 DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.3

Herzog Csilla[1] – Racsko Réka[2]

1 Eszterházy Károly Egyetem, Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék
2 Eszterházy Károly Egyetem, Médiainformatika Intézet, Humáninformatika Tanszék

Táblagép az osztályteremben

Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok

Az egri Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban már a 2011/2012-es tanév első félévétől megkezdődhettek azok a táblagépes módszertani kísérletek, melyek során a különböző kutatócsoportok számára lehetővé vált a mobilkommunikációs eszközök (táblagépek) oktatási folyamatba való bevonásának, alkalmazásának különböző aspektusok szerinti vizsgálata. Számos kutatás zajlott az elmúlt években a Hozd magaddal a saját eszközöd (BYOD – Bring Your Own Device) koncepció közoktatásban[1] történő bevezetésével, valamint a tanulók személyes tanulási környezetének kialakításával kapcsolatban. Az alkalmazott módszertani modell ezen kísérletekben a hozzáférés 1:1 modelljére (Racsko, Kis-Tóth és Gulyás, 2014) épült, és hosszú távon az oktatás digitális átállását (D-Transform)[2] célozza meg.

Jelen írás szerzői főképp aziránt érdeklődtek, hogy az oktatási folyamatban alkalmazott újmédia-eszközök a pedagógusok szemszögéből milyen megítélésűek, milyen tapasztalatokról számolnak be e téren a technológia oktatásban történő alkalmazásáról. A kutatások jelentős része általában a tanulóra fókuszál, és az oktatási folyamat egyéb szereplőinek, a szülőknek és a pedagógusoknak kisebb teret engednek a tapasztalatokat illetően. Ezen hiányosság feloldására a tanulmányban bemutatásra kerülő fókuszcsoportos interjú során tehát arra kerestük a választ, hogy az elektronikus tanulási környezetben alkalmazott tanulási-tanítási modellek milyen lehetőségeket rejtenek, és adott esetben milyen kihívásokat állítanak a pedagógusok elé, akik a mindennapi munkájukban alkalmazzák az információs és kommunikációs technológia eszközeit, megteremtve a tudáson alapuló társadalom jövőjét.

Tanulási-tanítási modellek az új tanulási környezetben

Az új technológiákkal kapcsolatos fejlesztések nem csupán a versenyszféra, hanem az oktatás területén is éreztetik hatásukat. Az innovációkban érintett vállalatok mintegy „laboratóriumként", kísérleti terepként tekintenek az iskolai közegre. A jelenlegi oktatási rendszert többnyire az ipari társadalmak iskolája jellemzi, amelyben bár jelen van az információtechnológia, mégsem azzal a funkcióval, amelyet az információs és tudásalapú társadalom neki szán. Tanulmányunkban az elektronikus tanulási környezettel kapcsolatos tanulási-tanítási modellek bemutatására vállalkozunk.

BYOD-modell[3] (Kis-Tóth, 2013)

A BYOD, azaz a „Hozd magaddal a saját eszközöd" szemlélet arra épül, hogy a tanulók tanulás közben is végezhetnek személyes tevékenységeket, és szabadidejükben is tanulhatnak, azaz maguk osztják be az idejüket, amely hozzájárulhat a tanulással szembeni pozitív attitűd és a személyes tanulási környezet kialakításához. A modell a folyamatos és hatékony tanulást segíti, amelynek köszönhetően a tanulók különböző helyszínekről és eszközökről elérhetik a tananyagot (curriculum) és a különféle oktatási alkalmazásokat, valamint interakcióba léphetnek a pedagógussal.

A Hozd magaddal a saját eszközöd modell az ipari szférából került át az oktatás területére. A koncepció iránti fogékonyságot és érdeklődést jól mutatja, hogy az elmúlt években tért hódítottak az erre épülő hazai és nemzetközi pedagógiai kutatások és iskolakísérletek.[4]

A modell alapelve, hogy a tanulók a mindennapokban már rutinosan használt IKT-eszközeiket (pl. okostelefon, iPpad) az iskolában, a tanítás-tanulás folyamatában is alkalmazzák, és akár a személyes tanulási környezet kiépítése is megvalósul rajtuk. További előnye, hogy a tanulók állandóan az eszköz birtokában vannak, így ezen keresztül az információelérés, az adatokhoz való hozzájutás és a folyamatos kapcsolattartás is megvalósulhat. Ezek eredményeképpen hozzájárulhat a trialogikus tanuláselmélet (*Paavola* és *Hakkarainen*, 2005, idézi *Molnár* és *Kárpáti,* 2009) kialakításához, és az innovatív tanulóközösségek eredményes megvalósításához.

Egyre több iskola vezeti be a BYOD modellt, és engedélyezi tanulóinak a saját eszköz vagy eszközök tanulási célú használatát. Természetesen kezdetben segíteni kell a tanulókat abban, hogy az eszközöket birtokolhassák. (Ez azt jelenti, hogy az iskola biztosítja valamennyi tanuló számára.) A bevezetésnek két modellje, gyakorlata figyelhető meg: az egyik esetben a tanulók egy előre megadott listából választhatják ki az eszközt, amelyet vagy az iskola, vagy valamely szponzor finanszíroz, a másik esetben a tanulók a saját eszközüket viszik be az oktatási folyamatba.*

Ehhez kapcsolódik, hogy Japánban és Dél-Koreában néhány évvel ezelőtt elkezdődött egy mára már nagy sikereket elért szisztematikus fejlesztés, amelyben az infrastruktúra kiépítését helyezték előtérbe. Ez magában foglalta a korszerű IKT-eszközök bevezetését, valamint a digitális könyvtárak oktatásba történő integrálását. A módszer neve információorientált oktatás. A modell egy jelentős lépés lehet az együttműködő intézményekben a tudás közös felületen történő integrációjára és az eszközök összekapcsolására. Hasonló jó gyakorlat zajlik Dániában is, azonban látható, hogy az eszköz megléte csak az első lépés a digitális átállásban.

1:1 modell (Racsko, Kis-Tóth, & Gulyás, 2014)

Az elektronikus tanulási környezet rendszerén belül (*Komenczi,* 2009) a személyes tanulási környezetek kialakításában hangsúlyos BYOD-modell mellett (*Chatti, Agustiawan, Jarke* & *Specht,* 2012; *Dabbagh* & *Kitsantas*, 2012) érdemes a hozzáférési modellként definiált 1:1 modellről is említést tenni. Az 1:1 modell oktatási környezetben a 90-es években jelent meg, amelynek keretében a tudományos intézetek és a felsőoktatási intézmények internetképes eszközt adtak a diákoknak, a digitális tartalmak, tananyagok, jegyzetek eléréséhez.**

* Egy olyan kezdeményezés is megjelent, amelyben bármely internetes csatlakozásra képes eszközt bevihetnek a tanulók, , azonban ezek alkalmazási lehetőségei korlátozottak.

** Az Intel, One Laptop Per Child projektje lényegében erre épül.

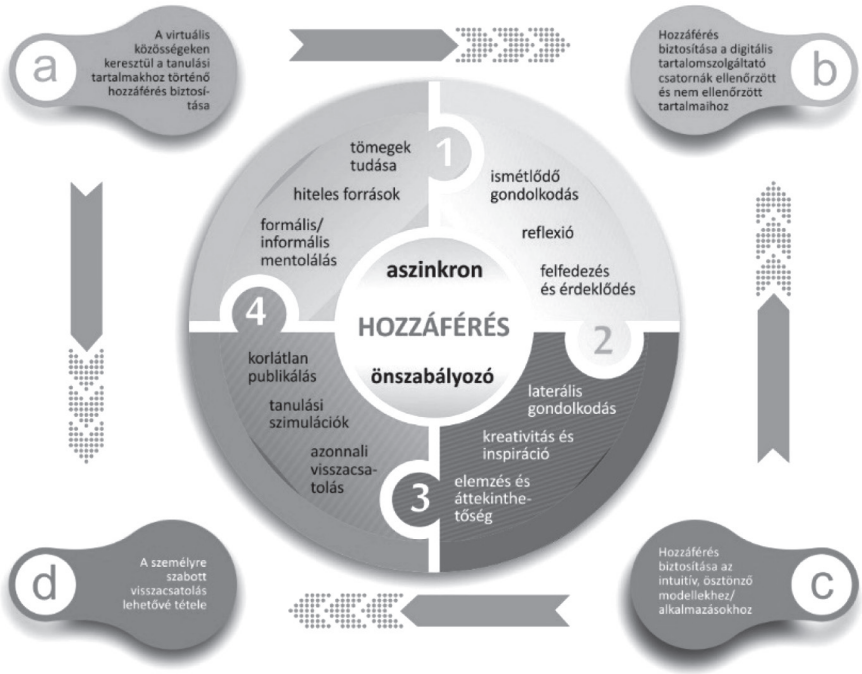
Előnye, hogy egyenlő hozzáférést és feltételeket biztosít a tanulóknak, egyszerű a szoftverek frissítése, a hálózat kiépítése, a tanulók munkájának nyomon követése (pl. felügyeleti szoftverrel), és a tanulóktól tudatos online viselkedést követel meg.

Kezdetben ennek egy ellenpontjaként tekintettek a BYOD-modellre, azonban ez mára már az oktatási infrastruktúra egyik paradigmaváltása lehet. Az 1:1 modell ugyanis jelentős intézményi beruházást követel, hiszen az eszközök megvásárlása, karbantartása, szoftver-licenszek beszerzése, fejlesztési költségek, javítások jelentős összegeket emésztenek fel, és humánerőforrás-igényük is van.

A koncepciót a vonatkozó irodalmakban elsősorban a táblagépekkel való oktatás keretrendszereként írják le, amely az új médiatechnológiák erősségeire épít, vagyis a tartalmak valamiféle csatornájaként, modelljeként és az azonnali visszacsatolás eszközeként értelmezhető. A legtöbb esetben ezen hozzáférés aszinkron módon történik, és önállóan megy végbe (lásd *1. számú ábra*). A táblagépek oktatásban való használatánál a legfontosabb tényező a tanulási folyamat újragondolása, melynek során minden fél számára biztosított az egy tanuló – egy képernyő hozzáférés lehetősége, felkínálva ezzel a mobilitás és a személyre szabott tanulási környezetet.

Az 1:1 modell jól összecseng a BYOD-modell koncepciójával. Főbb elemei mellett megnevezésre kerülnek a tanórai tevékenység révén fejlesztendő készségek és képességek is (lásd *1. ábra*):

1. Virtuális közösségeken keresztül tanulási tartalmakhoz történő hozzáférés biztosítása.
2. Digitális tartalomszolgáltató csatornák ellenőrzött és nem ellenőrzött tartalmaihoz való hozzáférés biztosítása.
3. Az intuitív, ösztönző modellekhez/alkalmazásokhoz való hozzáférés biztosítása.
4. A személyre szabott visszacsatolás lehetővé tétele.

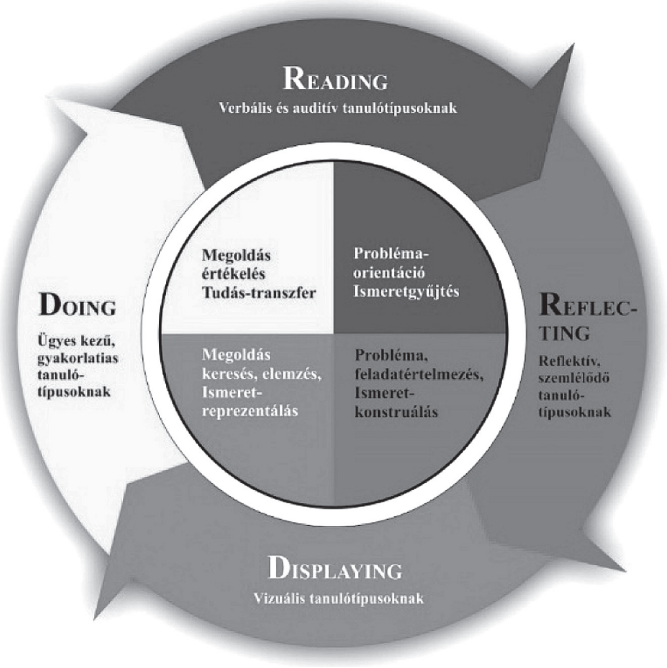


1. ábra. A hozzáférés 1:1 modellje

A digitális tartalmakkal való folyamatos (24/7) kapcsolat a tanulási folyamat önszerveződővé és személyes irányításúvá válását segíti elő. A tanulók a világhálón olyan információkhoz is hozzájuthatnak, amelyek fejlesztik a felhasználók információs műveltségét, és amellett, hogy hatást gyakorolnak a tudatos és kritikus információfogyasztásra, képesek a felfedezéses és más tevékenységekbe ágyazott tanulás készségeit aktivizálni. Hosszú távon ezt fejleszti a hozzáférés 1:1 modellje.

R2D2 modell (Racsko, 2012)

A tanulási-tanítási környezet kialakításánál több tényezőt is érdemes figyelembe venni; ezek közül a két leglényegesebb az életkori sajátosságok és a tanulási szokások. Az alábbi ábrát Curtis J. Bonk és szerzőtársa Ke Zhang (*Bonk & Zhang*, 2008, idézi *Kis-Tóth* 2009) alkotta meg. A kutatók szerint a különböző tanulói típusok más és más jellemzők mentén írhatók le, de elkülöníthetők a tanulási tevékenységek, illetve az általuk használt online erőforrások, eszközök tekintetében is (lásd *2. ábra*).



2. ábra. Az R2D2 modell szerkezete

A tanulók egy része hallás útján szereti elsajátítani a tananyagot, mások inkább az olvasást részesítik előnyben. Vannak olyan diákok, akik gyakorlati úton, tevékenységek révén képesek inkább az ismeretek elmélyítésére, míg az iskolások további típusa az elmélkedést választja.

A szerzőpáros hangsúlyozza, hogy a négy tanulótípus nem elszigetelten van jelen a tanulóknál, azaz a legtöbb tanulóra vagy egy-egy tanulási fázisban, vagy életkorban jellemző mindegyik típus. A modellben a négy tanulótípus jellemzői mellett egyenként 25 tevékenység is megjelenik, amely az online erőforrások lehetőségeit kategóriákba rendezve tartalmazza.

A verbális és auditív tanulótípusra (R) jellemző, hogy előnyben részesítik a szóbeli vagy írott magyarázatokat. Így számukra azok az alábbi online erőforrások az elsődlegesek: podcast, online PDF-dokumentumok, hangfájlok, Power Point prezentációk, online portálok, kurzus-összefoglalók, súgók, GYIK, online újságok, e-könyvek, online könyvtárak, online értesítők, kézikönyvek.

A reflektív, szemlélődő tanuló típushoz (R) tartozók előnyben részesítik a kifejező, reflexív, megfigyelő, látható tanulási formát, szeretik a könnyen eldönthető, megbízható ítéleteket, axiómákat, szeretnek egy dolgot több nézőpontból szemlélni, úgy, hogy abba belefoglalják saját megfigyeléseiket, szeretnek önreflexiót, áttekintést és reflektív összefoglalót írni. Számukra a blog, azonnali üzenetküldő szolgáltatás, online vizsgák, elektronikus portfólió, aszinkron viták/megbeszélések, reflektív alkalmazások, online áttekintések, öntesztelő támogatások, szakmai videók, előadások a leghatékonyabb online erőforrások.

A vizuális tanulótípus (D) kedveli a vizuális, képi információkat, úgymint diagramokat, fogalomtérképek, folyamatábrák, idővonalak, képek, filmek, bemutatók, infografikák. A vizuális tartalmakban bővelkedő világhálón számos online őrforrás közül választhatnak: fogalomtérkép és idővonal-készítő alkalmazások, interaktív hírportálok, virtuális utazások, túrák, animációk, videokonferenciák, online videók, online grafikonok, diagramok, folyamatábrák, vizualizációs eszközök, videoblogok, vodcastek.

A tevékenység útján tanulók (ügyes kezű, gyakorlatias) (D) a mozgásos, azaz a taktilis és kinezikus típusú tanulást részesítik előnyben, így számukra a szerepjátékok, kooperatív játékok, szimulációkat, kreatív mozgásokat és táncot, több érzéket használó tevékenységeket, lehetnek megfelelőek. Az ezekhez tartozó online erőforrások: szimulációk, online játékok, wikik, digitális történetmesélés és filmkészítés, valós idejű események, video-forgatókönyvek, kérdőíves felmérések, folytatásos történetek, csoport- és kollaboratív eszközök, szerepjátékok. A területhez ma már kiterjesztett valóság (AR-augmented reality) hardver- és szoftvereszközök is megjelentek a piacon, amelyek a tanulás-tanítás folyamatába is beépíthetők.

A tanulótípusok definiálása mellett meghatározták, hogy milyen kompetenciák fejleszthetők az egyes területeken, illetve az egyének az adott tanulási fázisban melyekkel rendelkeznek. A verbális és auditív tanulótípusra a problémaorientáció, az ismeretgyűjtés és a megoldás keresése és annak értékelése a jellemző, oly módon, hogy a tudást másokkal megosztva gyarapítja. A reflektív, szemlélődő típusra szintén jellemző a problémaközpontúság és az ismeretgyűjtés, ám a probléma- és feladatelemző, több oldalról történő értelmezése, áttekintése és az ismeretek, tartalmak létrehozása inkább jellemző. A vizuális tanulótípus szintén problémaérzékeny, és az ismeretkonstruálás fontos számára azonban emellett a megoldás keresése, elemzése és annak reprezentálása szintén lényeges. Az ügyes kezű, gyakorlatias típusra ez utóbbi szintén jellemző, de úgy, hogy közben értékeli is a magtalált megoldást. Az ábrából jól látjuk, hogy egy körkörös, és folyamatelvű gondolkodást tükröz a modell, így az prioritások, fejlesztendő kompetenciák is átfedésben vannak, és folyamatosan, dinamikusan változnak a környezet hatására.

Humán Teljesítményt Támogató Technológia (HPT) (Racsko, 2014)

A humán teljesítménytámogató technológia *(Human Performance Technology)* fogalma az oktatástechnológia területén bontakozott ki az 50-es, 60-as években. A 70-es években a gyakorlati alkalmazás révén terjedt el széles körben (*Dean és Ripley,* 1997*; Stolovitch és Keeps,* 1999*; Gilbert,* 2007). Később a humán teljesítménytámogatás és az oktatórendszerek tervezésének (*Instructional Systems Design* – ISD) területe kettévált.

A rendszer az egyén, a csoport és a szervezet szintjén *(ISPI)* három alapvető folyamat kombinációját foglalja magában: a teljesítményelemzést, az okok feltárását, valamint a

beavatkozás folyamatának kiválasztását. Több helyen Human Performance Improvement (HPI), azaz humán teljesítményfejlesztés néven ismeretes, és számos más teljesítménytámogató rendszerhez hasonlatos, bár ezeknél komplexebb belső tartalommal. Fókuszában a teljesítmény javítása áll a társadalom, a szervezet és az egyén szintjén is értelmezve. Az oktatási eredményesség intézményesült megjelenése a 20. század végére tehető, ugyanis 1990-ben jött létre a Congress for School Effectiveness Improvement (ICSEI) szervezet, illetve folyóiratuk, a School Effectiveness and School Improvement (SESI).

A HPT alapja az a feltételezés, miszerint az emberi teljesítmény több oldalról is mérhető. A szükséges adatok gyűjtése empirikus módszerekkel, megfigyelések és kísérletek által történik, melynek célja a döntéshozók tájékoztatása. Ezen mérések eredménye a célzott és eredményorientált, költséghatékony változások bevezetése a teljesítményjavítás érdekében reaktív és proaktív módon egyaránt (*Chyung*, 2008). A HPT három fő komponense: az ember, a teljesítmény és a technológia, ezek összetartozó, szoros egységben állnak egymással (lásd *3. ábra*).

Ember (Human)	Egy szervezetet egyének és csoportok alkotnak
Teljesítmény (Performance)	Tevékenységek és mérhető eredmények
Technológia (Technology)	A gyakorlati problémák megoldására rendszeres és szisztematikus megoldásokat alkalmaznak

3. ábra. A Humán Teljesítménytámogató Technológia három összetevője

A HPT több tudományterületet használ módszereiben, például a viselkedéspszichológiát, a pedagógiai/oktatási rendszertervezést, a szervezetfejlesztést, valamint az emberierőforrás-menedzsmentet. A módszer lényege, hogy a jelenlegi teljesítmény elemzése során beazonosítják azokat a teljesítményben jelentkező szakadékokat, hiányosságokat, amelyeket később a változásmenedzsment és a teljesítménynövelés egyéb módszerei során fejleszt, majd ennek eredményét értékeli. A folyamat a teljesítményfejlesztési stratégiára épül. Általános félreértés, hogy a technológián az infokommunikációs eszközöket értik. Mint a 3. ábra is mutatja, a technológia ebben az értelemben tudományos ismeretek, tudáselemek gyakorlati alkalmazását jelenti, például az iparban. A tudományos ismeretek elsősorban műszaki irányultságú, a mérnöki és alkalmazott tudományok területéről származnak.

A fogalommal az 1990-es évektől foglalkozik behatóbban az akadémiai szféra, és számos intézmény képzési programjába is bekerült, diplomás és posztgraduális képzések formájában. A 90-es évek végén azonban (*Stolovitch & Keeps*, 1999) egyre nagyobb szakadék keletkezett a humán teljesítménytámogató technológia gyakorlati alkalmazása és az akadémiai/kutatói szféra munkái között, ennek orvoslására számos, ezzel kapcsolatos kutatás vette kezdetét. Az oktatási intézmények hatékonyságának mérésére intézményesült képzés hazánkban a 2000-es években jelent meg a szakirányú továbbképzési szakok formájában, és a szakvizsgával egyenértékű továbbképzési szakoknál, mint a tanügyigazgatási szakértő vagy a közoktatás-vezetői képzés.[5] Jól példázza a fogalmak tisztázatlanságát, hogy a teljesítményfejlesztés nemzetközi szervezete csak többszöri névváltoztatás után, 1995-ben vált véglegessé, International Society for Performance Improvement (ISPI), azaz a Teljesítménytámogatás Nemzetközi Szervezete néven (*Chyung*, 2008), amely a mai napig támogatja tevékenységével a fejlesztést.

Bár a humán teljesítménytámogató technológia elsősorban az ipar és a termelési szektor területén terjedt el, tanulmányunk folytatásában jól láthatjuk, hogy az oktatás, elsősorban az oktatási rendszerek és az egyén szintjén megjelenő hatékonyságvizsgálatokban is megjelennek bizonyos elemei.

Az oktatási és iskolai környezet, azaz a tanulók, a tanárok, iskolavezetők értékelésére és mérésére az OECD-országokban a 2013-as mérésekből is jól láthatóan egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek (*Synergies é. n.,* 2013, idézi *Gyökös és Szemerszki,* 2013). Az elmúlt

évek nemzetközi kutatásai az iskolai működés sikertényezőit két irányzat mentén azonosítják. Az egyik főképp a tanulási kimenetek *(learning outcomes)* (*Setényi*, 2013) oldaláról értékeli a sikeres oktatási intézményt, de nagy hangsúlyt helyez a tanulási és a tanítási célok megvitatása és kitűzése szempontjaira is. Ezen folyamatokban a bemenet és az eredmények átgondolása az elszámoltathatóság a fő mozgatórugó.

A másik nagy irányzat Scheerens, Glas és Thomas (2003) munkásságához köthető, akik OECD-s, amerikai, angol és holland kutatások és empirikus felmérések szintetizálásával 16 olyan faktort azonosítottak, melyek minden eddiginél erősebb hatással vannak az iskolai működés minőségére, sikerére. A kutatók szerint az eredményes iskolához pl. a humán erőforrással szembeni magas elvárásokra és teljesítményorientációra van szükség, a tanulási idő hatékony kihasználására, a tanterv prioritásainak megfelelő ismeretére és minőségére, hatékony vezetési stratégiára, a tantestületen belüli jó munkahelyi és iskolai, tantermi klímára, konszenzusra és kohézióra. Biztosítani kell a lehetőséget a strukturált tanításra és differenciálásra, illetve a hatékony időgazdálkodást is figyelembe kell venni. A szakemberek ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy törekedni kell a folyamatos megerősítésre, értékelésre és visszajelzésre is.

Több kutatásban (például *Sahlberg* 2011; *Hargaves* 2012) vizsgálták továbbá, hogy milyen faktorok kellenek ahhoz a sikeres oktatási rendszerhez, amely a digitális átállást is magában foglalja. Az eredmények szerint a pedagógusok társadalmi megbecsültségén kívül a folyamatos képzést, új módszertani elemek megismerését és alkalmazását lehet megnevezni, amely a korszerű, elsősorban IKT-eszközök adta lehetőségek és módszerek minél mélyebb integrációját jelenti.

A hazai szakirodalomban az elektronikus tanulási környezet adta lehetőségeket a következőképpen foglalhatjuk össze (*Bedő & Schlotter*, 2008, old.: 11-24):

4. ábra–. Az új tanulási környezetben a legfontosabb tanári ismérvek

Korunk megváltozott tanulási környezetében – a meglévőek mellett – olyan alapkészségeket is szükséges elsajátítani, amelyek a digitális állampolgárság feltételei. Ilyenek pl. a kreativitás fejlesztése, a tanulók vizuális képességeinek kiaknázása, a tudatos és kritikus médiahasználat, valamint az immunokompetencia, azaz a problémákra adott rugalmas megoldások keresése, a dinamikus problémakezelés minél magasabb szintű képességének alkalmazása.[6] Ezen elvárások azonban nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a pedagógusok (pro)aktív részesei ne legyenek a digitális átalakításnak, valamint anélkül, hogy célzott és tervszerű képzése-, továbbképzése ne képezné az oktatási folyamat részét.

A sikerfaktorok számbavétele után tanulmányunk folytatásában rátérünk az új tanulási környezetben lefolytatott kutatásunk ismertetésére.

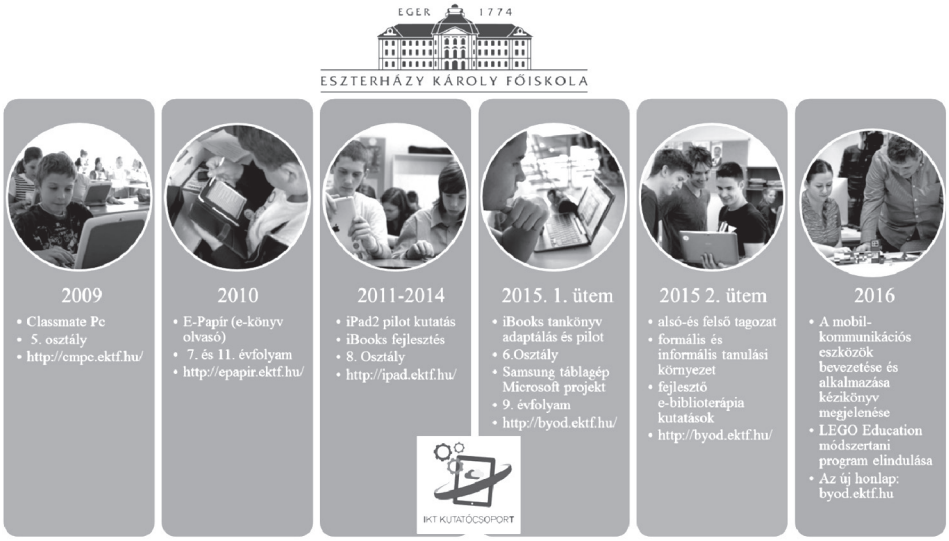
A kutatás előzményei (Herzog, Racsko, & Kis-Tóth, 2014)

Vizsgálatunk alapkutatás jellegű, amely során többféle módszert alkalmaztunk: a tanulói teljesítmények összehasonlítása érdekében a pedagógiai kísérletbe bevont osztályok (a 3., 6. és 9. évfolyamosok) félévi és év végi érdemjegyeit a párhuzamos tanulócsoportok eredményeivel vetettük össze. Kiegészítve kvantitatív kutatásunkat, saját fejlesztésű mérőeszközöket is alkalmaztunk: a tanulói és szülői kérdőívekkel azokat az attitűdöket kívántuk feltárni, amelyek az informatikával, illetve az új médiumokkal, és azok oktatási folyamatban való alkalmazásával kapcsolatosak. A tanári fókuszcsoportok segítségével pedig az empirikus eredmények hátterében húzódó mélyebb összefüggéseket igyekeztünk feltárni.

Az IKT-eszközökkel támogatott oktatási folyamatok tanulói, iskolai és szülői tapasztalatait az elmúlt években már több tanulmányban is összegeztük, lásd pl. *Antal* és *mtsai*, 2015; *Racsko* és *Herzog*, 2015; *Borbás, Herzog, Racsko, Szíjártó* & *Tóth*, 2013, *Herzog, Racsko* és *Kis-Tóth*, 2014). Jelen írásunkban arra vállalkozunk, hogy a kutatási háttér rövid ismertetése után a tanórai táblagép-használatban érintett tanárok fókuszcsoportos vizsgálatának eredményeit ismertessük.

Az újmédia-eszközök tanórai használatának bemutatása

Az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Iskolájában kezdetben a felső tagozatos tanulók bevonásával indultak el a táblagépes módszertani kísérletek (lásd az *5. ábrát*).



*5. ábra. Az EKE Médiainformatika Intézetének közoktatásban zajlott kutatási portfóliója**

* A kutatásvezető mindegyik projektnél Kis-Tóth Lajos volt. A szakmai munkában az intézmény IKT Kutatócsoportjának tagjai vettek részt. http://byod.ektf.hu/rolunk/a-kutatocsport-tagjai

A tabletek itt még elsősorban azzal a céllal kerültek alkalmazásra, hogy a pedagógusok megismerjék és módszertani kultúrájukba beépítsék az oktatást segítő alkalmazásokat. A 8. C osztályban a tanulók emellett a Mozaik Kiadó tankönyveit is használták – ekkor még statikus pdf-formátumban –, mely megoldással a hagyományos tankönyvek és az új platformon elérhető tartalmak szimbiózisát kívántuk megteremteni. A kutatás során azt is igyekeztünk felmérni, hogy a táblagépek köznevelésben történő beválása milyen feltételek mellett valósulhat meg, illetve mely tanulást segítő applikációval tehetnénk hatékonyabbá az oktatást. A vizsgálatot technikai és módszertani inkubációval is megtámogattuk, melynek keretében a projektbe bevont pedagógusok segítséget kaptak felmerülő problémáik megoldásához és szakmai fejlődésükhöz. A bevont tantárgyak a következők voltak: angol, biológia, földrajz, fizika, informatika, kémia, magyar irodalom, matematika, mozgóképkultúra és médiaismeret, történelem. A tanulók az eszközöket csak az iskolában használhatták, azok hazavitelére nem volt lehetőségük.

A kutatás következő fázisa a 2012/2013. 1. félévben kezdődött, amikor a korábbi statikus tankönyveket az interaktív iBooks tankönyvek váltották fel. Az oktatási eszközöket az egri főiskola Médiainformatika Intézetének fejlesztő csapata és a kutatásba bevont pedagógusok együtt dolgozták ki. A tankönyvek szakmai alapját a Nemzeti Tankönyvkiadó tananyagai alkották, ezeket a fejlesztők a pedagógusok instrukciói alapján mediatizálták, valamint az újonnan fejlesztett, tudásellenőrzést lehetővé tevő elemek (pl. interaktív tesztek) kidolgozását is elvégezték. A hagyományos, papír alapú tankönyveket a kísérlet idejére – a 8. D osztályban – a napi iskolai gyakorlatból mellőzték. A tapasztalatok azt mutatták, hogy az interaktív tankönyvek használata kibővítette a tanulási-tanítási lehetőségek tárházát, de sok esetben a platformfüggőség (a tankönyveket csak iPad eszközön lehetett megtekinteni) gátat is szabott a lehetőségeknek. A másik nehézséget az jelentette, hogy mivel az eszközt a diákok nem vihették haza, így az otthoni felkészülés során nem tudták igénybe venni az interaktív tankönyv nyújtotta lehetőségeket.[7]

A 2013/2014-es tanévben a táblagépek és az interaktív tananyagok alkalmazásának egy kibővített koncepciója indult el, amelynek keretében az 1., 3., 6. és 9. évfolyam egy-egy osztálya használt tabletet. A 9. osztályban a tanulók Samsung táblagépeket használtak, a többi osztályban pedig iPad2 eszköz állt a diákok rendelkezésére. Az 1. osztályos tanulók esetében a projekt kísérleti jellege úgy értendő, hogy mivel az első osztályos tanulók esetében kiemelten fontos az írástanulás során a finommotoros mozgások elsajátítása, ezért ebben a korosztályban inkább csak gyakorlásra vették igénybe az eszközt. A 3. osztály esetében saját fejlesztésű munkafüzet készült *(éRTEm munkafüzet),* amellyel a gyerekek szövegértés gyakorlását és fejlesztését segítették. A munkafüzet interaktív formában tartalmaz feladatokat, illetve hangoskönyveket a hallás utáni szövegértés gyakoroltatására. A 6. osztály számára is hasonló tartalommal készült egy saját fejlesztésű munkafüzet, de a szaktárgyi érintettség miatt már a természettudományos területek kerültek a fejlesztés fókuszába.

Amint az a fenti táblázat adataiból is leolvasható, az EKF Gyakorló Iskolájában az elmúlt években egyre több tanulói csoportban alkalmazták a táblagépeket.

Az alkalmazott módszer jellemzése

Az elmúlt években az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorlóiskolájában a táblagépes módszertani kísérlet során számos kvalitatív és kvantitatív mérés zajlott (lásd *2. táblázat*).

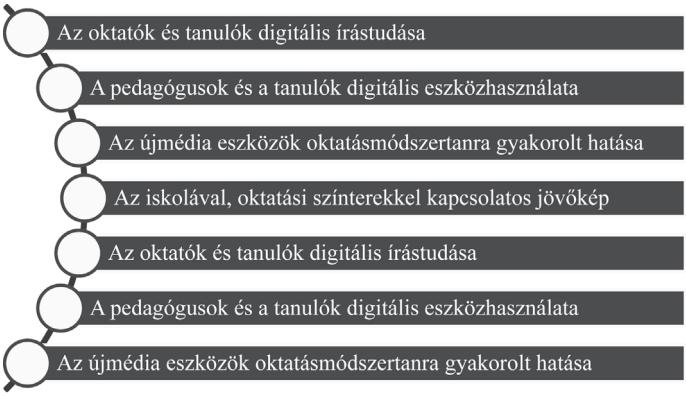
2. táblázat. A táblagépes iskolakísérletek során vizsgált területek és alkalmazott módszerek

Vizsgált terület	Mérési módszer
tanulói teljesítmény változása	naplómásolatok statisztikai elemzése
szülői attitűdvizsgálat	kérdőíves vizsgálat
tanulói attitűdmérés	kérdőíves vizsgálat
tanórai módszerek vizsgálat	videós interakcióelemzés
tanári vélemények, attitűdök mérése	fókuszcsoportos interjú és tartalomelemzés

A kutatások közül jelen esetben a tanári fókuszcsoportos interjú eredményeit mutatjuk be.

Az adatfelvétel körülményei. A fókuszcsoportos kutatás struktúrája

A fókuszcsoportos vizsgálat során a következő kérdésekre kerestünk válaszokat: (1) mennyiben tartják fontosnak, hogy a tanárok és a tanulók is magas szintű digitális írástudással rendelkezzenek; (2) a tanárok hogyan jellemzik a pedagógiai kísérletben részt vevők – a tanárok és a tanulók – újmédia használatát; (3) az oktatási folyamatban a táblagépek mely funkcióit és alkalmazásait vették leginkább igénybe; (4) az IKT-eszközök hatására változott-e a módszertanuk, (5) hogyan képzelik el a jövő iskoláját, oktatási színtereit? (lásd 6. *ábra*).



6. ábra. A mérőeszköz bemutatása, az interjú-prokotoll

Mintavétel

A strukturált interjú – előre kidolgozott kérdéssor – segítségével lefolytatott fókuszcsoporton kilenc gyakorlóiskolai oktató vett részt. A mintavétel során az elméleti mintát vettük figyelembe (*Sántha,* 2006, old.: 76), amely a kvalitatív vizsgálatoknál a statisztikai mintához képest inkább elfogadott.

A mintaválasztáskor a homogén stratégiát alkalmaztuk (*Parton*, 1990, idézi *Sántha*, 2006), mivel a csoportbeszélgetésben részt vevők mindegyike legalább két éve csatlakozott az iPades iskolai kísérlethez, és kíváncsiak voltunk arra, mennyiben hasonló vagy eltérő tapasztalatok birtokába jutottak. A minta további jellemzéséhez tartozik, hogy a kilenc oktató közül két fő volt alsó tagozatos tanítónő, három tanár a felső tagozatos, míg további négy kolléga a gimnáziumi osztályokkal foglalkozik.

A megjelentek létszáma alapján a gyakorlóiskola oktatási folyamataiban táblagépeket használó pedagógusok reprezentatív mintáját sikerült biztosítani. A minta jellemzését kiegészíthetjük még azzal, hogy a felsőbb osztályokban az oktatók a magyar nyelv és irodalom, a rajz és az angol nyelvi órákon, illetve jellemzően a természettudományos tárgyaknál – a fizika, kémia, matematika, földrajz és a természetismeret órákon – használták a táblagépeket.

A több mint másfél órás megbeszélés verbális és nonverbális folyamatait, kommunikációs helyzeteit két kamerával rögzítettük, mely felvételek a tartalmi elemzésen kívül egyéb kvantitatív vizsgálatok lefolytatására is alkalmasak lesznek.

Terveink szerint a digitális tényanyagot, azaz a fókuszcsoportos interjú szövegkönyvét, illetve a módszertani iskolakísérlet online, zárt fórumában tett bejegyzések elemzését a MaxQda szövegelemző szoftverrel, induktív kódolással is elvégezzük. Ez azt jelenti, hogy a kódolás kategóriáit az elemzés során hozzuk létre. A tanórafelvételek vizsgálatára videós interakcióelemzést alkalmazunk, ahol egy előre megalkotott kódolási sablonnal deduktív kódolást végzünk. A korábbi kutatásokban elsősorban a kvantitatív módszereket részesítettük előnyben, így a tanulók és a szülők kérdőíves kikérdezését, valamint a tanulók érdemjegyeinek statisztikai elemzését. Úgy véljük, hogy a módszertani trianguláció (*Sántha*, 2015), azaz a kvalitatatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása hozzáadott értékkel bír az ilyen kutatások során is, illetve a rejtett összefüggések feltárására is alkalmas lehet.

A fókuszcsoportos interjú eredményei

A tanulmány folytatásában az eredményeket a fentebb megnevezett kutatási kérdések sorrendjében közöljük.

Az oktatók és tanulók digitális írástudása

A fókuszcsoportos megbeszélésen aziránt érdeklődtünk, hogy a kollégák milyen véleményt formálnak a 21. század infokommunikációs túlterheltségéről, az újmédia-eszközök osztálytermekben való megjelenéséről, illetve a tanári és a tanulói digitális kompetenciával kapcsolatos társadalmi elvárásokról.

Tapasztalatunk szerint a pedagógusok egyetértenek abban, hogy a 21. század újmédia-alapú technológiáinak tanórai használatát egyre kevésbé lehet nélkülözni. A válaszadók szerint ugyanakkor nélkülözhetetlennek tartják a tanárok IKT-eszközökkel kapcsolatos szemléletváltását, a tanórák tartalmához jól illeszkedő módszertant és az előzetes felkészülést. Többen hangsúlyozták, hogy bár a pedagógusok maguk is rendelkeznek saját

személyes használatú mobil eszközzel (pl. okostelefon, laptop, iPad), mégis szükségét látják annak, hogy több időt szánjanak IKT-kompetenciájuk fejlesztésére. Egybehangzóan állították, hogy az újmédia-technológiák oktatási folyamatba való bevonása rengeteg lehetőséget hordoz magában.

Magyartanár (45-50 éves): „Szerintem a tanulók tele vannak eszközökkel, az oktatás szempontjából azonban nem használják jól ezeket. Mi is rendelkezünk ezekkel, de igen erősen szükséges fejleszteni a saját IKT-kompetenciánkat, hogy pont abban tudjunk a diákoknak segíteni, hogy oktatási helyzetben is képesek legyenek hatékonyan alkalmazni ezeket."

Fizikatanár (50-55 éves): „…Sok lehetőség van a mobil eszközökben. A saját tantárgyamhoz számtalan olyan szoftvert és eljárást lehet az okostelefon vagy a táblagép segítségével letölteni, amelyek kiválóan alkalmazhatók a különböző mérésekkel kapcsolatban. Gondolok itt pl. olyan szoftverre, mint a hőkamera a hullámok tanításánál. Mivel majdnem minden tanuló rendelkezik ezzel a mobil eszközzel, ezt a technológiát kézenfekvő a tanórán alkalmazni, vagy az arra való felkészülésbe bevonni. Ilyen esetekben a diák legálisan használja a tanórán – céltudatosan, az oktató irányítása mellett – a különböző mobil applikációkat vagy akár a tabletet."

A fókuszcsoport résztvevői közül többen is szakvezetők, illetve szaktanácsadók, így sokféle tapasztalattal rendelkeznek a tanár-, illetve a különböző tanári továbbképzésre vállalkozó kollégákkal kapcsolatban. A hozzászólásokból kiderült: igen gyakran találkoznak „médiapesszimista" pályatársakkal, akik valami oknál fogva elutasítják az újmédia-eszközök tanórai használatát.

Angol szakos tanár, szaktanácsadó (45-50 éves): „Szaktanácsadóként országos kitekintést sikerült szereznem arról, hogy még mindig mennyire jelentős azon kollégák száma, akik ellenállnak a mobil eszközök, az IKT-technológiák tanórai alkalmazásával kapcsolatban. Vannak olyanok is, akik ki is mondják, hogy azért se, vagy azt, hogy majd én megmutatom, hogy anélkül is tudok hatékony pedagógus lenni. Sokan mondják, hogy ez csak időpocsékolás, nem fogom az időmet az IKT-eszközök összeszerelésével eltölteni. Mert mi van akkor, ha nem elég erős az internetkapcsolat? Mi van, ha leáll az internetes rendszer? Tehát a bonyolultságát, bizonytalanságát látják a dolgoknak. Egy szükséges rossznak tartják a technikát. Feltételezhetően voltak ezeknek a véleményeknek előzményeik – mondjuk a próbálkozásokat kudarcélmények kísérték –, tehát nem csak ő tehet erről a hozzáállásról."

Tapasztalatunk szerint a pedagógusok egyetértenek abban, hogy a 21. század újmédia-alapú technológiáinak tanórai használatát egyre kevésbé lehet nélkülözni. A válaszadók szerint ugyanakkor nélkülözhetetlennek tartják a tanárok IKT-eszközökkel kapcsolatos szemléletváltását, a tanórák tartalmához jól illeszkedő módszertant és az előzetes felkészülést. Többen hangsúlyozták, hogy bár a pedagógusok maguk is rendelkeznek saját személyes használatú mobil eszközzel (pl. okostelefon, laptop, iPad), mégis szükségét látják annak, hogy több időt szánjanak IKT-kompetenciájuk fejlesztésére. Egybehangzóan állították, hogy az újmédia-technológiák oktatási folyamatba való bevonása rengeteg lehetőséget hordoz magában.

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „A mesterképzésben részt vevő kollégáktól többször is hallottuk a következő véleményt: nagyon jó, ha itt a gyakorlóiskolában be tudok vinni a kémialaborba 30 laptopot is, vagy a számítógéphez kamerát tudok csatlakoztatni, de a saját iskolájában ez az infrastruktúra nem biztosított. Neki olyan eszközöket és módszereket mutassak, amelyekkel egy tanyasi, vidéki, gyengén felszerelt oktatási intézményben – kevésbé motivált gyerekekkel – is hatékonyan tud dolgozni a természettudományos órákon. A továbbképzésen részt vevő pedagógusok különböző életkora is lényeges, mert az idősebb kollégák számára a projektor és a laptop megfelelő összeillesztése, illetve egy prezentáció, vagy a tervezetek elektronikus formában való elkészítése is igen gyakran kihívást jelent."

A digitális írástudásról általánosnak mondható az a vélemény, hogy a 21. század egyik legfontosabb kulcskompetenciájának számít, mely készségeket és ismereteket az iskolában kell a gyerekeknek elsajátítaniuk. Az ehhez tartozó eszközparkot minden közoktatási intézményben biztosítani szükséges azért, hogy a tanulók digitális felkészültsége között ne legyenek különbségek.

Rajztanár (55-60 éves): „Középiskolai tanárként úgy gondolom, hogy a tanulóinkat kötelesek vagyunk felkészíteni arra, hogy a felsőoktatásban alapkészségnek számít a magas szintű digitális kompetencia, a digitális eszközök rendeltetésszerű használata. Ha ők úgy érettségiznek le, hogy az közoktatásban nem szerzik meg az ide vonatkozó tapasztalataikat, akkor az egyetemeken óriási lépéshátrányba kerülnek."

Angol szakos tanár, szaktanácsadó (45-50 éves): „Nem csupán a felsőoktatásban, hanem a munkaerőpiacon is alapkövetelménynek számít a digitális kompetencia. Azzal is tisztában kell lennünk, hogy nem minden tanulónak biztosított az otthonában az iPad vagy az okostelefon. Nem mutogathatunk a gyerekek szülői hátterére. Alapvető elvárás szerintem, hogy a tanuló az iskolában, oktatási környezetben találkozzon ezekkel az eszközökkel."

A pedagógusok és a tanulók digitális eszközhasználata

A megbeszélésen a kollégák határozottan különválasztották a tanórai és tanórán kívüli médiahasználatot. A jelenlévők egyetértettek abban, hogy a tanórákra történő felkészülést (adatgyűjtést, óravázlatok írását, témazárók és dolgozatok írásbeli előkészítését stb.) elektronikus felületeken teszik meg. Egyre többen élnek a Facebook közösségi oldal adta alkalmazási lehetőségekkel is: hallottunk példát arra, miként lehet a tanórán elhangzott ismereteket a közösségi oldalra feltöltött feladatokkal és irányzott kérdésekkel megtámogatni, illetve arra is, hogy osztályok, kémia és fizika fakultációra járó diákok – a tanár csoporttagsága mellett – miként formálódnak zárt, összetartó, sajátságos szabályok szerint működő közösséggé. A tanulmány folytatásában a fókuszcsoportos beszélgetésből azokat a szövegrészleteket emeljük ki, amelyekből kiderül, hogy miként jellemezhető a gyakorlóiskolai tanárok és a tanulók újmédia-használata, illetve arra a kérdésre is választ kapunk, hogy az iskolakísérlet oktatási folyamatában a pedagógusok a táblagépek mely funkcióit és alkalmazásait vették leginkább igénybe.

Matematikatanár (50-55 éves): „Az órákra való egyéni felkészülésemet elektronikus felületen folytatom, értve ezen pl. a tanórai szemléltetéseket, és az órai vázlatok összeállítását is. Nekem papíros vázlatom évek óta nincs, átálltam a digitális felkészülésre."

Fizikatanár (50-55 éves): „A felkészülésnél óriási mértékben támaszkodom az elektronikus felületekre és eszközökre. Gyakorlatilag szinte teljes egészében innen keresek adatokat."

Természetismeret szakos tanár (30-35 éves): „Tanulóim körében most kezd szokássá válni, hogy fizika-kémia címen közös Facebook csoportot alakítanak, és a tanórán

készített felvételeket vagy a lejegyzetelt óravázlatokat feltöltik erre a tárhelyre. Ennek olyan előnye is van, hogy aki valamilyen ok miatt hiányzik az óráról, az sem marad ki az óra menetéből, vagy éppen a kísérletek látványából, így ő is szerezhet vizuális tapasztalatokat."

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „*A* Facebook közösségi oldal jól működhet az iskolai tanulási folyamatok támogatásaként is. A tanulóim kialakítottak egy olyan kémiai Facebook- csoportot, amelynek én is tagja vagyok, és szívesen is fogadják a hozzászólásaimat, a hálózati jelenlétemet. Előfordul, hogy ha pl. az este folyamán találok olyan mobil alkalmazást, amit jó lenne a következő a tanórán használni, és ennek linkjét átküldöm nekik, akkor tapasztalatom szerint mindannyian szívesen megkeresik, letöltik és így várnak rám. Ez is az együttműködésüket és a nyitottságukat igazolja számomra."

A mobil eszközök tanórai használata tantárgyanként, tananyagonként és tanulói csoportonként is változó képet mutat. A megbeszélésen hallottak alapján helytálló az a kijelentés, miszerint a gyakorlóiskolai oktatók – bár eltérő gyakorisággal, de – szívesen veszik igénybe a digitális felületeket. Felmerült ugyanakkor a kollégák részéről, hogy ellentmondás van az iskolai házirend és a mobil eszközök oktatási intézményen belüli használata között. A szabályzatot valójában idejétmúltnak tartják, és érdemesnek tartanák a dokumentumot az életszerű szituációhoz igazítani.

Fizikatanár (50-55 éves): „Az óra jellegétől függ a tabletek használata. Van olyan eset, amikor sokat, de adódik, amikor más eszközök használatára szorítkozunk. De még így is azt gondolom, hogy a fizika órák több mint 50%-ában használjuk a digitális eszközöket."

Matematikatanár (50-55 éves): „Teljesen attól teszem függővé az eszközhasználatot, hogy milyen tananyaggal foglalkozom. Minden esetben mérlegelem, hogy az adott témához kapcsolódóan mennyire tudom a mobil eszközöket hatékonyan alkalmazni. Számonkéréseknél pl. a teszteket iPaden íratom meg a hetedikes gyerekekkel (a kísérleti osztály minden tagja kapott táblagépet)."

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „A tabletek, IKT-eszközök tanórai használata nagyon sok mindentől függ. Attól is, hogy milyen tárgyról, milyen korcsoportról vagy milyen tananyagtartalomról van szó. A tanulóknak engedem használni a mobiltelefonok számológép funkcióját. A kísérletek megörökítését is lehetővé teszem – az órán a diákok készíthetnek fotót és video- felvételeket is. A tanárjelölt kollégákat ugyanakkor mindig arra biztatom, hogy ha prezentációval szeretné megtámogatni az óráját, akkor mindig legyen egy »B« verziója. Nem szabad csupán az elektronikában bízni, mert a technika ördöge bármikor képes megtréfálni az embert. Nem vagyok híve a kizárólagos, állandó prezentálásnak, mert pl. szerves kémiából a kísérletek során szerzett személyes tapasztalatokból lehet a legtöbbet tanulni."

Fizikatanár (50-55 éves): „Fizikaórán jellemzően mérőeszközként használjuk az IKT-eszközöket. A megfelelő interface-eken, szondákon keresztül egészen új dimenzióit ismerhetik meg a gyerekek ezeknek a készülékeknek. A megfelelő mérési eljárásokhoz illesztett szoftverek most már ingyenesen letölthetők, utána már csak a kapcsolódó szenzort kell beszerezni hozzá, kiegészítve például olyan azonnali kiértékeléssel, mint a grafikonos megjelenítés. Nyilván nem a megjelenítés az elsődleges cél, hanem a kapott adatok további összehasonlítása, illetve a folyamat fejlesztése."

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „Én a mobil eszközök tanórai használatának ellentmondására is felhívnám a figyelmet. Mivel a gyakorlóiskolában a házirend tiltja a tanulóknak a mobiltelefon tanórai használatát, akkor kettősséggel találjuk szembe magunkat. Egyrészt amikor a gyerek nem irányítottan veszi elő a személyes tulajdonban lévő újmédia-eszközét, és rászólok, hogy tegye azt el, akkor eleget teszek az intézményben előírt kötelmeknek. Amikor meg azt mondom neki, hogy vegyük elő, és a letöltött periódusos rendszerből nézzük meg az adott elemhez tartozó adatokat, akkor pedig ellene megyek az egésznek. A gyerek jogosan teszi fel a kérdést: mikor szabad és mikor nem

az eszközt használni? Szemléletváltásra tehát nem csupán a pedagógus egyéni szintjén van szükség, hanem az intézményvezetés szintjén is, hogy az ellentmondások megszűnjenek."

Rajztanár (55-60 éves): „Vizuális kultúrát tanítok, ahol elsőre talán nem egyértelmű az IKT-eszközök használata. Tanórán szemléltetés céljával napi szinten használatban vannak ezek az eszközök. A középiskolai osztályokban művészettörténetet is tanulnak a diákok. A világhálóról – fantasztikus technikai minőségben – óriási képanyag érhető el, ami nagyban segíti a tanulók ismeretszerzését. Használata kiterjed továbbá a tankönyvi anyagok kiegészítésére, illetve megvalósult a számonkérés digitalizált módja is."

Angol szakos tanár, szaktanácsadó (45-50 éves): „Az újmédia-eszközök tanórai használatának abban látom a legtöbb hozadékát, hogy egyrészt fantasztikus motivációs lehetőséget ad a különböző nyelvi készségek fejlesztésére, másrészt a nyelvtanulás valós funkcióját segíti. Mert akárhogy is nézzük, az iskolai nyelvtanítás mindig csak egy mesterséges légkörben, közegben zajlik. A folyamat nem természetes, hiszen adott a tanórai szituáció. Viszont ha a gyerek egy angol nyelvű honlapot kap tanulmányozásra, és a megadott szempont alapján kell kikeresnie dolgokat, akkor az már nem preparált vagy könnyített szöveg, hanem egy igazi dolog, és a nyelv valódi funkcióját alkalmazza. Amennyiben megtalálja a keresett információkat, akkor nagyobb lesz a tanuló sikerélménye, ugyanakkor azt is magabiztosan kijelentheti, hogy arra használta a nyelvet, amire való, hogy megértse azt, amit oda leírtak. Az ilyen módszereket nagyon szeretik a gyerekek. Az eszköznek köszönhetően a valódi nyelv igazán közel kerül a tanulókhoz."

Tanítónő (50-55 éves): „Osztályfőnökként matematikát, környezetismeretet, magyar nyelvet és irodalmat is tanítok, de főként a matematikai programok adta lehetőségeket tudtuk kihasználni. Elég régóta, tehát a 2013/2014-es tanévtől használjuk az iPadet a tanórákon, akkor elsősök voltak a tanítványaim. Nagyon hasznos programokat találtunk a betűpárok tanításához, illetve a kézügyesség fejlesztéséhez is. A tanulóim játékként élik meg az ilyesfajta gyakorlást, egészen más egy matematikai műveletsort a munkafüzetben írásban megoldani, mint egy digitális eszközön. Otthon, amikor elmesélik, hogy mi volt pl. a matematikaórán, akkor leginkább azt hallják a szülők, hogy játszottunk. Pedig az iPaden is ugyanolyan feladatokat oldunk meg, mint a munkafüzetben, mégis a digitális eszközhasználatban sokkal több az örömforrás."

A tanulók iskolai digitális eszközhasználatáról is szívesen nyilatkoztak a fókuszcsoport tagjai. Általánosságban úgy vélik, hogy a diákok többsége sokoldalúan és gyakorlottan kezeli az újmédia-eszközöket és -alkalmazásokat. Amennyiben a különböző tanórákon számukra ismeretlen felhasználói felületet sikerül mutatni, akkor a fiatalok nyitottak és érdeklődők az új lehetőségek iránt.

Magyar szakos tanár (45-50 éves): „A gyerekek leginkább szórakozási céllal veszik kezükbe az új média technológiáit, és csak második vagy harmadik helyre szorul az iskolai alkalmazás. Nekünk a technológia és az oktatás közti rést kellene megtalálni és ügyesen tartalommal megtölteni."

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „Én a Prezi alkalmazást szégyenszemre nem tudom még használni. De az egyik középiskolás diákom fizikaórára olyan tartalmas prezentációt készített ezzel, hogy azt óra végén feltétlenül újra meg kellett néznem az iPaden. Ha engedjük őket, akkor nagyon kreatívak tudnak lenni."

Angol szakos tanár, szaktanácsadó (45-50 éves): „Úgy gondolom, hogy a gyerekek önmaguktól a játékon és a chatelésen kívül nem hiszem, hogy másra is használnák a gépet. Ha itt az iskolában nem szoktatnánk őket arra rá, hogy egy csomó minden mást is lehet vele csinálni, pl. ismeretszerzésre, forrásgyűjtésre, különböző alkalmazási formák letöltésére, és sorolhatnám ezeket, ezt sem önmaguktól, sem pedig a család többi tagjától nem tudnák elsajátítani, nem kapnának ehhez segítséget. Elég valószerűtlennek tartom, hogy a szülő megkérje arra a gyerekét, hogy kislányom/kisfiam, készíts már nekem egy

ppt-t. Ha jobban belegondolunk, akkor ezeket mind tőlünk tanulják meg a gyerekek. Jó dolog azt megélni a tanulókkal, amikor rákapnak egy dologra. Ilyen volt nálunk angolórán a képregényszerkesztő alkalmazás, amire teljesen véletlenül bukkantam rá. Először csak egy kis oktató demót mutattam meg a gyerekeknek, amit azzal a szándékkal készítettek a fejlesztők, hogy az alkalmazás lehetőségeit felvázolják az érdeklődőknek. Miután felvillantottam nekik ezt a kisfilmet, még szerettem volna néhány rövid magyarázattal is szolgálni, néhány apróságot helyére tenni, de a gyerekeknek ezt már nem volt türelmük kivárni. Azonnal elkezdtek munkálkodni, és 3-5 perc alatt olyan anyagok születtek, amelyekre legmerészebb álmaimban sem gondoltam volna. A tanulók tehát nagyon fogékonyak, nagyon produktívak, és ezek az új alkalmazások nagyon hasznos segédanyagokká válhatnak. De önmagától a diák nem kezdene bele egy ilyen programba, ehhez nekünk kell felkelteni az érdeklődését, és kinyitni számára az új média világát."

Tanítónő (55-60 éves): „A gyerekek az iskolában nagyon várják azokat az órákat, ahol a tabletekkel dolgozhatnak. Mindig érdeklődnek aziránt, hogy mikor fogunk olyan tananyaghoz érni, amihez használhatjuk majd az új média technológiát. "

Tanítónő (55-60 éves): „A kisiskolások a tankönyveket nem tudják olyan rendben tartani a padban, mint mondjuk az újmédia-eszközöket. A gyerekek az óra elején kiveszik a tanteremben elhelyezett bőröndből az elektronikus eszközöket, az óra végén pedig önállóan a helyére teszik azokat. Látni rajtuk, hogy sokkal kevesebb a gondjuk ezzel."

Az újmédia-eszközök oktatásmódszertanra gyakorolt hatása

Izgalmas kérdés, hogy a tanórákon használt újmédia-eszközök és alkalmazások befolyásolják-e valamilyen módon a tantermi oktatásszervezési eljárásokat. A megbeszélésen több olyan gyakorlatias példát is hallhattunk, ami azt igazolta, a pedagógusok ezen a téren is készek a szemléletváltásra, az új helyzetek, osztálytermi szituációk felvállalására.

Kémia- és fizikatanár, szakvezető (45-50 éves): „Az eszközhasználat kapcsán szerintem tudomásul kell venni, hogy az ún. poroszos tanórai kötelmek maguktól is meg fognak szűnni, az új módszerek és eljárások iránt nyitottnak kell lenni. Ez független az életkortól vagy a tantárgyaktól is – ezeket az eszközöket be kell vezetni az oktatásba."

Természetismeret tanár (30-35 éves): „Élmény látni, hogy a gyerekek milyen természetességgel nyúlnak ezekhez az eszközökhöz, milyen oldottan használják. A földrajzórákon egyre nagyobb mértékben támaszkodunk erre az infrastruktúrára. A földrajzkönyvet már nem kérem, hogy elhozzák az órákra, mert az OFFI honlapjáról az új könyvek digitálisan is elérhetők. Mondanom sem kell, hogy a tanulók mennyire örülnek annak, hogy egy könyvvel kevesebbet kell a táskájukban hordaniuk."

Fizikatanár (50-55 éves): „Figyelni kell arra, hogy a tanuló az órán tényleg arra használja az eszközt, amire mi szeretnénk. Jelenleg még nem megoldott, hogy állandó visszajelzésünk legyen arról, tényleg együtt halad-e velünk a diák. Ezért érdemes csoportmunkában kiadni feladatokat, ahol az ott elért eredményekről közösen számolnak be a gyerekek. Így konkrét visszacsatolással rendelkezünk a diákok előmeneteléről."

Magyar szakos tanár (45-50 éves): „Nekem most új szerelmem van, a Redmenta*. Az alkalmazásra egy kolléganőm hívta fel a figyelmemet, és a kötelező olvasmány olvasottsági szintjét tudom majd ezzel mérni. Ezzel a programmal állítottam össze a 8. osztályos tanulók tesztjét, és bevallom, nagyon izgulok, hogy miként fog működni a dolog. Talán jobban izgat engem, mint a diákokat."

* Redmenta: az intelligens oktatási asszisztens, https://redmenta.com/

Angol szakos tanár, szaktanácsadó (45-50 éves): „Az órának nem lehet kizárólagos célja az eszközhasználat, és ez igaz az újmédia-eszközökre is. Egyre fontosabb a következetesség, tudnunk kell, hogy milyen esetben élünk az iPaddel vagy mobiltelefonos alkalmazással, és melyek azok a célok, amikor egyáltalán nincs helye az oktatási folyamatban ezeknek az eszközöknek. Nagyon rossz példákat is láttam már nyelvórákon. A gyerekek nyilván nagyon szeretik az interaktív tananyagokat, amikor tevőlegesen is részt vehetnek az óra menetében (pl. az interaktív táblánál kiválasztani, majd a helyére húzni a megfelelő kifejezéseket a virtuális táblánál). Izgalmas az is, amikor az ellenőrzés valamilyen szavazórendszer segítségével történik. De ott van a probléma, ha a tanuló egy idegen nyelvi órán – bár valóban elvégzi a feladatokat – ki sem nyitja a száját, a verbális kommunikációnak nyomát sem látjuk. A kolléga hiába vonultatott fel csodálatos IKT-arzenált, de arra már lehetőséget sem adott, hogy a gyerek hangosan kiejtse az angol kifejezést."

