

„Zenga zének”

A '60-as, '70-es évek kisiskolásainak élményei az emlékezés és a posztmodern pedagógiatörténet-írás tükrében

Minden tanítóban, pedagógusban felmerülhet az a fontos kérdés, vajon hogyan emlékeznek majd tanítványaik iskolájukra. Mi az a tudás, élmény, emlék, tapasztalat, amely kiállja majd az idő próbáját? A jelen tanulmány két oldalról közelítve, az emberi emlékezés vizsgálatának pszichológiai oldaláról és a pedagógiatörténet-írás posztmodern megközelítésmódját felhasználva próbálja bemutatni a '60-as, '70-es évek iskolájának individuális reprezentációját, szubjektív megélését. A kutatás legfontosabb eleme az egyéni tapasztalatok kategorizációja, mely a megjelenő színes tartalmak mellett általános adatokat is szolgáltat a '60-as, '70-es évek társadalmáról, kultúrájáról, mindennapi pedagógiai gyakorlatáról.

A pedagógiatörténet-írás posztmodern kihívásai

Pszichológusként azt kutatom, az emberek hogyan konstruálják múltjuk, jelenük és – az ezek várakozási horizontján alakuló – jövőjük valóságát. Elgondolkodtató elméleti hasonlóságokra bukkantam az emlékezés témakörének pszichológiai megközelítése és a modern neveléstörténet-írás posztmodern szemléletmódja között (például Gyáni, 2007a). Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a történetírás legújabb tendenciái hogyan hatottak a neveléstörténet-írásra, és ennek milyen gyakorlati, tudományos konzekvenciái észlelhetők (például az empirikus anyagok tudományos feldolgozásának módszertani változatosságában).

A konstruktivizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméleti irányzatként fejlődött ki többek között Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán az Egyesült Államokban (*Feketéné Szakos*, 2002). Ezen ismeretelméleti konstruktivizmus alapfeltevése az, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg, elménk a külső, tőle független realitást nem tudja visszatükrözni vagy leképezni. Élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg saját szubjektív valóságainkat. Ezen ismeretelméleti kiindulóponttal összefüggésben kerül több tudományág (például történettudomány, etnográfia, irodalomelmélet) érdeklődésének középpontjába a tudományos szöveg és annak a valóság konstruálásában játszott szerepe (*N. Kovács*, 1999). Ez a tudományos érdeklődés felértékelte a narratívák szerepét (*Atkinson*, 1999), ezzel pedig a tudományos praxis azon szeletét teszi diszkusszió tárgyává, mely addig az empirikus kutatáshoz, adatgyűjtéshez képest mellékesnek számított. A narráció alapvetően nem kizárólagosan mimetikus funkciójú, nem valami rajta kívüli valóságot ír le, hanem generálja, létrehozza a valóságot. Nyelvi közegként az elbeszélés, a narratív struktúra közös mind az emlékezés, mind a történetiség – a pedagógiatörténet-írás – számára (*Ricoeur*, 1999). A nyelv jelentéskonstruáló szerepének tudatosítása pedig megingatja azt a tudományképet, amely valamiféle autentikus valóság objektív kutathatóságán, pontosabban ennek feltételezésén alapszik.

A szemtanúként elbeszél, szavakkal megjelenített történelem, az 'oral history' (Vértesi, 2004) történeti kutatási területként való megjelenése is hozzájárul ahhoz, hogy a közelmúlt (az utóbbi fél évszázad) történelméről szóló hatalmas információtömegnek azt a részét is megismerjük, mely csak közvetlenül azoktól az emberektől származhat, akik átértékelték azt. A szóbeli tanúvallomás egy speciális szituációban születik az interjú során, így – a történeti források között egyedülálló módon – egy interaktív folyamat eredményeként jön létre. Az oral history mint történeti kutatási terület esetében a kutató (kérdőző) szükségszerűen és kikerülhetetlenül hatást gyakorol a vele szemben álló szubjektumra,

Élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg saját szubjektív valóságainkat. Ezen ismeretelméleti kiindulóponttal összefüggésben kerül több tudományág (például történettudomány, etnográfia, irodalomelmélet) érdeklődésének középpontjába a tudományos szöveg és annak a valóság konstruálásában játszott szerepe. Ez a tudományos érdeklődés felértékeli a narratívák szerepét, ezzel pedig a tudományos praxis azon szelét teszi diszkusszió tárgyává, mely addig az empirikus kutatáshoz, adatgyűjtéshez képest mellékesnek számított. A narráció alapvetően nem kizárólagosan mimetikus funkciójú, nem valami rajta kívüli valóságot ír le, hanem generálja, létrehozza a valóságot.

ezzel pedig irányt szab az emlékezésnek (Vértesi, 2004). Az egyedi történetek kutatási szándékkal történő lejegyzésén túl a kultúra megőrzése, bizonyos történeti események és időszakok újabb és újabb jelentésrétegének feltárása a lényege, fő hajtóereje az újra virágkorát élő ikonográfiai/ikonológiai kutatásoknak is. Ezen izgalmas tudományterület célja tudományos igénnyel megfelejteni – az értelmező közösségen belül fixált jelentéssel bíró – képek, szimbólumok, allegóriák lehetséges jelentésrétegeit, mely jelentésrétegek a szóbeli közléssel együtt komplexen mutatják meg adott történeti idő kultúráját.

Az oral history és az ikonográfia/ikonológia kutatási módszerként való alkalmazásának szimpatikus vonása, hogy mindkét irányzatnak hangsúlyozott sajátossága az interdiszciplinaritás (Géczi, 2005; Vértesi, 2004). Mindkettő túlmutat a szimpla tényszerű adatközlésen: magukba foglalják az adott kultúra kifejezését és reprezentációját, valamint a humán emlékezet és műveltség, az ideológia és a tudatalatti vágyak dimenzióit is (Passerini, 1998, idézi: Vértesi, 2004; Géczi, 2005, 2006). Ezzel beemelik a szubjektum dimenzióját az akadémikus kutatásba. A fent felsorakoztatott tényezők hatására a társadalomtudományok területén, a narráció mint tudományos reprezentáció mentén komoly metodológiai viták alakulnak (lásd: writing culture vita) (N. Kovács, 1999; Gyáni, 2007b), az emlékezet, a visszaemlékezések pszichológiai és történeti szerepével

kapcsolatos szakirodalom is kiterjedt álláspont-ütközésekről tudósít (Golnhöfer és Szabolcs, 2009).

Vizsgáljuk meg, mi is az a posztmodern történelemszemlélet! Jean-Francois Lyotard (1970, idézi: Gyáni, 2000) merészen és lendületesen a posztmodern szemléletmódot a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlansággként határozta meg. Ma már nem több pusztá illúzió, hogy megrajzolható az egyedül igaz történelmi kép. A múltnak egynél több olyan története van, amely történelemként igazolható módon elmondható. Mivel a világot illető ismereteink csak mások interpretációi útján férhetők hozzá, el kell fogadnunk, hogy ismereteink a valóságról maximálisan közvetítettek, az így szerzett

referenciális valóságról létrejött tudásunk tehát lényegét tekintve konstruált jellegű (Gyáni, 2000).

