseméleti egységei segítik az iskolai műveltség tartalmi megújítását, a pedagógiai kultúra korszerűsítéséhez illeszkedő pedagógusképzés reformját.

Jelentős feladatkör az implementáció kommunikációja. „Egy olyan sokszínű tájékoztatási rendszer kialakítása, amely összehangoltan és folyamatosan biztosítja a NAT társadalmi köztudatba való helyezését.” (NAT START, 2004) Ennek hatékony eszközei a pályázatok, nyilvános fórumok, adatbázisok, a szülők és a széles közvélemény számára készített NAT-változat, a NAT-füzetek sorozata. Hangsúlyozandó, hogy a dokumentum több szakaszos, hosszú távú bevezetése és a hozzá szervesen kapcsolódó tartalmi szabályozási rendszer (különös tekintettel a kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok szintjére) lehetőséget biztosít olyan nyugodt, kiszámítható szakasz megkezdésére, amelyben – a korábbi tantervi segítség mellett, annak előíró jellegét is megszüntetve – egy nagyobb hatékonysággal és széles szakmai konszenzussal bíró, a tanulás-tanítás napi gyakorlatát támogató eszköze együttes körvonalazódik.

Megállapítható, hogy a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának szakmai és törvényi okai egyaránt voltak. A hazai tartalmi szabályozási folyamatok érdekessége, hogy a revíziót civil kezdeményezésként az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság 2002. évi vitaanyaga készítette elő, melyből számos elgondolás a felülvizsgálat és az implementáció folyamatába is beépült. A stratégiai cél nyil-

vánvaló: az iskolák minél felkészültebbek legyenek a Nemzeti alaptanterv elveinek átvételére. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának és implementációjának elsődleges célja nem „minél szélesebb ismeretek, hanem minél mélyebb ismeretek átadása” (Bruner, 2004). Ugyanakkor fontos elem az is, hogy a tantervpolitika megtalálja a központi és a helyi szabályozás egyensúlyát annak szellemében, amit Kármán Mór az 1879. évi Gimnáziumok és reáliskolák tantervi bevezetése kapcsán az alábbiakban fogalmazott meg: „A tanítás menetének részletes megállapítása teljesen csak az egyes tanártestületek kebelében történhetik, az iskola mindennapi tapasztalatainak és szükségleteinek körültekintő figyelembevételével. Az országos általános tervtől csupán az irányadó szempontok, az elérendő célok kijelölését várhatni.”

A Nemzeti alaptanterv önmagában nem csodafegyver. Nem képes arra, hogy egyik napról a másikra, varázsütésszerű változtatásokat eredményezzen. Az azonban remélhető, hogy a NAT felülvizsgálata alapján kialakuló tartalmi szabályozási rendszer, az oktatási programcsomagok kompetenciaalapú fejlesztése kiegészülve a pedagógusképzés és -továbbképzés elemeinek reformjával elősegítse azt a kívánatos tartalmi és módszertani innovációt, illetve azt a korszerű pedagógiai közgondolkodást, ami az 1980-as években elkezdődött. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja, a programfejlesztés széles körű szakmai összefogást szeretne megvalósítani. A közoktatás tartalmi modernizációja, a pedagógusszakma korszerűsítése nem egyik napról a másikra, ugrásszerűen valósul meg. Ez hosszú távú, tudatos fejlesztő, stratégiai munka.

Irodalom

- A Nemzeti alaptanterv alkalmazásának és a programfejlesztés gyakorlatának szótára* (2003): Nemzeti alaptanterv.
- Balla Árpád – Szebenyi Péter (szerk.) (1993): *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Miskolc, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest, Önkönet Kiadó, 133.
- Bognár Mária – Horváth H. Attila (1997): *Helyi tanterv – hogyan?* Budapest, Korona Nova Kiadó.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája. Előszó*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Costa, A. L.–Liebmann, R. M. (eds.) (1997): *Envisioning Process as Content*. California, Corwin Press.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (szerk.) (2000): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Key Competencies* (2002): Brussels, Eurydice.
- Köznevelés* (1993): 7. sz. Közlemények rovat.
- Mihály Ildikó (2002): Az OECD szakértői a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 90–99.
- Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 103–112.

- Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. sz. 367–380.
- NAT START (2004): *A Nemzeti alaptanterv implementációs terve*. Háttéranyag, Oktatási Minisztérium.
- Pócze Gábor (1995): A Nat és a gyakorlat. A Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 12–35.
- Szebenyi Péter (1993): Tantervfajták külföldön. Bevezetés. In *A tantervelmélet forrásai*. 15. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 3. sz. 345–354.

Napjaink hazai tantervi változásainak margójára – szubjektív széljegyzetek a NAT tartalmi szabályozásához

Történeti és személyes utalások

A centralizált tantervi szabályozás továbbélése Magyarországon
a huszadik század második felében

A múlt század hetvenes éveinek végén a hazai közoktatás minden iskolatípusában és fokozatán bevezetett nevelési-oktatási tervek a régi típusú tantervi szabályozás „utolsó mohikánjának” bizonyultak ugyan, de nem teljesen egyértelműen. Koncepciójuk a következő általános vonásokkal jellemezhető:

- A (párt)politikai hatalom ideológiai céljait kifejező oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentumok voltak.
- Kidolgozásuk, jóváhagyásuk (legitimációjuk), bevezetésük módja az állam központosító törekvését tükrözték, közvetítették.
- Tantárgyak, évfolyamok, témakörök szerint meghatározták az oktatás céljait, feladatait, évfolyamokra, témakörökre bontva a tananyagokat, a követelményeket, az időkereteket, minden tárgyban körvonalazták a módszereket, taneszközöket. Mindez szoros keretek közé szorította az oktatás egész folyamatát.
- A központi tantervi dokumentumokat ugyancsak centralizáltan „kézben tartott”, kidolgozott, finanszírozott, elosztott taneszközök támogatták.
- A tantervek végrehajtását állami (fenntartói) felügyeleti apparátus ellenőrizte.
- Viszonylag rövid idő alatt elavultak („erodálódtak”), korrekciókra (tananyagcsökkentésre, átrendezésre) szorultak (vö. „korlátfa szindróma”) ¹

A tantervekre az állami oktatáspolitikai – mint korábban is – nagy anyagi és főleg szellemi erőfeszítést, energiát fordított, mivel azok kidolgozását, fejlesztését, bevezetését az oktatási reform egyik (ha nem a) legfontosabb feltételének tartotta. Joggal hívta fel ennek a leegyszerűsítésnek, a „tantervek elkülönült kiemelésének” veszélyeire a figyelmet Kiss Árpád (*Kiss*, 1976).

¹ Utalás Mikszáth egyik karcolatára, amelyben mire egy híd elkorhadt korlátfájának kijavítását elvégzik, és a munka ügymeneteit lebonyolítják, a korlátfa újra tönkremegy, és az egész procedúra kezdődhet előlről (tantervfejlesztésre alkalmazása: *Ballér*, 1978).

A hetvenes évek végének nevelési-oktatási tervei még a tantervfejlesztés „vas-korszakához” sorolhatók.² Ugyanakkor számos jegye az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatához némileg közelebb álló törekvésével mintha már-már egy új tantervi koncepció (paradigma?) közeledtére utalt volna. Ilyen jegyek voltak például a következők: a tanulás fogalmának tág értelmezése; az iskola környezeti nyitottságának, demokratizmusának, a tanulók egyéni különbségeinek, önállóságának, öntevékenységének, a képességfejlesztésnek a hangsúlyozása; differenciálás a törzs- és kiegészítő anyag, az optimum és minimum követelményei között; a fakultatívítás erősítése (vö. *Bakonyi*, 1980).

Ez a rendszer azután a század végére (különböző nemzetközi és hazai hatásokra, amelyek tárgyalására itt nincs hely, de talán nincs is rá szükség) átalakuláson ment át. Kibontakozott, majd fokozatosan teret kapott és dominánssá vált egy új típusú tantervi szabályozás.

A kétpólusú tantervi szabályozási modell megjelenése és felülkerekedése Magyarországon a huszadik század végén

Báthory Zoltán a magyar közoktatás 1972–2000 közötti „maratoni” reformját elemző könyvében – dokumentumok és tapasztalatai alapján – széles körképet rajzolt a tantervfejlesztést is magában foglaló és befolyásoló, a rendszerváltást részben megelőző, részben tükröző, részben segítő változások tényeiről és tényezőiről, jellemzőiről, hatásairól (*Báthory*, 2001).³

Munkája első fejezetében a hetvenes évekkel foglalkozva kiemelte az 1972-es párthatározat nyomán kidolgozott és bevezetett 1978-as tantervi reformot, a „curriculumfejlesztés” koncepciójának megjelenését, az MTA fehér könyvének „hét dombon álló” iskolai műveltségképét, a korabeli tudásméréseket, Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét. A nyolcvanas éveket tárgyaló második rész a tantervi szabályozást is új összefüggésekbe helyező uralkodó eszméket, az autonómiát, a decentralizácót és az alternatívitást tárta fel a különböző oktatásfejlesztési koncepciókban, neveléstudományi kutatások eredményeiben, az 1985-ös oktatási törvényben, az alternatív iskolákban és pedagógiákban. A könyv har-

² Báthory Zoltán jogosan, bár némi leegyszerűsítéssel írta: „Az 1978-as tanterv központi-előíró tanterv, s mint ilyen, a magyar pártállam szokványos pedagógiai terméke”. Hozzátette azonban, hogy „ezen a tanterven már jól észlelhetők az autokrata tantervpolitika első hajszálrepedései” (*Báthory*, 2001, 22). Kelemen Elemér viszont Báthory könyvéről írt recenziójában élesen bírálta a tanterv (ironikusan idézőjelbe tett) „szakmai tökéletességét”, „megkérdőjelezhetetlenségét” és bevezetésének „katonás végrehajtását” (*Kelemen*, 2003, 138).

³ A könyvről vö. Kelemen Elemér tanulságos oktatástörténeti széljegyzetét a *Pedagógusképzés* 2003. 1–2. számában.

madik részében a kilencvenes évek oktatási „reformhullámvasútján” haladva egybevetette a megalakuló pártok oktatáspolitikai terveit, elemezte az iskolai innovációkat, a közoktatási törvényt és módosításait, az iskolai egyenlőtlenségek erősödését, az oktatás expanzióját. Ezek között helyezte el a „NAT-sztorit”, bemutatva a hat változat kidolgozásának, vitáinak viharos történetét, a kormányváltások hatását, az 1995-ös bevezetést, az implementáció első tapasztalatait. A NAT története a 2000-es kerettantervekben képviselt „recentralizálás” némi keserű szkepticizmussal bemutatott tárgyalásával fejeződik be.⁴ A közoktatási reform részét alkotó, a 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet mellékleteként kiadott Nemzeti alaptantervre épülő szabályozás új szakasza a következő fő ismérvekkel jellemezhető:

- Kétpólusú rendszer, amely az oktatás szabadságának és (ennek érdekében nélkülözhetetlennek tartott) egységének dialektikája, az „oldás és kötés” együttes érvényesítése szellemében a tankötelezettség egész időtartamára műveltségi területek szerint elrendezve állapította meg a minden iskola és minden tanuló oktatása számára előírt közös, alapvető (egyáltalán nem minimális!) tartalmakat.
- Hangsúlyozta a demokrácia, a nemzeti és az európai humanista kultúra értékeit. A tantervek fejlesztésének fő vonásaként a pluralizmust, a decentralizációt, a helyi, iskolai önállóság érvényesítését, továbbá valamennyi érintett tényező együttműködését emelte ki.
- Középpontjában a tanulók differenciált személyiségfejlesztése, a képességek kibontakoztatása, a korszerű, gyakorlatias tartalmak feldolgozása, az ismeretek megértése, összefüggésekbe helyezése, alkalmazása állt.
- Az oktatás struktúrája hat évfolyamos kezdő, alapozó és erre épülő négy évfolyamos pedagógiai szakaszt vett számításba, amelynek tantárgyai a műveltségi területekből és a közös („cross-curricular”) követelményekből különböző módon szervezhetők.
- Nem „hagyományos értelemben vett tantervnek” tekintette magát, hanem „alapnak a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára” (NAT, 1995, 18). Ennek megfelelően nem kötelező tantárgyi óraszámokat, hanem a műveltségi területek oktatására fordítható hozzávetőleges időkereteket és ajánlásokat tartalmazott.
- A tantervi szabályozás (viszonylag különállóan kezelt) részét alkották a(z) alapműveltségi és érettségi) vizsgák, a központi, regionális, helyi értékelések, felmérések, továbbá a tankönyvek és más taneszközök kínálata, választéka.

⁴ A NAT 2003-as új változatának tárgyalása (amelynek koncepciójában Báthory Zoltánnak szintén meghatározó szerepe volt), már nem kerülhetett be a könyvbe, pedig ez talán indokolhatta volna a szerző valamivel optimistább hangvételét.

Rövid szubjektív kitérő tevékenységemről a NAT-ra épülő új tartalmi szabályozásban

A Báthory Zoltán könyvében megrajzolt tabló a szerző kutatásai, az oktatásirányítás vezető posztjain szerzett tapasztalatai és az oktatásügy több prominens közreműködőjével folytatott interjúk alapján mutatta be a magyar közoktatási reformnak a huszadik század utolsó három évtizedében kibontakozó körképét. Elemzését talán érdemes „alulnézetből” is („oral history”-ként) kiegészíteni a tantervi változások terén szerzett tapasztalataim szubjektív színezetű felelevenítésével. Ezeket a szakmai élményeket, benyomásokat a tárgyalt időben (szerény beosztású) minisztériumi munkatársként, majd az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Osztályának tagjaként, később egyetemi oktatóként szereztem. A hatások alábbiakban következő négy körét kell kiemelnem ebből a szempontból.

Neveléstörténeti hatások

A tantervekre alapozott tartalmi fejlesztés három – korántsem koherensen összeilleszthető – kiemelkedő neveléstörténeti felfogása állt hozzám legközelebb. Az egyik a *szisztematikus tantervfejlesztés* herbarti koncepciója. Foglalkoztam Kármán Mór tevékenységével, mely ezt a szemléletet alkotóan alkalmazta. Rokonszenvesnek tűnt számomra a Fináczy Ernő Didaktikájában kifejtett elemzés az oktatás nevelő hatása céljainak szolgálatában álló tananyag rendszeres kiválasztásáról és „hézagmentes”, koncentrált elrendezéséről. Rám azonban – az előzőkkel különös és vonzó ellentmondásban – legnagyobb hatást Nagy László gyermekközpontú, reformpedagógiai ihletésű, az elméletet és gyakorlatot ötvöző tevékenysége, az alternatív „Új Iskola” számára kidolgozott *Didaktika gyermekfejlesztési alapon* tantervfelfogása gyakorolta. Különösen tanulságosnak tartottam a komplex, modern tantárgyakat, tevékenységi köröket, a gyermeki érdeklődés fejlődésének középpontba állítását, a két-két évfolyamot összekötő ciklusokat. (Nagy László hatását az is mutatja, hogy „kisdoktori”, majd kandidátusi értekezésemet is róla írtam.) Harmadik neveléstörténeti tényezőként *Probászka Lajos tantervelméletét* emelhetem ki. Közel állt hozzám a klasszicitás és a művelődési kánon alkalmazása, a kultúra javainak és tárgyainak elemzése, a kultúra és a műveltség viszonyának kezelése. (Neveléstörténeti érdeklődésem egyébként később is megmaradt, ahogyan ezt a XIX–XX. századi hazai tantervelméleti paradigmákat vizsgáló akadémiai doktori értekezésem is mutatta, ez azonban már későbbi történet.)

A curriculumfejlesztés nemzetközi tapasztalatai

A kiinduló és legnagyobb élményt számomra az 1971-es svédországi *Grännában tartott hathetes nemzetközi szemináriumi* részvételem jelentette. Megismerhettem a tantervelmélet és a tanulói teljesítmények nemzetközi értékelését koordi-

náló nemzetközi szervezet (IEA)⁵ olyan kiemelkedő irányítóit, elméletalkotóit, kutatóit, mint Bloom, Tyler, Husén, Postlethwaite, Goodlad, hogy csak néhány nagy nevet említsek azok közül, akik ott előadásokat tartottak, vitákat, gyakorlatokat vezettek. A konferencián különböző témakörök szerint szervezett szemináriumi csoportokban dolgoztuk fel, vitattuk meg az előadásokon és a bőségesen rendelkezésünkre álló, kitűnően megválogatott szakirodalom tanulmányozása során szerzett tapasztalatainkat. A tanfolyam végén mindenkinek tanulmányt kellett kidolgoznia és benyújtania egy általa választott tantervi témából. (Ezeket a dolgozatokat a magyar résztvevők később a Pedagógiai Szemle felkérésére átszerkesztették, annak 1972–1973-as számaiban publikálták, többször kritikai észrevételeiknek is hangot adva.) Elsősorban a tantervi célrendszer, a követelmény-taxonómia, a tanulói teljesítmények mérése, értékelése és a tantervi fejlesztés rendszere voltak azok a területek, amelyekről a legtöbbet tanulhattam Grännában. Ezek a tapasztalatok alapozták meg további érdeklődésemet a nemzetközi tantervelmélet eredményei iránt, többek között az angol „National Curriculum” figyelemmel kísérését és tanulságainak alkalmazását (bár – emlékeim szerint – a szemináriumon az angol résztvevők inkább a Tyler–Bloom rendszer elszánt kritikusaiként tűntek ki). Végül azt is Grännának köszönhetem, hogy eszmei, munkatársi, sőt baráti kapcsolatokat alakíthattam ki a magyar csoport többi tagjával, melyek azután Báthory Zoltán és Szébenyi Péter esetében a NAT-munkálatok során is gyümölcsözőnek bizonyultak és erősödtek.

Egyes korabeli hazai tantervfejlesztési koncepciók hatásai

Főleg a gränna-i élmények, tapasztalatok után kísértem nagyobb figyelemmel a tantervekkel foglalkozó hazai szakirodalmat is. (Korábban – megvallom – a tantervek középiskolai tanárként és általános felügyelőként is látóköromön kívül maradtak, zsinórmértékül közvetlenül a tankönyvek szolgáltak.) A hetvenes évek második felében az *OPI (Báthory Zoltán vezette) Tantervelméleti Osztályára* kerülve pezsgő intellektuális, vitákkal élénkített légkörben dolgoztam. Ambíciózus, komplex tantervelméleti kutatási tervet követve – többek között – teoretikus és empirikus megalapozású elemzések születtek a pedagógiai célokról (Bakonyi Pál), az iskola környezetéről (Tánczos Gábor), a „tartalomtudásról” és az „eszköztudásról” (Joó András), a követelmény-taxonómiákról és a tantervi értékelésről (Kádárné Fülöp Judit), a tantervi követelményrendszerről (Takács Etel), a tanulók személyiségfejlődéséről (Cseres Judit), a „rejtett tantervről” (Szabó László Tamás), a differenciálásról (Xantus Gyuláné). A korabeli (oktatás)elméleti szakirodalomból leginkább azok a munkák tettek rám nagy hatást, amelyek *a tantervek tartalmát, fejlesztését szélesebb művelődéseméleti, oktatáseméleti és történeti*

⁵ International Association for the Evaluation Achievement, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége.

összefüggésekbe ágyazták. Kis késéssel fedeztem fel magamnak Kiss Árpád nagyszabású *Műveltség és iskola* című könyvének értékét. Munkája – főleg az általános, az alap- és közműveltség, a *műveltség és iskola összefüggéseinek feltárásával* – ennek a dolgozatnak is egyik szellemi forrása (Kiss, 1969). Az oktatáseméleti kézikönyvek közül Székely Endérné és Szokolszky István *műszaki pedagógusok számára készült Didaktikáját* (1975) és Nagy Sándor *Az oktatásemélet alapkérdései* című egyetemi tankönyvét (1981) kell kiemelnem. Előbbit azért, mert a műszaki (szak)oktatás tartalmainak kiválasztásával és elrendezésével kapcsolatban, továbbá Frey egy 1969-ben megjelent írása és az általánosan művelő tanítás tartalmával foglalkozó nevezetes 1968-as moszkvai UNESCO konferencia (amelyen Bloom is részt vett és előadott) néhány előadása alapján, teret adott a curriculumszemléletnek is. Nagy Sándor könyvéből pedig elsősorban a tanítástanulás egységének szigorúan következetes didaktikai rendszerét, valamint az oktatás és képzés tartalmi kérdéseinek komplex elemzését és tantervelméleti fejezetét hasznosíthattam. Alapmű volt számomra – valamivel később – Nagy Sándor a huszadik század harmincas éveinek kiemelkedő hazai didaktikai rendszereivel foglalkozó *Mába nyúló történelem* című könyve is (Nagy, 1988). Nagy érdeklődéssel tanulmányoztam Báthory Zoltánnak a tanítás és tanulás átfogó, rendszerelméletet és a modern curriculum-elméletet érvényesítő kézikönyvét, mivel már az első kiadás is önálló fejezetben vizsgálta a központi és az iskolai tantervet, a permanens tantervi fejlesztést (Báthory, 1985).

Külön csoportba sorolhatók azok az írások, amelyek a tantervek új szellemű felfogását összekapcsolták az oktatás megújításával és egyes iskolakísérletekkel. Szabenyi Péter *elemzése a Kívánatos és lehetséges tantervről* először nyitotta fel szemem a tantervi dokumentumok és megvalósításuk, fejlesztésük dialektikus ellentmondásaira (1973). Az *OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója* főleg azért volt újszerű nekem, mert a folyamatos fejlesztés stratégiájába helyezte el a „tantervutasításos” rendszert felváltó, az „alulról” és „felülről” egyaránt kezdeményezett, a curriculumszemléletet érvényesítő tantervépítést (Báthory – Mihály – Szabenyi – Vajó, 1984). Hasonlóképpen új távlatokat nyitott Nagy József 1984-ben megjelent tanulmánya *a tantervfejlesztés perspektíváiról*. Főként az ragadott meg, hogy három (pedagógus, iskola, országos) szintet különböztetett meg, és az utóbbi fő funkciójának a „kibocsátási és elsajátítási kritériumok” meghatározását tartotta. A „curriculumszemléletű” tantervet tekintette „az irányítás és a fejlesztés egyik alapvető eszközének”. Kiemeltem alábbi összegező megállapítását: „Az időszakos nagy tantervi reformról a folyamatos, önfejlesztő tantervekre, az egyetlen, törvényerejű tantervről a többszintű tantervre, a lineáris tantervről a holisztikus és a személyiségfejlesztés átfogó programját adó tantervre való áttérésre” lenne szükség. „Ez azonban olyan szemléletbeli áttérést igényelne – tette hozzá –, amire jelenleg nem vagyunk kellően felkészülve” (Nagy J., 1984, 24). Jelentősnek tartottam a gyakorlatban is ellenőrzött új tantervi stratégiát, amelyről

Mátrai Zsuzsa számolt be az OPI Tantervelméleti füzetek sorozatában *Kísérlet a központi és a helyi tantervfejlesztés összehangolására* sokatmondó címmel (Mátrai, 1987). NAT-bizottsági tevékenységem elején jelent meg *Csapó Benő Kognitív pedagógia* című könyve, amely elsősorban a tudás új koncepciójával és változásának feltételeivel, a kognitív fejlődés és a tananyag összefüggéseinek felvázolásával keltette fel a figyelmet. Némi (baljós) előérzetre vall, hogy meggyeztem magamnak alábbi (akkor még magától értetődőnek tűnő) megállapítását: „Kognitív pedagógiai szempontból a leglényegesebbnek a tantárgyak ismeretközvetítő és képességfejlesztő funkcióinak optimális összhangba hozását tekinthetjük” (Csapó, 1992, 45, 130).

Végül a korabeli hazai szakirodalomból azokat a munkákat kell kiemelnem, amelyek a NAT kidolgozásához kötődő tevékenységem során *egyedül alternatív iskolakísérletek tantervi koncepcióinak* megismeréséből szerezhettem. Még a NAT-munkálatok előtt ismerhettem meg Gáspár László több szocialista nevelő- és munkaiskolával foglalkozó írását. Már az is vonzó volt számomra, hogy tevékenysége során az általam is nagyra becsült Faludi Szilárd 1967-ben, kandidátusi disszertációjában kidolgozott, „döntő tantervelméleti kérdésnek” tartott célrendszer két pillérét, a tudományos világnézetre nevelést és a társadalmi gyakorlatra felkészítést adaptálta, építette tovább alkotó módon. Tantervelméleti szempontból különösen nagy jelentőségűnek tartottam *Egységes világnézet, komplex tananyag* című könyvét (1978). Ebből elsősorban a rendszerszemlélet alkalmazása, a komplex tárgyak kidolgozása, a lényegi egyszerűsítésre és az optimális tananyagmennyiségre vonatkozó elemzése voltak számomra tanulságosak. *Zsolnai József* eszmerendszerének, (NYIK és ÉKP) programjainak, törökbálinti iskolakísérletének tantervi-tartalmi szabályozási felfogásában – ahogy akkoriban vélttem, tapasztaltam – számomra idegen volt, hogy a tanterv teljesen beépült, szinte felolvadt a nevelési-oktatási folyamatban. Ezzel együtt is fontosnak tartottam, hogy felfogásában a tanterv a pedagógiai programcsomag részeként magában foglalta a célokat, a tananyagot, a követelményrendszert, és maga is eleme lett a tanítási és taneszközöket tartalmazó tanulási programoknak (Zsolnai, 1981; 1986). Az *Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) koncepciójában* kiemeltem az iskola pedagógia programjának elveit (alternativitás, személyközpontúság, szabadság, értékpluralizmus), az ezek szolgálatában álló differenciált tevékenységformákat alkalmazó tantárgyblokkokat, az általános alapozást, a szakmai alapképzés irányait és a képesítő szakaszt összekapcsoló tartalmak kiválasztását, elrendezését (Horn – Heit, 1990). (Az AKG akkori igazgatója, Horn György később a NAT „hetes bizottságában” is hasznosíthatta tapasztalatait.) Az 1973-ban megalakult *MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságágának* tevékenységét csak távolról kísérhettem figyelemmel, de műveltségkonceptiója és hét integrált tömbje természetesen rám is mély benyomást gyakorolt (vö. *Rét*, 1980).

A NAT kidolgozásának és implementációjának hatása a tartalmi, tantervi változásokkal kapcsolatos felfogásomra

A továbbra is folyamatosan bővülő, újabb és újabb szempontokat, megközelítéseket alkalmazó neveléstörténeti, nemzetközi és hazai szakirodalomból levonható tanulságok mellett a NAT kidolgozása, bevezetése, „nyugdíjazása” és módosítása során szerzett személyes tapasztalataim voltak rám a legnagyobb hatással.

Ezek három időszakot fogtak át. Az első *a NAT koncepciójától, kidolgozásától bevezetéséig tartott* (1989–1995). Ebben a munkában mint a „hetes”, majd a „négyes” bizottság tagja vettem részt (vö. *Báthory*, 2001, 131–161, 253–259). Nézeteimet jelentős mértékben formálták a bizottság vitái, a különböző országos konferenciák, tanácskozások, továbbképzések. A bizottságban nem töltöttem be jelentős szerepet, leginkább a NAT céljait, funkcióit, követelményrendszerét, „műfaját”, struktúráját megfogalmazó első fejezetének kimunkálásában voltam aktív. Nem sikerült azonban érvényesítenem az értékek meghatározásával, valamint a NAT-ban képviselendő egységesítés és tartalmi szabadság közötti kívánatos egyensúllyal kapcsolatos véleményemet. Kezdetben jóval nagyobb teret adtam volna az iskolák, a pedagógusok tantervi önállóságának (amit ennek területeiről, feladatairól akkoriban írtam, hirdettem, ma nagyrészt irreálisan elvinek, elvontnak és maximalistának tűnik). A testületi viták rövidesen meggyőztek arról, hogy – sajnos – jóval erőteljesebb központi tartalmi szabályozásra és sokoldalúbb segítségre van szükség. Idegenkedve figyeltem a tantervi változtatásokkal kapcsolatban a magabiztos pártpolitikusok egyre nagyobb befolyását, a megnyilvánuló ideológiai egyoldalúságot, a militáns, türelmetlen, néha szenvedélyes ékesszólással közvetített elfogultságot. A NAT műveltségterületeinek részletes kidolgozásában csak szerény részem volt, mivel ebben a szakmai bizottságok játszották a fő szerepet Szebenyi Péter nagy hozzáértéssel és energiával végzett irányítása, koordinálása mellett.

NAT-tevékenységem második szakasza 1995-től 2002-ig tartott, és az implementáció első éveire, majd az új kormányváltás idejére esett. Ekkor már alig vettem részt szervezett módon a NAT bevezetésének és alkalmazásának munkálataiban. Lekötöttek egyetemi oktatási feladataim, sorsom egyéni terhei. A tantervfejlesztéssel elsősorban továbbképzések előadójaként és szakmai, módszertani jellegű írásokban foglalkoztam. Számos, a tantervekre, a tartalmi szabályozásra vonatkozó szócikket készítettem az új Pedagógiai Lexikon (*Báthory – Falus*, 1997) számára, amelyekben érvényesítettem korábbi tapasztalataimat is. Az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) tagjaként módomban volt (minimális hatékonysággal) bírálni a NAT háttérbe szorítását, a kerettanterveknek az egypólusú, háromszintű tartalmi szabályozás visszaállítására, az újra erőteljessé váló központosításra irányuló törekvéseket, az iskolák önálló döntéseinek, mozgásterének korlátozását, a tananyagok maximalizmusát, a tanulók közti egyenlőtlensé-

gek erősítését. A pályázatokon nyertes és minisztériumi támogatást kapott és publikált mintatanterveket túlságosan, károsan, feleslegesen részletezőknek, tanmenetekhez hasonlóknak tartottam (osztva – többek között – Báthory Zoltánnak, Mihály Ottónak, Szabenyi Péternek ezzel kapcsolatos véleményét). Az iskolák tartalmi önállóságának régi híveként szomorúan konstatáltam, hogy különböző országos és regionális felmérések, vizsgálatok szerint a pedagógusok szívesen fogadták a készen kapott tantervi mintákat, és nem igényelték ezen a téren az önálló, alkotó munkát. Ezeket a tapasztalatokat néhány gimnáziumban Krug Ferenc gimnáziumi igazgatóval közösen végzett vizsgálataink némileg megerősítették, bár több iskolában kedvezőbb benyomásokat is szerezhettem. Egyetemi oktatói munkám mellett a tanárképzés pedagógikumának egységes követelményeit kidolgozó bizottság munkájában is részt vettem (később ennek eredménye a 111/1997-es Kormányrendelet mellékleteként került kiadásra). Akkor azonban még nem ismertem fel, hogy a NAT szellemében történő tartalmi szabályozás megvalósításának elsődleges feltétele a pedagógusképzés átalakulása. Ebben az időszakban a NAT-tal összefüggő, jelentős, Szabenyi Péterrel közösen végzett feladatomból közreműködni Pokorni Zoltán, az akkori oktatási miniszter felkérésére készített tanulmány megírásában. Ez a kéziratban maradt írás – meglepetésemre – még néhány korábbi eszmetársam bírálatát is kiváltotta, úgy vélem, főként merevnek tűnő kategorizálásai és a NAT-implementáció kritikája miatt („A NAT jellemzői és tanulságai”, 1998. november).

A tantervi változtatásokkal összefüggő tevékenységem harmadik szakasza a 21. század első éveiben a NAT 2003 kidolgozásához köthető. Érthető módon szívesen vállaltam részt az Eötvös József Szabadelvű Társaság Báthory Zoltán szellemi irányításával működő, a tervezetet előkészítő munkacsoportjának vitáiban, majd az Oktatási Minisztérium irányításával tevékenykedő, az új NAT kimunkálását végző, Vass Vilmos projektigazgató által koordinált szervezet munkacsoportjában, a szerkesztőbizottság tagjaként. Néhány munkaanyagot is kértek tőlem, de hamarosan rá kellett jönnöm arra, hogy itt már nem sok szerep jut számomra. Kommunikációs és vitaképességem nem volt alkalmas arra, hogy meg tudjam győzni a bizottság tagjait érveim (vélt) igazáról. Feltételezésem szerint elszigetelődésem oka főleg az volt, hogy nem érttem egyet az új NAT alapkoncepciójával. Érvelésem szerint ugyanis már az alaptantervben is össze kellett volna kapcsolni a képességek, kompetenciák fejlesztését a tananyagoknak és a kultúra „kanonizált” alapjainak megjelölésével. Úgy véltem, ezek a feladatok nem csupán a kerettantervek, a helyi (iskolai) tantervek és a vizsgakövetelmények szintjein valósítandók meg, hanem a tartalmi szabályozás központi alapidokumentumában is meg kell jelenniük. Javasolataimat a bizottság tagjainak meg nem értése, közönye fogadta, így azután a munkákból fokozatosan visszavonultam, „kikoptam”. A tantervi változtatásokban történő közreműködésem során szerzett tapasztalataimat mindezzel együtt is hasznosnak, tanulságosnak tartom. Egyrészt alapul szolgáltak a tantervekkel kapcsolatos újabb összegezésem szá-

mára (Ballér, 2001; 2002; 2003a; 2003b), másrészt hozzásegítettek ahhoz, hogy a tantervfejlesztés néhány alapvető ellentmondását átgondoljam, és az ezek feloldásán alapuló új paradigma kibontakozásával kapcsolatos feltételezéseimet kialakítsam. Írásom következő részében ennek felvázolását kísérem meg.

A tartalom értelmezésének néhány ellentmondása napjaink tantervi szabályozásában

A dolgozat első része a huszadik század utolsó harmadának két fő magyarországi tantervi modelljét, az 1978-as közoktatási tantervekben megtestesült centralizált típusú és a múlt század utolsó harmadában ezt fokozatosan felváltó kétpólusú szabályozást körvonalazta. Említés történt arról, hogy a hetvenes évek végétől bevezetett közoktatási tantervek ugyan az elsődleges sorolhatók, ugyanakkor már magukon viselték, mintegy előre jelezték egy új modell számos ismervét is. Napjainkban viszont mintha az lenne érzékelhető, hogy az alaptanterv és a helyi, iskolai tantervek két pillérén alapuló, az egységesítést és a differenciálást, a központosított és helyi, iskolai szabályozást együtt hangsúlyozó kétpólusú koncepciót is egyre több ellentmondás jellemzi (vö. Szébenyi, 1991; Vass, 2000). Problémáik nem csupán a soktényezős oktatási rendszer funkcióinak, működésének bonyolultságával függnek össze, hanem a tartalmi szabályozás általánossá vált modelljének néhány sebezhető pontjára is rávilágítanak, egyúttal mintha prognosztizálnák a tantervi szabályozás további változtatásait.

Az ellentmondások demonstrálására a továbbiakban három kérdést emelek ki röviden: 1) Milyen változások figyelhetők meg az alaptanterv szerepében, jellegében? 2) Mit tekinthetünk a tantervi tartalom összetevőinek? 3) Hogyan jelenik meg a kultúra a tantervi szabályozásban?

Az alaptanterv szerepe a tartalmi szabályozás rendszerében

Az alaptanterv szellemi elődjének tekinthető „core curriculum” fogalmának, jellemzőinek, tartalmi szabályozásban betöltött funkciójának, alkalmazásának elemzése már több mint fél évszázada a nemzetközi tantervelmélet és tantervi gyakorlat homlokterében áll. Ez idő alatt végigjárta a gyors népszerűség, a hanyatlás, majd az újjászülető („rekoncepcionalista”) átalakulás fázisait. Jól érzékelhető, hogy ennek során az oktatás szociális gyökerű, a társadalmi esélykülönbségek csökkentését szolgáló céljai kerültek előtérbe. A gyakorlati élet, a tanulók igényeinek, szükségleteinek kielégítése érdekében már korán hangsúlyt kaptak a túlterhelő, szétforgácsolt tananyagok helyett a komplex tevékenységek (Faunce – Bossing, 1951). Népszerűsítőik a tantervek általános elveinek meghatározását, mint általában a tantervkészítést is az intézmények jogának és kötelességének tartották (Kirk, 1986). A curriculumok zsugorodó és átalakuló „magjával” közelebb kívánták hozni a tanulókat az egyre tömegesebbé váló középfokú és felsőoktatáshoz

(Goodlad, 1991). Ugyanakkor a tartalmi magot („core”) egyben közös („common”) alapnak is tekintették, amelynek feldolgozását minden tanuló számára biztosítani kell. Az iskolai oktatás feladatai között a demokratikus társadalom megalapozását, az egész életen át tartó tanulást, a teljes életre felkészítést hangsúlyozták, tartalmának kijelölését, pedagógiai, didaktikai feldolgozását nem tartották elsődlegesnek.

Ennek megfelelően core curriculumok ma már a legtöbb ország tartalmi szabályozásában többnyire nem a tananyag lényegét foglalják magukba, hanem az oktatási folyamat általános (szociális és pedagógiai szempontokat összekapcsoló) elveit fogalmazzák meg. A képességek kialakítását, a gyakorlatias, továbbfejleszhető tudást, a minőséget, a folyamatos innovációt és az iskolák önállóságát állítják előtérbe. Részben a dokumentumokba beépítve vagy – többnyire – kiegészítésként azonban vázlatos, néha részletes útmutatókba, programokba foglalva határozzák meg az oktatás tartalmával, tantárgyakká szervezésével, követelményeivel kapcsolatos tudnivalókat is. Egyes országok alaptanterveiben az elvi jelleg dominál (például a skandináv országokban). Mások dokumentumai inkább a „hagyományos”, tartalomközpontú tantervekre emlékeztetnek (Németország, Lengyelország, Franciaország). Az elvi és tartalmi szabályozás közötti átmenetnek tekinthető a tanulói teljesítmények kimeneti szintjeit meghatározó ellenőrző rendszer kialakítása (például Angliában és Hollandiában) (Döbert – Geissler, 1997; Mátrai, 2001). A szabályozás jellegének különbségeit természetesen nagymértékben befolyásolják az egyes országok fejlődésének általános, társadalmi, kulturális, gazdasági jellemzői, oktatási rendszerének változásai, tartalmi, tantervi szabályozásának hagyományai, eredményei, problémái és pedagógusképzésének helyzete is.

A magyar Nemzeti alaptanterv egy évtizeden belül kiadott két változata – sajátos módon – két lényegesen eltérő jellegű dokumentumnak tekinthető. Az 1995-ös NAT még önmagán belül is kétarcú. Első fejezetében a tartalmi szabályozás elvi alapjait, többek között az egységes alapokra épülő differenciálást, a műveltségi területek tartalmát, a helyi tantervek szerepét körvonalazta. Második fejezete viszont – mintegy hússzor akkora terjedelemben – a tíz műveltségi terület általános és részletes követelményeit, a tananyagokat, a hozzájuk kapcsolt fejlesztési követelményeket, kompetenciákat, és a minimálisnak tekintett teljesítmények példáit tartalmazta, (akkor még) a 16 éves korig tartó tankötelezettség keretein belül, 6 (4+2)+4 (2+2) évfolyamos bontásban. (A 16 éven túli szabályozásra csak az érettségi követelményei utalnak.)

Ebben a dokumentumban az ellentmondások mindenekelőtt a szabályozás egységesítő funkciójának kiemelésében; a helyi, iskolai önállóság, differenciálás háttérbe szorításában; a követelményekben; a tananyagok középpontba állításában, részletezettségében; gyakorlati alkalmazásukhoz, a képességek fejlesztéséhez viszonyított túlsúlyában; továbbá a dokumentumnak az iskolaszerkezettől eltérő struktúrájában nyilvánultak meg. Mindez már-már a régi típusú központi tanterveket idézi fel (Ballér, 2003).

Az ellentmondást a 2000-es minisztériumi kerettantervek tovább erősítették. Fokozták a központosítást, még jobban zsugorították az iskolák tartalmi önállóságát. Mindezekre mintegy visszahatásul a NAT 2003 minden előző koncepcióval gyökeresen ellentétes szemléletet képviselt, ami inkább az általános, elvi, koncepcionális megalapozást nyújtó „core curriculum” típushoz áll közel. (Ebben az átlényegülésben a kormányváltozások is szerepet játszottak, de nem csupán azok, hiszen mindkét elfogadott NAT-változatot egyaránt az MSZP–SZDSZ irányítású kormány adta ki.)

A 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelettel kiadott Nemzeti alaptanterv megtartotta ugyan az 1995-ös NAT elvi alapvetést nyújtó első fejezetének legtöbb megállapítását, és tantárgyakra forgácsolás helyett szintén tíz műveltségi terület szerint csoportosította az oktatás tartalmát, mégis számos kardinális változtatást hozott. A kétpólusú rendszert háromszintűre bővítette, egyes értelmezések szerint „cserélte át” (alap-, keret- és helyi tantervek). A részletes követelményeket fejlesztési feladatokká alakította. Talán ezeknél is nagyobb jelentőségű, hogy (egy oktatási alapidokumentumban!) elhagyta a tananyagot, feloldva azt a képességek, kompetenciák (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyamok szerint strukturált) fejlesztésének leírásaiban. Az ismereteket legfeljebb utalásokként, példáként, változatokként szerepeltette. Ezek a módosítások a tartalmi szabályozás ebben a dokumentumban is hangsúlyozott elvi, szemléleti egységének megalapozását még elvontabbá, absztraktabbá, jelszavakkal túlterheltté tették. Pedig a szabályozási rendszer csúcán – mindjárt az első mondatban kiemelve – a NAT maradt.⁶ A konkrét országos szabályozás viszont a NAT-ból átkerült a feltételezhetően sokféle tartalmú, de ugyancsak központi jellegű dokumentumoknak tekinthető (mert felhasználásuk feltétele egyrészt a szakmai akkreditáció, másrészt a miniszteri jóváhagyás) kerettantervek szintjére. A szabályozási hierarchia csúcsára állított, elvi általánosságok szintjén maradó alaptanterv azonban mégis több konkrét – szerintem azonban több esetben téves – „üzenetet” közvetít.

Például azt, mintha nem lennének meghatározhatók megbízható, objektív, időtálló (kanonizált) ismérvek az egyetemes és nemzeti kultúra alapjainak iskolai közvetítéséhez, hanem mindezek csupán szubjektív (helyi, iskolai, tanári, tanulói) döntések eredményei lennének; mintha az iskola egész tevékenységét a képességfejlesztésre kellene redukálni; mintha a nevelés, de még a szűkebben értelmezett oktatás is azonosítható lenne (a meglehetősen bizonytalanul és eltérően felfogott) kompetenciák kialakításával; mintha a nevelés-oktatás folyamata a képességfejlesztés évfolyamok szerinti „Prokrusztész-ágyába” lenne szorítható, és az ellentmondásokat tovább lehetne sorolni.⁷

⁶ „A magyar oktatásügyben a Nemzeti alaptanterv a tartalmi-tantervi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma. Fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen elvi, szemléleti megalapozása úgy, hogy egyben biztosítsa az iskolák tartalmi önállóságát.” (*Nemzeti alaptanterv 2003*, 5)

⁷ Elgondolkodtató bírálatokat tartalmaznak például az MTA egyes tudományos osztályaitól a NAT-bizottsághoz küldött vélemények.

Mindezek alapján felmerülhet a kétely: indokolt-e, szükséges-e, hogy a közoktatás tartalmi szabályozásának csúcspontján olyan ellentmondásokat tartalmazó, a kormány által is jogi legitimitációval szentesített, központi érvényű dokumentum álljon, amelyhez a tantervek kidolgozásában, fejlesztésében közreműködő minden tényezőnek igazodni kell? Célszerű-e megkísérelni a helyi körülményektől, feltételektől függő, összetett, a különbségek iránt érzékeny, azokat tükröző, differenciált helyi célokat, fejlesztési feladatokat ilyen elvi, általános megfogalmazású oktatáspolitikai dokumentumban „felülről” és „kívről” meghatározni? Nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján úgy gondolom, megfontolandó, hogy nem kellene-e lemondani a központi, hatalmi legitimitációval alátámasztott alaptantervekre épülő egységes tartalmi szabályozás hatékonyságának délibábjáról.

Az iskolák felett álló, dokumentumokban rögzített (deklarált) tanterveknek (legyenek azok alap- vagy akkreditált kerettantervek) az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését meghatározó „hagyományos” funkciója ugyanis egyre inkább átalakul. Nem az egyre sokszínűbb, összetettebb, több tényező tevékenységét magába foglaló tartalmi szabályozás hatalmi, parancsnoki csúcsról történő vezérlésének a fegyvereivé, hanem az eszmei, koncepcionális megalapozás, koordináció viszonyítási pontjaivá, eszközeivé válnak.

Ehhez a szerephez egyébként véleményem szerint a NAT 2003 – ellentmondásai ellenére is – közelebb áll, mint 1995-ös elődje. De az új funkció érvényesítéséhez lényegesen sokoldalúbb, kifogástalanabb, multidiszciplináris tudományos megalapozottságra, az ellentmondások feltárására, kezelésére, kiegyensúlyozottságra, tantervi jellegének felszámolására, több kutatásra, kísérletre, időre és még tömörebb kidolgozásra lenne szükség.

A tantervi tartalom összetevői

A tantervi szabályozás évszázadok óta hagyományosan az iskolai oktatás tartalmának kiválasztására és elrendezésére irányult. Ezek a tartalmak – minden hiedelemmel ellentétben – kezdettől fogva sem egyszerűen tananyagok halmazai voltak, hanem szélesebb, átfogóbb összefüggésekbe ágyazódtak. (Némi túlzással elmondható, hogy már a rendszerelmélet kidolgozása előtt is – tudatosan vagy ösztönösen, következetesen vagy következetlenül – rendszert alkottak.) Vázlatosan, leegyszerűsítetten összefoglalva – napjainkig is érvényesen – többnyire három összetevő metszéspontjában állnak: *a)* ide tartoznak a tanulók személyiségének, világszemléletének, életvezetésének, motivációinak, magatartásának, tanulásának, tudásának fejlődését megalapozó, a folyamatos megújulást, az alkotó beilleszkedést a munkába, a társadalomba, a különböző közösségekbe, sőt a kiegyensúlyozott, boldog élet megteremtését szolgáló komplex, filozófiai, erkölcsi, szociológiai, pedagógiai, lélektani gyökerű tartalmak; *b)* részei a korabeli kultúra kanonizált és klasszikusnak tekintett „javai

és tárgyai”⁸; c) áthatják őket a tanulók nevelését, oktatását összehangoló, befo-lyásoló legfontosabb belső tényezők.

Ilyenek voltak például Herbart-nál a sokoldalú érdeklődés irányai, Dewey-nál a gyermek tapasztalatai, tevékenysége, Piaget-nál az értelmi fejlődés műveleteinek szakaszai, a konstruktivistáknál a gyermek előzetes tudása.

Ezek az összetevők (a múltban és a jelenben egyaránt) gyakran ellentmondásokkal együtt jelennek meg és hatnak. Konfliktusokat okozhat például az alaki és a formális képzés, a tartalomtudás és eszköztudás, az objektív és szubjektív tartalom, a humán és természettudományos műveltség, az ismeret és a képesség jellegű („procedurális”), az intuitív és a „kulturális” tudás, az általáno-san képző és a szakképző, a klasszikus és időszerű, a személyes és a népszerű, a nevelési célú és a motiváló tantervi tartalmak meghatározása, kiválasztása és aránya.

A nemzetközi elemzések, gyakorlati tapasztalatok alapján megállapítható, hogy ma már általában nem a tartalmi szabályozás ellentmondásainak elhallgatására, kiküszöbölésére, néhány oldalának túlhangsúlyozására vagy eljelentéktelenítésére törekvés a jellemző. Ehelyett számunkra leginkább figyelemre méltó és tanulságos azok feltárása, elemzése, a szabályozás egész rendszerén belül történő, nem pedig elszigetelt kezelése, az ellentétes tényezők megfelelő egyensúlyban tartása lehet.

A tantervi tartalom rendszerében napjainkban különösen négy összetevő kiemelése időszerű. Mivel ezek többé-kevésbé jól ismertek, elegendő csak röviden emlékeztetni rájuk:

- a) A tudományos és technikai ismeretek szédítő növekedésével, differenciálódásával és integrálódásával párhuzamosan az iskolai oktatásban előtérbe kerülnek azok az összetett tartalmak, amelyek *viszonylag szilárdak, koncepcióváltás jelentettek, s az emberi tudás, magatartás stabil alapjai lehetnek.*
- b) Hangsúlyt kapnak az *ismeretek szerzésének és alkalmazásának (perspektívában) egész életen át tartó folyamatát megalapozó, többnyire interdiszciplináris, tantárgyakat, tanterveket összekapcsoló képességek, (kulcs)kompetenciák.*
- c) A tartalom összetevőihöz tartoznak a *kultúra alapjai* (erre rövidesen visszatérünk).
- d) Ide sorolhatók az *objektív tartalmak „szubjektívizálódását”, „interiorizálódását”, a tanulók motiválását, személyiségfejlesztését elősegítő tevékenységek* (Rychen – Salganik, 2001; Terhart, 2003; Réthy, 2003). A „hivatalos”

⁸ Prohászka Lajos szerint „a tantervi kánon mindig együttesen három tényezőnek: a művelődés társadalmi eszményének, az ifjú nemzedék fejlődési igényének és az anyag belső természetének figyelembevételével alakul ki”. Klasszikus pedig az, amelyik „történeti jellege ellenére is mindig aktuális”. A kultúra javai részint készségek, részint termékek (alkotások, produktumok). A kultúra tárgyait a javaktól „élesen megkülönbözteti nem személyes jellegük”. Prohászka ide sorolta a „történeti folyamatokat” és a „természeti jelenségeket” (Prohászka, 1983).

helyett tehát a „tényleges”, a „megvalósult” tanterv válik legfontosabbá (Quicke, 1996; Huang, 2004).

A tantervi tartalmak kiválasztásában és elrendezésében a döntés egyre nagyobb mértékben a helyi tényezők, az iskolák kezébe kerül. A központi szabályozás dokumentumainak funkciója, jellege – mint korábban utaltunk rá – átalakul. Egyrészt megfogalmazzák az oktatás koncepciójának, céljainak, tartalmi irányításának általános elveit, a bemeneti tényezők alapjait. Másrészt a kimenet sarkalatos pontjaiként meghatározzák a közoktatás minden tanulója számára nélkülözhetetlennek tartott, teljesíthetőnek és teljesítendőnek ítélt kimeneti követelményeket. Mindezzel megalapozást, viszonyítási, ellenőrzési, értékelési pontokat, elvi koordinációt nyújtanak az iskolák, a pedagógusok, a tanulók, általában a helyi tényezők, valamint az általuk felhasznált eszközök (például kerettantervek, tantárgyi programok, vizsgakövetelmények, tankönyvek) kidolgozói számára (Selwyn, 1999; Roelofs – Terwell, 1999).

A tantervi tartalom összetevői közötti kapcsolatok problémái különösen jól láthatók a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelettel kiadott NAT-ban. A dokumentum „az egységes alapú differenciálás” megalapozását „képeségek, kulcskompetenciák” kiemelésével kezdi.⁹ Rámutat ugyan arra, hogy ezek „sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak”. Említi olyan tudástartalmak megjelenését, amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek „egyszerre több tudományág illetékeségébe tartoznak”. Hangsúlyozza „a hagyományos tantárgyak integrációját, az interdiszciplináris megközelítést”. A tanulók érdeklődésének és tapasztalatainak figyelembevételére utalva azonban „nem határoz meg egységes, minden iskolára kiterjedően érvényes tantárgyi rendszert (*hozzátehetjük: ismeretanyagot, B. E.*) hanem annak kialakítását a kerettantervek, illetve a helyi tantervek hatáskörébe utalja”. Ennek szellemében az alaptanterv műveltségi területeinek fejlesztési feladataiban túlnyomó részben az alapelvekkel, célokkal összhangban állónak tartott képeségek, kompetenciák négy időszámban csoportosított felsorolása található.

Az alaptantervből gazdag listát lehet összeállítani az esetenként „vándormotívumként” szereplő, többször pedig az adott műveltségterületekhez kapcsolódó fejlesztendő képességekből. Ezek komplex módon felölelik például a térben, időben, a megismerés összefüggéseiben történő tájékozódásnak, a tapasztalatok, az ismeretek megszerzésének, befogadásának, rendszerezésének, alkalmazásának, az ismerethordozók használatának, a tanulásnak, a kommunikációnak, a kritikai gondolkodásnak, a problémamegoldásnak, a kreativitásnak, a kifejező-

⁹ Szinte véletlen mintavételre emlékeztetve a következőket sorolja fel: „a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat”. (*Nemzeti alaptanterv, 2003, 6*)

erőnek, az önismeretnek, önfejlesztésnek, az együttműködésnek, együttérzésnek, a modellalkotásnak, az önálló tevékenységnek, az önfegyelemnek, az egészséges életmódnak, a testkultúrának, az életvitelnek a fejlesztését megalapozó képességeket.

Bármilyen lényegesek, vonzóak is a képességek fejlesztését központba állító feladatok, megvalósításukat gyengítheti, sőt esetenként akadályozhatja, hogy az alaptantervben az ezeket megalapozó tananyagokról részben aránytalanul kevés szó esik – feltételezhetően tiszteletben tartandó az iskolák, a pedagógusok önállóságát –, részben pedig legfeljebb csupán általánosságokban mozgó, példákat tartalmazó, alárendelt alfejezetekként szerepelnek.

A „Magyar nyelv és irodalom” műveltségterületen belül például az „Ismeretek az irodalomról” címszó alatt még a 9–12. évfolyam feladatainak a megfogalmazásánál is csupán ez található: „A líra különböző műfajaiban és hangnemeiben a klasszikus és kortárs magyar és világirodalom köréből válogatott művek olvasása, feldolgozása”. (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 27) Hasonló „eligazítást” adnak az „Ember és társadalom”-ban megadott „tartalom kulcselemei”. A 9–12. évfolyamon (tehát négy tanév során!): „További ismereteket szerezzenek a magyar állam és a magyar nép történetének fontosabb fordulópontjairól, megismerkedjenek a magyar történelem kiemelkedő személyiségeivel.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 61) Még egy példa a „Művészetek” területből: ének-zene. Megismerő és befogadóképességek, zenehallgatás 9–12. évfolyam: „A zeneirodalom kiemelkedő alkotásainak hallási felismertetése, azonosítása.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 96)

A tartalom összetevőinek aránytalanságai, egyensúlyzavarai azt sugallhatják, hogy az „új” NAT – ellentétben 1995-ös változatával – nem kívánja felülről meghatározni a közoktatás ismeretanyagának kiválasztását (elvét, céljait viszont igen). Ez azonban nincs teljes összhangban az alaptantervnek a közoktatás nélkülözhetetlen tartalmi egységét megalapozó funkciójával. Ugyanis a tartalom két lényeges összetevőjét, a kultúra alapjainak és az alapvető ismeretanyagnak a közvetítését nem juttatja megfelelő szerephez. Ezt a problémát úgy próbálja „megoldani”, hogy a konkrét tartalmak kiválasztását és elrendezését a NAT-ból áthelyezi az akkreditált, miniszteri szinten jóváhagyott kerettantervek szintjére. Ez a centralizált szabályozásnál közvettebb út, mivel jobban érvényesíti a tantestületek, a pedagógusok választásait, döntéseit. Mégis lényegében (mint említettük) közel áll a központi tantervi szabályozáshoz, sőt, annak része. Továbbá felmerülhet az a kétség is, hogy ha a kerettantervek valóban meg kívánják felelni a NAT koncepciójának, nem fogják-e ugyancsak elhanyagolni a kultúra és az ismeretanyag alapjainak beépítését? Ezek az alapok ugyanis nemcsak a közoktatás tartalmi egységének nevelési, oktatási szempontból egyaránt szükséges érvényesítésétől elválaszthatatlanok, hanem a (jogosan) középpontba állított kompetenciák fejlesztésétől is. Mindez a helyzetet és az igényeket alapul vevő országos konszenzust, nemzeti tartalmi fejlesztési stratégiát kíván, amelyre a sokszínű helyi tantervek, programok azután – minden külső, adminisztratív kényszerítés

nélkül, az iskolák érdekeit, belső indítékait követve – ráépülhetnek. Ez a feladat összetettebb, bonyolultabb és fontosabb annál, hogy megoldását teljesen a pedagógusokra lehetne hagyni. Az iskolák tartalmi autonómiája ugyanis az együttműködés kényes egyensúlyán nyugszik, és egyaránt jelenti a „kívülről” alapul vett, valamint a „belülről” kiegészített tartalmak feldolgozásának az önállóságát.

Némi reményt adhat, hogy a NAT egyes műveltségi területeiben figyelemre méltó törekvések is találhatóak a tartalom összetevői közötti egyensúly érvényesítésére. Az „Élő idegen nyelv” például a fejlesztési feladatokba beépítette a beszédértés, a beszédkésztség, az olvasásértés és írás európai minimum (A1), alap (A2), küszöb (B1) és közép (B2) szintjeinek követelményeit (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 33–34). A „Matematika” fejlesztési feladatai között integrálódnak – többek között – a matematikai logika, az aritmetika, a matematikai, algebrai, geometriai, valószínűségi, kombinatorikus modellek alkotása, átkódolása, ismeretanyaga. (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 44–49) Az „Ember a természetben” műveltségterület tartalmában „a természettudományos megismerés és tájékozódás az élő és élettelen természetben” fejlesztési feladatai között helyet kapnak a fizika, a kémia, az anyagszerkezet, az atomenergia, az információelmélet, a tér és idő, a rendszerelmélet, az élővilág, az életműködések rendszerezése, a fenntartható környezet védelme, az emberi szervezet, az egészségnevelés, a természettudományos műveltség nélkülözhetetlen ismeretanyagainak alapjai (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 67–78).

A tantervi tartalom összetevőinek a 2003-as NAT-tal szemléltetett problémáit befejezésül néhány elméleti utalással szélesíthetjük ki. Elfogadható az az állítás, hogy „a tanterv lényege a tartalom interpretációjának elmélete” (*Doyle – Carter*, 2003). Ez azonban csak akkor értelmezhető kellő komplexitással, ha a tartalmat több összetevő egyensúlyban tartott kölcsönhatásaként fogjuk fel. Egy újabb elméleti összegezés például három, egyaránt a tartalmat középpontba állító tantervtípust emel ki: a tartalmakat közvetlenül meghatározó, a követelményközpontú („objectives-driven”) és a folyamatközpontú curriculumokat (*Ross*, 2000). Egyes szakértők szerint viszont a tanterv újjászületése nem a „hagyományos”, tartalomközpontú tantervek megszüntetésével, még csak nem is azok korszerűsített, integrált átalakításával valósítható meg. A megoldás magának a tartalomnak a beépülése az oktatás folyamatába (*Costa – Liebmann*, 1997). Ebbe az irányba mutatnak a kognitív tudomány, az iskolai tudás elemzésének hazai kutatói eredményei is. Pléh Csaba nemzetközi áttekintéséből idézve: „A kognitív tudomány az ismeret- vagy tudásreprezentációval, a tudásváltozással és a tudás formális jellemzésével kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik a legkülönbözőbb területeken” (*Pléh*, 1996). Csapó Benő hazai kutatások alapján jut el arra a következtetésre, hogy segíti a tudás „sokféle helyzetben történő alkalmazását ...”, ha a gondolkodási képességek fejlesztése az ismeretek közvetítésével integráltan történik” (saját kiemeléseim, B. E.) (*Csapó*, 2002, 28). A tantervi tartalom ismeretanyag-rétegének alábecsüléséért egyes külföldi elemzők főleg a – többször éles

kritikával illetett – radikális konstruktivizmus túlzó képviselőit okolják (Terhart, 2003). Ugyanakkor nem utalnak a konstruktivisták pozitív hatásaira, többek között arra, hogy hangsúlyozták a tartalmaknak beépülését a tanulók személyiségébe (vö. Nabalka, 2002). A (legalábbis az egyoldalú) konstruktivisták azonban nem tartják releváns kérdésnek a tartalmak objektivitását. Más elemzések viszont a „személyes tudás” lényegét, jelentőségét reálisabban, összetettebben mutatják be. Polányi Mihály például – kiemelve a megismerő személyes részvételét a megismerésben, „minden megértési aktusban” – az alábbiakat tette hozzá: „De ez nem teszi megértésünket szubjektívvá ... A személyes tudás a személyesnek és az objektívnek ... összeolvadása ... A tudás két formája közül azt kell objektívebbnek tekintenünk, amelyik valamilyen elméletre támaszkodik, s nem a jóval közvetlenebb érzéki tapasztalatra” (Polányi, 1994).

A kultúra megjelenítése a tantervi szabályozásban

A tantervi tartalom részeit alkotják – mint más megközelítésben már említettük – a pedagógiai célokból kiválasztott kultúra „javai és tárgyai”. Ez az összefüggés a tartalmi szabályozás funkciójának kiteljesedését eredményezi, ugyanakkor bonyolultságát is fokozza. A kultúra ugyanis egyrészt átfogja, hasznosítja és alakítja a társadalom és az ember tevékenységének tapasztalatait, eredményeit. Átöleli világunk valamennyi fő területét (gazdaság, technika, tudomány, munka, tanulás, művészet, életvitel, vö. tárgyi kultúra, társadalmi kultúra, szubjektív kultúra, Ágh, 1980).

Másrészt a kultúra maga is ellentmondásoktól áthatott, összetett rendszer. Egyszerre időben megvalósuló, „diakron” folyamat és „szinkron” állapot, múlt és jelen, együtt van benne hagyomány és újítás, folytonosság és megszakítás, „magas” és „tömegkultúra”. Ahogyan Szabolcsi Miklós írta: „Az egységes kultúrán belül ... az állandó és változó elemek folytonos váltakozása, az újítás és hagyomány dialektikája észlelhető” (Szabolcsi, 1980).

A kultúra mint a világnak az emberiség által értelmezett és tudatában, tevékenységében tükrözött, alakított foglalat nemcsak az oktatás tartalmának szerves része, hanem annak meghatározója, rendszere is. Az összefüggés ellenkező irányban is fennáll: egy adott kor, ország kultúráját az oktatás tartalma is jellemzi. A kultúra értelmezését azonban a tantervi tartalmak szempontjából számos speciális megközelítés is árnyalja. Emeljünk ki néhányat ezek közül, többnyire ismert nemzetközi és hazai elemzések segítségével.

A kultúra alapvető struktúráinak feltárása és folyamatos bővítése

Az oktatás során a kultúra tartalmait elsősorban nem úgy célszerű hatékonyan feldolgozni, hogy alapvető összefüggéseinek rendszere, lényege csak az iskolai tanítási-tanulási folyamat végére táruljon fel a tanulók előtt. Ebben az esetben a

jól ismert és gyakran bevált, hagyományos fokozatosság, a könnyebbtől a nehezebbig, az egyszerűtől az összetettig haladás elvei csupán kiegészítők, alárendeltek lehetnek. Az oktatás alsó szintjétől kezdve ugyanis már előtérbe állítandók a nagy összefüggések, az alapelvek, az alapvető rendszerek, struktúrák. Ez azonban csak a tanulók tapasztalatainak, előzetes tudásstruktúrájának, sajátos nézőpontjának figyelembevételével lehet eredményes. Mindehhez lehetőséget adhat a „lényegi egyszerűsítés” modellezése, a tananyag spirális felépítése, a Gáspár László által hangsúlyozott „piramiselrendezés”¹⁰ elveinek alkalmazása. Hogy ez az út járható, arra nemcsak Bruner ismert tétele utal, miszerint bármely tantárgy lényege bármely tanuló számára megtanítható¹¹, hanem szemléltetheti az erre alapuló „Az ember mint tananyag” („Man: A Course of Study=MACOS) nevezetes tantervi kísérletének tapasztalata is (Mátrai, 1990).

A kultúra és a műveltség viszonya

A tantervi, tartalmi szabályozás szempontjából is sajátos összefüggések tárhatók fel a kultúra és a műveltség viszonyának, ellentmondásainak elemzése nyomán. Ismeretes, hogy ez a probléma már a XIX. században a német neohumanizmus, szellemtudomány alapján állva, a Ditley és Spranger munkásságában kibontakozó kultúrfilozófia, kultúrpedagógia gondolatvilágában is fontos szerepet töltött be. Tudjuk, hogy ez a hatás Prohászka Lajos oktatás- és tantervelméletében is érvényesült. Szerinte a kultúra objektív produktumok rendszere, míg a műveltség ennek feldolgozása a szubjektum által. Kiss Árpád Műveltség és iskola című munkájában bírálta Prohászkanál a kultúra objektív és a műveltség szubjektív kapcsolatának mesterkélten túlbonyolított ábrázolását, „a műveltségben a kultúrtartalmak külön való szemlélését”, a statikus műveltség és a dinamikus kultúra szembeállítását. Szerinte „a művelődés és a műveltség félreérthetetlenül jellemzi az egyén társadalomban megtett fejlődésének útját és eredményét ...”, és ebben az értelemben „a kultúrával azonos jelentésű szó” (Kiss, 1969, 33, 34). Ugyanakkor Kron korszerű, modern szemléletű Pedagógia tankönyvében mint ha visszanyúlna a kultúrpedagógiához. Nála ugyanis az „enkulturáció” alapvető tanulási folyamat, a kultúra legalapvetőbb tartalmainak elsajátítása. Szerinte „az emberi létezés alapközege a kultúra, amelyben minden ember él. A társadalom ezzel összefüggő és ennek alárendelt alapvető szervezeti formaként, mint az önmagát és csoportjait megszervező, emberspecifikus kulturális teljesítmény

¹⁰ „Az alapvető ismeretek a tanulás egész folyamatán végigvezethetők... Az ismeretelemek már a tanulás kezdeti szakaszában kis egészektől alkotnak, a további megismerés különböző nagy egészekké „hízlalja fel” a kiindulópontokat. (Ez a folyamat a piramisépítés menetével szemléltethető...)” (Gáspár, 1978, 1333).

¹¹ „Bármely tantárgy alapjait bármely életkorban bárkinek lehet valamilyen formában tanítani” (Bruner, 1968, 23–24).

értelmezhető”. Ebben az összefüggésben kultúrantropológiai értelmezést kap „a kultúra megtanulása – vagyis a kultúrába történő betagozódás –, ami a pedagógiának is sajátos tárgyát képezi” (Kron, 1999, 73).

Az iskolai kultúra, műveltség szintjei

A kultúra iskolai átadásának egyik sajátos kérdése a műveltségi koncepció alapjai és közvetítési szintjei közötti ellentmondás kezelése. Kiss Árpád könyvében külön fejezeteket szentelt az általános műveltség, az alpműveltség és közműveltség összefüggéseinek, megkülönböztetésének elemzésére. Az általános műveltség európai jellegét feltárva kiemelte *a*) a megismerésnek, a megértésnek, mint nevelési eredménynek biztosított elsőséget; *b*) az egyetemesség igényét; *c*) az egyéniség és *d*) a nyitottság elvét. (i. m. 140–150). Az alpműveltség pedig nála nem a minimumot jelentette, annál mélyebb és szélesebb értelmezést nyert.

Kiemelten, mintegy axiómaszerűen szögezte le: „Az alap- vagy alapvető műveltség megadása mindenkinek: törekvés arra, hogy az alpműveltség terjedelmében és mélységben egyaránt legyen szervezett és nyitott, bizonyos elemeiben és hatásaiban egységes és egyöntetű, másokban egyénhez és foglalkoztatási típushoz alkalmazkodó; ennek az alpműveltségnek az új követelményekhez való folytonos alkalmazása és a lehetőségek szerinti növelése; ezzel járul hozzá a demokratikusan felépített iskolaszervezet a közművelés emelkedéséhez, tesz mindenkit művelté a műveltség értékes tartalmával való érintkezés eredményeképpen” (Kiss, 1969, 166).

Kiss Árpád több mint egy emberöltővel ezelőtt írt megközelítésének időszerűségét mutatják az MTA 2001-ben alakult II. Elnökségi Közoktatási Bizottságának az új évezred első évtizedeire előre vetíthető iskolai műveltségkoncepciójával kapcsolatos problémafelvetései. A testület 2002. évi jelentése a műveltség tartalmával, szintjeivel kapcsolatban számos olyan ellentmondást vázolt fel, amelyekkel a következő években foglalkozni kellene.

A jelentés – többek között – kiemeli a tantárgyak felett álló integratív műveltségi koncepció kidolgozását, a diszciplinaritás és az interdiszciplinaritás megvalósítását az iskoláztatás több szintjén történő megvalósítását. Felveti az iskolai műveltségben egy alpműveltség és egy ehhez hozzáadódó kiegészítő műveltség megkülönböztetését. Hangsúlyozza, hogy „nem szerencsés élesen szembeállítani az anyagi tudás elsajátításának és a képességek elsajátításának a kérdését, hiszen csekély a valószínűsége annak, hogy valaki képességeket tud elsajátítani tudás nélkül”. Javasolja az elméleti és gyakorlati tudás viszonyának megvitatását az iskolai műveltség szempontjából, a kidolgozandó koncepció iskolaszervezeti vonatkozásainak tárgyalását. Felveti azt a kérdést is, nem lenne-e helyesebb az iskolai műveltségképet kitégíteni az élethosszig tartó tanulás perspektívájából (Jelentés, 2003, 5–6, 8, 14).

A műveltség iskolai közvetítésével kapcsolatban is megjelenik az oktatás tantervi tartalmánál is említett ellentmondás az ismeretanyag optimális nyújtása és a képességfejlesztés között. Az iskolai tanítási-tanulási folyamatban (érthető mó-

don, mivel nevelésről, nevelődésről van szó), előtérbe kerül az objektív tartalom részét alkotó kultúra tanulói „szubjektivizálása”, feldolgozása. Ez azonban nem jelenti az ismeretek kirekesztését. Még az ebből a szempontból meglehetősen egyoldalú álláspontot képviselő Knausz Imre (a NAT 2003 „Ember és társadalom” műveltségi területét kidolgozó munkacsoport egyik vezetője) Műveltség és autonómia című szép tanulmányában is hangsúlyozza az adatok, tények ismeretének nagy szerepét a műveltség kialakulásában, fejlődésében, ezt azonban csupán alternatívák nyújtásával gondolja megvalósíthatónak.¹²

A kultúra „tantervesítése”

A kultúra tartalma különböző szempontból és megközelítéssel már régóta összekapcsolódott a tantervek kidolgozásával. Az utóbbi mintegy fél évszázadban Magyarországon és külföldön is nagyobb figyelem fordult a téma szociológiai összefüggései felé. Erre is elegendő lehet csupán néhány ismert példát említenünk. Mint korábban utaltunk rá, Faludi Szilárd 1967-ben írt kandidátusi disszertációjában – marxista alapállásból – a tudományos világnézetre nevelés és a társadalmi gyakorlatra felkészítés elveinek rendelte alá a kultúra tartalmából eredő tantervi szelekciót.¹³ A német *Robinson* a műveltségtartalmat a curriculum-elmélettel ötvözte (1967). A szakemberek körében nálunk is népszerűek az angol Bernsteinnek „gyűjteményes” és „integrált” tantervtípusai, az iskolai tudásanyag „osztályozásával” („classification”) és „kereteivel” („frame”) foglalkozó elemzései, a nyelvhasználat „kidolgozott” („elaborated”) és „korlátozott” („restricted”) kódjaira vonatkozó következtetései (*Bernstein*, 1971). Felidézhetjük Ferge Zsuzsa könyvét az iskolai tudás társadalmi meghatározottságáról, az „ünnepnap”, a „hétköznapi” és a szakmai tudást közvetítő iskolák jellemzőiről (*Ferge*, 1976). A francia Bourdieu tantervkészítési alapelvei között hangsúlyozza „a kivétel nélkül mindenki számára szükséges fundamentális ismeretek és gondolkodási módszerek” oktatását, egyensúlyba helyezve a kötelezőséget és a közvetíthetőséget. Egyik oktatás-gazdaságtani alapállású tanulmányában pedig a

¹² „Műveltségen az adatokon túlmenően mindenekelőtt az azok relatív jelentőségéről való tudást is szokás érteni” (saját kiemelésem B. E). „A műveltségi kánonok feszegetése... nem jelenthet érzéketlenséget a tananyag tartalmával szemben. Éppen ez különbözteti meg ezt a pozíciót – amelyet ebben az összefüggésben kulturalistának nevezhetünk – azoktól a pedagógiáktól, amelyek a képességfejlesztést úgy állítják a középpontba, hogy kiválasztásának problémáját... A kulturális tartalmakat, ...relativizálják a műveltségi anyag kiválasztásának problémáját... A kulturális logika éppen ezt állítja a középpontba... Az alternatív narratívákban látjuk azt a kulturális eszköztárat, amely a személyiség autonóm választásait lehetővé teszi...” (*Knausz*, 2002, 88, 101)

¹³ „A tantervi anyag kiválasztásában feltétlenül nagy szerepet játszik az adott kulturális készlet, a történelmileg felhalmozódott társadalmi műveltség, de azért a tanterv sohasem volt és sohasem lehet ennek valamilyen egyszerű, közvetlen lenyomata, „leképezése.” (*Faludi*, 1983, 37)

„kulturális tőke” a tőke alapformáinak egyike, amely szerinte „alapvetően *testre szabott* és valamilyen belsővé tételt (inkorporációt) tételez fel”¹⁴ (Bourdieu, 2002). Bruner pedig – a pedagógiai célok komplexitása és ellentmondásai között – kiemeli „az egyéni megvalósításnak és a kultúra megőrzésének antinómiáját” („the individual realisation~culture preserving antinomy”) (Bruner, 1996, 66–85).¹⁵

A kultúra tantervesítésével kapcsolatban végül megemlítjük Perjés István: Az iskola mítosza című figyelemre méltó új könyvének tantervi paradigmákkal foglalkozó utolsó fejezetét. Ebben a tantervek „kanonizáló, tudáskonstruáló, kultúraközvetítő és interpretáló” szerepeinek kapcsolatrendszerében vizsgálja a zárt és nyílt tantervi szabályozás típusait és jellemzőit (Perjés, 2003, 128–163).¹⁶

Befejezés és kitekintés

A kétpólusú tartalmi szabályozás továbbfejlesztésének körvonalai

A tartalmi szabályozás alaptantervre épülő rendszerével, a tantervi tartalom összetevőinek egyensúlyával, továbbá a kultúrának a tantervi tartalomban játszott szerepével kapcsolatos ellentmondások áttekintéséből levonható következtetések összefoglalásaként befejezésül a centralizált és a kétpólusú tartalmi szabályozás ismerveinél alkalmazott eljáráshoz hasonlóan összefoglaljuk azokat a fő kritériumokat, amelyekre korábban már utalások történtek, s amelyek – véleményünk szerint – a jelenlegi modell továbbfejlesztését eredményezhetik.

- A rendszer elvi alapjait, céljait, koncepcióját, összetevőit nem alaptanterv, hanem az ország közoktatási rendszerének minden intézményében érvényesítendő *tartalmi szabályozási nemzeti stratégia* fogalmazná meg. Ezt országos intézményi háttérrel rendelkező szakmai testület dolgozná ki szé-

¹⁴ Bourdieu ezzel kapcsolatban hozzátette: „A kultúra inkorporált állapotban – tehát olyan formában, amit a francia »culture«-nek, a német »Bildung«-nak, az angol »cultivation«-nak nevez – történő felhalmozását egy *elsajátítási folyamat* előzi meg, amely mivel képzési és tanulási időt igényel, *időbe kerül.*” (Bourdieu, 2002, 113)

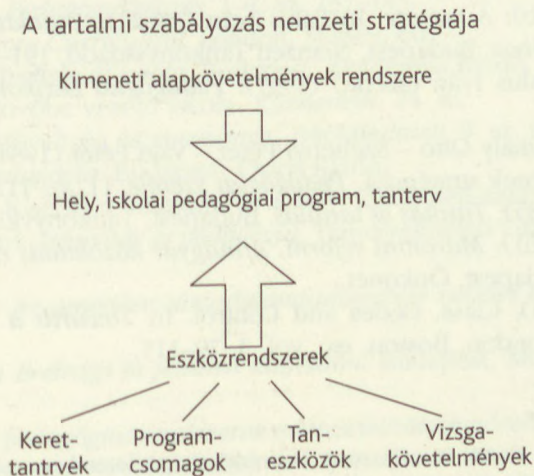
¹⁵ „A nevelés funkciója, hogy elősegítse az embereket képességeik teljes felhasználására – a nevelés funkciója a kultúra reprodukálása, gazdasági, politikai és kulturális céljainak előmozdítása” (Bruner, 1966, 66).

¹⁶ „A zárt paradigmájú tantervi szabályozás három lépésben teszi meg a tanítási céltól a tanulás eredményéig vezető utat, mégpedig a kanonizáció, a kultúraközvetítés és az interpretáció lépéseiben... A nyílt szabályozás tantervi paradigmája arra az alternatív kulturális hagyományra épít, hogy a világ egy dinamikusan változó 'univerzum-óceán', a róla való gondolkodás ezért nem igazodhat egy múltban rögzített tervhez.... A nyitott szabályozás megtartja a már ismert négy sarokpontot, s ezzel nem a tanulás irányát határozza meg, hanem a tanulás határait tologatja egyre messzebb és messzebb. A nyitott paradigmájú tantervi szabályozás tehát a tudáskonstruálás, a kultúraközvetítés, a kanonizálás és az interpretálás feladatát vállalja magára” (Perjés, 2003, 147, 148, 149).

les körű egyeztetések után, empirikus kutatások, országos viták tapasztalatait felhasználva. A dokumentumot kormányrendelet legitimálhatná.

- A rendszer másik alapját a tartalmi szabályozás egységét és differenciálását szolgáló *országos (kimeneti) közoktatási alapkövetelmények* jelenthetnék. Ezek műveltségi területek, tevékenységi körök szerint meghatároznák a minden tanulótól elvárható alapvető tudásnak, a hazai és nemzetközi kultúra nélkülözhetetlen, továbbépíthető ismeretanyagának, a kifejlesztendő képességeknek, (kulcs)kompetenciáknak a tanulók továbbhaladáshoz szükséges szintjeit. A követelményeket széles szakmai bázissal rendelkező minisztériumi intézetben kellene kidolgozni, és az oktatási miniszter adná ki empirikus kutatások, kísérletek, országos szakmai viták eredményeire támaszkodva. A kimeneti követelmények mérési eredményeken alapulnának, standardizáltak, szintezettnek lennének, és az iskolázás egyes meghatározó pontjaihoz kapcsolódhatnának.
- A tartalmi szabályozás stratégiája és országos követelményrendszere jelentené azokat az alapokat, amelyekre a tartalmi szabályozás *elsődleges, döntő tényezőjeként az iskolák önálló tartalmi szabályozása, az azt meghatározó pedagógiai program és helyi tanterv épülhetne*. Ezeket központilag, „felülről”, jogi, adminisztratív szankciókkal csupán a közoktatási törvény korlátozhatná. Elfogadásuk az iskola nevelőtestületének, jóváhagyásuk pedig fenntartójának döntési hatáskörébe tartozna.
- A tartalmi szabályozás stratégiája és a kimeneti alapkövetelmények alapján lehetne kidolgozni *a helyi tartalmi szabályozást befolyásoló, segítő eszközöket*, a központi vizsgakövetelményeket és mérőeszközzeit, az akkreditált kerettanterveket, tantárgyi programokat, programcsomagokat, modulokat, a taneszközök választékát s más szakmai segédanyagokat.

Ennek a szabályozási rendszernek a kapcsolatait és csomópontjait az alábbi séma szemlélteti.



A világszemléletet, a tudást, a képességeket, a műveltséget, a tevékenységeket, a magatartást megalapozó oktatási tartalmak mindig az iskolarendszer gyűjtőpontjában álltak. Állandóan változtak, stabilitásuk általában viszonylagosnak bizonyult. Lényegük, ellentmondásaik, problémáik tükrözték korukat. Ma sincs ez másképpen. Bizonyára kívánatos lenne, ha az oktatás tartalmi (és annak részeként tantervi) szabályozása terén is szilárdabb alapokkal rendelkeznenk. Attól tartunk azonban, hogy csak a változás állandó. Még ki sem hevertük az utóbbi évek reformjait, máris új utak körvonalai bontakoznak ki. Eközben régi nézeteink is módosulhatnak. Vigaszul idézhetem a hatvan év előtti latin órákon (kulturális ismeretanyagként) fejembe plántált Ovidius idézetet: „Tempora mutantur et nos mutamur in illis”¹⁷.

Irodalom

- Ágh Attila (1980): *Humanizmus és kultúra*. In Szerdahelyi István (szerk.): A kultúra fogalmáról. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 30–31.
- Bakonyi Pál (1980): Ellenőrzés és értékelés. In Báthory Zoltán – Gyaraki F. Frigyes (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó, 279–285.
- Ballér Endre (1978): *Tantervelmélet és tantervi reform*. Budapest, Tankönyvkiadó, 82.
- Ballér Endre – Krug Ferenc (1998): Az iskolai pedagógiai program és a helyi tanterv kidolgozásának tapasztalatai a gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 59–68.
- Ballér Endre (2001): A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 191–212.
- Ballér Endre (2002): Nemzetközi változások a tantervfejlesztésben. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest, BIP, 266–283.
- Ballér Endre (2003a): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 12. sz. 3–18.
- Ballér Endre (2003b): A tanterv. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 191–218.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Báthory Zoltán – Mihály Ottó – Szebenyi Péter – Vajó Péter (1984): A közoktatás folyamatos fejlesztésének stratégiája. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1126–1146.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest, Önkönet.
- Bernstein, B. (1971): Class, Codes and Control. In *Towards a Theory of Educational Transmission*. London, Boston, etc. vol. 3. 79–115.

¹⁷ „Változnak az idők és mi is változunk bennük” (képzeletemben még most is előttem van osztályfőnökünk intő uja: vigyázzatok, nem „illibus”).

- Bourdieu, P. (2002): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Perjés István – Kovács Zoltán (szerk.): *Életvilágok találkozása*. Budapest, Aula Kiadó 112–119.
- Bruner, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó, 27–39.
- Bruner, J. S. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge–London, Harvard University Press, 66–85.
- Costa, A. L.–Liebmann, R. M. (szerk.) (1997): *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Thousand Oaks, California, Corwin Press, 63–66.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Budapest, Osiris Kiadó, 15–49.
- Döbert, H.–Geissler, G. (szerk.) (1997): *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden, Nomos, 486–516.
- Faludi Szilárd (1983): *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből*. A bevezető tanulmányt írta és a válogatást végezte: Ballér Endre. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Faunce, R. C.–Bossing, N. L. (1951): *Developing the Core Curriculum*. New York, Prentice Hall.
- Ferge Zsuzsa: (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Frey, K. (1971): *Theorien des Curriculums*. Basel, Weinheim.
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Goodlad, J. (1991): Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Horn György – Heit Gábor (1990): *Mi az ebihalak pártján vagyunk... Az alternatív Közgazdasági Gimnázium programja*. Budapest, AKG.
- Huang, F. (2004): Curriculum reform in contemporary China: seven goals and six strategies. *The Journal of Curriculum Studies*, no. 1. 101–115.
- Jelentés (2003): A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának 2002. évi jelentése. Kézirat.
- Kelemen Elemér (2003): Athén felé – félúton. Oktatástörténeti széljegyzetek Báthory Zoltán könyvéhez. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 137–143.
- Kirk, G. (1986): *The Core Curriculum*. London, Sidney, etc.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kiss Árpád (1976): A jövőbe vezető iskola. *Köznevelés*, 24. sz.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. sz. 87–102.
- Kron, F. W. (1999): *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa (1987): Kísérlet a központi és a helyi tantervfejlesztés összehangolására. In Vajthó Erik (szer.): *Irányítás és pedagógia*. Tantervelméleti Füzetek 19. Budapest, OPI-ÉK. 35–46.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 141–150.
- Nagy József (1984): *A pedagógiai rendszerek adaptivitásának növelhetősége. (A tantervfejlesztés perspektíváiról)*. Neveléstudományi és iskolakutatás. III. 4. sz. 5–27.

- Nagy Sándor (1981): *Az oktatásemélet alapkérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó, 107–136.
- Nagy Sándor (1988): *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nemzeti alaptanterv (1995)*. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Nemzeti alaptanterv (2003)*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Budapest, Aula Kiadó.
- Pléh Csaba (1996): A modern kognitívizmus mozgalma és változásai. In Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris Kiadó, 9–34.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás. Úton egy prosztkritikai filozófiához. I–II*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Prohászka Lajos (1983): *A tanterv elmélete (1948)*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibolen Endre. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Quicke, J. (1996): Modernity and a direction for Curriculum Reform. *British Journal of Educational Studies*, 44. 4.
- Rét Rózsa (szerk.) (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Robinsohn, S. B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied am Rhein und Berlin, Luchterhand Verlag.
- Roelofs, E.–Terwell, J. (1999): Constructivism and authentic pedagogy: state of the art and recent developments in the Dutch National curriculum in secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, no. 2. 201–227.
- Ross, A. (2000): *Curriculum Construction and Critique*. London and New York, Falmar Press.
- Rychen, D. S.–Salganic L. H. (eds.) (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Toronto, etc., Hogrefe & Huber Publisher, Seattle.
- Selwyn, N. (1999): Differences in educational computer use: the influence in subject cultures. *The Curriculum Journal*, no. 1. 29–48.
- Szabolcsi Miklós (1980): A kultúra. In: Szerdahelyi István (szerk.): *A kultúra fogalmáról*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 41–47.
- Szebenyi Péter (1973): Kívánatos és lehetséges tanterv. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1003–1111.
- Szebenyi Péter (1991): Tantervi szabályozás Európában. In Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 25–78.
- Szebenyi Péter – Ballér Endre (1998): *A NAT tíz évének jellemzői és tanulságai*. Kézirat.
- Székely Endréné – Szokolszky István (1975): *Didaktika műszaki pedagógusok számára*. Budapest, Tankönyvkiadó, 84–124.
- Terhart, E. (2003): Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, no. 1. 25–44.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 48–58.
- Zsolnai József (1981): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet. Kandidátusi disszertáció*. Kézirat. I. Veszprém, Országos Oktatástechnológiai Központ.
- Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia; Kutatásaink elméleti megalapozása*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 14–17; 47–92.

Alternativitás akkor és most – megjegyzések egy pedagógiai fogalom változásaihoz

Széles körben használt kifejezéssé vált és mélyen beivódott a hazai pedagógiai diskurzusba az alternatív iskola, az alternatív pedagógia és ezek többes számú változata, valamint az alternatív mozgalom fogalma. Még az e tárgyban megjelent törvények és rendeletek is így nevezik azokat az iskolákat, amelyek az állami tantervektől, illetve szabályoktól eltérő módon fogalmazzák meg pedagógiai ethosukat, szervezik meg belső életüket. A szóhasználatban – nem indokolatlanul – gyakran keveredik az alternatív és az innovatív. Szintén a fogalom egyértelműségét veszélyezteti az oktatási intézmények tulajdonjogának összekeverése a pedagógiai tartalommal. Az alternativitást sokszor kiterjesztik vagy néhány, vagy az összes nem önkormányzati (nem állami) iskolára, így az egyházi, a magán és az alapítványi fenntartású óvodákra és iskolákra egyaránt. Írásomban arra teszek kísérletet, hogy (1) elemezzem az alternativitás *fogalmát*, (2) feltárjam a hazai pedagógiai alternatív mozgalom *forrásvidékeit* és rendszerezem *megjelenési formáit*, majd (3) kimutassam a *fogalom jelentésváltozását*. Azt hiszem nyilvánvaló, hogy szerzői érdeklődésem fókusza az utóbbi téma, de ennek megértéséhez nélkülözhetetlenek a történeti előzmények.

A tanulmány megírásának személyes indítékairól is szeretnék röviden szólni. A magyar közoktatás reformjának 30 évéről készített monográfiámban részletesen foglalkozom az alternatív pedagógiák megjelenésével és kibontakozásával a nyolcvanas és a kilencvenes években (Báthory, 2001, 83–88, 115–123). Ez a téma tehát már hosszabb idő óta foglalkoztat, hiszen a könyv megírásakor és most is azt gondolom, hogy az alternativitás jelentős szerepet játszott a hosszú időn át központból vezérelt közoktatási reform irányának megfordításában, a reform szervessé tételében. Úgy érzem, jogos a kérdés, ha a pedagógiai alternativitás a nyolcvanas és a kilencvenes években a reform motorja volt, akkor mi történt ezzel a mozgalommal az ezredforduló körül. Ez távolról sem tisztázott kérdés.

Az alternativitás fogalma

A közoktatási törvény¹ definíciója szerint az tekinthető alternatív iskolának, „...amelyik nem hagyományos pedagógiai módszerekkel végzi nevelő és oktató munkáját.” Az alternatív iskola pedagógiai programja az „általános szabályoktól” eltérhet a tananyagban, a vizsgakövetelményekben, a vizsgákra való felkészítésben, az építésügyi előírásokban (?), a vezetési modellben, a pedagógusok végzettségében és szakképzettségében. (A törvényhely azt is rögzíti, hogy az alternatív iskolát engedélyezni kell, és részletesen leírja az engedélyezés módját.)

Minden további érvelés nélkül belátható, hogy ez a törvényi definíció olyan mértékben leegyszerűsítő és homályos, hogy annak szakmai alkalmazása komoly nehézségekbe ütközik. Az, amit a törvény „általános szabályoknak” nevez, legfeljebb a vizsgakövetelmények esetében értelmezhető. A NAT, a kerettantervek és a helyi tantervek esetében már kevésbé, hiszen a tartalmi szabályozás egyik célja éppen az, hogy minden iskola sajátos környezetének és pedagógiai lehetőségeinek megfelelő helyi tantervet dolgozzon ki. A tartalmi szabályozásban érvényesülő relativitás (helyesebben: kívánatos relativitás) már értelmezhetlenné teszi a hivatkozást az „általános szabályokra”. Tartalmi vonatkozásban a közoktatási nagyrendszer minden intézménye – a törvény szerint és az oktatáspolitikai szerint – „más” lehet, így tehát az alternativitás differencia specifikája nem ebben rejlik. Persze a probléma azért bonyolult marad.

Történt az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) 2004. március 11-i ülésén (*Jegyzőkönyv...*, 2004), hogy napirendre tűzték a pályázati úton beküldött kerettantervek jóváhagyását. E téma ürügyén parázs vita kerekedett az alternativitásról. (Több pályázat alternatív iskolák alkotóitól, képviselőitől érkezett.) A vita csak fellobbant, konklúziót a tanács nem vont le. De bennem tovább munkált a nyugtalanság: mit jelentett *akkor*, a nyolcvanas és a kilencvenes években, és mit jelent *most*, az ezredforduló táján? Nem remélhetem, nem is akarom, hogy írássom lezárja a vitát, sokkal inkább a téma összefüggéseit – szélességi és mélységi dimenzióit – szeretném bemutatni, továbbbelemezni. A következtetéseket majd levonjuk együtt később.