Természetismeret tanár (30-35 éves): „Ne tagadjuk le, hogy a gyerekektől is rengeteget lehet tanulni. Többször is adódott arra példa, hogy nem voltam tisztában egy-egy alkalmazás használatával, és a gyerekek rögtön készek voltak megmutatni nekem. Tőlük tanultam meg a Google Drive alkalmazás használatát is. Ők mutatták meg, hogy a program tartalommegosztás lehetőségével miként váltható le a csoportos e-mail küldés."

Fizikatanár (50-55 éves): „A technológia fejlődésével annyi impulzus ér bennünket, hogy az alkalmazásokhoz igazítva mindig megújul a módszertárunk is. Nyilván sok esetben ez nem tudatosan megy végbe, mert a fejlődés – az újabb és újabb lehetőségekre válaszolva – szép lassan egymásra rakódva történik meg bennünk. Mindig megpróbálom először a lehetőségek körét kipróbálni, majd ezután építem be a saját módszertanomba, az óra tartalmi részének a megvalósításába. Lemaradni a technológia fejlődésétől vétek. Ezt biztosan állíthatom."

Tanítónő (50-55 éves): „Most egy kicsit felemás helyzetben vagyok, mert első osztályban tanítok. Írni-olvasni még nem tudnak a gyerekek, és november elején kapták kezükbe a táblagépeket. Rendkívül jók a tapasztalataim, sokkal rosszabbra számítottam. Nagyon jól lehet őket motiválni, de a fegyelmezésre is sok időt kell szánnom. Folyamatosan ezzel játszanának, ezért szükséges sokszor elmondanom, hogy csak azután lehet, ha még most rám figyelnek, és csak utána vehetik elő az eszközt. A negyedik osztályos tanulóimmal tavaly már eljutottunk odáig, hogy remek ppt-ket csináltak. Aki vállalkozott tanórán kívüli feladatok megoldására, azok hazavihették a táblagépeket, és cserébe nagyon kreatív, izgalmas dolgokkal jutalmaztak meg bennünket."

Az iskolával, oktatási színterekkel kapcsolatos jövőkép

Az elmúlt évek iPades iskolakísérleteiben részt vevő gyakorlóiskolai oktatók a mindennapi oktatómunkájuk során nagy gyakorlatra tettek szert az újmédia-eszközök tanórai alkalmazásában. Tapasztalataikkal tehát nagyban tudják segíteni nem csupán a tantestület tagjainak hasonló irányú törekvéseit, hanem hasznos javaslatokkal képesek irányítani a tanár- és a különböző pedagógus továbbképzésben részt vevő kollégák IKT-val kapcsolatos ismereteinek gyarapítását is. A fókuszcsoportos megbeszélés végén kíváncsiak voltunk arra, milyen jellemzőkkel írnák le a jövő iskoláját? A válaszok közül kiválasztottunk néhányat.

Fizikatanár (50-55 éves): „A tanulási környezet az elmúlt évtizedekben olyan sokat változott, hogy nagyon nehezen merném megjósolni, hogy mi lesz kb. 20 év múlva az iskolában, mi és hogyan változik akkorra. Biztosan nem elkerülhető, hogy az információs rendszer még jobban, még adekvátabb részévé váljon oktatási környezetünknek."

Magyar szakos tanár (45-50 éves): „Jó lenne, ha a jövő iskolájában az online terek offline kiterjesztése kedvesebb, hangulatosabb belső tereket eredményezne. Egy-egy tanórán kis létszámú gyerekcsoportban, szép, színes átjárható terekben foglalkozhatnánk a tanulókkal. Úgy képzelem, hogy a jövőbeli iskolai környezet kedvesebb, otthonosabb, élhetőbb világot jelenít majd meg. Egy ilyen környezetben megvalósulna a kellő egyensúly az online és az offline világok között. Nem gondolom, hogy online fogunk tanítani, mert egy ilyen környezetbe a tanulók és a tanárok is szívesen fognak bejárni."

Angol szakos tanár (40-45 éves): „Egy nyelvórán mi is beszélgettünk a gyerekekkel a jövő iskolája témáról. Találtam egy filmes bejátszást egy hipermodern iskoláról, ahol hatalmas fal méretű kivetítőn egy tanár ide-oda húzogatta a látványos elemeket, ha megnyomott egy gombot, akkor a gyerekek elé automatikusan feljött egy asztal, stb. Az óra menetében elhangzott az a kérdés is, hogy a jövő iskolájában szükség van-e egyáltalán a tanárra, vagy megoldanak mindent a gépek, a robotok? Előzetesen úgy gondoltam, a gyerekek könnyen lemondanak a pedagógus jelenlétéről. A tapasztaltak jóleső érzéssel töltöttek el. A tanulók ugyanis egyértelműen kijelentették, hogy a tanárra márpedig szükség van. Szükségük van arra, hogy olyan tanárszemélyiség álljon előttük, akit tisztelni tudnak a tudásáért, aki többet tud náluk, aki segítséget nyújt abban, hogy mit, hogyan kell megtanulniuk. A gyerekek ezt nem a gépektől akarják hallani, nem akarnak bennünket lecserélni."

Összegzés

Jelen tanulmányban összefoglaltuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket az elektronikus tanulási környezet kapcsán a pedagógusok elmondtak. Úgy gondoljuk, hogy az egri innováció sikere számos tényezőtől függ, amelyek egyben a fenntarthatóságot is biztosítják. Ezek között hangsúlyos a pedagógusok attitűdje, felkészültségük, illetve az intézmény vezetésének és az egész tantestületnek a támogató hozzáállása.

A fenntarthatósághoz szükség van anyagi erőforrásokra, hiszen az eszközök avulása, cseréje és a stabil vezeték nélküli internethálózat folyamatos korszerűsítése kulcskérdés. Ha nem csak az infrastruktúrát nézzük, a folyamatos módszertani és technológiai inkubációra, amely a személyes találkozástól, a weboldalon keresztüli zárt fórumüzenet-váltásokig sok formában megtörténhet. Úgy tapasztaljuk, hogy ennek a módszernek a segítségnyújtás és a tapasztalatcsere révén olyan hozzáadott értéke van, amely átlendíti a pedagógusokat az esetleges nehézségeken, és tovább ösztönzi őket. Ezt támasztja alá, hogy számos IKT-eszköz bevezetésével kapcsolatos projektnél a top-down, azaz a felülről szerveződő megvalósítás volt a jellemző, amely elsőként (több esetben kizárólagosan) az infrastruktúra kiépítését jelentette, önmagában kevés (Molnár, 2011).

A másik kulcskérdés az új módszerek és módszertani modellek implementációja, amely esetünkben a fejlesztő e-biblioterápia* formájában, valamint a LEGO-termékek és az IKT-eszközük új lehetőségeinek megtalálásában tárgyiasul.

A további lényegi elem a tartalom,** amely a tanítási célok és a hatékonyabb tudáselsajátítás érdekében az okoseszközök lehetőségeit kihasználja. Emellett olyan kézi-

* Bővebben a téma kutatójának írásából: Gulyás Enikő: E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. Iskolakultúra. 2015. 1. sz. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/01/08.pdf

** A tartalomfejlesztés megvalósulhat saját erőből, amely a törzsanyag megírásán túl a médiaelemek fejlesztését és a komplett kivitelezést jelenti, amely meglehetősen erőforrás-igényes. Egerben két ilyen fejlesztés valósult meg az elmúlt években (Értem-munkafüzet és Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyveinek iBooks formátumban történő fejlesztése).

könyvek, segédanyagok rendelkezésre állása, amely az új tanulási környezet lehetőségeit mutatja be.*

Összességében azt mondhatjuk, fókuszcsoportos vizsgálatunk legfőbb eredményének azt tartjuk, hogy a digitális írástudással kapcsolatban – amely a 21. század egyik legfontosabb kulcskompetenciájának számít – a jelen lévő kollégák mindegyike részéről igazolni tudtuk azt a magas szintű elköteleződést, amely nem csupán az egész életen át tartó tanulás, hanem a tudáson alapuló társadalom megteremtésének is az egyik alapfeltétele. Az irányított beszélgetés további hozadékát az jelentheti, hogy az újmédia-eszközök tanórai alkalmazásával kapcsolatban egy sor olyan életszerű iskolai helyzetről, gyakorlatról hallottunk, amelyek további elemzése segítséget adhat a technológiák közoktatásban történő hatékonyabb alkalmazásához. Ennek keretében a jövőben tervezzük többek között a rögzített tanórák (kb. 100 órafelvétel) videós interakció-elemzéssel történő, különböző szempontú vizsgálatát, valamint a tanulók által készített munkák multikódolt elemzését.

Irodalomjegyzék

Antal P., Borbás L., Gulyás E., Herzog C., Kárpáti A., Kis-Tóth L. és Racsko R. (2015): Tudásteremtés az új tanulási környezetben. a táblagépek beválásvizsgálata a köznevelés hazai gyakorlatában. In: A. Verók: *A humán teljesítménytechnológia. Líceumi Paletta (pályázati különszám)*. Líceum Kiadó, Eger. 27–37

Bedő, A. és Schlotter, J. (2008): *Az interaktív tábla.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Bonk, C. J. és Zhang, K. (2008). *Empowering Online Learning: 100+ Activities for Reading , Reflecting, Displaying, and Doing.* Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Borbás L., Herzog C., Racsko R., Szíjártó I. és Tóth T. (2013). Médiatudatosság és médiaműveltség: összegző tanulmány. In: Bárdos J., Kis-Tóth L- és Racsko R.: *Új kutatások a neveléstudományokban: Változó életformák, régi és új tanulási környezetek.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság-Líceum Kiadó, Eger. 9–23.

Brecko, B. N., Kampylis, P. és Punie, Y. (2014): Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level. JRC. *Scientific and Policy Reports. Seville: JRC-IPTS. doi:10.2788/5208*, http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6361.

Chatti, M. A., Agustiawan, M. R., Jarke, M. és Specht, M. (2012). Toward a personal learning environment framework. Design, implementation, and evaluation of virtual learning environments. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-1770-4.ch003

Chyung, S. Y. (2008): *Foundations of instructional and performance technology.* Amherst, MA, HRD Press.

Dabbagh, N. és Kitsantas, A. (2012): Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education,* **15** (1), 3–8. DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Herzog, C., Racsko, R. és Kis-Tóth, L. (2014): Tudásteremtés új tanulási környezetben: egy táblagépes kísérlet tanulságai (absztrakt). In: Gönczíné K. K. és Kis-Tóth L.: *Agria Média 2014 információtechnikai és oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. Program és összefoglalók*. Líceum Kiadó, Eger. 54–55.

Kis-Tóth L. (2009): *A tanári tevékenység IKT elemei. Tézisek.* Habilitációs értekezés. 137.

Kis-Tóth L. (2013): Az oktatás támogatásának új lehetőségei. *Networkshop. 2013*.

Komenczi B. (2009): *Elektronikus tanulási környezet.* Gondolat Kiadó, Budapest.

* Az Eszterházy Károly Egyetem Médiainformatika Intézetében működő IKT Kutatócsoport által készített kézikönyv célja, hogy gyakorlati tanácsokkal szolgáljon a digitális átállás megvalósítására a mobileszközök használatával, mindhárom platformon (iOS, Android, Windows). A kiadvány ingyenes. URL: http://byod.ektf.hu/produktumok/kiadvanyok

Molnár G. (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és az oktatásra. *Magyar Tudomány,* 9. sz., 1042–1043.

Molnár P. és Kárpáti A. (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle,* **59**, 2. sz., 49.

Racsko R. (2012): Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására. *Tudományos és műszaki tájékoztatás,* **59**, 2. sz.

Racsko R. (2014): Összehasonlító pedagógiai kutatások szükségessége az új tanulási környezetek bevezetésében a humán teljesítményt támogató technológiai kutatások szemszögéből. In K.-T. L. Bárdos Jenő: *Új kutatások a neveléstudományokban 2013: Változó életformák, régi és új tanulási környezetek.* Líceum Kiadó, Eger. 221–239.

Racsko R. és Herzog C. (2015): Egy táblagéppel támogatott pedagógiai kísérlet tanulói és szülői háttérvizsgálata. In: T. J. (szerk.): *Százarcú pedagógia.* International Research Institute s.r.o, Komarno. 81–94.

Racsko, R., Kis-Tóth, L. és Gulyás, E. (2014): *Változó tanulási környezetek és módszerek. Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány.* 131–146.

Sántha K. (2006): *Mintavétel a kvalitatív kutatásokban.* Gondolat Kiadó, Budapest. Kutatatásmódszertani kiskönyvtár.

Sántha K. (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Stolovitch, H. és Keeps, E. (1999): What is Human Performance technology? In H. Stolovitch és E. Keeps: *Handbook of Performance Improvement Technology.* Jossey-Bass, San Francisco. 3–23.

Time/Qualcomm TIME Invention Poll, in Cooperation with Qualcomm Summary (2013). Forrás: https://www.qualcomm.com/invention-poll

Jegyzetek

[1] Ezen a külföldön használatos K12 korosztályt értjük.

[2] A kifejezés a média világából került be a köztudatba. A digitális műsorszórásra való átállás kapcsán kezdték használni. Hazánkban sok esetben digitális transzformáció néven emlegetik ezt a jelenséget, és elsősorban a felsőoktatásra fókuszálnak a kérdésben. Ennek oka lehet az az európai uniós kezdeményezés (http://www.dtransform.eu/), amely nemzetközi szinten az Erasmus+ program keretében, Franciaország, Olaszország, Spanyolország az Egyesült Királyság és Magyarország bevonásával igyekszik ezen változást elősegíteni. Úgy véljük azonban, hogy az oktatás széles spektrumát le kell fedni mind IKT-eszközökkel, mind új módszertani elemekkel. Japánban és Dél-Koreában ugyanis néhány évvel ezelőtt elkezdődött egy mára már nagy sikereket elért szisztematikus fejlesztés, amelyben az infrastuktúra kiépítését helyezték előtérbe. Ez magában foglalta a korszerű IKT-eszközök bevezetését, valamint a digitális könyvtárak oktatásba történő integrálását. A módszer neve információorientált oktatás.

[3] A modell és a korábbi kutatások összefoglalását lásd Kis-Tóth Lajos: BYOD: Az oktatás támogatásának új lehetőségei. http://nws.niif.hu/ncd2013/docs/ehu/050.pdf

[4] Afreen, Rahat (2014): Bring your own device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science,* 3.1: 233–236.

Song, Y. (2014): "Bring Your Own Device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, **74,** 50–60. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.01.005

Lennon, R. G. (2012): Bring your own device (BYOD) with cloud 4 education. In *Proceedings of the 3rd annual conference on Systems, programming, and applications: software for humanity*. ACM, 171–180.

Nykvist, S. S. (2012): The trials and tribulations of a BYOD science classroom. In *Proceedings of the 2nd International STEM in Education Conference*. Beijing Normal University, 331–334.

[5] A tanárképzés területén, és a szociálpedagógus képzésben természetesen már a 70-es évektől szerepelnek tanegység szinten ilyen ismeretek, például vezetési ismeretek, szervezetfejlesztés.

[6] A kutatási eredmények ugyanis mutatják, hogy az iskolában megtanult ismeretek a mindennapi életben nehezebben transzferálhatók, és hátterében többek között a hazai szigetszerű oktatási módszerek és az elszigetelt ismeretelemek állnak. A problémamegoldás újfajta modellje – a PISA műveltségkoncepcióját (OECD, 2010) beleszőve – tíz éve készült el.

[7] Az eszközök hazavitelének kérdése hazánkban az eszközbiztosítások kidolgozatlansága és az anyagi felelősség vállalásának kérdése miatt nem tisztázott.

Habók Anita

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején

A nyelvtanulási stratégiák kutatása több évtizedes múltra tekint vissza. Míg kezdetben a sikeres nyelvtanuláshoz és nyelvtanulókhoz kötődő stratégiák beazonosítása volt a cél, addig az utóbbi két évtizedben egyre meghatározóbb lett a stratégiák pontosabb beazonosítása, a nyelvtanulással összefüggő háttértényezők kapcsolatának vizsgálata. A tanulmány célja a nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stratégiák használatának vizsgálata és kapcsolatának feltárása az általános iskola végén és a középiskola elején. A fókusz azonban a nyelvtanulási stratégiákra kerül.

A nyelvtanulási stratégiák használatának vizsgálata a 70-es években került intenzívebben a figyelem középpontjába, amikor is a sikeres és sikertelen nyelvtanuló jellemzőinek meghatározásával kezdtek el foglalkozni. Mérföldkő volt ebben a munkában Rubin (1975) kutatása, aki a „What the good language learner can teach us" címmel publikálta tanulmányát a témában. Azoknak a nyelvtanulási stratégiáknak a beazonosítását tűzte ki célul, amelyeket a sikeres nyelvtanulók használnak, és amelyeket a kevésbé hatékony nyelvtanulókkal is meg kellene ismertetni, hogy sikeres nyelvtanulókká váljanak. Később, a 80-as és 90-es években a nyelvtanulási stratégiák definíciójának kidolgozása, a stratégiák pontosabb beazonosítása, jellemzőinek meghatározása és taxonómiába foglalása került a figyelem középpontjába (*Oxford* és *Burry-Stock,* 1995). Ezenkívül a 90-es években egyre intenzívebb kutatás indult el a nyelvtanulás sikerét meghatározó háttértényezők bevonásával, az életkor, a nemek közötti különbségek, a motiváció és az attitűdök hatásának elemzésével. A 2000-es évektől kezdve a vizsgálatok még intenzívebbé váltak, a nyelvtanulási stratégiák kapcsolatának elemzésére, a kognitív és affektív faktorok feltárására került a hangsúly (*Kormos* és *Csizér,* 2008; *Zhang, Gu* és *Hu,* 2008). Az utóbbi másfél évtizedben olyan újabb kutatási terület is kapcsolódott a nyelvtanulási stratégiákhoz, mint a metakogníció vagy az önszabályozott tanulás (*Nikolov,* 2003). A nyelvtanulási stratégia vizsgálatának egyik leggyakoribb eszköze a Nyelvtanulási stratégia kérdőív (Strategy Inventory for Language Learning, SILL), melynek használata számos kutatáshoz kötődött hazánkban is (lásd pl. *Bíró,* 2011; *Csizér, Piniel* és *Kontráné,* 2015; *Napravszky, Tánczos* és *Mónos,* 2009; *Nikolov,* 2003).

A tanulási stratégiák tanulmányozása több kutatási terület részét képezi. Ilyen például a tanulási szokások vizsgálata (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar,* 2003; *B. Németh* és *Habók,* 2006; *B. Németh, Habók* és *Csapó* 2016; *Habók,* 2015), az önszabályozott tanulás (*D. Molnár,* 2013, 2014), a metakogníció területe (*Csíkos,* 2006, 2007),

vagy a szótanulási stratégiák (*Thékes,* 2017). A tanulási stratégiákra akkor irányult még nagyobb figyelem, amikor a PISA 2000-es vizsgálatban helyet kapott, és a tanulók tudásszintjének értelmezéséhez használták. A stratégiák közül a kidolgozó, a memorizáló és a kontrollstratégiákat vonták be a mérésbe.

A tanulmány célja a nyelvtanulási stratégiák definiálási lehetőségeinek bemutatása, majd a csoportosítási lehetőségek ismertetése. Ezt követően kerül sor hazai vizsgálat eredményeinek bemutatására, melyben 7–10. évfolyamos tanulók vettek részt. A fókusz a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatán volt, azonban ezek mellett vizsgáltuk a tanulási stratégiák használatát is. Arra kerestünk választ, hogy a nyelvtanulási stratégiák és tanulási stratégiák alkalmazása között milyen összefüggések tárhatók fel.

A nyelvtanulási stratégiák meghatározása

A nyelvtanulási stratégiák fogalmának meghatározása változóan alakul, nincs egy általánosan elfogadott definíció, inkább különböző szempontok szerinti megközelítések találhatóak. Nikolov (2003) megállapításával egyetérthetünk, miszerint egyes kutatók az információfeldolgozásra helyezik a hangsúlyt, és a mentális folyamatokhoz kötik, míg más szakértők a viselkedés, a tevékenységek elemzése alapján közelítik meg a stratégiahasználatot. Vannak olyan szakemberek, akik ezek kombinációját emelik ki.

Bialystock (1978, 71) a nyelvtanulási stratégiákat olyan eszközöknek tekinti, melyek az információk feldolgozására vonatkoznak. O'Malley és Chamot (1990, 1) szintén az információfeldolgozás, az emlékezetben való rögzítés és a megértés fontosságát hangsúlyozza, mely egyfajta viselkedésen keresztül nyilvánul meg. Cohen (2011) a stratégiákat szintén az információfeldolgozás és a tevékenységek felől közelíti meg. Kiemeli, hogy a tananyag beazonosítása, rendszerezése, emlékezetben történő rögzítése lényeges, de a különböző szituációkban történő alkalmazása teszi lehetővé a gyakorlást. Weinstein és Mayer (1983, 1) a viselkedés és gondolatok szerepére hívja fel a figyelmet, melyek a megismerési folyamatokat befolyásolják a sikeres nyelvtanulás érdekében. Chamot (2004, 14) a tudatos gondolkodásra és tevékenységekre helyezi a hangsúlyt, melyeket a tanuló egy kitűzött tanulási cél megvalósítása érdekében alkalmaz Oxford, (1990a) olyan tevékenységekként írja le a stratégiákat, melyek a tanulási folyamatot megkönnyítik, és biztosítják azt, hogy a tanuló az előző tapasztalatok alapján új helyzetekben is tudja alkalmazni az előzőkben megszerzett tudást. Arra is felhívja a figyelmet, hogy fontos az, hogy a tanuló irányítani tudja saját tanulási folyamatát, és ebben segít a nyelvtanulási stratégiák használata.

Cohen (2011) megállapította, a nyelvtanulási stratégiákkal kapcsolatban egyetértés van abban, hogy kimutatható a nyelvtanulási stratégiák teljesítménynövelő hatása, azonban az nem mondható el, hogy minden kutató egyetért azzal, hogy a stratégiák gyorsabbá és élvezetesebbé teszik a nyelvtanulást. Platsidou és Sipitanou (2015), valamint Wu (2008) azonban felhívja arra a figyelmet, hogy a nyelvtanuláshoz szükség van stratégiák használatára, mivel kutatási eredmények arról számolnak be, hogy a sikeres nyelvtanuló gyakrabban használja stratégiáit.

A nyelvtanulási stratégiák csoportosítása

A nyelvtanulási stratégiák csoportosítása széles körű. A fő szempontokat a csoportosítások kialakításánál az képezte, hogy a nyelvtanuló az egyes feladatok megoldásához, az ismeretek elsajátításához vagy a felidézéséhez milyen stratégiákat részesít előnyben. Rubin (1981, *Hsiao* és *Oxford,* 2002) és Oxford (1990b) a nyelvtanulási stratégiákat két

csoportra osztotta. Az egyik a direkt stratégiák csoportja, a másik az indirekt stratégiáké. Míg a direkt stratégiák a tanulási folyamatra közvetlenül hatnak, addig az indirekt stratégiák közvetetten. Rubin hat olyan kategóriát sorolt fel, melyek a direkt stratégiahasználathoz köthetők: (1) pontosítás és ellenőrzés, (2) felülvizsgálat, (3) memorizálás, (4) kitalálás és induktív következtetés, (5) deduktív gondolkodás és (6) gyakorlás. Az indirekt stratégiák a gyakorlati lehetőségek megteremtésére és a nyelvtanulás során használt különböző fogások alkalmazására vonatkoznak (Hsiao és Oxford, 2002), úgymint a tanulás tervezése, a célok megfogalmazása, a tanulás monitorozása, ellenőrzése, a jutalmazó mechanizmusok beépítése a tanulási folyamatba, és a társas kommunikációs helyzetekhez kötődő viselkedés. Ehhez a csoportosításhoz kapcsolódva Oxford (1990) a direkt stratégiákhoz sorolta a memória stratégiákat, melyek a memorizáláshoz kapcsolódnak, a kognitív stratégiákat, melyek a kitalálás, induktív következtetés és a gyakorlás kategóriához köthetőek, valamint a kompenzáló stratégiákat, melyeknek a nyelvtanulás során alkalmazott különböző fogások során van szerepük. Az indirekt stratégiák a szociális stratégiák, melyek a pontosítás és az ellenőrzés területéhez köthetőek, valamint a gyakorlati lehetőségek megkeresésében van szerepük. A metakognitív stratégiák a monitorozáson, felülvizsgálaton keresztül jelennek meg.

O'Malley és Chamot (1990) három kategóriát különböztetett meg, a kognitív, metakognitív és a szociális-affektív stratégiákat. A kognitív stratégiák csoportja emlékeztet Oxford memória- és kognitívstratégia-értelmezésére. Mivel a kognitív stratégiákhoz olyan tevékenységeket köt, mint például a jegyzetelés, kulcsszavak keresése, fordítás vagy az ismétlés, míg a memória stratégiákhoz sorolja az elképzelést, kidolgozást vagy a csoportosítást. A felülvizsgálat tevékenységén keresztül azonban itt a kompenzáló stratégiák is szerepet kapnak. A metakognitív stratégiák során a figyelem, az önellenőrzés és az értékelés kerül a középpontba, az irányított figyelem, a szelektív figyelem, a tervezés, az önmonitorozás és önértékelés megjelenésén keresztül. A szociális-affektív stratégiák a kooperáción, a felmerülő kérdések tisztázásán keresztül jelennek meg.

O'Malley és Chamot (1990) csoportosításában ugyan még nem jelent meg a szociális és affektív kategóriák szétválasztása, azonban Oxfordnál igen. A szétválasztás indoklása az, hogy így részletesebb képet lehet adni a nyelvtanulóról.

Dörnyei és Skehan (2003) véleménye szerint Oxford (1990), O'Malley és Chamot (1990) kategóriáit alapul véve négy fő csoportot lehet alkotni. Ezek a kognitív, metakognitív, szociális és affektív stratégiák. A kompenzáló stratégiák kikerültek a csoportosításból, a memorizáló stratégiák a kognitív stratégiák részévé váltak, ahogy O'Malley és Chamot (1990) is írta, valamint a szocioaffektív stratégiák külön csoportba kerültek. Dörnyei és Skehan (2003) nyomán megállapítható, hogy a kognitív stratégiáknak az információkkal való manipulációban és transzformálásban van szerepük, míg a metakognitív stratégiák a magasabb rendű stratégiákat foglalják magukban, ahogyan a korábbi felosztásokban is. A szociális stratégiák a kommunikációra és annak gyakorlására vonatkoznak. Az affektív stratégiák pedig az érzelmi feltételeket teremtik meg a nyelvtanuláshoz.

Meg kell azonban jegyezni, hogy vannak kritikák a stratégiák beazonosítása és kapcsolatuk meghatározásakor (*Nikolov,* 2003). Oxford (1990) is említi azt, hogy az általa beazonosított stratégiáknál több stratégia van, azonban a stratégiák teljes körű beazonosítása, hierarchizálása még várat magára. Dörnyei és Skehan (2003) rávilágított arra, hogy a memorizáló stratégiák kiemelése nem szükséges, besorolhatók a kognitív stratégiákhoz. Hsiao és Oxford (2002) azonban azzal indokolta a szétválasztást, hogy a memória stratégiának speciális funkciója van. Összefügg ugyan a két stratégia, de a memória stratégiák olyan technikákat foglalnak magukban, melyek segítségével az információk a hosszú távú memóriába kerülhetnek. Annak ellenére, hogy itt nem egy mély feldolgozásról van szó. Az is felmerült a kritikák során, hogy a stratégáik közül a kompenzáló stratégia inkább a nyelvhasználatra és nem a nyelvtanulásra vonatkozik.

A nyelvtanulási stratégiák használata

A nyelvtanulási stratégiák használatát több tényező befolyásolhatja. Meghatározó lehet a nyelvtanulás szintje, a tanuló életkora, kulturális háttere, a tanítás során alkalmazott módszerek és stratégiák. Nagyszámú kutatás alapját képezte az Oxford (1990) által kidolgozott nyelvtanulási stratégiák kérdőív, a Strategy Inventory for Language Learning (SILL), melynek segítségével széles körű áttekintést nyújtottak az általános iskolától a felsőoktatásig a stratégiahasználatról (lásd pl. magyar mintán *Bíró,* 2011, *Doró* és *Habók,* 2013, *Habók* és *Magyar,* 2016, *Magyar* és *Habók,* 2016, *Napravszky, Tánczos* és *Mónos,* 2009, lásd nemzetközi mintán a következő részben ismertetett eredményeket). A következőkben rövid áttekintést adunk arról, hogy mely stratégiák használata a leginkább preferált a kérdőív területei közül. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy egy külön tanulmányt lehetne szentelni a teljes körű áttekintésnek.

Platsidou és Sipitanou (2015) 4–9. évfolyamos tanulók stratégiahasználatát vizsgálta. Kutatásukban azt találták, hogy a stratégiahasználat csökken az életkor előrehaladtával, kivéve a kompenzáló stratégiákat. A legmagasabb volt a metakognitív stratégiákat preferáló tanulók aránya. Magno (2010) 8–12. évfolyamos tanulókkal folytatott vizsgálatában szintén a kompenzáló stratégiák magas alkalmazását találta, és jelentős hatását az angol nyelvtudásra. Al-Qahtani (2013) kutatásában a kognitív stratégiák leggyakoribb használatát tárta fel, de a metakognitív, valamint a szociális stratégiák használata is magas volt. Zhang, Liu, Zhao és Xie (2011) eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók leggyakrabban a kompenzáló stratégiákat alkalmazzák, melyet az affektív, metakognitív és szociális stratégiahasználat követ. Chu, Lin, Chen, Tsai és Wang (2015) is arról számolt be, hogy a kompenzáló stratégiák használata a leggyakoribb, melyet a metakognitív stratégiák követnek, majd a kognitív. Radwan (2011) egyetemistákkal végzett kutatása is azt fedte fel, hogy a metakognitív stratégiák alkalmazása volt a leggyakoribb. Azt is megállapította Radwan, hogy azok a tanulók, akik stratégiáikat gyakrabban használják, jobb teljesítményt nyújtanak idegen nyelvből. Magogwe és Oliver (2007) alap-, közép- és felsőfokú oktatásban tanulókat vont be kutatásába. Mindhárom szinten a metakognitív, a szociális és a kognitív stratégiák alkalmazása volt a leggyakoribb.

Khalil (2005) eredményei is arra utalnak, hogy a stratégiahasználat inkább az egyetemistákra jellemző, mint a középiskolásokra. A hat terület közül öt esetben, az affektív stratégiák kivételével, számoltak be az egyetemisták gyakoribb stratégiahasználatról. Összességében a kiválasztott minta azonban leginkább a metakognitív és szociális stratégiákat alkalmazta. A stratégiahasználat gyakoriságát azzal indokolták, hogy az egyetemistáknak több lehetőségük van használni a nyelvet, többet kommunikálnak, valamint hosszabb ideje tanulnak idegen nyelvet. Khalil (2005) ezért az osztálytermi gyakorlási lehetőségek biztosítására hívja fel a figyelmet, mely a stratégiahasználatot célzottan is tanítja.

Hong-Nam és Leavell (2006) vizsgálatában, melyet 55 nemzetközi hallgatóval végzett, akik angol egyetemi kurzusra jártak, szintén a metakognitív és a szociális stratégiák leggyakoribb használatát találta. A magas metakognitív stratégiahasználatot arra vezetik vissza, hogy azok a tanulók vesznek részt angol nyelvű intenzív programokon, akik instrumentális motivációja is magasabb, és a jövőben is céljuk, hogy használják a nyelvet. A saját tanulás tervezése, ellenőrzése is hozzájárul ahhoz, hogy a teljesítményük emelkedjen. Az affektív stratégiák használata ezzel szemben háttérbe szorult. Ennek oka az lehet, hogy a diákok, ha bizonytalanok, inkább nem szólalnak meg, és az ázsiai kultúrában inkább a másik embert hallgatják meg, mint hogy először a véleményüket elmondják. A nyelvtanuláshoz kapcsolódó véleményüket, érzelmeiket sem szívesen osztják meg. Nem gondolnak arra, ha a nyelvtanuláshoz kapcsolódó problémáikat megosztanák, akkor a tanulásban is sikeresebbek lennének.

A fentiekből látszik, hogy a stratégiahasználat rendkívül változatos képet mutat. A nyelvtanulási stratégiák között azonban belső összefüggések is megfigyelhetőek (*Magno,* 2010). Felvetődik a kérdés, hogy a stratégiahasználat gyakorisága meghatározza-e a tudásszintet idegen nyelvből. A tudásszint és a stratégiák kapcsolatának vizsgálatával összefüggésben Magogwe és Oliver (2007) felhívta arra a figyelmet, hogy a jobb idegen nyelvi osztályzat magasabb stratégiahasználatot is jelent, azonban a kép ennél néha differenciáltabb. Chen (1990) azt találta, hogy éppen a jobb tanulók kommunikálnak kevesebbet, de ez alatt az idő alatt sokkal hatékonyabban teszik ezt. Összességében azonban az állapítható meg, hogy az alacsony stratégiahasználat inkább a gyengébb tanulókra jellemző. Magno (2010), valamint Platsidou és Sipitanou (2015) vizsgálata is azt erősítette meg, hogy a jobb angol nyelvi jeggyel rendelkező tanulók magasabb stratégiahasználatot mutattak. Wu (2008) szintén rámutatott arra, hogy a jobb teszteredményt elérő egyetemi hallgatók a memória stratégiák kivételével szignifikánsan többet is használják stratégiáikat. Az angol nyelvtudási szintjüket azonban leginkább a kognitív stratégiahasználat befolyásolta. A stratégiák közül összességében a kompenzáló stratégiákat választották leggyakrabban a hallgatók. Hong-Nam és Leavell (2006) arra is felhívta a figyelmet, hogy a közepes szintű nyelvtanulók többet használták stratégiáikat. Ezt azzal magyarázták, hogy a különböző szinten lévő tanulóknak más-más igényei vannak. A metakognitív stratégiák alkalmazása például közép- és felsőszinten nagyon fontos. A tanárnak segíteni kell a tanulókat abban, hogy képesek legyen az önértékelésre, és önálló tanulóvá váljanak. Abedini, Rahimi és Zare-ee (2011) a nyelvtanulási stratégiák és az önhatékonyság, valamint az attitűd kapcsolatát vizsgálták alapszakos hallgatóknál. Az önhatékonyság a metakognitív stratégiákon kívül mindegyik stratégiával szignifikáns kapcsolatot mutatott. Az attitűdök közül a memória és kognitív stratégiák összefüggését találták. Al-Qahtani (2013) felhívta arra a figyelmet, hogy a metakognitív, kognitív és szociális stratégiák használata összefüggést mutat a nyelvtanulási motivációval. Az tehát a korábbi kutatásból kiderült, hogy a nyelvtanulási stratégiák kapcsolata az affektív faktorokkal és attitűdökkel gyakrabban kutatott terület, arról azonban kevés információnk van, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák kapcsolata miként alakul. A következőkben erre is választ keresünk.

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A mintát általános iskolás 7. és 8. évfolyamos tanulók, valamint 9. és 10. évfolyamos tanulók alkották. Az általános iskolás részminta 208 fős volt mindkét évfolyamon, míg a 9. évfolyamosok mintája 225 tanulóból állt, a 10. évfolyamé 151 tanulóból. Az általános iskolások két, a középiskolások három intézményből kerültek ki. A tanulók tanítási órán töltötték ki a nyelvtanulási stratégiák kérdőívet az eDia rendszerben. A kérdőív kitöltése körülbelül 20 percet vett igénybe. Kitöltötték a tanulók a PISA 2000 vizsgálatban használt tanulási szokások kérdőívet is, melyre szintén 20 perc állt rendelkezésre. A jelen tanulmányban a kérdőívből a tanulási stratégiák területét vizsgáljuk, melynek három területe került a vizsgálatba, a kidolgozó, a memorizáló és a kontrollstratégiák.

Kutatási kérdések

A kutatási kérdések arra kerestek választ, hogy van-e különbség az általános iskolás és középiskolás tanulók tanulási és nyelvtanulási stratégiahasználata között, és ha van, mely területen találhatóak. A jobb idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulókról feltételez-

...van-e különbség az általános iskolás és középiskolás tanulók tanulási és nyelvtanulási stratégiahasználata között, és ha van, mely területen találhatóak. A jobb idegen nyelvi osztályzatot elérő tanulókról feltételezhető, hogy sikeresebb stratégiahasználók. Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy a jeles és jó osztályzatot elérő tanulók gyakrabban használják-e stratégiáikat. Végül arra keresünk választ, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között van-e összefüggés, és ez mely területen mutatkozik.

hető, hogy sikeresebb stratégiahasználók. Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy a jeles és jó osztályzatot elérő tanulók gyakrabban használják-e stratégiáikat. Végül arra keresünk választ, hogy a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között van-e összefüggés, és ez mely területen mutatkozik.

Mérőeszközök

Nyelvtanulási stratégiák kérdőív

A Rebecca Oxford (1990) által kidolgozott Strategy Inventory for Language Learning (SILL) elnevezésű kérdőívben a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett válaszaikat megadni a hat stratégiatípushoz kapcsolódóan.

A direkt stratégiák közül a memória stratégiák a memorizáló technikák használatára vonatkoznak. Arra kellett válaszolni a tanulóknak, hogy az új információk memóriában történő rögzítése és előhívása során milyen technikákkal segítik a rögzítést, például kötik-e az információkat a már meglévő ismeretekhez, használnak-e rímeket, mozgásos cselekvést, szituációba helyezik-e az információkat.

A kognitív stratégiák a szövegfeldolgozásra, valamint az anyanyelvi beszélőkkel való gyakorlásra vonatkoznak. A kognitív stratégiák során is előtérbe kerülnek a tanulási technikák, azonban itt inkább a feldolgozásra kerül a hangsúly.

A kompenzáló stratégiák a nyelvtanulás során felmerülő nehézségek kiküszöbölésében segítenek. Arra kérdeztek rá, hogy a nyelvtanuló, ha nem ért valamit, megpróbálja-e kikövetkeztetni, hogy mit nem ért, és mit jelenthet egy adott szó az adott kontextusban, másik szóval helyettesíti-e, vagy gesztusokat használ, vagy elmutogatja.

Az indirekt stratégiák közül a metakognitív stratégiák alkalmazása abban segíti a nyelvtanulót, hogy megtervezze a tanulását, megfogalmazzon célokat, fejlessze a nyelvtudását, felismerje a hibáit, és ezeket korrigálja annak érdekében, hogy sikeresebb nyelvtanuló legyen. Fontos az is, hogy a tanuló keresse a lehetőséget arra, hogy gyakoroljon, mások nyelvhasználatát megfigyelje.

Az affektív stratégiák a nyelvtanulás során felmerülő érzelmeket és motivációs állapotot foglalják magukban. Ezek a stratégiák ahhoz járulnak hozzá, hogy a nyelvtanuló leküzdje a nyelvtanulás során felmerülő nehézségeket és félelmeit. Az affektív stratégiákat gyakran használó tanuló többet bátorítja és jutalmazza magát.

A szociális stratégiák arra vonatkoznak, hogy a nyelvtanulás során a nyelvtanuló mennyire keresi a kapcsolatot más beszélgetőpartnerrel, és hogyan viselkedik a beszélgetés alatt. Például, ha nem ért valamit, megkéri-e partnerét, hogy ismételje meg az információt, hibák esetén javítsa a beszédét; jellemző-e az rá, hogy segítséget kér.

Tanulási szokások kérdőív

A Tanulási szokások kérdőív a PISA 2000 vizsgálatban szerepelt. A magyar nyelvű változatot B. Németh és Habók (2006) használta először magyar mintán 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. A tanulóknak négyfokú Likert-skálán kellett válaszaikat megadni. A 49 állításból álló kérdőív négy területet fog át, a tanulási stratégiák, a motiváció, az énkép, és a tanulási helyzet preferenciájának területét. Kutatásunkban a tanulási stratégiák vizsgálata történt, melyek közül a kidolgozó (négy állítás), memorizáló (négy állítás) stratégiák, valamint a kontrollstratégiák (négy állítás) alkották a tanulási stratégiák részterületeit. A kidolgozó stratégiák az információk közötti kapcsolatok és összefüggések keresésére vonatkoznak. A memorizáló stratégiák az információk megjegyzésének és rögzítésének vizsgálatát helyezik a középpontba. A kontrollstratégiák az önellenőrzésre, a saját hiányosságok feltárására vonatkoznak, melyeket a hatékony tanulás érdekében használhat a tanuló.

Eredmények

Az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulási stratégiahasználata közötti különbségek

A SILL esetében elmondható, hogy reliabilitását és validitását számtalan vizsgálatban igazolták (lásd pl. *Ardasheva* és *Tretter,* 2013; *Doró* és *Habók,* 2013). Doró és Habók (2013) vizsgálatában például a Cronbach α értékei 0,78 és 0,91 között mozogtak. A Tanulási szokások kérdőív szintén megbízható mérőeszköznek bizonyult nemzetközi és magyar mintán egyaránt (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar,* 2003; *B. Németh* és *Habók,* 2006). B. Németh és Habók (2006) kutatásában 0,65 és 0,67 közötti Cronbach α értékeket talált. A következőkben bemutatott SILL kérdőív reliabilitásmutatói is megfelelőek, az általános iskolás részmintán 0,92 és 0,70 között mozognak, míg a középiskolás részmintán 0,90 és 0,67 között.

1. táblázat. A nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói

stratégiák	*általános iskolás részminta Crb α*	*középiskolás részminta Crb α*
memória	0,81	0,76
kognitív	0,89	0,86
kompenzáló	0,70	0,67
metakognitív	0,92	0,90
affektív	0,77	0,70
szociális	0,87	0,82

A tanulási stratégiákat vizsgáló PISA-kérdőív szintén megbízhatóan működött, azonban a reliabilitás értékek valamivel elmaradtak a nyelvtanulási stratégia kérdőív értékei mögött.

2. táblázat. A tanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatói

stratégiák	*általános iskolás részminta Crb α*	*középiskolás részminta Crb α*
kidolgozó	0,63	0,61
memorizáló	0,60	0,60
kontroll	0,71	0,66

Először az általános iskolás és középiskolás tanulók eredményét vizsgáltuk meg a nyelvtanulási stratégiák és tanulási stratégiák területén. A tanulók nyelvtanulási stratégia használatának eredményét összehasonlítva megállapítható, hogy az általános iskolás részminta, valamint a középiskolás részminta között találhatóak szignifikáns különbségek, melyek a kognitív, kompenzáló, metakognitív és szociális stratégiák körében mutatkoztak, mindegyik esetben a középiskolás részminta javára (3. táblázat).

3. táblázat. Az általános iskolás részminta, valamint a középiskolás részminta nyelvtanulási stratégia használatának eredményei

stratégiák		*általános iskolás részminta*		*középiskolás részminta*		*különbség*
típus	*terület*	*átlag (%p)*	*szórás*	*átlag (%p)*	*szórás*	*p <*
direkt	memória	44	19	47	18	n. sz.
	kognitív	46	20	51	19	0,001
	kompenzáló	43	20	48	19	0,001
indirekt	metakognitív	53	23	59	22	0,001
	affektív	42	23	42	21	n. sz.
	szociális	47	25	51	24	0,05

Az általános iskolás részminta eredményeit tekintve a direkt stratégiák esetében a kognitív stratégia legdominánsabb használatát találtuk, mely a memória stratégiánál ($p < 0,001$) és a kompenzáló stratégiánál ($p < 0,01$) is szignifikánsan magasabb volt. A memória és a kompenzáló stratégia között nem volt szignifikáns különbség. Az indirekt stratégiák között minden esetben találhatóak szignifikáns különbségek ($p < 0,001$), a legmagasabb a metakognitív stratégiák használatának gyakorisága volt.

A középiskolás részminta eredményei hasonló képet mutattak. A direkt típusú memorizáló és kognitív stratégiák között található szignifikáns különbség, mégpedig a kognitív stratégia javára. A kognitív és kompenzáló stratégia használata szintén mutatott különbséget ($p < 0,001$), ennél a mintánál is a kognitív stratégiák javára ($p < 0,01$). Az indirekt stratégiák használatának gyakorisága szintén eltért a metakognitív stratégiahasználat javára ($p < 0,000$).

Megvizsgáltuk a tanulók eredményeit is a három tanulási stratégia vonatkozásában. Ebben az esetben a kidolgozó stratégiák alacsonyabb használatát találtuk az általános iskolásoknál (4. táblázat). Érdemes azonban megnézni a memorizáló stratégiák használatát is, ami nagyon magas, az összes eredmény közül a legmagasabb. Mindkét részmintán szignifikánsan kiemelkedtek ($p < 0,000$).

4. táblázat. Az általános iskolás részminta, valamint a középiskolás részminta tanulási stratégia használatának eredményei

stratégiák	*általános iskolás részminta*		*középiskolás részminta*		*különbség*
terület	*általános iskolás részminta átlag (%p)*	*szórás*	*középiskolás részminta átlag (%p)*	*szórás*	*p <*
kidolgozó	55	20	61	19	0,001
memorizáló	70	19	72	18	n. sz.
kontroll	65	20	66	18	n. sz.

Összességében elmondható, hogy a nyelvtanulási stratégiák használata a középiskolásoknál magasabb volt négy területen. Tulajdonítható ez annak, hogy feltételezhetően ez a csoport tudatosabban használja a stratégiákat. Egyes esetekben több nyelvet is tanulnak,

az általános iskolásoknál 89 tanuló adta meg, hogy másik nyelvet is tanul valamilyen formában, míg a középiskolások esetében 328 fő, vagyis szinte minden tanuló. Szükségük van a jól bevált stratégiák más nyelvre való transzferálására, a kompenzáló stratégiák gyakoribb használatára, a saját tanulás tervezésére. A memorizáló stratégiák használata a tanulási stratégiák közül kiemelkedően magas, míg a memória stratégiák eredményei nem voltak kiemelkedően magasak. Tény az, hogy a két kérdőív más-más területre összpontosít a memorizálás kapcsán, de mindkét esetben az értelemgazdag memorizálás lenne az elvárt, mely az információk közötti összefüggésekre épít.

A stratégiahasználat közötti különbség általános iskolás részmintán

Az általános iskolás tanulókat három csoportra osztottuk az idegen nyelvi osztályzatuk alapján. Az elemszám a következő volt: jeles tanulók 110 fő, jó tanulók 118 fő, közepes vagy annál gyengébb tanulók 177 fő. A jelen kutatásban az osztályzatokról gyűjtöttünk adatot, így az elemzéskor az idegen nyelvi osztályzatokkal dolgoztunk. Tudásszintmérő teszt kérdőívhez kapcsolása jövőbeli kutatás része lesz. A jelenlegi mintánk eredményei azt mutatták, hogy a jeles és jó tanulók a memória, a kognitív, a kompenzáló, a metakognitív és a szociális stratégiákat szignifikánsan gyakrabban használják, mint a közepes vagy annál gyengébb tanulók (5. táblázat).

5. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező általános iskolás részminta nyelvtanulásistratégia-használata közötti különbség

	stratégia	*jegy*	*átlag (%p)*	*szórás*	*F*	*p <*	*szign. különbség*
nyelvtanulási stratégiák	memória	5	48	19	12,84	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	49	17			
		123	39	19			
	kognitív	5	56	18	30,00	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	48	18			
		123	39	20			
	kompenzáló	5	47	16	8,98	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	47	21			
		123	39	20			
	metakognitív	5	65	20	41,22	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	56	22			
		123	42	22			
	affektív	5	41	23	5,36	0,01	{123 < 4}
		4	48	24			
		123	39	22			
	szociális	5	56	24	18,15	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	50	26			
		123	39	23			

Az affektív stratégia esetében állapítottuk meg azt, hogy a négyes tanulók jelentősen gyakrabban használják ezeket a stratégiákat, mint a közepes és annál gyengébb tanulók. A jó és jeles tanulók eredményeit összehasonlítva a jeles tanulók szignifikánsan magasabb stratégiahasználatát találtuk a kognitív és a metakognitív területen.

6. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező általános iskolás részminta tanulásistratégia-használata közötti különbség

	stratégia	*jegy*	*átlag (%p)*	*szórás*	*F*	*p <*	*szign. különbség*
tanulási stratégiák	kidolgozó	5	59	20	5,33	0,01	{123 < 4; 123 < 5}
		4	57	19			
		123	51	20			
	memorizáló	5	71	19		n. sz.	
		4	72	16			
		123	68	20			
	kontroll	5	68	21	3,61	0,05	{123 < 5}
		4	66	21			
		123	62	20			

A jó angol osztályzatot elérő tanulók kidolgozó stratégiáikat szignifikánsan gyakrabban használják az eredmények alapján. A kidolgozó és kontrollstratégiáknál a jeles tanulók emelkednek ki a magasabb stratégiahasználattal, a közepes vagy annál gyengébb osztályzatot elérő tanulókhoz viszonyítva (6. táblázat). A memorizáló stratégiák között nincs különbség, minden tanuló egyformán használja ezeket a stratégiákat.

A tanulók stratégiahasználata közötti különbség a középiskolás részmintán

A stratégiák használatát a középiskolás részminta estében is vizsgáltuk az idegen nyelvi osztályzat alapján. Az elemszám a következően alakult: jeles tanulók 162 fő, jó tanulók 111 fő, közepes vagy annál gyengébb tanulók 102 fő.

Az eredményekből kiderült, hogy a különbségek a nyelvtanulási stratégiák használatában keresendők, a tanulási stratégiák esetében nem mutatkozott különbség (7. és 8. táblázat).

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulók között a memória, a kognitív, a metakognitív stratégiák esetében van különbség, mégpedig a jó és jeles tanulók szignifikánsan többet használják ezeket a stratégiákat. A jó és jeles tanulók között is találhatóak különbségek, mégpedig a kognitív, a metakognitív és a szociális stratégiák esetében a jeles tanulók javára, a kompenzáló területen a négyes tanulók javára. A kompenzáló és affektív stratégiák esetében a jeles tanulók szignifikáns magasabb stratégiahasználatát találtuk a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzattal rendelkező tanulókhoz képest, míg a szociális startégiák esetében a jó osztályzattal rendelkezők előnye mutatkozott a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzattal rendelkező tanulókhoz képest.

7. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező középiskolás részminta nyelvtanulásistratégia-használata közötti különbség

	stratégia	*jegy*	*átlag (%)*	*szórás*	*F*	*p <*	*szign. különbség*
nyelvtanulási stratégiák	memória	5	51	17	13,85	0,001	{123 < 4; 123 < 5}
		4	47	16			
		123	40	18			
	kognitív	5	59	18	39,25	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	49	15			
		123	40	18			
	kompenzáló	5	47	18	8,45	0,001	{123 < 5; 5 < 4}
		4	53	19			
		123	43	20			
	metakognitív	5	69	19	46,72	0,001	{123 < 4; 123 < 5; 4 < 5}
		4	58	20			
		123	45	20			
	affektív	5	59	22	3,30	0,05	{123 < 5}
		4	42	19			
		123	38	20			
	szociális	5	58	24	15,49	0,001	{123 < 4; 4< 5}
		4	49	23			
		123	42	22			

8. táblázat. A jeles, jó, valamint a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező középiskolás részminta tanulásistratégia-használata közötti különbség

	stratégia	*jegy*	*átlag (%)*	*szórás*	*F*	*p <*	*szign. különbség*
tanulási stratégiák	kidolgozó	5	63	20		n. sz.	
		4	60	18			
		123	60	18			
	memorizáló	5	73	18		n. sz.	
		4	72	19			
		123	71	19			
	kontroll	5	67	18		n. sz.	
		4	66	18			
		123	64	18			

Míg az általános iskolásoknál volt különbség a jeles és a jó tanulók körében a kidolgozó és kontrollstratégiák között, addig a középiskolásoknál egyik tanulási stratégia esetében sem figyelhető meg szignifikáns különbség.

A stratégiák közötti összefüggések

Azért, hogy a stratégiák közötti összefüggéseket megvizsgáljuk, áttekintettük a területek közötti korrelációs együtthatókat. Az általános és középiskolás tanulók esetében is megállapítható, hogy erős és közepes szignifikáns korrelációs együtthatók vannak a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között, néhány esetben találtunk gyengébb szignifikáns kapcsolatot (9. táblázat).

9. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák, valamint az idegen nyelvi osztályzatok korrelációs mátrixa

	1.	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*	*9.*	*10.*
1. memória	1	0,71	0,49	0,61	0,51	0,59	0,35	0,22	0,27	0,28
2. kognitív	0,72	1	0,55	0,78	0,50	0,66	0,35	0,20	0,31	0,42
3. kompenzáló	0,59	0,65	1	0,50	0,46	0,40	0,22	n. s.	0,12**	0,22
4. metakognitív	0,63	0,83	0,59	1	0,54	0,71	0,28	0,22	0,24	0,45
5. affektív	0,60	0,58	0,56	0,60	1	0,58	0,22	0,16*	0,19	0,15
6. szociális	0,60	0,70	0,50	0,77	0,61	1	0,25	0,20	0,23	0,28
7. kidolgozó	0,47	0,39	0,35	0,35	0,37	0,35	1	0,23	0,36	n. s.
8. memorizáló	0,33	0,30	0,22	0,28	0,25	0,23	0,36	1	0,46	n. s.
9. kontroll	0,39	0,37	0,27	0,34	0,27	0,27	0,43	0,54	1	n. s.
10. idegen nyelvi jegy	0,24	0,36	0,19	0,41	0,12**	0,30	0,18	0,12**	0,14*	1

alsó rész = általános iskolás részminta, felső rész = középiskolás részminta
*$p < 0,001$, * $p < 0,01$, **$p < 0,05$*

A stratégiák és az idegen nyelvi jegyek között is szignifikáns összefüggések mutatkoztak az általános iskolás részmintán, azonban a középiskolás részmintán csak a nyelvtanulási stratégiákkal találhatóak összefüggések.

Megvizsgáltuk a nyelvtanulási és tanulási stratégiák közötti korrelációs együtthatókat a közepes vagy annál alacsonyabb osztályzattal rendelkező tanulók eredményei alapján. Az általános iskolás részmintán minden terület között kimutatható szignifikáns korreláció a közepes vagy annál gyengébb tanulók körében is (10. táblázat).

10. táblázat. A nyelvtanulási és tanulási stratégiák korrelációs mátrixa a közepes vagy annál gyengébb osztályzattal rendelkező részminták tekintetében

	1.	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*	*9.*
1. memória	1	0,83	0,60	0,67	0,60	0,56	0,40	n. s.	n. s.
2. kognitív	0,77	1	0,64	0,75	0,57	0,63	0,37	n. s.	n. s.
3. kompenzáló	0,63	0,75	1	0,62	0,49	0,51	0,25*	n. s.	n. s.
4. metakognitív	0,72	0,82	0,70	1	0,60	0,68	0,26*	n. s.	n. s.
5. affektív	0,69	0,69	0,63	0,74	1	0,61	0,24*	n. s.	n. s.
6. szociális	0,72	0,72	0,64	0,77	0,70	1	n. s.	n. s.	n. s.
7. kidolgozó	0,48	0,38	0,36	0,40	0,44	0,50	1	n. s.	n. s.
8. memorizáló	0,24	0,29	0,18*	0,29	0,24	0,27	0,43	1	
9. kontroll	0,37	0,36	0,31	0,36	0,30	0,32	0,45	0,56	1

alsó rész = általános iskolás részminta, felső rész = középiskolás részminta
*$p < 0,001$, * $p < 0,01$*

A középiskolás részmintát tekintve fordított a kép. A közepes vagy annál alacsonyabb osztályzatot elérő tanulók esetében kevesebb a kapcsolat a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között. A kidolgozó stratégiák összefüggése a szociális stratégiákat kivéve megfigyelhető, azonban a memorizáló és kontrollstratégiák esetében nem volt szignifikáns kapcsolat.

A jeles tanulók esetében a nyelvtanulási stratégiák között erős a belső kapcsolat, viszont a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között nem minden esetben. A kidolgozó tanulási stratégiákat tekintve, a szociális és kidolgozó stratégiák között nem találtunk összefüggést, a többi nyelvtanulási stratégia viszont mutatott szignifikáns kapcsolatot. A memorizáló stratégiák esetében csak a memória stratégia összefüggése mutatkozott a

memorizáló stratégiákkal. A kontrollstratégiák esetében a kognitív és metakognitív stratégiák nem mutattak összefüggést a kontrollstratégiákkal, viszont a többi esetben találhatóak szignifikáns kapcsolatok.

A középiskolás részmintán az összefüggések azonban kimutathatóak a jeles tanulók esetében. Náluk a memorizáló-kompenzáló, valamint a kontroll-kompenzáló stratégiák között nem található szignifikáns kapcsolat. A többi esetben azonban szignifikánsak az összefüggések.

Összegzés

Az idegen nyelv tanulása mindenki számára kihívásokat jelent. A nyelvtanulás folyamatára többféle tényező hat. Meghatározó lehet a szociokulturális háttér, a társas közeg, az egyén meggyőződései az adott nyelvvel kapcsolatban. Az utóbbi néhány évtizedben megnőtt az érdeklődés annak kutatása iránt, hogy a nyelvtanulás alatt a tanulók milyen nyelvtanuláshoz köthető stratégiákat használnak, és hogyan valósítják meg a hatékony tanulást (*Bíró,* 2011; *Csizér, Piniel* és *Kontráné,* 2015; *Doró* és *Habók,* 2013; *Habók* és *Magyar,* 2016; *Magyar* és *Habók,* 2016; *Nikolov,* 2003; *Napravszky, Tánczos* és *Mónos,* 2009; *Thékes,* 2015; *Wong* és *Nuan,* 2011). Azok a tanulók, akik a nyelvtanulási stratégiáikat gyakrabban használják, többet is profitálnak a tanítási órákon, jobb eredményt is érnek el, és feltételezhetően az iskolán kívüli nyelvhasználati szituációkban is sikeresebben állnak helyt.

Már a PISA 2000 vizsgálat is felhívta a figyelmet a magas memorizáló stratégiahasználatra, azonban ez a terület továbbra is kiemelkedik. Tény, hogy vannak olyan információk idegen nyelvből is, melyeket szó szerint kell megtanulni, és lehet, hogy nem hordoz értelmet a tanuló számára. Például ilyen lehet egy új szó idegen nyelvből. Azonban a memorizáló stratégiák ilyen magas használata nem lenne indokolt a tanulás során.

Megvizsgáltuk Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó kérdőíve alapján, hogy a magyar tanulók mely nyelvtanulási stratégiákat használják a leggyakrabban a memória, kognitív, kompenzáló, metakognitív, affektív és szociális stratégiák közül. A mintánk a metakognitív stratégiák használatát részesítette leginkább előnyben, mely stratégiapreferencia más kutatásban is megfigyelhető volt, mint ahogy az affektív stratégiák használata alacsony szintje is (*Hong-Nam* és *Leavell,* 2006; *Napravszky, Tánczos* és *Mónos,* 2009). Az általános és középiskolai részmintát tekintve, a memória és az affektív terület kivételével mindenütt találtunk különbséget a középiskolás részminta javára.

A tanulási stratégiák esetében a kidolgozó stratégiák gyakoribb használatát találtuk a középiskolás részmintánál. A memorizáló stratégiák magas eredménye szintén egybecseng más kutatás eredményével (*Artelt* és mtsai, 2003; *B. Németh* és *Habók,* 2006). Eredményeink figyelemfelkeltőek. Már a PISA 2000 vizsgálat is felhívta a figyelmet a magas memorizáló stratégiahasználatra, azonban ez a terület továbbra is kiemelkedik. Tény, hogy vannak olyan információk idegen nyelvből is, melyeket szó szerint kell megtanulni, és lehet, hogy nem hordoz értelmet a tanuló számára. Például ilyen lehet egy új szó idegen nyelvből. Azonban a memorizáló stratégiák ilyen magas használata nem lenne indokolt a tanulás során. Ha a memória stratégiák eredményeit megnézzük, akkor nem találjuk kiemelkedőnek, pedig ez a stratégia is az információfeldolgozást állítja a

középpontba. Valószínűleg itt nem tudatos az a fajta memorizálás, melyet egy-egy szöveg megtanulásánál alkalmaznak.

Eredményeink megerősítették más kutatásokhoz hasonlóan (*Wu,* 2008), hogy a nyelvtanulásban elért osztályzatok, a nyelvtanulási és tanulási stratégiák között vannak összefüggések. A középiskolásoknál azonban már nem mutatkozott összefüggés az idegen nyelvi jegy és a tanulási stratégiák között. Magyarázható ez talán azzal, hogy a nyelvtanulás során használt stratégiák elkülönülnek más stratégiáktól, és inkább területspecifikusak, nem általánosíthatók. Az idegen nyelvi osztályzatok alapján kapott összefüggések azt mutatták, hogy általános iskolában a gyengébb tanulók stratégiahasználata között több összefüggés fedezhető fel, azonban a középiskolás részminta stratégiahasználata nincs kapcsolatban a memorizáló és kontrollstratégiákkal. Az eredményeket áttekintve azonban megállapítható, hogy van a stratégiák között összefüggés, a tanulási és nyelvtanulási stratégiák tanítása nem választható szét.