További kérdés, vajon a történetírásban tapasztalható változások hatnak-e a modern pedagógiatörténet-írásra. A neveléstörténet-írás megújítására, a fent leírt (ebben a kontextusban posztmodernnek nevezett) szemléletmód alkalmazhatóságának ezen a tudományterületen való feltérképezésére 1996-ban a *Pedagogica Historica* szerkesztősége felkért néhány elméletírót, tudóst, hogy foglalkozzon a kialakult metodológiai vita kérdéseivel (Bíró-Pap, 2007). Ennek a kutatásnak eredményeként Augustin Escolano egyetemi professzor leszögezi: a pedagógiatörténet-írásban bekövetkezett krízis oka, hogy a valóság egészének magyarázó elveként működő strukturalista modell túl szűk keresztmetszetet ad, ennek következményeként ez a modell kimerült. Természetes reakcióként jelenik meg tehát a narrációhoz való visszatérés. Escolano szerint a makrotörténelmi kutatások mellett helyet kell biztosítanunk az úgynevezett mikrotörténelmi kutatásoknak – melyek az egyént állítják vizsgálódásuk középpontjába –, ezzel szólalattva meg azt a csendet, mellyel a makrotörténelem nem foglalkozott. A történészek, kutatók a hangsúlyt a túlfűtött emlékezésre, a helyi lokális történetekre (Escolano, 1996, idézi: Pap, 1999) kell helyezték. Ez a módszertani sokszínűség pedig inkább segíti, mint gátolja a múltról való kép megrajzolását (Escolano, 1996). Gyáni Gábor (2000) leszögezi: el kell fogadnunk tényként, hogy nincs egy végső, nagy történet, a múltnak többféle története van a jelen perspektívájából megfogalmazva. Az emlékezésnek és a belőle fakadó kollektív emlékezetnek, a történetírói tudást konstrukcióként magyarázó elméleteknek a lényege, hogy a múltról való tudás nem rekonstruálás, hanem konstruálás eredménye. Így a történelem, a pedagógiatörténet radikálisan új értelmezést nyer anélkül, hogy a történész, illetve a pedagógiatörténet-író tekintélye csorbulna. Lyotard (1970, idézi: Gyáni, 2000) gyakorlatilag lemond a történelem fogalmáról azért, hogy a „nagy” történelem helyébe történeteket állítson, eltörölve ezzel egy elit által meghatározott narratíva uralmát.

Minden korszaknak, minden történelmi kornak megvannak a domináns narratívái, melyekhez igazodni nem csupán személyes ízlés kérdése, hanem mindenekelőtt hatalmi (például tudománypolitikai) döntés, mely tudományos közösségekben (például pedagógusképzők, doktori iskolák) a tudástermelés intézményes formáiból való kizárást vagy az azokban való részvétel jogát vonja maga után (N. Kovács, 1999). Németh András (2008) megfogalmazásában a kánonok olyan szabályrendszerek, értelmező közösségek, melyek meghatározzák bizonyos kor elvárás- és értékrendszerét. A kánonalkotás két fő eljárása a kiválasztás és az értelmezés (Szegedy-Maszák, 2008, idézi: Németh, 2008), melyek segítségével, a kanonizált szövegeken keresztül az adott kultúrán belül működő uralkodó elit – és ennek akaratát a különböző szakmai csoportok irányába közvetítő tudáselit – fenntartja saját érdekeit. Látnunk kell, hogy a posztmodern tudás nem egyszerűen a hatalmon levők eszköze. Finomítja a különbségek iránti érzékenységünket, és erősíti az összemérhetetlenség iránti türelem képességét (Lyotard, 1993, idézi: Gyáni, 2000).

A posztmodern szemléletmódhoz itt kell kapcsolnunk a gadameri hermeneutika fogalmát, mely szerint a történetírás nem pusztán a szent, kanonizált szövegek helyes értésének módszertana. Gadamer hermeneutikai szituációról beszél, ezzel feltételezi, hogy adott helyzet foglyai vagyunk, amelyből csak megfelelő irányban és meghatározott szögben lehet kitekinteni. Ezzel a definícióval úgy határozta meg a történelmi megértést, mint hagyományként adott múltbeli és a belőle kibontakozó jelenbeli horizontok összeolvadását. E szerint az úgynevezett hatástörténelmi tudat szerint a szöveggént megnyilvánuló történelmi hagyomány megértése folytonos, esetről esetre változó horizontösszeolvadás eredménye.

Escolano professzor tanulmányát (1996, idézi: Pap, 2007) azzal zárja, hogy üdvözlendő volna, ha az új, posztmodern szemléletű módszertani irányzatok megjelenének a pedagógiatörténet-írásban. A narratíva, az oral history, az életből vett történetek kiegészí-

tik, árnyalják, komplexebbé varázsolják a „hosszan tartó történelmet”, segítségével teljesebb, pontosabb képet kaphatunk az intézmények és az adott korban élő emberek mindennapjairól. Ugyanakkor ez az új perspektíva nem akadályozza meg a kutatókat abban, hogy a történetek mögé nézzenek, olyan általános irányelvek után kutatva (Pap, 2007), amelyek következtetni engednek komplexebb, általánosabb szociostrukturális folyamatokra.

Az oral history így segíthet megteremteni egy új komprehenzivitás alapját a társadalom és a kultúra területén, ezzel párhuzamosan a nevelés területén is (Bíró és Pap, 2007). A felsorolt tényekből egyértelműen következik, hogy helye van a posztmodern szemléletből kiinduló új módszereknek a pedagógiatörténet-írásban, és Escolano professzor reméli, hogy ezek a módszerek széles körben elterjednek majd, bár szerinte „egyelőre csak adaptációk lesznek”. Ebben a kontextusban – Escolano elváráshorizontjából (Koselleck, 2003), perspektívájából szemlélve – a jelenlegihez hasonló kutatások originális produktumnak, úttörő-, stílszerűen kisdobosmunkának számíthatnak.

Az emlékezés biológiai, élettani alapjai

Az emlékezésért alacsonyabb rendű és magasabb rendű agyi struktúrák egyaránt felelősek. A rövid távú tárból ismételtetéssel átkerült információ a hosszú távú memóriában szemantikus kódolóódik. A tárolás folyamatában jelentős szerepet tölt be a konszolidáció: az új emlényomokat 2–4 héten keresztül konszolidáljuk. A konszolidáció fiziológiai alapjait pedig számos agyi képletten kívül elsősorban a hyppokampusz és az amygdala, ez a két kéreg alatti agyi struktúra képezi. Kutatások valószínűsítik, hogy a hyppokampusz konszolidációban betöltött funkciója az, hogy egyfajta vonatkoztatási rendszert valósít meg, összekapcsolva az emlékek különböző elemeit, melyek az agy különböző területein tárolódnak (Squire, Cohen és Nadel, 1984, idézi: Atkinson, 2006). Az amygdala a halántéklebény mélyén elhelyezkedő, mandula alakú idegsejtképződmény, mely a limbikus rendszer része. A limbikus rendszer koordinálja a hosszú távú memóriát, a viselkedést és az érzelmeket. Ezzel, a mindennapjainkban megtapasztalt és számos empirikus kutatás által bizonyított összefüggés élettani, fiziológiai hátterét találtuk meg: emlékeink és érzelmeink elválaszthatatlan, szoros kapcsolatban állnak egymással. A kutatás szempontjából fontos tényező még, hogy az amygdala közvetlen összeköttetésben áll a szaglász agyi központjával, ez a tényező pedig magyarázatot adhat arra, hogy az emlékek, érzelmek, valamint a szagok, illatok kölcsönösen hatnak a felidézés folyamatára. A vasárnapi tea illata, nagyanyánk süteményének emléke, kedvesünk parfümjé, illetve az iskola padlójának illata így képes egy időgéphez hasonlóan komplex emlékek sorának felidezésére. Az állandó hosszú távú tár pedig az agykéregben helyezkedik el, elsősorban azokon a területeken, amelyeken az érzékleti információk értelmezése folyik (Zola-Morgan és Squire, 1990; Squire, 1992, idézi: Atkinson, 2006; Szabó, 1995).