Az OKNT-vitában több markáns nézet fogalmazódott meg. Horn György azt hangsúlyozta, hogy az alternatív és a nem alternatív iskolák közti mezsgye a NAT-hoz való viszony szerint vonható meg. Hozzátette: az alternativitásnak precíz definíció nélkül is van értelme, a szülők pontosan tudják, hogy ez valami nevelési, oktatási többletet jelent a szokványoshoz képest. „Nem igaz – mondta –, hogy a Mozaik tanterv meg a Nemzeti Tankönyvkiadó tanterve ugyanúgy különbözik, mint a Waldorf vagy az AKG a Fazekastól.” Hoffmann Rózsa az alternatív tantervek két ismervét fogalmazta meg. Az egyik az, hogy fölülírja a NAT-ot,

¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. A 2003. évi LXI. törvény módosításaival egybeszerkesztve (2003): Budapest, Okker Kiadó. A hivatkozások és az idézetek forrása: 131. §.

attól eltér. A másik ismérv, hogy csak speciálisan felkészített pedagógusok képesek arra, hogy alternatív iskolákban tanítsanak. Magam a vita egész menetében az alternatív fogalom relativitását hangsúlyoztam, azt, hogy ennek a pedagógiai fogalomnak a jelentése is megváltozott. Kifejtettem, hogy amit az alternatívok kezdtek, az lassan, fokozatosan diffundál az egész oktatási nagyrendszerbe, vagy legalábbis annak innovációra kész részébe. Ma már egyre nehezebb – világos kritériumok nélkül – megkülönböztetni az alternatív iskolákat azoktól az intézményektől, amelyek megnevezésükben talán nem alternatívok, de lényegi tevékenységükben már régen kiérdemelték ezt a címet. A hozzáadott érték talán jobban segít majd a fogalmi elkülönítésben, mint a szülők választására tett különböző homályos utalások.

A fogalom tisztázását elősegíti, hogy a Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.-ban (Pilisborosjenőn) 2002-ben, Vekerdy Tamás vezetésével megalapították a Pedagógiai Alternatívák Igazgatóságát.² Ez a szervezet – többek között – feladatának tekinti az alternativitás fogalmi tisztázását is. Vekerdy Tamás szerzőségében több kéziratos definíció ismeretes. (Ezek közül a legrészletesebb és a legjobban strukturált vélemény az 1. mellékletben található.)

Vekerdy kiemeli, hogy amely nézetről vagy intézményről azt állítjuk, hogy alternatív, az ethoszában, tartalmában és módszereiben bizonyíthatóan más, mint a konvencionális nézet vagy a konvencionálisan működő intézmény, és azzal gyakran még szemben is áll. Tehát az, ami alternatív – írja – az *más* és sok esetben *konfrontatív*. A részletes definícióban aztán az alternativitás 12 ismérvét sorolja fel. Az ismérvek egyik nagy csoportja a gyerek egyediségét, individualitását, a gyerekbarát iskolát, a személyközpontúságot és a gyermeki autonómiát hangsúlyozza. Az autonómiát aztán kiterjeszti a pedagógusokra, az intézményre és a szülőkre. (Érdemes megjegyezni, hogy Vekerdy definíciói mindig a „gyekerről” és sohasem a „tanulóról” szólnak.) Vekerdy utal arra is, hogy az alternatív pedagógiák forrásvidéke a századelő reformpedagógiája.

Megállapíthatjuk, hogy Vekerdy Tamás definíciójában pedagógiai-pszichológiai elemek integrálódnak, alkotnak egységet anélkül, hogy valamiféle egységes vagy éppen ortodox nézetrendszert írnának elő („csak így lehet”). Ez egy ropant szimpatikus, liberális pedagógiai szemlélet. Még abban is rokonszenves, hogy az alternativitás feltételeként nem szabja meg a tulajdonlást. Ha akarom, és persze nagyon akarom, az alternativitás Vekerdy-féle meghatározása nem tekinti feltételnek az iskola magán- vagy alapítványi tulajdonlását. Az már kevésbé világos, hogy mi Vekerdy álláspontja a modernizáció-innováció és az alternativitás viszonyáról. Ez az egyik fenntartásom a definícióval kapcsolatban: ezen a ponton a kifejtés hiányos, ködös. A másik pedig az, hogy minden rokonszenves

² Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium bázisán az alternatív mozgalom ma már szolgáltató intézettel (Független Pedagógiai Intézet) és folyóirattal (tani-tani) is rendelkezik. Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (AME) is segíti a mozgalmat.

vonása ellenére, ez a definíció nem teszi lehetővé az alternativitás fogalom precíz körülhatárolását. Mind a 12 ismérvek érvényesülnie kell, vagy elég, ha a fele érvényesül egy óvodában vagy egy iskolában – kérdezhetnénk. Így annak eldöntése, hogy egy intézmény alternatív-e vagy sem, jórészt empátia kérdése. Azok a kérdések, hogy mennyiben más s mivel áll szemben, nehezen eldönthető kritériumok.

Érdekes, hogy az 1976-ban kiadott Pedagógiai lexikon az alternatív iskola és az alternatív pedagógiák fogalmát még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Ezzel szemben az 1997. évben kiadott lexikon már két hosszú, részletes szócikket (alternatív iskolák, alternatív iskolák külföldön)³ és további öt rövid szócikket közöl a témáról.

De most már erősen előreszaladtunk történetünk elmondásában. Amikor Magyarországon a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején először felmerült az alternativitás lehetősége, még csak két ismérv volt explicit – igaz a legfontosabbak –: a másság és a szembenállás. Azokban az években, a közoktatási reform mozgalmában az alternativitást úgy értelmezhetjük, mint ami eltérést, ellenkezést jelent az egyetlen üdvözítő, államilag legitimált értékektől, tartalmaktól, nevelési ideológiáktól. (Hivatalosan az alternatívot „kísérletnek” nevezték.) És ezek akkor jól definiálható fogalmak voltak, hiszen amittől különböztek és amivel szemben álltak, az az állami közoktatás egységesnek tételezett rendszere volt, a maga központi dokumentumaival, főleg központi tanterveivel. Nem létezett definíciós probléma. Az alternativitás elsősorban bátorság és szakértelem kérdése volt. Csakhogy a világ megváltozott.

A hazai alternatív pedagógia forrásvidékei és megjelenési formái

Nézetem szerint a hazai alternatív – helyesebben magukat annak valló – óvodák és iskolák pedagógiai szemlélete (nézete, ideológiája, hite) és gyakorlata két forrásvidékre vezethető vissza. Az egyik a reformpedagógia (vö. Vekerdy nézeteivel az *1. mellékletben*), a másik az oktatási nagyrendszere és az egyes intézményekre egyaránt érvényes modernizáció és innováció. Az első hosszú történeti múlttal rendelkezik, a reformpedagógia nemes hagyományának tekinthető, amelynek egykor egységes folyama mára sokfelé ágazott el. A reformpedagógiai tradíció nálunk talán leginkább elterjedt formái a Waldorf-, a Freinet-, a Montessori- és a Jenaplan-pedagógiák (Pukánszky – Zsolnai, 1998).

A másik forrásvidék Gáspár László nevezetes szentlőrinci iskolakísérlete (*Gáspár, 1977, 1978*), mely a pártállami bürokráciával szembefordulva harcolta ki a hatvanas-hetvenes évek fordulóján a kísérlet elfogadását és nem utolsósorban fennmaradását. (Ami persze nem jelenti azt, hogy Gáspár kísérletének ne lettek

³ Horváth Attila és Németh András tollából.

volna reformpedagógiai előzményei, például Kerschensteiner munkaiskolája.) A szentlőrinci kísérlet híressé vált, sokan látogatták belföldről és a „baráti” külföldi országokból egyaránt ezt a pedagógiai „kegyhelyet”. Jelentősége abban rejlik, hogy a hetvenes évek végén és a nyolcvanas években erőteljes inspirációt, lökést adott az iskolafejlesztéssel foglalkozó oktatáskutatóknak és intézményi szinten az új iránt érzékeny „mozdonypedagógusoknak”. Szentlőrinc létezésével (bármilyen viharos is volt ez a létezés) az vált nyilvánvalóvá, hogy lehetséges olyan iskolát alapítani, mely célrendszerében, tartalmában és módszereiben eltér a konvencionális állami rendszertől. Ugyanakkor a „lökés”, az „inspiráció” nem jelentette azt, hogy az oktatáskutatók átvették vagy alkalmazták volna a szentlőrinci gondolatokat. Nem, ők eredeti irányokban keresték a megoldást. A kádári puha diktatúra közegében az újtó oktatáskutatók hamar magukra találtak, és jelentős, az egész iskolai életet átfogó eredeti alkotásokat hoztak létre. Művük maradandóan formálta a nyolcvanas és a kilencvenes évek oktatáspolitikai és pedagógiai eseményeit. Ebben az élénk intellektuális közegben született Zsolnai József két programja (Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program, Értékközvetítő és képességfejlesztő program)⁴, a Pécsi Nevelési Központ pedagógiája (Mihály Ottó), Vastagh Zoltán modelliskolája Szederkényben, az UNESCO által ihletett középiskolai modernizáció kísérlete a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban (Páldi, 1989), az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (Takács, 2000) pedagógiája és számos más, országos hatókörű kezdeményezés. Az iskolafejlesztés fő ágait számos párhuzamos kísérlet követte, így például a közművelődésbe oltott közoktatás intézményei, az Általános Művelődési Központok. Ezeket az új típusú intézményeket nevezte némi ünnepélyes felhanggal Vészi János „alfáknak” (Vészi, 1980). De ide sorolnám még a Világbank által szponzorált szakközépiskolai projektet is.

Az oktatáskutatók által kidolgozott fejlesztések sodrásában – már a nyolcvanas években, aztán nagy lendülettel a kilencvenes évek elején-közepén – számos óvoda és iskola önálló elhatározásból, helyi kezdeményezésre újításokat kezdett kitalálni és alkalmazni. Számos komponenszt vettek át a reformpedagógiai irányzatoktól és az iskolafejlesztés hazai műhelyeitől. Halász Gábor klíma-vizsgálatai (1980; 1981) már igen korán, a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján jelzik, hogy az iskolák körülbelül 10%-ának a pedagógiai rendszerében („helyi tantervében”) tetten érhetők a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jelek. Az 1985. évi, liberális szellemű oktatási törvénynek tulajdoníthatóan aztán elkezdődött az alternatív kezdeményezések és a helyi innovációk lassú, kitartó diffúziója a nagyrendszer intézményeibe. Ezt a folyamatot elősegítette az innováció

⁴ Szigorúan véve a Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program inkább tantárgy-pedagógiai innováció, amely még csak sejtet, anticipál egy eredeti új filozófiát, míg az Értékközvetítő és képességfejlesztő már a szó eredeti értelmében alternatív műnek tekinthető.

állami támogatásának kiépítése (például a Közoktatás-fejlesztési Alap)⁵. 1990 januárjában – közvetlenül a demokratikus fordulat előtt – a pedagógiai kísérletezés ösztönzésére rendezett konferencián és tapasztalatcserén a pannonhalmi Iskola-hegyen 85 pedagógiai kísérlet képviselői vettek részt. A pannonhalmi konferenciának ugyan nem volt folytatása, mégis úgy tekinthető, mint az intézményi szintű pedagógiai innovációs hullám kezdőpontja (vö. 2. melléklet). Azután 1990-tól, a demokratikus fordulat kezdetétől a pedagógiai pluralizmus eltérő hangsúlyokkal ugyan, de a hivatalos oktatáspolitikák rangjára emelkedett.

Innentől kezdve az alternatív óvodákat és iskolákat létrehozó és éltető pedagógusok és oktatáskutatók három generációjával számolhatunk: (a) a reformpedagógiai tradíciók folytatóival, ők a *tradicionális alternatívok*; (b) azokkal az oktatáskutatókkal, akik a hetvenes és a nyolcvanas években modernizációs céllal egészen, holisztikus iskolafejlesztésekbe kezdtek, ők a *pragmatikus alternatívok*; végül (c) a modernizációs-innovációs hullám építőköveit, komponenseit felhasználó „mozdonypedagógusokkal”, ők a *populáris alternatívok*. Az első csoportot a szó eredeti értelmében nevezzük alternatívnak, míg a másik két csoport esetében azt látjuk meghatározónak, hogy alternatív törekvéseiket modernizációs és innovációs elemekkel szőtték át; a második csoport koherens iskolai gyakorlatra törekedve, a harmadik megelégedve az iskolai gyakorlat néhány komponensének innovációjával.

Egy más nézőpont szerint az alternatívok feloszthatók „realistákra” és „romantikusokra”.⁶ A realisták számára – bár igen különböző irányból és motivációból közelítették meg tárgyukat – a pedagógia jelenségvilága racionális világot jelentett. Az egymástól adott esetben nagyon különböző realisták a pedagógiai elemeket sok tekintetben eltérő mintázatokba rendezték, amiért joggal tarthatjuk őket egyben az eklektikus nézetek képviselőinek is. A realisták pedagógiai elgondolásai igen közel állnak a modernizációs nézetek képviselőinek elgondolásaihoz. Úgy vélem, tipikus realista kísérletnek minősíthető az Alternatív Közgazdasági Gimnázium vagy a Világbanki projekt. A hazai alternatív mozgalom másik nagy csoportjába sorolhatjuk a romantikusokat. Azokat a pedagógusokat, oktatáskutatókat és szülőket, akik gyermekszerető attitűdökkel és romantikus hevülettel fogtak hozzá a porosz szemlélet lebontásához, a reformpedagógiai örökség újrachonosításához, humanista, altruista értékeik megvalósításához. Számukra a tanulási motiváció, az érzelmek fejlesztése fontosabb, mint az értelem kiművelése. A romantikusok úttörője és archetípusa Winkler Márta Kincskereső

⁵ A Közoktatás-fejlesztési Alap, a „köfa” első szakaszát (1989–1991) az extenzív innovációgerjesztés jellemezte. Ebben az időszakban az alap kuratóriuma összesen 320 millió forintot (akkor horribilis összeget) fordított több mint 1200 pályázat – a benyújtott pályázatok 52%-a – támogatására.

⁶ Maratoni reform című munkámban ezzel a megközelítéssel kísérleteztem.

iskolája volt. De több olyan iskola tartozik ebbe a csoportba, mely többszörösen hátrányos helyzetű tanulók oktatását és nevelését – mondhatnánk megmentését – vállalta fel (például Burattino, Belvárosi Tanoda). Tiszta és becsületes szándékaik tiszteletet váltottak ki, és hamar ismertté tették óvodáikat és iskoláikat.

A hazai alternatív mozgalom három generációja – bár fokozatosan járták be az evolúció lépcsőit – az ezredforduló idején, napjainkban, egyszerre léteznek hazai pedagógiai közéletünkben. Ez az együttlétezés okozza a definíciós nehézségeket és sok esetben a vitát, hiszen nem mindig lehet pontosan tudni, hogy melyik generációról ír a szerző, vagy beszél az érvelő. Még az sem bizonyos, hogy a három generáció képviselői egyáltalán elfogadják-e ezt a nomenklatúrát, és egyetértenek-e – talán önkényesnek tűnő – besorolásukkal. (Nem beszélve arról, hogy a harmadik generáció több ezerre tehető „mozdonypedagógusa” egyszerűen névtelen marad, vagy legfeljebb szűkebb környezetében válik ismertté.) Számomra ebben a vitában az a legfontosabb, hogy vajon milyen szélességben és mélységben hatott, hathatott az első és a második generáció a harmadikra. Ebben látom ugyanis a közoktatási rendszer egészének fejlődési lehetőségét. És ha ez a tipikusan „alulról” jövő impulzus netán még találkozna oktatáspolitikai szándékokkal és célokkal is, akkor az alternatívok tette történelmi jelentőségűnek lenne minősíthető. Az igény, hogy az innovációt „alulról” jövő kezdeményezésként értelmezzék, már a pannonhalmi konferencián is megfogalmazódott (vö. 2. melléklet).

Melyek ezek a hatások? – vetődik fel a kérdés. Sajnos empirikus válasz egyelőre nem adható erre a kérdésre, de tapasztalatokon és némi szakirodalmi olvasottságon alapuló megérzések azért talán megfogalmazhatók:⁷

- A társadalmi értékek terén a demokrácia értékrendjének elfogadása, törekvés az esélyegyenlőtlenségek mérséklésére.
- A „gyermekbarát” szemlélet terjedése, a gyermeki jogok jogosultságának elfogadása.
- A diákönkormányzat mint nevelő partner elfogadása.
- Az iskola pedagógiai programjában, helyi tantervében rejlő autonómia lehetőségeinek megragadása.
- A differenciálás és az individualizálás (személyközpontú pedagógia) mint módszertani kánon elfogadása és gyakorlása.
- A versenyszemlélet és a teljesítménykényszer visszautasítása, különösen az alapozó (1–6.) évfolyamokon.
- A szelekció visszautasítása a középfokú (7–13.) évfolyamokon.
- A helyi tantervben a tantárgyi szemlélet helyett a műveltségterületi szemlélet elfogadása és az intézményre jellemző alkalmazása (adaptív menedzsment). A hagyományostól eltérő, eredeti „tantárgyak” favorizálása.

⁷ A pedagógiai programok (helyi tantervek) tartalomelemzése empirikus választ adhatna a kérdésre.

Ez, a teljességre igényt aligha tartó felsorolás is mutatja, hogy az alternatívok első két generációjának a felelőssége az egész közoktatási nagyrendszer dinamizálásában igen jelentős. Nemcsak néhány iskola barátságosabbá tételéről van szó, hanem a közoktatás megreformálásáról is, nemcsak néhány poroszosan szürke pedagógiai tézis megváltoztatása aktuális (már igen régóta), hanem a neveléstudomány alkalmassá tétele a reform előremozdítására. A 21. század küszöbén – történetileg nézve – ez lenne az alternatív pedagógiai mozgalom egyetemleges felelőssége.

Az alternativitás fogalmának jelentésváltozása (összegzés)

Definícióelemzésünk és vázlatos történeti ismertetésünk konklúziójaként megállapíthatjuk: az alternatív iskola/pedagógia talán legfontosabb ismérve, hogy az nem más, mint a társadalmi értékek, valamint a pedagógiai célok, tartalmak és módszerek totalitására kiterjedő innovációk összefüggő rendszere. Az innovációtól éppen az különbözteti meg, hogy egészleges innováció, ami az iskolai ethosz és az iskolai élet egészére kínál új és eredeti megoldásokat. Az alternatív nemcsak pedagógiai gyakorlat, hanem ideológia is egyben, és mint ilyen jól dokumentált. Olvasható, elemezhető, értékelhető, vitatható. Ez a definíció jól illik a szentlőrinci iskolakísérletre, a Zsolnai-programokra, a Waldorf-pedagógiára és -iskolákra, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumra és követő iskoláira, a Világbanki projekt szakközépiskoláira, az ÁMK-mozgalomra és több más kezdeményezésre. Ha viszont ezen ismérveknek nem felel meg, lehet érdekes vagy ígéretes innováció, nem nevezhetjük koherens alternatív rendszernek. Az ennél lazább és általánosabb definíció azzal a veszéllyel jár, hogy az alternativitás a kisebb-nagyobb innovációkra is ráfogható lesz (például a Sulinet-program), és így az a látszat keletkezik, hogy ami innovatív az egyben alternatív is.

Mégis számos kétség merül fel eme definícióval szemben is. A határ az innovatív és az alternatív között távolról sem egyértelmű, inkább ingadozó, a két terület között sokféle kölcsönhatás képzelhető el. Sok, alternatívnek címkézett óvoda és iskola – például a Magániskolák Almanachjában (2000–2001)⁸ feltüntetett több mint 400 intézmény – nem okvetlenül meríti ki az alternativitás minden kritériumát. Lehet, hogy célrendszerében, ethoszában alternatív, de nevelési és oktatási módszereiben nagyon is konvencionális. Hova soroljuk azután az egyházi fennhatóság alá tartozó iskolákat? Az egyházi iskolák létét éppen az a kö-

⁸ A Magániskolák Almanachját kétévenként az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (AME) adja ki. A 2002–2003. évi szám az interneten található (<http://www.ame.hu>). Az AME almanachjaiban – praktikus információk mellett – részletes információk olvashatók több mint 400 intézmény pedagógiájáról: célok, sajátosságok, szolgáltatások, az intézmény „filozófiája”. Jó tájékoztatást adnak továbbá az alternatív mozgalom intézményeiről a Süss fel nap! című kiadványok.

rülmény igazolja, hogy célrendszerük, ethoszuk részben eltér az állami-önkormányzati iskolákétól. De ez nem jelenti okvetlenül azt, hogy az ott meghonosított tartalom és módszertan is alternatív.

Az alternativitást az elfogadott ismérvekkel akkor tudjuk jól meghatározni, ha azt is tudjuk, az is dokumentált, amihez képest „más” és „konfrontatív” az alternatív. A definíciós bizonytalanság tehát nemcsak abból ered, hogy hol helyezkedik el a határ az innováció és az alternativitás között, hanem abból is, hogy dokumentált-e, jól kifejtett-e az a nagyrendszer, amihez viszonyítunk. Ez nyilvánvalóan nem csak definíciós probléma, amiért aztán az alternatív ideológiák sem határozhatók meg ellentmondásoktól mentesen.

A kilencvenes években a közoktatási nagyrendszer ideológiája jelentős mértékben változott. Ezzel a konfrontáció élessége is enyhült, az alternatív ideológiák és praxisok több eleme a nagyrendszerbe diffundált. Bár a diffúzió mértékéről, főbb támadási helyeiről nem készült értékelés, de ezek megtörténte eléggé valószínű. Egységes rendszert még nem alkottak, de fellazították az amúgy a decentralizáció és az autonómia útját választó nagyrendszert. (Helyesebben: voltak olyan periódusok, amikor ez a hatás erőteljesen jelentkezett.) Amit tehát még viszonylag egyértelműen lehetett definiálni a nyolcvanas években, az megváltozott a kilencvenes évekre. Az a megfigyelésem, hogy ez a tendencia folytatódni fog. Egyre kevésbé fogjuk tudni megkülönböztetni a pongyola alternatívokat a markáns újítóktól.

Eddigi elemzésünket összefoglalva a definíciós nehézség három komponensét nevezhetjük meg: (a) a közoktatási nagyrendszer és az alternatív módszertanok közt lassan eltűnő vagy legalábbis mérséklődő különbségek; (b) az alternatív generációk közti különbségek; (c) az alternativitás és az innováció (illetve a modernizáció) közt egyre nehezebben artikulálható eltérések. Az alternativitás jelentésváltozását ma leginkább az okozza, hogy a közoktatási nagyrendszer kezdi átvenni azokat a meghatározó nagy eszméket, melyeket valamikor a nyolcvanas években még csak az alternatívok képviseltek. Ilyen meghatározó társadalmi érték a demokrácia, az esélyegyenlőség, a hatékonyság. Ehhez fokozatosan csatlakoznak az olyan pedagógiai eszmék is, mint az élet végéig tartó tanulás, a differenciálás, a gyermekközpontú pedagógia. Ha majd a nagyrendszer az elmúlt évtizedekben felhalmozott deficitjét behozza, akkor elmondható lesz, hogy az alternatív pedagógiák már betöltötték történeti hivatásukat.

Mit értünk – a pedagógiában – alternativitáson?

A latin szótó, *alter* másikat jelent, többek között, de jelent valamivel szemben lévőt – például túlsó partot vagy ellenpártot is.

Mindenképpen *másik, másfajta* dolgról van szó, az egyikhez, az alapul szolgálóhoz képest, és lehetséges, hogy ez a másik – esetleg szándéka, akarata ellenére – *szemben áll* az előzővel. (Ez persze néha kellemetlen, konfrontatív, és sokan joggal úgy érzik, hogy nem is ez a konfrontáció adja pedagógiájuk, intézményeik lényegét, hanem valami más.)

Az alternatív pedagógiák mindenképpen *választási lehetőséget* kínálnak a szülőknek, a gyerekeknek és a tanárnak. A reformpedagógiákhoz kapcsolódó szemléletmódjuk szerint tiszteletben tartják a *gyermeki individualitást*, a gyerekkor *itt és most* állapotát, és ebből fakadó sajátos *szükségleteit*, és erőfeszítéseket tesznek, hogy ismerjék, felismerjék ezeket, a gyermek életkorával *változó* testi, lelki, szellemi állapotaiban. Arra törekcszenek, hogy személyes kapcsolatban *érzelmi biztóságot* nyújtsanak, teret hagyva a tanári rögtönzésnek, a pillanathól következő spontaneitásnak. Ezeknek a pedagógiáknak központi gondolata az *autonómia – a gyermeki, tanári és iskolai autonómia* – elismerése, és folytonos erőfeszítés jellemzi az alternatív pedagógiában dolgozókat a mindig megsérülő autonómiák helyreállítására. Az egy intézményben dolgozó alternatív pedagógusoknak mindig újra összehangolt – de nem azonos! – *világ- és gyerekképük* szolgál tevékenységük alapjául.

Ezek a pedagógiák tehát *gyerekközpontiúak*, ami azt jelenti, hogy *a gyerek ismeretéből* indulnak ki. Meggyőződésük, hogy a társadalomnak is az válik a legnagyobb hasznára, ha minden egyes gyerek saját legjobb lehetőségei szerint fejlődik, s nem pedig az, ha előre megszabott mintára akarják megfaragni. Ezeket a pedagógiákat a *képességfejlesztés* jellemzi, ami lehetővé teszi a későbbiekben az újra- és továbbtanulást.

A nemzetközi tapasztalatok szerint az alternatív pedagógiák jelenléte egy közoktatási rendszerben azért is jelentős, mert esetlegesen kis arányszámuk ellenére is, módszereik kidolgozottságával és szakszerűségével *a közoktatás egészére* gyakorolnak fermentáló hatást. Olyan közoktatási rendszerekben pedig, ahol úgyszólván csak alternatívák vannak (mint például a dániai) az derült ki a kilencvenes években folytatott vizsgálatokból, hogy a lemaradó, az iskolából kieső gyerekek aránya lényegesen kisebb (4-5%), mint az esélyegyenlőség érdekében egységesnek megtartott (például a francia) közoktatási rendszerben (14-15%). Az alternativitást biztósító rendszerben minden gyerek megtalálja a „neki való” iskolát.

Az alternativitás biztósítja tehát az iskolarendszer valódi *pluralizmusát* és a szülők szabad választásának – mint alapvető emberi jognak – a megvalósulását.

Vekerdy Tamás⁹

⁹ Közölve a szerző szíves engedélyével.

A kísérleti iskolák első országos konferenciájának ajánlásai (részlet)¹⁰

1990. január 3–5. között Pannonhalmán megrendezésre került a *kísérleti iskolák első országos konferenciája*.

A konferencia úgy foglalt állást, hogy a magyar oktatásügy jelenlegi megújulásában igen nagy szükség van az „alulról” jövő pedagógiai kezdeményezések felkarolására, támogatására. Kívánatos, hogy ezek az innovációk és fejlesztések az iskolai élet minden területére kiterjedjenek, ideértve a tartalmat, a módszert, az iskolai szervezeteket, valamint az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatát és a tulajdonviszonyokat is. *A pedagógusok aktív részvétele nélkül nem képzelhető el megújulás!* Ezzel párhuzamosan támogatni kell azokat a régebbi eredetű és újabb iskolakísérleteket is, melyek az iskolai élet átfogó, globális megújítására vállalkoznak. Az iskolakísérletek létjogosultsága a pedagógiai perspektívák ki-munkálásában jelölhető meg.

Az utolsó napon megrendezett érdekvédelmi fórumon világossá vált, hogy sok résztvevő véleménye szerint a szakmai-pedagógiai kérdések megvitatása és a tapasztalatcsere önmagában fontos ugyan, de nem elég, mivel a jelenlegi helyzetben az a szakmaiság, amit a kísérletező és fejlesztő pedagógusok képviselnek, *erőteljes érdekvédelmet* igényel. Ezért a konferencia elhatározta, hogy az előadások, szekciómegbeszélések és viták eredményeit írásban összegzi, és azt az oktatásirányításnak, elsősorban a Művelődési Minisztérium illetékes vezetőinek, valamint a pedagógusok szakszervezeteinek, a Pedagógus Kamarának és a tömegkommunikáció néhány képviselőjének elküldi. Az ajánlások megszövegezésére öt tagból álló szerkesztőbizottság alakult (Horn Gábor, Horn György, Környei László, Zsolnai József és e sorok írója).

¹⁰ Megjelent a Pedagógiai Szemle 1990. évi 6. számában.

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról: A 2003. évi LXI. törvény módosításaival egybe-szerkesztve (2003): Budapest, Okker Kiadó.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform: A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest. Önkonet, 83–88, 115–123.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartal-ma*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Halász Gábor (1980): A tantestületi légkör összetevőinek vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Halász Gábor (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Jegyzőkönyv az Országos Köznevelési Tanács 2004. március 11-én, csütörtökön, 10 órai kezdettel az Oktatási Minisztérium 101. sz. tanácstermében megtartott üléséről*. Ok-tatási Minisztérium. Kézirat, 11–25.
- Páldi János (1989): *A szolnoki Varga Katalin Gimnázium nevelési rendszere*. Szegedi Nyári Egyetem.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.) (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveg-gyűjtemény*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Takács Géza (2000): *Iskolapróza. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal*. Budapest, Önkonet.
- Vészi János (1980): *Alfa születik. A közoktatás és a közművelődés egysége*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Mitől jó az iskola?

A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben¹

Előzmények

Magyarországon sok évtizedes múltra tekinthetnek vissza az empirikus pedagógiai kutatások. A kutatók részéről már az ötvenes évek végén megfogalmazódott a társadalmi jelenségek empirikus vizsgálatának igénye, érdemi felmérésekre azonban a szociológia és a pedagógia területén inkább csak a hatvanas években nyílt lehetőség, többnyire csak szűk körben: a kutatható kérdéseket, szempontokat általában felülről határozták meg. Jóllehet olykor így is születtek említésre méltó eredmények, valójában a kutatók felkészületlensége, a nemzetközileg elterjedt módszerek, eszközök ismeretének hiánya kezdetben komoly akadálya volt az érdemi eredmények megszületésének. Országos felmérésekről ekkoriban még szó sem lehetett: a nagyobb tömegű adatok feldolgozását ugyanis eleinte a számítógépek hiánya is akadályozta.

Más társadalomtudományokkal ellentétben, a pedagógia területén viszonylag korán lehetőség nyílt arra, hogy Magyarország nemzetközi felmérésekben vegyen részt. Így paradox módon előbb tudtunk meg információkat arról, hogy hol helyezkednek el a magyar tanulók a nemzetközi mezőnyben, mintsem arról, hogy az országon belül mi a jellemző a tudásuk megoszlására.

A nemzetközi vizsgálatokból időről időre tájékozódhatott az oktatásirányítás arról, hogy egy adott korosztály egy adott területen, egy adott nemzetközi mezőnyben milyen eredményeket ért el (*Báthory*, 1997, 252). Összehasonlításra azonban, mivel a vizsgált korosztályok, a felmért tudásterületek, sőt a részt vevő országok köre is folyamatosan változott, valójában nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben volt lehetőség. Így nem lehetett megállapítani, hogy az első nemzetközi vizsgálatok kedvező vagy a későbbiek kevésbé kedvező eredményei mögött milyen okok húzódnak meg; még az a lehetőség is fennállt, hogy

¹ E tanulmány nem születhetett volna meg az Értékelési Központ azon munkatársai nélkül, akik a felmérések előkészítésében, lebonyolításában és az adatfeldolgozásban érdemben közreműködtek: Auxné Bánfi Ilona, Balázs Ildikó, Budai Ágnes, Bús Attila, Felvégi Emese, Marschalek Rita, Nagy T. Krisztián, Rábainé Szabó Annamária, Rózsa Csaba, Révész Rita, Sümegi Laura, Szabó Vilmos, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Zempléni András.

csupán a motiváció mérséklődése. Kezdetben ugyanis a nemzetközi felmérésben való részvétel különleges, ritka eseménynek, sőt kihívásnak, igazi erőpróbának számított, ami a kutatóktól a felmérésben segédkező tanárokon át a diákokig mindenkit maximális teljesítményre inspirált. Később a nemzetközi vizsgálatoknak ez a varázsa mindinkább vesztett erejéből, s egyéb társadalmi folyamatok is azt a tendenciát erősítették, amely szerint az iskolát, s benne azokat a számonkérési módokat, amelyeknek nincsen igazi tétjük, nem kell komolyan venni.

Voltaképpen a nemzetközi vizsgálatok, az azok révén elsajátított módszerek, tapasztalatok segítettek az első országos reprezentatív mintán végzett felmérés tervezését és lebonyolítását is (Báthory *et al.*, 1983).

A monitor felmérések

A nyolcvanas évek elején fogalmazódott meg – nem annyira az oktatásirányítás, mint inkább a kutatók részéről – az az igény, hogy időről időre összehasonlítható országos adatok álljanak rendelkezésre a tanulók tudásáról néhány kiemelt tudásterületen (Báthory, 1997, 253). Az első vizsgálat, a Monitor '86 megtervezésekor számos körülményre, köztük nem utolsósorban a pénzügyi lehetőségekre kellett tekintettel lenni. Az elképzelés az volt, hogy a felmérés megismétlésére négyévente kerülne sor, így kellő idő állna rendelkezésre a szükséges források előteremtésére éppúgy, mint az adatrögzítésre, -feldolgozásra, s az annak nyomán készülő tanulmányok megírására és megjelentetésére. A korabeli egységes oktatási rendszerben a 4., 8. és 12. évfolyam számított határkönek, ezért főként ezekben a korosztályokban került volna sor a vizsgálatokra. A 10. évfolyam szerepeltetését az indokolta, hogy a szakmunkásképzősök tudásáról is rendelkezünk adatokkal. Mivel náluk az utolsó évben közismereti tárgyak egyáltalán nem szerepeltek, továbbá az utolsó tanévben a gyakorlati foglalkozások domináltak, csak a 10. évfolyamosok voltak elérhetőek a kutatók számára.

A tudásterületek kiválasztása merőben újszerűen történt. A felmérések nyomán alakult ki az a koncepció, mely szerint az ún. tartalomtudás mellett van még az ún. eszköztudás, és a tantárgystruktúrától s bizonyos mértékig a tantervtől is függetlenül ez határozza meg azt, hogy az egyéb ismereteket milyen sikerrel, milyen hatékonysággal képesek a tanulók elsajátítani (Joó, 1979).

A szövegértés és a matematikai gondolkodás látszott elsődleges fontosságúnak, s ennek megfelelően a Monitor '86-ban is elsősorban ezekre irányult a kutatás. A szövegértés vizsgálata – új dolognak számított Magyarországon, elsősorban azért, mert olyan típusú szövegek is szerepeltek, amelyek a tanterveken alapuló megfontolásoktól távol estek. Így a dokumentum típusú szövegek – szabályok, előírások, használati utasítások, menetredek – egészen másfajta gondolkodásmódot kívántak, mint amelynek a fejlesztésére akár az alsó tagozatban az olvasás tantárgy, akár a későbbiekben más tantárgyak irányultak. A szövegértésnél egyébként is nyilvánvaló volt, hogy a tantárgyi keretektől el kell

szakadnia a felmérésnek, hiszen az olvasásórák az általános iskola 4. évfolyamán véget érnek.

A matematikai gondolkodás felmérésében jóval nehezebb volt elszakadni a tantárgytól, jöllehet a kutatás kezdettől fogva deklarálta, hogy nem a tantárgyi tudást, hanem a matematikát mint eszköztudást vizsgálja. Ennek ellenére a tesztet bizonyos mértékű kettősség jellemezte. Az egyes részterületek s azok arányainak meghatározásánál érvényesültek az eszköztudás szempontjai, a feladatok megfogalmazása azonban gyakran nélkülözte azt a szemléletmódot, ahogyan a gyakorlatban a matematikai gondolkodást igénylő kérdések felmerülnek.

Mint újfajta eszköztudás, a Monitor '86 felmérésbe a számítástechnika is bekeült. Ez rendkívül szerencsés választásnak bizonyult, mivel a későbbiekben bebizonyosodott az, amit az első vizsgálat megtervezésekor inkább csak sejteni lehetett: nem túl hosszú időn belül a számítástechnika vagy az informatika lesz az egyik legfontosabb eszközjellegű tudásterület. A felmérésnek része volt egy kognitív teszt is, amely a tanulók általános képességeit mérte, s amely az intelligenciaméréshez közel álló itemek segítségével adott választ arra, hogy a tanulók milyen általános kognitív képességekkel rendelkeznek. Ez főképp azért volt fontos, hogy válaszolni tudjunk arra a kérdésre: egy-egy eltérés mennyiben magyarázható a tanulók adottságainak különbségeivel, vagy mennyire független azoktól.

Végül több háttérkérdőív segített az eredmények értelmezésében. Nemcsak a tanulók töltöttek ki olyan háttérkérdőívet, amelyből otthoni körülményeikre, iskolai tanulmányaikra, érdeklődésükre, ambícióikra lehetett következtetni, hanem olyan kérdőívek is voltak, amelyekből az iskola egészére, illetve a tanárokra vonatkozóan lehetett fontos háttéradatokat megtudni. Külön kérdőív vizsgálta a számítástechnikával kapcsolatos háttéradatokat (az otthonok ellátottságát, az ismeretszerzés főbb forrásait, helyszíneit, a számítógép-használat gyakoriságát a különböző tantárgyak oktatásában, a számítástechnikával kapcsolatos tanulói attitűdöket stb.).

A monitor felmérések kezdettől fogva országos reprezentatív mintán történtek, éspedig úgy, hogy egy-egy korosztály esetében 100–150 iskolai osztályt választottunk. Részben pénzügyi, részben technikai megfontolásokból a nemzetközi gyakorlattól eltérően, a kiválasztott osztályoknak (elvben) valamennyi tanulója részt vett a felmérésben. Azok a főbb dimenziók, amelyekben hosszú távon is érvényes és összehasonlítható adatokat szerettünk volna kapni, magát a mintavételt is meghatározták. A 4. és 8. évfolyamosoknál ez a dimenzió a településtípus volt (főváros, megyeszékhely, város, község), míg a 10. és 12. évfolyamosoknál az iskola típusa (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző).

Már az első monitor felmérés során megállapítható volt az, amit korábban is sejtettek a kutatók: a szövegértés színvonala minden korosztályban igen alacsonynak bizonyult. A későbbiekben egyébként további teljesítménycsökkenést lehetett megfigyelni, s csak a sokadik monitor felmérés regisztrált minimális növekedést a szövegértés tekintetében.

Időközben többször is módosult a koncepció: a második vizsgálatra nem négy, hanem öt évvel később került sor, azt követően azonban általában két-évente ismétlődtek a felmérések (Vári, 1997; 1999). Igaz, több esetben is csupán egy vagy két évfolyamon. Az országos felmérés egyes esetekben időben és technikailag is egybeesett egy-egy aktuális nemzetközi felméréssel, ami például a korosztályok megválasztására is hatással volt. Idővel (részben a 6+6-os iskolaszerkezet elterjedése következtében) a 6. évfolyamosokra is kiterjedt a monitor felmérés. Bővült az eszköztudások köre is: indokoltnak látszott a természettudományos gondolkodás felmérése. A nemzetközi mérések ugyanis ezt a területet az előzőekhez hasonlóan preferálták.

Bár a monitor felmérések időről időre számot adtak az oktatáspolitikai irányítóinak a tanulók teljesítményéről s azok főbb hiányosságairól, kiegyensúlyozatlanságáról, ezeket az eredményeket általában nem követték adekvát oktatáspolitikai lépések. Minden deklarált cél ellenére állandósulni látszottak például a településtípusok közti jelentős különbségek. Bár kisebb-nagyobb eltérések a vizsgált korosztálytól és tudásterülettől függően mutatkoztak az egyes felmérések során, de a városok és községek közti szakadék ma sem kisebb, mint amekkora 10 vagy 15 évvel ezelőtt volt. Hasonlóképpen azt mondhatjuk, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolák esetében változás csupán az elnevezésben következett be, a mai szakiskolák tanulóinak teljesítménye ugyanúgy messze elmarad a gimnazisták és szakközépiskolások teljesítményétől, mint korábban a szakmunkásképzősöké.

A közelmúlt nemzetközi vizsgálatai

Eleinte nem csak a hazai, de még a nemzetközi (IEA²) vizsgálatok kiugróan váltakozó eredményei sem voltak képesek közfigyelmet kelteni. Az 1995-ös TIMSS-vizsgálatból³ kiderült, hogy a magyarországi tanulók természettudományi teljesítménye példátlanul egyenetlen: az általános iskola 3. és 4. évfolyamán a nemzetközi átlag körüli vagy az alatti, ezzel szemben a 8. évfolyamon kiemelkedően jó. A matematikai tudásban a nemzetközi mezőny első harmadának végén vagyunk, ami nem rossz eredmény ugyan, de a korábban elterjedt önértékeléstől azért messze van (Vári – Krolopp, 1997).

Különösen kedvezőtlen eredményt hozott e vizsgálatnak az az újszerű megközelítése, hogy nemcsak bizonyos évfolyamokat vizsgáltak a kutatók, hanem az ún. iskolát elhagyók, a közoktatási rendszerből kikerülők populációját is. Ez azt mutatta, hogy közoktatási rendszerünk végső kimeneti szintje minden korábbi elképzelést alulmúlóan alacsony. Míg a gazdaságilag fejlett országok egy részére

² International Association for the Evaluation Achievement, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége.

³ Third International Mathematics and Science Study, Harmadik Nemzetközi Matematikai és Természettudományos mérés.

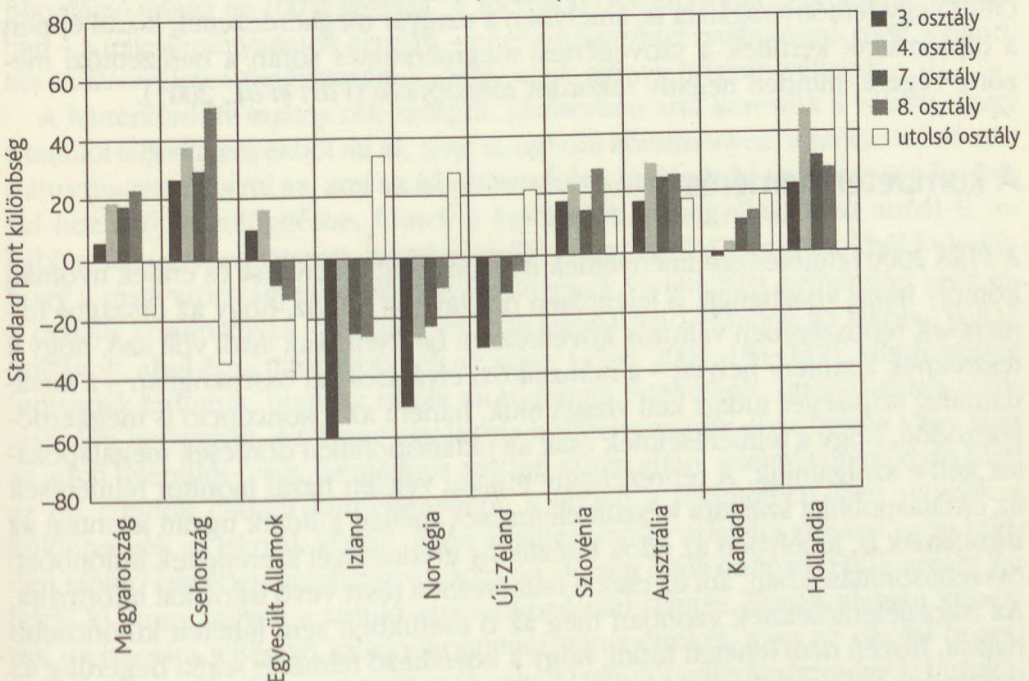
inkább az volt a jellemző, hogy tanulói az évek előrehaladtával egyre kedvezőbb eredményeket érnek el, addig nálunk a tanulók teljesítménye jelentős visszaesést mutat. Vagyis a magyarországi tanulók éppen a közoktatási rendszerből való kikerülésük idején érték el a leggyengébb eredményt nemzetközi összehasonlításban (lásd 1. ábra).

Az 1. ábrán jól látható, hogy az első országcsoport, benne Magyarország tanulóinak teljesítménye a közoktatási rendszer szinte minden jelzett évfolyamán átlag feletti, kivéve a közoktatást elhagyók populációját (utolsó évfolyam = szakmunkásképzők 10., illetve a gimnáziumok és szakközépiskolák 12. évfolyamára járók együttesen). A második országcsoport éppen fordított jelenséget, e tekintetben progressziót és nem regressziót mutat. A harmadik és negyedik országcsoport minden jelzett évfolyama kisebb-nagyobb ingadozással, de átlag feletti teljesítményt tükröz.

A további IEA-vizsgálatokban is (TIMSS, 1999; TIMSS, 2003; PIRLS⁴, 2001) gondosan ügyeltek arra, hogy egyik vagy másik ország tanulói ne legyenek sem előnyösebb, sem hátrányosabb helyzetben a többiekénél. A tesztek ezért összehasonlító tantervi vizsgálatok során, hosszú egyeztetési folyamatok eredményeképpen alakították ki.

Ezen az alapon változtattak a PISA 2000 felmérésnél (Vári, 2003). A kutatók arra kerestek választ, hogy a társadalmi igényeknek való megfelelés szem-

1. ábra. TIMSS, 1995 (matematika)



⁴ Programme for International Reading Literacy Survey, Program az olvasásértés nemzetközi mérésére.

pontjából milyen ismeretekkel rendelkeznek a tanulók, s eltekintettek annak vizsgálatától, hogy az egyes országok tantervei alapján mit kellene tudniuk. A fő kérdés az volt, hogy a munkahelyen, a családban, a társadalmi és természeti környezetben való eligazodáshoz, megfeleléshez, a gyakorlatban felmerülő problémák megoldásához szükséges ismeretekkel milyen mértékben rendelkeznek. Az olvasmányok, feladatok nemcsak formailag, hanem tartalmilag is ehhez az új szempontú vizsgálathoz igazodtak. Ennek megfelelően például a matematikai és természettudományos kérdéseknél nagyobb szerepet kaptak a heurisztikus megfontolások, mint a konkrét számítások; a legkülönbözőbb döntési helyzetekben ugyanis nem feltétlenül kell részletekbe menő számításokat végeznünk, elegendő, ha ismereteink birtokában megbecsüljük, melyik lehetőség állhat fenn.

A PISA 2000 felmérés különösen a szövegértés területén hozott feltűnően gyenge eredményt. A pedagógiai szakma számára az volt a meglepő, amit a korábbi vizsgálatok alapján valóban nem lehetett tudni, hogy abban az esetben, ha a kutatás nincs tekintettel az egyes országok eltérő tantervi követelményeire a tesztek kialakításakor, s helyette a társadalom, benne kiemelten a munkaerőpiac és az életen át tartó tanulás szempontjait juttatja érvényre, akkor e paradigma mentén a magyarországi tanulók tudása leértékelődik. Egyébként azt, hogy a hazai oktatás rendszerében nem az életben való megfelelés a fő szempont, sejteni lehetett a korábban említett nemzetközi felmérésből is. A közoktatásból kikerülő gyenge eredményei azt jelezték, hogy a megszerzett tudásnak elsősorban az oktatás rendszerén belül van jelentősége, de ugyanezt támasztotta alá az OECD egy felnőttvizsgálata is, amelyben a magyar megkérdezettek közül éppen a diplomások kerültek a szövegértési megmértetés során a nemzetközi mérőny végére, minden negatív rekordot megdöntve (*Vári et al.*, 2001).

A kompetenciamérés

A PISA 2000 felmérés eredményeinek nyilvánosságra kerülése és ennek nyomán komoly hazai visszhangja is jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy az országos felmérések rendszerében változás következzen be. Nemcsak arról volt szó, hogy a teszteknek a tanterv helyett – a nemzetközi elvárásokkal összhangban – a társadalmilag szükséges tudást kell vizsgálniuk, hanem az a koncepció is megkérdőjeleződött, hogy a felméréseknek csak az oktatáspolitikai döntések megalapozását kell-e szolgálniuk. A reprezentatív mintán végzett hazai monitor felmérések az oktatáspolitikai számára készült elemzések mellett küldtek ugyan jelentést az iskoláknak is, amelyben az adott intézmény eredményei szerepeltek különböző összehasonlításokban, ám ez csak a felmérésben részt vevő iskolákat informálta. Az iskolajelentéseknek azonban még az ő esetükben sem lehetett különösebb hatása, hiszen nem lehetett tudni, hogy a következő felmérés során bekerül-e az intézmény valamelyik osztálya a mintába, s így a változásokról csakis országos szinten lehetett érvényes megállapításokat tenni.

A 2001 őszén bevezetett kompetenciamérés újdonsága az volt, hogy az ország minden iskolájára kiterjedt, s hogy az elképzelések szerint a tanév rendjének megfelelően minden évben sorra kerülne. A kompetenciamérés terve szerint a központi adatfeldolgozásban ugyan csak 20–20 tanuló reprezentálja a felmért évfolyamokon az iskolákat, ám a képességszintekhez arányosan igazított minta elegendő ahhoz, hogy az egyes iskolák eredményeiről is megbízható képet kapjunk. Alapvetően megváltozott az iskolajelentések funkciója is. Most már ugyanis minden egyes intézmény értékelheti saját eredményeit, sőt folyamatosan összehasonlíthatja azokat a korábbiakkal. Emellett a 20-as mintán kívül maradt tanulók eredményeit is elemezhetik egy erre a célra kifejlesztett program segítségével azok az iskolák, amelyek a tanulói, illetve az osztályok közötti adataikra is kíváncsiak. Mindezeknek azért van jelentősége, mert ha a fejlesztés kulcsa maga az iskola lehet, kedvezőbb hatást gyakorolhat a közoktatás eredményességére, mint az átfogó, az egyes intézmények sajátosságait szükségképpen figyelmen kívül hagyó oktatáspolitikai döntések önmagukban.

Az iskolák értékelésének új szempontjai: hozott érték, hozzáadott érték

Az eddig lebonyolított első három kompetenciamérés során az 5. és a 9., majd a 6. és a 10., illetve a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulókat vizsgáltuk a szövegértés és a matematikai gondolkodás területén. A korábbi mérésekből megőriztük azt a technikai elemet, amely a tesztekét úgy standardizálta, hogy 500 pont legyen a populáció átlaga és 100 a szórása. A mélyebb összehasonlítás érdekében azonban – a teljesítményadatok alapján – négy tudásszintet határoztunk meg, s mindkét tudásterületen megvizsgáltuk, hogy ezek aránya hogyan változik.

A háttérkérdőív sajátos célt szolgált. Elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanulói teljesítményekből mi az, amit az otthoni körülmények, a szocioökonómiai státus magyaráz, s mi az, ami az iskolában folyó pedagógiai tevékenység hatásával hozható összefüggésbe. Ennek a kérdésnek a megválaszolása annál is inkább szükségesnek látszott, mivel a korábbi nemzetközi vizsgálatokból kiderült, hogy a magyarországi tanulók teljesítményének varianciáját kétharmad részben a családi körülmények okozzák, és csak egyharmad részben az iskola. Voltak országok, ahol éppen fordított volt az arány (Vári, 2003, 184–189). Mindemellett fontosnak tartottuk, hogy az iskola munkájának értékelését, önértékelését reális alapokra helyezzük. Az, hogy egy iskola hol helyezkedik el az ország vagy akár az adott település- vagy iskolatípus szerinti rangsorban, jelentős mértékben függ az ott tanulók családi körülményeitől, s ebben a tekintetben igen nagyok a különbségek az iskolák között. Ezért a háttérkérdőív adataira támaszkodva minden tanuló esetében meghatároztuk az ún. *hozott érték indexet* (HEI), amely azt fejezi ki, hogy milyen a tanuló szocioökonómiai státusa. Ennek alapján képeztük az iskolára jellemző szocioökonómiai státus értékét, azaz az iskolai hozott érték indexet. Ebből – az országos (konkrét) tanulói teljesítményadatok birtokában – kiszámítható az elvárt (becsült) teljesítmény. Egy-egy iskola vonatkozásá-

ban a tényleges iskolai teljesítmény eltérhet a becsült teljesítménytől. A kettő különbsége nagyrészt és valószínűsíthetően iskolai, pedagógiai tényezőkkel magyarázható, ezt neveztük *hozzáadott pedagógiai értéknek* (HPE). A szignifikáns pozitív eltérés azt jelenti, hogy az adott iskola többet hoz ki a tanulókból, mint ami a családi-szociális helyzetük alapján várható, míg a szignifikáns negatív eltérés ennek éppen az ellenkezőjét valószínűsíti.

Ugyanakkor még ezek az indexek sem fejezik ki minden esetben megbízható módon a tanulói teljesítményekre ható tényezőket: a családi háttér és az iskola pedagógiai munkájának hatását. A további elemzésekből látni fogjuk, a hozott érték index település- és iskolatípusonként is eltérő mértékben befolyásolhatja a teljesítményt.

A hozott érték index összetevői

A hozott érték index összetevőinek kiválasztása során a tanulói teljesítménnyel leginkább összefüggést mutató tényezőket vizsgáltuk. Csak érdekességként említjük meg, hogy a 2003-as kompetenciamérés adatalemzéséből az derült ki, hogy a tanulónak a saját továbbtanulásáról alkotott elképzelése mutatja a legszorosabb összefüggést a teljesítménnyel. Hogy mégse soroltuk a hozott érték index összetevői közé, annak az az oka, hogy egy olyan szubjektív tényezőről van szó, amelynél nem egyértelmű, hogy valójában mi mire van hatással. A továbbtanulási szándék nagyobb teljesítményre motiválhatja a tanulót, de épp így feltételezhető ennek az ellentéte is: aki magas szinten képes teljesíteni, az komolyabban számot vet a továbbtanulás lehetőségével.

Hagyományosan a szülők iskolai végzettsége az a háttérváltozó, amely jelentős mértékben differenciálja a tanulói teljesítményeket. A köztük lévő korreláció ugyan általában nem mutat túl magas értéket, ha azonban azt nézzük, hogy a diplomás és az általános iskolát végzett szülők gyermekei között mekkora a tudásbeli különbség, akkor ez nemzetközi összehasonlításban is igen számottevő.

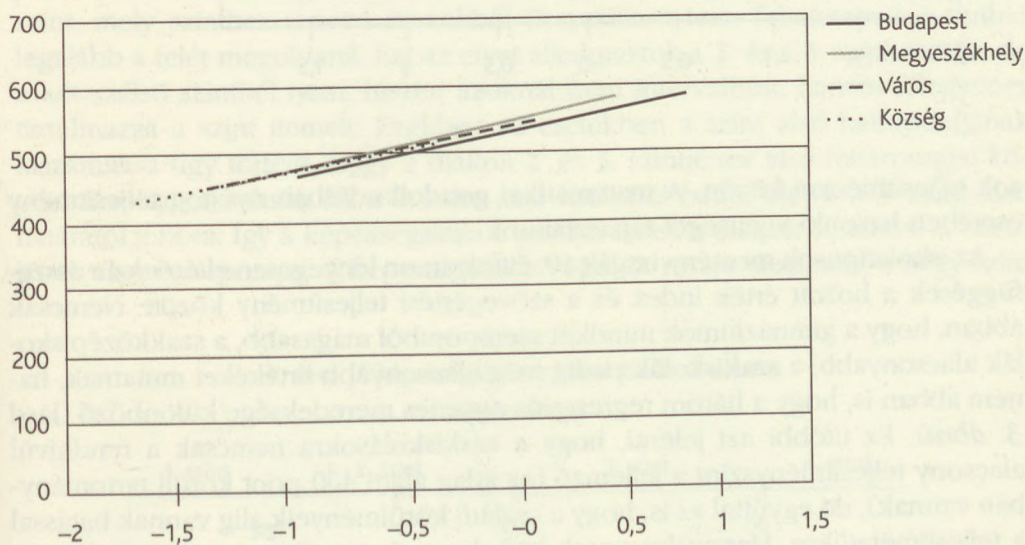
A szülők iskolai végzettsége mellett – a család anyagi helyzetével (is) összefüggő tényezők közül – az otthoni könyvek száma mutatott még szoros kapcsolatot a tanulói teljesítménnyel. A dichotóm változók közül a lexikon, a szótár, a saját könyv megléte vagy hiánya kisebb mértékben ugyan, de szintén összefüggött a teljesítménnyel. A 6. és a 10. évfolyamos populáció viszont különbözött abban, hogy az előbbinél az autó, az utóbbinál a számítógép megléte vagy hiánya korrelált erőteljesebben a teljesítménnyel. A hozott érték index kialakításánál két szempontunk volt: az említett változókat a korreláció mértékét is kifejező, eltérő súlyarányal vegyünk számításba; illetve egységes HEI-számítást alkalmazunk mindkét populációnál.

A hozott érték index és a teljesítmény összefüggései

Településtípusok – iskolatípusok

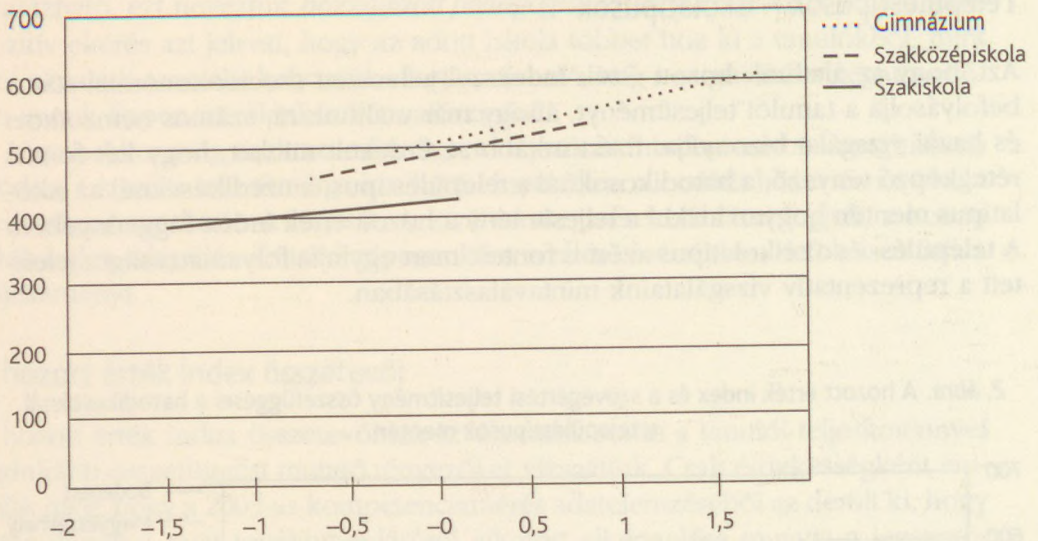
Azt, hogy az általunk hozott érték indexszel jellemzett szocioökonómiai státus befolyásolja a tanulói teljesítményt, ahogy már utaltunk rá, számos nemzetközi és hazai vizsgálat bizonyítja. Ezért inkább az érdekelt minket, hogy két fontos rétegeképző tényező, a hatodikosoknál a településtípus, a tizedikeseknél az iskolatípus mentén hogyan alakul a teljesítmény a hozott érték index függvényében. A település- és az iskolatípus azért is fontos, mert egyfajta folyamatosságot jelentett a reprezentatív vizsgálataink mintaválasztásában.

2. ábra. A hozott érték index és a szövegértési teljesítmény összefüggései a hatodikosoknál a településtípusok mentén



A 2. ábra azt a várható jelenséget mutatja, hogy a budapesti iskoláknak magasabb a hozott érték indexe, és magasabb a teljesítménye is, míg a másik szélső pontot jelentő községi iskoláknál ez éppen fordítva van. A teljesítmény és a hozott érték index összefüggéseinek elemzéséhez választott regressziós eljárás eredményeit megjelenítő négy regressziós egyenes azt jelzi, hogy a hozott érték index egységnyi emelkedése mekkora teljesítménynövekedéssel jár. Minthogy a regressziós egyenesek meredeksége közel azonos a négy településtípus mindegyikénél, ez azt jelenti, hogy nem a településtípus, hanem a szocioökonómiai státus befolyásolja alapvetően a teljesítményt. Ha ugyanis egyenletes lenne a szocioökonómiai státus eloszlása, nem lenne lényegi különbség a településtípu-

3. ábra. A hozott érték index és a szövegértési teljesítmény összefüggései a tizedikeseknél az iskolatípusok mentén



sok teljesítményei között. A matematikai gondolkodásban nyújtott teljesítmény esetében hasonló jelenséget tapasztaltunk.

Az iskolatípusok mentén vizsgált 10. évfolyamon lényegesen eltérőek az összefüggések a hozott érték index és a szövegértési teljesítmény között. Nemcsak abban, hogy a gimnáziumok mindkét szempontból magasabb, a szakközépiskolák alacsonyabb, a szakiskolák pedig még alacsonyabb értékeket mutatnak, hanem abban is, hogy a három regressziós egyenes meredeksége különböző (lásd 3. ábra). Ez utóbbi azt jelenti, hogy a szakiskolásokra nemcsak a rendkívül alacsony teljesítményszint a jellemző (az átlag alatti 400 pont körüli tartományban vannak), de egyúttal az is, hogy a családi körülményeik alig vannak hatással a teljesítményükre. Hangsúlyoznunk kell, hogy önmagában nem ez a tény az, ami elgondolkodtató. Ha például egy iskolatípusnál a magas teljesítmény lenne viszonylag független a háttértényezőktől, azt kifejezetten kedvezőnek kellene tartanunk. A szakiskolások esetében azonban nem erről van szó. Magának a szakiskolába járásnak a ténye látszik meghatározni azt, hogy az ott tanulók gyengén fognak teljesíteni, még akkor is, ha az otthoni körülményeik kedvezőek.

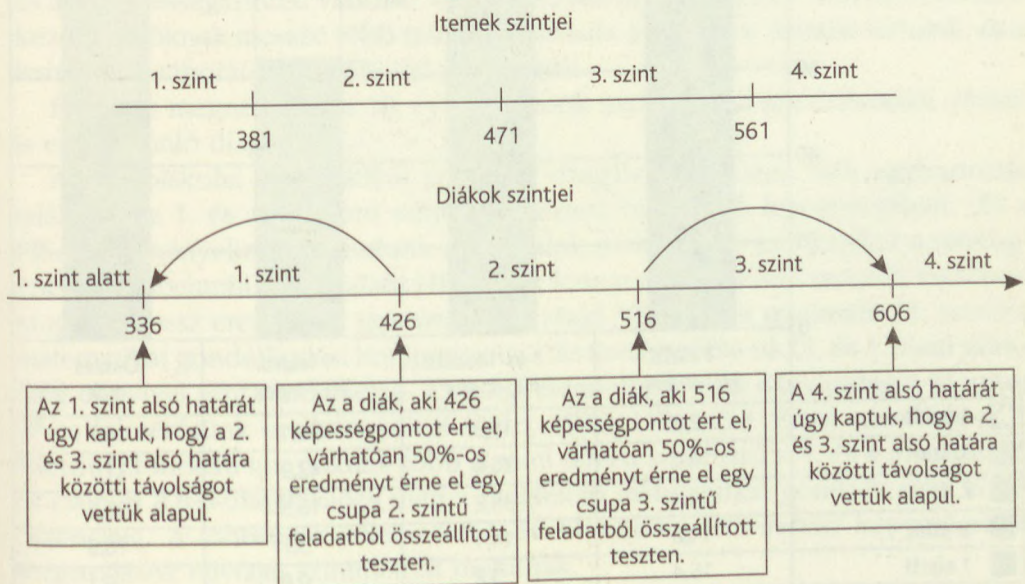
Összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy egyfelől nem a településtípus, hanem a hozott érték index befolyásolja igazán a teljesítményt, másfelől ez csak az általános iskolákra, a gimnáziumokra és a szakközépiskolákra igaz, a szakiskolákra jóval kevésbé. Mindez nemcsak a szövegértési, hanem a matematikai gondolkodásban tapasztalt teljesítményre is vonatkozik.

Képességszintek

A hozott érték index hatását a szövegértési és a matematikai gondolkodásban nyújtott teljesítményre még látványosabban mutatják meg a képességszintek szerinti eloszlások. A kompetenciamérésben négy képességszintet határoztunk meg mindkét területen és mindkét évfolyamon. A szintek meghatározásának módszere hasonló a PISA 2000 vizsgálatban alkalmazott eljáráshoz (Adams–Wu, 2002). A képességszintek kialakításához az első lépés az itemek nehézségi szintek szerinti besorolása volt. Az itemek nehézségskáláján három határpontot állapítottunk meg négy szint elválasztása céljából. Mivel az első és a negyedik szint csak egy oldalról határolt, a határpontokat tudatosan úgy határoztuk meg, hogy a második és a harmadik szint intervalluma azonos hosszúságú legyen.

A 4. ábrán, amely a 6. évfolyamos szövegértés konkrét tesztpontszámaira épül, jól látszik, hogy milyen elv alapján feleltettük meg a diákok képességszintjeit az itemek nehézségi szintjeinek. A tanuló képességszintje az a legmagasabb szint, mely szinthez tartozó itemekből összeállított teszt feladatainak a tanuló legalább a felét megoldaná. Ezt az elvet alkalmaztuk a 2. és a 3. szint esetén, de a két szélső szintnél nem, hiszen azoknál nem intervallum, hanem félegyenes tartalmazza a szint itemeit. Ezekben az esetekben a szint alsó határpontjának kiszámítása úgy történt, hogy a diákok 2. és 3. szintjének alsó határpontjai közötti távolságot mértük fel a 2. szint alsó határától balra, illetve a 3. szint alsó határától jobbra. Így a képességskála e pontjai lettek a diákok 1., illetve 4. szintjének alsó határpontjai. A képességskálát végül öt részre osztottuk, a négy szint

4. ábra. A képességszintek kialakításának elemei



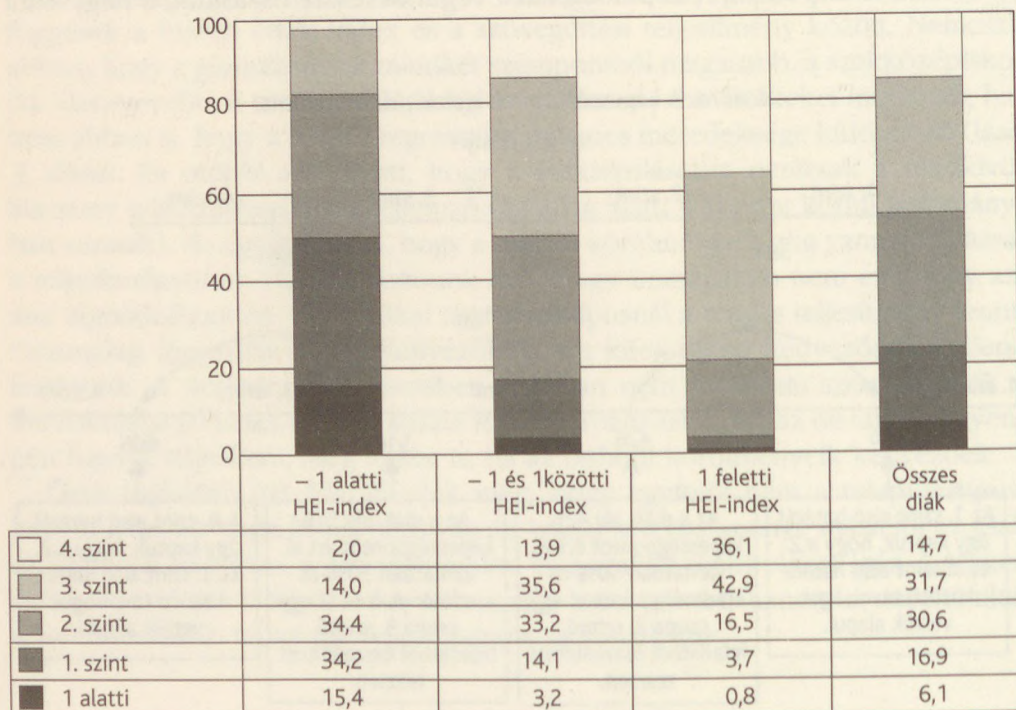
mellett az 1. szinttől balra található még egy félegyenes, amely az 1. szint alatti tanulókat tartalmazza, akik a teszten elért eredményeik alapján még az 1. szint követelményeinek sem tettek eleget (Balázsi, 2003).

Az 5. és 6. ábra azt mutatja be, hogy milyen összefüggést találtunk a különböző szocioökonómiai státusokat tükröző hozott érték indexek és az általunk képességszintekhez rendelt tanulói teljesítmények között.

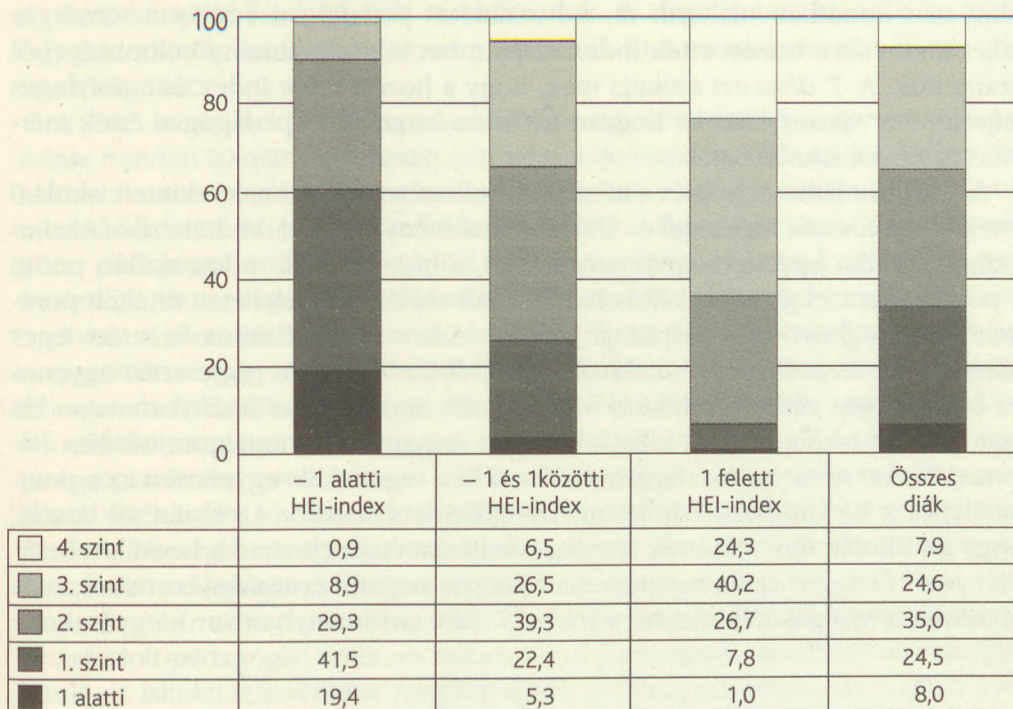
A -1 és $+1$ közötti HEI-index a többség szocioökonómiai státusát jelenti, a $+1$ feletti a kifejezetten jó, a -1 alatti pedig a különlegesen hátrányos helyzetű tanulók szocioökonómiai státusára utal. Az ábrán látható, hogy az összes diák képességszint szerinti megoszlása nem tekinthető egyenletesnek, a többség két szintbe, a másodikba és a harmadikba tömörül. Túl sok tanuló (23%) tartozik azonban a kifejezetten lemaradókhoz (1. és 1. alatti szint). Itt jegyezzük meg, hogy ez az arány hasonló volt a PISA 2000 vizsgálatban is (Vári, 2003, 62. 5. ábra).

Tekintsük át a különböző HEI-indexekkel jelölt kategóriák mentén a képességszintek százalékos megoszlását! Azok körében, akiknél a hozott érték index -1 alatti, csak elenyésző arányban találunk a 4. szintre eljutó tanulókat (2%). Rájuk az 1. és a 2. képességszint a jellemző, e két szint teszi ki a tanulók kéthar-

5. ábra. A 6. évfolyamosok szövegértési teljesítményének képességszintek szerinti százalékos megoszlása a hozott érték indexeik tükrében



6. ábra. A 10. évfolyamosok matematikai gondolkodási teljesítményének képesszintek szerinti százalékos megoszlása a hozott érték indexeik tükrében



madát. A -1 és $+1$ közötti hozott érték indexű tanulók ezzel szemben főként a 2. és a 3. képesszinten vannak. Végül a $+1$ feletti hozott érték indexszel rendelkező tanulóknak messze több mint kétharmada a 3. és a 4. szintbe tartozik, és a lemaradók tábortát csak 4,5%-kal gyarapítják.

Érdeemes megnéznünk a 10. évfolyamosok matematikai gondolkodási adatait is egy hasonló diagramon.

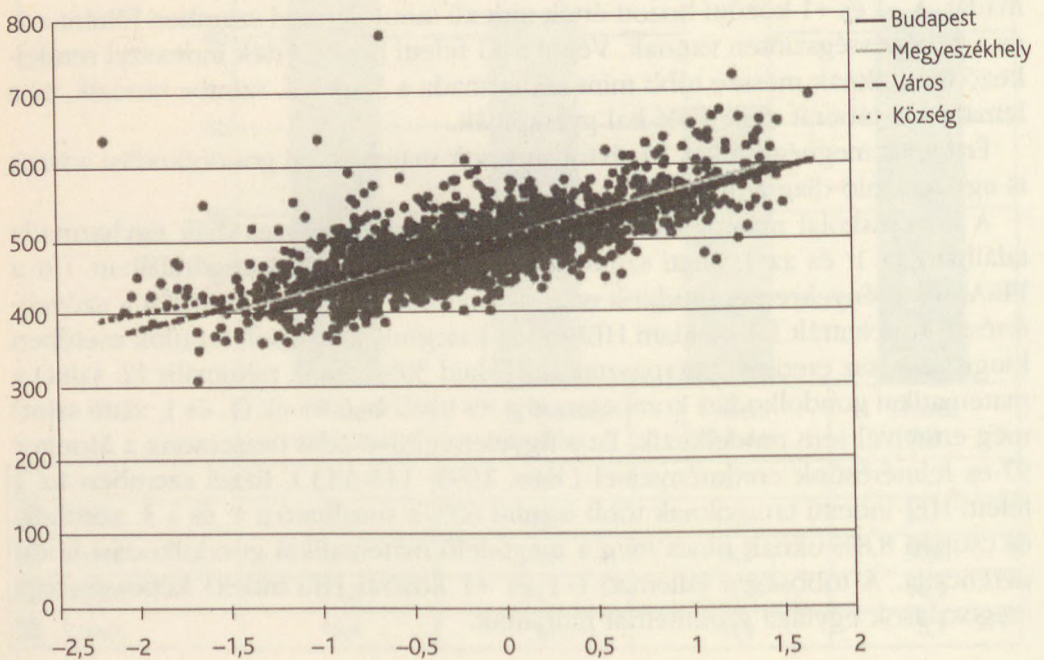
A középiskolai matematikai adatokat vizsgálva az összes diák egyharmada található az 1. és az 1. alatti szintekkel jelzett lemaradók kategóriájában. (Itt a PISA-eredményekre nem tudunk még utalni, mert a 2000-es vizsgálat a szövegértésre koncentrált.) A -1 alatti HEI-index kategóriájába sorolt tanulók esetében kiugróan rossz eredményt tapasztaltunk. Majd 30%-uknak minimális (2. szint) a matematikai gondolkodási kompetenciája, és további 60%-uk (1. és 1. alatti szint) még ennyivel sem rendelkezik. Ez a figyelemfelhívó adat összecseng a Monitor 97-es felmérésünk eredményeivel (Vári, 1999, 142–143.). Ezzel szemben az 1 feletti HEI-indexű tanulóknak több is mint 60%-a sorolható a 4. és a 3. szinthez, és csupán 8,8%-uknak nincs meg a megfelelő matematikai gondolkodási kompetenciája. A többségre jellemző (-1 és $+1$ közötti HEI-index) képesszint megoszlások egyfajta szimmetriát mutatnak.

A hozzáadott pedagógiai érték értelmezése és jelentősége

Mint már korábban utaltunk rá, a hozzáadott pedagógiai értéket a tényleges teljesítmény és a hozott érték index alapján becsült teljesítmény különbségéből számoltuk. A 7. ábra azt mutatja meg, hogy a hozott érték index és a tényleges teljesítmény viszonylatában hogyan alakult a hozzáadott pedagógiai érték mértéke az egyes iskolákban.

A 7. ábrán látható, hogy a statisztikai értelemben átlagosnak tekintett iskola 0 értékű hozott érték indexszel és 500-as teljesítményértékkel rendelkezik. (A teljesítményskálán egy egységnyi szórás 100, a hozott érték index skálán pedig 1 pontot jelent.) Egy adott iskola helyét a két skálán megfeleltetett értékek pontfelhőben megbúvó metszéspontja jelöli ki. A hozott érték index és a tényleges teljesítmény összefüggését ábrázoló „pontfelhőre” illesztett regressziós egyenes az összefüggés várható értékeiből következő becsült teljesítményt mutatja. Ha egy konkrét iskola becsült teljesítményére vagyunk kíváncsiak, az iskolára jellemző hozott érték index alapján jelölhető ki a regressziós egyenesen az a pont, amelyből a kívánt érték a teljesítményskálán leolvasható. Az ábrán jól látszik, hogy az iskolák egy részének tényleges teljesítménye elmarad a becsült teljesítménytől (a regressziós egyenes alatt, vagyis negatív tartományban van); más részének tényleges teljesítménye jobb (pozitív tartományban van); egyeseknek

7. ábra. A hozzáadott pedagógiai érték megjelenítése a 6. évfolyamos matematika-teljesítmény és a hozott érték index viszonylatának példáján



pedig megegyezik a tényleges és a becsült teljesítménye (a regressziós egyenesen van). Más szavakkal: hozzáadott pedagógiai értékkel értelemszerűen a pozitív tartományban lévő iskolák rendelkeznek. A negatív tartományba tartozók úgy tekinthetők, mint amelyek nem aknázzák ki a szociokulturális háttér adta lehetőségüket.

A 2003-as teljes körű kompetenciamérés egyik jelentősége éppen az, hogy szinte minden iskolára ki lehetett számolni a hozzáadott pedagógiai értéket (5% alatt volt azon iskolák aránya, melyeknek nem voltak egyáltalán, illetve értelmezhető adatai). Mindemellett fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a hozzáadott pedagógiai értékre vonatkozó adatok megbízhatóságának az lesz az igazi kontrollja, ha az ismétlődő mérésekből következő adatsorok egymást erősítik.

A hozzáadott pedagógiai érték mértékének értelmezését illetően is kell egy megszorító megjegyzést tennünk, mely alapvetően a szélső értékekre vonatkozik. Könnyen belátható, hogy a nagyon magas hozott érték indexszel rendelkező iskolák esetében nagyon nehéz kiugróan magas (félszórásnyi értéknél több) hozzáadott pedagógiai értéket produkálni. A másik szélső esetben viszont, ahol túl alacsony a hozott érték index, elvben túl könnyű pozitív hozzáadott pedagógiai értéket felmutatni. A két véglet megemlékezésével azokra az esetekre akartunk utalni, amikor a hozzáadott pedagógiai érték mint eredményességmutató nem elég érzékeny.

Ezek után méltán merül fel a kérdés, miért fontos eredményességmutató a hozzáadott pedagógiai érték, és miben van a jelentősége. Röviden azt mondhatnánk: az iskolai teljesítmény megítélésének méltányosságában. Az iskolák jószágát ugyanis sokféle mutató mentén szokták megítélni. Például a helyi vagy országos pályázatokon való részvételük, a szakirányú és tantárgyi kínálatuk, a tanórán kívül felajánlott programjaik vagy a következő iskolafokozatra való felkészítésük sikeressége szerint. Legérzékenyebben azonban az érinti az iskolákat, ha rangsorolják őket, mégpedig valamilyen kimeneti tényező vagy tényezők alapján. A pedagógiai szakírók egy része eleve elveti az iskolák rangsorba állítását az ún. bemeneti tényezők (például szociokulturális háttér) különbözőségeire hivatkozva, és helyette a „hasonlót a hasonlóval” összevetését ajánlják (Gray – Wilcox, 1995, 89). A tapasztalat azonban az, hogy a közvéleményt igencsak érdeklik a rangsorok, és hajlamos az iskolák ezek szerinti megítélésére. Jó hazai példa erre az a hosszabb múltra visszatekintő és széles publicitású középiskolai rangsor, mely döntően a továbbtanulási arányokon és a tanulmányi versenyeken elért helyezéseken alapul (Neuwirth, 2004). Az idők folyamán a rangsor kiegészült bizonyos bemeneti adatokból kiszámolt mutatókkal, mely a hozzáadott érték meghatározására irányult. Tanulságosnak találjuk bemutatni, milyen a hozzáadott pedagógiai értéke azoknak a középiskoláknak, amelyek a rangsorban az első 30 helyezést képviselik.

A rangsorolt iskolák kiemelkedő felvételi teljesítményét tovább erősíti az a tény, hogy a 2003. évi kompetenciamérésben elért 10. évfolyamos matematikai gondolkodási és szövegértési tényleges teljesítményeik is igen jók, az országos átlagot 60–200 ponttal is meghaladják (Iskolai jelentések, 2003). A táblázatban

1. táblázat. Középiskolák rangsora felvételi eredményeik alapján (Neuwirth nyomán)
és a hozzáadott pedagógiai érték

Sor- rend	Iskola neve	Település	Hozzáadott pedagógiai érték	
			matematikai gondolkodás	szövegértés
1	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium és Ált. Isk.	Szeged	47,1	40,8
2.	Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimn.	Debrecen	35,8	19,9
3.	ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimn.	Budapest	77,4	52,7
4.	Tóth Árpád Gimn.	Debrecen	4,8	-13,8
5.	SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimn.	Szeged	88,1	88,4
6.	ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Isk.	Budapest	87,4	41,9
7.	Fazekas Mihály Főv. Gyakorló Ált. isk és Gimn.	Budapest	94,6	38,3
8.	Krúdy Gyula Gimn.	Nyíregyháza	70,3	11,9
9.	Varga Katalin Gimn.	Szolnok	65,4	31,9
10.	Földes Ferenc Gimn.	Miskolc	86,1	39,3
11.	Patrona Hungariae Ált. Isk., Gimn.	Budapest	-28,5	1,7
12.	Ferences Gimn.	Szentendre	22,9	3,1
13.	Németh László Gimn.	Budapest	32,9	41,9
14.	Leőwey Klára Gimn.	Pécs	18,2	21,5
15.	Debreceni református Kollégium Gimnáziuma	Debrecen	29,0	31,5
16.	Zrínyi Ilona Gimn. és Kollégium	Nyíregyháza	-14,0	-7,8
17.	Belvárosi Ált. Isk. és Gimn.	Békéscsaba	44,2	55,2
18.	Piarista Gimn.	Budapest	52,8	13,9
19.	Teleki Blanka Gimn.	Székesfehérvár	62,8	22,7
20.	Pannonhalmi Bencés Gimn. és Kollégium	Pannonhalma	77,5	-0,1
21.	Bethlen Gábor Ref. Gimn és Szathmáry Kollégium	Hódmezőv.	59,2	65,1
22.	Deák Ferenc Gimn.	Szeged	-18,7	-10,3
23.	Móricz Zsigmond Gimn.	Budapest	-10,2	16,1
24.	Dugonics András Piarista Gimn.	Szeged	-1,1	7,2
25.	Garay János Gimn.	Szekszárd	46,7	43,1
26.	Nagy Lajos Gimn.	Szombathely	42,6	17,2
27.	Fazekas Mihály Gimn.	Debrecen	56,2	73,0
28.	Kecskeméti Református Kollégium és Gimn.	Kecskemét	-15,6	-16,1
29.	ELTE Trefort Ágoston, Gyakorló Isk.	Budapest	61,3	32,0
30.	Berzsenyi Dániel Gimn.	Budapest	32,5	28,9

feltüntetett hozzáadott pedagógiai érték oszlopok (külön a 10. évfolyamos matematikai gondolkodási és külön a szövegértési kompetenciára vonatkoztatva) viszont nincsenek összhangban a felvételi eredmények alapján képzett rangsorral⁴. A hozzáadott pedagógiai érték szempontjából negatív tartományba eső iskolák nem feltétlenül a saját pedagógiai munkájuknak köszönhetik a sikerességüket. A pozitív hozzáadott pedagógiai értékű iskolák sorrendje sem követi a felvételi rangsort, noha saját munkájuk eredményességét méltán dicsérhetik.

Igazán a következő táblázat lehet érdekes azok számára, akik azt szeretnék tudni, mekkora az egybeesés a tényleges teljesítmény (ez esetben a felvételi eredményesség) és pedagógiai hatékonyság (hozzáadott pedagógiai érték) között. Ez olvasható ki a 2. táblázatból.

A 2. táblázat rangsorát a matematikai gondolkodásra vonatkozó hozzáadott pedagógiai érték szerint rendeztük, annak az előfeltevésnek az alapján, hogy a matematikai gondolkodás nagyobb szerepet játszik a felvételi eredményességben, mint a szövegértés. Erre azért hívjuk fel a figyelmet, mert az iskolák hozzáadott pedagógiai értéke, noha többnyire együtt jár, mégsem azonos a két kompetenciatérületen. Ezt támasztja alá az a köznapi tapasztalat, mely szerint egyes iskolák inkább reál, mások inkább humán beállítottságúak.

Mint a táblázat kiemelt soraiból látszik csupán tíz iskola található az első 30 között, ha mindkét rangsoralkotó tényezőt tekintetbe vesszük. Ez azért is érdekes, mert igen magas hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkező iskolák nem szerepelnek a felvételi eredményesség szerint besorolt első 30 iskola között. Például a 2. táblázat első két helyezettje sem, noha a tényleges teljesítményük több mint 100 ponttal haladja meg a becsült teljesítményüket.

A két rangsor összevetésével nem az volt a célunk, hogy lebecsültessük a felvételi eredményesség szerinti iskolarangsorát, hanem hogy megkülönböztessük az egyéni tanulói teljesítményt az iskolai pedagógiai teljesítménytől. A felvételi rangsor ugyanis híven tükrözi az egyéni tanulói teljesítményt, az iskolai pedagógiai teljesítmény azonban csak a hozzáadott pedagógiai érték feltárással ítéltető meg méltányosan.

A kutatási adatok értelmezése során egyre erősödtek önrecenziós hajlamaink. Felvetődött egyrészt, hogy a hozott érték index szociokulturális tartalma mellett a hozott képességeket is vizsgálni kellene. Ennek ellene szól ugyan, hogy a kompetenciamérés tesztjei is egyfajta kognitív tesztípust képviselnek, mégis felmerülhet egy általánosabb intelligenciateszt bevezetése. Elsősorban az önismereti és a szociális képességek vizsgálatára irányulva, persze csak abban az esetben, ha az alkalmazásképes tudás fogalmát nem pusztán a kognitív képességekre korlátozzuk.

⁴ A felvételi eredmények alapján képzett iskolai rangsor és a hozzáadott érték szerinti sorrend Neuwirth Gábor számításai alapján is különbözik (Neuwirth, 2004).

2. táblázat. Középiskolák* rangsora hozzáadott pedagógiai értékük alapján
(matematikai gondolkodás)

Sor- rend	Iskola neve	Település	Hozzáadott pedagógiai érték	
			matematikai gondolkodás	szövegértés
1	Bányai Júlia Gimn.	Kecskemét	125,1	116,5
2.	Boronkay György Műszaki Középiskola és Gimn.	Vác	109,3	105,5
3.	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Ált. Isk. és Gimn.	Budapest	54,6	38,3
4.	SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimn.	Szeged	88,1	88,4
5.	ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Isk.	Budapest	87,4	41,5
6.	Földes Ferenc Gimn.	Miskolc	86,1	33,3
7.	László Gyula Gimn. Ált. Isk. és Óvoda	Budapest	86,0	48,1
8.	Lovassy László Gimn.	Veszprém	84,3	42,7
9.	Zrínyi Miklós Gimn.	Zalaegerszeg	83,3	34,0
10.	Szent István Gimn.	Budapest	78,7	27,1
11.	Árpád Gimn.	Budapest	78,0	40,7
12.	Pannonhalmi Bencés Gimn. és Kollégium	Pannonhalma	77,5	-0,1
13.	ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimn.	Budapest	77,4	52,7
14.	Táncsics Mihály Gimn. és Postaforg. Szakközépisk.	Dabas	76,0	77,8
15.	Szent Imre Katolikus Gimn. és Kollégium	Nyíregyháza	75,6	73,6
16.	Karinthy Frigyes Gimn.	Budapest	71,2	75,5
17.	Tokaji Ferenc Gimn., Szakközépisk. és Kollégium	Tokaj	71,2	62,4
18.	Krúdy Gyula Gimn.	Nyíregyháza	78,3	11,5
19.	Bolyai János Gimn.	Kecskemét	69,9	64,3
20.	Árpád Fejedelem Gimn. és Ált. Isk.	Pécs	69,5	78,7
21.	Vasvári Pál Gimn.	Székesfehérvár	66,0	58,1
22.	I. Rákóczi György Gimn., Szakközépisk. és Ált. Isk.	Derecske	65,4	122,6
23.	Varga Katalin Gimn.	Szolnok	65,4	31,5
24.	Verseghy Ferenc Gimn.	Szolnok	64,6	54,4
25.	Esze Tamás Gimn.	Mátészalka	63,6	62,5
26.	Teleki Blanka Gimn.	Székesfehérvár	62,8	22,7
27.	Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimn.	Budapest	61,7	41,9
28.	Petőfi Sándor Gimn.	Mezőberény	61,5	51,2
29.	ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	61,3	32,6
30.	Kiss József Gimn. és Közgazdasági Szakközépisk.	Mezőcsát	60,4	59,9

* Az első 30 helyezett.

Lukács Györgynek tulajdonítják azt a mondást, hogy a teljesítmény karakter kérdése is. Ha ezt nemcsak az egyénre, a tanulóra vonatkoztatjuk, hanem kiterjesztjük az iskolára, akkor feltételezhető, hogy a magas hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkező iskoláknak van valamilyen sajátos etosza, amelyben a képességek mellett az ambíciók is teret nyerhetnek. Nehéz ugyanis reálisnak nevezni bármilyen felülről jövő modernizációs programot, amely nem találkozik a belülről jövő önmegújítási törekvések határozott szándékával.

Az országos kompetenciaméréseknek a modernizációs programok megvalósításában játszott elvárhatóan növekvő szerepe vezetett át minket ahhoz a gondolathoz, hogy a kvantitatív kutatásmetodikai megközelítést kvalitatív irányokba is ki kellene szélesíteni. Ily módon lehetne vizsgálni a magas tényleges teljesítménnyel és a negatív hozzáadott pedagógiai értékkel bíró iskolákat, és fordítva, az alacsony tényleges teljesítménnyel, de magas hozzáadott pedagógiai értéket felmutató iskolákat is. Ugyanígy, főként kvalitatív módszerekkel lehetne kutatni azt is, hogy miként tudnak magas hozott érték indexszel rendelkező iskolák magas hozzáadott pedagógiai értéket produkálni. E további kutatásokból származó esettanulmányok elkerülendő vagy éppen követendő „modellként” szolgálhatnak más, hasonló helyzetben lévő iskoláknak, emellett a fejlesztési prioritásokat meghatározó oktatáspolitikára számára szintén tanulságosak lehetnek.