Eredményeink más kutatásokhoz hasonlóan (*Khalil,* 2005) ráirányították a figyelmet arra, hogy az osztálytermi oktatásban, a tananyagtervezésben és a tanárok által használt tanítási módszertanban egyaránt van szerepe a stratégiahasználatnak. Az, hogy a tanuló milyen sikeres a nyelvtanulásban, és hogy mennyire ismeri a stratégiákat, meghatározza előmenetelét. Az idegen nyelv nemcsak érettségi tantárgy, de a diploma kézhezvételének is feltétele. Az azonban, hogy ki mikorra jut el egy közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgáig, különböző ideig tart. Már a nyelvtanulás kezdő szakaszában érdemes a tanulóknak stratégiákat bemutatni és monitorozni a tanulási stratégiák használatát. Ehhez megfelelő módszertani eszköztár kidolgozása szükséges.

Irodalomjegyzék

Abedini, A., Rahimi, A. és Zare-ee, A. (2011): Relationship between Iranian EFL Learners' Beliefs about Language Learning, their Language Learning Strategy Use and their Language Proficiency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* **28,** 1029–1033. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.188

Al-Qahtani (2013): Relationship between English Language, Learning Strategies, Attitudes, Motivation, and Students' Academic Achievement. *Education in Medicine Journal*, **5**. 3. sz. 19–29. DOI: 10.5959/eimj.v5i3.124

Ardasheva, Y. és Tretter, T. R. (2013): Strategy Inventory for Language Learning–ELL Student Form: Testing for Factorial Validity. *The Modern Language Journal*, **97**. 2. sz. 474–489. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12011.x

Artelt, C., Baumert, J. Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for Life Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. DOI: 10.1787/9789264103917-en

B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia,* **106**. 2. sz. 83–105.

B. Németh Mária, Habók Anita és Csapó Benő (2016): A motivációk és az énkép hatása az olvasási és a matematikai teljesítményre. In: Molnár Gyöngyvér, Bús Enikő (szerk.): *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia = CEA 2016. 14 TH Conference on Educational Assessment*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 72.

Bíró Enikő (2011): Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, 8–9. sz. 23–33.

Chamot, A. U. (2004): Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **1**. 1. sz. 14–26.

Chen, S. Q., 1990. A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning,* **40**. 155–187. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1990.tb01332.x

Chu, Lin, Chen, Tsai és Wang (2015): The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System,* **49**. 1–16. DOI: 10.1016/j.system.2014.10.015

Cohen, A. D. (2011): *Strategies in Learning and Using a Second Language.* (Longman Applied Linguistics.) Taylor Francis, New York. DOI: 10.4324/9781315833200

Csizér Kata, Piniel Katalin és Kontráné Hegybíró Edit (2015): Hallássérült diákok idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **115**. 1. sz. 3–18.

Csíkos Csaba (2006): Tudatosság és metakogníció viszonya Az ezredforduló interdiszciplináris megközelítései. *Iskolakultúra*, **16.** 12. sz. 69–82.

Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés: Az* önszabályozott *tanulás elmélete* és *gyakorlata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29–54.

Doró Katalin és Habók Anita (2013): Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, **4**. 2. sz. 24–37.

Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *The handbook of second language acquisition.* Blackwell, Oxford. 589–630.

Habók, Anita (2015): Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, **43**. 2. sz. 153–163. DOI: 10.1080/03004279.2013.783875

Habók Anita és Magyar Andrea (2016): Exploring gender and grade differences in language learning strategy use among secondary school children. 8th Biennial Conference of EARLI SIG1: Assessment and evaluation. Building bridges between assessment and evaluation. Munich, 24–26. August, 2016.

Habók Anita és Doró Katalin (2015): The use of learning strategies for English as a second language. In: Gómez Chova, L., López Martínez, A. és Candel Torres, I. (szerk.): *EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*. International Academy of Technology, Education and Development (IATED), Valencia. 6746–6753.

Hong-Nam, K. és Leavell, A. G. (2006): Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System,* **34**. 3. sz. 399–415. DOI: 10.1016/j.system.2006.02.002

Hsiao, T.-Y. és Oxford, R. L. (2002): Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, **86**. 368–383. DOI: 10.1111/1540-4781.00155

Khalil, A. (2005): Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, **38.** 1. sz. 108–119. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02458.x

Kormos, J. és Csizér K. (2008): Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning,* **58**. 2. sz. 327–355. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x

Magogwe, J. M. és Oliver, R. (2007): The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System,* **35**. 3. sz. 338–352. DOI: 10.1016/j.system.2007.01.003

Magno, C. (2010): Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English as Predictors of Proficiency in English. *TESOL Journal*, **2.** 39–61.

Magyar Andrea és Habók Anita (2016): The effect of foreign language learning strategy preferences on foreign language attitude and proficiency among lower secondary school children. In: Molnár Gyöngyvér és Bús Enikő (szerk.): *PÉK 2016 XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia Program – Előadás-összefoglalók, CEA 2016 14th Conference on Educational Assessment Program – Abstracts.* Universtiy of Szeged, Szeged. 112.

Napravszky Noémi, Tánczos Judit és Mónos Katalin (2009): Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle,* **59.** 1. sz. 50–71.

Nikolov, Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.

O'Malley, M. és Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: 10.1017/cbo9781139524490

Oxford, R. (1990a): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newburry House / Harper és Row, New York.

Oxford, R. L. (1990b): Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In: Magnan, S. S. (szerk.): *Shifting the Instructional Focus to the Learner*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury. VT. 35–55.

Oxford, R. L. és J. A. Burry-Stock (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System,* **23**. 1. sz. 1–23. DOI: 10.1016/0346-251x(94)00047-a

Radwan, A. A. (2011): Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *The Asian EFL Journal Quarterly*, **13**. 1. sz. 114–162.

Rubin, J. (1975): What the „good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly,* **9**. 1. sz. 41–51. DOI: 10.2307/3586011

Rubin, J. (1981): Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, **11**. 2. sz. 117–131. DOI: 10.1093/applin/2.2.117

Thékes István (2017): An empirical study into Hungarian young learners' English as a foreign language learning strategies. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. **6.** 1. sz. 144–163. DOI: 10.5861/ijrsll.2016.1359

Wong, L. L. C. és Nunan, D. (2011): The learning styles and strategies of effective language learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, **39**. 2. sz. 144–163. DOI: 10.1016/j.system.2011.05.004

Wu, Y.-L. (2008): Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal*, **10**. 4. sz. 75–91.

Zhang, L. J., Gu, P. Y. és Hu, G. (2008): A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, **78**. 2. sz. 245–271. DOI: 10.1348/000709907x218179

Zhang, Liu, Zhao és Xie (2011): English Test-Taking Strategy Use and Students' Test Performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, **13**. 2. sz. 133–168.

 DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.39

Kékes Szabó Marietta

SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

A tárgyválasztás és -használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében

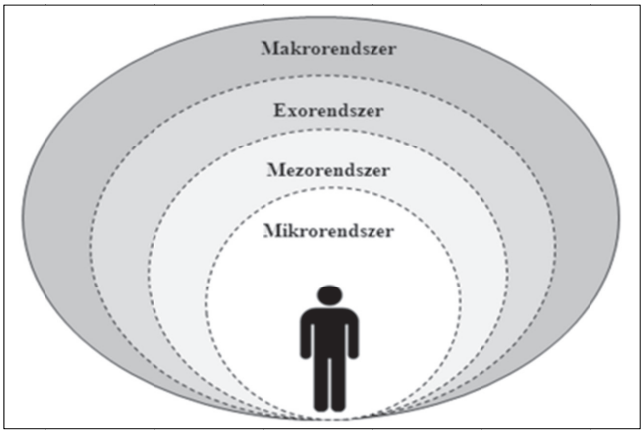
A modern pszichológia mentális reprezentációkban való fixálódása nem csupán eltereli a figyelmet a gyermeket körülvevő emberek tárgyhasználat során tanúsított szerepéről, de maguknak a tárgyaknak a pszichológiai jelentőségét is lekicsinyli (Williams és Costall, 2000). Ezen materiális világ azonban számos információt hordoz számunkra kultúránkról és társadalmunk működéséről. A tárgyak pedig mediátorként állnak, és támogatják a gyermekek szocializációját.

Azok rendelkezésre állása/elérhetősége, de a játékanyag ismerőssége, érdekessége egyaránt befolyásolják, hogy aktuálisan melyek kerülhetnek a gyermek figyelmi spektrumába, és nyerhetnek prioritást.

Néhány korábbi vizsgálat játékok felkínálásával és azokról készült fotók bemutatása révén igyekezett közelebb kerülni a gyermekek tárgyválasztásának és -használatának jobb megértéséhez. Ezekben a munkákban azonban a hangsúly inkább a gyermekek által előnyben részesített játékkategóriák feltárásán volt, s a tárgyválasztás és -használat egyéb aspektusai – melyek a percepciót és a gyermeki kreativitást tekintenék – nem képezték a vizsgálatok tárgyát. Az elénk táruló élettelen környezet tárgyai azonban változatos formát ölthetnek, melyek sokoldalú tárgyhasználatra invitálják a cselekvő embert. Kutatásomban tehát óvodás és kisiskolás gyermekek tárgyválasztásáról és -használatáról kívántam információkat gyűjteni, összehasonlító jelleggel. A vizsgálatban mindkét korcsoportból 15-15 gyermek vett részt, az ingeranyagot a később (15 perc időtartamban) játéktárgyként is rendelkezésre bocsátott eszközökről készült képek, használatukat demonstráló videók és maguk az objektek szolgáltatták. A gyermekek kreativitásának mérésére egy további rövid feladat is szolgált. A tesztfelvétel minden esetben egyéni formában zajlott, az eredmények rögzítése egy jelen kutatáshoz összeállított külön adatlapon és szempontsor alapján történt. Mindezek alapján elmondható, hogy (1) a vizsgálatba vont gyermekek tárgyválasztási preferenciája életkori és nemi különbségeket egyaránt igazolt, valamint (2) a konvencionális tárgyak rendszerint szívesebben lettek úgymond játékba vonva, mint ez a furcsa tárgyak tekintetében megnyilvánult. (3) A kreatívabb gyermekek inkább voltak nyitottak a számukra idegen objektek megismerésére, ahogyan a tárgyakkal folytatott manipuláció során azok sokoldalú felhasználásának lehetőségét is jobban felismerték. A tárgyválasztás és -használat fejlődésének átfogóbb megértése azonban további szisztematikus vizsgálatokat kíván.

Bevezetés

A humán viselkedés megértésének előfeltétele és értelmezi kerete azon kontextus, amelyben az megnyilvánul. A jelentésadás forrásaként tehát mondhatjuk úgy is, hogy a kultúra áll. Bronfenbrenner (1977) a körülvevő világot mikro-, mezo-, exo- és makroszisztémára bontotta. A mikrorendszer a gyermek direkt környezetére utal, amely a materiális, a strukturált és az interperszonális környezetet egyaránt magában foglalja. A mezorendszer az életünk során mind táguló helyszínek és csoportok világát, az exorendszer a gyermekre direkt/indirekt hatást kifejtő társas világot, a makrorendszer pedig az adott kultúra gazdasági, szociális, politikai intézményrendszerét, valamint – tágabb értelembe véve – a szociális viselkedést meghatározó normákat és szabályokat jelenti (*Kósa,* 2005) (1. ábra).



1. ábra. Az ember és környezete

A gyermek fejlődésének így eredője a környezet (*Elkonyin,* 1964), melynek komponensei a folyamatot felgyorsíthatják vagy lelassíthatják (*Piaget,* 1974). Emellett azonban fontos megjegyeznünk, hogy „a kultúra és a személyiség viszonyát a reciprocitás jellemzi: irányt szab minden egyes gyermek fejlődésének, és az individuumok aktivitása megváltoztatja a kultúra előzetes formáját" (*Kósa,* 2005. 66. o.). Az adott társadalom, kultúra által megkívánt és elvárt tudást, készségeket pedig szocializációnk folyamatában tesszük magunkévá.

Az anticipatórikus (elővételezett) szocializáció

A normák, készségek, konkrét szabályok és komplex vélekedésrendszerek elsajátítása – a kognitív-szociális tanuláselméleti perspektíva értelmében – direkt instrukciók, obszervációs (megfigyeléses) tanulás és formálás révén megy végbe (*Kósa,* 2005) (2. ábra).

2. ábra. A tanulás háttértényezői (Kósa, 2005. 88. o. nyomán)

A szocializáció azonban nem korlátozódik a valós helyzetekre és lehetőségekre. Arra speciális alkalmat kínál a játék, melynek során a gyermek a nappali ábrándozások, jövőbeli helyzetek és várható szerepek úgymond előrevételezésével (anticipálásával) próbálhatja ki magát, gyakorolhat (*Kósa,* 2005). A játék a gyermeki fejlődést számos aspektusból támogatja. Egyaránt fejleszti a kognitív, nyelvi, érzelmi képességeket és járul hozzá a társas fejlődéshez (*Bergen,* 2002; *Fisher,* 1992). Továbbá a gyermek által demonstrált ezen tevékenység a nevezett képességekre nézve prediktív funkcióval is bír (*Pellegrini,* 2006). A játék egyes képességterületekre vonatkozó, különböző életkorban betöltött szerepének különbségei azonban nem tisztázottak (*Vandenberg,* 1981). Egyes kutatók fokozott jelentőséget tulajdonítanak a „mintha játéknak" (*Bergen,* 2002; *Stagnitti* és *Unsworth,* 2000), mások szerint – kauzalitás helyett – inkább érdemes korrelációs összefüggéseiről szólni a játék és a fejlődés egyes aspektusainak változásait, viszonyát illetően (*Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith* és *Palmquist,* 2013).

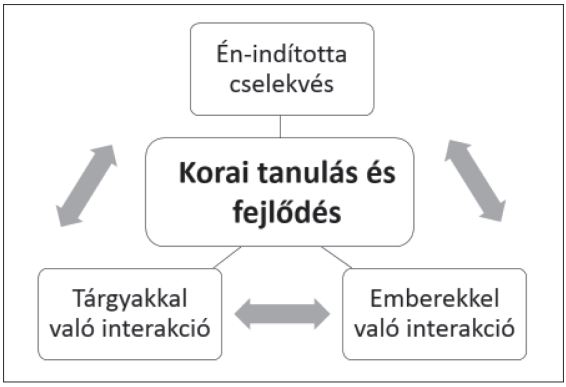
A korai játékformák azonban kétségtelenül prioritást élveznek a későbbiekkel szemben, azok számára bázist nyújtanak, ezért nem megfelelő színvonaluk/sérülésük a gyermek további fejlődését, társas megnyilvánulásait és tanulási folyamatait komolyan befolyásolja (*Bergen,* 2002; *Williams* és *Kendell-Scott,* 2006). Így például autizmus spektrum zavarral élő gyermekeknél a „mintha játék" terén mutatott deficit (*Lam* és *Yeung,* 2012; *Kékes Szabó* és *Szokolszky,* 2013) kapcsolatba hozható a társas készségek problematikájával (*Hobson, Hobson, Malik, Bargiota* és *Calo,* 2012). A másik oldalról nézve: a (tárgyi) játék a gyermek kultúráról és társadalomról szerzett ismereteinek tükreként fogható fel, ami a benne végbemenő mentális folyamatokról vall (*Bretherton,* 1984; *Rogers, Cook* és *Meryl,* 2005).

A tárgyhasználat alakulása gyermekkorban

Környezetünket érzékszerveink összehangolt működése révén térképezzük fel, amely folyamatban a vizuális információk befogadása (mintegy 80%-ot adva) a legnagyobb arányban képviselt. Míg személyészleléskor hajlamosak vagyunk az illető egyed belső sajátosságaira nézve is következtetéseket levonni, addig a fizikai észlelés alkalmával a tárgyak felszíni tulajdonságait vesszük számba. Ez alapján pedig – ismeretlen tárgy esetében – következtetésekkel élünk annak elgondolt funkciójára vonatkozón. Az adott

objektre jellemző szín, méret, forma és textúra ugyanis éppen úgy kitágíthatja, miként korlátozhatja a felhasználás lehetséges módjait (bottom-up folyamatok). Hasonlóképpen egy adott vagy hasonló tárggyal/tárgyakkal szerzett tapasztalataink, mint meglévő tudásunk, valamint aktuális szükségleteink és motivációink (top-down folyamatok) is hatással vannak magatartásunkra.

Logan, Schreiber, Lobo, Pritchard, George és Galloway (2015) alábbiakban bemutatott modellje jól szemlélteti a korai tanulás és fejlődés hátterében meghúzódó tényezőket és azok viszonyrendszerét (3. ábra).



3. ábra. A korai tanulás és fejlődés háttértényezői (Logan és mtsai, 2015. 437. o.)

Az ábrán látható magatartásformák (én-indította cselekvés, tárgyakkal és emberekkel való interakció) gyakran együttesen fordulnak elő, s azok bármelyikének fejlesztése várhatóan a többi kategória vonatkozásában is szupportív hatást eredményez (*Logan* és mtsai, 2015).

De miként is definiálhatjuk magát a tárgyhasználatot? A témában megjelent tanulmányok szélesebb spektrumon kezelik a gyermeknek ezt a tevékenységét, ideértve egy adott objekt megérintését, birtokbavételét és a vele helyváltoztatás közben való manipulációt. A tárgyhasználat ilyenformán alapvetően a gyermek által mobilizálható darabokra korlátozódik. Kevés információval rendelkezünk viszont a tipikus fejlődésű gyermekek hétköznapi tárgyhasználatára nézve. Annyi bizonyos, hogy már a kisgyermekeknél is nagyszámú, heterogén és párhuzamos objekt bevonásával járó cselekvésformák (mozgás, játék, tárggyal végzett tevékenység) figyelhetőek meg (*Logan* és mtsai, 2015). A tárgyhasználatra vonatkozó szisztematikus vizsgálatok azonban hiányoznak a gyermekek fejlődésével összefüggésben végzett kutatások sorából (*Pellegrini,* 2016).

A gyermekek a számukra vonzó tárgyak megszerzésére vonatkozó igényüket 9-15 hónapos korukban már a gondozójukkal létesített szemkontaktus és nekik szóló mosoly által képesek „megüzenni". Ezen nonverbális jelek tehát az én-indította cselekvés jelzéseiként állnak (*Messinger* és *Fogel,* 2008). A tárgyak konvencionális használatának elsajátítása azután implicit módon – társas környezetünk, gondozóink mintáját követve – történik meg (*Valsiner,* 1987). Már egy hat hónapos gyermek is alapvető tudással rendelkezik a tárgyhasználatra vonatkozóan. Tisztában van azzal, hogy számos tárgy úgymond mire jó, és használatuk során milyen egyéb dolgokkal kerülhet az a mindennapokban kapcsolatba (pl. egy csészét a szánkhoz szoktunk emelni, amikor iszunk, vagy a telefonkagylót a fülünkhöz érintjük, hogy halljuk beszélgetőpartnerünk szavait). Később ezen asszociációs kapcsolatok előhívása mind rövidebb időt vesz igénybe. Vagyis, ha a

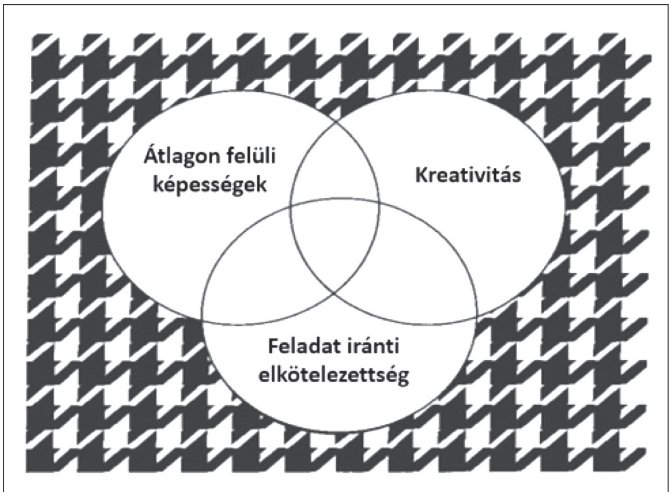
gyermek látja, hogy egy csészéért nyúlunk, majd azt felemelve magunk felé közelítjük, akkor predikcióval él a tárgyhasználat célpontját illetően lásd az adott mozdulatsor záró momentumaként a szánkhoz fogjuk vinni a kis edényt, hogy jóízűen elfogyaszthassuk belőle a vágyott habos kávénkat (*Hunnius* és *Bekkering,* 2010). Míg egy kétéves gyermek leutánozza és alkalmazza a tárgyak konvencionális használatát, a hároméves gyermek immár tudását általánosítja, és másokkal szemben is elvárásokat támaszt a kapcsolódó információkra nézve. Ez utóbbinak pedig feltétele lehet az általánosabb perspektívában való gondolkodás és az elmeolvasási képesség fejlődése. Mire óvodás lesz a gyermek, már számos dolog konvencionális természetéről, tárgyak közmegegyezésen alapuló felhasználási lehetőségéről szerez ismereteket. Mindebben a körülvevő felnőtt társadalom tudatos és következetes tárgyhasználata szolgálhat megbízható modellként a gyermeknek, aki érzékenyen fogja a környezetéből érkező jeleket, s azok nyomán alakítja magatartását. Figyelemre méltó, hogy a fejlődés folyamatában a gyermekek a körülvevő világ konvencionális „felhasználói" iránt mutatnak fokozott érdeklődést, azaz velük mint kompetens személyekkel szívesebben lépnek interakcióba. Hiszen őket a magukéhoz hasonló gondolatokkal és preferenciákkal rendelkezőként észlelik (*Wohlgelernter, Diesendruck* és *Markson,* 2010). Ez a stratégia egyúttal önnön cselekvésük, működésük helyességének megerősítéseként is áll.

Bizonyos esetekben azonban nem konvencionális módon is cselekvésbe vihetünk egy-egy objektet. A tárgyhasználat ugyanis szoros kapcsolatban áll a játékra való képességgel, mely utóbbi az óvodáskorú gyermekek alaptevékenységeként fogható fel (*Balogh,* 1991). A „mintha játék" pedig, melyben – annak talán leginkább elfogadott felfogását alapul véve – egy adott tárgyat annak eredeti funkciójától eltérő módon, egy másikat helyettesítve használnak a gyermekek, talán a legismertebb formája ennek a kreatív megnyilvánulásnak.

S hogy miként is viszonyul egymáshoz a kreativitás és a gyermeki játék? Az ember játékos attitűdje elengedhetetlen feltétele mindennemű kreatív megnyilvánulásnak. A gyermek „mintha játéka" a divergens gondolkodással és problémamegoldással (kognitív aspektus), valamint a történetmeséléssel, érzelemkifejezéssel és -szabályozással (affektív vonatkozás) összefüggést mutat. A kreatív játék ugyanis természetes közegét adja a pozitív és negatív érzelmekkel való találkozásnak (Fuchs, Komar és Porter, 2007), miként abban a gyermeki indulatok is megmutatkozhatnak (Russ és Schafer, 2006).

Kreativitás és fejlődés

„A kreativitás egy olyan pszichológiai tevékenység, amely összefüggések felfedezéséről és produktumok létrehozásáról szól. Ezek pedig mindig újszerűek, eredetiek és mások számára haszonnal bírnak" (*Kőváry,* 2015. https://www.youtube.com/watch?v=kgD5wHpyb-g). Az emberi elme egyik legfőbb erőforrásáról van szó, ami a kulturális és technikai evolúcióban komoly szereppel bírt (*Kerr,* 2009). Hasonlóképpen az ember megküzdő képességének és alkalmazkodásának egyik fontos összetevője (*Russ,* 1998), ezért a kognitív egészség alapköveként tekinthető. Hatással van az egyén percepciójára, kompetenciaérzetére és mindennapi életvitelére (*Fischer* és *Specht,* 1999). A tehetséges gyermekek ismérveinek sorában is gyakran megtaláljuk a kreativitást és produktív gondolkodást (*Czeizel,* 1997; *Renzulli,* 2002; *Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang* és *Chen,*



4. ábra. A tehetség 3-gyűrűs koncepciója az annak bázisát képező személy-környezet interakciót jelképező rácsos mezővel (Renzulli, 2002, 71. o.)

2005) (4. ábra), vagyis pedagógiai és pszichológiai vonatkozásai egyaránt vannak ennek a humán sajátosságnak.

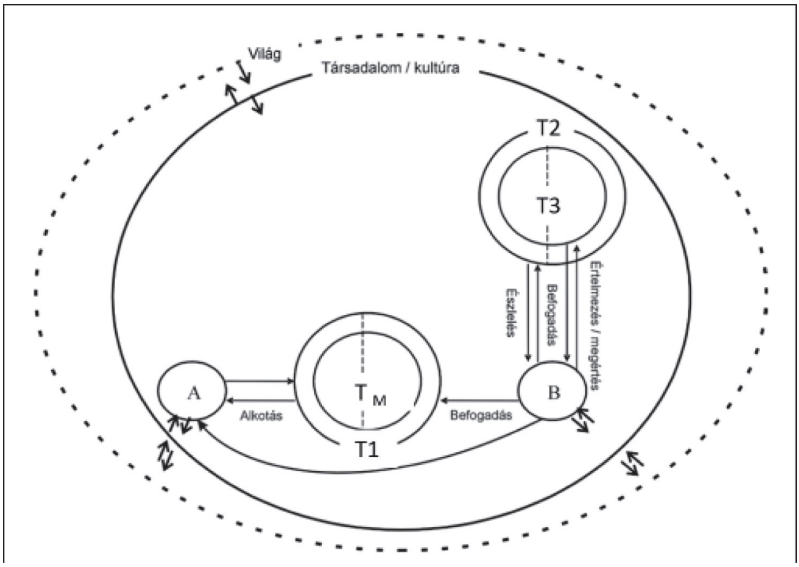
S hogy miként is viszonyul egymáshoz a kreativitás és a gyermeki játék? Az ember játékos attitűdje elengedhetetlen feltétele mindennemű kreatív megnyilvánulásnak. A gyermek „mintha játéka" a divergens gondolkodással és problémamegoldással (kognitív aspektus), valamint a történetmeséléssel, érzelemkifejezéssel és -szabályozással (affektív vonatkozás) összefüggést mutat. Hiszen a kreatív játék természetes közegét adja a pozitív és negatív érzelmekkel való találkozásnak (*Fuchs, Komar* és *Porter,* 2007), miként abban a gyermeki indulatok is megmutatkozhatnak (*Russ* és *Schafer,* 2006). Mindazonáltal a végrehajtó funkciókat illetően hasonló együttjárás idáig nem került igazolásra (*Hoffmann* és *Russ,* 2012; *Wright* és *Diener,* 2012).

A gyermekkor játékélményei és érzelmi folyamatai továbbá a felnőtt kreativitásának (és szocioemocionális változásának) is forrását adják (*Moore* és *Russ,* 2008). Míg egy normál fejlődésű, avagy egészséges személy mind a tárgyhasználat, mind pl. a mindennapi élethelyzetekben megnyilvánuló problémamegoldás kapcsán – az adott objekt konvencionális használatának felismerésén túl – sokrétű felhasználási/megoldási lehetőséget észlel, addig ez korántsem ilyen nyilvánvaló egy pl. autizmus spektrum zavarral (*Williams, Costall* és *Reddy,* 1999), avagy szemantikus emlékezeti zavarral küzdő ember számára. Noha utóbbi esetben a készségszintű (implicit) tanulás/emlékezet kompenzáló hatással bírhat (*Silveri* és *Ciccarelli,* 2009). Ennek tükrében pedig különös jelentőséget nyerhet az ember kreativitásának feltárása, s az annak alakulását befolyásoló tényezőkkel való foglalkozás. Hasonlóképpen fontos lenne a pedagógia munkában is figyelmet szentelni a fiatalok ilyen irányú fejlesztésének, miként a tanárképzésben hangsúlyt kellene fektetni annak módszertanára, hogy a leendő oktatók-nevelők miként aknázhatják ki az iskolai életben adódó, a kreativitásnak teret engedő lehetőségeket (*Starko,* 2014).

Kreatív tárgyhasználat és a cselekvés kontextusa

A tárgyhasználat társadalmi keretbe ágyazottságának és kapcsolatrendszerének, valamint az abban rejlő kreatív megnyilvánulásnak a szemléltetésére szolgál Sándor (2011) vizuális kommunikációs viszonyrendszerre alkotott modelljének a következőkben leírt és átdolgozott változata, amelyen:

- egyfelől a tárgyat alkotó/létrehozó és tárgyhasználó/befogadó ember szempontjából a tárggyal való kapcsolat,
- másfelől az utóbbi személy által észlelt tárgy(mag) interpretációjának folyamata kerülnek bemutatásra (5. ábra).



5. ábra. A társadalmi keretben zajló tárgyhasználat kapcsolatrendszere

[az ábra átdolgozott változat, eredetije a vizuális kommunikációra vonatkozik: Sándor, 2011, 33. o.;
A és B – EGY TÁRSADALMI SZERVEZŐDÉS KÉTFÉLE SZEREPE:
mint tárgyat alkotó/létrehozó és mint tárgyhasználó/befogadó
A – TÁRGYAT ALKOTÓ/LÉTREHOZÓ SZEREP (perceptuális alkotó tevékenység)
B – TÁRGYHASZNÁLÓ/BEFOGADÓ SZEREP (perceptuális befogadó/értelmező tevékenység)
TM – TÁRGY – „MAG”
T1 – TÁRGY 1: az alkotói szándék szerinti (használatra készült) tárgy
T2 – TÁRGY 2: a befogadói szerepben látott (és minőségben észlelt) tárgy (észlelés szintje)
T3 – TÁRGY 3: a befogadói szerepben aktuálisan meglátott/megértett (valamilyen jelentéssel felruházott) tárgy (jelentésadás szintje)]

Eszerint egy adott tárgy születése és használatba vétele is környezetünk rendszerén belül zajlik, sajátos dinamikát követve. Miként az alkotó is figyelembe veszi az adott társadalom szükségleteit, igényeit objektjének megalkotása során (pl. egy-egy ruhadarab megtervezése kapcsán milyen divathullám/stílus vezérli a tervezőket a világpiacon, vagy egy-egy játékfigura megjelentetése előtt felméri, mely rajzfilm szereplői a leginkább közkedveltek a kisgyermekek által, s mindebből adódóan várhatóan mely termékek lesznek ténylegesen eladhatóak a célközönség számára), úgy a befogadóban létrejövő értelmezésnek is hasonló elemek adják kereteit (lásd csinos legyen az adott ruhadarab, vagy aranyos, a mesehősre valóban emlékeztető az adott karakterfigura, miként kedvező áron is szeretnénk hozzájutni mindezekhez). „Az alkotó és a befogadó tevékenysége (személy

esetén: gondolkodásmódja) a folyamat közben is formálódik, az oda-vissza hatás kétirányú" (*Sándor,* 2011, 34. o.). Ha nem kompatibilis a kereslet és a kínálat, avagy változó társadalmi/egyéb szükségletek vagy igények támadnak a felhasználókban, úgy a tárgyakat létrehozók is változásokat kell eszközöljenek (pl. új terméket fognak a piacra dobni).

Az alkotói munka végére testet ölt az anyag, és a tárgy elkészül, miként a befogadó is számos lehetséges értelmezésből választva közelít azután a „mű"-höz. Meglehet, hogy valamely tárgy vizuálisan úgymond nyitottabb végű, és így kevésbé rajzolódik ki szemlélője tekintete előtt annak lényege, míg más darabok világosabb (konvencionálisabb) formát öltve, nyilvánvalóbb üzenetet hordoznak felhasználhatóságukra nézve. „A befogadó üzenetértelmezése a folyamatban és tevékenység közepette születik meg, tehát nem egy lineáris lépéssor végpontjaként. Az értelmezett üzenet részben találkozik az alkotói szándékkal, részben a befogadó felkészültsége és egyénisége alapján sajátos vonatkozásokkal bír" (*Sándor,* 2011, 34. o.). A dinamika az egész interpretációs kontextust áthatja, befolyásolja. Az ember párhuzamosan van jelen társas lényként és ágensként a rendszerben. „Végezetül: mindezek társadalmi kontextusukban, még tágabban pedig a világgal és világról alkotott képpel kölcsönös összefüggésben zajlanak" (*Sándor,* 2011, 34. o.).

A „mintha játék" mint perceptuális alapú tevékenység

„A játék önmagáért való. Az élmény örömét nem a szükségleti kielégülés adja, hanem maga a funkció, a ténykedés, a fantázia (Erdei, 2005). A gyermek „mintha játéka" kifinomult kognitív tevékenységnek hat, mely három tevékenységet ölel fel: (1) egy adott tárgyat egyidejűleg két dolognak tekinteni, (2) azt képzelni, hogy egy objektum valamely más tárgy képviselője, (3) mentális reprezentációk feltételezése. Szokolszky (2006) szerint a gyermek azon szándéka, hogy észlelje a tárgy által felkínált témát, vezeti őt abban, hogy funkcionálisan a valós objektum helyett használja fel azt. S hogy mi határozza meg a gyermeki érdeklődés funkcionális jellemzőit? A színlelt cselekvés igénye az, ami determinálja a választást, noha meglehet, hogy időközben a gyermek módosítja az eredetileg kiválasztott tárggyal kapcsolatos szándékait, aminek révén új tárgyak is bevonásra kerülhetnek a cselekvésbe aszerint, hogy azok mennyire lennének úgymond jó tárgyak a tervezett tevékenységre. Ha pedig az így kiválasztásra került objekt funkciójában kellőképp illeszkedik a színlelt tevékenységhez, úgy ez a gyermek számára még örvendetesebb, mint ha azt a valós tárggyal hajthatná végre.

A tárgy „mintha játékban" való szerepének, funkciójának módosulását és kiválasztását tekintve Szokolszky (2006) az alábbi két kritériumot említi:

1. hasonlóság lásd objekt fizikai tulajdonságai nyomán,
2. korábbi tapasztalat, élmény a tárggyal eljátszani kívánt helyzetről.

A szimbolikus tárgy beépül a cselekvésbe, mint a céltárgy (valós tárgy) részleges megtestesülése, ami a „mintha játékot" támogatja (*Szokolszky,* 2006). Ezen megközelítés értelmében a „mintha játék" perceptuális alapú tevékenység, ami magában foglalja egyfelől a játékban részt vevő személy érzéseit, másfelől pedig a tárgy funkcionálisan releváns tulajdonságait (affordancia). Ezzel pedig Gibsonnak (1986) az affordanciákra mint egy konkrét személy cselekvési lehetőségeire épülő gondolatmenetét vezeti át a gyermek kreatív játékára, lásd azt a tárgyi világgal végzett alapfokú, online koordinációként láttatva.

Bármely tárgyhoz nagyszámú – előre meg nem határozható – cselekvési lehetőség kapcsolódhat, melyek a játékos és maga a helyzet függvényében választódnak ki (*Szokolszky,* 2006). A mindennapi életben is számos alkalommal és nagy rutinnal vagyunk képesek tárgyakat azok eredeti szerepétől eltérő módon alkalmazni. A nem konvencionális tárgyhasználat bár annak kulturális meghatározottságától elszakad, az affordanciák

használatát megőrzi. Tomasello (1999) először a tárgyak eredeti minőségben való használatát javasolja, melynek során annak főbb jellemzőit megtapasztalhatja a gyermek. Ezt követően, a „mintha tárgy" ún. szándékos affordanciái attól elkülöníthetővé lesznek, s így az immár „nem megfelelővé" vált tárgy játékos, szimbolikus használata válik lehetővé (*Szokolszky,* 2006). Szokolszky (2006) alapvetően egyetért Tomasello (1999) megközelítésével, mégis inkább javasolja a „mintha játéknak" a rendelkezésre álló affordanciák felőli értelmezését. Hiszen az aktuálisan elérhető és végül a céltárggyal kapcsolatban használatba vont affordanciák terén bizonyosan megragadható olyan mértékű különbség, ami differenciálhatja a felhasználási lehetőségek széles körét, miáltal a tárgy meghatározott és szimbolikus alkalmazása immár nem jelent komolyabb problémát a gyermek számára, hiszen alapvetően tudatában van annak tényleges használatával (*Szokolszky,* 2006).

Kutatási kérdéseim, hipotéziseim

Kutatási kérdéseim

1. Hogyan alakul az óvodás és a kisiskolás gyermekek tárgyválasztása, ha számukra ismeretlen és konvencionális objekteket kínálunk fel?
2. A tárgyválasztásban megnyilvánulnak-e nemi különbségek?
3. A statikus- (képek) és dinamikus (videók) ingeranyag-befolyással vannak-e a tárgyhasználat módjára?
4. Mennyiben befolyásolja a gyermek kreativitása a tárgyválasztást?

Hipotéziseim

H1: A kisiskolás gyermekeknél összességében magasabb arányban képviselt a konvencionális tárgyak választása, mint az óvodás korosztálynál.
H2: Az ismerős tárgyaknál lesznek „fiús" és „lányos" tárgyak.
H3: A dinamikus (ezért valósághoz közelibb) felvételek kreatívabb tárgyhasználatra motiválnak.
H4: A kreatívabb gyermekeknél gyakoribb az ismeretlen tárgyak választása és az objektekben rejlő sokoldalú felhasználási lehetőségek kiaknázása.

A kutatásról

Résztvevők

A vizsgálatban 15-15 óvodáskorú (életkor: 3–7 év, M: 4,867, SD: 1,407, 7 lány/8 fiú) és kisiskolás gyermek (életkor: 6–10 év, M: 8,133, SD: 1,187, 8 lány/7 fiú) vett részt. Valamennyien hazai nagyvárosokban (Budapest, Kecskemét, Miskolc, Pécs és Szeged), családi környezetben nevelkednek, szocioökonómiai státuszukat illetően jelentős különbség nem került feltárásra.

Módszerek

A vizsgálat során három szett keretében történt ingerbemutatás a gyermekek számára. Az *első szett*ben az ingeranyagot különböző tárgyakról készült statikus felvételek (képek), illetve maguk a tárgyak szolgáltatták (6. ábra). A demonstrált 12 tárgy között 6 „furcsa"

(a tárgy a gyermek számára nem ismert, annak fizikai jellemzői nem egyértelműsítik azon funkciót, aminek a betöltésére készítették; nem reprezentánsa bármilyen létező/elgondolt dolognak) és 6 „konvencionális" (a tárgy a gyermek számára ismert lehet, annak fizikai jellemzői egyértelműsítik azon funkciót, aminek a betöltésére készítették, lásd valamely létező/elgondolt tárgy vagy élőlény reprezentánsa) játéktárgy szerepelt. A gyermekeknél sorsolással lett eldöntve, hogy először milyen formában találkoznak az objektekkel (fénykép/valós tárgy). A kétféle ingerbemutatással való indítás 1:1-hez arányban szerepelt. A képekkel folytatott munka során nem volt időkorlát, a tárgyi játék esetében 15 perc állt a gyermekek rendelkezésére.

6. ábra. Az első szett

- Statikus ingeranyag (tárgyakról készült fényképek, 12 db)

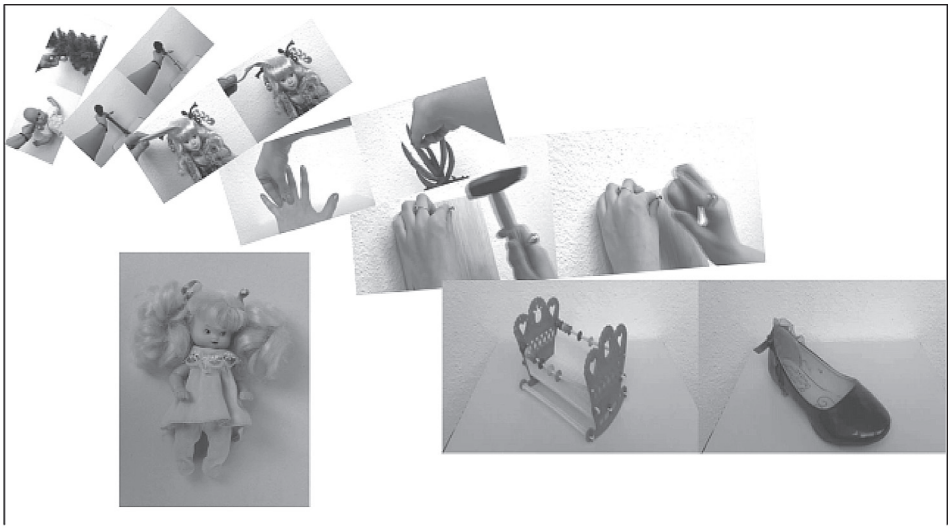
Instrukció –1: „Ezeken a kártyákon különböző tárgyakat látsz. Nézd meg őket jól, majd válaszd ki annak a hat dolognak a képét, amikkel a legszívesebben játszanál!" Az adatlapon a rámutatás sorrendjében történt meg az egyes kártyák számozása.

Instrukció – 2: „Most rendezd sorba a kiválasztott hat képet aszerint, hogy a rajtuk lévő tárggyal mennyire szívesen játszanál! Balról, az első helyen legyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amit először kézbe vennél, majd utána, a második helyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amelyiket másodjára néznél meg, stb. A sor végén, jobb oldalt, az a tárgy legyen, amivel bár szívesen játszanál, de utoljára foglalkoznál vele." A hat kártya kiválasztását követően tehát a gyermeknek az volt a feladata, hogy sorba rendezze azokat, prioritás szerint.

- Valós tárgyak (12 db)

Instrukció: „Ez itt egy varázsdoboz. Benne érdekes tárgyakat hoztam neked. Most odaadom a varázsdobozt, és játszhatsz ezekkel a dolgokkal." Itt a tárgyválasztás sorrendje és az adott objekttel foglalkozás – másodpercben kifejezett – időtartama egyaránt rögzítésre kerültek.

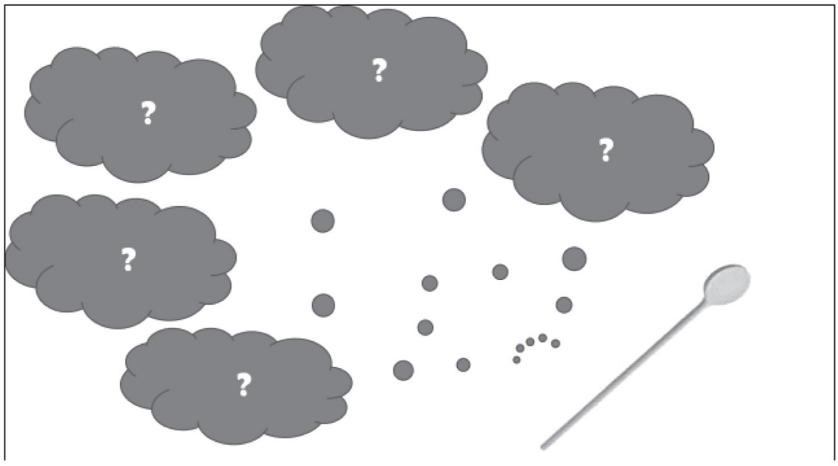
A *második szett* alkalmával 6 dinamikus felvételen (videók) került demonstrálásra bizonyos tárgyak konvencionális és nem konvencionális (kreatív módon, „mintha tárgyként" történő) használata (7. ábra).



7. ábra. A 2. szett

A videofelvételek megtekintését követően a következő instrukció hangzott el a gyermek felé: „Hová tennéd ezt a dolgot (a kártyát a gyerek elé tesszük)? Mutass rá a két kép közül!” Az adatlapon pedig a két lehetséges tárgy melletti mezőben X-szel került jelölésre a gyermek válasza (pl. a babát a bölcsőbe/cipőbe tenni, a baba haját fésűvel/villával megigazítani).

A *harmadik szett* keretében pedig a gyermeknek azt kellett megmutatnia és elmondania, hogy milyen felhasználási lehetőségeket lát egy fakanálban (8. ábra).



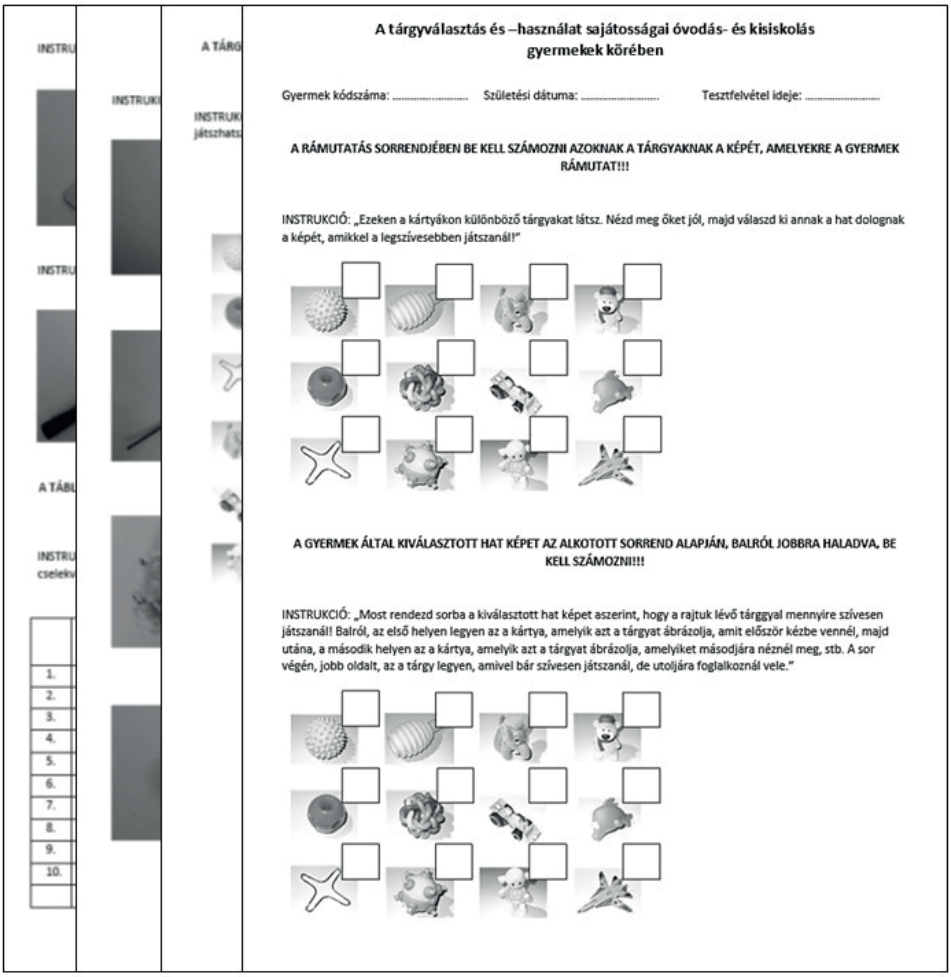
8. ábra. A 3. szett

A gyermek a következő instrukcióval kapta kezébe a fakanalat: „Mutasd meg, hogy mit lehet csinálni ezzel a fakanállal! Szavakkal is próbáld megfogalmazni a végzett cselekvést!” A demonstrált magatartás és verbalizált tevékenység egyaránt rögzítésre kerültek

az adatlapon (pl. megkavarni a levest/főzeléket, ráakasztani a függönyt, elvágni vele a kenyeret/narancsot, képkeretnek használni). Ugyanitt később az egyes cselekvéseket felölelő kategóriák, melyekből ún. kreativitás pontszám volt kinyerhető, is dokumentálásra kerültek.

Eljárás

A tesztfelvételre a kutatásba vont gyermekek családjainál, diádikus helyzetben került sor. A vizsgálatba bevont felek készségesek és együttműködőek voltak, zavaró körülmény nem merült fel. A gyermekek viselkedéses és verbális reakciói mindhárom szettnél külön a jelen vizsgálathoz készített adatlapokon lettek rögzítve (9. ábra).



A tárgyválasztás és –használat sajátosságai óvodás- és kisiskolás gyermekek körében

Gyermek kódszáma: ..... Születési dátuma: ..... Tesztfelvétel ideje: .....

A RÁMUTATÁS SORRENDJÉBEN BE KELL SZÁMOZNI AZOKNAK A TÁRGYAKNAK A KÉPÉT, AMELYEKRE A GYERMEK RÁMUTAT!!!

INSTRUKCIÓ: „Ezeken a kártyákon különböző tárgyakat látsz. Nézd meg őket jól, majd válaszd ki annak a hat dolognak a képét, amikkel a legszívesebben játszanál!"

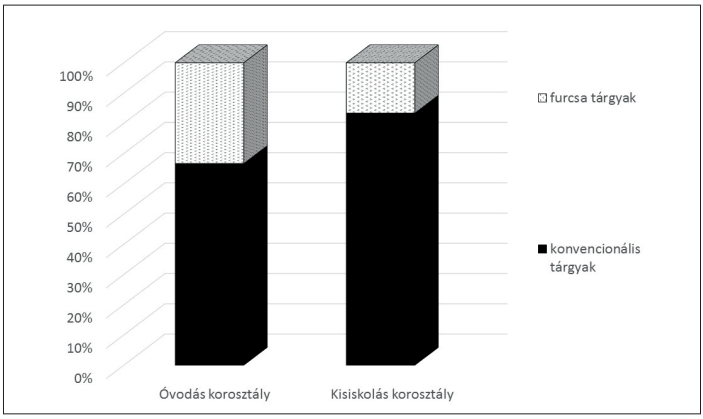
A GYERMEK ÁLTAL KIVÁLASZTOTT HAT KÉPET AZ ALKOTOTT SORREND ALAPJÁN, BALRÓL JOBBRA HALADVA, BE KELL SZÁMOZNI!!!

INSTRUKCIÓ: „Most rendezd sorba a kiválasztott hat képet aszerint, hogy a rajtuk lévő tárggyal mennyire szívesen játszanál! Balról, az első helyen legyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amit először kézbe vennél, majd utána, a második helyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amelyiket másodjára néznél meg, stb. A sor végén, jobb oldalt, az a tárgy legyen, amivel bár szívesen játszanál, de utoljára foglalkoznál vele."

9. ábra. Adatfelvételi lapok

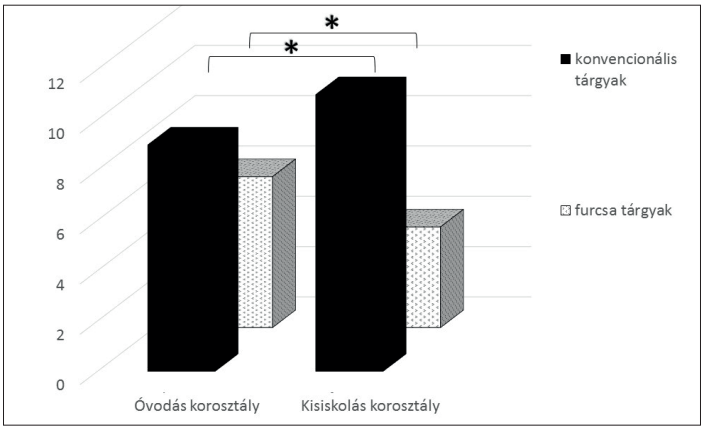
Eredmények

Annak tekintetében, hogy a kártyán ábrázolt vagy a ténylegesen felkínált objekt volt-e az ingeranyag, nem mutatkozott eltérés a tárgyválasztást illetően. Életkori és nemi különbségek azonban egyaránt igazolódtak. Az óvodás és kisiskolás gyermekek is hajlamosabbak voltak olyan tárgyakat választani játékukhoz, amelyek egyértelmű jelentést hordoztak (konvencionális tárgyak). Mindazonáltal a kisebb gyermekek (óvodások) esetében – bár az eltérés statisztikailag nem volt szignifikáns – a furcsa tárgyak iránti érdeklődés kifejezettebbnek bizonyult (10. ábra).



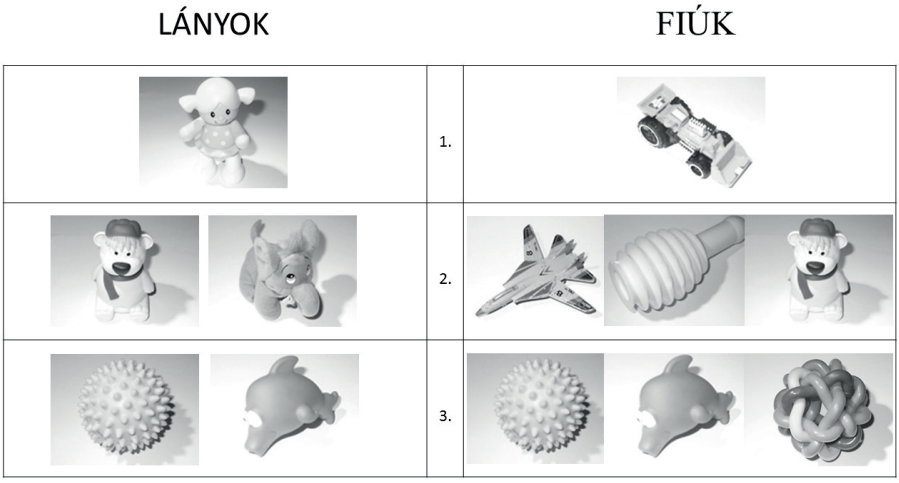
10. ábra. Tárgyválasztási preferencia óvodásoknál és kisiskolásoknál (N)
(a diagram a valós tárgyak során tapasztalt tárgyválasztási adatok nyomán készült)

A tárgyhasználat 15 perces időtartama alatt is a konvencionális tárgyak voltak népszerűbbek a gyermekcsoportok számára. Ezekkel az objektekkel szignifikánsan hosszabb időtartamban játszottak a kisiskolások, mint a fiatalabbak [$t(28) = -2{,}449$, $p = 0{,}021$]. A furcsa tárgyak pedig szignifikánsan hosszabb ideig kötötték le az óvodások figyelmét, mint ezt a másik almintán tapasztalni lehetett [$t(28) = 2{,}449$, $p = 0{,}021$] (11. ábra).



11. ábra. Tárgyhasználati preferencia óvodásoknál és kiskolásoknál (T)

Noha mindkét nem képviselői szívesebben választottak konvencionális tárgyakat, a lányok azokból is az élőlény reprezentánsokat (baba, maci, kiselefánt, delfin), míg a fiúk a járműveket (autó, repülőgép) részesítették előnyben. Továbbá a fiúknál inkább fordult elő olyan objektek játékba vonása, amelyek funkciója nem volt rögtön egyértelműsíthető lásd furcsa tárgyak. Ezeket a gyermekek kreatív módon, változatos cselekvéseken keresztül mintegy tesztelték és vonták használatba (pl. a kis pumpát dobverőként, telefonkagylóként, mézcsepegtető eszközként szerepeltették, a tüsi labda pedig éppen úgy szerepelt masszírozó eszközként, mint fagyi gombóc vagy „feldühödött gömbhal" reprezentánsként). A lányok körében kevesebb, a fiúknál pedig több favorizált tárgy volt (12. ábra).

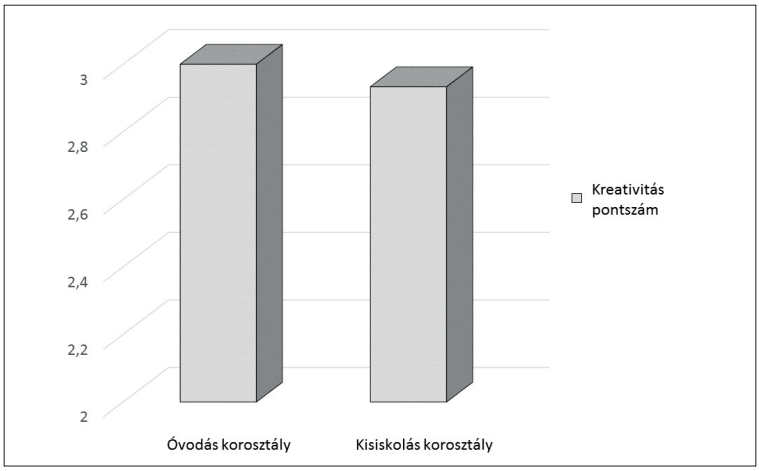


12. ábra Nemi különbségek a tárgyválasztás, illetve -használat vonatkozásában

A dinamikus ingeranyagnál (videofelvételek) a korábbiakhoz hasonló arányban – szignifikáns különbséget nem adva a korcsoportok között – volt tapasztalható a konvencionális, illetve furcsa tárgyakra eső választások megjelenése. A kreatívabb gyermekeknél azonban verbális síkon többször jelent meg a videofelvételen demonstrált nem konvencionális tárgyhasználat (pl. cipőbe tenni a babát, hogy pihenjen, vagy villával megfésülni a baba haját, hogy ne legyen kócos), míg a többiek legfeljebb annak helytelenségéről szóltak.

A két vizsgált korosztály tekintetében közel azonos kreativitás-pontszám mutatkozott (13. ábra), noha a kisebb gyermekek az utolsó szett alkalmával több felhasználási lehetőséget tudtak említeni a fakanál kapcsán (vagyis egy adott kategórián belül a tárgyhasználatra nézve számos opciót soroltak fel, pl. a fakanállal meg lehet kavarni a levest/főzeléket/ételt).

A kreatívabb (magasabb kreativitás pontszámú) gyermekeknél inkább esett a tárgyi játék alkalmával a választás furcsa tárgyra [$r(28) = 0{,}583$, $p = 0{,}001$], miként azokkal hosszabb időtartamban is végeztek ezek a gyermekek cselekvést [$r(28) = 0{,}735$, $p = 0{,}000$]. A konvencionális tárgyak választása [$r(28) = –0{,}583$, $p = 0{,}001$] és használata [$r(28) = –0{,}735$, $p = 0{,}000$] pedig negatív irányú összefüggést mutatott a kreativitásnál rögzített mérőszámmal.



13. ábra. A kreativitás pontszámok alakulása a két alminta relációjában

Összegzés, konklúzió

Vizsgálatomban óvodás és kisiskolás gyermekek tárgyválasztását és -használatát hasonlítottam össze, különös tekintettel a kreatív megnyilvánulásokra. Ezeknek a korosztálybeli sajátosságoknak a megismerése ugyanis segítséget nyújthat a normál fejlődéssel járó tárgyi manipuláció, illetve cselekvésformák alakulásának jobb megismerésére, valamint ennek referenciaként való alkalmazására olyan személyek esetében, akiknél tárgyhasználati nehézségek, illetve zavarok mutatkoznak.

Eszerint mindkét tekintett korosztály előnyben részesítette a konvencionális tárgyakat a játék során, a fantázia számára tágabb teret engedő furcsa tárgyak választása és -használata pedig inkább a kisebb gyermekeknél jelent meg. Első hipotézisem tehát – Wohlgelernter, Diesendruck és Markson (2010) a felnövekvő gyermekek világról és az abban létező dolgok konvencionális természetéről szerzett és bővülő ismereteinek alakulására vonatkozó kutatása alkalmával nyert eredményeivel összhangban – igazolást nyert.

...mindkét tekintett korosztály előnyben részesítette a konvencionális tárgyakat a játék során, a fantázia számára tágabb teret engedő furcsa tárgyak választása és -használata pedig inkább a kisebb gyermekeknél jelent meg.. Mindazonáltal a válaszadásban a megfelelési igény is bizonyára megnyilvánult.. Ez pedig a felnövekvő gyermek tanulási folyamatáról vall, alátámasztva a tárgyhasználat szocializációs keretbe ágyazottságát.

A felkínált objektekre vonatkozó preferenciát illetően nemi különbségek is feltárásra kerültek. A lányok inkább humánvagy állatfigurákat vontak be játékukba, míg a fiúk közlekedési eszközök reprezentánsait választották és használták szívesebben. A lányoknál szűkebb spektrumon mozgott a különösen kedvelt tárgyak köre (1. helyen konvencionális tárgy állt, lásd baba), a fiúknál (1. helyen konvencionális tárgy állt, lásd autó) pedig nagyobb arányú volt a sokoldalú felhasználási lehetőséget rejtő, akár furcsa tárgyak (lásd kis fehér pumpa, szokatlan formájú labdák) iránti érdeklődés.

Vagyis – Kósa (2005) a gyermeki játéknál, a várható, nemi identitáshoz is kapcsolódó, szerepeket illető gyakorlásnál leírt gondolataihoz jól illeszkedve – második hipotézisem is igaznak bizonyult.

Harmadik hipotézisem, miszerint a dinamikus ingeranyag – mely a valóság hitelesebb leképezését nyújtja – kreatívabb gondolkodást eredményez, és inkább motivál ilyen jellegű tárgyválasztásra egy-egy adott cselekvésre vonatkozóan, nem nyert igazolást. Figyelemre méltó, hogy verbális síkon több gyermek is bár felvetette a nem konvencionális tárgyhasználat lehetőségét, a válaszadás alkalmával mégis az évek során elsajátított konvencionális tárgyhasználatról adtak tanúbizonyságot. Ez pedig a felnövekvő gyermek tanulási folyamatáról vall, alátámasztva a tárgyhasználat szocializációs keretbe ágyazottságát. Mindazonáltal a válaszadásban a megfelelési igény is bizonyára megnyilvánult. Érdemes lenne a későbbiekben a most videón demonstrált cselekvéseknél használt eszközöket ténylegesen is a gyermek rendelkezésére bocsátva megismételni a tesztfelvételt, miáltal a gyermekek a mostani döntéshozatali helyzetben (kártyára mutatás) talán erőteljesebben működő kontrollt elengedve szabad játékban próbálhatnák ki a videón demonstrált, megfigyelt tárgyhasználati helyzeteket (noha az első szett kapcsán valójában nem mutatkozott eltérés a kártyákon avagy tényleges elérhető objekteken keresztül történt tárgyhasználati helyzetre vonatkozó eszközválasztásban).