Az emlékezés modelljei, érzelmi tényezői, az önéletrajzi emlékezés alakulása

Atkinson és Shiffrin emlékezeti tárákról szóló elmélete (Atkinson, 2006; Szabó, 1995) az emlényomok memóriánkban eltöltött idejét alapul véve írja le az emlékezeti tárat: a hosszú távú és a rövid távú memóriát. Szakirodalmi adatok utalnak az úgynevezett nagyon hosszú távú memória létezésére (Bakrick és Wittlinger, 1975, idézi: Szabó, 1995), mely segítségével pontos emlékeket vagyunk képesek felidézni akár 35–45 év távlatából.

Az emlékezést az emlényomok minősége szerint is vizsgálhatjuk, ekkor az úgynevezett többszörös emlékezeti modellek rendszerére bukkanunk. Ebben a rendszerben jelen munka szempontjából alapvetően lényeges emlékezeti rész az epizodikus emlékezet, mely személyes önéletrajzi emlékeinket tartalmazza. Meghatározott téri-idői környezet-

hez kötött, érzelmekkel kísért emlékeink találhatóak itt, például az első szerelem emléke. Gyermekeknél ez az emlékezeti rendszer a legfejlettebb, domináns és fontos.

A többszörös emlékezeti rendszerek modellje magyarázatot ad arra, hogy egy-egy fogalmat hogyan vagyunk képesek több helyen is tárolni a rendszerben attól függően, hogy egy emléket képességeként, fogalmi ismeretként, illetve közvetlenül átélt tapasztalatként kívánunk hasznosítani. Segítségével megérthetjük emlékezetünk aktív, szelektív és konstruktív voltát. Emlékeinken folyamatosan alakítunk, emlékezetünk fontos tulajdonsága a konstrukció. Bartlett (1985, idézi: *Atkinson*, 2006; *Baddeley*, 2001) szerint az emlékezet inkább egy újragondolási folyamat, mintsem reprodukció. Emlékeink szervezésekor a tényleges információfeldolgozási folyamatot alulról felfelé irányuló folyamatok irányítják, ugyanakkor a felülről lefelé ható folyamatoknak is nagy az információ elraktározásában és felidézésében betöltött szerepe. Sémáink, sztereotípiáink alapján rendezzük a bejövő információkat, melyekből figyelmünk szelektál, érzelmeink pedig tovább alakítják, árnyalják konstrukcióinkat. Az érzelmi töltéssel rendelkező dolgokon, eseményeken (például nagy szerelmi csalódásunkon) sokkal többet gondolkodunk, mint egyéb, érzelmileg semleges emlékeinken. Ez azt eredményezi, hogy többször ismételtgetjük – magunkban és hangosan is –, jobban szervezzük az információkat; tudvalevően mindkét módszer jelentősen javítja a felidézési teljesítményt (*Rapaport*, 1942, idézi: *Atkinson*, 2006; *Neiser*, 1982, idézi: *Szabó*, 1995). Maguk az érzelmek is kontextushatást keltenek, ezzel manipulálják a felidézést. Az előhívás akkor a leghatékonyabb, ha annak kontextusa megegyezik a tanulás, az élmény átélésének kontextusával, a tanulás során fennálló érzelmi állapotunk pedig a kontextushatás része (*Adolps* és *Damasio*, 1996; *Bower* és *Forgas*, 1996; *Godden* és *Baddeley*, 1975, idézi: *Baddeley*, 2001).

Egyre elfogadottabb nézet, hogy az emlékezeti stratégiák általában – és nem csupán a személyes emlékek előhívására vonatkozóan – kulturális és társas tényezők függvényében alakulnak (*Király*, 2002; *Ellis*, 1997, idézi: *Baddeley*, 2001). Ezek szerint gondolkodhatunk úgy az önéletrajzi emlékezetéről (más terminológiában: narratívumról), mint egy készségről, mely a szocializációs hatások – azaz tanulás – terméke, és amely a lényeges elemek kiemelésében, későbbi előhívásában és az emlékek szervezésében kap szerepet. Úgy is tekinthetünk rá, mint az általános és az epizodikus memória integrációjának megvalósulására (*Király*, 2002), amely a rendszerek együttműködésén keresztül lehetővé teszi egyedi emlékek megőrzését, segítségével lehetővé válik a gyermek számára egy esemény „újraélése”.

Általános tény, hogy az önéletrajzi emlékek visszaidézésének fejlődésében az idő előrehaladtával nincsen minőségi váltás az emlékezeti rendszerben (akár a területspecifikus, akár az általános reprezentációs képesség alakulásában) (*Bauer* és *Wewerka*, idézi: *Király*, 2002), mindössze a fejlődés eredményeképpen kevesebb támpont is elégséges egy-egy emlék felidezéséhez, és a nyelvhasználat új formai és reprezentációs lehetősége előmozdítja az emlékek hosszabb távú megőrzését. Conway és munkatársai (idézi: *Baddeley*, 2001) érdekes kísérlet sorozattal mutatták meg, hogy az élményszerűen átélt eseményekre másképp emlékezünk vissza, mint amikor pusztán tudásra, kognícióra épülő tanulási emlékeinket idézzük fel. Az ilyen feidézés tartósabb, kidolgozottabb, részletesebb, szenzorosan tartalmasabb.

Az empirikus kutatás bemutatása

A vizsgálat célja

A téma néhány kutatóját követve kísérletet tettem támogatott emlékezéssel a nagyon hosszú távú memória és az epizodikus emlékezet érzelmileg átfűtött interjúhelyzetben való vizsgálatára. Kutatásom további célja, hogy a személyes kapcsolatban felvett inter-

jük metaelemzésével, a megjelenő tartalmak alapján bemutassam a '60-as, '70-es évek általános iskolájának individuális reprezentációját, szubjektív megélését.

A kutatás mintája

A kutatás mintáját 82, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán tanuló nappali tagozatos, tanító- és óvodapedagógus szakos, másodéves hallgató *Az előző nemzedék iskolája* című évfolyamdolgozata képezte. A 82 hallgatóból 73 leány és 9 fiú, a legfiatalabb 20 éves, a legidősebb 24. Tizennégy előre meghatározott kérdést tettek fel a hallgatók szüleiknek kisiskoláskorukról, a válaszokat pedig pontosan lejegyezték.

Elemzési egységek (*Babbie*, 1996; *Sánta*, 1996): a 2004/2005-ös és a 2008/2009-es tanévek tavaszi félévének dolgozatai. Az alminták szerveződése az eddig megjelent tartalmak függvényében kialakult kódok alapján: édesanyjával a minta 58 százaléka, édesapjával a hallgatók 42 százaléka készített interjút. Alsótagozatos tanulmányait az interjú-

alanyok 27 százaléka 1965–1969, 12 százaléka 1968–1972, 25 százaléka 1970–1974, 12 százaléka 1973–1977 és 6 százaléka 1974–1978 között végezte.

A mintában falusi, tanyasi iskolába járt az interjúalanyok 46 százaléka, városi iskolába járt a minta 32 százaléka, fővárosi iskolába 22 százaléka.

Általános tény, hogy az önéletrajzi emlékek visszaidézésének fejlődésében az idő előrehaladtával nincsen minőségi váltás az emlékezeti rendszerben (akár a területspecifikus, akár az általános reprezentációs képesség alakulásában), mindössze a fejlődés eredményeképpen kevesebb támpont is elégséges egy-egy emlék felidezéséhez, és a nyelvhasználat új formái és reprezentációs lehetősége előmozdítja az emlékek hosszabb távú megőrzését.