Már a kvantitatív kutatási eredményekből is világosan látszik, hogy a szelektivitásnak (a tanulóelszívásnak vagy tanulói agyelszívásnak) mekkora a hatása a hozott érték indexre és az is, hogy milyen nehéz ezt a hozzáadott pedagógiai értékkel ellensúlyozni. A kiegészítő kvalitatív kutatások ezen a területen is hozzájárulhatnának ahhoz, hogy az iskolafenntartók a konkrét adatokból nyert tudásukat saját fejlesztési koncepciójuk megerősítésében vagy elvetésében hasznosíthassák.

Jelen tanulmányunkban a hozzáadott pedagógiai érték kontextusában elemeztük a 2003-as országos kompetenciamérésből származó adatainkat. Két további témafókusz is felkínálta magát, de ezeknek még az érintése is szétfeszítette volna ennek a tanulmánynak a kereteit. Ezért itt csak megemlítjük, hogy a korábbi reprezentatív mérések alapsokasága – vagyis a minta alacsony elemszáma – nem engedte meg az adatok regionális értelmezését, pontosabban értelmes statisztikai következtetések levonását. Ezzel szemben a teljes körű kompetenciamérés a regionális bontás mellett még a kistérségi elemzéseket is lehetővé teszi, mely téma egy további tanulmány tárgyát képezi. Hasonlóan elegendő adatmennyiséggel rendelkezünk ahhoz is, hogy a matematikai gondolkodási és szövegértési képességstruktúra lehetséges teoretikus változatait egy empirikus alapon nyugvó modellel egészítsük ki.

Összegezve: az országos kompetenciamérések jelentőségét elsősorban abban látjuk, hogy segít az iskolák méltányos megítélésében, reális önismeretük formálásában, továbbfejlődésük irányának megtalálásában. A tudatos iskolai önfejlesztés az iskolafenntartóknak és az oktatáspolitikusoknak is reális alapot adhat ahhoz, hogy modernizációs törekvéseik együthtassanak a helyi hajlandóságból indított innovációkkal.

Irodalom

- Adams, R.–Wu, M. (eds.) (2002): *PISA 2000 Technical Report*. Paris, OECD.
- Balázi Ildikó (2003): Pszichometriai módszerek a tanulók képességeinek mérésében. In Vári Péter (szerk.): *Országos kompetenciamérés 2003*. Kézirat.
- Báthory Zoltán et al. (1983): Az iskolai nevelés néhány összetevőjének vizsgálata egy felmérés tükrében. TOF-80 felmérés. *Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, Okker Kiadó.
- Gray, J.–Wilcox, B. (1995): *'Good School, Bad School'. Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Iskolai jelentések* (2003): Országos kompetenciamérés 2003. Budapest, Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény.
- Joó András (1979): A tanulás folyamatát szabályozó tényezők – az eszköztudás és a tartalomtudás. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Neuwirth Gábor (2004): *A középiskolai munka néhány mutatója 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Vári Péter (szerk.) (1997): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Vári Péter (szerk.) (1999): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Vári Péter – Krolopp Judit (1997): Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei (TIMSS). *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Vári Péter (alkotó szerkesztő) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Vári Péter et al. (2001): Felnőtt írásbeliség vizsgálat. *Iskolakultúra*, 5. sz.

A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége

A motiváció az oktatással, neveléssel foglalkozókat ősidők óta érdekli. A pedagógia régi felismerése, hogy a motiválás segíti a tananyag megtanulását, ezen keresztül pedig a képességek fejlődését. Ez a felfogás a motivációt, a motiválást mint eszközt, módszert tekinti. Az elmúlt évek kutatásai arra is rámutattak, hogy a személyiségfejlesztésnek a képességek fejlesztése mellett a motívumok fejlesztése is fontos összetevője. A motívumok fejlesztésének lehetősége, módszereinek kidolgozása a gyakorlati pedagógia számára is ígéretes megújulást rejt magában, amelynek elemei mára már a tantervi követelményekben is kezdenek megfogalmazódni.

Jelentős, új felismerés, hogy a motívumok és a képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, nem választható szét, egymást is segíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy a fejlesztésüket egyidejűleg lehet és kell végezni. Tanulmányunkban a személyiség e két alapvető jelentőségű összetevőjének, az értelmi képességeknek és a motívumoknak az elemzésére vállalkozunk. Az elméleti felvetést 4–7 éves gyermekek körében végzett készségfejlesztő kísérletünk longitudinális adatainak elemzésével támasztjuk alá.

A képességek és a motívumok fejlődése

A kilencvenes évektől paradigmaváltás-értékű változások következtek be a tanulási motiváció kutatásában: „Világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a személyiségen belül, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik és fordítva, a motiváció a tanulási és tapasztalási folyamatban bevésődik. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó” (Réthyné, 2001, 155).

Bickhard (2003) tanulmányában előrevetíti a motiváció és a kogníció integrált elméletének lehetőségét. A kutatások továbblépését egyértelműen a két terület egyesítésében jelöli meg.

A motivációkutatás paradigmaváltás-értékű változásként jellemzett kutatási irányvonalába illeszkedik *Nagy József* személyiségelmélete (*Nagy, 2000a*), melyben a személyiségnek két alapvető komponens(rendszer)ét határozza meg: motívum- és képességszervezetét. A személyiséget motívumok és képességek szerveződéseként definiálja.

Egy leegyszerűsített modellben a következőképpen fogalmazhatunk. A készségek, képességek fejlettsége határozza meg, hogy mit vagyunk képesek megcsinálni: hogyan tudunk olvasni, számolni, konfliktusokat megoldani stb. A motívumok fejlettsége pedig meghatározza, hogy mit fogunk megcsinálni: mit sajátítunk el, tanulunk meg, milyen céljaink vannak, kikkel barátkozunk stb. Az egyéni sikereket és kudarcokat nem érthetjük meg a maguk valóságában, ha csak a készség, képességek vagy csak a motívumok vizsgálatára szorítkozunk. Készségfejlesztő munkánk jelentős része kárba veszik, ha közben a motívumokkal nem foglalkozunk. A motívumok fejlesztése kapcsolódó készségek, ismeretek nélkül pedig parttalan és értelmetlen dolog, a motívumok nem önmagukért léteznek, működnek. Hétköznapi példával élve: hiábavaló fáradság az olvasási képesség fejlesztése, ha közben megutálja a gyermek az olvasást.

A pedagógia a készségek és képességek kutatásában előbbre tart, mint a motívumok megismerése terén. A kognitív készségek és képességek fejlődésének és fejlesztésének vizsgálata a nemzetközi és a hazai pedagógiai kutatásnak is jelentős területe. Az elmúlt évtizedek kutatásai számos készség, képességek fontosságára ráirányították a figyelmet. Az utóbbi évtized hazai kutatásai több készség esetében nagymintás vizsgálattal tárták fel a fejlődési folyamatot (*Csapó, 2003; Nagy, 2000a; Molnár, E. K., 2000, Vidákovich – Csapó, 1998; Vidákovich – Cs. Czachesz, 1999*).

A készségek, képességek fejlődését feltáró kutatások mellett *Nagy József* vezetésével új elméleti alapokon nyugvó, kritériumorientált, diagnosztikus készségkutatások indultak meg (*Nagy, 2000b, 2003b, 2004*). A kutatási eredmények nyilvánvalóvá tették, hogy a gyermekek fejlődési ütemének különbségei akkorák, hogy a hagyományos óvodai, iskolai körülmények között alig kezelhetők. A kutatások emellett rávilágítottak, hogy léteznek a személyiség fejlődése szempontjából alapvető jelentőségű készségek, képességek. Ezeknek a készségeknek az optimális elsajátítása, begyakorlása mindenki számára elengedhetetlen (*Nagy, 2001, 2002, 2003a*).

E kutatási paradigmában az elmúlt években kidolgoztuk az óvodás- és kiskisiskoláskor alapkészségeinek kritériumorientált, diagnosztikus vizsgálatát lehetővé tevő tesztek, feltártuk a készségek országos fejlődési folyamatát (*Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné, 2004a*), elkészítettük a gyermekek egyéni fejlődési folyamatának nyomon követésére alkalmas, úgynevezett *Fejlődési mutató* füzetet. Az eszközrendszer a *DIFER-programcsomag* nevet kapta (*Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné, 2004b*).

A képességek és a motívumok párhuzamos, egymásba kapcsolódó fejlődésének megértéséhez jelentős hozzájárulást adnak az *elsajátítási motívumok* meg-

ismerésével kapcsolatos kutatások. E munkák rávilágítanak: az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői. Az elsajátítási motívumok megfelelő fejlettsége a tanulásnak és a készségelsajátításnak kritikus előfeltétele (Józsa, 2001a; 2002a; 2002b; 2003; MacTurk – Morgan, 1995; Messer, 1996). Az *elsajátítási motívumok* egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek (Busch – Rossnagel, 1997). A motívumok megfelelő körülmények között mindaddig működnek, amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll, azaz amíg az elsajátítás meg nem történik.

A készségek bizonyos körében az *elsajátítási motívumok* veleszületetten működnek, az elsajátítás kritériuma öröklötten meghatározott. Ilyen például a járás készsége. A járni tanuló gyermek a sokszor fájdalmakkal járó esések ellenére újra és újra próbálja a járást, mindaddig, amíg a cselekvésor be nem gyakorlódik, amíg a járást el nem sajátította. A viselkedésben benne rejlik a funkcionális öröm: a sikeres lábra állás, az első sikeres lépések után egyértelműen megjelenik a kisgyermeknél az öröm, ami a járáskészség gyarapodásának érzésére utal, a sikeres kivitelezés megerősíti az elsajátítási motívumok működését.

Az elsajátítási motívumok nemcsak csecsemőkorban adják a tanulás bázisát, hanem működnek és működtethetők óvodás-, iskoláskorú gyermekeknél, sőt felnőtteknél is. Példaként elég a számlálást, olvasást élvezettel elsajátító gyermekekre, a szakmájukat mesterfokon művelőkre gondolnunk. E készségek esetében azonban a működés öröklötten nem meghatározott, azt a pedagógia eszközeivel lehet segíteni (Józsa, 2000b).

Az elsajátítási motívumok irányulhatnak mozgásos (például az előbb említett járási készség), szociális (például érdekérvényesítés), személyes (például önálló öltözködés) és értelmi (például számlálás) készség elsajátítására. Ennek megfelelően beszélünk mozgásos, szociális stb. elsajátítási motívumokról.

A kutatók között egyetértés mutatkozik abban, hogy az elsajátítási motívumok veleszületett alapokon állnak. Emellett a motívumok fejlődésében a szocializációt meghatározó jelentőségűnek tekintik, az egyéni különbségeket nagymértékben ennek tulajdonítják (Harter, 1981; Morgan – MacTurk – Hrnčíř 1995; Seifer – Vaughn, 1995; Stipek, 1993).

A csecsemő- és kora gyermekkori empirikus vizsgálatok az elsajátítási motívumok viszonylag alacsony időbeli stabilitását mutatják. Ez alapján feltételezett, hogy az elsajátítási motívumok a környezeti hatásokra jelentős mértékben módosulhatnak. Feltételezett továbbá, hogy az elsajátítási motívumok az intellektusnál képlékenyebbek, formálhatóbbak, legalábbis ebben az életkorban (MacTurk – Morgan – Jennings, 1995). *Butterfield* és *Miller* (1984) fejlesztő programjának sikerült szignifikánsan növelnie a kisgyermekek feladatorientált kitarítását. Ez az eredmény biztató, hiszen azt jelenti, hogy a gyermekek elsajátítási motivációja a társas környezet, a szülők, a tanárok beavatkozásának köszönhetően fejleszhető.

A szociális közeg elsajátítási motivációra gyakorolt hatásának leírására *Harter* (1981) alkotott modellt. Eszerint, ha a szociális közeg helyesli, elősegíti az önálló

elsajátításra irányuló próbálkozást, és ugyanakkor aránylag kevés megerősítést ad a másoktól való függés kialakítására irányuló viselkedésre, akkor a gyermekben feltehetően erősödnek az elsajátítási motívumok. Lényeges, hogy a viselkedésben a megerősítést a kitartó próbálkozás kapja, ne csak kizárólag a sikeres megvalósítás. A sikertelen kimenetelű próbálkozásokban mutatott kitartásra is megerősítést kell adni, ha az elsajátítási motívumokat kívánjuk erősíteni.

Ha az önálló elsajátítási próbálkozás helyett inkább a szociális közegtől való függés kap megerősítést, akkor a mások által elvárt céloknak való megfelelés motívuma erősödhet meg. Ez pedig a másoktól, felnőttektől való függés érzésének kialakulásához, a külső kontrollós attitűdök megerősödéséhez vezethet a gyermeknél. A kihívást jelentő szituációk ekkor nem a várható öröm előrevetítésének forrásai, hanem félelmet és szorongást keltő helyzetek, amelyek az elsajátítási motívumok háttérbe szorulásához, az elsajátítási motiváció csökkenéséhez vezethetnek (Geen, 1995).

Csecsemő- és kora gyermekkori kutatások igazolták, hogy az értelmi fejlettség és az elsajátítási motívumok között szoros kapcsolat van (bővebb áttekintést lásd Józsa, 2003). Jennings (1996) vizsgálatai szerint a csecsemőkori elsajátítási motiváció jobb előrejelzője a későbbi értelmi fejlettségnek, mint a kognitív fejlettséget vizsgáló tesztek. Elméleti megfontolások alapján feltételezett, hogy az elsajátítási motívumok az óvodás- és iskoláskorú gyermekek értelmi fejlődésben, készségelsajátításában is alapvető szerepet játszanak. A kutatási terület újszerűségéből következően azonban a nemzetközi szakirodalomban sem ismertek olyan vizsgálatok, melyek feltárták volna ezt a területet. Ez azt jelenti, hogy az elsajátítási motívumok és az értelmi fejlődés összefüggésének megismerése új és fontos pedagógiai kutatási feladat. Az összefüggések feltárása iránymutatóul szolgálhat a későbbi készség- és motívumfejlesztési munkához. Empirikus kutatásunkban ezért erre a kutatási kérdésre keresünk választ. Longitudinális adatfelvétel keretében vizsgáljuk meg néhány értelmi készség és motívum egy- másra hatását.

Minta, adatfelvétel, mérőeszközök

Az SZTE–MTA Képességkutató Csoport keretében készségfejlesztő kísérletet folytattunk középső és nagycsoportos óvodások, valamint első évfolyamos tanulók körében (Józsa, 2002c; Nagy, 2000c). A fejlesztő kísérletben korosztályonként mintegy 150 gyermek vett részt. A kísérlet első szakasza fél évet tett ki, három alapkészség fejlesztésére összpontosított: elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, beszédhanghallás. A készségek fejlettségének elő- és utómérésére a DIFER-programcsomag tesztjeit használtuk (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b).

Az elő- és utómérés részeként a gyermekek motívumainak fejlettségét a pedagógusok és a szülők ítélték meg kérdőíves módszerrel. Az elsajátítási motívu-

mok fejlettségének vizsgálatára a DMQ-kérdőív magyar változatát alkalmaztuk (Józsa, 2003). Az összefüggés-vizsgálatok során elemeztük a pedagógusok és a szülők motívumokról alkotott megítélését, valamint a két értékelő megítélésének átlagát, ez utóbbit tekintjük a motívumok legpontosabb becslésének (ennek indoklása: Józsa, 2005).

Nem sokkal az előméréseket követően intelligenciavizsgálatot is végeztünk, a Raven színes változatát vettük fel a gyermekekkel. A készségek és motívumok vizsgálatára tehát fél év különbséggel, két alkalommal került sor, ez idő alatt intelligenciavizsgálatot egy alkalommal végeztünk. Feltételeztük, hogy az IQ-ban fél év alatt nem következik be a kutatási kérdést érintő változás. A kérdőív és a tesztek is mindhárom korcsoportban jó megbízhatóságúnak bizonyultak, megfelelő differenciáló erővel bírtak. Tekintettel arra, hogy publikált, hozzáférhető mérőeszközökről van szó, a pszichometriai jóságmutatók ismertetésétől eltekintünk.

A készségek fejlődése a kísérleti félév alatt

Az iskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyermekek tanulmányi sikerei, az ezeket megjelenítő osztályzatok az évek múlásával alig változnak. A közepes tanulók jelentős hányada évek multáival is közepes tanuló marad. Egy osztályban a gyermekek tanulmányi eredményesség szerinti sorrendje az évek alatt csak nagyon keveset változik. Valóban ennyire determinált a helyzet? Ugyanezt a képet mutatja a gyermekek értelmi fejlődése, a készségeik, képességeik fejlődése is? Az alábbiakban ezt a kérdést vizsgáljuk meg. Első lépésként vázlatos szakirodalmi kitekintést teszünk, majd kísérleti adatainkat elemezzük.

Csapó Benő (2002) a képességek fejlődésének időbeli stabilitását elemzi. Az általa idézett „seattle-i longitudinális felmérés hét éven át tartott, több intellektuális képességre kiterjedt (Schaie – Strother, 1968). ... A különböző életkorokban mért teljesítmények közötti korrelációk e vizsgálatban tipikusan 0,75 és 0,93 között változnak.” (Csapó, 2002, 213) Az idézett tanulmány készségei között a számolási készség is szerepel, ennél kifejezetten magas stabilitást, 0,91-os korrelációt kaptak. Ugyancsak a Csapó (2002) által idézett másik vizsgálatban 13 és 18 éves kor között a g-faktor stabilitására 0,78 erősségű korrelációt kaptak. Csapó longitudinális vizsgálatot szimuláló elemzése alapján szintén meglehetősen magas időbeli stabilitásra következtet. Elemzéseiből ugyanakkor arra lehet következtetni, hogy egy készség fejlődésének valamilyen korai szakaszában elért szintjéből csak részben becsülhető a későbbi időpontban mérhető fejlettségi szint.

Kritériumorientált készségfejlesztő kísérletünk eredményeiről korábban már beszámoltunk (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000a; 2001b; 2001c; Nagy, 2000c; Vidákovich, 2001). Összefoglalóan most csak annyit emelünk ki, hogy az adatok meggyőző bizonyítékkal szolgáltak: az elemi alapkészségek játékos módszerekkel óvodában és iskolában is eredményesen fejleszthetők. A kísérleti beavatko-

zásnak köszönhetően átlagosan másfélszeresére, kétszeresére gyorsult fel a készségek fejlődési üteme, jelentősen megnőtt az optimális fejlettségi szintet elérő gyermekek aránya.

A korcsoportok átlagos fejlődési üteme a hivatkozott publikációkban megtalálható. Nem foglalkoztunk azonban még azzal a fontos kérdéssel, hogy mi befolyásolhatja a gyermekek fejlődési ütemét. Vajon minden gyermek ugyanolyan mértékben fejlődött? A fejlődésben kezdetben előbbre tartó gyermekek megőrzik a fejlődési előnyüket? A kezdeti, kísérleti beavatkozás előtti készségfejlettségi szint egyértelműen meghatározza a későbbi fejlettségi szintet? Esetleg más tényezők is szerepet kapnak a fejlődésben? Az alábbi elemzésekben ezt a kérdést vizsgáljuk meg. Tekintettel arra, hogy a készségek a vizsgált félév alatt jelentős mértékben fejlődtek, és fejlődésük egymással is szoros kapcsolatban van, az elemzéseket életkori metszetenként külön-külön szükséges elvégezni.

Az 1. táblázatban a készségek elő- és utóméréssel kapott fejlettsége közötti korrelációkat tüntettük fel. A korrelációs együtthatók arról adnak információt, hogy a kezdeti fejlettségi szint milyen mértékben határozza meg a későbbi fejlettségi szintet. A korrelációs együtthatók között meglehetősen nagy eltéréseket látunk. Az elemi számolási készség esetében 0,5–0,75, azaz erős korrelációs együtthatók vannak a félévnyi különbséggel végzett két mérés adatai között. A tapasztalati következtetés esetében kissé alacsonyabbak, de szintén számottevőek a korrelációk: 0,36–0,58. A beszédhanghallás esetében alacsonyabb korrelációkat kaptunk, az elsős tanulók esetében pedig nem is szignifikáns az összefüggés. Ez annak köszönhető, hogy az utómérésre közel az összes tanuló elérte az optimális fejlettségi szintet, a tesztnek ezért itt már nem volt számottevő differenciáló ereje. Tekintettel arra, hogy kritériumorientált készségfejlesztést végeztünk, ez a fejlesztő munka szempontjából örömteli tény.

Ezek a korrelációk azt jelentik, hogy a számolási készség esetében a 25–55%, míg a következtetés esetében 13–34%-nyi arányban determinálja az előmérés fejlettségi szintje a félévvel későbbi fejlettségi szintet. Ez azt mutatja, hogy jelentős számban vannak olyan gyermekek, akik gyorsabban fejlődtek, mint a társaik. Ennek következtében a gyermekek készségfejlettségi rangsora az elő- és az utómérés esetében nem azonos. A készségek kezdeti fejlettségi szintje nem determinálta egyértelműen a fejlődés további ütemét. Általánosabban fogalmazva: fejlesztő beavatkozás esetén egy gyermek elemi alapkészségének adott időpontbeli fejlettségéből nem következtethetünk egyértelműen az ő későbbi fejlettségre. Ez pedig arra utal, hogy a készségek fejlődését jelentős arányban egyéb, a kezdeti készségfejlettségben meg nem jelenő tényezők is befolyásolják. Az eredmény azt is megerősíti, hogy a készségek fejlődése befolyásolható, a készségek fejleszthetők.

Saját vizsgálati eredményünk a készségek későbbi időpontbeli fejlettségének előre jelezhetőségét, a készség predikciós erejét *Csapó Benő* korábban hivatkozott eredményeinél is alacsonyabbnak jelzi. 4–7 éves gyermekek esetében már fél év alatt is a fent hivatkozott irodalmaknál lényegesen alacsonyabb, tipikusan

1. táblázat. Az alapkészségek előteszten és a féléves fejlesztést követő utóteszten kapott fejlettségének korrelációi

Korrelációk	Középső csoport	Nagycsoport	1. évfolyam
Elemi számolás	0,50	0,75	0,63
Tapasztalati következtetés	0,42	0,58	0,36
Beszédhanghallás	0,32	0,26	0,17 ^{ns}
Készségek együtt	0,51	0,74	0,64

Magyarázat: ns = nem szignifikáns

0,5–0,6 körüli korrelációkat kaptunk. Vizsgálati eredményeink a hivatkozott irodalomnál fiatalabb életkorú gyermekekre vonatkoznak, emellett esetünkben a féléves időszak alatt készségfejlesztő program is zajlott, ami jelentős befolyásoló tényező lehet. Ha elfogadjuk, hogy az alacsonyabb korreláció oka az életkorban és a fejlesztő munkában jelölhető meg, akkor ez azt jelenti, hogy óvodás- és kisiskoláskorban az elemi alapkészségek hatékonyan fejleszthetők. Emellett az eredmények mindenképpen felhívják a figyelmet arra, hogy a készségek fejlődését a kezdeti készségfejlettségi szint mellett más tényezők is befolyásolják, fontos szerepe lehet például a tanulási motívumrendszernek. A következőkben ezt a kérdést fogjuk elemezni.

Az elsajátítási motívumok és az elemi alapkészségek kapcsolata

Tanulmányunk elméleti részében írtak alapján feltételezzük, hogy a készségek fejlettsége és az értelmi elsajátítási motívumok erőssége között összefüggés áll fenn. Hipotézisünket két elemzési módszerrel is alátámasztjuk. Megvizsgáljuk a különböző készségelsajátítási szinteken lévő gyermekek átlagos motívumfejlettségét, továbbá a motívumok és a készségek fejlettségének összefüggését korrelációs együtthatókkal jellemezzük.

Az előző pontban röviden jellemeztük a három vizsgált alapkészség (elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, beszédhanghallás) kísérleti félév alatt bekövetkező fejlődését. A készségek fejlettségében öt fejlettségi szintet különböztetünk meg: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimum. A készségfejlődés szintekre bontása elméleti megfontolások és empirikus adatok alapján történik. A fejlettségi szintek határa a készség komplexitásától függően eltérő lehet. Ennek tárgyalásával itt nem foglalkozunk, részletes kifejtése a szakirodalomban fellelhető (Nagy, 2000c; 2002; Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b). Elemzésünk szempontjából a készség fejlettségének és az elsajátítási motívumoknak az összefüggése érdekes.

Az elemzés első lépéseként megvizsgáljuk a készségek különböző elsajátítási, fejlettségi szintjén lévő gyermekek motívumainak fejlettségét. Korcsoportonként

130 körüli gyermek adatai állnak rendelkezésre. Megoszlásuk az öt készségfejlettségi szint között nem egyenletes, szerencsés esetben az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban vannak a gyermekek a befejező és az optimum szinten. Statisztikai szempontból megbízhatóan nagy minta eléréséhez az előkészítő és kezdő, valamint a haladó és befejező szinten lévő gyermekeket egy kategóriába vontuk össze. Ebben az elemzésben így három készségfejlettségi szintbe soroltuk a gyermekeket: (1) előkészítő és kezdő: EK, (2) haladó és befejező: HB, (3) optimum: O. Az egyes kategóriákba tartozó gyermekek százalékos arányát, korcsoportonkénti bontásban a 2. táblázat tartalmazza.

Kiszámítottuk a három készségfejlettségi szinten lévő gyermekek értelmi elsajátítási motívumának átlagát. Várakozásunknak megfelelően számottevő eltérés van a különböző szinteken lévő gyermekek motívumfejlettségének átlagában. A különbség az elemi számolás, a következtetés és a beszédhanghallás esetében is jelentős. A szintek közötti különbségek tekintetében mindkét óvodai csoportnál és az első évfolyamosoknál is hasonló tendenciát kaptunk, ezért a számadatokat csak a nagycsoportosokra adjuk meg (2. táblázati). A táblázat adatai az utómérésre vonatkoznak, az előmérés esetén hasonló összefüggéseket kaptunk, így azokat külön nem elemezzük.

A különbségeket a pedagógusok és a szülők jellemzése egyaránt mutatja, a *pedagógusok* motívummegítélése esetében azonban a három szint elkülönülése karakteresebb. A számolási készség esetében például a középső csoportosoknál az előkészítő-kezdő szinten 50%p, a haladó-befejező szinten 61%p, az optimum szinten pedig 78%p az értelmi elsajátítási motívum átlaga. A nagycsoportosoknál a számolási készség három fejlettségi szintjén lévő gyermekek értelmi elsajátítási motívumának átlaga rendre 39, 57 és 67 százalék. Az elsősöknél előkészítő-kezdő szinten már nincs tanuló, a haladó-befejező szinten lévőknel 36%p az optimumot elérőknel 63%p az értelmi elsajátítási motívum pedagógus értékelők

2. táblázat. Az értelmi elsajátítási motívum átlagos fejlettsége az alapkészségek fejlettségi szintje szerinti bontásban, nagycsoportosok, utómérés

		Elemi számolás			Tapasztalati következtetés			Beszédhanghallás			
		EK	HB	O	EK	HB	O	EK	HB	O	
Gyermekek	%	21	48	31	15	79	6	5	41	55	
Értelmi elsajátítási motívum	P	a	39	57	67	44	58	78	37	47	65
		s	14	17	22	15	20	16	12	17	19
	S	a	55	67	70	63	66	86	47	62	69
		s	18	11	14	14	15	11	20	16	13

Magyarázat: EK = előkészítő és kezdő szint, HB = haladó és befejező szint, O = optimum szint; P = pedagógusok motívumértékelése, S = szülők motívumértékelése; a = átlag, s = szórás.

szerinti átlaga. A középsősöknél és a nagycsoportosoknál a két szélső kategória különbsége 28%p. Az elsősöknél csak két kategória van, a különbség ezek között is 27%p. Ezek a különbségek igen jelentősek, a motívumok szórásértékének körülbelül másfélszeresét jelentik. A másik két készség esetében is a számolási készséghez hasonlóan nagy készségszintek közötti különbségeket kaptunk. Külön érdemes figyelmet fordítani arra, hogy a készségfejlődésben megkésett gyermekek értelmi elsajátítási motívumait mennyire gyengének érzik a pedagógusok. Ezeknek a gyermekeknek a motívumfejlettségi hátrányát a szülők is egyértelműen jelzik. Az adatok tehát egyértelművé teszik: a készségelsajátításban kortársaikhoz képest megkésett gyermekek értelmi elsajátítási motívumai lényegesen gyengébbek.

Az elsajátítási motívumok és az alapkészségek összefüggésének további elemzését korrelációs számítással végeztük. Az elő- és utómérés korrelációi hasonló erősségűek voltak. A pedagógusok motívummegítélése minden esetben szignifikánsan erősebb összefüggést ad a készségekkel, mint a szülőké. A pedagógusok és a szülők motívummegítélésének átlaga többnyire a pedagógusok értékeléséhez hasonló erősségű korrelációt mutat a készségekkel (3. táblázat).

Az értelmi elsajátítási motívumok a pedagógusok megítélésében közepes-erős, a szülőkében pedig gyenge-közepes összefüggést mutatnak a készségfejlettséggel. A számolási készség esetében kifejezetten magas, 0,5 körüli és feletti korrelációkat látunk. Az elsősöknél a számolási készség és az értelmi elsajátítási motívum korrelációja 0,72. A következtetés és a beszédhanghallás esetében az előbbinél kissé alacsonyabb, ám szintén jelentős összefüggés van az értelmi elsajátítási motívummal. A három készség átlagos fejlettsége és az értelmi motívum között 0,52–0,57 a korreláció. Ez az adat egyértelműen jelzi a motívumok és a készségek közötti szoros kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy a motívum fejlettsége 30% körüli arányban felelős a készségek fejlettségéért. Az ok-okozat azonban nem ilyen egyértelmű, ezért az állítás fordítva is megfogalmazható. A készségek fejlettsége 30% körüli arányban felelős az értelmi elsajátítási motívum fejlettségéért.

3. táblázat. Az értelmi elsajátítási motívum korrelációi az elemi alapkészségekkel, utómérés

Korrelációk	Elemi számolás következtetés			Tapasztalati együtt			Beszédhanghallás			Készségek			
	K	N	1.	K	N	1.	K	N	1.	K	N	1.	
Értelmi elsajátítási motívum	P	51	52	69	45	30	44	43	46	29	60	51	53
	S	24	38	26	29	20	20	33	32	ns	35	35	22
	PS	47	55	72	47	28	48	48	48	30	58	52	57

Magyarázat: K = középső csoport, N = nagycsoport, 1. = első évfolyam; értékelők: P = pedagógus motívumértékelése, S = szülő motívumértékelése, PS = pedagógus és szülő motívumértékelésének átlaga; ns = nem szignifikáns. A táblázat adataiban a korrelációs együtthatóknál az egészet jelölő nullát és a tizedesvesszőt elhagytuk.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a motívumok és a készségek fejlettségében kb. 30%-nyi a közös rész, a közös mag.

A pedagógusok és a szülők motívumértékelése a szociális és motoros elsajátítási motívumok fejlettségre, valamint az elsajátítási örömeire is kiterjedt. A szociális motívumokon belül külön értékelték a felnőttekkel és a kortársakkal való kapcsolatra irányuló motívumokat.

A *szociális* elsajátítási motívumok és a kognitív készségek között csak gyenge-közepes kapcsolat van. Jellegzetes az eltérés ebben az esetben a pedagógusok és a szülők vélekedése között. A szülők szociális motívumokról alkotott megítélése független a gyermekek készségfejlettségétől, ezek a korrelációk többnyire nem szignifikánsak. Feltételezhetnénk, hogy a gyenge korrelációkat a pedagógusok megítélése esetén is háttértényezők, a motívumok belső összefüggései okozzák, hiszen tudjuk, az elsajátítási motívumok között is közepes erősségű korrelációk vannak (Józsa, 2005). Ez azt jelentené, hogy a motívumok közötti belső összefüggések közvetítik a szociális motívumok és a készségek közötti korrelációt. Ha így lenne, akkor ennek a szülők megítélésénél is meg kellene jelenni, mert ott is hasonló erősségű kapcsolatban vannak a motívumok egymással, de nem ezt tapasztaltuk. Ezért azt feltételezzük, hogy a pedagógusok megítélésének szociális motívum-készség összefüggésében a motívumok belső összefüggésrendszere mellett szerepet kap a kognitív készségek elsajátításának társas folyamata. Ezeknek a készségeknek az elsajátítása társas interakción keresztül zajlik, fontos szerepet játszik benne az óvodai, iskolai közösség. A társas viselkedést a szociális motívumok segítik. Ami pedig azt jelenti, hogy *a kognitív készségek elsajátítását a szociális elsajátítási motívumok is elősegítik.*

A *motoros* elsajátítási motívum és az *elsajátítási öröm* esetében a szociális motívumokéhoz hasonló jelenséget látunk. A pedagógusok megítélése közepes erősségű összefüggéseket mutat a készségekkel, ezzel szemben a szülőké többnyire nem szignifikáns. Az összefüggést ebben az esetben is könnyen értelmezhetjük. A játékos készségfejlesztés alapelemei a sok mozgásra épülő tevékenységek. Ennél fogva az erős motoros motívumok az értelmi készségek fejlődését is segíthetik.

Összegzésként megállapítható, hogy az értelmi elsajátítási motívum szoros, a többi elsajátítási motívum gyenge kapcsolatban áll a készségekkel. A három életkor korrelációi között nincs tendenciózus eltérés. A pedagógusok motívumokról alkotott képe szorosabb kapcsolatban van a készségek fejlettségével, mint a szülők megítélése.

Az intelligencia összefüggése az elsajátítási motívumokkal és a készségekkel

A gyermekek intelligenciavizsgálatát a készségek és motívumok első adatfelvételét követően végeztük el. Az intelligenciát a kísérleti időszak alatt csak egyetlen alkalommal vizsgáltuk, mert a szakirodalmi adatok alapján azt feltételeztük, hogy ilyen rövid időintervallum alatt nem következik be jelentős változás (*Gerebenné-*

4. táblázat. Az IQ összefüggése az értelmi elsajátítási motívumok erősségével és az elemi alapkészségek fejlettségével, előmérés

Korrelációk	Értelmi elsajátítási motívum			Elemi számolás	Tapasztalati következtetés	Beszédhang-hallás	Készségek együtt
	P	S	PS				
Középső csoport	36	40	40	35	32	49	43
Nagycsoport	46	34	44	52	32	39	48
1. évfolyam	53	29	42	65	35	33	44

Magyarázat: P = pedagógus motívumértékelése, S = szülő motívumértékelése, PS = pedagógus és szülő motívumértékelésének átlaga. A táblázat adataiban a korrelációs együtthatóknál az egészet jelölő nullát és a tizedes vesszőt elhagytuk.

Vidákovich, 1989). Ez az intelligenciavizsgálat az előmérési időponthoz esett közelebb.

A motívumok előmérésének adatai alapján a pedagógusok és a szülők motívummegítélése közel azonos módon korrelál az intelligenciával. Az értelmi elsajátítási motívum és az intelligencia korrelációja mindhárom korcsoport esetében közepes erősségű (4. táblázat).

Az elsajátítási öröm esetében a pedagógusok a nagycsoportosoknál és az iskolásoknál, a szülők pedig az elsősöknél jeleznek gyenge, 0,3 körüli korrelációt az intelligenciával. A motoros és a szociális elsajátítási motívumok fejlettsége nem mutat összefüggést az intelligenciával, a táblázatban ezért ezeket nem tüntettük fel. A szignifikáns kapcsolat hiányát azonban fontos adatnak tartjuk: olyan konstrukciónál tapasztaltuk, ahol elméleti alapon nem is feltételezhető összefüggés, így ezt az eredményt a vizsgálat megbízhatóságának megerősítéseként is értelmezhetjük.

Az elsajátítási motívumok utómérésén kapott fejlettségének összefüggését is megvizsgáltuk az intelligenciával. Az IQ-vizsgálat az előméréshez esett közelebb, ennek ellenére azt látjuk, hogy a motívumok utómérése és az intelligencia közötti korrelációk az előmérésével azonosak, vagy magasabbak annál. A nagyobb időbeli távolság ellenére az utómérés kissé erősebb összefüggésekre utal. Emellett a tendencia az első mérésével azonos, ami megerősíti az eredmények megbízhatóságát.

Vizsgálati kérdésünk szempontjából az intelligencia és a készségek összefüggése is érdekes, a 4. táblázatban jobb oldali részében ezeket a korrelációkat is feltüntettük. A korrelációk ebben az esetben is többnyire közepes erősségűek. Az intelligencia az értelmi elsajátítási motívumok fejlettségével is legalább olyan szoros kapcsolatban áll, mint az elemi alapkészségek fejlettségével. Emellett az is megállapítható, hogy az elsajátítási motívumok legalább olyan szoros kapcsolatban vannak a készségekkel, mint az intelligencia (vö. 3. táblázat). A három készség összevont mutatója mind a három korcsoportnál erősebben korrelál az értelmi elsajátítási motívummal, mint az intelligenciával (vö. 3. és 4. táblázat).

Ez pedig annak a hipotézisnek a megfogalmazását teszi lehetővé, hogy ebben az életkorban a készségfejlődéssel, a készségek fejlődésének gyorsaságával a motívumok szorosabb kapcsolatban állnak, mint az intelligencia. Ennek a következtetésnek a megerősítése avagy cáfolata mindenképpen további kutatásokat tesz szükségessé.

Az alapkészségek fejlődését befolyásoló tényezők

Az alapkészségek fejlődésével foglalkozó részben megmutattuk, hogy a készségek egy adott időpontban mérhető fejlettsége átlagosan 25–36%-ban, de legfeljebb fele részben befolyásolja a fél évvel későbbi készségfejlettségi szintet. Az elsajátítási motívum fejlettsége a készségeknél erősebb időbeli stabilitást mutat. A motívumok fél év különbséggel felvett adatai között átlagosan magasabb a korreláció, mint a készségek esetében. Az előmérés azonban ebben az esetben sem magyaráz meg 50%-nál nagyobb varianciaarányt az utómérésből. Vajon hogyan kapcsolódik össze egymással a két rendszer? Mennyiben magyarázzák a motívumok a készségek fejlődését? Az alábbiakban ezt a kérdést elemezzük.

A készségek fejlődése logisztikus fejlődési görbével jellemezhető. Ez azt jelenti, hogy a fejlődés nem egyenletes, vannak intenzív és látszólag lassú fejlődéssel jellemezhető időszakok (a téma legfrissebb hazai elemzését lásd *Csapó, 2002*). Ebből az következik, hogy a fejlődés matematikai modellezése, a fejlődést befolyásoló tényezők feltárása nem könnyű módszertani feladat. A készségek vizsgált időszakban bekövetkező változása, önmagában a növekedés mértéke meglehetősen torz becslést ad a készségelsajátításról, mert a fejlődés mértékére jelentős befolyást gyakorol, hogy a gyermekek a készségelsajátítás melyik szakaszában tartanak, fejlődésük éppen az intenzív felfutási szakaszban van, vagy sem. Ez azt jelenti, hogy a jelenség leírása csak összetett elemzési módszerekkel lehetséges. Ilyen elemzési eljárás lehet például a regresszióanalízis, azonban ez az eljárás is többé-kevésbé torz képet nyújt az összefüggésekről, mert lineáris függvénykapcsolatot keres, feltételez. A valóságban azonban – mint ahogy arra röviden rámutattunk – a legtöbb esetben a lineáris kapcsolatnál bonyolultabb összefüggésekkel állunk szemben.

Az elsajátítási motívumok hatásának elemzéséhez a két értékelő (pedagógus, szülő) motívumátlagát vettük figyelembe. Ennek oka az, hogy a korábbi elemzésekben megmutattuk: a pedagógusok motívumokról alkotott képe szorosabb kapcsolatban van a kognitív komponensekkel, mint a szülőké. A két értékelő vélekedéséből számított motívumátlag ugyanakkor szinte minden esetben legalább olyan szoros kapcsolatban van a készségekkel, intelligenciával, mint önmagában a pedagógus megítélése. Emellett a két értékelő vélekedését együttesen tükröző motívumátlagokban minden bizonnyal kisebb súlya van a szubjektivitásnak, mint az értékelőkében külön-külön.

5. táblázat. Az elsajátítási motívumok és az intelligencia hatása a három alapkészség fejlődésére, regresszióanalízis

Hatás ($r\beta\%$)	Függő változó: utóteszt								
	Számolás			Következtetés			Beszédhanghallás		
Független változók	K	N	1.	K	N	1.	K	N	1.
Előteszt									
Számolás	19	29	22	10	10	7	10	14	–
Következtetés	–	9	–	5	18	5	–	18	–
Beszédhanghallás	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Intelligencia	–	8	8	–	–	–	15	–	16
Elsajátítási motívumok	20	12	14	16	13	11	20	10	17
R^2 (%)	39	58	44	31	41	23	45	42	33

Magyarázat: K = középső csoport, N = nagycsoport, 1. = első évfolyam. A táblázatban csak a szignifikáns hatásokat tüntettük fel.

Az elemi alapkészségek fejlődését befolyásoló tényezők vizsgálatára regresszióanalízist végeztünk. Függő változónak tekintettük a készségek utómérésén kapott fejlettségi szintjét. Független változó volt a készségek előmérésén kapott fejlettsége, az intelligencia és az elsajátítási motívumok. Ezzel a modellel azt próbáltuk meg feltárni, hogy a félév alatti fejlődést mennyiben határozzák meg ezek a tényezők. Azt feltételezzük, hogy a regressziós modellben a készségek előmérésén kapott fejlettsége mint független változó elnyeli a kísérlet előtti fejlődést befolyásoló tényezőket, egyéni különbségeket. A regresszióanalízis így arra ad választ, hogy a félév alatt bekövetkező fejlődés nagyságában, mértékében van-e szerepe az elsajátítási motívumoknak és az intelligenciának. Az elemzést mindhárom készség esetében elvégeztük a középsősökre, a nagycsoportosokra és az elsősökre is, ez összesen kilenc regressziót jelent. Az eredmények összefoglalását az 5. táblázat tartalmazza.

Első lépésként megállapítható, hogy a megmagyarázott varianciák aránya nem túl magas. Az összes ismert hatás a számolás esetében 39–58%, a másik két készség esetében ennél is alacsonyabb, a következtetésnél 23–41%, a beszédhanghallásnál 33–45%. Korcsoportonként tekintve a megmagyarázott varianciák a nagycsoportosok esetében a legmagasabbak. A fejlődés egyéni különbségeinek okát ez a változórendszer csak fele, harmada részben fedi le. A fejlődésben olyan jelentős tényezők kapnak tehát még szerepet, melyeket ebbe az elemzésbe nem vontunk be. Ez a további kutatások fontosságára hívja fel a figyelmet.

Az ismert hatásoknak átlagosan felét teszi ki a készség kezdeti fejlettségi szintje. A készségek és a korcsoportok közötti különbségek e tekintetben ugyanakkor meglehetősen nagyok. A készségek kezdeti fejlettségi szintje legnagyobb arányban a nagycsoportosoknál határozza meg a fejlődést. Ezeknél a gyermekeknél a

számolási készség ismert hatásának 75%-át, a tapasztalati következtetési készség 85%-át fedi le a készség előmérésnél kapott fejlettsége. A készségek fejlődését bemutató pontban ismertettük, hogy a beszédhanghallás elő- és utómérése között nincs szignifikáns korreláció. Ezért a beszédhanghallás kezdeti fejlettsége nem is szolgál magyarázó erővel a beszédhanghallás utómérésében. A beszédhanghallás esetében az óvodásoknál magyarázó erővel bír a számolás, a nagycsoportosoknál emellett a következtetés kezdeti fejlettségi szintje is, míg az elsősöknél az intelligencia.

Az intelligencia készségfejlődéshez való hozzájárulása nem túl jelentős, a kilenc regresszióból csak négyben ad szignifikáns magyarázó erőt. A legnagyobb magyarázó erőt a beszédhanghallás fejlődésénél mutatja. Ebben minden bizonnyal szerepet játszik az is, hogy a beszédhanghallás kezdeti fejlettsége nem kap szignifikáns magyarázó erőt a beszédhanghallás utómérésében. A tapasztalati következtetési készség fejlődésében nem mutat magyarázó erőt az intelligencia. A számolási készség esetén a nagycsoportosoknál és az elsősöknél 8–8%-nyi varianciát magyaráz meg, ami az ismert hatás kevesebb mint ötöde. *Összességében megállapítható, hogy az intelligencia alapkészség-fejlődésben játszott szerepe nem túl jelentős.*

Az elsajátítási motívumoknak minden regresszióban szignifikáns és pedagógiai szempontból is jelentős magyarázó ereje van. A motívumok által a készségfejlődésből megmagyarázott variancia tipikusan 10–20% közötti. A középsősöknél a motívumok az ismert hatás közel felét teszik ki (számolás: 51%, következtetés: 52%, beszédhanghallás: 44%). A motívumok magyarázó ereje a nagycsoportosok esetében a legkisebb, az ismert hatásból itt rendre 21, 32 és 24 százaléknnyit adnak a motívumok. Az elsősöknél 32, 48, illetve 53 százaléknnyit fednek le. A motívumok közül – az elméleti modellel összhangban – legjelentősebb magyarázó ereje az értelmi elsajátítási motívumnak van. Emellett a regressziók több mint fele azt mutatja, hogy a szociális elsajátítási motívumok is szignifikánsan hozzájárulnak a készségek fejlődéséhez. A motoros elsajátítási motívum két regresszióban, az elsajátítási öröm pedig egy esetben bír magyarázó erővel (az 5. táblázatban ezt nem részleteztük). Összegzésként megállapítható, hogy az elsajátítási motívumok jelentős mértékben hozzájárulnak az elemi alapkészségek fejlődéséhez.

Az értelmi elsajátítási motívum fejlődését befolyásoló tényezők

Az előző pont elemzéseiben azt a hipotézist igazoltuk, hogy a készségek fejlődését befolyásolják az elsajátítási motívumok és az intelligencia. Az ok-okozati viszonyt nem az elemzésből következtettük, hanem a regresszióelemzési eljárás során az általunk feltételezett összefüggést teszteltük. A kérdés azonban fordítva is feltehető és értelmes. Az elsajátítási motívumok fél év alatt bekövetkező változását mennyiben befolyásolják a készségek és az intelligencia?

A kísérlet alatt nem változott meg számottevően a korcsoportok átlagos motívumfejlettsége, az előmérés és az utómérés átlagai mindhárom korcsoportnál, a szülők és a pedagógusok jellemzése alapján is szinte azonosak. Ennek ellenére a féléves különbséggel végzett motívumvizsgálatok között csak 0,5–0,7 körüli korrelációk vannak. Ez azt jelenti, hogy bár a motívumok fejlettségének átlagos megítélése nem változott, az egyes gyermekek megítélése sok esetben igen. Ezek a korrelációk arra utalnak, hogy az előmérés motívumfejlettsége 25–50% körüli arányban determinálja az utóméréskor kapott motívumfejlettséget. Felvethető tehát a kérdés: vajon a motívumok változását befolyásolják-e a készségek és az intelligencia?

A fentiekben ismertetett elemzések azt mutatták, hogy a vizsgált motívumok közül az értelmi elsajátítási motívum áll legszorosabb kapcsolatban az elemi alapképességekkel és az intelligenciával. Ezért az alábbi két regressziós modellben az értelmi elsajátítási motívumot tekintjük függő változónak. A 6. táblázatban közölt regresszióban függő változónak tekintettük az értelmi elsajátítási motívumot, független változóként szerepel a három alapképesség fejlettségét tükröző összevont mutató és az intelligencia. Ebben a regressziós modellben tehát még nem a motívumváltozás jelenik meg, hanem az értelmi elsajátítási motívumból az értelmi fejlettség által megmagyarázott rész. A motívum fejlettségének egyéni különbségeihez az alapképességek és az intelligencia is jelentős mértékben hozzájárulnak. A teljes ismert hatás a középsősöknél 37%, a nagycsoportosoknál 39%, az elsősöknél pedig 50%. Ez a tendencia azt sejteti, mintha óvodától első évfolyamig az értelmi elsajátítási motívum és az értelem mutatói (alapképességek, intelligencia) közötti kapcsolat erősödne. Nehéz lenne elméletileg megindokolni egy ilyen tendenciát, elképzelhető, hogy csak a véletlennek köszönhető. Az a következtetés azonban mindenképpen megfogalmazható, hogy 40% körüli arányban az elsajátítási motívumok és az értelmi fejlettség megmagyarázzák egymást.

Egy másik életkori tendencia is megfigyelhető: az életkor előrehaladtával az intelligencia által megmagyarázott variancia aránya nő. Ennek az oka azonban főképp a tesztrendszerben jelölhető meg. Az alapképességtesztek kritériumorientáltak, ennél fogva differenciáló erejük felülről korlátos. Ebből az következik, hogy a készségeket már elsajátító gyermekeket nem differenciálják. Ilyen gyermekek az életkor előrehaladtával egyre többen vannak, így őket már csak az intelligenciatesztek különböztetik meg egymástól. Ebből pedig matematikailag az következik, hogy a regresszióban az intelligencia által megmagyarázott variancia nagyobb lesz.

A regresszió alapján *összegzésként* megállapítható, hogy az értelmi *elsajátítási motívum egyéni különbségeit jelentős arányban megmagyarázza az értelmi fejlettség.*

A 7. táblázat regressziójában szintén az értelmi elsajátítási motívum utómérésének adatait tekintettük függő változónak. Független változóként szerepelt a fél

6. táblázat. Az alapkészségek és az intelligencia hatása az értelmi elsajátítási motívum fejlettségére, regresszióanalízis

Hatás (r β %)	Függő változó: értelmi elsajátítási motívum, utóteszt		
	Független változó	Középső csoport	Nagycsoport
Alapkészségek, utóteszt	25	18	18
Intelligencia	12	22	33
R ² (%)	37	39	50

Magyarázat: K = középső csoport, N = nagycsoport, 1. = első évfolyam. A táblázatban csak a szignifikáns hatásokat tüntettük fel.

évvel korábbi előmérés motívumfejlettsége, az alapkészségek és az intelligencia. Az ismertté vált hatások ebben az esetben az előbbi modellnél magasabbak – ez természetes is, hisz lényeges elemmel bővült a független változók rendszere –, 60% körül vannak. Gyenge tendencia utal arra, hogy az életkor előrehaladtával a megmagyarázott variancia aránya csökken. Ezt a csökkenést a motívumok előmérésének magyarázóérték-csökkenése okozza, az értelmi fejlettség által magyarázott rész nem csökken.

Az értelmi elsajátítási motívum utómérésén kapott fejlettségéből 30-40 százaléknyt magyaráz a fél évvel korábbi motívumfejlettség, ez az ismert hatás kb. kétharmada. Az értelmi fejlettség 20-25 százaléknyt magyaráz meg, ez az ismert hatás kb. egyharmada. Ezen belül az alapkészségek és az intelligencia által magyarázott rész aránya az életkor előrehaladtával változik, ennek okáról az előző regressziós modellnél írtunk. Emellett a motívum utómérésnél kapott fejlettségét 40% körüli arányban a vizsgált változórendszeren kívüli tényezők is befolyásolják.

A regresszióelemzés alapján megállapítható, hogy egy fél éves időszak alatt is számottevő mértékben megváltozhatnak az óvodás és kisiskolás gyermekek értelmi elsajátítási motívumai. Erre a változásra az alapkészségeik fejlettsége és az intelligenciájuk is jelentős befolyást gyakorol. Azaz az értelmi fejlődés visszahat az elsajátítási motívumok fejlődésre.

7. táblázat. Az alapkészségek, az intelligencia és a kísérlet előtti motívumfejlettség hatása az értelmi elsajátítási motívum fejlettségére, regresszióanalízis

Hatás (r β %)	Függő változó: értelmi elsajátítási motívum, utómérés		
	Független változó	Középső csoport	Nagycsoport
Alapkészségek, utómérés	18	9	7
Intelligencia	4	11	19
Értelmi elsajátítási motívum, előmérés	42	40	32
R ² (%)	65	61	58

Összegzés

Az elmúlt évtizedek kutatásai a motiváció és a kogníció terén hasznos eredmények sokaságát halmozták fel. E két nagy kutatási terület között ez idáig csak kevés kapcsolódási pont fedezhető fel. Párhuzamosan felgyűlt eredményeik alig hatottak egymásra. A pedagógia elmélete és gyakorlata szempontjából is fontos, új felismerés: a motívumok és képességek fejlődése nem választható szét egymástól. A motívumok és készségek fejlődése szorosan egymásba fonódik, kölcsönösen erősíthetik, avagy gátját képezhetik a további fejlődésnek. A fejlődésnek tehát olyan elméleti modelljei lehetnek relevánsak, melyek a motívumok és képességek szerves összekapcsolódására építenek, egymásba integrálják a motiváció és a kogníció elméleteit. Ebből következően az empirikus pedagógiai kutatások feladata a motívum- és képességfejlődés egymásra hatásának, az együttes fejlesztés lehetőségeinek, módszereinek feltárása. A pedagógiai gyakorlatban pedig olyan fejlesztési módszerek kipróbálása és meghonosítása, melyek a motívumok és a készségek fejlesztésére egyaránt építenek. (Lásd például a kritériumorientált pedagógia módszereit: *Józsa*, 2000b; *Nagy*, 2000c, 2001, 2002; az önszabályozó tanulás elméletét *Molnár É.*, 2004).

A tanulmányunkban bemutatott empirikus vizsgálattal feltártuk az elsajátítási motívumok és az alapkészségek közötti szoros kapcsolatot. A longitudinális adatbázison végzett elemzések arra is rámutattak, hogy az elsajátítási motívumoknak és főként az értelmi elsajátítási motívumnak a készségek fejlődésében is fontos szerepük van. Másként fogalmazva: a motívumok fejlettsége nem csupán a készségek fejlettségével, hanem azok fejlődésével, a fejlődés ütemével is kapcsolatban állnak. Elemzéseink igazolták azt is, hogy a motívumokban bekövetkező változásokat befolyásolja az értelmi készségek fejlettsége. Azaz a készségek fejlettsége is visszahat a motívumok fejlődésére.

Az eredmények megmutatták, hogy az értelmi elsajátítási motívumok mellett a szociális motívumoknak is jelentős szerepe van az értelmi készségek fejlődésében. A készségfejlődés nem ragadható ki abból a társas környezetből, amiben az elsajátítás zajlik. A szociális készségek és motívumok fejlettsége összefügg az értelmi fejlettséggel (a témáról lásd még *Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné*, 2004a).

Elemzéseink alapján valószínűsíthető, hogy a készségfejlődés ütemével, gyorsaságával a motívumok szorosabb kapcsolatban állnak, mint az intelligencia. Az alapkészségek fejlődésére az elsajátítási motívumoknak erősebb befolyása van, mint az intelligenciának. Ez az eredményünk némiképp hasonlít *Yarrow* csecsemőkori vizsgálati eredményeihez, amelyben a motiváció előre jelezte a három és fél éves kori Stanford-Binet IQ-t, míg a Bayley mentális fejlettséget mérő mutató nem (*Morgan – MacTurk – Hrnčíř*, 1995).

Az intelligencia faktoranalitikus kutatásai a készségeket, a képességeket az intelligencia összetevőinek tekintik (*Csapó*, 2003; *Nagy*, 2000a). Empirikus vizsgálatunkban az intelligenciát meglehetősen egyszerűen ragadtuk meg: RAVEN-

teszttel mértük fel a fejlettségét. Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy ez a teszt bizonyos becslést ad az értelem általános fejlettségéről, a faktoranalitikus kutatás intelligencia-felfogásáról, akkor az eredmények azt mutatják, hogy az intelligencia fejlettsége viszonylag kis szerepet játszik az összetevőinek (a képességeknek) a fejlődésében. A kérdés felvetése fordítva talán még indokoltabb lehet: a készségek, képességek mint intelligencia-összetevők fejlettsége milyen befolyást gyakorol az intelligencia fejlődésére? Vajon néhány kritikus jelentőségű készség (lásd például a DIFER elemi alapkészségeit) fejlesztésének eredményeként várhatjuk-e az intelligencia, az értelem általános fejlődését? A kérdés megválaszolása későbbi longitudinális intelligenciakutatások keretében válik lehetségessé.

Összefoglalóan megállapítjuk, hogy kutatási eredményeink egyértelművé teszik a motívum- és a készségrendszer fejlődésének szoros egymásba fonódását. Az eredményeket úgy tekintjük, mint a személyiségfejlődést, a kompetenciát motívumok és képességek szerveződésekként, fejlődésekként értelmező paradigma empirikus megerősítését.

A bemutatott vizsgálat az OTKA T043480 kutatás keretében valósult meg. Elkészítése során felhasználtam az SZTE-MTA Képességkutató Csoport infrastruktúráját. A tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesültem.

Irodalom

- Bickhard, M. H. (2003): An Integration of Motivation and Cognition. In Smith, L.–Rogers, C.–Tomlinson, P. (eds.): *Development and motivation: joint perspectives*. Leicester, British Psychological Society, Monograph Series II, 41–56.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997): Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, no. 9. 1–11.
- Butterfield, P. M.–Miller, L. (1984): Read your baby: A follow up intervention program for parents with NICU infants. *Infant Mental Health*, no. 2. 107–116.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szerveződésében. In Falus Iván – Báthory Zoltán (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó, 270–293.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 211–227.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.
- Geen, R. G. (1995): *Human Motivation: A Social Psychological Approach*. California, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.
- Gerebenné Várbíró Katalin – Vidákovich Tibor (szerk.) (1989): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In Collins, W. A. (ed.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. vol. 14., Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 215–255.

- Jennings, K. D. (1996): Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood. In Messer, D. J. (ed.): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. London and New York, Routledge, 36–54.
- Józsa Krisztián (2000a): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2000b): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 78–82.
- Józsa Krisztián (2001a): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Tankönyvkiadó, 162–174.
- Józsa Krisztián (2001b): *Criterion-referenced development of counting skills*. Paper presented at 9th European Conference for Research on Learning and Instruction, Fribourg, August 28th – September 1st 2001. 276.
- Józsa Krisztián (2001c): *A matematikai alapkészségek kritériumorientált fejlesztése*. Szimpózium (absztrakt). I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi Összefoglalók, 132.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó, 239–268.
- Józsa Krisztián (2002c): *A four-year experiment: criterion referenced development in childhood*. 4th Warwick International Early Years Conference, Warwick, Nagy-Britannia.
- Józsa Krisztián (2003): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban*. PhD-értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Józsa Krisztián (2005): Az elsajátítási motívumok változása 10–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. (megjelenés alatt)
- MacTurk, R. H.–Morgan, G. A. (eds.) (1995): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Advances in applied developmental psychology. Norwood, New Jersey, vol. 12. Ablex Publishing Corporation.
- MacTurk, R. H.–Morgan, G. A.–Jennings, K. D. (1995): The assessment of mastery motivation in infants and young children. In MacTurk, R. H.–Morgan, G. A. (eds.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology*. Norwood, New Jersey, vol. 12., Ablex Publishing Corporation, 19–56.
- Messer, D. J. (ed.) (1996): *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. London and New York, Routledge.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8. sz. 49–59.
- Molnár Éva (2004): *Az önszabályozó tanulás és iskolai eredményesség*. PhD-értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Morgan, G. A.–MacTurk, R. H.–Hrncir E. J. (1995): Mastery motivation: overview, definitions and conceptual issues. In MacTurk, R. H.–Morgan, G. A. (eds.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Advances in applied developmental psychology. vol. 12. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1–18.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 141–185.
- Nagy József (2000c): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, 9. sz. 22–38.
- Nagy József (2002): *Developmental differences and the concept of criterion-oriented development*. Interplay, Spring, 50–62.
- Nagy József (2003a): Knowledge based society and education: The problem of time. *Journal of Early Childhood Research*, no. 1. 7–19.
- Nagy József (2003b): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 269–312.
- Nagy József (2004): Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 3–20.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER-programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest, Tankönyvkiadó, 153–161.
- Seifer, R.–Vaughn, B. E. (1995): Mastery motivation within a general organizational model of competence. In MacTurk, R. H.–Morgan, G. A. (eds.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Advances in applied developmental psychology. vol. 12. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 95–115.
- Stipek, D. J. (1993): *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Vidákovich Tibor (2001): *A következtetési képesség fejlődése és fejlesztési kritériumai*. Szimpózium előadás (absztrakt) I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi Összefoglalók, 100.
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 59–68.
- Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készség fejlődése. In Varga Lajos (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 247–273.

Dr. Balogh László

Iskolai tehetséggondozó programok hatásvizsgálata

Bevezetés

A rendszerváltást megelőzően Magyarországon a tehetségfejlesztés nem szerepelt az iskolai munka kiemelt feladatai között. Sokféle formája volt ugyan az iskolákban a tehetséges gyerekekkel való foglalkozásnak (tagozatos osztályok, speciális osztályok, szakkörök, fakultációk stb.), azonban ezek csak részben tudták megoldani a tehetségfejlesztés komplex feladatait. Egyfelől sokkal több tehetséges gyerek volt, mint amennyien ezekbe az osztályokba bekerültek, másfelől a programok elsősorban csak egy-egy speciális képességrendszer (énekezési, matematikai, idegennyelv-tanulás stb.) fejlesztését tűzték ki célul. Hiányoztak azok az iskolai programok, amelyek a tehetség felkutatását, alapozását és komplex fejlesztését együttesen kívánták volna megvalósítani.

A nyolcvanas évek második felében már érezhetőek voltak a változás szelei, s megindult a fellendülés a magyar iskolai tehetséggondozásban. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy a fentebb említett egyoldalú (döntően csak a képességek fejlesztését célzó) speciális tehetséggondozás a pedagógusokban is hiányérzetet keltett, s keresték azokat a formákat, amelyek a komplex fejlesztés követelményeinek jobban megfelelnek. Másrészt 1987-ben megalakult az Európai Tehetséggondozó Társaság (ECHA), illetve ennek magyar tagozata, s ez lehetővé tette a külföldi kutatási eredmények, szakmai tapasztalatok átültetését a hazai gyakorlatba. A kilencvenes évek elejére már sokasodtak azok az iskolai programok, amelyek komplex (képességekre és személyiségbeli „háttértényezőkre” irányuló) tehetségfejlesztést tűztek ki célul (vö. *Balogh-Tóth*, 1999; *Martinkó*, 1999).

E programok alapjaként a tehetség Renzulli-féle általánosan elfogadott többtényezős elméletét jelölhetjük meg, mely három, a kreatív/produktív emberekre jellemző tulajdonságra épül. Ez a három komponens a következő:

- átlagon felüli képességek,
- feladat iránti elkötelezettség,
- kreativitás.

Az átlagon felüli képességek mind az általános, mind a specifikus képességeket magukba foglalják. Úgy kell őket értelmezni, mint az elérhető legmagasabb

teljesítményszintet egy adott témában. A feladat iránti elkötelezettség a motivációhoz hasonlítható, de annál szűkebb értelmezésben. Pontosán azt jelenti, hogy az illető lelkesedik a feladatért, az vonzza őt. A kreativitás egy olyan átfogóbb fogalom, amelyet máshol zseniként, eminensként is említenek. Renzulli szerint ezek közül egyik elem megléte sem jelenti önmagában, hogy valaki tehetséges. A három elem interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez. Minden tulajdonság szükséges, és egyenlő szerepet játszik. Ebből következik, hogy az intelligencia nem az egyetlen feltétele a tehetségnek. *Renzulli* (1978, 28) álláspontját a következőképpen foglalta össze:

„A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alapszoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapszoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval, vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból”.

Az új programok indulásával egyidejűleg felvetődött a fejlesztő munka hatékonysági vizsgálatának a kérdése is. A tehetséges tanulók fejlődésének nyomon követése hagyományosan elsősorban a tanulmányi teljesítményhez kötődik. Ez sok hasznos információt nyújt a pedagógusoknak a végzett munka eredményességéről és a további teendőkről, azonban azokról a jelenségekről keveset tudunk meg ily módon, amelyek a tehetség kibontakozásának háttérében húzódnak meg. Külföldi kutatások már régóta jelzik, hogy a tehetség csak a személyiséget átfogó többféle vizsgálati eljárás egymást kiegészítő együttesével ragadható meg (vö. *Heller – Mönks – Sternberg – Subotnik*, 2000). A Debreceni Egyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszékének kutatói több mint egy évtizede töreksenek ezen elv érvényesítésére: a hatásvizsgálatok során a képességek fejlődésén túl a teljesítményt jelentősen befolyásoló „háttértényezők” (például motívumok, tanulási stratégiák, személyiségtényezők) alakulását is fontos hatékonysági paraméterként veszik figyelembe (vö. *Balogh*, 2000; *Balogh – Bóta – Dávid – Páskuné*, 2004; *Dávid – Bóta – Páskuné*, 2002; *Ferku – Mező*, 2003).

Jelen tanulmányban egy komplex longitudinális vizsgálatról számolunk be, amelynek részeredményeit folyamatosan publikáltuk, de a vizsgálati periódus (négy év) egészére vonatkozó eredményeket, illetve azok elemzését most adjuk közre összegzett formában (vö. *Balogh*, 2001; *Balogh – Nagy*, 1991; 1995; 1996; *Balogh – David – Nagy – Tóth*, 1997).

A vizgálatról

Longitudinális vizsgálatunk során a következő főbb *tartalmi szempontok* érvényesültek.

1. Hogyan fejlődnek az általános intellektuális képességek?
2. A tanulási motívumok változásai a fejlesztő program során.
3. Hogyan alakulnak a tanulási stratégiák, technikák?
4. A szorongási mutatók változásai.

Világszerte ismert és használt *mérőeszközök*¹ magyar adaptációinak segítségével szereztük az adatokat:

- Raven IQ-test (Progressiv Standard Matrix),
- Kozéki–Entwistle-féle tanulási motiváció- és orientáció-kérdőív,
- Spielberger-féle szorongásvizsgálat,
- mindezek mellett a tanulmányi eredményt is alapul vettük a tényezők közötti összefüggések felderítéséhez.

A *vizsgált minta* jellemzői a következőkben foglalhatók össze:

1. Életkor: 10–14 éves kor (5–8. évfolyam).
2. Résztvevők:
 - három általános iskola tanulói (Törökszentmiklós: 3 osztály, 64 fő; Szerencs: 4 osztály, 106 fő; Mátészalka: 4 osztály, 96 fő);
 - egy nyolc évfolyamos gimnázium tanulói (Budapest, 6 osztály, 194 fő);
 - összesen 17 osztály 460 tanulója vett részt a vizsgálatokban – a hiányzások miatt azonban ez egy elvi létszám, a pontos adatokat az egyes tartalmi szempontok elemzésénél feltüntetjük. (A tanulók 1990 és 2000 között töltötték a négy évet az iskolában, más és más kezdési évvel.)
3. Közös az iskolákban az azonos elvi alapokon és szervezeti keretekben működő tehetséggondozó program, melynek főbb jellemzői az alábbiak.
 - Az intellektuális szférában tehetségesnek látszó gyerekek beválogatása a programba 10 éves korban, komplex szempontsor alapján. (Mértük bizonyos általános intellektuális képességek: lényeglátás, emlékezet, figyelem, kreativitás színvonalát; figyelembe vettünk egyes tantárgyakban nyújtott teljesítményeket: anyanyelv, matematika; mérlegeltük a tanulók korábbi iskoláiból küldött jellemzéseket, ebben kiemelten a tanuláshoz való viszonyt és az érdeklődést. E három tényező együttese alapján válogattuk be a programba a gyermekeket.)
 - Minden iskolában külön osztályban tanulnak ezek a diákok, amelyekben a délelőtti tanórák és a délutáni kiscsoportos és egyéni foglalkozások szerves egységben jelentik a fejlesztés szervezeti kereteit.

¹ E vizsgálati módszerek részletes bemutatására a terjedelmi korlátok miatt e tanulmányban nincs lehetőség. Az eredményeink megértéséhez szükséges legfontosabb információkat az elemzéseknel vázoljuk, s utalunk azokra a művekre, amelyek részletesen bemutatják ezen mérőeszközöket.

- A program fő célja: az általános intellektuális képességek és a teljesítményt döntően befolyásoló „háttértényezők” (motiváció, tanulási stratégiák, személyiségjellemzők) **intenzív fejlesztése**, valamint a gyerekekben rejlő speciális tehetség megkeresése és fejlesztése (vö. *Balogh*, 2000).

A mérések időpontjai:

1. ötödik évfolyam kezdete,
2. ötödik évfolyam vége,
3. nyolcadik évfolyam vége.

Mind a 17 vizsgált osztályban ezen időpontokban végeztük a méréseket. Mi indokolta az időpontok fenti megválasztását? Egyrészt fontosnak tartottuk, hogy amikor belép a gyerek a fejlesztő programba, akkor mérjük fel a kiindulási helyzetet (5. évfolyam kezdete). A fejlesztő program egy év után már jelez fejlődési tendenciákat, s ezek fontosak lehetnek a program további megvalósításához (5. évfolyam vége). A négyéves program eredményességét a nyolcadik év végi mérések alapján lehet átfogóan elemezni. (Természetesen célszerű lett volna a hatodik és a hetedik évfolyam végén is méréseket végezni, azonban erre nem volt kapacitásunk.)

A főbb fejlődési tendenciákat az elvégzett három mérés jól mutatja: az eredmények egyrészt a fejlesztő program értékeléséhez adnak támpontokat, másrészt a korosztályra vonatkozó életkori fejlődési mutatókat is jelzik.

Eredmények

Az általános intellektuális képességek fejlődése

Az intellektuális tehetség összetevőit ábrázoló modellek (*Renzulli*, 1978; *Czeizel*, 1997) mindegyikében megtalálható az a komponens, amit általános értelmességnek (intelligenciának) neveznek. E nélkül nehezen képzelhető el magas szintű teljesítmény, így a fejlesztésben is kiemelt szerepet kap. Vizsgálatára sokféle módszert alkalmaztak eddig a tehetségkutatásban (vö. *Dávid*, 2004), azonban itthon és külföldön egyre inkább elterjedtek a nonverbális intelligenciatesztek, kiemelten a Raven-féle vizsgálati módszer (vö. *Geffert*, 1981; *Herskovits-Gyarmathy*, 1994; *Dávid*, 2002). A Raven-próba alkalmazása a tehetségidentifikációban és fejlődésének követésében azért tett szert szakmai népszerűsége, mert nonverbális jellegéből adódóan kevésbé van kitéve olyan kulturális hatásoknak, mint a családi nevelés különbözőségei, a nyelvhasználat színvonala, illetve a tananyagra épülő tudás mennyiségi és minőségi mutatói. A teszt „a megfigyelőképességet, a strukturális viszonyok meglátását, a feltárt információk észben tartását (rövid lejárátú memória) és az információkkal egyszerre több síkon történő műveletvégzés képességét vizsgálja.” (*Kulcsár*, 1982, 171) Ezek olyan általános intellektuális képességek, amelyek az intellektuális szférában a teljesítményt lényegesen meghatározzák, tehát nem mindegy, hogyan alakul ezek fejlettségi szintje az iskolai tehetségfejlesztő programok eredményeként.

1. táblázat. Az intelligenciavizsgálatok eredményei

Iskola	1. mérés		2. mérés		3. mérés		
	N	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
1.	79	42,71	7,22	48,01	4,46	52,67	4,31
2.	80	43,86	4,69	47,83	4,28	52,07	3,79
3.	49	43,69	5,77	47,16	6,79	50,98	5,53
4.	128	47,00	4,58	49,83	4,22	54,33	3,52
Összesen	336	44,76	5,77	48,54	4,84	52,92	4,27

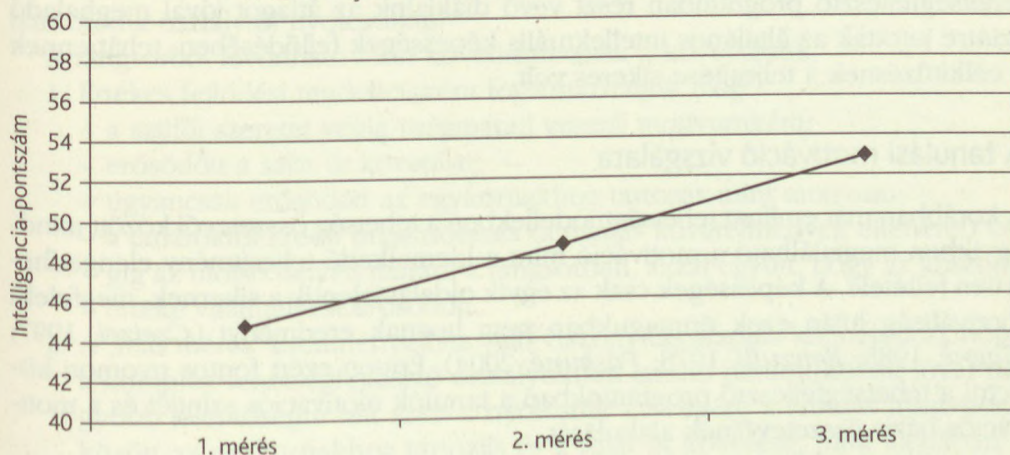
Megjegyzés: a lehetséges maximális pontszám 60.

Hogyan alakultak az eredmények vizsgálsorozatunkban az ötödiktől a nyolcadik évfolyamig? Az 1. táblázat összegző adatai mutatják a négy iskolában bekövetkezett változásokat.²

Ebből a szempontból két ábra szemléletesen mutatja az eredményeket. Az 1. ábrából levonható következtetés az, hogy a három mérés eredményei szerint a fejlődés intenzív volt az általános intellektuális képességek tekintetében: már az ötödik évfolyamon jelentősen fejlődött a tanulók általános intelligenciája, s ez a tendencia folytatódott a nyolcadik évfolyam végéig.

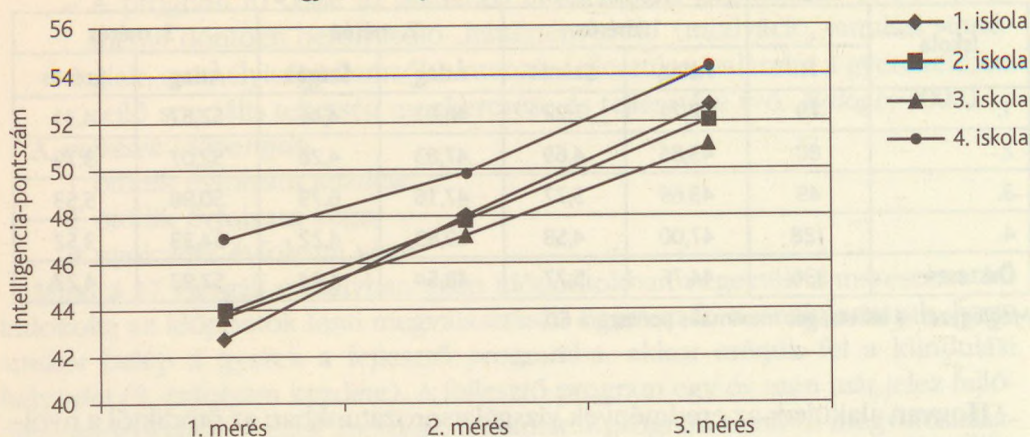
A 2. ábrából arra a kérdésre lehet válaszolni, hogy a négy iskola eredményei mennyire vannak összhangban egymással. Világosan látható, hogy mind a négy iskolában hasonló fejlődési tendencia érvényesült. Tehát a folyamat nem iskola-

1. ábra. Fejlődési tendencia a három mérés alapján



² A matematikai statisztikai számításokat dr. Münnich Ákos végezte.

2. ábra. A négy iskola fejlődési tendenciája a három mérés alapján



függő, az átlagos szintet jóval meghaladó fejlődést a közös fejlesztőprogram eredményezte.

Ezen életkorra vonatkozó hazai standardértékek nincsenek, de összehasonlítási alapként egy másik saját vizsgálat adatait is megadjuk a nyolcadik év végi (3.) mérés eredményeinek értékeléséhez. A kilencvenes évek végén egy másik vizsgálatunkban is alkalmaztuk ugyanezt a Raven-próbát nyolcadik évfolyamos, normál osztályokba járó tanulóknál ($N=260$), s ott az átlagpontérték 46,46 (szintén maximum 60 pontból) a szórás pedig 7,15 volt.

Ehhez az átlagértékhez viszonyítva a tehetségfejlesztő programunkban közreműködő tanulók nyolcadik évfolyamos mérésének adatait ($N: 336$; átlag: 52,92 pont; szórás: 4,27) egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a komplex tehetségfejlesztő programban részt vevő diákjaink az átlagot jóval meghaladó szintre jutottak az általános intellektuális képességek fejlődésében, tehát ennek a célkitűzésnek a teljesítése sikeres volt.

A tanulási motiváció vizsgálata

A korábban már említett tehetségmodellekben a tehetség összetevői között mind-egyikben megtalálható a motiváció mint a kiemelkedő teljesítmény elengedhetetlen feltétele. A képességek csak az egyik oldalát jelentik a sikernek, megfelelő motiváltság híján ezek önmagukban nem hoznak eredményt (Czeizel, 1997; Gagné, 1985; Renzulli, 1978; Páskuné, 2004). Éppen ezért fontos nyomon követni a tehetségfejlesztő programokban a tanulók motivációs szintjét és a motivációs bázis összetevőinek alakulását.

A múlt század hetvenes éveinek közepétől került előtérbe világszerte az iskolai motiváció alapvető faktorainak keresése (vö. Kozéki – Verma, 1984). Gyakorlati szempontból jelentős előrelépést hoztak azok a nemzetközi összehasonlító

vizsgálatok, amelyek feltárták az iskolai motiváció fő dimenzióit (vö. *Kozéki-Entwistle – Pollitt*, 1986). Ezzel együtt kidolgoztak egy új típusú mérőeszközt is, amely – a folyamatos kritikai megjegyzések ellenére – azóta is a leggyakrabban alkalmazott módszer az iskolai tanulási motiváció vizsgálatára. Nálunk a „Kozéki-Entwistle-féle motivációs kérdőív” elnevezéssel vált ismertté (*Kozéki – Entwistle*, 1986).

Vizsgálataink során mi is ezt a kérdőívet alkalmaztuk, amely a következő struktúrában vizsgálja az iskolai tanulás motivációját. Ebben három fő dimenzió különíthető el, s ezek mindegyikében három részelem található.

- Követő (affektív, szociális) dimenzió:
 - a szülőkhöz fűződő kapcsolat,
 - elfogadás a nevelők részéről,
 - egykorúakhoz tartozás.
- Érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:
 - saját út követése,
 - tudásszerzés szükséglete,
 - közös aktivitás.
- Teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:
 - lelkiismeret,
 - az értékek követésének szükséglete,
 - felelősség.

A kérdőív a fentiekén túl tizedik elemként méri még a tanároktól eredő presszióérzést, amely azt fejezi ki, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. A 2. táblázat a három mérés összegzett adatait mutatja be a motivációs kérdőív tíz eleme alapján.

Elsőként a motivációs elemek rangsorának változásait érdemes szemügyre venni, ez kifejezi, mennyire strukturálódott át a motívumok rendszere a tanulóknál ötödik osztálytól nyolcadikig.

A rangorból levonható főbb következtetések a következők.

1. Értékes fejlődési tendenciaként fogalmazhatjuk meg:
 - a szülői szeretet végig megmarad vezető motívumként;
 - erősödött a saját út követése;
 - ugyancsak erősödött az egykorúakhoz tartozás mint motívum;
 - a tanároktól eredő presszióérzés (a magas követelmények ellenére!) végig az utolsó helyen maradt a rangsorban, azzal együtt, hogy az abszolút értéke valamelyest erősödött.
2. A „más mérés” eredményeihez való viszonyítás alapján kiemelendő, hogy a komplex tehetséggondozó osztályokban tanuló diákok között jóval nagyobb jelentőségre tett szert a nyolcadik év végére a tanulás motívumai között az egykorúakhoz tartozás és a saját út követése, mint általában a nyolcadikat végzett tanulóknál. Ez egyfelől ezen komplex programokkal működő osztályokban a tanulók közötti harmonikus kapcsolatokra utal.

2. táblázat. Motivációs értékek a három mérésben (N=398)

Motívum	1. mérés		2. mérés		3. mérés		Más mérés*
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Rangsor
Szülői szeretet	27,80 (1)	2,41	26,79 (1)	3,19	25,96 (1)	3,33	1
Elfogadás a nevelők részéről	26,30 (6)	3,60	23,89 (7)	4,48	21,57 (8)	4,15	7
Egykorúakhoz tartozás	25,38 (7)	2,96	25,01 (5)	3,18	24,56 (2)	3,19	5
Saját út követése	22,96 (9)	3,56	22,93 (9)	3,49	22,50 (7)	3,21	9
Tudásszerzés szükséglete	26,37 (5)	3,23	24,98 (6)	3,72	22,74 (6)	3,87	6
Közös aktivitás	25,05 (8)	3,85	23,67 (8)	3,99	21,27 (9)	3,92	8
Lelkiismeret	26,94 (2)	2,74	25,92 (2)	3,29	24,41 (3)	3,28	2
Értékek követése	26,71 (3)	3,21	25,43 (4)	3,69	23,66 (5)	3,50	4
Felelősség	26,41 (4)	3,23	25,49 (3)	3,26	24,33 (4)	3,34	3
Presszióérzés a tanároktól	11,23 (10)	4,51	11,94 (10)	4,80	12,71 (10)	4,28	10

* A más mérés kategória rangsora egy 2001-ben, 632 általános iskolát befejezett, nulladik évfolyamos, tehetséggondozó programban részt vevő gimnáziumi tanulóval elvégzett mérés eredményei alapján készült (vö. Balogh, 2004a).

Megjegyzés: a pontértékek minimuma 6, maximuma 30 lehet. A zárójelben lévő szám a rangsorban elfoglalt helyet jelöli.

Másfelől azt is jelzi, hogy a programban meghatározó szerepet játszó önálló tanulási módszerek az átlagosnál magasabb szintre fejlesztették a tanulók autonómiáját, ami fontos szerepet játszik a tehetség kibontakozásában.

Tanulságos szemügyre venni a három nagy motívumcsoport értékeinek alakulását is a három mérésben, az alábbiakban ezeket összegezzük.

3. táblázat. A három mérés motivációs értékei

Motivációs dimenziók	1. mérés	2. mérés	3. mérés
Követő	79,5	75,7	72,1
Érdeklődő	74,4	71,6	66,5
Teljesítő	80,1	76,8	72,4

Megjegyzés: a minimális pontszám 18, a maximális 90 lehet.

Mindebből két érdekes következtetés vonható le.

1. A programba bekerüléskor (az 5. évfolyam elején) a motivációs értékek nagyon magasak, majd ezek fokozatosan gyengülnek a második és harmadik mérésben. Ez általános tendencia Magyarországon a 10–14 éves kor között, a döntő ok minden bizonnyal a serdülésnek a tanuláshoz való viszony megváltoztatására gyakorolt hatásában keresendő. Kétségkívül igaz azonban az is, hogy ennek nem feltétlenül kellene így lennie: az iskolák jelenleginél pozitívabb motiváló tevékenységükkel ellensúlyozhatnák ezt a kedvezőtlen életkori tendenciát.
2. A három fő motívumcsoport egymáshoz való viszonya egészében véve ugyanaz maradt. Ez azt jelenti, hogy az érdeklődő motívum mindhárom mérésben a leggyengébb. Ez természetesnek tekinthető ebben az életkorban, más mérések is ezt bizonyítják (vö. *Kozéki–Entwistle*, 1986). Ugyanakkor a követő (érzelmi) és teljesítő (effektív) motívumcsoport értékeiben mindhárom mérésben alig van különbség, szinte azonos értékekkel dominálnak. Ez a tény azt is jelenti: a magas követelmények és a program során a tanulók között kialakuló verseny nem mérgezte meg a tanulók érzelmevilágát, egyfelől erős a jó teljesítményre törekvés, másfelől azonban az életkorra jellemző érzelmi motívumok is dominánsak maradtak.

A tanulási stratégiák, technikák vizsgálata

A tanulók egyéni tanulási módszereinek (stratégiák, technikák) megismerése és fejlesztése az utóbbi két évtizedben a tehetséggondozás egyik kitüntetett területévé vált (vö. *Balogh*, 2004b). A kognitív pszichológia új eredményei irányították a kutatók, gyakorló szakemberek figyelmét az egyéni tanulási módszerek felé. Sokan fogalmazták meg, hogy a tehetség összetevői között és fejlődésében a meglévő ismeretrendszerknél és az ismeretektől függő képességeknél fontosabb szerepet játszik az információ feldolgozásának módja (*Habermann*, 1989). Ez sarkallt arra bennünket is, hogy a komplex iskolai tehetségfejlesztő programokban kiemelt célként fogalmazzuk meg az egyéni tanulási módok fejlesztését, s ehhez természetesen mérnünk is kellett ezek alakulását.

A diákok egyéni tanulási módszereinek mérésére többféle módszert dolgoztak ki a szakemberek (vö. *Balogh*, 1998; *Mező*, 2002), ezek közül mi a *Kozéki–Entwistle*-féle (1986) tanulási orientációs kérdőívet alkalmaztuk. Ez külföldön is gyakran használt vizsgálati módszer, itthon pedig hozzá hasonló, a diákok egyéni tanulási módszereit szisztematikusan átfogó vizsgálati eszközt eddig még nem dolgoztak ki. Ez a kérdőív a következő struktúrában térképezi fel a tanulási stratégiákat, technikákat. (Amint látható, mindhárom nagy stratégiánál a tanulási technikák mellett motivációs elem is szerepel, ezért nevezik „tanulási orientáció” kérdőívnek.)

- Mélyre hatoló stratégia:
 megértésre törekvés,
 nagy összefüggések megragadása,
 lelkesedés a tanulás iránt.

- Reprodukáló stratégia:
mechanikus tanulás,
tényekre, részletekre koncentrálás,
kudarckerülés.
- Szervezett stratégia:
jó munkaszervezés,
tökéletességre törekvés,
sikerorientáció.

Tizedik elemként itt is – az e szerzők által készített motivációs kérdőívhez hasonlóan – szerepel egy különálló összetevő, a csak a jó jegyért tanulás készítése, amely elsősorban motivációs jellegű szempont. A 4. táblázat a három mérés eredményeit összegzi a fenti tíz összetevő alapján.

Elsőként az összetevők rangsorának változásait érdemes szemügyre venni, ebből levonhatók következtetések a fejlődési tendenciákra.

4. táblázat. A tanulási stratégiák elemeinek értékei a három mérésben

Tanulási stratégiai elem	1. mérés (N=399)		2. mérés (N=393)		3. mérés (N=378)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Megértésre törekvés	24,36	3,82	24,19	3,85	22,63	3,68
Nagy összefüggések megragadása	24,17	3,17	24,39	3,10	24,06	2,96
Tanulás iránti lelkesedés	25,29	3,57	24,03	3,80	21,59	4,06
Mechanikus tanulás	19,43	3,92	16,75	3,94	16,17	3,72
Tényekre, részletekre koncentrálás	22,78	3,76	21,72	3,44	19,62	3,28
Kudarckerülés	18,94	5,22	18,54	5,29	17,22	4,97
Jó munkaszervezés	25,22	3,67	24,21	4,74	22,66	3,82
Tökéletességre törekvés	26,61	3,31	24,97	3,79	22,29	3,87
Sikerorientáció	17,42	4,59	16,28	4,09	16,04	3,60
Csak a jó jegyért tanulás	17,65	4,59	16,13	4,42	16,26	4,26

Megjegyzés: a minimum pontszám 6, a maximum 30 lehet.

A változások tendenciáit szemügyre véve az alábbiak emelendők ki a fenti rangsorokból.

1. Pozitív változások:

- a nagy összefüggések megragadására irányuló törekvés pozíciója jelentősen erősödött;
- a megértésre törekvés, a jó munkaszervezés is erősödött;
- gyengült a mechanikus tanulás.

2. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy hátrébb került a rangsorban a tökéletességre törekvés és a lelkesedés a tanulás iránt.

5. táblázat. A tanulási stratégiák elemeinek rangsora a mérésekben

Tanulási stratégiai elem	1. mérés	2. mérés	3. mérés	Más mérés
Megértésre törekvés	4.	4.	3.	3.
Nagy összefüggések megragadása	5.	2.	1.	1.
Tanulás iránti lelkesedés	2.	5.	5.	5.
Mechanikus tanulás	7.	8.	9.	9.
Tényekre, részletekre koncentráció	6.	6.	6.	6.
Kudarckerülés	8.	7.	7.	7.
Jó munkaszervezés	3.	3.	2.	4.
Tökéletességre törekvés	1.	1.	4.	2.
Sikerorientáció	10.	9.	10.	10.
Csak a jó jegyért tanulás	9.	10.	8.	8.

Megjegyzés: a más mérés kategória ugyanazt a csoportot jelenti, amelyet ismertettünk a motívumok rangsorának elemzésénél.

3. A „más mérés” adataival való összevetésből az állapítható meg, hogy alig van eltérés a 3. mérés és ezen csoport rangsora között. Az általános iskola felső tagozatát komplex tehetségfejlesztő programban végzett diákok ugyanazon pozitív jellemzőkkel bírnak az egyéni tanulási módszerek tekintetében, mint az Arany János Tehetséggondozó Programba bekerült nulladik évfolyamos gimnáziumi tanulók. Egy-egy elem rangsorában van különbség: a mi csoportunkban erősebb a jó munkaszervezés pozíciója a tanulási módszerek között, míg náluk a tökéletességre törekvés van jobb helyen (vö. Balogh, 2004b).

Már az előző adatsor is jelezte, hogy a kevésbé hatékony reprodukáló tanulási technikák gyengültek a fejlesztő program során. Érdekes ezt más összefüggésekben is megvizsgálni, a három nagy tanulási stratégiára vonatkozó értékek alakulásának összevetésével. A 6. táblázat foglalja össze ezeket az adatokat.

Az alábbi fő következtetés vonható le ezeknek az értékeknek az alakulásából: a második és harmadik mérésben a mélyre hatoló és reprodukáló orientáció

6. táblázat. A fő tanulási stratégiák értékei

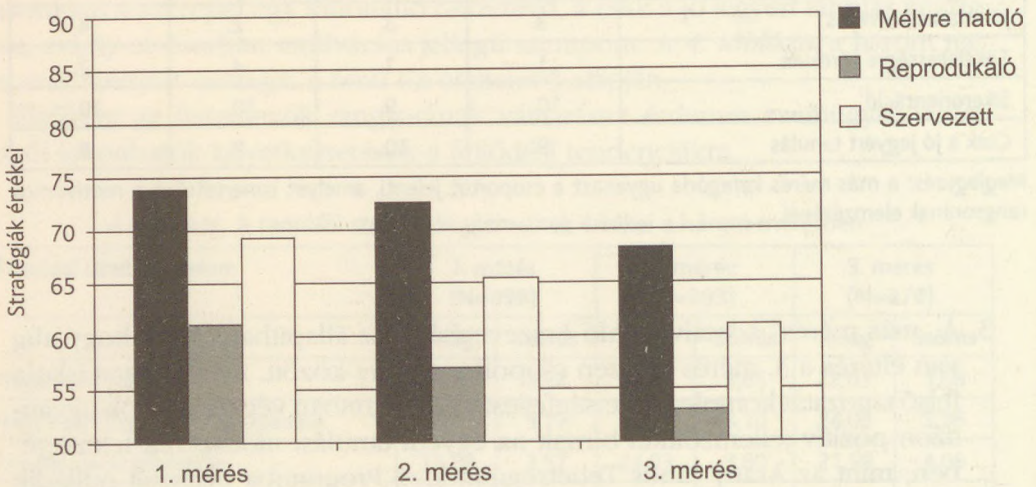
Stratégiák	1. mérés (N=399)		2. mérés (N=393)		3. mérés (N=378)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Mélyre hatoló	73,79	8,03	72,61	8,01	68,29	8,07
Reprodukáló	61,15	9,53	57,02	9,32	52,99	9,00
Szervezett	69,25	7,76	65,40	8,37	60,99	8,14

Megjegyzés: a minimum pontszám 18, a maximum 90 lehet.

viszonya jelentősen megváltozott az elsőhöz képest, a mélyre hatoló előnyére. Tehát amit már az egyes összetevők rangsorának alakulásából leszűrünk, a nagy stratégiák viszonyának alakulása is bizonyította: az értelmes tanulási módszerek egyre dominánsabb szerepet kaptak a tanulók mindennapi munkájában a fejlesztő program eredményeként. A 3. ábra ezt szemléletesen mutatja.