Utolsó, negyedik hipotézisemmel összefüggésben a magasabb kreativitás pontszámot elért gyermekek valóban nyitottabbnak bizonyultak a különösebb formával bíró tárgyak választására és használatba vételére. Elgondolkodtató – noha alacsony elemszámú minta állt rendelkezésre, és a különbség mindössze csekély mértékű volt –, hogy az óvodás gyermekek némileg magasabb fokú kreativitásról adtak számot, lásd kategória alapú pontozás, mint pár évvel idősebb, kisiskolás társaik. Amennyiben pedig az adott szettben felkínált eszköz (fakanál) kapcsán gyermekek által felsorolt tárgyhasználati lehetőségeket tekintjük, úgy markánsabb eltérést is találunk az alminták viszonylatában.

Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tényt, hogy a klaszterezés (csoportosítás) révén kapott számszerű adat nem csupán a gyermeknél mérni kívánt kreativitás, de az emlékezet és szervezési képesség mutatójaként is áll. Hiszen „a kategorizáció, mint mentális működés, kritikus szerepet játszik a megismerés megszervezésében és stabilitásában" (*Rokszin,* 2013, 38. o.). „Mind a csoportosítás, mind pedig a váltás utal arra, hogy melyek az alany szemantikus teljesítményének jellemzői. A váltási folyamat magába foglalja a különböző szemantikus vagy fonemikus alkategóriák keresését és előhívását, míg a csoportosítási folyamat alatt a példák keresését és előhívását értjük ugyanabból az alkategóriából… a szemantikus és végrehajtó képességek ugyanúgy fontosak a szemantikus fluenciában" (*Tánczos,* 2012, 42–43. o.). A végrehajtó funkció komponenseinek (váltás, tervezés, monitorozás, gátlás/kontroll, flexibilitás) fejlődése pedig komoly életkori különbségekkel bír, melyek közül a „váltás" megjelenése 3-5 éves korra tehető (lásd óvodáskor), s teljesítménynövekedést 7-9 éves kortól a serdülőkorig mutat (lásd iskoláskor) (*Tánczos,* 2014). Vagyis éppen a tekintett két korcsoportnál van egy jelentős fordulópont a nevezett, kreativitás pontszámra minden bizonnyal hatást gyakorló, de legalábbis összefüggő komponens fejlődésében.

Miben összegezhetjük tehát az eredmények jelentőségét? A kisgyermekkori élmények hatása meghatározó a későbbiekre nézve (*Fáyné Dombi,* 2010). Az egészséges gyermek optimális fejlődéséhez megfelelő környezetre van szükség. Hiszen a cselekvő gyermek információt gyűjt a körülvevő világról, miáltal bővíti ismereteit (*Cole* és *Cole,* 2006). Mindennapi tapasztalataink ezért komoly jelentőséggel bírnak. Hatásuk a társas interakciókban, játékban, motoros képességekben és nyelvi fejlődésben egyaránt megmutatkozik. A változatos környezet a gyermek játékának színvonalára is kedvező hatást

gyakorol (*Ward,* 1969). A tárgy használatának szélesebb körű alkalmazása pedig tovább fokozza a gyermek tevékenységben való részvételi kedvét és maga kezdeményezte akcióit (*Williams* és *Costall,* 2000).

A szociális gondozók szerepe is fontos, akik jelenlétükkel és verbális-nonverbális megnyilvánulásaikkal hasonlóképpen befolyást gyakorolnak a gyermek (tárgyválasztási és -használati) magatartására (*Williams* és *Costall,* 2000). A mikrokörnyezet (család) és másodlagos szocializációnk helyszíneinek (óvoda, iskola) felnőtt tagjai modellként, viselkedésünk jutalmazással-büntetéssel és verbális instrukciókkal való formálóiként támogatják beilleszkedésünket társadalmunkba, kultúránkba. Ők azok, akik irányítják figyelmünket, személyiségünk egészére hatással vannak. Pozitív esetben pedig értékelik kreativitásunkat, ösztönöznek az eredeti gondolatokra, és jó néven veszik az ilyen jellegű megnyilatkozásainkat.

Végezetül, Logan és mtsai (2005) a korai tanulási és fejlődési folyamatok hátterében álló tényezőkre és azok viszonyrendszerére hívják fel a figyelmünket. Miként jegyzik, az én-indította cselekvés, tárgyakkal és emberekkel való interakció gyakran együttesen fordulnak elő, s azok bármelyikének fejlesztése a többi kategória vonatkozásában is szupportív hatást eredményezhet. A szerzők kiemelik, hogy a különböző zavarral élő gyermekekkel folytatott munka a normál fejlődéstől való elmaradásokra/eltérésekre kell, hogy orientáljon, megszüntetve a fennálló környezeti és kulturális akadályokat, és maximalizálva a cselekvéskor, játékban és interakciós térben megnyilvánuló azon viselkedésformákat, amelyek a hétköznapokban is nagy számban és gyakran előfordulnak. A fejlesztő tevékenységre pedig – optimális esetben – a gyermek életének első két évében kell, hogy sor kerüljön, lásd a környezeti ingerekre agyunk ezen kritikus periódusban tud a leginkább érzékenyen és plasztikus módon reagálni. Ehhez azonban mind több információnak kell birtokában legyünk az egészséges gyermekek fejlődésére mint referenciakeretre vonatkozóan. A jövőbeli vizsgálatok során tehát a tárgyválasztási és -használati szokások mind változatosabb kontextusban, illetve elsősorban a gyermek számára mindennapi életteret jelentő helyzetekben történő vizsgálatára van szükség.

Irodalomjegyzék

Balogh Tibor (1991): *Lélek és játék.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Bergen, D. (2002): The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood. Research and Practice,* **4.** 1. sz. 1–8.

Bretherton, I. (1984): *Symbolic Play: The Development of Social Understanding.* Academic Press Inc. (London) Ltd., London, UK

Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, July, 513–531. DOI: 10.1037//0003-066x.32.7.513

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. és Chen, C.-H. (2005): Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly,* **49.** 1. sz. 68–79. DOI: 10.1177/001698620504900107

Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan.* Osiris Tankönyvkiadó, Budapest

Czeizel Endre (1997*): Sors és tehetség.* FITT Image and Minerva, Budapest

Elkonyin, D. B. (1964): *Gyermeklélektan.* Tankönyvkiadó, Budapest

Erdei Katalin (2005): A játék a pszichológia elméletében. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Szemelvények a pszichológia témaköréből.* JGYF Kiadó, Szeged. 26–32.

Fáyné Dombi Alice (2010): A kisgyermekkori élmények hatása a gyermek fejlődésére. In: Dombi Alice és Soós Katalin (szerk.): *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC Stúdió, Gyula, 81–85.

Fischer, B. J. és Specht, D. (1999): Successful Aging And Creativity In Later Life. *Journal of Aging Studies,* **13.** 4. sz. 457–472. DOI: 10.1016/s0890-4065(99)00021-3

Fuchs, G. L., Kumar, V. K. és Porter, J. (2007): Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity Research Journal,* **19.** 2–3. sz. 233–245. DOI: 10.1080/10400410701397313

Gibson, J. J. (1986): *The Ecological Approach to Visual Perception.* Psychology Press Taylor & Francis Group, LLC, New York, NY. DOI: 10.4324/9780203767764

Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K. és Calo, S. (2012): The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology,* **31.** 1. sz. 114–127. DOI: 10.1111/j.2044-835x.2012.02083.x

Hoffmann, J. és Russ, S. (2012): Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* **6.** 2. sz. 175–184. DOI: 10.1037/a0026299

Hunnius, S. és Bekkering, H. (2010): The Early Development of Object Knowledge: A Study of Infants' Visual Anticipations During Action Observation. *Developmental Psychology,* **46.** 2. sz. 446–454. DOI: 10.1037/a0016543

Kékes Szabó Marietta és Szokolszky Ágnes (2013): Dyadic interaction and the development of object use in typical development and autism spectrum disorder. *Practice and Theory in Systems of Education*, **8.** 4. sz. 365–388.

Kerr, B. (szerk., 2009): *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. SAGE Publications, Inc., London, UK

Kósa Éva (2005): A szocializáció elméleti kérdései. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Nevelés-lélektan.* Osiris Kiadó, Budapest. 46–113.

Kőváry Zoltán (2015): Herman Ottó és a tudományos kreativitás személyes gyökerei. Előadás. Herman Ottó a polihisztor munkássága, hatása c. konferencia. Budapest, 2015. február 26–27.; https://www.youtube.com/watch?v=kgD5wHpyb-g letöltve: 2016. július 24.

Lam, Y. G. és Yeung, S. S. (2012): Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders,* **6.** 1. sz. 560–564. DOI: 10.1016/j.rasd.2011.07.017

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. és Palmquist, C. M. (2013): The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin,* **139.** 1. sz. 1–34.

Logan, S. W., Schreiber, M. S. M., Lobo, P. T. M., Pritchard. B. S. B., George, B. S. L. és Galloway, J. C. (2015): Real world behavioral performance: Physical activity, play, and object-related behaviors of toddlers with and without disabilities. *Pediatric Physical Therapy,* **27.** 4. sz. 433–441.

Messinger, D. S. és Fogel, A. (2008): Give and Take: The Development of Conventional Infant Gestures. *Merrill-Palmer Quarterly,* **44.** 4. sz. 566–590.

Moore, M. és Russ, S. W. (2008): „Follow-Up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children." *Creativity Research Journal,* **20.** 427–436. DOI: 10.1080/10400410802391892

Pellegrini, A. D. (1980): The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools,* **17.** 4. sz. 530–535. DOI: 10.1002/1520-6807(198010)17:4<530::aid-pits2310170419>3.0.co;2-a

Pellegrini, A. D. (2016): Object Use in Childhood: Development and Possible Functions. In.: D. C. Geary és D. B. Berch (szerk.): *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Vol. 1.*: Springer International Publishing, University of Minnesota/Twin Cities Campus, Minneapolis, MN, USA. 95–115. DOI: 10.1007/978-3-319-29986-0_4

Piaget, J. (1974): Need and Significance of Crosscultural Studies in Genetic Psychology. In: J. W. Berry és P. R. Dasen (szerk.): *Culture and cognition: Reading in Cross-cultural Psychology.* Metheun and Co Ltd., London, UK. 299–309.

Renzulli, J. S. (2002): Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality: A Special Education Journal,* **10.** 2. sz. 67–75. DOI: 10.1207/s15327035ex1002_2

Rokszin Adrienn Aranka (2013): A vizuális kategorizációs folyamatok érésének feltérképezése 7−15 éves egészséges gyermekek és felnőttek körében. *Iskolakultúra,* **23.** 10. sz. 37–51.

Rogers, S. J., Cook, I. és Meryl, A. (2005): Imitation and Play in Autism. In: Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. **és** Cohen, D. (szerk.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume One*. Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 382–405. DOI: 10.1002/9780470939345.ch14

Russ, S. W. (1998): Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions. *Journal of Clinical Child Psychology,* **27.** 4. sz. 469–480. DOI: 10.1207/s15374424jccp2704_11

Russ, S. W. és Schafer, E. D. (2006): Affect in fantasy play, emotions in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal,* **18.** 3. sz. 347–345. DOI: 10.1207/s15326934crj1803_9

Sándor Zsuzsa (2011). *Vizuális alkotástípusok a kommunikációban. A vizuális kommunikáció változatainak összehasonlító elemzése c. disszertáció*. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Kommunikáció Doktori Program; http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/doktori_vedesek/SandorZsuzsanna_2012_disszertacio.pdf letöltve: 2016. július 15.

Silveri, M. C. és Ciccarelli, N. (2009): Semantic memory in object use. *Neuropsychologia,* **47.** 2634–2641. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2009.05.013

Stagnitti, K. és Unsworth, C. (2000): The Importance of Pretend Play in Child Development: An Occupational Therapy Perspective. *British Journal of Occupa-*

tional Therapy, **63.** 3. sz. 121–127. DOI: 10.1177/030802260006300306

Starko, A. J. (2014): *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, NY. DOI: 10.4324/9780203115176

Szokolszky, Á. (2006): Object Use in Pretend Play: Symbolic or Functional? In: Costall, A. és Dreier, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, England. 67–87. DOI: 10.4324/9781315577920

Tánczos Tímea (2012): A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbálisfluencia-tesztek. *Iskolakultúra,* **22.** 6. sz. 38–51.

Tánczos Tímea (2014): *A verbális fluencia és munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben c. disszertáció*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Pszichológia Doktori Program; http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf letöltve: 2016. július 21. DOI: 10.14232/phd.2197

Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts

Valsiner, J. (1987): *Culture and the Develoment of Children's Action: A Cultural Historical Theory.* Wiley, Chichester, UK

Vandenberg, B. (1981): The Role of Play in the Development of Insightful Tool-Using Strategies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development,* **27.** 2. sz. 97–109.

Ward, W. C. (1969): Creativity and environmental cues in nursery school children. *Developmental Psychology,* **1.** 5. sz. 543–547. DOI: 10.1037/h0027977

Williams, E., és Costall, A. (2000): Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social devide. In: Graves-Brown, P. M. (szerk.): *Matter, Materiality and Modern Culture.* Routledge Taylor & Francis Group, London, England. 97–111. DOI: 10.4324/9780203351635

Williams, E., Costall, A. és Reddy, V. (1999): Children with Autism Experience Problems with Both Objects and People. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* **29.** 5. sz. 368–378.

Williams, E. és Kendell-Scott, L. (2006): Autism and Object Use: The Mutualitiy of the Social and Material in Children's Developing Understanding and Use of Everyday Objects. In: Costall, A. és Dreier, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, UK. 51–66. DOI: 10.4324/9781315577920

Wohlgelernter, S., Diesendruck, G. és Markson, L. (2010): What Is a Conventional Object Function? The Effects of Intentionality and Consistency of Use. *Journal of Cognition and Development,* **11.** 3. sz. 269–292. DOI: 10.1080/15248371003699985

Wright, C. és Diener, M. L. (2012): Play, Creativity, and Socioemotional Development: Weaving the Threads of Influence. In: Saracho, O. (szerk.): *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education.* Information Age Publishing (IAP), Inc., Charlotte, North Carolina. 271–292.

 DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.58

***Kecskeméti Judit*[1] *– D. Molnár Éva*[2]**

[1] Lázár Vilmos Általános Iskola
[2] SZTE Neveléstudományi Intézet

8. és 9. évfolyamos tanulók földrajztanulásának sajátosságai a tanítási módszerekkel összefüggésben

Napjainkban egyre inkább fokozódik a tanulás iránti érdeklődés, hisz a gyarapodó társadalmi és gazdasági változások indokolttá teszik, hogy az oktatási rendszerből olyan tanulók kerüljenek ki, akik hatékonyan tudnak alkalmazkodni a munkaerő-piaci változásokhoz (D. Molnár, 2013). Ennek egyik feltétele, hogy a tanulók a tanulás komplex rendszerének eredményes működtetése érdekében megfelelő tanulási stratégiákat sajátítsanak el az iskolában, melyet hatékony motivációs összetevőkkel képesek párosítani. Ugyanakkor az is lényeges, hogy a pedagógusok hatékony tanítási stratégiákat alkalmazzanak, melyekkel segíthetik a diákokat a tanulás folyamatában és a tananyag megértésében (vö. Bekéné, 2012; Tóthné, 2011).

Mindemellett fontos az is, hogy az eddigi szakirodalmi áttekintések mellett ne csak általánosságban bővítsük ismereteinket a tanulásról, hanem tantárgyspecifikusan is vizsgálódjunk (*Csíkos*, 2012). Pontosabb következtetéseket vonhatunk le, ha egy adott tantárgy keretében figyeljük meg, hogy a tanulás iránti motiváció kialakítása és fenntartása, a belső (pl. érdeklődés) és külső motívumok (pl. szociális környezet) fejlesztése hogyan segíti a hatékony tanulási stratégiák kiválasztását és működtetését is (*Bekéné*, 2012; *Tóthné*, 2011).

Igazolt tény, hogy az életkor előrehaladtával a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés csökken (*Csapó*, 2000; *Csullog*, *D. Molnár* és *Lannert*, 2014), s hogy ehhez hozzájárul az iskolai szerkezetváltás is, mivel visszaesik az elsajátítási motívumok domináns szerepe az iskolai eredményességben (*Józsa* és *Fejes*, 2012).

Jelen tanulmányban megvizsgáljuk, hogy a földrajz esetén mennyiben igazolhatók a természettudományos tantárgyak kapcsán kapott eddigi kutatási eredmények mind a motiváció, mind a stratégiahasználat terén, s ezek milyen összefüggést mutatnak a tanítási módszerekkel. Továbbá az iskolai szerkezetváltás szerepét is ellenőrizzük a 8. és 9. évfolyamos diákok és tanáraik eredményei kapcsán. A kutatás során bemért kérdőíveket használtunk, s alakítottuk át speciálisan a földrajz tantárgyra vonatkozóan.

A földrajzoktatás helyzete napjainkban

Magyarországon a földrajz tanítását kezdetben annak leíró jellege határozta meg. Az 1960-as évektől „oknyomozó" jellegűvé vált, mivel ekkor már ok-okozati összefüggéseket próbáltak feltárni az ismeretek között. Ezt követően, az 1990-es években már a „prognosztizáló" földrajztanítás vált dominánssá, ahol a fő hangsúlyt a problémafelvető kérdések kapták (*Farsang*, 2011).

A földrajzot hazánkban sokáig a történelemmel kapcsolták össze a 17–18. században (*Farsang*, 2011). Ugyanakkor a földrajz számos tantárggyal mutat szoros kapcsolatot, mint például: természetismeret, matematika, magyar irodalom, fizika, biológia, történelem vagy az idegen nyelv (*Ütőné*, 2009). Ezen különböző tantárgyakban szerzett ismeretek meghatározóak lehetnének a tanult jelenségek, folyamatok, törvényszerűségek megértéséhez (*Ütőné*, 2009).

Az eddigi oktatáspolitikai intézkedések többsége azonban elhatárolódott a domináns természettudományos tantárgyak, vagyis a fizika, kémia, biológia és földrajz „szentnégyesének" egységesítésétől, annak ellenére, hogy az integrálás sokkal színesebbé tehetné az oktatás folyamatát, mind a tanárok, mind a diákok számára (*Nahalka*, 2013).

A földrajz mint műveltségterület hozzájárul a természettudományos szemlélet és gondolkodás kialakításához, ugyanakkor valamiféle ambivalens viszonyt is létrehoz a többi természettudományos tantárggyal kapcsolatban. Ez a kettős viszony egyrészt annak köszönhető, hogy számtalan olyan földrajzi ismeretet kell elsajátítani, elsajátíttatni, melyekhez egy másik (ugyancsak természettudományos) tantárgy ismerete lenne szükséges (lásd fentebb), azért hogy bizonyos jelenségeket könnyen és gyorsan megértsenek, másrészt a földrajz tantárgy oktatása a középiskola 10. évfolyamát bezárólag befejeződik, s nincsenek további építkezési lehetőségek. Problémát okoz ez azért is, mert gátolja a történelem tantárggyal közös ismeretek hatékony integrációját is, s szintetizáló jellegű elsajátításra készteti a tanulót, mely sokszor az életkori sajátosságokkal sem egyeztethető össze mindenben (*Ütőné*, 2002). Ha a tanulók számára a tananyag elszakad az általuk ismert jelenségektől, akkor nem éreznek majd motiváltságot arra vonatkozólag, hogy összefüggéseket keressenek a mindennapi jelenségek és az iskolában hallott tudományos tények között (*Korom* és *Csapó*, 1997).

Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikájának káros következményei között tartják számon, hogy az általános iskolában meglehetősen kevés és bizonytalan alapokra tudnak majd csak építkezni mind a tanárok, mind a tanulók (*Makádi* és *Horváth*, 2011). Ez egyrészt következménye lehet annak is, hogy a tanárok nem diagnosztizálták a tanulók előismereteit, pedig az új fogalmak hatékony beépülését csak úgy segíthetik elő, ha tudatosan nyomon követik az előzetes és a ráépülő új ismeretet, hisz a diákok nem rendelkeznek azokkal a sémákkal, melyekre a szaknyelvi magyarázatot lehetne építeni (*Korom* és *Csapó*, 1997).

A földünk és környezetünk műveltségterület oktatása ma (*NAT*, 2012) 5. évfolyamon kezdődik, s az 5–6. osztályban még az Ember és természet, valamint az Ember és társadalom fejlesztési követelményeihez is kapcsolódik. A *NAT* (2012) ma már csak fejlesztési területekre és közműveltségi tartalmakra ad meg irányelveket, azonban az időkeretet nem határozza meg. Ugyanakkor nem bontja külön az egyes évfolyamokhoz tartozó követelményeket, hanem az 5–8. és a 9–12. évfolyamhoz tartozó irányelveket is egy blokkban fogalmazza meg (*NAT*, 2012).

Nemzetközi szinten a brit és a román minta mutat különbözőséget ebben a régióban. A brit iskolákban a földrajz tanításának egyik eltérő formája jelent meg, melyet újfajta földrajztanítási stratégiaként fogtak fel, s melyet „gondolkodtató földrajztanítás" néven vezettek be. Ezen újfajta szemlélet középpontjában az a folyamat áll, hogy „a diákok hogyan tanulnak, és a tanárok hogyan avatkoznak be a tanulás folyamatába" (*Chandler*,

2011, 5.o.). Az elsődleges cél a módszerek kiválogatásánál az volt, hogy a tanárok diákjaik metakognitív folyamatait fejlesszék, ami révén egyre mélyrehatóbban ismerkedhetnek meg a tanulók saját gondolkodásukkal és tanulási folyamataikkal, s egyúttal lehetőséget kapnak arra, hogy megismerkedjenek a főbb földrajzi koncepciókkal, mely lehetővé teszi a tantárgyak közötti kapcsolatok felfedezését is (*Chandler*, 2011). A legsikeresebb ezen módszerek között a „térképmemori", mely több részfolyamatból áll: az azonosításból, a felismerésből és az értelmezésből. Ez a módszer segítséget nyújt abban is, hogy a tanulók önálló tapasztalatszerzés által kritikus gondolkodókká, s ezzel együtt önálló tanulókká váljanak. Összességében olyan visszajelzést ad, amely kellő gondolkodási idő biztosításával lehetővé teszi a gondolkodási folyamat sebességének megállapítását is, s ezáltal folyamatos és változatos gondolkodásra ösztönzi a diákokat (*Chandler,* 2011). A módszer megfelelő elterjesztése és alkalmazása azonban még hiányosnak mondható, hisz saját tapasztalatra épülő kézikönyvnek tekinthető, amely konkrét statisztikai eredmények hiányában csak az egyéni önreflexión alapul.

Romániában azzal kísérleteztek, hogy a földrajzoktatást a tanulók érdeklődéséhez igazítsák, ami másfajta tanulási és tanítási stratégiák alkalmazását igényelte mind a tanár, mind a diák oldaláról. Ez elsősorban azt jelentette, hogy mindenki azt tanulhatta, és úgy, ahogy számára az a legérdekesebb volt. 2011-től vezették be a földrajzot mint kötelezően választható tantárgyat, mely során elsődlegesen a kreatív gondolkodás fejlesztését jelölték meg legfontosabb célként. Ezen kísérlet azonban a módszer hibáit is kihangsúlyozta, miszerint a tananyag mennyisége még mindig nagymértékű és egyes témákban a gyakorlati alkalmazhatóság helyett még mindig az elmélet hangsúlyozása valósult meg (*Jucu*, 2012).

Összességében elmondható, hogy a magyarországi földrajzoktatás jellege az elmúlt évtizedekhez képest jelentősen megváltozott, azonban mégsem tud jelenleg olyan fejlődést, illetve arra való jelentősebb törekvést bemutatni, mint amilyent akár Romániában, akár Nagy-Britanniában igyekeztek elérni.

A földrajz tantárgy megjelenése a tanítási és tanulási folyamatban

A tanítási és tanulási folyamat megtervezése és irányítása a földrajzoktatásban is kiemelten fontos kutatási területnek számít, hisz meghatározó jelentőségű, hogy a tanulók mennyi lehetőséget kapnak egyáltalán a kezdeményezésre, a cselekvő aktivitásra és az alkotó önállóságra (*Kormány*, 2014).

A földrajz tantárgy esetében mind a tanulási, mind a tanítási folyamaton belül a legnagyobb hangsúly a megtanulandó tényanyagra helyeződik (*Makádi*, *Farkas* és *Horváth,* 2013). A tanulók leginkább a rendelkezésükre álló tankönyvekből, tanári magyarázatból, tanórai feladatokból, szülőktől, tévéműsorokból, folyóiratokból, egyéb könyvekből, valamint az internetről szerzik tapasztalataikat (*Kádár* és *Farsang*, 2012). A földrajznak bár számos sajátos előnye van (például: kapcsolatot teremt az ember és a környezet között), mégis a túlságosan szerteágazó volta miatt, nehézséget teremthet a tanulási-tanítási folyamatban egyaránt (*Hinde*, 2015). Sajátos, csak a földrajzra jellemző tanulási és tanítási stratégia nem ismert, azonban azon általános tanulási és tanítási stratégiák használata eredményes, amelyek révén a tananyag feldolgozása, megértése és mindennapi élethelyzetekben való alkalmazása megvalósulhat.

Hétköznapi értelemben a stratégia valamilyen összetett és átfogó tervet jelent (*Ollé*, 2010). Ha tudományos értelemben közelítjük meg a tanulási stratégia fogalmát, akkor szemléletmódtól függően számos értelmezési lehetőségre bukkanhatunk. Bár a megközelítések szerteágazóak lehetnek, az eltérő elméletek rendre ugyanarra a gondolatra vezet-

hetők vissza, melyek közül *Lappints* (2002, 89. o.) definíciója a legjobb összefoglalása a fogalomnak, miszerint a tanulási stratégia nem más, mint *„a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyek meghatározott célokra irányulnak, és amelyekre bizonyos tartósság és elrendezés jellemző”*. Ahhoz azonban, hogy az egyén megfelelő stratégiákat tudjon kialakítani, mindenképpen szüksége van saját tapasztalatok szerzésére, s ebben a folyamatban kiemelt jelentősége van mind az oktatásnak, mind az önálló tanulás folyamatának (*Kálmán*, 2009).

Paul Pintrich (1989) a tanulási stratégiákat három nagy csoportba sorolja: kognitív, metakognitív és forráskezelő tanulási stratégiák. A következőkben ezeket a csoportokat mutatjuk be röviden *D. Molnár* (2013), valamint *Csullog* és munkatársai (2014) munkái alapján.

A kognitív stratégiákhoz azok a stratégiák tartoznak, melyek az információ kezelésével, a tananyag feldolgozásával és rögzítésével, a memorizálással kapcsolatosak, s melyekhez az ismétlés, kidolgozás és elrendezés/szervezés folyamatai tartoznak. A metakognitív stratégiák során azok a folyamatok működnek, melyek segítségével a tanuló a saját tanulási folyamatát kontrollálni tudja: tervezés, nyomon követés és ellenőrzés. A forráskezelő stratégiák által a tanulók a környezeti és belső erőforrásokat kontrollálják, s ezáltal saját céljaikat összehangolják a kontextus változásával (*Csullog* és mtsai, 2014; *D. Molnár*, 2013).

A tanítási stratégia, a tanulási stratégiához hasonlóan valamiféle folyamattervként fogható fel, hisz egy előre megadott tanítási cél eléréséhez segíti a résztvevőket (*Mansfield* és *Volet*, 2010). Fontos ugyanakkor megemlíteni azt is, hogy a tanítás nem eredményez azonnali tanulási folyamatot, bár a kettő egymással szorosan összefüggő folyamatnak tekinthető. A tanulási és a tanítási stratégiák között akkor lép fel összhang, ha a korábban elsajátított tanulási stratégiát a diákok a megfelelő helyzetben is tudják majd alkalmazni (*Vermunt* és *Verloop*, 1999).

Vermunt és *Verloop* (1999) háromféle tanítási stratégiát különböztet meg: (1) erős tanári kontroll stratégiája (a tanár átveszi a diákoktól a kognitív, a metakognitív és az affektív tevékenységek elvégzését), (2) feladatirányítás stratégiája (ahol a tanulás funkciói iránti felelősséget átruházza a diákokra) és (3) közös ellenőrzés iránti stratégia (a tanulási tevékenység során a feladatok már megoszlanak a résztvevők között, vagyis a diákok megvalósítják a tanulás funkcióit, a tanárok pedig ezt a folyamatot ösztönzik).

A PISA-mérések alapján kiderült, hogy a magyar diákok leginkább a memorizálás stratégiáját alkalmazzák tanulásuk során (*B. Németh* és *Habók*, 2006; *Csullog* és mtsai, 2014), ami a legkevésbé sem segíti a tananyag mélyebb feldolgozását és hatékony alkalmazhatóságát. A tanítási stratégiák földrajzórán való alkalmazásáról kevés kutatási adat áll rendelkezésünkre, azonban többen kiemelik az önálló aktivitást szolgáló, felfedeztető stratégia szerepét a földrajzoktatásban (*Horváth H.,* 2009; *Kormány*, 2014; *Makádi* és mtsai, 2013).

A földrajz tantárggyal kapcsolatos motívumok

Az iskolai eredményesség és a tanulási motívumok kapcsolatát már korábbi vizsgálatok is igazolták (*Józsa*, 2007). Ezek a kutatások ezzel egyidejűleg elismerték azt is, hogy a motívumok működése pontosan csak abban a környezetben értelmezhetők, melyben maga a tanulás zajlik (*Csíkos*, 2012; *Józsa* és *Fazekasné*, 2007).

Többen beszámoltak a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés életkor előrehaladtával történő folyamatos csökkenéséről (*Csapó*, 2000; *Csullog* és mtsai, 2014; *Józsa* és *Fejes*, 2012). Az érdeklődés fontos tényezőként funkcionál, hisz kritikus feltételként tartják számon (*Hidi*, 2001), mely jelentős hatással van az iskolában elért

eredményességre (*Csullog* és mtsai, 2014). A földrajz helyzete a természettudományos tantárgyakon belül ugyanakkor az érdeklődés vonatkozásában viszonylag kedvezőnek tekinthető, hisz a legtöbben „változatosnak", „fontosnak", „érdekesnek" és „hasznosnak" ítélik meg, bár a tantárgyak közötti kedveltségi hierarchiában alacsonyabb fokon áll, mint a számítástechnika vagy a testnevelés (*Takács*, 2001). Ez a megállapítás ugyanakkor némileg ellentmond annak, hogy bár a tanulók nagy százaléka érdekesnek tartja magát a tantárgyat, de a legtöbben mégsem kedvelik. Ezt bizonyítja az is, hogy a korábban elvégzett kutatások szerint a megkérdezett tanulók kétharmada a fizika, a földrajz és a matematika hármasát jelölte meg, mint a legkevésbé kedvelt tantárgyak valamelyikét (*Csíkos*, 2012). Valószínűsíthető azonban, hogy ez következménye annak a kutatási eredménynek, miszerint a természettudományos érdeklődés kialakításáért elsősorban az általános iskola, s az ott tanító tanárok a felelősek, mivel ott találkoznak először a tanulók ezen tantárgyak tartalmával, szemléletével, s a középiskolában már a hangsúly nem az adott tantárgyra, hanem a tantárgyak közötti tananyagok összekapcsolására, átlátására és megértésére vonatkozik (*Nagy*, 2010).

... a korábban elvégzett kutatások szerint a megkérdezett tanulók kétharmada a fizika, a földrajz és a matematika hármasát jelölte meg, mint a legkevésbé kedvelt tantárgyak valamelyikét (Csíkos, 2012). Valószínűsíthető azonban, hogy ez következménye annak a kutatási eredménynek, miszerint a természettudományos érdeklődés kialakításáért elsősorban az általános iskola, s az ott tanító tanárok a felelősek, mivel ott találkoznak először a tanulók ezen tantárgyak tartalmával, szemléletével, s a középiskolában már a hangsúly nem az adott tantárgyra, hanem a tantárgyak közötti tananyagok összekapcsolására, átlátására és megértésére vonatkozik (Nagy, 2010).

A tanulási motívumok kialakításában és fejlesztésében a szülőknek, a pedagógusoknak és a kortársaknak van a legnagyobb hatásuk. A családi szféra kiemelten fontos szerepét számos kutatás igazolta (lásd *Csapó*, 2003, idézi *Józsa* és *Fejes*, 2012), hisz az eltérő szociokulturális háttérből érkező gyerekek között jelentős különbség figyelhető meg mind a készségek, mind a képességek fejlettségét tekintve (*Józsa* és *Fejes*, 2012). Ugyanakkor a szociális környezetben a pedagógus szerepe is kiemelkedő (*Fejes,* 2014), hisz a diákok felé irányuló megnyilvánulásai, visszajelzései és elvárásai egyaránt hatnak a tanulók teljesítményére, formálják énképüket, függetlenül attól, hogy azok tudatosnak vagy tudattalannak tekinthetők (*Józsa* és *Fejes*, 2012). Meghatározó tehát az is, hogy a tanárok miként vélekednek saját szaktantárgyukról. Az elmúlt évek során számos kutatási eredmény igazolta, hogy a földrajz helyzetének megítélése kapcsán a szülők és a diákok sokkal pozitívabb motívumokkal rendelkeztek a tantárggyal kapcsolatban, mint magát a tantárgyat oktató pedagógusok (*Ütőné*, 2011). A földrajztanárok kompetenciái az elmúlt időszakban folyamatosan a kutatások középpontjába kerültek, hisz ahhoz, hogy a tanárok saját szaktárgyukat közelebb tudják hozni a diákjaikhoz, bizonyos kötelező feltételeknek teljesülniük kell. Ilyen kiemelt feltételek közé sorolandó például az is, hogy a tanulási folyamatban irányító, segítő és információ- és értékközvetítő pedagógusként kell részt venniük (*Makádi*, 2011).

A földrajzzal mint természettudományos tantárggyal kapcsolatos attitűdök vizsgálatát számos tényező befolyásolhatja. Ezek közül az egyik legmeghatározóbb az, hogy integ-

rált módon tanítják-e a természettudományos tantárgyakat vagy sem (*Csapó*, 2000). Ha nem integrálták más tantárggyal vagy tantárgyakkal, akkor mind az általános, mind a középiskolában összetömörítették a tananyagot, s a tantárgy specifikusságából adódó előnyöket ki sem bontakoztathatta (*Csapó*, 2000).

A földrajzzal kapcsolatos motivációs jellemzők növeléséhez tehát mindenképpen szükséges lenne, hogy az integráltság meglététől vagy hiányától függetlenül felmérjük a tanulók előzetes ismereteit, valamint összekapcsoljuk a különböző tudományterületeken szerzett tudásukkal, hogy megfelelő alapokat létrehozva további új ismeretek kibontakozásának adjunk teret, s ezzel együtt hatékonyabban motiváljuk a tanulókat.

Az empirikus vizsgálat módszerei

Vizsgálatunkban a földrajz tanulásának és tanításának stratégiáit vizsgáljuk 8. és 9. évfolyamos tanulók és tanáraik körében. Célunk ellenőrizni a földrajzzal kapcsolatos tanulási stratégiák és motívumok fejlettségét, az ezt befolyásoló iskolai szerkezetváltás szerepét, valamint a tanítási stratégiákkal mutatott összefüggéseket.

Minta

A kutatásban összesen 330 tanuló vett részt: 154 nyolcadikos és 176 kilencedikes. Mindkét évfolyam tanulói humán, illetve nyelvtagozatos osztályokból kerültek ki. A nemek a nyolcadikosoknál arányosan, a kilencedikeseknél közel arányosan oszlanak meg (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő minta jellemzői

Minta	*N*		*Átlagéletkor*	
	Nyolcadikosok	*Kilencedikesek*	*Nyolcadikosok*	*Kilencedikesek*
Fiú	78	80	14,15	15,43
Lány	76	96	14,19	15,47
Összesen	154	176	14,17	15,45

A kutatás során a diákokat tanító tanárokat is felmértük. Jelen esetben hat tanár vett részt a vizsgálatban: két férfi és négy nő, kiknek átlagéletkora a nyolcadik évfolyamos tanárok esetében 49 év, a kilencedikeseknél 45 év.

Eszközök, eljárás

A vizsgálat eszközeiként két kérdőívet adaptáltunk. Az egyik, Paul Pintrich és munkatársai (1991) magyar nyelvre lefordított MSLQ-kérdőíve (Tanulási motívumok és stratégiák, lásd *D. Molnár*, 2013), aminek földrajz tantárgyra adaptált változatát használtuk fel. A kérdőív két fő részből áll. Egyik része a *motivációs alskála* (31 item), mely tartalmazza egyrészt az értékkomponenseket, s azon belül is méri az extrinzik, az intrinzik motivációt, valamint a feladat értékét, másrészt a várakozási komponenseket, s azon belül a tanulási meggyőződés szabályozását, a tanulás és teljesítmény hatékonyságát, valamint az affektív komponenst, vagyis a teszt-szorongást. Másik része a *tanulási stratégiákra vonatkozó alskála* (50 item), mely tartalmazza a kognitív és metakognitív stratégiákat: ismétlés, kidolgozás, megszervezés, kritikai gondolkodás, metakognitív önszabályozás;

a forrás-menedzselő stratégiákat: az idő és környezet, valamint az erőkifejtés, erőfeszítés szabályozása; és a forrás-menedzselésre vonatkozó kitételt: kooperatív tanulás. Összesen 81 tételt tartalmaz, amihez egy hétfokú Likert-skála tartozott (Cronbach – α = 0,94).

A másik mérőeszköz az *OECD* (2012) tanulói kérdőívének tanítási stratégiákra vonatkozó részlete, melynek kijelentéseit módosítottuk speciálisan a földrajzra mind a tanulók, mind a szaktanárok számára (Cronbach – α : 0,83). A kérdőívnek tanulói és pedagógusi változata is volt, amelyek ugyanazon kijelentéseket tartalmazták. A mérőeszköz összesen 4 kérdést és 40 kijelentést tartalmazott, a kérdések közül kettő a földrajzórákra *(„Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak a földrajzóráidon?" „Milyen gyakran történnek az alábbiak a földrajzóráidon?"),* kettő a földrajzot tanító tanárra *(„Gondolj arra a földrajztanárra, aki a legutóbbi földrajzórádat tartotta: Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak?" „Mennyire értesz egyet a legutóbbi földrajzórádat tartó földrajztanárral kapcsolatos alábbi állításokkal?"),* valamint 23 kijelentés a földrajzórákra és 17 a földrajztanárra vonatkozott. Ezek a kérdések hat fő területet öleltek fel: 5 item a tanári segítséget, 13 item a tanári viselkedést, azon belül is 5 item a direkt instrukciót, és 4-4 item a tanulói irányultságot, valamint a formatív értékelést mérte. Ezenfelül 9 item a kognitív tevékenységekre, 5 item a tantárgyi klímára, 4 item a tanári támogatásra és 4 item a tanári-osztálymenedzsmentre vonatkozott. A kérdések mellett 1-től 4-ig terjedő Likert-skála szerepelt.

A vizsgálatot 2016 tavaszán bonyolítottuk le, papír-ceruza alapú mérésfelvétellel, felügyelő pedagógusok közreműködésével. A kérdőívek kitöltése mindösszesen 30-35 percet vett igénybe mindkét évfolyamon.

A földrajztanulás stratégiáinak és motívumainak jellemzői

A földrajz tanulása során alkalmazott tanulási stratégiák esetében az eredmények azt mutatják, hogy a kognitív és metakognitív stratégiákon belül a leginkább előforduló faktor az ismétlés, míg a legalacsonyabb szinten a kritikai gondolkodás jelent meg a tanulók válaszait összesítve. A forráskezelő stratégiák esetében az idő és környezet komponensek használata megelőzi az erőkifejtését. A forrásmenedzselés esetében pedig a segítségkérés a dominánsabb a kooperatív tanulással szemben. Összességében azt láthatjuk, hogy a leggyakrabban alkalmazott stratégia az idő és a környezet menedzselése (ami a földrajz tanulásával kapcsolatos idő kihasználását, a tanulás konkrét helyszínét foglalja magában), míg a legkevésbé alkalmazott a kooperatív tanulási stratégia (többiekkel együtt készülni földrajzból az órákra) (2. táblázat). A két évfolyam eredményeit összehasonlítva, ugyanakkor nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző stratégiák alkalmazása terén.

A földrajzzal kapcsolatos tanulási motívumok esetében az értékkomponenseken belül a legmagasabb átlagot az extrinzik motiváció kapcsán kaptuk, míg a legalacsonyabbat a feladat értéke mutatta. A várakozási komponenseket összehasonlítva leginkább a tanulási meggyőződés szabályozása, míg legkevésbé a tanulási és teljesítmény önhatékonyság volt a meghatározó. Ha azonban a motivációs skála minden értékét figyelembe vesszük, akkor leginkább a tanulási meggyőződés szabályozása (a tanulás sikeressége attól függ, mennyi energiát fektet bele a tanuló), legkevésbé előforduló faktor pedig a teszt-szorongás volt (3. táblázat).

Az évfolyamokat összehasonlítva, két esetben látható szignifikáns különbség a motivációs alskálán belül. Egyrészt a feladat értékénél figyelhető meg a különbség a nyolcadikosok javára (p = 0,03), ami azt mutatja, hogy a földrajz tanulásának hasznosságát a kilencedikesek kevésbé tartják fontosnak, mint a nyolcadikosok. Másrészt a várakozási komponenseknél figyelhető meg különbség a tanulási meggyőződés szabályozása ese-

tében (p = 0,01), ami azt mutatja a kilencedikesek önjellemzése alapján, hogy jobban tudják irányítani a földrajztanulással kapcsolatos viselkedésüket és erőkifejtésüket, mint a nyolcadikosok. A vizsgált többi motívum esetében szignifikáns különbség nem mutatható ki a két évfolyamot összehasonlítva.

2. táblázat. A földrajzzal kapcsolatos tanulási stratégiák használata évfolyamonként

Tanulási stratégiák skálák		*Nyolcadikosok*	*Kilencedikesek*	*Levene*		*Kétmintás t/d*	
		Átlag (szórás)	*Átlag (szórás)*	*F*	*p*	*t/d*	*P*
Kognitív és metakognitív stratégiák	Ismétlés	3,93 (1,40)	3,75 (1,26)	3,93	0,05	1,26	0,21
	Kidolgozás	3,58 (1,28)	3,36 (1,24)	0,60	0,43	1,61	0,11
	Megszervezés	3,63 (1,36)	3,45 (1,34)	0,19	0,66	1,24	0,22
	Kritikai gondolkodás	3,38 (1,27)	3,27 (1,15)	1,99	0,16	0,83	0,41
	Metakognitív szabályozás	3,89 (0,93)	3,73 (0,88)	0,10	0,75	1,68	0,09
Forráskezelő stratégiák	Az idő és a környezet	4,38 (0,80)	4,27 (0,70)	2,47	0,12	1,35	0,18
	Erőkifejtés, erőfeszítés szabályozása	4,02 (0,96)	3,99 (0,76)	7,04	0,01	0,25	0,81
Forrásmenedzselés	Kooperatív tanulás	3,12 (1,50)	2,88 (1,37)	3,42	0,07	1,55	0,12
	Segítségkérés	3,93 (1,29)	3,80 (1,18)	2,27	0,13	0,96	0,34

3. táblázat. A földrajzzal kapcsolatos tanulási motívumok fejlettsége évfolyamonként

Tanulási motívumok skálái (alskálái)		*Nyolcadikosok*	*Kilencedikesek*	*Levene*		*Kétmintás t/d*	
		Átlag (szórás)	*Átlag (szórás)*	*F*	*p*	*t/d*	*p*
Érték-komponensek	Intrinzik motiváció	4,04 (1,30)	4,07 (1,16)	2,13	0,15	–0,22	0,82
	Extrinzik motiváció	4,84 (1,35)	4,45 (1,48)	1,79	0,18	1,92	0,06
	Feladat értéke	4,22 (1,35)	3,90 (1,34)	0,96	< 0,01	2,15	0,03
Várakozás-komponensek	A tanulási meggyőződés szabályozása	4,63 (1,29)	4,98 (1,18)	3,75	0,05	–2,55	< 0,01
	Tanulási és teljesítmény önhatékonyság	4,36 (1,36)	4,32 (1,41)	0,15	0,69	0,25	0,80
Affektív komponens	Teszt-szorongás	3,62 (1,34)	3,42 (1,43)	1,73	0,19	1,30	0,20

A nemek közötti különbségek vizsgálatában, míg a tanulási stratégiáknál egyetlen esetben sem, a tanulási motívumok során két esetben találtunk szignifikáns különbséget. A földrajztanulással kapcsolatos meggyőződések szabályozásában a lányok magasabb átlagot (m = 4,95, s = 1,22) mutattak, mint a fiúk (m = 4,67, s = 1,26; t = –2,11, p = 0,04). Ugyanakkor, úgy tűnik, a lányok jobban is szoronganak a földrajzórákhoz kapcsolódó számonkérések során (m = 3,66, s = 0,44), mint a fiúk (m = 3,35, s = 1,32; t = –2,08, p = 0,04).

A tanulási stratégiák és motívumok földrajzjeggyel és tanulmányi átlaggal kapcsolatos összefüggés-elemzései során kiderült, hogy a kilencedikes tanulók esetében összességében több és erősebb szignifikáns összefüggés mutatható ki, mint a nyolcadikos tanulóknál. A tanulási motívumok közül a legerősebb összefüggést, mindkét évfolyamon, a

tanulási és teljesítmény-önhatékonyság mutatta a földrajzjeggyel ($r_{nyolcadik}$ = 0,56, $r_{kilencedik}$ = 0,57; p = 0,01). További közepesen erős összefüggés adódott még a feladat értéke ($r_{kilencedik}$ = 0,46; p = 0,01), valamint az intrinzik motívum ($r_{kilencedik}$ = 0,40; p = 0,01) és a földrajzjegy között. Míg a feladat értéke a nyolcadikosok esetében néhány századdal enyhébb összefüggést jelzett ($r_{nyolcadik}$ = 0,39; p = 0,01), az ő esetükben az intrinzik motívum nincs is szignifikáns kapcsolatban a földrajzjeggyel, szemben a kilencedikesek eredményével.

A tanulási stratégiák összességében enyhébb összefüggéseket (r = 0,18 – 0,25, p = 0,01 – 0,05) mutattak, mint a motívumok a földrajzjeggyel és tanulmányi átlaggal mindkét évfolyamon. Ezek közül kiemelendő az idő és környezet szabályozása ($r_{kilencedik}$ = 0,28; $r_{nyolcadik}$ = 0,17; p = 0,01), valamint az ismétlés stratégiája ($r_{kilencedik}$ = 0,25; $r_{nyolcadik}$ = 0,25; p = 0,01), amik az enyhe korrelációs értékek alapján összefüggnek a földrajzjegy alakulásával.

A földrajztanítással kapcsolatos tapasztalatok

A földrajztanítással kapcsolatos tanulói megítélések négy esetben mutatnak szignifikáns különbséget a vizsgált évfolyamok között. A „tanári segítség”, a „tanári támogatás”, valamint a „tanári osztály-menedzsment” kategóriákat a kilencedikesek jellemzőbbnek tekintették (p < 0,01), vagyis úgy gondolták, hogy több tanári segítséget és támogatást kapnak, mint a fiatalabb évfolyamosok. A „tantárgyi klíma” esetén a nyolcadikosoknál található magasabb átlag, ami azt mutatja, hogy a földrajzórák hangulatát a nyolcadikosok pozitívabbnak ítélik meg, mint kilencedikes társaik (p < 0,01) (4.táblázat).

4. táblázat. A tanulók földrajztanítással kapcsolatos értékei évfolyamonkénti bontásban

Faktorok	*8. évfolyam*	*9. évfolyam*	*Levene*		*Kétmintás t/d*	
	Átlag (szórás)	*Átlag (szórás)*	*F*	*p*	*t/d*	*p*
Tanári segítség	2,70 (0,61)	2,99 (0,59)	< 0,01	0,96	–4,37	< 0,01
Direkt instrukciók	2,83 (0,50)	2,99 (0,46)	0,27	0,61	–2,79	0,06
Tanulói irányultság	1,61 (0,60)	1,62 (0,38)	38,84	0,00	–0,22	0,83
Formatív értékelés	2,40 (0,59)	2,37 (0,57)	0,99	0,32	0,66	0,51
Kognitív tevékenységek	2,38 (0,43)	2,38 (0,51)	1,55	0,21	–0,20	0,84
Tantárgy klíma	2,25 (0,75)	1,96 (0,59)	13,93	0,00	0,37	< 0,01
Tanári támogatás	2,93 (0,56)	3,10 (0,46)	5,24	0,02	–0,31	< 0,01
Tanári osztály-menedzsment	2,85 (0,49)	2,97 (0,39)	7,34	0,00	–0,25	0,01

A tanulók és tanárok földrajztanítással kapcsolatos értékelését összehasonlítva, négy esetben találtunk szignifikáns különbséget. Csak a „kognitív tevékenységeknél” állapítható meg a tanulók javára eltérés (p = 0,01), a többinél, a „direkt instrukciók” (p = 0,03), a „formatív értékelés” (p = 0,04), valamint a „tanári támogatás” (p < 0,01) esetén pedig a pedagógusok javára figyelhető meg szignifikáns különbség (5. táblázat). Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a tanárok önjellemzésük alapján gyakrabban adnak direkt instrukciókat az órán, értékelnek személyre szabottan és támogatják a tanulókat, mint ahogy azt a tanulók látják. A kognitív tevékenységek értelmében viszont a tanulók úgy ítélik meg, hogy a tanárok több gondolkodtató feladatot, illetve kérdést tesznek fel az órán, mint ahogyan azt a tanárok saját véleményük alapján megteszik.

5. táblázat. A tanulók és a tanárok földrajztanítással kapcsolatos tapasztalatai

Faktorok	*Tanárok*	*Tanulók*	*Levene*		*Kétmintás t/d*	
	Átlag (szórás)	*Átlag (szórás)*	*F*	*p*	*t/d*	*p*
Tanári segítség	2,97 (0,29)	2,85 (0,61)	2,88	0,09	0,45	0,65
Direkt instrukciók	3,37 (0,29)	2,91 (0,50)	2,14	0,14	2,20	0,03
Tanulói irányultság	1,88 (0,47)	1,61 (0,49)	0,22	0,64	1,29	1,98
Formatív értékelés	2,88 (0,41)	2,38 (0,58)	1,16	0,28	2,05	0,04
Kognitív tevékenységek	1,70 (0,60)	2,37 (0,47)	0,04	0,84	–3,45	0,01
Tantárgy klíma	2,22 (0,21)	2,35 (0,40)	1,89	0,17	–0,78	0,44
Tanári támogatás	3,46 (0,43)	2,10 (0,69)	2,34	0,13	4,82	0,00
Tanári osztály-menedzsment	3,29 (0,43)	3,02 (0,52)	0,46	0,49	1,27	0,20

A földrajztanulás és -tanítás sajátosságai közötti összefüggések

A földrajztanulás esetében, akárcsak a többi tantárgy kapcsán az eredményesség mutatója lehet a földrajzjegy, a tanulmányi átlag, valamint a tantárgy (földrajz) iránti pozitív attitűd. Jelen vizsgálatban a három tényező egyikében sem találtunk szignifikáns különbséget a két évfolyam kapcsán. A földrajzjegy és a tanulmányi átlag mindkét évfolyamban a 4-es átlag körüli volt, a földrajz szeretete a 3,10 körüli átlaggal a „közepesen szereti" kategóriába esett.

Lineáris regresszióelemzést végeztünk a földrajzjegyre és a földrajz szeretetére vonatkozóan, és lépésenkénti (stepwise) módszerrel ellenőriztük, hogy a tanulási stratégiák, a tanulási motívumok és a tanítási stratégiák miként magyarázzák ezek alakulását.

A 6. táblázatban függő változóként a földrajzjegy szerepel, független változóként pedig csak azokat a tényezőket vontuk bele, amelyek szignifikáns értékkel bírtak. Első lépésként a háttérváltozók (a földrajz szeretete, nem) magyarázó erejét ellenőriztük, és látható, hogy csupán 26%-ban magyarázzák a földrajzjegyet. Második lépésben a tanulási motívumokat emeltük be, aminek eredményeként már 38%-os magyarázóerőt kaptunk, ami azt jelenti, hogy minél magasabb a tanuló intrinzik (belső) motivációja és tanulási önhatékonysága (képességeibe vetett hite), annál jobb lesz a földrajzjegye. A tanulási stratégiák közül nem találtunk szignifikánsan magyarázó tényezőt, és látható, hogy a tanítási stratégiák közül is csak a formatív értékelés kerülhetett be az elemzésbe, ami csupán 1%-kal növelte meg a modell magyarázó erejét ($R^2 = 0,39$). Ezek alapján következtetésként megállapíthatjuk, hogy a földrajzjegy alakulásában közrejátszik a tantárgy szeretete, a tanuló neme (a lányoknak jobb a jegyük), de legmeghatározóbb az, hogy a tanuló mennyire szeretné magát fejleszteni a tantárgyon belül, és mennyire bízik saját képességeiben (hogy meg tudja tanulni a földrajz tananyagot).

6. táblázat. A földrajzjegy mint függő változó és magyarázó tényezői

Modell	*Független változók*	*B*	*Beta*	*t*	*p*	*F (p)*	*R2*
1	(Konstans)	1,90	–	9,49	0,00	57,66 (0,00)	0,26
	Földrajz szeretete	0,45	0,49	10,32	0,00		
	Nem	0,29	0,16	3,30	0,00		
2	(Konstans)	1,52	–	7,46	0,00	50,12 (0,00)	0,38
	Földrajz szeretete	0,21	0,23	4,13	0,00		
	Nem	0,34	0,18	4,09	0,00		
	Intrinzik motiváció	–0,09	–0,12	–2,24	0,03		
	Tanulási önhatékonyság	0,33	0,49	7,90	0,00		
3	(Konstans)	1,23	–	4,98	0,00	41,36 (0,00)	0,39
	Földrajz szeretete	0,19	0,21	3,75	0,00		
	Nem	0,35	0,19	4,27	0,00		
	Intrinzik motiváció	–0,09	–0,12	–2,302	0,02		
	Tanulási önhatékonyság	0,32	0,48	7,77	0,00		
	Formatív értékelés	0,15	0,09	2,07	0,04		

De vajon mi határozza meg azt, hogy ki mennyire szereti a földrajz tantárgyat? A kérdés megválaszolására a következő lineáris regressziós modellünkbe a földrajz szeretetét tettük meg függő változónak (7. táblázat). A háttérváltozók (földrajzjegy, nem) 25%-ban magyarázzák a földrajz szeretetét, ugyanakkor érdemes kiemelni a nemek szerepét, ami ebben az esetben negatív előjellel azt mutatja, hogy a fiúk jobban szeretik a földrajzot, mint a lányok. A modellbe második lépésként beemelt tanulási motívumok (extrinzik motiváció, tanulási önhatékonyság) jelentősen megnövelik a magyarázóerőt (44%), amit a tanulási stratégiák (idő és környezet szabályozása) és a tanítási stratégiák (tanulói irányultság) csupán néhány százalékkal emelnek tovább. A földrajz szeretetében is (akárcsak a földrajzjegy alakulásában) a tanulási motívumok töltenek be jelentősebb szerepet, de itt, érdekes módon az extrinzik motiváció jelenik meg szignifikáns kapcsolatként, szemben a földrajzjegynél tapasztalt intrinzik motivációval. Ez arra enged következtetni, hogy míg a földrajzjegy azon tanulók esetében magasabb, akiket a belső ösztönzés, érdeklődés hajt, a földrajz szeretetében meghatározóbb az eredményre, jó jegyre törekvés. A tanítási stratégiák közül azok a tanári instrukciók határozzák meg leginkább a földrajz szeretetét modellünkben ($R^2 = 0,48$), amelyek figyelembe veszik a tanulói igényeket, az egyéni tanulói irányultságokat (személyre szabott oktatási módszernek is nevezhetjük).

7. táblázat. A földrajz szeretete mint függő változó és magyarázó tényezői

Modell	*Független változók*	*B*	*Beta*	*t*	*p*	*F (p)*	*R2*
1	(Konstans)	1,42	–	5,91	0,00	53,49 (0,00)	0,25
	Neme	–0,21	–0,10	–2,13	0,03		
	Jegy	0,55	0,50	10,32	0,00		
2	(Konstans)	0,61	–	2,68	0,01	63,02 (0,00)	0,44
	Neme	–0,11	–0,05	–1,25	0,21		
	Jegy	0,23	0,21	4,09	0,00		
	Extrinzik motiváció	0,09	0,13	2,54	0,01		
	Tanulási önhatékonyság	0,33	0,44	7,40	0,00		
3	(Konstans)	0,12	–	0,39	0,70	52,50 (0,00)	0,45
	Neme	–0,11	–0,05	–1,24	0,22		
	Jegy	0,23	0,21	4,01	0,00		
	Extrinzik motiváció	0,08	0,11	2,06	0,04		
	Tanulási önhatékonyság	0,31	0,42	6,96	0,00		
	Az idő és a környezet	0,16	0,11	2,51	0,01		
4	(Konstans)	–0,49	–	–1,50	0,13	48,67 (0,00)	0,48
	Neme	–0,09	–0,04	–1,00	0,32		
	Jegy	0,25	0,23	4,51	0,00		
	Extrinzik motiváció	0,09	0,12	2,36	0,02		
	Tanulási önhatékonyság	0,29	0,39	6,69	0,00		
	Az idő és a környezet	0,15	0,11	2,41	0,02		
	Tanulói irányultság	0,35	0,17	4,09	0,00		

Összegzés

Empirikus kutatásunkkal arra kerestük a választ, hogy a földrajz tantárgy tanulásával és tanításával kapcsolatos tapasztalatok mennyiben igazolják vagy cáfolják a tanulásról szerzett eddigi ismereteinket. Ha az eddigi kutatási eredményekkel összehasonlítjuk a jelen vizsgálat végeredményeit, akkor megállapíthatjuk, hogy az ismétlés még mindig magas arányban van jelen a tanulóknál, függetlenül az iskolafokozat jellegétől, ugyanakkor a fejlettebb stratégiahasználatra utaló megszervezés vagy metakognitív stratégiák használata is megjelenik a földrajztanulásban (vö. *Csullog* és mtsai, 2014). Megfigyelhető volt ugyanakkor az is, hogy mindkét évfolyamon a legkevesebb hangsúly a kritikai gondolkodásra tevődött, melynek fejlesztése még európai viszonylatban is „gyerekcipőben" jár (vö. *Jucu*, 2012), de az iránta való érdeklődés már hangsúlyosabb, mint hazai körökben.

Kiderült ugyanakkor az is, hogy a diákok többsége inkább önállóan, mint csoportban készül fel a tanórákra, vagyis a kooperatív tanulási stratégiák használata meglehetősen alacsony szinten funkcionál. Hasonló eredmény született az általános tanulási stratégiák használata kapcsán is (*D. Molnár*, 2013), ami vélhetően nehezítheti a későbbi, munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelést (hatékony együttműködés, csoportban való dolgozás).

A tanulók motiváltságát illetően jelen vizsgálat során is kiemelkedett az extrinzik motívumok szerepe, ami a jó jegy elérésében nyilvánul meg, de a tanulási önhatékonyság és a tanulási meggyőződés szabályozása is közel azonos értékeket mutatott. Kiderült továbbá, hogy a földrajzjegy és a földrajz szeretetének alakulásában döntően meghatározó a tanulási motiváció, azon belül is a tanulási önhatékonyság bír a legerősebb szignifikáns kapcsolattal. Tehát az a tanuló, aki bízik saját képességeiben, bízik abban, hogy meg tudja tanulni a földrajz tananyagot, magasabb eredményekkel rendelkezik, és jobban is szereti a földrajz tantárgyat (vö. *Csullog* és mtsai, 2014). Ezek alapján kézenfekvőnek látszik az a felvetés, hogy a továbbiakban érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni ezen motívum tudatosabb fejlesztésére.

A tanulók motiváltságát illetően jelen vizsgálat során is kiemelkedett az extrinzik motívumok szerepe, ami a jó jegy elérésében nyilvánul meg, de a tanulási önhatékonyság és a tanulási meggyőződés szabályozása is közel azonos értékeket mutatott. Kiderült továbbá, hogy a földrajzjegy és a földrajz szeretetének alakulásában döntően meghatározó a tanulási motiváció, azon belül is a tanulási önhatékonyság bír a legerősebb szignifikáns kapcsolattal.

Megfigyelhető, hogy bár a fiatalabb (szerkezetváltás előtt álló) korosztály számos stratégia és motívum használatát tekintve alulmarad az idősebb korosztálytól, a nyolcadikosok mégis jelentősebbnek tartják a földrajz tanulásának a fontosságát, mint a kilencedikesek, ami valamiképp igazolja az általános iskola szerepét a természettudományos érdeklődés kialakításában és megtartásában (*Nagy*, 2010). Ezzel együtt az is megállapítható, hogy a szerkezetváltást követően a diákok már a földrajztanulással kapcsolatos viselkedésük és erőkifejtésükre helyezik inkább a hangsúlyt, ami leginkább az intézmény szerepkörének elvárásaihoz köthető, vagyis már nem azon van a legnagyobb hangsúly, hogy mit, hanem azon, hogy miként sajátítják el az adott tananyagot (*Nagy*, 2010).