A feldolgozás módszere

Kutatásom egy kvalitatív megközelítésű, beavatkozásmentes (*Babbie*, 1996; *Falus*, 1996) kutatás. A kutatás tapasztalati anyagának feldolgozásához használt módszer a tartalomelemzés módszere volt. A beavatkozás nélküli kutatások esetén felmerülnek érvényességi és megbízhatósági problémák (*Babbie*, 1996), törekedtem ezek kiküszöbölésére. Meghatároztam a kulcsváltozókat, hogy lehetővé váljon a kódolás. Elemzési egységeket alapítottam meg a minta, illetve az alminták szerveződésének figyelembevételével.

Ez a későbbi feldolgozás során differenciáltabb feldolgozást tesz majd lehetővé, és alkalmat adhat összefüggések feltárására az elemzési egységek és a megjelenő tartalmak között. Az olvasás folyamán osztályokba soroltam a közléseket. Ekkor történt a konceptualizáció: megpróbáltam mély tartalmakat megragadni, ehhez illeszteni a kódokat. A manifeszt és latens tartalmakhoz illeszkedő mély kódok kialakítása szándékaim szerint a kutatás megbízhatóságát biztosítja. Az alapvetően kvalitatív kutatás (*Sánta*, 2006; *Szabolcs*, 2001) a definitív kategóriák esetén kiegészült kvantitatív részekkel, ezekben az esetekben lehetővé vált a válaszok megoszlásának pontos bemutatása. Igyekeztem közel kerülni a szöveget létrehozók személyes világához, saját életeseményeik értelmezéséhez a széleskörű tapasztalati anyagot sűrítettem, kategóriákat alakítottam ki azok alapján (*Szabolcs*, 2001).

A félig strukturált interjúkban többnyire már eleve a kérdésben szerepeltetjük a kódot (változót) (*Echmann*, 2002), ezért itt kutatási szempontból biztos talajon mozoghatunk. Ez a kutatás részben igazolja, részben cáfolja ezt a kijelentést. Többször is találkoztam a

tartalomelemzés szakirodalmában (például: *Echmann*, 2002) szerendipitásnak nevezett jelenséggel: azaz olykor értékes tartalmakat fedeztem fel olyan kérdések esetén is, ahol az kevésbé volt várható. A tartalomelemzés szintje miatt (kontextuselemzés, tematikus szintű elemzés) manuálisan dolgoztam fel az adatokat, néhány kérdés esetén végezhető a jövőben számítógépes feldolgozás. A kutatás módszere betöltötte célját: pontosan bemutatható vele számos definitív kategória mintán belüli megoszlása, valamint a feldolgozás érdekes eredményeket és új szempontokat ad további pszichológiai-pedagógiai kutatások számára.

Eredmények

A tartalomelemzéssel feldolgozott tapasztalati anyag bemutatását a féléig strukturált interjúk kérdéseinek eredeti sorrendjében igyekszem megtenni. Leírom a kialakított kategóriákat, valamint, ahol ez lehetséges és értelmezhető, jelzem a megjelenő tartalmi kategóriák százalékos megoszlását. Minden esetben említek egy-egy konkrét példát is a feldolgozott interjúkból, melyek általában a jellemző tartalmakra mutatnak rá, ám néha a kivételekre, illetve a számomra kedves egyedi esetekre mutatok példát. Mindezek elismerése mellett törekszem a kutatói objektivitásra – Vámos Miklós (2006) szavaival élve: nem fogom a hogy voltot hol nem voltra cserélni.

Legkorábbi iskolai élmények megjelenése

Tényeket sorakoztat fel.

Szubjektív érzéseit meséli el,

– iskolára vonatkozó érzések: 1. büszkeség, 2. szorongás,

– tanítóra vonatkozó érzések: 1. szeretet, 2. félelem.

Tevékenységről beszél.

Nem emlékszik (meglepően nagy arány).

Az első kérdésre sokféle tartalom jelent meg, ezt volt a legnehezebb kategorizálni. Ebben a szakaszban történt a témára való ráhangolódás, a figyelem és az emlékezés fókuszának beállítása. Emlékként például az iskola épületéről, a három műszakban történő tanulásról beszélnek, az érzéseik leírása esetén dominál az iskolás lét okozta büszkeség érzése, sokan számolnak be a tanító iránt érzett szeretetről mint domináns emlékről. Nagy arányú a tipikusan iskolás tevékenységek leírása, például „ráleheltek a h hangot az ablaküvegre”, „betűt tanultunk”, „olvasókönyvből olvastunk” stb., ugyanakkor megjelennek az érzelmileg nagy hatású, nem iskolás tevékenységek, például: „csúszkáltunk az iskolaudvaron, és beszakadt a jég”, „mi takarítottunk iskola után”. Meglepően sokan (38 százalék) nem tudtak felidézni emléket, vagy úgy kezdték: „nem jut eszembe semmi”, majd elmondtak egy-egy emléktöredéket.

Az első évnnyitó emléke

I.

– érzéseire emlékszik,

– történésekre emlékszik,

– érzéseire és a történésekre is emlékszik,

– nem emlékszik (közel egyharmaduk).

II.

– nagyon pozitív élmény,

– pozitív élmény,

– negatív élmény.

Az érzéseknél megint dominált a büszkeség: „nagyok között lehettem”, és a félelem: „megszéppent voltam”, „túl sok gyerek volt körülöttem”, megjelenik a testi érzésekre való emlékezés: „melegem volt”. A történetekre való emlékezés közül kiemelkedik a Himnusz éneklésére való emlékezés. Erre a kérdésre nem tudott emléket felidézni az interjúalanyok egyharmada. Aki emlékezett, az általában nagyon pozitív élményként élte meg első évnnyitóját. Magasztos szavakat használtak ennek leírására: „csodálattal és áhítattal vártam”, „megható érzés volt”, „nagyon tetszett, úgy éreztem, én vagyok a legfotósabb a világon”, „ünnepélyes szeretettel fogadott mindenki”. Akadt olyan, aki negatív élményként emlékezik erre a napra, de semleges emlékről egyik válaszoló sem számolt be.

Tanítóra, osztálytársakra való emlékezés

Tanító(k)ra való emlékezés:

pontosan képes felidézni azok neveit, tulajdonságait (91 százalék).

A tanítóval kapcsolatos emlékek érzelmi színezete:

- pozitív emlék,
- pozitív és negatív emlék,
- negatív emlék.

Osztálytársakra való emlékezés:

- összes osztálytársára emlékszik (78 százalék),
- osztálylétszáma pontosan emlékszik (60 százalék),
- nem emlékszik jól osztálytársaira (eddig néhány fő),
- barát, barátnő fontosságának kiemelése (78 százalék).