Az 7. táblázat a mérési eredményeket iskolák szerint mutatja be.

3. ábra. A fő tanulási stratégiák egymáshoz való viszonya a három mérésben



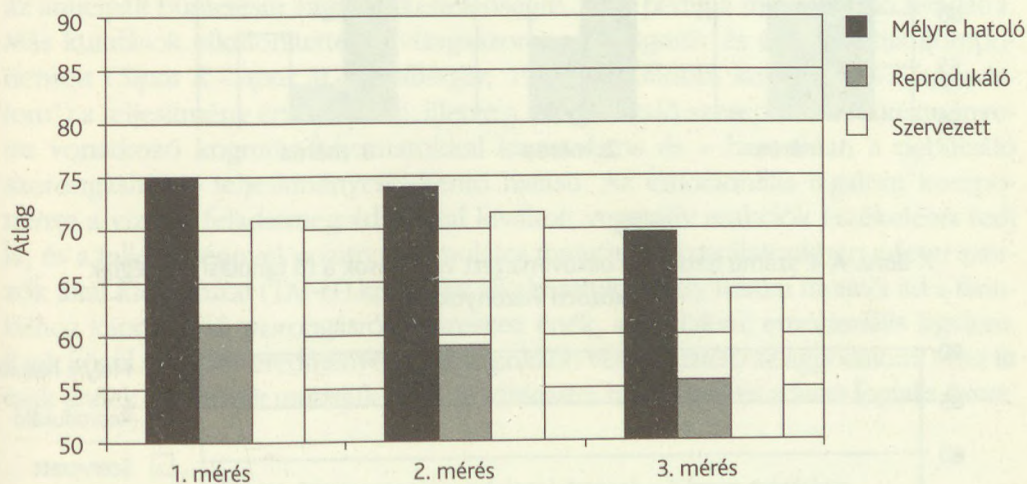
7. táblázat. A fő tanulási stratégiák értékeinek változásai iskolánként

Iskola	Stratégia	1. mérés			2. mérés			3. mérés		
		N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
1. iskola	Mélyre hatoló	90	74,76	7,72	91	73,43	7,98	94	69,59	7,56
	Reprodukáló	90	60,84	9,99	91	59,01	9,24	94	55,52	9,78
	Szervezett	90	70,73	7,85	91	66,89	7,85	94	63,76	7,47
2. iskola	Mélyre hatoló	86	74,44	7,10	86	73,00	7,66	92	67,11	7,73
	Reprodukáló	86	63,35	9,07	86	57,96	8,06	92	53,83	8,03
	Szervezett	86	70,21	6,80	86	67,38	6,18	92	61,65	7,21
3. iskola	Mélyre hatoló	62	74,92	8,09	60	72,65	8,30	61	69,01	7,87
	Reprodukáló	62	61,77	9,49	60	57,18	8,58	61	53,29	9,41
	Szervezett	62	70,11	8,77	60	66,27	8,56	61	59,05	9,01
4. iskola	Mélyre hatoló	161	72,48	8,52	156	71,91	8,10	131	67,84	8,68
	Reprodukáló	161	59,91	9,36	156	55,29	9,67	131	50,44	8,30
	Szervezett	161	67,57	7,52	156	63,11	9,15	131	59,47	8,26

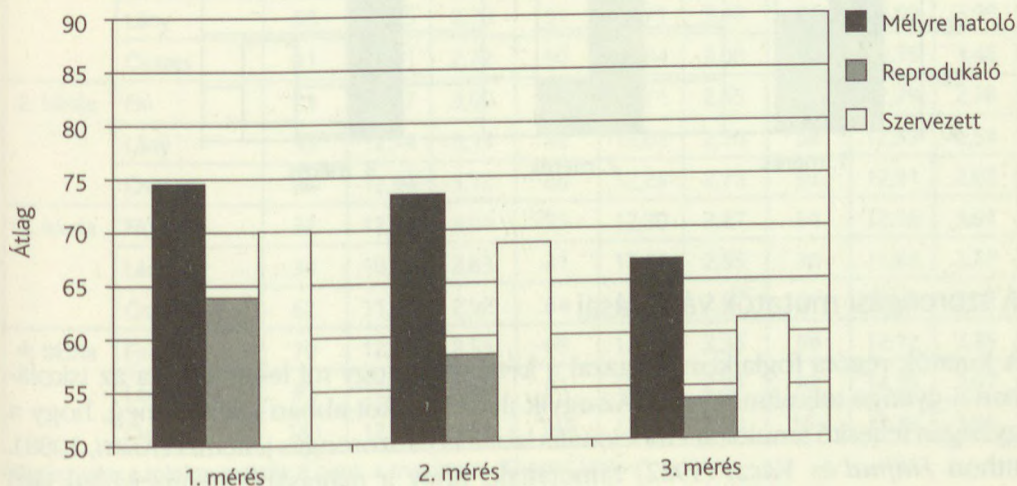
Megjegyzés: a minimum pontszám 18, a maximum 90 lehet.

A 4–7. ábrák azt mutatják, hogy az egyes iskoláknál milyen tendenciák érvényesültek. Van némi eltérés a reprodukáló tanulási módszer csökkenésének intenzitásában, azonban a tendencia mind a négy iskolában alapvetően ugyanaz: mindenütt jelentősen csökkent a reprodukáló (mechanikus) tanulási módszerek szerepe a diákok egyéni munkájában. Ez komoly eredménye a tehetségfejlesztő programnak, az ötödiktől a nyolcadik évfolyamig speciális foglalkozásokkal segítettük a hatékony tanulási módszerek kialakulását.

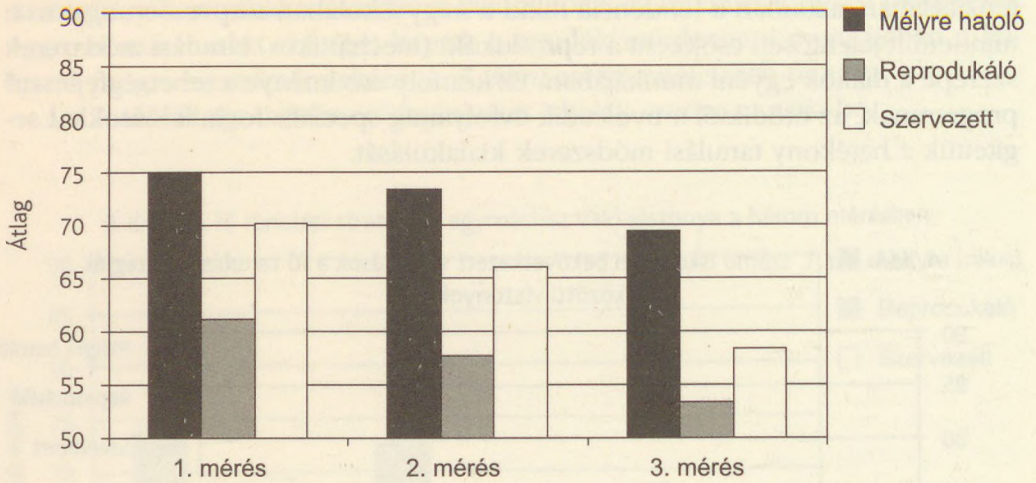
4. ábra. Az 1. számú iskolában bekövetkezett változások a fő tanulási stratégiák közötti viszonyokban



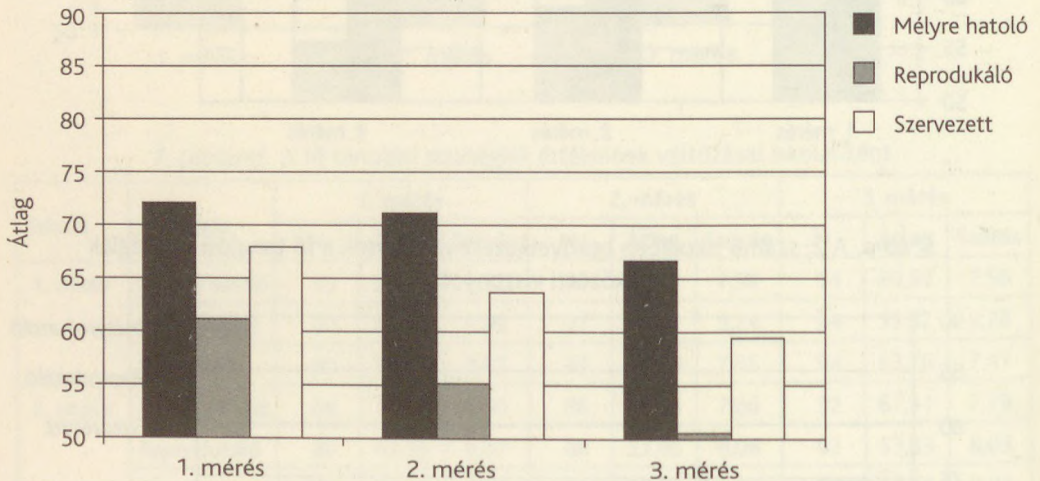
5. ábra. A 2. számú iskolában bekövetkezett változások a fő tanulási stratégiák közötti viszonyokban



6. ábra. A 3. számú iskolában bekövetkezett változások a fő tanulási stratégiák közötti viszonyokban



7. ábra. A 4. számú iskolában bekövetkezett változások a fő tanulási stratégiák közötti viszonyokban



A szorongási mutatók változásai

A kutatók régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy mi lehet az oka az iskolában a gyenge teljesítménynek. Az egyik ilyen fő okot abban találták meg, hogy a gyengén teljesítő tanulókat emocionális labilitás és szorongás jellemzi (Kürti, 1988). Itthon Hajnal és Váczi (1982) rámutattak, hogy a magasabb neurocitással járó

szorongás gátolja az új ismeretek befogadását, felidézését, alkalmazását, így gyakran alulteljesítéshez vezet. A pedagógiai gyakorlat szempontjából ez azért jelentős, mert a szorongás indukálta alacsony teljesítmény a pedagógus szemében többnyire mint gyenge képesség jelenik meg, s ez rányomja a bélyegét a tanári elvárásokra is. A szakirodalomból ismert, hogy a pedagógus elvárásai önbeteljesítő jóslatokként működve nagymértékben meghatározzák az iskolai eredményességet, a tanulók fejlődését. *Nemes (1974)* összefoglalásában arról olvashatunk, hogy a teljesítményszorongásnak két fő típusa különíthető el. A facilitáló szorongás a teljesítmény javulását segíti elő azzal, hogy a személyt a feladatra orientálja. A debilizáló szorongás ezzel ellentétben teljesítménycsökkentő, mivel a személy a feladathelyzetben irreleváns szempontokra figyel: önmagára, vegetatív reakcióira, az anticipált büntetésre vagy a sikertelenségre, nem pedig a megoldandó feladatra. Más kutatások elkülönítették a vizsgaszorongás kognitív és emocionális komponenseit (*Sipos K.–Sipos M.–Spielberger, 1988*). Az előbbi komponens („aggodalom”) a teljesítmény értékelésére, illetve a vizsgán való szereplés következményeire vonatkozó kognitív folyamatokkal kapcsolatos és – hasonlóan a debilizáló szorongáshoz – teljesítménycsökkentő hatású. Az emocionális izgalom komponense a vizsga, feladatmegoldás által kiváltott vegetatív reakciók érzékelését fedi le, és a teljesítménnyel pozitív kapcsolatot mutathat. Vizsgálatunkban a fenti szerzők által kidolgozott (TAI-H) kérdőívet alkalmaztuk, amely három mutatót ad a tanuláshoz kapcsolódó szorongásról: összesített érték, aggodalom, emocionális izgalom. Ezek közül a tanulás eredményességét leginkább veszélyeztető az aggodalom. Most itt csak ennek változásait mutatjuk be. A 8. táblázat a három mérés adatait foglalja össze.

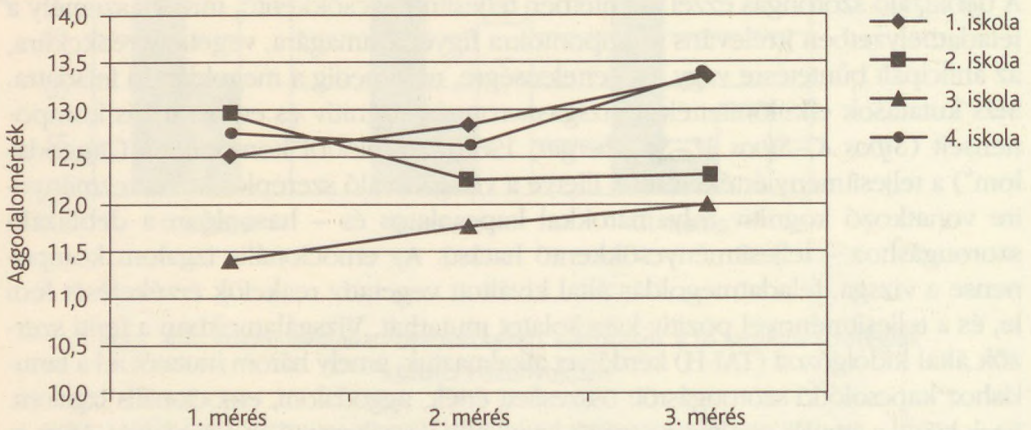
8. táblázat. Szorongási (aggodalom) értékek a három mérésben

Iskola	Nem	1. mérés			2. mérés			3. mérés		
		N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
1. iskola	Fiú	38	13,03	2,65	39	13,02	2,99	40	13,02	2,55
	Lány	53	12,15	2,73	51	12,71	3,18	56	13,59	3,99
	Összes	91	12,51	2,72	90	12,84	3,08	96	13,35	3,46
2. iskola	Fiú	33	13,27	3,09	34	11,71	2,65	35	12,29	2,78
	Lány	53	12,74	3,15	52	12,62	2,78	58	12,33	2,54
	Összes	86	12,94	3,12	86	12,26	2,75	93	12,31	2,62
3. iskola	Fiú	32	12,15	3,01	33	12,30	3,27	31	12,16	3,07
	Lány	30	10,60	2,63	31	11,19	2,55	30	11,83	3,22
	Összes	62	11,40	2,92	64	11,77	2,97	61	12,00	3,12
4. iskola	Fiú	70	12,50	2,55	66	12,77	3,35	69	12,12	3,25
	Lány	91	12,94	3,60	81	12,50	2,91	92	14,35	3,67
	Összes	161	12,75	3,19	147	12,62	3,10	161	13,39	3,66

Megjegyzés: a minimumérték 8 pont, a maximum 32 pont lehet.

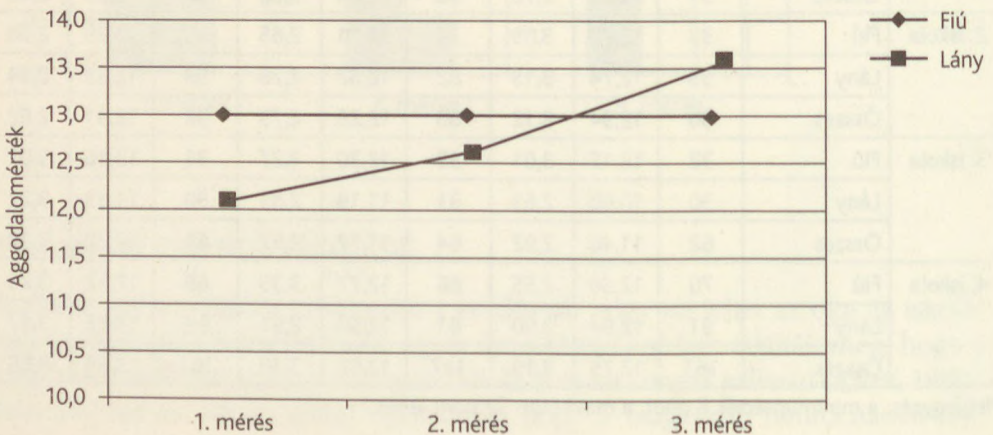
A 8. ábra szemléletesen mutatja be az aggodalomérték változásait. Nincs egyértelmű tendencia a négy iskolában. Az első és második mérés között (ötödik évfolyamon) két iskolában csökkentek az értékek, kettőben pedig növekedtek. Az ötödiktől a nyolcadik év végéig pedig mind a négy iskolában nőttek az értékek. Ez arra utal, hogy az adott tantestület által teremtett légkör lényegesen befolyásolja a szorongás változásait, tehát ezek a változások iskolafüggőek is.

8. ábra. Az aggodalomértékek változási tendenciái iskolák szerint



Érdeemes nemek szerint is megvizsgálni a változásokat. A 9–12. ábra mutatja a fő tendenciákat iskolánként. Látható, hogy a fiúk és lányok között különbség van a változásokban. A lányoknál három iskolában is emelkedés – egy esetben csökkenéssel kombinálva – észlelhető az ötödik elejétől a nyolcadik év végéig, egy esetben pedig folyamatos csökkenés tapasztalható. A fiúknál ezzel szemben

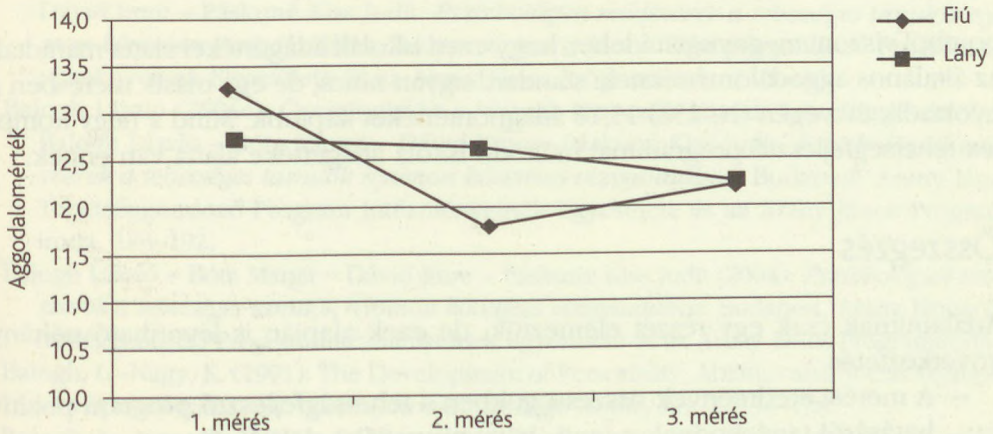
9. ábra. Az 1. iskola aggodalomértékeinek változásai



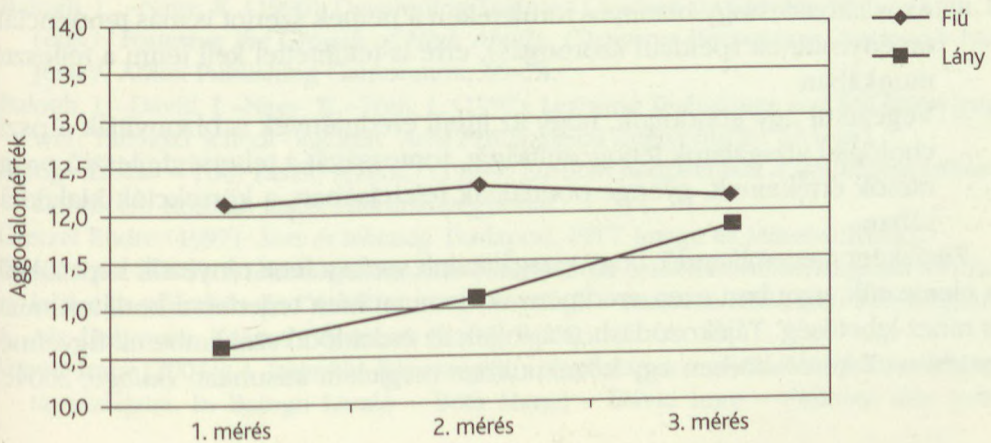
általános az értékek csökkenése az ötödik év elejétől a nyolcadik év végére. Valószínűsíthető, hogy a lányok értékeinek általános növekedése kapcsolatban lehet serdülésükkel. Az egyik iskolában azonban a folyamatos csökkenés éppen azt jelzi, hogy az iskolának ezen háttértényező alakulásában is kiemelkedő szerepe van. Érdeemes lenne e tekintetben is – mint ahogy azt már a tanulási motíváció gyengülésének okait keresve említettük – vizsgálat tárgyává tenni az iskolák nevelői munkáját.

Az aggodalomértékek egyenetlen változásai mindenesetre arra hívják fel a figyelmet, hogy a tehetségfejlesztő programokban az eddiginél jobban kell figyelni azokra a tényezőkre, amelyek erősítik a szorongást a tanulóknban. A magas tanulói aggodalomszinttel ugyanis megzavarhatjuk a képességek kiegyensúlyozott fejlődését, összességében pedig a tehetség kibontakozását. Más szem-

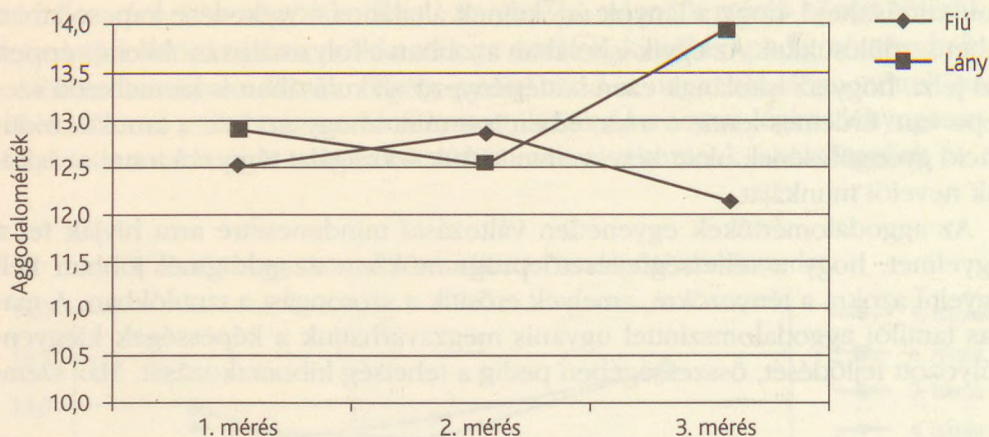
10. ábra. A 2. számú iskola aggodalomértékeinek változásai



11. ábra. A 3. iskola aggodalomértékeinek változásai



12. ábra. A 4. iskola aggodalomértékeinek változásai



pontból viszont megnyugtató lehet, hogy ezen iskolák átlagértékei alatta maradtak az általános aggodalomértéknek: standard ugyan nincs, de egy másik mérésben a nyolcadik év végén (N: 252) 15,16 átlagpontértéket kaptunk. Mind a négy komplex tehetségfejlesztő programmal működő iskola átlagértéke alatta van ennek.

Összegzés

Adatainknak csak egy részét elemeztük, de ezek alapján is levonható néhány következtetés.

- A mérési eredmények összességükben a tehetségfejlesztő program pozitív hatásáról tanúskodnak a fenti „háttértényezők” alakulásában.
- A kedvező általános tendenciák mellett – ezek a programhoz köthetők – az is egyértelmű, hogy bizonyos területeken iskolafüggőek a mutatók (például szorongás).
- Az is látható, hogy bizonyos területeken a nemek szerint is más tendenciák érvényesülnek (például szorongás), erre is tekintettel kell lenni a fejlesztő munkában.
- Végezetül úgy gondoljuk, hogy az itteni eredmények is bizonyítják a pszichológiai vizsgálatok létjogosultságát, fontosságát a tehetségfejlesztő programok értékeinek, gyenge pontjainak feltárásában, a korrekciók kialakításában.

Zárásként megemlítenéd, hogy vizsgálataink során a fenti tényezők kapcsolatát is elemeztük, azonban ezen eredmények bemutatására terjedelmi korlátok miatt itt nincs lehetőség. Tájékozódáshoz ajánljuk az érdeklődő szakemberek figyelmébe ebben a kérdéskörben egy közelmúltban megjelent írásunkat: *Balogh, 2004c*.

Irodalom

- Balogh László (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Balogh László (2000): Iskolai tehetséggondozás: program és eredmények. In Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 181–197.
- Balogh László (2001): Personality Development of High-Ability Pupils Aged 10–14. In Balogh László – Tóth László (eds.): *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. University of Debrecen, 127–137.
- Balogh László (2004a): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 7–37.
- Balogh László (2004b): A tanulási stratégiák vizsgálata. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 113–140.
- Balogh László (2004c): Összefoglalás: a vizsgált tényezők közötti összefüggésekről. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 183–192.
- Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit (2004): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda
- Balogh, L.–Nagy, K. (1991): The Development of Personality, Abilities and Social Relations in a Special Class. *European Journal for High Ability* no. 2. 134–138.
- Balogh, L.–Nagy, K. (1995): A follow up study of pupils having taken part in a complex talent development program. In Katzko, M. W. – Mönks, F. J. (eds.): *Nurturing Talent – Individual Needs and Social Ability*. The Netherlands, Van Gorcum, Assen, 210–216.
- Balogh, L.–Nagy, K. (1996): Developing Talented Children. In Cropley, A. J. – Dehn, D. (eds.): *Fostering the Growth of High Ability: European Perspectives*. Norwood–New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 65–74.
- Balogh, L.–Dávid, I.–Nagy, K.–Tóth, L. (1997): Learning Techniques and Self-knowledge with Talented School Children. *Acta Psychologica Debrecina* 20. 183–187.
- Balogh László – Tóth László (szerk.) (1999): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Budapest, FITT Image és Minerva Kiadó.
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 7–108.
- Dávid Imre (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit:

- Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 39–76.
- Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Ferku Imre – Mező Ferenc (2003): *Tanárok a tehetségről.* Nyíregyháza, Megyei Pedagógiai, Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ.
- Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining and reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29. 102–113.
- Gefferth Éva (1981): Motiváció a matematikai tehetség háttérében. *Pszichológia*, 2. sz. 243–269.
- Habermann M. Gusztáv (1989): *A tehetség értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei.* In Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában.* Budapest, Tankönyvkiadó, 162–223.
- Heller, K.–Mönks, F. J.–Sternberg, R. J.–Subotnik, R. F. (eds.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent.* Amsterdam–New York, Pergamon.
- Herskovits Mária – Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 4. sz. 515–534.
- Kozéki Béla – Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.
- Kozéki Béla – Entwistle, N. J.–Pollitt, A. (1986): Motivációs és orientációs típusok vizsgálata magyar és brit iskolákban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 6. sz. 460–475.
- Kozéki Béla – Verma, G. (1984): Vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia*, 4. sz. 547–576.
- Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kürti Jarmila (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Martinkó József (1999): *A Magyar Tehetséggondozó Társaság története.* Budapest, Juventus 96 BT.
- Mező Ferenc (2002): *A tanulás stratégiája.* Debrecen, Pedellus Novitas Kft.
- Nemes Livia (1974): *Pszichogén tünetképződés a kisiskoláskorban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 77–112.
- Renzulli, J. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition.* Phi Delta Kappa, 60., 180–184.
- Sipos Kornél – Sipos Mihály – Spielberg, C. D. (1988): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (szerk): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Lifelong learning és a magyar EU-integráció

Változások az EU lifelong learning koncepciójában – a koncepciótól a stratégiáig

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) koncepciójának, azaz az 1970-es években felbukkanó és az Európai Közösség humán erőforrásait megújítani szándékozó stratégiai gondolkodásnak az Európai Unió (EU) által közel húsz esztendővel későbbi felhasználása, továbbfejlesztett változata (Csoma, 2004) érdekes tükrökre annak a határozottan megváltozó felfogásnak, melyet az EU 1993 után a növekedés, a versenyképesség és a foglalkoztathatóság fejlesztésének szolgálatába állít (*White Paper...*, 1993) Az egész életen át tartó tanulás fejlődésével kapcsolatosan sokan megjelenítették már a koncepciónak a 20. század eleji, angolszász nyelvterületen megjelenő kezdeményeit az oktatás egész életen át tartó folyamatával kapcsolatosan (Jarvis, 2004), és utaltak a fogalomnak elsősorban az OECD és az UNESCO berkeiben megjelenő jelentéstartalmi változásaira és más kapcsolódó társfogalmakra (Németh, 2001).

Említésre érdemes, hogy a fogalom az 1990-es évek eleji európai egységfolyamatot meghatározó, döntően a gazdasági növekedés és társadalmi stabilitás felé orientálódó nézetek által alkalmazott komplex, ún. *tanuló társadalom* modelljének keretében bontakozott ki igazán (*White Paper...*, 1995), de már jelentős tartalmi módosulásokkal, és nem az oktatás és nevelés társfogalmaként, hanem kifejezetten az egyénre koncentráló nézetek alapjaként, azoknak keretét adva (Budai, 2001).

Az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos felfogások tehát a 20. század második felében elsősorban a gazdasági növekedéshez, a társadalmi stabilizációhoz kapcsolódó értelmezésekben öltöttek testet, és ezeket az értelmezéseket elsősorban az 1970-es évek elejétől az OECD – Kjell Rubenson kiváló svéd neveléstudós szerint a gazdasági szervezet redukcionista felfogása – jelenítette meg (Rubenson, 1994). Ekkor még nem állt távol ettől az Európai Közösség oktatáspolitikai viszonyulása, mely kifejezetten képzésre, szakképzésre orientált volt (Loboda, 2004). Ezzel szemben vagy ehhez képest az UNESCO felfogása inkább holisztikusabb, humanisztikus volt és maradt. Ezen megállapítások rögzítésére azért van szükségünk, mert ehhez kell viszonyítanunk azon stratégiaalkotás lényegét, melyet az Európai Közösség, majd pedig az annak átforgalmazásával, a

tagállamoknak a közösségi politikát bővítő tevékenysége révén létrehozott Európai Unió kezdeményezett.

Ennek alapján érdemes hangsúlyoznunk, hogy nem véletlen az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása és újbóli felbukkanása komoly stratégiai tényezőként (Németh, 2003a), azt ugyanis a jóléti állam és társadalmi modell szétbomlásának következményeként lehet értékelni, mely a gazdasági átalakulás nyomán következett be. Ehhez kapcsolódik az individualizáció mélyen ható, elementáris jelenléte abban a rizikótársadalomban (Beck, 1994), melynek része a munka világában elengedhetetlen egyéni kompetenciafejlesztés és a megváltozó társadalmi szerepek felismerésének képessége.

Megállapíthatjuk, hogy ennek a kiterjesztett és célirányos felfogásnak a két kulcsfogalma a *foglalkoztathatóság* és az *aktív állampolgárság*. Gondolattmentünk nem lenne kellően alapos, amennyiben elfelejtjük az UNESCO azon törekvéseit megemlíteni, melyekkel – az 1985. évi párizsi és az 1997. évi hamburgi felnőttoktatási világkonferenciáin – hangsúlyozta a tanulási tevékenység egyéni és közösségi jogát. Az egyénközpontú felfogás több szempont alapján is fontossá vált a közösségi folyamatban. Az 1970-es és az 1980-as évek túlzottan gazdaságcentrikus felfogásaihoz képest az elmozdulás jeleként értékelhetjük, hogy az Európai Unió a létrehozásától számított négy esztendő elteltével felismerte, és az 1995-ös híres *Fehér könyv* kiadásával értelmezte a tanítás és a tanulás stratégiai szerepét a tanuló társadalom formálásában. Ebben nemcsak az alapkészségek fejlesztésének feladatára utaltak egyértelműen, hanem többek között a munkatapasztalat és a szakképzettség elmélyítésére, valamint a második esély iskoláinak fejlesztésére is, ezzel is érzékeltetve a tanuló társadalom előtt álló kihívások összetettségét és azt a felismerést, hogy az iskolázatlan és képzetlen munkaképes népesség nem lehet sem folyamatosan foglalkoztatható, sem versenyképes, és saját sorsát sem képes tudatosan, hatékonyan formálni.

Az európai térben felértékelődő olyan további készségek, mint az idegen nyelvek magas szintű ismerete, továbbá a modern kommunikációs eszközök alkalmazása egyszerre feltétel és feladat a tanuló társadalomban. Ezen holisztikusnak ható modell talán a redukcionista és a humanisztikus értelmezés köztes változataként értékelhető, miközben a következő esztendőt, azaz 1996-ot az egész életen át tartó tanulás éveként meghirdető Európai Tanács és az Európai Bizottság is bizonytalan még ekkor abban, hogy mennyiben jelenthet beavatkozást az oktatás és képzési rendszerek megújítására tett ösztönző koncepcionális változás, illetve hogy mennyiben értelmeznék a tagországok saját autonómiájuk szűkítéseként az oktatás és képzés területéhez kapcsolódó közösségi gondolkodás megjelenését.

Az 1997 utáni változások az amszterdami csúcs után visszavetették a közösségi kezdeményezéseket, bár az 1996-os év kijelölése az életen át tartó tanulás esztendejeként még sejtetett némi humanisztikus, integráns gondolkodást. Az Agenda 2000 című dokumentum egyértelműen a redukcionista felfogás megerő-

sődését hozta az egész életen át tartó képzés (lifelong training) fogalmának alkalmazásával a belpolitikai fejezetben, és legfeljebb arra tett utalást, hogy a közösségi kezdeményezéseken belül a tagországok saját oktatási és képzési rendszereik kooperációs tevékenységét jobban kibővíthetnék a közösségi források tevékeny kihasználásával, továbbá az együttműködéssel a tagállamok között és a tagjelöltekkel.

Az 1991-es csatlakozási szándék kinyilvánítását is rögzítő társulási szerződés aláírása után Magyarország jogosult volt részt venni az oktatás és képzés fejlesztését szolgáló számos közösségi kezdeményezésben (például a Tempus-programban), 1997 után pedig új lehetőségek nyíltak hazánk számára, de ezek elsősorban az iskolarendszerű oktatás és képzés fejlesztését célozták meg az előbb említett redukcionista felfogás domináns jelenléte miatt. Ezt fokozta az OECD által kezdeményezett számos olyan kutatás is, mely a gazdasági versenyképesség, a növekedés és a foglalkoztathatóság javításának céljával több vizsgálattal erősítette az egész életen át tartó tanulás tevékenységéhez kapcsolódó koncepciók támogatását. Ezek szempontjainak, különösen következtetéseinek és javaslatainak tényleges bekapcsolásával a közösségi gondolkodásba ismét megerősödött a koncepció szűk értelmezése és felfogása, de már nem tudott kizárólagosan érvényesülni.

A nyitottabb felfogás újra hangsúlyossá válásához szükséges volt az UNESCO befolyásának, sajátos szemléletmódjának becsatornázására az uniós stratégiába. Az UNESCO által kezdeményezett nyitott felnőttoktatási felfogások – lásd a *Hamburgi nyilatkozat* értelmezését (Harangi – Sz. Tóth – Hinzen, 1998) és a Mumbai Felsőoktatási Konferencia nyilatkozatának céljait (*The Mumbai Statement...*, 1998) – befolyásolni tudták az Európai Bizottság kapcsolódó igazgatósága szakpolitikusaiknak, szakértőinek gondolkodásmódját, valamint a tagországok delegált szakembereinek vélekedését. Világos lecsapódása ennek az Európai Bizottság 1998-as elemző dokumentuma, mely az oktatással és az aktív állampolgársággal kapcsolatos fejlesztések összefüggéseivel foglalkozott (*Education...*, 1998).

A folyamat igen fontos epizódjának számított, és kifejezetten a nyitott vagy inkább integratív felfogás érvényesülésének jele volt 1999 szeptemberében az EU finn elnöksége alatt ismertett új *SOCRATES* program, azaz a *SOCRATES II*. 2000 és 2006 közé tervezett egyik új és minőségileg kifejezetten értékes kezdeményezése, mégpedig az ún. Grundtvig program, illetve annak négy alprogramja. Ez a program a *SOCRATES*-programrendszeren belül megerősítette a felnőttoktatás és -képzés felértékelődésének tényét, és az egész életen át tartó tanulás koncepciójának alkalmazásával már nem az oktatás és a képzés, hanem a felnőttek hatékony tanulásával kapcsolatos támogatás feladatai és lehetőségei felől közelített a felnőttoktatás felé, módot biztosítva a skandináv liberális felnőttoktatási felfogások érvényesülésére és a civil társadalom szerepeinek megerősödésére (*Conference...*, 1999). Ezt követően a portugál elnökség alatt az oktatási miniszterek 2000. márciusi lisszaboni ülésére az EURYDICE elkészítette azt a kutatást, mely a tagállamokat az egész életen át tartó tanulás koncepciójával kapcsolat-

ban vizsgálta. Az összegző tanulmány részletezte az országok oktatási és képzési rendszerei által támogatott hozzájárulásait ehhez, és magának az egész életen át tartó tanulás koncepciójának változását mutatta be. Ez egyértelműen jelzi, hogy az egyéni felelősség kerül a koncepció középpontjába (*Lifelong Learning ...*, 2000).

Az ún. „lisszaboni csúcs” által kezdeményezett közösségi irányok eléréséhez rendelték hozzá 2000 márciusában az oktatás, a képzés fejlesztésének felgyorsítását, a gondolatsor pedig az EU versenyképességének javítását, a növekedés ütemének gyorsítását, a munkahelyek számának növelését összekapcsolta a tudás alapú társadalom realizálásával (*Kovács*, 2004). Ehhez illesztették hozzá az egész életen át tartó tanulás koncepcióját és formáltak belőle stratégiát.

Ezt az Európai Bizottság adta ki 2000 októberének végén az Európai Tanács márciusi lisszaboni deklarációja alapján, hogy a foglalkoztathatóság és az aktív állampolgárság fejlesztésének szándékával ne csak értelmezésbeli keretet adjon az egész életen át tartó tanuláshoz, de rögzítse azt is, hogy a tudásalapú társadalomban a tanulás tevékenységét is nyitottan értelmezzék a formális, a nem formális és az informális térben zajló tanulási tevékenységek egyenjogúsításának céljával (*Németh*, 2003b). Az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos ún. *Memorandum (Memorandum...)*, 2000) tehát ténylegesen megalapozta azt a stratégiaformáló folyamatot, mely korábban csak változó tartalmú koncepcióként létezett. Igaz, magának a Memorandum szövegének számos ponton radikálisnak tűnő megfogalmazásával az Európai Bizottság a tagországokat és a tagjelölteket egyaránt a témával kapcsolatos aktívabb szerepvállalásra kívánta ösztönözni (lásd az ún. Memorandum-vita kezdeményezését a szöveg elején), tehát magát a dokumentumot is vitaindítónak szánta.

2001 májusában az oktatással és a kultúra ügyeivel foglalkozó főigazgatóság (DG) az Európai Szakképzés-fejlesztési Központtal (CEDEFOP) együtt a Socrates programban támogatott többhónapos vizsgálatra és adatgyűjtésre alapozva kiadta a Memorandum kulcsüzeneteihez kapcsolódó kötetét, mely a tagállamok részéről az egész életen át tartó tanuláshoz a gyakorlatban történő fejlesztését célzó intézkedéseit, lépéseit összegezte. Ebben félreérthetetlenül céloztak arra, hogy a tudás társadalmában nem megengedhető a nagy számú képzetlen munkaerő jelenléte, mely rontja, lerontja az EU és tagországi versenyképességét (*National Actions...*, 2001).

Ugyanakkor az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos megközelítésnek stratégiai tényezővé, stratégiává alakulása megtörtént azzal, hogy az oktatás és képzés fogalmának szűk, a terület tagállami autonómiáját sejtető értelmezése és használata helyett a tanulás fogalmát egyénközpontú módon értelmezi, és az európai polgárnak a tudás társadalmában folytatandó és folytatott tanulását kívánja támogatni a tanulás tereinek fenntartásában, fejlesztésében érintett és érdekelt politikai, gazdasági és társadalmi tényezőkkel, illetve az ezen terek közötti együttműködést szorgalmazza (*Sz. Tóth*, 2001).

A Memorandumban megjelenített ún. „kulcsüzenetek” természetesen vitát gerjesztettek sorrendiségük, tartalmuk okán („*Jó Gyakorlat*”..., 2001). Minden tag- és tagjelölt országban jelezték is az érintett szakemberek, tudósok és kutatók, valamint a kapcsolódó szakterületek, szakpolitikák politikusai, továbbá több európai szervezet mint civil platform képviselői (például az Európai Felnőttképzési Szövetség – EAEA; az Európai Egyetemek Szövetsége – EUA; Az Európai Fiatalok Fóruma – EYF részéről), hogy kifogásolják a megközelítést számos ponton, mellyel szerintük az Európai Bizottság túlzottan leszűkítette az egész életen át tartó tanulás koncepciójának lényegi tartalmát (*Focus on...*, 2001). Úgy vélekedtek, hogy a bizottság saját stratégiai eszközeként szinte csak és kizárólag a foglalkoztathatóságnak rendelte alá az immáron egyénközpontúnak tekinteni kívánt tanulási tereket, a másik oldalról pedig az oktatás, a képzés, a művelődés formális és nem formális struktúráit.

A dokumentum megalkotásának szükségességét erősítette az a folyamat, melynek részeként a tagországok oktatási miniszterei 2001 februárjában – a tagjelölt országok minisztereinek jelenlétében – az Európai Bizottság javaslata alapján elfogadták azt a jelentést, mely kijelölte az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeli céljait, feladatait. Ebben megjelenik a minőségorientált oktatás és képzés fejlesztésének, a hozzáférés, valamint az átjárhatóság javításának stratégiai célja és kihívása. A stratégiai célok megvalósítása érdekében, azaz a Lisszabonban két évvel korábban felvázolt eredmények elérése érdekében az egész életen át tartó tanulás stratégiájának ernyője alatt a tagországok oktatási és képzési rendszereinek ún. „nyitott koordinációját” kezdeményezték, és ehhez felhasználták az indikátorok, viszonyítási pontok (benchmarks), a jó gyakorlat (best practice) alkalmazását, továbbá a szakértői jelentések (peer-review) „fegyverzetét”, hogy 2002 februárjától kezdődően részletes munkaprogramot indítsanak el.

A közel egy esztendeig tartó Memorandum-vitát az Európai Bizottság 2001 novemberében megjelenő és a vitára reflektáló nyilatkozata zárta le, mely több szempontból is érdekes változásokat hozott az egész életen át tartó tanulás stratégiájának alkalmazása és alkalmazhatósága tekintetében.

Először is már a nyilatkozat címe a közösségi gondolkodás részeként megjelenő stratégiai fejlesztés szándékáról árulkodik, miszerint meg kell valósítani az egész életen át tartó tanulás európai térségét. Ehhez kapcsolódva szerepelt ebben az első deklarált definíció, mely a Memorandumban is megfogalmazott célt követi, azaz a tanulás támogatását a formális, nem formális és informális terekben egyaránt, hiszen ez egyben a tanulás olyan definíciója is, mely igen tág felfogás jelenlétét mutatja, mégis nagyon konkrét benne az a néhány tényező, mely a tanulást folyamatossá, és egy időben több dimenzióban is lehetővé teszi (*Making a...*, 2001).

A nyilatkozat, vagy ahogyan sokszor Magyarországon ismerik, a *cselekvési terv* a Memorandum-vita hatására módosította a kulcsüzeneteket, s azokat már ún. „cselekvési prioritások” soraként jelenítette meg. Megtartott néhányat a korábban a kulcsüzenetek révén jelzett fejlesztési prioritásokból (például az alap-

készségek fejlesztését, a tanácsadás és támogatás új formáit, a tanítás és a tanulás új értékelési módszereinek a fejlesztését), mégis elhagyta a sokakat zavaró, az emberi erőforrásra koncentráló megközelítést, ehelyett a tanulásba több idő és pénz befektetését javasolta, végezetül pedig az oktatásban és tanulásban alkalmazni szándékozott innováció területét az innovatív pedagógia fogalmával váltotta fel. A nyilatkozat/cselekvési terv továbbítte azt a rendkívül határozottan képviselt stratégiai elemet is, mely az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósításához elengedhetetlen feltételként rendelte hozzá az ún. *minőségi indikátorok* bevezetését és alkalmazását, ami annak mérését teszi lehetővé, hogy miképp valósul meg az Európai Unió tagországaiban és a tagjelölt országokban az egész életen át tartó tanulás a gyakorlatban.

Az Európai Tanács 2002 márciusában barcelonai ülésén elfogadta és elindította az ún. „nyitott koordinációhoz” kapcsolódó részletes munkaprogramot (*Detailed Work Programme...*, 2002).

Az Európai Bizottság ennek a folyamatnak a részeként már 2001 novemberében megjelentette azon munkaanyagát, mely az élethosszig tartó tanulás gyakorlatával foglalkozott a nyilatkozat/cselekvési terv cselekvési prioritásait alapul véve, azok sorrendjében pedig az egyes tagországok „jó gyakorlatát” hozta fel példaként. Megvizsgálta a tanuló szervezetek, például a lokális tanulási környezet mintáit, és az egész életen át tartó tanulás indikátorainak kimunkálásáról, rendszerbe foglalásáról értekezett, továbbá jelezte a felhasználható források szerepét (*Lifelong Learning...*, 2001).

Ennek eredményeképpen a bizottság 2001 végén az indikátorok kijelölésére és csoportosítására külön szakmai munkabizottságot hozott létre, melynek következtetéseit és a javasolt minőségi indikatori rendszert 2002 nyarán mutatták be a bizottság által kiadott dokumentumban (*European Report...*, 2002).

Ugyancsak ebben a dokumentumban összegezték az egész életen át tartó tanulás egyik igen fontos elemét, az aktív állampolgárság tevékenységét és a szerep gyakorlásának támogatását. Ez a megközelítés támaszkodhatott a Memorandumba foglalt gazdasági és társadalmi célrendszer kettősségére, valamint a bizottság által, a 2001. év végén kiadott kormányzással, önkormányzással foglalkozó ún. *Fehér könyvre*. A Fehér könyv világosan rámutatott arra, hogy aluliskolázott, műveletlen egyéneket és azok csoportjait nemcsak a korszerű képzésben nem lehet hatékonyan formálni, de a kormányzás és az önkormányzás tevékenységébe sem lehet direkt (választott) avagy indirekt (választó) szereplőként hatékonyan bevonni közössége formálásába. Ezért van szükség az aktív állampolgárokra a tagországokban és az uniós dimenzióban egyaránt, hogy azok ne csak öntudatosak, igényesek legyenek, de nyitottak és gondolkodni, tudásukat bővíteni, továbbá tapasztalataikat másoknak átadni, velük megosztani szándékozó polgárokká váljanak (*European Governance...*, 2001).

A bizottságnak az egész életen át tartó tanulás indikátorait rendszerbe foglaló dokumentuma kifejezetten érdekes, mert a minőségorientált változásban továbbítte az egész életen át tartó tanulás definíciójából levezett következtetéseket.

Ennek támogatására javasolta a tanulás minőségének emelését, az ehhez elengedhetetlen készségek fejlesztését, a hozzáférés és részvétel javítását, a beruházások növelését a tanulásba és az azt támogató rendszerekbe, valamint ösztönözte a mindezeknek keretet adó, a tagországok érintett szaktárcái közötti együttműködést. A dokumentum egyértelművé tette, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója az állampolgárság, a társadalmi kohézió, a foglalkoztathatóság és az egyéni kiteljesedés fejlesztésének elengedhetetlen politikai stratégiája.

Éppen ezért vitatjuk, hogy elégséges lenne csak és kizárólag az oktatási tárcák közötti európai nyitott koordinációt működtetni az egész életen át tartó tanulás stratégiájának realizálásához! Éppen a bizottság dokumentumai jelenítenek meg egy olyan stratégiai gondolkodást, mely szerint a Lisszabonban kitűzött célokat csak integráló felfogással, illetve a gazdaság, a politika és a társadalom mértékadó szereplőinek aktív bevonásával és részvételével lehet megvalósítani. Úgy véljük, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciójának stratégiai szintű fejlesztését is ennek kell jellemeznie, hiszen a stratégiának egyszerre vannak a gazdasági növekedést, versenyképességet erősítő hatásai, a politikai stabilitást és a nyitott társadalmat szolgáló tényezői, ezek a hatások és tényezők pedig kölcsönhatásban vannak egymással. A stratégia megvalósításában nemcsak az egyén, hanem annak közössége is felelősséggel bír. Javaslatunk szerint az oktatás, a képzés mellett különösen fontos a foglalkoztatáspolitikai, a humánerőforrás-gazdálkodás és a modern kultúráközvetítés, a szabadidős tevékenységek, valamint a korszerű ifjúsáspolitikai becsatornázása a stratégiába, és azok markáns megjelenítése is. De most térjünk vissza a dokumentumhoz!

A dokumentumban a négy megjelölt indikátorcsoportból az első az alapkészségek és kompetenciák fejlesztését tekintette fontosnak, melyhez indikátorként hozzákapcsolta a tanuló társadalomban elvárható olyan új készségeket is, mint például a kommunikáció, a tanulási képesség és készség, továbbá az aktív állampolgár kulturális és szociális készségei (*European Report...*, 2002).

A második minőségi indikátorcsoport a hozzáférés és a részvétel növelésének témáit öleli fel. A harmadik csoportban az egész életen át tartó tanulás erőforrásai jelentek meg: a beruházás, az oktatók és a tanulók emberi erőforrásokként, valamint a tanulást támogató technológiák. A negyedik, „D” jelzetű csoport, az ún. *Stratégiák és rendszerfejlesztés* című csoportban (Strategies and System Development) indikátorként szerepelteti az egész életen át tartó tanulás stratégiáját és a minőségbiztosítást is. A minőség biztosítása az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatosan számos kérdést vet fel. Felmerülnek a minőség és a tudás viszonyának kérdései, felvetődik, hogy a tanulás tere mennyiben befolyásolja az elsajátított ismeret, képesség vagy kompetencia minőségét. Egyáltalán kérdés, hogy a tanulás új formái miféle minőségbiztosítást tesznek lehetővé, miközben az egyre növekvő tanulói létszám egyre magasabb minőséget követel, melyet például a munkaerőpiacon is elfogadnak (*Jakab – Németh*, 2004).

Nem csoda, hogy a dokumentum maga is az EU és annak bizottsága által képviselt egész életen át tartó tanulási koncepció minőségi változását eredm-

nyezte, mely stratégiaként új fázisba érkezett, és minőségi követelmények, feltételek kapcsolódtak hozzá.

Dolgozatunknak utalnia kell az egész életen át tartó tanulás koncepciójához kapcsolódó térségi szemlélet megerősödésére is, mely tanulásrégiókhöz, tanuló városok modelljeihez kapcsolódik, a regionalitás és a lokalitás felértékelődése okán.

A bizottság 2002. július 20-án indította útjára felhívását az ún. „az egész életen át tartó tanulás régiója” modelljének fejlesztése (R3L modell) érdekében, hivatkozva az Európai Tanács már említett, Barcelonában elfogadott határozatára, mely prioritásként jelölte meg az egész életen át tartó tanulás lokális és regionális támogatását, fejlesztését. Fontosnak tartották bevonni a kezdeményezésbe az iskolarendszer magas szintű és színvonalú oktatási és kutatási bázisait, azaz az egyetemeket, és nem mulasztották el hangsúlyozni a már két esztendővel korábban ösztökélt formális, nem formális és informális tanulási terek közötti kooperációt, továbbá az általuk bevont döntéshozatali tényezők (például a civil szervezetek, az egyházak és felekezetek, a kamarák, az önkormányzatok, a politikai pártok stb.) aktív munkájának szerepét (*European networks...*, 2002).

Megszervezték a tanuló régiók, másképpen értelmezve a tanulás régióinak hálózatát is, melybe bekapcsolódtak az európai egyetemek is, mint például az EUCEN (European Universities Continuing Education Network – Európai Egyetemek További Oktatási és Képzési Hálózata) tagegyetemei szép számmal (lásd az EUCEN tematikus konferenciáit 2002-től!), nemcsak mint szervezői egy-egy tanuló régióknak, de a térben létrejövő tanulási modellek kutatóiként is. A felnőttoktatással és további folyamatos oktatással, képzéssel (ez a continuing education jelentése!) foglalkozó, abban tapasztalatokat szerző egyetemek saját szakmai hálózataikban is kutatásuk célkeresztjébe állították a témát.

2003 őszén az Európai Bizottság újabb nyilatkozattal állt elő. Ennek részeként elég kritikus hangvétellel viszonyult a 2000 tavaszán elfogadott lisszaboni stratégiához, és annak sikerességét, azaz a 2010-ig kitűzött célok megvalósítását az oktatás és képzés tényleges fejlesztéséhez kötötte. Ennek részeként a bizottság azt a kritikát jelenítette meg, mely szerint kevés tag- és tagjelölt országban veszik komolyan az egész életen át tartó tanulás ügyét, nem készültek koherens stratégiák, de – és ezt is tartalmazza a nyilatkozat (Communication) – a lisszaboni folyamat sikeréhez többek között az egész életen át tartó tanulás megvalósítása mint fontos eszköz hozzájárulhat (*„Education & Training...”, 2003*).

Az Európai Uniónak az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos dokumentumai folyamatos szemléletmódbeli változást tükröznek, egyben az ezekben szereplő értelmezések egymásra épülését hordozzák. A lisszaboni célok 2005. évi módosulása viszont azt is jelzi, hogy az egész életen át tartó tanulásnak a folyamatot támogató konkrét szerepével kapcsolatos dimenziók értékelésekor felvett relatív voluntarizmus nem volt megalapozatlan!

Végül fontos megjegyeznünk, hogy az Európai Bizottság a tagországokkal és a tagjelölt országokkal – közöttük Magyarországgal – kapcsolatosan közzétette

azokat a jelentéseket, melyek az egész életen át tartó tanulás stratégiája érvényesítésének folyamatát részletesen vizsgálták egy a bizottság által összeállított kérdőívre adott válaszok elemzése alapján (*Implementing...*, 2003).

Az egész életen át tartó tanulás koncepciója a magyar EU-integráció folyamatában

Elemzésünk néhány pontban szeretné bizonyítani, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója a magyar EU-integráció folyamatában beépült néhány területen az érintett szakpolitikákba, és ha nem is készítette fel az egyes területeket tényleges, kézzel fogható kooperációra, ezt most az uniós tagság talán mégis kikényszeríti.

Magyarországon a rendszerváltás után alig néhány esztendővel elementáris érdekű volt az iskolarendszer modernizációja, elsősorban a gyökeresen átalakuló munkaerő-piaci tényezők érvényesülése miatt. Megindult az oktatás és képzés ágazatainak diverzifikációja (*Koltai*, 2001), sőt 1993 után magának az államnak kellett beavatkoznia jogszabályokkal, hogy megkezdődjék az afirmáció szakasza az új struktúrába lépő oktatás és képzés, továbbá a szakoktatás, a munkaerő-piaci képzés és a felnőttképzés terén. Az iskolarendszerű oktatás költségvetési hányada csökkent, és sajátos módon az iskolán kívüli képzési formák, a szakképzés, illetve a munkaerő-piaci képzés új formái részesültek több forrásból, melyeknek döntő hányada már nem az állami, hanem a magángazdasági formák megrendeléseire alapult.

Talán éppen ezért nem véletlen, hogy a felnőttek iskoláinak támogatása ekkor, az 1990-es évek elején csökkent drasztikusan, ezen iskolák száma is látványosan olvadt, és többségük meg is szűnt. A második esély iskolája szinte eltűnt, az állam lemondott az iskolázatlan felnőtt korúak számára fenntartott második esélyt biztosító rendszer fejlesztéséről. Holott kiderült, hogy a szakoktatásban, -képzésben, valamint a munkaerő-piaci képzésekben azért nem tudnak jó eredményeket elérni a tanulók, azért nem igazán piacképes a tudás, mert az alapkészségek hiányosak, a műveltség foka csökken, ez pedig rontja a fiatalok problémamegoldási képességeit, a munka világában megjelenő kihívások megválaszolásának esélyét.

Már az 1990-es évek közepén megindultak azok a komplex kutatások, melyek igyekeztek bizonyítani, hogy az államnak és az érintett szaktárcáknak, különösen az oktatási és a munkaügyi tárcáknak nyitottan kellene kezelni saját oktatási és képzési rendszereik fejlesztését, és minél több érintett szereplőt be kellene vonniuk. Az egyén tanulásának támogatását célzó elképzelések eleinte abban öltöttek testet, hogy az állam igyekezett az iskolarendszert korszerűbb struktúrájává, a szakoktatást és képzést pedig nyitottá tenni, emellett beilleszteni azt a munkaerőpiac formálódó rendszerébe, valamint erősíteni a felsőoktatás megújulását, modernizációját. Az 1993-as törvénykezési dömping ebben a tekin-

tetben jelentős változásokat hozott, bár ekkor sem vállalták fel a felnőttoktatás és -képzés jogi szabályozását egy alkalmazható kerettörvényben, miközben számos, az Európai Unióhoz csatlakozni kívánó ország előrelépett a felnőttek oktatását és képzését szolgáló jogszabályalkotásban, például Észtország és Szlovénia esetében (*Betekintés...*, 2000).

Ebben az időszakban Magyarország a társulási tagság birtokában még azt várta, hogy elinduljanak a csatlakozási tárgyalások, az Európai Unió pedig fogalmazza meg a csatlakozás kritériumait, és kezdjen hozzá az ún. csatlakozási fejezetek tárgyalásához. Erre csak 1997 után került sor, miközben már azt megelőzően megfogalmazódott egy új társadalmi modell képe, melyhez az Európai Bizottság az 1995-ös Fehér könyv kiadásával járult hozzá.

Az amszterdami csúcs (1997) után végleges formába öntötték a csatlakozási kritériumokat, és megkezdődhetett a tényleges integráció, melyhez kapcsolódva megjelentek az egész életen át tartó tanulás modern uniós értelmezései, mivel az oktatás, a képzés és a kultúra területén Magyarország már korábban részt vett a közösségi programokban, és tevékenykedett a meghatározó nemzetközi szervezetekben (például az UNESCO, az OECD, a Világbank, a Nemzetközi Valutaalap szervezetében, valamint az oktatás, a képzés és a kultúra intézményeinek európai és nemzetközi hálózataiban), és lehetősége volt az ennek alapján felhalmozott tapasztalatok becsatornázására. Ezek beépültek az egyes tárca szakembereinek felfogásaiba, a szakmai szervezetek és intézmények érintett munkatársainak gondolkodásába.

Ez jellemezte és jellemzi a foglalkoztatási és munkaügyi politikákat is, melyek a saját tárcájuk környezetében, illetve a munkaügyi, továbbá az általuk befolyásolt munkaerő-piaci képzési struktúrában az egész életen át tartó tanulás stratégiájának lényegét a foglalkoztathatóság, a humán erőforrások fejlesztésében foglalmazták meg, és ennek rendelték alá az oktatás és képzés hagyományos, iskolarendszerű formáinak fejlesztését, valamint a kulturális, társadalmi dimenziókat is. Úgy vélekedtek, hogy ezen két utóbbi dimenziót a munka világa jelentősen befolyásolja, ezzel magyarázták, hogy az Európai Unió és tagországai miért tudták a foglalkoztatáspolitikát közösségi politikává formálni. Megközelítésüket erősítette, hogy az oktatási tárca, a közoktatás és a felsőoktatás intézményei nemigen foglalkoztak az egész életen át tartó tanulás koncepciójának ágazatukra gyakorolt hatásaival, legfeljebb csak szlogenként használták annak igazolására, hogy az iskolarendszer, sőt a „preiskolai”, iskola előtti nevelés, tanítás megalapozza az egész életen át tartó tanulás sikerességét, a hatékony tanulási képességet, és – bár ez lényegében megfelel a Memorandumban megjelölt értelmezésnek is – nem érezték a szorosabb együttműködés szükségességét a tárca közötti, a nem iskolarendszerben, nem a közoktatáshoz, a felsőoktatáshoz kapcsolódó oktató és képző intézményekkel, szervezetekkel, főleg a munkaerő-piaci képzési formákkal és a kulturális intézményekkel.

A holisztikusabb szemléletet felvonultató kutatásokat elsősorban az oktatás és a képzés rendszerét, annak ágazatait, illetve a bennük rejlő folyamatokat

elemző tudományos műhelyek, kutatóintézetek folytattak, folytatnak (például az Országos Közoktatási Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet, az MTA Pedagógiai Bizottsága, annak andragógiai albizottsága, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének Budapesti Projektirodája által támogatott kutatócsoportok és néhány egyetem pedagógiai, neveléstudományi, felnőttnevelési, andragógiai műhelye, majd a 2001-es felnőttképzési törvény által létrehozott Nemzeti Felnőttképzési Intézet), de sajnos ezek többségében az egyetemi oktatók és kutatók aránya máig alacsony! Amennyiben megjelentek kooperációk, azok lokálisak, esetlegesen voltak, elterjedésüket nem segítették a szaktárcák egészen 2002 végéig, 2003 elejéig jellemzően ható redukcionista törekvései, látásmódjai.

Az OECD 1998-as vizsgálata is elsősorban a közoktatás rendszere korszerűsítésének folyamatát, és a szakoktatási és -képzési, valamint a munkaerő-piaci képzési formákat vizsgálta Magyarországgal foglalkozó jelentésében, de nem tért ki az ezen tanulási terek közötti kooperáció, a tárcaközi együttműködés ösztönzésére a tanulás hatékonyságának, eredményességének céljával. Mellőzte a felnőttek iskolarendszerű oktatásának, a felsőoktatás továbboktatási, -képzési és felnőttoktatási funkcióinak taglalását is, mint ahogy a kulturális intézményekben zajló oktató, nevelő, kultúraközvetítő tevékenységet sem sorolta az egész életen át tartó tanulás támogatásául szolgáló terek közé. Nem meglepő ez egy gazdaságcentrikus szervezettől (*Towards Lifelong...*, 1998).

Ugyanakkor 1999-ben a nyilvánosság elé tárt, és a 2000–2006 közötti periódusra tervezett uniós oktatási, képzési és kulturális programok tulajdonképpen előrevetítették az egész életen át tartó tanulás koncepciója stratégiává formálódásának elemeit. Főleg az uniós skandináv tagországainak hatására értékelődött fel a felnőttoktatás – ez már megjelenik az 1995-ös Fehér könyvben is, ahol a második esély iskolájának fejlesztését fontos oktatási, de egyben munkaerő-piaci feladatnak is tekintik –, miközben a magyar oktatás és képzés fejlődését meghatározó jogalkotási tevékenység sem az oktatás, sem a foglalkoztatás oldaláról nem foglalkozott, és ma sem foglalkozik az iskolarendszerű felnőttoktatással (*Bajusz*, 2004).

A felnőttképzés fogalmának túlzó használata a szakpolitikákban a redukcionista szemléletmód jelenlétét mutatja, ezt igazolják a közoktatás gondolat- és véleményformáló szereplőinek az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos felfogásai, melyek megelégszenek a koncepció, majd az ahhoz kapcsolódó magyar stratégia döntően a közoktatás rendszerét érintő kereteinek fejlesztésével, értelmezésével, de nem veszik számításba annak felsőoktatási és felnőttképzési aspektusait (*Halász*, 2004; *Mibály*, 2002; *Budai*, 2001; *Vágó*, 2002).

Hasonlóképp nem elégségesek a foglalkoztatást, a humán erőforrás-fejlesztést az egész életen át tartó tanulás koncepciója, az uniós stratégiai irány, és ahhoz kapcsolódóan a magyar stratégia lényegként felfogó foglalkoztatáspolitikai nézetek sem.

Az egész életen át tartó tanulás gondolatával, majd a Memorandum megjelenése utáni vitákban erősödött fel annak az igénye, hogy a koncepció sokkal

árnyaltabb értelmezésére volna szükség. Szemléletes és tanulságos volt, hogy a viták sorát egyébként rendkívül színvonalasan szervező és koordináló Magyar Népfőiskolai Társaság volt az a szervezet, mely ebben a folyamatban központi szerepet játszott, ám sem a magyar felsőoktatásnak a neveléstudományban meghatározó műhelyei, sem a közoktatási kutatások műhelyei nem voltak aktívak a vitákban, ellentétben főleg a nyitott oktatási és képzési formák, az iskolarendszerű felnőttoktatás intézményeinek szakembereivel, továbbá a korszerű kultúraközvetítő intézmények és szervezetek vezetőivel, munkatársaival és szakembereivel.

Összegzés

A törvényalkotás folyamatában ma már látjuk annak a nyitott szemléletmódnak a jelenlétét, mely az egész életen át tartó tanulás koncepciójára alapozva olyan stratégia megalkotását tenné lehetővé, mely nem túlzottan foglalkoztatáspolitikai „ízű”¹, integrálva az oktatás, a foglalkoztatás, a kultúra és az ifjúság világának fejlesztését lehetővé tevő tanulási tevékenység nyitott koordináción alapuló felfogásának működését, nem csak és elsősorban a tagországok, a tagjelölt országok között, de főleg itthon, Magyarországon.

Mivel a stratégiaalkotás folyamata a kormányzati feladat része, az el is indult a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi, az oktatási, a gyermek és ifjúsági tárca bevonásával², de abba nem kapcsolták be a kulturális tárcát, illetve azokat a szakmai műhelyeket (például a felsőoktatási kutatóműhelyeket sem), melyek a holisztikusabb felfogású, az Európai Unióban is mértékadó megközelítéseket minőségi kutatómunkában elemzik, továbbá nem konzultáltak a gazdasági, társadalmi és politikai szereplőkkel sem.

Úgy véljük, hogy a kormányhatározatban megfogalmazott célok hatékony megvalósulásához, az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiájának megalkotásához, szakmai, majd közéleti legitimációjához, szervesüléséhez elengedhetetlen a nyitott és szakmailag színvonalas konzultáció, a tudományos kutatói és elemzői munka felhasználása, például a magyar egyetemek lifelong learning hálózatának bevonásával.

Erre még akkor is szükség van, ha a nemzeti egész életen át tartó stratégia formálódó szövegét az Oktatási Minisztérium egy szűk szakmai csoportja néhány szakembernek megküldte véleményezésre, de az említett szervezet azt nem kapta meg!

¹ 2003. évi CVI. törvény a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény módosításáról.

² 1069/2004. (VII. 9.) Korm. határozat a felnőttképzés fejlesztésének irányelveiről és cselekvési programjáról.

Irodalom

- „*Education & Training 2010*” – *The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms* (2003). European Commission. Brussels: EC. COM (2003) 685 final.
- Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution. Reply to the Commission questionnaire, Hungary* (2003). European Commission. Brussels: EC.
- Bajusz Klára (2004): *Az iskolarendszerű felnőttoktatás a dél-dunántúli régióban. Helyzetkép a 2001/2002-es tanévről*. PhD-értekezés. Budapest, ELTE BTK.
- Beck, U. (1994): *Risk Society: towards a new modernity*. London, Sage.
- Betekintés egyes külföldi felnőttképzési törvényekbe (2000). *Szakképzési Szemle*, 3. sz. 261–270.
- Budai Ágnes (2001): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. *Conference on Lifelong Learning, Liberal Adult Education and Civil Society. Final Report* (1999). Finland, Turku 19–21. 9. Ministry of Education, Helsinki.
- Csoma Gyula (2004): Az egész életen át tartó permanens tanulás filozófiái. *Tanuló Társadalom*. 1 sz.
- Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe* (2002): European Ministers of Education (Feb. 2002), European Council. [online:] (<http://europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm>).
- Education and Active Citizenship* (1998). European Commission, Brussels.
- European Governance: A White Paper* (2001) Brussels, European Commission.
- European Networks to Promote the Local and Regional Dimension of Lifelong Learning* (2002): European Commission. *The R3L initiative*. Call for proposal (EAC/41/02) – (2002/C 174/06). Brussels: EC.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002): European Commission. Brussels: EC.
- Focus on Lifelong Learning. Making Lifelong Learning a Reality* (2001). Consultation Platform (Evta, Solidar, EAEA, CSR Europe, EFVET, European Youth forum, EC), Brussels.
- Halász Gábor (2004): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. [online:] (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-halasz>).
- Harangi László – Hinzen, Herbert – Sz. Tóth János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Budapest, IIZ-DVV (Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete), 9–17.
- Jakab Tamás – Németh Balázs (2004): Making a strong commitment towards standardization. Quality assurance in european Lifelong Learning models as major rule of quality assurance in hungarian adult education. In W. Fröchlich – W. Jütte (hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven*. Münster, Donau-Universität Krems. WUXMANN.
- Jarvis, P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning*. London, RoutledgeFalmer. 39–67.
- „Jó Gyakorlat” – az élethosszig tartó tanulás szolgálatában. Nemzeti konzultációs folyamat Magyarországon európai nézőpontból és részvétellel Budapest, május 24–27. (2001) Budapest: MNT.

- Koltai Dénes (2001): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs, PTE TTK FEEFI. 37–46.
- Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. In *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Lifelong Learning Practice and Indicators* (2001): European Commission. Brussels: EC, SEC 1939.
- Lifelong Learning: the contribution of educational systems in the Member States of the European Union* (2000). Brussels, EURYDICE Survey. EURYDICE, European Unit.
- Loboda Zoltán (2004): *Az oktatás és Európa*. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=285&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3911>}
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001): European Commission. Brussels: EC, COM, 678 final.
- Memorandum on Lifelong Learning* (2000). European Commission, Commission Staff Working Paper. Brussels: SEC, 1832.
- Mihály Ildikó (2002): Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz..
- National Actions to implement Lifelong Learning in Europe* (2001). DG for Education and Culture – CEDEFOP (ed.) Brussels, Cedefop – Eurydice.
- Németh Balázs (2001): A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei. *Tudásmenedzsment*, 1. sz. 39–41.
- Németh Balázs (2003a): Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása. *Tudásmenedzsment*, 1. sz. 30–40.
- Németh, Balázs (2003b): Lifelong Learning – historical overview. In Schmindt-Lauff, S. (ed.): *Adult Education and Lifelong Learning*. Hamburg, Verlag Dr. Kovac, 13–23.
- Towards Lifelong Learning in Hungary*. (1998): Paris, OECD Education Committee.
- Rubenson, K. (1994): Recurrent Education in Sweden, a Moving Target. In Bélanger, P.–Gelpi, E. (eds.): *Lifelong Education*, Amsterdam, Kluwer.
- Sz. Tóth János (szerk.) (2001): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. (Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem), 113–142.
- The Mumbai Statement on Lifelong Learning, Active Citizenship and the Reform of Higher Education. (1998). UNESCO. *International Journal of Lifelong Education*, no. 6. 359–364.
- Vágó Irén (2002): *Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. Kutatási Központ. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=akademia-2002-Vago-LLL>}
- White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (1995): European Commission, Brussels.
- White Paper on Growth, Employability, Competitiveness* (1993): European Commission, Brussels.
- EUCEN tematikus konferenciák tartalmi kivonata: a www.eucen.org honlapon.
- MELLearn honlap: www.melllearn.hu illetve a www.lifelong.hu

Az önirányított tanulás és a felnőttképzés

„Az önirányított tanulás több mint az oktatás egy formája.
Az önirányított tanulás az emberi fejlődés egy komponense.”

Lowry (1989)

Az önirányított tanulás fogalma egyre gyakrabban jelenik meg a szakirodalomban. Úgy tűnik, az önirányított tanulás megoldást kínál a tanulás individualizálására és aktív megvalósítására, ami nemcsak az iskoláskorúak, hanem a felnőttek tanulásában is különös jelentőséggel bír.

M. Knowles (1975) szerint önirányított tanulásról akkor beszélhetünk, ha a tanuló saját maga kezdeményezi a tanulást, mások segítségével vagy anélkül diagnosztizálja saját tanulási szükségleteit, megfogalmazza a tanulás céljait, megkeresi a tanuláshoz szükséges humán és materiális forrásokat, megfelelő tanulási stratégiát választ, és értékeli saját tanulási eredményeit.

A célok meghatározását, a tanulási stratégiák kiválasztását, az eredmények értékelési kritériumainak a meghatározását tanulási programnak nevezzük.

Candy (1991) hivatkozik arra, hogy az önirányított tanulás nem mai gondolat, mivel Edward Gibbon már a 19. században írt arról, hogy az ember élete előrehaladásával áttér a tanár irányította tanulásról az önirányított tanulásra. Nagyon valószínű, hogy a tanuláshoz ezt a két formáját gyakorolták már az antikvitásban is, bár az önirányított tanulásról akkoriban még nem születtek elméletek.

A modern korban az oktatáselméletek legtöbbjében is a tanuláshoz erről a két formájáról beszélnek a szerzők, amely különböző mértékben, de végigkíséri az ember életét (például Knowles, 1975; Brookfield, 1985; Candy, 1991). Lambers és Griffiths (1983) megállapítják, hogy a nyugati társadalmakban érvényesülő individualizmus és liberalizmusa támogatja az önirányított tanulókat a társadalmilag előírt tanulás mellett.

A tudás tartalmainak vonatkozásában Candy megkülönbözteti a társadalmilag konstruált nyilvános tudást, aminek az elfogadottsága konszenzuson alapul – ezek a konszenzusos normák vezetik a tanár által, a kívülről irányított tanulókat –, és az egyénileg konstruált, privát tudást, amely az egyén mint tanuló belátására és megértésére épül, és gyakran nagyon specifikus szituációban használható. Ez utóbbi tudás megszerzésére szolgál az önirányított tanulás (Candy, 1991).

Az önirányított tanulás elméletének pszichológiai alapja a tanulás konstruktivisták felfogása.

Az önirányított tanuló

Az önirányított tanulás kérdéskörét tárgyalva szükségszerűen fel kell tenni a kérdést, hogy vajon képes-e bárki erre a tevékenységre. A különböző szerzők között abban van egyetértés, hogy az önirányított tanulónak rendelkeznie kell bizonyos képességekkel és készségekkel ahhoz, hogy céljait el tudja érni. *Candy* (1991) szerint az önirányított tanuló személyiségének négy dimenzióját különböztethetjük meg, ezek a következők: személyes autonómia, önmenedzselés, az önálló tanulás és az önkontroll képessége. *Gottwald* és *Sprinkart* (1998) szerint az önirányított tanulónak legalább öt, a sikeres tanuláshoz vezető készséggel kell rendelkeznie, ezek a következők: az önmeghatározás és orientáció készsége, a válogatás és döntés készsége, az eszköztudás használatának készsége, tanulási készségek és szervezési készség. Ezek a készségek teszik lehetővé, hogy a tanuló változó élethelyzeteinek megfelelően legyen képes saját tanulási szükségleteit és céljait meghatározni, önállóan vagy tutori segítséggel megtervezni és megszervezni a tanulását, megtalálni, kritikailag értékelni és kiválasztani a rendelkezésére álló számtalan információforrás közül mindazokat, amelyek közelebb viszik céljainak eléréséhez.

Mivel a tanulás bázisát képező információk a hagyományos könyveken kívül számtalan technikai eszköz közvetítésével válnak hozzáférhetővé, a sikeres önirányított tanuló rutinszerűen képes kezelni azokat a technikai eszközöket, amelyek segítik a kívánt tudás felépítésében.

Az önirányított tanuló legnehezebb feladata saját tudásának értékelése, hiszen át kell vegyen bizonyos tanári funkciókat, így a tanulási teljesítmény értékelését is. Az önirányítottság nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanuló teljesen magára lenne utalva a tanulásban, mivel megfelelően felkészült szakemberek lehetnek segítségére céljai elérésében.

Az önirányított tanulás első lépése, hogy a tanuló alkalmassá válik saját tanulási szükségleteinek meghatározására. *Charles Wedemeyer* (1981) a tanulási szükségletek meghatározásának három szintjét írja le:

1. *szint*: az egyén passzív, mivel a tanuló úgy gondolja, eleget tanult már, nincs szüksége újabb tanulásra.

2. *szint*: a jövődő tanuló nyugtalan, mert azt gondolja, hogy nem tud eleget, és elkezd mérlegelni, hogy mennyire tudna általános vagy specifikus tanulási célokat kitűzni saját maga számára. A szükségletei még csak halványan jelentkeznek, de már elkezdődik a tanulási célok meghatározása.

3. *szint*: pontosabban érzékeli saját tanulási igényeit, és közel kerül a tanulási célok kitűzéséhez. Nyugtalanosága növekszik, főleg akkor, ha nem tudja meghatározni a helyet, ahol szükségleteit kielégítheti.

A tanulási szükségletek kielégítésére a tanuló megkeresi azt az intézményt vagy azokat a kurzusokat és egyéb forrásokat, amelyek legközelebb állnak szükségleteinek kielégítéséhez. Ha a tanuló intézményi tanulást választ, akkor nagy

az esélye annak, hogy módosítani kell a tanulás céljain, el kell fogadnia az intézmény által meghatározott célokat. Amennyiben kitar a tanulásban, és eredményesnek értékeli azt, akkor feszültsége csökken, ha sikertelen a tanulása, további nyugtalanság keletkezik benne.

Az önrányított tanuló és az intézményes oktatás

Az intézményes oktatás alkalmat kínálhat az önrányított tanulóknak tanulási szükségletei kielégítésére, ugyanakkor az intézményes oktatásban elsősorban nem az önrányított tanulók vannak jelen. A felnőttek tanulását biztosító intézményekben általában három tanulótípussal találkozunk. Egy részük bizonyos végzettség, bizonyítvány, diploma elérésére törekszik, olyan tanúsítványt akar megszerezni, amit csak a formális oktatás nyújthat. Ebben az esetben a tanítási program nem feltétlenül esik egybe a tanulási programmal. Ezek a tanulók nem igazán érzik saját érdeklődésük és érdekeik érvényesülését a tanulási programok kialakításában, a tanulási folyamatok során csak a kötelezettségeiket teljesítik. Ők abban az értelemben nem nevezhetők önrányított tanulóknak, hogy maguk választják ki oktatási céljaikat, tanulási tartalmaikat, önrányítottak viszont abban a tág értelemben, hogy követik saját – nem oktatási – céljaikat.

Az oktatási intézményekben megjelennek olyan tanulók is – ezt minden felnőttképzéssel foglalkozó gyakorlati szakember alátámaszthatja –, akiknek nincs saját tanulási programjuk, szükségük sincs a bizonyítványra, az oktatási intézményt pusztán arra használják, hogy saját függőségi igényeiket kielégítsék. Knowles szerint az iskolát elhagyó, már függetlenné vált felnőtt visszatérve az oktatásba visszafejlődhet, vagy saját akaratából vissza kíván térni újból a függőség szintjére. A függőségi helyzetbe való kényszerű visszatérést azok a tanárok idézik elő, akik a felnőttképzésben is a gyerekek oktatásából ismert egyenlőtlen, a tanár tekintélyi szerepét hangsúlyozó tanár-diák viszonyt kívánják megőrizni. A függőségi helyzetbe való önkéntes visszatérés azért történhet, mert a tanuló felnőttet az elismerés iránti igény vezérli, amit a tanártól, mint tekintélyi személytől kíván megkapni. Ebben az esetben a tutor feladata, hogy segítsen előidézni ezt az érzelmi állapotot, ugyanakkor bátorítsa a tanulót arra, hogy függő személyiségből függetlenné és önrányítottá váljon.

A szó szoros értelmében önrányított tanulóknak tekinthető a tanulók harmadik csoportja. Ők azért lépnek be a képzésbe, mert úgy döntenek, hogy a tanulási program megfelel személyes céljainak. Az is lehet, hogy csak a program egy része érdekli őket, akkor idő előtt abbahagyják a tanulást, vagy ha nincs szükségük rá, akkor nem vetik alá magukat semmilyen értékelésnek, esetleg más területen (például a foglalkozásokon, otthoni feladatok elkészítése során stb.) nem alkalmazkodnak a tanulásszervezési előírásokhoz. Az ilyen személyek – amennyiben módjuk van válogatni a programok között – valódi fogyasztóként viselkednek az oktatásban, csak azt veszik meg, amire szükségük van.

Az önirányított tanulás segítése – tanári szerepek és kompetenciák

A külső kontrollú, irányított tanulást az önirányított tanulással szemben az jellemzi, hogy a tanulás céljait és a tanulási tartalmakat a curriculum tervezői jelölik ki. A tanuló igényei és szükségletei ezekben a tanulási folyamatokban úgy jelennek meg, hogy a curriculum alkotói és a tanárok feltételezik, hogy ismerik a hallgatók igényeit és szükségleteit. Ezek a célmeghatározások és tanulási tartalmak szükségszerűen nem tudnak annak a sokféle elvárásnak megfelelni, amelyek a tanulni szándékozó felnőttek különböző személyiségjellemzőiből, élethelyzeteiből adódnak.

Az irányított tanulásban kiemelt jelentősége van a tekintélyen alapuló tanári szerepnek. A tanár ebben a tanulási módban nemcsak a tanulási célok meghatározója, hanem az ismeretek forrása, a tanulási folyamatok irányítója és a tanulási eredmények értékelője is. Amennyiben a tanuló céljai és a tanulás folyamatáról alkotott elképzelése távol állnak az intézmény és a tanár céljaitól, bekövetkezhet a tanulás és a tanítás elutasítása.

Ideális esetben tökéletes kapcsolatnak kell léteznie a tanulói és a tanári célok között, a stratégiák és a források között, amit a tanár kínál és a tanuló igényel, valamint a célok elérésének a tanár és a tanuló által megjelölt kritériumai között.

Boyd a felnőttoktatásról szóló munkájában már 1966-ban azt állítja, hogy a felnőtt ismeri a tananyaggal kapcsolatos saját elvárásait, és nincs szüksége arra, hogy tekintélyi személytől magyarázatot vagy megerősítést kapjon.

A felnőttoktatás kiváló szakértője, *Malcolm Knowles* (1970) nem sokkal később írja a felnőttek önirányított tanulási folyamatairól, és ennek kapcsán a tanári szerepekről:

- a) A felnőttek tanulásában olyan pszichikus klímát kell kialakítani, amelyben a tanulót elfogadják, megbecsülik, a tanár és a diák között a kölcsönösség szelleme uralkodik.
- b) A tanulási folyamat megkezdése előtt a hangsúlyt a tanulási igények öndiagnózisára kell helyezni. Lehetséges eljárás, hogy a tanuló számára modelleket adnak például arról, hogy milyen a jó tanár, a jó szülő, a jó matematikus, ezzel lehetővé válik az egyén számára, hogy megállapítsa, melyek azok a tulajdonságok és kompetenciák, amelyek hiányoznak belőle, és útmutatást adnak az önfejlesztéshez.
- c) Az egyén az öndiagnózis alapján megtervezi saját tanulási programját, az igényeit tanulási célokká transzformálja, olyan tanulási alkalmakat keres, amellyel közelebb kerül a célok eléréséhez, majd a tanulás folyamatában és befejezésekor értékeli, hogy milyen mértékben közelítette meg az általa kitűzött célokat.
- d) Az önirányított tanulási folyamatban a tanár vagy tutor mint forrásszemély működik közre, aki nem tanítani akarja a másik embert, hanem támogatni a tanulását.
- e) A tanár segít a tanulónak az önértékelésben, a tanuló információkat gyűjt arról, hogy mennyire sikerült a célokat elérnie.

f) A segítő tanár vagy tutor nagy hangsúlyt fordít a tanuló tapasztalatainak felhasználására a tanulási folyamatban.

A tanulás segítőjének kiemelt figyelmet kell fordítania arra, hogy milyen a tanuló tanulási tapasztalata, olvasási készsége, jártassága a felfedezéssel tanulásban, különösen a projektek területén, amelyek lehetőséget adnak a tanulóknak az innovatív tanulásra.

Az önirányított tanulás támogatásában – ahogy az előzőekben is láttuk – a tanári szerepek megváltoznak. A tanár nem leckéket ad fel a tanulóknak, egyiket a másik után, hanem a tanuló személyes tanácsadójának a szerepét tölti be, aki egyúttal a tanulás segítője, könnyítője, idegen szóval facilitátora. A tanulóval való személyes találkozás alkalmai is korlátozottak – gondoljunk például a távoktatásra –, csak ritkán vagy egyáltalán nem kerül sor személyes konzultációkra, ugyanakkor a tanár elérhetősége a tanuló számára különböző kommunikációs eszközökkel biztosított.

Az önirányított tanulásban a tanár prezentációs, ismeretközvetítő szerepét átveszi a tanulás alapját képező tananyagok, amelyek gyakran a szó klasszikus értelmében nem nevezhetők tananyagoknak, inkább tanulásra alkalmas ismerethordozóknak, legyen szó szövegekről, multimédiás anyagokról, hypertextről és így tovább.

Az önálló tanulást biztosító eszközök nem szorítják háttérbe a tanári szerepet, hanem átalakítják azokat. A tanár-diák személyes találkozásának helyébe az elmék és gondolatok találkozása lép.

Az önirányított tanulás támogatása olyan speciális szakmai tudást igényel, amivel nem feltétlenül rendelkezik minden tanár. Erre a tanári szerepre külön fel kell készülni didaktikai szemléletmóddal, a tanulásra hangsúlyt helyező szakmai és módszertani tudással.

Önirányított tanulás a munka világában

A gyorsan változó munkaerőpiacon a legfontosabb készség az önreflexió. Az önreflexió képességével rendelkező dolgozó munkahelyét úgy kezeli, mint a permanens tanulás egyik színterét. A munkahelyi tanulás lehet kívülről irányított, formális, intézményhez kötött, de egyre több érv szól az önirányított tanulás megvalósulása mellett.

Az önirányított tanulási programok előnyei a kívülről szervezett tanulási folyamatokkal szemben a munkahelyen a következők:

- hatékony fejlesztő hatásúak, mert jobban alkalmazkodnak a dolgozók tanulási stílusához és céljaihoz;
- csökkenthetik a képzési költségeket, mindenki azt tanulja, amire neki van szüksége;
- növelik a dolgozók hatékonyságát azzal, hogy megtanulnak tanulni saját munkájukból és tapasztalataikból, a tanulási eredményeket pedig saját munkahelyükön alkalmazzák.

Több szerző szerint a munkahely kiváló helyszín az önirányított tanuláshoz (McNamara, 1996). A vezetők attitűdje és tudása a tanulásról jelentős hatást gyakorol a munkatársak fejlődésére. Az önirányított tanulást ösztönző és segítő vezetők hatékonyságának néhány feltétele:

1. Segítse a tanulót a tanulási projekt kiindulópontjának az azonosításában, a megfelelő út kiválasztásában, a tanulásról való beszámolásban.
2. Bátorítsa a felnőtt tanulót arra, hogy az ismeretet saját individuális világának kontextusában értelmezze.
3. Partneri kapcsolatot alakítson ki a tanulóval, kössenek tanulási szerződést a célokra, a stratégiára és az értékelési kritériumokra.
4. A tanulást támogató vezető legyen inkább a tanulási tapasztalat menedzsere, mint információhordozója.
5. Fejlesszen általános készségeket, tanítson döntéshozatalt, önértékelést a munka során.
6. Segítsen a tanulóknak kialakítani pozitív attitűdöt és a függetlenség érzését a tanulással kapcsolatban.
7. Ismerje meg és vegye figyelembe a tanuló személyiség típusát és tanulási stílusát.
8. Használja a technikai eszközöket tapasztalatszerzésre és problémamegoldásra, hogy hasznosítsa a felnőttek gazdag tapasztalatát az információ-szerzésben.
9. Bátorítsa a kritikai gondolkodást, felhasználva a szemináriumi, aktív formákat.
10. Alakítsa ki a nyitottság légkörét, hogy jobb teljesítményre ösztönözzön.
11. Viselkedjen etikusan, ne ajánljon olyan tanulást, ami nem felel meg a tanuló igényeinek.
12. Bocsássa az értékeléshez szükséges eszközöket a tanuló rendelkezésére, hogy értékelni tudja saját elvárt teljesítményét.
13. Adjon lehetőséget az önirányított tanulónak, hogy reflektáljon arra, amit tanult.
14. Hozzon létre tanulóhálózatokat, önmenedzselő tanulóköröket, tanulási tapasztalatcseréket.
15. Biztosítsa az önirányított tanuláshoz szükséges személyzetet.

A munkahelyi önirányított tanulás lehetőségével egyre több helyen élnek, a digitális tanulási környezet ehhez kínál korábban soha nem látott lehetőségeket.

Önirányított tanulás digitális tanulási környezetben

A digitális tanulási környezet megváltoztatja a hagyományos, kívülről irányított, tanításközpontú folyamatok körülményeit is, de a legnagyobb hatást az önirányított tanulásra gyakorolja.

A tanításcentrikus pedagógiai folyamatokra a multimédiás oktatás megjelenése bír a legnagyobb befolyással. A multimédiás prezentáció multiszenzoriális hatásrendszere miatt fokozza a tanuló szenzoros percepciójának eredményességét, a tanulóból nagyobb aktivitást és interaktivitást vált ki.

A digitális tanulási környezet az önirányított tanulás számára eddig soha nem látott lehetőségeket kínál. Ez nem jelenti azt, ahogy a fentiekben is láttuk, korábban nem beszélhattünk volna önirányított tanulásról. Otto Peters szerint viszont a hagyományos eszközökkel való önirányított tanulás és a digitális eszközökkel folyó tanulás úgy viszonyul egymáshoz, mint a hintó, amelynek alapján az első autókat tervezték, a modern gépkocsikhoz, amelynek kifejlesztéséhez a hajtóerő, az olaj szolgáltatott korábban minden képzeletet felülmúló lehetőséget (Joyce, 1989; Peters, 2002).

Az önálló, önirányított tanulást lényegesen megváltoztatja és megkönnyíti, hogy a tanuló számára végtelen sok információ válik hozzáférhetővé néhány billentyű lenyomásával a számítógépen. Könyvek, folyóiratok, enciklopédiák, könyvtárak katalógusainak megszámlálhatatlan sora kínál kényelmesebb elérhetőséget a tanulni szándékozók számára. De nemcsak a hagyományos információhordozók kínálnak új feltételeket az önirányított tanulóknak, hanem a hypertextek, az online-tanulás vagy éppen a virtuális kommunikáció is.

A hypertext Joyce (1989) szerint a gondolatokat inkább térben, mint időben mutatja be. A hypertextek általában kognitív egységekből állnak, amelyekben megjelenhetnek szövegek, képek, ábrák, videók stb. Az egységek sokféleképpen kapcsolódnak egymáshoz, lehetőséget biztosítva arra, hogy a tudás megszerzésének a legkülönbözőbb útvonalait járja be a tanuló, mintha az óceán végtelen vízén evezne különböző irányokba. A hypertext segítségével a tanuló előtt számtalan lehetőség nyílik tanulási igényeinek és szükségleteinek kielégítésére.