A földrajzórákkal, földrajz tanításával kapcsolatos tanulói tapasztalatok többsége negatívabb, mint az ezzel összehasonlításban lévő tanári tapasztalatok. A tanárok önjellemzése és a tanulók véleménye közötti eltérés összefüggésbe hozható az előzetes tudás felmérésének elhanyagolásával is (*Korom* és *Csapó*, 1997). A tanárok úgy érzik, gyakran adnak direkt instrukciókat a diákok számára, a tanulók viszont úgy gondolják, hogy a tanárok több gondolkodtató kérdést tesznek fel, ami jelen esetben nem biztos, hogy pozitívnak tekinthető, mivel a bizonytalan alapokra való építkezés miatt ítélhetik a kérdéseket nagyobb gondolkodást igénylőnek (vö. *Makádi* és *Horváth,* 2011).

Összességében elmondható, hogy a jelen kutatás jól illeszkedik a tanulás folyamatáról való eddigi gondolkodásunkhoz, és további adatokkal járul hozzá az egyes tantárgyi területeken végzett vizsgálatokhoz (vö. *Csíkos*, 2012). Eredményeink egyrészt irányadóak a természettudományos tantárgyakon belüli tanulási motívumokat és stratégiahasználatot tekintve, másrészt tájékoztató jellegű információkat is tartalmaznak a tanulók és tanáraik földrajztantárgyról (és a szaktanárról) alkotott nézeteiről.

A második szerző a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalomjegyzék

Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. Új Pedagógiai Szemle, **62**. 9–10. sz. 141–144.

B. Németh Mária, Habók Anita (2006): A 13 és a 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia,* **106**. 2. sz. 83–105.

Chandler, Simon (2011)*: Gondolkodtató földrajz 2. Módszertani útmutató a földrajz tanításához.* Műszaki Kiadó, Budapest

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia,* **100**. 3. sz. 346–366.

Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, **22**. 13. sz. 3–16.

Csullog Krisztina, D. Molnár Éva és Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálta a 2003-as és a 2012-es PISA-mérésekben. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján,* Oktatási Hivatal, Budapest. 167–215.

D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Farsang Andrea (2011): *Földrajztanítás korszerűen*. GeoLitera SZTE TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport, Szeged

Fejes József Balázs (2014): A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia,* **114.** 2. sz. 115–129.

Hidi, S. (2001): Interest, Reading and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Education Psychology Rev*., **13**. 3. sz. 191–210.

Horváth H. Attila (2009): A pedagógus-kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképességében, OFI, Vitafórum [http://ofi.hu/tudastar/vitaforumok/pedagogus – Letöltés: 2016. július 15.]

Elizabeth R. Hinde (2015) Geography matters: Teacher beliefs about geography in today's school. *The Journal of Social Studies Research,* **39**. 55–62. DOI: 10.1016/j.jssr.2014.07.003

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): A tanulásban akadályozott gyerekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, **1**. 76–92.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest

Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönykiadó, Budapest. 367–406.

Ioan Sebastian Jucu (2012): Rethinking geography in Romanian Schools: curricular changes in geography learning in post-socialist Romania. *Social and Behavioral Sciences*, **46**. 5440–5448. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.454

Kádár Anett és Farsang Andrea (2012): Általános és középiskolás tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázat-Konfliktus-Kihívás, VI. Magyar Földrajzi Konferencia,* SZTE TTK, Természetföldrajzi és Geoinformatikai Tanszék, Szeged. 339–353.

Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Phd-értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest [http://www.kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf Letöltés: 2015. február 10.]

Kormány Gyula (2014): Öntevékenységre nevelés a földrajzoktatás folyamatában. *A földrajz tanítása*. 1. 37—41.

Korom Erzsébet és Csapó Benő (1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra,* **7.** 2. sz. 12–20.

Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai.* Comenius Bt., Pécs

Makádi Mariann, Farkas Bertalan Péter és Horváth Gergely (2013): *Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Makádi Mariann és Horváth Gergely (2011): A földrajz és a természettudományok. In: *Földrajzi Közlemények*, **135**. 2. 179–184.

Makádi Mariann (2011): A földrajztanárok módszertani kultúrája. *Földrajzi Közlemények,* **135**. 2. sz. 125–133.

Mansfield, C. és Volet, S. (2010): Developing beliefs about classroom motivational: Journeys preservice teacher. *Teaching and teacher Education,* **26.** 1401–1415. DOI: 10.1016/j.tate.2010.04.005

Dr. Nagy Béla (2010): *A természettudományos oktatás fejlesztése a Varga Katalin Gimnáziumban*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged

Nahalka István (2013): A természettudományos nevelés helyzete Magyarországon a kerettantervek írása idején. *Taní-tani Online* [Utolsó letöltés: http://www.tani-tani.info/a_termeszettudomanyos – 2016. március 7.]

NAT (2012): *Nemzeti alaptanterv.* – Nyilvános vitaanyag, Oktatási Minisztérium [https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – Letöltés: 2015. június 9.]

Ollé János (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Doktori értekezés Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, [http://issuu.com/ollejanos/docs/tanitasitanulasistrategiakazoktatasifolyamatban Utolsó letöltés: 2015. április 20.]

Pintrich, P. R. (1989): The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: Ames, C. és Maehr, M. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Vol. 6. Motivation enhancing environments*. JAI Press, Greenwich. 117–160.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. és McKeachie, W. J. (1991): *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Suite 2400 School of Education Building, Ann Arbor, Michigan

OECD (2012): OECD Programme for International Student Assessment 2012 – Tanulói kérdőív B. DOI: 10.1787/9789264167872-2-en

Takács Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia,* **101**. 3. sz. 301–318.

Tóthné Kosztin Beáta (2011): *Egy kísérleti oktatási módszer hatásai a természettudományos fogalmi fejlődésre, problémamegoldásra és más pszichológiai tényezőkre*. Phd-értekezés, Debreceni Egyetem [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437-/118268/T%C3%B3thn%C3%A9%20Kosztin_Be%C3%A1ta_%C3%A9rtekez%C3%A9s-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y Letöltés: 2015. július 9.]

Ütőné Visi Judit (2002): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Pedagógiai Szemle*. [http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-foldrajz-tantargy-helyzete-es-fejlesztesi-feladatai – Letöltés: 2016. július 10.]

Ütőné Visi Judit (2009): A földrajz tantárgy helyzetét és fejlesztési feladatait feltáró tanulmány. Kérdőíves elemzése felmérés alapján [http://ofi.hu/foldrajz-tantargy-helyzetet-es-fejlesztesi-feladatait-feltaro-tanulmany-kerdoives-elemzese-felmeres – Letöltés: 2016. július 10.]

Ütőné Visi Judit (2011): Helyzetkép és lehetőség – A földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények,* **135**. 2. sz. 115–123.

Vermut, J. és Verloop, N. (1999): Congruence and friction between learning and teaching, *Learning and instruction*, **9**. 257–280. DOI: 10.1016/s0959-4752(98)00028-0

 DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.73

***Pikó Bettina*[1] *– Dobos Bianka*[2]**

[1] Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged
[2] Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai

A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata

A zenei teljesítményszorongás számos nemzetközi kutatás fókuszában áll. Egyes vizsgálatok megállapították, hogy a muzsikusok és zenét tanuló diákok mintegy harmada érintett olyan mértékben, ami már a teljesítményükre és életminőségükre is kihat. Tanulmányunkban megvizsgáltuk a zenei képzésben részt vett vagy jelenleg zenét tanuló fiatalok (N = 100, 15–35 évesek) körében előforduló zenei teljesítményszorongást befolyásoló tényezőket. Korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan a stressz kockázati, az önbecsülés és az énhatékonyság protektív tényezőként szerepelt a magyarázó modellben. A lányok körében nemcsak a zenei teljesítményszorongás volt nagyobb mértékű, mint a fiúké, de a stresszterheltség is, ami alacsonyabb önbecsüléssel és énhatékonysággal járt együtt. A megelőzéshez és az intervencióhoz fontos a zenei teljesítményszorongás felismerése, a stresszt és szorongást kiváltó helyzetek elemzése, bizonyos pedagógiai eszközök és pszichoterápiás módszerek (pl. relaxáció, kognitív magatartásterápia) alkalmazása.

Bevezetés

A teljesítményszorongás kiemelt probléma az iskola világában, hiszen befolyásolja a teljesítményt, a munkához való viszonyulást, és hosszú távon akár az egészségi állapotot is (*Schnell, Ringeisen, Raufelder* és *Rohrmann*, 2015). Az egyszerű „vizsgadrukk" érzésétől egészen a pánikrohamig terjedhet a spektruma, amit a teljesítés előtt, illetve annak során az egyén megtapasztal. A *Yerkes–Dodson*-törvény szerint a nagyon alacsony és a nagyon (túl) magas készenléti/izgalmi szint egyaránt rontja a teljesítmény minőségét, azaz a maximális teljesítményhez a közepes izgalmi szint az optimális (*Yerkes* és *Dodson*, 1908). Bár hazánkban kevésbé kutatott terület, az ún. zenei teljesítményszorongás a nemzetközi kutatások fókuszában áll, hiszen különleges helyet foglal el a teljesítményszorongás formái között. Ennek oka, hogy a zenészek között a fellépés előtti és alatti szorongás különösen gyakori, ami mind a teljesítményükre, a játékminőségre, mind pedig a jóllétükre és az életminőségükre is hatással van (*Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007). Ezért is lenne fontos odafigyelni a megelőzésre már a zenetanulás korai szakaszában.

A zenei teljesítményszorongáshoz sokféle tényező járulhat hozzá, amelyek egy része a személyiséggel függ össze (pl. a szorongásra vagy perfekcionizmusra való hajlam, szoci-

ális fóbia, alacsony önértékelés, sérült és bizonytalan énkép), míg vannak külső okok is (pl. adott helyzet, közönség, segítő társas kapcsolati háló hiánya az adott közösségtől, a szülői vagy nevelői túlkontrolláltság és ártó kritika használata). Ha ezeket sorba vesszük, láthatjuk, hogy valamelyest mindegyik befolyásolható, s ezáltal a fellépéssel és teljesítménnyel kapcsolatban észlelt szorongás egészséges mértékűre csökkenthető. Talán legproblematikusabb az a jelenség, amikor valaki már megtapasztalt egy negatív eseményt vagy valódi teljesítménycsökkenést, hiszen az emlékek aktiválódása beindíthatja a szorongást (*Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007).

A befolyásoló tényezők közül ki kell emelni a nem és az életkor szerepét. Mint a szorongásos és depressziós kórképek esetében, a zenei teljesítményszorongás is elsősorban a lányokat, nőket érinti, és ez már egészen kisgyermekkorban megmutatkozik (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014). Az életkor tekintetében a serdülőkort szokták említeni, mint sérülékeny életszakaszt a pszichikai problémák tekintetében, s ez alól a zenei teljesítményszorongás sem kivétel (*Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007). Egy német vizsgálatban, ahol 15–19 éves, zeneiskolában tanuló serdülőket vizsgáltak, a megkérdezettek harmadát érintette a jelenség olyan mértékben, ami már a teljesítményük romlásához vezetett (*Fehm* és *Schmidt*, 2006). A gyakorlással és a fellépések számával egyenes arányban az ún. zenei magabiztosság jelentősen nőhet ugyan, de vannak olyan (köztük nagyon sikeres, világhírű) muzsikusok is, akik életük végéig küzdenek ezzel a kihívással (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014; *Salmon*, 1990).

A szorongás és a stressz szorosan összefüggnek egymással. Stresszhelyzetben akkor keletkezik szorongás, ha nem érezzük kontrollálhatónak a helyzetet. A zenei teljesítményszorongás ebben az értelemben kontrollálhatatlannak érzett stresszhelyzetben jelentkezik: az egyén élettani válaszokat észlel magán, majd kognitív szinten túlértékeli a vegetatív tüneteket, ami ettől tovább súlyosbodhat, és lényegében egy önfenntartó körként elhatalmasodhat rajta. Egyes tünetek (pl. erős szívdobogás, légzésszomj) akár a pánik érzését is kiválthatják (*Kenny*, 2004; *Salmon*, 1990). Ráadásul mivel az előadás valamennyi szempontját nem tudjuk kontrollálni, a szorongás érzése ilyenkor természetes. A zenét tanuló diákok és a fellépő zeneművészek az átlagnépességhez viszonyítva megnövekedett és specifikus stressznek vannak kitéve, így nemcsak a szorongásszintjük, hanem a depresszióra való hajlamuk is nagyobb (*Demirbatir*, 2012). Egyes kutatók a jelenséget külön a zenei előadók stressz-szindrómájának nevezik (*Brodsky*, 1996). A stressz és a szorongás szintjét befolyásolja az előadás módja is: a szólóban előadók körében a legnagyobb ezek mértéke, a kamarazenét játszók körében ennél jóval kisebb, zenekari zenészek esetében pedig a legkisebb (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014).

Ezzel szemben bizonyos személyiségvonások protektív tényezőként hatnak a zenei teljesítményszorongás ellen, ilyen az önbizalom/önbecsülés és az énhatékonyság. Az önbecsülés és a pozitív énkép jelentősen hozzájárulhat az iskolások teljesítményéhez, befolyásolja az adott feladattal kapcsolatos kompetenciaérzést, s így erősíti a képességeikbe vetett hitet (*Wigfield* és *Eccles*, 1994). Az önbecsülésnek fontos szerepe van a stresszhelyzetekkel való megküzdésben is, és magas volta közvetlenül képes csökkenteni a szorongás mértékét (*Greenberg, Solomon, Pyszczynski, Rosenblatt, Burling, Lyon, Simon* és *Pinel,* 1992). A serdülőkor beköszöntével az önbecsülés csökkenést mutat, ami tovább folytatódik a fiatal felnőttkor felé, s ez különösen megnöveli a lányok érintettségét, akik körében a szorongás előfordulása egyébként is magasabb (*Maldonado, Huang, Kasen, Cohen* és *Chen*, 2013). A zenei teljesítményszorongás és a csökkent önbecsülés között is szoros kapcsolat igazolható (*Demirbatir*, 2012). Az elégtelen önbecsülés azáltal is növelheti a szorongás erősségét, hogy gátolja az adott helyzetben a hatékony coping stratégiák mobilizálását (*Byrne*, 2000). Ezenkívül a szorongás csökkenéséhez azáltal is hozzájárul, hogy az énkép részeként pozitív érzéseket generál önmagunk és mások,

valamint adott helyzet irányába, javítja a pszichológiai alkalmazkodást és így a kitűzött célok elérését, a feladatok megoldását (*Bajaj, Robins* és *Pande,* 2016), és emeli a kreativitás szintjét (*Wang* és *Wang*, 2016). Ezzel összefüggésben az énhatékonyság, ami az egyénnek abba vetett hitét jelenti, hogy képes megoldani az előtte álló iskolai vagy akár életfeladatokat, valamiféle kontrollgyakorlás és énszabályozás útján szintén jelentősen kihat a teljesítményre és a teljesítményszorongásra (*Lee, Lee* és *Bong*, 2014; *Schnell, Ringeisen, Raufelder* és *Rohrmann*, 2015). Egy indonéz vizsgálatban azokra a középiskolásokra, akik magas szintű énhatékonysággal rendelkeztek, kevésbé volt jellemző a teljesítményt rontó szorongás az érettségi vizsgájuk során (*Qudsyi* és *Putri*, 2016). A zenei teljesítménnyel kapcsolatos énhatékonyságot vizsgálva is sikerült igazolni a pozitív hatást (*McCormick* és *McPherson*, 2006).

Jelen tanulmányunk célja, hogy egyrészről a stressz (mint rizikófaktor), másrészről az önbecsülés és az énhatékonyság (mint védőfaktorok) szerepét vizsgáljuk meg olyan magyar fiatalok körében, akik jelenleg zenét tanulnak, illetve már végzett zenészként rendszeresen fellépnek. Egyéb tényezőket (pl. napi gyakorlási idő, hangszer típusa, zenei stílus) szintén bevontunk az elemzésbe.

Minta és módszer

Az adatgyűjtés egy önkitöltéses kérdőív segítségével történt, amelynek kitöltése online módon, közösségi portálok segítségével valósult meg. A mintába 15–35 éves (N = 100, életkoruk átlaga = 23,1; S. D. = 6,5; 62% lány és 38% fiú), jelenleg zenét tanuló diákok, illetve már végzett és rendszeresen fellépő professzionális és amatőr zenészek kerültek be. Így a megkérdezettek valamennyien rendelkeztek zenei előképzettséggel. A kérdőív kiterjedt a zenei teljesítményszorongásra, szociodemográfiai adatokra, a zenei képzettséggel kapcsolatos kérdésekre, illetve pszichológiai háttérváltozókra.

A kérdőív központi részét az ún. Kenny-féle Zenei Teljesítményszorongás Leltár (*Kenny Music Performance Anxiety Inventory*, K–MPAI; *Kenny*, 2006) alkotta. A 40 tételes kérdőív *Barlow* (2000) érzelemalapú szorongás elméletére támaszkodik, mivel ennek alkotóelemei illeszkednek a zenei teljesítményszorongáshoz is (*Kenny*, 2006). A skálát Dobos Bianka fordította és adaptálta magyar nyelvre (*Dobos*, 2015). A kérdések megválaszolására egy hétpontos Likert-skála állt rendelkezésre (0 = „egyáltalán nem értek egyet", 6 = „teljesen egyetértek"). A magasabb pontszám magasabb szorongást és distresszt jelent. A skálának nagyon jó a belső validitása (Cronbach alpha = 0,94; *Kenny*, 2012). A saját mintával az érték 0,93-nak bizonyult.

A stresszterheltség mérésére használt módszer a *Cohen* és munkatársai által kifejlesztett Észlelt Stressz Skála *(Perceived Stress Scale)* magyarra adaptált és validált változata volt (*Stauder* és *Konkolÿ Thege*, 2006). A kérdések az elmúlt hónapra vonatkoztak azzal kapcsolatban, hogy a megkérdezettek miként tudtak a stresszel megbirkózni, hogyan érintették őket a stresszhelyzetek. A válaszkategóriák 0-tól (soha) 4-ig (nagyon gyakran) terjedtek. Az eredeti skála összesen 14 kérdést tartalmazott, jelen kutatásban egy négy kérdésből álló rövidített változata szerepelt, amelynek megbízhatóságát mérő Cronbach alpha értéke a saját mintával 0,79 volt.

Az önbecsülés mérése a hazánkban is széles körben alkalmazott *Rosenberg* Önbecsülés Skála segítségével történt (*Rosenberg*, 1989). A tíztételes, önjellemzésen alapuló skála egy globális mutató, amelynek tételei az önmagunk értékességére vonatkoznak (pl. „Sok jó tulajdonságom van"), kivéve a fordított tételeket (pl. „Nem sok mindenre lehetek büszke"). A válaszokat négyfokozatú Likert típusú skálán kell megadni (0 = egyáltalán nem értek egyet … 3 = teljesen egyetértek). A megbízhatósági (Cronbach alpha) mutató értéke 0,82 lett.

Az Énhatékonyság Skála (*General Perceived Self-Efficacy Scale; Schwarzer* és *Jerusalem,* 1995) segítségével került megismerésre az énhatékonyság. A magyar változat igen népszerű a hazai kutatások sorában, pl. a Hungarostudy országos reprezentatív vizsgálat mérőmódszerei között is szerepel (*Rózsa, Réthelyi, Stauder, Susánszky, Mészáros, Skrabski* és *Kopp*, 2003). A skála 10 állításból állt (pl. „Mindig meg tudom oldani a nehéz problémákat, ha elég keményen próbálkozom"), amelyekhez tartozó állítások az „egyáltalán nem jellemző" kategóriától a „teljesen jellemző" kategóriáig terjedtek egy négyfokozatú Likert-skálán. Az összesített pontérték 10 és 40 között változhatott, a megbízhatósági együttható 0,92 lett.

A statisztikai elemzéshez SPSS-programot használtunk. Az elemzések a leíró statisztikán túl korreláció- és regresszióelemzést tartalmaztak.

Eredmények

Az 1. táblázat a skálák leíró statisztikáját tartalmazza, az átlag és szórás értékek összehasonlítását kétmintás t-próbával tesztelve. Nemenként vizsgálva megállapítható, hogy a lányok több stresszről ($p < 0,01$) és zenei teljesítményszorongásról ($p < 0,001$) számoltak be, valamint alacsonyabb az önbecsülésük ($p < 0,001$), mint a fiúké. A klasszikus zenei stílust képviselő fiatalok önbecsülése alacsonyabb mértékű volt ($p < 0,01$), míg a hangszercsoportok szerint nem volt jelentős eltérés, bár a szóló műfajban részt vevők stressz-szintje magasabb volt ($p = 0,05$).

1. táblázat. A skálák leíró statisztikája nemenként és a zenei csoportok szerint

Skálák	*Fiú* *Átlag (szórás)*	*Lány* *Átlag (szórás)*	*Klasszikus zenei stílus* *Átlag (szórás)*	*Egyéb zenei stílus* *Átlag (szórás)*	*Szóló* *Átlag (szórás)*	*Együttes* *Átlag (szórás)*
Észlelt stressz	5,8 (3,3)	7,6 (3,2)	7,1 (3,4)	6,3 (3,1)	7,6 (3,7)	6,3 (3,0)
	$p < 0,01$		$p > 0,05$		$p = 0,05$	
Önbecsülés	31,6 (4,2)	28,3 (5,7)	28,9 (5,4)	32,0 (2,3)	29,5 (4,6)	29,3 (5,5)
	$p < 0,01$		$p < 0,01$		$p > 0,05$	
Énhatékonyság	30,8 (6,5)	30,6 (5,5)	30,7 (5,7)	30,6 (6,4)	31,5 (5,8)	29,6 (5,8)
	$p > 0,05$		$p > 0,05$		$p > 0,05$	
Zenei teljesítmény-szorongás	78,1 (33,7)	103,0 (37,0)	95,4 (36,8)	87,3 (40,6)	94,2 (39,6)	94,1 (36,2)
	$p < 0,001$		$p > 0,05$		$p > 0,05$	

A 2. táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja. A szociodemográfiai változó közül a korral csökken a stressz-szint, kevesebbet gyakorolnak a megkérdezettek, és nagyobb az önbecsülésük is. A klasszikustól eltérő zenei stílus (pl. jazz, könnyűzene, népzene) inkább az idősebbekre és a fiúkra volt jellemző. A zenei tanulmányokat régebb óta folytatók önbecsülése nagyobb, a stressz-szintjük pedig kisebb. A gyakorlási idő nem mutatott összefüggést a vizsgált skálákkal. A négy vizsgált skála között viszont szoros összefüggést igazoltunk: a stressz-szint kisebb önbecsüléssel ($r = –0,58$, $p < 0,001$) és énhatékonysággal ($r = –0,23$, $p < 0,05$), és nagyobb zenei teljesítményszorongással ($r = 0,46$, $p < 0,001$) járt együtt. Az utóbbi változó főként az önbecsüléssel mutatott erős, negatív összefüggést ($r = –0,53$, $p < 0,001$), de az énhatékonysággal is hasonló a kapcsolat ($r = –0, 28$, $p < 0,01$).

2. táblázat. Korrelációs mátrix

	Kor	*Nem*	*Zenei stílus*	*Hang-szer*	*Zenei tanulás*	*Gya-korlási idő*	*Észlelt stressz*	*Önbecsü-lés*	*Énhaté-konyság*
Kor (évek)	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Nem	–0,08	–	–	–	–	–	–	–	–
Zenei stílus (1 = klasszikus 2 = egyéb)	0,19*	–0,26**	–	–	–	–	–	–	–
Hangszer besorolás (1 = szóló 2 = együttes)	0,03	0,03	–0,29**	–	–	–	–	–	–
Zenei tanulás (évek)	0,73***	–0,06	–0,11	0,05	–	–	–	–	–
Gyakorlási idő (órák)	–0,24*	0,01	–0,10	–0,06	–0,16	–	–	–	–
Észlelt stressz	–0,27**	0,26**	–0,10	–0,19*	–0,19#	0,01	–	–	–
Önbecsülés	0,24*	–0,31**	0,26**	–0,02	0,26**	0,01	–0,58***	–	–
Énhatékonyság	0,09	–0,02	–0,01	–0,16	0,01	–0,01	–0,23*	0,19#	–
Zenei teljesít-ményszorongás	–0,08	0,32***	–0,09	–0,01	–0,13	–0,14	0,46***	–0,53***	–0,28**

*r = korrelációs koefficiens *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001 #p = 0,06*

A 3. táblázatban a zenei teljesítményszorongást (mint függő változót) befolyásoló rizikó- és protektív változók hierarchikus regresszióelemzésének eredményeit láthatjuk. A változók közül a zenei teljesítményszorongással szignifikáns korrelációt mutató változókat vontuk be ebbe az elemzésbe. Az 1. modellben a rizikófaktorok szerepeltek, amelyek mindegyike szignifikáns prediktornak bizonyult: a nem ($\beta = 0{,}21$, $p < 0{,}05$) és az észlelt stressz ($\beta = 0{,}41$, $p < 0{,}001$) is hozzájárult a zenei teljesítményszorongáshoz. A rizikófaktorok a bevitt változók 26%-át magyarázták meg. A 2. modellben az előbbi változóhoz a protektív faktorokat is hozzávettük. Ennek hatására a rizikófaktorok erőssége jelentősen gyengült, és kívül került a szignifikancia meghatározott szintjén ($p > 0{,}05$). A védőfaktorok mindegyike szignifikánsnak bizonyult, ami különösen igaz az önbecsülésre ($\beta = -0{,}34$, $p < 0{,}001$), de az énhatékonyság esetében is igazoltuk az összefüggést ($\beta = -0{,}17$, $p < 0{,}05$). Az összes változó a variancia 36%-át magyarázta meg. A modellek erősségét elemző R^2-változás is szignifikánsnak bizonyult ($p < 0{,}001$).

3. táblázat. A zenei teljesítményszorongás többváltozós hierarchikus regresszióelemzésének eredményei

Változók	*1. modell*	*2. modell*
Rizikófaktorok		
Nem	0,21*	0,16#
Észlelt stressz	0,41***	0,19#
Védőfaktorok		
Énhatékonyság		–0,17*
Önbecsülés		–0,34***
Konstans	35,2**	165,9***
R2	0,26***	0,36***

*β = Standardizált regressziós együttható *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001 #p = 0,07*

Megbeszélés

Jelen tanulmányunkban a zenei teljesítményszorongást állítottuk elemzésünk fókuszába. Hazánkban ez egy kevésbé vizsgált terület, míg nemzetközi kutatások sora foglalkozik a témával (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014; *Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007; *Schnell, Ringeisen, Raufelder* és *Rohrmann*, 2015).

Elemzésünkben a stresszterheltség rizikófaktorként, míg az önbecsülés és az énhatékonyság védőfaktorként szerepeltek. Korábbi kutatások kiemelték a stressz szerepét a zenei teljesítményszorongás kialakulásában (*Kenny*, 2004; *Salmon*, 1990), amit *Brodsky* (1996) a zenei előadók stressz-szindrómájának nevezett el. Saját eredményeink is megerősítik a stresszterheltség és a zenei teljesítményszorongás kapcsolatát; sőt, a korrelációelemzés fordított összefüggést tárt fel az önbecsülés és az észlelt stressz között, ami az énhatékonysággal is kimutatható, bár itt a koefficiens mértéke kisebb mértékű. S bár a zenei stílus nem befolyásolja sem a stressz szintjét, sem pedig a szorongás mértékét, a szólót játszó zenészek stresszterheltsége magasabbnak bizonyult. Ezt korábbi vizsgálatok is megerősítik (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014). Érdemes azt is kiemelni, hogy a lányok stresszterheltsége, csakúgy, mint zenei teljesítményszorongásuk mértéke nagyobb volt, mint a fiúké, ami szintén összhangban van a korábbi vizsgálatok eredményeivel (*Kenny, Driscoll* és *Ackermann*, 2014; *Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007).

Pedagógiai szempontból vannak olyan nevelési elvek, amelyek hozzájárulhatnak a prevencióhoz. Ilyen a tanuló túlterheltségének és a képességéhez mérten túlzott (és általa teljesíthetetlennek érzett) követelmények felállításának elkerülése, az építő kritikán alapuló visszajelzések biztosítása, a pozitív fejlődés és önbecsülés erősítése, az érdeklődés és a belső motiváció fenntartása. Leginkább az segíthet, ha a diák megtanulja élvezni a fellépést anélkül, hogy az jelentős szorongással járna.

A védőfaktorok közül az önbecsülés volt az erősebb prediktor, ami szintén a fiúk körében nagyobb, de a korral és a zenei tanulmányokkal töltött idővel egyenes arányban nő, bár a gyakorlással nem igazolható az összefüggés. Korábbi vizsgálatok is jelentős szerepet tulajdonítanak az önbecsülésnek, amennyiben alacsony szintje hozzájárulhat a szorongáshoz, viszont védőhatása is megmutatkozik, ami fejleszthető (*Demirbatir*, 2012). Az énhatékonyság szintén szignifikáns előrejelzője volt a zenei teljesítményszorongásnak, amit korábbi vizsgálatok is alátámasztanak (*McCormick* és *McPherson*, 2006).

Vizsgálatunkban sikerült igazolni a stressz (mint rizikófaktor), valamint az önbecsülés és az énhatékonyság (mint védőfaktor) szerepét a zenei teljesítményszorongással összefüggésben fiatal zenészek, illetve zenét tanuló diákok körében. Természetesen a mintavétel módjából és a viszonylag alacsony elemszámból adódóan eredményeink még csak *pilot* jellegűek, azaz az első lépést jelentik a téma feltérképezésében. További vizsgálatok nagyobb elemszámmal végzett mintákkal, további rizikó- és védőfaktorokat bevonva segíthetnek olyan koncepcionális modell kialakításában, amelyek a prevencióban is felhasználhatók.

A megelőzéshez és az intervencióhoz először is fontos a stresszt és szorongást kiváltó helyzetek jellegének azonosítása, és ahol erre lehetőség van, ezek kiiktatása (*Salmon*, 1990). Szintén a megelőzést szolgálhatja a tanulók stresszérzékenységének és szorongásra való hajlamának felmérése pszichológiai tesztekkel. Pedagógiai szempontból

vannak olyan nevelési elvek, amelyek hozzájárulhatnak a prevencióhoz. Ilyen a tanuló túlterheltségének és a képességéhez mérten túlzott (és általa teljesíthetetlennek érzett) követelmények felállításának elkerülése, az építő kritikán alapuló visszajelzések biztosítása, a pozitív fejlődés és önbecsülés erősítése, az érdeklődés és a belső motiváció fenntartása. Leginkább az segíthet, ha a diák megtanulja élvezni a fellépést anélkül, hogy az jelentős szorongással járna. Az egyénnek meg kell tanulnia a normális mértékű és a teljesítményre már káros szorongás elkülönítését (*Papageorgi, Hallam* és *Welch*, 2007).

Végül, a zenepedagógusnak fel kell ismerni az olyan mértékű szorongást, ami már meghaladja az előbbi szintet. Ilyen esetekben érdemes szakemberhez irányítani a tanulót, aki akár kognitív-magatartás terápiákkal (amennyiben a szorongásnak a kognitív oldala az erősebb), akár relaxációs módszerekkel (amennyiben az élettani jelenségek dominálnak) tanulhatja meg a szorongást kezelni. Bár sok zenész, akár már tanulóként is gyógyszerekkel (pl. szorongásoldókkal vagy a tachycardiát béta-blokkolókkal) csökkenti a szorongás vagy egyéb tünetek mértékét, ezek mellékhatásait figyelembe véve törekedni kell a pszichoterápiás módszerek alkalmazására, amelyek a gyakorlatban is könnyen is alkalmazható, hatékony coping módszereket kínálnak (*Kenny*, 2005).

Irodalomjegyzék

Bajaj, B., Robins, R. W. és Pande, N. (2016): Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences,* **96.** 127–131. DOI: 10.1016/j.paid.2016.02.085

Barlow, D. H. (2002): *Anxiety and its disorders – the nature and treatment of anxiety and panic.* The Guilford Press, London.

Brodsky, W. (1996): Music performance anxiety reconceptualized: A critique of current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, **11.** 3. sz. 88– 98.

Byrne, B. (2000): Relationship between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, **35.** 137. sz. 201–215.

Demirbatir, R. E. (2012): Undergraduate music students' depression, anxiety and stress levels: A study from Turkey. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, **46.** 2995–2999. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.603

Dobos B. (2015): A zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia kapcsolatának vizsgálata. *Parlando: Zenepedagógiai folyóirat*, 2. sz.

Fehm, L. és Schmidt, K. (2006): Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders,* **20.** 1. sz. 98–109. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.11.011

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L. és Pinel, E. (1992): Why do people need self-esteem? Converging evidence that self- esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63.** 6. sz. 913–922. DOI: 10.1037//0022-3514.63.6.913

Kenny, D. T. (2004): Music performance anxiety: Is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum*, **10.** 5. sz. 1–16.

Kenny, D. T. (2005): A Systematic review of treatments for music performance anxiety. *anxiety, Stress, and Coping*, **18.** 3. sz. 183–208. DOI: 10.1080/10615800500167258

Kenny, D. T. (2006): Music Performance Anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: A Journal of Music Research,* **31.** 51–64.

Kenny, D. T., Driscoll, T. és Ackermann, B. (2014): Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music,* **42.** 2. sz. 210–232. DOI: 10.1177/0305735612463950

Lee, W., Lee, M.-Y. és Bong, M. (2014): Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, **39.** 86–99. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.02.002

Maldonado, L., Huang, Y., Chen, R. Kasen, S., Cohen, P. és Chen, H. (2013): Impact of early adolescent anxiety disorders on self-esteem development from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, **53.** 287–292. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2013.02.025

McPherson, G. E. és McCormick, J. (2006): Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music,* **34.** 3. sz. 322–336. DOI: 10.1177/0305735606064841

Papageorgi, I., Hallam, S. és Welch, G.F. (2007): A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, **28.** 1. sz. 83–107. DOI: 10.1177/1321103x070280010207

Qudsyia, H. és Putri, M. I. (2016): Self-efficacy and anxiety of National Examination among high school students. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, **217.** 268–275. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.082

Rózsa S., Réthelyi J., Stauder A., Susánszky É., Mészáros E., Skrabski Á. és Kopp M. (2003): A HUNGAROSTUDY 2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált tesztbattéria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, **18.** 2. sz. 83–94.

Salmon, P. G. (1990): A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists,* **5.** 1. sz. 2–11.

Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D. és Rohrmann, S. (2015): The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance – Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, **38**. 90–98. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.12.008

Stauder A. és Konkolÿ Thege B. (2006): Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7.** 3. sz. 203–216. DOI: 10.1556/mental.7.2006.3.4

Wang, Y. és Wang, L. (2016): Self-construal and creativity: The moderator effects of self- esteem. *Personality and Individual Differences,* **99.** 184–189. DOI: 10.1016/j.paid.2016.04.086

Wiegfield, A. és Eccles, J. (1994): Children's comptence beliefs, achievement values, and general self-esteem – Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence,* **14.** 2. sz. 107–138. DOI: 10.1177/027243169401400203

Yerkes, R. M. és Dodson, J. D. (1908): The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology,* **18.** 459–482. DOI: 10.1002/cne.920180503

 DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.81

***Trencsényi László*[1, 1] *– Nagy Ádám*[2]**

* Eötvös Loránd Tudományegyetem
** Pallasz Athéné Egyetem, Selye János Egyetem

Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága

A premodern világból kilépő iskolát érő kritikákban a modernizációs elvárások és sajátos posztmodern kihívások torlódtak egybe már a XX. század korai éveiben is (hogy aztán a XX. század történelmi fordulatai ezt a torlódást még drámaibbá fogalmazzák).
A „Pusztuljatok bilincses iskolák" Ady-féle formulája a tanúja a XX. század elején modernizációs kihívásokkal küzdő Magyarország iskolaügyének. Az értelmezések és a fejlesztési követelések jellegzetesen három irányban haladtak.
Vannak irányzatok, amelyek az iskola átfogó reformjával, forradalmával válaszolnak, „új" iskolakép, Európa-szerte megannyi „új iskola" kerül a középpontba.[2] *Az új iskolakép megalkotói funkcióváltozással válaszoltak a kihívásra: többnyire a „bővülő" funkciók különböző változatokban megjelenő új rendszere (Freinet, 1972; Kerschensteiner, 1912; Gáspár, 1977; Loránd és Mihály, 1985) lett a jellegzetes, bár ugyancsak sajátos „megújulási" válasz volt az iskolafunkció szűkülése is (Mihály, 1980).*

Vannak irányzatok, amelyek az iskolát ontológiailag tartották, tartják idejétmúltnak (vagy éppen eleve ártalmasnak), ez az irányzat jut el Illichcsel szólván az „iskolátlanított társadalom" víziójáig (Illich, 1971; Holt, 1971).

A praxis – és a követő elmélet – természetesen megteremtette a két törekvés szintézisét is, mondhatni a hegeli formulával: „megőrizve szüntette meg" az iskolát; úgy átalakítva, hogy már alig ismerni rá az ősformára (ecole de la Rue, city as school (Ferran, 1977) l. Bárdossy, Kovácsné és Tratnyek, 1993). Más vonatkozásban, de határozottan más iskolaképet rajzol – nem kisrészt az iskolán kívüli világgal való szerves kapcsolatrendszerével – a heterogén életkorú „tanulókat" foglalkoztató, több árnyalatban kibontakozó felnőttoktatás is.

Írásunk középpontjában a háromféle válasz – teóriában és praxisban is megmutatkozó – összefüggéseinek az elemzése áll. Dolgozatunkban felvetjük, hogy a hagyományos nevelésfilozófiai, neveléstörténeti, iskolakutatási szemléletmódok mellé új diskurzusokra van szükség a jelenségvilág árnyalt feltárására, s új megközelítésre az iskola jellegéből adódó problémák kezelésére.

A kutatási probléma felvetése történeti kontextusban

Jellegzetes, hogy a reformokat, új iskolát képzelő, építő irányzatok a XX. századfordulótól kezdve megannyi új funkcióval ruházták, ruházták volna fel, kiterjesztették az iskolafunkciót a hagyományos „iskolásított tudás elsajátításán" – akár modernizált tudástranszferén – túl. Másképp fogalmazva ezen elképzelések visszavezették, avagy visszavezették volna – többé kevésbé „pedagógiailag megszelídítve" – mindazokat a társadalmilag releváns tevékenységeket az iskolának elnevezett közösségi térbe, amelyek közül azok annak idején kiemelkedtek (*Gáspár,* 1977). A kiterjesztésnek, terjeszkedésnek jellegzetes irányai – egyszerre történeti, egyszerre szinkron leírásban – a munkaiskolák; a school-city system-modellre épülő iskolaköztársaságok, iskolaállamok és ezek szimulációi (*Trencsényi,* 1994b); a tágabb értelemben vett művelődési, közművelődési funkciókat az iskola falai közé integráló modellek (community school, ÁMK); olykor ezek kombinációi (*Trencsényi,* 2012). Nem véletlen tehát, hogy „új" iskolaképről beszélnek a változások, reformok, forradalmak, hívei.[3]

Ezzel párhuzamosan a másik szándék az iskolai tér humanizálása vagy humanizáló ellenpontozása. Ez a gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát. Helyette a gyerek érdekeit vette alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait (*Nohl,* 2000). Ez egyúttal iskolakritika is volt, legalábbis kétségbe vonta az iskolaintézmény hegemóniáját a modern társadalommal adekvát szocializációban. Ezen, szociálpedagógiainak nevezett gondolkodásmód szerint a család és iskola hatalmi megkonstruáltsága nem ad, nem adhat választ tucatnyi fiatalokat érintő, érdeklő kérdésre. A *szabadidős közeg* (*Nagy,* 2013) és ennek az alrendszereiben érvényesülő ifjúsági, közte kamasz életmód, többek között éppen attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán, vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató – a nevelésről is evolúciós szemmel gondolkodó Csányi Vilmos megfogalmazásában a „zsarnoki" –, a hatalomtól szabadulás lehetőségét megélő, formálódó közösség függvényében alakulnak ki (*Csányi,* 2011).

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy a szabadidős tér történelmileg – már a premodern korban, az iskolázás előtti korszakban – is adott volt. E korok emlékét idéző gyerek- és kamaszvilág „szabadságfoka" korántsem volt ugyanaz, mint a modernitásban vagy manapság a posztmodernben. A hagyományok, szokások, ünnepek és hétköznapok rendje, a rituálék és liturgiák erősen determinálták – keményen funkcionálissá tették – azt a kevés időt is, ami a szabadságra, jelesül a szabad döntésekre, illetve a játékra jutott. Az iskola egyre inkább hálójába fonta az egész fejlődő, fejlesztésre szánt individuumot – néhány korábban emlegetett kivételtől eltekintve –, kizárta, lényegében delegitimálta a csoporttényezőket, valóságos (nem álságosan deklarált) közösségi aspektusokat. E törekvésből következően kapott új jelentést – így elsősorban az autonómiatörekvések szimbolikus világának jelentését – az „iskolán túli" szabadidős tér.[4]

Az iskolán kívüli megközelítések nem feloldják vagy túlhaladják, de ellenpontozzák az iskolát, a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtva a sokféle szocializációs minta előnyeit.[5] Kulcsszavaik az egyén- és fejlesztésközpontúság, az erőforrás- és nem problémacentrikus megközelítés, továbbá a szabadidős-szocializációs tér egyenrangú elismerése, illetve az ebből következő szolgáltatásalapúság (*Nagy, Bodor, Domokos* és *Schád,* 2014). Pedagógiai jellemzőjük, hogy ügyfélközpontúak és nyitottak (nyílt végűek), azaz nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma a hasonló elképzelésekben, azt a benne részt vevők alkotják. A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanárszerepet. Az ilyen pedagógiai tevékenység jól körülhatárolható, ám „befejezetlen" meghatározású, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez. Ellentétben az iskolai pedagógiával, ezen tevékenységeknek nincs napirend-

szerű célkitűzése, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg a nyitottságot (amely nemcsak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett).

A szociálpedagógiai megközelítés újításai az alábbiakban összegezhetőek:

- Aktivizáló, gyermekközpontú hozzállás jellemzi.
- Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: *kompenzatórikus, szabadság-* és *együttműködéselvű,* a gyermeki jogok és a „neki való nevelés" értékrendszere érvényesül (*Fóti,* 2009).
- A kortárs interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítását vállalja: többek között ilyen a társas-, közösségi helyzetek megteremtése, a tanulói részvétel, az önkormányzatiság, a kortárs mediátorok jelenléte.
- Szociális kontaktust igényel: a személyesség egyszerre érvényesül a bánásmódban, a gyerekek iránti fokozott figyelemben és megjelenik az elfogadásban, inklúzióban, toleranciában.
- Új együttműködést alakít ki a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel (*Mihály,* 1999; *Bodonyi,* 2014; *Makai,* 2007, 2013).[6]

Ezen elvek iskolai érvényesítésekor megbomlik a tantárgy – tanóra – tanév – évfolyam/osztály – osztályzat kiváltsága: integrált-komplex tárgyak jönnek létre, az epochák, erdei iskolák, a projektfeladatok sora, rugalmas óratervek átalakítják az iskolai időt, vegyes életkorú tanulócsoportokat szerveznek éppen a szociális tanulás érdekében, a fejlesztő – jobbára szöveges – értékelés válik gyakorlattá.

Az alapkérdés az, hogy a fenti alapelvek mint társadalmi konstruktumok pusztán az iskolaintézményről alakuló értelmiségi gondolkodást – megannyi utópisztikus víziót – befolyásolták-e, vagy tartós, akár irreverzibilis hatásuk volt a mainstream iskola tényleges működésére. Magunk a két alternatíva közt látjuk a realitást: vannak ciklusok, amikor érzékelhetőek e hatások az iskolában, de e ciklusok (akár egyedi innovációk, akár iskola-mozgalmak, akár felvilágosult oktatáspolitikai akaratok) rövid élete törvényszerű, a visszarendeződés hatalma erősebb, s ennek okai is jól elemezhetők, elkülöníthetők. Az okok közt tartjuk számon az iskolaintézmény, a pedagógiai kultúra hagyományos, többször leírt (*Golnhofer* és *Nahalka,* 1992) inerciáját, a „vaskos bástyák" (*Takács,* 1987) „várvédőinek" ragaszkodását ahhoz, hogy (szerény) hatalmuk attribútumait megőrizzék az egyre „szemtelenebb" „büdös kölykök" (*Csányi,* 2011) előtt. Sok esetben a szülői társadalom is az engedelmességre szoktató, a nebulóknak feladatot adó, cserébe mobilitási esélyeket kínáló hagyományos iskolát várja el és támogatja. A makrotársadalmi helyzetek elemzése is idevezet. Új, forradalmi hatalmak rövid ideig szövetségesnek tekintik a reformpedagógiai alapelveket (alapvetően saját, új elitjét és középosztályát megteremteni kívánó célok által vezérelten – a Tanácsköztársaságtól, Szovjet-Oroszországon át a II. világháború utáni Magyarországig –, de konszolidációjuk rendre a visszarendeződést támogatta. Tegyük hozzá: e forradalmi hatalmak rendre forráshiányos államok voltak, s a reformpedagógiai iskola a hagyományos intézménytípusokhoz képest költségesebb.

A reformpedagógiák válaszkísérletei a kulturális antropológia diskurzusa felől

Az expressis verbis nevelésről szóló (szak)irodalom – egyes antik görög szövegtöredéktől (*Trencsényi-Waldapfel,* 2003), illetve Quintilianustól eltekintve – jeles szülöttek, fejedelmek, fejedelmi gyermekek, nemes úrfik családi neveléséről szóló „intelmekkel" kezdődik (például István király intelmei vagy Rotterdami Erasmus és mások reneszánsz kori művei), ahol az uralkodó tanítgatja fiát, a trónörököst a jó királyhoz méltó visel-

kedésre.[8] Tulajdonképpen a tömegiskola kialakulása (*Trencsényi,* 2007) hozta létre az igazán neveléstudományinak számítható szaknyelvi-szakirodalmi teret, amely előbb az iskola, majd a „nem iskola" pedagógiai folyamatait is diskurzusába vonja. Miképpen a pszichológia a *jobb*, hatékonyabb, emberarcúbb, adaptívabb (Kálmán és mtsai, 2011 – Kálmánnal kezdődő tétel nincs a szakirodalomban!) iskolai működés megfogalmazásával segítette a pedagógiát, úgy a szociológiai szemléletmódban kemény, rendszerszintű iskola*kritika* bontakozott ki, egészen az iskolátlanításnak mint reálfolyamatnak leírásáig, vagy annak követeléséig (*Dutton,* 1976; *Sentient,* 2003). Ehhez igazán már csak ráadás a „kulturális antropológiai diskurzus" belépése a neveléstudományi gondolkodásba. Hogy Csányi Vilmos „evolúciós" iskolaelméletét idézzük (2011), a „büdös kölykök" iskolába terelésének nem is az egyre inkább intézményesülésre szoruló tudásátadás, hanem egyenesen a „demokráciatanulás" a tartalma, funkciója.

Ezekben a gondolkodásmódokban vannak optimista, reformer válaszok (is). A reformpedagógia válaszai hármas alapelvet követnek:

– Az iskola – belülről vagy kívülről, de érvelésünkben ez nem sarkalatos kérdés – reformálható.
– A reform(folyamat) fő szempontja jobbára a humanizálás, differenciálás, emancipáció, a „tanulói részvétel" megvalósítása.[9]
– Mindez leírható – a tantervezés felszabadításától, a tanulási folyamatok eszközeinek, csoportszervezési elveinek, más tanulásszervezési attribútumainak bemutatásán át a tanulási eredmények értékeléséig – az újragondolást támogató eszközökkel.

Ezen elvek mentén születtek meg a reformpedagógia első héroszainak (Cecil Reddynek, Montessorinak, Steinernek, Deweynek, Karácsony Sándornak stb.) izzóan idealista iskolái, amelyek aztán többnyire a külső világ kataklizmáinak – válságok, világháborúk, diktatúrák stb. – hatására csaknem kihűltek, de legalábbis reálisra zsugorodtak. A „második" korszak kezdeményezőinek többsége, a héroszok követői, munkásságuk alkalmazói (Petersen, Korczak, Freinet, Domokosné, Sztehlo, a NÉKOSZ pedagógiáját alapozó Mérei és Kardos) már nem elsősorban világmegváltó-világhódító reformokat hirdettek, hanem saját elképzeléseiknek igényeltek – kisebb-nagyobb hangerővel és eredménnyel – teret. Különösen '68-hoz közeledve lett az „alternatív pedagógiák" követelése a „térességet nekünk is!" jelszavává (*Trencsényi,* 1993; *Bodonyi,* 2014), és így maradhattak meg azok a szigetek – olykor nemzetközi iskolafenntartó társaságok, kommunák stb. –, amelyekben érvényesültek a reformok elvei. Ugyanakkor ezek szigetek maradtak. Hamar szertefoszlott ugyanis az a citoyen vágyálom, amely az előjogokon alapuló érvényesülés helyébe a meritokrácia kikövetelt eszközeként emlegeti a polgári társadalom iskoláját. Az iskola – az iskolák feletti hatalmat gyakorló állam, az ennek befolyása alatt álló egyház(ak) (*Nagy,* 1992) nyílt vagy rejtett üzenetét követve – továbbra is rendeltetésszerűen, az elsajátított tudásformák közti különbségként legitimálta a társadalmi különbségeket (*Loránd,* 1980; *Ferge,* 1976). Sőt, az iskola – a legtöbb XX. századi szociológus erről beszél – nemhogy enyhítette, inkább sokszorozta az esélyegyenlőtlenségeket, nem csupán rejtett tanterve, középosztályi működésmódja, de a tantervbe foglalt tudások „osztálytartalma" miatt is (*Bourdieu,* 1971, 2008; *Loránd,* 1980; *Ferge,* 1976).[10]

Mindezzel együtt mégis mobilizálódni elsősorban több iskolázással lehet. Az iskolázásban töltött idő alatt először is több komfortnak és kevesebb veszélynek van kitéve a gyermek (kortárs fekete-afrikai pedagógusok alapanekdotái, hogy így tudják megmenteni őket a végletekig kizsákmányoló gyermekmunkától, de olykor a szavannai vadállatoktól is); s tény, hogy az iskolai csoportélet spontán interkulturalizmusában újabb és újabb viselkedési mintákat tanulnak a gyerekek egymástól. És nem lebecsülhető végül az a legitimált tudás sem, amelynek a tanulók valamennyire a birtokosai, használói lesznek, s amely valóban nélkülözhetetlen a társadalmi kommunikációban (nyelvi kód, egészség-

ügyi-életviteli ismeretek, állampolgári fellépés, bizonyos szaktudások stb.), illetve ehhez csatlakozik az utóbbiakról szóló – a modern világban elengedhetetlen – certifikáció. Minden oktatásszociológiai adat arról szól világszerte, hogy a magasabb iskolázottság jobb esélyek velejárója az életben (*Radó,* 2007; *Delors,* 1997), s ez a tapasztalat sokáig legitimálta az iskolát, főként a mobilitásra esélyes alsóbb középosztály családjai körében.[11]

Amíg van a társadalom által is érzékelt, az iskola segítette mobilitás, addig kezelhető az iskolázással szembeni ellenállás mind a jövőjüket illetően biztonságban magukat érző „előkelőbbek", mind a jövőjükkel reálisan mint esélytelenséggel számoló „szelekcióra szántak" körében. Ahogy azonban a polarizáció jóvoltából az „iskolabarát" alsó középosztály vékonyodik, úgy veszít az iskola társadalmi presztízséből. A társadalom „tetején" immár nincs szükség az iskola támogató erejére, az iskolázottság „megvásárolható", nem egy esetben az otthoni tudásforrások korszerűsége e családoknál messze felülmúlja a tömegiskoláét. S ami ennél is fontosabb, már nem kell „hová" mobilizálódni, a „hely" biztosítva van. Az iskola szabályrendszere, kapcsolati hierarchiája nyűg, a szülők bátran perbe szállnak az iskolai hatalommal, kivonják gyerekeiket az iskolából. S az iskola „boldogan" szabadul tőlük mint nyűgtől (*Golnhofer* és *Nahalka,* 2001; *Trencsényi,* 2001, 2011).[12]

Az iskola így válik alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán" melegedővé, étkezőhellyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelemszerűen e tanulók nem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés" jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

Az iskola így válik alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán" melegedővé, étkezőhellyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelemszerűen e tanulók nem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés" jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

Mindazonáltal a „gyereknek a családban a helye" köznapi gondolatához hasonlóan azt a reformerek sem vonja kétségbe, hogy „kell egy hely" – a család és a társadalom más alrendszerei között –, amelynek megannyi ideológiába rendezve, alapvetően ez a *köztesség* a dolga. Az a kérdés kíséri végig az iskola történetét, hogy ez milyen alapvetésekkel, módon és formában valósuljon meg. A válaszok kritikai hangsúlya különösen élénkké vált a posztmodernitás jelenségeinek értelmezése során, hiszen az új generációknak óriási igényük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegedőre" leljenek. Szükségük van kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképének integrálására más családok értékvilágával és műveltségképével. Az iskola (iskolaideológiák) ennek tükrében többféle módon reagáltak a fent leírt helyzetre (*Mihály,* 2005):

– Elkezdték saját fensőségük hirdetését, befordultak, rossz hírét keltve a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést hirdetve, hanem szak-

mai bezárkózást (szűkített iskola). Ez az elképzelés haragosnak, legyőzendő ellenfélnek tekinti a tévét, az internetet, olykor még magát a családot is. Az érvekben egy a közös: csak az iskola tudja megmondani, mi a jó. A „szűkített iskola" árnyékában a fiatalok mindig megalkották „pad alatti forradalmukkal" (*Karácsony,* 1948) saját birodalmukat (*Mihály,* 1999), a *Legyek urán*, a *Gittegylet*en (Molnár: Pál utcai fiúk) és a *Second Life*-on át a *World of Warcraft*ig.

– Megpróbáltak szigorítani, rátelepedni az egyre gazdagodó, iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez kötve bizonyos szolgáltatásokat), megpróbálva a „hűtlenkedő" szülők (újra) megnyerését (totális iskola), melynek ideológiai megalapozása: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom deklarálta, sugallta normákat. Ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói mivolt csak az egyik szerepe a fiatalnak, s nem fedi le a maga teljességében az egyént: a szabadidős tér lehetőség arra, hogy a Mihály által is jelzett (1999), az iskola által „öngerjesztett" totalizálódással kapcsolatos folyamatokat megakassza. Ezen iskolamodell gyakran tekinti legitimáló érvként a környező társadalom, célcsoportjai „kulturális ingerszegénységét", „leszakadtságát", a település „intézménytelenségét", s a hátrányos helyzetre adott válasz gyanánt vonzza be (miközben a szelekció jogát magához vonja) „szigetébe" a hagyományosan és modern környezetben „normálisan" működő tevékenységeket, közösségi formákat.
– Tudomásul vették, sőt „örültek" annak, hogy a modern közvetítőrendszerek, nemkülönben a helyi társadalom, környezet (ennek intézményes, illetve nemformális szférája) valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresik az intenzív együttműködéseket, partnerséget, nem törekedve dominanciára (nyitott iskola). Ezen iskolák modelljükbe a „külső világ" valamely elemét emelték fókuszba: a *munka* mint kohéziós elem köré szervezték az iskolát (a munkaiskola az egyik legerősebb reformpedagógiai áramlatként is számon tartott); vagy megpróbálták – a school city-system mintájára a politikai, közélet modellezéseként *iskolaköztársaság* formájában – a teljes élettevékenységbe való beleszólásra jogot formálni, s bár más-más úton, de magukba fogadni a szabadidőt, a közösségi élményt, demokráciát, eljutva akár a köztulajdonig is; vagy pedig az eliskolásított tanulás mellett/helyett a széles értelemben vett művelődés (nonformális kultúrateremtés, kultúrafogyasztás) tevékenységei kerülnek központba. Ez utóbbi modellben az intézményhasználók köre is többgenerációs, többszerepű, megőrizve megszüntethető a hagyományos tanulói/diák szerep – vélték az ÁMK megfogalmazói (*Vészi,* 1980; *Eszik,* 1996; *Jeney,* 1986; *Mihály,* 1999; *Trencsényi I.,* 2015).[13] Valamiféle – talán a fentieket szintetizáló – választ jelentenek az elidegenedett iskola és a társadalom megromlott kapcsolatának helyreállítására a közösségiiskola-kísérletek – különösen a „permanens művelődés" optimista európai közhangulatában (*Dave,* 1976; *Mihály,* 1978; *Delors,* 1997).[14] Ezen iskolák alapelve, hogy a „hatalomgyakorlásban", illetve a szolgáltatások igénybevételében is vegyenek részt a laikus intézményhasználók, mint például a Waldorfban a tényleges alapítók, a szülők, de ezt az elvet akarták szolgálni a magyarországi Általános Művelődési Központok is.[15] A „community schoolok" modelljében kulcsfontosságú harmadik alapelv, hogy a „nem-hivatásosok" tanító szerepben is megjelennek (helyi teknővájó cigány a nógrádi Ságújfalun, a település „mesefája" Tiszafüreden, agármérnök apuka Pesterzsébeten stb., lásd *Lőrinczi,* 1992; *Trencsényi I.,* 2015). Ez a „kibővített" iskola a „négyzeten" szinte már nem is iskola! Az iskolátlanítás kihívására – pozitív választ adva a megértéssel követett iskolakritikusoknak, Holtnak, Reimernek, Illichnek – a megőrizve megszüntetett iskolával válaszolt a fentebb ismertetett irányzat.

A tapasztalatok valamennyi, még a tradicionális iskolától pedig legmesszebbre húzódott modellek esetében is a „visszaiskolásodásról" szólnak: a 80-as évek nagy magyarországi ÁMK-kutatása alapvetően ezt igazolta (*Eszik, Fóti, Pőcze, Somorjai* és *Trencsényi,* 1990; *Pőcze* és *Trencsényi,* 1987). A waldorfos szülők is gyakran panaszolták, hogy a tanári kar gyakorlatilag (a hatékonyságra hivatkozva) visszavette a hatalmat az iskola felett. Maga Vekerdy is rezignáltan adott számot a honosítás buktatóiról (2011). Ezek az „iskolaszigetek" legtöbbször az adott establishmenttel szemben legfeljebb megtűrve, de inkább attól üldöztetve jutottak ideig-óráig levegőhöz, s nehezítette létüket az iskola szervezeti jellegű működési kényszere, homogenizálásra törő rendszer volta is. Jellegzetes, hogy azok a nagyformátumú pedagógusegyéniségek,[16] akik ezen iskolákat létrehozták és működtették (lásd feljebb a héroszokat és követőiket), tulajdonképpen csak addig voltak képesek ezt megtenni, amíg maguk is személyes kovászként tartották egybe saját kezdeményezésüket (*Trencsényi,* 2011).

Felmerül tehát a kérdés, hogy ezen a tanuláson túl a *teljes élete*t vagy annak egy részét modellezni, befogadni kívánó iskolák miért nem terjedtek el, miért maradtak meg térbeli és időbeli zárványként az iskolaügy történetében. Lehetséges, hogy azért nem szervesültek ezen elemek a pedagógiai mainstreamben, mert egyedi példaként igen, különösen humánus központi mesterekkel igen, de rendszerszintű elvként nem működőképes az iskola kisgömböci elve?[17] Nem lehet, hogy a zárványszerűség azért van állandóan jelen e kísérleteknél, ezen modellek azért élnek csak ideig-óráig, mert személyes és nem intézményes garanciák vannak csupán a működésükre?

Ha áttekintjük a reformpedagógia „történeteit", rendre hősies kezdetük, konszolidált működésük, majd (többnyire tragikus) pusztulásuk hármas egységeként írhatók le. A Waldorf-iskolákat elsöpri a fasizmus, a Jena-Plan iskolákat az NDK szigora teszi lehetetlenné, Makarenkót elbocsájtja (majd ezután cinikusan magáénak sajátítja ki) a berendezkedő sztálinizmus, Korczak növendékeivel válik füstté és hamuvá Treblinkán, a népi kollégiumokat bezárják, Domokosné Új Iskoláját, a KIE ebesi Fiúkfalvát, Sztehlo Gaudiopoliszát bedarálják a konzervatív pedagógiát zászlójára tűző ún. „szocialista" állami iskolarendszerbe, Loránd elhagyja a Kertész utcát, a Róbert Károly körúti Nevelőintézet kísérletébe a „gyermekek nemzetközi évében" belebukik, a szentlőrinci iskolakísérletet ellehetetlenítik, Törökbálint a „pater familias" halála után az oktatáspolitikai játszmák helyszíne lesz, az ÁMK-kat eltünteti az iskolák államosítása, stb. S ha e rövid felsorolásban nemcsak a konkrét politikai, kulturális összefüggéseket, okokat tárjuk fel, hanem az ontológiai magyarázatot sem zárjuk ki, talán könnyebben érthetjük a csendes vagy zajos összeomlásokat (*Kahn,* 1992; *Makai,* 1996).[18]

Törvényszerű-e, hogy a csodálható utópiák mintáiként maradnak a szakma rossz lelkiismeretű kollektív emlékezetében az előbb említett példák? Lehetséges-e, vetődik fel újra a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra" – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégse a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg" (a ténylegesen szabad szabadidő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása? Ha az iskolaintézmény – egyébként indokolt – radikális átalakítása, átalakulása megannyi nehézségbe ütközik, s ezenközben a „harmadik szocializációs közeg" (*Nagy,* 2013), a dinamikus piacok diktálta versenyben, presztízsben, magatartásformáló hatásában, tudástranszferét illetően, sőt közösségi-szocializációs szerepeit tekintve is hatékonyabb, akkor a támogatási politikának érdemes lenne erre jobban fókuszálnia. Így az iskola új helyzete ebben a kiterjedt és folyton változó „bolygórendszerben" nem az iskolaközpontúság geocentrizmusa, neadjisten kizárólagossága, hanem a bázist jelentő, fékeket és ellensúlyokat *pedagógiai* eszközrendszerrel megteremtő és biztosító sokbolygós együttes egyike lehet. Álláspontunk szerint e közvetítő szerepet jelentő (mediáló) feladatvállalással töltheti be „másodlagos szocializációs" szerepét (*Csoma,* 1983).