Pontosan, név szerint emlékszik tanítójára a feldolgozott minta 91 százaléka. Érdekes volt olvasni Leskó Ilona, Béres Katalin, Nasi néni, Barna bácsi, Vízvárné, Posta Mária, Bánhalmi tanító néni stb. neveit, akikhez azonnal tulajdonságok, életképek, történetek kapcsolódtak, és csupán nevük megfogalmazásának módja kifejezte az interjúalanyok és tanítóik érzelmi kapcsolatát. Általában a tiszteletteljesség dominált, érezhető volt a tanító tekintélye. Kibontakozik a válaszokból a kapcsolatok bipoláris, egymásra ható jellege, a viszonyok kölcsönössége. Csúpan 5 fő nem emlékszik alsó tagozatos tanítójára; akik emlékeznek, azok legtöbbször pozitív emlékeket őriz. Tanulságos kiemelni néhány indoklást ezek közül: „kedves volt, kifejezetten szeretett engem”, „óra szívesen emlékszem, mesélek róla gyermekeimnek, unokáimnak”, „szigorú volt, de igazságos”, „másodikos tanítóm nagyon szerettem, sokat mesélt, heteken, hónapokon át, folytatásos történeteket”. A negatív emlékek esetén a személytelenség jelenik meg a tanítóval való kapcsolatban: „három osztályt egyszerre tanítottak többen, féltünk tőlük”, illetve volt, aki az igazságtalanság érzése miatt, annak „személyfüggő szeretete miatt” nem kedvelte tanítóját. Az interjúalanyok sokszor említik, hogy felnőttként visszatekintve értik meg, legalábbis próbálják értelmezni pedagógusukhoz fűződő viszonyukat. A hajdani gyermek és a jelenlegi felnőtt nézőpontjának összemosódása elsősorban azoknál jelenik meg, akik negatív emlékeiket értelmezik.

A kedvelt, szeretett tanító tulajdonságai: határozott, volt tekintélye a gyermekek előtt, szigorú, de igazságos, kedves, tiszteletre méltó, játékos, példakép

A nem kedvelt tanítók tulajdonságai: szigorú és... (kivételezős, kiabálós, igazságtalan), azt érezte, nem szereti tanítványait, személytelen kapcsolatot alakított ki diákjaival.

Érdekes adat, hogy az elsős osztálylétszáma az interjúalanyok 80 százaléka, az összes osztálytársa nevére emlékszik a megkérdezettek 78 százaléka. Jellemző megjegyzések voltak: „mai napig tudok róluk”, „jó közösség volt”. A barátok, barátnők személyének fontosságára a válaszolók 78 százaléka utalt valamilyen formában, ami azért külön érté-

kes eredmény, mert erre vonatkozó kérdés nem volt. Például: „olyanok voltunk, mint a testvérek”, „fontos volt nekem”, „egyforma csibészek voltunk”.

Emlékezés tankönyvekre, tanszerekre

Könyvek:

- pontosan emlékszik olvasókönyvére (70 százaléknál több),
- felidézi, megemlíti, hogy könyvei szép színesek voltak (60 százaléknál több).

Füzetek:

- kék csomagolópapír (mindenkié ilyen volt),
- piros szélű vignetta (a minta 100 százaléka említi).

Tanszerek:

- fa tolltartó (97 százalék), benne: kék-piros postairón, toll, tollszár, tollhegy, tollhegy-törlő, itatóspapír, hegyező, radírgumi, vonalzó,
- iskolatáska (itt a legnagyobb a változatosság).

Ennél a kérdésnél is meglepően pontosak, élményszerűek a visszaemlékezések. Pontosan felidézi olvasókönyvét, és mesél róla a válaszolók több mint 70 százaléka. Volt, aki felidézte kedvenc meséjét, melyik figurától félt, mi volt az elején a könyvnek (abc). A válaszolók 60 százaléka kiemelte könyvei szépségét, „áttekinthetőek voltak”, „jobbak, mint a maiak”, „szép, színesek” stb. Kérdés nélkül, plusz tartalomként és érdekességként volt, aki felidézte, milyen fontos volt számára, amikor könyvtárat lehetett; felsorolta azokat a könyveket, melyeket először kiolvasott. „Olvasásórára könyvnek kérték az Ablak-zsiráfot, a Gögös Gúnár Gedeont és a Mosó Masa Mosodáját. Szerettem ezeket a könyveket, többször kiolvastam őket, sok versikét fejből tudok.”

A '60-as, '70-es években minden kisdíák füzetét – az eddig feldolgozott interjúk tanúsága szerint – indigókék csomagolópapírba csomagolták, melyre piros szélű fehér vignetta volt ragasztva, rajta név, osztály, tantárgy neve. A minta 100 százaléka emlékszik erre, a kék jelző megfogalmazásának árnyalataiban volt csupán eltérés: lila, ibolyakék, indigókék, sötétkék. A válaszolók 97 százaléka számolt be arról, hogy fa tolltartója volt, egy fő említett fém dobozos tolltartót. A változatosságot a fa tolltartókban az jelentette, hogy rolós vagy oldalra húzós tetejű volt-e, illetve akadt néhány emeletes redőnyös, és más-más mintával is kapható volt. A tolltartó azonnal felidézett történeteket. „Jó nagyot lehetett ütni vele a másik fejére.” „Vicces volt, mikor leesett, nagyot csattant.” Az iskolatáska leírásánál tapasztaltam a legnagyobb változatosságot. Volt „piros, kocka alakú”, „bőr, szorgos méhecskével”, „kemény oldalú”, „trampli” stb., lényeges, hogy legtöbbször pontos leírást adtak róla, képesek voltak felidézni kisiskoláskori táskájukat.

Kötelező ruhák és felszerelések

Köpeny (kék vászon, fehér gallér) (78 százalék).

Ünneplő ruha – kötelező (100 százalék).

Tornafelszerelés – kötelező (100 százalék).

A köpeny gallérját a tanító ellenőrizte, hogy tiszta-e, általában hosszú ujjúnak kellett lennie, „addig érjen a combnál, ameddig a kinyújtott kezünk ujjai”. Említett, jellemző tartalmak: „gallérját külön rá lehetett gombolni”, „egy fajtát lehetett kapni”, „kötelező volt”. Egy fő említette csak, hogy náluk kötényt kellett hordani. Azok között, akiknél nem volt kötelező, hogy a gallér fehér legyen, meglepő örömet okozott ez a „lazaság”, például: „Pöttyös gallért hordtam, hogy csinosabb legyen, ezért a Gálos Gyuri mindig szerelmes volt belém.”

Az ünneplőruha leírásainak olvasásakor is pontosan kirajzolódik előttünk a '60-as, '70-es évek kisdíákjainak ünnepnapi viselete: lányoknak fehér blúz, sötétkék vagy fekete kantáros rakott szoknya, fehér térdzokni, fiúknak fekete nadrág, fehér ing, mindkét nemnek fekete ünneplő cipő. A kötelező tornafelszerelés leírása is teljesen pontos képet fest az akkori testnevelésórára átöltözött gyermekekről: lányokon fekete, esetleg kék ujjatlan tornadressz, fehér gombbal gombolódó a vállán, fiúknak fekete klottnadrág, fehér trikó, mindkét nemnek fehér zokni, fehér gumitalpú tornacipő.

Az iskola és az osztály berendezése

I. Iskolaépület
Pontos leírást ad.
Emlékszik az épület történetére.
Nem emlékszik.

A diák-diák konfliktusok általában nem okoztak nagyobb problémát: „barátommal verekedtünk, de már együtt mentünk haza”. Maradandó negatív élményt is kevés interjúalany-nak jelentett ez a bizonyos nevezetes konfliktus. A konfliktusok legtöbbször humoros, vicces lecsengésű, például „a fiókba dugtam a paradicsomos káposztát, amit kötelező volt megenni, de egyszer csak kifolyt, nagy balhé lett belőle”, „kifogtunk egy aranyhalat az akváriumából”.

– közepes tanuló (10 százalék).

Kedvenc tantárgyak (kedveltségi sorban): olvasás, számtan, ének-zene, környezetismeret, rajz, technika, testnevelés. Maitól eltérő tantárgyak: szépirás, orosz nyelv, beszélgetés, lakóhelyismeret, gyakorlati oktatás külön a lányoknak és a fiúknak.