A tradicionális, külső irányítású tanulási folyamatokra jellemző a tanulási tartalmak és a tananyagok lineáris felépítése, amelyet a tudás bemutatása és átadása determinál. Ez a logika nem feltétlenül kedvez az önirányított tanulóknak, aki a tudást saját információkereséssel, a szükséges információk kiválasztásával, értékelésével és alkalmazásával kívánja megszerezni. Ezért jelentenek az önirányított tanulás számára a hypertextek optimális lehetőséget. A tanuló saját érdeklődésének és asszociációinak függvényében olyan tanulási utat járhat be, amit esetleg rajta kívül egyetlen társa sem választana. A hypertextek segítségével történő tanulás jellemzője, hogy nemcsak az önirányított tanulás egyik hatékony eszköze, de az önirányított tanulás előiskolájának is tekinthető.

A hálózatok az önirányított tanulás lehetőségeit tovább bővítik. A hálózatok gondoskodnak arról is, hogy a legfrissebb információhoz tudjon hozzájutni a tanuló. A 32 kötetes Encyclopaedia Britannica megjelent CD-ROM-on, de elérhető Interneten is, ahol mindig a legfrissebb verzióval találkozik az információkereső. A virtuális könyvtárak, folyóiratok egyre sokasodó száma is lehetővé teszi, hogy könnyen hozzáférhető legyen a legújabb tudás mindenki számára.

A hálózaton történő tanulásban a hallgató szabadsága még nagyobb, mint a hypertextekkel való tanulásban. A hypertextek általában egy szerzőtől vagy szerzőcsoporttól származnak, azonos felfogást és gondolkodásmódot tartalmaznak, míg a hálózaton szereplő információk a legkülönbözőbb szerzők alkotásai, amelyek más-más nézőpontot, attitűdöt, véleményt közvetítenek az érdeklődő felé. Ezek a források lehetőséget biztosítanak a tanulónak a szerzők álláspontjának összehasonlítására, önálló gondolkodásra, és állásfoglalásra ösztönzik őket. Ugyanakkor a hatalmas mennyiségű információ miatt nagy a veszélye annak, hogy a tanuló tévutakra lép, a tudást nem autentikus forrásokból szerzi. Az önirányított tanulás esetében a tutor szerepe lehet, hogy ezeket a félreértéseket segítsen kiküszöbölni, az értékes tudást a felületes, tudománytalan információktól elkülöníteni.

A hálózatok lehetőséget kínálnak a virtuális kommunikáció számára, ami szintén az önirányított tanulást támogatja. A tanulók megválaszolatlan kérdéseiket, számukra megoldhatatlan problémáikat közzé tehetik, és olyan társakra lelnek, akikkel fizikai közelségbe aligha kerülhettek volna, de mégis segíteni tudnak a probléma megoldásában.

Intézményes tanulás esetén a virtuális kommunikáció természetesen lehetőséget ad azokkal a tanulótársakkal való kapcsolattartásra, akik hasonló programokban vesznek részt. A hallgatók közötti informális kommunikáció és információcsere segít abban, hogy erősödjék függetlensége a tanulási folyamatokban. A videokonferencia tervezett, szervezett, de a virtuális kommunikáción alapuló oktatási esemény. Ha a tanuló saját akaratából, saját gondolataival részt vesz egy ilyen konferencián, módjában áll kontrollálni, hogy mások mennyire fogadják el véleményét, gondolatait, következtetéseit. A virtuális kommunikáció lehetővé teszi azt is, hogy a hasonló kérdések iránt érdeklő önirányított tanulók csoportokat hozzanak létre, projekteket dolgozzanak ki, informálják társaikat saját kutatásaikról, és rendelkezésükre bocsássák az általuk feltárt információkat.

Paulsen (1997) a digitális környezetben folyó önirányított tanulás négy modelljét különbözteti meg:

- Egy tanuló magányosan tanul, ezt *www* paradigmának nevezi. A legtöbb autonóm tanulási folyamat ilyen módon zajlik le.
- Egy tanuló egy másik személlyel tart kapcsolatot, ez az *e-mail* paradigma. A gyakorlatban jelentheti azt, hogy egy önirányított tanuló kapcsolatot tart a tanulási tanácsadójával, tutorával, de jelentheti azt is, hogy egy tanuló tanulási céljainak elérése érdekében egy másik tanulóval kommunikál.
- Egy személy több személlyel van tanulási kapcsolatban a következő modellben. Ez történik például akkor, amikor olyan tanítási esemény következik be, amelyből több tanuló is profitálhat. Ez a modell írja le azt a szituációt is, amikor egy magányos tanuló olyan üzenetet tesz fel a világhálóra, amiben tanácsot, segítséget kér tanulási problémájának megoldásához.

- Létezik olyan modell, amelynek az a jellemzője, hogy több személy kerül több személlyel kapcsolatba, amit az idézett szerző számítógépes konferencia-modellnek nevez. Ez a modell lehetővé teszi a magányos tanulók számára is, hogy vitákban, szerepjátékokban brainstormingokban, projekt-csoportokban működjenek együtt.

A következőkben bemutatjuk egy felnőtt tanulók körében végzett vizsgálat eredményeit az önirányított tanulás gyakorlatával kapcsolatban.

Az önirányított tanulás gyakorlati problémái

A tanulás egyik alapeleme az ismeretszerzés. A szervezett, iskolarendszerű tanulástól a hétköznapi, informális folyamatokon keresztül szinte az élet minden területén jelen van. A hagyományos hírforrások (például újság, könyv), a különféle médiumok és a modern infokommunikációs eszközök is szinte minden pillanatban számtalan információval bombáznak bennünket. Általuk – sokszor óhatatlanul – szerzünk tudomást mind a hétköznapi, mind a tudományos ismeretekről, melyek a későbbiekben önirányított tanulási folyamatokat indíthatnak el.

Az önirányított tanulási folyamat során számos kérdés merül fel, amely a folyamat egyes összetevőinek a megértéséhez alaposabb vizsgálatot és elemzést igényel. Az általunk ismertetett empirikus vizsgálat segítségével egyrészt arra kerestünk választ, hogy egyetemi hallgatók egy csoportjában milyen forrásból származnak azok az információk, amelyek önirányított tanulási folyamatokat indíthatnak el, másrészt meg kívántuk vizsgálni, hogy a hallgatók a saját maguk irányította tanulási folyamatokban milyen eszközrendszert használnak a legnagyobb gyakorisággal. Kutatásunk eredményeit a tanulást segítő, támogató rendszerek fejlesztésében kívánjuk felhasználni. Megjegyezzük, hogy munkánk az önirányított tanulás lehetséges vizsgálati spektrumának csupán egy aspektusát ragadja meg. A szóban forgó jelenségről csak egy későbbi, nagyobb horderejű kutatás segítségével lehet teljesebb képet kapni.

Kérdőíves vizsgálatunkban 110 hallgató válaszolt feltett kérdéseinkre. Szerepeltek közöttük nappali tagozatos (34 fő) és levelező hallgatók (76 fő), továbbá mindegyik képzesi szint és forma képviseltette magát a tényleges mintában (lásd *1. táblázat*).

A felmérés több kérdést is igyekezett feltárni. A tanulási ismeretszerzési szokások, valamint ezek motivációjának megismerése mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy az a ma sokat emlegetett generációs szakadék, mely a Gutenberg- és a McLuchan-galaxis szülöttei között húzódik, mennyire tükröződik az információszerzés során használt eszközökben, forrásokban.

A vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak. Vannak dimenziók, amelyek mentén a minta és az alapsokaság összetétele eltérő, ilyen például tagozatok szerinti

1. táblázat. A válaszadó egyetemi hallgatók életkor, képzési szint és forma szerinti megoszlása(fő)

Képzési forma	Képzési szint	Életkori sáv								Összesen
		18–20	21–25	26–30	31–35	35–40	41–45	45–50	51–55	
Levelező	Alap	1	6	12	9	9	1	3	–	41
	Kiegészítő	–	2	9	4	1	–	2	1	19
	Másoddiplomás	–	–	4	1	–	2	4	3	14
	Specializáció	–	1	–	–	–	–	–	–	1
	Szakirányú továbbképzés	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Levelező összesen		1	9	25	14	10	3	9	5	76
Nappali	Alap	21	10	1	1	–	–	–	–	33
	Specializáció	–	1	–	–	–	–	–	–	1
Nappali összesen		21	11	1	1	–	–	–	–	34
Nappali és levelező összesen		22	20	26	15	10	3	9	5	110
A kor szerinti megoszlás százalékban		20	18	24	14	9	3	8	5	100

megoszlás, azaz a nappali és a levelező hallgatók aránya nem tükrözi a valóságot. Ugyanakkor a képzési szintek közötti megoszlás vagy a férfi (31 fő) és a nő (79 fő) hallgatók aránya megközelítően tükrözi az intézet jelenlegi hallgatói összetételét. A kor szerinti megoszlás is a ténylegeshez közeli állapotot mutat. Az 1. táblázatból az is látható, hogy a hallgatók jelentős része, 75%-a fiatal, 35 év alatti. Ez megfelelően tükrözi, hogy a munkaerőpiac kik számára jelent nagy kihívást, melyik az a populáció, amely részt vesz a tanulási folyamatokban.

A motiváció szerepe a tanulásban

A motiváció tanulmányozásában elsősorban azt a belső késztetést kerestük, ami valamely új információ megszerzésére, esetleg valamilyen feladat teljesítésére inspirál. Ennek vizsgálatánál a kérdőív külön mérte a hétköznapi tevékenységek, illetve a tanulás során felmerülő motivációs elemeket (lásd 2. táblázat). Az első esetben olyan motiváló tényezőket kellett fontossági sorrendet jelző tízfokú skálán értékelni, mint az *új ismeretek felhasználása, szellemi kaland, jó időtöltés, jól informáltság, könnyebb eligazodás*. A válaszok értékeinek átlaga és mediánja, azaz a válaszok középső értékének tekinthető szám egyaránt jól tükrözik, hogy milyen főbb motivációs tényezők mozgatják a tanulókat az ismeretszerzésben. A hétköznapi tevékenységek között mindegyik válasz a skála felé-

2. táblázat. Motiváció, mely az adott területeken serkenti az ismeretszerzést (tízfokú skálán)

		Átlag	Medián	Módusz
A hétköznapi tevékenységek során	Új ismeretek felhasználása	7,38	8	10
	Szellemi kaland	5,88	6	5
	Jó időtöltés	5,89	6	5
	Szeretek jól informált lenni	7,29	8	5
	Könnyebben eligazodom a hétköznapi dolgokban	6,92	7	5
A tanulás során	Kötelező	4,75	5	5
	A vizsgán teljesíteni kell	6,58	7	10
	Nem akarok mások előtt leégni	5,06	5	5
	Be tudom építeni a munkámba	6,93	7	10
	A jövőben fel tudom használni más tanuláshoz	6,96	7	10

nél nagyobb értéket kapott, és az átlag, valamint a medián közti kicsi különbség mutatja, hogy elég kiegyensúlyozottnak tekinthető a válaszadók értékelése. A leggyakoribb válaszok már kissé nagyobb eltérést mutatnak az átlaghoz vagy a mediánhoz képest. Azonban a leggyakoribb válaszok vagy a felsőérték (10-es) vagy a középpérték (5-ös) között változnak, amiből következtethető, hogy a válaszadók fontosnak ítélik a felsorolt motívumokat.

Az eredményekből látszik, hogy a válaszadók a hétköznapi tevékenységek és a tanulás során is olyan dolgokat helyeztek előtérbe, melyeket a közvetlen alkalmazhatóság, az információ aránylag gyors hasznosulása szempontjából tartanak fontosnak. A szellemi kaland és a pillanatnyi teljesítmény (például vizsga), csak részben befolyásolja a tanuló munkáját és boldogulását, így ezek kevésbé jelentek meg hangsúlyosan a vizsgált személyeknél.

A 3. táblázatból látható, hogy az idősebb, 35 év fölötti korosztály mennyivel céltudatosabban tanul, szerzi az ismereteit. Náluk a motiváció több szempontból is értelmezhető. Egyetlen olyan válasz volt, ahol alacsonyabb értékek születtek, méghozzá az ismeretek beépítése a munkafolyamatba. Ez abból adódik, hogy ebben a korban a munka során már több minden rutinszerűen történik, már több olyan gyakorlati ismerettel rendelkeznek, melyek beépültek a munkavégzésükbe.

A másik egyenletesen magas értékeket produkáló korcsoport a 21–25 év közöttiek, akik már a tanulmányaik során eljutottak oda, hogy tudják értékelni az ismeretek fontosságát és azt, hogy ez jelenti számukra a jövőbeli boldogulás lehetőségét. A tanulási, megismerési folyamatoktól ők várják leginkább a későbbi munka során történő felhasználás lehetőségét.

3. táblázat. Motiváció, mely az adott területeken serkenti az ismeretszerzést, korosztályok szerinti megoszlásban (átlagok tízfokú skálán)

Adatok		Életkori sáv							
		18–20	21–25	26–30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55
A hétköznap- tevékeny- ségek során	Új ismeretek felhasználása	6,77	7,47	7,58	7,67	6,77	8,33	8,56	6,40
	Szellemi kaland	5,76	5,00	6,54	5,27	6,76	7,00	6,13	6,20
	Jó időtöltés	7,41	5,76	5,46	6,27	7,41	5,33	4,50	4,80
	Szeretek jól informált lenni	7,59	7,94	7,42	7,00	7,59	8,33	7,11	4,80
	Könnyebben eligazodom a hétköznap- dolgozatokban	7,41	7,50	6,69	6,07	7,41	7,67	7,00	6,80
A tanulás során	Kötelező	5,29	6,11	4,65	3,80	5,29	6,33	5,00	2,80
	A vizsgán teljesíteni kell	6,45	7,56	6,19	6,33	6,45	9,00	8,00	4,20
	Nem akarok mások előtt leégni	5,00	5,83	4,62	4,87	5,00	6,67	5,38	4,80
	Be tudom építeni a munkámba	7,27	7,72	6,38	7,67	6,77	6,00	7,11	6,40
	A jövőben fel tudom használni más tanulóhoz	7,00	7,63	7,40	6,80	5,76	9,33	7,44	3,80

Az önrányított tanulás során alkalmazott források és eszközök

A tanulás során a motiváció mellett a másik nagyon hangsúlyos kérdés, hogy a tanulók honnan és hogyan szerzik be információikat. A következő két kérdésben a hétköznap-élet során használható és a szakmai fejlődést segítő információk forrásait vizsgáltuk. Mindkét esetben fontosnak véltünk különbséget tenni két alapvető információs forráshalmaz között. Ezek egyike a hagyományos eszközöket felsorakoztatató nyomtatott források, míg a másik a modern formákat magában foglaló elektronikus eszközöket vizsgálta.

A 4. táblázatban a hétköznap-élet megismerési folyamatokkal kapcsolatos kérdésre kapott válaszok összegzése látható. A hagyományos források tekintetében olyan képet kapunk, ahol a fiatalabb generáció elsősorban a könnyebb hangvételű, de sok esetben speciális témákkal is foglalkozó, esetleg tematizált forrást, a magazinokat részesíti előnyben. Az idősebb korosztály hangsúlyosabban a regényeket, a napilapokat és a folyóiratokat választotta. Ez az ő korosztályukra jellemző fiatalkori szocializációs és felkészítő folyamatokból eredeztethető. A többi forrás, az ismeretterjesztő és a szakkönyvek, valamint a mai világban jelentősen elterjedt szóróanyagok, leírások mindegyik csoportnál hasonló súllyal szerepeltek. Az első két csoport azt is bizonyítja, hogy a tanulásnak és az ismeretszerzésnek még mindig ezek a stabil és hiteles forrásai.

4. táblázat. A hétköznapi megismerési folyamatban használt források, korosztályok szerinti megoszlásban (átlagok tízfokú skálán)

		Korcsoportok								A minta átaga
		18–20	21–25	26–30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55	
Hagyományos, papíralapú források	Regények	4,65	3,56	4,27	3,73	4,00	6,00	5,00	4,00	4,21
	Ismeretterjesztő könyvek	4,90	6,21	4,84	4,67	4,22	7,67	4,67	5,40	5,11
	Szakkönyvek	5,73	7,28	6,58	5,00	5,33	7,33	6,88	5,00	6,16
	Napilapok	5,14	6,60	5,08	6,67	5,40	7,67	5,78	5,00	5,74
	Folyóiratok	4,33	5,56	5,27	4,73	5,30	8,00	6,50	2,80	5,11
	Magazinok	3,67	4,53	3,00	3,40	3,22	3,33	3,25	1,60	3,44
	Leírások, szóróanyagok	3,85	3,59	2,04	3,50	3,67	4,33	3,50	3,20	3,24
Elektronikus források	Rádió	4,95	6,22	4,46	4,87	3,56	3,33	5,57	4,40	4,88
	Televízió	7,05	6,95	5,42	5,53	5,78	9,00	5,22	5,20	6,15
	Rögzített anyagok (kazetta, videó)	3,45	2,61	2,54	2,87	2,22	5,33	5,86	1,40	3,00
	Offline számítógépes anyagok	3,90	5,61	3,92	4,80	3,33	6,67	5,88	2,60	4,46
	Multimédiás anyagok	5,10	5,50	3,72	4,80	2,56	4,33	4,63	4,20	4,47
	Online számítógépes anyagok	5,86	6,61	5,12	6,53	5,00	7,33	3,43	3,00	5,57
	Internet	8,14	8,22	6,73	7,27	6,50	8,00	5,67	5,80	7,21

A források között a hagyományos eszközök csoportjában a leghitelesebb forrást, azaz a szakkönyveket tekintették a legfontosabbnak a válaszadók. Ez mind a fiatalabb (21–25 év közötti), mind az idősebb (41–45 év közötti) válaszadóknál fontos szempontként jelentkezett. A másik csoportban kiemelten hangsúlyos választ kapott az internet. Ez minden válaszadónál eléggé magas értéket kapott. Mégis jól látszik, hogy ez az eszköz elsősorban a fiatalabbak körében használatos a tanulás, az ismeretszerzés során. Az elektronikus eszközök között is említhetünk olyanokat, melyek túlnyomórészt a mai információs társadalomban terjedtek el. Ilyenek az online, valamint a multimédiás források. A fiatal (Neumann) generáció ezekből elsősorban az integrált rendszereket magába foglaló multimédiát és az internethez hasonló, sok esetben azon keresztül működő online anyagokat részesíti előnyben. Az idősebb korosztály, mely hagyományos eszközökön nőtt fel, sokkal inkább az archív anyagokat tekinti fontosabbnak. A rádió és a televízió mind a két korosztály számára hasonlóan fontos eszköz, mely abból is látszik, hogy mindkettő, de főleg a televízió, elég magas értékkel szerepel a válaszoknál.

5. táblázat. A szakmai fejlődés során használt források, korosztályok szerinti megoszlásban (átlagok tízfokú skálán)

		Korcsoportok								A minta átlaga
		18–20	21–25	26–30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55	
Hagyományos, papír-alapú források	Regények	5,10	4,11	2,92	2,87	3,67	3,00	5,71	2,80	3,81
	Ismeretterjesztő könyvek	7,05	7,68	6,72	7,53	6,20	9,00	8,44	7,00	7,24
	Szakkönyvek	4,90	5,22	4,24	4,53	4,22	4,00	5,38	1,80	4,55
	Napilapok	4,55	5,44	4,60	4,33	4,30	5,00	6,29	2,60	4,70
	Folyóiratok	4,00	3,53	3,04	2,07	2,67	2,67	3,63	2,00	3,13
	Magazinok	3,24	3,83	2,56	2,47	2,44	1,33	1,86	3,40	2,85
	Leírások, szóróanyagok	3,86	4,67	3,40	3,00	2,13	1,33	4,14	2,00	3,48
Elektro-nikus források	Rádió	5,71	5,95	4,08	3,67	4,89	4,00	5,25	2,80	4,79
	Televízió	3,86	3,56	2,56	2,67	3,33	2,67	5,25	3,60	3,34
	Rögzített anyagok (kazetta, videó)	4,25	5,11	4,00	4,13	3,00	7,00	5,43	2,60	4,29
	Offline számítógépes anyagok	4,60	5,17	4,44	4,33	3,33	5,67	5,00	4,00	4,54
	Multimédiás anyagok	5,15	6,72	4,92	6,33	4,56	7,33	6,14	3,20	5,53
	Online számítógépes anyagok	5,10	4,11	2,92	2,87	3,67	3,00	5,71	2,80	7,19

Mindenképpen kiemelendő az a tény, hogy a 41–45 év közöttiek válasza sok esetben benne volt a két legmagasabb értékű válasz között. Talán ez a korcsoport az, mely számára még sokkal fontosabb a megújulás, sokkal inkább tudják az új ismereteiket beépíteni a mindennapjaikba, a munkájukba.

A 5. táblázat sok szempontból hasonló képet mutat, mint az előző. Ebben az esetben a szakmai ismeretszerzés, tanulás során használt forrásokat vizsgáltuk. Itt szintén a szakkönyvek és az internet bizonyult a legfontosabb forrásnak, azonban a hétköznapi ismeretszerzéssel ellentétben a szakkönyvek használata sokkal hangsúlyosabban van jelen, mint az internet. Ez talán a forrás hitelességével és a belőle szerzett információ felhasználásának fontosságával magyarázható.

A vizsgálat elemezte, hogy a különféle források mennyire befolyásolják az egyes területeken szerzett információkat. A források elsősorban a nem formális csatornákat ölelték fel (társak, különféle rendezvények, televízió, internet, újságok, magazinok és könyvek), de a formális képzésekre, mint a különféle területekhez kapcsolódó információforrásokra is rákérdezett. A különféle területek a mindennapi ismereteket, azaz a híreket, információkat, a hétköznapi tevékeny-

6. táblázat. A formális és a nem formális csatornák használata az információszerezés során a különféle témákban (átlagok ötfokú skálán)

Az információszerezés eszközei	Formális képzések (16,65)	Társak (26,96)	Rendezvények (17,00)	Televízió (22,13)	Internet (25,06)	Újságok (22,59)	Magazinok (16,03)	Könyvek (21,58)
Az információ témája								
Mindennapi információk								
Hírek, információk	1,98	3,18	1,78	3,85	3,65	3,81	2,04	2,82
Hétköznapi tevékenységek	1,69	3,53	1,79	2,86	3,65	2,89	2,01	2,37
Családdal kapcsolatos ismeretek	1,42	3,46	1,28	2,34	1,99	2,28	2,00	2,94
Szórakozás	1,13	4,05	3,17	3,11	3,14	2,99	1,91	2,23
Sport	1,26	3,25	2,39	2,69	2,33	2,28	1,62	1,24
Hobby	1,31	3,40	2,15	2,35	3,22	2,69	2,80	2,80
Általános és szakmai információk								
Általános ismeretek	3,70	2,97	2,09	2,95	3,69	2,99	2,01	3,48
Szakmai ismeretek	4,16	3,12	2,36	1,97	3,39	2,66	1,63	3,68

Megjegyzés: a zárójelben lévő számok az adott mező átlagértékeinek az összegei.

ségeket, a családdal kapcsolatos információkat, a szórakozást, a sportot, a hobbyt, valamint az általános és a szakmai ismereteket tartalmazták. A kérdéseket 0–5 közötti skálán értékelték a válaszadók. A 6. táblázat mutatja a kapott válaszokat, az információforrások szerinti bontásban.

A formális képzések elsősorban az általános és a szakmai ismeretek területén biztosítják az ismereteket és a mindennapi információkat. Az összes többi témában annyira kis értékeket adtak a válaszadók, hogy arra lehet következtetni, a képzések a hétköznapi ismereteket kevésbé támogatják. Hasonló a helyzet a könyvekkel is, mely kategória magában foglalja a szakkönyveket, tankönyveket, de sok más jellegű művet is. Igaz itt a többi témakörben már magasabb értékeket adtak a válaszadók.

A személyes kapcsolatok, elsősorban a társak (család, iskola, munkahely) szinte minden területen hangsúlyosak az információ közvetítése szempontjából. Ez az információközvetítés legrégebbi formája, mely a személyes kapcsolatok mögött a másik személybe vetett hitelességet és bizalmat is tükrözi. Hasonlóan magas értékeket kapott még az internet, mint információforrás, mely a 21. század kommunikációs eszköze. Azonban nagyon veszélyes is lehet ez az eszköz, mivel a hitelessége nem minden esetben tekinthető egyértelműnek. A harmadik legfontosabb információforrás a televízió, mely a mai világunkban nagyon erős információhordozó és -közvetítő szereppel bír. Sajnos fontos megjegyezni, hogy

az internetnél említett veszélyek hasonlóan fennállhatnak, igaz a tematikus csatornák és a szakmai, oktató műsorok (például: Válaszd a tudást – M2) egyre megbízhatóbb információforrásként használhatók a tanulás, a megismerés során. Ezen műsorok alacsony száma még jól tükrözi, hogy a szakmai ismeretek megszerzése még ezen csatornán keresztül korlátozott.

A többi vizsgált információforrás jelentősen egy-egy témában biztosít megfelelő információt, a többi esetben csak részben használhatóak megfelelő forrásként.

Ha az egyes információforrásokra adott értékek átlagait összegezzük és sorba rendezzük, felállítható egy sorrend, mely tükrözi a források fontosságát. Ezek a következők: társak (26,96), internet (25,06), újságok (22,59), televízió (22,13), könyvek (21,58), rendezvények (17,00), formális képzések (16,65), magazinok (16,03).

Az életkor szerinti forrásfelhasználás már sokkal színesebb képet mutat. Azonban ha részletesen elemzzük ezt, akkor az idősebb válaszadók körében sokkal gyakrabban találunk magas értéket a szakmai ismeretek fejlesztése terén, mint a fiataloknál. Az ő körükben a bemutatott források elsősorban a hétköznapi információszerzést szolgálják.

A 7. táblázat az előzőekben vizsgált témakörökben használt ismeretszerzési eszközöket összegzi, mely az előzőhöz hasonló elrendezésben és azzal megegyező témájú információkon történt. Az összesített adatok az előzőhöz hasonlóan az interneten szerzett információt és a személyes kapcsolatokra épülő információkat, mint az információszerzési technikát az elsők közé sorolták. Ehhez kapcsolódnak még a televízió keresztül szerezhető információk. A többi információszerzési technikát az alábbi sorrendben tartották fontosnak a hallgatók: 1. az interneten böngészek (25,12), 2. televízióban nézem meg (23,79), 3. mások mondják el (23,52), 4. rendszeresen napilapokban újságokban olvasok róla (19,42), 5. rádióból szerzem az információkat (18,44), 6. tankönyveket, szakkönyveket használok (18,21), 7. szakfolyóiratokban olvasok róla (17,09), 8. bulvárlapokban, magazinokban elolvasom (13,05), 9. offline elektronikus anyagokból szerzem az információt (11,99).

Az összesített értékek mellett kitűnik, hogy a legtöbb esetben magasan értékelt téma a hírek és információk szerzése, mely a hagyományos források, a napilapok, a televízió és a rádió mellett az internetes forrásokat is magasan értékeli. A másik magasra értékelt téma az általános ismeretek, melyekben a hagyományos tanulási eszközök és az elektronikus eszközökből is az offline rendszerek a fő információforrások. Ez nagyjából megegyezik a tanulás során használt technikák és az oktatás jelenlegi helyzetében leginkább felkínált eszközök és források palettájával. A válaszadók még egy témát találtak fontosnak, méghozzá a szórakozást. Ebben a témában adtak két csatornának magas pontszámot. Igaz mindegyikre jellemző, hogy nem minden esetben tekinthető olyan hiteles információforrásnak, amely az adott témákban elfogadható ugyan, de szakmai tekintetben már kevésbé. Ezek a személyes információk és a bulvár-

7. táblázat. Az információszerzés során használt különféle eszközök az egyes témákban (átlagok ötfokú skálán)

Az információ- szerzés eszközei	Mások mondják el (23,52)	Bulvárlapokban, magazinokban elolvasom (13,05)	Rendszeresen napilapokban újságokban olvasok róla (19,42)	Szakfolyóiratokban olvasok róla (17,09)	Televízióban nézem meg (23,79)	Rádióból szerzem az információkat (18,44)	Az interneten böngészek (25,12)	Offline elektronikus anyagok (11,99)	Tankönyveket, szakkönyveket használok (18,21)	
Az információ témája	Mindennapi információk									
	Hírek, információk	2,76	1,62	3,46	2,38	3,78	2,88	3,60	1,95	2,42
Hétköznap tevékenységek	2,86	1,76	2,49	1,65	3,09	2,35	2,93	1,41	1,83	
Családdal kapcsolatos ismeretek	2,96	1,61	1,86	1,93	2,49	1,87	2,40	1,11	2,33	
Szórakozás	3,29	2,01	2,39	1,54	3,20	2,63	3,39	1,38	1,56	
Sport	3,01	1,63	2,32	1,50	3,00	2,20	2,38	1,09	1,10	
Hobby	2,79	1,69	2,15	2,26	2,70	1,99	3,41	1,34	2,22	
	Általános és szakmai információk									
	Általános ismeretek	3,04	1,52	2,54	2,54	3,24	2,65	3,49	1,73	3,08
	Szakmai ismeretek	2,79	1,21	2,21	3,28	2,28	1,88	3,53	1,97	3,67

Megjegyzés: a zárójelben lévő számok az adott mező átlagértékeinek az összegei.

lapok, magazinok. Összességében elmondható, hogy a gyorsabb információ-szerzés körébe a modern, folyamatosan megújuló lehetőségek tartoznak, míg a mélyebb, hosszabb távon hasznosítható információkhoz az írott és klasszikus források rendelkeznek hozzá.

Összegzés

A felmérés jól igazolja, hogy az elektronikus hálózat és a rajta keresztül folyó kommunikáció az információs társadalom egyik leghangúlyosabb eszköze, mely az élet szinte minden területét átfogja. Ennek az egyik legrégebbi intézménye az internet. E mellett számos, a lokálistól a világméretűig terjedő hálózat segíti még az információ áramlását. Ennek ellenére bármennyire tökéletes rendszereket is dolgoznak ki, a személyes kommunikáció és információszerzés az egyik legfontosabb csatorna.

Az önirányított tanulás számára is az elektronikus csatornák teremtik meg a lehetőséget az előrehaladáshoz. Ez a lehetőség jelenleg még a hagyományos eszközökkel és elemekkel közösen tudja csak biztosítani a megfelelő stabilitást az előrehaladáshoz, az új ismeretek megszerzéséhez. Ennek fő oka, hogy a hagyományos információszerzési eszközök és szokások a hozzájuk kötődő hitelesség miatt még mindig a szakmai információszerzés fő elemei.

Az elektronikus eszközöknek a fizikai fejlődésük mellett a bizalom, az autentizmus és a hitelesség területén még sok adósságuk van. Azonban ezen célokat csak a különféle elektronikus médiumok üzemeltetői, a tartalomszolgáltatók, fejlesztők és az oktatási szakemberek közös és jól szervezett munkájával lehet elérni.

Irodalom

- Boyd, R. (1966): *A psychological definition of adult education*. Adult Leadership, 13. 180.
- Brookfield, S. (ed.) (1985): *Self-Directed Learning: From theory to practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Candy, P. (1991): *Self-directions for Life-long Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Gottwald, F. T.–Spinkart, K. P. (1998): *Multi-Media Campus*. Die Zukunft der Bildung. Düsseldorf, Metropolitan-Verlag.
- Joyce, M. (1989): Interview. Discover. *The World of Science*, November.
- Knowles, M. (1970): *The modern practice of adult education*. New York, Association Press.
- Knowles, M. (1975): *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. Prentice Hall/Cambridge, Englewood Cliffs.
- Lambers, K.–Griffiths, M. (1983): *Adapting materials for informal learning groups*. Teaching at a Distance, 23, 30–39.
- Lowry, C. (1989): *Supporting and facilitating self-directed learning*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 93.
- McNamara, C. (1996): *Strong Value of Self-Directed Learning in the Workplace: How Supervisors and Learners Gain Leaps in Learning*. [online:] {http://www.managementhelp.org/ldr_dev/ldr_dev.htm}.
- Paulsen, M. F. (1997): *Teaching methods and techniques for computer-mediated communication*. The 18th ICDE World Conference Abstracts. International Council for Distance Education. The Pennsylvania State University, 120.
- Peters, O. (2002): *Distance Education in Transition. New trends and challenges*. Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssysteme der Universität Oldenburg, 64.
- Wedemeyer, C. A. (1981): *Learning at the back door: Reflections on non traditional learning in the life span*. Madison, Wisc, The University of Wisconsin Press, 147–148.

Adalékok a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium kulturális arculatához

Korszakváltás előtt áll a magyar középiskolai oktatás. A középiskolákba beiskolázott tanulók ma egyszerűen egészen mások, mint akár tíz-tizenöt évvel ezelőtt. Ez részben a középfokú oktatás radikális expanziójára vezethető vissza. E folyamat egyik oldalról a gyengébb tanulmányi teljesítményű tanulók beiskolázásával jellemezhető, másik oldalról azzal, hogy változik a középiskolák szociális összetétele is: egyre nagyobb számban jelennek meg a tanulók között az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, köztük a kifejezetten hátrányos helyzetűek is. A tanulói kultúra átalakulása mögött azonban másfajta, az expanziótól független okok is meghúzódnak. Az egész társadalom értékrendje, szokásai, műveltsége alakul át nem mindig szembevető módon, de gyökeresen; és természetes dolog, hogy mindez különösen erőteljesen érinti a középiskolás korosztályt. A változásnak valószínűleg mindenekelőtt a médiával összefüggő okai vannak: a '90-es évek derekától a műholdas tévécsatornák berobbanása az életünkbe és ezzel együtt a gyerekeknek és fiataloknak szóló vonzó, sőt csábító műsorkínálat megjelenése. Az évtized végétől pedig az előbbi hatást részben erősítő, részben ettől független hatásként a világháló fokozottabb használatba vétele hozott létre olyan új, eddig ismeretlen kulturális hatásrendszereket, amelyek szerepét a fiatalok szocializációjában ma még nem tudjuk pontosan felmérni.

Ákárhog is, abban minden pedagógus egyetért, hogy „a gyerekek” ma nem olyanok, mint egy-két évtizeddel korábban voltak. A középiskolák – az általános iskolákról itt nem esik szó, mert nem részei az itt ismertetendő vizsgálatnak – ugyanakkor nagyon nehezen vagy egyáltalán nem alkalmazkodnak a megváltozott társadalmi környezethez. A miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium egy Phare-

¹ A kutatásról részletesebb beszámoló jelent meg a Miskolci Pedagógus 2003. szeptemberi (23.) számában. Itt a következő írások olvashatók. Ádám Anetta: Az iskola jelenlegi arculata. A Zrínyi Ilona Gimnázium mint szervezet működésének jellemző vonásai. Knausz Imre: Gimnazista lét, hátrányos helyzet, kulturális orientációk. Egy felmérés tapasztalatai a miskolci Zrínyi Ilona Gimnáziumban. Rucska Andrea: Hátrányos helyzetű fiatalok a Phare pályázatban részt vevő általános iskolákban. Szociológiai elemzés. Maleczkyné Hallók Edit – Rucska Andrea: Tanulási stílusok a Phare pályázatban részt vevő általános iskolákban.

program keretében arra tett kísérletet, hogy tudatosan készüljön fel ezekre a kihívásokra, mindenekelőtt a város és környéke hátrányos helyzetű ifjúságának befogadására. Ennek a felkészülésnek részeként kérték fel a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékét és a miskolci Városi Pedagógiai Intézetet az iskola – és a pályázatban részt vevő más iskolák – jelenlegi szociális és kulturális arcúlatának feltérképezésére. E kutatás egyik szeletét mutatja be alább olvasható tanulmányunk.¹

Kutatásunk azonban nem csak a Zrínyi Ilona Gimnáziumról szól. Kezdetől nagy jelentőséget tulajdonítottunk a munka során az egyetemi hallgatók aktív részvételének. Ez nem merült ki a mechanikus és technikai feladatok végrehajtásában, hanem a hallgatókkal közösen – az oktatás részeként – alakítottuk ki az interjúzás szempontjait, illetve az alkalmazott kérdőíveket is. Ennél is fontosabb azonban, hogy a gimnáziumot két hónapon keresztül jószereivel megszállva tartó hallgatók ezáltal olyan intenzív iskolai tapasztalatokhoz jutottak, amelyet a szokásos hospitálások soha nem tudtak volna nyújtani. Így kis kutatásunk reményeink szerint hozzájárult a tanárképzés egy sajátos modelljének kialakításához is. Annál is inkább, mert azóta már más kutatásokba is hasonló módon bevontuk a hallgatókat.

A Zrínyi Ilona Gimnázium bemutatása

Jelen írásunk mindenekelőtt a hallgatók kulturális orientációit vizsgálja, bevezetésképpen azonban röviden bemutatjuk magát a gimnáziumot. Ennek során az iskola pedagógiai programjára, iskolai évkönyvre, statisztikai összesítőkre, szabályzatokra támaszkodunk. Interjút készítettünk továbbá az iskola tanáraival, diákjaival, azon szervezetek képviselőivel, akik kapcsolatban állnak az intézménnyel. Több téma kapcsán kérdőíves adatgyűjtést alkalmaztunk. Végül felhasználtuk saját, szisztematikus megfigyeléseink eredményeit is. Az itt közölt adatok csak ízelítőt adnak vizsgálatunk eredményeiből.

Az iskola épülete, felszereltsége

A miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium 150 éves múltta visszatekintő intézmény. A jelenlegi épület negyedik otthona az iskolának. A századfordulón épített patinás iskolaépületet annak teljes felújítás után, 1996-ban foglalhatta el az iskola. Tizennyolc osztályterem, tizenegy szaktanterem áll a tanulók és tanárok rendelkezésére, mely megfelelően kiszolgálja az igényeket. A szaktanteremek kihasználtsága 50%-os. A két számítástechnikai terem kivételével mindegyik rendelkezik szertárral, melyek felszereltsége viszont kívánnivalót hagy maga után. A kérdőívek tanulsága szerint nincs olyan terem, amellyel minden tanár elégedett lenne. Ennek egyik forrása az iskola természetes környezetéből adódik: az utcafronti termek túlságosan zajosak, túl melegnek vagy túl hidegnek találják az adott tantermet. A tanulók inkább a berendezéssel kapcsolatban fogalmaztak meg

kritikát. A székek és az asztalok állapotát sokan kritikusnak tartották, illetve kényelmetlenségük miatt cserélnék le azokat. A gimnázium jól felszerelt tornateremmel rendelkezik. Ehhez hat öltöző tartozik, mindegyik tisztálkodó helyiséggel felszerelve. A diákok 80%-a viszont panaszkodott a tornaterem tisztaságára.

Az iskola és környezete

Az iskola a közvetlen lakókörnyezethez kötődően, másrészt megyei szinten is kiemelkedő kulturális szerepet tölt be. A környékbeli lakók számára is nyitott az iskola könyvtára, illetve olyan rendezvényeket is szervez a gimnázium, ahová várják a környékbelieket is.

1998-ban nyitották meg a Kiss Ernő Francia Nyelvi Központot a Francia Nagykövetséggel kötött egyezmény alapján. 1999 őszétől rendszeresen rendeznek francia–olasz nyelvű dalversenyt, melyen a megye diákjai vesznek részt. Sportprogjamaik is fontosak. A tornaterem a lelátóval együtt jelentős sporteseményeknek ad helyet.

Miskolc kulturális intézményivel is tart fenn kapcsolatot az iskola. A Nemzeti Színház különböző formákban támogatja a gimnáziumban zajló drámatagozatos képzést. Rendszeres és aktív a kapcsolattartás a Herman Ottó Múzeummal is. Több miskolci temető sírjainak feltérképezésében és megörökítésében fontos szerepe volt a zrínyis diákoknak. A gyerekek rendszeres publikálási lehetőséget kapnak a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Honismereti Egyesület Szülőföldünk című folyóiratában.

A képzés

Jelenleg összesen hét tagozat működik az iskolában, melyekre felvételi alapján kerülhetnek be a gyerekek. 1972-ben indult be az első rajz tagozatos osztály. Ezt segíti egy magas- és mélynyomó prés, kerámiaégető- és tűzzománc kemence. Évente alkotótábort szerveznek a gyerekek számára. Több éve eredményesen szerepelnek szakirányú tanulmányi versenyeken itthon és külföldön. A Zrínyi hagyományosan erről a tagozatáról nevezetes a városban. A dráma tagozat 1997-ben indult az iskolában. Figyelemre méltó, hogy felmérésünk szerint a dráma tagozatos diákok az átlagosnál elégedettebbek az iskola által kínált lehetőségekkel.

A tanárok

Jelenleg 57 tanárt foglalkoztat az iskola. A tanárok nemek szerinti megoszlása itt is igen egyenetlen: 51 nő, 6 férfi. A pedagógusok közt viszonylag sok a pályakezdő. Ugyanakkor öten több mint 30 éve vannak a pályán. Figyelemre méltó, hogy a tantestület csaknem fele eddig csak ebben a gimnáziumban tanított, ami meglehetősen szilárd alapot jelent egy állandó testülethez. Ebből nyolcan 20 éve vagy ennél hosszabb ideje tanítanak az iskolában.

A tanulók társadalma

Két különböző kérdőívvel mértük fel a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium tanulóit. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, mivel töltik szabadidejüket, milyen preferenciákkal rendelkeznek a kultúrafogyasztás terén, és melyek a legfontosabb tanulási szokásaik. Vizsgálódásunk alap gondolata az volt, hogy a műveltség elsajátításának folyamata nem korlátozódik az iskolai tanulásra. A fiatalok kulturális szocializációja jelentős részben az iskolán kívül, a család és a kortárs csoport társas közegében, az elektronikus média, a könyvek, a mozi, a színház, a hangversenyek és a szórakozóhelyek által meghatározott kulturális térben zajlik. Az itt elsajátított gondolkodási minták és reflexiós képességek segítségével értelmezik mindazt, amivel a tanórákon találkoznak. A műveltség elsajátítása tehát csak e kétféle hatás interakciójának eredményeként értelmezhető. Egyrészt megpróbáltuk feltérképezni – amennyire egy kérdőíves felmérés erre egyáltalán lehetőséget biztosíthat – a zrínyisek kulturális és szabadidős szokásait, különös tekintettel a populáris és magaskultúra viszonyára, másrészt megkíséreltük ezeket a szokásokat bizonyos – részben kulturális, részben szociális – háttérváltozókkal összefüggésbe hozni. Ilyen háttérváltozóknak tekintettük a tanulók nemét, tanulmányi eredményeit, a szülők iskolai végzettségét, a családi könyvtár nagyságát, a tanuló lakóhelyének településtípusát, valamint olyan, a család anyagi helyzetét közvetve jellemző mutatókat, mint a külön szoba, a testvérek száma és az internet-hozzáférés.

Kitöltöttünk a tanulókkal egy egyszerű szociometriai kérdőívet is, ennek segítségével ezúttal nem az osztály szociogramját kívántuk elkészíteni, hanem a kapott eredményeket háttérváltozókként kezeltük az egyes tanulók vonatkozásában. Ebben az értelemben regisztráltuk, hogy az egyes tanulók hány rokonszenvi választást kaptak az osztályon belül, illetve hány személy választotta őket rokonszenvi alapon.² Regisztráltuk továbbá a kölcsönös választások számát, illetve a kölcsönös kapcsolatok számát. Míg az előbbi két mutató egyfajta osztályon belüli népszerűséget jelez, addig az utóbbi kettő inkább azt mutatja, hogy a tanuló mennyire gazdag kapcsolatrendszerrel rendelkezik. Végül rendelkezünk egy bizalmi és egy szervezői mutatóval. Az előbbi azt mutatja, hogy a tanulót hányan tartják az osztályból megbízhatónak, az utóbbi pedig, hogy hányan tartják jó szervezőnek. Ebben a két kategóriában mindenki csak egyszer szavazhatott ugyanarra a személyre, így itt nem válik el a választások és a választó személyek száma. Adatbázisunkban összesen 640 tanuló szerepel, a kulturális kérdőívet azonban a hiányzó nagy száma miatt csak 560 tanuló töltötte ki.

² A két változó különbsége onnan adódik, hogy a kérdőív három rokonszenvi kérdést tartalmazott, így minden tanuló maximum háromszor nevezhette meg ugyanazt a személyt rokonszenvesnek. Különbség van tehát aközött, hogy valakit hányan választottak, illetve hogy hány választást kapott összesen.

A nemek aránya

A tanulók 69,7%-a lány (446 a 640-ból). Az egyes évfolyamok nemek szerinti megoszlása enyhén szignifikáns ($p < 0,1$) különbségeket mutat. A legtöbb fiú a 10. évfolyamon van, itt a lányok aránya 62,7%, a legtöbb lány a 11. évfolyamra jár, ahol arányuk gyakorlatilag megegyezik a 9. évfolyamos megoszlással (74,1%). A gimnázium tehát igen erőteljesen „lányos” iskola, és a 9. évfolyam ezen belül is különösen „elnőiesedett”, hiszen a lányok aránya megközelíti az összes tanuló háromnegyedét.

A szülők iskolai végzettsége

A szakirodalom szerint az iskolai teljesítmények szempontjából különösen fontos meghatározó a szülők iskolai végzettsége. A Zrínyi Gimnázium 9. évfolyamán ez a következőképpen alakul.

1. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint

Iskolai végzettség	Apa		Anya	
	fő	%	fő	%
8 általános vagy kevesebb	8	1,5	7	1,3
Szaktudás-bizonyítvány	141	25,8	44	8,0
Érettségi	194	35,5	262	47,5
Főiskolai vagy egyetemi diploma	204	37,2	239	43,2
Összesen	547	100,0	552	100,0

Az anyák iskolai végzettsége láthatóan magasabb, mint az apáké. Megállapítható, hogy a tanulók jelentős hányadának szülei diplomások, azok száma pedig, akik szaktudás-bizonyítvánnyal sem rendelkeznek, gyakorlatilag elhanyagolható. Az egyes évfolyamok közötti különbségek nem szignifikánsak. A szülők iskolai végzettségéből adódó különbségek nem bizonyultak relevánsnak jelen vizsgálatunkban, nincs szignifikáns összefüggés a szülők iskolai végzettsége és az osztályzatok között sem. Ez a jelenség bizonyára jól magyarázható azzal a ténnyel, hogy az iskola tanulóinak szociális összetétele eleve erős szelekciós hatásokat tükröz.

A lakóhely

Igen magas, az 50%-ot meghaladó arányban járnak az iskolába nem miskolci tanulók. Az egyes évfolyamok közötti különbségek e tekintetben nem szignifikánsak.

2. táblázat. A tanulók megoszlása az állandó lakóhely szerint

Lakóhely	Fő	Százalék
Miskolc	272	49,2
Más város	85	15,4
Község	196	35,4
Összesen	554	100,0

A lakóhely és az osztályzatok között a következő tárgyakból volt kimutatható összefüggés: nyelvtan, irodalom, matematika, történelem, földrajz, ének-zene. Mindegyik esetben a község – Miskolc – más város sorrend figyelhető meg, tehát legjobban a községi, leggyengébben pedig a kisvárosi lakóhelyű tanulók teljesítenek ezekből a tárgyakból.

3. táblázat. Tanulói átlagteljesítmények egyes tantárgyakban, lakóhely szerint

Tantárgy	Lakóhely	Átlagosztályzat	Szórás
Nyelvtan	Más város	3,62	0,91
	Község	3,99	0,91
	Miskolc	3,80	0,94
Irodalom	Más város	3,64	0,87
	Község	4,01	0,87
	Miskolc	3,90	0,99
Matematika	Más város	2,95	0,95
	Község	3,35	0,99
	Miskolc	3,16	1,08
Történelem	Más város	3,78	0,93
	Község	4,19	1,01
	Miskolc	3,97	1,04
Földrajz	Más város	3,65	0,92
	Község	4,03	0,93
	Miskolc	4,00	0,87
Ének-zene	Más város	4,14	0,86
	Község	4,53	0,74
	Miskolc	4,42	0,74

A könyvek száma

A család kultúrához való viszonyának érdekes mutatója lehet a könyvek száma otthon. Bár ezt igen nehéz felbecsülni, és könnyen lehet, hogy a gyerekek egy-egy esetben tévesen határozták meg a családi könyvvállomány nagyságrendjét, összességükben talán mégis mutatnak valamit a számok.

4. táblázat. A tanulók megoszlása az otthoni könyvek száma szerint

Könyvek száma otthon	Fő	Százalék
10–100	50	9,0
100–1000	346	62,5
Több, mint 1000	158	28,5
Összesen	554	100,0

Az 1000 kötetet meghaladó tekintélyesebb házikönyvtár az adatok szerint viszonylag ritka, mindenesetre ritkább, mint amit a diplomás szülők aránya alapján várnánk, bár ismét jelezzük: lehet, hogy csak a tanulók „nem mertek” túl nagy számra gondolni. Az egyes évfolyamok közötti különbségek nem szignifikánsak.

Az anyagi helyzet és a családi körülmények mutatói

A család anyagi helyzetét hozzávetőlegesen jellemzi, hogy van-e a tanulónak külön szobája, továbbá van-e otthon számítógép és internet-hozzáférés. Külön szobája a tanulók 81,3%-ának, számítógépe 81,6%-uknak van.

Figyelemre méltó a jó számítógép-ellátottság, és hogy nagyon alacsony azok száma, akik úgy érzik, egyáltalán nem jutnak internethez. A tanulók közel egyharmadának (32,1%) otthon is van internet-hozzáférése, és további 14% mobiltelefonon tud kapcsolódni a világhálóra. A külön szoba és a számítógép vonatkozásában az évfolyamok nem térnek el egymástól szignifikánsan, az internet-hozzáférés tekintetében azonban érdekes összefüggést figyelhetünk meg.

A 10. és 11. évfolyamon szignifikánsan több tanulónak van otthon internet-hozzáférése, mint akár a 9., akár a 12. évfolyamon. A konkrét körülmények ismerete nélkül ez aligha értelmezhető. Többféle internet-hozzáférés esetén a fenti sorrendben legfelül lévőt vettük figyelembe, így minél lejjebb megyünk a táblázat soraiban, annál kevésbé használhatók az adatok. Az mindenesetre még figyelemre méltó, hogy a tizedikesek sokkal inkább interneteznek mobilon, mint a másik szélsőséget képviselő tizenegyedikesek.

Bár jóval több tanulónak van külön szobája, mint internet-hozzáférése, a két mutató – az összes tanulóra vonatkoztatva – mégis $p < 0,05$ szignifikanciaszinten összefügg egymással. Ez azt jelenti, hogy a külön szobában lakók között

5. táblázat. A tanulók internet-hozzáférési lehetőségének helyszínei évfolyamonként

Internet-hozzáférés helyszíne	9. évfolyam (%)	10. évfolyam (%)	11. évfolyam (%)	12. évfolyam (%)	Összes tanuló (%)
Nincs	5,9	4,8	5,7	1,3	4,5
Otthon	27,4	37,7	35,0	27,9	32,1
Mobilon	12,6	19,8	6,5	15,7	14,1
Barátnál	11,9	14,2	9,8	21,4	14,5
Iskolában	40,7	16,7	34,1	27,9	29,1
Kávézó	–	1,2	2,4	2,9	1,6
Máshol	1,5	5,6	6,5	2,9	4,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

nagyobb arányban vannak internet-hozzáféréssel rendelkezők, és fordítva. (Ebben az összefüggésben internet-hozzáféréssel rendelkezőknek azokat tekintettük, akik otthon vagy mobilon tudnak internetezni.) Mindez azért fontos, mert látni fogjuk, hogy ez a két mutató – amelyekről azt gondoljuk, hogy a család anyagi helyzetét közvetve jellemzik – a kulturális szokások tekintetében a két legfontosabb háttérváltozónak fog bizonyulni.

Igen szignifikánsan összefügg mindkét szülő iskolai végzettségével az, hogy van-e a tanulónak otthon internet-hozzáférése. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy van.

6. táblázat. Az otthoni internet-hozzáféréssel rendelkező tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Internet-hozzáférés otthon	Szakmunkás-bizonyítvány	Érettségi	Diploma	Összesen
Anyai iskolai végzettsége	20,5	23,3	45,6	32,5
Apai iskolai végzettsége	15,7	23,2	53,4	32,6

A tanulmányi eredmények

Megkérdeztük a tanulók félévi osztályzatát valamennyi kötelező tantárgyból. Vajon összefüggenek-e egymással az osztályzatok? Aki egy tárgyból jó tanuló, az várhatóan más tárgyakból is jól teljesít-e, vagy inkább az tapasztalható, hogy különböző tanulók különböző tárgyakból teljesítenek jól? Az eredmények megfeleltek előzetes várakozásainknak. Csaknem minden osztályzat szignifikáns korrelációt mutatott minden másik osztályzattal, azaz az osztályzatok jelentős mértékben „együtt változnak”, az egyik tárgyból kapott jó (közepes,

gyenge stb.) jegy mintegy maga után vonja a többi tárgyból kapott jó (közepes, gyenge stb.) jegyet is.

A korrelációk mértéke természetesen tantárgyanként jelentős eltéréseket mutat. A legkevésbé a számítástechnika osztályzatok teszik megjósolhatóvá az általános tanulmányi teljesítményt, ami nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy ennek átlaga messze a legmagasabb a tantárgyak között (4,80). De még a számítástechnika osztályzat is $p < 0,01$ szinten korrelál – bár nem magas értékekkel – a következő tantárgyi osztályzatokkal: nyelvtan, irodalom, matematika, idegen nyelv, kémia, rajz. Az általános tanulmányi eredmény becslésére a matematika osztályzat tűnik a legalkalmasabbnak, amelynek a korrelációs értékei a legmagasabbak, csak számítástechnikából, testnevelésből, rajzból és ének-zenéből kerülnek 0,4 alá, de természetesen ezek az értékek is szignifikánsak. A legszorosabban együtt járó tantárgyi osztályzatok nem túl meglepő módon a következők: az irodalom és a nyelvtan (korrelációs érték: 0,649), az irodalom és a történelem (korrelációs érték: 0,654), valamint a matematika és a fizika (korrelációs érték: 0,600). A tantárgyak könnyen belátható rokonsága mellett közrejátszhat ebben az is, hogy gyakran éppen ezeket a tárgyakat tanítja ugyanaz a tanár ugyanazoknak a gyerekeknek, így a tanuló egyik tantárgyból nyújtott teljesítményének percepciója befolyásolhatja a másiból nyújtott teljesítmény megítélését is.

Egyes tantárgyak esetében az osztályzatok összefüggenek azzal, hogy rendelkezik-e a tanuló külön szobával. A legegységelműbb az összefüggés idegen nyelvből, de $p < 0,05$ szinten szignifikáns a kapcsolat matematikából, biológiából és fizikából is: a különbség 0,26 és 0,30 osztályzatérték között mozog, érdekes módon mindegyik esetben azok javára, akiknek nincs külön szobájuk.

A társas helyzet

A társas helyzetet a rokonszenvi választások két mutatójával (a választások és a választó személyek száma: „népszerűség”), a kölcsönös rokonszenvi választások hasonló értelemben két mutatójával („a közösségbe való beágyazottság”), a bizalmi választások számával és a szervezői jellegű választások számával próbáltuk mérni. Nagyon fontos ez abból a szempontból, hogy kik, milyen mértékben képesek befolyásolni a közvéleményt, a közösség „szubkulturáját”.

A várakozásnak megfelelően a társas helyzet mutatói mind magas szinten korrelálnak egymással. A legjobban természetesen a választások száma és a választó személyek száma, illetve a kölcsönös választások száma és a kölcsönösen választó személyek száma. Ezek lényegében technikai szintű összefüggések. A legalacsonyabb a korreláció a kölcsönös választások száma és a szervezői választások száma között (korrelációs érték: 0,187). Bár még ez is magas szinten szignifikáns, a viszonylag alacsony érték mégis meglepő lehet, hiszen azt jelenti, hogy a társai nem feltétlenül azt tartják jó szervezőnek, vezető egyéniségnek, aki a legtöbb kölcsönös rokonszenvi kapcsolattal rendelkezik. Ennél lényegesen nagyobb a kölcsönös választások és a bizalmi választások összefüggése (korre-

lációs érték: 0,311). Viszonylag lazán függ össze a bizalmi és a szervezői választások száma is (korrelációs érték: 0,285).

Érdekes lehet, hogy vajon a jó tanulók, vagy éppen ellenkezőleg, a gyengébben teljesítők élvezik-e elsősorban társaik bizalmát. A tanulmányi eredmények jellemzésére csak a többi osztályzattal legmagasabban korreláló matematika, történelem és irodalom osztályzatokat használtuk. Általánosságban elmondhatjuk, hogy az osztályzatok és a társas helyzet között csekély összefüggés mutatkozik. A rokonszenvi választások egyáltalán nem függenek össze szignifikánsan az osztályzatokkal, leszámítva egy enyhe negatív korrelációt a matematika osztályzat és a választó személyek száma között. Ez magyarul annyit jelentene,

7. táblázat. A tanulók tantárgyi átlagosztályzatainak megoszlása a rokonszenvi kapcsolatok szerkezte szerint

Tantárgy	Alakzat	Átlag	Szórás
Történelem	nincs alakzat	3,78	1,03
	háromszög	3,99	0,99
	négyszög	4,00	0,92
	nagyobb	4,11	0,88
Fizika	nincs alakzat	3,25	0,98
	háromszög	3,37	1,02
	négyszög	3,66	0,97
	nagyobb	3,44	0,91
Kémia	nincs alakzat	3,42	0,95
	háromszög	3,62	0,97
	négyszög	3,77	1,00
	nagyobb	3,75	0,89
Földrajz	nincs alakzat	3,62	0,93
	háromszög	4,04	0,88
	négyszög	3,81	0,97
	nagyobb	4,00	0,77
Testnevelés	nincs alakzat	4,04	0,92
	háromszög	4,18	0,85
	négyszög	4,34	0,86
	nagyobb	4,52	0,64
Ének-zene	nincs alakzat	4,31	0,83
	háromszög	3,78	1,03
	négyszög	3,99	0,99
	nagyobb	4,00	0,92

hogy minél jobb valakinek a matematika jegye, annál kevesebben tartják rokonszenvesnek osztálytársai közül, de rögtön hozzá kell tenni, hogy a korreláció értéke csak $-0,113$, ami azonban $p < 0,01$ szinten, tehát erősen szignifikáns.

A szervezői választások alacsony, de $p < 0,01$ szinten szignifikáns korrelációt mutatnak az irodalom (korrelációs érték: $0,123$) és a történelem (korrelációs érték: $0,165$) osztályzattal. A bizalmi választások és az irodalom korrelációja $0,128$, és enyhe, $p < 0,1$ szintű korreláció a bizalmi választások és a történelem osztályzat között is kimutatható (korrelációs érték: $0,092$). Ez azt mutatja, hogy a jobb tanulók, ha nem is tetemes mértékben, de inkább bírják társaik bizalmát, mint a gyengébb tanulók, bár hozzá kell tenni, hogy a matematika osztályzat semmi hasonló összefüggést nem mutat.

Egyes osztályzatok összefüggenek a tanuló rokonszenvi kapcsolatainak szerkezetével is. Jellemzően minél jobb tanulóról van szó, annál valószínűbb, hogy bonyolultabb zárt alakzat (három vagy négy, ritkábban több tanuló szoros rokonszenvi kapcsolata) tagja. Ez figyelhető meg a következő tantárgyi osztályzatok esetében: történelem, fizika, kémia, testnevelés. A táblázatban feltüntettük a földrajz és az ének-zene osztályzatok rendhagyó mintázatát is. A szignifikancia szintje mindenütt $p < 0,05$.

A szabadidős szokások jellemzői

Mindenekelőtt azt kérdeztük a tanulóktól, hogy mivel töltik legszívesebben szabadidejüket. Azt kértük, hogy a legjellemzőbb tevékenységet válasszák ki (egyet), így a táblázat az elsődleges preferenciák gyakoriságát mutatja.

8. táblázat. A tanulók elsődleges szabadidős tevékenységei

Elsődleges szabadidős tevékenység	Fő	Százalék
Zenehallgatás	97	20,3
Sportolás	83	17,4
Diszkóba, táncos szórakozóhelyre járás	69	14,5
Olvasás	43	9,0
Tévézés	34	7,1
Számítógépezés	50	10,5
Sétálás, mászkálás a városban	22	4,6
Kirándulás	11	2,3
Alvás	21	4,4
Moziba járás	12	2,5
Egyéb	35	7,3
Összesen	477	100,0

9. táblázat. A tanulók megoszlása leggyakoribb társaságuk típusa szerint, évfolyamonként

	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam	Összesen
Egyedül	7,0	5,0	10,6	3,6	6,3
Családdal	31,0	23,6	23,6	20,9	24,6
Barátokkal	57,4	52,2	52,0	46,8	52,1
Intim	4,6	19,2	13,8	28,7	17,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az nem meglepő (bár elgondolkodtató), hogy a zenehallgatás ilyen előkelő helyen szerepel, minden negyedik tanuló elsősorban zenét hallgat szabadidejében. Pedagógiai szempontból ez mindenekelőtt a popkultúra meghatározó jelentőségére hívja fel a figyelmet. Ezzel összefüggésben értelmezendő az olvasás 8,7%-os aránya: az adatok a hagyományos könyvkultúra visszaszorulásáról beszélnek az audiovizuális-popzenei kultúra javára. Talán meglepőbb, hogy az ifjúsági életmód bizonyos jellegzetes elemei milyen kevés szavazatot kaptak. A tévészés és a számítógépezés lényegében az olvasással azonos helyezést kapott, a „mászálás” 4,5%-ot, a moziba járás pedig egyenesen az utolsó lett a rangsorban (a kirándulással együtt).

A szabadidős tevékenységen belül a fiúknál lényegesen fontosabb a számítógépezés (21,6%) és a sportolás (29,1%), mint a lányoknál (5,2%, illetve 11,6%), a lányoknak pedig fontosabb a zenehallgatás (22,4%) és az olvasás (11,0%), mint a fiúknak (13,5%, illetve 3,4%).

További kérdés lehet, hogy milyen társaságban tölti leggyakrabban a szabadidejét a mai tizenéves. Nem meglepő, hogy a tanulók választása ezúttal mutat életkori különbségeket.

Az ellenkező nemű partner jelentősége már a 10. évfolyamon megugrik, de igazán tizenkettedikre nő meg jelentősen, miközben a család mint elsődleges szabadidő-eltöltési csoport szintén a 10. évfolyamtól kezdve szorul vissza erőteljesen. A szabadidőt mindkét nem inkább a barátokkal tölti, de a lányok a fiúknál gyakrabban tekintik elsődleges szabadidő-eltöltési csoportnak a családot (26,3% szemben a fiúk 20,9%-ával), illetve lényegesen gyakrabban az ellenkező nemű barátot (20,0% szemben a fiúk 10,5%-ával).

Mozilátogatás

A mozilátogatás gyakoriságával kapcsolatos kérdésre kapott válaszok megerősítették a szabadidő-preferenciákat mutató adatokat: a zrínyis kilencedikesek nem nagy moziba járók. Több mint kétharmaduk havonta egyszer-kétszer jut el moziba. Ha ehhez hozzávesszük azokat, akik saját bevallásuk szerint egyáltalán nem mozilátogatók, akkor az arány 91%-ra emelkedik, ami tulajdonképpen meglepő lehet. Az egyes évfolyamok közötti különbségek nem szignifikánsak.

10. táblázat. A tanulók moziba járásának gyakorisága

Mozilátogatás havonta	Fő	Százalék
Soha	121	21,6
Egyszer-kétszer	388	69,4
Háromszor-ötször	35	6,3
Ötnél többször	15	2,7
Összesen	559	100,0

Itt jelentkezik a korábban jelzett összefüggés: akiknek nincs külön szobájuk, ritkábban járnak moziba, mint akiknek van. A mozilátogatás gyakorisága lazán összefügg a lakóhellyel is: bár a túlnyomó többség minden kategóriában az „egyszer-kétszer” sávba esik, a miskolciak között több a gyakori mozilátogató. A más városiak között többen vannak olyanok, akik soha nem járnak moziba.

Az utoljára látott film *címét* kérdeztük a tanulóktól, és a feldolgozást végző egyetemi hallgatók sorolták a filmcímeket kódolható *kategóriákba*. A feldolgozás hiányosságát jelzi az egyéb kategória feltűnően magas aránya. Az évfolyamok választásai itt szignifikánsan eltérnek, ezért a táblázatban a teljes adatsort feltüntetjük.

A vígjáték magas aránya megfelel a várakozásoknak. Az akciófilm háttérbe szorulása egyfelől a lányok magasabb arányának tudható be. Az utoljára látott filmek esetében a lányoknál a vígjáték vezet (26,9%), a fiúknál az akciófilm (21,3%). Másfelől azonban az életkorral folyamatosan nő (és különösen a 12. évfolyamon ugrik meg, első helyet szerezve a rangsorban) az akciófilmek ará-

11. táblázat. Az utoljára látott film műfajonkénti megoszlása a különböző évfolyamokra járó tanulók esetében

Az utoljára látott film műfaja	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam	Összesen
Akciófilm	6,7	12,7	14,7	31,5	16,2
Vígjáték	20,1	27,3	22,9	26,6	24,5
Thriller	3,3	2,7	4,6	8,9	4,7
Erotikus film	9,2	–	–	–	2,2
Horror	0,8	1,3	1,8	1,6	1,4
Sci-fi	6,7	2,0	9,2	4,0	5,2
Családi film	0,8	4,7	4,6	2,4	3,2
Romantikus film	3,3	1,3	7,3	1,6	3,2
Művészfilm	5,8	3,3	1,8	1,6	3,2
Klasszikus film	0,8		3,7	0,8	1,2
Egyéb	42,5	44,7	29,4	21,0	35,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

nya az utoljára látott filmek között. A kategóriatáblában az ún. művészfilm és a klasszikus film képviseli az igényesebb, fajsúlyosabb kultúrát. Az előbbi 5,8%-os aránya a 9. évfolyamon nem is tekinthető rossznak, a többi évfolyamon azonban ez az arány lényegesen alacsonyabb.

Színházlátogatás

A megkérdezett diákok túlnyomó többsége évente egyszer-négszer jár színházba. Figyelemre méltó, és további magyarázatra szorulna, hogy a színházba sosem járók aránya (6,0%) jóval kisebb, mint a moziba sosem járóké (21,6%), igaz, a mozival kapcsolatos kérdés havi gyakoriságra vonatkozott, a színház pedig évi gyakoriságra. Az egyes évfolyamok válaszai nem mutatnak lényeges eltéréseket.

12. táblázat. A színházlátogatás gyakorisága a megkérdezett tanulók körében

Színházlátogatás évente	Fő	Százalék
Soha	34	6,0
Egyszer-négszer	409	73,2
Ötször-tízszer	96	17,2
Tíznél többször	20	3,6
Összesen	559	100,0

Akiknek nincs külön szobájuk, ritkábban járnak színházba is (15,4%-uk nyilatkozott úgy, hogy soha nem jár színházba, míg a többieknek csak 3,7%-a). Hasonló összefüggés tapasztalható az internet-hozzáférés és a színházlátogatási szokások között is. A semmilyen internettel nem rendelkezők 40,0%-a, míg az otthon internetezőknél csak 6,1%-a vallotta azt, hogy soha nem jár színházba. Akinél több a könyv otthon, tendenciaszerűen gyakrabban jár színházba, bár a „soha” kategóriában is ők vannak legtöbben (igaz, itt az elemszám nagyon kicsi).

A látott darabok jellege nyilván a miskolci műsorkínálattal is összefügg, az adatok mégis beszédesek. A klasszikus dráma és az operett jelentéktelen szerepet játszik a meghatározó musical és a „mai szórakoztató” darabok árnyékában. Ez a kettősség azonban csak a 9. évfolyamon említésre méltó, a többi korosztálynál a musical elsöprő fölénye még beszédesebb.

Hangversenyek

Az adatokból az derül ki, hogy a megkérdezett diákok nem gyakori látogatói a hangversenyeknek, az viszont talán meglepő, hogy jóval többen vannak, akiknek az életéből a könnyűzenei koncertek is hiányoznak, mint azok, akik a hangversenytermet kerülik.

13. táblázat. A koncertlátogatás gyakorisága a megkérdezett tanulók körében

Koncertek látogatása évente	Komolyzenei koncertek		Könnyűzenei koncertek	
	fő	(%)	fő	(%)
Soha	110	19,6	241	43,1
Egyszer–négyszer	428	76,4	246	44,0
Ötször–tízszer	14	2,5	42	7,5
Többször	8	1,5	30	5,4
Összesen	560	100,0	559	100,0

Általában megfigyelhető, hogy minél többször jár valaki könnyűzenei koncertre, annál több rokonszenvi választást kap, és annál több a kölcsönös választások száma is. Ez bizonyára összefügg azzal, hogy a vizsgált kulturális események közül valószínűleg a könnyűzenei koncertek látogatása számít a leginkább társasági eseménynek. Az összefüggés azonban egyik esetben sem terjed ki azokra, akik évente 10-nél több koncertre mennek el.

Diszkó

Az adatok azt a jól ismert tendenciát mutatják, hogy a diszkólátogató közönség alsó korhatára egyre lejjebb tolódik. Ha figyelembe vesszük, hogy ezeknek a szórakozóhelyeknek a látogatása jellemzően éjszakai kimaradással jár, figyelemre méltó jelnek is tekinthetjük, hogy a megkérdezett 15 évesek több mint ötöde gyakorlatilag heti rendszerességgel vagy még gyakrabban jár diszkóba. Bár az adatok azt mutatják, hogy a kilencedikesek az összes évfolyam együttes átlagánál ritkábban járnak diszkóba, a különbség azonban statisztikailag nem szignifikáns.

Akiknek nincs külön szobájuk, lényegesen többször nyilatkoztak úgy, hogy nem járnak zenés szórakozóhelyekre, mint akiknek van (34,6% szemben 16,0%-kal). Hasonló az összefüggés az internet-hozzáféréssel is. Továbbá minél több a könyv otthon, annál ritkábban járnak a gyerekek zenés szórakozóhelyre.

14. táblázat. A zenés szórakozóhelyek látogatási gyakorisága a megkérdezett tanulók körében

Zenés szórakozóhelyek látogatása havonta	Kilencedikesek	Összes tanuló	Kilencedikesek	Összes tanuló
	fő		százalék	
Soha	30	109	22,2	19,5
Egyszer–kétszer	75	272	55,6	48,6
Háromszor–ötször	17	105	12,6	18,7
Többször	13	74	9,6	13,2
Összesen	135	560	100,0	100,0

Médiafogyasztási szokások

Televízió

Az első kérdés természetesen a tévézés gyakoriságára vonatkozott. Bár a megkérdezett tanulók fele a még egészségesnek mondható 1–2 órás sávba sorolta magát, mindenképpen elgondolkodtató, hogy mintegy harmaduk napi 2 óránál többet ül a tévé előtt. Meglepően magas viszont azok aránya is, akik egyáltalán nem néznek tévét. Az egyes évfolyamok adatai nem térnek el egymástól szignifikánsan.

15. táblázat. A tanulók napi tévézéssel töltött ideje

Tévézés naponta	Fő	Százalék
Egyáltalán nem nézi	82	14,7
Egy-két órát	295	52,8
Kettő-négy órát	149	26,6
Több mint 4 órát	33	5,9
Összesen	559	100,0

A fiúk valamivel többet néznek tévét, mint a lányok. A lányok között többen vannak, akik egyáltalán nem néznek tévét (17,6% szemben a fiúk 8,0%-ával), a fiúk között pedig többen vannak azok, akik 2–4 órát vagy 4 óránál többet tévéznek (31,6% és 8,6%, lányoknál: 24,7%, illetve 4,7%).

Akinek nincs külön szobája, az nagyobb valószínűséggel nem néz soha tévét (24%, van külön szobája: 12,5%), és ők vannak kevesebben a 2–4 órás sávban is (22,1%, van külön szobája: 27,7%), tehát tendenciaszerűen kevesebbet néznek tévét, mint szerencsésebb társaik. Az internet-hozzáféréssel hasonló az összefüggés. A vidékiek tendenciaszerűen kevesebbet tévéznek, mint a miskolciak. Ez utóbbi szignifikánsabb összefüggés, és nyilván összefügg a kollégiumi életformával.

További kérdés, hogy mit néznek szívesen a tévében. Itt is – mint a szabadidős tevékenységek esetében – a legjellemzőbb műsor kiválasztását kértük a tanulóktól.

A nézettségi statisztikákból is tudjuk, ezért nem meglepő, hogy a fiatalok kedvence az ún. valóságshow. A 9. évfolyamon a nézettségi arány 30%-os, és ez arra figyelmeztet, hogy komolyan számolni kell ezeknek a műsoroknak az értékrendet befolyásoló szocializációs szerepével. Ugyancsak várható volt a könnyűzenei műsorok második helyezése ezen a ranglistán. Meglepő lehet ugyanakkor a sorozatok és a talkshow-k viszonylag alacsony helyezése. A kedvenc műsorok sorában a fiúknál a játékfilm és a valóságshow vezet (mindkettő 17,8%), a lányoknál a valóságshow (21,9%) és a könnyűzenei műsorok (22,7%).

16. táblázat. A különböző műfajú tévéműsorok népszerűsége a megkérdezett tanulók körében

Legszívesebben nézett tévéműsor	Fő	Százalék
Valóságshow	109	20,6
Könnyűzene	99	18,7
Játékfilm	82	15,5
Ismeretterjesztő	48	9,1
Hírműsor	51	9,6
Sorozat	64	12,1
Talkshow	17	3,2
Vetélkedő	6	1,1
Kulturális műsorok	6	1,1
Politikai műsorok	11	2,1
Egyéb	36	6,9
Összesen	529	100,0

A játékfilmek több mint 10%-kal közvetlenül a könnyűzenét követik, érdekes lehet tehát az, hogy milyen filmeket néznek legszívesebben a fiatalok. A vígjáték fölénye itt még meggyőzőbb, mint a mozi esetében (46,6%). Minden más tulajdonképpen hátul kullog, beleértve az akciófilm 8,3%-át is. Figyelemre méltó azonban, hogy a vígjáték aránya minden felsőbb évfolyamon kisebb, mint a kilencedikben, ahol ez 59,2%.

A tévében szívesen nézett játékfilmek esetében mindkét nemnél vezet a vígjáték, de a fiúk a lányoknál lényegesen szívesebben néznek akciófilmet (21,3%, lányoknál 2,7%) és erotikus filmet (9,0%, lányoknál 0,5%), míg a lányok a fiúknál szívesebben választják a horrort (13,1%, fiúknál 5,2%) és a romantikus filmet (9,6%, fiúknál 0,0%).

Rádió

A rádióhallgatással kapcsolatban a rádiócsatorna megválasztását éreztük a legárulkodóbb mutatónak a kulturális orientáció vonatkozásában. Nem is csalódtunk, a válaszoló kilencedikesek 100%-a valamelyik zenei adót nevezte meg. Fontos – és szignifikáns – különbség ugyanakkor, hogy a felsőbb évfolyamokon a zenei csatornák nem kizárólagosak, bár szintén erősen dominánsak (rendre: 80,1%, 82,1%, 94%, összes válaszoló tanuló átlaga: 88,8%). A tizenévesek számára a rádió egyértelműen zenét szolgáltató intézmény, a rádiózás céljaként szinte mindenki a zenehallgatást vagy a háttérrádiózást jelölte meg. Az önmagában nem meglepő, hogy a válaszolók 10%-a soha nem hallgat rádiót, az már érdekes adat, hogy ez az arány kisebb, mint a soha nem tévézők aránya.

Sajtó

Kérdéseink az elektronikus média mellett kiterjedtek a nyomtatott sajtó olvasására is. Az adatok értékelését megnehezíti, hogy a kérdésben nem különítettük el a napilapok különböző típusait, így is jó eredménynek mondható azonban, hogy az összes tanuló közel harmada napi gyakorisággal olvas újságot, és csak 5,9%-uk vallja azt, hogy soha nem vesz a kezébe napilapot. Akiknek van külön szobájuk, nagyobb valószínűséggel olvasnak naponta napilapokat (34,1%, szemben a saját szobával nem rendelkezők 26,2%-ával), és kisebb a valószínűsége, hogy soha nem olvasnak ilyet (4,6%, illetve 11,7%). Hasonló az összefüggés az otthoni internet-hozzáférés esetében is.

17. táblázat. A napilapok olvasási gyakorisága a megkérdezett tanulók körében

Napilapok olvasásának gyakorisága	Fő	Százalék
Soha	33	5,9
Elvétve	144	25,8
Hetente	199	35,6
Naponta	183	32,7
Összesen	559	100,0

A fiúk közül jóval többen olvasnak rendszeresen (azaz naponta) napilapot (48,6% szemben a lányok 25,6%-ával), a lányok között többen vannak, akik körülbelül hetente vagy annál is ritkábban jutnak hozzá. Olyanok is jóval többen vannak a lányok között, akik egyáltalán nem olvasnak napilapot (7,0%, szemben a fiúk 3,5%-ával).

A hetilapokkal és folyóiratokkal kapcsolatban arra kértük a tanulókat, hogy legfőbb három olyan lapot nevezzenek meg, amelyet rendszeresen olvasnak. Átlagosan 1,79 hetilapot vagy folyóiratot neveztek meg. Az évfolyamok átlagai szignifikánsan eltérnek. A legtöbb lapot a tizenegyedikesek nevezték meg (1,95), a legkevesebbet a végzősök (1,4). Az olvasott lapok jellegét tekintve a kilencedik évfolyamon az ifjúsági lapok vezetnek, míg a magasabb évfolyamokon a női magazinok.

Olvadási szokások

Megkérdeztük a tanulókat, hogy hány könyvet olvastak el az elmúlt három hónapban. Talán a szélső adatok jellemzik legjobban a helyzetet. Körülbelül minden tizedik tanulóra nagyjából igaz, hogy egyáltalán nem olvas, és körülbelül minden harmadik tanuló számít viszonylag rendszeres olvasónak. Jellegetes,

18. táblázat. A vizsgálatot megelőző három hónapban elolvasott könyvek száma, évfolyamonként

Olvasott könyvek száma	9. évfolyam		10. évfolyam		11. évfolyam		12. évfolyam		Összes tanuló	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
0	20	14,9	23	14,2	6	4,9	14	10,1	63	11,3
1	50	37,3	56	34,6	19	15,4	26	18,7	151	27,0
2	34	25,4	51	31,5	41	33,3	43	30,9	169	30,2
3 vagy több	30	22,4	32	19,8	57	46,3	56	40,3	175	31,3
Összesen	134	100,0	162	100,0	123	100,0	139	100,0	558	100,0

hogy az arányok a felső két évfolyamon határozottan eltérnek az alsó évfolyamokon tapasztaltaktól, és pedig a gyakoribb olvasás irányába.

Az utóbbi három hónapban olvasott könyvek száma enyhén szignifikáns korrelációt mutat az irodalom osztályzattal, és erősebben szignifikáns ($p < 0,001$), de szintén csekély a korreláció mértéke (0,136) a matematikajeggyel. Ami csak annyit jelent, hogy a jobb tanulók talán többet olvasnak.

Az olvasási preferenciákat két kérdéssel vizsgáltuk. Egyrészt azt kérdeztük, hogy mit olvastak utoljára, másrészt hogy általában milyen könyveket szeretnek olvasni.

A 19. táblázat első sorának 1,9%-os adata azokra vonatkozik, akik nem emlékeztek arra, hogy mit olvastak az utolsó három hónapban (vagy nem olvastak semmit). A kilencedik évfolyamon ez az arány kiemelkedően magas, 6% volt, a többi évfolyamon 1% alatt maradt. Az utoljára olvasott könyvek kategóriájában a klasszikus regények kiemelkedő aránya nyilván a kötelező olvasmányoknak tudható be; ezt elég világosan mutatja a 9%-os – egyébként nem kifejezetten rossz, de figyelmeztető – adat. A klasszikus regények minden évfolyamon vezetnek a listát, leginkább a 12.-en (60%). Hasonló jelenség figyelhető meg a novellákkal is, ez a műfaj gyakorlatilag nem szerepel az utoljára olvasott könyvek kategóriájában, kivéve a 11. évfolyamot (21,7%), ahol nyilván éppen kötelező olvasmány volt. Ugyanígy a modern regény választása csak a 9. évfolyamon van 20% közelében, máshol 10% körüli vagy az alatti az érték, és a legkedveltebb könyvek kategóriájában 9.-ben is ez az érték jelenik meg. Ezt leszámítva a szórakoztató és fantasztikus regények a legkedveltebbek mindkét kategóriában.

A fiúk közül többen szeretik a fantasztikus (18,2%) és a történelmi regényeket (13,3%), mint a lányok (10,0%, illetve 6,3%), az utóbbiak között viszont többen vannak, akik a klasszikus (10,8% szemben 4,8%-kal) és modern regényeket (10,8% szemben 7,3%-kal), illetve az elbeszéléseket (5,8% szemben 0,6%-kal) és a verseket (5,3% szemben 0,6%-kal) kedvelik a leginkább. Bár az utoljára olvasott könyv mindenkinél legtöbbször klasszikus regény (41,0%), ez nagyobb valószínűséggel igaz azokra, akiknek van külön szobájuk (42,9%, nincs külön szobájuk: 33,3%). Ez a különösnek tűnő, de lassan már megszokott összefüggés fenn-

19. táblázat. A megkérdezett tanulók olvasási preferenciái

Olvasási preferenciák	Utoljára olvasott könyv (%)		Kedvelt könyv (%)	
	fő	(%)	fő	(%)
Nem olvas	10	1,9	74	13,6*
Klasszikus regény	217	41,0	49	9,0
Modern regény	56	10,6	53	9,7
Szórakoztató regény	76	10,4	95	17,4
Fantasztikus regény	35	6,6	68	12,5
Lányregény	8	1,5	25	4,6
Történelmi regény	11	2,1	46	8,4
Ismeretterjesztő	4	0,8	19	3,5
Novellák	33	6,2	23	4,2
Versek	5	0,9	21	3,9
Számítógépes könyv	1	0,2	12	2,2
Sztárok életrajza	1	0,2	12	2,2
Egyéb	72	13,6	47	8,6
Összesen	529	100,0	544	100,0

*Az adat azoknak az arányát mutatja, akik a „csak akkor olvasok könyvet, ha kötelező” opciót választották.

áll az otthoni internet-hozzáféréssel is. Az irodalmi preferencia vonatkozásában azok, akiknek van külön szobájuk, nagyobb valószínűséggel választanak olvasnivalóul modern regényt (10,8%, nincs külön szobájuk: 5,0%). Ez az összefüggés az otthoni internet-hozzáféréssel kapcsolatban is fennáll.

Internethasználat

A hálón töltött idő

Az alábbi táblázat segítségével némi képet nyerhetünk arról, hogy a Zrínyi-be járó tanulók mennyi időt fordítanak internetezésre.

Mindenekelőtt viszonylag alacsony azok aránya, akik egyáltalán nem interneteznek: egyértelműen a net-generációval van dolgunk, olyan fiatalokkal, akiknek az internet természetes életeleme. Ezt igazolja az az adat is, hogy az évfolyamok közül kilencedikben a legalacsonyabb ez az arány (5,2%). Ellentétes tendenciára utal viszont a „heavy user”-ek arányának alakulása. A 4–10 órát internetezők kategóriájában a 10. és 12. évfolyam, a 10 óránál többet a hálón lógók kategóriájában pedig minden felsőbb évfolyam megelőzi a legfiatalabbakat. A tanulók fele az 1–4 órás középső sávba esik, ami azt jelenti, hogy számukra – és az 1 óránál is kevesebbet internetező 26,3% számára – a háló használata nem jelent szó szerint mindennapos tevékenységet.

20. táblázat. Az internethasználat gyakorisága a megkérdezett tanulók körében

A hálón töltött heti idő	Fő	Százalék
Soha	49	8,7
1 óránál kevesebb	147	26,2
1–4 óra	268	47,9
4–10 óra	49	8,8
Gyakrabban	47	8,4
Összesen	560	100,0

A fiúk között többen vannak mind a heti 4–10 órás, közepesen gyakran internetezők (10,3% szemben 8,0%-kal), mind azok a „kemény” netesek, akik ennél is többet használják a világhálót (15,5% szemben 5,2%-kal). A heti 1 óránál kevesebbet internetezés valószínűsége csökken, a 4 óránál többet internetezés valószínűsége pedig nő, ahogy feljebb lépünk az apa iskolai végzettsége szerinti skálán.

A külön szobával nem rendelkezők nagyobb valószínűséggel soha nem interneteznek (21,2% szemben 5,9%-kal), míg a másik csoport tendenciaszerűen több időt tölt internetezéssel. Ugyanez a helyzet Miskolc-vidék viszonylatban: a miskolciak többet interneteznek, mint a vidékiek, legalábbis egyértelműen többen vannak köztük „heavy user”-ek. A nem internetezőknek általában kevesebb a kölcsönös kapcsolata, mint az internetezőknek. A heti 10 óránál többet internetezők kölcsönös kapcsolatai általában a középmezőnyben helyezkednek el.

Az internethasználat célja

A megjelölt elsődleges célok között a kilencedikesek világában egyértelműen vezet az ún. chat-szobák és online fórumok látogatása (33,6%). Ez az ifjúsági kultúra újszerű szerveződésének kiemelkedően fontos terepe, és ez az adat is felhívja a pedagógusok figyelmét arra, hogy ezen jelenség tanulmányozása nélkül aligha érthetik meg a felnövekvő generációt. Az összes többi évfolyamon ezek aránya lényegesen alacsonyabb, 15% körüli. Ez jelentheti azt is, hogy egy idő után „kinövik” a fiatalok ezt a „hóbortot”, de lehet az ifjúsági kultúra fokozatos átalakulásának, egy új nemzedék megjelenésének a jele is. A zenehallgatáshoz és -letöltéshez, valamint a programok letöltéséhez, továbbá a játékokhoz is viszonylag széles sávú hozzáférésre van szükség, amelynek költségei általában nem érzékenyek a hálón eltöltött időre. Ezek a választások tehát a hozzáférés jellege szempontjából is informatívak (összességében a válaszolók 24,6%-a jelölte meg a fentieket az internethasználat elsődleges céljaként). Meglepő lehet viszont, hogy a sztárok oldalait viszonylag kevesen tekintik elsődleges célterületnek a hálón. A tanulási célból történő internetezés mindegyik évfolyamon

magasabb, mint kilencedikben (4,5%), a legmagasabb tizedikben (13,3%), átlagosan 9%. Nem tudjuk persze, hogy ez pontosan mit jelent: az internet éppúgy lehet a hatékony tanulás, mint a tanulmányi család eszköze.

Fiúknál az internethasználat legjellemzőbb célja a zenék (24,2%, lányoknál: 8,9%) és szoftverek (16,4%, lányoknál: 5,8%) letöltése, és olyanok is lényegesen többen vannak köztük, akik elsősorban játékokra (9,7%, lányok: 2,6%) használják a hálót. A lányoknál viszont a kommunikációs célok állnak a középpontban: a chat (23,4%, fiúk: 10,9%) és a levelezés (20,7%, fiúk: 4,8%). Csak lányoknál fordul elő elsődleges célként az ezoterikus oldalak tanulmányozása (8,1%), és többen vannak köztük olyanok is, akik főleg tanulásra használják a netet (10,8%, fiúk: 4,8%).

A kilencedikesek 15,6%-ának, 21 tanulónak van saját honlapja (iskolaátlag: 11,1%, 62 tanuló). Ez ismét olyan jelenség, amely fokozott figyelmet érdemel: az önkifejezés és bizonyos értelemben az önábrázolás új és hatékony módjáról van szó.

Tanulási szokások

A tanulásra fordított időt egy átlagos hétköznapon az alábbi táblázat mutatja be.

21. táblázat. A megkérdezett tanulók megoszlása a napi tanulásra fordított idő szerint

Tanulásra fordított napi idő	Fő	Százalék
Semmi	23	4,1
Kevesebb mint 1 óra	51	9,1
Egy-három óra	351	62,7
Több mint 3 óra	135	24,1
Összesen	560	100,0

Ebben az a figyelemre méltó, hogy minden negyedik tanuló – legalábbis úgy érzi, hogy – napi 3 óránál többet tanul, és ez az arány a kilencedikeseknél a legmagasabb (27,4%). Az adat aggasztó, hiszen igen szűkre szabja a serdülők regenerálódásra, pihenésre fordítható szabadidejét. Ez még akkor is igaz, ha kritikával kell kezelnünk a tanulók vallomásait, mivel sokuk számára nehézséget jelenthet a tanulással – vagy más tevékenységgel – töltött idő mennyiségének reális becslése. Az évfolyamokat összehasonlítva az a feltűnő, hogy a kevesebb, mint 1 órás sávba minden magasabb évfolyamon jóval többen tartoznak, mint a kilencedikben (1,5%), a legmagasabb ez az arány a 11. évfolyamon (15,4%). Ha az egyáltalán nem tanulókat és a kevesebb, mint egy órát tanulókat egy kategóriának tekintjük, akkor arányuk az évfolyamok sorrendjében a következőképpen alakul: 5,9%, 11,1%, 20,3%, 16,4%. Ez az adatsor legalábbis további

tanulmányozást érdemel. Azt sugallja, hogy a keveset tanulók aránya folyamatosan és szignifikánsan nő a 11. évfolyamig, a kritikus 12. évfolyamon valamelyest visszaesik, de ekkor sem éri el már a tizedikes arányt.

A lányok „tanulósabbak”, mint a fiúk. Bár a túlnyomó többség mindkét nem esetében a napi 1–3 órás sávba esik, a lányok közül a többiek inkább többet tanulnak ennél, míg a többi fiú inkább kevesebbet. Akiknek nincs külön szobájuk, azokra a lányokra inkább jellemzőek a szélsőségek a tanulásra fordított idő tekintetében, tehát a nem tanulás és a 3 óránál hosszabb tanulási idő. A külön szobával rendelkezők nagyobb valószínűséggel kerülnek az – egyébként is legjellemzőbb – 1–3 órás középső sávba. Hasonló az összefüggés az internet-hozzáféréssel is.

További adalékokkal szolgált a tanulás körülményeire vonatkozó kérdésünk.

22. táblázat. A kilencedik évfolyamosok megoszlása tanulási körülményeik szerint

Tanulásra fordított napi idő	Fő	Százalék
Nem tanul	7 (16)	5,2 (2,9)
Csendben tanul	86 (325)	63,7 (58,0)
Zene mellett tanul	31 (149)	23,0 (26,6)
Tévé mellett tanul	4 (32)	3,0 (5,7)
Családi zajban tanul	7 (38)	5,2 (6,8)
Összesen	135 (560)	100,0

Megjegyzés: A zárójelben lévő adatok a teljes mintára vonatkoznak.

Szerencsére viszonylag kevesen vannak, akik tévé mellet, illetve családi zajban kénytelenek tanulni, vagy a tanulásnak ezt a módját választják (5,7, illetve 6,8%). A zene melletti vagy csendben történő tanulás valószínűleg alkati kérdés, bár sokak szerint a háttérzene nehezíti a koncentrációt. A zene mellett tanulók aránya az évfolyamok szerint haladva folyamatosan nő (a 10. évfolyamtól rendre: 24,7%; 27,6%; 31,4%). Akárhogy is van, a diákok közel kétharmada csendes körülmények között tanul, és ez nem rossz arány, bár évfolyamok szerint ez is mutat bizonyos eltéréseket, a legkevesebben (49,3%) a 12.-esek közül tanulnak csendben.