Mindazonáltal a lifelong learning kihívására is ad ez valamiféle választ: ez az iskolakép ugyanis már nem a gyerekek, kamaszok iskolájának képe, hanem a „tanuló társadalomé". Ez a kívánatos nemzedékközi tanulási együttlét egyébként a gyerekek iskolájának kultúráját is radikálisan átalakíthatja, hiszen az „iskolapadban ülő" felnőttek „padja" már végképp messze nem ugyanaz a pad, amellyel Karinthy *Tanár úr kérem*jének nebulói bosszanthatták tanárukat. Az ő tanulási technológiájuk kiszolgálása az iskolai kultúra innovációjának legfontosabb motorja lehet.

Mégis iskola? Szocializációs funkciók

Csányi „evolúciós" szemléletét (2011) segítségül híva, a „tömegiskola" funkciója az idő haladásával számot vető (a premodern időtlenséget mindenképpen tagadó), gyorsuló „modernizációban" az új meg új nemzedékek „betörése" jelenik meg szocializációs kihívásként. E „betörés" vonja magával az iskolás gyerekek családjának életébe való erőteljesebb „beavatkozást", nem egy nevelési ideológia szerint „önzetlen" támogatást. Ez a szándék az alapvető magyarázata az iskola hatása, tevékenységi rendszere szükségszerű expanziójának. Ehhez társult – a világnak ezen felén mindenképp – a „kettős nevelés" fogalomegyüttese, melyben az iskola képviseli a „tudományosabb", „hatásosabb", „jobb" stb. nevelést, a „maradibb", „szubkulturálisabb", „szegényebb" családi és környezeti nevelési hatásrendszerhez képest. A társadalomnak mindig van olyan csoportja, amely ezt a beavatkozást nem éli meg agresszióként, s nem aggódik a gyermeki privát szféra totalitárius bekebelezése miatt, leginkább ez legitimálja az iskola (az iskolásított tudás iskolásított közvetítésének) „expanzióját". S tulajdonképpen ezek a csoportok legitimálják azt az államot is, amely e feladatot végrehajtja (paradox módon olykor éppen az expanziót filantrópiával, gyerekszeretettel, egyéb etikus értékekkel megjelenítő humanisztikus alternatívok bekebelezésével együtt). Ilyen állam lehet konzervatív-ellenforradalmi, de lehet modernizáló-forradalmi is. Gondoljunk akár e körben a Ratio Educationist létrehozó hatalmi körre, de felidézhetjük az ún. kommunista rendszereket létrehozó „forradalmi" államokat is, amelyek a hatalomátvétel előtt erőteljesen társadalmasítottak (pl. Nékosz),[19] a hatalomátvétel után pedig magukhoz ragadják az iskola tartalma és működése feletti irányítást. A történeti tapasztalatok leginkább azt mutatják, hogy ez a „behatolás" – akár édesítve, akár keserítve – nem éri el hatását, kontraproduktivitását igazolják a rendre bekövetkező apróbb-nagyobb lázadások, kitörési kísérletek.[20]

Másfelől az iskola mint a másodlagos szocializációs közegként ismert terep jelentésében kifejezésre jut, hogy a vérségi kapcsolatok, természet adta közösségek horizontján túlmutató társas-társadalmi viselkedés megtanulására „teremtődött meg". A család „bensőséges" szeretetkapcsolata, a mindenek felett álló gondoskodás és elfogadás világából kitekintő-kinövő gyerek e közeg segítségével illeszkedik be a kisközösségbe, majd a társadalomba.[21] Igen ám, de a modernitás ezen szocializációs parancsát a posztmodernben érvényre jutó kritikai pedagógia tagadja, mert beilleszkedésre „méltatlannak" találja az adott (voltaképpen a mindenkor adott) társadalmat, társadalmi viszonyokat. Került is egy szociálpszichológiailag „szelídítettebb" beilleszkedés-definíció, hiszen – úgymond – a forradalmár is köszön, kanállal eszi a levest, nem ugrik le a mozgó villamosról, gatyát vagy bugyit hord, a széken ül, az ágyban fekszik, nem löki fel az utcán társát, illetve, ha fellöki, tudja, hogy mire számíthat, halottait eltemeti, újszülöttjeit köszönti stb.. Emellett persze a családot kialakulása óta ilyen meleg fészeknek tételező elképzelés is meglehetősen kritikátlan, hiszen jól tudjuk, hogy meghatározott korokban messze nem volt ez így, s így az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek között is gazdag átmenetek léteztek a különböző kultúrákban. Ugyanakkor tény, hogy a nevelőintézményben új, más szabályok, normák, kapcsolatrendszerek tanulhatók, s ezekre szüksége van a fejlő-

dő egyénnek és a társadalomnak is, hogy „gyakorlóterepként" legyen ilyen „társadalmi keszon".

A kérdés az, hogy mi lehet a történeti, kulturális antropológiai oka annak, hogy az iskola annyira „megszerette" ezt a társadalmi megbízatást, hogy érzékelhetően egyre kevésbé akarja (képes?) elengedni, kiengedni a gyereket, a kamaszt (Csányival szólva: a „büdös kölyköt"). Különböző ideológiák termelődnek erre a helyzetre. A „Ha tanítási időben elhagyod az iskolát, és bajod esik, engem csuknak börtönbe" primitív érvrendszerétől a gyerek valódi védelmére, érdekeire való hivatkozásig. Hiszen a „kinti világ" rossz, fenyegető, veszélyeztető – őrizzük meg gyerekként a gyereket (csúnyábban mondva „infantilizáljuk", ameddig csak lehet). Nota bene, hogy aztán annál nehezebben „illeszkedjék" az iskola elhagyása után a munka, a családalapítás, az állampolgári magatartás, korábban a kötelező katonai szolgálat világába! Mondhatni: az iskola kialakít magának – jó szándékkal-e, vagy (ösztönös, tudatos) szakmai önvédelemből – egy „másfeledik" szocializációs közeget, olyan normarendszert, viselkedési, tanulási és tudáskultúrát, amely csak az iskolában érvényesíthető.[22] A primer magyarázat tehát az iskola sajátszerűségeiből, személyzetének önállósodó érdekrendszeréből vezeti le az iskola „eliskolásodásának" magyarázatát. A pedagógus ehhez ért (erről hiszi, hogy ért hozzá), ebben a közegben tudja megőrizni hatalmát – a gyerekek, de szüleik felett is – hát kialakítja ezt a világot.[23] Ám az új generációkat, a XX. század közepe „dühöngő ifjúságának" életérzéseit kifejezve, ez a „szép jövő" józanul már alig érdekelte.[24] A szabadidő ilyen-olyan maximalizálásával (nyári táborok, iskolakerülés stb.), különböző kivonulásokkal teremtették meg jelenükben ideáikat. Az ő „megfékezésükre" működteti az állam (a családok támogatásával) az egyre hosszabb idejű benntartózkodást igénylő iskolákat? S pedagógus, szülő, állami tisztviselő egyaránt gyalázza a csúf piaci világot, mely talmi örömöket kínálva csábítja az ifjúságot hamis értékek és hamis próféták felé.

Mégsem iskola? A korábbi válaszok elégtelensége

De ez a piacellenes koalíció igazán nem működik, mert a városi létben szükségképpen kialakuló kamaszbandák (gangek) „domesztikálására" immár nem az iskola látszik a legalkalmasabb terepnek. Így a hagyományos szociálpedagógiai, animátori alapokon kibontakozik az ifjúsági munka, létrejönnek az iskolától több-kevesebb távolságot tartó mozgalmak, szervezetek (*P. Miklós,* 1997; *Trencsényi,* 1997, 2000), a gyógypedagógiai kultúra és a szociális munka kultúrájának fejlődésével szoros együttjárásban pedig kibontakozik az intézményes gyermekvédelem; s piacra lép a gyermekkultúra:[25] gyermekkönyvkiadás, gyermeksajtó, majd gyermekmédia, gyermekszínház, gyermekfilmek, gyermekkiállítások stb. Egyre nagyobb teret követel magának az ifjúsági kultúra, a klubok világa (*Diósi,* 1983; *Diósi* és *Köles,* 1983; *Földiák* 1977; *Török*, 1987), mely már alig-alig domesztikálható.[26] Zinnecker és itthon Gábor Kálmán (2006) ifjúsági korszakváltásnak nevezi az átmeneti ifjúkorból a saját ifjúsági kultúrát megélő iskolai ifjúkorba történő átmenetet, az új világot kereső új lázadást,[27] mígnem a táborok ifjúságából[28] a fesztiválok ifjúsága (s mára a Z-generáció screenager világa) lesz.

Ebben a válaszban újra csak új helyzetbe kerül az iskola. Egyfelől tudomásul kell vennie, hogy mindezek koordinációjára nincs kompetenciája, még inkább nincs „társadalmi megrendelése": paternalista állam belegyömöszölné mindezt az iskolába, egy kicsit is szabadabb társadalom esetén engednie kell – forrása úgy sincs rá – a családok, fiatalok, gyerekek szabadságvágyának, vagy éppen a piac szabályainak. Másfelől a pedagógiai felelőssége – a pszichológia által jól feltárt „teljes személyiség", „holisztikus személyiségkép" stb. igénye – meghatározza a feladatot, hogy ne csak a diákszerepébe szürkülő tanuló- és vizsgázógépnek tekintse a növendéket. Tetézi ezt az információs társadalom

életútjainak sokszínűsége, a screenageri lét tanulási módjai, a szabadidős tanulási helyzetek divergenciája, a gamifikáció iskolai határokat felnyitó mechanikája (*Nagy,* 2013; *Fazekas* és *Nagy,* 2016). Ez a feladat új szerepkört, facilitáló szerepet vár el a „gyerekkísérő" pedagógustól, s nyitottabb, a partnerek autonómiáját tisztelő, egyenlő felek kapcsolatrendszerét vállaló partnerfelfogást az iskolaintézménytől (lásd ifjúsági irodák, klubok, ifjúsági házak, ifjúsági pontok stb.). Ebben a kihívásban rejlik a posztmodern iskola paradoxona. Új modellek váltak, válnak szükségessé, vagy az iskola eltűnik a társadalmi intézményrendszerből…

Így újra felvetődik a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra" – még a hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégsem feltétlenül a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg" (a „szabad" szabad idő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása. Látnunk kell, hogy az iskola felszámolása nem napirenden lévő feladat, bonyolult érdekszövetség tartja jól-rosszul felszínen. Hasznos és legitim túléléséhez a jogokkal felhatalmazott intézményhasználók, kisgyerekek és ifjak, tanulók és diákok (s nem csupán gondviselőik), illetve partnereik (beleértve a szabadidős tér reprezentánsait és a települési önkormányzatokat, nemkülönben az állam felelős személyeit, szervezeteit) konszenzusa együtt szükséges megannyi vágyakkal, elképzelésekkel, szándékokkal, hagyományokkal, perspektívákkal, kultúrával.

Egy megújított szociálpedagógiai diskurzus értelme[29]

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a „bővített iskola" és a „pedagógiailag (is) facilitált ifjúsági szabadidő" – az iskolazavarokra valamiféle válasszal szolgáló, így összefüggő, mégis alternatív – modelljeit, ki kell lépnünk a hagyományos neveléstudományi diskurzusból. Ehhez a kilépéshez ajánljuk a szociálpedagógia[30] megújított fogalmát, annak XXI. századi értelmezését,[31] azt az interdiszciplínát, amelyet az iskola világát terhelő követelmény- és normarendszer nézőpontjaitól bizonyos értelemben megszabadított segítő – fejlesztő - facilitáló társadalmi tevékenység tudományos reflexiójaként értelmezhetünk. A szociálpedagógia értelmezésében helyet kér magának a szociális segítés, az ifjúságkutatás, a gyermek- és ifjúságvédelem, a gyerekek, serdülők, fiatalok informális vagy nonformális szervezeti világa, segített közösségi kultúrája.[32] Ily módon a szociálpedagógia egyszerre integratív részdiszciplínája a neveléstudománynak (harmonizálva érintkező társtudományok – szociológia, szociális munka, politológia stb. – diskurzusaival), másfelől diszkréten elkülönül a neveléstudomány hagyományos, XIX. századi tudományelméletben gyökerező alrendszereitől, azokra (is) gazdagítóan reflektálva.

Míg az iskola történelmileg top-down szervezet (mint korábban írtuk, az elit, a hatalom felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (*Giesecke,* 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki, s teljesedett ki úgy, hogy valamennyi fiatal számára hozzáférhető lett. Míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (*Schlieper,* 2000) való pedagógiai munkát tartották (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált. A hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia így megmarad „kemény szociálpedagógiának", addig a többi fiatalnak afféle „szoft szociálpedagógiaként" jelenik meg (hiszen a mentálhigiénia, a ventilláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). A szociálpedagógia nem csak „elsősegélynyújtás" marad, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása" lesz

(*Schlieper,* 2000), közösség általi közösségre nevelés. Ennek okán a modern szociálpedagógia fő feladatának azt tekinthetjük, hogy összhangba hozzuk: a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik (amiről az iskolapedagógia sokszor megfeledkezik), ugyanakkor a „műveletvégzés" az egyén mint autonóm, önhatalmú személy terében történik (*Schlieper,* 2000).

Nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiailag tervezett intézmények kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézményeknek itt meg kell határozni a pedagógiai feladatokat (*Giesecke,* 2000). Hovatovább a pedagógiai tér didaktikailag tervezettsége a posztmodernitásban esetlegessé is válik, annak már csak egyes részeit (még az iskolai oktatásnak is csak egyes részeit) lehet tervszerűen projektálni. Ez az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett ügyfélköre arra formál igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás szintén ismertessék el. Ez alapján fogalmazhatja meg a szociálpedagógia XXI. századi feladatát az a választásos életrajz (*Gábor,* 2006), melynek kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a legfontosabb cél a fiatalkorban mint önálló életszakaszban és a felnövés folyamata során (vö. a *Nemzeti Ifjúsági Stratégia*, 2009 küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett ügyfélköre arra formál igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás szintén ismertessék el. Ez alapján fogalmazhatja meg a szociálpedagógia XXI. századi feladatát az a választásos életrajz (Gábor, 2006), melynek kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a legfontosabb cél a fiatalkorban mint önálló életszakaszban és a felnövés folyamata során (vö. a Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009 küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

E paradigma[33] elsősorban a neveléselmélet/nevelésfilozófia számára szolgálhat fontos, új megközelítésekkel, s – a nemformális informális tanulás, andragógia kontextusát tekintve – van tanuláselméleti relevanciája is. A praxis oldaláról nézve pedig – tekintetbe véve a társadalmi gyakorlat gazdagodását, alapvetően posztmodernnek tekinthető kihívásait – indokolt egy újabb integratív neveléstudományi diszciplína tételezése, ennek sajátszerűségeinek feltárása, kutatási metodológiájának rendszerszerű összegzése. A szociálpedagógia ebben az új értelmezésben (*Nagy,* 2016) azon területeket igyekszik megjeleníteni, amelyek szakmai krédójában, kutatási fókuszában az ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s emellett új színtereken, funkciókban, közösségekben megjelenő pedagógiai jelenség-univerzumot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstu-

dományi nézőpontokat és diskurzust. Ebben az értelmezésben – hasonlóképp a nevelésszociológiához – a nevelés a „probléma" és a társadalomkutatás ehhez az eszköz, lényege pedig a nevelés kérdéseinek társadalmi összefüggésrendszerbe helyezése. Ugyanakkor a szociálpedagógia nem csupán sajátos praxisok integrált fogalma, hanem a neveléstudományi kutatói érdeklődés sajátos diszciplínájaként is jól elhatárolható a nevelésszociológiától. Tárgya szerint: míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működésmódját tekinti – akár éppen szociológiai, de megannyi más társdiszciplína eszközrendszerével –, amelyek belefférnek a fent említett segítő- fejlesztő-facilitáló társított tevékenység-együttesbe. Így szociálpedagógián nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálják a problémát.

Irodalomjegyzék

Almássy Balázs (2016): A Nyugat korának képe az abszolút pedagógusról. In: Hudra Árpád, Kiss Endre és Trencsényi László (szerk): *Abszolút pedagógusok.* Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhely, Budapest. 108–122.

Barcsi Tamás (2012): *A kivonulás mint lázadás. A kultúrától az ellenkultúráig, avagy a megtalált szabadság.* Publikon Kiadó, Pécs

Bárdossy Ildikó, Kovácsné Tratnyek Magdolna (1993): *Város mint Iskola avagy Ahol mindenki egy csillag. Útmutató pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek egy személyközpontú iskolamodellről.* PSZM Projekt. Calibra Kiadó. Budapest.

Benedek István (1964): *Aranyketrec*. Medicina Könyvkiadó, Budapest

Benyovszky Andrea (2013): Otthonoktatás az Amerikai Egyesült Államokban. *Taní-tani Online,* 2016. 09. 13-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/otthonoktatas_az_amerikai

Bodonyi Edit (2014): *Modern alternatív iskolák.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Bodor Ferenc (2000): *A nomád nemzedék. Fiatalok népművészeti mozgalma.* Selyemgombolyító – Népművelési Intézet, Budapest.

Bourdieu, P. (1971): Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information sur les sciences sociales*, **10.** 2. sz. 45–79. DOI: 10.1177/053901847101000203

Bourdieu, P. (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. General Press, Budapest

Bús Imre (2013, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról.* PTE IGYK és Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd

Csoma Gyula (1983): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Kiadó, Budapest

Dave, R. H. (1976, szerk.): *Foundations of Lifelong Education.* UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, Oxford. DOI: 10.1016/c2013-0-02820-4

Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest

Diósi Pál és Köles Sándor (1983, szerk.): *Klub volt, klub nem volt.* Múzsák Könyvkiadó, Budapest

Eszik Zoltán, Fóti Péter, Pőcze Gábor, Somorjai Ildikó és Trencsényi László (1990): *Intézmény a rendszerváltás sodrában: a magyarországi általános művelődési központok.* Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 15. sz. MM, Budapest

Eszik Zoltán (1996): Iskola és communitas. Új Pedagógiai Szemle, **46.** 7–8. sz. 209–214.

Fazekas Anna és Nagy Ádám (2016): Szabad és még szabadabb idők. Szabadidős terek és tevékenységek változása. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012.* ISZT Alapítvány, Budapest. 202–241.

Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Ferran, Pierre (1977): *L'école de la rue. Une education ouverte sur le milieu.* Paris, Editions ESF

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1989): *Az újjáépítés gyermekei - a konszolidáció gyermekei.* Magvető, Budapest

Földiák András (1977): A klubmozgalom útjai, lehetőségei. In: *Két tanulmány az ifjúsági klubmozgalomról.* Népművelési Intézet, Budapest

Fóti Péter (2009): Útmutató rebellis tanároknak. Saxum, Budapest

Földes Éva (1964): *Népnevelési-népoktatási törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Gábor Kálmán (2006): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Gáspár László (1999): *Az iskolakérdés.* OKKER, Budapest

Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problématörténeti alapon.* OKKER, Budapest

Giesecke, H. (2003): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk): *Szociálpedagógia.* Osiris, Educatio, Budapest. 325–335.

Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Holt, J. (1971): *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better.* Dutton, New York

Illich, I. (1971): *Deschooling Society.* Calder and Boyers, New York

Jeney Lajos (1986): *Improvement of the design, planning and management of educational bulidings and furniture: case study on Hungary.* UNESCO, Budapest

Jeney Lajos (2014): Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegyűjtött tanulmányok. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest

Kahn, G. (1992): *Janusz Korczak und die juedische Erziehung.* Deutscher Studien-Verlag, Weinheim

Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán (2002): *Csenyéte antológia.* Gandhi Közalapítványi Gimnázium, Budapest–Pécs

Klein Sándor (2007): *Gyerekközpontú iskola.* Edge 2000 Kft., Budapest

Loránd Ferenc (1980): Cui prodest? Az iskolai szelekció és néhány következménye. *Világosság*, **21.** 1. sz. 23–29.

Lőrinczi Csaba (1992): A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei. *Parola*, **3.** 4. sz. 16–17.

Makai Éva (2007) Új kihívások és lehetőségek a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.* OKKER Zrt., Budapest. 318–328.

Makai Éva (2010): Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigánygyerekek. In: Majsai Tamás és Nagy Péter Tibor (szerk.): *Lukács a mi munkatársunk. A WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára.* Wesley Jubileumi Kötetek 2., Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. 188–206.

Makarenko A. (1979): *Pedagógiai hősköltemény*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Mihály Ottó (1979): *Közoktatás és permanens nevelés.* MTA PKCS, Budapest

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei.* Okker, Budapest

Mihály Ottó (1999): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: uő (szerk): *Az emberi minőség esélyei.* Okker, Budapest. Szükséges az előző hivatkozás, meg ez is? Ha igen, kell az oldalszám.

Nagy Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely Levente (2013, szerk.): *Magyar Ifjúság 2012, Tanulmánykötet.* Kutatópont, Budapest. 211–229.

Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban.* ISZT Alapítvány, Budapest

Nagy Ádám, Nizák Péter és Vercseg Ilona (2013): *Civil társadalom, nonprofit világ.* UISZ Alapítvány, Budapest

Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás és Schád László (2014): *Ifjúságügy.* ISZT Alapítvány, Budapest

Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika,* 83. sz. 93–108.

Natorp, P. (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Osiris, Educatio, Budapest. 49–57.

Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Niemeyer, Ch. (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Osiris, Educatio, Budapest. 31–49.

Nohl, H. (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Osiris, Educatio, Budapest. 57–62.

P. Miklós Tamás (1997): „Ifjúsági szerveződések évszázada?" Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX-XX. századi Magyarországon. Új Pedagógiai Szemle, **47.** 11. sz. 35–43.

Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz legenda.* Osiris, Budapest

Pőcze Gábor és Trencsényi László (1987): Általános művelődési központok: szolgáltatás reggeltől estig. In: Petró András (szerk.): *Köznevelésünk évkönyve.* Tankönyvkiadó, Budapest. 134–149.

Pőcze Gábor (1989): Általános iskolás tanulók – pedagógusaik szemével. *Pedagógiai Szemle*, **39.** 3. sz. 226–236.

Rapos Nóra, Gaskó Kriszta, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély,* **18.** 4. sz. 24–36.

Reimer, E. (1971): *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education.* Penguin, Harmonds-worth

Rogers, C. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In: S. Koch (szerk.): *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context.* McGraw Hill, New York. 184–257.

Rogers, C. (2015): *Valakivé válni – A személyiség születése.* Edge 2000 Kft., Budapest

Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik.* Tankönyvkiadó, Budapest

Sáska Géza (2009): The Emergence of the „Real" Socialist Pedagogy. In: Johanna Hopfner, Németh András és Szabolcs Éva (szerk.): *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. *Band 5.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, New York, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 201–209.

Sáska Géza (2012): Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! Universitas Pannonica 15. Gondolat Kiadó, Budapest

Schlieper, F. (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk): *Szociálpedagógia.* Osiris, Educatio, Budapest. 62–77.

Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Snyders, G. (1973): *Où vont les pédagogies non-directives?* PUF, Paris

Szekszárdi Ferencné (1991): A zsarnokság vége. *Iskolakultúra,* **1.** 4. sz. 27–31.

Takács Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság,* **30.** 2. sz. 75–89.

Török József (1987): *Az ifjúsági klubmozgalom társadalomtörténeti vázlata.* Zempléni Múzsa Alapítvány, Sárospatak

Trencsényi Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés.* Fapadoskönyv, Budapest

Trencsényi László (1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv.* Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest

Trencsényi László (1994a): Gyermek és demokrácia - dániai tanulmányút. *Iskolakultúra,* **4.** 19. sz. 73–76.

Trencsényi László (1994b): Az iskola-köztársaságok történetéből. In: Pál Tamás, Papp György és Trencsényi László (szerk.): *Az „alkotmányos" pedagógus: Janusz Korczak.* Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest. 77–95.

Trencsényi László (1997): Mozgalmak évada? Új Pedagógiai Szemle, **47.** 11. sz. 31–34.

Trencsényi László (2000): A gyermek mint civil. In: Pukánszky Béla **(**szerk): *A gyermek évszázada.* Osiris, Budapest. 50–55.

Trencsényi László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. Új Pedagógiai Szemle, **51.** 2. sz. 17–20.

Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszerében". In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl.* Pannon Egyetem BTK-PTE FEEK, Pápa–Pécs. 255–269.

Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg.* Önkonet, Budapest

Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon, nézőtéren.* Fapadoskönyv, Budapest

Trencsényi László (2013): *Gyermekirodalom A–Z.* Fapadoskönyv, Budapest

Trencsényi László (2014a): *Művészetpedagógiától a gyermekkultúráig.* PTE, Budapest–Szekszárd

Trencsényi László (2014b): Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. In: uő (szerk.): *Miskolci pedagógiai tükör.* Fapadoskönyv, Budapest. 27–87.

Trencsényi-Waldapfel Imre (2003): *Előadások a görög nevelés elméletéből.* Okker, Budapest

Vág Ottó (1971, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban.* Tankönyvkiadó, Budapest

Varga A. Tamás (1977): *A klub mint aktivizáló környezet.* Népművelési Propaganda Iroda, Budapest

Vastagh Zoltán (2015): *Közös élmények fonalán. Válogatott írások.* Argumentum, Budapest

Vekerdy Tamás (2011): És most belülről. Álmok és lidércek. Saxum Kiadó, Budapest

Vészi János (1990): *Alfa születik.* Tankönyvkiadó, Budapest

Vincze László (1981): *Rousseau-tól Neillig.* Tankönyvkiadó, Budapest

88/2009 (X.29.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról

Jegyzetek

[1] A szerzők ketten írják e tanulmányt, amely jellegzetességét tekintve – vélhetőleg a posztmoderntől nem teljesen idegen módon – azt a megoldást követi, hogy a konszenzuális tételek és bizonyítások mellett megőrzi a kettejük közt újabb dialógusokra serkentő különbségeket is. Ehhez hozzátartozik, hogy pályájukban sok a közös: az ifjúsági mozgalmak partvidékeiről indultak – igaz, két különböző generáció aktivistájaként. Nem tudható, hogy ez a generációs különbség magyarázza-e, hogy egyikük inkább az iskolakutatás metodikájával közelítette a közös témát, másikuk pedig az ifjúságügyi diszciplína megalapozásával; de abban egyetértés van köztük, hogy mindkét narratíva neveléstudományi megközelítést jelent. Írásunk elsősorban a magyar, kelet-közép-európai történések reflexiója.

[2] A reformpedagógiai, iskolaújító mozgalmak a XX. század elején az urbanizáció, a modern társadalmak, euroatlanti típusú kultúrák válasza a társadalmi krízisre. Történeti elemzése a nemzetközi szakirodalomban – különösen a „kétpólusú világ" időszakában – igen megosztott. Rövid ideig pedig alapvetően együtt jártak különböző, életmódváltást hirdető „forradalmi" mozgalmakkal, legyen az politikai-társadalmi forradalom, vagy inkább az exodust hirdető életreform-mozgalom. A sztálini termidor idején fordult a megítélés Kelet-Európában, a burzsoázia saját gyermekeinek dédelgető inkubátorát látták, láttatták azokban az innovációkban is, amelyek pedig éppen szociális érzékenységükkel tűntek ki. A „baloldali" konzervativizmus (pl. a francia Snyders a hetvenes években, a magyar Vincze) és a „jobboldali" (pl. a magyar Sáska) összetalálkozott az újiskola-kritikákban, s igazán 1968 hozott alapvetően fordulatot és integrációt az értékelésben, amikor a posztmodern pluralizmus jegyében alternatívákként nyertek létjogosultságot e törekvések (*Snyders*, 1973; *Sáska*, 2009; *Vincze*, 1981).

[3] Másutt bemutattuk (*Nagy* és *Trencsényi,* 2012), hogy a reformpedagógia „új" jelzője egyszerre foglalta magában már a XX. század elején egy új tudományos társadalom- és gyerekképet, e társadalomnak (s a benne élő gyermeknek, serdülőnek, fiatal felnőttnek) megannyi új vonását (pontosabban az erről keletkezett új tudásokat, melyeket a pszichológia, a szociológia, majd a kulturális antropológia tárt fel), de legalább ennyire a modernitástól némiképp „megszédülten" magának az „Újnak" kultuszát – harmóniában az egykorú művészeti avantgárd szemléletmódjával (*Trencsényi,* 1993).

[4] Ezt a kérdést feszegeti társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányában Barcsi Tamás is (2012).

[5] „Miért különösen aktuális, hogy úgy beszéljünk róla, mint *szerepek együtteséről?* Plurális demokráciában élünk, ennek minden ellentmondásosságával; együtt! Nincs felsőbbséges állam, amely a heteronóm erkölcsiség nevében elosztja a szerepeket, szereprendszereket. Míg korábban a gyermek, a kamasz különböző szerepeit egy intézményrendszer próbálta lefedni, ma már nincs olyan intézmény, amely kisajátíthatná, államosíthatná! Korábban az állam, vagy még régebben az egyház áll a hierarchia csúcsán; *ha a gyerek nem végzett úttörőmunkát, hármas magatartást kapott, ha a zeneiskolában tanult és elment a kulturális szemlére, az úttörőcsapat nevében lépett, léphetett fel, miközben nem ott szerezte ezt a tudását. Ha betört az ABC-be, az iskolában kapta a büntetést. Az iskolai rendtartás írta elő, hogy tartózkodhat-e este 8 óra után nyilvános helyen*. Ma már az értékek és szerepek nincsenek egymástól és a hatalomtól függő viszonyban. A rendszerezettség, a *struktúra* hiányaira legitim válaszként csak a társadalmi struktúrába való beilleszkedés valamennyi szerepének támogatása lehet legitim" (*Makai*, 2007. 321).

[6] Utóbbi ugyan gyermekvédelmi nézőpontból foglalkozik a jelenséggel, de innen eljut a jelen tanulmány szempontjából fontos megközelítésig, a több társadalmi szerepben létező gyerek, kamasz felfogásáig. Ez utóbbi főbb jellemzői a következők: az esetek többségében van családja, hiszen a „nem családban nevelkedő" fogalma nem zárja ki, hogy ne lehetne családja, vagy teljességében a családja nélkül nevelkedő lenne. A szabadidős intézményrendszer széles spektrumának látogatója az ilyen értelemben felfogott gyermek és fiatal (mozilátogató, diszkózó, táncházba járó, sportoló, plázázó stb.), kultúrafogyasztó és kultúrateremtő (internetező, chatelő, zenerajongó, videojátékos, olvasó, tévénéző, versíró, sportcsapat drukkere stb.); vannak civil közösségei, közösségi szerepei (barát, cserkész, úttörő, kortárssegítő, amatőr művészeti csoport tagja, gyülekezeti tag, egészen a szektákig, marginális csoportokig). A fiataloknak akár jövedelemtermelő szerepe is lehet (diákmunka, „fehér" és „fekete" alkalmi munkák és jövedelmek, diákhitel, különböző szociális juttatások alanya), a tömegmegmozdulások értő vagy belesodródott atomjaként funkcionálhat.

[7] Ennek példája, amikor Csenyétén fiatal iskolavezetők, komoly szakmai támogatással a rogersi pedagógiát próbálták meghonosítani a helyi kisiskolában, mire a roma szülők tüntettek: „tessék nekünk olyan iskolát csinálni, amilyen a »parasztoknak« van" jelszóval követeltek „rendes iskolát maguknak" (*Kereszty* és *Pólya*, 2002). Hasonlóképp félti Bogdán Péter is az alternatív pedagógiák hegemóniájától a cigány gyerekek iskoláit (2011).

[8] Ne feledkezzünk meg ennek paródiájáról sem – Rabelais óriás királyfiainak nevelési regénye jó példa erre (Gargantua és Pantagruel).

[9] Más megfogalmazásban *személyközpontú* (*Rogers*, 1959, 2005; *Klein,* 2007; *Vastagh,* 2015), vagy minden differenciáló képet összegző jelzővel: *adaptív* (*Rapos, Gaskó, Kálmán* és *Mészáros,* 2011).

[10] Az iskola ilyen értelemben a „művelt polgár" tolvajnyelvét beszéli, vagy éppen a kreatív technokrata eszményét szolgálja ki.

[11] Sokszor érzékeljük, hogy a pedagógusok egyébként ezeket a gyerekeket szeretik legjobban, mivel ők engedelmesek, feladatra foghatók, „veszik a lapot" (*Pőcze,* 1987; *Golnhofer* és *Nahalka,* 2001; *Trencsényi,* 2001, 2014b). Nem véletlen, hogy mind a maga idején „társadalmi haladást" jelentő lutheri reformáció, comeniusi, Apáczai Csere Jánoshoz kötődő iskolateremtési szándékok, illetve később a munkásmozgalom folyamatosan napirenden tartja az iskolához, jó iskolához való hozzáférés követelését (*Vág,* 1971). Hogy a XX. század másik nagy költőjét, József Attilát idézzük, aki szerint három dolog „kell": „Kőházak, *iskolák*, kutak". (*Flóra. Már két milliárd…*) Egy más megközelítésben, a kisebbségben maradt szórvány identitásának védelmében emlegette Remenyik Zsigmond versében *(Templom és iskola),* mint szükséges intézményt, az iskolát. Lám, újabb érv az iskolaintézmény megőrzésének ideologisztikus volta mellett.

[12] Az is igaz, hogy újjáépítési ciklusokban, új elitek szervezése idején fel-felbukkan az iskola szocializációs szerepének tulajdonított jelentőség (*Forray* és *Hegedűs,* 1989).

[13] A történelmi mozgások másik alternatívája éppenséggel az iskola körüli világ jellegzetes strukturálódása, gazdagodása. A *settlement* (*Nagy, Nizák* és *Vercseg,* 2014), más vonatkozásban pedig a *city as school*, *ecole de la rue*-típusú megoldások is ebbe az irányba hatnak. De még erősebb a folyamatban a „harmadik szektor", az autonóm ifjúsági csoportlét legitimációja. Vannak megközelítések, melyek éppen s szféra, a környezet felerősítésével, pedagogizált megtámogatásával nyújtanak segítséget az eredeti funkcióira visszarendeződő iskolának is. Példánk a lengyel *Szkola szrodowiszkowa* (környezeti iskola), még inkább a francia *ZEP*-ek (*Trencsényi,* 1987), az iskolázásnak adott elsőbbség zónái, amelyben a névvel ellentétben éppen az iskola környezetét táplálták fel annak érdekében, hogy az iskola ne az esélyegyenlőtlenségeket termelje újjá.

[14] Az organikus módon létrejött iskolarendszerek mintái (főképp a skandináv országok vagy az USA) esetében nem a többé-kevésbé felvilágosult és abszolutista állam kezdeményezte felülről az iskolahálózat kiépítését, s gyakorolta mindjárt a kontrollt felette, hanem az új, a családi szocializációban már meg nem szerezhető tudásokra vágyó helyi közösségek, egyházi vagy világi önszerveződések. Ennek nyomán Dániában ma is a „hivatalos" iskolarendszerrel párhuzamos (állami költségvetésből támogatott, újabban „beszámítható") tanulási színterek működnek. A népfőiskolákon túl gondolunk itt a veszélyeztetett ifjúsági csoportok számára működtetett *ungdomskolé*ra is (*Trencsényi,* 1994a).

[15] A magyar szakma az 1956-ban Kanadába emigrált történelemtanártól, Csaba Lőrinczitől ismerhette meg a community school primer forrásait (1992). A Soros-alapítvány koordinációjában több pilote-program indult országszerte a 90-es években jelentős támogatással. Korábban a nemzetközi tapasztalatokból tájékozódó iskolaépítész, Jeney Lajos, és a művelődéstörténész, Vészi János organikus úton jutott el az integrált közösségi-kulturális-oktatási központok gondolatáig, az agóra, a zsinagóga, a középkori piactér némiképp idealizált képét állítván szembe a modernizáció túlhajszolt intézményspecializációjával. Ez lett az Általános Művelődési Központ modellje. Ez utóbbiakhoz megannyi innovátor, kutató, fejlesztő, kulturális menedzser csatlakozott, bár az államszocializmus viszonyai közepette a bürokrácia sose juttatta elegendő levegőhöz, a rendszerváltás pedig elsodorta, mára tulajdonlási akadályok is tornyosulnak előtte, a visszacentralizált állami tulajdonlású iskola ma nem képes a helyi társadalom szolgálatába lépni.

[16] Nem vitatjuk, hogy ott és akkor ez mind a legnemesebb pedagógiai szándékot szimbolizálta, mind a legeredményesebb pedagógiai eredményt érte el. Emellett e modellek – legalábbis ideológiájuk szerint – túlnyomórészt nem a „totális állam" területhódításai voltak, ideológiáikban sokkalta erősebb volt valamiféle szociális elkötelezettség, leginkább az intézménytelen, ingerszegény helyi közösségek megsegítése állt a szándékok mögött (bár sokszor a megsegítés paternalizmusával utalva valamifajta „szeretetteljes erőszakra"), sokszor éppen az állammal vagy a társadalmi mainstreammel is szembefordulva.

[17] Vö. Mihály Ottó iskolatipológiájának forradalmi iskolájával, amelyet annak győzelme után mindig bekebelez az állam (1999).

[18] Erről a hullámzó esélyekkel megjárt kálváriáról lásd Trencsényi László *A maratoni sereg* című könyvét (2011). Ugyanebben az elemzésben fél évtizede mindig találtatott konkrét ok a visszaesésre, kudarcra; a trendjellegből következik, hogy a bukások ontológiai szükségszerűségét is megvizsgáljuk.

[19] Sőt elleniskolákat működtetnek, amire egészen a huszitákig visszamenőleg vannak példáink (*Földes,* 1964).

[20] Karácsony Sándor alkalmazott metaforája a „pad alatti forradalomról" (1948), a regényirodalom és a modern filmművészet klasszikusai rendre erről szólnak. Ezt igazolja Almássy Balázs doktori disszertációja (2016), ami a Nyugat nagy nemzedékének – Kosztolányi, Babits, Juhász Gyula, Móricz és mások – pályaívein, valamint hőseik lázadó és elbukó sorsán alapul. Ottlik „iskolája" (*Szekszárdi,* 1991) és a hatvanas évek magyarországi kritikai realista „új hulláma" megannyi hasonló lázadás regénye: Gergely Márta *Sárfényes*e, Galambos Lajos *Szent János fejevétele*, Végh Antal *Bekötőút*ja, Czakó Gábor *Iskolavár*a. A film klasszikusaiból említsük a híres *Holt költők társaságá*t, a *Ha* című drámát, akár az *Eper és vér*t, a magyar Herskó *Szevasz, Veré*ját, Rózsa János *Pókfoci*ját, Dárday *Jutalomutazás*át, Gulyás Gyula *Sípoló macskakö*vét, de akár a Balázs Béla Stúdió hetvenes évekbeli teljes pedagógiai munkásságát is idesorolhatnánk.

[21] A „beilleszkedés" korparancsát a forradalmi pedagógiák csaknem egyöntetűen tagadják. Gondoljunk

Petőfi Sándornak, a XIX. századi forradalmár költőnek híres soraira, a költőbaráthoz írt híres verses levelére Arany Jánoshoz intézett verses levélben: „*S így az eléléshez nincsen mód, nincs! hivatal kell./Meghajtom fejemet, szépen mosolyogni tanúlok,/ nyájas szófogadás, kígyó-csúszásu hizelgés / Lesz kenyerem (s zsíros kenyerem)... hah, lesz a kutyának, / Nem pedig énnékem! pusztán a gondolat is már / Lángfelhőket idéz véres szemeimnek elébe,/ És szívem tombol, mint a harmadfü csikó, ha / A pányvás kötelet legelőször dobja nyakába /A pásztor, hogy a ménesből kocsirúdho' vezesse. / Nem a tehertől fél, amelyet húznia kell majd, / Nem! hanem a hámtól, mely korlátozza futását*" (*Levél Arany Jánoshoz*).

[22] Erre is szoktak magyarázatot adni azzal, hogy a modern társadalom pedagógusa olyan személy, aki életében el sem hagyta, hagyja a tantermet, legfeljebb helyét változtatja az osztályterem bútorai közt, pad mögül a katedra mögé áll…

[23] A gyerek számára sem mindegy, hogy börtönrácsokként veszi körül az iskolásnemzedéket az intézmény valóságos és virtuális bástyarendszere (amely Takács Géza írása óta a „vaskos" jelzőt viseli; *Takács,* 1987), vagy Benedek István által „aranyketreccé" varázsolt meseboltként öleli magához (1964), pedig valójában kulturálisan mégis ugyanannak a funkciónak a két oldaláról van szó.

[24] Jellemző, hogy a „szabadság-társadalmat" a nagy álmodók is a „jövőbe" helyezik (mint jóformán minden szabadság-ideológiájú államraison). Az iskola, mint *„jövőre nyíló ablak"* (*Rozsnyainé,* 1961; *Makarenko,* 1979) nem az adott kor – kritikára érdemesült – társadalmi viszonyait leképező világa, hanem a „megszerkesztett szép jövő" – ma már tudjuk – *soha meg nem valósuló*, legfeljebb különböző csoportok különböző reményeit világképpé formáló ideálképe.

[25] E jelenségvilágnak a holisztikus folklórtól elváló strukturálódásában jól megkülönböztethető a gyerekeknek válogatott, létrehozott, általuk és saját örömükre létrehozni segített, olykor a felnőtt gyönyörködését is szolgáló termékek, alkotások, tevékenységek köre (*Bús,* 2013; *Trencsényi,* 2014a). Emellett fokozatosan – nem kis részben a valóságos piac igényeinek is megfelelve, de vállalva „alternatív" életérzéseket, gyerekképeket is – eltűnik jelenségvilágból a didaxis, a direkt nevelő szándék. A „létező szocializmus" terelte vissza a pedagógiát – és a gyerekvilágot is –, valóságosan visszagyömöszölte a falak közé, úgy restaurálta a bűnhődő-megjavuló rossz gyerek irodalmi ideálját. A hetvenes évek kulturális és pedagógiai „détente"-je kellett, hogy helyreálljon a gyermekkultúrában a modern pedagógiák gyerekképe. A diákszínjáték, egyáltalán az amatőr művészeti mozgalmak történéseiben hasonló jelenségek mutathatók ki. Az amatőr művészeti mozgalmak – a fiatal generációk szabadságküzdelmeinek részeként – előbb-utóbb kibújtak az iskola gyámkodása alól (*Trencsényi,* 2012, 2013).

[26] Osborne híres drámája, a *Dühöngő ifjúság*, de akár Woodstock is jelképe az új ifjúsági világnak, melynek elemi lényege a generáció autonómiatörekvése, elhatárolódása a szülők romlottnak tartott érték- és kapcsolati kultúrájától.

[27] Ugyanerről van szó az önideológiája szerint is a hungarikummá fogadott táncházmozgalom esetében is: a neofolklorista „revival" az alternatív ifjúsági életforma kerete (*Bodor,* 2000).

[28] A XX. század első felére jellemző tömegszervezetek és -mozgalmak mindegyike létrehozott sajátos, már-már formális tanulási helyeket és alkalmakat (pl. próbázás a cserkészetben, vezetőképzés, hittankör, „pontmagyarázat" a tábori zászlófelvonásokon). Megszabadulván az állami gyámkodástól e mozgalmak leginkább apró alternatív szektákká redukálódnak (*P. Miklós,* 1997; *Trencsényi,* 1997).

[29] Nem érthetünk egyet Ferge Zsuzsa – egyebek közt a szerzőknek küldött magánlevélben 2016-ban kifejtett – álláspontjával aki a szociális munka elméletének „meghekkelőit" látja a szociálpedagógiai diskurzusban. Lehet, hogy a szakmatörténeti és képzéstörténeti háttér alapot ad egy ilyen értelmezésnek, de ebben a tanulmányban éppenséggel az integráló elemeket keressük e fogalom „zászlaja" alatt.

[30] Már önmagában a szociálpedagógia fogalma annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat, és nem csak egy, intézményi hierarchiában „összesorsolt" felnőtt és gyermek, kamasz viszonya (*Natorp,* 2000). Kialakulása vélhetően jórészt annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért, s hogy a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos teret nyert a neveléstudományban (*Niemeyer,* 2000).

[31] A hagyományos történelmi értelmezés elsősorban a német szakirodalom alapján fogalmazott, de akár a francia animátori értelmezésben is megjelent, jellegzetes az új orosz szakirodalomban.

[32] Ideértve a hagyományos és új közvetítő technológiákat, intézményeket, iskolaintézmények (óvoda, kollégium stb.) és más, az ifjú nemzedék támogatott – és nem támogatott – szocializációjában szerepet vállaló, szerephez jutó intézmények, szervezetek világát, kultúráját, történetét, hatásrendszerét, működésének szabályszerűségeit.

[33] Másfajta válasz az itt nem érintett *home schooling* jelensége. Vajon az iskolából gyermekeiket kivonó (hazarendelő) szülők keveslik-e vagy sokallják az iskola másodlagos szocializációsközeg-teljesítményét? Jellegzetesen középosztálybeli jelenségről van szó, a peremre szorított társadalmi csoportok „megoldják" a kihívást az „iskolakerülés" újratermelésével, a magasabb osztályok családjai jellegzetesen megvásárolják (vagy megvásároltatják az állammal) az exkluzívabb iskolázási színtereket, ahol nevelési értékeiknek megfelelő, azt felerősítő bánásmódban részesülnek gyermekeik. Vajon ezt tekintik újabban a szóban forgó családok alkalmasabb útnak, kikerülve az iskolában zajló (öncélú, öncélúvá váló) „nyolcéves háborút"? (*Benyovszky,* 2013).

A közoktatás színvonala és finanszírozása közötti kapcsolat Magyarországon 2003–2013 között

A magyar oktatási rendszer kritikus pontja a mérhető paraméterekben kimutatható oktatási színvonal gyengülése. Kutatásunk egyrészt arra irányult, hogy elemezzük Magyarország oktatásra fordítható teherbíró képességét, másrészt, hogy megvizsgáljuk a PISA-felmérés eredményeinek mint a közoktatási rendszerek eredményességének mérésére alkalmazott eszköznek és az oktatásfinanszírozásnak a kapcsolatát. A szerzők számszerűen bebizonyítják azt az általános vélekedést, hogy ahol többet költenek hosszú távon az oktatásra, ott az oktatási rendszer is fejlettebb. A tanulmány új eredménye az elemzés során annak bebizonyítása, hogy adott szintű finanszírozás felett már a finanszírozás növelése nem emeli a tanulók kompetenciaszintjét. A szerzők számítása alapján az oktatásfinanszírozás optimális mértéke az adott időszak átlaga alapján 6500 USD körüli összegre tehető.

Bevezetés

Az oktatás színvonalának nemzetközileg elfogadott vizsgálata a PISA-felmérés. E felméréssel az OECD célja gazdasági irányú: a mindennapi életben használható tudás, képesség vizsgálata, azaz a hallgatók kompetenciamérése. Kutatásunk adatbázisa a 2003., 2006., 2009. és a 2012. évi PISA-felmérések OECD által közölt anyagaiból származik. Vizsgálatunk során statisztikai és matematikai statisztikai eszközöket alkalmaztunk. Az eszköztár ismertetésére az egyes vizsgálatoknál térünk ki.

Cikkünk makrogazdasági elemzéssel kezdődik, amely során a közoktatás finanszírozási kereteit mutatjuk be. A magyar közoktatást különböző (állami és korábban önkormányzati is, egyházi, alapítványi, illetve egyéb) fenntartók mellett is alapvetően a központi költségvetésből finanszírozzák (Bertalan 2011). A finanszírozás egyéb forrásairól részletes kimutatás nem áll rendelkezésre, azonban e tételek a teljes iskolai költségeknek csupán néhány százalékát teszik ki.

A közoktatás finanszírozásának mértéke Magyarországon 2003–2013 között

Az elmúlt évtizedben az iskolák kiadásai Magyarországon az 1. táblázat adatai szerint alakultak. A táblázat azt mutatja, valóban igaz, hogy a közoktatásra egyre kevesebb jut. Bár a kép árnyalt. A táblázat első sorában látható állami és az adott években még önkormányzati kiadások (milliárd Ft) 2008-ig nőnek, majd két éven keresztül lényegében stagnálnak, 2011-től folyamatos a csökkenés. Ezek az adatok, valamint a második

sorban látható, az előző évi ráfordítás arányában, a változást mutató adatok, nem veszik figyelembe az inflációt (4. sor). A harmadik sor mutatja a közoktatás finanszírozását reálértéken. Ebből jól látható, hogy tényleges növekedés 2005-öt kivéve a vizsgált években alig volt. 2006-tól kezdve egyre kevesebb pénzt kapott reálértéken az ágazat.

1. táblázat: Az állami közoktatási intézmények folyó kiadásainak alakulása, a kiadások növekedési üteme folyó és összehasonlító áron, valamint a fogyasztói árindex, 2003–2013 között

	2003	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*2012*	*2013*
Kiadások folyó áron (milliárd Ft)	825	837	895	927	949	975	942	954	920	868	830
Növekedési ütem folyó áron (%)*		101,5	106,9	103,6	102,4	102,7	96,6	101,3	96,4	94,3	95,6
Növekedési ütem összehasonlító áron (%)*		95,0	103,2	99,7	94,8	96,8	92,7	96,5	92,8	89,3	94,0
Fogyasztói árindex (%)		106,8	103,6	103,9	108,0	106,1	104,2	104,9	103,9	105,7	101,7

Forrás: saját szerkesztés a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014. adatai alapján
(Előző év = 100%)*

A finanszírozást több oldalról szokás vizsgálni, összehasonlítani. Az előbbi költségvetési adatok önmagukban nem jelentik még azt, hogy ténylegesen csökken a közoktatás támogatása. Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk, meg kell vizsgálni, összehasonlítási célból is, hogy

- GDP arányosan mekkora a közoktatás finanszírozása az adott években (ez egyúttal az ország teherbíró képességét is jelzi);
- a tanulók létszámaránya miként változott a közoktatásban.

Az OECD-tagállamokban elfogadott arány a GDP minimum 5%-ának oktatási kiadásokra fordítása (OECD, PISA 2009). Ez természetesen nagy értékbeli eltéréseket mutat a tagországok között. Ez a mérőszám alkalmas az országok közötti relatív összehasonlításra, de messzemenő következtetéseket nem lehet belőle levonni, mert nemcsak az adott ország bruttó hazai termékének értéke változhat évente, de ugyanígy a közoktatásban részt vevő tanulói létszám is.[1] Konkrét számításokra így a GDP arányos finanszírozás önmagában nem alkalmas.

A magyar GDP arányában az oktatási kiadások összességében 2006-ig megfelelnek az 5%-os kritériumnak, 2007-től viszont folyamatos csökkenő tendencia látszik. A közoktatás finanszírozása a GDP arányában a vizsgált időszakban folyamatos csökkenést mutat (2. táblázat).

2. táblázat: Az állami, önkormányzati oktatási ráfordítások a magyarországi GDP arányában (százalék)

	2003	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*2012*	*2013*
Közoktatási kiadások	4,1	3,8	3,9	3,7	3,5	3,4	3,4	3,3	3,0	2,9	2,7
Oktatási kiadások összesen	5,7	5,2	5,3	5,1	4,9	4,8	4,8	4,7	4,3	4,1	3,9

Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014.

Az előzőekben említett diáklétszám-csökkenés magyarázatot ad a tényleges oktatási költségek csökkenésére. Ennek alátámasztására vizsgáltuk meg az egy főre jutó éves oktatási költséget.

3. táblázat: Magyarországon egy tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján) összege ezer Ft-ban

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Alapfokú és középfokú okt.	441	467	507	538	558	582	564	581	553	552	530

Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv, 2014.

A táblázat szerint 2009-ben a válság miatt történt ugyan egy kisebb visszaesés, de a 2010. évi finanszírozás nominális értékben elérte a 2008. évi szintet. A következő három évben viszont már ténylegesen nominális csökkenés tapasztalható. A költségvetési kiadások tehát nemcsak a diákok csökkenő száma miatt esnek, hanem az egy főre jutó oktatási kiadások csökkenése miatt is.

A PISA-eredmények és az oktatásfinanszírozás kapcsolata

A PISA-felmérések célja annak megállapítása, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükséges alapvető ismeretekkel. Az összeállított kérdőívektől kezdve, a mintaválasztási eljárások, az eredménymutatók és háttérindexek kialakításán át, a hibaszámítási eljárásokig úgy alakították ki a mérést, hogy az az egyes országok oktatási rendszeréről megbízható képet adjon (Balázsi et al., 2010).

A PISA-mérés ezért elsősorban az egyes országok oktatási rendszerének egészére fókuszál. Részterületekkel, így egyes diákok eredményeivel nem foglalkozik, ezek a kérdések a hazai kompetenciamérések tárgyát képezik. A PISA-felmérésre 2000-től kezdve háromévente kerül sor. A részt vevő országok: az OECD-tagok, partnerországok és meghívott országok. 2009-ben ez 68 államot jelentett, amelyek a világ gazdasági összterméke 90%-át adták (OECD, PISA 2009). A mérésben országonként átlagosan 5000 tanuló vesz részt 150 iskolából, figyelembe véve a különböző iskolatípusokban tanuló diákok arányát. A PISA ezért az egyik legnagyobb nemzetközi felmérés. A felmérés három területen zajlik: szövegértés, matematika és természettudomány, valamint minden alkalommal egy-egy tudásterület valamelyikéhez szorosan kapcsolódó keresztkompetenciák vizsgálata is történik. A felmérés és a háttérkérdőívek kitöltése a közoktatási rendszerek eredményességének és legfontosabb jellemzőinek kvalitatív mérésére szolgálnak.

A PISA-felmérés elemzői felhívják a figyelmet, hogy a PISA nem nemzetek versenye. A résztvevők között pontos rangsort nem lehet felállítani. Az egyes pontszámok helyezési tartományba sorolhatóak nagy valószínűséggel, amelynek mértéke 95% (OECD, PISA 2009). A különböző országok oktatási színvonalát ez a mérés mutatja meg leginkább összehasonlító módon.

Az elemzés egyik kulcskérdése, hogy az oktatásfinanszírozás mennyire befolyásolja egy adott ország oktatási színvonalát. Ezt a kérdést korrelációszámítással kíséreljük meg megválaszolni. Az oktatás színvonalát a PISA-eredmények adják, ehhez rendeltük az adott ország közoktatásra jutó finanszírozását. A tanulók 15 évesen vesznek részt a mérésben, ez azt jelenti, hogy jellemzően kilenc éve tanul már iskolarendszerben. Ezért a mérés előtti finanszírozás kilenc évének átlaga tekinthető egy-egy ország finanszírozási értékének. Csak olyan országok kerülhettek be a vizsgálatba, amelyeknek volt PISA-eredménye, és az Education at a Glance 2000–2010. évi kiadványaiban szerepel az 1 főre jutó oktatási költség USD-ben, vásárlóerő-paritás módszerével összevetve.

4. táblázat: A PISA-felmérés alapján korrelációszámítás a finanszírozási összegek átlagával

Mérés területe	*Európa 2000*	*Összes ország 2000*	*Európa 2003*	*Összes ország 2003*	*Európa 2006*	*Összes ország 2006*	*Európa 2009*	*Összes ország 2009*	*Európa 2012*	*Összes ország 2012*
Szövegértés	0,401	0,563	0,43	0,684	0,332	0,67364	0,407	0,721	0,2856	0,4545
Matematika	0,477	0,572	0,451	0,683	0,342	0,68594	0,492	0,731	0,2207	0,4357
Természettudomány	0,287	0,45	0,34	0,584	0,155	0,66844	0,29	0,706	0,1476	0,9815
Átlag	0,42	0,544	0,358	0,665	0,296	0,70008	0,428	0,721	0,2279	0,4418
Vizsgált országok száma	21	28	22	34	24	39	24	39	25	35

Forrás: saját számítások az Education at a Glance 2000–2010 és 2005–2014 adatai alapján

A 2000-es eredmények azt mutatják, hogy az európai országok eredményei és a finanszírozása között kismértékű szorosság található. Ha mind a 28 vizsgált országot nézzük, akkor a korreláció eredménye azt mutatja, hogy összességében, valamint a szövegértés és a matematika területeken közepes mértékű a kapcsolat szorossága. 2003-ban az európai országok esetén továbbra is közepesnél kisebb a kapcsolat szorossága, míg mind a 34 országot figyelembe véve már több mint közepes erősségű kapcsolat-szorosságot találhatunk a PISA-eredmény és a finanszírozás mértéke között. 2006-ban a korrelációszámítás eredménye nagy hasonlóságot mutat a 2003-as mérésével. Az európai országoknál itt is a közepesnél gyengébb, az összes ország esetében a közepesnél kicsit erősebb kapcsolat jellemzi az eredmény és a finanszírozás között.

Magyarország (világos négyzet) a két trendvonal alatt helyezkedik el. Ez azt jelenti, hogy oktatási rendszere eredményessége alapján messze jobb eredményt ért el a kompetenciaméréseken, mint ami az oktatásfinanszírozásának mértékéből valószínűsíthető lenne. Magyarország az adott időszak alatt átlagosan 3137 USD-t fordított az oktatásra, és 495 pontot ért el a PISA-méréseken. Ez az eredmény (495 pont) az elemzés szerint, az exponenciális trendvonal alapján 5200 USD átlagértékkel, a lineáris trendvonal szerint pedig 6000 USD átlagos finanszírozással lenne elérhető a trendek alapján.

2009-ben is az előzőekhez hasonló eredményt kaptunk. A korrelációs kapcsolat az európaiaknál gyengébb, mint az összes ország figyelembevételekor, nem éri el a közepes szintet. Az összes ország 0,72-es átlageredménye viszont viszonylag magas szorosságot jelent a PISA-eredmény és a közoktatás finanszírozása között.[2] A 2012. évi adatok az értékek nagymértékű csökkenését jelzik. Ez felvetheti annak kérdését, hogy történt-e módszertani változás. Módszertani változás nem történt, csak a finanszírozás mértéke és az eredmények változtak.

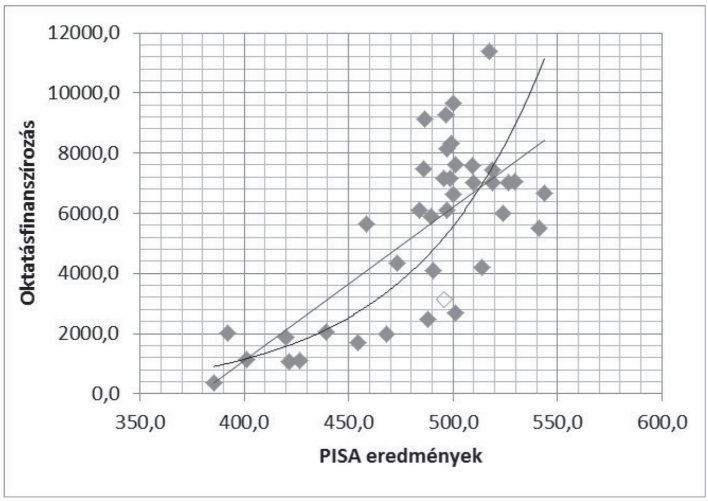
Az 1. ábra a 2009-es PISA-felmérésben részt vett országok átlagos pontszáma és a közoktatás 1997–2007 közötti évek finanszírozásának átlaga közötti összefüggést mutatja. Az ábrában elhelyezett lineáris trendvonal megmutatja, hogy egy adott ország az adott finanszírozása mellett milyen színvonalú PISA-eredményt tudna felmutatni. A vonal felett elhelyezkedő országok ered-

ményükhöz képest az átlagnál többet, az az alattiak az átlagnál kevesebbet fordítanak az oktatásukra. A finanszírozás mértékén túl az egyes országok oktatási rendszere is hatással van a tanulók kompetenciaszintjére.

Az exponenciális trendvonal árnyaltabb képet nyújt a kompetenciaeredmények és a finanszírozás kapcsolatáról az egyes országok tekintetében. Az exponenciális trendvonal 4000 USD-ig lassulva nő, vagyis egységnyi ráfordítással várhatóan kedvezőbb eredmények érhetők el. A két trendvonal találkozása után, 6500 USD fölött, már nagymértékű finanszírozás szükséges egységnyi kompetenciaeredmény eléréséhez.