Különórák

– hegedű, furulya, német

Kevés tartalom jelent meg, elképzelhető, hogy „nem volt divat” akkoriban különórára járni, mert pénzbe került, vagy mert ennek lehetséges és tartalmas alternatíváját kínálták az iskolai szakkörök.

Osztályterem berendezése (a felsorolt tartalmak a megjelenés gyakoriságának sorrendjében): fekete tábla, három padosban fa asztalok egyben a székekkel, kályhafűtés, tanári asztal dobogón, nagy ablakok, fekete olajjal kent padló, címer, nagy, fából készült, fatetejű szemetesláda, gyermekrajzok a falakon.

A válaszolók 70 százaléka említette a kályhát (öntött vaskályha, cserépkályha, szenes kályha, olajkályha) mint az osztályterem fontos tartozékát, azonnal szeretetteljes történetek is kapcsolódtak hozzá. „Jókai bácsi, a gondnok ment körbe, és rakott a tűzre az osztályban”, „a pedellus gyújtotta be”, „siettem az iskolába, hogy én tölthessem meg a kályhát”.

Tanulmányi eredményre, kedvenc tantárgyakra való emlékezés

- kitűnő tanuló (78 százalék),
- jó tanuló (10 százalék),

Szakkörök

– énekkar, magyar szakkör, testnevelés (röplabda, futás, torna), tánciskola, technika, vöröskeresztes tanfolyam, film, sakk, rajz, biológia, méhészkedés, bélyeggyűjtő = filate-lista

Sokféle tartalom jelent meg, nagy volt a szórás, szinte mindenki másféle szakkörbe járt. A szakkörökhöz pozitív, intenzív élmények, történetek kapcsolódnak, például az iskolán kívül is kapcsolatban maradtak a szakkör tagjai.

Az iskolai élet szokásai a '60-as, '70-es években, kérdések nélkül megjelenő tartalmak

- ülés: egyenes háttal, hátratett kézzel,
- hétfőn: tisztasági csomag, levágott körmök, fehér gallér (a hetes vagy a tanító ellen-őrízte),
- a ceruza, illetve a toll használatának rögzített szabályai, rítusai voltak,
- felelősök rendszere,
- kórusban olvastak, így mondták a szorzótáblát is, szótagolva tanultak olvasni,
- udvari szünet (az ott játszott játékok jelentősége).

Kisdobosnak, úttörőnek kedve...

- emlékszik az avatásra,
- emlékszik a szokásokra (ki lehetett az, felszerelések),
- érzéseit felidézi,
- büszke volt rá (elsöprő többség),
- közömbös volt.

További megjelenő tartalmak, szoros összefüggésben a II. ponttal: őrsgyűlés, őrsi zászló, közösségi élmény, riadólánc, akadályverseny, idősök segítése, őrsvezető, nótafa, kisdobosok hat pontja, az ing gombján: Előre!

A visszaemlékezések közös pontja volt a szinte mindenkinél megjelenő büszkeség érzése, a meglepően pontos emlékezés a kisdobossá avatásra, a tevékenységek felidézése és annak kiemelése, hogy közösségi élményt, összetartozást, valamint megélt, valós élményeket jelentett a '60-as, '70-es években kisdobosnak és úttörőnek lenni.

Nevezetes iskolai konfliktusok

I.

- tanár-diák,
- diák-diák konfliktus.

II.

- jól végződött, rendeződött,
- maradandó negatív élmény,
- diákcsíny (humor, vicc lett belőle).

III. Az interjú alanya a konfliktusnak

- okozója,
- elszenvetője,
- megoldója.

A diák-diák konfliktusok általában nem okoztak nagyobb problémát: „barátommal verekedtünk, de már együtt mentünk haza”. Maradandó negatív élményt is kevés interjúalanyunk jelentett ez a bizonyos nevezetes konfliktus. A konfliktusok legtöbbje humoros, vicces lecsengésű, például „a fiókba dugtam a paradicsomos káposztát, amit kötelező volt megenni, de egyszer csak kifolyt, nagy balhé lett belőle”, „kifogtunk egy aranyhalat az akváriumból”. A felidézett konfliktusnak nemcsak okozója vagy elszenvedője – például „töltőtollát eldugta Kun Teréz” – , hanem nagy arányban megoldója is az interjúalany.

Szeretett-e iskolába járni

- nagyon (46 százalék),
- igen, de... (46 százalék), nem az iskolát szerette, hanem barátokat, osztályközösséget, társaságot,
- volt, amikor igen, volt, amikor nem,
- nem szeretett (8 százalék).

A kategorizálásnál nem volt elegendő az igen kategóriája, mert a megjelenő tartalmak ennél többet jelentettek, például: „sokat kaptam ott érzelmileg”, „Vártam, hogy szeptember elseje legyen, hiányoztak a tanító néni, a tanító bácsi, a szebbnél szebb könyvek!”, „az első voltam, aki reggelente beért az iskolába”. Néhány fő írta, hogy nem szeretett iskolába járni, akadt, aki egy tanára miatt, volt, aki pedig azért, mert csúfolták. Akik nagyon szerettek kisiskolások lenni, nagy arányban emelték ki tanítójuk pozitív személyiségének szerepét vagy egy-egy fontos, iskolában végzett tevékenységet, többek között például az „Iskolatej akció” kapcsán.

Pozitív élmény az iskolával kapcsolatban

- csak az volt,
- elismerés,
- szabadidős tevékenység, de az iskolában,
- nincs (8 százalék).

Erre a kérdésre olyan sokféle válasz született, hogy nehéz volt a kategorizálás. Sokszor jelent meg egy általános pozitív kép az iskoláról: „az mindig öröm volt, ha lehet menni iskolába”, „büszke voltam rá, hogy iskolás lehetek”. Jól elhatárolható kategória volt az elismerés fontossága, de ez nem csupán az úgynevezett iskolás tevékenységek jutalmazását jelentette, hanem bármilyen, az iskola keretein belül kapott elismerést, például új játékot talált ki és készített el, ezért fizikatanára büszke volt rá, sportvetélkedőn nyert, és természetesen az évvégi jutalomkönyv, dicséret is felbukkant. A III. kategóriába például a papíryűjtés és a farsang nagyon pozitív élményként említése tartozott. Nem kategorizáltam, de felmerült még a barátok szerepe, vagy hogy izgalmas volt télen a sötétben tanulni (két műszak).

Mit nem szeretett az iskolában

- nem volt olyan, amit nem szerettem,
- szerettem, annak ellenére, hogy...
- igazságtalanság,
- felmérők, dolgozatok.

Legtöbbször nem tudtak olyan ténytet felsorolni, amit nem szerettek az iskolában, például „izgalommal vártam, mi fog történni”, „én tényleg szerettem iskolába járni”. Megint megjelent az igazságtalanság mint az iskola kellemetlen velejárója: „beáruztuk egymást”, „csalással lehetett jó jegyet szerezni”, és meghatározó volt az iskolai témazárók, számonkérések szorongáskeltő hatása. Egy számomra kedves mondattal zárom ennek az utolsó kérdésnek a tárgyalását. „Csak azt nem szerettem az iskolában, hogy vége lett.”

Önreflexiók

Hallgatói önreflexiók

- a dolgozatra,
- szülőre és kapcsolatukra,
- a megélt történelemre,
- múlt-jelen-jövő folyamatosságára.