Az alábbiakban néhány olyan tanulságot szeretnénk külön is kiemelni, amelyek figyelembevételre talán hasznos lehet a Zrínyi Ilona Gimnázium hátránykompenzációs programja szempontjából.

Néhány tanulság

Mindenekelőtt azt érdemes megállapítani, hogy a szülők iskolai végzettsége szerint a gimnázium jelenlegi összetétele feltűnő homogenitást mutat. Más szavakkal: a Zrínyi igen nagy mértékben a diplomás és érettségizett középosztály iskolája. Az a jelenség, hogy a tanulmányi eredmények ebben az értelemben (!) függetlenek a családi háttértől, aligha magyarázható mással, mint hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei csak igen jó felkészültség esetén kerülhetnek be ebbe az iskolába. A vállalt projekttől függetlenül is várható – elsősorban demográfiai okok következtében –, hogy ez a helyzet megváltozik, és a tanulói összetétel a fokozottabb heterogenitás irányába mozdul el. Ez bizonyára kihívás egy másféle diákokhoz szokott iskola számára.

Meglepő makacssággal húzódik végig az eredményeken két háttérváltozó szignifikáns hatása: a külön szobáról és az otthoni internet-hozzáférésről van szó. Ha igaz a hipotézisünk, hogy ezek a család anyagi helyzetét jellemző mutatók, akkor adataink azt valószínűsítik, hogy a jobb szociális helyzetű fiatalok nagyobb valószínűséggel részesülnek mind a tömegkultúra bizonyos javaiból (tévé, mozi, szórakozóhelyek), mind a magaskultúra áldásaiból (színház, szépirodalom). Ugyanakkor a saját szobával és internet-hozzáféréssel nem rendelkezők nem jobb, sőt inkább gyengébb tanulók, mint szerencsésebb társaik a Zrínyiben.

Több esetben szignifikáns háttérváltozónak bizonyult a lakóhely településtípusa is. Egyértelmű, hogy a vidékiek a kultúra bizonyos elemeihez nehezebben jutnak hozzá, mint a miskolciak. Ugyanakkor – figyelemre méltó párhuzamban az előbb tárgyalt mutatókkal – a községekben lakó tanulók tanulmányi eredményei bizonyos tárgyakból szignifikánsan jobbak, mint a miskolciaké (és persze mint a kisvárosiaké). Ismét csak arról lehet szó, hogy faluról csak válogatottan jó felkészültségű tanulók kerülnek be a Zrínyibe, vélelmezhetően válogatottabban jók, mint a miskolciak.

Számos adat erősíti meg az ifjúsági tömegkultúra meghatározó hatását. A sajtó és a tévé közhelyszerű emlegetése mellett különösen ki kell emelni a zene rendkívüli szerepét a korosztály életében. Bizonyosra vehető, hogy nemcsak „egyszerű kikapcsolódásról” van szó (kérdés, hogy van-e egyáltalán értelme ennek a kifejezésnek), hanem kulturális minták követéséről is. Ha igaz az, amit a bevezetőben írtunk, hogy tehát az iskolai műveltség elsajátítása a tömegkultúra értelmező közegében zajlik, akkor az ifjúsági zene folyamatos tanulmányozása alapvető pedagógiai feladatként jelenik meg.

A mai ifjúsági kultúra másik meghatározója az információs és kommunikációs technológia és különösen a világháló használatának napi rutinná válása. Ez egyfelől fontos tartalmi kérdéseket vet fel: mi is az, amit a fiatalok megtalálnak a hálón? Mennyiben van szó a tömegkultúra fogyasztásának terepéről, és mennyiben tekinthető a net a magaskultúrára nyíló ablaknak? Másfelől egyértelműnek látszik az IKT-hoz való hozzáférés szociális meghatározottsága. A „net-generá-

ció” némileg ideologikus fogalma elfedi azt a tényt, hogy az új nemzedék állítólagos sajátosságai nem mindenkire igazak, csak azokra, akik az új technológia használatát megengedhetik maguknak. Nyilvánvaló, hogy hátránykompenzáló pedagógia sem képzelhető el másként, csak úgy, ha az IKT-hoz való hozzáférés tekintetében mutatkozó hátrányok csökkentését is megcélozza.

Végül érdemes felhívni a figyelmet a lányok és a fiúk között számos vonatkozásban megmutatkozó különbségre. Ebben persze semmi meglepő nincs, mégis fontos adatokkal alátámasztva látni, hogy nem vagyunk egyformák, hiszen itt sem kerülhetjük meg a pedagógiai konzekvenciák levonását. Egy ennyire „lányos” gimnáziumban különösen éberem kell figyelni arra, hogy a pedagógiai módszerek, megközelítések ne egyoldalúan a többséghez – vagy éppen ellenkezőleg: a ritkasági értékkel bíró kisebbséghez – legyenek szabva.

Irodalom

- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest, Helikon.
- Csapó Benő (szerk.) (2002): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (szerk.) (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Knausz Imre (2004): Mi a műveltség? *Iskolakultúra*, 2. sz., 103–108.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. sz. 87–102
- Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány–AduPrint Kiadó.
- Miksa Lajos (1989): Iskolai házirendek tartalomelemzésének pedagógiai tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz., 832–844.
- Szabó Éva – Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 3. sz., 211–226.
- Trencsényi László (2003): Mitől bűg a mélyhegedű? *Köznevelés*, 24–25. sz., 22–23.
- Vári Péter (szerk.) (1999): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Vári Péter (szerk.) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Vastagh Zoltán (1994): Az iskolaelemzés egy lehetséges koncepciójának vázlata. *Ma és Holnap*, 1. sz., 20–21.

Autonómia és üzemszerűség a felsőoktatásban: úton az „akadémiai kapitalizmus” felé?

Sokan érzik úgy, nemcsak hazánkban, hanem másutt is, hogy a felsőoktatás, főleg a felsőoktatási rendszerek szíve, az egyetem ma válságban van (*Brown – Schubert*, 2000). Kényszerítően új társadalmi igények jelentkeznek vele szemben, újfajta szerepet kap a társadalomban, és az új igényekhez, elvárásokhoz való alkalmazkodást sokan érzékelik romlásként, értékvesztésként. De vajon egyrészt valóban új jelenségről, másrészt valóban a szó szigorú értelmében vett válságról van-e szó?

Furcsa ellentmondásnak látszik, hogy miközben *az* egyetem kétségkívül a nyugati típusú társadalmak legszilárdabb és legidőállóbb intézményei közé tartozik, mintegy nyolc évszázados történetének elemzői világszerte egyetértenek abban: az intézmény középkori kezdeteitől (*Mészáros – Németh – Pukánszky*, 2003) fogva *szinte állandóan válsággal küzdött* (*Ferencz*, 2001).

E történet korszakolására többféle javaslatot ismerünk, de bármelyiket fogadjuk is el, úgy tűnik, a korszakváltásokat megelőzően az egyetem és társadalmi környezete között mindig erős feszültségek halmozódtak fel. Ezek kényszerítették ki a korszakos megújulásokat, amelyek megvalósulását követően nyomban új, másfajta feszültségek alakultak ki. Azután ezek rövidebb-hosszabb érlelődési (ha tetszik, válság-) periódus után az egyetemekről való újfajta gondolkodást kikényszerítve, újra csak változásokhoz vezettek (*Tóth*, 2001). A változásokat kívánók éppúgy, mint azok ellenzői, vagy egyszerűen csak átélői, kortársai e feszültségeket mindig válságként élték meg. Mai szemmel visszatekintve persze már tudjuk, természetes, hogy így érezték, hiszen az új funkciók, új szerepek keresése nehéz, ráadásul gyakran zsákutcákhoz vezető folyamat, s a meglévőt, küzdelemmel kialakítottat értéknek tekintők számára az átalakulás többnyire értékvesztést jelent. De éppen így az intézmény örökkévalónak tűnése, és az ugyanakkor *mindig* válságos, fenyegetett helyzetben való létezése látszólagos ellentmondását is fel tudjuk már oldani. Az egyetem éppen azért bizonyulhatott időálló, évszázadokon át növekvő presztízsű intézménynek, mert folyamatosan képes volt a változó társadalmi feltételekhez és igényekhez igazodni, mert képes volt újra meg újra átalakulni.

Ostromlott vár?

Ami a hozzánk már közelebb eső időszakot illeti, a modern egyetemre is nem csak az igaz, hogy annak mind humboldti, (vagy az azt más módon továbbfejlesztő észak-amerikai), mind pedig napóleoni modellje nagy gazdasági-társadalmi-politikai változások szülötte. Igaz az is, hogy a kortársak mindjárt a modellek meggyökerezése után válságban lévőknek érezték ezeket, s a XIX. század elejétől ez a válsághangulat – az éppen kényszerű átalakulás közben lét érzete – máig tartóan állandósult. Ugyanakkor, ha ezt így elvontan, teoretikusan tudjuk is, mégis tagadhatatlanul meghökkenítő élmény, mondjuk az 1936-ban megrendezett Magyar felsőoktatási kongresszus előadásait és hozzászólásait olvasni (*Mártonffy*, 1937), olyannyira kísértetiesen hasonlítanak az ezekben kifejtett gondolatok azokra, amelyeket *mai* felsőoktatásunk krízishelyzetéről olvashatunk napjaink bestsellerré vált magyar oktatáspolitikai helyzetelemzésében. Az egyetemet úgymond előzőnlőtték az oda nem való hallgatók tömegei, ez elkerülhetetlenül minőségvesztéssel járt, és ha a létszámnövekedést nem sikerül megállítani, visszafordítani, még inkább azzal fog járni. Az egyetem olyan pályákra ontja végzettjeit, amelyeken nincs vagy nem lesz lehetőségük elhelyezkedni, ők tehát csak az elégedetlenek számát növelik majd, társadalmi „gyúelegyet” alkothatnak; az új hallgatói tömegek eleve tudják, hogy az elitbe nem kerülhetnek majd be, sőt talán munkanélküliek lesznek. Ezért is a tudomány művelésére való felkészülés helyett többségük inkább „kenyérkereset reményében” szakképző intézménynek vagy csak időnyerésnek tekinti az egyetemet, minél kisebb teljesítménnyel, igénytelenül szerzett diplomára vágyik. Ennek a nyomásnak ellent állni nem tudva az egyetemek egyre értéktelenebb diplomákat adnak ki: tudás helyett csak papírhoz juttathatják diákjaikat (*Kornis*, 1937; *Polónyi–Tímár*, 2001).

Nem kívánjuk természetesen azt állítani, hogy azóta, hogy az I. világháború óta „a tömegek valósággal megrohmozták a felsőoktatást” (*Huszt*, 1937, 70–71) mi sem történt, mint ahogyan azt sem, hogy az akkori és a mai helyzetértékelések egészen alaptalanok lettek volna. A trianoni diktátum utáni, óriási területeket veszített Magyarországon, éppen ennek a veszteségnek a következtében is, valóban nagy volt az értelmiségi munkanélküliség, s ezt a világgazdasági válság hatásai csak tovább növelték. Az is igaz, hogyha mai szemmel nézve lassan is, de a XIX. század végén, majd a huszadik század elején is valóban növekedett a hallgatói létszám, illetve a felsőfokon tanulók aránya, és a húsz-harmincas években végzetek növekvő részére várt munkanélküliség (*Ladányi*, 2002). De nem csak nálunk, a tízes-húszas években fejlett világszerte felgyorsult a hallgatói létszámnövekedés, és ezzel párhuzamosan a „gentlemanképző”, illetve kutatóegyetemi jellegüket őrző karok, szakok mellett a felsőoktatásban mindenütt erősebbé kezdett válni a szakképzés funkciója. Ez egyre inkább kérdésessé tette az egyetemek akkori (persze nem is olyan régen kialakult, de akkorra már) hagyományosnak tekintett kereteit is.

Mégis, ha a gondok visszavezetése a létszámnövekedésre, vagy a társadalmi-gazdasági fejlődés és a munkaerőpiac új szerkezete által provokált, a szakképzés iránti elháríthatatlanul erősödő igények elutasítása az egyetemi oktatás minőségromlására való hivatkozással nem is új jelenség (Nagy, 2002), az kétségtelen tény, hogy e hatóerők igazából a II. világháború utáni időszakban hozták most már valóban komoly változásokat kieroszakoló új helyzetbe a fejlett világ felsőoktatási rendszereit. (A fejlődő országok, a „harmadik világ” felsőoktatásával ebben az írásban nem foglalkozhatunk.)

Több mint létszámnövekedés

A hatvanas évektől kezdve a leggazdagabb országok gyorsuló ütemben léptek át a szakirodalom által elitképzőnek nevezett felsőoktatási szakaszból (amikor az adott korosztály 10-15 százalékánál kevesebb a felsőfokon tanulók aránya) a tömegesedő felsőoktatás szakaszába (15–35%), napjainkban pedig már a felsőoktatás általánossá válásának szakaszába (Hrubos, 2002). Hazánkban pedig – ahogyan az európai volt szocialista országok többségében is (Csanády, 2004) – ez az ugrásszerű növekedés több évtizedes késéssel, csak a rendszerváltás utáni demokratizálás eredményeként indulhatott meg (Kelemen, 2002; Fábri, 2002). Ezért nagyon gyorsan ment végbe: az azóta eltelt mintegy másfél évtizedben egyetemi és főiskolai hallgatóink száma mintegy háromszorosára növekedett.

A statisztikai adatok jól mutatják, hogy ez a felsőoktatási létszámnövekedés nem magyar, nem is európai, hanem a fejlett világra jellemző, a leggazdagabb országokban évtizedek óta szinte töretlen folyamat (*Education...*, 2003). Ennek okát sokan, sokféle tényezőben keresik. Itt most azonban csak a két – egymással összefüggő – legegyszerűbbet emelhetjük ki.

Először is azt, hogy ezekben az országokban a világháborút követő prosperitás következtében a szülői generációk egyre inkább elegendő gazdagsággal rendelkeztek, illetve rendelkeznek ma is ahhoz, hogy gyermekeiknek a magukénál magasabb műveltséget, képzettséget biztosítsanak. Magyarul: egyre többeknek van ahhoz ideje és pénze, hogy a korábbi generációkhoz képest később álljanak munkába, és az így nyert időben előnyösebb foglalkoztatási pozíciókra kvalifikálthassák magukat. (Hogy az ehhez szükséges pénzeszközöket adókból szerzett állami vagy közvetlenül magánforrásokból fedezik, a végeredmény szempontjából mindegy.)

Másodszor a fejlett országokban végbemenő „társadalmi technológiaváltás” következtében e nemzetgazdaságok munkaerő-szerkezete is átalakult: az ipari és mezőgazdasági fizikai munkaerő iránti igény csökkent, a szolgáltatásokban dolgozó fél-fehérgalléros vagy féhérgalléros álláshelyek száma pedig gyarapodni kezdett, és ez a folyamat is folytatódni látszik. Ezekkel a „posztindusztriális” vagy „tudástársadalom” fogalmával összefoglalt, ma már jól feltárt összefüggé-

sekkal (Kozma, 2004), most természetesen nem foglalkozhatunk, csak utalhatunk rájuk.

Mint ahogyan arra is csak utalhatunk, hogy a fentiekre az érintett országok felsőoktatási rendszereinek irányítói egyebek mellett e rendszerek differenciálásával, illetve diverzifikálásával válaszoltak. Az *előbbi* azt jelenti, hogy az egyetem mellett általában megjelentek a főiskolák, a korábbi elitképzők, tudósképzők mellett a felső szakképző intézmények, illetve szervezeti egységek, szakok. Vagyis a felsőoktatás alkalmazkodott ahhoz, hogy a diákjainak egy kisebb részét ugyan továbbra is a leendő elitbe lépésre, más részüket viszont – és ez az újdonság – a társadalmi munkamegosztás alacsonyabb polcra kell ezután egyaránt *felsőfokon* képeznie. Az *utóbbi* fogalom pedig arra utal, hogy a felsőoktatás nemcsak a nemzetgazdasági szakmastruktúra egyre újabb szintjeire és területeire, egyre újabb (korábban középfokú felkészültséget igénylőnek tartott, vagy éppen újonnan született) szakmára terjesztette ki képző tevékenységét, hanem a korábbi elit- és tudósutánpótlás nevelése mellett újabb funkciókat is kezdett felvállalni. Az egyre nagyobbra nőtt, egyre több szakembert foglalkoztató, egyre komplexebb intézményekkel szemben elvárásként jelentkezett, hogy vegyenek részt új módon a tudástermelés világsszerte átalakuló rendszerében (Clark, 1993), de emellett területi-regionális funkciókat is átvállaljanak, vagyis *szolgáltassanak* társadalmi környezetüknek, képezzék tovább korábbi végzettjeiket, indítsanak „félfelsőfokú” és tanfolyami szintű képzéseket stb. (Wolff, 1997; Kozma, 2002).

Érthető, ha azok, akik a korábbi tudós- és elitképző egyetem hagyományainak megfelelően szocializálódtak, vagy azokat tekintik újra megteremtendő és védelmező értékeknek, a kialakuló új helyzetet idegennek és fenyegetőnek érzik. Nemcsak azért, mert a felsőoktatás mindennapjaiban a változások a még természetesnek tekintett megszokott gyakorlattól való elszakadás, és a még idegenhez, ismeretlenhez való alkalmazkodás bizonytalanságaival járnak, hanem azért is, mert e változások korábbi társadalmi pozícióikat bizonytalanná teszik, deklasszálódással fenyegetik őket. Bár a tudósképzéssel vagy alapkutatóval foglalkozó intézmények, karok, szakok, csoportok száma látnivalóan nem csökken, hanem nő, a keveseket érintő elitképzés továbbra is fennmarad, a korábbihoz képest nagyra növő intézményrendszer egészében ezek egyre kisebb *arányt* képviselnek, így pozíciójuk, súlyuk, érdekérvényesítő képességük is fenyegetettebbé válik. Az oktatók közül – ismét csak *arányában* – egyre kevesebb az ebbe a körbe bejutó, a többség következképpen a hagyományos felsőoktatási értékrend szerint alantasabbnak tekintett munkára kényszerül, vagyis a „tömegoktatásban” kell részt vennie.

A felsőoktatás részleges szerepváltásának ugyanis az intézményrendszerek struktúrájában és belső szervezetében is megvoltak és megvannak a következményei. Ahol sikerült, ott a növekedés és funkcióváltás, a tömegesedés első éveinek turbulenciája után már viszonylag korán lépéseket tettek az intézmények és azok belső egységeinek új hierarchiába rendezésére, a különböző feladatoknak megfelelő differenciálására: az elitképzés, a kutatás és az „új többség”

(Elliott, 1994) oktatásának elválasztására. Ennek technikái ma már közismertek: a kutatóegyetemek megkülönböztetése az oktató egyetemektől, a különféle szintű college-ok kialakítása, a tudós- és az elitképzés „feljebb csúszása” a graduális, majd a posztgraduális szintre, a főiskolák, a félévfelsőfokú „tertiary” képzések életre hívása, a kutatásnak és az oktatásnak minden oktató munkájában meglévő egységéről való lemondás, a kutató és az oktató részlegek megkülönböztetésének fokozása, tehát az oktatói szerepek új módon differenciálása stb. (Kozma, 2004). Mindezek során sok felsőoktató kapott a korábbinál kisebb vagy más presztízssű szerepet, s még több fiatal eleve úgy került be a rendszerbe, hogy az általa elérni kívánt cím, rang, beosztás, szerep (mondjuk a professzori szerep) az adott intézményben, karon, szakon stb. már csak nevében lehetett az, mint amire vágyott.

Az új helyzet, a felsőoktatás új pályája elleni tiltakozás tehát indokolt is, érthető is, még akkor is, ha ezek az új szerepek nagyon sokaknak (állást kereső értelmiségieknek, oktatóknak, kutatóknak, segédszemélyzetnek, diákjóléti szolgáltatóknak) bővülő foglalkoztatást, új munkahelyeket, néha a korábbiaknál nagyobb jövedelmet, jobb lehetőségeket is biztosítanak.

Még inkább érthető a tiltakozás, ha számba vesszük azokat a további változásokat is, amelyekkel a mindennapi tanítás során találkoznak az egyetemi oktatók.

Az „új többség”

Az egyik ilyen, talán leggyakrabban emlegetett új tényező a hallgatóság társadalmi összetételének megváltozása. Az expanzió néhány évtizede alatt az addig túlnyomóan férfi hallgatókkal, 18–19 éves beiratkozókka, csak tanuló életmódot folytató diáksággal jellemezhető egyetemeken, főiskolákon majd minden fejlett országban többségbe kerültek a nő hallgatók, az idősebb, illetve a tanulás mellett kereső tevékenységet is folytató diákok. Ezen túl a jelentős létszámnövekedéssel olyan – nem elit – társadalmi csoportok gyermekei is fokozott esélyt szereztek a felsőoktatásba kerülésre, akik a korábbi elitképzésbe nem juthattak volna be, illetve oda nem is akartak volna bejutni.

A keretszámok bővülése mellett a képzés célrendszerének már említett változása is ezt eredményezte: sok hallgató olyan szakmákra, társadalmi pozíciókra vár felkészítést az egyetemeken, főiskolákon, amelyekhez korábban a középfokú végzettség is elegendő volt, sőt, tulajdonképpen még ma is elegendő lenne. A tudósképzésben, elitképzésben elvárt ambíciókkal, készségekkel ők nem vagy csak kevésbé rendelkeznek – sem ugyanazt, sem ugyanúgy nem lehet nekik tanítani, mint a hagyományosabb elvárásoknak megfelelő társaiknak, de ez értelmetlen is lenne (Bojda, 2002). Ennek hatására sok intézményben, de általában is az alsóbb évfolyamokon a tanterv, tananyag előbb széttöredezett, majd azt az új helyzethez alkalmazkodva átalakították, átalakítják (Ratcliff–Johnson–Gaff, 2004).

A kreditrendszer bevezetése, illetve másutt kiterjesztése vagy nagyobb szabadságot biztosító átalakítása révén az eltérő igényű diákoknak eltérő szintű és

tartalmú utakat (tantárgyakat, tantárgycsoportokat) ajánlanak fel, amelyek ugyanolyan szintű diplomának a megszerzéséig vezetnek el, de valóságos szakmai és társadalmi értékük nagyon is eltérő. Ezzel egyfajta részben önkéntes, láthatatlan, belső szelekciós rendszer jön létre, ami ugyanakkor egyértelműen relativizálja is a követelményeket, a képzés színvonalát.

Az újfajta diákrétegnek, amelyet az angol nyelvterületen, elsősorban Észak-Amerikában éppen a korábbiaktól, az „elit” hallgatóktól való különbségét hangsúlyozandó kezdenek „új többségnek” nevezni, tanulmányaihoz fokozott segítségre van szüksége (Elliott, 1994). Ezért az ő képzésük, de általában is az alsóbb évfolyamok fokozatosan „elközépisikolósodnak”. Másfelől a tanulócsoporthoz létszáma – mivel a diáklétszámmal a tanárok számának növekedése szinte sehol sem tart lépést – nagyon megnő. Nagyobb intézményekben, szakokon, főleg az alsóbb évfolyamokon a hallgatók többsége a kisszámú professzorral egyre kevésbé találkozhat (Roche, 1994).

Ez a tanítási kultúra a főiskolákon sokhelyütt már eddig is természetesnek számított, de az egyetemi oktatók számára nem (Leathwoo–O’Connell, 2003). A középiskolai tanítás módszerei az egyetemekről alkotott ideálképtől – a professzor közös kutatómunkával, folyamatos kommunikációval, közös gondolkodással vezet be köréje csoportosuló kisszámú tanítványát a tudomány rejtelmeibe – fényévnnyi távolságra vannak. Az általánosan használatos „tömegesedés” szó pedig, mint mindenkire, úgy az oktatókra is már hangzásával ijesztően hat (Fromm, 2001, 162).

De legyen bár rendkívül nehéz az átalakulás, mégis, a fejlett országok gazdaság- és társadalomtörténetének, illetve felsőoktatás-történetének utóbbi negyven évét áttekintve ma már úgy véljük, megállapítható: a felsőoktatás expanziójának, „a tömegek beengedésének” és a részleges funkcióváltásnak ma nincs látható alternatívája. Legalábbis olyan reális alternatívája nincs, amelyet az oktatásirányítók, oktatáspolitikusok képesek lennének választópolgáraikkal, a tanulni vágyók sokaságával elfogadtatni. A változásokhoz való alkalmazkodás ütemében, módjában és módszereiben persze igen jelentősek a különbségek országok, intézményrendszerek és intézmények között. Ahol a kormányzat keményebben igyekezett ellenállni a létszámnövelésre irányuló nyomásnak, például Japánban, vagy ahol, mint a közép- és kelet-európai országok többségében csak részben volt képes a növekedést közösségi forrásokból fedezni, ott az állami helyett-mellett a magán vagy az egyházi felsőoktatás nőtt gyorsabban. Ahol a képzés már az expanzió előtt is eleve többlépcsős volt, mint az angolszász országokban, vagy legalább duális szerkezetű, mint a német mintát követő európai országokban, ott az elitképzés „feljebb húzódását”, esetleg világosabb elhatárolását könnyebb volt elérni. Ahol a felsőoktatás egésze hagyományosan piacorientáltabb szemléletű volt (Észak-Amerikában), ott könnyebb volt a képzést új szakmákra, új szintekre kiterjeszteni, új társadalmi csoportok belépését elfogadni, gyorsabban alkalmazkodni a változó klientúra újfajta elvárásaihoz. Ahol az oktatásirányítás kevésbé volt centralizált, vagy ahol időben adtak szaba-

dabb mozgásteret az intézményeknek a változásokhoz való adaptálódásra, ott ez más, kevesebb megrázkódtatást hozó módon történhetett, mint ott, ahol egyszerre, egy csapásra kívánták a rendszer egészét központilag átstrukturálni, mint Svédországban (*Elzinga*, 1993) vagy éppen most hazánkban (*Schlett*, 2003).

Sok út, sok változat lehetséges tehát, de a felsőoktatási rendszerek a jelek szerint sehol sem kerülhetik el, hogy valamilyen módon igazodjanak az új feltételekhez, a „posztindusztriális”, „posztmodern”, „tudásközpontú”, hívjuk bárhogy is, de mindenképpen új igényekkel fellépő társadalmukhoz. Van azonban még egy tényező, amely ezt az alkalmazkodást tovább nehezíti: a fejlett államok irányítóinak a felsőoktatásra szánt közöltségek csökkentésére irányuló, majd mindenütt a piacósítási politika köntösében jelentkező erőfeszítése. A két hatásrendszer, az expanzióé és a piacósításé persze együtt, összefonódva, egymást erősítve jelentkezik, hatásuk inkább az elemzés, mint a valóság szintjén különböztethető meg egymásétól.

„Menedzserizmus” és piacósítás

A felsőoktatás fejlett országokbeli expanziójának szembeszökő ellentmondása, hogy miközben a „harmadfokú képzésbe” járók száma és aránya ezekben az országokban az 1950-es, hatvanas évtizedek óta rendkívül gyorsan növekszik, az állami felsőoktatási kiadások növekedésének üteme ezzel a fejlődéssel a hetvenes évek közepe óta egyáltalában nem tart lépést. Ez azért különösen szembeötlő, mert éppen ez volt az az időszak, amikor a felsőoktatásnak a gazdaság és társadalom fejlesztésében játszott szerepét kulcsfontosságúnak deklaráló politikát hirdettek meg mindezekben az országokban. Ennek, az elsősorban az emberi tőke elméletére, a tudás felértékelődésére, közvetlen gazdasági tényezővé válására hivatkozó elvnek a hangsúlyozása, kivétel nélkül mindenütt, máig is tart. Mégis, országonként változó módon, de általánosnak mondható, hogy a hetvenes évek elejei olajsokkot követően a fejlett világ államai visszafogták a felsőoktatás finanszírozását. Bár az erre szánt költségvetési pénzeszközök (az időnként és egyes országokban végrehajtott deklarált csökkentések időszakát kivéve) mindenütt növekedtek, a hallgatólétszám töretlenül gyors növekedését a költségvetés távolról sem követte, és egyre kevésbé követi még a leggazdagabb országokban is (*Sloughter–Leslie*, 1997; *Shifting*, 2004).

A felsőoktatás nagy, sőt növekvő gazdasági fontosságának, nemzeti versenyképességet fokozó szerepének egyre erősödő hangsúlyozása, valamint az erre szánt állami költségek erősödő visszafogása közötti (persze hazánkban is jelentkező: *Polónyi*, 2000; *Temesi*, 2004) szembeszökő ellentmondását a politikusok mindenütt azzal igyekeztek és igyekeznek feloldani, hogy kinyilvánítják: a felsőoktatási intézmények akkor működnek hatékonyan, ha a működésükhöz szükséges fedezet növekvő részét maguk teremtik elő.

A képzési létszámok felduzzadását ennek megfelelően a nyolcvanas évektől gyorsan követte egy azóta is erősödő új szemlélet, a „felsőoktatási menedzserizmus” terjedése előbb az angolszász, majd általában is a nyugati felsőoktatásban, mára pedig már az EU új tagországaiban is (Brunner–Hofbauer–Prabitz, 2000; Hrubos – Szentannai – Veroszta, 2003).

Ennek egyik kiinduló hivatkozási pontja kétségkívül a thatcherizmusnak, reagenizmusnak, azóta pedig e politikusok mai utódainak, vagy tágabb értelemben a modern újkonzervativizmusnak a neoliberais ideológiája volt és maradt. E szerint a piaci mindig jobb az államinál, a cél tehát a felsőoktatásban is a privatizálás, vagy legalább a „piacszimulálás” kell, hogy legyen: az egyetemek, főiskolák olyan szabályozói környezetének megteremtése, hogy *piaci szereplők* módjára kelljen viselkedniük. Versenyezzenek a hallgatókért (ezt szolgálja az ezredfordulóra majd mindenütt valamilyen formában bevezetett fejkvóta-finanszírozási rendszer – aki több hallgatót vesz fel, több pénzhez jut), versenyezzenek az állami erőforrásokért (ezt a kutatási és egyéb támogatások elosztásában a „block grantek”, vagyis a célzott, általános támogatások helyett szintúgy mindenütt terjedő pályázati rendszer segíti elő). Ugyanezt célozza „az intézmények helyett a hallgatók támogatása”, a voucher-rendszer (a hallgató vigye oda az államtól tanulásra kapott pénzét, ott lépjen fel vásárlóként, ahol elégedettebb a szolgáltatással), és ugyancsak főleg a fogyasztónak tekintett hallgatók védelmére hivatkozva hoztak létre a kilencvenes években Európa-szerte akkreditációs-minőségbiztosító testületeket az addigi állami minősítés helyett (Kozma, 2002; Barakonyi, 2004).

A nyolcvanas évek oktatáspolitikájának nemzetközileg uralkodó áramlata szerint a cél a szolgáltató, a 90-es években a gazdálkodó egyetem (Hrubos, 2004) létrehozása volt, ma pedig már a „vállalkozó egyetem” (Neave, 2003; Evans, 2004) módjára történő működést sürgetik. Nem az állami intézmények teljes piacosítását, valóságos privatizációját, hanem azt, hogy ezek az intézmények állami támogatásuk növelésének lefékezésével párhuzamosan, költségvetésük mainál jóval nagyobb részét szerezzék meg a piacon tandíjából, diákimportból, kutatási szerződésekből, vállalkozói bevételekből.

Hazánkban a felsőoktatásról folyó viták során ma még a létszámnövekedés és következményei elutasítása vagy elfogadása, az expanzió visszafordítási lehetőségeinek keresése látszik leginkább foglalkoztatni az értelmiséget (Autonómia, 1998; Barakonyi, 2004; Varga, 2004). A Polónyi és Tímár korábban hivatkozott könyvéről 2002-ben az Élet és Irodalom c. lapban egy teljes éven át folyt élénk vita hozzászólóinak többsége is ezt a kérdést emelte ki, a szerzőpárossal egyetértve, de itt már megjelent a piacosítási gondolat, valamint annak elutasítása is. A nálunk fejlettebb országokban azonban már a kilencvenes évek eleje óta a menedzserizmus, a piacosítás elleni védekezés, illetve az ahhoz való alkalmazkodás van napirenden. Az egyes elemzők szerint „akadémiai kapitalizmusként” vagy „tudáskapitalizmusként” értékelt új hullám (Sloughter–Leslie, 1997; Peters, 2003) ugyanis ismét alapvető változásokat diktál az intézmények külső kapcsolatrendszerében és belső életében egyaránt.

Az állami felsőoktatás piacósítási – hivatalosan inkább az eufemisztikus „menedzserszemléletet erősítő” néven hirdetett – politikáját a költségvetési támogatás visszafogása mellett mindenütt a felsőoktatási intézmények addigi állami kötöttségeinek lazítása, nagyobb gazdálkodási-kezdemenyvezési szabadságuk megteremtése, piaci szereplésre való erőteljes ösztönzésük és az erre való lehetőségeik gyarapítása jellemzi. Mivel az állami intézmények tandíjszedési képessége a majd mindenütt fennálló szigorú kötöttségek miatt csak korlátozott, legjobban eladható „termékeik” közé a következők tartoznak:

- A külföldi diákok oktatása. Tőlük ugyanis szabad magas tandíjat kérniük, és az államok kifejezetten támogatják, gazdasági tevékenységként szubvencionálják is a diákimportot, illetve az oktatási exportot – mind a külföldre kihelyezett oktatás, mind az elektronikus eszközökkel, nemzetközi térben folyó távoktatás formájában.
- Az állami megrendelésre, szerződéssel végzett (többnyire védelmi), továbbá közületek és vállalkozások által megrendelt, illetve a közvetlenül piaci értékesítésre szánt (többnyire alkalmazott) kutatások és tanácsadás (*Ashcroft*, 2003; *Bosch*..., 2004).

Mindezeket egyre gyakrabban kifejezetten erre a célra létrehozott vállalkozói részlegekben, központokban végzik, amelyeket az intézmények közületekkel és még inkább nagy nemzeti vagy multinacionális cégekkel közösen tartanak fenn, vagy ilyen cégek által az egyetemekre telepített tanszékek, kutatóközpontok keretében. Egy összehasonlító szociológiai vizsgálat, amelyet néhány igen fejlett ország állami kutatóegyetemén végeztek, már a kilencvenes évek második harmadában empirikus módszerekkel is megvizsgálta a korábbi szakirodalmi adatok (*Gibbons*, 1994) igazságtartalmát, és azt találta, hogy a hagyományos egyetemi rend piacosodása ezekben az országokban jellegzetesen hasonló változásokat hozott a legtöbb vizsgált intézményben (*Sloughter–Leslie*, 1997). Csak néhányat említve:

- A vállalkozásképes tudományok legjobb oktatói fokozatosan kivonulnak az oktatásból, és mind több idejüket szentelik a piacon eladható kutatásnak.
- A kutatási témák közül mindenütt szignifikánsan gyakrabban kezdtek alap-kutatás helyett alkalmazott kutatással foglalkozni.
- Az állami támogatás intézményi belső költségvetési elosztásánál az értékesíthető témák kutatása növekvő előnyben részesül más témák (főleg a társadalom- és humántudományi, művészeti, pedagógiai stb. témák) rovására.
- A hallgatók közvetlen oktatására szánt források rovására gyorsan nő az alkalmazott kutatásokra, illetve a külső megrendelőkkel közös centrumokra szánt pénzeszközök aránya.
- A kutatók munkájának gazdasági értékesítésével párhuzamosan csökken az „érdek nélküli” publikációs tevékenységük.
- Az intézmények irányító testületeiben a fentieknek megfelelően változnak a hatalmi súlypontok: a testületekben ezen túl erősen megnövekedett a külső személyek, főleg a gazdasági élet képviselőinek aránya, s az admi-

nisztratív-menedzseri személyzet súlya az oktató-kutató munkát végzőkéhez képest.

- Végül természetesen mindenütt megnövekedett az egyetemeknek a vállalkozói tevékenységből származó jövedelme, amelyből személy szerint az ilyen munkát végzők és részlegeik részesültek elsősorban.

Ezeket a tapasztalatokat azóta a szakirodalom újra meg újra megerősíti, mint ahogyan az oktatási tevékenység átalakulására vonatkozókat is (*Brown – Clignet*, 2000; *Peters*, 2003; *Brown*, 2003). E szerint a felsőoktatás vállalkozói tevékenysége állami ösztönzésének (vagy lehetővé tételének?) hatására mindenütt csökken az oktatásra fordított költségek aránya általában a kutatási, még inkább az értékesíthető kutatásokra szánt ráfordításokhoz képest. Az intézményi belső jutalmazási és előléptetési rendszerekben csökken az oktatási munkaminőség figyelembevételének a súlya, és növekszik a külső megrendelésekre végzett tanácsadói vagy egyéb munkáé, illetve publikációké, kutatásban való részvételé. Az oktatók között csökken a magasabban kvalifikáltak és a határozatlan időre alkalmazottak aránya. Az undergraduate hallgatók oktatását növekvő arányban végzik óraadók és graduate diákok. Az oktató munkát futószalagszerűen végezhető, csereszabatos, taylorizált tevékenységként igyekeznek gazdaságilag hatékonyabbá tenni.

E változások ellenzői elsősorban arra hivatkoznak (nálunk is: *Bajomi – Lányi*, 2004), hogy az állami felsőoktatás kommercializálása a külső érdekekhez, a profitszerzés érdekeihez való kényszerű igazodással kérdésessé teszi az intézmények autonómiáját; a felsőoktatás eredeti alapfeladatai közül éppúgy veszélyezteti az igazság elfogulatlan keresését, a természet és társadalom titkainak érdek nélküli tudományos feltárását, mint a hallgatók kritikai szemléletének kialakítását, az oktatás minőségét. Ezt az érvelést az gyengíti, hogy szinte csak a piacon nehezen értékesítő szakmák, tudományterületek, vagy a közvetlen oktatómunkát végzők képviselői hangoztatják, míg a piacképesebb területeken dolgozók többnyire értetlenül hallgatják az akadémikusokat. Ők a piacosodás lehetőségét nem hátrálynak, hanem előnynek érzik. Sőt, arra hivatkoznak, hogy mivel a piacosítási logika az állami szabályozások, kötöttségek feloldásával, az intézmények nagyobb gazdálkodói, célmegjelölési szabadságának biztosításával járnak, a piacosítás nem korlátozza, hanem egyenesen növeli az intézményi autonómiát. Másrészt pedig, ha Európában csak kivételképpen is, de mind az angolszász világban, mind Japánban szép számban működnek olyan privát felsőoktatási intézmények, köztük nagyon jó hírű kutatóegyetemek is, amelyek bár vállaltan profitelvének, mind tudományos tevékenységükkel, mind oktatómunkájukkal általános elismertséget vívtak ki. Persze vannak, akik úgy vélik, a leghelyesebb lenne az állami egyetemektől is minden központi támogatást megvonni, jobban működnének privát intézményként (*Roche*, 1994).

Kinek van igaza? Meg se kísérelhetjük, hogy erre válaszoljunk. Csak ahhoz szeretnénk hozzájárulni, hogy a most leírtak megértéséhez némileg közelebb kerüljünk.

Elkerülhetjük-e?

Sokan gondolják úgy, hogy a bemutatott piacosítási törekvések pusztán a neoliberais ideológia már említett térnyerésére vezethetők vissza, és annak gyengülésével el is erőtlenednek majd. Igaz, ennek ellentmond, hogy a felsőoktatás piacosításának logikáját nemcsak a konzervatív, republikánus, de világszerte a legtöbb demokrata, illetve munkáspárti, szociáldemokrata kormány is követi. Mások úgy vélik, a felsőoktatás piacosításának elvrendszerét azért is tekintik a politikusok egyre inkább üdvözítőnek, mert a valóságos gazdasági igényekhez képest túlfejlesztett felsőoktatás, éppen túl nagyra nőtt volta miatt vált mára finanszírozhatatlanná (*Polónyi–Tímár*, 2001). Megint más vélemény szerint a munkaerőpiac olyannyira nem igazolja vissza ezt a túlfejlesztést, hogy a felsőfokon való tanulás a hallgatók nagy többsége tekintetében nem beruházásnak, hanem fogyasztásnak tekinthető, azt pedig nem az államnak kellene fizetnie (*Sáska*, 2001).

Mindezen álláspontok mellett is, ellenük is szólnak érvek. Szerintünk mégis elsősorban másról van szó. Arról az új helyzetről, amelybe a globalizálódó világban az utóbbi évtizedekben a „centrumországok” kerültek. Egyre többen tartják, hogy – nagyon leegyszerűsítve – ezekben a társadalmakban a gazdaság posztmodern vagy késő modern átalakulása nemcsak a munkaerőpiac átrendeződéséhez, hanem általában a munkamegosztásban elfoglalt hely társadalomstruktúráló szerepének meggyengüléséhez is vezet. A korábbi szilárd, meghatározott társadalmi csoportokhoz rendelhető értékrendek, kulturális-ideológiai mintázatok felbomlanak, és a társadalom egymásétól részben független értékrendű „miliőcsoportok” rendszerévé alakul (*Schulze*, 2003). A politikusok ezért a költségvetés ágazati elosztásakor, a versengő érdekek közötti lavírozáskor is egyre kevésbé hivatkozhatnak olyan közös értékrendekre, amelyek korábban valamely szféra fokozott támogatását indokolták. Így a világrendszerben (*Wallerstein*, 1979) napjainkban végbemenő fenyegető folyamatok (*Almási*, 2004) kivédésére fő céljuk, és az elosztáskor a fő kedvezményezettjük a hazai gazdaság nemzetközi versenyképességének közvetlen biztosítása, a hazai tőke működőképességének fenntartása, támogatása marad. Minden más területre csak annyit költenek, amennyit az általuk legnagyobbnak érzékelt választói csoportok kívánnak. Az elosztásban vesztes szférákról pedig azt hangsúlyozzák, hogy ezeknek valójában el kellene magukat tartaniuk. Ennek az új jelenségnek a vesztesei mindenütt a diszkrecionálisan (vagyis viszonylag szabad döntésekkel) finanszírozható ágazatok: a magas kultúra, az oktatás (illetve azon belül is azok az alágazatok, amelyek működésében más alágazatokhoz képest kevesebb szavazó érintett), az egészségügy, a szociális kiadások, a környezetvédelem stb. Nevezhetjük a „jóléti állam lebomlásának”, vagy mondhatjuk úgy is, hogy a késő modern demokráciákban az egyes, korábban államilag erősen preferált ágazatok (a közvetlen gazdaság és helyenként a védelem kivételével) elvesztik „szent tehén” jellegüket, és éppúgy részt kell venniük a maguk elismertetésért, végső soron minél

több szavazópolgár meggyőzéséért folytatott *versenyben*, mint a többi ágazatnak. Ha ebben kevésbé sikeresek, akkor a kieső bevételeket tetszik, nem tetszik, maguknak kell előteremteniük.

Részesevésüket tehát nem logikai érvek, nem valamely elfogadott közgazdasági elmélet, hanem – a tömegdemokrácia szabályai szerint – érdekérvényesítő képességük szabja meg. Ez teszi érthetővé, hogy miközben a kormányok világszerte hangoztatják, hogy a felsőoktatás a feltétlenül preferálandó területek közé tartozik, a valóságban az erre fordított költségvetési kiadások egyre kevésbé tartanak lépést a felsőoktatási expanzió növekvő igényeivel.

Ha viszont ez így van, nincs okunk azt hinni, hogy a politikusok egyhamar felhagynak annak erőltetésével, hogy az állami egyetemek és főiskolák is fenntartási költségeik növekvő részét maguk teremtsék elő, azaz viselkedjenek piaci szereplőként. S a másik oldalról: akarva, nem akarva, maguk ezek a felsőoktatási intézmények is alighanem erre törekednek majd (Lukács, 2002).

A felsőoktatás világválsága?

Coombs 1968-ban közzétett, Az oktatás világválsága című könyve volt az első olyan munka (magyarul: 1971), amely rendszerszemlélettel, a világméretű összefüggésekkel számolva közelített meg egy akkor kibontakozni látszó tanügyi problémát, a *középfokú oktatás* robbanásszerű gyorsasággal megindult *expanzióját*. A folyamatot Coombs azért tekintette válságosnak, mert a korabeli elemzések szerint úgymond a középfokon világszerte továbbtanulni akaró tömegek szétfelezhetik az iskolarendszerek adott kereteit, és ez az oktatás minőségének gyors romlásához vezethet; befogadásukhoz még a fejlettebb országok költségvetése sem tudja megteremteni a pénzügyi fedezetet, de a kormányok az alulról jövő nyomásnak mégsem képesek ellenállni; és mert a tanulni vágyók céljai egyáltalában nem igazodtak a munkaerő-piaci realitásokhoz sem mennyiségi, sem minőségi tekintetben. A munkaerő-prognózisok szerint ugyanis sem szükség, sem lehetőség nem volt a középfokon végzők tömegeinek elhelyezkedésére, a folyamat a munkanélküliség radikális megnövekedésével fenyegetett.

A könyvben, bármilyen furcsának is tartjuk ezt ma, mégcsak fel sem merült a gondolat, hogy a középfok expanzióját a felsőfoké is követheti. (Közvetlenül megírása után aztán nyomban „robbant” a felsőoktatásnak, az 1968-as diáklázadásoknak a „bombája” is – attól kezdve legalábbis sejteni lehetett ezt.)

Coombs mindenesetre arra az álláspontra helyezkedett, hogy a „tömegek nyomásának” ellenállni nagyobb veszélyt okozhat, mint engedni. Úgy vélte, hogy a középfokú oktatás gyökeres átalakításával, új iskolatípusok kialakításával és új pedagógiai módszerekkel, az új társadalmi összetételű diáksághoz való alkalmazkodással, a fejlesztési erőforrások megteremtésével és a nemzetközi tapasztalatok hasznosításával a válság következményei erősen csökkenthetőek lesznek. A munkaerő-tervezőket, a politikusokat azzal próbálta megnyugtatni, hogy a

képzettebb tömegek nyomására átalakulhat az egyes országok szakmastruktúrája, az egyes foglalkozások tartalma, és így van esély arra is, hogy a középfok expanziója nyomán nem a munkanélküliség fog óriásira növekedni, hanem a társadalmak fognak gyorsabban fejlődni.

Ma már tudjuk, igaza lett.

De vajon beszélhetünk-e ma Coombs nyomán a *felsőoktatás* világválságáról? Hiszen a jelenségek, a veszélyek, az érvek és ellenérvek ma egy iskolafokozattal feljebb, kísértetiesen hasonló módon látszanak ismétlődni, s azt, hogy kinek lesz *majd* igaza, még nem tudhatjuk. Az tagadhatatlan, hogy ma a negyven évvel ezelőttihez képest bonyolultabb világban élünk, és számos új fejlemény, amelyet ebben a rövid írásban nem is érinthettünk, mint például a telekommunikáció és a közlekedés forradalma, a globalizáció és a nemzetköziesedés előrehaladása, a tudományok belső fejlődése és a tudástermelés egész rendjének változása stb. sok tekintetben nagyon is új helyzetet teremtettek.

Mégis úgy véljük, hogy a felsőoktatás ma világszerte, és nálunk is nem válságban, hanem átalakulási kényszerhelyzetben van, a társadalmi változásokhoz kell alkalmazkodnia. Ugyanakkor a felsőoktatás hosszú története azt mutatja, hogy ez talán mindig is így volt.

Irodalom

- Almási Miklós (2004): A periféria visszavág. *Népszabadság*, augusztus 21. Hétvége, 1.
- Ashcroft, K. (2003): Enterprise activity in UK higher education: models and approaches to quality. *Higher Education Review*, no. 1.
- Autonómia* (1998): MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben, IV. [online:] (<http://www.magyarfelsooktatás.hu/mellek/me19980701.html>)
- Bajomi Iván – Lányi András (szerk.) (2004): *Az iskola – bukásra áll? A Végelet oktatáspolitikai javaslatai*. Budapest, Végelet.
- Barakonyi Károly (2004): Egyetemi autonómia. *Magyar Felsőoktatás*, 4. sz. 34–42.
- Bojda Beáta (2002): Tömeg – oktatás – fogyasztás, avagy az oktatói szerep színeváltozásai. In Bojda Beáta (szerk.): *Intézményi kutatások a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina, 180–215.
- Bosch-tanszék a Miskolci Egyetemen* (2004): HVG OL, augusztus 26. [online:] (<http://hvg.hu/jump?Karrier3362366202>)
- Brown, R. H.–Clignet, R. (2000): Democracy and Capitalism in the Academy: The Commercialisation of the American Higher Education. In Brown, R. H.–Schubert, J. D. (eds.): *Knowledge and Power in Higher Education*. New York–London, Teachers College, Columbia University, 17–48.
- Brown, R. H.–Schubert, J. D. (2000): Academic Knowledge and Political Power in Late Capitalist Societies. In Brown, R. H.–Schubert, J. D. (eds.): *Knowledge and Power in Higher Education*. New York–London, Teachers College, Columbia University, 3–17.
- Brown, R. (2003): What future for higher education? *Higher Education Review*, no. 3. 3–22.
- Brunner, K-M.–Hofbauer, J.–Prabitz, G. (2000): Intellectual Discourse in the Academy and Society: Interpretation, Legitimation and the Rise of Management Talk. In Brown,

- R. H.–Schubert, J. D. (eds.): *Knowledge and Power in Higher Education*. New York–London, Teachers College, Columbia University, 70–87.
- Clark, Burton R. (1993): The problem of complexity in modern higher education. In Rothblatt S.–Wittrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800*. Cambridge, Cambridge University Press, 263–279.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Csanády Márton (2004): *Az EU-ba lépő magyar felsőoktatás kelet-közép-európai összehasonlításban*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtára.
- Education at a Glance. OECD Indicators* (2003): Párizs, OECD.
- Elliott, P. G. (1994): *The Urban Campus: Educating the New Majority for the New Century*. American Council on Education, Series on Higher Education, Ory Press.
- Elzinga, A. (1993): Universities, research, and the transformation of the state in Sweden. In Rothblatt, S.–Wittrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800*. Cambridge, Cambridge University Press, 191–233.
- Evans, G. R. (2004): The businesslike university: the case of Cambridge. *Higher Education Review*, no. 2.
- Fábrí György (2002): Oktatás és tudomány felsőfokon: a magyar felsőoktatás hosszú évtizede, 1988–2002. In Lukács Péter (szerk.): *Felsőoktatás új pályán*. [online:] {<http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf>}
- Ferencz Sándor (2001): A középkori egyetem. In Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest, Professzorok Háza, 33–46.
- Fromm, E. (2001): *A rombolás anatómiája*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Gibbons, M. (1994): *The New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna (2003): *A „bolognai folyamat”*. *Az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Társadalom és oktatás 22. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.
- Hrubos Ildikó (2002): *Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok*. In Lukács Péter (szerk.): *Felsőoktatás új pályán*. [online:] {<http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf>}
- Hrubos Ildikó (2004): *Gazdálkodó egyetem*. Társadalom és oktatás 24. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum.
- Husztí József (1937): A középiskolák és főiskolák kapcsolata. In Mártonffy Károly (szerk.): *Magyar felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. I. kötet, Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 69–82 .
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás 18. Budapest, Oktatókutató Intézet–Új Mandátum.
- Kornis Gyula (1937): Az egyetemi oktatás főbb kérdései. In Mártonffy Károly (szerk.): *Magyar felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. I. kötet, Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 15–36.

- Kozma Tamás (2002): *Universitász – tegnap, ma, holnap*. In Bojda Beáta (szerk.): *Intézményi kutatások a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina, 23–44.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.
- Ladányi Andor (2002): *A gazdasági válságtól a háborúig. A magyar felsőoktatás az 1930-as években*. Budapest, Argumentum.
- Leathwood C.–O’Connell, P. (2003): ‘It’s a struggle’: the construction of the ‘new student’ in higher education. *Journal of Education Policy*, no. 6. 597–615.
- Lukács Péter (2001): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben, I. In *Magyar Felsőoktatás*, 2001. 10. sz.
- Lukács Péter (2002): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben, II. In *Magyar Felsőoktatás*, 2002. 1–2. sz.
- Mártonffy Károly (szerk.) (1937): *Magyar felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai I–III.* kötet, Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* (Átdolgozott kiadás.) Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon.* Társadalom és oktatás 19. Budapest, Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum.
- Neave, G. (2003): *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University.* Inaugural lecture. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
- Peters, M. (2003): Post-structuralism and Marism: education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, no 2. 115–129.
- Polónyi István – Tímár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum.
- Polónyi István (2000): *Egyre többet, egyre kevesebbért*. Budapest, Educatio.
- Ratcliff, J. L.–Johnson, D. K.–Gaff, J. G. (eds.) (2004): *Changing General Education Curriculum.* New Directions for Higher Education, 125.
- Roche, G. (1994): *The Fall of the Ivory Tower: Government Funding, Corruption, and the Bankrupting of American Higher Education.* Washington, DC, Regnery Publishing, Inc.
- Sáska Géza (2002): Tudásár, papírár. *Élet és Irodalom*, 5. sz. 8–9.
- Schlett István (2003): *A „felvilágosult ész” esete a felsőoktatással.* [online:] [http://www.ajk.elte.hu/tanulmányi_ügyek/tanszékek_hirei/politikatudományi_intezet/felsőoktatási_vitaanyag/]
- Schulze, G. (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris–Láthatatlan Kollégium, 186–204.
- Shifting, G. (2004): *Autonomy, Accountability, and Privatisation in Public Higher Education.* American Council on Higher Education. Washington, D C. [online:] [www.acenet.edu/programs/changing-relationship/roundtables.cfr]
- Sloughter, Sh.–Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.* Baltimore–London, Johns Hopkins University Press.
- Temesi József (2004): Felsőoktatás-finanszírozási koncepciók az oktatáspolitikai döntések és a közgazdasági megfontolások tükrében. In Temesi József (szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, Aula, 19–78.

- Tóth Tamás (2001): Európai egyetemek és modern filozófiák. In Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest, Professzorok Háza, 7–31.
- Varga Júlia (2004): Bokros Lajos 21 pontja az oktatásról. *Élet és Irodalom*, március 5. 15–16.
- Wallerstein, I. (1979): *The Capitalist World Economy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wolff, K. D. (ed.) (1997): *Autonomy and External Control: The University in Search of Golden Mean. The Erfurt Declaration Towards the Responsible University of the Twenty-first Century*. München, Iudicium Verlag.

Vágyak és valóság.

A hazai felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájának kérdése az ezredfordulón

Ebben az írásban a hazai felsőoktatás gazdasági autonómiájának alakulását, módosulását, meg(nem)valósulásának történetét tekintjük át a rendszerváltozást követő időszakban, a 2000-es évek legelejéig (az új, 2005. évi felsőoktatási törvény előkészítését megelőző időszakig)¹. Ezzel összefüggésben rövid kitekintést teszünk a hazai felsőoktatási szabályozás legfontosabb kötöttségeire, valamint a felsőoktatási menedzsment sajátosságaira. Végül kísérletet teszünk arra, hogy a felsőoktatás gazdasági autonómiájának szükségességét és megvalósíthatóságát közgazdasági aspektusból mérleljük.

A felsőoktatási törvény születése – a gazdasági autonómia reményének éledése

A hazai felsőoktatás intézményi gazdálkodási kérdései a rendszerváltást követő felsőoktatási törvény előkészítése első pillanatától kezdve a megalkotandó törvény egyik alapvető kérdéseként szerepeltek. A kérdéskör egyik eleme a gazdasági autonómia, az intézményi önállóság egyik fontos összetevője volt. Ehhez szorosan kapcsolódott az intézményi vagyon tulajdoni kérdése. Ugyancsak az autonómiához kapcsolódó kérdés volt az állami finanszírozás mértéke és módja, valamint az intézményi vállalkozások és azok saját bevételeinek kezelése, általában a forrásokkal való gazdálkodás kötöttségeinek csökkentése.

A felsőoktatási törvény előkészítése során több olyan szervezeti konstrukció merült fel, amely a felsőoktatási intézmények autonómiáját biztosíthatta volna. Azonban gyakorlatilag valamennyi ilyen elképzelés megbukott a kormányzat – elsősorban pénzügyi kormányzat – elzárkózása miatt. Az egyik ilyen elképzelés a *köztestület* volt. A köztestületi státust azonban a felsőoktatás nem tudta kiharcolni,

¹ A kézirat lezárására 2004 végén került sor. Az azóta bekövetkezett – nem jelentéktelen – változások reményeink szerint egy másik tanulmányban látnak majd napvilágot.

de az Akadémia igen². (Tegyük hozzá, hogy az akadémiai intézetek végül is köztestületi költségvetési szervek lettek, ami alig jobb, mint a „rendes” költségvetési szerv státus.) Később a *közintézeti* státus merült fel mint megoldási lehetőség³ az egyetemek számára, azonban a pénzügyi kormányzat ezt is elutasította, annak tartalmi tisztázatlansága miatt.

Végül is a felsőoktatási törvény⁴ 1993. évi, eredeti szövege úgy fogalmazott, hogy „a felsőoktatási intézmény szakmailag önálló, önkormányzattal rendelkező jogi személy⁵”. Ez a szakasz úgy folytatódik, hogy „az állami felsőoktatási intézmény állami és saját vagyonnal, valamint az állami költségvetés meghatározott részéből és más kiegészítő forrásokkal gazdálkodik”.⁶ Érdemes még hozzátenni, hogy a törvény a vállalkozási és költségtérítéssel tevékenységről is említést tesz: „A felsőoktatási intézmények költségtérítéssel szolgáltatásként, illetőleg vállalkozási tevékenységként külső megbízók számára oktatási, kutatási, fejlesztő, szaktanácsadó, szolgáltató és egyéb feladatokat láthatnak el.”⁷

A törvény indoklása szerint: „A Javaslat olyan önigazgatással rendelkező intézményként definiálja a felsőoktatási intézményeket, amely a társadalom egésze számára végez közfeladatokat, és ezen feladatok ellátását mind a feladat szakmai tartalmát, mind a tevékenység formai, szervezeti kereteinek kialakítását, működtetését külső beavatkozástól mentesen végzi. Működésénél a rendelkezésre bocsátott állami, vagy nem állami (alapítványi) eszközök és az egyéb bevételeiből szerzett pénzügyi, vagyoni keretei között önálló gazdálkodást folytat.”⁸

² Király Tibor, a felsőoktatási törvény elkészítésének vezetője szerint: „A felsőoktatási törvény megjelenése után jelent meg a törvény a köztestületekről, és példaként a Magyar Tudományos Akadémiát nevezi meg a törvény, és következő jegyeit tünteti föl a köztestületnek: törvény hozza létre, önkormányzattal rendelkezik, nyilvántartott tagsága van, az állam által rábízott feladatokat ellátja.” Hozzáteszi: „Teljesen hibás szerintem ebben a törvényben az, hogy a köztestületet mint az egyesületnek egyik válfaját fogalmazták meg, és a polgári törvénykönyvben helyezték el. Hiba, mert a köztestület nem polgári jogi, hanem közjogi létesítmény.” (MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben – IV. Autonómia. Magyar Felsőoktatás, 1998. 7. sz. [online:] <http://www.ph.hu/ph/mf/98.7/10.html>)

³ Király Tibor szerint: „Én azt hiszem, hogyha egyáltalán az egyetemi autonómiáról kell gondolkodni, akkor meg kell találni azt a jogi formát, amelyik mögé az egyetemi autonómia elbújik. (Itt az elbújás nem az elrejtőzést jelenti.) Tehát mondhatnám, a jogi felső fogalom lenne megalkotandó. Ez vagy a köztestület lesz, lehet, vagy a közintézet. Ma, én úgy tudom, hogy egy közintézetről van törvény, és ez a közszolgálati televízió, illetve a médiumok, amelyek tulajdonképpen közszolgálatot ellátó közintézetek.” (MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben – IV. Autonómia. Magyar Felsőoktatás, 1998. 7. sz. [online:] <http://www.ph.hu/ph/mf/98.7/10.html>)

⁴ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

⁵ 2. § (1) „A felsőoktatási intézmény szakmailag önálló, önkormányzattal rendelkező jogi személy, amelynek kizárólagos joga a törvény 84. §-ában meghatározott felsőfokú képzés, és a 98. §-ban megállapított felsőfokú végzettséget igazoló oklevelek kiadása.”

⁶ 2. § (2) bekezdés.

⁷ 7. § (4) bekezdés.

⁸ Az 1993. évi, a felsőoktatásról szóló LXXX. törvény indoklása: a 2–6. §-ok indoklása.

A törvény tehát nem tartalmazott garanciákat a felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájára nézve, de teljesen nem is zárta le ezt a kérdést. Továbbra is felszínen maradt a felsőoktatási intézmények tulajdoni és gazdálkodási konstrukciójának korszerűsítése. Így merült fel megoldási lehetőségként az állami felsőoktatási intézmények esetében a *közalapítványi* forma.

A gazdasági autonómia lassú halála

A felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 1995-ös országgyűlési határozatban⁹ a gazdasági autonómia kérdése ismét újraéledt. A határozat mellékletében több helyen is kitér gazdasági és intézményirányítási kérdésekre. Az I. részben az autonómia fogalmának definíciójából ugyan hiányzik a gazdasági autonómiára való utalás,¹⁰ viszont a II. részben több helyen is kritika éri a központi pénzügyi szabályozást és az intézményi irányítást. „Érintetlen maradt a bázisfinanszírozás és a merev központi pénzügyi szabályozás. Nem alakult ki széles körben hatékony intézményi menedzsment.” Ugyanakkor a III. rész – a normatív finanszírozás bevezetésének szorgalmazása mellett – már határozottan kiáll az intézmények gazdasági autonómiájának növelése, sőt a felsőoktatási tulajdoni rendszer fejlesztése mellett is. „A felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakítása során a képzési kiadások, valamint részben a létesítmény-fenntartási kiadások normatív meghatározására kell áttérni. Az indokolatlan kötöttségek megszüntetésével növelni kell az intézmények gazdasági önállóságát, törekedni kell a központi költségvetésen kívüli források fokozatos növelésére, s a szakmai és gazdasági racionalitás követelményeit egyaránt szem előtt tartva az intézmények gazdálkodását lényegesen hatékonyabbá szükséges tenni... Hatékonysági vizsgálatok elvégzése mellett bővíteni kell az intézményirányítás és -működtetés jelenlegi formáit, hosszabb távon *ki kell dolgozni a közalapítványi tulajdonba*

⁹ Az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény előírta, hogy a felsőoktatás fejlesztéséről törvényt kell alkotni. Ezt a rendelkezést a felsőoktatási törvény alkotói alapvetően két okból szerepeltették a jogszabályban: részint ebben a törvényben remélték az intézményi integrációkat felgyorsítani, részint abban bíztak, hogy egy ilyen törvényben jelentős forrásokat lehet a felsőoktatás fejlesztésének céljaira biztosítani. Azonban a gazdaság helyzete, s így a költségvetés teherviselő-képessége nem kedvezett annak, hogy egy ilyen törvény megszülessen. Sőt sokkal inkább az államháztartási reformnak a felsőoktatási szférában történő megvalósítása került előtérbe (s a gazdasági stabilizációs program keretében több, a felsőoktatással kapcsolatos megszorító intézkedésre került sor: költségvetési elvonás, létszámleépítés, tandíj bevezetése). Végül is az eredetileg 1994-re tervezett felsőoktatási fejlesztési törvény helyett 1995-ben egy Országgyűlési határozat született – 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat – a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről.

¹⁰ „Autonómia – a tudományművelés és a művészi tevékenység sajátossága a szakmai munka autonómiája, ami egyszerre hatja át az oktatás, a kutatás folyamatát, valamint az ennek keretét adó intézmények szerveződését.”

adás feltételeit, hogy mód nyíljen a ráfordításigény mérséklésére, és központi költségvetési támogatáson túli források fokozottabb bevonására. Biztosítani kell a lehetőséget arra, hogy a képzési kínálatot a munkaadói csoportok és a helyi társadalom igényei is befolyásolhassák. *Bővíteni kell az önálló intézményi gazdálkodás közgazdasági és jogi kereteit* a biztonságos gazdálkodás követelményének egyidejű erősítése mellett, korszerűsíteni kell az intézményi szervezeti és vezetési struktúrát, kialakítva a hatékonyan működő, professzionális intézményi menedzsmentet.”¹¹

Azonban az országgyűlési határozatban leírt tulajdonosi és gazdálkodási konstrukció korszerűsítése csak álom maradt. Erősebbnek bizonyult a pénzügyi kormányzat törekvése az államháztartás reformjára, amely a kincstár létrehozását, s a kincstári gazdálkodás bevezetését célozta. Ez a törekvés nem tolerálta a felsőoktatásnak sem a tulajdoni korszerűsítési, sem a gazdálkodási kötöttségek enyhítésére irányuló törekvéseit. Ennek nyomán azután a felsőoktatási törvény 1996-os módosítása¹² már elosztat minden ábrándot. A törvény módosított szövege egyértelműen leszögezi: „a felsőoktatási intézmény alapító okirat alapján működik...” és „az állami felsőoktatási intézmény *költségvetési szerv*, amely kincstári vagyonnal, a központi költségvetés meghatározott előirányzataiból, valamint más kiegészítő forrásokkal gazdálkodik”.¹³ Továbbá, hogy valakinek nehogy valami kétsége legyen, a törvény azt is leszögezi, hogy „az állami felsőoktatási intézmény alapfeladatainak körét ... az intézménynek az államháztartásról szóló, 1992. évi XXXVIII. törvény (a továbbiakban: Áht.) szerint megalapozott tartalmú alapító okirata határozza meg”.¹⁴

A törvény azt is rögzíti, hogy „Az állami felsőoktatási intézményekben a... feladatok ellátásának, a felsőoktatás fejlesztésének alapvető anyagi feltételeit az állam biztosítja.”¹⁵ Majd úgy folytatódik a szöveg, hogy az „...állami felsőoktatási intézmények feladatai ellátásának forrásai: *a)* központi költségvetési támogatás; *b)* az államháztartás más alrendszeréből származó források; *c)* az igénybe vett szolgáltatások díja, más hallgatói térítések, tandíj és költségterítés; *d)* az alap- és vállalkozási tevékenység bevétele; *e)* adomány jellegű és más bevételek, továbbá alapítványi források; *f)* az e célra rendelkezésre álló kincstári... vagyon. [...] A működés és a fejlesztés pénzügyi forrásait központi költségvetési előirányzatként kell megtervezni. E forrásokból történő finanszírozásra, a velük való gazdálkodásra, a felhasználásukat bemutató beszámolásra a költségvetési szervekre vonatkozó előírásokat – a jelen törvényben foglaltakra figyelemmel – kell alkalmazni.”¹⁶

¹¹ Kiemelés Polónyi István.

¹² 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.

¹³ 2. § (3) és (4) bekezdés.

¹⁴ 6. § (4) bekezdés, kiemelés P. I.

¹⁵ 8. § (1) bekezdés.

¹⁶ 8. § (2) és (3) bekezdés.

1996-ra tehát eldőlt a felsőoktatási intézmények tulajdonosi és gazdasági autonómiájának kérdése. Az állami felsőoktatási intézmény költségvetési szerv, vagyona kincstári vagyon, bevételei – származzanak azok bárhonnan, az államtól, tandíjből, adományokból vagy vállalkozásból – kincstári bevételek, s gazdálkodása a költségvetési szervekre vonatkozó szabályok szerint kell történjen. Az egyetem gazdálkodási autonómiája nagyjából ugyanolyan mint egy óvodáé vagy egy általános iskoláé. A felsőoktatás gazdasági autonómiájának ügye tehát 1996-ra gyakorlatilag elbukott.

A felsőoktatási szféra a központi költségvetésben

Az állami felsőoktatási intézmények központi költségvetési szervek, működésükhöz szükséges forrásaikat a központi kormányzattól – a központi költségvetéstől – kapják pénzügyi rendszerükre az államháztartási törvény és az ahhoz kapcsolódó egyes kormányrendeletek vonatkoznak. Feladatellátásuk pénzügyi rendszerét alapvetően meghatározza a döntő mértékű állami támogatás.

A pénzügyi rendszerek és a gazdálkodási szabályok lehetővé teszik, hogy az intézmények feladataik ellátásához költségvetésen kívüli forrásokat is igénybe vegyenek. Így az állami támogatáson túl saját források – működéssel összefüggő bevételek, egyéb kiegészítő tevékenységek, kutatási és szolgáltatási bevételek, pályázati pénzek – felhasználásával ún. többszörös finanszírozás érvényesül.

Az intézmények pénzügyi mozgásterét jogszabályi keretek¹⁷ határozzák meg. A rendelkezésre álló forrásaikat a feladatok ellátására meghatározott korlátozás mellett használhatják fel, illetve csoportosíthatják át.

Az intézmények könyvviteli rendszerét a számviteli törvény szabályozza, amely kettős könyvvitel vezetését írja elő. Az intézményekre – mint minden költségvetési szerve – a tervezési, beszámolási és könyvvezetési kötelezettségeket (számlatükör) a kormányrendeletek szabályozzák. A számvitel az előirányzatokat, a kiadást, a bevételt feladatonként és kiadási, bevételi nemenként regisztrálja. Az intézmények vagyoni helyzetüket és annak változását mérlegben mutatják be évente a zárszámadás során. Az előirányzatok felhasználásáról, a költségvetés végrehajtásáról az intézmények év közben féléves számszaki beszámolóban, év végén zárszámadásban számolnak be.

A felsőoktatási szférát alkotó felsőoktatási intézmények zöme – beleértve a nem állami intézményeket is – az Oktatási Minisztérium (korábban Művelődési és Közoktatási Minisztérium) fejezetének költségvetésébe tartozik. (A kivételt a

¹⁷ Ilyen jogszabályok például: az államháztartási törvény és végrehajtási rendeletei; a kincstári rend betartása, ami az intézményi költségvetési tervben meghatározott előirányzatok ütemezett felhasználását követeli meg; a közbeszerzési törvény, amely a közpénzekből történő beszerzés versenyszabályainak betartását követeli meg; a közalkalmazotti törvény betartása, amely a közintézmények alkalmazottainak bérezési és foglalkoztatási szabályait határozza meg.

védelmi felsőoktatási intézmények alkotják, amelyek a Honvédelmi Minisztérium fejezetében, illetve a Rendőrtiszti Főiskola, amely a Belügyminisztérium fejezetében van.) Az állami felsőoktatási intézmények a minisztérium fejezetében egy címet alkotnak. E címben kerül megtervezésre az intézmények működési kiadásainak (személyi juttatásának, társadalombiztosítási járulékának, dologi és egyéb működési célú kiadásainak), valamint felhalmozási kiadásainak (intézményi beruházásainak, felújításainak és egyéb beruházásainak) kiadási és bevételi előirányzata.

A nem állami felsőoktatási intézmények¹⁸ nem szerepelnek költségvetési szervekként a költségvetési tervben, hanem az általuk ellátott feladat normatív finanszírozását szolgáló fejezeti kezelésű előirányzat jelenik meg a minisztérium költségvetésében. A nem állami felsőoktatási intézmények esetleges beruházásai, felújításai – amennyiben ahhoz az állam hozzájárul – ugyancsak a „fejezeti kezelésű előirányzatok” cím valamely alcíme alatt nevesítve jelennek meg. A minisztérium fejezete ezen túlmenően több olyan fejezeti kezelésű előirányzatot tartalmaz, amely a felsőoktatási szféra feladatainak finanszírozását szolgálja.

Ezek a fejezeti kezelésű előirányzatok¹⁹ – általában a nevük alapján is azonosítható – meghatározott feladatok támogatását szolgálják. Felhasználásukat és elosztásukat minisztériumi szabályzat határozza meg. Elosztásuk az esetek többségében egyszeri (program)jelleggel történik; tehát nem épülnek be szerkezeti változásként a kedvezményezett intézmények költségvetésébe. (Ez alól kivétel a hallgatói létszám képzési többlete, s részben a felsőoktatási tankönyvkiadás, amelyek elosztása szerkezetbe épülően történik.)

Tekintsük át röviden a költségvetési szerv gazdálkodási sajátosságait. (Meg kell jegyezni, hogy az államháztartási törvény változásainak teljes áttekintésére ebben a dolgozatban nem tudunk vállalkozni, ugyanis az 1992. évi megalkotását

¹⁸ A kilencvenes évek elején megjelenő nem állami felsőoktatási intézményeket az állam működésük kezdete óta normatívan finanszírozta. Az oktatási törvény 1990. évi módosítását követően, valamint a vallás- és lelkiismereti törvény elfogadása nyomán liberalizálódott az egyházi és a magán felsőoktatási intézmények alapítása. Nem állami felsőoktatási intézményt elvileg bármely jogi vagy természetes személy alapíthat, de csak akkor minősül felsőoktatási intézménynek (és adhat ki államilag elismert diplomát, s kaphat állami támogatást), ha a törvényben felsorolt feltételeknek megfelel, és az Országgyűlés a felsőoktatási törvény mellékletében felsorolt felsőoktatási intézmények közé felveszi.

Ezen intézmények 1991-től kezdődő támogatása tisztán normatív elvek alapján történik. A mindenkori évi költségvetési törvényben az Országgyűlés meghatározza az intézmény számára hallgatónként nyújtandó képzési támogatási normatívát. A minisztérium ez alapján az erre a célra rendelt előirányzatából a hallgatói statisztikai adatok alapján automatikusan folyósítja azt az intézmények részére.

¹⁹ Ugyancsak fejezeti kezelésű előirányzattal történik a felsőoktatási szféra két irányító, ellenőrző szervezetének – Felsőoktatási Tudományos Tanács és Országos Akkreditációs Bizottság – finanszírozása is.

követően 2004-ig, az EU-csatlakozásig 49-szer (!) módosították.²⁰ Mindössze a törvényben és végrehajtási rendeleteiben a költségvetési szervre vonatkozó alapvető előírásokat érintjük azzal a céllal, hogy bemutassuk a gazdasági önállóság legfontosabb kötöttségeit.)

„A költségvetési szerv²¹ az államháztartás részét képező olyan jogi személy, amely a társadalmi közös szükségletek kielégítését szolgáló, jogszabályban, határozatban, alapító okiratban (a továbbiakban együtt: alapító okirat) meghatározott állami feladatokat alaptevékenységként, nem haszonszerzés céljából, az alapító okiratban megjelölt szerv szakmai és gazdasági felügyelete mellett, az alapító okiratban rögzített illetékességi és működési körben, feladatvégzési és ellátási kötelezettséggel végzi”²².

A költségvetési fejezetek előirányzatai – azaz (kissé leegyszerűsítve) a minisztériumok – költségvetési címekre, alcímekre (a továbbiakban együtt: költségvetési cím) tagozódnak. Ilyen költségvetési címet alkotnak a központi költségvetési szervek is. A területileg szétagoltan működő, de azonos tevékenységet végző költségvetési szervek, költségvetési egységek közül több is képezhet egy címet.²³ A felsőoktatási intézmények is ilyen címet képeznek az Oktatási Minisztérium fejezetében. A címeken belül „El kell különíteni a működési, a felhalmozási, a kölcsönök és az egyéb speciális célú előirányzatokat, valamint be kell mutatni a költségvetésben a költségvetési létszámkeretet (a választott tisztségviselőket és a foglalkoztatottakat külön-külön).”²⁴ „A költségvetési törvény törvényi kiemelt előirányzatként állapítja meg a működési költségvetésen belül a személyi juttatások, a munkaadókat terhelő járulékok, a dologi kiadások, az ellátottak pénzbeli juttatásai, az egyéb működési célú támogatások, kiadások és a kamatfizetések előirányzatait, továbbá a felhalmozási költségvetésen belül az intézményi beruházások, a felújítás, az egyéb felhalmozási kiadás, a központi beruházás, a lakástámogatás, a lakásépítés és az államháztartáson kívülre irányuló fejlesztési beruházás előirányzatait. A bevételi előirányzatokat általában működési és felhalmozási költségvetés, valamint kölcsönök előirányzat-csoportonként kell megállapítani.”²⁵

²⁰ 1993-ban kétszer, 1994-ben kétszer, 1995-ben négyszer, 1996-ban kétszer, 1997-ben kétszer, 1998-ban hatszor, 1999-ben ötször, 2000-ben háromszor, 2001-ben hétszer, 2002-ben hatszor, 2003-ban szintén hatszor, 2004. május 1-jéig négyszer.

²¹ Áht. 87. § (1) bekezdés.

²² Az Áht. 87. § (2) bekezdés szerint a költségvetési szervezetek fajtái: „a) a központi költségvetési szerv (ideértve a Munkaerő-piaci Alapból finanszírozott munkaerő-piaci szervezetet is); b) helyi önkormányzati költségvetési szerv, a helyi kisebbségi önkormányzati költségvetési szerv; c) a társadalombiztosítási költségvetési szerv; d) az országos kisebbségi önkormányzati költségvetési szerv; e) a köztisztviselői költségvetési szerv.”

²³ Áht. 20. § (2) bekezdés.

²⁴ Áht. 24. § (1) bekezdés.

²⁵ Áht. 24. § (2) bekezdés.

„A költségvetési szerv a jóváhagyott előirányzatokon belül – beleértve a létszámkeretet is – köteles gazdálkodni.” [...] „Fel nem használt kiadási előirányzatát a költségvetési szerv felügyeletét ellátó szerv felülvizsgálja.”²⁶

Központi költségvetési szerv csak a Kormány engedélyével hozhat létre társadalmi szervezetet, illetve csatlakozhat ilyenhez. „A központi költségvetési szerv ... saját foglalkoztatottjai szakmai és munkavállalói érdek-képviselői szervezetét, illetve foglalkoztatottjai, ellátottjai oktatási, kulturális, szociális és sporttevékenységét segítő szervezetet a költségvetésében jóváhagyott összeggel támogathatja.”²⁷ Költségvetési szerv alapítványt nem alapíthat, ahhoz nem csatlakozhat²⁸, „a költségvetési szerv csak olyan gazdálkodó szervezetben vehet részt, vagy olyan szervezetet alapíthat, amelyben felelőssége nem haladja meg vagyoni hozzájárulásának mértékét, és amelyben... legalább többségi irányítást biztosító befolyással rendelkezik. [...] A gazdálkodó szervezet alapításához, abban tagsági (részvényesi) jogviszony létesítéséhez, illetve részesedés szerzéséhez... központi költségvetési szerv... esetén a Kormány jóváhagyása... szükséges.”²⁹

„A költségvetési szervek... [az önkormányzatok és]... a Kincstár kivételével ... a) pénzkölcsönt (hitelt) nem vehetnek fel, b) kezességet nem vállalhatnak, c) értékpapírt – ... – nem vásárolhatnak, d) váltót nem bocsáthatnak ki és nem fogadhatnak el, e) kötvényt nem bocsáthatnak ki.”³⁰

Végül is a költségvetési szerv gazdasági önállósága meglehetősen korlátozott. Az ilyen szervekre vonatkozó szabályozást az jellemzi, hogy az állam (konkrétan a felügyelő minisztérium, illetve a Pénzügyminisztérium) lényegében valamennyi előirányzatának tervezését és felhasználását ellenőrzi, az ezek közötti átcsoportosítást engedélyhez köti. A vállalkozói és társadalmi szervezetalakítást és támogatást tiltja. Ráadásul ezek a szabályok nem egyszerűen csak az államtól kapott támogatásokra vonatkoznak, hanem valamennyi bevételre. Tiltják a szabályok a hitelfelvételt, a kezességvállalást és a kötvénykibocsátást.

Tegyük hozzá, hogy ezek a szabályok az elmúlt évtizedben egyre szigorodtak, s igen gyakran változtak, s mára rendkívül bürokratikusá, esetenként áttekinthetlenné váltak. Nem nehéz elképzelni, hogy milyen fokú a költségvetési szervek gazdasági apparátusának a bizonytalanság érzése, ha a jogszabályok évente átlagosan négyszer-ötször változnak, gyakran áttekinthetetlenül bonyolultak, s ellentmondásosak.

²⁶ Áht. 93. § (1) bekezdés.

²⁷ Áht. 94 §(2) bekezdés.

²⁸ Áht. 94. § (3) bekezdés: „...de összesen évi 5,0 millió forint értékhatárig alapítványok által ellátott feladattal összefüggő kifizetésre – ha az feladatai ellátásával és tevékenységi körével összhangban áll – kötelezettséget vállalhat.”

²⁹ 95. § (2) – (4) bekezdés. A törvény azt is előírja, hogy a kormány-előterjesztésben be kell mutatni a gazdálkodó szervezet alapításának, illetve az abban való részvételnek a – más módon, illetve szervezeti formában el nem érhető – szükségességét, gazdaságosságát és azt, hogy a piacra lépés nem jár versenytorzító hatással. Továbbá, hogy a Kormány jóváhagyása szükséges a gazdálkodó szervezet végelszámolással történő megszüntetéséhez vagy átalakulásához.

³⁰ Áht. 100. § (1) bekezdés.

De miért van ez így? Mi az oka annak, hogy a (pénzügyi) kormányzat részint ennyi kötöttséggel korlátozza a költségvetési szerveket, részint ezek a szabályok ennire nem stabilak, s ennire bonyolultak? A válasz viszonylag egyszerű. A költségvetési szervek működési területe általában a piacon kívül esik, így működésükre nem vagy csak korlátozottan érvényesül a gazdasági racionalitás. Nincs kemény költségvetési korlátjuk, abban az értelemben, hogy költségtényezőik arányait nem a piac, illetve az ártermelés racionalitása határozza meg, de nem ritkán abban az – eredeti – értelemben is, hogy költségvetési hiányukat az állam végül is előbb-utóbb konszolidálja. A pénzügyi szabályozás tehát ezt a racionalitást igyekszik pótolni azzal, hogy előírja az egyes előirányzatok (költségtényezők) összegét, akadályozza mind a hitel-, illetve egyéb idegenforrás-felvételt, mind a pénz-, illetve tőkekihelyezést.

Más oldalról a pénzügyi szabályozás másik célja az állami gazdaságpolitika egyes elemeinek – mint például a bérkiáramlás-szabályozás, beruházásvolumen-szabályozás – érvényre juttatása. (Ha figyelembe vesszük, hogy az államháztartás a GDP mintegy 50%-át koncentrálja, akkor ez egyáltalán nem elhanyagolható funkció.)

A pénzügyi szabályozás motivációi tehát világosak. A jogszabályok stabilitásának és áttekinthetőségének hiánya viszont nyilvánvalóan a szabályozás kudarcát bizonyítja. Könnyű belátni ugyanis, hogy a szabályozással nem lehet a piaci gazdasági racionalitást pótolni. Azért sem, mert ezekben a szervezetekben a piaci, gazdasági racionalitás helyett ráadásul egy másfajta – alapvetően szakmai – érdekeltség működik. (Pontosabban arról van szó, hogy a piaci racionalitás háttérbe szorul a szakmai racionalitás mögött.) Elég könnyű belátni, hogy részint aligha lehet olyan szabályozást készíteni, amely minden szakmai szféra költségvetési szervének sajátosságait lefedi, részint a gazdasági, pénzügyi élet fejlődésével is lépést tart. Azt is könnyű belátni, hogy nagyjából két út van ennek a problémának a kezelésére. Az egyik az önállóság nélküli működésre épülő, állandóan változó, egyre áttekinthetlenebbül bonyolult szabályozás, a másik az autonóm(abb) működésre és felelősségre építkező keretszabályozás. Nálunk eddig az előző úton halad a (pénzügyi) kormányzat. Közismert, hogy a kilencvenes évek közepén, végén az alapvető pénzügyi szabályozási irány a (francia) kincstár példájára épülő működés volt. Miután azonban ezt a törekvést nem sikerült teljes egészében végig vinni, mára egy olyan köztes rendszer alakult ki, amelyben egy igen bonyolult pénzügyi szabályozás párosul egy korlátozott, de létező intézményi gazdálkodási önállósággal.

A felsőoktatási intézmények finanszírozása

A felsőoktatásról szóló 1993. LXXX. törvény egy teljesítményelvű-normatív finanszírozási rendszert határoz meg. Az intézmények működésére és fejlesztésére szánt állami források több csatornán jutnak el az intézményekhez. A törvény a következő előirányzatokat határozza meg erre a célra: (1) a hallgatói előirányzatot, amely a hallgatók pénzbeli támogatásának, kollégiumi ellátásának, lakha-

tási támogatásának és más normatív hallgatói támogatások finanszírozására szolgál; (2) a képzési és létesítmény-fenntartási előirányzat, amely az oktatási tevékenység, valamint az attól el nem különülő kutatás, továbbá az intézmények létesítmény-fenntartási költségeihez való normatív hozzájárulás finanszírozási csatornája; (3) a kutatások, tudományos műhelyek támogatására, az egyetemi tudományos továbbképzés feltételeinek biztosítására az éves központi költségvetési törvényben meghatározott keretben (kutatási alapok) állnak pénzeszközök – meghívásos illetve versenypályázati formában, továbbá részben normatívan történő finanszírozásra – rendelkezésre; (4) a programfinanszírozási előirányzat, amely a felsőoktatásban folyó programok, speciális feladatok állami támogatásának (megrendelésének) forrása; (5) a fejlesztési előirányzat, amely a felsőoktatási intézmények elsősorban infrastrukturális fejlesztéseire történő állami hozzájárulás forrása.

A felsőoktatás tényleges finanszírozási rendszere a törvényben leírtaknál bonyolultabb. Lényegesen több felsőoktatási előirányzatot találunk, s a felsőoktatási törvényben megnevezett előirányzatokat is több előirányzatként leljük fel a költségvetésben.

A felsőoktatás tényleges finanszírozási előirányzatainak száma évről évre növekszik, amit bizonyos időszakonként ésszerűsítés követ, amikor csökkentik, összevonják az előirányzatokat, amelyek ezt követően azután ismét szaporodásnak indulnak. Ennek a folyamatnak az az oka, hogy a kormányzaton belüli költségvetési alkuban igen fontos szerepet játszanak az újonnan kitalált feladatok, évfordulók, akciók, programok stb. A különböző szférák, minisztériumok többletforráshoz való hozzájárulásának az egyik leggyakoribb módszere az, hogy új és új feladatokat, akciókat, illetve programokat találnak ki, amiket azután igyekeznek valamilyen szintű jogszabályban legitimálni³¹, vagy csak magasabb prioritási szinten rögzíteni. Az ily módon legitimált többletfeladat vagy magasabb prioritás természetesen többletforrást is legitimál, amit azután a költségvetési terv(ek)ben érvényesíteni lehet, bizonyos ideig. Természetesen ezek a törekvések egy-egy szférán belül is érzékelhetők. Nyilvánvalóan egy szféra részterülete akkor tudja részesezését növelni vagy legalábbis garantálni, ha saját előirányzatot talál ki magának.

Az elosztás módszerét tekintve a felsőoktatási célú fejezeti kezelésű előirányzatok az alábbiak szerint csoportosíthatók:

- jogszabályban meghatározott teljesítménymutatók szerinti elosztás,
- jogszabályban meghatározott normatív³² elvekre épülő elosztás,
- minisztériumi döntés alapján normatív (kvázi normatív) vagy részben normatív elvekre épülő elosztás,
- pályázati rendszer (és kuratóriumi döntés) alapján elosztott előirányzat,
- minisztériumi vezetői döntés alapján elosztott előirányzatok (amely döntésekbe esetleg valamilyen testület bevonásra kerül).

A kilencvenes évek végén a pályázati elven és kuratóriumi döntéssel elosztott források aránya az összes felsőoktatási forráshoz viszonyítva 6-10%-ot, a minisz-

tériumi döntéssel elosztott források pedig mintegy 30%-ot tesznek ki, s a normatív, teljesítményelveken, illetve jogszabály alapján meghatározottak szerint elosztott források aránya³³ kb. 60%. Egyébként érdemes megemlíteni, hogy a fejezeti kezeléssel előirányzatok és a központi beruházások együttesen a teljes felsőoktatási támogatásnak mintegy 30%-át tették ki 1998-ban és 1999-ben, ami a 2000-es években 20% körülire csökkent.

Végül is a bevezetett finanszírozási rendszer részint megteremtette a felsőoktatás állami támogatásának különböző (a hallgatói támogatást, a képzést, fenntartást, a kutatást és a fejlesztést szolgáló) csatornáit, részint – bár igen lassan és körülményesen – a teljesítményarányos finanszírozási módszert. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy például a központilag diktált béremelések és bevételnövelések miatt, a normatív finanszírozás nem működik (nem működtetik) tiszta formájában, hanem lényegében a mai napig a bázisfinanszírozással együtt használják.

A fentiekben röviden áttekintett tendenciák arra utalnak, hogy a felsőoktatás finanszírozásában érvényre jutó folyamatok nagyobb részt abba az irányba mozdultak el, hogy az állami támogatás elosztásában alapvetően a pályázati és normatív elvek kerültek túlsúlyra, tehát az intézmények támogatásában a szubjektív elem háttérbe szorulóban van. De nem szűnt meg.

A felsőoktatás egészének finanszírozásában és támogatástervezésében továbbra is igen sok az ad hoc elem. A pénzügyi kormányzat ugyanis sokkal inkább az alkumechanizmusokra, mint a tényleges tervezésre építi a költségvetés elkészítését. Ennek következtében gyakorlatilag a költségvetés tervezése során igen nehezen érvényesíthető a stabilitás. A legfontosabb pályázati források (kutatási előirányzat, programfinanszírozási előirányzat) esetében – a törvényi garancia³⁴ ellenére – sem lehet hosszabb távú kötelezettségeket vállalni.

A felsőoktatási menedzsment

Már a felsőoktatási törvény 1993-as szövege is igen részletesen szabályozza az intézményvezetést. Az eredeti változat szerint „az egyetemet a rektor, a főiskolát a főigazgató (a továbbiakban együtt: az intézmény vezetője) vezeti. Munkáját helyettesek közreműködésével végzi.”³⁵ A 2000-es módosítás ezt csak annyiban

³¹ A kilencvenes évek hazai jogalkotását ezért jellemezte a különböző szférák törekvése arra, hogy új „szakmai törvények” szülessenek, amely törvények alapvető célja az adott szakma, illetve terület kondícióinak javítása volt.

³² Normatív finanszírozás alatt az egy hallgatóra (vagy valamely más teljesítmény jellegű mutatóra) vetített támogatást értünk.

³³ Itt úgy tekintettük, hogy az intézmények működési költségvetése lényegében normatív elven van már leosztva. (Fontos megemlíteni, hogy ez tulajdonképpen csak részben van így.)

³⁴ Törvényi garancia alatt itt azt értjük, hogy ezen előirányzatok részesedését a felsőoktatási törvény egyértelműen meghatározza, tehát létezésük elvileg hosszú távon garantált.

³⁵ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 52. § (1) bekezdés.

írta át, hogy bevezette a többkarú főiskola vezetőjeként a főiskolai rektor fogalmát is.