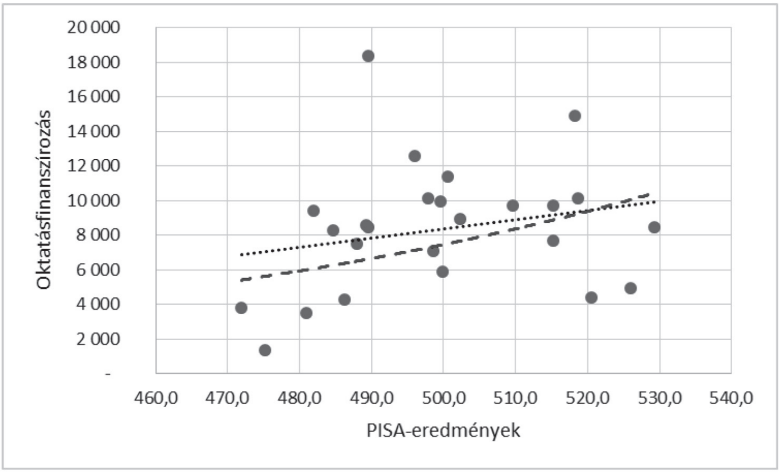
Az ábrán jól látható, hogy a trendvonalak metszéspontja után lényegében egyik trendvonal sem adna igazán jó becslést. Ebből arra lehet következtetni, hogy ha egy ország átlagosan 6500 USD-t fordít közoktatásra, és a felmérésen nem ér el legalább 512 pontot, akkor nem a finanszírozás mértékével, hanem valószínűleg az oktatási rendszer minőségével lehet gond.

Magyarország (világos négyzet) a két trendvonal alatt helyezkedik el. Ez azt jelenti, hogy oktatási rendszere eredményessége alapján messze jobb eredményt ért el a kompetenciaméréseken, mint ami az oktatásfinanszírozásának mértékéből valószínűsíthető lenne. Magyarország az adott időszak alatt átlagosan 3137 USD-t fordított az oktatásra, és 495 pontot ért el a PISA-méréseken. Ez az eredmény (495 pont) az elemzés szerint, az exponenciális trendvonal alapján 5200 USD átlagértékkel, a lineáris trendvonal szerint pedig 6000 USD átlagos finanszírozással lenne elérhető a trendek alapján. Ha a magyar 3137 USD ráfordítás összegét nézzük, akkor a lineáris trend alapján 390, az exponenciális trendvonal alapján 465 pontot ért volna el az ország. Mindez azt jelenti, hogy a magyar közoktatás színvonala jobb, mint a finanszírozása, hiszen pozitívan befolyásolta a kompetenciaeredményeket. Ha a magyar oktatásfinanszírozás elérné a 6500 USD-t évente – mely az átlagosan ráfordított összeg kétszerese lenne a vizsgált időszakban –, akkor az ország valószínűleg a világ élvonalához tartozna a nemzetközi kompetenciamérések eredményeit illetően.



Forrás: Education at a Glance 2000–2010 adatai alapján. –
Megjegyzés: Az üres négyszög Magyarországot jelöli.

1. ábra: 2009-es PISA-felmérésben részt vett országok átlagos pontszáma és a közoktatás finanszírozásának átlaga lineáris és exponenciális trendvonallal ábrázolva (USD/fő/év-ben)



Forrás: Education at a Glance 2000–2014 adatai alapján

2. ábra: 2012-es PISA-felmérésben részt vett országok átlagos pontszáma és a közoktatás finanszírozásának átlaga lineáris és exponenciális trendvonallal ábrázolva (USD/fő/év-ben)

Az adatokat mélyebben elemezve kitűnik, hogy nem azok az országok érik el a legjobb eredményeket a PISA-teszteken, amelyek a legtöbbet fordítják az oktatásra. Viszont az is jól látszik, hogy ahol keveset költenek az oktatásra, azok az országok rendre alacsony eredményt érnek el az OECD-felméréseken. Az elemzés a továbbiakban, az előző felismerés alapján, arra irányul, hogy mennyire lehet szoros kapcsolatot találni a finanszírozás és a PISA-eredmény között. Ehhez a vizsgált 39 ország az 5. táblázatban látható intervallumokba került beosztásra.

5. táblázat: A finanszírozás mértéke és a 2009. évi PISA-eredmény korrelációs kapcsolata, a legalacsonyabb finanszírozásból kiindulva

	Szövegért.	*Matemat.*	*T.tud.*	*Átlag*	*Országok száma kumuláltan*
4000 USD alatt	0,8184	0,7529	0,8308	0,8069	12
5000 UDS alatt	0,8101	0,7629	0,7995	0,7973	15
6000 USD alatt	0,8137	0,7325	0,7464	0,7682	19
7000 USD alatt	0,8096	0,7451	0,7789	0,7824	23
8000 USD alatt	0,7991	0,7794	0,7733	0,7903	33
9000 USD alatt	0,7820	0,7670	0,7495	0,7726	35
Minden ország	0,7086	0,7293	0,6922	0,7191	39

Forrás: saját számítások az Education at a Glance 2000–2010 adatai

Önmagában a 2012. évi adatokat elemezve érdekes megfigyeléseket tehetünk. Az 5. táblázathoz képest kevesebb, csak 25 ország adatait elemezhettük. Ez az előző megfigyelések 64%-a. Ha az 5. táblázat ország adatait ezzel a 64%-kal korrigáljuk, akkor jól látszik, hogy 2012-re a finanszírozás mértéke a legtöbb országban nőtt, de ez nem hozta magával a PISA-eredmények javulását. Sőt a számítások alapján a három legalacsonyabb finanszírozású ország esetében a finanszírozás növekedését egyértelműen az eredmények

csökkenése kísérte (negatív korreláció). Ez az eredmény azonban nem releváns, mert a 4000 USD alatti kategóriában nagyon kevés ország érintett. Az ok valószínűleg módszertani vagy oktatásrendszerbeli változás lehet. Ez további elemzéseket igényelne.

6. táblázat: A finanszírozás mértéke és a 2012. évi PISA-eredmény korrelációs kapcsolata, a legalacsonyabb finanszírozásból kiindulva

	Átlag	*Országok száma kumuláltan*	*2009-es adatok 64%-a*
4000 USD alatt	–0,9929	3	8
5000 UDS alatt	0,6583	6	10
7000 USD alatt	0,5952	7	12
8000 USD alatt	0,4534	10	15
9000 USD alatt	0,3197	15	21
10000 USD alatt	0,3126	19	22
összes:	0,2279	25	25

Forrás: saját számítások az Education at a Glance 2005–2014 adatai

A számításokhoz 2009-ben a 4000 USD alatti finanszírozási kategóriába 12 ország, 2012-ben 3 ország került. A kapcsolat e kategóriában nagyon szoros. Ahogy egyre több ország kerül be egy-egy intervallumba, az újonnan bekerülő országok finanszírozási összege egyre nagyobb (miután az intervallumok felső határa egyre magasabb), a kapcsolat szorossága egyre gyengül. Az 5. táblázatban látszik, hogy négy, 9000 USD felett finanszírozó ország van, ezek eredménye azonban a korreláció szorosságát csak tovább rontja. A 2012. évi PISA-felmérésben megjelent a 10 000 USD feletti kategória, melybe hat ország tartozik. A vizsgálatból az a következtetés vonható le, hogy a közepesen, illetve alacsonyan finanszírozó országok PISA-eredménye szorosan kapcsolódik a finanszírozás mértékéhez. Ezen országok esetében a finanszírozás egységnyi növelése viszonylag nagy kompetenciaszint-növekedést eredményez a diákoknál.

A vizsgálatot fordítva is elvégezve, a legmagasabb finanszírozású országok adataiból indulva ki (az intervallum „7000 USD felett" határral kezdődött), az eredmény azt mutatta, hogy a finanszírozás mértéke nem korrelál a PISA-eredménnyel. Az európai országok PISA-eredményét az előzőekben bemutatott módszerekkel vizsgálva, a finanszírozás mértéke 4000 USD alatt erőteljesen befolyásolta a tanulók eredményeit, míg magasabb finanszírozás esetén alacsony, illetve nem érte el a közepes szintet a kapcsolat szorossága.

A korrelációs együttható értéke mindenütt pozitív, tehát átlagosan a magasabb finanszírozású országok eredménye kedvezőbb, mint az alacsony finanszírozásúaké, de a kapcsolat nem szoros. Ebből az következik, hogy a PISA-eredményeket az európai országok esetében az oktatásfinanszírozás kizárólagos mértékével csak kismértékben lehet magyarázni.

7. táblázat: Európai országok 2009-es PISA-eredménye és az országok átlagos finanszírozási mértékének korrelációja

	Átlag	*Országok száma*
4000 USD alatt	0,8506	4
5000 UDS alatt	0,2968	7
7000 USD alatt	0,4450	12
8000 USD alatt	0,4225	19
9000 USD alatt	0,3855	21
összes:	0,3736	24

Forrás: saját számítások az Education at a Glance 2000–2010 adatai alapján
Az 1 főre jutó közoktatási költség USD-ben, PPP-ben mérve.
(PPP = „purchasing power parity", magyarul vásárlóerő-paritás.)

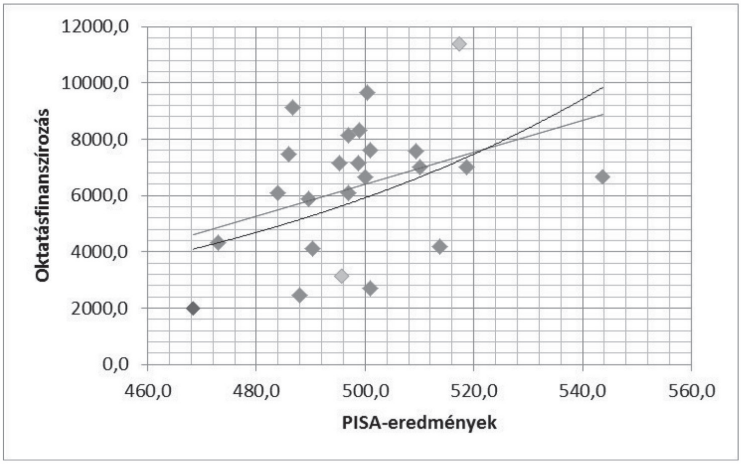
8. táblázat: Európai országok 2012-es PISA-eredménye és az országok átlagos finanszírozási mértékének korrelációja

	Átlag	*Országok száma*
4000 USD alatt	0,3678	6
5000 UDS alatt	0,7854	10
7000 USD alatt	0,6677	12
8000 USD alatt	0,6891	17
9000 USD alatt	0,6376	23
10 000 USD alatt	0,5998	28
összes:	0,4418	35

Forrás: Education at a Glance 2005–2014.
Az 1 főre jutó közoktatási költség USD-ben, PPP-ben mérve

A 3. ábra a 2009-es PISA-felmérésben részt vett európai országok átlagos pontszáma és a közoktatás 1997–2007 közötti évek finanszírozásának átlaga közötti összefüggést mutatja.

A trendvonalak alatti országok, köztük Magyarország (itt is világos négyzet), a finanszírozásuk mértékéhez képest jó PISA-eredményt értek el. Az oktatási támogatás alapján Magyarország csak három országot előzött meg az európai országok közül, míg a kompetenciafelmérésen kilencet. Magyarország a 495 pontos eredményt 3137 USD átlagfinanszírozással érte el, ehhez a pontszámhoz az európai országok átlaga szerint az exponenciális trendvonal alapján 4800 USD, a lineáris trendvonal alapján pedig 6100 USD szükséges.



Forrás: Education at a Glance 2000–2010 adatai alapján saját készítés

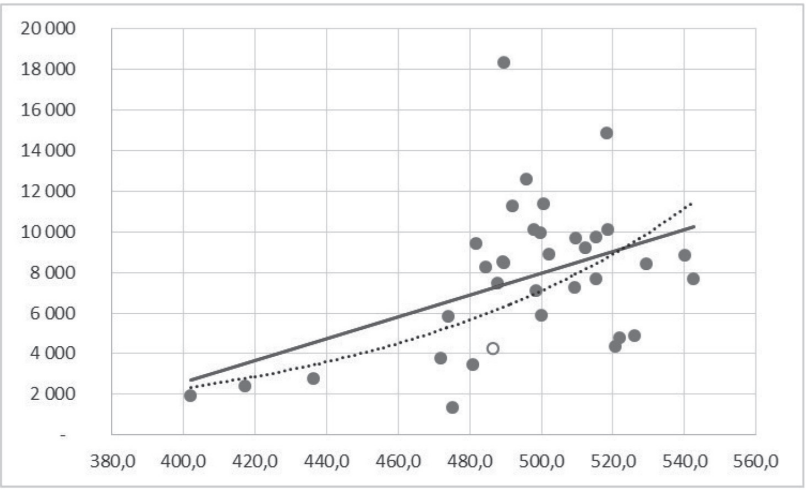
3. ábra: A PISA-felmérésben részt vett európai országok átlagos pontszáma és a közoktatás finanszírozásának átlaga lineáris és exponenciális trendvonallal ábrázolva (USD/fő/év-ben)

Az ábra alapján három szélsőséges európai eredmény figyelhető meg:

- Svájc finanszírozási értéke nagyon magas, átlagosan meghaladta a 11 000 USD-t, miközben a PISA-eredménye 517 pont.
- Oroszország oktatásfinanszírozása Európában egyedüliként nem érte el a 2000 USD-t, eredménye is a leggyengébb lett 468 ponttal.
- Az európai eredmények közül kiemelkedik Finnország (zöld), amely átlagos finanszírozás mellett (6665 USD) 543 pontot ért el a felmérésen.

Ha Finnországot tekintjük optimálisnak, akkor azt láthatjuk, hogy a magyar oktatási rendszer támogatása csak fele a legjobbaknak. A táblázatból és a diagramból egyértelműen következik, hogy az országok oktatási színvonalát a finanszírozás mellett más is erőteljesen befolyásolja. Minden valószínűség szerint az oktatáspolitika és az oktatás színvonala. Ugyanakkor az elemzésekből az is kiderült, hogy az európai országok eredményei nem tükrözik minden esetben a nagyobb finanszírozás hatékonyságát, világszinten a kapcsolat szorosabb.

Így elmondható, hogy a finanszírozás nagyon fontos tényező a tanulók kompetenciaszintjének kialakításában, de egy határon túl már nem járul hozzá annak emeléséhez.



Forrás: Education at a Glance 2005–2014 adatai alapján saját készítés

4. ábra: A PISA-felmérésben részt vett európai országok átlagos pontszáma és a közoktatás finanszírozásának átlaga lineáris és exponenciális trendvonallal ábrázolva (USD/fő/év-ben)

Következtetések

A PISA-felmérés eredményeinek mint a közoktatási rendszerek eredményességének mérésére alkalmazott eszköznek és az oktatásfinanszírozásnak a kapcsolatát megvizsgálva egyértelműen kimutatható volt, hogy ahol többet költenek hosszú távon az oktatásra, ott az oktatási rendszer is fejlettebb, és általában jobb kompetenciaeredményeket érnek el. A PISA-eredményeket elemezve nemzetközi viszonylatban a magyar eredmények gyenge közepesnek tekinthetők. Elemzésünk során bebizonyosodott, hogy adott szintű finanszírozás felett már a finanszírozás növelése nem emeli a tanulók kompetenciaszintjét. A számítások alapján az oktatásfinanszírozás optimális mértéke az adott időszak átlaga alapján 6500 USD körüli összegre tehető.

A PISA-felmérés eredményeinek mint a közoktatási rendszerek eredményességének mérésére alkalmazott eszköznek és az oktatásfinanszírozásnak a kapcsolatát megvizsgálva egyértelműen kimutatható volt, hogy ahol többet költenek hosszú távon az oktatásra, ott az oktatási rendszer is fejlettebb, és általában jobb kompetenciaeredményeket érnek el. A PISA-eredményeket elemezve nemzetközi viszonylatban a magyar eredmények gyenge közepesnek tekinthetők.

A PISA-mérés és az oktatásfinanszírozás összevetésénél, a világ 39 országának eredményeit figyelembe véve viszonylag szoros korrelációs kapcsolat volt kimutatható a tényezők között. Ebben annak is szerepe van, hogy a legtöbb Európán kívüli ország alacsony összeget fordít az oktatásra, és PISA-eredményei is gyengék, így egységnyi finanszírozásemelés általában növeli a tanulók kompetenciaszintjét. A legalacsonyabb finanszírozású országok esetében a 2012-es

felmérés alapján negatív korrelációt mértünk, így valószínűsíthető, hogy ezen országokban az emelés mellett egyéb átalakítás (módszertani, iskolarendszerbeli stb.) is történt. Az európai országok kompetenciaeredményei és finanszírozásuk között kevésbé szoros a kapcsolat. Ennek oka az lehet, hogy finanszírozásukban nincs olyan nagy különbség, mint az Európán kívüliek esetében. A kutatás kimutatta, hogy az európai országokkal összevetve Magyarország csak három országnál fordít többet közoktatásra, miközben a PISA-felméréseken kilencet előz meg, így Magyarország a saját finanszírozásának mértékét tekintve jó eredményeket ér el a PISA-felméréseken, de ez csak ebben a viszonyításban jó eredmény. Az igazán jó kompetenciaeredményekkel és kiváló versenyképességi mutatókkal bíró országok közel kétszeresét költik az egy főre jutó oktatásfinanszírozásra, mint Magyarország.

Jegyzetek

[1] Magyarországon általános iskolában, nappali tagozaton a 2001/2002-es tanévben még 944 244 tanuló tanult, a 2012/13. évi tanévben ez a létszám már csak 742 931 fő volt a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013 szerint. Ez 27%-os csökkenést jelent tizenkét év alatt.

[2] A számítások alapján felhívjuk a figyelmet arra, hogy az európai természettudományos felmérés eredményei minden felmérésnél nagyon gyenge kapcsolatot mutatnak a finanszírozással, miközben a természettudományok tanítása költségesebb a szövegértésnél és a matematikánál.

Irodalomjegyzék

Auxné B. I., Balázsi I., Lak Á.és Szabó V. (2012): *Országos kompetenciamérés 2011*. Országos jelentés, OH, 6–12.

Balázsi I., Ostorics L., Szalay B. és Szepesi I. (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés, Szövegértés tíz év távlatában.* OH, Budapest, 9–47.

Competitiveness Yearbook.

Education at a Glance 2000–2010: letöltés ideje: 2011. 08. 10.

Education at a Glance 2000, OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED438334

Bertalan Péter: Oktatás Magyarországon. In: Ondrej Mészáros (szerk.): *Science for Education – Education for Science = Veda pre vzdelanie – Vzdelanie pre vedu = Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért.* 122. Konferencia helye, ideje: Nyitra, Szlovákia, 2011. 10. 20–2011. 10. 21. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara, 2011. 7–12. (Europica varietas)

Education at a Glance 2001., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/20/0,3746,en_2649_39263238_2672660_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2002., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/42/0,3746,en_2649_39263238_1939690_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2003., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/34/0,3746,en_2649_39263238_14152482_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2004., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/11/0,3746,en_2649_39263238_33712011_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2005., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/11/0,3746,en_2649_39263238_35321099_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2006., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_39263238_37344774_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2007., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/30/0,3746,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2008., OECD Indicator B1., letöltés helye: http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2009., OECD Indicator, letöltés helye: http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html

Education at a Glance 2010., OECD Indicator, letöltés helye: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,

en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html, pp. 35–40, 191–321, 248–250.

Education at a Glance 2013., OECD Indicator, letöltés helye: http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf letöltés ideje: 2014. 06. 02. 36–80, 162–174, 182–193.

Education at Glance 2014 OECD Indicator, letöltés helye:

https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf letöltés ideje: 2016. 02. 27. 201–221.

Hunyadi L. és Vita L. (2008): *Statisztika II*. Aula Kiadó.

Madaras Attila (2015): *A közoktatás finanszírozás eredményességének összefüggései*. PhD-értekezés, Kaposvár.

OECD Programme for International Student Assessment (PISA) – Database 2009, letöltés helye: http://pisa2009.acer.edu.au/ letöltés ideje: 2010. 11. 21.

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2013.171–177.

Stiglitz, J. E. (2000): *A kormányzati szektor gazdaságtana*. KJK – Kerszöv, 380–390.

Varga József
Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar

Madaras Atilla
Szent Benedek High School and Vocational Training School, Pannonhalma

Gáspár Bencéné Vér Katalin
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Gazdaságtudományi Tanszék

Törismeret I. rész

(Személyiségtréning történelemórán)

Torna az agynak és tréning a léleknek minden jelmez, minden álarc. Akár a görög színházból és a római cirkuszból, akár a fényözön katedrálisából és az alvajáró karavellákról, akár a romantikus farsangból és a 20. századi laboratóriumból kölcsönözzük ki és öltjük magunkra.

Beleélő történelemnek nevezem azokat a gyakorlatokat, melyek a képzelet, az érzelem, a belső képalkotás: a választás és a megismerés nem eléggé hangsúlyos momentumaira fókuszál a kompetencia alapú történelemtanulásban és -tanításban. A virtuális világ, az információdömping alkotta új érzékenységre kívánom a gyerekek figyelmét felhívni mindazért, hogy ne tévedjenek el az információk dzsungelében, és ne kergessenek álmokat a technikai-technológiai forradalom közepette – mentőöv nélkül. Hívják segítségül a történelem nyújtotta intuíción keresztül bátran az offline-online kétlakiságot – saját hangjuk kiválasztásához.

Közelebb kerül a diák az életszerű példák lencséjén át magához a tárgyhoz – és önmagához. A korokon átívelő, pontosabban: azokba belépő, önmagunkat kereső intuícióval a megismeréshez kívánom őket közelebb húzni, csalogatni. Egy univerzális műveltségkép kialakítására is alkalmas a beleélő történelem.

A beleélés jelentős érzelmi fejlesztés és értelmi tanítás – szociális kompetenciák előtérbe tolásával. Szó nincs tehát újszerű kompetenciafejlesztésről; még azt sem mondhatnám, hogy újszerű érzelmi fejlesztésről beszélhetnénk – de szó lehet mindezeket ötvöző és önismereti célzatú nevelésről, amikor a gyerek önmagából, önmaga felé fordul. Kíváncsian, megismerési vággyal. A tanulói tanulás támogatása, fejlesztése elsőrendű feladata a pedagógusnak. A beleéléssel a diák önmaga elképzelésével tanítja önmagát – szociálisan és etikailag.

A római Martialis a tanítót „az éj álomrabló csendháborítójának nevezi”.[1] Az én háborgatásom – és úgy vélem, minden pedagógus háborgatása – a csendért zajong. Így zajongtam én is – nagy derültséget és egy kis feloldódást okozva – a római dolgozatban:

> „Tanár urat Kr. e. 102-ben besorozzák a XIII. légióba, és a teutonok ellen *Dél-Itáliában* állomásoztatják. Leszereléséig, Kr. e. 86-ig *Julius Caesar* katonája.”

A hétköznapok jelennek meg, a Kr. e. VI–V. századi ember. A dolgozatban a csoport tagjainak keresztneveivel írom a megállapításokat. A passzívabb, esetenként rosszabbul teljesítő gyerekek felemelő, jelentős szerepköröket kapnak. Figuratívan, intuitívan tanítom a történelmet, bízva abban, hogy mindez növeli az érdeklődést. A 9. évfolyam választ, beír, helyettesít, hibát keres. Ennél a feladatnál a tanuló önmaga lép be a történelmi térbe, mélyen a feladatban van. Hibás mondat-történetekkel találkozik, ahol fel kell ismernie a hibát, és javítani. Ő korrigál, történetet hoz létre, helyreállítja a történelmet! Kell ennél felemelőbb feladat egy 14 éves gyereknek, akinek iskolai kihívása a beilleszkedés?

Néhány példa a köztársaság kori Rómából:

1. Laci Vercingetorix hadvezére az *alliai* csatában Julius Caesar és Marcus *Agrippa* ellen.
2. Laura *pontifexként* összeállítja a szenátus névjegyzékét, és *származás* szerinti osztályokba sorolja a római polgárokat.
3. Bence centurióként végigszolgálta katonaidejét. Hazatérve Rómába mint *libertinus* földért áll sorba. Az Itáliában levő *latifundiumokból* szeretne részesedni.
4. Julcsi hajótulajdonos és kereskedő. Érdekeltségei vannak Egyiptomban, *Kairó* hatalmas kikötővárosában. *Rabszolgaszállítmányok* tartoznak a fő profiljába.
5. A Danubius folyó melletti barbár *Moesia* területén kap földet Réka férje. Termékeny, marcona vidék, mely a Kr. e. I. század végén *szövetséges* jogállást kap.

Az osztályok tagjainak keresztnevei is szerepelhetnek a példákban. A passzívabb, esetenként rosszabbul teljesítő gyerekek felemelő, jelentős szerepköröket kapnak. A figuratív mese növeli az érdeklődést. A „történetszerűség" időtlenséget feltételez. Megtörtént és megtörténik – nem X. Y.-nal, hanem az emberrel, velünk: velem és veled – folyamatában.

A tanuló önmaga is belép a történelmi térbe, mélyebben a feladatban van. Hibás mondat-történetekkel találkozik, ahol fel kell ismernie a hibát, és javítani. Ő korrigál, történetet hoz létre, helyreállítja a történelmet!

A gyerekek ezeken a példákon többet gondolkodnak, és ezáltal többet megismernek, mint a hagyományos otthoni tanulás által. A példák érzéseket gerjesztenek, és az érzések megfigyelésére tanítanak. Etikai kérdéseket fognak feszegetni, a történetek vizsgáknak fognak bizonyulni önmaguk számára. Én ezt vélem az önmegismerés útjának – és mindezt a görög és római 14 éves gyerekekkel kezdjük. A későbbi szövegalkotó gyakorlatokra is felkészít, fokozatosan újabb gondolati struktúrák alakulnak, ahogy egyre komplexebb, életszerűbb, lüktetőbb történetekkel találkoznak. Ez egy kognitív fejlesztés. A történetekbe belemerülnek, beszélgetnek róla, viccelődnek, majd vitáznak. Mindezt követi majd a rendszerezés, a struktúraalakítás lépcsője, melyet a 19. századi történelem feladatai mutatnak. Ide kell eljutni. Ez utóbbinál már az érettebb diák önmaga is a történelmi tér részévé válik – ő alakítja, ő ad neki értelmet. Egy komplexebb – és ennek érzete növeli a felelősségérzetét is – döntéshelyzet elé állítják őt az ismerethalmazok.

A 11. évfolyamos gyerekek a történetei már bonyolultabbak, sokrétűbbek, mint a római koriak. A javítással a gyerekek mélyebb öntanítással foglalatoskodnak, miközben jelentősen belemerülnek a kortörténetekbe (a javítani való elemeket aláhúzom, a helyes ismereteket zárójelben hozom). A kulcskompetenciák (tájékozódás térben-időben, szaknyelv, információk nyerése szövegből) mellett a témák tökéletesen megfelelnek az „eseményeket alakító tényezők feltárása" kompetenciacsoport fejlesztésére. A történelmi folyamatok mögöttes mozgatórugóinak a feltérképezésére – az ember feltérképezésére. Szociálpszichológiai és lélektani momentumok megérzését igyekszem már itt fejleszteni az arra már élettanilag és életkorilag is érett csoport számára.

Néhány példa Magyarország 19. század második felének történetéből:

1. Megjelenik Kossuth konföderációs terve
„Az olasz újságíró, aki kiszivárogtatta *Görgey Artúr tiszai alkotmánytervét*, egy magyar *migráns* barátja húgába, Lucába szerelmes, aki a hír hallatára bizakodó lett az osztrák–magyar közeledés *sikerességében.* Odahaza Magyarországon, ennek ellenére, egyre többen lettek a *szerb*–magyar megegyezés hívei."
(Kossuth Lajos dunai konföderációs tervét; emigráns; sikertelenségében; osztrák)
2. Tőke és nemzetiség
„Gábor 1872-ben tér haza az USA-ból, ahol először kávépörköléssel foglalkozott, majd a középnyugati vidéken *hídépítkezéseknél* dolgozott. Kis tőkéjével egy kisebb

céh alapításába fog *Budapesten,* bekapcsolódik az indulóban lévő *margitszigeti* gépgyártásba. Még a háború előtt – kisgyerekként – családja, Liptó vármegyéből vándorol ki Amerikába. A *román* nyelvet nagyon rosszul beszéli, és még rosszabbul érti. Miután visszatér nagyapja szülőfalujába, értetlenül áll a hazai politikai viszonyok előtt. Apai nagybátyjától és unokatestvéreitől tájékozódik. Jelentős pénzbeli adományokkal segíti meg a község *hivatalát,* hogy a gyerekek anyanyelvüket használják ott; és *pénzváltót* alapít. Mindezeket ugyanis az *1858-as*, Eötvös *Loránd* által fémjelzett törvény engedélyezte."
(vasútépítkezéseknél; vállalat; Pesten; csepeli; szlovák; iskoláját; takarékpénztárat; 1868-as; Eötvös József)
3. Okkupálandó tartomány
„Miután Zétény a katonai alapkiképzését megkapta, *1877* őszén sebtében a 23. gyalogezredbe sorozták. Alakulatát *Macedóniába* viszik a *Szófia* környékén állást foglaló ezred megsegítése végett. A célhely felé való kijutás alatt több ízben szerb és *görög* gerillacsapatokkal csapnak össze. Az *annexió* komoly feladatot ró az ezredre, akiknek a terület *törvényhozásának* megszervezése is a feladatkörükbe tartozik."
(1878; Bosznia-Hercegovinába; Szarajevó; okkupáció; közigazgatásának)
4. Közeli polgárosodás
„Luca nagyapja szájtátva figyelte *autója* tetejéről, amint 1887-ben az alföldi városkában is építeni kezdték a *rádió*szolgáltatást, és a *körügyvédi* ellátást. A környező tanyák *távíró*-szolgáltatása révén az ottani levelek gyűjtése is elkezdődött. A korábbi *szász* szabad kerületeket *kivették* a megyerendszerből, így Karcag városát is, ahol a *legkevesebb* egyenes adót fizető polgár került be a helyi politika vezetésébe. A miniszterelnök, *Ugron Gábor* közigazgatási államtitkára jelent meg a város új szolgáltató helyeinek átadására rendezett ünnepségen."
(lovaskocsija; telefon; körorvosi; posta; kun; beolvasztották; legtöbb; Tisza Kálmán)
5. Nemkívánatos társaság
„A jómódú, *kispolgári* családból származó János 1884-ben iratkozott be az Orvostudományi Egyetemre. Abban az évben, amikor anyai nagybátyját az uralkodó bárói címmel jutalmazta; édesapja pedig a helyi *Függetlenségi Párt* támogatásával Budaörsön a legmodernebb technikájú lepárlókat vásárolta meg a *textilgyáruk* számára. János hamar összeismerkedett a szomszédos egyetem első éves hallgatóival is. Kedvét lelte a nagy hangú, duhaj *teológia*hallgatók bámulásában. A jórészt alföldi*, merkantil* környezetből érkező fiúk – akik fenemód büszkén hangoztatták kiváltságos származásukat – egy nap több *katolikus* felekezetű családból származó diákot inzultáltak, gyűlölködő hangon és uszító kifejezésekkel becsmérelve és támadva őket. Az eset után János egyre kevésbé figyelte a dzsentri fiúkat, félt tőlük, rokonszenve a megfigyeltek szenvedélyes öntudata iránt – amiről úgy gondolta, hogy belőle hiányzik – alábbhagyott. Innentől fogva egyre mélyebben kezdett kutakodni családja *jövője* felől, és keresni az *integritását.*"
(nagypolgári; Szabadelvű Párt; szeszgyár-cukorgyár; joghallgató; agrár-agrárius; izraelita; múltja; identitását)

Nagyobb ívű, komplexebb látásmódhoz a beleélő történetekkel való fejlesztésen keresztül visz az út. A gyors problémafelimerés és a kreatív problémamegoldás ezzel a módszerrel is gyakoroltatható. Az ember közelhozása a történelmi távlatok terhe nélkül, a 2017-ben bevezetésre kerülő új érettségi egy biztos talapzata lehet. Azoknak a feladattípusoknak szolgálhat gyakorlati terepül, ahol komplex, korszakokon átívelő „esszéket" kell írniuk a gyerekeknek. Korszakokon átívelő! Ahhoz, hogy az erre a nagyon fontos

feladattípusra való felkészülés valóban kompetenciafejlesztéssel társuljon: az időtlen, az emberről mesélő kis történetek korszakokon átívelő belső képeire van szükség!

A tantárgyi kapcsolatokkal a tantárgyi harmonizációnak is hatalmas tere nyílik. Irodalom, zene, képzőművészet, filozófiatörténet, földrajz – mind elrejthető benne. Átfedhető az egyetemes és a magyar történelem. Ez megint csak újabb kognitív struktúrákat jelent. Az árnyalt gondolkodásmód, a kívánt attitűd kialakításának lehetősége ugyancsak itt rejtezik. És mindezeket az életszerűen, a lüktető környezet és az élő-érző ember szemszögéből. Úgy gondolom, hogy ezeknek a kis történeteknek komoly szerepe lehet a nagyobb terjedelmű prózai munkákkal szemben. Ezek a gyerekek türelmetlenek, koncentrációs képességük olyannyira más, mint az előző generációké, hogy kisebb terjedelemmel lehet csak operálni. A nagy történelmi tablók a kis történelmi történetekben folytatódhatnak. És az ezekhez hasonló több száz történet, egy tematikába ágyazottan – úgy vélem – hatékonyan segíti az ember, a történeti hely és önmagunk megismerését.

*

Az intuitív történetszemlélet létjogosultságát vallom a 21. században, mert 19. századi skrupulusok eluralkodását vélem felfedezni a humaniórák tanítása területén. Óráim célja az önmegismerés és a feladatmegtalálás folyamatának segítése, a beleélés és a belső képalkotás eszközeivel. Legyen végre személyiségtréning a történelemóra!

A beleélő feladatok kapcsán a gyerek olvas – értelmez – képet alkot. Használja az atlaszt, összpontosít, ismerethalmazokat rak össze. Figyel a jelzőre és az emberre. Ismeretet szerez a mindennapokról és az emberről. Árnyal és bölcsesedik. Türelemre inti magát.

A feladatok nehézkesek és túlontúl újszerűek. És ez a probléma (!) – az, hogy nehéz, újszerű és meglepő. Meglepődtek, hogy a tankönyvi szövegkörnyezetből a hétköznapok és az élő-érző ember is kielevenedhet. A gyerekek véleménye bizonyítja, hogy nem kompatibilis az emberrel annak emlékezete – emlékeztetése (középiskolai tanítása). És azt bizonyítja, hogy a történelem tanítása életen kívülivé vált. Azt bizonyítja, hogy csak az „érdekes" a történelemben, hogy az emberek meghaltak, nem pedig az, hogy éltek. Ezért szükséges tovább gondolkodnunk a történelmi tudatról!

A polgár, ha továbbgondol, feleleveníti az emlékezést – emlékezik és emlékeztet.

1. fejezet
A történelmi emlékezet és az önismeret

1.1. Polgári szabadalom

A nyugati gondolkodás mélyéből, onnan, ahol a görög olajfák gyökere indul – elszíva a vizet és tápanyagot, kisajátítva a gondolkodás primátusát –, nő ki a történelmi tudat metafizikai vágya: a név halhatatlanságába vetett hit. A testet öltött vágy pedig a gondolat fizikai metamorfózisa: a könyv, az emlékezetben maradó könyv. Így lesz a lúdtoll és az ólombetű a nyugati félteke történetének rendezőelve.

A nyugati kultúrában a 17. század végétől egyre nagyobb helyet foglal magának a tudomány, a technika, a kritika – és civilizációnak nevezi magát. A szimbólumok, hagyományok és örökségek egy időre lappangó életformát vesznek fel, teret engedve a rációnak.[2] A szükségérzet spontánná válik, szinte magától értetődővé. Reform, haladás, innováció lesznek a jelszavai. Mindezt a kortesbeszédet az idő múlásának tudata vajúdja ki, eme tudatot pedig a polgári ethosz. A történelem polgári találmány.

A szabad, polgári élet az egyéniségnek kedvez, azt tolja előre, annak a kibontakozását segíti. Egyéniségeket nevelni kell – kinevelni, iskolában (is). A műveltség, felelősség, bizalom ennek a szabad életnek a talpkövei. És a szorongás a magunkat kiteljesítő, a ben-

nünk szunnyadó vállalkozó szellemnek nem teljesíthető felszínre lökése. Csak a szabad ember szorong, önmaga kialakításának vágya miatt. Az önmegvalósításba vetett hit nem játszik lefutásokkal, nincsenek alternatívák, üdvözülés van – a pórnál. A feudális szabadság a félelemmel szemben lázad fel, a polgári a szorongással szemben.

A tanóra: a bizalomra épített életre nevelés színhelye. A „belső csend" meghallásának, a közös hallgatózásnak a helye.[3] A bizalomban leledzik a szabadság. A „libertas" jelenti határaink, történeti helyünk és a magunk választásainak ismeretét – mondjuk ki: önmagunk ismeretét.

Az önismeret a polgárosodás folyamatának egy lényegi momentuma. A feladatfelismerés, a feladatmegtalálás. A virtuálissal került az önmagunk megismerése válságba – az ezredfordulótól. A vágyak eluralkodása jelzi mindezt. A fogódzót én – továbbra is – a történelem továbbgondolásában látom.[4]

Az újkor történetének egyik szívós, századokat túlélő jelszava: az evolúció. Az idő múlásának több évszázados uralkodó paradigmája egy szóba sűrítve. A folyamatosan változó ember- és világkép ismerete. Mennyire igaz – lenne. Az evolúció nem kutakodás, nem a látszólag múló idő megértésére tett erőfeszítés, hanem integráció, a történeti helyérzék tudata. Nem a megértés fokozatai, hanem az időszerűség felismerése az evolúció.[5] Intuícióval az időtlenségét ismerjük meg a történelemnek. Az időtlenség elkerüli a vágyak tárházát, és nagyobb eséllyel pillantja meg mindazt, ami időszerű.

A látszólag múló idő mindig hagy útravalóul valamit: vágyakat, kereszteket – melyeket elérni, ledobni: megérteni igyekszik az ember. A megértés viszont nem megy egyik napról a másikra. Ahogy számoljuk az éveket, évszázadokat: vágyak, keresztek torlódnak fel, elnyomva, kiszorítva, kipréselve a levegőt az alul levőkből. Az érzések, az emberi érzékenység így születik – a feltorlódó „időszökevényekre" reagálnak stílusok, műfajok, filozófiai korszakok formájában. A nyugati filozófia történetében, a racionalizmus előrehaladásakor, az ész mellé láthatatlanul, majd a pedagógia hangjainak erősödésével egyre láthatóbban megjelent a lélek, a lelkiismeret.[6] A világ bonyolódása kontraszelektíven kezdte feszegetni az ész és értelem vizsgálható határait. A nyitott kérdések, a feltorlódott vágyak, a magunk előtt terpeszkedő, látszólag múltbeli élmények feldolgozatlanságát a közérzet ingerei jelezték – egyben további torlódást előidézve.

A történelem olyan, amilyen. Az európai történelem a megértésre törekvés története. A nyugati filozófia üdvtörténet, vágytörténet. A *„Nyugat a mi keresztünk"* – fogalmazott John Lukacs 2013-ban, utolsó előtti magyarországi előadásán.[7] Ebben az egyszerű tőmondatban évszázadok sűrű vágyesszenciája van: a „kereszténység védőbástyájától" Széchenyi „egyedül vagyunk" politikai credóján, a 2004-es EU-csatlakozáson át napjainkig. De a történelemnek nevezett hatalmas színpad a felszín. Engem az előadás nézői és nem kizárólag a szereplői érdekelnek. Az előadásokat a publikum igényei hívják életre: a szükségérzet, a megértés vágya. A Nyugatról, a nyugati történelemről alkotott képeink és képzeteink a keresztünk. A nemzetállam, a 19. századi trendek, a mintakövetés.[8]

1913-ban a filozófus Alexander Bernát *„Magyarország szellemi fejlődése"* címmel írt cikket a régi/új miniszterelnök, Tisza István lapjába, a „Magyar Figyelőbe". Így ír: *„... de ha a modern élet bonyolódott is, értelme igen egyszerű és világos. Ma a gazdasági élet alapja mindennek és minden a gazdasági életet szolgálja. Szegény nép itt Európában nem tud boldogulni, nem tudja megvédeni magát, nem tud jó iskolákat szervezni, nem tud vasutakat* építeni, nem tud műveltséget szerezni, csenevész életet él, ha ugyan nem esik zsákmányul másoknak. Anyagi és szellemi értékek bizonyos pontig föltételezik egymást. Az anyagiak csak annyiban értékek, amennyiben a szellemieket szolgálják, de a legtöbb esetben szükséges is szolgálatukat igénybe venni, másrészt pedig ahol az emberek lelke nem értékes, a gazdasági élet is előbb-utóbb pusztul. Dolgozni, érteni a dologhoz, akarni dolgozni, biztosságban dolgozni, értékesítve a munka eredményét dolgozni: ez a modern világ jelszava."[9]

Amennyiben megérteni igyekszem a forrás olvasásával a múlt századelő valamely momentumát, akkor azt írom, hogy: az ipari forradalom, a termelékenység, a szakképzett munkaerő elsődleges fontossággal bírt a késő dualizmus gondolkodásában és mindennapi életében. Amennyiben megismerni és megismertetni (!) törekszem a 20. század elejének egy porszemnyi világát, akkor azt írom, hogy: iskolát szervezni, műveltséget szerezni és értékes lelkeket nevelni a jövő zálogai – 1913-ban is. A lélekbe vetett remény időtlen hangját ismerem és ismertetem fel – 1913-ból is.

Ez utóbbi más gondolkodást feltételez, mint az előbbi. Nem kizárólag a főelőadásra, hanem a próbákra fókuszál. Nem lezár, hanem nyitottnak tekinti a folyamatokat. Nem azt keresi, mi volt 1913-ban, hanem azt, mi van 2016-ban. Nem kizárólag a vizsgált kor saját hangjára kíváncsi, hanem arra, ami az időtlenben visszhangzik. Az emberi minőségről vallatom a történelmi emlékezetet korról korra, nemzedékről nemzedékre. Kérdéseimmel önmagunk emberi mivoltára is fókuszálok. Önvizsgálatot tartunk, belenézünk a múlt tükrébe azzal a nem titkolt céllal, hogy megtalálva önmagunkat önismeretet nyerjünk.

*

A polgár az önmagát kiteljesítő, felelősen munkálkodó individuum, aki akaraterejét az emlékezetből nyeri. Az önmegismerő az emlékező polgár. Aki él lehetőségeivel, feladatát választásai érlelik meg, feladatmegtalálásában éli meg a szabadságot. A vágyai, a bujdosó emlékezet nem gyűri le, nem torzítja, nem homályosítja el – csak időlegesen. Fellázad a determinizmus ellen. Az önismeret nem a legfőbb, hanem az egyetlen polgári erény – ma már. A „*kockavetésként összedobott szülői gének*”[10], a család és a kortársak szocializáló tere és az online színtér alakítják ezt az erényt.

1.2. A történelmi válasz

A romantika a „web2” előtti legmélyebb görögség. Az „ezüstérmes”, mert a kibermédiával jelenleg több, más minőségű világokat élünk. A nyugati filozófia mellé létrehoztuk a mitológiát – Olümposszal, Alvilággal. A keresztény mennyország, az antikvitás reneszánsz luxusa, a felvilágosodás „józansága”, a romantika „álarcosbálja” vizuálisan és verbálisan érzékelhető volt. Az „online” korában más a vizualitás és a verbalitás. Két világ közé szorulva az ember nem tévelyeg, hanem eltéved – és egész életében szorong. Gyerekként, majd felnőttként – és mintát ad szorongásból. A történelem pótszerből kábítószerré változott: demokratizálódott.

A történelem foglyai lettünk, mert úgy viszonyulunk hozzá, mint amit a története mutat. Továbbgondolás hiányában alárendeljük neki magunkat, és mindannak, amiben megnyilvánul: technikában, médiában.

A 19. században a történettudományt nem elfárasztotta a pozitivizmus, egyszerűen csak tudomány kívánt maradni – úgy, hogy az etikai kérdések kapcsán fogyasztóira bízta a választ. Nem kívánt filozófia lenni, pedig már életfilozófia volt. A tudományos jelzővel és ranggal kívánta felváltani a nem kívánt skatulyát. Erkölcsi, emberismereti kompetenciák fejlesztése helyett történelmi tablókat tárt a magát és helyét kereső ember elé. A tablók nyitotta labirintusban azonban kevéssé ajánlott követendő útvonalat. A természetet meghódító technikai civilizáció embere ki is kérte volna magának a szellem*(ének) kritikus vizslatását. Azonban a történelem továbbgondolása mindig inspirációt kell, hogy nyerjen saját magából, és kételyeit, kritikáit megfogalmazza.*

A látszólag kontinuus történelem vizsgálata vezet el önmaga ellentétének: a diszkontinuitás megismeréséhez.[11] Minden a választásaink függvénye. Múltunkat éppúgy választjuk, mint jövőnket – a történelem terhének ismeretéből. Ki kell tudni lépni önma-

gunkból, környezetünkből, érdekeink és érdekességeink teréből egy nagyobb, átfogóbb univerzumba.

A megértést körülölelő határok tolódhatnak, de határok mindig vannak: hatnak. Az ez ellen való lázadás, az értelem lázadása szüli határainkkal szembeni vágyainkat. A határok megismerése még nem oltja ki az értelembe vetett hitet, de emócióink és vágyaink humanizálódnának, emberibbé, földszagúvá, elérhetőbbé válnának. Mindez az érzelmi életre helyezi a hangsúlyt. Az érzelem és a képzelet adja vissza az értelem emberének a kultúrát, a szimbólumokat teremtő kompetenciát. Az igazságosság és a szenvedély igényét, az *„élet hevét”*.[12]

Ami a pozitivizmus időszakában megfellebbezhetetlennek tűnt, ma már többszörösen elavult, hazug és veszélyes. *„Egy átmeneti korban az igazságok bizonytalanná válnak.”*[13] És a bizonytalanság veszélyes, mert nem „kompatibilis” a gyerekek érzékenységével, és ezáltal közönyt szül, az meg eltévelyedést, mániákus hajszolását az igazságnak. Ezen igazságok nagy része a 19. századból, egy mindent túlélni képes létformából: a romantikából és a pozitivizmusból.

A kánonok sikerének titka, hogy gyökérzete erejét a messzire nyúló hajszálgyökerekből szívja. A kérdés súlya az, hogy a távlatokban a gyerekek is tovább tudják cipelni – áldásnak vagy átoknak tekintik örökségüket? Kiváltképp, amikor korfordulóról, értékválságról, paradigmaváltásról értekezünk. Az időhöz való viszonyunkat leginkább az határozza meg, hogy nő az érdeklődés minősége, nő az érdeklődők köre, nő a történelemmel szemben támasztott érzelmek minősége. Az emlékezet az érzések végtelen tárháza. Amikor nyakon csípni kívánjuk az ezen érzések által alakított érzékenységet, megérteni igyekszünk, valamiféle útbaigazítást várunk tőle, netalántán ítéletet mondunk fölötte – akkor eluralkodik rajtunk: beszűkíti látóterünket, toposzokban-sémákban való gondolkodásra serkent: determinál. Árnyékunkká válik, amit nem tudunk magunk mögött hagyni. Rajongókat és nem szabad individuumokat formál.[14] A megértés helyett a megismerésre, a beleélésre helyezem a hangsúlyt. Arra a felismerésre, amit az ember érez, mikor tükröt kap a kezébe azáltal, hogy ablakot, ajtót talál arra a világra, amely megjelenik előtte. Betekint, belép ebbe a világba, és rácsodálkozik. A színek, kontúrok – a külsőségek után az érzések gazdagságára. Saját bőrében kezdi érezni a 17. század emberét, és tudatában saját korához-önmagához kerül közelebb a barokk segítségével. A rajongást is tovább lehet gondolni. Beleélés révén megtalálni a következő állomást: a 19–20. század megértésre vágyódásának szirénhangjától az árbochoz való kikötést, és tovább: önmagam megismerését. Ebben az esetben társ a történelem, nem úr és parancsoló. Ő van az emberért és nem az ember érette. A bilincsek ekkor már csak emlékek.[15]

Akkor tekinthetjük felnőtteknek magunkat, ha önértékelésünkkel önismeretet nyerünk. A történelmi emlékezet lényege és súlya nem kizárólag abban foglaltatik egy közösség számára, hogy milyen konzekvenciákat von le, és milyen értékítéletekre jut a történtekről, hanem hogy konszenzusra tud-e jutni múltjával. A mélyen megosztó emlékezet: infantilizál. *„Itt Kelet-Európában úgy alakult az élet, hogy nem lehet felnőni. Mert azt gondolom, hogy a felnőttségnek az is része, hogy szociálisan is felnőtt: el tudja önmagát és családját tartani. Intellektuálisan is felnőtt: meg tudja érteni a világot, amiben él. Emocionálisan is felnőtt: elbírja a stresszeket, terheléseket. Nem lehet, mert egy csomó olyan szervezett társadalmi erő létezik, ami infantilizálni próbálja az embereket.”*[16] Az értelmi fejlesztéshez – a lelki élet nevelésére szükséges a súlyt helyezni. Kamaszországban hogyan nőjenek fel a gyerekek, és hogyan igazodjanak el a felnőttek?

Minden, ami elmúlt: kísért, visszajár, legyen bármilyen az aktuális megítélése. Az ember árnyéka a múltja. Az oly sokszor emlegetett „homo sovjeticus” nem evolúciós mellékág, és még nem antropológiai-pszichológiai különlegesség, még nem fejlődési lépcsőfok, hanem a fejlődés maga.

A 20. században a civilizációval szimbiózisban élő ikertestvér a történelmi emlékezet. A szimbiózist a szabad élet kellemetlenségei, a vele járó felelősség okozza.[17] Móricz írja a *Rokonok*ban két háború között: *„Hogy az egyén valahogy megbírkózhasson azzal a felelősséggel, amit a szabadság rak rá, kénytelen szövetkezni, kénytelen szabadságát eladni egymásnak és összetenni, hogy közös eredőben elveszve valahogy megbírkózhasson az ezerfejű szörnyeteggel, a szabad élettel."*[18] A 20. század története tárja elénk azt az erőfeszítést, azt a modernizációs kísérletet, mely a felelősség súlyát könnyíteni igyekezett.

Képzettársításaink legfőbb őre és foglya abból a geopolitikai helyzetből ered, melynek legfőbb jellemzője a túlfeszített lelkiállapot, a lényeglátás azon foka, melyet a fenyegetettség érzése kimunkál. *„A közép-európai irodalmak legszembetűnőbb sajátossága a történelem állandó jelenléte. (...) Úgy érzem, minden esetben a nemzet emlékezete és a fenyegetettség érzése táplálja a történelmi képzeletet."*[19] Majd ezen lényeglátás egyfelől könnyen szül – és szült is – sztereotípiákat és nemzeti karakterisztikát.[20] Másfelől pedig lidérces jóslatokat, „nemzetnevelő" gondolatokat.[21] E nemzetalakulás állandó kísérői és kísértetei a vázolt ismérvek. Ezek közösek, nem lehet róluk lemondani, letagadni – a mi gyermekeink. Közülük is talán a legrakoncátlanabb a masszív mítoszképzés képessége.[22] Nem tudok jobb kulcsot egy társadalmi szintű terápia kinyitásához, mint lelki gyakorlatokat – történelmi tudatunkkal.

A történelemtanítás megújítását azért tartom minden magyar reform alapjának, mert egy olyan pótlékkal van dolgunk, ami emócióink és közérzetünk savát-borsát megadja. Érzelemforrasztás ez mifelénk.

Az emlékezetnek inkább illusztrálnia, nem predesztinálnia és kötelezniе szükséges. Ha teljesen odaadjuk magunkat neki, akkor elveszítjük hangunkat, mi magunk csapjuk be 19. századi tömlöcünk ajtaját – és egy idő után belefásulunk, hogy csak az ablakon keresztül nézünk ki a világba. Ami predesztinálja életünket: a rácsok és a falak. Sem vertikálisan, sem horizontálisan nem tudunk megismerni, csak a megértés szűkössége determinál.

Az emberi körülmények, érzések ismeretéből következő válaszokat tartom elgondolkodtatónak. A történelemre nézve is a közérzet a meghatározó. Pláne most, amikor mindennél nagyobb szükség van az érzelmekre. *„A gondolkodás végső hitele nem a gondolatban van, valahol mélyebben: a közérzetben. A gondolat: zsoldos, az számít, hogy ki a gazdája. Az embernek az egész korhelyzetet kell szervezetében feldolgoznia, s az ebből kialakuló érzése az, ami igaz vagy hamis, s eldől egy szellem igazsága vagy hazugsága. A legigazibb gondolatok: tévedések, s a legnagyobb szellemi tágasság: vakság, ha a közérzet alatta rosszul kever"* – írta egy képesítés nélküli pedagógus.[23]

Ahogy az élet gyorsult, és a szülői szerepek, elvárások a fejük tetejére álltak, a történelemtanítás már az ipar és a pozitív szellem időszakában sem érte be az értelmi nevelés kizárólagosságával. A 19. századi tőke korának jelentős hozadéka az a pedagógiai-pszichológiai felismerés, hogy a történelmi oktatásnak legalább úgy kell, hogy hasson az érzelmekre, mint az értelemre. Azért, mert az érzelmek szűkülnek. És az én tévelygőimet is itt igyekszem megfogni – optimistán és el nem felejtve, hogy lelencházi naplók és bárcaengedélyek komor némaságában is a polgári világ áll előttünk.

A történelem válasza sok esetben elmaradt. A homályos látóhatárba nem tudott bevilágítani, nem tudta előcsalogatni a napfényt, melynek hőjétől a hajnali köd szép lassan felszállna. Tanáccsal szolgált, tanmeséket idézett – felelősen. Érzelmeket formált – természetéhez illően. Jóslatokba bocsátkozott – felelőtlenül, a jóslatokat megérteni vélte – értelmetlenül, a megértésért rajongott – érzelmetlenül.

És most, egy minden korábbinál informatívabb társadalomban? A megértéscentrumú történelmi gondolkodás az, amikor ún. történelmi korszakok jelentik a gondolkodás tárgyát, nem pedig az ember: a gondolkodó, vágyódó, kegyetlen ember. Az emberismeret

tarthat nekünk tükröt. Reakcióinkat, érzéseinket megismerni a látszólag elmúlt környezet emberének segélyével. A tudományos vizsgálódás „lélektelensége" történelemcsömört okoz, és a felejtés természetes igénye követeli helyét. Ez a múlt századforduló – a liberalizmus állagőrző szerepkörbe jutásának – világa.[24] A megismerő intuíció nem elfelejteni, hanem a továbbgondolásban rejlő felejtést kívánja. A fekete-fehér világ felejtését, ugyanis minden szín élettani hatásokkal bír, minden szín üzen valamit. A történelem színes, néha túlontúl is az. A komplexitás, a többféle üzenet meghallásának képességére van szükség egy komplex, kaotikus világban – ami nem lineáris, nem kontinuus, nem ciklikus. Ez a komplexitás játszik velünk, és nekünk fantáziadúsan szükséges a történelmi tudat mesevilágaihoz nyúlnunk.

Az információ véleményt szül, és előnyben van a tőkével szemben – meghatározza ez utóbbi mozgását. *„Nem a tőkefelhalmozódás határozza meg a változásokat, hanem a véleményfelhalmozódás."*[25] 1991-ben egy interjúban vallja Antall József: *„Történelemfejlődésünk azt igazolja: a szerint alakult az ország sorsa, hogy milyen külső és belső képét tudtuk adni az országnak. Magyarország elbukott a világtörténelmi fordulatoknál, mert rossz volt az imidzse. Óriási a felelősség, hogy milyen a Magyarország-kép."*[26] Kezdve azzal, hogy meghaladjuk Bibó azon észrevételét, hogy a világ, Európa tartozásban van velünk szemben.[27] Továbbá felismerjük és tudatosítjuk, hogy sem az 1989–1990-es „kiszakadás", sem a 2004-es csatlakozás nem hozta el és nem is fogja elhozni sérelmeink orvoslását. Végül pedig annak tudatosítását, hogy nem mi vagyunk a világ, de még Európa közepe sem. *„Túlértékeljük magunkat. Végre szembe kéne nézni azzal, hogy minket nagyon kevéssé ismernek a világon, és egyáltalán nem aggódnak értünk. A jövő egyedül rajtunk múlik."*[28]

Az egész 20. században szabadságharcos múltunk-bélyegünk után loholtunk. Mit kaptunk fáradozásainkért? A Time magazin címlapjára kerültünk, egy 1956-os szabadságharcos alakjában mint az év embere. A szabadságharc nem jellem, nem alkat kérdése, nem velünkszületett valami, ez egy stigma, mely legalább annyi rosszat hozott, mint jót.

*

Nem a koreszmék, nem a korviszonyok kedvező fuvallata, nem a politikai szerencse az, mely egy népet minőségi emelkedésre predesztinálja, csak a nevelés. A következetes stratégiából és a felismert korszükségletből elegyített türelmes oktatáspolitika. Egy koreszme kiüresedése táptalajt, a politikai akarat tápanyagot szolgáltat a jövőt meghatározó generációk nevelése számára. Mindez azonban a gyakorlatban fikcióvá válik konszenzus, nemzeti minimum és türelem nélkül. Felelősen továbbgondolt történeti kánon politikai alapösztönünket is egészségesebbé teheti: hogy felismerjük a lehetőségeket, éljünk a kínálkozó alkalmakkal. Azért, hogy megtanuljunk továbbgondolni, ne csak visszagondolni. A vágyaink is változnának. Ugyanis ez mozgat minket itt, a 21. század elejének Európájában is. Mások lennének minőségileg, fokozatilag. Emócióink tárházában kell rendet tenni. A *„tudatos tévemlékezésben"* és a *„kárpótló emlékezettöbletben"*.[29] A történelem nem lehet sem több, sem kevesebb, mint ami. Nem lehet készségfejlesztő tantárgy, nem lehet ismeretközlő lexikon. Csak a gondolkodásunk változékonyságának fokmérője. Az emlékezet inspirál, de önmagunk útmutatója még nem lesz csak azért, mert szelektív és iparszerű. A 20. század után sem, és Kelet-Európában sem. Kiélégületlenségünk mentális alapokon nyugszik, és a történelemtanítás: terápia, léleknevelés. Különben London lesz a legnagyobb magyar város.

2. fejezet
Történetek az önmegismerés történetéből

2.1. A ráció és a nació

Akhilleusz a megértő-gondolkodó európai ember vágyálma, aki Alexandroszban testesül meg, a „philosophos" Arisztotelész segítségével. A dicsőség mint az egyéniség akarata az emlékezetből, az Olümposz lakóira való emlékezés vágyából ered. A görög szellem szimbóluma nem az athéni akropoliszromok, hanem az alexandriai könyvtár emléke. És éppen azért szimbólum – nem örökség –, mert: emlék. Láthatatlanul is bennünk él. A „Muszeion" emlékéből a kíváncsiság, a megértés utáni további vágyódás örökséget formált. A görögség emléke egyben a görögség öröksége is. Amíg múzeumok látogathatóak – addig élünk a görögök időtlenségében.

De Akhilleusz sarkára: a dicsőség, az emlékezet, a megértés sebezhetőségére mi (ki) figyelmeztet? Az a forma, az a szervezőerő, amit más tartalommal igyekeztek tölteni Milétoszban, megtölteni Athénban, továbbtölteni Alexandriában. Az antropomorf mélység. A tükör – az ókori görögöknek és nekünk is.

Hellász és Itália poliszai – mind a vállalkozó individuum önkiteljesítő, önmagára találó emberének eszköze: maga magáért. Számukra nem pótlék az emlékezet – még nem tömegcikk –, hanem eszköz: önmagukért. „GNÓTHI SZEAUTON" – hirdette egy jósda a Korintoszi-öböl közelében.

A 15. századra mecenatúra és univerzalitás egyszerre vett búcsút a középkortól, és az „ego" utat tört magának. Vágyai a kultusz fogalmában, a kultuszépítésben nyertek kielégülést, a görögös emlékezetben, a megélésben, a történelem élményében. *„Az antikvitás iránti érdeklődés természetesen előtérbe helyezte a történelem iránti érdeklődést, a történelmi oknyomozást."*[30] Megérkezett a nosztalgiával a példatár, a példamutatás demagóg utasa: a tanítómester. Itália új szofistái ők, kik vándorolnak és szónokokat képeznek Lombardiában. A retorika alapja az új tantárgy: a történelem lett.

A múlt megélését a tanítása (megértése) egészítette ki. Ez az üdvözülés receptje, melyet a humanisták innovatívnak véltek azáltal, hogy az antikvitásba nyúltak vissza. De nincs itt visszanyúlás. Évszázadokkal ezelőtt a Karoling Aachen, előtte Theodorik Ravennája is azt fülelte, amit a 15. században a Medici Firenze. Amiről nem akarunk tudomást venni vagy nincs róla elegendő ismeretünk: az nincs. Az történik, amit gondolunk, hogy történik.