Fontos tartalmak jelennek meg az évfolyamdolgozatok végén, melyek a hallgatók önreflexióit tartalmazzák. „Érdekes volt így látni édesanyámat...”, „Egész délután folytattuk a beszélgetést”, „Sokat megtudtam...”. Maga a dolgozat megírása, az interjú anyagának felvétele, lejegyzése megteremtette a főiskolai hallgatók számára múlt-jelen-jövő folyamatosságát. „Sokmindenről először hallottam.” „A beszélgetés után sok fénykép is előkerült, ezeket nézegettük, merengtünk a múltban.” Önreflexióik szerint jobban értették jelenük eseményeit, melyek gyökerei a múltba nyúlnak, a megélt történelem megismerésével is gazdagodtak az interjúkat készítő hallgatók. Rendkívül érdekesnek tartották a meghallgatott történeteket, általában tervezték a beszélgetések jövőbeni folytatását. Az empiria különlegessége, hogy a visszaemlékezők átélték, megélték adott kor történelmi eseményeit, nézőpontjaik nagyban gazdagítják, árnyalják történelmi tudásukat. (Rendeteg fénykép, tárgyi emlék, adott kor meghatározó szimbólumai kerültek elő, melyek ikonográfiai/ikonológiai feldolgozása várat magára.) Így válik egyszerre láthatóvá a kutató számára a megidézett események lezártsága és folyamatossága (Golnhofer és Szabolcs, 2009), jövőbe kapaszkodása, az idősíkok egymásra épülése, a mindenkori múlt szoros kapcsolata a mindenkori jövőhöz (Koselleck, 2003) ezen a tartalmas empirikus anyagon keresztül. A hallgatók megértették, hogy közünk van a múlthoz, mely intellektuálisan azért érdekes, mert ráismerünk benne önmagunkra. Az, ami belőle megismerhető, hozzásegít jelenünk megértéséhez, valamint a jövő kedvezőbb formálásához (Gyáni, 2000). A történelem ezért és ebben az értelemben az élet tanító mestere.

Összefoglalás – következtetések

Az interjúk elemzése bizonyította, hogy létezik a szakirodalom által leírt nagyon hosszú távú emlékezet. A mintában szereplő emberek nagy többsége pontosan emlékszik tanítói, osztálytársai nevére, iskolai osztálya berendezési tárgyaira, első olvasókönyvére annak ellenére, hogy 32–45 éve voltak alsó tagozatos tanulók. A visszaemlékezéseket tanulmányozva úgy tűnik, hogy az iskoláról őrzött emlékek alakulásában, az iskolához fűződő viszonyra való emlékezésben döntő jelentőségű a tanítók, tanárok személye, a hozzájuk kapcsolódó történetek. A bevezető kérdések mentálisan létrehozhatnak egy kontextushatást, és ez a mentális újraalkotás segítette az emlékezési folyamatot.

Pszichológiai és pedagógiatörténet-írói szempontból egyaránt elfogadhatjuk, hogy az emlékezet konstruáló szerepe okán a visszaemlékezések jelenből történő, múltra vonatkozó konstrukciói nem az egyetlen létező múlt objektív valóságát, hanem a visszaemlékezők saját, szubjektív igazságát mutatják meg (Assman, 1999, idézi: Golnhofer és Szabolcs, 2009). A konstruktív emlékezettel magyarázható a sok kitűnő tanuló, valamint az, hogy

konfliktusként meglepően sokan említenek diákcsinyt, jól végződő, humoros történetet, illetve nagy arányban találtam olyan konfliktusleírást, melynél a történetet mesélő maga volt a problémamegoldó. Az interjúalanyok a helyzetnek megfelelően szelektáltak emlékeikből, konstruálták azokat, hozzátettek, elvettek belőlük, átalakították őket. Fontos szempont ebben a szelekcióban, hogy vajon a felidézett életesemény illeszkedik-e az egyén önmaga életéről alkotott hiedelemrendszerébe. Ez az önkonzisztencia, az önmagunkhoz való hűség igényét és motívumát tükrözi (Pataki, 2004), melynek következtében a személyes múlt megőrzi folytonosságát és következetességét. Emlékeink felidézésekor nagyon hatékony mechanizmusok állnak rendelkezésünkre az önéletrajzi emlékezet azon aspektu-

sainak ellenőrzésére, amelyek érzésünk, önértékelésünk alapját képezik (Baddeley, 2001). Folyamatosan monitorozzuk emlékeinket, szigorú döntéseket hozunk arra vonatkozóan, hogy ezek az emlékek igazak vagy hamisak, ám a megfelelő mértékű pozitív torzításnak érvédő, énerősítő funkciója van, ezért számolnunk kell vele.

*A visszaemlékezések jelenből
múltra vonatkozó konstrukciói
nem az egyetlen létező múlt
objektív valóságát, hanem az
interjúalanyok adott pillanat-
ban alakuló szubjektív igazsá-
gát mutatják meg. Paradox
módon ezzel nem szűkítik,
hanem bővítik múltból való
tudásunkat, és kiváló, tudomá-
nyosan megközelíthető empiriát
szolgáltatnak az érzelmileg átfű-
tött visszaemlékezések. Forrásér-
tékük abban rejlik, hogy a meg-
születő személyes történetek
kítágítják a múlt képét, újabb
olvasatot tesznek az eddigiek
mellé, máshonnan meg nem
tudható adatokkal szolgálnak a
mindenkori jelen számára,
ezzel pedig éppen általuk férhe-
tünk hozzá a hosszan tartó tör-
ténelemhez.*

Az iskolai élmények felidézésével újrendeződnek a tanárokhoz, tanítókhöz, barátokhoz, iskolai terekhez, tárgyakhoz köthető történetek, ezek jól példázzák az emlékezés identitásképző szerepét. A narrációk létrehozói egyszerre szereplői a narratíváknak, valamint értelmezői, megfigyelői is az általuk felidézett kisiskoláskori élményeknek. Az interakciók során a tapasztalatok évtizedeken át megmaradó élményét befolyásolja azok visszaemlékezésekben történő rögzítése. A narráció ezen a módon gazdagítja, befolyásolja, gondolkodásra, értékelésre, önreflektálásra készteti a visszaemlékezőt. Érdekes kutatási tapasztalat, hogy a személyes helyzetben felvett interjú az interjú készítőit is önreflektálásra késztették: „Elgondolgotatató számomra, mennyire más volt anya iskolája.” „Ha tehetném, szívesen átélném ezeket az élményeket, hogy egy más világban hogyan is zajlik az élet.” Alapvetően fontos tudatosítani, milyen idősíkok jelennek meg a szövegekben, és ezek között milyen kapcsolatokat tárhat fel a jelen kutatója (Golnhofér és Szabolcs, 2009). A jelen kutatásban ezeket az idősíkokat a következő-

képpen rögzíthetjük: az interjúk ideje és a narratívák idősíkjai, az 1970-es, 1960-as évek. Ezeket az idősíkokat árnyalja az interjúk készítőinek kisiskoláskora. A kutatás során jelenből értelmezett múltbeli események, az emlékezés segítségével újraalkotott, konstruált narrációk tárulnak fel előttünk.

Az iskolai pozitív élmények erősen kapcsolódtak az iskolai értékeléshez, az iskolán belül elért sikerekhez, elismeréshez. Ez az eredmény egybecseng szakirodalmi adatokkal, több kutatás is kiemeli az iskolai értékelés meghatározó szerepét, bár a legtöbb kutató az iskolai negatív értékelés szerepét vizsgálja (Hunyady, Nádasi és Serfőző, 2006).

Az iskolai konfliktushelyzetre való visszaemlékezés esetén elsöprő többségben voltak, akik tanítóval, tanárral kapcsolatos konfliktusukat idézték fel; aki tanuló társával való konfliktusát idézte fel, elmondta, hogy az hamar és könnyen megoldódott.

Az interjúkban megjelenő pozitív élmények olyan sokszínűek voltak, hogy nehéz volt a kategorizáció az általam elemzett mintában. Tanórai pozitív élmény kevés jelent meg, ám felidéztek tipikus tanulási tevékenységekhez kapcsolódó pozitív élményeket más kérdések kapcsán a válaszolók. Pozitív élményként megjelentek iskolához kapcsolódó, tanórán kívüli tevékenységek, ezek lényeges eleme a közösségi élmény. Ezzel egybehangzó, fontos eredmény, hogy a visszaemlékezések alapján a kisdobos- és úttörőmozgalom mély nyomokat hagyott a válaszolóknban, és ezek a nyomok inkább pozitívak, mintsem negatívak vagy semlegesek. Elsősorban a kisdobos- és úttörölét örömet, a kisdobossá avatás okozta büszkeséget emelték ki a válaszolók. Pontosan emlékeznek az avatásra, a ruhákra, egyéb felszerelésre. Ezzel párhuzamosan az interjúalanyok elsöprő többségben említik pozitívként a kisdobosok és úttörők érték- és tevékenységrendszerének (Trencsényi, 2006) közösségformáló erejét, a közösségi élményt, melyet nyújtott számukra a „kisdoboslét”.

Kérdés nélkül minden feldolgozott interjúban megjelenik a szabad levegőn végzett tevékenységek élménye, ennek fontossága, emlékezetessége. Az érzelmek is segítették a kódolást, ismétlést, előhívást a nagyon hosszú távú emlékezésben. Érzelmekre jobban emlékszünk, mint az objektív részletekre. Érdekesen kapcsolódhat ide az interjúkban megjelenő, az iskolával kapcsolatos negatív attitűd okaként megjelölt igazságtalanság kategóriája. Kisiskoláskorban alapvetően jellemző az epizodikus emlékezet túlsúlya és fontossága. Ezt mutatja a megjelenő tartalmakban, hogy tárgyakhoz is mindig személyes emlékek, élmények kapcsolódnak, valamint az élményeknek nagyon nagy az emlékezetet segítő szerepe. A személyesség gyakran és a legkülönbözőbb helyeken kerül elő: például az osztályterem falán a betűket az interjúalany édesanyja készítette.

A tanító iránt érzett tisztelet és tekintély fontos, meghatározó érzése a gyermeknek, aki teljes személyiségével reagál azokra a benyomásokra, amelyeket a környezete és a környezetében élő emberek váltanak ki belőle. Számos kutató szerint (Finsler, 2005; Vekerdy, 2005; Bernáth, 2006) a tanított anyag legnagyobb része akkor fogadható be igazán a kisdíák számára, ha tanítója egyszemélyben egyesíti a szeretetet és a tekintélyt. Az eddig feldolgozott interjúk tanúsága szerint abban a néhány esetben, amikor az emlékező nem igazán szerette az iskolát, határozottan kiemeli, hogy számára a tanító nem volt tekintélyszemély, illetve hiányzott kapcsolatukból a szeretet és a személyesség. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a '60-as, '70-es évek kisiskolásai többségükben szerettek iskolába járni, általában jó tanítóik, érdekes, szép könyveik voltak, melyek maradandó, mély nyomokat hagytak bennük az emlékezés tükrében.

Ahogy az korábban hangsúlyoztam, a visszaemlékezések jelenből múltra vonatkozó konstrukciói nem az egyetlen létező múlt objektív valóságát, hanem az interjúalanyok adott pillanatban alakuló szubjektív igazságát mutatják meg. Paradox módon ezzel nem szűkítik, hanem bővítik múltról való tudásunkat, és kiváló, tudományosan megközelíthető empiriát szolgáltatnak az érzelmileg átfűtött visszaemlékezések. Forrásértékük abban rejlik, hogy a megszülető személyes történetek kitágítják a múlt képét, újabb olvasatot tesznek az eddigiek mellé, máshonnan meg nem tudható adatokkal szolgálnak (Golnhofer és Szabolcs, 2009) a mindenkori jelen számára, ezzel pedig éppen általuk férhetünk hozzá a hosszan tartó történelemhez. Az újdonságok mélangé-ként, összetételként, „egy kicsit ebből, egy kicsit abból”-ként születnek (Rushide, 1994, idézi: N. Kovács, 1999). Munkám hozzájárulhat a hagyományos értelemben vett neveléstörténet-írás és pszichológia tudományának, valamint az iskola társadalmi-kulturális valóságát empirikusan vizsgáló neveléslélektan (Németh és Boreczky, 1997) szemléletmódjának közelítéséhez, a mesterségesen kialakított tudományközi határok átjárhatóságának növeléséhez.

Irodalom

- Adolps, R. – Damasio, A. R. (1996): Az érzelmek és a gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Atkinson, R. L. (2006, szerk.): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson, P. (1999): A narratíva és a társadalmi cselekvés reprezentációja. In N. Kovács Éva: *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 121–151.
- Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlatja*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baddeley, A. (2001): Élményszerű felidézés és önéletrajzi emlékezet. In *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest. 332–360.
- Bernáth László (2004): Tanulás, emlékezés. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 224–242.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (2007): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bower, G. – Forgas J. P. (1996): A hangulatok szerepe az emlékezésben. In Forgács József: *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Echmann Bea (2002): *A szöveg mélyén – A pszichológiai tartalomlemezés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás történetében? *Iskolakultúra*, 9. 29–44.
- Finsler, T. M. (2005): *Vándorúton – iskolában*. Kláris Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003, szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*, Kairosz, Budapest.
- Golnhöfer Erzsébet – Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Iskola és történeti emlékezet, Felmérés 1947–48-ból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Géczi János (2005): *Neveléstörténet és ikonográfia*. Előadás. Neveléstörténeti Konferencia, Pécs, 2005. december 2. In Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 1–2. 108–119. In Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest. 180–193.
- Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. 147–168.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2007a): Bevezetés. In *Relatív történelem*. Typotex, Budapest. 7–18.
- Gyáni Gábor (2007b): A megtapasztalt és elbeszélte múlt. In Gyáni Gábor: *Relatív történelem*. Typotex, Budapest. 187–207.
- Hunyady Györgyné – Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): *„Feketepedagógia”*. *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Király Ildikó (2002): A deklaratív és nem deklaratív emlékezeti rendszerek. Az önéletrajzi emlékezet kialakulása. In *uő: Az emlékezet fejlődése gyermekkorban. Utánzás és eseményemlékezet*. Gondolat, Budapest.
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, 9–10. 3–10.
- Németh András – Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A nevelés változó színterei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- N. Kovács Tímea (1999): *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Pap K. Tünde (2007): Posztmodern kihívások korunk neveléstörténet írásában. In Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde: *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 149–175.
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és idnettítés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999): Emlékezet – felejtés – történelem. In N. Kovács Éva: *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 51–69.
- Sánta Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat, Budapest.
- Szabó Csaba (1995): *Tanulás – Emlékezés*. KLTE, Debrecen.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2006): *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéből*. Új Helikon Kiadó, Budapest.
- Vámos Miklós (2006): *Hogy volt. Emlékek, portrék, vallomások*. Parlango Hangoskönyvkiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2005): *A pszichológus újra válaszol*. Sanoma, Budapest.
- Vekerdy Tamás (1996): *Kicsikről nagyoknak 1–2. rész*. Park Kiadó, Budapest.
- Vértesi Lázár (2004): Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas*, 1. 158–172.