A törvény további vezetői posztokat is azonosít a felsőoktatási intézményekben:

- „A felsőoktatási intézmény igazgatási szervezetének vezetője az intézmény vezetőjének alárendelt főtitkár”³⁶, akinek feladatait – ha az intézmény szabályzata úgy rendelkezik – a gazdasági főigazgató látja el.
- „Az intézményi gazdasági (pénzügyi, műszaki, szolgáltatási stb.) szervezetek vezetője az intézmény vezetőjének ugyancsak alárendelt gazdasági (fő)igazgató.” Ezt a szöveget az 1996-os módosítás pontosította: „A felsőoktatási intézmény gazdasági szervezetének vezetője a gazdasági (fő)igazgató. A gazdasági (fő)igazgató az intézmény működésével összefüggő gazdasági és pénzügyi feladatok tekintetében az intézmény vezetőjének helyettese. Feladatait az intézmény vezetőjének közvetlen irányítása és ellenőrzése mellett látja el.” Az 1996-os módosítás a gazdasági (fő)igazgató és a főtitkár alkalmazására vonatkozóan kivette az eredeti felsőoktatási törvénynek azt a rendelkezését is, hogy „A főtitkár és a gazdasági (fő)igazgató megbízása határozott időre is történhet; erről a felsőoktatási intézmény szabályzata rendelkezik.”
- A főtitkár és a főigazgató megbízását az intézményi tanács véleményezi.

Tehát a törvény 1996-os módosítása – amelynek keretében, mint láttuk, a felsőoktatási intézmény gazdasági autonómiája végérvényesen háttérbe szorult, és egyértelműen költségvetési szervnek lett nyilvánítva, s a pénzügyi, gazdasági működésére vonatkozóan az államháztartási törvény megkérdőjelezhetetlenné vált – egyben a gazdasági (fő)igazgatói posztot is megerősítette.

A gazdasági (fő)igazgatónak mint gazdasági vezetőnek a felsőoktatási intézményen belüli felelősségét és bizonyos védettségét az államháztartási törvény³⁷ végrehajtási rendeletei is biztosítják. Az államháztartás működési rendjéről szóló, 217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet valamennyi költségvetési szervre – beleértve a felsőoktatási intézményeket is – leszögezi, hogy „az önállóan gazdálkodó költségvetési szerv egyetlen gazdasági szervezettel rendelkezik. E szervezetnek kell megoldania a tervezéssel, az előirányzat-felhasználással, a hatáskörébe tartozó előirányzat-módosítással, az üzemeltetéssel, fenntartással, működtetéssel, beruházással, a vagyon használatával, hasznosításával, a munkaerő-gazdálkodással, a készpénzkezeléssel, a könyvvezetéssel és a beszámolási, valamint a FEUVE³⁸-i kötelezettséggel, az adatszolgáltatással kapcsolatos összefoglaló és a saját szervezetére kiterjedő feladatokat, amely – a FEUVE kivételével – részben történhet vásárolt, a felügyeleti szerv által engedélyezett szolgáltatással, a felelősség átruházása nélkül.”³⁹

³⁶ 52. § (2) bekezdés.

³⁷ 1992. évi XXXVIII. törvény az államháztartásról.

³⁸ FEUVE = Folyamatba épített, előzetes és utólagos vezetői ellenőrzés.

³⁹ 217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet az államháztartás működési rendjéről, 17. § (1) bekezdés.

A rendelet azt is előírja, hogy „a költségvetési szervnél – ha az nem felügyeleti szerv – a ... saját gazdasági szervezet vezetőjét (gazdasági vezetőt) – besorolásától függetlenül – határozatlan időre – ha törvény másként nem rendelkezik – a felügyeleti szerv vezetője a költségvetési szerv vezetőjének javaslatára bízta meg és menti fel, illetve vonja vissza megbízását. A további munkáltatói jogokat a költségvetési szerv vezetője gyakorolja.”⁴⁰ „A ... költségvetési szerv gazdasági szervezétének vezetője a működéssel összefüggő gazdasági és pénzügyi feladatok tekintetében a költségvetési szerv vezetőjének helyettese, feladatait a költségvetési szerv vezetőjének közvetlen irányítása és ellenőrzése mellett látja el.”⁴¹ „Az önállóan gazdálkodó költségvetési szerv gazdasági vezetőjének szakirányú felsőfokú iskolai végzettséggel, vagy felsőfokú iskolai végzettséggel és emellett legalább mérlegképes könyvelői képesítéssel, vagy ezzel egyenértékű képesítéssel kell rendelkeznie...”⁴² A gazdasági vezető *a)* közvetlenül irányítja és ellenőrzi a gazdasági szervezetet, *b)* a szakmai szervezeti egységek gazdasági munkájához iránymutatást ad, ellenőrzi azt, *c)* gazdasági intézkedéseket hoz, *d)* felelős a gazdasági szervezet fentiekben felsorolt feladatainak megfelelő ellátásáért.”⁴³ „A gazdasági vezető vagy az általa írásban kijelölt... személy ellenjegyzése nélkül a költségvetési szervet terhelő gazdasági kihatású kötelezettség nem vállalható, követelés nem írható elő, és ilyen intézkedés nem tehető.”⁴⁴

A felsőoktatási törvény 1999. júniusi módosítása nyomán – immár tehát törvényi szinten – az oktatási miniszter hatáskörében megjelenik a gazdasági igazgató kinevezésével és felmentésével kapcsolatos egyetértési jog: „...*p)* egyetértési jogot gyakorol – az intézményi tanács javaslatát követően és az intézményvezető által történő megbízás, illetőleg felmentés előtt – az állami felsőoktatási intézmény gazdasági (fő)igazgatójának megbízása és felmentése alkalmával. A gazdasági (fő)igazgató megbízása legfeljebb öt évre szól. A gazdasági (fő)igazgató – pályázat alapján, megszakítás nélkül – több alkalommal, ismét megbízható.”⁴⁵

Végül is a gazdasági főigazgató szerepkörének alakulását áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági főigazgató egyáltalán nem tekinthető „főmenedzsernek”, sokkal inkább „főpénztárnoknak” vagy „főkincstárnoknak”.⁴⁶ Ugyanakkor az is jól kitapintható, hogy ahogyan egyre inkább háttérbe szorult a felsőoktatási intézmények autonómiája, úgy erősödött meg a gazdasági (fő)igazgató pozíciója.

⁴⁰ 18. § (1) bekezdés.

⁴¹ 18. § (3) bekezdés.

⁴² 18. § (4) bekezdés.

⁴³ 18. § (5) bekezdés.

⁴⁴ 18. § (7) bekezdés.

⁴⁵ 74. § (1) bekezdés p) pont.

⁴⁶ A kincstári rendszer kialakítása során volt olyan – eddig még nem megvalósított, de teljesen el nem vetett – elképzelés, amely szerint a gazdasági főigazgató és apparátusa a központi kincstár alkalmazottjává vált volna.

Folytassuk az egyetemi vezetés elemzését a két fő vezetési intézmény – az intézményi tanács és a rektor – vizsgálatával. A felsőoktatási intézmény osztott vezetéssel működik. Az intézmény vezetője a rektor, illetve karokra nem tagozódó főiskolák esetében a főigazgató, aki hatáskörét meg kell ossza az intézmény vezető testületével, az intézményi tanáccsal.

Az intézményi tanács összetételének szabályozása a törvény 1993-as szövegezése óta változatlan: „Az intézményi tanács tagjainak legalább egynegyedét, de legfeljebb egyharmadát a hallgatók, legalább egyharmadát a tanárok és docensek képviselői alkotják. Az intézményi tanácsban a karok képviselőjét biztosítani kell.”⁴⁷ Az összetételből egyértelmű, hogy az intézményi tanács gyakorlatilag a felsőoktatási intézmény oktatóinak és részben hallgatóinak érdekérvényesítő testülete. Ez a jelleg tovább erősödött az 1996-os módosítást követően, amikor a tanács munkájába kötelező meghívottként bekerültek az érdekvédelmi szervezetek képviselői: „Az intézményi tanács munkájában részt vesznek állandó és alkalmankénti meghívottak is. Az állandó meghívottak az intézményi adminisztráció, a Közalkalmazotti Tanács, a reprezentatív szakszervezet(ek) és a képzésben érdekelt más szervek, szervezetek, intézmények és az érintett tárcák képviselői.”⁴⁸ Ha megvizsgáljuk az intézményi tanács hatáskörét, azt találjuk, hogy rendkívül erős menedzsmentfunkciókat tartalmaz (a stratégiai tervezéstől a költségvetés jóváhagyásán és a szervezetalakításon keresztül a gazdasági tevékenység értékeléséig). Ráadásul az elmúlt több mint tíz év alatt ezek a hatáskörök erősödtek. Egyértelműen megállapítható, hogy az intézményi tanácsok összetétele és feladatai, hatásköre akadályozzák az egyetemi menedzsment kialakulását. Mindaddig, amíg az intézményi tanács hatásköre kiterjed a gazdálkodási, költségvetés-tervezési tevékenységre, kevés esélye van az egyetemi menedzsment megerősödésének.

A menedzserszemlélet kialakulását a rektor kiválasztása és megbízásának időtartama is akadályozza. „A rektort az egyetemi tanárok közül az intézményi tanács döntése alapján az oktatási miniszter előterjesztésére a köztársasági elnök bízza meg, illetve menti fel.”⁴⁹ Tehát felsőoktatási intézmény vezetője csak akadémiai pályafutással lehet valaki. Ráadásul a rektor megbízása az 1993-as eredeti törvény szerint „... legfeljebb három évig tarthat. Ez egy alkalommal – e törvény hatályba lépése előtti megbízást is beszámítva – legfeljebb további három évig terjedő időtartamra egy ízben megismételhető, amelyhez az intézményi tanács minősített szavazással támogatott javaslata szükséges.”⁵⁰ Ez az 1996-os módosítást követően valamelyest növekedett: „A rektor, a főiskolai rektor, illetőleg a főigazgató megbízása legfeljebb négy évre szól. A rektor, a főiskolai rektor, a

⁴⁷ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 55. § (1) bekezdés.

⁴⁸ 55. § (4) bekezdés.

⁴⁹ 56. § (1) bekezdés.

⁵⁰ 56. § (5) bekezdés.

főigazgató – pályázat alapján, megszakítás nélkül – egy ízben négy évre ismét megbízható. Újabb megbízásra csak az intézményi tanács által meghatározott időtartamú egy ciklus kihagyása után, új pályázat alapján kerülhet sor.” Tegyük hozzá azt is, hogy a rektor helyzete meglehetősen kiszolgáltatott, mivel „az intézmény vezetőjének visszahívással történő felmentését az intézményi tanács... is kezdeményezheti.”⁵¹

Érdemes még egy érdekes fejleményt megemlíteni a felsőoktatási vezető testületek történetében. A felsőoktatási törvény 1996-os módosítása kísérletet tett egy új gazdasági vezetési testület meghonosítására: „A felsőoktatási intézmény az 59/E. §-ban megfogalmazott feladatok ellátására Felügyelő Tanácsot állít fel...”⁵². Az 59/E. § értelmében „A szenátus és a szövetségi elnök gazdálkodással kapcsolatos döntéseinek megalapozottabbá tétele érdekében a szövetség Felügyelő Tanácsot alakít, amely ellenőrzi, véleményezi és értékeli az intézmény gazdálkodását, illetőleg javaslatokat tesz annak megjavítása érdekében. Az ellenőrzés során tapasztalatról évente jelentést készít a szenátusnak.”⁵³ „A Felügyelő Tanács tagjainak többsége az intézménnyel munkaviszonyban vagy közalkalmazotti jogviszonyban nem álló külső tag. A Felügyelő Tanács egy tagja az állam képviselője, akit a törvényességi felügyeletet gyakorló miniszter jelöl ki, tagjai továbbá olyan szervezetek (önkormányzat, vállalkozások stb.) képviselői, amelyek anyagi hozzájárulásukkal vagy más módon jelentős szerepet vállalnak a szövetség célkitűzéseinek, illetve feladatainak megvalósításában.”⁵⁴ A Felügyelő Tanács azonban rövid életű intézmény volt, a 2000-es törvénymódosítás eltörölte.

Összességében az egyetemi vezetés intézményeinek szabályozását és fejlődését vizsgáló rövid áttekintésünket azzal zárhatjuk, hogy a hazai felsőoktatási intézmények vezetésében a mai napig nem vált szét az akadémiai és a gazdasági vezetési feladat sem az elsőszámú vezetésben, sem a testületi vezetésben. Ennek persze alapvetően a jelenlegi törvényi szabályozás az oka. A felsőoktatási intézmények racionálisabb gazdálkodásának kialakításához – egyebek mellett – nélkülözhetetlen, hogy külön váljon az intézmények testületi irányításában az akadémiai és a tulajdonosi, menedzserellenőrzési funkció (tehát megjelenjen a tulajdonosi testület vagy a felügyelő bizottság), továbbá hogy az első számú vezetésben is szétváljon az akadémiai funkció és a menedzser feladat, ez utóbbi dominanciájával.

⁵¹ 56. § (6) bekezdés.

⁵² 52. § (6) bekezdés.

⁵³ 59/E (1)

⁵⁴ 59/E (3) a), b)

A gazdasági autonómia újabb ébredése – a felsőoktatási fejlesztési elképzelések

A legújabb felsőoktatás-fejlesztési elképzelések 2003 közepén láttak napvilágot. A „Magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepció” első – vitaanyag – változata igen széles hatásterületeket vállalt fel az akadémiai reformtól (a képzési rendszer és a kutatási tevékenység átalakítása) az állami irányítási rendszer reformján át, a finanszírozási és az intézményi működés reformig. Témánk szempontjából alapvetően az intézményi működés reformjával kapcsolatos elképzelések játszhatnak fontos szerepet. Az intézményi reform három területe az intézményi státus (lényegében működési forma), a vezetési struktúra és az intézményi szervezet.

„Az intézményi működés átalakítása alapvetően nagyobb gazdasági autonómiát és ennek kapcsán a közpénzek és a közvagyon hatékonyabb, ellenőrzött kezelését, valamint a rugalmasabb, piacszerűbb működés lehetőségét jelenti. Az átalakítás meghatározó elemei, céljai:

- A jelenlegi költségvetési intézményi státus átalakítása speciális felsőoktatási intézményi státussá.
- Új vezetési struktúra kialakítása minden állami intézményben kötelező jelleggel.
- Az intézmények belső szervezetének szabadabb átalakítási lehetőségének megteremtése (preferált jelleggel, alapvetően a megjelenő menedzsment hatáskörébe utalva).⁵⁵

„A kilépés a költségvetési intézményi státusból azt jelenti, hogy egy speciális közjogi személyként definiált felsőoktatási intézményi státus (»felsőoktatási intézmény«) kerül létrehozásra, amely nem (vagy csak részben tartozik) az Áht., a Kjt., továbbá a kincstár hatálya alá, ugyanakkor nem forprofit jellegű.”⁵⁶

A gazdálkodással összefüggő legfontosabb tervezett változtatások a következők:

- globális költségvetés megteremtése⁵⁷,
- teljesítmény-megállapodás⁵⁸,

⁵⁵ Magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepció 85. oldal (továbbiakban Koncepció).

⁵⁶ Koncepció 87. oldal

⁵⁷ „Nem éves gazdálkodásban mereven az előre rögzített kiadási tételekhez rögzül a költségvetés. Célszerűen ki kell mondani, hogy az intézményeket mentesíteni kell az előirányzat-gazdálkodás (elvileg) létező szabályai alól is, lehetővé kell tenni, hogy a jövőben inputjaik összetételét szabadon alakíthassák.” (Koncepció 88. old)

⁵⁸ Az intézmény és a kormányzat között kötött (lehetőleg több évet átfogó) teljesítménymegállapodás jön létre az intézmény speciális fejlesztési célkitűzéseinek megvalósítására. Ebben az intézmény jól definiálható teljesítmény elérését ígéri, amellyel szemben a biztosított állami finanszírozás áll a másik oldalon.” (Koncepció 88. oldal)

- költségalapú gazdálkodás⁵⁹,
- rugalmas foglalkoztatás⁶⁰,
- a vagyonnal való gazdálkodás⁶¹,
- hitelhez jutás lehetősége.

A felsoroltak jól szemléltetik, hogy a felsőoktatási intézmény működésében olyan elmozdulást képzelnek el, amely a központi költségvetési szervre vonatkozó gazdálkodási szabályok jelentős módosítását eredményezhetik. A koncepció az elmozdulás több lehetőségét vázolja fel. Az első változat csak a költségvetési gazdálkodási korlátozás alóli feloldást jelent, a második változat egy közhasznú társasági formát vázol fel, a harmadik változat pedig egy speciális felsőoktatási intézményi státus létrehozását célozza, amely a költségvetési szerv státushoz képest jóval nagyobb mozgásteret biztosít.⁶²

A működési változás másik fontos eleme a vezetési rendszer átalakulása is. Ennek lényege az irányítási feladatok megosztásának változása⁶³:

- Kettéválik a napi tanulmányi, oktatási és tudományos ügyek kezelése, valamint a stratégiai jellegű, szerkezetátalakítást is igénylő kérdések kezelése.
- A stratégiai irányokról, fejlesztésekről, a beruházásokról, a pénzügyekről egy igazgatótanács (IT) dönt, (melynek tagjai a társadalmi-politikai-gazdasági élet prominens képviselői)⁶⁴.

⁵⁹ „Az egymással a központi forrásokért (lehetőség szerint teljesítményükkel) versengő intézményeket költségoldalról is összehasonlíthatókká szükséges tenni. Ez csak úgy biztosítható, ha gazdálkodásuk alapja az adott évben felhasznált, elfogyasztott erőforrások, és nem pusztán az adott évi, de esetleg más időszak miatt szükséges pénzforrások számbavétele.” (Koncepció 88. oldal)

⁶⁰ „A közalkalmazotti státus – mint a rugalmas létszámgazdálkodást akadályozó tényező – a közjogi státusú intézményrendszerben nem él tovább.” (Koncepció 88. oldal)

⁶¹ „Célszerű, ha nagyobb fokú gazdálkodási autonómia és magasabb szintű irányítási kompetencia a vagyon feletti ellenőrzés magasabb fokát is magába foglalja. Javasolt a Hollandiában sikerrel alkalmazott módszer hazai alkalmazása. Ennek lényege, hogy az intézmények nem ingyenes vagyonszolgáltatásként jutnak a vagyontárgyakhoz, hanem kivásárolják a KVI-től. A kivásárlásra a kincstártól kaphatnak hitelt, amit az éves bevételükből (finanszírozásukból) törlesztenek. A rendszer elengedhetetlen eleme, hogy az intézmények emiatt magasabb éves költségvetési támogatást is kapnak, alapesetben teljesítményükkel arányosan. A vagyonátadás, természetesen, ezentúl is szorosan összekapcsolódik a finanszírozás kérdéseivel. A vagyonátadással szorosan összefügg az a kérdés is, hogy a vagyon egy része (ingatlanok és nagyobb értékű tárgyi eszközök) *célvagyonnak* minősüljön, ez garanciát jelent az ellen, hogy az intézmények nehogy feléljék értékes vagyonukat.” (Koncepció 89. oldal)

⁶² Koncepció 89. oldal.

⁶³ Koncepció 95–96. oldal.

⁶⁴ Az IT tagjainak személyes anyagi és erkölcsi felelőssége van a döntésekért. Az IT 3–9 tagú, páratlan számú tagból álló testület. Elnökét maga választja meg 5 évre. Az állam a 3 fős IT-ba egy, az 5–7 fős IT-ba két tagot, a 9 fős IT-ba pedig 3 tagot delegál mint az állami vagyon védelméért felelős képviselőt. (Kiválasztásának szabályai, összeférhetetlenség meghatározása szükséges.)

- Az egyetemi közösséget a szenátus és a hallgatók képviselője reprezentálja.
- A szenátusra azok az ügyek maradnak, amelyek az akadémiai illetékességi körbe tartoznak (tanulmányi és fegyelmi ügyek, curriculumok, kinevezések stb.).
- Az első számú vezető, a rektor kiválasztásának feladata az IT-ra hárul.
- „A rektor az intézmény vezetője és képviselője, a munkáltatói jogok gyakorlója, kinevezések, szerződések aláírója. Egy személyben felelős az igazgatótanács által meghozott döntések végrehajtásáért, az intézmény hatékony, tudáspiac-komform működéséért (a részvénytársasági analógia szerint ez a poszt a cégvezető státusához hasonlít). Személye kikerülhet az adott intézmény oktatói/kutatói közül, de más hazai vagy külföldi felsőoktatási intézmény munkatársaiból vagy egy vállalat szakemberei közül is. A felsőoktatás iránti elkötelezettség, affinitás és a bizonyított sikeres vezetői képesség, nyelvtudás szükséges feltétel, tudományos fokozat megléte előnyös. Megilleti a poszthoz az egyetemi/főiskolai hagyományok alapján fűződő stallumok egy része is (a tudományos profilhoz kötődőek a szenátus elnökére szállnak át). Kifelé személyesen vagy helyettesei révén képviseli az intézményt. Kompetenciájába tartozik a stratégiai terv részletes megalapozása és kidolgozása, a stratégiai kontrolling, az intézményi marketing, az érdekeltség és ösztönzés, a belső és külső kommunikáció rendszerének kialakítása és működtetése, a taktikai és az operatív döntések meghozatala (ezek egy részét tovább delegálhatja). Munkáját professzionális törzskar segíti. Helyettesei és egyéb tanácsadói kiválasztásában meghatározó szerepet játszik – jelöltjeit az akadémiai szférával való egyeztetés után kinevezésre az igazgató tanács elé terjeszti. Megbízatása alatt oktatói és kutatói tevékenységet nem folytathat, más külső és belső állást nem vállalhat, munkaviszonyt nem létesíthet. Megbízatása 7 évre szól, de tartósan elégtelen működés esetén visszahívható. Hibás döntése miatt polgári és büntetőjogi értelemben is felelősségre vonható. Tevékenységéért jelentős tiszteletdíj illeti meg, de a döntéseivel okozott károkért személyi vagyonával is felel. A rektor teljesítményét az IT értékeli (a megkötött szerződés és a kiépített monitoring rendszer jelzései alapján), érdekeltségi és ösztönző rendszert alkalmaz. A stratégiai célok, akciók nem teljesülése, a hatékonyság, a pénzügyi helyzet romlása, bizalomvesztés esetén a rektort az IT visszahívhatja.”⁶⁵

A fentiekben áttekintett modernizációs program 2004 közepére „A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója” címen kapott kormány-előterjesztés formát. Ugyanakkor az egyeztetések nyomán számos – kezdetben határozottabb – elképzelés jelentősen elmosódott, átalakult. Az anyag szerint a Magyar Universitas Program célkitűzése „Az intézmények gazdálkodási

⁶⁵ Koncepció 98. oldal.

önállóságának fokozása, a magánforrások bevonásának vonzóvá tétele, a felsőoktatási intézmények önkormányzáshoz, tulajdonhoz, önálló gazdálkodáshoz, vállalkozáshoz való jogának erősítése.” Ugyanakkor az (állami) intézmények gazdasági státusát illető elképzelések jelentősen szelődültek. A korábbi közhasznú társasági forma helyébe egy sokkal kevésbé autonóm forma került: „Az állami fenntartású akkreditált felsőoktatási intézményeket a törvény speciális jogállású költségvetési szervként határozza meg. (Ez megfelel a Ptk. módosítására vonatkozó kormányzati koncepcióban szereplő közintézményi státusnak.)” – írja az anyag⁶⁶.

Ugyanakkor az intézményi menedzsment átalakítása továbbra is a koncepció fontos eleme maradt. „A tervezett változtatások professzionális megvalósításához mindenképpen szükség van az intézményi menedzsment megerősítésére. A program irányelveivel és számos európai példával összhangban a koncepció olyan vezetési modellt irányoz elő a költségvetési intézményekként működő felsőoktatási intézményeknél, amelyben (szorosan kooperálva egymással) kettéválik az intézményműködtetési (menedzsment) és a képzési és kutatási (akadémiai) tevékenységek irányítása, és ennek megfelelően alakul a felelősségi körök telepítése. A tudományos tevékenység irányítását a szenátus, a menedzsment tevékenység irányítását az Irányító Testület (IT) látja el. Ezt a struktúrát a törvény minden költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény számára kötelezően előírja. A rektor az intézmény vezetője és képviselője, a munkáltatói jogok gyakorlója, kinevezések, szerződések aláírója. Egy személyben felelős az IT által meghozott döntések végrehajtásáért, az intézmény hatékony működéséért.”⁶⁷ Persze az anyagban jól kitapintható az egyik egyeztetési kompromisszum: „A hivatalban lévő rektor, amennyiben az IT elnöki pozícióját kívánja betölteni, egyszerre lesz rektor, illetve az IT elnöke (elnök-rektor). A vezetői megbízás lejártát követően az IT dönt arról, hogy megőrzi-e azt az irányítási formát, vagy az elnöki szerepet és a rektori funkciót személyileg kettéválasztja.”⁶⁸

Végül is abban összegezhethetjük a „Magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepció”, illetve a nyomába lépő Magyar Universitas Programot, hogy a kezdetben jelentős átalakítás helyett viszonylag szerényebb elmozdulás látszik bekövetkezni, legalább is a gazdasági autonómiát illetően. Úgy tűnik tehát, a gazdasági autonómia mégsem akar felébredni Csipkerózsika-álmából, az ébresztő csók késlekedni látszik.

A vezetési struktúra területén jelentősebbnek tűnik a tervezett változás, azonban ezt a törvénytörvény alapján lehet majd igazán megítélni. A törvényben meg-

⁶⁶ A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója, 2004. február.

⁶⁷ A Magyar Universitas Program és új felsőoktatási törvény koncepciója 2004. február.

⁶⁸ Uo.

határozott feladatok és döntési jogkörök felsorolása fogja ténylegesen meghatározni azt, hogy a rektor és az egyes testületek között milyen a hatáskörmegosztás. De a törvény-tervezet és az elfogadott, majd az Alkotmánybíróság ítélete után módosított törvény szövegének elemzése egy másik tanulmány tárgya.

Meditáció a felsőoktatási gazdasági autonómia szükségességéről

Szándékosan a felsőoktatási autonómia hazai helyzetének elemzése utánra hagytam egy-két alapvető problémát. Fel kell ugyanis tenni néhány kérdést, részint hogy miért is van szüksége az egyetemnek gazdasági autonómiára, részint hogy mit is értünk gazdasági autonómia alatt.

Miért is kell a felsőoktatási intézménynek gazdasági autonómia?

Általában azzal (is) szokták indokolni a felsőoktatási intézmények autonómiáját, mint ahogyan azt egyik korábbi miniszter mondta – bár ő sem lépett ebben előre –, hogy egy jelentősebb felsőoktatási intézmény költségvetésének nagysága megyeszékhelyek, budapesti kerületek költségvetésével vetekszik, ugyanakkor gazdálkodásuk önállósága meg sem közelíti egy kistelepülését. A nagyság azonban nem igazán indok az autonómiára. A másik indok az egyetemek tradicionális autonómiáját szokta hangsúlyozni, amelynek része lenne a gazdasági autonómia is. A helyzet azonban az, hogy a gazdasági autonómia sohasem volt ugyanolyan módon része az egyetemi autonómiának, mint ahogy a kutatási és az oktatási autonómia. Pontosabban alighanem egy külön tanulmányt igényelne annak az elemzése, hogy mikor és mennyire is voltak az egyetemek autonómak például az oktatás tekintetében, s ez az autonómia mennyiben volt kisebb vagy nagyobb, mint a gazdálkodási autonómiájuk. A gazdasági autonómia olyan elemei, mint a szabad(abb) felhasználású blokkfinanszírozás, a nyugat-európai egyetemeken is az utóbbi évtizedek vívmánya (s ott sem mindenhol, lásd például Németország vagy Franciaország nem igazán az autonómiára építő egyetemi támogatási rendszerét).

A felsőoktatási, az egészségügyi és az önkormányzati szféra gazdasági autonómiája a jóléti államok nagy részében a 70-es évek végének, illetve a 80-as éveknek a szüleménye. A jóléti államok, amelyekben a második világháború után általános tendencia volt a közkiadások növekvő aránya a nemzeti össztermékből, a hetvenes évek közepétől olyan gazdasági kihívás elé kerültek, amely a közösségi szféra finanszírozásának gyökeres újragondolását és átformálását eredményezte. E gazdasági kihívást több tényező okozta. Az egyik egy rövid távú sokk, a hetvenes évek közepének olajárrobbanása és a nyomában járó gazdasági recesszió volt, amelyet követően a gazdasági növekedés mindenhol lelassult, a munkanélküliség megnövekedett, és magas szinten stabilizálódott,

továbbá a munkanélküliek ellátásából adódó kiadások növekedtek. A másik – egy hosszú távú – tényező a népesség öregedése és a nyugdíjbiztosítási rendszerek felfutása, amelynek következtében a nyugdíjkiadások, az egészségügyi ellátás költségei rendkívül jelentős mértékben növekednek. Egy további tényező, részint a helyi önkormányzatok (infrastruktúra-fejlesztésből és -működtetésből adódó) kiadásainak növekedése, az oktatás kiterjedéséből adódó támogatásiigény-növekedés, részint pedig a központi kormányzati (védelmi, kutatási stb.) kiadások emelkedése volt. De ide kell sorolni a tömegesedő felsőoktatás mind jelentősebb támogatásiigényét is.

A gazdasági depresszió következtében szűkös költségvetési kondíciók, s a fenti tényezők hatására növekvő közösségi támogatási igények a nyolcvanas évek elejétől új közösségi finanszírozáspolitikai dominánssá válását eredményezték. Ennek következtében lelassult, majd megállt a közkiadások arányának növekedése. Hasonlóképpen megtorpant az önkormányzatok támogatása is, s előtérbe került az önkormányzatok gazdálkodásának, működésének reformja, autonómiájuk növelése, új finanszírozási, vállalkozási és gazdálkodási formák keresése.

Lényegében valamennyi fejlett európai országban csökkentették az állam újraosztó szerepét, növelve a helyi és intézményi szintű gazdálkodási önállóságot és felelősséget. Az önkormányzatok, az oktatás és az egészségügy finanszírozásában is a normatív⁶⁹ alapon vagy a teljesítményelven történő pénzfolyósítás terjedt el.

A normatív finanszírozás és a gazdálkodási autonómia az oktatás finanszírozási válságára adott kormányzati válasz, amely gyakorlatilag a hatékonyság növelésének és a költségvetési támogatás csökkentése eszközeként funkcionált. Fontos megjegyezni, hogy ez elsősorban nagyjából a helyi közhatalom autonómiáját jelenti, s nem vagy csak kisebb részben az intézmények autonómiáját. Tegyük hozzá, hogy ez a gazdasági autonómia az oktatási és felsőoktatási rendszerekben mindig is korlátozott volt.

Az autonómiáknak más volt a szerepe az államszocialista Magyarországon a reformkommunista időszakban.⁷⁰ Itt a diktatúra felpuhulásával az állampárt központi direktíváinak az oktatási, felsőoktatási, egészségügyi stb. intézményrendszereken belüli hátrább szorítására születtek meg a szakmai autonómiák. Az

⁶⁹ A normatív finanszírozás alatt általában két dolgot szoktak érteni a hazai irodalomban. Részint azt, hogy nyilvános szabályok szerint történik a finanszírozás, részint pedig azt, hogy képlet szerint történik a finanszírozás (amely képlet változó a hallgatólétszám és/vagy a diplomás kibocsátás, illetve más teljesítménymutatók), s a finanszírozás meghatározása ezen létszámmutatók alapján, valamint az egy ilyen mutatóhoz rendelt (esetenként differenciált) támogatási normatíva alapján történik.

⁷⁰ Lásd erről Sáska Géza: Összevetés. A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. június.

ideológiai, politikai ellenőrzés a 80-as évekre erózióknak indult, s olyan átalakulások kezdődtek, amelyek az iskolai, intézményi autonómia és a szakmai szuverenitás erősödéséhez, majd megteremtéséhez vezettek. Lényegében az 1985. évi oktatási törvény megszületése a pártállam gyengülésének bizonyítéka is volt. A törvény kimondta az iskolák, a felsőoktatási intézmények önállóságát és az oktatók, a pedagógusok szakmai szuverenitását, lehetővé tette alternatív tantervek, tankönyvek alkalmazását. Két dolgot kell hangsúlyozni: részint, hogy itt – kezdetben – elsősorban az intézmények autonómiája növekedett, s nem a helyi önkormányzatoké. (Az önkormányzatok autonómiája csak a rendszerváltás után bontakozik ki. Ami azután jelentős ellentmondást eredményez, hiszen az intézmények megszerzett autonómiájukat a demokratikusan választott önkormányzatokkal szemben is meg akarják őrizni.) A másik, amit hangsúlyozni kell, hogy a szakmai autonómiával nem járt együtt az intézmények gazdasági autonómiája. (Mint ahogyan nyugaton sem elsősorban az intézményi gazdasági autonómia növekedett.)

A bekövetkezett rendszerváltozás nyomában kezdődő felsőoktatási reform és törvénykezés magától értetődő lelkesedéssel vitte tovább az autonómia gondolatát, tovább erősítve a felsőoktatásban a kutatás, az oktatás autonómiáját, s mellé követelve a gazdálkodás önállóságát, szabadságát is. Pedig a megszülető polgári államban már egyáltalán nem haladó gondolat a gazdasági autonómia, ugyanis a gazdasági autonómiával az önállóságot kapott közösség kikerül az állam, az adófizetők kontrollja alól. Ha úgy tetszik, az autonóm közösség szabadsága sérti a nagyobb közösség, az állam (az adófizetők) szabadságát.⁷¹

Mit is jelent a gazdasági autonómia?

A gazdasági autonómia alatt a tulajdonnal, a vagyonnal, a vagyon hozadékaival és az intézmény bevételeivel való önálló gazdálkodást szokás érteni. Természetesen itt *mások tulajdonáról* – nevezetesen az állam (mostanában nemigen szeretjük így mondani, de mindannyiunk) tulajdonáról –, s e más (ti. mindannyiunk) tulajdonában lévő vagyon hasznairól van szó. Továbbá *mások pénzével*,

⁷¹ Kiválóan fogalmaz Tamás Gáspár Miklós: „Kontrollálhatatlan autonómiák szert tehetnek ugyan közhatalmi funkciókra [...], de ez csak olyankor jelent némi »haladást«, ha a közhatalom egésze mint olyan kontrollálhatatlan. [...] – »haladás« [...] mert csökkent *a tér*, ahol az önkényuralom kizárólagos forrása lehetett az autoritásnak. Demokratikus jogállamban viszont ez az adózó állampolgárnak felelős kormányzati autoritás fősege alóli kimenekülést jelent, tehát nem növeli a demokratikus honpolgár szabadságát (amely többek között abban áll, hogy a kormányzat *őneki* felelős), hanem csökkenti.” „*A felelős kormány* parlamenti felelőssége *osztthatatlan*: a költségvetés egyetlen batkája fölötti rendelkezésnek sem volna szabad átruházhatónak lennie: minden ilyen átruházás (az egyetlen felelős költségvetési autoritásról való lemondás) a szuverén nép szabadságának sérelmére van.” Tamás Gáspár Miklós: Az önkormányzat mítosza. *Magyar Narancs*, 1998. 01. 08.

nevezetesen az adófizetőktől származó pénzből kapott támogatással való szabad, önálló gazdálkodás igényéről.

Így már ugye mindjárt elbizonytalanodunk egy kicsit az autonómiát illetően?

Lényegében a gazdasági autonómia nem jelent mást, mint az egyetemi vagyon valamilyen privatizálását. Ha már most komolyan gondoljuk, hogy racionális tulajdonost akarunk, akkor túl kell lépni a kollektív vagy az érdekvédelmi testületi tulajdonlason. De ki is legyen akkor a tulajdonos?

Legalább ilyen probléma a bevételekkel (beleértve az állami támogatást is) való önálló gazdálkodás. Mert mit is jelent itt az autonómia? Azt ugye nyilvánvalóan nem jelenti, hogy nem kell elszámolni ezekkel a pénzekkel. Azt sem jelenti, hogy nem kell megtervezni, mire akarják költeni. Tulajdonképpen arról van szó a nagyobb autonómia esetében, hogy olyan módon kell-e tervezni, ahogyan a jelenlegi törvények írják elő, és hogy mennyire szólhat bele a kormányzat a tervezés menetébe, illetve a végrehajtás során a tervtől való eltérésbe.

A korábbi áttekintésből alighanem egyértelműen kiderül, hogy a hazai felsőoktatás elmúlt évtizedének gazdasági szabályozását a gazdasági autonómiától való távolodás, s a gazdasági kötöttségek erősödése jellemezte. Mindenképpen fel kell azonban tenni azt a kérdést is, hogy ez baj-e? Vagy egy kicsit közgazdaságibb megfogalmazásban, hogy van-e ellentmondás az egyetemek vezetési, szervezeti és működési sajátosságai, valamint a rájuk vonatkozó gazdasági szabályok között? Azt kell válaszolnunk, hogy nincs. Tegyük hozzá, hogy sok elemzővel ellentétben az egyetemek gazdasági vezetői és gazdasági apparátusa nem is igazán szokta a gazdasági autonómiát hiányolni, sőt esetenként éppen ellenkezőleg, a részletesebb kormányzati szabályozást, útmutatást igénylik.

A mai hazai felsőoktatást szervezeti és vezetési jellemzői nem is igazán teszik alkalmassá a szélesebb gazdasági autonómiára. Hiányzik ugyanis a tulajdonos vagy a korszerűbb tulajdonosi konstrukció, hiányzik továbbá a tulajdonával, valamint bevételeivel racionálisan gazdálkodni akaró gazda. Ezek hiányában természetesen teljesen jogos az adófizető – s az adófizetőt képviselő (pénzügyi) kormányzat – aggodalma a vagyon, annak hozadékai és a folyósított állami támogatás felhasználását illetően. (Aligha szükséges a közösségi tulajdon, különösen nem az érdekvédelmi testületi tulajdon problémáit itt külön ecsetelni.) Tehát mindaddig, amíg nincs korszerűbb tulajdoni konstrukció, s nincs a tulajdonnal való gazdálkodást ellenőrző, számon kérő tulajdonos, s nincs a gazdálkodásért egyszemélyi felelős menedzser, addig a vagyon és hozadékainak, valamint az állami támogatásnak a felhasználását csak szigorú adminisztratív kötöttségekkel, és elszámoltatásokkal lehet úgy-ahogy biztosítani. Ez nem jó, de ebben a tulajdonosi, működési és vezetési struktúrában nincs más megoldás. Akkor lehet a gazdasági autonómiát jogosan felvetni, ha mind a tulajdonosi, mind a működési, mind pedig a vezetési konstrukcióban megteremtődnek annak feltételei.

Befejezésül

A felsőoktatás gazdasági autonómiájának kérdése tehát szorosan összefügg a felsőoktatási intézmények „piacibbá” válásának kérdésével. Tegyük hozzá, nem csak nálunk, hanem minden olyan országban, ahol a felsőoktatás megőrizte tradicionális szervezeti formáit. A felsőoktatási intézmények ugyanis alapvetően akadémiai szervezetek. Az akadémiai szervezetek működését a tudományos kisközösségek együttműködése jellemzi, amely együttműködésben, működésben a gazdasági racionalitás nem elsődleges, nem meghatározó. Sokkal inkább meghatározóak a tudományos kisközösségek érdekei, a tudományos kutatás sajátosságai, igényei és a tudományos közösségek tagjainak reputációja. Ebben az erőterben a gazdasági autonómia nyilvánvalóan kockázatokkal jár, mert a magasabb reputációjú, magasabb érdekérvényesítő képességű tudományos kisközösségek forrásigénye a gazdasági racionalitást is elnyomva érvényesül. Ebben az erőterben nem az intézménynek a társadalom, az egyének (vagy a kormányzat) által elvárt, értékelt kibocsátásai játszanak szerepet az erőforrások felhasználásában, hanem a magas reputációjú tudományos kisközösségek saját érdekei, törekvései, amelyeknek nincs feltétlenül köze az előbbiekhöz.

A felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiája felé akkor lehet elmozdulni – legalább is közgazdasági megítélés szempontjából –, ha az intézményi működésben az akadémiai megközelítés mellé sikerül a gazdasági megközelítést is egyenrangú szemléletté tenni, s ennek sikerül megteremtteni a szervezeti feltételeit is.

Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényei összehasonlító vizsgálata

Regionális egyetem: a kutatás elméleti háttere

Kutatásunk indokát, előzményeit és értelmezési keretét a *regionális egyetem* elgondolása adja. Ezért bevezetésképpen összefoglaljuk azokat az elgondolásokat, amelyek alapján kutatási programunkat elindítottuk, kiegészítve azokkal a fölismerésekkel, amelyekre eddig már eljutottunk.

Előzmények

A regionális egyetem előzményei Amerikába nyúlnak vissza. A közösségi főiskola (*community college*) ott eredetileg alulról jövő, népi mozgalomként indult. Történetének értelmezése vitatott ugyan, és jellege az elmúlt százötven év alatt sokat változott, annyi mégis kétségtelen, hogy a felsőoktatás amerikai expanziójához számottevően hozzájárult. Egyes értelmezések szerint maga is a felsőoktatás meginduló bővülésének katalizátora (Kozma, 2002a).

A közösségi főiskola gondolata – mint a felsőoktatás demokratizálásának eszköze – Európában az 1960-70-es évek fordulóján merült föl. A tradicionális európai egyetemek mellett egyfajta vigaszágat jelentettek, amelyeket a helyi vagy regionális kormányzatok alapítottak és tartottak fenn, és amelyek elsősorban egy-egy térség fejlődését voltak hivatva szolgálni. Emellett az eltérően fejlett régiók kiegyenlítéséhez is hozzájárultak azzal, hogy a felsőoktatás-hiányos térségek lakóihoz közelebb vitték a továbbtanulást.

Az európai közösségi főiskolák másodvirágzása 1990 után köszöntött be. Ma olyan régiókban szerveződnek, amelyek felsőoktatás- és szakképzés-hiányosak, és amelyekben a felsőoktatás szervezése látszik lendítőerőnek a külső források odatelepítéséhez. *Regionálisnak nevezett egyetemeket vagy főiskolákat ma elsősorban Európa (az Európai Unió) peremvidékein találunk: azokban a térségekben, amelyek a gazdasági és kulturális fejlődés fő sodrából kiszorultak.*

Értelmezések

Ezekben az esetekben regionális egyetemen (vagy főiskolán) lényegében alulról kezdeményezett, a megszokott felsőoktatáshoz képest „alternatív” intézményeket értenek (Altbach, 1999). Ide sorolódnak rendszerint:

- a magánkezdeményezésű (alapítványi vagy vállalkozási) intézmények,
- a felekezeti intézmények (különösen akkor, ha az államiakhoz viszonyítva nem kormányzatiak, vagyis egyszerűen privátként vannak kezelve),
- a kisebbségi (nyelvi, nemzetiségi stb.) intézmények,
- a helyi-regionális önkormányzatok kezdeményezte felsőoktatási képzőintézmények,
- a felsőfokú szakképzés különböző, nem hagyományos formái,
- a felnőttoktatás intézményei (ha ezek nem a közoktatást pótolják),
- a középfok utáni képzések.

Miért egyetem? Mert a középfokra épülő képzések ideáltípusa Európában az egyetem. Az elnevezésben továbbá benne rejlik a szándék az intézmény továbbfejlesztésére, távlataira is; különösen olyan kulturális közegben, ahol az egyetemi diploma (fokozat) a társadalmi-képzettségi hierarchia csúcsán áll (Brown, 1995; 2001).

Miért regionális? Mert ezzel az intézmények a lokális jelentőségüket hangsúlyozzák. Érvelésükben fokozott hangsúlyt nyer a helyi-regionális munkaerőpiac, a gazdaság helyi-regionális elvárásai stb. Ez az az érvelés, amely beilleszkedik az elmaradott térség fejlesztési céljai közé, és esélyt ad a tőkehiányos, gazdasági kapacitásokban szűkölködő térségnek a tőke vonzására, ezen keresztül a gazdasági, majd pedig a kulturális fölzárkózásra (Illés–Vidra, 2003).

Üzenetek

A regionális egyetemek többféle üzenetet is hordoznak (Kozma, 2004, 93–103).

- Az egyik *a térségfejlesztéshez való hozzájárulás*. Ezt neveztük a regionális egyetem instrumentális értelmezésének; azaz amikor a térség felsőoktatását azzal indokolják, hogy bizonyos gazdasági és társadalmi szükségleteket elégít majd ki (Kozma–Rébay, 2004).
- A másik üzenet *az oktatási esélyegyenlőség javítása* az intézményhálózat regionális egyenlőtlenségeinek mérséklésével. Ebben az értelmezésben nem egyszerűen regionális gazdaságfejlesztésről van szó – felsőoktatás révén –, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek mérsékléséről is, mégpedig a szolgáltatások hasonló megszervezése révén.
- A harmadik üzenet *a közösségi lét jelzése*. A kisebbségi intézményeket ugyanis alapítói a közösségi fennmaradás eszközének és *szimbólumának* tekintik (Kozma–Rébay, 2004).
- A negyedik üzenet a *társadalmi integráció*. A regionális egyetem – e szerint az értelmezés szerint – az a fórum, szellemi-kulturális tér, ahol a

régióban lakók együtt nevelődhetnek, és együtt tesznek szert társadalmi, kulturális és politikai tapasztalatokra.

- Az ötödik üzenet az *önszerveződő közösség*. A regionális egyetem vagy főiskola rendszerint alulról keletkezik. Ennek megfelelően egy-egy helyi területi közösség önszerveződésének a megjelenítése és kifejeződése, mintegy a helyi politizálás terméke.

Expanzió vagy csökkenés: a felsőoktatás jövőképei

A regionális egyetem olyan jövőképen alapul, amely a felsőoktatás további kiterjedését feltételezi; azt, hogy a felsőoktatásban való részvétel továbbra is a társadalmi átalakulás katalizátora marad (Trow, 1974). Napjaink neoliberais oktatáspolitikái ezzel szemben – eltérő argumentációval – a felsőoktatás további bővülésének törekszenek gátat vetni a következő indokok alapján (Apple, 2001).

- A bővülő felsőoktatás diplomás túlképzést eredményez, ezért kívánatos korlátozni, illetve a gazdaság munkaerő-szükségletéhez igazítani (például Polónyi–Timár, 2001).
- A felsőoktatás jelenlegi finanszírozása túlzott terhet jelent a nemzetgazdaságnak, s ezért – a jóléti állam más rekvizitumaival együtt – költségvetésről piaci alapokra kell helyezni.
- Mivel a fiatalok abszolút száma, illetve demográfiai részaránya Európaszerte csökken, a felsőoktatás kapacitásait sem kívánatos tovább bővíteni, hiszen várhatóan úgy is kihasználatlanok maradnak (például Polónyi, 2004).

Ezzel szemben a felsőoktatás expanziójáról szóló statisztikai kutatások újabb eredményeire utalunk. Jonasson (2004) például néhány észak-európai ország felsőoktatási expanziójának logisztikus görbájén ábrázolta a folyamat várható folytatódását, illetve az oktatáspolitikák időleges beavatkozásának hatásait. A makrostatisztikai elemzések mellett – amelyek a hosszú távú trendek kikerülhetetlenségére mutatnak rá – az intézményalapú elemzések azt mutatják, hogy számos helyi területi közösség politikai aktivitásának változatlan terepe volt és maradt a felsőoktatás az 1990-es évtizedben (Kozma – Rébay, 2004). Jelen kutatásunkban egy lépéssel tovább mentünk: *az intézményeken belül találtuk meg – a hallgatói társadalom törekvéseiben és értékrendszerében is – a felsőoktatási expanzió magyarázatát.*

A kutatás terepe

Kutatásunk terepe egy olyan határközi régió, amelynek térségei három különböző államhoz tartoznak. Elemzésünk¹ alapja az a felismerés, hogy ez a régió társadalmi-történeti egység, amely kiterjedését és politikai tartalmát változtatta

¹ A Regionális egyetem című kutatást az NKFP (5/0060/2002) és az MTA Bolyai János kutatási ösztöndíja támogatja.

ugyan, de latens szellemi-kulturális egysége számos társadalmi jelenségben, így az oktatáshoz való viszonyban is kitapintható. Régióinkban az ezredforduló táján a helyi főiskolák és más, középfok utáni felsőoktatási képződmények tarka sokaságát tárta föl a kutatás (vö. *Bocsi–Kőrödi*, 2003; *Kiss*, 2003; *Nagy*, 2003; *Szabó*, 2003). Olyan mintaterepet találtunk itt, amelyen a regionális egyetemről mondottak tanulmányozhatók, és amely nemzetközileg is kiegészítheti ismereteinket a felsőoktatás terjedéséről és a helyi-területi közösségek (oktatás)politikai aktivitásáról.

Lehatárolás

A régió történeti magja Bereg, Szatmár, Közép-Szolnok, Kraszna, Bihar, Zaránd és Arad vármegye. Jogilag évszázadokig hol az Erdélyi Fejedelemség, hol a Magyar Királyság része volt, majd az I. világháború után az új államhatárok három térségre osztották. Nyugati térsége (továbbiakban: Észak-Alföld) Magyarország területéhez tartozik, keleti térsége (továbbiakban: Partium) Romániáé, északi térsége (Kárpátalja) pedig először Csehszlovákiához, majd a Szovjetunióhoz tartozott, jelenleg pedig Ukrajna része.

A jól művelhető területei révén komoly mezőgazdasági, valamint a különböző szerepű tájegységeket összekötő útvonalai miatt kereskedelmi jelentőséggel bíró régió a huszadik században perifériára szorult. A Szovjetunióban a legtávolibb, délnyugati határöveznek számított, aminek megszerzése csak katonai jelentőségű volt; Románia nyugati határán részben a főváros és a nemzeti jellegű ipari vidékek messzesége, részben pedig a magyar lakosok arányának nagyságából eredő, negatív diszkriminációra épülő nemzetiségi politika okozta az új területek szisztematikus elhanyagolását. A Magyarországon maradt kicsiny terület viszont az elcsatolás drámai következményeivel szembesült. A térség hagyományos ipari, gazdasági és kulturális központjai (Arad, Nagyvárad, Munkács) és az azokat összekötő vasútvonalak a határokon túlra kerültek, s így egyfajta torzónak kiszakadt a működést, fejlődést ösztönző gazdasági-társadalmi vérkeringésből, s különböző gazdasági és politikai okok miatt a magyar állam is évtizedekig elhanyagolta. A trianoni döntést követően tehát az egykor gazdaságilag kifejezetten értékes régiót olyan határvonalak szakították szét, amelyek különböző módon ugyan, de mindenhol máig hatóan megakasztották a fejlődést. E negatív következmények sorában valószínűleg az első helyet foglalja el az itt élők szegénysége és szakképzetlensége.

Ennek a határközi régióknak napjainkig meghatározó vonása a rendkívüli nemzetiségi-etnikai gazdagság: magyarok mellett – csak a népesebbeket említve – románok, ukránok, szlovákok, ruszinok, cigányok lakják. A nyugati és keleti kereszténység határán fekvő vidék felekezeti sokszínűsége is kivételes (erős protestáns kisebbség, hagyományos zsidó közösségek). Ennek egyik következ-

ménye a felekezeti heterogám házasságok nagyobb aránya (*Flóra – Szilágyi – Zakota, 1998*).

A XX. században a régió három, különböző államokhoz tartozó térsége a gazdasági fejlettségi mutatók, a szociális biztonság mértéke és a politikai kultúra tekintetében jelentősen elszakadt egymástól. Az ezredfordulóra az Észak-Alföld helyzete lett a legjobb, Kárpátaljáé pedig a legnehezebb. Ez a többtényezős szintkülönbség magyarázza a régióban igen jelentős migrációt, amelynek jó része első lépcsőben oktatási javak elérése érdekében történik.

Tradicionális és modern összetartozás

E három térség összetartozása tehát vitatható. Korábbi kutatásainkban mégis ki tudtuk mutatni a regionális összetartozás tradicionális és modern jegyeit is.

- A tradicionális összetartozást a különböző térségekben élők nyelvi-felekezeti hasonlóságai hordozzák (például protestáns magyarság). Ezekre a hasonlóságokra továbbiak rakódnak rá (például közös érték- és normarendszer, közös médiahasználat, közös történelmi tudat stb.). Ez az összetartozás még a jelenlegi államhatárok előtről származik. Jelenleg a magánszférában hagyományozódik át, mintegy a határok alatt (*Kozma, 2002b, 128–44*).
- A modern összetartozást a különböző térségekben élők gazdasági (közlekedési, fogyasztási stb.) tevékenységei alakítják. A modern összetartozást olyan várospárosok vélt vagy valós együttműködése alapozza meg, mint Debrecen és Nagyvárad, Nyíregyháza és Beregszász vagy Mátészalka és Szatmárnémeti.

Oktatási rendszerek

A három térséget kutatásunk szempontjából leginkább az állami oktatási rendszerek választják szét. A kárpátaljai és a partiumi oktatásügyet három jelentős folyamat hatásai érték az elmúlt évtizedben. Az egyik a posztkommunista országokban mindenütt tapasztalható törekvés, hogy szervezeti és tartalmi vonatkozásban felszámolják a pártállamiság nyomait az iskolarendszerben. A másik a jelentős létszámú magyar kisebbség aktivitása, amelyet a saját tannyelvű oktatási intézményrendszer kiépítéséért fejt ki, a harmadik pedig az oktatás iránti egyre növekvő társadalmi igények nyomása. Az ezek által meghatározott erőterben formálódtak a kilencvenes évtized és napjaink eseményei is, s ennek legjelentősebb mérföldkövei a tanítási nyelv és az iskolaalapítás, -fenntartás pluralizmusa, a decentralizáció, az anyanyelven oktató intézmények egyre teljesebb vertikumban való kiépülése, a szakképzés átalakulása és a félfelsőfokú (ISCED 4) szint kiépülése.

Kárpátalja, Ukrajna

A határ menti sávban többen, jórészt falvakban élő kárpátaljai magyarság oktatási rendszere jelentős lépésekben bővült az utóbbi években. Az ISCED 1–3 fokozatú oktatást nyújtó általános, három fokozatú, magyar vagy vegyes tananyelvű, ún. középiskolák hálózata igen sűrű. Ennek a sajátos iskolatípusnak három képzési szakasza van: elemi, alap és felső fokozat. A felsőfokú tanulmányokat tervező kárpátaljai tanulók a 3–4 éves ISCED 1 szint után ISCED 2 és 3 szinten látogathatják az általános középiskola második (5 éves) és harmadik (2 éves) fokozatát. Emellett dönthetnek úgy is, hogy a kifejezetten továbbtanulásra felkészítő nyolcosztályos gimnáziumban vagy az általános középiskola második szakasza után hároméves líceumban tanulnak tovább. A második szakasz végén vizsgával kell megszerezni az általános iskolai végzettséget. E vizsga után választhatnak a fiatalok szakközépiskolákat is, ahonnan érettségi után szintén bejuthatnak a felsőoktatásba. Ilyen intézmények az óvónő- és tanítóképzők. A technikumok általános és középiskola után is elkezdhetők, s így átnyúlnak az ISCED 4 szintre. A tanulmányaikat magyar nyelven folytatni kívánó fiatalok 38 tizenegy évfolyamos középiskolában, egy nyolc évfolyamos gimnáziumban és 8 líceumban szerezhethetik érettségüket (Orosz, 2000; *Gabóda–Orosz*, 2003). Az iskolaköteles kor a teljes középiskolai végzettség megszerzéséig tart. Az oktatási intézmények fenntartása az alapítót terheli, tehát csak az állami intézményeket finanszírozzák költségvetési forrásból.

Mivel Ukrajnában a felsőfokú intézmények az akkreditálás menetétől függően négy típusba sorolhatók, az oktatási rendszer ezen szintje jelentősen eltér az Európában elterjedt típusoktól, s az innen származó diplomák értelmezése nehézkes. A régebben működő középfokú szakképzést a felsőfok alsó fokozatának minősítették, így ide tartoznak a technikumok és az érettségit is adó szakiskolák. Az I-II. fokozatú felsőoktatási intézmények közül a Munkácsi Tanítóképzőben, a Beregszászi Felcseriskolában, a Beregszászi 11. Sz. Szakközépiskolában, a Jánosi Mezőgazdasági Líceumban és az Ungvári Közművelődési Szakiskolában (ISCED 4) körülbelül hétszáz hallgató tanul magyar nyelven (*Gabóda–Orosz*, 2003). A felsőoktatás III-IV. fokozatához tartozó hat intézményben mintegy nyolcszáz magyar nemzetiségű hallgató tanul. Kárpátalján a végzős középiskolások bő kétharmada tervez továbbtanulást, s ezek majd háromnegyede elsősorban egyetemre készül (*Beregszászi–Cserniczkó–Orosz*, 2001). Kárpátalján az Ungvári Állami Egyetemen, a Munkácsi Főiskola magyar tagozatain és a Beregszászi Tanárképző Főiskolán van lehetőség magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok folytatására. Egy 2000-ben végzett vizsgálat szerint a végzős középiskolások sorrendben legtöbben az Eötvös Loránd Tudományegyetemre (ELTE) (23%), majd az Ungvári Nemzeti Egyetemre (UNE) (17%), a Debreceni Egyetemre (DE) (16,5%) és a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF) (16,2%) jelentkeznének (*Beregszászi–Cserniczkó–Orosz*, 2001), de a korcsoportnak csak 11%-a végez

felsőfokú tanulmányokat (*Csernicskő – Soós, 2002*). A KMTF-en a hallgatók többsége a magasabb szintű specialista, a többiek pedig az alacsonyabb szintű (baccalaureátus) végzettséget szereznek.

Partium, Románia

Romániában az 1990-es fordulat utáni liberális alkotmány jelentős lépést ígért a kisebbségi jogok, az anyanyelven való tanulás tekintetében, s az 1999-ben elfogadott új oktatási törvény a felsőoktatásban is biztosítja az anyanyelven való tanulás jogát, de önálló állami magyar egyetem máig nem jött létre. A másfél milliós erdélyi magyarság – a legnagyobb székelyföldi tömb után – legjelentősebb mértékben az északnyugati határ menti megyékben koncentrálódik.

A közoktatásban kilenc évig kötelező részt venni. Az általános iskola befejezése után a középfokú oktatásba az ún. képességvizsga eredményei alapján lehet bekerülni, s a felsőoktatás felé vezető képzésben háromféle iskolatípus – elméleti líceum, ún. vokacionalista (művészeti, katonai, teológiai, pedagógiai) líceum és technológiai líceum – közül lehet választani. A szakképzés reformja eredményeképpen az érettségi után két-három éves szakképzésben technikai végzettség szerezhető.

A szakmai képzésből kilépők bizonytalan munkaerő-piaci helyzete is hozzájárul ahhoz, hogy igen nagy az érdeklődés a félfelsőfokú, illetve a felsőfokú képzés iránt. A felsőoktatásban egyetemi vagy főiskolai képzésben vehetnek részt a hallgatók. A domináns típus az általában négyéves (műszaki és orvosképzésben öt-, hatéves) képzési idejű egyetem. Két-három éves főiskolai szakot ott lehet indítani, ahol a szakot egyetemi szinten már akkreditálták. A hallgatók ún. licens vizsga után továbbtanulhatnak az egy-két éves magiszteri képzésben. A partiumi népesség alacsony felsőoktatási részvételi arányszámaival tér el a romániai átlagtól: amíg országosan a fiatalok 14%-a tanul tovább felsőfokon, addig Partiumban az adott korcsoportnak mindössze 5%-a, pedig a partiumi végzős középiskolások négyötöde szeretne érettségi után továbbtanulni, vagy munka mellett tanulmányokat folytatni. A továbbtanulási tervvel rendelkezők kétharmada egyetemre, egyötöde pedig nem egyetemi, harmadfokú képzésbe kíván bejutni (*Lázár et al., 2003*), a térségben erre a Babes-Bolyai Egyetem Szatmárnémetiben működő kihelyezett főiskolai karain és a Partiumi Keresztény Egyetemen van lehetőség. Ez utóbbi intézmény egyetemi és főiskolai képzést is folytat.

Harmadfokú képzés

Mind a kárpátaljai, mind a partiumi magyarság esetében az utóbbi évtizedben az értelmiségi elit arra törekedett, hogy kiépítse az anyanyelvi tannyelvű oktatási intézményhálózatot, de a szakoktatás, a felsőfokú oktatás terén az intézményhá-

lázat biztosította lehetőségek elmaradnak a társadalmi igényektől. A magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények munkáját a többségi állam nem finanszírozza, magyar állami és különböző alapítványi támogatásból tartják fenn magukat. A két terület oktatásügyének közös vonása, hogy a nemzeti kisebbség oktatási intézményrendszere a bővülés ellenére sem tudott lépést tartani az oktatás iránt jelentkező rohamosan bővülő társadalmi igényekkel. A magyar oktatási rendszer sajátossága mindkét területen, hogy már középfokon sem áll rendelkezésre a szakképzést és elméleti képzést együttesen kínáló magyar tannyelvű intézmények hálózata, s ez a hiány félfelsőfokon, az ún. ISCED 4 szinten csak erősödik.

Kárpátalján elég sűrű a nem elitképzést, de teljes középfokú végzettséget biztosító középiskolák hálózata, ami szélesebb körű belépést biztosít a felsőfokra. Mintegy 150 ezer magyarra jut 47 középfokú képzési hely. A partiumi megyékben kilenc magyar középiskola fogadja a tanulókat. A magyar tannyelvű szakmai képzés középfokon és félfelsőfokon többek között Bihar, Szatmár és Szilágy megyében is kifejezetten hiányzik, ebben a típusú képzésben a magyar tannyelvű oktatásban részesülő diákok aránya messze elmarad az országos átlagtól (Murvai, 2001).

A felsőfokú továbbtanulási szándékkal rendelkezők igen jelentős aránya ellenére mindkét vizsgált térség helyzete közös abban, hogy a felsőoktatás nem képes a jelentős társadalmi igények kielégítésére. Ráadásul mind a partiumi, mind a kárpátaljai magyar fiatalok magyar nyelven szeretnének továbbtanulni, s a diplomások elvándorlásának kényszer szülte hagyományai miatt, ma már mindkét közösség számára a megmaradás feltétele a magyar értelmiségi réteg megerősödése. A felsőfokú képzési kínálat elégtelensége miatt nagyon gyakori az időszakos oktatási célú migráció, amely nemcsak Magyarországra, hanem más országra is irányul, kárpátaljai fiatalok például Szlovákiába, Királyhelmecekre is jelentkeznek.

Hipotézisek és adatok

A területi kérdőíves vizsgálat elvégzésekor érdeklődésünk homlokterében *a harmadfokú képzés iránti igények megismerése állt*. Fel kívántuk tájni, hogy a fiatalok rekrutációja jellemzően a lakóhely és a korábbi középiskola könnyen elérhető földrajzi körzetéből történik-e, vagyis az intézmény betölti-e a helyi-regionális társadalmi igények kielégítésével kapcsolatos sajátos funkcióját. Az ISCED 4 és 5 szintű intézményekben végzett vizsgálataink központi kérdése az volt, hogy milyen társadalmi csoportok veszik igénybe ezeket a képzéseket, kik alkotják a napjainkban bővülő harmadfokú képzések klientúráját ebben a térségben. Feltételeztük, hogy a vizsgált intézmények elsősorban a helyi társadalom igényeinek kielégítésére szolgálnak, s a régió kívülről jött hallgatók ritkább esetben fordulnak elő. Feltételeztük továbbá, hogy azokban a térségekben, ahol a posztszekunder és félharmadfokú képzési kínálat gazdagabb, szélesebb társadalmi csoportok jutnak hozzá a továbbtanulás lehetőségéhez.

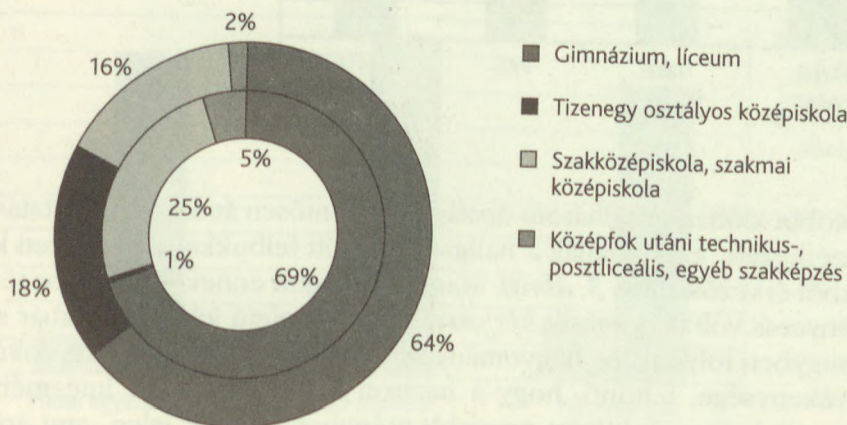
Érdeklődésünk homlokterében a kutatás első fázisában az ISCED 4, második lépésben pedig az ISCED 5 szint állt. Jelen tanulmányban ez utóbbival kívánunk foglalkozni. A vizsgálati térségekben működő felsőoktatási intézményekbe (Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, beregszászi Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF), nagyvárad-i Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) beiratkozott elsőéves hallgatókat tekintettük alapsokaságnak. A mintavételi eljárás során először karonként rétegeket képeztünk, majd az egyes hallgatói csoportokat szisztematikusan választottuk ki, a szakok tekintetében nem törekedtünk reprezentativitásra. A minta elemszáma 1574 fő.

A hallgatók iskolai pályafutása

Középfokú tanulmányok

A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók mindhárom országban többféle iskolatípusból érkehetnek. Ezek között mindenütt megtalálható az elméleti képzést zászlajára tűző iskolatípus (gimnázium, líceum, elméleti líceum), az elméleti és a gyakorlati képzésre egyszerre törekvő iskolatípus (szakközépiskola, középfokú tanítóképző), valamint az érettségi utáni szakképzést (is) kínáló iskola (technikum, posztliceális képzés). A hallgatók iskolai pályafutását vizsgálva először a felsőoktatási intézménybe való belépés előtt megszerzett legmagasabb iskolai végzettség hazai és határon túli jellemzőit elemeztük. Az 1. ábrán látható, hogy a felsőoktatásba itt is döntően az elméleti képzést nyújtó középiskolán keresztül vezet az út, azonban a beiratkozók körülbelül egyharmada más úton jut el idáig.

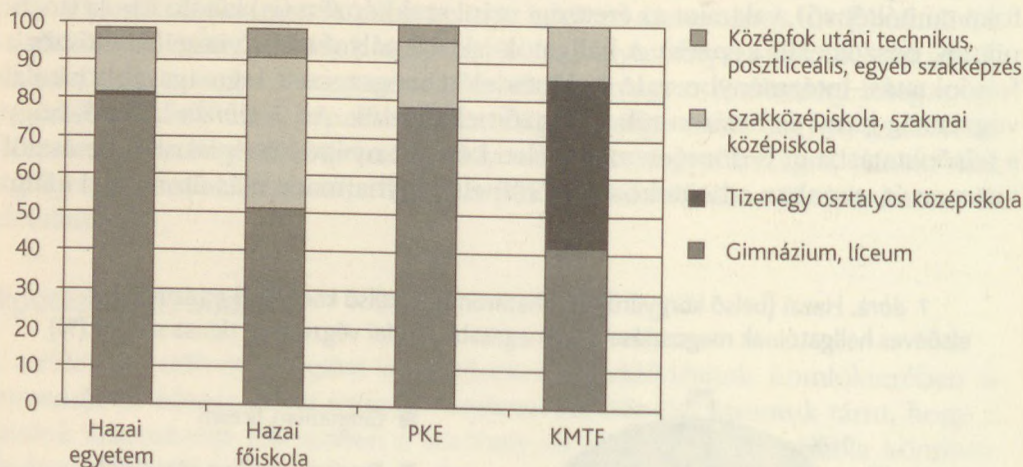
1. ábra. Hazai (belső körgyűrű) és a határon túli (külső körgyűrű) intézmények elsőéves hallgatóinak megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség típusa szerint (%)



Az eltérő vonások abban a tekintetben érzékelhetők, hogy Magyarországon valamivel magasabb az elméleti képzést folytató középiskolákból és a középfok utáni technikus- és egyéb szakképzésből érkező felvételizők aránya. A határon túli hallgatók körében tapasztaltak szerint a középfokú intézményrendszer egyrészt tagoltabb, másrészt a felsőfok felé irányuló tanulói pályafutásnak is többféle útvonala van.

A részletesebb vizsgálat során különbséget tettünk a felsőfokú intézmény szintjei és térbeli elhelyezkedése között. A felsőfokra előkészítő elméleti középfokú iskola típus dominanciája különösen a hazai egyetemen továbbtanulók között feltűnő, míg a hazai főiskolai hallgatók körében a szakmai középfokú végzettségűek aránya igen magas (lásd 2. ábra). Ez a jelentős arány annak ellenére felülmúlta várakozásainkat, hogy tudjuk: a középfok expanzióját a szakközépiskolák szívták fel. Ehhez adódik a középfok utáni technikus- és egyéb szakképzésből érkező felvételizők hazai főiskolások körében szembeötlő aránya. A kárpátaljai főiskolások között a tizenegy évfolyamos általános középiskolából érkezők vannak sokan.

2. ábra. Különböző szintű hazai és határon túli felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség típusa szerint (%)



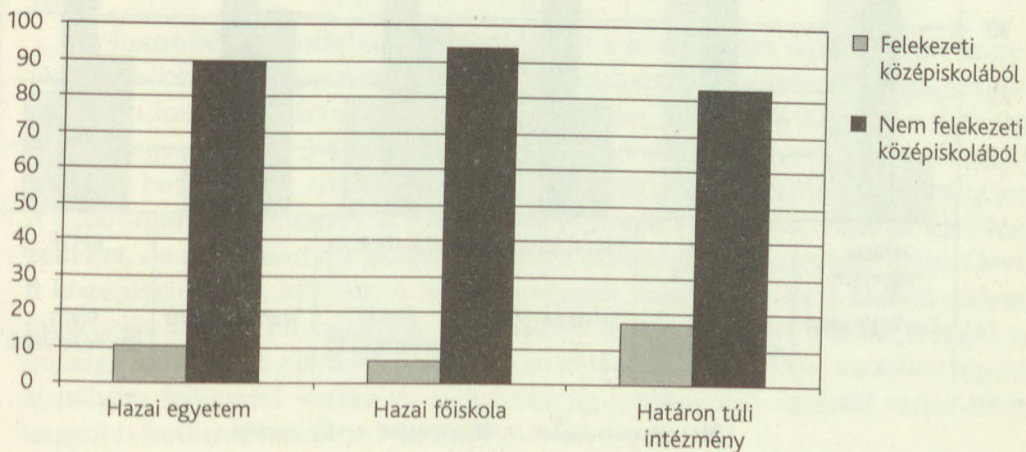
Az utóbbi időben mindhárom országban jelentősen átalakult az oktatás fenntartói szerkezete, ezt mutatják a hallgatók között felbukkanó felekezeti középiskolákból érkezők (lásd 3. ábra). Magyarországon ennek folyamatos történeti előzményei is voltak, a másik két országban új keletű jelenség. Habár a hazai oktatásügyben folyamatos hagyományokra épül az egyházak középfokú oktatási tevékenysége, feltűnő, hogy a határon túli felsőoktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók között nagyobb arányban vannak jelen, ami arra vall,

hogy a határon túli magyar oktatási rendszeren belül még jelentősebb kiegyenlítő szerepet játszanak a felekezeti iskolák, mint itthon. A Partiumban még a kárpátaljainál is nagyobb ez az arány, a Partiumi Keresztény Egyetem elsőéves hallgatóinak majd egyötöde egyházi iskolából érkezett. Hozzá kell tenni, hogy noha ez az intézmény kifejezetten egyházi alapítású, a terepen szerzett tapasztalataink szerint felekezeti szempontot a hallgatók felvételénél nem érvényesítenek.

Amikor a hazai intézmények hallgatói körében elkülönítjük egymástól a főiskolai és az egyetemi karokat, illetve szakokat, azt tapasztaljuk, hogy az északkelet-magyarországi egyetemek elsőévesei között több a volt felekezeti iskolás, mint a térség főiskolásai között, noha egyházi fenntartású főiskola is működik itt. Első ránézésre azt mondhatnánk, hogy ez a felekezeti iskolák elitképző jellegét bizonyítja. Azt azonban hozzá kell tennünk, hogy az ezeket a hallgatókat küldő iskolák az utóbbi évek vizsgálatai szerint határozottan a vidéki és a kevésbé magas társadalmi státusú családból származó fiatalokat iskoláznak be (*Pusztai, 2004*).

Gyakran esik szó a szakirodalomban a szerkezetváltó középiskolák eredményességéről, s vita folyik arról, hogy ezt a szabad iskolaválasztás eredményeként létrejövő teljesítményorientáltabb iskolai légkör, az ott folyó pedagógiai munka hatékonysága vagy az erős társadalmi szelektivitás magyarázza inkább (*Liskó-Febérvári, 1996; Nagy, 2004*). Mintánkban a hazai és a kárpátaljai hallgatók között fordultak elő szerkezetváltó középiskolákból érkező tanulók. Eredményeink a hazai hallgatói csoportokban nem mutattak semmi meglepőt. Az egyetemisták 31 százaléka, a főiskolásoknak csak 12 százaléka jött szerkezetváltó iskolából, s az ilyen intézményekből érkezők majd negyven százaléka származott diplomás szülőktől, míg a nem szerkezetváltókból bejutottaknak csak a negyede, a kárpátaljaiaknak pedig a fele.

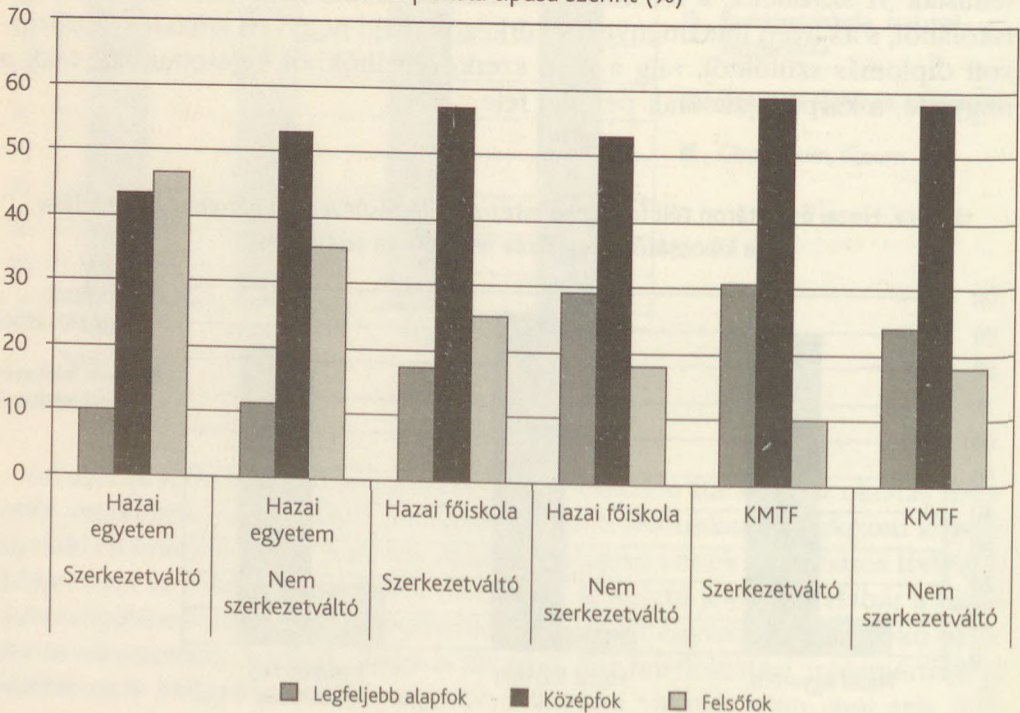
3. ábra. Hazai és határon túli felsőfokú intézmények elsőéves hallgatóinak megoszlása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint (%)



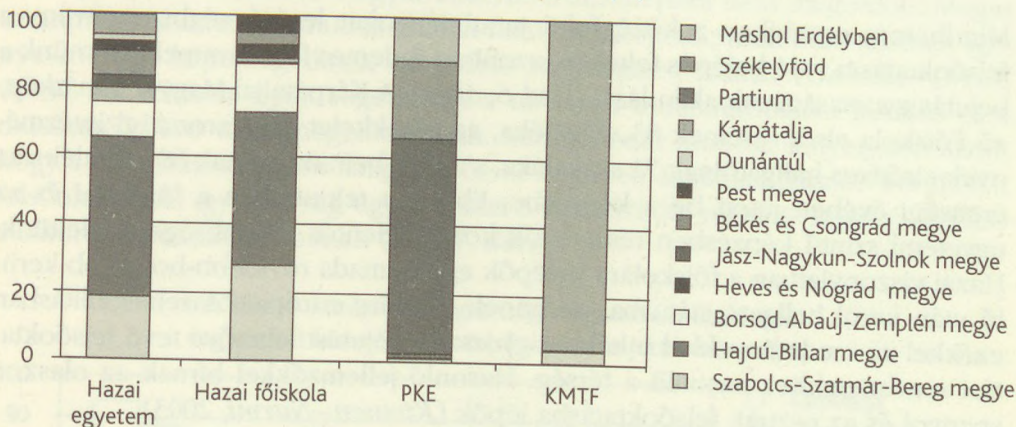
Mivel feltételezhető lenne, hogy a szerkezetváltó iskolákból felvételt nyert tanulók között nagyobb arányban vannak egyházi iskolák végzettjei, megvizsgáltuk ebből a szempontból is a hallgatói csoportokat. A hazaiak között ez az arány nem haladja meg az egyhatedet, a kárpátaljaiak körében viszont majdnem egyharmados. A 4. ábrán jól látható, hogy hazai viszonylatban szerkezetváltó középiskolákból a magasabban kvalifikált szülők gyermekeinek átlagon felüli esélye van egyetemre jutni, az alacsonyabban kvalifikáltak gyermekeinek pedig főiskolára kerülni. A nem szerkezetváltó iskolákból érkezettek között a középfokú végzettségű szülők gyermekei egyforma eséllyel jutnak egyetemre vagy főiskolára, azonban Kárpátalján a szerkezetváltó iskolák érettségizettjei között nagyobb arányban vannak alacsonyban kvalifikált szülők gyermekei, mint bármelyik más csoportban, vagyis ott a hátrányos helyzetű tanulók előrelépését inkább szolgálják az egyébként egy kivétellel egyházi fenntartású szerkezetváltó iskolák.

Abból a szempontból is elemeztük a kibocsátó középiskolákat, hogy honnan érkeznek a tanulók a vizsgált intézményekbe (lásd 5. ábra). A hazai intézményekbe a hivatalos időpontban beiratkozott hallgatóknak alig 2%-a érettségizett a határainkon túl, azonban a határon túli intézmények hallgatóinak 3%-a Magyarországon érettségizett. Ez utóbbi adat figyelemre méltó, hiszen egy

4. ábra. A különböző iskolázottságú szülők gyermekeinek aránya a hallgatók között a középiskola típusa szerint (%)



5. ábra. Az elsőéves hallgatók megoszlása az érettségi megszerzésének helye szempontjából (%)



határon túli diák magyarországi érettségije után a magyarországi felsőoktatásba való belépést valószínűsítettük. Azonban a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola hallgatói között vannak különböző Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei és a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói között Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyei középiskolák érettségizettjei. Ha a vizsgálatba bevont hazai főiskolákat és egyetemeket ebből a szempontból összevetjük, azt tapasztaljuk, hogy az egyetemi hallgatók 70, a főiskolai hallgatók majd 80%-a a két északkelet-magyarországi megyében, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében érettségizett. Emellett még jönnek hallgatók az észak-magyarországi és a békési középiskolákból, de jelentős arányban csak Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből. A főiskolai karok, szakok vonzása kicsit kevésbé kiterjedt, az országhatáron kívülre leginkább Kárpátaljára ér el, de az egyetemiék valamivel nagyobb vonzerővel bírnak, több dunántúli és erdélyi hallgató fordul elő soraikban.

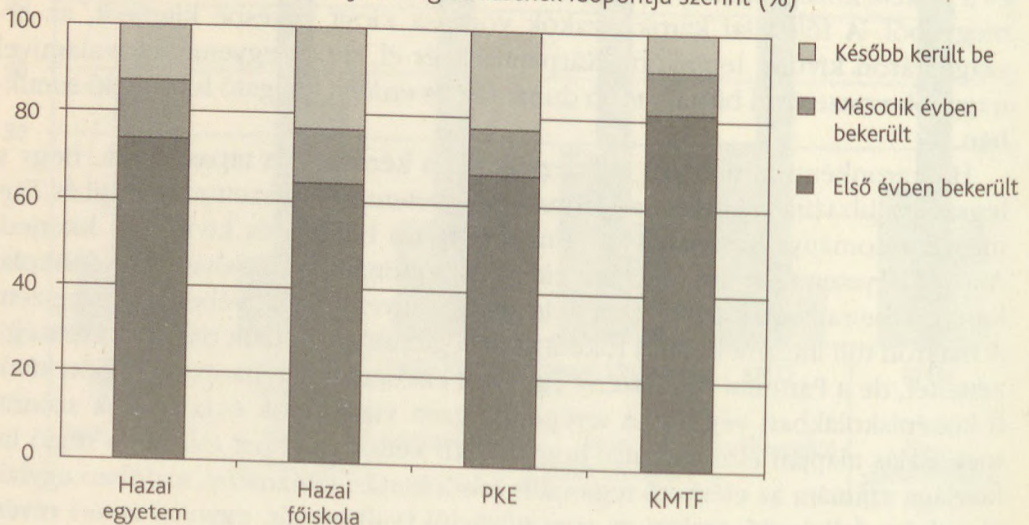
Ha karonkénti bontásban elemezzük ezt a kérdést, azt tapasztaljuk, hogy a legszélesebb vonzáskörzete a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának van, amely határon belülről és kívülről is kiterjed. A többi egyetemi kar 3-4 megyére kiterjedő regionális vonzerővel bír, a főiskolai karokra beiratkozók több mint fele pedig egyetlen megyében érettségizett. A határon túli intézmények is főként saját régiójukban gyűjtik össze az érettségizetteket, de a Partiumi Keresztény Egyetem elsőseinek egyharmada régió kívüli középiskolákban végzett. A terepen végzett vizsgálatok és a szakok szerinti megoszlás alapján elmondható, hogy a PKE kettős szerepet tölt be: a régió lakossága számára az elérhető regionális felsőoktatási intézmény, azonban egyházi pályára felkészítő szakjai és specializációi (vallástanár, egyházi zene) révén nagyobb területre is kiterjed a vonzása.

Bejutás a felsőfokra

Mindhárom országban a középfokú tanulmányokat lezáró végbizonyítvány a felsőoktatásra való belépés feltétele, azonban érdemes figyelemmel kísérnünk a bejutás gyorsaságának alakulását (lásd 6. ábra). A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola elsőéveseinek 83 százaléka, az északkelet-magyarországi intézmények elsőéves hallgatóinak 71 százaléka, s a PKE beiratkozóinak 68 százaléka az érettségi évében jutott be a képzésbe. Ebben a tekintetben a főiskolai és az egyetemi szintű képzésben résztvevők között jelentős különbséget észleltünk. Hazai viszonylatban a főiskolára belépők egyharmada rövidebb-hosszabb kerülő után kerül hallgató státusba, de ennek ellenére európai összehasonlításban ezekkel az eredményekkel inkább a gyorsabb bejutást lehetővé tevő felsőoktatási rendszerekhez hasonlít a térség. Hasonló jellemzőkkel bírnak az olasz, a spanyol és az osztrák felsőoktatásba lépők (Kivinen–Nurmi, 2003).

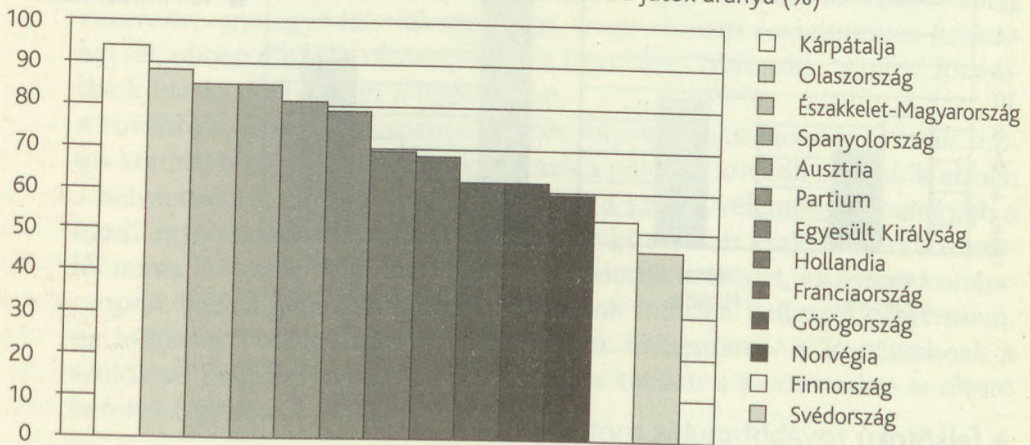
A hallgatók átlagos életkora szempontjából is hasonló nemzetközi párhuzamot lehet tapasztalni, hiszen a mintaterület intézményeinek beiratkozói az olasz, a spanyol és a francia hallgatókhoz hasonlítanak. Kis különbségek azonban érzékelhetők, hiszen a legfiatalabbak (életkori átlag: 17,8 év) a KMTF elsőévesei, aminek oka az iskolarendszer szerkezetében és az intézményi beiskolázási stratégiában keresendő. A hazai egyetemisták és főiskolások sorrendben átlagosan 19,2 és 19,5 évesek. Figyelemre méltó azonban, hogy a PKE elsőéveseinek nemcsak az átlagos életkora magasabb (20,7), hanem az életkori szórás (4,5) is többszöröse a többi csoportban tapasztalhatónak.

6. ábra. Hazai és határon túli felsőfokú intézmények elsőéves hallgatóinak megoszlása a tanulmányok megkezdésének időpontja szerint (%)



Kárpátalján a viszonylag fiatalon belépők magas aránya azzal is magyarázható, hogy a nem felsőfokú magyar tannyelvű szakképzés nem megoldott. Magas az aránya körükben a tanulmányaikat nem folytatóknak, mert nem találnak igényeiknek és képességeiknek megfelelő szakképzési formát (*Gabóda – Orosz, 2003*), s a főiskola nyújt segédkezet a túl korai munkaerőpiacra kerülés és a munkanélkülivé válás megelőzésében. Mindez nem módosít lényegesen azon, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók összességében általában fiatalon kerültek a felsőoktatásba, így a térség egyes részei a nemzetközi mezőny legalacsonyabb életkorú harmadában vannak (lásd *7. ábra*).

7. ábra. A középfokú végzettség megszerzése utáni első vagy az azt követő évben felsőoktatásba jutók aránya (%)



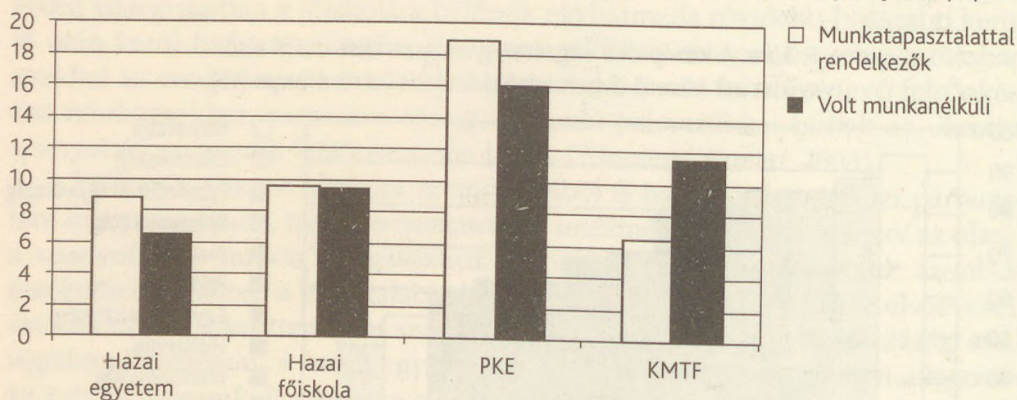
Forrás: Kivinen–Nurmi, 2003 és Regionális Egyetem, 2003

Mivel a magyarországi vizsgálatok szerint a felsőoktatásban az utóbbi időkben már kifejezetten kapacitástöbblet alakult ki (*Lannert, 2003*), ami jelentősen megkönnyítette a bejutást, kíváncsiak voltunk arra, hogy mi volt a felsőfokú tanulmányok későbbi elkezdésének oka, illetve hogy a várakozás évében vagy éveiben mivel foglalkoztak a hallgatók. A hazai főiskolások sikertelen felvételi vizsgával indokolták a késedelmes kezdést, a partiumiak a család gyenge anyagi kondícióira és az érdeklődésüknek megfelelő képzés hiányára hivatkoztak. A legfiatalabb korban beiratkozó kárpátaljaiak közül csak kevesen dolgoztak. A PKE hallgatóinak majd egyötöde folytatott már kereső tevékenységet, míg a hazaiak közül még a főiskolásoknak is csak alig egytizede. Egy másik csoportjuk középfok utáni technikus és egyéb szakképzésben vészelte át ezt az időszakot.

A munkanélküli státusra vonatkozó kérdésre kapott válaszok tovább árnyalják a képet (lásd *8. ábra*). A határon túliak kétszer annyian voltak már munkanélküliek, mint a hazai hallgatók. A hazai egyetemisták és főiskolások között határozott különbség vehető észre ebben a tekintetben, de a határon túliak körében nem a felsőfokú tanulmányok szintje, hanem a régió, egész pontosan az

oktatási rendszer tesz különbséget. A partiumi fiatalok a középfokú és a félfelsőfokú szakképző intézményellátottság hiánya miatt korán megismerkednek mind a munkába állás, mind a munkanélküliség tapasztalataival. A családok anyagi helyzete mellett nyilván ez a tapasztalat is magyarázza, hogy ezek azok a hallgatók, akiknek majdnem kétharmada tervezi azt, hogy felsőfokú tanulmányai alatt kereső tevékenységet fog folytatni.

8. ábra. Hazai és határon túli felsőfokú intézmények elsőéves hallgatóinak megoszlása munka- és munkanélküliséggel kapcsolatos tapasztalat szempontjából (%)



A felsőfokú továbbtanulás motivációi

A fiatalok a továbbtanulási döntésben nagy jelentőséget tulajdonítanak a kiválasztott intézmény közelségének. A hallgatók több mint felét, de leginkább a kárpátaljaiakat befolyásolta ez a körülmény. Ezt igazolja az alábbiakban a hallgatók lakóhelyére vonatkozó elemzésünk is.

- A szakválasztásban a hallgatók több mint négyötödét az érdeklődés vezette a továbbtanulási döntés meghozatalakor, s ebben nincsenek jelentős különbségek a fiatalok csoportjai között. Érdekesnek találtuk azt az eredményt, hogy csak az egytizedük állította, annak tudatában választott célt, hogy csak oda vennék föl. Ebből a szempontból nem láttunk különbséget az egyetemi és a főiskolai hallgatók között, ami arra utal, hogy a bizonyosan működő önszelekció (Róbert, 2000; Csáková, 2003) nem tudatosul a fiatalokban. A hazai főiskolások és a KMTF hallgatói között voltak a legtöbben, de itt is csak a fiatalok majdnem egyötöde, akik azért kerültek jelenlegi szakjukra, mert máshova nem sikerült bejutniuk. Minden esetre majdnem minden elsőéves jelenlegi tanulmányait arra alkalmas időszaknak tekinti, hogy kiderüljön, mihez van tehetsége. Ezzel a válasszal gyakrabban találkoztunk a főiskolai szintű tanulmányokat folytatók körében, de meglehetősen általános elképzelésnek tűnik.

- A hallgatók több mint 40 százalékát ösztönözte a továbbtanulásban az a remény, hogy felsőfokú tanulmányai jól jövedelmező álláshoz segítik majd. Nyilvánvalóan kulturális különbségek magyarázzák azt, hogy a hazai egyetemisták majdnem fele tör lándzsát emellett, azonban a határon túliaknak csak kevesebb, mint egyharmada osztja ezt a nézetet. Majdnem minden második hallgató azzal indokolta továbbtanulási döntését, hogy diplomát kívánt szerezni, ami az oktatási rendszer expanziós logikájának felismeréséről, tudatos társadalmi felfelé törekvésről árulkodik. Eltért ettől a partiumiak manifeszt célja, akik a szakmai tapasztalatok megszerzését jelölték meg prioritásként. A könnyű elhelyezkedésben bízva a hallgatók egynegyede választotta meg továbbtanulása irányát, de ebben leginkább a hazai főiskolások bizakodtak. A döntéskor a hallgatók egyharmadát az elhivatottság vezérelte, egynegyedük válaszolta azt, hogy elismert foglalkozásra készülhet fel, ebben a KMTF elsősei voltak a legtöbben biztosak, s a hazai főiskolások bizakodtak ebben a legkevésbé.
- A továbbtanulással kapcsolatos döntés folyamatának megértése miatt fontos kérdés, hogy mire hallgatnak, kiknek a példáját követik a fiatalok ebben a helyzetben. A választáskor a tanárok és a szülők véleményét leginkább a hazai egyetemisták vették figyelembe, de közülük is csak kevesen. A szülői minta követése elenyésző mértékben játszik szerepet, viszont a kortárs csoport hatása igen markánsan jelentkezik minden hallgatói csoportban, de különösen a határon túli intézmények hallgatóinál. A kortársaknak a szülőknél erősebb hatása a továbbtanulás mellett a jövőtervekre is döntő befolyást gyakorol (Keller, 2004).

A hallgatók társadalmi háttere

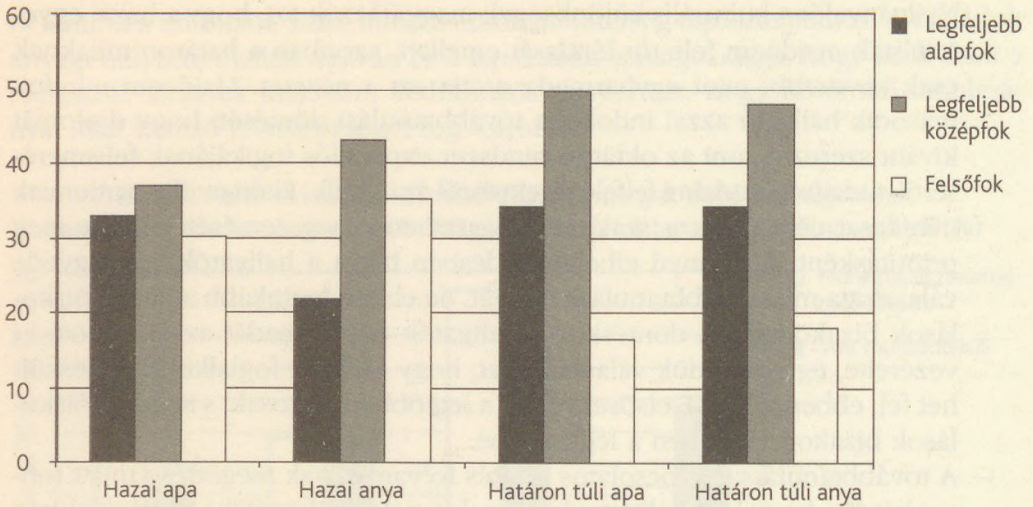
A társadalmi helyzet kulturális dimenziója

A családi kulturális háttér jelentős mutatója a szülők iskolázottsága. Ebből a szempontból a hazai és a határon túli hallgatói csoportok közötti különbségek első ránézésre három pontban foglalhatók össze (lásd 9. ábra):

- a hazai anyák között kevesebb az alacsony iskolai végzettségű,
- a hazai szülők, de leginkább az apák között kevesebb a középfokú végzettségű, és
- a határon túli szülők között jóval kevesebb a felsőfokú végzettségű.

Mivel a fiatalokat körülvevő családi kulturális klíma létrejöttéhez az apa és az anya iskolai végzettsége együttesen járul hozzá, elemzésünkben összevont szülői iskolázottsági mutatót állítottunk elő, amelyben a hallgatókat szüleik iskolázottsága szerint három csoportba soroltuk be: összességében legfeljebb szakmunkás végzettségű, legfeljebb középfokú és felsőfokú végzettséggel bíró szülői háttérűek közé. A hazai és a határon túli fiatalok eltérő helyzetben vannak ebből a szempontból. A határon túliak között mindössze egyharmadnyival több alacsony

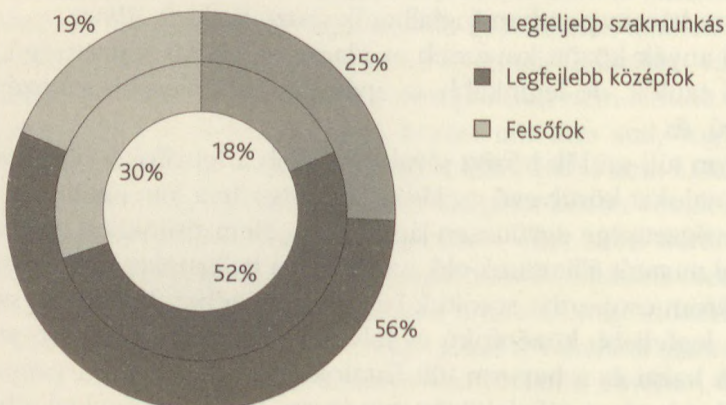
9. ábra. Hazai és határon túli hallgatók összetétele apáik és anyáik legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



végzettségű szülői háttérű van, mint a hazaiak között, a határon túli hallgatók között néhány százalékkal több középfokú szülői háttérű fiatal van. A határon túli hallgatók körében a felsőfokú végzettségű szülők vannak jelentősen kevesebben (lásd 10. ábra). Mindez nem meglepő annak ismeretében, hogy a kisebbségben élő magyar közösségek folyamatosan veszítik el értelmiségüket. Az adatokat azonban nem kizárólag egymáshoz érdemes hasonlítani, hanem a társadalmi környezethez is, amelyben a hallgatók és szüleik élnek.

A kárpátaljai és a romániai hallgatók szüleinek iskolázottságát összehasonlítva megállapítottuk, hogy a romániai apák és anyák között nincs akkora külön-

10. ábra. Hazai és határon túli hallgatók összetétele a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)

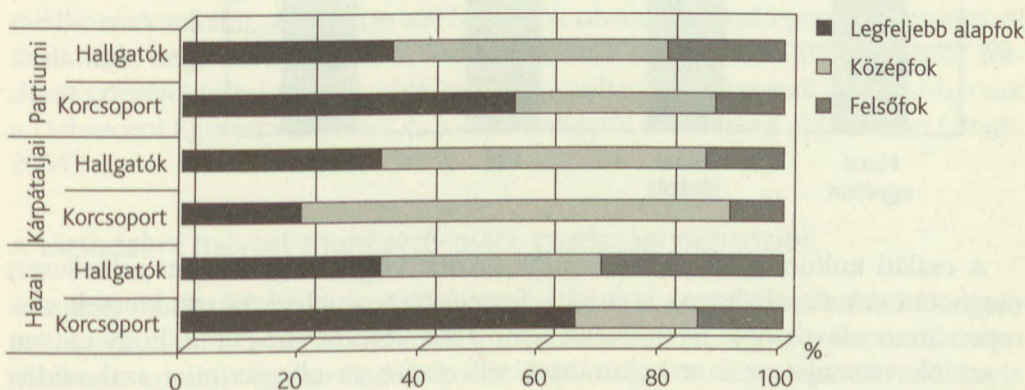


ség, mint Kárpátalján, aminek egyrészt az az oka, hogy a Partiumban több középfokú végzettségű anya van, s emellett a kárpátaljai apák között kevesebben jutottak el a felsőfokú végzettségig. Mindezek alapján összességében a partiumi hallgatók előnyösebb helyzetben vannak a szülők iskolázottságának dolgában, mint a kárpátaljaiak (Fényes, 2004).

A szakirodalom tanúsága szerint a legutóbbi időkig az apa foglalkozása volt az a mutató, amely leginkább meghatározta a következő generáció iskolai pályafutását, és erről állnak rendelkezésre széles körben adatok. Jelen esetben is azt vizsgáljuk, hogy a kutatásba bevont fiatalok és a nekik megfelelő életkorú csoport között milyen hasonlóságok és különbségek vannak az édesapák iskolázottsága szempontjából. Az összehasonlító adatok alapján világos, hogy a hazai hallgatók apái között jóval nagyobb arányban vannak felsőfokú végzettséggel bírók, mint a velük megegyező korcsoportba tartozó fiatalok apái között (lásd 11. ábra). A hazai hallgatók között feleannyian vannak, akiknek legfeljebb alapfokú végzettsége van, mint a hasonló korúak körében. A partiumi hallgatók családi háttere is valamivel előnyösebb a korcsoportjukénál, a különbség csak az alap- és a középfokúak körében jelentős, de nem olyan mértékű, mint ahogy azt a hazaiaknál láthattuk. A partiumi hallgatók összetétele az apák iskolázottsága szempontjából majdnem teljesen megegyezik – az itt korántsem elit iskolákként működő – felekezeti középiskolásokéval (Pusztai, 2004), vagyis úgy tűnik, a harmadfokú képzés nem szelektívebb a középfoknál. A kárpátaljaiak esetében is találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a felsőfokú végzettségű apával rendelkező gyerekek aránya nagyobb a hallgatók között, mint a korcsoportban, azonban ez a különbség kisebb arányú, mint a partiumiak körében.

Az iskolarendszer intézményes szelekciója és a fiatalok önszelekciója (Róbert, 2000; Csákó, 2003) miatt nem alaptalanul feltételeztünk különbségeket az egye-

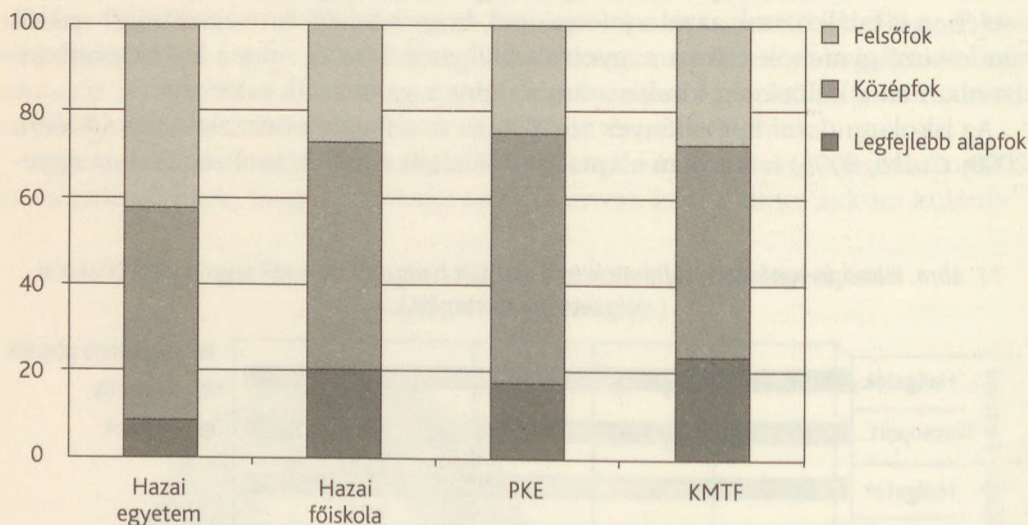
11. ábra. Hazai és határon túli fiatalok és a vizsgált hallgatók az apák legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



temi és a főiskolai szintű képzésben részt vevő hallgatók szüleinek iskolázottsága között. Az elemzést ezen a ponton nehezítette, hogy az intézmény vagy a kar neve alapján nem egyértelmű a képzés szintjének besorolása. A partiumi hallgatók besorolása nem jelentett gondot, ott mindenki egyetemi végzettséget kap, a kárpátaljai hallgatók esetében a nemzetközi ekvivalencia szabályainak megfelelően a specialista szintet az egyetemihez, a bakkalaureátus szintet a főiskolai szinthez soroltuk.

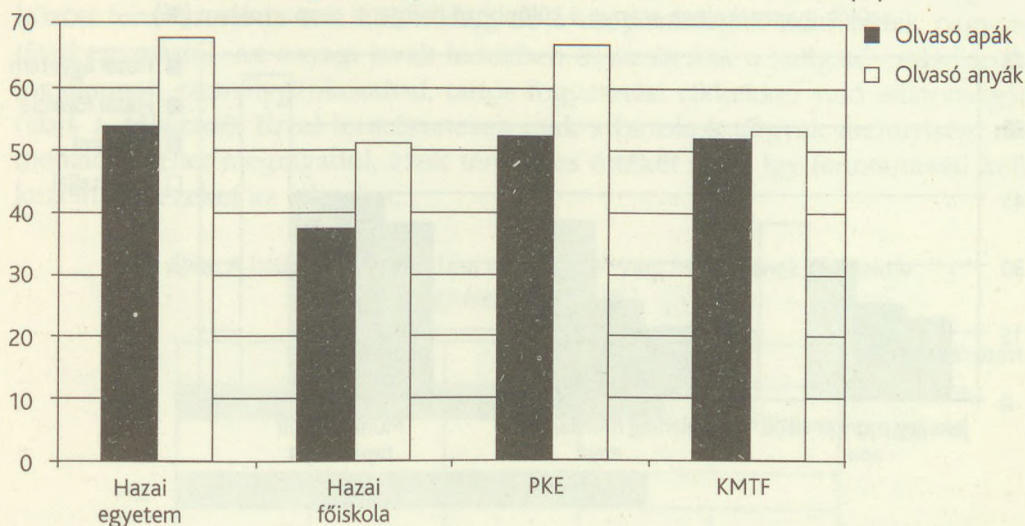
Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált hazai intézmények hallgatói körében egyértelmű és meglehetősen éles különbség mutatható ki az egyetemi és a főiskolai szintre járó fiatalok szülői kulturális háttéré között. A középfokú végzettségű szülők ugyan közel egyforma arányban szerepelnek, de az egyetemre beiratkozók negyven százaléka származik diplomás szülőktől, a főiskolásoknak pedig csupán egyötöde. Ezzel ellentétben az egyetemisták között csak minden tizedik fiatal származik alacsonyán kvalifikált szülőktől, a főiskolásoknak pedig majdnem harminc százaléka. A határon túli intézmények hallgatói esetében a magasabb és az alacsonyabb szintű diplomát ígérő képzések között nem találtunk ilyen jelentős eltérést, összességében mindkettőé közelebb áll a hazai főiskolások társadalmi háttéréhez (lásd 12. ábra).

12. ábra. Hazai és határon túli egyetemi és főiskolai szintű képzésekben részt vevő hallgatók a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



A család kulturális klímáját a szülők iskolai végzettsége mellett erőteljesen meghatározza a családtagok kulturális fogyasztása, amelyek között kiemelt szerepe van az olvasásnak. Jelen elemzésben azt a kérdést vizsgáltuk, hogy milyen a szülők viszonya az írott kultúrához, jellemző-e az olvasás mint szabadidős tevékenység az apákra és az anyákra. Az eddigi tapasztalatokkal összhangban az anyák olvasnak többet, majd kétharmaduk szokott olvasni, ezzel szemben

13. ábra. A hallgatók megoszlása szülei olvasási szokásai szerint (%)



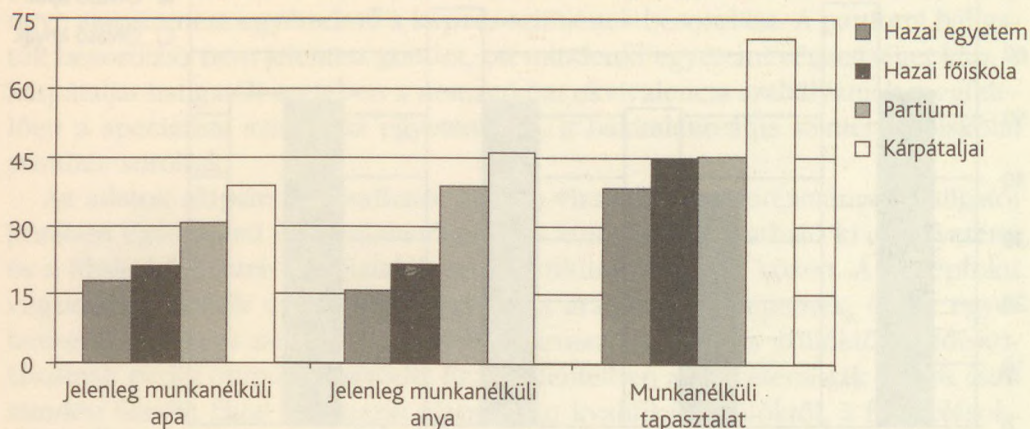
csak minden második apa tölti ezzel a szabadidejét. A határon inneni és túli fiatalok édesanyja egyenlő arányban, a határon túli édesapák kicsivel nagyobb mértékben választják a művelődés ezen formáját.

További elemzés során megfigyelhető volt hazai vonatkozásban az egyetemi és a főiskolai hallgatók kulturális háttérének különbözősége. A főiskolások között az anyák fele és alig több, mint minden harmadik édesapa szokott olvasni, az egyetemistáknál az apák fele és az anyák kétharmada ad ilyen mintát a gyermekének. A partiumi apák és a kárpátaljai szülők felét, a partiumi anyák kétharmadát látják a fiatalok rendszeres olvasónak (lásd 13. ábra). A fiatal generációban a felnőtt minták követésének hatása érzékelhető, a partiumiak és a hazai egyetemisták járnak az élen, de az átlagtól való eltérések kicsik. Természetesen jóval többen, átlagosan hetvenöt százalékban olvasnak, s szépirodalommal is ők találkoznak inkább. A határon túli hallgatók olvasáshoz való pozitív viszonyáról árulkodik, hogy körükben az olvasással eltöltött napi időtartam (a tanulásra fordított szintén különösen sok időt külön számolva) az átlagnál magasabb, csak a Debreceni Egyetem bölcsész és jogász hallgatói előzik meg ebben őket (Bocsi, 2004).

A társadalmi helyzet munkaerő-piaci, gazdasági dimenziói

A szülők munkaerő-piaci pozíójának vizsgálatakor már jelentősebb különbségeket észlelünk a határon inneni és túli fiatalok között. Míg a határon túli intézményben tanulók egyharmadának édesapja, negyven százalékának édesanyja nem dolgozik, addig a hazai intézmények hallgatóinak kevesebb, mint egyötöde számol be ilyesmiről. A részletes elemzés a hazaiak körében a tanulmányok

14. ábra. A jelenlegi vagy korábbi munkanélküli tapasztalattal rendelkező szülők gyermekeinek aránya a különböző hallgatói csoportokban (%)



szintje szerint, a határon túliak körében régió szerint mutatott ki jelentősebb eltérést. Itthon a főiskolások, a határon túl pedig a kárpátaljaiak körében gyakoribb válasz, hogy a szülőknek jelenleg nincs kereső foglalkozásuk.

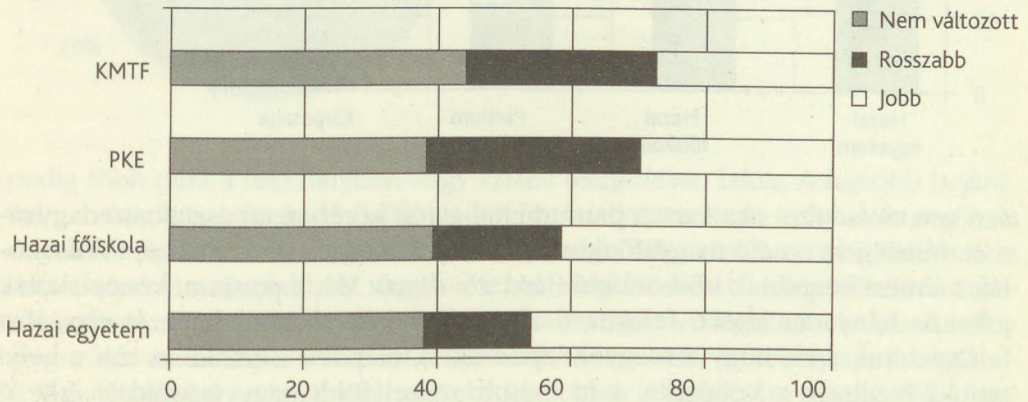
Hogy ezt a jellemzőt nem lehet konstansként kezelni a hazai oldalon, azt mutatja a munkanélküli tapasztalattal rendelkező szülők magas, 42 százalékos aránya, miközben a határon túliak még többen, a kárpátaljai hallgatók majd háromnegyede megtapasztalta, hogy szülei munkanélküliek (lásd 14. ábra). Meglepőnek találtuk, hogy a hazai egyetemisták családjában nem volt jelentősen ritkább a munkanélküli tapasztalat (majd negyven százalékos), mint a hazai főiskolások vagy a partiumi hallgatók körében. Annak ellenére, hogy a megváltozott gazdasági környezet hatására az aktív munkavállaló életkorúak háztartásainak majd kétharmadában következett be munkaerő-piaci változás, amely az esetek egy részében munkanélkülivé válást jelentett (Kolosi, 2000), a magasabb iskolázottság mellett bekövetkező jelentős mértékű munkanélküliséget régióspecifikus jelenségként kell értékelnünk, amely nem marad hatás nélkül a fiatalok helyzetértékelésére, életterveire.

1. táblázat. Az anyagi javakkal való ellátottság mértéke az egyes hallgatói csoportokban (átlagos pontszámok tízfokú skálán)

	Csoportátlag	N	Szórás
Hazai egyetem	6,2	733	2,9
Hazai főiskola	6,4	540	2,5
Partiumi Keresztény Egyetem	4,6	175	2,3
Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola	3,8	139	2,1
Összesen	5,9	1587	2,8

Anyagi javak tekintetében a hazai és a határon túli intézmények hallgatói között természetesen van különbség, de a csoportátlagok nem esnek nagyon távol egymástól. Az anyagi javak indexben összesítettük a hallgató családjának ingatlanlansal, személygépkocsival, tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságát (lásd 1. táblázat). Ezzel természetesen csak a birtokolt tárgyak mennyiségi dimenzióját lehet megragadni, azok tényleges értékét nem, így fenntartással kell kezelnünk ezeket az adatokat.

15. ábra. A hallgatók megoszlása családjuk anyagi helyzetének szubjektív megítélése szerint (%)

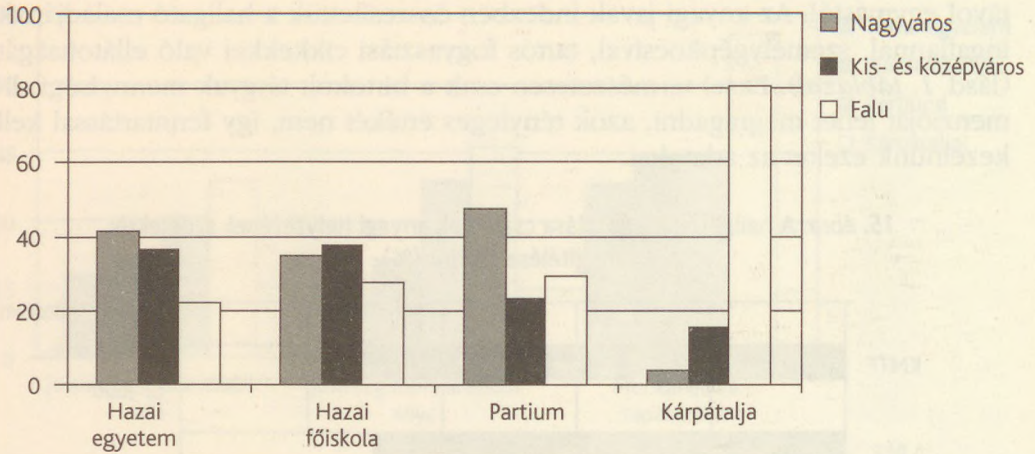


Az anyagi helyzet szubjektív dimenziója, amely a válaszadó saját korábbi körülményeihez viszonyítva adja meg az anyagi helyzet alakulásának irányát, sokkal finomabb mutatója ennek a dimenziónak. A hazai fiatalok kevesebb, mint egyötöde, a határon túliak majd egyharmada ítéli családjuk anyagi helyzetét rosszabbnak, mint tíz éve. A határon túliak közül a partiumiak többen vélekednek így, annak ellenére, hogy az anyagi javakkal való ellátottság és a munkaerőpiaci helyzet tekintetében előnyösebb helyzetben vannak a kárpátaljaiaknál. Világos, hogy viszonyítás eredménye ez a kép (lásd 15. ábra).

A társadalmi helyzet települési, regionális dimenziója

A hallgatók állandó lakóhelyének településtípusa részben a régióra jellemző települési struktúrát tükrözi, a nemzetközi összehasonlítások azonban a településtípus szerinti besorolással óvatosan kell bánni, ugyanis a kárpátaljai hallgatók falusiasságának az ottani településpolitika az oka. A hasonló méretű és fejlettségű települések jelentős része a határ másik oldalán már városi besorolásúvá lépett elő. Ráadásul a legtöbb kárpátaljai faluban egész tizenegy évfolyamig működik a középiskola, vagyis középfokú tanulmányok is elérhetők helyben, sőt a líceumok nagy része is ilyen településen található. Így a kárpátaljai falusi besorolású településekről érkezők nagyobb arányának lényegében nem szoro-

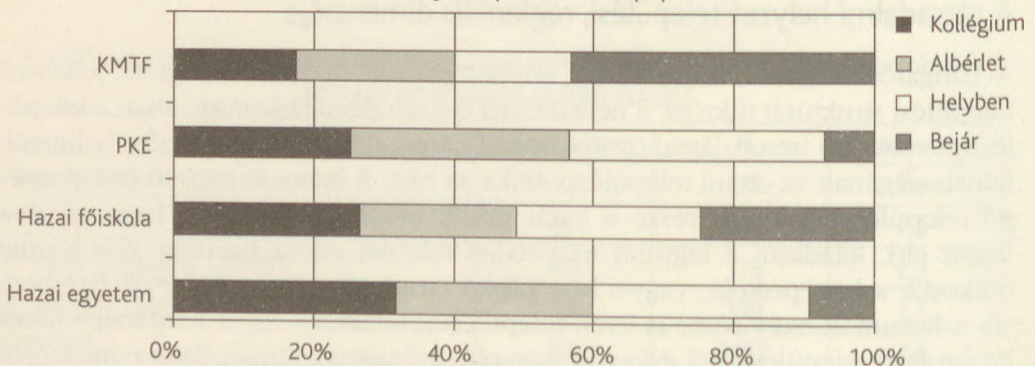
16. ábra. A különböző hallgatói csoportok megoszlása az állandó lakóhely településtípusa szerint (%)



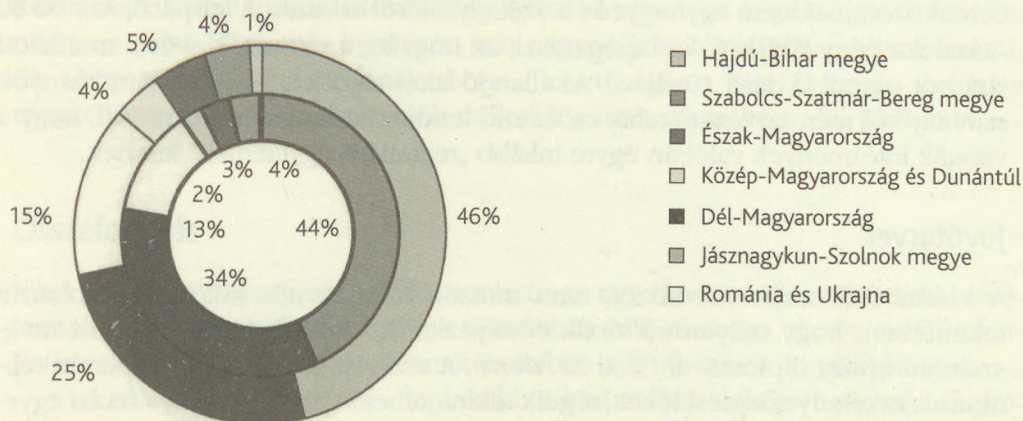
san vett társadalmi oka van. A partiumi hallgatók körében tapasztalható nagyvárosi többség az ott élő magyar lakosság elhelyezkedésének és a középfokú iskolák meritési bázisának köszönhető (lásd 16. ábra). Már a partiumi középiskolák jelentős hányadát kitevő felekezeti intézmények társadalmi háttérét vizsgálva felfigyeltünk arra, hogy a megyeközpontokba telepített iskolákban sok a helyi tanuló és kevés a kollégista, s itt még a székelyföldi nagyvárosokból érkező fiatalok is erősítik a városi túlsúlyt.

Sokat elárul az intézmények vonzáskörzetéről annak az elemzése, hogy a fiatalok hol laknak a tanév alatt (lásd 17. ábra). A kollégiumban és az albérletben lakók nagyobb aránya jelzi, hogy egy intézményben több a távolról érkező hallgató. Ebben a vonatkozásban a Debreceni Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem áll az élen, mint azt már a kibocsátó középiskola regionális vizsgálatakor is tapasztaltuk. A hazai főiskolai hallgatóknak a fele, a kárpátaljaiaknak

17. ábra. A különböző hallgatói csoportok megoszlása a tanév alatti lakóhelyük típusa szerint (%)



18. ábra. A hazai egyetemisták és főiskolások megoszlása régióinként (%)

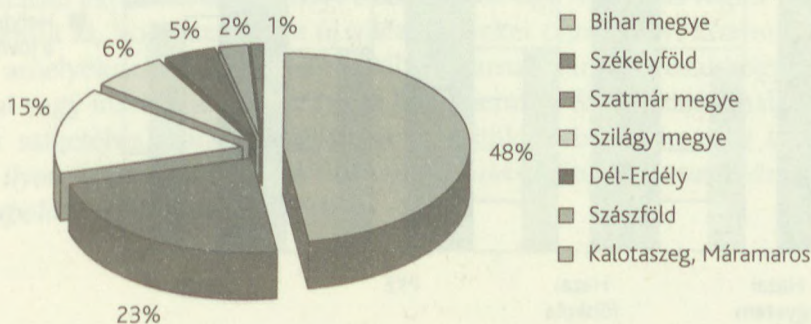


pedig több mint a fele helyben vagy közeli településen lakik. A legtöbb bejáróval a beregszászi főiskola hallgatói között találkoztunk, itt a fiatalok negyven százaléka naponta utazik, vagyis elérhető közelségből jár az intézménybe, azonban itt sem alacsony a távolabbról vagy nehezen megközelíthető településekről érkezők aránya. A partiumiak körében tapasztalt magas kollégista és helybeli arány megerősíti az intézmény kettős arculatával kapcsolatos fentebbi tapasztalatot.

A harmadfokú intézmények vonzáskörzetének jellemzésére a hallgatók állandó lakóhelyének térbeli elhelyezkedését elemeztük (lásd 18. ábra). Megállapítottuk, hogy mind a hazai egyetem, mind a hazai főiskola esetén a hallgatók bő hetven százaléka két megyéből: Hajdú-Biharból és Szabolcs-Szatmár-Beregből származik. Nem nagy, de még jelentős csoportot képeznek mindkét kategóriában az észak-magyarországiak. Az Észak-Alföld más területéről, a Közép- és Dél-Magyarországról érkező hallgatók együttvéve már csak az egyetemisták között haladják meg a tíz százalékot.

A határon túli hallgatói csoportok közül nagyobb a partiumiak területi szóródása, de a fiatalok hetven százaléka ebben az esetben is egy, három megyére kiterjedő

19. ábra. A partiumi hallgatók megoszlása a térben (%)



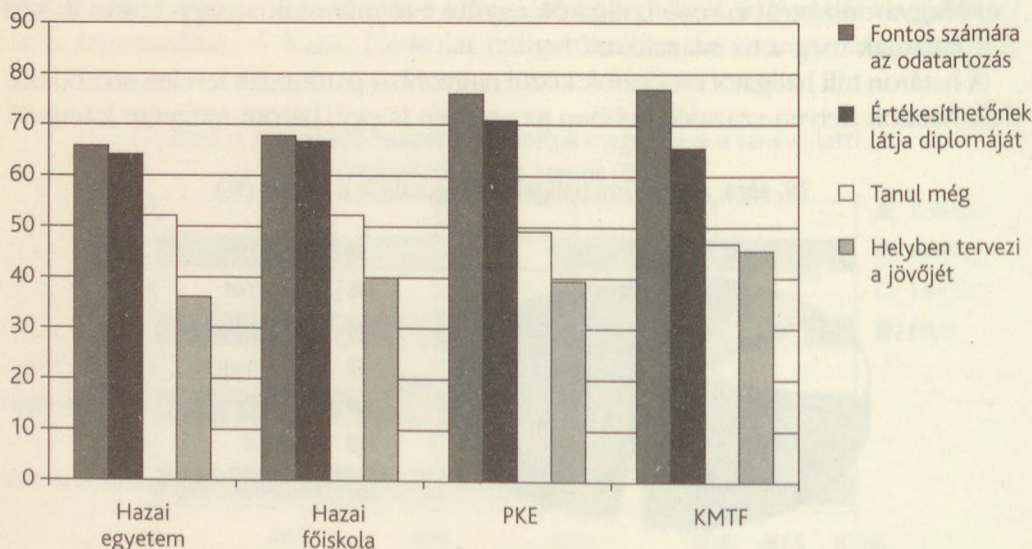
törzsterületről – Bihar, Szatmár és Szilágy megyéből – származik, s emellett a beiratkozók majdnem egynegyede a Székelyföldről érkezik. A kárpátaljaiak bő 80 százaléka négy járásból – a beregszászi, az ungvári, a nagyszőlősi és a munkácsi járásból – kerül ki (lásd 19. ábra). Az állandó lakóhelynek a felsőfokú tanulmányok színhelyétől mért távolsága tehát csökkenő tendenciát mutat, ami arra vall, hogy a vizsgált intézmények valóban egyre inkább „regionális egyetemek” lesznek.

Jövőtervek

A különböző csoportok között nem mutatkozott jelentős különbség abban a tekintetben, hogy milyennek érzik elhelyezkedési lehetőségeiket a most megszerezni kívánt diplomával (lásd 20. ábra). A vizsgált fiatalok alapvetően szkeptikusak az elhelyezkedési lehetőségeik tekintetében. Ötfokú skálán a hazai egyetemisták egy kicsit jobbnak (átlag: 2,1) ítélték, a hazai főiskolások és a határon túliak kicsivel rosszabbnak (átlag: 1,9). A további továbbtanulást összességében a fiatalok fele szükségesnek érzi, a hallgatói csoportok közötti különbség csak árnyalatnyi a hazaiak javára (Pusztai – Fináncz, 2004). A megkérdezettek többsége fontosnak tartja a lakóhelyén együtt élőkkal való kapcsolattartást, valamint minden harmadik képzei el úgy a jövőjét, hogy lakóhelyén fog letelepedni, s a határon túliak egy kicsit többen gondolkodnak így, mint a hazaiak, akik közül az egyetemisták vágyódnak el leginkább (Kóródi, 2004).

Az adatok szerint a fiatalok jelentős arányban kötődnek ahhoz a közösséghez, amelyből származnak, de a határon túliak valamivel fontosabbnak tartják ezt. A diploma otthoni értékesíthetőségében többségében bíznak, de leginkább a partiumi fiatalok. A hazai fiatalok közül talán a munkalehetőség megtalálásá-

20. ábra. A lokális kötődés és a jövőtervek alakulása a különböző hallgatói csoportokban (%)



val kapcsolatos kételyek miatt többen szeretnének majd újabb tanulmányokba kezdeni. A kárpátaljaiak valószínűleg a család teherbíró képességének korláta miatt – a másoddiplomás képzésért már nagyon jelentős tandíjat kellene fizetniük – kevesebben gondolkodnak ebben a lehetőségben. Kisebbségben vannak a megkérdezettek között azok, akik szűkebb pátriájukban képzelik jövőjüket.

Összefoglalás

Jelen tanulmányban azzal foglalkoztunk, hogy egy mostani államhatárokkal elválasztott határközi terület fiataljainak oktatáshoz való viszonya, illetve továbbtanulás iránti igényei miben hasonlítanak és miben különböznek. Megállapítottuk:

- *A vizsgált intézmények* – leginkább a kárpátaljai – *elsősorban helyi (regionális) igényeket szolgálnak*. Ezt a funkciót az Észak-Alföldön a harmadfokú szakképző intézmények töltik be; Kárpátalján és a Partiumban viszont a szerkezetváltó és a felekezeti intézmények.
- A felsőoktatásba való belépés összehasonlításakor azt tapasztaltuk: a hazai hallgatók a *legfiatalabban belépő kárpátaljaiak és a legidősebb korban felsőoktatásba jutó partiumiak* között helyezkednek el.
- A kárpátaljai és a partiumi intézmények a helyi (kisebbségi) társadalmak egészét szolgálják, ezért *hallgatóik szélesebb társadalmi rétegekből jutnak felsőoktatásba*. Az észak-alföldi intézmények hallgatói ezzel szemben erősebb társadalmi szelekción esnek át.
- *A helyi társadalmak kulturális szokásai és az iskolafokokban megtestesülő kulturális tökéinkonzisztensek* akkor, ha a helyi társadalom kisebbségben él. Az észak-alföldi szülők olvasási szokásai például határozottan összefüggenek a szülők iskolázottságával; a Partiumban azonban nem csak a magasan kvalifikáltak, hanem annál jóval többen olvasnak.
- *A hallgatók lokális identitása mindhárom térségben erős, jövőjüket mégsem helyben képzelik el*. Ez az ellentmondás különösen a kárpátaljaiakat és a partiumiakat jellemzi.

A vizsgálat alátámasztja azt a megállapításunkat, hogy a harmadfokú képzés új intézményei (regionális egyetemek, közösségi vagy alternatív főiskolák stb.) a felsőoktatási expanzió új eszközei és termékei. Egy határközi régiót megvizsgálva az derült ki, hogy ezeket az új intézményeket olyan helyi közösségek hívják életre, amelyeknek fiataljai már tovább akarnak tanulni, csakhogy – területi, politikai vagy kulturális okokból – az illető nemzeti felsőoktatási hálózatoktól elvannak szigetelve. Mindez megerősít bennünket abban, hogy *a harmadfokú képzés ilyen új intézményeinek nemcsak oktatáspolitikai, hanem társadalom- és nemzetpolitikai jelentőségük is van*.

Irodalom

- Altbach, P. G. (ed.) (1999): *Private Higher Education and Development in the 21th Century*. Boston, Greenwood.
- Apple, M. (2001): Comparing neo-liberal projects. *Comparative Education*, no. 4. 409–423. Magyarul közli: Kozma Tamás et al. (szerk.) (2004): *Oktatás és társadalom*. (Pallas Debrecina 14) Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 98–113.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 59–61.
- Bocsi Veronika (2004): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok időfelhasználási mintázatai*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Bocsi Veronika – Kőródi Márta (2003): Továbbtanulás – fel nem ismert esély a mobilitásra. *Educatio*, 2. sz. 308–311.
- Brown, D. K. (1995): *Degrees of Control: A sociology of educational expansion and occupational credentialism*. New York, Teachers College Press.
- Brown, D. K. (2001): The social sources of educational credentialism. *Sociology of Education*. Extra Issue, 19–34.
- Csákó Mihály (2003): Gondolatok a felsőfokú felvételi kritériumairól. *Educatio*, 2. sz. 175–187.
- Cserniczkó István – Soós Kálmán (2002): Gyorsjelentés. In Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): *Mozaik 2001*. Budapest, Ifjúságkutató Intézet, 19–34.
- Fényes Hajnalka (2004): *A Partiumi Keresztény Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola diákjai kulturális és anyagi tőkejavakkal való ellátottsága*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Flóra Gábor – Szilágyi Györgyi – Zakota Zoltán (1998): *A vegyes házasságok mint szociológiai probléma*. (Előadás „Az Európai Közösség – PHARE a Demokráciáért” c. konferencián.) Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Gabóda Béla – Orosz Ildikó (2003): Ukrajna (Kárpátalja) oktatási intézményhálózatának felépítése. In *Magyar kulturális és oktatási intézmények a Kárpát-medencében*. Budapest, Márton Áron Szakkollégium, 19–34.
- Illés Péter – Vidra Anikó (2003): *Regionális egyetem*. Kutatási beszámoló. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Jánossy Ferenc (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról*. Budapest, Magvető.
- Jonasson, J. T. (2004): *Does national policy govern the expansion of higher education?* (Paper for the XXI. CESE Conference, Copenhagen, 2004, jún. 24.–júl. 1.) Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Keller Magdolna (2004): *Határon túli magyar hallgatók a Partiumban a batáron innen és túl*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Kiss Annamária (2003): Diákok a harmadfokú képzésben. *Educatio*, 1. sz. 142–47.
- Kivinen O.–Nurmi J. (2003): Unifying higher education for different kinds of Europeans. *Comparative Education*, no. 1. 83–105.
- Kolosi Tamás (2000): *Terhes babapiskóta*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Kóródi Mária (2004): *A lokális kötődés mint a tér szubjektív megítélésének lehetséges kulcsa az északkelet-magyarországi, kárpátaljai és partiumi fiatalok körében*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Kozma Tamás (2002a): *Regionális egyetem*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Kozma Tamás (2002b): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2004): Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle*, 1. sz. 32–44.
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Felsőoktatási kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Lannert Judit (2003): A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 2. sz. 187–209.
- Lázár Sándor et al. (2003): *Magyar nyelvű felsőoktatás a Partiumban: igények és lehetőségek*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1996): *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Murvai László (2001): *A romániai magyar oktatás tíz éve, 1990–2000*. Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Nagy Éva (2003): Kultúr – Tér. *Educatio*, 2. sz. 297–301.
- Nagy Mária (2004): A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In Nagy Mária (szerk.) (2004): *Mindenki középiskolája: középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 93–117.
- Orosz Ildikó (2000): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében, 1989–1999*. (Doktori értekezés kézírata.) Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Regionális egyetem kutatási dokumentáció.
- Polónyi István (2004): *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai Gabriella – Fináncz Judit (2004): A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése észak-magyarországi, kárpátaljai és partiumi felsőoktatási intézmények hallgatói körében. *Educatio*, 4. sz. 618–634.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1. sz. 79–95.
- Szabó Péter Csaba (2003): A mátészalkai felsőfokú szakképzés. *Educatio*, 2. sz. 311–314.
- Szűcs István (2003): *A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Tarján Tamás (1993): Gazdasági növekedésünk alakulása Ausztriához viszonyítva a 20. században. *Közgazdasági Szemle*, 9. sz. 815–822.
- Tavaszi Hajnal (2003): *A nagyváradi királyi jogakadémia és utódai szerepe a kisebbségi oktatásban*. Kézirat. Kutatási beszámoló. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Trow, M. (1974): *Problems in the transition from elite to mass higher education. Policies for Higher Education*. Paris, OECD.

Algoritmikus szemléletű tanítás-tanulás az információs társadalomban – következtetések a pedagógusképzésre

Bevezető

Az algoritmikus szemlélet fejlesztése méltatlanul mellőzött terület a hazai oktatásban. Szerepe lehet ebben annak, hogy úgy tűnik, mintha az *algoritmikus gondolkodás* elnevezés valamiféle mechanikus tevékenységet sugallna, amit eleve ellentétesnek érzünk a kreativitással. Ennek a tanulmánynak egyik fontos célja, hogy hozzájáruljon az említett mellőzöttség csökkentéséhez, illetve rámutasson az algoritmikus gondolkodás valódi jelentésére és fontosságára.

Az algoritmikus szemlélet oktatási folyamatra gyakorolt hatásait és módszertani vonzatait vizsgálva megállapítható, hogy az algoritmikus szemlélet egyszerűs mind a rendszerszemlélet szükségszerű és következetes érvényesítését is jelenti. Az algoritmikus szemléletmód természetéből fakadóan hathatós segítséget nyújt a tananyag (különböző szintű egységeinek és egészének) világos rendszerezéséhez éppúgy, mint az oktatási gyakorlat legkülönbözőbb területein felmerülő feladatok áttekinthető, logikus megoldásmenetének tervezéséhez. A hagyományos és a számítógépes feladatmegoldás összehasonlító elemzése, az algoritmikus problémamegoldás vizsgálata és a programozás oktatástörténeti áttekintése magától értetődő természetességgel teszi majd helyére az algoritmus kitüntetett szerepét: nevezetesen, hogy a hangsúlyt az algoritmus és nem a program fogalmára kell helyezni. Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése, az algoritmikus szemléletmód kialakítására való törekvés növeli az oktatás hatékonyságát általában, ugyanakkor segíti az általános műveltség és a szakmai képzettség számára elengedhetetlen informatikai alpműveltség elsajátítását.

Jelen tanulmány ösztönzést és segítséget kíván nyújtani ahhoz is, hogy mind az általános műveltséget szolgáló informatikaoktatás segédleteit, mind a szakközépiskolai alapozó tantárgyak tankönyveit, feladattárait az algoritmikus szemléletmód jegyében lehessen továbbfejleszteni. Hozzá kíván járulni továbbá ahhoz is, hogy a tanárjelöltek megismerjék az algoritmikus szemléletet, gondolkodást, és képesek legyenek majd a tanítványaik ilyen irányú fejlesztésére is.

Mivel a kérdéskör tágabb értelemben véve immár fél évszázados múltra tekint vissza, áldoznunk kell néhány mondatot keletkezésének körülményeire. Az 1950-es években az USA-ban mint üstökös indult pályájára a programozott oktatás. Elméleti alapját a skinneri kis lépésekből álló információ – kérdés – válasz –

megerősítés (illetve korrekció) tanuláspszichológiai képlet jelentette, melyeket az erre a célra szerkesztett speciális tankönyvek, illetve oktatógépek továbbítottak. A tanulók részére jelentős sikerélményt biztosító önálló tanulási módszer gyengeségeit (nem teszi próbára az értelmi erőket: a gondolkodást, a problémamegoldást nem fejleszti a kívánt mértékben) igen hamar vitatták. A módszer vitatói, helyesebben továbbfejlesztői közül Crowder elágazó programjaiban a lépések már nagyobb terjedelműek, egy-egy gondolati egységet fognak át, és az előre megadott feleletek közül történő választástól függően a tanuló más-más úton halad tovább a program feldolgozásában.

Landa (1969) algoritmusok alkalmazásával vélte az oktatás, a tanulás hatékonyságát fokozni. Ezek elsajátításával a tanuló olyan megismerési, ismeretszerzési műveletek birtokába jut, amelyek elősegítik az eredményes, önálló tanulást, a logikus gondolkodás fejlődését. Két fő formája, a felismerési és a megoldási algoritmus vált ismertté.

Az algoritmusok további finomítását, rugalmasabbá tételét (humanizálását, optimalizálását) szolgálták azok az öt éven át tartó kísérletek, melyek eredményei egyértelművé tették, hogy „A humanizált megtanulandó algoritmusok megkönnyíthetik a megoldási (átalakítási) folyamatok elsajátítását azokban a tárgykörökben, melyek alkalmasak és célszerűek algoritmikus előírások készítésére; az algoritmikus előírások transzferhatása a tárgykörét képező tantárgyon belül föltétlenül érvényes, más tárgyakra esetleges; a humanizált fogalom általánosabb értelmű, és magában foglalja az algoritmusok felhasználásának módszerét is, mely a »konstruktív« módszerrel analóg” (*Gyaraki*, 1976, 15).

Mind a felismerési, mind a megoldási algoritmusok számos, igen eltérő diszciplínához tartozó témakörben készültek. Már egy 1974-ben végzett felmérés is matematikából tizenkilenc, nyelvtanból tíz, fizikából három, történelemből egy, földrajzból három, kémiából hét, számvitelből két, testnevelés (és sportból) tíz, műszaki témákból tizenhat, kereskedelmi gyakorlatból egy és számítástechnikai ismeretekből két oktatási algoritmust regisztrált. Azóta még inkább szélesedik az algoritmusok felhasználási területe: egészségügy, diagnosztika, rutin terápia; műszaki berendezések különböző szintű szervizelése stb. (*Gyaraki – Biszterszky*, 1996).

Talán ennek a fejlődésnek tudható be, hogy az algoritmus fogalma már belekerült a Nemzeti alaptantervbe (NAT).

Az algoritmikus gondolkodás jelentősége az oktatásban

A tanulók algoritmikus szemléletmódjának kialakítására nem a számítástechnika és az informatika tantárgyak jelentik az egyedüli lehetőséget. Tapasztalataink azt bizonyítják, hogy a számítástechnika elemeinek integrálása más alapozó tantárgyakba olyan kölcsönhatást eredményez, amely megsokszorozza mindkét oldal lehetőségeit. Bármely területen merüljön fel egy feladat, az adott feladattípus általános megoldásához azt a probléma – modell – algoritmus utat

kell bejárnunk, amely a számítástechnikában a programozásnak szükségszerű velejárója. A nem számítógépes megoldás során azonban sokszor sajnos nem így járunk el, jóllehet a feladatmegoldásnak ez a menetrendje biztosítja a komplex áttekintést.

Az algoritmikus gondolkodásra nevelés, az algoritmikus szemléletmód kialakítására való törekvés tehát segíti az adott alapozó tantárgy oktatásának eredményességét, és természetesen segíti a számítástechnikában tanított programozást is.

A technikai fejlődés hatása a programozás oktatására – a programozás tanításának történeti áttekintése

A programozás tanításának történetét tanulmányozva az alábbiakban láthatjuk majd, hogy a problémamegoldás menetében fokról fokra egyre erőteljesebben került előtérbe az algoritmusszerkesztés szerepe, a konkrét programnyelvtől, illetve a számítógéptípustól független algoritmizálás.

Az algoritmikus problémamegoldás tanításával foglalkozó számára a programozás oktatásának történeti áttekintése, fejlődésének, eredményeinek és hibáinak, történeti tanulságainak vizsgálata elősegíti a jelen jobb megértését, valamint a jövő igényeinek a lehető legpontosabb meghatározását. A történetiség elvének követelménye a szakoktatás egészére vitathatatlanul fennáll, de indokolt lehet ezt annak egy speciális részterületére, például a számítástechnikára, az informatikára, a programozás oktatására is adaptálni még akkor is, ha a szóban forgó tudományág viszonylag fiatal volta csak szerényebb méretű időívet enged vizsgálni. „A fejlettség igen gyakran nem a fejlődés természetes egymásutánjának, hanem egészen más okoknak az eredménye, aminek figyelmen kívül hagyása, vagy helytelen egyoldalú magyarázata téves következtetéseknek lehet forrása. A múlt megértése nélkül a fejlődés tanulságai a jelenre nézve érthetetlenek.” (Víg, 1932, 137) A programozás oktatástörténeti áttekintése magától értetődő természetességgel teszi majd helyére az algoritmus kitüntetett szerepét: a hangsúlyt az algoritmus és nem a program fogalmára kell helyeznünk.

Az 1950-es évekig a programozók néhány konkrét számítógép használatát tanulták meg, mégpedig a gépek konstruktőreitől. Gyakorlatilag minden programozónak saját, egyéni módszere volt arra, hogyan szerkesszen algoritmust az adott számítógépre. Kezdetben a programozás magukkal a számítógépekkel folytatott kísérletezést jelentette. Ebben az időben nem volt még szükség általánosan használható programozási módszerekre, már csak a korlátozott lehetőségek és a számítógépek szerényebb megbízhatósága miatt sem.

A hatvanas éveket a programozási nyelvek koraként szoktuk emlegetni. A programozási módszerek egységesítésére vonatkozó törekvések magas szintű programozási nyelvek kidolgozásához vezettek. Több száz (többé-kevésbé gép-független) programozási nyelv született, így azután a programozás tanításának kérdése is előtérbe került. Kezdetben ez a programozási nyelvek tanításában merült ki, az algoritmusszerkesztés folyamatával az oktatásban nemigen foglal-

koztak. Az oktatási céllal készült kidolgozott feladatok is inkább csak az adott programozási nyelv elemeinek tanítását célozták.

Az algoritmikus programozás kora akkor kezdődött, amikor a hetvenes években fejlődésnek indult a programozás tanításának módszertana. A strukturált programozással kapcsolatos módszertani eredmények elsősorban *Dahl*, *Dijkstra* és *Hoare* (1972) nevéhez fűződnek.

Az előbbiek alapján elmondható tehát, hogy a programozás tanítása kísérleti jellegű tudományként indult, hiszen az kezdetben tudományokra és gyakorlati tapasztalatokra egyaránt támaszkodó eljárások és fogások együttese volt. Donald E. Knuth amerikai professzor 1968-ban megjelent könyvének címe: „The Art of Computer Programming” (*Knuth*, 1968) is arról árulkodik, hogy maga a szerző is inkább mesterségbeli ügyességről, a „beavatottak” művészi fokra fejlesztett gyakorlati tudásáról kíván szólni, semmint elméleti tudományról. A fejlődést jól mutatja E. W. Dijkstra 1976-ban megjelent művének címe: „A Discipline of Programming” (*Dijkstra*, 1976). Hasonlóképpen D. Gries 1981-ben napvilágot látott munkájának címe: „The Science of Programming”, amely a programozás tanítása történeti útjának újabb mérföldkövét jelzi (*Gries*, 1981).

Algoritmus, folyamatábra és program-terminológiatörténeti megfontolások

A programozás tanításának történetét áttekintve egyértelmű igazolást nyer koncepciónk, miszerint a hangsúlyt a program helyett az algoritmusra kell helyeznünk.

Nem lenne szerencsés, ha valamely problémamegoldó algoritmust mindjárt egy konkrét programnyelven kezdenénk írni, hiszen ez esetben a probléma helyett az adott programozási nyelv írná elő, hogy milyen részletekkel foglalkozzunk. Valamennyire is összetettebb probléma esetén pedig, még az algoritmus, vagyis a megoldásra vezető képletes-szöveges utasításrendszer ismeretében is, közvetlenül számítógépes programot írni – különösen kezdők számára – egyébként is veszélyes vállalkozás. A programhibák keresése és javítása sokkal több időnkbe és fáradságunkba kerülhet, mintha munkánkban végig áttekinthető rendet tartunk. A rendtartás egyik legjobb eszköze az algoritmus rajzos vázlat, a folyamatábra.

Folyamatábrát rajzolni lényegében annyit jelent, mint megfogadni a klasszikus tanácsot: a feladat megoldását programozni, magyarul: előre megtervezni, előrajzolni. Ezért módszertani szempontból alapvetően célszerű valamely feladat számítógépi megoldása során a modell–algoritmus–folyamatábra–program utat végigjárni. Jóllehet valamely adott, magas szintű programnyelvet szem előtt tartva rajzolhatunk ún. programorientált folyamatábrát is, mégis a technikai fejlődés szülte szüntelen változások közepette még nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk az általános folyamatábra készítésének, amely egyszersmind konkrét programnyelvtől, illetve számítógéptípustól független algoritmizálást is jelent.

Érdekes megfigyelni, hogy – amint ez az előbbiekből kitűnik – az algoritmus és a program szavak közül, eredeti jelentését tekintve a *program* szó takarja azt a fogalmat, amit ma rajzos algoritmusnak, folyamatábrának mondunk. A program szót azonban ma az algoritmus kódolt változatára használjuk: amikor programozunk, valójában egy algoritmust írunk le valamilyen programozási nyelven.

Korunkban az *algoritmus* szó a számítástechnika egyik alapvető szakkifejezéséként került be szótárunkba; ilyen értelemben csak a század derekán jelent meg először. A szó kialakulására vonatkozóan különféle elképzelésekkel találkozunk. Knuth a logaritmus szó érdekes betűjátékát vélte felfedezni benne; néhány történész az I. században élt arab matematikus, Abu Dzsafar Muhammad Ibn Musza al Hvarizmi nevével hozza összefüggésbe. Ez utóbbit látszik alátámasztani az a tény, hogy angol lexikonok korábbi kiadásaiban a mai „algorithm” helyett az „algorism” szót találjuk meg, amely eredetileg arab számokkal végzett aritmetikai műveleteket jelentett. A szónak ebben az értelemben vett jelentése az idők folyamán feledésbe merült, módosult alakjában már az új tudomány által használt fogalom nyert kifejezést. Az algoritmus olyan utasítások sorozata, amely azon műveletek sorrendjét határozza meg, amelyek adott feladat(csoport) bármely lehetséges kimenetelére nézve annak megoldását adják.

A definíciót átgondolva érezzük, hogy az algoritmus *univerzális fogalom*. A telefonfülkében elhelyezett telefonálási útmutatótól kezdve a két természetes szám legnagyobb közös osztójának meghatározására szolgáló (Eukleidésztől származó) mechanikus eljárason keresztül egészen egy gépalkatrész gyártási folyamatának leírásáig valójában algoritmusokról van szó. Egy étel elkészítési receptje is algoritmus, csakúgy, mint például a fecskék költözési ösztöne – még akkor is, ha ez utóbbi algoritmus lépéseit pontosan nem ismerjük. (Vajon maga a Világmindenség, amely minden részletében szigorúan tervezett törvényszerűségek szerinti felépítettséget és fejlődést mutat, nem egy esetleg önmagát is befolyásoló algoritmus még ma is folytatódó „végrehajtása”?)

Amikor a tanárképzésben a tanárjelölteknek például a tanulás tanítását tanítjuk, voltaképpen a tanulás algoritmusát kell átgondolnunk, kidolgoznunk. A kezdő programozók tanításakor pedig magának a számítógépes feladatmegoldás menetének, „algoritmusának” (probléma–modell–algoritmus–program) vázolását használjuk az algoritmus fogalmának – talán legelső – analóg megvilágítására. Korántsem véletlen ez utóbbinak szembeszökő hasonlósága Pólya György problémamegoldásra ajánlott (itt csak vázlatosan közölt) algoritmusával: 1) a probléma megértése, 2) terv készítése, 3) a terv kivitelezése, 4) visszatekintés (Pólya, 1977).

Az algoritmikus feladatmegoldás tanítása

Vizsgáljuk meg az algoritmus szerepét és helyét a problémamegoldásban! A feladatmegoldásnak bizonyos menetrendje természetesen már a számítógépek megjelenése előtt is kialakult. A következőkben a hagyományos és a számítógépes problémamegoldás munkafázisainak összehasonlító áttekintésével szeret-

nők megvilágítani azt, hogy a tárolt programú számítógép használata mennyiben módosítja e menetrendet.

A hagyományos feladatmegoldás munkafázisai:

1. a probléma felvetése és elemzése,
2. a megoldás (legtöbbször matematikai) modelljének megszerkesztése vagy kiválasztása,
3. megoldási terv készítése (a megoldás algoritmusának kidolgozása),
4. a feladat tényleges megoldása az algoritmus útmutatása szerint,
5. a kapott eredmények elemzése, felhasználása.

A számítógépes feladatmegoldás munkafázisai:

1. a probléma felvetése és elemzése,
2. a megoldás (legtöbbször matematikai) modelljének megszerkesztése vagy kiválasztása,
3. megoldási terv készítése (a megoldás algoritmusának kidolgozása),
4. az algoritmus számítógépi programba foglalása, majd a program számítógépi futtatása,
5. a kapott eredmények elemzése, felhasználása.

Felületesen szemlélve azt gondolhatnánk, hogy a hagyományos és a számítógépes feladatmegoldás algoritmusai közötti egyetlen különbség, hogy a megoldási tervet az egyik esetben az ember, a másik esetben a számítógép hajtja végre. A két munkafolyamat közötti döntő különbség valójában persze az algoritmus előre kidolgozottságának mértékében és pontosságában rejlik. A hagyományos megoldásnál az algoritmus szervezése és végrehajtása akárhányszor egybefolyhat, mert a gondolkodó-számoló ember fejében a soron következő műveletek kiválasztásával legtöbbször a végrehajtás is együtt jár; ámbár terjedelmesebb feladat megoldásához mindig célszerű ún. megoldási tervet készíteni, amely más szavakkal éppen az algoritmus többé-kevésbé pontos megszerkesztését jelenti.

A mondatszerű leírás vizualizálása: a folyamatábra

Különböző algoritmusleíró eszközök közül választhatunk: folyamatábra, struktogram, mondatszerű leírás stb. Mindegyikkel megoldási tervet készítünk egy adott feladattípusra. Ez a terv pedig valójában a megoldás menetének géptől és konkrét programnyelvtől független, szemléletes, a logikai gondolatmenetet egyértelműen követő és a szerkezeti egységeket világosan tükröző leírása. Ezeket az algoritmusleíró eszközöket használhatjuk akkor is, ha nem okvetlen számítógéppel kell megoldanunk egy adott feladatot. A tanítási-tanulási folyamatban a problémamegoldásnak erre a kreativitást igénylő szakaszára, az algoritmus konstruálására kell koncentrálnunk, hiszen a végrehajtás csupán mechanikus tevékenység, akár az ember, akár a gép végzi azt.

Az algoritmust – a jobb áttekinthetőség kedvéért – gyakran rajzos formában adjuk meg: folyamatábrát készítünk. Egy programszintű folyamatábra szimbólumait a magas szintű programnyelvek alaputasításainak feleltethetjük meg. Bonyolultabb, nagyobb lélegzetű feladatok terjedelmesebb folyamatábrái gyakran nehezen áttekinthetők. Ilyen esetben célszerű először vázlatos, ún. fő folyamatábrát készíteni, amely rövidege miatt könnyen áttekinthető és jól követhető. A vázlatos fő folyamatábra programrészletekből, alprogramokból (más szóval: eljárásokból) állhat, amelyeket azután külön folyamatábrákon részletezhetünk. Ennek a megoldásnak előnye az is, hogy a résztvevőket leíró folyamatábrák külön, akár más személy által is elkészíthetők, külön kipróbálhatók, lejátszhatók. Ez a módszer, a *folyamatábrák tördelése* nem csak az algoritmus (a folyamatábra) készítésekor nyújthat jelentős segítséget. Ha egy bizonyos részfeladatot a fő folyamatban több helyen is végre kell hajtani, úgy ezt az eljárást csak egyszer kell kidolgoznunk (legfeljebb a nevét kell többször leírni). Hogy ne csak a folyamatábrák, hanem a programok tördelésére (és az ismétlések elkerülésére) is lehetőség nyíljon, természetesen a magas szintű programozási nyelvekben is használhatók ilyen alprogramok (eljárások). Az eljárások tehát nem önálló programok, hanem a főprogramból hívható programrészletek, alprogramok. A számítógép operatív tájában általában csak egy példányban vannak jelen. Végrehajtásuk a főprogramból kezdeményezhető, de végrehajtásuk után a főprogram végrehajtása folytatódik az ott soron következő utasítással. Az eljárások egymásba ágyazhatók, vagyis az alprogramnak is lehet(nek) alprogramja(i). Az alprogramok szerkesztésekor a különböző programnyelvek eltérő szabályait kell figyelembe venni.

A strukturált programozásról

A vázlatos fő folyamatábra készítésének gondolata magában hordozza a modulrendszerbe foglalás lehetőségét. Az egyes programrészletekből, alprogramokból mint építőkövekből tetszőlegesen bonyolult építmények emelhetők. Maguk a bonyolult programok is – mint modulok – építőkövei lehetnek egy esetleg még magasabb struktúrának.

Ahhoz, hogy a leírt elvet érvényre juttathassuk, bizonyos értelemben szigorú rendet kell tartanunk az algoritmus-szerkesztés, a folyamatábra megrajzolása során. Csak olyan programrészleteket komponáljunk, amelyek valóban építőköve módjára rendszerbe illeszthetők lesznek. Célszerűen egy ilyen egységnek (modulnak) egyetlen bemenete és egyetlen kimenete kell legyen. És megfordítva: olyan folyamatábrákat rajzoljunk, amelyeknek szinte bármely részlete kiemelhető.

A hibakeresés megkönnyítésének igénye is azt szorgalmazza, hogy algoritmusaink megfogalmazásakor csakis ilyen folyamatábra-szerkezetekből építkezünk, a strukturált programozás előbb tárgyalt elveit és szabályait szigorúan betartsuk.

Algoritmikus szemléletű tanítási-tanulási folyamat

„Modell és algoritmus együttoktatására a hallgatóság jelentős részének szüksége is van: mindazoknak, akik – bármely okból – a különböző elnevezésű tantárgyakban tanultakat saját munkájukkal integrálni nem tudják. A tananyagoknak – a képzési cél szempontjából – túlzott tantárgyi szétaprózása a ma már nélkülözhetetlen rendszerszemlélet kialakítását akadályozza.” (Fekete, 1986, 5)

Nem a számítástechnika és az informatikával kapcsolatos tantárgyak jelentik az egyedüli lehetőséget, hogy a tanulóknál kialakítsuk az algoritmikus szemléletmódot.

Az algoritmusszerkesztés tanítása és a megoldási algoritmusok gép nélküli ellenőrzése

A teljes problémamegoldás úgy kezdődik, hogy a problémát elemezzük, utána ebből matematikai modellt alkotunk, a matematikai modellhez kidolgozunk egy algoritmust, és végül az algoritmus alapján programot írunk: probléma–modell–algoritmus–program.

Tehát adva van valamilyen probléma, és ehhez nekünk kell modellt felállítanunk. Olyan helyzetben vagyunk, mint a középiskolás diák, amikor szöveges egyenletet kell megoldania: a szövegben felvetett problémából valamilyen képletet, valamilyen modellt kell felírnia. Ilyenkor a szöveg lényegtelen részeit elhagyjuk, és csak a lényegesekre koncentrálnak. Ez egy középiskolai példa szintjén fölöttébb egyszerű; az életben felvetődő problémákból azonban sokszor csak nehezen tudunk helyes modellt alkotni, mert sokan vitatják azt, hogy a problémában mi a lényeges és mi a lényegtelen. A kérdés tehát annak eldöntése, hogy a probléma valódi megoldásához ténylegesen milyen feladatot kell kitűzni. A matematikai modellben tehát a kitűzendő feladat körvonalai foglaltatnak.

A modell birtokában hozzáfoghatunk az algoritmus megszerkesztéséhez. Az algoritmus a megoldás egyértelmű szabályrendszere, amely véges sok utasítás meghatározott rendben történő előírása révén tetszőlegesen sok – egymástól csak adataikban különböző – feladat megoldására vezet. Amikor nyilvános helyről telefonálunk, és a kifüggesztett „használati utasítás” szerint járunk el, akkor is algoritmust használunk: ahhoz, hogy kapcsolatot teremthessünk valamely másik állomással, meghatározott sorrendben végre kell majd hajtánunk az algoritmus utasításait: le kell vennünk a kagylót, meg kell várnunk a bűgő hangot, be kell dobnunk az érmét stb. A különböző adatok itt a különböző hívószámok. Az algoritmus megfogalmazható szövegesen is, de könnyebben igazodunk el, ha rajzosan adjuk meg. Az algoritmus rajzos megfogalmazását blokkdiagramnak vagy folyamatábrának is szokás nevezni.

A számítógép eredményes használatának kulcskérdése, hogy megfelelő-e az algoritmus, amely alapján dolgozunk. Egy pontos, részletesen kidolgozott, szöveges vagy rajzos algoritmus birtokában a forrásprogram megírása szinte mecha-

nikus tevékenység, ezért részletesen kell foglalkozunk az algoritmus készítésének alapelveivel.

Az előzőekben részben már hangsúlyoztuk, hogy a hétköznapi gondolkodás, a matematikai gondolkodás és a gép gondolkodása valamelyest eltér egymástól. Mivel algoritmusunkat adott esetben számítógép fogja végrehajtani, mindig ügyelnünk kell arra, hogy az egyes lépések mögött érezzük az absztrakt gépet: tudnunk kell, mire képes és mire nem. (Rendszerint azt nem vesszük tudomásul, hogy a gép elemibb lépéseket végez, mint mi.) Érdemes tekintettel lenni arra is, hogy milyen megoldás mennyi memóriát köt le, és hány gépi utasítás végrehajtását igényli (vagyis mennyi futási időt jelent).

Párhuzam a tanári és a programozói tevékenység között

Kiindulópontként Hámori professzor állítását idézzük, miszerint „A számítástechnikai eszközök tanítási-tanulási folyamatban betöltött funkcióinak (alkalmazásának) vizsgálata a tanulási folyamat elemzésén alapszik. A tanulás és tanítás komplex tevékenységek, melyek cselekvések, műveletek sorozatára bonthatók.” (Hámori, 1984, 5) A következőkben a tanári és a programozói tevékenységet hasonlítjuk össze, előkészítve ezzel az algoritmikus szemlélet oktatási folyamatra gyakorolt hatásainak, módszertani vonzatainak vizsgálatát. Mindezek eredményeként válik majd világossá, hogy az oktatási gyakorlatban felmerülő bármely feladatnál algoritmikus szemléletű megoldást célszerű a tanulóknak bemutatni, illetve a tanulók önálló tevékenysége során elvárni, függetlenül attól, hogy számítógéppel vagy anélkül kell a feladatot megoldani. A tanárképzés vonatkozásában különösen is fontos, hogy tanárjelöltjeinkben kialakítsuk ezt a szemléletet, felkészítsük őket az algoritmikus feladatmegoldás tanítására. Megfigyelések bizonyítják, hogy a tanulók észjárásában gyakran tanáraik gondolkodásmódja is felfedezhető, az algoritmikus szemléletmód így nyilván továbbadható.

A leendő tanárok számára – a választott szaktól függetlenül – egyébként is alapvető fontosságú, hogy megfelelő programozási ismeretekkel és az algoritmikus gondolkodás képességével is rendelkezzenek. Gondoljunk csak arra, hogy amikor számítógéppel szeretnénk megoldani egy feladatot, valójában a számítógépes program megírása azt jelenti, hogy a programozó megtanítja a számítógépet az adott feladattípus megoldására. A megoldás algoritmusá ilyen értelemben tanítási terv eredményeképpen születik, amiből következik, hogy a programozó mindjárt egyfajta tanári tevékenységet is gyakorol, miközben persze következetesen elvárják tőle a tanítvány képességeinek, lehetőségeinek figyelembevételét. Érdekes lehet még a folyamat két fő fázisának analógiájára is rávilágítani:

általános fölkészülés – programnyelvtől független algoritmusszerkesztés;

adott osztályhoz való alkalmazkodás – konkrét programnyelvre adaptálás.

A hasonlat megint nemcsak, hogy jól mutatja, hanem vitathatatlaná is teszi a két fázis elkülönülését és sorrendiségét. (Ámbár igaz, hogy a programozó számára az alkalmazkodás többé-kevésbé állandó, míg a tanár számára inkább vál-

tozó feltételek figyelembevételét jelenti.) Mindenesetre a programozói tevékenység tanítással való kapcsolatát vizsgálva eszünkbe jut a *docendo discimus* elve, amit *Joseph Joubert* (1754–1824), a latin szellemet újjáéleszteni szándékozó francia klasszicista gondolkodó így fogalmaz meg: „Aki tanít, az kétszeresen tanul.” Valóban – nem csak, hogy tudunk, de sokkal mélyebben elmerülve, elemezgetve-boncolgatva kell ismernünk azt, aminek a tanítására vállalkozunk. Így készülve mások tanítására, minden alkalommal magunkat is óhatatlanul tanítjuk, vagyis tanulunk.

A mintapéldák szerepe az algoritmizálás tanítási-tanulási folyamatában

Az algoritmizálás tanítási-tanulási folyamatát elemezve világossá válik, hogy elsősorban nem kész algoritmusokat kell tanítanunk, hanem sokkal inkább azt, hogyan születik egy algoritmus. „A megtanulandó algoritmusoknak főleg csak akkor van értelmük és helyük a tanítás-tanulás folyamatában, amennyiben ezek a legmagasabb szinten (lehetőleg az automatizmusok szintjén) jelennek meg.” (*Gyaraki*, 1976, 20) A szorzótáblát persze majd csukott szemmel is tudni kell: $3 \times 8 = 24$ (gondolkodás nélkül!); ez persze nem azt jelenti, hogy azelőtt valamikor ne mutatták (és értették) volna meg, hogy a 3×8 azt jelenti, hogy $8 + 8 + 8$, és ez persze 24. A megoldandó feladat legyen életközeli. Az algoritmus szerkesztését minden esetben előzze meg a gyakorlati probléma elemzése és ennek eredményeképpen a modellalkotás.

Tisztázni kell, milyen adatok állnak rendelkezésre (*input*), és milyen eredményeket várunk (*output*). Az algoritmus azt a pontos menetrendet (útmutatást) jelenti, amelyet követve eljutunk a célhoz, azaz a feladat megoldásához. Ahhoz, hogy ezt összeállítsuk, nekünk magunknak tudnunk kell megoldani az adott feladatot. Lényegében azt a magunknak feltett kérdést kell megválaszolnunk: „Én hogyan csinálnám?”. Ugyanakkor persze – számítógépes megoldás esetén – mindjárt gondolnunk kell arra is, hogy a gép sokkal elemibb műveleteket értelmez és végez, mint az ember, a teendőket ennek megfelelően kell lebontanunk számára. Az algoritmus egyes lépéseinek feltárásába – folyamatosan megfelelő segítséget adva – a tanulókat is bevonhatjuk, ezzel biztosítva a fokozatosságot az önállóságra nevelésben. Nagy előny, hogy a közösen megoldott feladatot a tanuló így sajátjának érzi, ugyanakkor ez veszélyt is jelenthet: a legtöbb tanuló úgy vélekedik, hogy ha valamit megértett, azt tudja is. Rá kell ébreszteni őket, hogy a megértés csak szükséges, de nem elégséges feltétele a tudásnak. Vegyük egyelőre csak a reprodukív tudást. Ezt a legkönnyebb ellenőrizni: tudják-e üres papíron reprodukálni a korábban közösen már megalkotott (és megértett) megoldást? Ha sikerül rávenni őket erre az önellenőrzésre, azt fogják tapasztalni, hogy a megértés nem feltétlenül tudás. Mi a teendő ilyenkor? A helyes megoldás újbóli áttanulmányozása, amelynek során még az is kiderülhet, hogy bizonyos pontokon a megértés sem volt megalapozott. Ezeket tisztázva érezheti ismét úgy, hogy most már tudja, de ezt ismét ellen-

őrizni kell. Az imént vázolt „ciklusmagot” kell végrehajtani újra és újra, amíg a „kilépési feltétel” (hibátlan reprodukálás) nem teljesül. Hogyan is lehetne valaki sikeres egy ismeretlen feladat megoldásában, ha nehézségei vannak az ismert reprodukálásában? Sajnos mi tanárok is hibásak vagyunk abban, hogy alulértékelve a reprodukatív tudást, engedjük kihagyni a tanítás-tanulás folyamatának ezt az alapvetően fontos láncszemét. Nagy ellentmondás ez, hiszen ugyanakkor a definíciókat, tételeket precízen megköveteljük, tehát valójában nem tagadjuk a reprodukatív tanulás szükségességét. Idegen nyelv tanításakor, tanulásakor a szavak, nyelvtani szabályok elsajátítását mindenki fontosnak tartja, de mi a helyzet a memoriterekkel? Ma mintha elfelejtkeznénk arról, hogy a kötött szövegek szó szerinti (ugyanakkor persze minden részletében akár elemekre szétbontva is tudatosan értett) megtanulásával nem egyszerűen csak a nyelvtudáshoz szükséges kellékekre teszünk szert, hanem annak komplex megjelenési formáira tárolunk el olyan mintákat, amelyeket részben vagy egészben, sőt éppen a komponálási minták vezérlésével már akár átalakítva, bizonyos értelemben újat alkotva hasznosíthatunk. A motiváció is biztosított, ha jól megválasztott, a mindennapi életben jól hasznosítható anyagokat választunk ki erre a célra. Bárki kipróbálhatja, hogy ha egy témakörben (tudatosan, részleteiben is értve) idegen nyelven megtanul 10-20 eredeti mondatot, akkor amire ezeket folyékonyan (automatikusan) tudja mondani egyszersmind képes lesz arra is, hogyha nem is annyira folyékonyan, de szinte tetszés szerinti átalakított variációkban a saját megfogalmazásában is gyakorlatilag hibátlanul tudja interpretálni a kérdéses témát az adott idegen nyelven. Ez óriási dolog, hiszen implicite azt is jelenti, hogy az adott témakörben saját gondolatainak kifejtésére is képes. Esetünkben a jól megválasztott mintapéldák tölthetik be ilyen memoriterek szerepét. A sakkjátékban rejlő kimeríthetetlen szellemi lehetőségeket aligha vitatná bárki, mégis ki állítaná, hogy a sakklépések elsajátítása vagy az alapstratégiák reprodukatív megtanulása elhagyható, netán szégyellni való lenne?

Az algoritmizálás tanításának néhány kognitív pszichológiai vonatkozása

Produktív és reprodukatív gondolkodás

A Gestalt-pszichológusok szerint a gondolkodó ember átlátja a probléma szerkezetét, és a megoldás érdekében újrastrukturálja azokat (*Eysenck–Keane, 1997*).

Az elmélet főbb megállapításai:

- a) a problémamegoldó gondolkodás egyszerre produktív és reprodukatív;
- b) a reprodukatív problémamegoldás a korábbi tapasztalatok újrahasznosítása;
- c) a produktív problémamegoldás lényegében a probléma szerkezetének átlátása és újrastrukturálása (az ún. funkcionális rögzítettség az átlátást hátráltató tényező lehet);
- d) a probléma szerkezetének átlátása rendszerint hirtelen következik be.

A kognitív teljesítménnyel kapcsolatban megállapítható, hogy mindenekelőtt a *tapasztalat* az, amelynek révén az ember egyre jobban, egyre nagyobb szakértelemmel tud dolgokat megcsinálni, válik szakértővé. A közelmúltban számos kísérlet irányult arra, hogy a problémamegoldás kognitív elméleteit (például problémater-elméletek) az emberi szakértelemre is kiterjesszék. A sakkozás, a fizikai problémák megoldása és a számítógépes programozás területén végzett kutatások eredményeként számítógépes modellekkel támogatott elméletek is születtek. Anderson például a „gondolkodás adaptív vezérlése” kognitív architektúrájának részeként a készségek elsajátítására vonatkozóan dolgozott ki a szakértelem sokféle területén alkalmazható általános elméletet. Ezeknek a szakértelemmel foglalkozó kutatásoknak jelentős része a többé-kevésbé ismerős problémák megoldásának mintáját vizsgálja, ahol valójában a sematikus tudás kerül közvetlen alkalmazásra.

Analogikus problémamegoldás és kreativitás

A kreativitással foglalkozó kutatások azonban arra a kérdésre keresnek választ, hogyan vagyunk képesek – nyilván kreatív – megoldást produkálni olyan esetekben, amikor a problémával összefüggő ismerettel nem rendelkezünk.

Wallas klasszikusnak számító leírása szerint a kreatív folyamat fő fázisai:

- a) az *előkészület* fázisa: a probléma megfogalmazása, első próbálkozások a megoldásra;
- b) az *inkubáció* fázisa: a problémát félretesszük, más kérdésekkel foglalkozunk;
- c) az *illumináció* fázisa: váratlanul beugrik a megoldás;
- d) a *verifikáció* fázisa: a hirtelen belátott megoldás ellenőrzése.

Ez a séma sajnos nem sokat árul el a kreatív cselekvés mögöttes kognitív folyamatairól. Valószínűsíthető azonban, hogy az *analogikus gondolkodás* az a kulcs, amelynek révén a probléma megoldásával foglalkozó személy *indirekt módon* mégiscsak korábbi tapasztalatokat használ fel. Koestler szerint a kreativitás két nagyon is különböző elképzeléshalmaz analógiájából születik. Matematikus szemmel az analogikus gondolkodás „analógiája” egy ún. *analogikus leképezés*, amely az említett két elképzeléshalmaz között létesít hozzárendelést: egy adott gondolathalmaz (alaptartomány) fogalmi szerkezetét egy másikra (céltartományra) képezi le.

Az analogikus leképezés néhány jellemzője:

- a) az alaptartomány és a céltartomány fogalom-, illetve tulajdonságelemeinek megfeleltetése;
- b) az alaptartomány bizonyos fogalom-, illetve tulajdonságelemeit átvisszük a céltartományba, és ezzel ott új fogalom-, illetve tulajdonságszerkezeteket vezetünk be;
- c) általában komplex (koherens, integrált, nem töredékes) ismeretek kerülnek átvitelre (lásd Gentner szisztematikusság-elvét);
- d) pragmatikus célszerűség nem komplex ismeretátvitelét is indokolhatja.

Rutherford a Naprendszer analógiáját használta az atomszerkezet modellezésénél, de analógia az alapja Einstein fénysugár-meglovglására vonatkozó gondolatkísérletének is. Az analogikus problémamegoldás kutatása lényegében azokat a kreatív tevékenységgel kapcsolatos körülményeket vizsgálja, amelyek között az emberek valójában analógiákat fedeznek fel valamely általuk már ismert, illetve a megoldásra váró ismeretlen probléma között.

A kreatív folyamat értelmezésében két fő irányzat ismeretes. Az egyik az újszerű produktum létrehozását lényegében véletlen eseménynek képzei el, amelynek valószínűségét befolyásolja a tudásanyag nagysága (a rendelkezésre álló elemszám megszabja a lehetséges kombinációk mennyiségét és komplexitását), valamint az ötletáramlás sebessége. Az új kombinációk kialakítását szigorú értékelésnek kell követnie, amelynek során szembesülnek az ötletek a követelményekkel. A jelentős kreatív termék kiemelése eszerint szelektív működés eredménye. A másik irányzat szerint az az alkotás célirányos, amelyet kezdettől fogva korlátok közé szorít a kitűzött cél. Ez az értelmezés a kreativitást tulajdonképpen a problémamegoldással azonosítja.

Vajon egy algoritmus készítése melyik értelemben tekinthető kreatív folyamatnak? Véleményem szerint alapvetően az utóbbi értelemben, hiszen egy algoritmus megkomponálása természeténél fogva célirányos alkotásban valósul meg. Mégsem zárhatjuk ki azonban az első, a véletlen eseménynek képzelt újszerű produktum létrehozását, amely ha adott esetben megszületik, a célirányos alkotásnak csak mellékterméke, még akkor is, ha alkalmasint ez a melléktermék – objektív értékelés szerint (nem a célirányos alkotás szempontjából nézve) – értékesebbnek bizonyulhat, mint maga a célirányos alkotás. Ilyen esetben a véletlen eseményként született melléktermék mint igenis jelentős kreatív termék, pozitív szelekció tárgya lesz. Tehát egy algoritmus készítése elsősorban célirányos alkotás, amelyet kezdettől fogva korlátok közé szorít a kitűzött cél, akárhányszor előfordulhat azonban, hogy a megoldási algoritmus komponálásának folyamatában, a lépésről lépésre finomítás során egy adott ponton a kitűzött céllal kimutatható kapcsolatban nem álló másik – ún. véletlenszerű –, ám ugyanakkor újszerű produktum is születik.

A feladatmegoldás pszichológiai vonatkozásaival kapcsolatos vizsgálódásaink azt mutatják, hogy a problémamegoldás kognitív elméletei az algoritmikus feladatmegoldásra is kiterjeszthetők. Az algoritmikus szemléletű megoldás az analogikus problémamegoldás révén hozzájárul az algoritmikus szemlélet kiterjesztéséhez a tanítási-tanulási folyamat egészében.

Az eredmények hasznosítása

Napjaink információs társadalmában az algoritmikus gondolkodás képessége mint általános kompetencia jelenik meg. Az algoritmikus szemlélet kialakításának és fejlesztésének alapvető letéteményese maga a pedagógusképzés kell le-

gyen, amely a tanárjelöltek formálásával az elültetett magok révén egy új megközelítésű tanítás-tanulás talán leghatékonyabb terjesztője, zászlóvivője lehet.

A szakközépiskolai alapozó tantárgyak újabb kiadásra kerülő tankönyveit, feladattárait fokozatosan a vázolt algoritmikus szemléletmód jegyében lehet kiegészíteni. A műszaki tanárképzés keretében a leendő középiskolai tanárokat is célszerű tehát erre a szemléletre, illetve e szemlélet átadásának igényére nevelni, felkészíteni. A tanártovábbképzés révén megvalósítható továbbá, hogy a már gyakorló pedagógusok elsajátítsák az esetleg hiányzó programozási (elsősorban algoritmizálási) alapismereteket, az algoritmikus gondolkodást.

Irodalom

- Dahl, O. J.–Dijkstra, E. W.–Hoare, C. A. R. (1972): *Structured Programming*. London–New York, Academic Press.
- Dijkstra, E. W. (1976): *A Discipline of Programming*. New York, Prentice-Hall.
- Eysenck, M. W.–Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fekete István (1986): *Matematika és számítástechnika integrált oktatása*. Kandidátusi értekezés tézisei.
- Gries, D. (1981): *The Science of Programming*. New York, Springer-Verlag.
- Gyaraki F. Frigyes (1976): *Algoritmikus és algoritmikus előírások didaktikai felhasználásának és optimalizálásának lehetőségei*. Kandidátusi értekezés. Budapest.
- Gyaraki F. Frigyes – Biszterszky Elemér (1996): *Didaktikai tanulmányok gyűjteménye*. Budapest, Műegyetemi Kiadó.
- Hámori Miklós (1984): *Tanulás és tanítás számítógéppel*. Kandidátusi értekezés tézisei.
- Knuth, D. E. (1968/1997): *The Art of Computer Programming*. Harlow, England, Addison-Wesley.
- Koster, C. H. A. (1988): *Programozás felülnézetben*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Landa, L. N. (1969): *Algoritmizálás az oktatásban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Pentelényi, P. (1996): The Possibilities of Forming and Developing Algorithmic Thinking when Teaching Various Subjects. Engineering Education World Congress, Wien–Budapest. In Melezinek, A.–Kiss, I. (eds.): *Education by Communication*, 525–528.
- Pentelényi Pál (1997): Tanítható-e a problémamegoldás? Gondolatok az algoritmikus feladatmegoldás tanításáról és az algoritmus-szemléltetésről. *Szakoktatás*, 3. sz. 26–27.
- Pentelényi, Pál (1997): Can Problem Solving be Taught? Engineering Education '97, IGIP Symposium, Klagenfurt, 1997. In Melezinek, A. (ed.): *Overinformed–Undereducated?* 293–296.
- Pentelényi Pál (1998): *Development of Algorithmic Thinking*. Budapest, Ligatura Ltd.
- Pentelényi, Pál (1998): *The Possibilities and Methods of the Formation and Development of Algorithmic Thinking in Technical Training*. Theses of Doctoral Dissertation.
- Pentelényi Pál (1999): A mintapéldák szerepe az algoritmizálás tanítási-tanulási folyamatában. *Szakképzési Szemle*, 3. sz. 60–64.
- Pentelényi Pál – Tóth Péter (2002): New Equipment and Methods in Technical Teacher Training. In Litvinenko, V.–Melezinek, A.–Prichodko, V. (eds.): *Ingenieur des 21.*

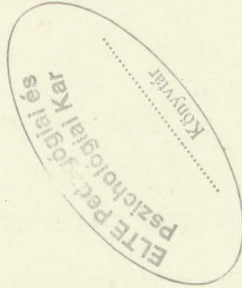
Jahrbunderts. Referate des 31. Internationalen Symposiums. 2. vol. Sankt-Petersburg, 64–71.

Pentelényi Pál – Tóth Péter (2003): Algorithmic Approach in Engineering Educational Process. In Bontempi, F. (ed.): *System-based Vision for Strategic and Creative Design* vol. 3. A. A. Balkema Publishers, Lissie, 2143–2148.

Pentelényi Pál (2003): Teacher Training with an Algorithmic Approach. In *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, 140.

Pólya György (1977): *A gondolkodás iskolája*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta*. Budapest, Pátria.



A könyv, amelyet most kezében tart az olvasó, harminckét szerző huszonöt tanulmányát fűzi össze. Ezek az írások jól tükrözik a szerzők igen eltérő tudományfelfogását, szemléletét, irányultságát, érdeklődésük sokszínűségét. A szerkesztők igyekeztek tematikus egységekbe rendezni ezt a minden szempontból tarka ismeretanyagot.

Az első nagy egység a neveléstudomány általános kérdései címet viseli. A nevelés helyéről, szerepéről, a nyelv és a pedagógia viszonyáról, gyógy-pedagógiai, nevelésszociológiai kérdésekről, a metakogníció és a „fekete pedagógia” fogalmáról ír e rész hét szerzője.

A neveléstörténet címszó alá besorolt hat tanulmány igencsak feszegeti a neveléstörténet hagyományos kereteit. Kéri Katalin a valóban egyetemes neveléstörténet fogalmát járja körül, míg a rész utolsó írása a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak történetét elemzi. Egy tanulmány a gyermekkor narratíváit tárja fel, egy következő gyógypedagógiai gondolkodók portréit rajzolja meg, Nagy Péter Tibor pedig a kiegyezéstől a felszabadulásig terjedő időszakot fogja át problémátörténeti szempontból.

A kötet harmadik nagy egysége, a „Tanterv és oktatás” három tantervelméleti, illetve a Nemzeti alaptantervhez kötődő tanulmányt tartalmaz. Itt kapott helyet Báthory Zoltán alternatívással foglalkozó esszéje is, ami akár a történeti és a jelenkori rész közötti összekötő kapocs is lehetne. Az oktatáshoz kapcsolódó tanulmányokhoz tartozik Vári Péter és Mátrai Zsuzsa írása a hozzáadott érték egyfajta értelmezéséről, amelyet a hazai kompetenciamérésekben alkalmaztak, továbbá Józsa Krisztián tanulmánya a képességek és a motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetőségéről. Itt olvashatunk a tehetséggondozó programok eredményességéről, az önirányított tanulásról, az EU-integrációról, illetve egy miskolci iskola tanulói empirikus vizsgálatának tanulságairól.

A kötet a felsőoktatásra vonatkozó négy tanulmánnyal zárul. Reméljük, hogy a neveléstudomány különböző területeiről vett írások átgondolásra, továbbgondolásra ösztönöznek, kiindulópontot jelenthetnek további kérdések felvetéséhez, újabb tudományos elemzések létrejöttéhez.

A szerkesztők

3723-

ISBN 963-16-4042-6



Műszaki Kiadó

Wolters Kluwer csoport

Műszaki Könyvkiadó Kft.
1033 Budapest, Szentendrei út 89-93.
Tel.: 437-2405; fax: 437-2404
vevoszolg@muszakikiado.hu; www.muszakikiado.hu

MK – 4042-6

R 57543

Tanulmányok a nevelés-tudomány köréből – 2005