A reneszánsz előtt az üdvözülés legvonzóbb ígérete éppen az volt, hogy földi létünk minden vélt nyomorúsága eltűnik, és a boldog mennyek országa vár. Vagyis a felejtés, az emlékezet terhének levetése.[31] Ami a koreszme szerint kiváltható. Művészet, iskola, tapasztalatra alapozott vizsgálódás – mind ezt a képességet fejlesztette. De a válás folyamata fájdalmas, hiszen humanisták vagyunk a „Legfőbb Matematikussal" szemben is.[32]

A megváltás és a megértés polémiája a 16–17. század fordulójának központi szellemi alapélménye. Róma piacain többen haltak máglyahalált azok közül, akik a megértésben vélték megtalálni az örökkévalóságot, a tudásban az idő megértésének kulcsát – vitába szállva a római rögeszmének tekintett nézettel, amely szerint: az idő Istené.[33] A különvélemény, a ragaszkodás az átmenetiség lényegéhez tartozik, és ugyanúgy a megértés vágyából fakad. Legyen szó a 16. vagy akár a 20. századi inkvizítorokról. A hitkeresés századfordulóján, az „ars historica"-vita is egy aspektusa volt a Sebastiano Macci által 1613-ban megfogalmazott antik örökségnek: *„Ideo enim historia est quia nota."*[34] Ez az esszencia a 17., de még inkább a 18. század egyik legjelentősebb ízesítője lesz. Mindezt jelzi, hogy a hitkeresés többek között már a nyelvkeresést is jelenti. A történelmi tudat az öntudat érzékenységét kezdte jelezni. A „natió"-nak öntudatot alakító időszerűségre (múltra), nyelvre és reformhevületre volt szüksége, amely a ragaszkodásban való kétel-

kedést jelentette. Apáczai Csere János a 17. század közepén írja: *„Akik azt sugdossák köztetek, hogy az ősök szokásán nem kell változtatni, azoknak tudniuk kellene, hogy az ősi szokásokhoz való ragaszkodás semmi más, mint a tévedések káros belénk rögződése.”*[35] A történelem történelmi perspektívából való vizsgálata a 17. század közepén a felvilágosodás előszobája. Mindez párhuzamosan és egymást metszve alakítódott az érzékenységgel, az érzelmi-élménybeli élettel. Egy erős, intenzív, „balladázó”, a múltra apelláló „történelemtöltet”-ről volt itt szó. Ami sok esetben nyomasztó – mert eluralkodó – vágyak, kényszerűségnek vélt döntések okán egy „képzelt históriát” robbantottak be. Az érzések nem véletlenül tolulnak fel, nem magamagáért jelez, figyelmeztet, válaszol. Szükségeltetik valami, amit segítségül hívhatunk rezdülései megértéséhez. A tanítómester kopogott újra, és – az ész évszázada lévén – a pedagógusnak nyitottunk ajtót. A 18. század utolsó harmadára politikum lett a pedagógia. Felértékelődött a gyerek és annak lelki világa, pszichológiája. Felértékelődött, mert az önmagunk megismerésének gyötrelmes folyamatának része volt – pontosabban a 17–18. századra a része lett (tudatosodott). A korszak falta a különböző pedagógiai-pszichológiai ismereteket, áthagyományozva a következő századra. Az érzékenység és a pedagógia okán a társadalmakban megjelent egy radikális, szinte görögös merészségű igény: valami egészen újnak a kivitelezése. Bátran lerombolni az „ancien regime” bástyáit, ami a folyamatos szükségérzetet és vágyat az elviselhetetlenségig növelte – mint utcai mutatványosok –, játszva érzékenységünkkel, idegeinkkel. A publikum újdonságra, újrakezdésre vágyott. A 17–18. század szellemi szalonjai, alkotmányt és fejeket követelő röpiratokkal tolták maguk előtt azt a szekeret, melynek polgárosodás (történelmi gondolkodás) volt a neve. És a színészek forradalmian (le)váltották és nyaktiló alá küldték egymást.

A farsang szokása a tél búcsúztatásához, a tavasz várásához kötődik. Álarcosan integetünk és hívogatunk. A 18. század végén ez a szokás elveszítette ünnepélyességét, és a mindennapok részévé vált. A bál a század nagy részét kifutóvá és táncteremmé alakította, és az álarcokat mintha ránk öntötték volna, olyannyira nem vágytunk levenni.

A racionalizmus istállójában toporgott a magamutogató álarcosság vágya is. A fizikai világkép és az alkotmány eszméje galoppozásra intette a farsangolni, az emlékezetben vágtázni vágyót. Az ész és az értelem megfuttatása, tréningezése féltékenységgel töltötte el. A rossz közérzet a 18. század végére alábbhagyott, a közönség a pályára követelte, és a közvélemény kegyeltje lett: a lóversenypályákon, kávéházakban, polgári szalonokban és páholyokban, kaszinókban, színházakban. Ő kelt át a Delaware-folyón 1777-ben, az ő radikális szónoklatait hallgatta a Konvent 1793-ban, ő testesült meg Bonapartéban 1799-ben. A közönség pedig rajongott a milicistáért, a közvádlóért, a consulért. A reneszánsz embere is rajongott, de arisztokratikusan, mérsékelten egy jórészt arisztokrata történelemért, melynek fogyasztása még luxus volt. A forradalmak korában minden, így a fogyasztás is demokratizálódott: görögösödött. Az arisztokrata, harmóniára törekvő történelemnek már nem a vágya, csak a bája volt meg. A 17. és a 18. század a tapasztalat, a kísérlet, a „józan ész” jelszavaival kívánt utat mutatni az „újjászületés” és a nyomában járó „hitkeresés” okozta tévelygésben: a nevelő manierista kalauz, a „sárospataki” Comenius által felvázolt útvesztőből.[36] *„Mindig könnyebb elhelyezkedni egy olyan világban, amelyet egy túlvilág egészít ki.”*[37] A „menedék helye” kiadó lett, és az álarc magunkon hagyásának vágya költözött be. A karnevál elkezdődött – és nem csak Velencében.

A 19. században az intuitív szellem is házasságot kötött maga megértésének vágyával. Kapcsolatuk gyümölcséből született egy alternatíva, valamiféle válasz. A „félhomály”, mely homályosságában is termékeny: nem tudjuk megismerni önmagunkat a megértés történelmi receptjén keresztül, mivel a „romantikus” történelem mindig inspirációt, fantáziát szül, és nem olyan választ, amire vágyni vélünk. Az irodalom és a beleélés azt súgja a fülünkbe, hogy nem leszünk Napóleon attól, hogy felveszünk egy neki tulajdoní-

tott kalapot. Nem Napóleonnak kell lennünk, önmagunkat kell megismerni – a kalapon keresztül. A „romantikus" irodalom fedi fel a farsang útvesztőjét, magát a romantikát.[38]

A 19. század abból is nyerte energiáját, hogy tovább tudományosított történetírása és történettanítása folyamatosan készítette fel magát a válaszadásra. 1850 előtt, a napóleoni kalandnak köszönhetően a történelmi vizsgálódás, az elfogadott tudományos szabályaival a szellemi elit egyik kedvenc játék(harc)tere lett, az államfilozófia és a politikai gazdaságtan mellett. Michelet és Ranke a válaszokat úgy kívánta szállítani, hogy a nemzeti nyelv segélyével, nemzeti közösségük legelemibb, legkívánatosabb közösségforrasztó láncolatát alkotta meg, szinte DNS-ként kapcsolódva egymáshoz: a hagyományok és a vér érzelemrokonító kapcsolódását.

A 19. században az intuitív szellem is házasságot kötött maga megértésének vágyával. Kapcsolatuk gyümölcséből született egy alternatíva, valamiféle válasz. A „félhomály", mely homályosságában is termékeny: nem tudjuk megismerni önmagunkat a megértés történelmi receptjén keresztül, mivel a „romantikus" történelem mindig inspirációt, fantáziát szül, és nem olyan választ, amire vágyni vélünk. Az irodalom és a beleélés azt súgja a fülünkbe, hogy nem leszünk Napóleon attól, hogy felveszünk egy neki tulajdonított kalapot. Nem Napóleonnak kell lennünk, önmagunkat kell megismerni – a kalapon keresztül.

A század utolsó harmadától a kíváncsiság, a tudásvágy egyre erőteljesebben növekedett. 1848–1849 emlékezete, a tőkésedés társadalmi következményei és nem utolsósorban a demokratizálódás nyújtotta közvélemény-tágulás egy újfajta nyilvánosságot teremtett meg. A polgári-nemzeti történettudomány már nem egyszerűen értelmi, hanem erkölcsi tökéletesedést kellett, hogy nyújtson. A természet olyannyira megfigyelhetővé és ezáltal megismerhetővé vált, hogy a 19. századi „pozitív szellem" már nem érte be a vizsgálattal, a ráció szférájával – ő már az etikai kérdések megfejtőjeként kívánta a haladást szolgálni. Püthagorasz és Descartes után Szókratész és Spinoza kételyeinek megfejtője lett. Ő ült Bukhefalosz hátára, de nem lovagolni-felfedezni, hanem betörni és maga alá gyűrni a felfedezendőt: a történelmet. Pedagógiai programok, tantervek, tankönyvek egyre növekvő mennyiségben és minőségben születnek 1870-től. Macaulay mellé most zárkózik fel Herbart. Ahogy a nemzet és a nemzeti állam (vagy annak vélt) születésében, úgy most növekedésében és a társadalmi haladásban kellett a történelemnek segédkeznie: akadémiai szobákban, egyetemi előadókban, iskolai tantermekben. A történettudomány további céhesülése folytatódott kutatóintézetekben, társaságokban, folyóiratokban. A század terheivel küzdő értelmiségi asztaltársaság egyike volt ez is.

A liberális kapitalizmus első nagyobb összeomlása a gründoló és építési lázban égő tőkés Európában a bécsi tőzsdekrach volt. A tőke koncentrációjának nem természete, hanem 19. századi irányelve változott – a történettudomány DNS-láncai által szállított válasz érkezett: az impériumépítés ingere. A századvég a liberalizmus és az általa alakított nyilvánosság válságától volt hangos. A „fin de siecle" eszmei zűrzavarában halászott a korábbi önmagával is válságba jutott egyén „álomfejtő" pszichoanalízissel, és az értékteremtő ember (történelmi) vágyával.

2.2. A magyar szempont

A megismerésnek és megértésnek húsbavágó asszója zajlik minden nemzeti történet vágyainak pástján. Én magam közösségem vélt szándékainak foglya vagyok, a megismerésre vágyva.[39] A történeti tudat nemzeti keretek között felmálház annyi súllyal, ami örökös hajlott háttal járást eredményezhet. Nem a terhet kell könnyíteni, hanem a hátat erősíteni. A történelmet nem átéljük, hanem kivajúdjuk, nem mindig fájdalommentesen.

A hallgatások és suttogások minden nemzeti közösség önképének legmeghatározóbb momentumai. Egy másik világot, egy képzelt világot alakít ki – de nem kizárólag a képzelet, hanem a közérzet segélyével.[40] A szimbólumok kultúrát teremtenek: történelmet, mely sok kis történetet foglal magában, és nem sok kis történetből áll.

Eötvös József a század közepén egy levert forradalom után *„korunk uralkodó eszméiről”* értekezve a szabadság (liberté) és az egyenlőség (égalité) mellé a nemzetiséget helyezi. Szabadságot és nemzetet összeegyeztetni tudni kell Kelet-Közép-Európában. Itt fejti ki munkáját a történelem (tanítás). A „polgáriságot” tanulni és megszokni kell. A liberális oktatás- és kultúrpolitika, a nemzet feladatának és erkölcsi fejlődésének szinkronizálását tűzte ki célul. A 19. század közepétől Eötvös József, Schwarcz Gyula, Trefort Ágoston, Kármán Mór ezt a fajta iskolát és eszmeiséget kívánták meggyökereztetni.

A francia *„gloire”,* a német *„drang”* mellett elképzelhetetlen, hogy az égiek valamicske – önmagunk kiteljesítését szolgáló – feladatot ne tartogatnának Hunyadi és Bocskai késő utódainak. 1896 panorámáját végigtekintve az oktatás központi szerepét fedezhetjük fel, úgy is, mint a jelen nagyszerű alkotásainak alapozóját, és úgy is, mint a jövőbeni politika fegyverhordozóját. *„Wlassics Gyula cultusministersége alatt véget ért a magyar faj culturai elhanyagoltatása, s tömegesen emelkednek az iskolák a magyarság lakta vidékeken. Egyáltalán specifikus magyar faj belső erőinek kifejtése kezd bele szövődni nemzeti politikánkba, melynek csak is ekkép lehet teljes sikere.”*[41] Ebből következik az a nemzeti politika, melynek az ezeréves dicsfények és himnuszok sem homályosítják küldetését, misszióját, valamint a saját magunk által útba gördített akadályait sem. Nemcsak ambíció és hivatás kérdése mindez, ez követelmény, a 19. század szükségszerűsége.

A hatalmi és nemzeti kívánalmakhoz szükségeltetett egy minél „nemzetibb” történelem tanterv. A Kármán-féle 1879-es tanterv nem váltott ki osztatlan elismerést, az 1899-es már a hungarocentrizmus aspirációinak megfelelően íródott – a történettudós Márki Sándor vezényletével és vezérletével. *„Az egyes embert elsősorban nemzete kapcsolja az emberiséghez. (...) Nincs az egyetemes történetnek olyan nagy alakja, aki magán ne hordaná a nemzeti nagyság bélyegét. (...) Nemzeti nevelés nélkül nincs igazi emberi nevelés. (...) A történettanítás középpontjába a nemzeti történet* állítassék.*”*[42] A „nemzet” menedék is lett. Kora rendező elveként egyben kora védelmezője is az újabb kihívókkal szemben, hiszen a *„nemzeti eszmét konzerválni kell, mert az a mai társadalmi rend leghatalmasabb védgátja”.*[43]

A társadalmi haladás szolgálata a 19. század végi Magyarországon is történelemcsömörrel párosult. Nem egyszerűen a liberalizmus válsága volt ez, hanem a történelmi gondolkodás „terhének” érzete, ami eddig jórészt alig hallható, elhessegetett, de mindvégig lappangó kormeghatározásokat lökött a felszínre. És a századforduló előtt ez már nagyrészt érzékelhető volt.[44] A túlfeszített lelkiállapot, a szellemi kaotizmus az „izmusok katekizmusát” kezdte életre segíteni. A „fin de siecle” dekadenciája, jobban mondva útkeresése, identitáskeresése volt ez. A jól ismert introvertáció skizofréniába hajlott, a túlhajtott „józan ész” kijózanításának folyamata volt mindez. Az „ego” nemzeti közösségében is egyre magányosabbnak és fáradtabbnak találta magát. Vágya a történelemre egy „másfajta” történelem vágyában jelentkezett. Az értelmiség, a felelős polgár kezdett eltávolodni a századát kialakító lélektani jelszótól: „a merjünk nagyok lenni” credójából a „merjünk átlagosak lenni” hívó szava született. A századforduló nyilvánossága fül-

süketítően figyelmeztet arra, hogy az elitek, a polgári középosztály lehet, hogy átlagos szeretne lenni, de a monopóliumok és a komfort új szülöttje: a tömeg, az nem. Az nőni akar, történelemre vágyik. Az értelmiség, a filozófia, a művészet – természeténél fogva érzékelte mindezt. *„Talán sohasem volt kor, melyben annyit beszéltek és írtak a nevelésről (...). S ezt természetesnek fogjuk találni, ha meggondoljuk, hogy legutóbb egy nagy világrengést éltünk át (...). Van egy belső ok is. Már a világháború előtt jelentkezett a szellemi túltelítettség érzése, az a bizonyos kultúrcsömör, mely Ibsen, Nietzsche, Dosztojevszkij műveiben tükröződik: az az érzés, hogy a közlélek beteg, elvesztette egyensúlyát, meghasonlott önmagával (...).”*[45] A meghasonlás önmagával – történelmével – 1900-tól intenzívebb szakába fordul Ady és Tisza főszereplésével: beletorkollva az I. világháborúba. Az újkori magyar nemzeteszme történetét vizsgálva egy lassú amortizáció tanúi vagyunk. Ebben a széthullásban az egyik fő vonulat az a politikai cezúra, mely a múlt századelőn bontakozott ki. A 19. század végén lappangó eszmék két évtized leforgása alatt: egy háború, egy birodalom, egy ország és megannyi illúzió elvesztésével felszínre kerültek, otthonra találtak. Kezdve azzal, amit a háború szociálpszichológiája kapcsán ír Kosztolányi: *„a gyűlölet, a sovány és hosszú körmű istennő, aki kígyóhaját csigákba fésüli, közénk telepedett. Talán jó is, hogy itt van. Mert nélküle teljesen egyedül lennénk. Mindenki választ valamit magának, amit gyűlölhet, a tömeg egy népet, az írástudó egy irányt, egy zászlót, egy jelszót, egy embert, egy taglejtést (...).”*[46] A műveltség, a felelősség, a bizalom közösségépítő képessége elhalványult. A társadalom ellenálló erejéről: az emberi értékekről és az ember értékéről szükséges itt gondolkodnunk. A történelmi emlékezet kapuinál nagy a forgalom. Az ide érkezők alakítják történelmi tudatunkat. A 20. század első fuvallatai érkeznek, melyből majd a többi (1917, 1918, 1919, 1920…) is ered, de már orkánná erősödve. A kérdés súlya abban áll, hogy ezek a hadak kísértetekként fognak körülöttünk garázdálkodni, és a múlt árnyaiként behálózni az utánunk következő generációk történelmi tudatát, avagy az önismeretünkhöz és az önbecsülésünkhöz fognak kapaszkodóul szolgálni. Ellenség lesz, vagy felmentő sereg? Ne konstruáljuk a múltat, ne csak legitimációs szándékaink arzenáljának tekintsük! Ebben az esetben az önismeret öncsalásba fordul át, az önbizalom öntömjénezésbe, és a kapuk felé közelgő sereg rohamot fog indítani – harcolni fog velünk újra és újra, nemzedékről nemzedékre.

A 17–18. század történetének legelemibb kalauza a bujdosó örökség, a sérelmi hagyomány.[47] Amikor a spanyol örökösödési háborút lezáró kettős békemű második fejezete Rastattban a vége felé közeledett, 1714-ben Grobois-ban Rákóczi janzenista öntisztulással és gyónással, szobája magányában, görnyedten írni kezdi franciául *„Emlékiratait”*. Pozsonyban az országgyűlésen kimondták a kurucok árulását: üldözendők, érintkezni nem lehet velük. Itt már nemcsak a Rákóczi-uradalmakról volt szó, Hegyalja és Szatmár mellett az egész országról, ugyanis Rákóczi 1711 után maga Magyarország. Alig volt olyan magyar család a háború után, aki az üldözésben ne lett volna közvetlenül vagy közvetve érintett, sokan éltek kint külföldön bujdosva. És amennyiben nem vigyáznak Bécsben, a Habsburg birodalmi herceg lesz maga az ország később is. Nem kell fizikailag is idehaza tartózkodnia, emléke, emlékezete veszélyesebb mindennél. Grobois a fizikailag magányos kuruc emlékhelye, de a bujdosó emlékeiben is az életerős vágyak emlékezete. A gondolat, a magyar gondolat szimbóluma.

Az emlékezetben őrzött múlt ördögi dolog, ördögtől való. Maga a megállított idő, ami nem engedi az emésztést, a gyógyulást. Keresztünk és árnyékunk. Nem mondhatjuk, hogy az idő majd megold mindent, mert nem oldja meg – legalábbis nem rögtön. Vágyakozunk a múló idő után, és emiatt meg-megállítjuk, újragondoljuk viszonyunkat hozzá.

1913-ban a fiatal Szekfű Gyula az őszinte, érzelmeken túli önmegvalósító történészi objektivitás mintapéldányát kívánta a széles publikum elé bocsátani, az időt megállítani. A publikum többsége – nagyrészt a Thaly formálta közönségé – viszont nem kért a józanításból, az objektív szellemből. A *„Száműzött Rákóczi-vita”* mint eseménysor inkább

lélektanilag, semmint művelődéstörténetileg fontos. Szekfű a vágyak és lehetőségek ellentétének szüleményeként értelmezi a történelmet – a 18. század eleji viszonyokat és Rákóczi motivációit, indítékait. Számos áthallásra alkalmat adó sora ugyanakkor jól illusztrálja a háború előtti szellemi frontokat. A végső konklúzió: *„Minden száműzött élete a köznek haszontalan, hisz a száműzetésnek megokolása éppen abban rejlik, hogy az otthoni új rend a régi rend embereinek nem tudja többé hasznát venni, és eltávolításukkal kénytelen könnyíteni magán."*[48] Ami haszontalan a köznek, véli Szekfű: a történelem öröksége – amiből terhet csinálnak. Az 1899-es gimnáziumi tanterv, az 1906-os újratemetés: az előző nemzedék a teher, akik hagyták, hogy még inkább elhomályosítsa fátyolos tekintetüket a történelem félhomálya.

Veszélyes a mítoszromboló hevület – félve kell hozzányúlni. „A Cél" című lap publicistája így fogalmaz 1914-ben: *„Nekünk nem kell ez az igazság. Mi épülésre, nem csüggedésre tanulunk történetet. Rákóczit megismerni csak akkor érdemes, ha olyannak emelkedik szemünk elé, amint történettanáraink idáig rajzolták képzeletünkbe (...). Mit nyerek én Szekfű Rákóczijával? Egy kiábrándulással többet. Szegényebb lettem hitemben, eszményeimben, érzéseimben."*[49]

A baloldali radikalizmussal nehezen vádolható Szekfűt mindenki védelmébe vette, aki a századelőn magát haladónak, progresszívnek minősítette, túlhaladottnak tekintette a közjogi kérdést, és leginkább Tisza Istvánnal állt szemben. A polgári radikális „Huszadik Század", a Szekfűvel szembeni parlamenti polémia és sajtótámadások kapcsán, egy ismertetőben így fogalmaz: *„ez az ősi kuruc bömbölés lélektana volt, az a történeti tény, hogy minden igaz kurucra száz ál-kuruc jut."*[50] Az ismertetést író nagyon frappánsan replikázik, de nem az *„ál-kurucok"* véleménye a probléma, hanem az, hogy: van ilyen vélemény. Az, hogy léteznek a Rákóczi korát és sajátját megérteni vélő *„igaz kurucok"* és szerintük a korokat nem értő *„ál-kurucok"*. Léteztek és léteznek. És mi a legérdekesebb? A felkészült történész későbbi opusában fogalmazza meg, a „Rákóczijával" az általa is bírált nemzedék kapcsán: *„mert véres* és fekete és szomorú magyarságra, nagy siratóra semmi szükségünk nem volt a katasztrófát jelző öntömjénezés korszakában. S jól meghalt az, kiről egyszer *kimondottuk a szentenciát, hogy nemzetellenes."*[51] Nagyívű, nemzedékek gondolkodását meghatározó *„Három nemzedékével"* ő is bizony szentenciát mondott ki, például éppen a *„hanyatló kor"* két jövőbelátóját szembeállítva, az egyik az „erkölcsi dekadencia", a másik az „erkölcsi feddhetetlenség" bajnokának szentenciáját. Arról nem is beszélve, hogy róla, Szekfűről is szentenciát mondtak ki 1913–1914-ben, éppen azért, mert károsnak ítélte a szentenciák inspiráló „félhomályát". Ebből a szempontból ugyanolyan ál-kuruc ő is, mint igaz kuruc – bár őt leginkább labancnak minősítették. A helyzeten nem változtat semmit, őre és foglya ő maga is, a történész – történelmének.

Hét évvel az első zsidótörvény becikkelyezése előtt, a *Magyarország* című lap folytatásokban, százegy közlésben adta közre *A tiszaeszlári Solymosi Eszter* című regényt. Krúdy nem élte meg, hogy visszaemlékezése nem ágyazódott be az emlékezetbe, nem gyűrte azt maga alá. A dualizmus, a közhangulat erősebbnek találtatott. Egy közép-európai biztonság (Osztrák–Magyar Monarchia) és egy történeti illúzió (Nagy-Magyarország) elvesztésének terhe sok vággyal terheli meg társadalmát. A magyar irodalmi hagyomány újabb reformnemzedékben öltött testet az útmutatásért. A népi–urbánus polémia a középosztály- és a zsidókérdésben találta meg munícióját. Mindig, minden kornak megvan a maga szellemi vitája, ahol nemzedéki hév és a hagyomány összefonódik. Mindez az 1918–1920 traumatikus élményére adandó vágy táplálta megértő türelmetlenségben öltött testet. Az „ego" érvényesülési vágyával találkozunk itt is és az értelem, a gondolkodás megváltásának messianizmusával. Túlnőni az elődökön, hiszen az 1920-as évek igazságai már nem érvényesek. Sem Bethlen, sem Babits nem lehet többé igazodási pont. A Corvin-lánc és a Baumgarten-díj sem vonzó. Nem elég sem Klebelsberg, sem Szekfű.

A kultusztárca „honvédelme” és a *Magyar Szemle* „igazságai” is idejétmúltak. Mindez az ingerküszöb és a polgári érzékenység olyan változásával járt együtt, ami az állandó ellenségkeresés, bűnbakképzés, másként gondolkodás türelmetlen elvetését eredményezte. Ahogy a nagypolitika a felszínen, a szellemi élet a kulisszák mögött diszkriminált. Fejtő Ferenc 1947-ben így vallott saját vitájáról is: *„Levegőtlen szobában éltünk, zsúfoltan, egymás ellenségességére utaltan. Figyeltük s ingereltük egymást, mint elszigetelt fehérek a gyarmaton Maugham regényében, s alighanem a valóságban is.”*[52] A szellem esik legkönnyebben az ördögárokba – melyet maga ás magának. Az ön- és közveszélyes reflexeivel, a lényeglátás(nak vélt) túlfeszítettségével.

Megtanulta a magyar társadalom az „anti” jelző értékét, de megismerni máig nem volt képes. Mert az antiszemitát kiegészíti az antiszemitázó, a kommunistának szüksége van a fasisztára – és fordítva. Az antifasiszta sok esetben nácibarátságát takargatja. *„A magyar antifasiszták többsége nem azért támadta a nyilasokat, mert azok számára semmit sem jelentettek az emberi és polgári jogok, hanem azért, mert rendszerük számukra »idegenszerűnek«, »magyartalannak«, »kópiának«* tűnt.”[53] A bacilus gyorsan terjedt, a vagyon- és tulajdonszerzés nem ismert ideológiai határokat. Az antifasizmus, az antikommunizmus a „szembenézések” hangoztatásakor a szemünkbe röhög. Nem tartanak a történelmi igazságtételtől. Ahogy a történelem nem ment meg, úgy igazságot sem tesz. Éppen ebben foglaltatik a felelősség kérdésének és annak feszegetésének ördögi köre és ördögi érdeke. Ami az *„egyik oldalon védi a védhetetlent (a vészkorszak tényeinek elhallgatása, a felelősség kisebbítésének kísérlete stb.), a másikon pedig a magyarság kollektív felelősségéről beszél, s a vészkorszak újabb és újabb felelevenítésével nehezíti a magyar nemzettudat regenerálódását, továbbra a zsidóságra nézve kellemetlen igazságok kimondásával automatikusan antiszemitizmusnak nyilvánítja”.*[54] Ezt az ördögi kört az embereknek maguknak, közösségben kell megállítani. Egy generáció, egy nemzedék új érvényesülési hevülete lehetne ez – véli a történelemtanár. Ebbe a nagyon sötét tükörbe: magunkba nézni tanórán.

A kíméletlen és kegyetlen 20. század közepi emberben találkozik a dualizmus praktikus taktikusa; a kiábrándult századforduló identitáskeresője; a háború utáni sodródó túlélő; a vagyonra ácsingózó és „történeti jogán” feleselő. Az egyetemes emberi magatartáshoz nincs türelmünk. Hamvas Béla írja a *Katholikus Szemle* megfelelő számában, Németh László *Kisebbségben* című esszéje kapcsán kirobbant szellemi-ideológiai vitáról 1939-ben*: „Értsük meg, miről van szó: mindenütt meglevő egyetemesen emberi magatartásról. Ha ezt a magatartást felismertük és megértettük, már nem is kell bírálni.”*[55] A végső konklúzió előtt azonban kifejti, hogy a kisebbségi alapállás soha nem lehet igaz! Éppen azért szorult kisebbségbe! Mindez az örök bírói szerep és a dacos félelem szülötte. Németh László az ellentmondást nem tűrő, megértésre sarkalló metafora-játék nem „Tanu”-ja, hanem tanúságtétele. A tetemrehívó hevület mindig veszélyes: további hiúságot éleszt és rajongást ébreszt – leginkább a felkészületlenekben, akik mindig könnyűknek találtatnak! Legyen szó politikai elitről, társadalmi osztályokról, a haszonlesőkről és bosszúra szomjazókról, a személyiségüket megtalálni nem akarókról. Az írástudó nem hiszem, hogy ne sejtené kinyilatkoztatásának sodró erejét. Éppen azért az, ami: író.

Család és iskola – ez formál, alakít. Szocializál. És a gyerekbe beleégnek az otthoni minták. A rosszak is. A szocializmus abból (is) nyerte energiáit, hogy azt kiáltotta el – felelőtlenül –, hogy amíg van kapitalizmus, addig szükségeltetik a másik pólus, az igazabb, az igazságosabb. Sokáig úgy tűnt, hosszabb életű lesz, és nem kell a láthatatlan jövőn izgulni, nem kell tervezgetni, hiszen megcsinálja azt a Párt. Kiolvas mindent az eszméből, és a gyakorlati élet nyelvére fordítja. 1990 után viszont tervezni kell. Higgadtan, észszerűen. Ez az új tervutasítások kora. Ugyanúgy gazdaságban és politikában is. Még tervszámok is vannak. A különbség, hogy most az egyénnek, családnak, közösségnek is észszerűnek kell lenni, az állam mellett neki is tervezni kell – hosszú távra, száj-

barágás nélkül. Előfordul, hogy egyedül. Ehhez viszont a magyar társadalom többsége nincs hozzászokva, felkészítve, megtanítva. A vágyak megvannak – és miért ne lennének, ha már mi is részesülünk a fogyasztás áldásaiból –, és előbb-utóbb jön a nosztalgia is.

Kiüresedő, elbürokratizálódó kollektivizmussal nézett szembe a magyar társadalom a 20. század végén. Kifütyülték, és az idő mulandóságába vetett hite és a vágyak kiszorították a színpadról. Az 1945 utáni magyar „esélyekről" írja Márai: *„S a legtragikusabb, hogy az égzengések után meg kellett élnünk, ami bekövetkezett: megtudtuk, hogy minden hasztalan volt vagy hiába-lett volna, az úr-szolga viszony akkor sem szűnt meg Magyarországon, amikor a forradalom elpusztította a nagybirtokrendszert. Az urakat elkergette Magyarországról a kommunista forradalom. De a szolgák ott maradtak."* Bizony! A szolgák és a gyereke(i)k!

A II. világháború után a glóbusz nagy részén – más és más intenzitással – az információ és a tőke templomainak padsorai megteltek. Nem indítottak egymás ellen vallásháborút, és már nem is versenyeztek az emberek hitéért – volt arra öt évszázad. Kiegészítették, kölcsönösen hatottak egymásra, közös érdekeik voltak, közös projekten dolgoztak: technológiát innováltak. De ahhoz, hogy fejlesztő kapacitásukat megtartani tudják, a nyugati filozófia gyökerét: a múló idő paradigmáját hívták segítségül. Az istentelen „népi országokkal" szemben a közös munka gyümölcseit: a fogyasztás – középosztály – demokrácia triumvireinek légióit szegezték. Megindult a versenyképesség versenye, és nem csak a vasfüggöny két tábora között. A tőkét a 20. századi hidegháború végére egy erőteljes politika kezdte alakítani – árfolyammal, kamatszinttel, hitellel és minden korábbinál gyorsabb technikai-technológiai fejlesztéssel. A fegyverkezéssel intenzíven meginduló tudományos-technikai verseny öt évtized leforgása alatt hatalmas átalakuláson ment keresztül. Az átalakulás egyik lehetséges következménye a rendszert működtető, tehát a rendszer javait fogyasztó középosztály és annak hatalompolitikai rendszerének gyengélkedése lett.[56] Mindez történt Magyarország és a posztszocialista régió egy részének, az atlanti erőtérhez való csatlakozásakor (1999: NATO, 2004: Európai Unió). A KGST világa is a világverseny egy szelete volt, az ezredforduló fundamentális kihívása inkább abban foglalható össze, hogy: *„tudomásul kell venni (...), hogy a következő évtizedekben minden egyes falu, minden egyes iskolaterem a világverseny része"*.[57] Minden falu, minden iskolaterem! Nem a verseny ténye, hanem a verseny szelleme más. És a vágyak berúgják az ajtót, nyomukban pedig szemérmesen visszakullog a nosztalgia.

Jegyzetek

[1] Idézi Pukánszky Béla – Németh András (1998): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 68. (Továbbiakban: Neveléstörténet.)

[2] Kodolányi írja 1943-ban képzeletbeli perében bolsevizmussal, nácizmussal és a nyugati demokráciákkal: *„A civilizáció nem tévesztendő össze a lélek szimbólumteremtő munkájával"*. Kodolányi János (2003): *Zárt tárgyalás*. Szent István Társulat, Budapst. 123.

[3] Széchenyi *Hitel*-ének egyik címvariánsa volt *A belső csend alapjai*.

[4] A 2. fejezet éppen azt igyekszik bemutatni, hogy válságok mindig vannak, hatnak, és a történelmi emlékezet időtlen válaszreakció.

[5] Az önként vállalt emigrációban, Salernóban, Márai 1971-ben Julius Caesar áthallásos alakjának segítségével írja: *„Mert az emberek minden korban ugyanazt a reménytelen illúziót kergették, aminek Evolúció a neve. A Diktátor* (ti. Julius Caesar és Kádár János – Sz. L.) *tudta, hogy az Evolúció nem más, mint alkalmazkodás ahhoz, ami racionálisan időszerű."* Márai Sándor (2002): *Rómában történt valami. Történelmi regények I.* Helikon Kiadó, Budapest. 170.

A történeti helyérzékhez Németh László ad fogódzót: *„A műveltség annyit jelent: mint azt a történeti helyet, amelyen mint ember, honpolgár, szakember állok, történelmileg – tehát a múltból kifejtve (s persze a jövő felé nézve) megérteni. Különösképp ez a műveltség olyan korokban, amely mint az újkor, átmenet egy szűkebb civilizációból (a nyugatiból) egy új, minden nemzetet egybefoglaló világcivilizáció felé, s főként mint a mi korunk, az újkor vége, melyben ez a folyamat rendkívül meggyorsul, s a nem szemellenzős tájékozódás rendkívül nehézzé s fontossá válik. Műveltségünk csődje tán sehol sem olyan nyilván-*

való, mint e történeti helyérzék hiányában. Sajnos nagyon gyakran volt alkalmam nem egyszerű művelt emberek, de írók, művészek, tudósok politikai elmélkedéseit, jóslatait hallgatni: az ember krónikaíró elődeinkre gondolt, mennyivel jobban érezték ők az ő Plutarkhosszukkal vagy egyszerű erdélyi eszükkel a maguk korát, mint mi, gyerekkorunktól, a sokféle társadalom-, gazdaság-, zene-, irodalom- stb. történetünkkel." Németh László (1973): Pedagógiai töredék. In: *Kísérletező ember.* Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 406–407.

[6] *„Az ész gyakran megcsal bennünket, s bizony nagyon is megszereztük a jogot arra, hogy visszautasítsuk. Ám a lelkiismeret sohasem csal meg. Ő az ember igazi vezetője. Ami az ösztön a testnek, az a lelkiismeret a léleknek."* Rousseau, J. J. (1957): *Emil vagy a nevelésről*. Ford. Győry János. Budapest. 330.

[7] *„Nyugat-Kelet – Kiegyezés kora"*. 2013. május 21. PPKE BTK, Sophianum.

[8] Kelet-Európa *„Nyugathoz méri magát és onnan vár minden impulzust a 19. századtól* örökölt »mintakövető« magatartástól vezérelve". Stefano Bottoni: *A várva várt Nyugat. Kelet-Európa története 1944-től napjainkig.* MTA BTK Budapest, 2015. 10. (Továbbiakban: Bottoni.)

[9] Alexander Bernát (1913): Magyarország szellemi fejlődése. *Magyar Figyelő,* **4**. 346.

[10] *„Az ember mint feladat nyomul a világba, öröklött tulajdonságaitól, a kockavetésként összedobott szülői génekből kell harmonikus egyéniséget kibontania; a társadalom is feladatokkal fogadja: egyéniségéhez – családban, nemzetben – szerepet kell teremtenie. A legértékesebb szellemi tulajdonságnak én éppen ezért a feladatfelismerést s a megoldásukhoz – erkölcsi kibontakozásukhoz – szükséges szívósságot tartom, mely az emberből a maga s a világ javára, a legtöbbet licitálja ki."* Németh László (2011): *Utolsó széttekintés*. DIA Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. 849.

http://dia.pool.pim.hu/xhtml/nemeth_laszlo/Nemeth_Laszlo-Utolso_szettekintes.xhtml (Utolsó letöltés: 2015. december 10.)

[11] *A történelem terhe* című korszakos művében Hayden White amerikai történész, történetfilozófus így fogalmaz 1966-ban a *History and Theory* hasábjain: a teherből, melyet a történelem rak ránk *„azt igényeljük, hogy minden korábbinál inkább a diszkontinuitásra tanítson bennünket, mert sorsunk a diszkontinuitás, a rombolás, a káosz. (...), hogy megmeneküljünk egy olyan világ csábításától, amely semmi egyéb, mint vágyaink terméke"*. Idézi Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk. 2006): *Történetelmélet II.* Osiris Kiadó Budapest,. 850–851. (Továbbiakban: Történetelmélet.)

[12] Lásd Duby, Georges (2000): *Folytonos történelem.* Napvilág Kiadó, Budapest.

[13] Elhangzott Hankiss Elemér utolsó előadásainak egyikén a Történelemtanárok (24.) Országos Konferenciájának nyitó előadásában 2014. október 11-én.

[14] *„A magyar nép lényegesen múltba néző – ami nem jelenti azt, hogy múltat értő is"*, írja Fejtő Ferenc. Romsics Ignác – Szegedy-Maszák Mihály (szerk. 2005): *Mi a magyar?* Rubicon-Ház, Budapest. 72.

[15] *„Az ezeréves múlt, ezeréves bilincs minden lépésünknél csörömpöl"*. Móricz Zsigmond: *Kivilágos kivirradtig*. Püski Kiadó, Milleniumi Könyvtár, Budapest. 66.

[16] Csepeli György – Kígyós Éva – Popper Péter (2006): *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században.* Saxum Kiadó, Budapest. 130.

[17] A századelőn ifj. Andrássy Gyula mondja a vele interjút készítő Ignotusnak: *„A szabadság ott kezdődik, ahol kellemetlen."* Ignotus (1912): Beszélgetés Andrássy Gyula gróffal. *Nyugat,* **5**. 14. sz.

http://epa.oszk.hu/00000/00022/nyugat.htm (Utolsó letöltés: 2015. június 27.)

[18] Móricz Zsigmond (2003): *Rokonok.* Európa Könyvkiadó, Budapest. 158.

[19] Milosz, Czeslaw (2005): A mi Európánk. In: Módos Péter (szerk.): *Közép-európai olvasókönyv.* Osiris Kiadó, Budapest. 75–76.

[20] *„Nyugaton a polgári nemzetállam szüli a nemzeti tudatot, s kíséri ezért a büszke vagyok érzése, nálunk a polgári nemzetállam hiánya, s kíséri az irigy vagyok érzése, amiből logikusan következik azután az önáltatás, a nemzeti karakter feldicsérése. Szállította is mindezt a múlt század második felétől a romantikus történelmi regény, Jókai, Vazov, Sienkiewicz, Jirások. Szállította – a valóság festése helyett."* Bojtár Endre (1993): *Kelet-Európa vagy Közép-Európa*. Századvég Kiadó, Budapest. 17.

[21] *„A közösségi rémképeknek ugyanis megvan az a szörnyű tulajdonságuk, hogy fantáziából születnek ugyan, de abban az arányban, ahogyan hisznek bennük, testet tudnak ölteni"* Bibó István: Kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In: *Válogatott tanulmányok.* I–IV.

http://mek.niif.hu/02000/02043/html/234.html *(Utolsó letöltés 2016. március 1.)*

[22] *„A történelmi tények pszichológiai alapon válnak legendákká, s a legendák tömegvonzása nagyobb, mint a valóságé. Ezért nehéz hadakozni az ellen, hogy nálunk is, a szomszédainknál is – nagyon sokszor még ma is – az elmúlt századokba vetítik vissza a XIX. század nacionalizmusát. Akkor fog köztünk a treuga Dei végleg helyreállni, ha sikerül teljesen kiirtanunk ezt a szemléletet."* Illyés Gyula (2011): Három levél. In: *Szellem és erőszak.* Digitális Irodalmi Akadémia. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ILLYES/illyes02180a/illyes02182a/illyes02182a.html (Utolsó letöltés: 2016. március 13.)

[23] Csoóri Sándor emelte ki Németh László „univerzumából" ezt a szinte fundamentális eszmefuttatást. Lásd Csoóri Sándor (2001): Első közelítés Németh Lászlóhoz. In: *A minőség forradalmára. In memoriam Németh László.* Vál. és szerk. Monostori Imre. Nap Kiadó, Budapest. 369–370. (Továbbiakban: Monostori.)

[24] Alexander Bernát így ír a *Magyar Figyelő* hasábjain, *Merre megyünk?* című dolgozatában: *„Óriási súlynak érezzük a történeti múlt tudatát, mely ezer tekintetet ró ránk. Sokkal jobb a cselekvőre, ha azt hiszi, ő vele kezdődik a világ, ha huszárosan neki vágtat az akadályoknak, nem törődve azzal, hogy itt jött létre az az akadály és hogy jártak mások, kik hasonlóképpen nekirugaszkodtak ennek az akadálynak. Meglehet, hogy nyakát szegi, de az erők megfeszítésében rejlik főbiztosítéka a győzelemnek." Magyar Figyelő,* 1913. III. 422.

[25] Lukacs, John (2012): *A történetírás jövője*. Európa Kiadó, Budapest. 86

[26] Isten becsülete. Gyurkovics Tibor beszélgetése Antall Józseffel (részletek) (1991). Azt kell csinálni, ami a sorsunk – Antall József gondolatai 1991-ből. *Európai Utas,* 5. sz.

www.europaiutas.hu/europaiutas/pdf/05.pdf (Utolsó letöltés: 2013. november 9.)

[27] Lásd Bibó István: Kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In: *Válogatott tanulmányok.* I–IV. http://mek.niif.hu/02000/02043/html/413.html *(Utolsó letöltés: 2016. január 29.)*

[28] (2006): „A politika nem hallgat a gazdaságra" – beszélgetés Demján Sándorral. *Európai Utas,* 1. sz.

http://www.hhrf.org/europaiutas/62/demjan.pdf (Utolsó letöltés: 2014. február 2.)

[29] Stefano Bottoni Tony Judttól idézve írja, hogy az 1945 utáni Európa a felejtésre, az 1989 utáni *„az intézményesített nyilvános emlékezésre"* épül. *„Az első nem tudott tartós maradni – de a második sem fog. Bizonyos mértékű elhanyagolás, sőt felejtés a közegészség szükséges feltétele."* Bottoni i. m. 265.

[30] Holmes, George (2003): *Hierarchia és lázadás (1320–1450)*. Szukits Kiadó, Budapest. 275.

[31] Babits írja Dante kapcsán: *„De a tetőn a Földi Paradicsom vár, Ádám és Éva egykori lakhelye, az elveszett ártatlanság kertje, hogy megkapja a felejtés és jobb emlékezés italait, s ahonnan majd az egekbe szállhat, a Mennyei Paradicsom felé."* Babits Mihály (1979): *Az európai irodalom története*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 137. (Továbbiakban: Babits.)

[32] Így néz ki mindez a kora újkori tudomány történetében: *„(...) az ateisták ritka kivételnek számítottak a tudományos forradalom úttörői között. Szinte mindannyian jámbor, hitbuzgó férfiak voltak, akik dehogy akarták száműzni a világból az istenséget – egyszerűen csak nem találtak benne helyet neki, ahogy a szó legszorosabb értelmében nem találtak helyet a Paradicsomnak és a Pokolnak sem. A Legfőbb Matematikus feleslegessé vált, jól nevelt feltételezéssé (...). A teológia és a fizika nem haraggal, hanem szomorúan váltak el egymástól – és nem Signor Galilei miatt, hanem mert megunták az együttlétet, és nem volt már egymásnak mit modaniuk."* Koestler, Arthur (2007): *Álvajárók.* Európa Könyvkiadó, Budapest. 760.

[33] Giuseppe Manzoni opusában olvassuk „Cristoforo" atya intését: *„Az idő az övé és nekünk egész örökkévalóságot ígért belőle."* Manzoni, Giuseppe (1985): *A jegyesek*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 116.

[34] *„A történelem azáltal létezik, hogy ismertetve van."* Idézi Nagy Levente (2007): História, emlékezet, önvallomás. Az erdélyi magyar történeti – és emlékirat irodalom a 16–18. században. In: Szegedy-Maszák Mihály (főszerk.): *Magyar irodalom történetei I.* Gondolat Kiadó, Budapest. 364. (Továbbiakban: MIT.)

[35] Idézi Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest. 392. (Továbbiakban: Szöveggyűjtemény.)

[36] Lásd Comenius, J. A. (1990): *A világ útvesztője és a szív paradicsoma.* Bibliaiskolák Közössége, Budapest.

[37] Babits 350.

[38] Szerb Antal ilyenformán vall: *„A romantika (...) egy emelettel mélyebben vetette meg a költészet alapját, mint ahol addig volt. Abban a rétegben, ahol a mondák, legendák és idegbetegségek születnek, a termékeny félhomályban, ahol az emberi megismerés ősi szimbólumai laknak. Az ember ezeket a szimbólumokat zsenijével felhozza néha a tudat napvilágára: a mítoszteremtő korokban így keletkeztek az emberiség ősi bölcsességét őrző történetek. A tudatosság korában ez a fajta megismerés már nem tud beleilleszkedni a megismerés egészébe, amely a racionális gondolat számára van lefoglalva – a zseniális ember megismeréséből nem lesz tudomány, csak költészet, a fantázia felelőtlen játéka."* Szerb Antal (1991): *Magyar irodalom történet.* Magvető Könyvkiadó, Budapest. 284. (Továbbiakban: Szerb A.)

[39] Burckhardt írja a nemzeti történelem kapcsán: *„örökösen arra hajlunk, hogy a megismerő igyekezet oldaláról a szándékok oldalára tévelyedjünk". Történetelmélet II.* 1058.

[40] Lásd Gerő András (2004): *Képzelt történelem. Fejezetek a magyar szimbolikus politika XIX–XX. századi történetéből.* PolgArt Kiadó, Budapest.

[41] A Magyar Nemzet Története. Szilágyi Sándor (szerk. 1898). *Athenaeum,* X. kötet http://mek.niif.hu/00800/00893/html/doc/c400590.htm (Utolsó letöltés: 2015. július 12.)

[42] Közli Katona András: *Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából III. A rendszeres történelemtanítás meghonosodása az önkényuralom és a dualizmus korának Magyarországán a századfordulóig.* http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/

uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekIII.1.pdf (Utolsó letöltés: 2015. július 21.)

[43] (1887): „Nemzeti eszme és reakció". *Egyetértés*, **21.** 204. sz. július 26.

[44] *„Magyarország mostani korszaka törpe korszak, nem az eszmeküzdelem, nem a függetlenségért való lelkesedés, nem a hazaszeretet nemes korszaka. Volt hozzá hasonló, de ily silány egy sem volt. Lejárja magát, mint minden meddő, üres, kietlen korszak, a melyben semmi sem nő, csak süllyed."* Verhovay Gyula írta le kiábrádultságát 1879-ben „A rögeszme" című cikkében (1879): *Egyetértés*, **13.** 133. sz. május 15. .

[45] Finánczy Ernőt idézi: *Szöveggyűjtemény*, 498.

[46] Közli Bihari Péter (2008): *Lövészárok a hátországban. Középosztály, zsidókérdés, antiszemitizmus az I. világháború Magyarországán*. Napvilág Kiadó, Budapest. 127.

[47] Illyés Gyula írja naplójegyzeteben, a késő Kádár-kori devianciák idején A fölpattanó labda című esszéjében: *„Egy nép sorsrontói nemcsak személyek lehetnek. Hanem körülmények, tartós utóhatások. Örökségek, sőt hagyományok."* In: uő: *Naplójegyzetek 1981–1983*. DIA PIM. http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?offset=1&origOffset=-1&docId=651&secId=60497&qdcId=3&libraryId=-1&filter=Illy%C3%A9s+Gyula&limit=1000&pageSet=1 (Utolsó letöltés: 2016. március 7.)

[48] Szekfű Gyula (1993): *A száműzött Rákóczi*. Budapest. 292–293. (Továbbiakban: Szekfű.)

[49] Közli Gyurgyák János (2007): *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nacionalizmus és nemzeteszme története.* Osiris Kiadó, Budapest. 291.

[50] *Huszadik Század,* **4.** 685.

[51] Szekfű, 368.

[52] Közli Gyurgyák János (2001): *A zsidókérdés Magyarországon.* Osiris Kiadó, Budapest. 553. (Továbbiakban: Gyurgyák, 2001.)

[53] Ungváry Krisztián (2013): *A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon.* Jelenkor Kiadó – OSZk Pécs – Budapest. 280.

[54] Gyurgyák, 2001. 583.

[55] Közli Monostori, 125.

[56] Lásd Piketty, Thomas (2015): *A Tőke a 21. században*. Kossuth Kiadó, Budapest.

[57] Glatz Ferenc (1990): *Történetírás-korszakváltásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 144.

Szabó László

Békéscsabai Andrássy Gyula Gimnázium
és Kollégium

Az identitás perspektívái

A létértelmezés plurális perspektíváira, valamint ezek felfedésének szükségességére Friedrich Nietzsche, többek között A vidám tudomány aforizmáiban hívta fel a figyelmet. Bence Erika és Németh Ferenc Individual and Society [Egyén és társadalom] című tanulmánygyűjteménye – mely Pécsett, az Ethosz Tudományos Egyesület és a Virágmandula Kft. gondozásában jelent meg – nemcsak a létértelmezés e pluralitásának felismerését adja, hanem a változó-eltérő perspektívák alkalmazását illetően is példával szolgál. Éppen ebben áll különlegessége.

A szerzők önálló és közös tanulmányait angol nyelven közreadó kötet az egyén és a társadalom kérdéseit, viszonyait járja körül, melyhez főképp irodalmi, történeti és kulturális tematika szolgál vezérfonalul. Azaz, a címben megjelölt egyén és társadalom változatos problematikáit a szerzők az identitás kérdésének irodalmi, történeti és kulturális perspektíváiból tárják fel. A feltárás két csapást jelöl ki a maga számára. Az irodalmi perspektívát előtérbe helyező tanulmányok az irodalmi alkotások, a szövegek kontextusának, műfajának, valamint ezek értelmezési horizontjainak megismertetése által mutatnak rá az egyéni és a társadalmi identitás dilemmáira, a plurális olvasatok szükségességére, valamint az interdiszciplináris átjárhatóság kialakításának előnyeire. A másik csapás nemzeti és kulturális viszonylatok szövedékeként, a történetiség perspektívája felől közelít meg főképp irodalmi szövegeket, így keresve a választ az identitás kérdésének történeti megválaszolhatóságára, valamint ezekben mutatva fel az identitás keresésének lehetséges útjait mind az egyén, mind a társadalom számára.

A kötet tanulmányai e két irány által kijelölt két csapáson vezetik az olvasót, melyeket tehát a történeti és kulturális identitás irodalmi konstrukciója, valamint az irodalomban rejlő történeti értelmezés, rekonstrukció lehetőségei képviselnek. Az irodalmi szöveg konstrukciójának perspektíváját előtérbe helyező tanulmányokból kitűnik a szövegvilágnak a történetiség értelmezésében betöltött meghatározó szerepe. A szerzőpáros által jegyzett „Text based historical experience" [Szövegalapú történelmi tapasztalat] című tanulmány a történelmi regény egy alternatív konstrukciójának lehetőségét mutatja be, ezzel pedig a történeti horizontok eltérő értelmezéseinek lehetőségeit tárja az olvasó elé, melyek magukban foglalják a történelem szövegekre alapozott értelmezésével, az intertextualitással, valamint a diszkurzív összefüggések kérdésével való számot vetés szükségességét.

A szerzők a történetiség irodalmi konstrukciójában rejlő lehetőségek feltárásával az irodalmi művek lehetséges műfaji identitásának horizontjait is az olvasó elé tárják. Ez elmondható Bence Erika két további tanulmányáról is, melyek a kötet végén kapnak helyet. Mindkét írás a vajdasági magyar irodalom szövegképző tendenciáinak újabb megközelítéseivel szolgál, egyikük a többnyelvűség, a multikulturális identitás felől, a másik a szöveges átszállások, azaz áthallások, valamint azok sokértelmű határátlépései felől nyit teret az értelmezésnek.

A „Multilingual Tradition in Hungarian Literature from Vojvodina" [A többnyelvűség hagyománya a vajdasági magyar irodalomban] című tanulmány a multikulturalizmus és a többnyelvűség szövegképző karakterét vizsgálja a regény eltérő műfajaiban. E szövegképző karakter legfontosabb forrásait az elődök mítoszaiban és legendáiban találja meg, melyek a multikulturalizmus és a többnyelvűség nyel-

vi eredetét adják. Ezek közé tartozik az Osztrák–Magyar Monarchiának, valamint a korábbi Jugoszlávia fennhatóságának emléke, csakúgy, mint a Balkán-mítosz és a tenger metaforája. Az említett mítoszok és legendák irodalmi működésmódja láthatóvá teszi, hogyan konstituálja a nyelv, a nyelvek az identitást, vagy éppen miként ad(nak) hírt annak hiányáról.

A „»Transfers« in Hungarian Literature from Vojvodina" [„Átszállások" a vajdasági magyar irodalomban] című írás az intertextualitás jelenségeit, valamint a szövegek közötti átszállásokat, áthallásokat és az utazás metaforáját helyezi fókuszába, az irodalmi motívumok pontos és részletekbe menő nyomon követésével. Ezen írás nemcsak azt teszi láthatóvá, hogy az átszállás miként lesz változássá, hanem azt is, hogy milyen módon köti össze mégis az irodalmi utazás eltérő szereplőinek eltérő ösvényeit. Ugyancsak az irodalmi szöveget, valamint annak értelmezési lehetőségeit, értelmezési módjait teszi témává Bence Erika „Phenomena in Education Related to Textual World Experience" [A szövegvilág tapasztalatához kapcsolódó jelenségek az oktatásban] című tanulmánya. A szerző az általános iskolák felső tagozata számára írott olvasókönyvének, munkafüzetének és tanári kézikönyvének használata nyomán gyűjtött tapasztalatok segítségével mutatja meg, hogy az irodalomtanítás nem korlátozódhat a szerzők életrajzának, életútjának megismertetésére; az oktatást szövegközpontúvá kell tenni, hiszen ez ad a diákok számára műismeretet, s ennek nyomán sajátíthatják el a kapcsolódó elméleti ismereteket is. Bence Erika e tanulmánya világossá teszi, hogy a különböző művészetek, tudományok összefüggéseinek és az eltérő oktatási eszközökben rejlő lehetőségek kiaknázása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a felnövekvő generációk viszonylatokban tudjanak gondolkodni mind az irodalomról, mind más művészeti alkotásokról, valamint bármely, a világot érintő kérdésről. A szövegekkel és a művészeti alkotásokkal a szöveg- és alkotásközpontú, mégis interdiszciplináris, s a társművészeteket is segítségül hívó megközelítés által kialakított dinamikus kapcsolat megteremti a diákokban a kreatív gondolkodás igényét, nyitottságra és toleranciára tanít, ami saját magunk és mások identitásának megismeréséhez is mindenkor nélkülözhetetlen.

A történeti, a kulturális (és irodalmi) identitással való konstruktív számot vetés lehetőségei mellett a történetiség, a kulturális identitás rekonstrukcióját szem előtt tartó irodalomértelmezések is fontos szerepet kapnak a tanulmánykötetben. A haza, valamint a hazátlanság kérdését illető irodalmi feldolgozás módjait és az ezekből fakadó felismerés lehetőségeit tárja fel Bence Erika „The Demsytification of the Concept of Homeland in Hungarian Literature from Voivodina" [A haza fogalmának demisztifikálása a vajdasági magyar irodalomban] című írása. A tanulmány a vajdasági magyar irodalomban megfogalmazódó történeti traumák tapasztalatát, a haza elvesztésének irodalmi lenyomatát és a haza keresésének útjait vázolja, betekintést engedve számos kapcsolódó műbe, és nem nélkülözve az irodalomelméleti fogalmak világos, differenciált és mértékletes alkalmazását sem. E tanulmánya révén a vajdasági magyar irodalmi művek által elbeszélt történetiséggel ismerkedhetünk meg, mely elbeszélés alapját mindenkor a nemzeti identitás kérdése adja.

A határátlépés, a haza, a hazátlanság, valamint a nemzeti identitás kérdésének irodalmi tematizációját nyújtja „Language and Identity in Erzsébet Juhász's *Határregény*" [Nyelv és identitás Juhász Erzsébet *Határregény*ében] című írása is, melyben az irodalmi alkotás értelmezésében rejlő identitáskeresés egyéni és/vagy kollektív lehetőségeit járja körül. Juhász Erzsébet családregénnyé szövődő novellái a hiány és a távolság problémáinak eltérő megfogalmazódásait adják az olvasó számára, emberi sorsproblémákat, melyekkel együtt a határ, a határoltság különböző aspektusai is felfedetté válnak, érintve például a nyelv, a kultúra, a politika, az utazás és a női identitás határképző jellegét.

Németh Ferenc „Intercultural Reflections on Translating Petőfi into Serbian

Language" [Interkulturális reflexiók Petőfi szerb nyelvre történő fordításáról] című tanulmánya azon kapcsolatot teszi láthatóvá, amely két eltérő kultúra között az irodalom nyomán jön létre. Rámutat, hogy szerb kulturális kontextusban Petőfi és Arany művei azért nyertek meghatározó jelentőséget, mert a XIX. század végén a szerb irodalomból éppen az hiányzott, amit az említett szerzők megalkottak saját nemzetük számára: a népi hősköltemény. Petőfi költeményei a hazafias lelkületet, a társadalmi problémák megfogalmazódását, a forradalmi költészetet képviselte a szerb nép számára is. Éppen ebből fakadt, hogy munkáinak nemcsak számos szerb fordítása látott napvilágot, hanem azok részévé váltak a szerb népi kultúrának, ünnepeknek, jeles alkalmak repertoárjának. A tanulmány abba is betekintést enged, hogy Petőfi költeményeinek népszerűsége miként vált Petőfi-kultusszá Szerbiában, illetve kik voltak e kultusz megteremtői. Mindebből jól láthatóvá válik, hogy a kultúrák közötti kapcsolódás az irodalom által miként lesz egy nép identitásának alakítója. Bence Erika „Social, Historical, and Public Life References in Kálmán Mikszáth's Prose Work" [Társadalmi, történeti, közéleti utalások Mikszáth Kálmán prózájában] című munkája Mikszáth Kálmán prózaműveinek narratívája és a vajdasági magyarság közötti kapcsolatokat tárja fel, melyek – Németh Ferenc Petőfi-fordításokról írott tanulmányához hasonlóan – ugyancsak két kultúra összeszövődéséről adnak hírt.

Bence Erika és Németh Ferenc Herczeg Ferencről írott közös tanulmánya a plurális szemlélet és értelmezés újabb példáját nyújtja, hiszen megmutatja a szerző *Szelek szárnyán* című alkotásának összetettségét, eltérő művészi dimenzióit, a szecesszióhoz fűződő szoros művészi kapcsolatát, mely vonatkozások mind árnyalják a Herczeg munkásságáról alkotott felfogást, lehetőséget teremtve arra, hogy művei, az eddigiektől eltérő értelmezés által, megmutassák a szerző sokoldalú karakterét.

Németh Ferenc Farkas Geiza vajdasági író, szociálpszichológus jelentőségét is megvilágítja sokoldalú gondolkodásának és alkotói pályájának bemutatása által („On a Vojvodinian Researcher of the Psychological Relation Between the Individual and the Society" [Egyén és társadalom pszichológiai kapcsolatának egy vajdasági kutatójáról]). Farkas *Démonok közt* című művének részletes olvasata abba is betekintést enged, hogy az egyéni és a társadalmi identitást miként alakítják az ember démonjai: e démonokkal való küzdelme vagy az azoknak való alávetettség. Farkas Geiza munkája ma is fontos adalékul szolgálhat lélektani, szociálpszichológiai kutatások során, de nemcsak e szempontból számottevő, hanem a karakterformálódás folyamatainak hétköznapi megértése szempontjából is, hiszen a szociális identitás megértéséhez elsősorban önmagunk identitását kell megértenünk.

Az *Individual and Soicety* című tanulmánygyűjtemény azt célozza, s arra ad lehetőséget, hogy a vajdasági magyar irodalom és kultúra kapcsolódásai és vezérfonala mentén haladva megpróbáljuk kibogozni egyéni és társadalmi létünk szövedékét, újra és újra feltéve az identitás mibenlétének, megfogalmazhatóságának kérdését, más és más perspektívából közelítve azt. Ha végleges választ a kérdés természetéből adódóan nem is lelhetünk, a kérdezés és a feltárás mindenkori pluralitásának igényét és szükségességét Bence Erika és Németh Ferenc tanulmánykötete méltón képviseli.

Bence Erika és Németh Ferenc (2016): *Individual and Society.* ETHOSZ – Virágmandula Kft., Pécs.

Felhasznált irodalom

Figal, G. (2001): *Nietzsche: Eine philosophische Einführung*. Reclam, Stuttgart.

Véry Dalma

ELTE BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola