



# ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVI. évfolyam, 2006. szeptember

56655  
3 F1 174

**Andor Mihály**  
tudományos főmunkatárs,  
Budapest, MTA, Szociológiai  
Kutató Intézet, szerkesztő,  
Pécs, PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet,  
Iskolakultúra

**Bálint Katalin**  
pszichológus, Budapest, Deák  
Ferenc Középiskolai Kollegium

**Bankó Marietta**  
Ph.D hallgató, Veszprém, Pannon  
Egyetem, Tanárképző Kar, Angol  
Nyelv és Irodalom Tanszék

**Bérczi Szaniszló**  
egyetemi docens, Pécs, PTE, TTK,  
Információtechnológia és  
Általános Technika Tanszék

**Drommer Bálint**  
egyetemi adjunktus, Pécs, PTE,  
Információtechnológia és  
Általános Technika Tanszék

**Farkas György**  
filmkritikus, Budapest

**Feckő Edina**  
pszichológus, Budapest, Korhatár  
Bizottság, Főiskolai tanárségéd,  
Zsambék, Apur Vilmos Katolikus  
Főiskola, Pszichológia és  
Szociálpedagógia Tanszék,  
Ph.D hallgató, Pécs, PTE, BTK,  
Pszichológia Doktori Iskola

**Géczi János**  
főszerkesztő, Pécs, PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet,  
Iskolakultúra,  
tanszékvezető, Veszprém, Pannon  
Egyetem, BTK, Antropológia és  
Étika Tanszék

**Halmi Tamás**  
középiskolai tanár, Komló, BMÖ  
Nagy László Gimnáziuma,  
Szakközépiskolája, Szakiskolája  
és Kollégiuma, Gimnázium  
Intézményegység

**Hegyí Sándor**  
egyetemi docens, tanszékvezető,  
Pécs, PTE, TTK,  
Információtechnológia és  
Általános Technika Tanszék

**Hudoba György**  
főiskolai docens, Budapest,  
Budapesti Műszaki Főiskola,  
Kádo Kálmán Villamosmérnöki  
Főiskolai Kar,  
Számítógéptechnikai Intézet

**Hunya Márta**  
tudományos munkatárs,  
Budapest, OKI, Iskolafélesztési  
és Integrációs Központ

**Jóó Adrienn**  
oktatásszervező, Budapest,  
Magyar Posta Zrt., Oktatási  
Központ

**Kocsis Katalin**  
Ph.D hallgató,  
Szeged, SZTE, BTK

**Laczkó Mária**  
középiskolai tanár, Pestszentlőrinc,  
Pestszentlőrinci Közgazdasági és  
Informatikai Középiskola

**B. Mánya Ágnes**  
magyar-történelmi szakos tanár,  
Érsekújvár

**Raduly Zsolt**  
tanár, pedagógiai mérés-értékelés  
szakértő, Tiszavasvári, Kabay  
János Általános Iskola

**Varga Attila**  
tudományos munkatárs,  
Budapest, OKI, Iskolafélesztési  
és Integrációs Központ

**Voigt Vilmos**  
egyetemi tanár,  
Budapest, ELTE, BTK, Néprajzi  
Intézet, Folklore Tanszék

**Vörös Adél**  
filmkritikus, Budapest, Nemzeti  
Filmiroda, tag, Budapest, Korhatár  
Bizottság

Főszerkesztő:

**Géczi János**  
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**  
e-mail: andormn@socio.mta.hu

**Csikós Csaba**  
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Csizer Kata**  
e-mail: weinkata@yahoo.com

**Gelencsér Gábor**  
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

**Kojanitz László**  
e-mail: kojanit@freemail.hu

**H. Nagy Péter** (*Érsekújvár*)  
e-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás** *olvasószerkesztő*  
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

**Takács Viola**  
e-mail: takacsviola@freemail.hu

**Tarján Tamás**

**Trencsényi László**  
e-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén**  
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**  
Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:  
**Lénárd László**, a PTE rektora

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem



## tanulmány

**Joó Adrienn**

Az elemi népoktatás és a tanítóképzés reformja 3

**Géczy János**

A szovjet pedagógiai minta 24

**Laczkó Mária**

Szövegértési teljesítmény  
a szöveg típusának függvényében 39

**Varga Attila**

Diákok környezeti attitűdjei 58

## szemle

**Hunya Márta**

Informatika a közoktatásban 65

**Bérczi Szaniszló – Drommer Bálint –**

**Hegyí Sándor – Hudoba György –**  
Informatika tanítása úrszonda modellel 83

**Ráduly Zsolt**

Az informatika-tudás és a  
háttérváltozók 92

**Vörös Adél – Feckó Edina –**

**Bálint Kati**  
A Nemzeti Filmiroda Korhatár  
Bizottságának munkájáról 105

**Farkas György**

Gyermek-kör. A gyermekmotívum  
a kortárs iráni filmben 115

**Kocsis Katalin**

A horror klasszikusai 122

**Voigt Vilmos**

Magyar cirkusztörténet 130

## kritika

**Andor Mihály**

Kölcsönhatások 135  
(T. Kiss Tamás: Kölsönhatások.  
A kultúrák közvetítés néhány elméleti kérdéséről)

**Bankó Marietta**

Közoktatás és regionális fejlődés 137  
(Balázs Éva: Közoktatás és regionális fejlődés)

**Halmi Tamás**

Megérteni az értelmezhetetlent 140  
(Kulcsár-Szabó Zoltán: Hermeneutikai  
szakadékok)

**B. Mánya Ágnes**

Pozsonypüspöki iskolatörténete  
szóban és képekben 143  
(Fukari Valéria (szerk.): Adalékok  
Pozsonypüspöki iskolatörténetéhez)

## contents

Contents 147

ISKOLAKULTÚRA

2006/9



# Az elemi népoktatás és a tanítóképzés reformja

## *A Nemzetnevelés tükrében*

*E tanulmány a Nemzetnevelés című katolikus pedagógiai folyóiratban megjelent cikkek alapján nyújt képet a tanítóképzés és az elemi oktatás fejlesztése során a két világháború között kialakult véleményekről, vitákról.*

**A** Nemzetnevelés 1919. október 15-én, Budapesten látta meg a napvilágot (elődje a Népnevelő című lap volt, mely 1895 és 1919 között működött). Kezdetben „A Keresztény Szociálista Tanítók Szakszervezetének közlönye · Tanügypolitikai lap. · A katolikus tanítóság hivatalos lapja.” alcímmel, zárójelben, a „Népnevelő” szóval, kéthetente jelent meg. 1922. december 31-ig a lap felelős szerkesztője Kocsán Károly (1) volt, szerkesztőként pedig Moravitz Lajos tevékenykedett.

A lap szerkezete az alábbiak szerint alakult:

– vezércikk: az éppen aktuális témában egy cikk, melyet legtöbbször a főszerkesztő, vagy más közismertebb pedagógus ír;

- szociális ügyek;
- pedagógia;
- hírek;
- szervezeti élet;
- üzenetek;
- rendeletek;
- könyvajánló, pályázat.

Ezek a rovatok jellemzik a 12–16 oldalas számok tartalmi és formai megjelenését.

A lapot ekkor a „nemzeti nevelés”, a „keresztény kultúra” szellemisége hatotta át, melyet Huszár Károly (2) kultuszminiszter is megjelölt. Huszár Károly konkrét irányelveket (3) nevezett meg, amelyeknél a hazaszeretetre való nevelés kulcsfontosságú elemként jelent meg, a „keresztényszocializmus eszméje” jegyében. Trianont követően 1922 és 1927 között a folyóirat oldalain a „Magyar Hiszekegy”, a „Csonka Magyarország” kezdetű és a „Zászlónk színe piros, fehér, zöld,/ Újra egy lesz a szent magyar föld” jelmondatok voltak olvashatók.

Az első változás 1921-ben következett be, amikor a folyóirat alcíme „A Keresztényszociálista Nemzetnevelők Országos Egyesületének Közlönye · Tanügypolitikai Lap · A katolikus tanítóság hivatalos lapja” lett. Új rovatként a „Gyűléseink” jelent meg.

1922. január 31-től (1. sz.) a főszerkesztő Erdősi Károly. (4) Ez évben a cím alatt csupán a „Népnevelő”, valamint a „A Katolikus Tanítóság Hivatalos Lapja” alcím szerepelt. Rovat-beosztása a következőképpen alakult: lapszemle, egyesületi élet (itt beszámoltak az Egyesület életéről, tevékenységéről és gyűléseiről), hivatalos rész, tárca, rendeletek. Ezután havonta egyszer, 30-án jelent meg a lap.

Újabb változás 1924-ben következett be, amikor Erdősi Károly mellé Öveges Kálmán került főszerkesztőnek. A folyóirat ekkortól ismét kéthetente jelent meg. A lap alcíme

1925-ben „A Katolikus Tanító-Egyesületek Országos Szövetségének Hivatalos Lapja” lett, az „Iskolán kívüli oktatás” és a „Figyelő” rovatokkal.

A 16. számtól képek és illusztrációk díszítették a lapot. „A katolikus pedagógusok nagyjai” címmel új cikksorozat indult, melyben különböző, neves pedagógusok életét mutatták be. Az ajánlott könyveket az ifjúság és a tanítóság számára külön listán tüntették fel. Megállapítható, hogy átgondoltabb, kiforrottabb a lap szerkesztése, igazán ízléses a külseje, a kor szellemiségét, a klebelsbergi kultúrförlény gondolatát tükrözve.

1927. november 15-től (22. szám), Erdösi Károly mellé új főszerkesztő lépett Finta Sándor (5) személyében. 1935-től a felelős szerkesztő ismét, a már korábban említett Kocsán Károly lett. Az 1930-as években a lap újra szerkezetváltáson ment keresztül. Az addig csak egy-egy cikkben megjelenő ajánlott, illetve kötelező irodalom listája most már külön tematikus részbe került. Ez centralizált oktatáspolitikai működésére enged következtetni.

Az 1931. szeptember 15-i, 18. számban híradás számolt be arról, hogy egy kormányrendelet értelmében kisebb terjedelmű lesz a lap. 1940-től a lap átalakult, terjedelme 5–10 oldalra csökkent, a szerkezete a vezércikkből, hírekből, könyvajánlóból és pályázatból tevődött össze. 1942 januárjától a főszerkesztő egyedül Finta Sándor lett, ekkortól a 6–8 oldalas számok szerkezete és tartalma is leegyszerűsödött. A lap a vezércikket, a pedagógiai rovatot, az egyesületi élet híreit, a jegyzeteket, valamint a híreket tartalmazta.

### A magyar tanítóegyesületek a két világháború között

Minthogy a Nemzetnevelés a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének a hivatalos lapja volt, úgy vélem, hogy röviden érdemes szót ejteni a pedagógusegyesületekről is. A magyar tanítóegyesületek történetében a „felülről” és az „alulról” építettségnek, az önépítésnek egyaránt szerepe volt. Kezdetben a különböző pedagógusegyesületek célja általában azonos volt: önképzés, önszegélyezés, társas együttlét, a közös érdekek megfogalmazása és azok hatékony képviselője. Jellegzetes törekvéseik és eredményeik: folyóiratok és könyvek kiadása, felolvasóülések, pályázatok kiírása, konferenciák és kongresszusok szervezése, az oktatásügy fejlődését átfogó kérdések széles körű megvitatása más szervezetek, hozzáértő szakemberek bevonásával, beleszólás az országos ügyekbe, kapcsolattartás a hatóságokkal, illetve partneri viszony kiépítése nemzetközi szervezetekkel. (6)

A Tanácsköztársaság idején a pedagógusoknak kötelező volt szakszervezeti taggá válni, ami ekkor egyben párttagságot is jelentett. A pedagógus szakszervezetek irányító és végrehajtó szerepet vállaltak a tanács hatalom voluntarista közoktatási programjának megvalósításában, az állam és az egyház erőszakos szétválasztásában és a pedagógusok átképző tanfolyamainak szervezésében. A Tanácsköztársaság bukását követően az 1918 októbere után létrehozott intézményeket és szervezeteket megszüntették, s csak a már korábban is működött szervezetek indíthatták be újra tevékenységüket. A pedagógustársadalom politikai jellegű szervezkedését, munkásmozgalmi mintára létrehozott érdekvédelmi szervezeteinek újjáalakítását kizárta a Bethlen-kormány és az MSZDP között 1921 decemberében kötött megállapodás. A pedagógustársadalom jelentős rétegei adták fel a politikai tartózkodást, és vállaltak szerepet a politikai közéletben, többnyire a kormánypártok oldalán. Előfordult, hogy lecsúszott, egzisztenciálisan fenyegetett rétegeik a jobboldali demagógia folytán a szélsőjobb oldali politikai mozgalmak befolyása alá kerültek. Kevés nyoma van a tanítóság baloldali orientációjának, ez esetleg a Magyar Front tevékenységében való illegális részvételben merült ki. (7)

1945-ig az egyesületek közvetlen demokratikus szervezetként működtek. Ennek lényege az, hogy a legfelsőbb döntéshozatali szerv a közgyűlés volt, amely rendszeres időközönként ülésezett. Két közgyűlés közti időben egy szűkebb testület intézte az ügyeket,

és végezte az operatív irányítást; meghatározott feladatok ellátására bizottságokat állítottak fel. A vezetőségben vagy testületekben viselt tisztség elnyerésének módja a választás volt, ezekben a tagok meghatározott időközönként cserélődtek, a döntéseket a többségi elv alapján hozták meg. (8)

A két világháború között újrafogalmazták a pedagógiai egyesületek céljait is, amelyek elsősorban a hazafias és valláserkölcsi közszellem fenntartása és fejlesztése, a közös társadalmi és anyagi érdekek előmozdítása, a népoktatás kérdésének megvitatása (például a nyolcosztályos elemi népiskola létrehozása), valamint a tanítási módszerek fejlesztése és a tanítóképzés korszerűsítése voltak. (9)

A tanítóegyesületek az oktatás különféle szintjein, valamint iskolatípusok szerint (például Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület), vallási, szakmai (például Táncitanítók Országos Szövetsége), nemi (például Magyar Tanítónők Mária Dorothea Egyesülete), területi (Budapesti Tanítóegyesület, 1873) alapon szerveződtek. Fontos szerepet játszott ebben a tekintetben is az egyházakhoz való tartozás, mely részben elősegítette, részben viszont meg is osztotta a pedagógusok szerveződését. Így működtek a két világháború között a felekezeti pedagógus egyesületek: Római Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetsége, Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetsége, 1920, Országos Református Tanáregyesület, 1902, Országos Izraelita Tanítóegyesület, 1866, Izraelita Tanítók Országos Egyesülete, Református Tanítók Országos Egyesülete és Evangélikus Tanítók Országos Egyesülete. (10)

A tanítóegyesületek működésének kiemelten fontos területe volt a kiadói tevékenység, különösképpen a pedagógiai szaklapok kiadása. E lapok az adott szakterület problémáinak, fejlődésének, vitáinak megjelenítésével nemcsak a szakmai közösség önépítését és szakmai fejlődését szolgálták, de tágabb értelemben formálták a korabeli szakmai nyilvánosságot, és ezen keresztül a magyar tanügyet is. A hivatalos tanítóegyesületek majdnem minden királyi tanfelügyelőség székhelyén megteremtették saját lapjukat, s így szinte minden vármegyének megvolt a maga tanügyi folyóirata. Amelyik vármegyében nem az állami, hanem a felekezeti tanító

társág volt szervezettebb, ott a felekezeti tanítóegyesület vállalta magára ezt a feladatot. A különböző egyesületek is megteremtették a maguk sajtóorgánumát (például az Állami Tanítók Országos Egyesületének lapja a Magyar Népiszkola, mely 1925-től működött), hogy hangot adjanak annak a törekvésnek, melyet képviselnek. 1937-es adatok szerint 400 tanügyi folyóirat volt, ebből a különböző egyesületek 193 lap kiadásával büszkélkedhettek. 1941 és 1944 között is 50–55 lapról tudunk. (11)

A Nemzetnevelés című pedagógiai folyóirat 1919-ben a Keresztény Szocialista Tanítók Szakszervezetének közlönye, 1925-től pedig a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének a lapja volt. A pedagógusegyesületek és az állam kapcsolatát egy példával illusztrálhatjuk. Már a korszak kezdetén lehetett olvasni a tanítók panaszait arról, hogy a fizetésük messze elmarad a tisztviselőkétől és más tanárokétól. (12) Ezekre a hangokra reagálva Klebelsberg Kuno 1926. május 11-én a nemzetgyűlésen tett nyilatkozatot: „...ha valaki azt mondaná, hogy csekély fizetés miatt nem képes hivatását betölteni, akkor azokat, akik ezt hirdetik, el fogom állásukból bocsátani, az egyesületeket pedig feloszlatni.” (13)

---

*Amely állam a kultúrát a zászlójára tűzi, annak nagy gondot kell fordítania polgárainak vallásos nevelésére. Az az elképzelés honosodott meg a tanítók körében, miszerint tekintélyüket úgy őrizhetik meg, ha képesek voltak rendszeres önképzéssel gyarapítani tudásukat, és hivatászerű kötelességüket lelkiismeretesen látták el, mind az iskolában, mind az iskolán kívül.*

---

Az, hogy milyen szerepük volt a pedagógusegyesületeknek a Nemzetnevelés munkájában, jól szemlélteti, hogy az 1891-ben alapított Magyar Pedagógiai Társaság elnöke Fináczy Ernő volt 1904 és 1925, Kornis Gyula (14) pedig 1925 és 1937 között. (15) Ebből a szempontból nézve már érthetőbb a Nemzetnevelésben való jelenlétük és szerepük, hiszen Fináczy Ernő aktívan részt vett a tanítókat érintő kérdések megvitatásában, és néhány cikk szerzőjeként is szerepelt.

Megállapítható, hogy az egyesületek túlnyomó többsége mindvégig megőrizte tevékenységében a kezdeti sokszínűséget, azaz párhuzamosan gyakorolták szakterületük fejlesztésének, saját szakmai kompetenciájuk növelésének, szakmai önképük kialakításának, az anyagi érdekvédelemnek, a politikai nyomásgyakorlásnak a klasszikus egyesületi, szervezeti feladatait. (16) Az érdekképviseleti szervezetek – figyelemreméltó eredmények ellenére – sem tudták a pedagógustársadalmat egységes érdekvédelmi szervezetbe tömöríteni. Ennek egyik oka, hogy a különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok egyedi érdekei szétfészítették az egységes érdekvédelmi tömörülés kereteit. (17)

### **Elképzelések a tanítói szerepről**

#### ***Középpontban a revíziós gondolat***

A trianoni sokk az oktatáspolitikában is éreztette hatását. A Nemzetnevelés cikkeiből kiderül, hogy a nevelésben jelentős szerep jutott az irredenta eszmeiségnek, amely a magyar tanító egyik legfontosabb feladatává lépett elő. (18) Ennek szellemében Magyarország állami életét, azon belül az úgynevezett „fajvédelem” gondolatát, de a tanügyét és a nevelésügyét is a „mélyeséges fájdalomtól táplálkozó” irredentizmus hatotta át. (19) Az iskolás gyermekek testi-lelki nevelését is legnagyobb részben ennek az eszmeiségnek rendelték alá. Minden tantárgy tanítása alkalmat adhatott, hogy az oktató szóljon a trianoni veszteségekről, a megcsonkított ország sorsáról. Moravitz Lajos (a Nemzetnevelés felelős szerkesztője 1935-ig) elképzelései között is az számított az elsődendő célnek, hogy a tanítás során a „gyermekek lelkében a megcsonkított Magyarország szeretetének megalapozása” érvényesüljön. Fő elvként szerepelt, hogy az iskolának „nem szabad tudomást vennie” a megcsonkított Magyarországról. Ennek szellemében a kultuszminiszter rendeletet adott ki, amely előírta, hogy a földrajztanításban a tanítók Nagy-Magyarország térképét használják, valamint a katedra fölött a falon a „Nem! Nem! Soha!” feliratú plakátot helyezték el. (20)

Az irredenta szellemiségben megírt tankönyvek is segítettek a tanító munkáját. Hasznos propagandaeszköz volt a rádió, melynek feladata olyan vallásos és hazafias nevelés volt, amely nemzeti alapon kívánta szolgálni a kultúrát. A rádió lehetőséget biztosított arra, hogy a határon túli gyermekek a földrajz és a történelem tanulásában magyarországi műsorok hallgatása során olyan ismeretekre is szert tegyenek, amelyet az új ország oktatása nem képviselt. (21) Különösen azoknak a rádióműsoroknak a készítését tartották nélkülözhetetlennek, amelyek a tanítás szükségességét mutatták be, illetve felhívták a figyelmet a tanítók fontos tevékenységeire. Így a család és a tanító kapcsolata is javulhatott, mivel a rádióhallgatókban egyre inkább tudatosodott, hogy a tanítók feladata a társadalom számára hasznos polgárok nevelése. (22)

Az analfabetizmus továbbra is igen nagy problémát jelentett, így ezért ezzel a kérdéssel kapcsolatban is kimagasló szerepet kívántak szánni a tanítóknak és az iskolán kívüli népművelésnek, amelyet a levanteegyesületeken keresztül tartottak megvalósíthatónak. Az iskolán kívüli népművelés feladataként a múlt hiányainak pótlását, a továbbképzést, az elemi ismeretek terjesztését és az erkölcsi, anyagi jólét előmozdítását jelölték meg. (23) Ennek keretében elméleti és gyakorlati foglalkozásokat képzettek el. Az elméleti foglalkozásokon belül a vallásos és hazafias nevelést, az elemi iskola ismereteinek alapos felújítását és rögzítését írták elő. A gyakorlati foglalkozások során a testnevelést és a

katonai kiképzést helyezték a középpontba. (24) A tanítók ekkor az „akarat erősödését” és az „engedelmesség kialakulását” is a leventegyesületek kebelén belül képelték el. (25) Emellett fontos szerepet kapott a cserkészlet, a Szívőárda, a dalos egyesületek sora, hiszen nem tartották tanácsosnak az iskolából kikerülő ifjú nevelését és oktatását abba hagyni. (26) A nőnevelés úgyszintén ezt a célt szolgálta, melynek során a keresztény, családközpontú anya és feleség szerepére készítették fel a lányokat. (27) A pedagógus feladata volt mindezekon felül a „védelemre való nevelés” is, vagyis az iskolát elhagyó egyének védettnek és felkészültnek kellett lennie az életben előforduló különböző nehézségekkel, kihívásokkal és szélsőséges ideológiai irányzatokkal szemben. (28)

### *Nemzeti újjáépítés a kultúrpolitikában (1922–1931)*

Az 1920-as években mélyreható változások következtek be az oktatáspolitikában. Az oktatási reformok időszakát Gróf Klebelsberg Kuno (1875–1932) neve fémjelezte, aki 1922. július 16. és 1931. augusztus 24. között volt vallás- és közoktatásügyi miniszter. (29) Ezt a kultúrpolitikai időszakot az úgynevezett kultúrpolitikai gondolatok jellemezték, amelyek lényege Klebelsberg szavai alapján a következőkben ragadható meg:

„...a trianoni békediktátum kicsavarta kezünkől a fizikai fegyvereket. A magyar bátorság, hősiesség téltlenségre van kárhóztatva; ezért csak a kultúra fegyvereire támaszkodhatunk, a magyar szellem diadalai döngöttek Trianon kapuit. Állítsuk a pedagógia ezen új fegyverét is arcvonalba Trianon ellen, mert ez is közelebb jutunk Magyarországhoz!” (30)

Ennek az eszmeiségnek a szellemében vált kitüntetett feladattá a tanyasi népiskolák építése, és a már meglévők fejlesztése. A kultuszárca folyamatosan nem lebecsülendő arányban vont el összegeket a költségvetésből a saját céljaira. Így például 1925 és 1926 között 29 milliárd aranykoronát különítettek el népiskolák építésére, ebből 4 milliót a tanyasi népiskolák számára. Klebelsberg Kuno úgy vélte (31), hogy csak a felekezeti, katolikus hitvallásos iskola rendelkezett azon szellemiséggel, felkészültséggel és eszközökkel, amelyeket „semmiféle politikai változás nem befolyásol”.

A tanítóképzés a Klebelsberg Kuno által említett kultúrpolitika irányát kívánta követni, támogatva, hogy „stabil alapokkal rendelkező” egyházi iskolák létesüljenek a falvakban. Kocsán Károly (32) és Horváth Győző (33) Magyarország felemelkedésének zálogát elsősorban a katolikus iskolákban látta. (34) Az említett gondolathoz kapcsolva a tanítóképzés, az ifjúság művelődését és nevelését az iskola kiemelkedő feladatának tekintették. Szerintük a katolikus iskola hivatása az iránymutatás volt, amely meghatározta, hogy merre haladjon az ifjúság lelki fejlődése, és tudásának „kiszélesedése”. (35) Az önművelődésre való igény kialakulását volt hivatva elősegíteni a „jól megválogatott”, irodalmi értéket képviselő ifjúsági munkák (például ifjúsági lapok) létrehozása és terjesztése. (36) A keresztény-nemzeti szellemiség szempontjából „kívánatosnak” és „jogosnak” tartották az irodalmi termékek cenzúrázását a fiatalok „akaratának és világszemléletének” megalapozása céljából. (37) Az ifjúság erkölcsi fejlődésének kézbe tartására 1920. áprilisában konkrét rendelet is született, amely kimondta, hogy nem lehet olyan filmet vetíteni a moziban, mely a „fennálló törvények, rendeletek”, illetve „az állambiztonság vagy honvédelem érdekébe ütközik”. (38)

A tanítók úgy gondolták, hogy nemcsak az egyház feladata a vallásos nevelés (39), hanem az államé is, mivel az volt a véleményük, hogy a „vallásos alattvalók könnyen kormányozhatók, nem lázadnak”. (40) Amely állam a kultúrát a zászlajára tűzi, annak nagy gondot kell fordítania polgárainak vallásos nevelésére. (41) Az az elképzelés honosodott meg a tanítók körében, miszerint tekintélyüket úgy őrizhetik meg, ha képesek voltak rendszeres önképzéssel gyarapítani tudásukat, és hivatászerű kötelességüket lelkiismeretesen látták el, mind az iskolában, mind az iskolán kívül. A tanítók közül sokan úgy

vélték, hogy a belső szépség mellett a „külső csín ápolására” is gondot kell fordítani, mert a tekintély kivívásához ez is hozzátartozott. (42) A politikában pedig az általuk helyesnek ítélt útra kellett terelniük a népet. (43)

### ***Oktatáspolitikai hangsúlyváltás a nemzetnevelés tükrében (1932–1944)***

Az 1930-as években megváltoztak a tanítókkal szemben támasztott elvárások és igények. E korszak Hóman Bálint (44) nevéhez fűződik, aki 1932. október 10. és 1938. május 13., majd 1939. február 16. és 1942. július 3. között töltötte be a vallás- és közoktatásügyi miniszteri pozíciót.

1938-ban Budapesten tartották az eucharisztikus világkongresszust, melynek – a Nemzetnevelés szerint – kulcsjelentősége az volt, hogy a „világbéke szimbólumává vált”. (45) A katolikus tanítók úgy vélték, hogy a nevelői hivatás és az Eucharisztia eszmeisége összekapcsolódik, hiszen, aki „Krisztust követi”, az megérti hivatását, és nem pusztán kenyérkereseti lehetőségnek látja munkáját, hanem segíti az önnevelést, a tanítók munkája valóban küldetés és hivatás lesz. A katolikus világnézet kialakítása céljából igen fontos volt az úgynevezett „keresztény-nemzeti-szociális” érzék fejlesztése a gyermek lelkében. A cél elérése a gyermekek érzelmi és értelmi nevelését feltételezte. A tanító feladata volt tehát, hogy a diákokat a tudatos hitre és áldozatkész hazaszeretetre nevelje. (46) 1940 telén, a X. egyetemes tanítógyűlésen Hóman Bálint is meghatározta azokat a tanítói feladatokat, amelyek a nemzetnevelés területén szerinte kimagasló fontossággal bírtak: nemzetnevelő munkát, a művelődés színvonalának emelését, erkölcsös nevelést, valamint a tehetséges gyermekek kiválasztását és támogatását látta kitüntetett területnek. (1940, 23. 185.)

A szociális igazságot elsősorban a krisztusi tanításnak a való életbe történő átültetésében látták. Ennek megfelelően szükségesnek vélték, hogy a tanító a növendékekben és gyermekekben egyfajta szociális érzékenységet alakítson ki. Az eucharisztia mellett fontos jelentőséggel bírt a Szent Jobb és Szent István tisztelete. (47) Minden katolikus számára példaképpen jelent meg Szent István szellemisége, hiszen nagy szerepe volt Magyarország keresztény állammá tételében. (48)

Ennek az eszmeiségnek a jegyében, 1938. szeptember 19-én a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének székesfehérvári gyűlését a következő dallal nyitották és zárták:

„Ó, dicsőséges, Szent Jobbkéz,	„Jöjj el, István király,
Melyet magyar óhajtva néz!	Téged magyar kíván,
Drága kincse népünknek,	Gyászos öltözetben
Nagy öröme szívünknek!”	Teelőtted sírván!” (49)

1935-től bevezettek egy állami imádságot, amelynek használata kötelező lett. 1938 tavaszától új állami imádságot vezettek be, amelyet konkrétan meghatározott formában a tanítás kezdete előtt és után kellett a diákoknak elmondaniuk. Ugyanebben az évben Serédi Jusztinián hercegprímás kiadta 2957/1938. számú rendeletét, amelyben az ifjúság vallás-erkölcsi és hazafias nevelésére szólított fel. (50)

Visszatérve a tanítókkal szembeni elvárások változásaihoz, az 1930-as évek végén a Nemzetnevelés oldalain az a gondolat fogalmazódott meg, hogy a történelmi változások új típusú kihívások elé állították a tanítókat, miáltal nem csupán kiforrott módszertani ismeretekkel kellett rendelkezniük, de egyéb elméleti és gyakorlati tudásra is szert kellett tenniük. Így például a katonai szakismeretekre a leventeoktatásban, de fontossá válhatott, hogy földművelési tanácsokkal lássák el növendékeiket, miközben a rajz és az ének sem szorulhatott háttérbe. A kézügyesség megléte ugyancsak elengedhetetlen feltétel volt, ugyanúgy mint a kántori feladatok ellátása. Gazdasági ismeretekre is oktatták a tanítókat, mely nélkülözhetetlenné kezdett válni a folyamatosan változó világban. (51)

A katolikus tanító számára is fontossá vált, hogy kövesse a rohanó világban zajló eseményeket. Ezért 1935-től elkezdték alkalmazni a modern technikai eszközöket az oktatásban, elsősorban a középiskolákban, de az elemi oktatásban is egyre szükségesebbnek látszott a használatuk. A katolikus egyház felmérte az új technika hasznosságát, melyet a rohanó világ követelményként támasztott. Ezért a „Magyar katolikus filmgyártás” létrehozásának gondolata is felmerült az erkölcsös nevelés érdekében. (52) Az iskolai újság szerepét is jelentősnek tekintették a tanítók, mivel a gyermekek nevelésében nagy segítséget jelenthetett. Olyan cikkek megjelentetését tartották szükségesnek, amelyek a gyermekek érdeklődésének megfeleltek. (53)

A bécsi döntések (54) eredményeit a tanítóság örömmel üdvözölte. Büszkén vallották, hogy ezen döntésekben a magyar tanítóságnak kimagasló szerepe volt, mert a katonákat ők nevelték a hazaszeretetre, kötelességtudatra. Sok tanító vágya mégis a Nagy-Magyarország helyreállítása volt. (55) A visszacsatolt területeken élő magyar tanítók bátorságát is dicsőretre méltónak tartották. (56) Az ősi, a „magyar parasztság” által őrzött eredeti magyar kultúrát tekintették értéknek, míg az „idegennel túlságosan keveredett városi úriosztály” kultúráját nem. (57)

Ezen történelmi események és a korszak szellemiségének megfelelően ekkor tették kötelezővé a magyaros formaruha viselését, melyet a pedagógusoknak példamutatás céljából maguknak is hordaniuk kellett. (58) Sokan úgy vélték, hogy a magyar embernek magyaros ruhát kell hordania, „miközben magyaros stílusú lakásban lakik, magyar nótát énekel” és az erkölcsi értéke is a magyarságot képviseli. (59) A magyar nyelv művelését és a helyes beszédet nemzetvédelmi és vallási okból igen szükséges elemként emelték ki. (60) Mivel a tanító a magyar kultúra képviselője, s feladata volt a gyermekekben hazafias érzelmeket és nemzeti önértéket kialakítani, ezért fontosnak tartották, hogy minden magyar tanító magyar nevet viseljen. (61) A magyar névre büszkének kellett lenniük, és nem tartották kedvezőnek, ha a tanítók neve idegen hangzású, illetve ha egy külföldi utazás alkalmával külföldön nem ismerik fel, hogy ki magyar. Sok megyében ingyen magyarosították akkoriban a tanítók nevét. (62) Ehhez kapcsolódóan említést érdemel az az esemény, hogy 1937-ben a Nemzetnevelés vezércikkében megjelent egy németellenes írás, melyben a cikk írója kifejtette, hogy nem helyes a német nyelv és kultúra erőteljes terjedése, amely ellen a magyarság erősítésével lehet védekezni. (63)

---

*Mivel a tanító a magyar kultúra képviselője, s feladata volt a gyermekekben hazafias érzelmeket és nemzeti önértéket kialakítani, fontosnak tartották, hogy minden magyar tanító magyar nevet viseljen. A magyar névre büszkének kellett lenniük, és nem tartották kedvezőnek, ha a tanítók neve idegen hangzású, illetve ha egy külföldi utazás alkalmával külföldön nem ismerik fel, hogy ki magyar. Sok megyében ingyen magyarosították akkoriban a tanítók nevét.*

---

## Álláspontok az elemi népiskola reformjáról

### *Szembenézés az új kihívásokkal*

Eötvös József 1868. évi XXXVIII. törvénycikkének (64) megvalósulását követően – a Tanácsköztársaság intézkedéseitől eltekintve – az 1920-as évekig nem jött létre a népoktatást átfogóan rendező törvény. Így nagy előrelépést jelentett, amikor megszületett az 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelességről. A törvény kimondta, hogy

minden gyermek szülője vagy nevelője köteles a gyermeket hatodik életévének betöltését követően kilenc tanéven keresztül iskolai oktatásban részesíteni. A törvény kötelezővé tette a vásár- és ünnepnap i stentiszteletek látogatását. Amennyiben a gondviselő a gondviselésében lévő iskoláztatási kötelesség alatt álló gyermeket nem íratta be vagy nem járatta iskolába, pénzbüntetésben részesült, ha viszont azt nem lehetett behajtani, akkor börtönbüntetésre is ítélték. Ha a gyermek az elemi népiskolai oktatásra megállapított hat év alatt a tanítási tervben kitűzött ismereteket nem sajátította el, akkor a törvény előírta az iskolalátogatási kötelezettség egy, esetleg két évvel történő hosszabbítását. Ugyanezen törvény kimondta:

„... tanyákon vagy egyéb olyan helyeken, ahol az iskoláztatási kötelesség teljesítését – beleértve a kötelező vasárnapi és ünnepi templomba járást is – távolság vagy egyéb állandó jellegű természeti akadályok gátolták, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek jogában állt az érdekeltséget, uradalmat, községet a fennforgó nehézségek elhárítására, szükség esetén külön iskola állítására, kötelezni”. (65)

1923-ban életbe lépett a 13.700/VIII. számú rendelet a kötelező beiskoláztatási törvény biztosításáról. (65) A törvény eredményeivel a pedagógusok és tanítók nem voltak megelégedve, mivel már ekkor nagyobb távlatokban gondolkodtak, és megfogalmazták a nyolcosztályos elemi népiskola fejlesztésének gondolatát. Váradi József (67) úgy vélte, hogy mindenkinek biztosítani kell az elemi oktatásban való részvételt, mert „szociális érzék nélkül a hazaszeretet üres szó; keresztény szeretet híján a hazafiság hazugság”. Arra is rámutatott, hogy a kultúrfőlény gondolatát csak úgy lehet biztosítani, ha nem csupán a népiskola alsó négy osztályának elvégzése a kötelező, hanem legalább 16 éves korig tart a „rendszeres népművelés” és oktatás, bár voltak olyanok is, mint például Kornis Gyula, akik elvetették a nyolcosztályú népiskola gondolatát. (68)

Váradi József úgy képzelte el az oktatás reformját, hogy a népnevelés három tagozatból állt volna: négyosztályú alsó és felső elemi népiskolából, szakirányú, ismétlő népiskolából, valamint a ráépülő népfőiskolából. Váradi József a népfőiskoláknak nagy jelentőséget tulajdonított, hiszen azok a nép kívánt felemelkedését szolgálhatták. Az 1921-es év folyamán több népfőiskola nyitotta meg kapuját, például Budapesten, Szegeden, Esztergomban, Csongrádon, Dorogon és Piskén. (69) A tanítóknak az is megfogalmazódott, hogy a keresztény-nemzeti alpműveltség kialakítása különösen fontos a Tanácsköztársaság által képviselt szellemiség ellensúlyozása szempontjából is. (70)

### *A konkrét lépések az elemi népiskola fejlesztése érdekében*

Az 1924-es év során a Nemzetnevelésben is felerősödött az elemi népiskola nyolcosztályossá bővítésének gondolata. (71) Felmérték azt a problémát, hogy a hatéves elemi oktatás kevésnek bizonyult a tananyag befogadására. A tanítók többsége úgy vélte, hogy a népoktatás reformjával nem csupán a nép műveltségének emelése, hanem a tanítói kar nagyobb anyagi és társadalmi megbecsülése is elérhető. Rámutattak arra a megoldási lehetőségre, hogy a tananyag nyolc év alatt elsajátítva könnyebben feldolgozható a gyermekek számára, és tartósabb tudást biztosít. Vita indult a tanítók, valamint a közép- és polgári iskolai tanárok között. A tanítószám célja az volt, hogy a nyolcosztályú népiskola felső osztályaiban is taníthasson. A tanárok egy része ugyanakkor a tanítók képzettségét hiánynak találta, munkájukat nem értékelték, és úgy vélekedtek, hogy a szaktárgyak tanítására valódi szakemberek szükségesek, a tanítóképzőben pedig ilyen magasabb szintű képzettségre nem lehetett szert tenni. A tanárok tehát mindezt úgy képzelték el, hogy a négy alsó évfolyamot a hagyományos értelemben vett elemi iskola kövesse, ahol a tanítóképző 5–6 évfolyamát végzett tanítók taníthatnának. A felső tagozat négy osztálya pedig a középfokú iskolák alsó tagozataként működött volna, ahol a közép- és polgári iskolai tanárok okították volna a növendékeket. A tanítószám ezzel szemben azzal érvelt,

hogya valóban hiányos a tanítók tudása, akkor azt az alapképzés emelésével, nem pedig a tanítóképző évfolyamainak növelésével lehet megváltoztatni. (72)

Klebsberg Kuno a nyolcosztályú népiskola felállításáról szóló nyilatkozatában kifejtette, hogy engedélyezné azon községek számára a nyolcosztályú népiskola felállítását, melyek saját erejükből, autonóm hatáskörükben ezt megtehetik. (73)

Klebsberg törvényjavaslatot is készített, mely az alábbiakat tartalmazta:

A tankötelezettség hat évfolyamról nyolc évfolyamra való emelése bizonyos városokban és községekben – amelyek erre alkalmasak – engedélyezhető legyen.

Tanyai iskolák építésére 2,5 millió aranykoronát óhajtott a költségvetésből elkülöníteni, mely elősegítette az analfabetizmus elleni harcot, de a túlszűfolt iskolák felszámolását is.

A növevelés kérdéséről szintén nyilatkozott, többek között azt, hogy modern nyelveket tanulhattak a latin és a görög helyett, melyeket a legtehetségesebb diákok megtarthatnak tantárgyként.

A Károlyi-birtokok jövedelmének tanügyi célokra való felhasználását ugyancsak szerte volna elérni. (74)

1926-ban kiadták a 24.100/VIII. sz. rendeletet (75), mely biztosította a mezőgazdasági népesség gyermekei számára az elemi iskolát tanyákon, pusztákon, telepeken és községek belterületein. (76)

A Nemzetnevelés cikkei beszámoltak arról, hogy 1927 végén az Országgyűlésben megindult a harc a nyolcosztályos elemi népiskola kiépítése mellett és az ez ellen felszólalók között. A Felsőház elvetette a Képviselőháznak azt a határozati javaslatát, amely az elemi oktatásnak nyolc évre való kiterjesztéséről szólt. Klebsberg Kuno kultuszminiszter ekkor ismételten felemelte hangját a népiskola nyolcosztályúvá való fejlesztése érdekében. Az Országgyűlés elvileg ehhez hozzá is járult, azonban a Felsőház tagjai arra hivatkoztak, hogy nem állt rendelkezésre anyagi fedezet a nyolcosztályú népiskola kialakításához szükséges új iskolaépületek felépítésére. Erre a Felsőház tagjait az a vád érte, hogy számukra a nép kultúrájának fejlesztése nem fontos. (77) A Nemzetnevelés cikkeinek tanúsága szerint a tanítók a felsőházi felszólalásokat „kultúraellenesnek” minősítették, mivel Magyarország maradt volna így az egyetlen állam Európában, amelynek nem volt fejlett népoktatása. (78) A vita során kiderült, hogy a Felsőház valójában nem a bővítést ellenezte, hanem csupán későbbre kívánta azt halasztani. A lap oldalain megjelenő véleményekből azonban kitűnik a tanítók azon megállapítása is, hogy a földműves nép ellenezte a hat osztály kibővítését, mivel a gyermekre igényt tartottak a mezőgazdasági munkáknál. A reform mellett érvelő tanítók szerint a tanító elsődleges feladata az volt, hogy a falu népét lehetőleg a fejlesztés szükségességéről meggyőzze, rávezetve őket arra a felismerésre, amely szerint nekik is hasznuk származik majd abból, ha gyermekeik több osztályt végeznek el. Ezért három pontban megfogalmazták, miért fontos a hat osztály bővítése: az erkölcsi gyermekvédelem, a helyes pályaválasztás és az irredentizmusra való nevelés szempontjából. Azt is meghatározták, hogy mindezen célok eléréséhez állami intézkedések létrejötte is szükséges, így például: írja elő törvény, hogy a választójoghoz kötelező a nyolc osztály elvégzése, állami közüzemekben és az iparos-kereskedőtanonc képesítésénél szintén kötelező előfeltétel legyen a nyolc osztály. Azt is fontosnak tartották, hogy a 14 évnél fiatalabbak iskolai mulasztásait szigorú ellenőrzésnek vessék alá. A tanítók elvárásként emelték ki, hogy a nyolcosztályú képzés tananyaga ne a hat osztály tananyagával legyen azonos, hanem bővített ismereteket közöljön. (79)

1928 tavaszán Kocsán Károly országgyűlési beszédében kifejtette (80), hogy nagy szükség van a nyolcosztályú elemi népiskola kiépítésére, mivel a környező országokban már régen megvalósult ez a szintű népoktatás. Horthy Miklós kormányzó július 28-án a nyolcosztályos elemi népiskola megvalósítása érdekében leiratot intézett – Eötvös József népiskolai törvényének 60. évfordulója alkalmából – Klebsberg Kunóhoz, amely-

ben felszólította a minisztert, hogy készítsen törvényjavaslatot a nyolcosztályos népis-kola tíz éven belül történő megvalósításáról. Ennek szükségességét azzal indokolta, hogy az 1926. évi VII. tc. (81) a gyakorlatban is megvalósult, felépült majdnem ötezer tanterem és tanítói lakás. Megállapította, hogy a következő három évben 200 ezerrel nő majd a tanköteles gyermekek száma, így még háromezer tanteremre és tanítói lakásra lesz szükség. (82)

Kleblsberg Kuno a népoktatás kiterjesztését előnyösnek látta a társadalmi ellentétek kiegyenlítésében, elsősorban a munkások műveltségének növelése révén, ugyanis a termelésben a minőség ezáltal javulhatott, de a polgári jogok gyakorlása, az állami és közügyekben való részvétel tekintetében is jelentős lehetett. Kleblsberg kifejtette, hogy a nemzeti öntudat erősítése és a műszaki-technikai ismeretek bővítése nélkül elképzelhetetlen az elemi népoktatás fejlesztése. A kultuszminiszter ezt követően dolgozta ki a nyolcosztályos elemi népis-kola tíz év alatt történő megvalósításáról szóló tervezetét, és felkérte az Országos Közoktatási Tanácsot, hogy készítse el az idevágó törvényjavaslatot. (83) Az 1928. évi 1973. sz. kormányzói rendelet bevezette a nyolcosztályos elemi népis-kolát, de még nem kötelező jelleggel, hanem azon iskolák számára, melyek ezt vállalni tudták. (84)

A kleblsbergi kultúrpolitika kimagasló eredményeként 1929 szeptemberében átadták az ötezredik tantermet a tanítói lakással. Az analfabéták száma csökkent, miközben a mezőgazdaság és az ipar egyre intenzívebb fejlődésnek indult. (85) Kleblsberg Kuno 1930. december 19-i felsőházi beszédében az alábbi meggyőződésének adott hangot:

„A magyar nemzeti tradícióknak és a hagyományos magyar kultúrpolitikának, csak a népis-kolának egy olyan elgondolása felel meg, hogy a nemzeti gondolatot összefogjuk a valláserkölcsei gondolatallal; és ezt a koncepciót leginkább a hitvallásos iskola, az egyházi iskola valósíthatja meg... Az igazat megvallva én a népoktatás terén az állami iskolát egy kisegítő iskolafajtának tartom.” (86)

A gazdasági világválság a reformok tekintetében is hagyott nyomot, mely a Nemzetnevelés oldalain szintén megjelent. Az 1930-as évek elején mind gyakrabban és intenzívebben emelték fel szavukat a tanítók a fizetésük emelése mellett, hangsúlyozva az anyagi helyzetük tarthatatlan állapotát. Többek között Kocsán Károly 1930 tavaszán felszólalt a Képviselőházban, hogy mivel a tanítók terményjárandóságát egyre inkább megkuratítják, azt fizetésemeléssel szükséges kompenzálni, mely összeget más tárcától kell elvenni. A gazdasági válság hatása abban is megnyilvánult, hogy rájöttek: a tanító számára feladat a gazdasági oktatás is, hogy a mezőgazdaságból élő népesség fel tudja venni a harcot a gazdasági nehézségekkel. (87) Az is megfigyelhető, hogy 1931 és 1936 között szinte egyáltalán nem volt szó a lap hasábjain a tanítóképzés és az elemi oktatás reformjáról. Említhető még, hogy 1931 szeptember elején egy kormányrendelet korlátozza a Nemzetnevelés oldalszámát, pénzhányra hivatkozva. (88)

A nyolcosztályos elemi népis-kola kiépítéséhez nélkülözhetetlen volt a kellő mennyiségű és minőségű tanterem megléte, ezért a Vallás- és Közoktatási Minisztérium kiadta a 60.901/1937. VI. számú átiratát, mely meghatározta az elemi iskolák fejlesztésénél követendő elveket és eljárásokat. Az átirat kimondta, hogy a veszélyes állapotban lévő iskolaépületeket kötelező lebontani, helyettük újat kell építeni. Ennek keretében elrendelte, hogy az újonnan épülő tanterem ne legyenek túlszűfoltak, a kor követelményeinek feleljenek meg, tanítói lakások minden esetben épüljenek hozzájuk. (89)

Hóman Bálint 1939. június 6-án, Székesfehérvárott tartott beszédében kifejtette, hogy művelődéspolitikai tekintetben alapvető a nép műveltségének emelése, mivel ezáltal mindenki jobban gyarapíthatja az önmaga, családja és a közösség javait. Tehát a műveltség gyarapítása végett kidolgozták a tankötelezettség megváltoztatásáról szóló törvényjavaslatot, amelynek keretében gondoskodtak a nyolcosztályos népis-kola országos, fokozatos kiépítéséről. A falu és a város népe számára a mezőgazdasági, az ipari és a ke-

reskedelmi szakoktatás kiépítését is célul tűzte ki. Terve volt a népművelési törvény megalkotása is, amelynek keretében gondoskodni kívánt a szabadidő-mozgalom elindításáról. (90) A nyolcosztályos elemi népiskolára a népművelés „nemzetmentő feladata” céljából ugyancsak szükség volt. Ez a „nemzetmentő” feladat biztosította ugyanis a „szellemi fegyverkezést” az életre és a „magyar jövőre”, eszköze pedig a 18 évig tartó tanulás lehetett.

1940 nyarán az országgyűlés tárgyalni kezdte a nyolcosztályos elemi népiskola törvénytervezetét, és így létrejött az 1940. XX. tc. (91) A törvényben meghatározták az elemi népiskola alapvető nevelési feladatait, ezek közt kiemelkedő jelentőségű volt a gyermekek vallási és erkölcsi nevelése, az alpműveltség fejlesztése, miáltal az életben való helytállásra igyekeztek a gyermekeket tanítani. (92)

A nyolcosztályú népiskola megvalósulását a tanítók közül néhányan csalódásként élték meg, mivel a falusi gyermekek 14 éves korukig nem tudtak mindennap iskolába járni. A gyermek munkaerő igénybevétele a mezőgazdasági munka során, valamint a szegénység nagyon megnehezítette a nyolcosztályos rendszer bevezetését. (93) Az 1925-ben megvalósult tanterv mindeközben nem emelte az eddigi hat évfolyam anyagát magasabb színvonalra. A hat éven át mindennapi, és 12–14 éves korban 8–10 hónapos heti egy napi oktatás-nevelés nem bizonyult elegendőnek a fegyelemre nevelés szempontjából sem. Új törvényt tartottak tehát szükségesnek, amely mind az oktatást, mind az istentiszteletre járást 9x12 hónapra terjesztette volna ki. A tudás elmélyítése, erkölcsi és vallásos nevelés, valamint a hazaszeretet kialakítása miatt tartották fontosnak a nyolc évig való tanulást. (94) Némely tanító a felekezeti népiskolák visszafejlesztését látta az új törvényben, mivel olyan elképzelés is napvilágot látott, amely külön választotta volna a felekezeti alsó és az állami felső tagozatot. (95) A katolikus tanítók a koedukált oktatást felső tagozatban nem tartották helyesnek, melyről szintén elmélkedtek néhányan. Az új, 7. és 8. osztály kialakítása azért is vált fontossá, hogy az új tanterv által meghatározott tananyagot a gyermekek alaposabban és hosszabb idő alatt sajátítsák el. (96) A falusi tanítók felemelték szavukat az osztatlan iskola megszüntetése mellett, mert látták, hogy az új tanterv által támasztott nagyobb mennyiségű tananyagot ebben a formában nem tudják átadni a gyermekeknek. A tanítók szükségesnek tartották továbbá a gyakorlati irányú gazdasági oktatást és az egészséges életmódra nevelést. A tanításban is új módszerek kialakítását tartották fontosnak: a földrajzot vagy a művészeti tárgyak oktatását érdekesebbé, színesebbé óhajtották tenni, hogy a tanulók érdeklődését jobban felkeltsék. (97)

A bécsi döntések következtében még egy sajátos és érdekes probléma merült fel. A visszacsatolás előtt a határon túli területeken már működött a nyolcosztályos elemi népiskola, így a visszacsatolás után itt tovább működött ez az iskolatípus, míg az ország többi területén még nem létezett. Erről az 133.200-IX/1939 rendelet is rendelkezett. (98)

---

*A nyolcosztályú népiskola megvalósulását a tanítók közül néhányan csalódásként élték meg, mivel a falusi gyermekek 14 éves korukig nem tudtak mindennap iskolába járni. A gyermek munkaerő igénybevétele a mezőgazdasági munka során, valamint a szegénység nagyon megnehezítette a nyolcosztályos rendszer bevezetését. Az 1925-ben megvalósult tanterv mindeközben nem emelte az eddigi 6 évfolyam anyagát magasabb színvonalra.*

---

## Vélemények a tanítóképzés reformjáról

### *A probléma újrafogalmazása és újabb viták*

A tanítóképzés reformjával a Nemzetnevelés oldalain 1920-ban kezdtek el foglalkozni. A tanítók négyről hat évre óhajtották emelni a képzés idejét. (99) A tanítók megbecsülését mindez kétségtelenül növelte volna, magasabb kvalifikáltságot nyújtva számukra. (100) 1920-ban a 86.377. VIII. b. számú rendelet valóban hat évre emelte (101) a tanítóképzés időtartamát, azonban a tanítók és a tanítóképző tanárai az intézkedéssel szemben foglaltak állást. Amíg a tanítóképző intézeti tanárok a hat évfolyamú tanítóképzés mellett érveltek, addig a tanítók a középiskolai érettségire épülő kétéves tanítóképzőt tartották volna jónak. Azért nem tekintették kívánatosnak a hatéves tanítóképzőt, mert akkor 14 évesen kellett pályát választania az ifjúnak, valamint ez a hatéves képzés nem képesített semmi másra, mint kizárólag tanítóságra. Ha viszont valamelyik diák mégsem szeretett volna tanító lenni, nem tudott a képesítésével máshol továbbtanulni, illetve dolgozni. A következőkre hivatkoztak:

„...ma háborút viselt, két forradalmat átélt, szocialista, tán kommunista maszlagokkal telített nép előtt csak a föltétlen és biztos tudás, a minden körülmények között helyt álló férfi imponál... A tudás tehát fegyver, mellyel harcolva majdnem biztos a győzelem.” (Aczél Béla, állami tanító) (102)

Olyan vélemények is napvilágot láttak, melyek szerint a hatéves tanítóképzés megfelelő lenne, azzal módosítva, hogy külön vizsga után (szükség esetén négy évig latint is tanultak volna a diákok) ez a képzésforma is adott volna kibővítve érettségit akadémiai képzéssel az 5. és 6. évben. (103) Más tanítók kifejtették óhajukat, hogy a tanítóképzőt főiskolává szervezzék át, a tanítóképzőbe pedig ne a négy középiskolából lehessen menni, hanem érettség után, és a tanítóképző mint főiskola két évfolyamú szakiskola legyen. (104)

Az 1920-as rendelet megvalósulása ellenére az öt éves tanítóképzés működött. Az ehhez tartozó új állami tanterv az elemi oktatáshoz „Tanterv és utasítás” címen 1925-ben született meg. Az új tanterv az élet szükségleteinek, kívánalmainak óhajtott eleget tenni, „összhangba akarva hozni a népiskola belső életét a nemzet gazdasági, társadalmi, művelődési életével”. A katolikus tanítók nagy része nem volt elégedett ezzel az új állami tantervvel, mert úgy vélték, hogy nehéz a gyakorlatba átvinni, túlzottan szabad kezet adott a tanítónak, miközben nem nyújtott neki kellő támogatást. (105) Az 1926/1927-es katolikus népiskolai tanterv részben megoldást jelentett ezen problémákra. (106)

A Nemzetnevelésben a tanítóképzésről folytatódott vita során a véleményalkotók két táborra oszlottak. Ezek egyike a tanítóképzés főiskolai jellegűvé tétele mellett foglalt állást, így Kocsán Károly és Becker Vendel (107) például egy középfokú érettségire épülő főiskolai képzést tartott szükségesnek. Ennek megvalósítását Kocsán Károly azért vélte nélkülözhetetlennek, mert az „egész nemzet kultúrmértékének” emelése volt a cél, melyhez a tanítóképzés és népoktatás teljes reformja elkerülhetetlennek tűnt, miközben a nyolcosztályos népiskola kialakítása szintén szükségessé tette a tanítóképző szintjének emelését. (108) Mindezekkel szemben – a másik tábor – dr. Fináczy Ernő (109) és a tanítóképző intézeti tanárok többsége azon az állásponton volt, hogy a tanítóknak elegendő a meglévő képzők kifejlesztése, a főiskolai jelleg kialakítása pedig nem szükséges. (110) Anyagi gondokra hivatkoztak, minthogy a tanterv átalakítása, valamint a gimnáziumot vagy főiskolát végzett tanítók létminimumának emelkedése pénzt vont volna el az államkasszából. (111) Fináczy Ernő is emelni akarta ugyan a tanítók műveltségét, de ezt azzal kívánta elérni, hogy a 4. évfolyam végén szelekciós vizsgát tettek volna kötelezővé számukra. A jó eredményt elért tanulók mehettek volna a pedagógiumba, a közepesen rosszabb eredményt elért tanulók pedig maradtak volna még további két éven át a tanítóképzőben, s ők lettek volna az úgynevezett „fölemelt nivójú tanítók”. Az alsó tagozat IV. osztályú tanulói más egyetemi vagy főiskolai tanulmányra is lehetőséget biztosí-

tó tanítóképzői érettségit tehettek volna. Az 1928-ban tartott III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus (112) olyan határozatot hozott, amely szerint a gimnáziumi érettségire épülhetett a tanítóképző: a főiskola jellegű vagy a pedagógiai akadémia. (113) A tanítói oklevelet illetően az is felmerült megoldásként, hogy csak a tanítóképző főiskola felső tagozatának elvégzése és a „szakvizsga” (114) után lehessen azt megszerezni.

1928 végén, majd az 1929-es év folyamán újabb álláspont bontakozott ki, mely szerint a tanítót csak egyetemi végzettség teszi alkalmassá az új kompetenciák és tudás megszerzésére. Cséka Sándor, tanító elképzelése szerint a tanítónak az egyetem előtt nyolcosztályú tanítóképző gimnáziumba kellene járnia, ahol latin és görög helyett németet tanulna, így ha a tanítói pályára alkalmatlannak bizonyult, más egyetemen vagy főiskolán is tovább folytathatná tanulmányait az érettségi birtokában. (115) Latin és görög nyelvtudás nélkül azonban ekkor a tanulónak valójában nem állt módjában más egyetemre vagy főiskolába felvételt nyerni. Az egyetem gondolatát ellenzők azon a véleményen voltak, hogy ha más egyetemre is mehetnek a diákok, akkor aligha fogják a tanítói pályát választani. Balla Sándor, dr. Becker Vendellel egyetértésben, inkább a főiskolai végzettségű tanítói pályát kívánta vonzóvá tenni. (116) Dr. Becker Vendel ugyanis úgy vélte, hogy a tudományegyetemek szerepe a tudomány felderítetlen kérdéseire választ adni, a tanítóképző feladata ezzel szemben ezen ismeretek közvetítése, így továbbra is a középiskolai érettségire épülő két éves főiskolai tanítóképző gondolatát tartotta megvalósíthatónak. (117) Dr. Szilágyi Kornéliában az internátus gondolata is felmerült, ahol valódi oktatás-nevelés folyna, mely a növendékeket önnevelésre, rendezett élet kialakítására készítene fel, „szociális érzésű emberré, szilárd jelleművé” nevelné, valamint a képzőhöz tartozó kis kertben gyakorlati és gazdasági képzést folytatnának. (118)

### *Egy régi álmom törvényi formát ölt*

Az 1930-as években is folytatódott a vita a Nemzetnevelés hasábjában a tanítóképzés reformjáról. A szakműveltség szempontjából szükségnek tűnt a főiskolai tanítóképzés kialakítása, mert lépést kellett tartani a gyors ütemű változásokkal, hogy az élet újszerű viszontagságaival szemben is felkészült embereket nevelhessenek. A tanítók úgy vélték, azért is volt szükség a reformra, mert a nép gazdasági szempontú nevelése igen fontossá vált. „Be kellett látni”, hogy a „minden oldalról fenyegető gazdasági krízisek” szorításából csak önszorgással lehetséges megmenekülni. (119)

Dr. Sulyok Kálmán szerint a végzősöknek öt év tanítóképző elvégzése után érettségi végbizonyítványt kellett volna kapniuk, majd ezt követően három évig segédtanítóként működhetnek volna. Dr. Becker Vendel és a vele azonos véleményen levők azonban ezt nem tartották helyesnek, mert az a végbizonyítvány nem lett volna azonos értékű az érettséggel, azon kívül magasabb fokú képzést sem nyújtott volna. (120) 1938-ban így többféle elképzelés is kialakult a tanítóképző főiskolai jellegével kapcsolatban.

Dr. Becker Vendel az akkori tanítóképzők átszervezését javasolta, mégpedig olyan tanítóképző intézetekké, melyek a képzés éve alatt általános műveltséget nyújtottak volna, a tanulmányok végén megszerzett érettségi bizonyítvánnyal, egyúttal lehetőséget biztosítva a diákoknak más főiskolán való továbbtanulásra. Csak ezzel az érettséggel mehetek volna a hallgatók a tanítóképző akadémiaira. (121)

A tanítók aggodalmára válaszul 1938. április 18-án a Felsőházban Hóman Bálint a következőket mondta a tanítóképzéssel kapcsolatban: „Fontosabb a tanító az egyetemi tanárnál, mert a nemzeti kultúra a néptanítótól függ.” (122)

1938. április 30-án kihirdették az 1938. évi XIII. és a XIV. törvénycikket (123), melyek szerint az új tanítóképzés két részre tagolódtott:

Az alsó tagozat négy évfolyamú, gyakorlati irányú középiskolai jelleggel, a líceum elnevezést kapta. Középiskolai műveltséget nyújtott növendékei számára, és érettséggel zárult.

A törvény szerint a felső tagozat két évfolyamos lett volna, s akadémiának nevezték. (124) A középiskola négy alsó osztályának jeles vagy jó elvégzése szerepelt így a bejutás előfeltételeként. (125)

A líceumban és az akadémián a tanítványok vallásoktatásban, erős hazafias nevelésben részesültek volna. A tanítói hivatáshoz kétségkívül hozzátartozott az úgynevezett népszerűtői feladat, nem is szólva a minőségi testnevelésről és sportoktatásról, így a tanítóképzőben az egészséges életre neveléssel kapcsolatos ismereteket is el kellett sajátítaniuk. Fontos volt az is, hogy a sportot megszerettessék a gyermekekkel, valamint hogy a tanító sportemberként is jó példával járjon elől. (126)

A tanítók óhajának megvalósulása után rögvest jelentkeztek a problémák is. Az egyik negatív eredményként dr. Becker Vendel azt jelölte meg, hogy a líceumokba például felvételi vizsga nélkül lehetett bejutni, így nem érvényesült kellőképpen a diákok közötti szelekció. (127) Azt is szükségesnek tartotta volna, hogy a diákok a gyakorlóiskolákban négy éven át hospitáljanak (tehát már a líceumban elkezdve), ami nemcsak azoknak lehetett fontos, akik a tanítói pályára óhajtottak lépni, hanem azoknak is, akik végül mégsem választották a tanítói hivatást. A törvény biztosította a gazdasági oktatást (Becker Vendel hat éven át tartotta szükségesnek), valamint hat éven keresztül a hitoktatást és a testnevelést. Mivel a líceum érettségire készítette fel a leendő tanítóképző akadémia diákjait, a líceumban szükségesnek mutatkozott a tanítói tárgyak előtérbe helyezése. (128)

Az elemi oktatás és a tanítóképzés területén megfogalmazott tervek 1938-ban és 1940-ben történt törvényi formába foglalása végül mégis elmaradt a korábbi elvárásoktól.

## Zárszó

A revízió gondolata az egész korszakon átvonult. Eleinte csupán vágy formájában öltött testet, azonban a gyermekek és ifjak ideológiai nevelésében mindvégig kiemelkedő jelentőséggel bírt. A tanítók úgy gondolták, hogy közvetve nagy volt az érdemük a bécsi döntések megszületésében, ezért továbbra is folytatniuk kell a munkát a nevelés-oktatás eszközeivel, hogy még több sikerhez juttathassák az országot a revízió területén.

A magyar kultúr- és oktatáspolitikai fejlődése során mind a tanítóképzés, mind az elemi népoktatás reformja mérföldkönek számított. Megalapozta a magyar társadalom műveltségének és kultúrszintjének emelkedését, és kimagasló szerepe volt az analfabetizmus erőteljes csökkenésében. Sajnos a gyakorlati életben egyik sem valósult meg teljes mértékben a háborús viszonyok következtében. Az 1938. évi XIV. tc. az ország területgyarapodása és az emiatt előállt tanítóhiány következtében nem lépett életbe, és az 55.600/1941. VKM számú rendelet leállította a líceumok kiépítését. Így fennmaradt az immár kétnevű, öt éves tanítóképzés. A líceumi tanulmányoknak érettségi vizsgával való befejezését csak a 20.200/1945. VKM sz. rendelet tette lehetővé. Az általános iskolát a 6650/1945. M. E. sz. rendelet hívta életre (129), mely megszüntette az elemi népiskola zsákutcás jellegét. A Nemzetnevelésben egyértelműen tetten érhető a pedagógus-társadalom érdekellentéte mind az elemi oktatás, mind a tanítóképzés reformjának tekintetében: a tanítóképző intézeti tanárok az új típusú nyolcosztályos elemi népiskolában a felső tagozat négy osztályában kívántak tanítani, és ezzel összefüggésben azt sem tartották szükségesnek, hogy a tanítók magasabb végzettséget szerezzenek.

Szoros kapcsolat figyelhető meg a tanítóképzés és az elemi népiskola reformja között, hiszen a nyolcosztályúvá bővítés megkövetelte a tanítóképzés színvonalának emelését is, és így a továbbiakban megnyílt a lehetőség a nyolcosztályú elemi népoktatás kiépítésére is.

Összességében megállapítható, hogy a folyóirat 1919 és 1944 között hozzájárult a tanítóság, illetve a tanítóképzés szakmai színvonalának jelentős emeléséhez, miközben a korszak hivatalos oktatáspolitikai elveivel és a katolikus egyház álláspontjával azonosult.

Pedagógiai írásaival, a reformokhoz fűződő kommentárjaival és ötleteivel elősegítette a képzés-nevelés minőségi javulását.

### Forrás

*A Nemzetnevelés* következő cikkeire épült dolgozatom:

1919. november 15., 3. A keresztény kultúra iránya. 29–30.
1920. január 1., 1. A legközelebbi jövő feladatai. 3–5.
1920. január 15., 2. Hírek: A tanítóképzés reformja. 21.
1920. március 15., 6. Moravitz Lajos: A nemzeti öntudat szolgálatában. 49–50.
1920. május 1., 9. A honismeret a földrajzban. 91.
1920. június 15., 12. A béke. 121.
1920. szeptember 1., 17. Csóka Lajos: Keresztény nemzeti állam kiépítése. 175–177.
1920. szeptember 1., 17. Kavicsok, 177.
1920. október 1., 19. Hírek: Működik a mozicenzúra. 195.
1920. október 1., 19. Rendelet: Térkép. 197.
1920. szeptember 15., 18. Kokas Kálmán: Egy gondolat. 185. old.
1920. szeptember 15., 18. Hírek. 190.
1920. november 15., 22. Páky Károly: Néhány szó a tanítóképzés reformjáról. 214–215.
1920. december 1., 23. Benőcs József: A tanítóképzés reformjához. 224–225.
1921. február 15., 4. Atzél Béla: A tanítóképzés reformja. 26–27.
1921. március 15., 6. Kokas Kálmán: A tanítóképzésről. 44.
1921. április 1., 7. Szijártó László: Felirat a Miniszter Úrhoz. 50.
1921. április 15., 11. A tanítóság és a társadalom. 90.
1921. május 1., 9. Gyűléseink. 71.
1921. június 15., 12. Vargha Sándor: A tanítóság és a társadalom. 90–91.
1921. június 15., 12. Benőcs József: Tanítóképzésünk. 91–92.
1921. július 15., 14. Váradai József: Iskolarendszerünk reformja és kultúr-politikánk irányelvei. 119–120.
1921. augusztus 15., 16. A beiskoláztatási törvény. 135–137.
1921. szeptember 15., 17. Iskolarendszerünk reformja és kultúr-politikánk irányelvei. 150–152.
1921. október 1., 19. Várdai József: A magyar tanítóképzés újjászervezése. 157–158.
1921. október 1., 19. Váradai József: Iskolarendszerünk reformja és kultúrpolitikánk irányelvei. 158.
1921. október 15., 20. Váradai József: Iskolarendszerünk reformja és kultúrpolitikánk irányelvei. 169.
1921. november 15., 22. Népfőiskolai tanfolyam Budapesten. 182.
1921. november 15., 22. Népfőiskola Csongrádon. 184.
1921. november 15., 22. Népfőiskolák Esztergom megyében. 187.
1922. február 28., 2. Váradai József: Tanítás és hittanítás. 26–28.
1922. február 28., 2. Váradai József: Népfőiskolai tanmenetek. 30.
1922. július 30., 7. Váradai József: Népfőiskolai tanmenetek. 120–121.
1923. szeptember 30., 18. Az ifjúsági irodalom. 142–143.
1923. szeptember 30., 18. A ma tanítója. 144–145.
1923. december 31., 24. Rendelet. 280.
1924. január 15., 2. Eöri János: Haditerv az analfabetizmus ellen. 2–3.
1924. január 15., 2. Fekete Gyula: A tanítóképzés reformja. 4–7.
1924. február 1., 3. Kocsán Károly: A katolikus iskola jelentősége. 18–19.
1924. március 1., 5. Kocsán Károly: 100 millió korona – 1 millió analfabéta. 42–43.
1924. március 15., 6. Velledits László: A katolikus népiskola. 54–55.
1924. március 15., 6. Kocsán Károly: A jövő tanítója. 58–59.
1924. május 15., 10. Bogár Viktor: A katolikus iskola jelentősége. 94–95.
1924. november 1., 11. Mattos Béla: A nyolcosztályú népiskola. 240–241.
1924. december 15., 24. Mattos Béla: A nyolcosztályú népiskola. 274–276.
1925. január 15., 2. Népiskoláink könyvtáraiért és népművelésünk biztosításáért. 13–14.
1925. január 15., 2. Kocsán Károly: Itt az idő, hogy kath. Iskoláinkat szaporíthassuk!, 14–15.
1925. március 1., 5. Dr. Babura László: Vallásos iskolákat!, 49–50.
1925. március 15., 6. Nyolcosztályú népiskola. 65.
1925. április 1., 7. Az akarati nevelés néhány tényezője. 82.
1925. április 1., 7. Biloveszky József: A katolikus ifjúsági könyvtár feladatai elvi szempontból. 83–84.
1925. április 1., 7. A katolikus iskola jelentősége. 84–85.
1925. május 15., 10. Farkas József: Az elemi iskola reformja. 133.
1925. május 15., 10. Rendelet: 78.673/1925. VI. sz. VKM rendelet. 142o.
1925. július 1., 13. A Levente Egyesületek. 177.
1925. július 1., 13. Kádár László: A tanító társadalmi szereplése és tekintélye. 177–180.
1925. október 1., 19. A kultuszminiszter öt törvényjavaslata. 299.
1925. október 15., 20. Ifjúsági egyesületek. 306–307.
1925. október 15., 20. Hírek: 29 milliárd népiskolák építésére. 317.
1925. december 1., 23. A katolikus népiskolai tanterv revíziója. 354–357.
1926. január 1., 1. Szkalka Lajos: A katolikus elemi népiskolák tantervének revíziója. 4–5.
1926. január 1., 1. Romhányi Sándor: Leventenevelés. 5–6.
1926. február 15., 4. Az új tanterv végrehajtása. 49–50.

1926. február 15., 4. Radványi Lajos: Az iskolán kívüli népnevelés problémájához. 50–53.
1926. február 15., 4. Hírek: 4 millió aranykorona tanyasi iskolák építésére. 58–59.
1926. április 1., 7. Iskolán kívüli népművelés vázlata. 98–100.
1926. április 1., 7. Rendeletek. 110.
1926. augusztus 1., 15. A betűvetés. 226.
1926. november 1., 21. Moldován M.: A katolikus népiskolák új tanterve: Bevezető sorok. 324–325.
1926. november 15., 22. Dovcsák József: A katolikus népiskolák új tanterve: Az új tanterv végrehajtásának nehézségei. 341–343.
1926. december 1., 23. Remenyik Jenő: A katolikus népiskolák új tanterve: Mikor szűnnek meg az új tanterv végrehajtásának nehézségei? 256–257.
1926. december 15., 24. Tóth Lajos: A katolikus népiskolák új tanterve: A kezdet nehézségei. 373–374.
1927. június 1., 11. Molnár Zsigmond: A leventeoktató tökéletesítése. 165–167.
1927. július 1., 13. Wittendorf István: Az új katolikus tanterv belső értékei. 198–200.
1927. augusztus 15., 16. Ács József Zoltán: A leánylentevékről. 242.
1927. október 15., 20. Szabó Ferenc: Az új katolikus tanterv belső értékei. 309–311.
1927. november 1., 21. Az új katolikus tanterv belső értékei. 328–330.
1927. december 15., 24. Hírek: A felsőház a nyolcosztályú elemi iskola ellen. 378.
1928. január 15., 2. Hírek – nyilatkozat. 26.
1928. február 1., 3. Moldován M.: Testgyakorlat tanítása. 37.
1928. február 15., 4. A leventeintézmények eredményesebbé tétele. 54–56.
1928. május 1., 9. A tanítóképezdei tanárok közgyűlése a főiskolai tanítóképző ellen foglalt állást. 141.
1928. május 15., 10. Tanítók ügye a képviselőházban. 146–148.
1928. július 1., 13. Megvalósul a nyolcosztályú népiskola., 193–194.
1928. július 1., 13., A m. kir. VKM miniszter rendelete a nyolcosztályú népiskola törvényjavaslat tervezetének elkészítéséről. 194–195.
1928. július 1., 13. Huber János: A lélek és a test összehangzatos művelése az irredentizmus szolgálatában. 195–197.
1928. november 1., 21. Dr. Becker Vendel: A tanítóképzés reformjáról. 326–328.
1928. december 15., 24. Cséka Sándor: A tanítóképzés reformja. 371–374.
1929. január 1., 1. A tanítóképzés reformja. 9–10.
1929. február 1., 3. A népiskola és a tanítóképzés reform. 33–34.
1929. február 1., 3. Prockl Gyula: A nyolcosztályú népiskoláról. 34–37.
1929. február 1., 3. Dr. Becker Vendel: A tanítóképzés reformja. 37–38.
1929. április 1., 7. Berkes János: A nyolcosztályú népiskoláról. 100–101.
1929. június 15., 12. Az ötezredik népiskola. 177–178.
1929. július 15., 14. Dr. Becker Vendel: A tanítók magasabb képzése. 210.
1929. szeptember 1., 17. Dr. Szilágyi Kornélia: A tanítóképzés reformja. 258–260.
1930. január 1., 1. Dr. Becker Vendel: A tanítóképzés reformja. 3–5.
1930. május 1., 9. A megcsonkított fizetés veszedelme. 129–130.
1930. május 1., 9. Egyesületi élet, 139–140.
1930. május 15., 10. Erről is beszélünk..., 145–146.
1930. május 15., 10. Tanítók ügye a képviselőházban. 146.
1930. szeptember 1., 17. Ósz Lajos: A tanító teendője a magyar dal, népzene és népművészet védelmében. 259–261.
1930. szeptember 1., 17. Straub Ferenc: A természeti és gazdasági ismeretek tanítása a nevelés szolgálatában. 261–263.
1930. szeptember 15., 18. Becker Vendel: A tanítóképzés reformja. 275–278.
1931. április 15., 8. Magyar nevet a tanítónak! 123.
1931. május 15., 10. Szűcs István: Pedagógiai szemináriumok tanyán. 146–147.
1931. június 15., 12. Tanító és a politika. 177.
1931. július 15., 14. A sajtó és a katolikus tanító. 210.
1931. szeptember 15., 18. sz., Hírek, 277.
1931. október 15., 20. Dr. Horváth Győző: A katolikus elemi iskola létjoga és életkérdése. 301–304.
1932. január 15., 2. Az ifjúság nevelésétől függ a magyar nemzet sorsa. 19–22.
1932. február 15., 4. Petró Kálmán: Mezőgazdasági szakoktatás. 50–52.
1932. június 1., 11. Újság az iskolában. 164–165.
1932. június 15., 12. Németh Lajos: Hogyan segíthet a tanító népünk gazdasági helyzetén?, 178–181.
1932. július 15., 14. Dr. Horváth Győző: A hitfelekezeti elemi iskolák fenntartásáról. 211–213.
1933. július 1., 13. sz., dr. Sulyok Károly: Hogyan segíthet a tanító népünk gazdasági helyzetén? 195–197.
1934. március 17., 6. Dr. Kovács Alajos: A tanítók és a névmagyarosítás. 83–84.
1934. május 15., 10. Dr. Sulyok Kálmán: Belső reformok felé. 149–150.
1934. július 15., 14. Dr. Becker Vendel: Belső reformok felé. 211–213.
1937. február 1., 3. Tóth Nándor: A népművelés és a nyolcosztályú elemi népiskola. 38–39.
1937. március 16., 6. Kisházi Mihály: A szélsőségek ellen. 81–83.
1937. április 1., 7. Hírek: A visszaadott nyelv. 109.
1937. augusztus 1., 15. Hírek. 231–232.
1937. szeptember 1., 17. Ledneczky József: Eucharisztikus világkongresszus a világbéke jegyében. 277–278.
1937. szeptember 15., 18. Hanuszik Antal: A rádió a magyar kultúra szolgálatában. 294–295.
1938. január 15., 2. Huszár Győző: Tanítóképző akadémia. 17–18.
1938. január 15., 2. Rendeletek. 24.
1938. február 1., 3. Bajnok Géza: A tanítóképző-akadémia és a tanítók továbbképzése. 33–34.
1938. február 1., 3. Kisházi Mihály: A főiskolai tanítóképző élé. 34–36.
1938. február 15., 4. Ujhelyi István: Néhány szó a tanítóképzés reformjához. 50–51.

1938. március 1., 5. Dr. Vöőné Pécs Mária: Mít tanulhat a nemzet Szent István Intelmeiből? 65–66.  
 1938. április 1., 7. Kocsis Mihály: Tanítói hivatás – főiskola tanítóképző és testnevelési szempontjai. 99–100.  
 1938. április 1., 7. Hírek: Új állami imádság. 109.  
 1938. május 1., 9. Dr. Vöőné Pécs Mária: Nevelő hatás és az Eucharisztia. 129.  
 1938. május 1., 9. Hírek: Hóman Bálint beszéde. 140.  
 1938. május 1., 9. Hírek: Filmoktatás. 140.  
 1938. június 1., 11. A nagy ünnep. 161–162.  
 1938. augusztus 15., 16. Dr. Becker Vendel: Tanítóképzés reformja és a közvélemény. 242.  
 1938. augusztus 15., 16. Huszár Győző: Néhány szó a tanítóakadémiáról és liceumról. 243–244.  
 1938. szeptember 1., 17. Dr. Becker Vendel: Tanítóképzés reformja és a közvélemény. 275–276.  
 1938. szeptember 1., 17. Hírek: Meghívó a Magyarországi Katolikus Tanítóegyesület Országos Szövetség Eucharisztikus és Szent István emlékűnnepre. 284.  
 1938. november 1., 21. A Szent Jobb példamutatása. 306–310.  
 1938. november 15., 22. Németh Lajos: Egymillió magyart köszöntünk. 354.  
 1938. november 15., 22. Hírek: Köszöntés Felvidékre. 365.  
 1938. november 15., 22. Szabó D. Béla: Adjon Isten! Mindent vissza! 369.  
 1938. december 1., 23. Rendelet. 373.  
 1939. január 15., 2. Fuchs Ilona: Mindent vissza! 29.  
 1939. március 15., 6. Szabó D. Béla: Népiszkoláink és a koreszmék. 81–82.  
 1939. április 1., 7. Uhlárik István: Hogyan beszéljünk? 107.  
 1939. május 15., 10. Rózsa József: Népiszkola és világnézet. 146–149.  
 1939. május 15., 10. Török Miklós: Magyar ruha, magyar lakás ... 149–150.  
 1939. június 1., 11. Rózsa József: Népiszkola és világnézet. 165–166.  
 1939. július 1., 13. Nemes János: Hazafias dalaink éneklése. 194–195.  
 1939. július 15., 14. Maróti Béla: Egy készülő törvény margójára. 210–212.  
 1939. július 15., 14. Rendelet. 232.  
 1939. augusztus 15., 16. Bizzer János: Mai magyar élet. 241–243.  
 1939. augusztus 15., 16. Hírek: A nyolcosztályú népiszkola bevezetése. Népművelési törvény. 246.  
 1939. szeptember 1., 17. Oktatófilm hazánkban. 279–280.  
 1939. október 1., 19. Rendelet. 311.  
 1939. október 15., 20. Kocsán Károly: Jöjjetek! 309.  
 1940. február 15., 2. Hűség és halál. 9–10.  
 1940. április 15., 8. Rendeletek. 65.  
 1940. június 1., 11. Kocsán Károly: Korszalkalotó... 89–90.  
 1940. július 1., 13. Barabás András: A nyolcosztályú elemi népiszkola – mint valóság. 105–106.  
 1940. augusztus 15., 16. Fügedi Péter: Milyen legyen a katolikus népiszkolák felső tagozata? 129–130.

1940. szeptember 15., 18. Kocsán Károly: Boldog napok. 145.  
 1940. szeptember 15., 18. Az 1940. XX. tc. 146.  
 1940. augusztus 15., 16. Honismeret–hazatudatosság. 130.  
 1940. december 1., 23. A tanító kettő feladata. 185.  
 1941. február 15., 4. Mozi és katolicizmus. 25.  
 1941. május 1., 9. Kocsán Károly: Köszöntjük Dél tanítóit! 73.  
 1941. július 15., 14. Hírek: Kötelező a formaruha... 117.  
 1941. augusztus 1., 15. Hírek: Kötelező lesz az iskolai formaruha. 123.  
 1942. február 15., 4. Rendelet. 25–26.  
 1943. november 1., 21. Dr. Becker Vendel: A keresztény nemzeti népiszkolák jövő alakulása. 161–162.  
 1943. december 1., 23. Dr. Becker Vendel: A keresztény nemzeti népiszkolák jövő alakulása. 178–180.

#### Egyéb pedagógia folyóiratok

##### *Tanítók Lapja*

1923. október 20., 16. Roth Kálmán: Az 5 évfolyamú tanító- és tanítónőképző intézet. 3–4.  
 1928. május 15., 10. Ormós Lajos: III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 1–2.  
 1928. június 1., 11. Ormós Lajos: III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 1–2.  
 1928. július 15., 12. Ormós Lajos: A III. Tanügyi Kongresszus értesítője. 2–3.  
 1935. december 1., 15. Mi lesz velünk? 5–6.  
 1938. május 1., 9. Ormós Lajos: Református Tanítóképző akadémiák. 1.  
 1940. január 15., 2. Kiss Gyula: A nyolcosztályú népiszkola problémája. 1–2.  
 1940. február 1., 3. Kiss Gyula: A nyolcosztályú népiszkola problémája. 1–2.  
 1940. február 15., 4. Ormós Gyula: A nyolcosztályú népiszkola problémája. 1–2.  
 1940. március 1., 5. Ormós Lajos: A nyolcosztályú népiszkola. 2–3.  
 1940. március 16., 6. A népiszkolai tanterv hibái. 7–8.  
 1940. március 16., 6. Sziágyi Dezső: Szélgjegyzetek a nyolcosztályú népiszkola margójára. 5–6.  
 1940. július 1., 13. Réthy Lajos: Tapasztalataim a nyolcosztályos népiszkolával kapcsolatban. 13.

##### *Sárospataki Református Lapok*

1933. szeptember 17., 38. Mátyás Ernő előadása a szeptember 16-i évmeignyító ünnepségen. 213–215.

##### *Debreczeni Protestáns Lap*

1938. november 15., 12. Révész Imre: A mi örömünk. 285–287.  
 1938. június 15., 6. Dr. Veress István: A tanítóképzés új rendje a református egyházban. 140–142.

## Jegyzet

(1) Kocsán Károly (sz. 1884): tanító, 1931-től országgyűlési képviselő, az Országos Katolikus Tanügyi Tanács titkára, majd az Országos Katolikus Tanítóegylet főtitkára, a katolikus Népszövetség főtitkára.

(2) Huszár Károly (1882–1941): politikus, miniszterelnök. Eredetileg tanító, majd a Néppárt, ill. a Népiújság szerkesztője. A második és harmadik Friedrich-kormányban 1919. aug. 15-től nov. 24-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter, majd 1919. nov. 24-től 1920. márc. 15-ig az ún. koncentrációs kormány miniszterelnöke.

(3) 1919, 3. 29–30.

(4) Erdősi Károly (sz. 1873): pápai prelátus, címzetes apát, a Szent István Társulat alelnöke, az Élet című lap felelős szerkesztője.

(5) Finta Sándor (1889): szombathelyi római katolikus iskolaigazgató-tanító, költő, író. A Dunántúli Tanítók Lapjának is felelős szerkesztője.

(6) Karlovitz, 2001, 26.; Széchy, 1997, 17–25.

(7) Kelemen, 1994, 33–39.

(8) Papházi, 1994, 168.

(9) Mészáros, 1991, 2–5.

(10) Mészáros, 1991, 2–5.; Szendi, 2002, 125.

(11) Nagy M., 1996, 202.

(12) 1920., 17. 177. 1921., 6. 44. 1921., 11. 90.

(13) 1926., 10. 146.

(14) Kornis Gyula (1885–1958): filozófus, egyetemi tanár, piarista, kultúrpolitikus, az MTA tagja (1916, 1928, íg. 1934, t. 1941–1946

(15) Lányi, 1997, 51.

(16) Nagy M., i.m. 202.

(17) Kiss, 1992, 15.

(18) 1920, 12. 121. 1926, 15. 226. 1928, 13. 195–197.

(19) A revízió kérdésében a fokozatok szempontjából megkülönböztethető pragmatikus revízió, mely mindent vissza óhajt szerezni, ez az optimum. Az etnikai revíziót a baloldal és a liberális legitimitások képviselték. A kormányok a totális revíziót sosem merték felvállalni, ez csak a szélsőjobboldal tervében szerepelt. (Ormos, 2003, 75–86.)

(20) 1920, 6. 49–50. 1920, 9. 91. 1920, 19. 197. 1923, 18. 144–145.

(21) 1931, 10. 147.

(22) 1925, 13. 177–180. 1931, 10. 147. 1937, 18. 294–295. 1938, 11. 161–162. 1939, 6. 81–82. 1939, 11. 165–166.

(23) 1924, 5. 42–43. 1926, 7. 98–100.

(24) 1926, 4. 50–53.

(25) 1926, 1. 5–6. 1927, 11. 165–167. 1928, 3. 37. 1928, 4. 54–56.

(26) 1925, 7. 82. 1925, 20. 306–307.

(27) 1927, 16. 242.

(28) 1921, 22. 182. 184. 187.

(29) Klebelsberg Kuno működése átfogta a nemzeti kultúra egész területét. Programot dolgozott ki és indított meg az iskolán kívüli népművelés fejlesztésére. 1924. évi törvényével létrehozta az új középiskola-típust, a reálgimnáziumot. Hasonlóan járt el a leány-középiskolákkal is. Biztosította a vidéki tudományegyetemek fenntartását és fejlesztését, decentralizálta az oktatást. Nevéhez fűződik a külföldi ösztöndíjrendszer kidolgozása, valamint tudományos élet támogatása.

1925–30-ban 9–10%-kal részesedett az állami költségvetésből a kultusztárca (1900–13: 2–5,5%). (Romsics, 2001, 174–187.) Klebelsberget Kunot Ernst Sándor (1870–1938) követte a tárca élén: pápai prelátus, a magyarországi keresztényszocialista mozgalom egyik vezetője. 1931. augusztus 24. és december 16. között vallás- és közoktatásügyi miniszter.

(30) 1931, 10. 146–147.

(31) 1925, 2. 14–15.

(32) Kocsán Károly (sz. 1884): tanító, 1931-től országgyűlési képviselő, a Nemzetnevelés szerkesztője 1919 és 1922 között, majd 1935 és 1944 között. Az Országos Katolikus Tanügyi Tanács titkára, majd az Országos Katolikus Tanítóegylet főtitkára, a katolikus Népszövetség főtitkára.

(33) Dr. Horváth Győző: püspök, kalocsai nagyprépost, felsőházi tag

(34) 1924, 6. 54–55. 1924, 10. 94–95. 1925, 5. 49–50. 1931, 20. 301–304. 1932, 14. 211–213.

(35) 1925, 20. 317. 1926, 4. 58–59.

(36) 1923, 18. 142–143. 1932, 2. 19–22.

(37) 1925, 2. 13. 1925, 7. 83–84.

(38) 1920, 19. 195.

(39) 1925, 5. 49–50. 1925, 7. 84–85.

(40) Teleki Pál szerint az iskolában teljes államhűségre kell nevelni a gyerekeket. Hűség az állami tudathoz, az államnak önmagáról kialakított felfogásához, egyéni lényéhez. Az államhatalom olyan magyarázata, amely szerint ez csak annyiban kötelez, hogy az állam törvényeit tisztelni kell és ellenük nem szabad véteni, még távolról sem jelentí az államhoz való teljes hozzátartozást. Ez csupán olyasmihhez kapcsolódó hűség, amely tőlünk kívül áll, idegen. A honfíui hűség más: az államhoz, mint hazához fűz olthatatlan, lényünkéből való hűség. (Teleki, 1994, 59.)

(41) 1922, 2. 26–28.

(42) 1925, 13. 177.

(43) 1931, 12. 177.

(44) Nevéhez fűződik az 1934. évi középiskolai reform, melyben megvalósult az egységes középiskola, a gimnázium, ahol a nemzetismereti oktatás központi szerepet kapott. 1935. évi tanügyigazgatási törvényben átalakította, központosította a tanügyigazgatást. (Szabolcsi – Mann, 1997, 68–69.) A hómáni nemzetnevelés az öncélú nemzet fogalmával kapcsolódott össze, ami annyit jelentett, hogy a nevelés célja maga a nemzet. Ebből következik, hogy van nemzetnevelés is, hiszen ahogy az egyént, úgy a nemzetet is nevelni kell. Hóman Bálint a *Kulturánk mai kérdései* c. munkájában kifejtette, hogy a kultúra nem luxus, érdemes érte anyagi és erkölcsi áldozatot hozni. Úgy vélte, hogy a kulturális szervezetek átépítésével és az intézmények átszervezésével biztosítani lehetett mindazoknak a nélkülözhetetlen és életképes kulturális intézményeknek a fennmaradását és jövőbeni fejlődését, amelyek nélkül egészséges kulturális élet nem is létezhet. A hazafias nevelés szolgálatába állította a nemzeti világnézet a nemzeti erkölcs és a magyar jellem kialakítását. (Nagy, 1997, 217., 220.) Minisztersége ideje alatt a tárca 1932–33: 13%, 1934–35: 12%, 1937–38: 11%-ban részesült a költségvetésből. (Romsics, 2001, 174–187.) Hóman

Bálintot Teleki Pál (1879–1941) követte a miniszteri székben, aki 1938 május 14. és 1939 február között kultuszminiszter Imrédy kormányában. Teleki Pál „katolikus szellemű nemzetnevelési programot képzelt el, melynek keretében az ország lakosait nemzetű óhajította szervezni. A nemzetűé válás eszközeként a pedagógiai nevelést tekintette, mellyel „minden magyar lakost rá kell döbenteni magyarságára, és az ahhoz kapcsolódó kötelességére. (Mészáros, 2000, 242–277.) A korszak utolsó vallás- és közoktatásügyi minisztere Szinyei Merse Jenő (1888–1957): 1942. július 3. és 1944. március 22. között a Kállay-kormányban.

(45) 1937., 17. 277–278.

(46) 1921., 14. 119–120. 17. 150–152. 1922., 2. 30. 7. 120–121. Sárospataki Református Lapok, 1933, 38. 213–215.

(47) 1938, 21. 306–310.

(48) 1938, 9. 129.

(49) 1938, 17. 284.; 1938, 21. 310.

(50) Azt is meghatározták a rendeletben, hogy a hangos elmondás közben ütemesen kellett tagolni, mert ez erősítette a kollektivitás érzését, míg a csendes ima az individuális felelősségtudatot. (Nagy, 1997, 213–215.), 1938, 7. 109.

(51) 1938, 3. 36. 1938, 7. 99–100. 1938, 17. 275–276.

(52) 1938, 9. 140. 1939, 17. 279–280. 1941, 4. 25.

(53) 1932. 11. 164–165.

(54) Első bécsi döntés: 1938. november 2.: Kassa, Munkács, Ungvár, Sátoraljaiújhely, Érsekújvár, Komárom Beregszász, Losonc, Léva. 1939. március 13–17.: Kárpátalja megszállása.

Második bécsi döntés: 1940. augusztus 30.: É-Erdély (Kolozsvár, Beszterce, Szatmárnémeti, Nagyvárad) 1941. április 13.: délvédelmi területek birtokbavétele.

(55) 1938., 22. 369. 1939., 2. 29. Debreczeni Protestáns Lap, 1938., 12. 285–287.

(56) 1938., 22. 354. 1938., 22. 365. 1939., 20. 309. 1940., 18. 145. 1941., 9. 73.

(57) 1939., 16. 241–243.

(58) 1941., 14. 117. 1941., 15. 123.

(59) 1939., 10. 146–149. 1939., 13. 194–195.

(60) 1939., 7. 107.

(61) 1931., 8. 123.

(62) 1934., 6. 83–84.

(63) 1937., 6.81–83. Teleki Pál a magyarországi svábokat ún. önkéntes kisebbségnek tekintette, tehát olyanoknak, akik hívásra vagy hívás nélkül egyesével, kis csoportokban vagy nagy tömegben vándoroltak be az országba, így nem feltétlenül tarthatnak jogot kisebbségvédelemre. A nyilvánosság előtt azonban azt hangsúlyozta, hogy szakítani akar a magyarosítás politikájával, garantálja a kisebbségi nyelv szabad használatát, de ez nem jelenti a kollektív jogok biztosítását. Hóman Bálint a németekkel és a szlovákokkal szemben egyértelmű és nyilvános nemzetiségi programot sürgetett. (Spannenberger, 2005, 73., 171., 202–203., 225., 229., 236., 314–315.)

(64) Rendezte a népoktatást, kimondta a tankötelezettséget 6 és 12, illetve a tovább nem tanulók számára 15 éves korig, rendelkezett az iskolaállítási jogáról és kötelességéről, meghatározta az oktatás tartalmát, állást foglalt a világi népoktatás és az anyanyelvi oktatás mel-

lett, normákat szabott a tárgyi és személyi feltételek terén, valamint az ellenőrzés és a felügyelet vonatkozásában. (Kelemen, 2002, 121–124.; Romsics, 2001, 41.)

(65) 1921, 16. 135–137.

(66) 1923, 24. 280.

(67) Váradi József: tanítóképző intézeti tanár, népfőiskolai igazgató

(68) 1921, 19. 158. 20. 169.

(69) 1921, 22. 182. 184. 187.

(70) Az ún. keresztény-nemzeti eszmerendszer megszületésének legfontosabb kiváltó oka az 1918–1920 közötti Magyarország általános helyzetében, közérzetében kereshető. Sokan úgy érezték, hogy egy vesztes háború, forradalmak, a Tanácsköztársaság, a trianoni békeszerződés, a kisantant okozta külpolitikai elszigeteltség után Magyarországnak nem csak a gazdasági rendszerét, politikai struktúráját kellett helyreállítani, hanem a magyarság szellemiségét, gondolatvilágát is. Többen vélték úgy, hogy „a Magyarországot ért tragédiák okozói az idegen eszmék. ezért a tradicionális valóságosságot erőteljesen támogatni kellett a közélet valamennyi területén. A keresztény-nemzeti fogalom Bangha Béla és Prohászka Ottokár nevéhez fűződik. Horthy Miklósnak rendszer megújításához szüksége volt az egyházak erkölcsi tekintélyére. (Fazekas, 2000, 2. 8–11.)

(71) 1924, 2. 2–3. 1924, 24. 274–276.

(72) 1925, 6. 65. 1925, 10. 133.

(73) 1924, 11. 240–241. 1924, 24. 274–275.

(74) 1925, 19. 299.

(75) Az iskolaépítési akció a magyar népoktatás fejlesztése céljából valósult meg. Az 1926. évi törvény végrehajtási rendeleteit az építkezések szempontjaiból vizsgálta. A törvény előírta, hogy ízléses, a művészeti szempontokat is figyelembe vevő, egy- és kéttantermes, tanítói lakással egybekapcsolt iskolák létesüljenek. Fontos kikötés volt az is, hogy csak szilárd anyagot (égetett téglát, terméskövet, esetleg mészhomoktéglát) volt szabad felhasználni. (Szabolcsi – Mann, 1997, 73.)

(76) 1926, 7. 110.

(77) 1929, 3. 33–34.

(78) 1927, 24. 378. 1928, 2. 26. *Tanítók Lapja*, 1928, 10. 1–2. 11. 1–2. 12. 2–3.

(79) 1929, 3. 34–37. 7. 100–101.

(80) 1928, 10.146–148. *Tanítók Lapja*, 1928, 10. 1–2.

(81) 1926. VII. tc. az érdekeltségi népiskolákról a mezőgazdasági népesség számára.

(82) 1928, 13. 194.

(83) 1928, 13.194–195.

(84) 1939, 14. 210–212.

(85) 1929, 12. 177–178.

(86) 1931, 20. 301–304.

(87) 1930, 9. 129–130. 139–140. 10. 145–146, 1932., 4. 50–52. 12. 178–181. 1933, 13. 195–197.

(88) 1931, 18. 277.

(89) 1937, 3. 38–39.

(90) 1939, 16. 246.

(91) 1940. XX. tc – tankötelezettség a nyolcosztályos népiskolában. A törvény kimondta, hogy vagy 8 éven át minden nap oktatásban és nevelésben részesüljenek a gyermekek, vagy 6 éven át + 2 év mindennapos mezőgazdasági népiskolai oktatásban. A 9. évben összesen

maximum 40 gyakorlati tanítási napot kell töltenie. Előírta a vallásos nevelésre vonatkozó kötelezettségeket is. Mind a szülő, mind a tanító feladata lett ennek megvalósulása. (Sárkózi, 1980, 154–160., 188., 227.) (92) 1940, 11. 89. 1940, 18. 146.; (*Tanítók Lapja*, 1940, 6. 5–6.)

(93) A törvény megszületése után, a végrehajtás szakaszában olyan vélemények láttak napvilágot, melyek szerint kerülni kellene, hogy hazánkban még ugyanazon község gyermekei között is, már a serdülés előtti korban iskolázási különbség legyen. Ezenkívül az a probléma is felmerült, hogy a népiskola felső tagozatát végzett tanulók helyzete és esélye rosszabb a középiskolát végzettekkel szemben. A korabeli pedagógiai sajtótermékek oldalain a népiskola zsákutca-jellegéről és az oktatási rendszer kasztszerűségéről egyszerűen nem vettek tudomást. (Nevelésügyi Szemle, 1943, 101–108. In Szabolcsi – Mann, 1997)

(94) 1921, 9.71.

(95) A református tanítók is a református iskola lefokozását látták a törvényben, hiszen a törvény előtt hat évig voltak a diákok a református iskola padjaiban. (*Tanítók Lapja*, 1940, 5. 2–3. 6. 7–8.)

(96) 1940, 13. 105–106. 1940, 16. 129–130. 1940, 18. 146. 1943, 21. 161–162. 23. 178–180. Felvidéki Magyar Tanító, 1940, 1–2. 3–8. In Szabolcsi – Mann, 1997; *Tanítók Lapja*, 13.13.

(97) 1927, 13. 198–200. 20. 309–311. 21. 328–330. 1930, 17. 261–263.

(98) 1938, 23. 373.

(99) 1920, 2. 21.

(100) 1920, 18. 185.

(101) 1920, 18., 190.

(102) 1921, 4. 26.

(103) 1920, 22. 214–216. 23. 224.

(104) 1921, 7. 50. 1921, 12. 90–92. 1921, 19. 157–158.

(105) 1925, 23. 354–357. 1926, 4. 49–50.

(106) 1926, 22. 341–343.

(107) Becker Vendel (1878): katolikus pap, Szentszéki bíró, tanügyi főtanácsos, a csanádi egyházmegye katolikus iskoláinak főtanfelügyelője.

(108) 1924, 6. 58–59. *Tanítók Lapja*, 1940, 2.1–2. 1940, 3. 1–2.

(109) Finácsy Ernő (1860–1935): pedagógus, egyetemi tanár, az MTA tagja 1904-től az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető elnöke. A Magyar Pedagógiai Társaság elnöke.

(110) 1924, 2. 4–7. *Tanítók Lapja*, 1923, 16. 3–4.

(111) 1928, 9. 141.

(112) A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson a tanítóképző intézeti tanárok határozottan elutasították a középiskolai érettségire építendő legalább két teljes évfolyamra kiterjedő, akadémiai jellegű tanítóképző főiskolával (benne egyetemi részképzéssel) kapcsolatos javaslatot. A kongresszus tanító tagjai azonban szervesen léptek fel, és leszavazták a tanítóképző intézeti tanároknak a kéttagozatú, ám szerves egységet alkotó, főiskolai jellegű felső tagozattal, ám lényegében azonos tanári karral, internátussal bíró új tanítóképzőre vonatkozó javaslatát. Döntésüket még az sem befolyásolta, hogy – számukra tett engedményként – a Molnár Oszkár által beterjesztett javaslat a IV. évfolyam végén érettségi vizsgát helyezett kilátásba, s különbözőzeti vizs-

gával bármilyen középiskolai érettségivel lehetővé kívánta tenni a felső tagozatra való beiratkozást. (Donáth, 2002)

(113) 1934., 10. 149–150. *Tanítók Lapja*, 1928., 10.1–2. 11. 1–2. 12. 2–3.

(114) 1928., 21. 326–328.

(115) 1928., 24. 371–374.

(116) 1929., 1. 9–10.

(117) 1929., 3. 37–38. 14. 210.

(118) 1929., 17. 258–260.

(119) 1930. 1. 3–5. 18. 275–278. 1934., 10. 149–150.

(120) 1934., 14. 211–213. 1938., 4. 50–51.

(121) 1938., 3. 34–35.

(122) 1938., 9. 140.

(123) 1938. évi XIII. tc. a gyakorlati irányú középiskoláról. 3. §-tól 31. §-ig: a liceum-ról.

XIV. tc. a tanítóképzésről, mely a tanítóképző akadémiákról szól (CJH. 1938. évi tc. Bp. 1939. 106–129. o.) (124) 1938., 2. 17–18.

(125) Az tette lehetővé a törvény megszületését, hogy a VKM időszerűnek látta a tanítói túltermelés korlátozását, mivel az akkor működő tanítóképző intézetek a tanítóknak, főleg a tanítónőknek olyan tömegeit zúdíjták a társadalomra, mely nehéz feladatok elé állítja a kormányzatot az elhelyezkedésük miatt. (Donáth, 2002; *Tanítók Lapja*, 1935, 15. 5–6. 1938, 9. 1.) Gyakorlatban a törvény nem valósult meg a háború és a visszacsatolások következtében kialakult tanítóhiány miatt, és az 55.600/1941. VKM számú rendelet leállította a liceumok kiépítését, és a tanítói képesítés megszerzését a liceum I–III. osztályának és a tanítóképző-intézet IV–V. osztályának elvégzéséhez kötötte. Így fennmaradt az immár kétnevű, 5 éves tanítóképzés. (Rozsondai Zoltán, 1948, 78., Donáth, 2001, 219–234.) Kemény Gábor többször megismételte meggyőződését, miszerint a tanítóképző-intézeti tanárság a felelős a III. Egyetemes Tanügyi kongresszuson domináns tanítói törekvések megtorpedözéséért, mivel a tanítóképző-intézeti tanárok egzisztenciális fenyegetettséget láttak a törvényben. Kemény Gábor a felsőfokú tanítóképzés bevezetése mellett érvelt, míg Kiss Árpád az érettségi utáni négyéves főiskolai képzést túlzásnak tartotta. A közép-fokú ötéves átalakított programú tanítóképzést vélte helyes megoldásnak. 1947-ben az MKP a hároméves nevelőképző főiskolák kiépítésének tervét karolta fel. Rozsondai Károly, igazgató 1946. május 10-i tantestületi értekezleten kifejtette, hogy a négyosztályos nevelői szakközépiskolába az általános iskola elvégzése után lehessen felvétellel bejutni, majd érettségivel záruljon a képzés, mely bármerre jogosítja a diákot a továbbtanulás tekintetében. Ezután a tanítóképzés hároméves főiskolán folyt volna. (Donáth, 2004, 8–33., Németh, 1990, 90–96.)

(126) 1938, 3., 33–34. 1938, 7. 99.

(127) 1938, 16. 242. 243. A református egyház többek között azt tartotta problémának, hogy az új törvény hiányos, nem elégíti ki a tanítóképzés színvonalemeléseinek célját sem egyházi, sem általános viszonylatban. (*Debreczeni Protestáns Lap*, 1938, 6. 140–142.) 128., 1938, 17. 275–276.

(129) Rozsondai Zoltán, 1948, 78.; Németh, 1990, 89.; Donáth, 2001, 219–234.

## Irodalom

- Bollókné Panyik I.: A Magyar Tanítóképző című egyesületi folyóirat bemutatása (1886–1944). In Donáth P. – Hangay Z. (1999, szerk.): *Filozófia-művelődés-történet*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. Trezor Kiadó, Budapest. 65–84.
- Donáth P.: A tanítóképző akadémiák kérdése 1908, 1938, 1958 – azonosságok és különbségek. In Kovátsné Németh M. (2001, szerk.): *Tanulmánykötet*. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr. 219–234.
- Donáth P. (2000): Amikor a körösi lámpás-gyújtogatók átmeneti lámpaoltásra kényszerültek... *Studia Caroliensia* (A Károli Gáspár Egyetem folyóirata), 3. 12–38.
- Donáth P. (2002): *Mécses vagy világitótorony?* Adalékok az 1938: XIV. törvénycikk előtörténetéhez (Hosszú út az 1938:XIV. törvénycikkig), kézirat.
- Donáth P. (2004): *SzakEmber a minisztériumi ügyosztályon, Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért, 1945–1960*. 7–30. kézirat.
- Fazekas Cs. (2000): Politikai katolicizmus a két világháború közötti Magyarországon. *Egyházforum*, 2. 7–11.
- Glatz F. (2000, szerk.): *A magyarok krónikája*. Officina Nova, Budapest.
- Jáki L. (1987, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Karlovitz J. (2001) Régi és új pedagógus szervezetek. *Köznevelés*, 10. 26.
- Kelemen E.: A magyar pedagógusmozgalmak és szakszervezetek változatos története. In *Lázad hát már az élet alágvirítja, a tanító...?* (szerk.: Tomori és Thoma), 21–39.
- Kelemen E. (2002): *Hagyomány és korszerűség (Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon)*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kelemen E. (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In Donáth P. – Hangay Z. (szerk.): *Filozófia-művelődés-történet*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei, Trezor Kiadó, Budapest. 53–64.
- Kiss E. (1992): Érdekképviselő és demokrácia, *Pedagógiai Műhely*, 5, 14–17.
- Lányi K. (1997): Néhány reflexió a Magyar Pedagógiai Társaság történetéhez. *Új pedagógiai szemle*, 6. 50–53.
- Mann M. (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Mészáros I. (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Mészáros I. (1991): Tanítóegyesületek hajdanán. *A tanító*, 1, 1. 2–5.
- Nagy M. (1996): Tanító és tanáregyesületek Magyarországon. *Új pedagógiai szemle*, 7–8. 202–207.
- Nagy Péter T. (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter T. (1997): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?* (Magyar oktatáspolitikai 1867–1945). Nevelés-történeti előadások: előadások a nevelés társadalomtörténetéből. Kodolányi János Főiskola és az Oktatókutató Intézet közös kiadása, Székesfehérvár–Budapest.
- Nagy Péter T. (2000): *Járszalag és aréna: Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Németh A. (1990): A magyar tanítóképzés története. In *Főiskolai Füzetek 11*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Ormos M. (2003): Politikai ideológia a két világháború között. In Vonyó József (szerk.): *Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században*, Pannónia Könyvek, Pécs. 75–86.
- Papházi T. (1994): A pártok és az oktatásügyi érdekszervezetek viszonya Magyarországon. *Társadalomkutatás*, 1–4. 166–171.
- Romsics I. (2001): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest. 206–221.
- Rozsondai Z. (1948): A Pedagógiai Főiskola és a Tanítóképző-intézetek. *Köznevelés*, 5. 77–80.
- Sárközi I. (1980): *Az ellenforradalmi rendszer népiszkolapolitikája Magyarországon (1919–1944)*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Spannenberger, N. (2005): *A magyarországi Volksbund Berlin és Budapest között, 1928–1944*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Szabolcsi É. – Mann M. 1997: *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944*. ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Szendi E. (2002): *A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920–1928)*. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest. 125–127.
- Széchy É. (1997): Harminc év után..., *Új pedagógiai szemle*, 3. 17–25.
- Teleki Pál gondolatai. (1994) *Hunnia*, 59, 7–8.

## **A szovjet pedagógiai minta** *A szovjet és a szovjet minta nyomán kialakított nemzeti törekvések sajtóreprézntációja*

*Tanulmányunkban áttekintjük, milyen módon jelent meg a hazai  
pedagógiában a szovjet szocialista neveléstudomány, illetve a  
pártirányítású neveléstudomány vezető sajtójában miként  
reprézntálódott a szovjet, valamint a szovjet  
minta nyomán átalakuló magyar  
nevelésügy.*

**A** szocialista és a szovjet pedagógia egymással való azonosítása, a pedagógia tudományos és gyakorlati sajátosságainak átvétele, a szovjet mintát követő magyar nevelésügy magával hozta, hogy az 1950-es évek első öt évében természetessé vált a szovjet példa etalonná emelése a nevelés valamennyi színterén. A Szovjetunió megszerettetése az iskola, a felnőttképzés és a propaganda feladata lett. Hogy ellentmondásossá vált a helyzet, arra többek között a Szabad nép 1956. június 20-i számában megjelent, az ifjúság neveléséről szóló cikk szerzője, Ágoston György is utalt:

„Az iskolai oktatás az elmúlt években néha szembekerült a tényekkel, és éppen ezért üressé, frázisossá vált. A Szovjetunió megszerettetése sem mindig tények, adatok alapján történt, hanem az adatokat, tényeket végül is frázisokká vált jelzőkkel, ezeknek is szuperlatívuszokban való használatával helyettesítettük.”  
(Zimándi Pius ..., 2006)

Szabolcs Éva a kollektív emlékezetben mitikussá emelt 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia eseménytörténetének bemutatása, illetve forrásainak feltárása és értelmezése nyomán két, a találkozón kiemelkedő jelentőségű kérdést járt körül. Az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i ülésével, a Petőfi Kör első pedagógus-vitájával tematikailag rokon vonásokat mutató s ennyiben velük bizonyosan összefüggő füredi tábor plenáris ülésein a két kérdés szüntelenül fel-felbukkant. Szabolcs a konferencián készült, de utólag tisztázott – Ágoston Györgynek a Pedagógiai Szemle 1958 év januári számában nyilvánosságra került vitaindítója szerint a résztvevők által autorizált, ugyanakkor rövidített – jegyzőkönyvet elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a megbeszélések központi kérdései közül kettőt történetileg biztonságosan lehet rekonstruálni. A konferencián elhangzott szovjet pedagógiát érintő kifogások és a magyar pedagógiai múltat érintő felvetések bemutatását Szabolcs Éva végezte el, s ezzel nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógiatörténet belássa a füredi konferencia jelentőségét. (Szabolcs, 2006, 170–174.)

A konferencia nyomon követhető elő- és utótörténetének vizsgálata arra hívta fel a figyelmet, hogy a nyilvánosság előtt megszólalók mindegyike azzal érvelt a füredi platform, illetve a rövidített jegyzőkönyv témákra vonatkozó kitételei kapcsán, hogy azok többnyire már a füredi eseménysor ideje előtt tematizálódtak, s ennyiben a tanácskozásnak nincs újdonsága. Valóban, a szovjet pedagógia hazai közvetítésének módszerei, az úgynevezett fordításirodalom szétáradása, továbbá a haladó hagyomány leszűkülése s a magyar neveléstörténet évszázados örökségének leválogatása mind a pedagógiai szak-, mind az ismeretterjesztő, mind az oktatáspolitikai-közéleti karakterű saj-

tónak témát szolgáltatott, főként a XX. Kongresszust követő hónapokban. S az e periodikák által bemutatott közéleti fórumokon sem hiányoztak ilyen kritikai felvetések – amelyek között néhány szerepelt már a szocialista pedagógia korábbi éveiben is. (Géczi, 2006a; Géczi, 2006b)

Két tanulmány kapcsán e szövegek szakmai recepciójának bemutatására is kísérletet teszünk. S mivel az egyik a balatonfüredi tábor előtt, a másik pedig egy évvel utána született, ily módon a szovjet pedagógiához való hazai viszony alakulásába is bepillantást nyerünk. S végezetül sajtófotók segítségével áttekintjük, hogy a pártirányítású neveléstudomány vezető sajtójában miként reprezentálódott a szovjet, valamint a szovjet minta nyomán átalakuló magyar nevelésügy.

### A fordításirodalom

A Szocialista Nevelés Könyvtárának első könyve, széles körben kifejtett propaganda kíséretében, 1950-ben látott napvilágot. A sorozatban 1954-ig 100 kötet jelent meg, s ennek több mint a fele szovjet szerző műve. E népszerűnek bizonyuló sorozat számára fordították le s adták ki az olyan tekintélyek munkáit, mint például Kairov *Pedagógiája* (1950), Krupszkaja *Válogatott pedagógiai tanulmányai* (1952), Makarenko *Pedagógiai művei* (1952). Kétségtelen, hogy szóbeszédre adott okot, hogy a Szocialista Nevelés Könyvtárának első 50 kötetéből 43 fordítás – s kizárólag orosz nyelvből. A szovjet pedagógia írott eredményeinek közvetítését a magyar pedagógusokhoz a politikai és a közvetlenül vagy közvetve politikai irányítású szakmai sajtó kitartóan támogatta. A szaktudományi folyóiratok közül ebben a minisztériumi kiadású Köznevelés járt az élen. Az irányadó – évente hatszor megjelenő – elméleti lap sem került meg a kérdést. A Pedagógiai Szemle 1955/4. számában a szakszervezeti mozgalomban tevékenykedő Székely Endréné *A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia-tudományban* címmel példákat sorolt elő, milyen lehetőséget lát a szocialista pedagógia eredményeinek hazai befogadására. Az erősen szorgalmazott aktus némileg arra is utalt, hogy a szovjet pedagógia megismerése, átvétele, illetve felhasználása nem mehetett zökkenőmentesen, vagy legalábbis nem olyan tempóban, mint azt a hazai oktatásügy szereplői elvárták.

Vannak jelek arra, hogy a szűkebb szakmai fórumokon már az ötvenes évek közepén felvetődött a szovjet fordításpedagógiához való viszony ellentmondásossága vagy legalábbis nyugtalanító megoldatlansága. Annak elutasítása azonban – igaz, továbbra sem a széles nyilvánosság előtt – lávaszerűen a balatoni konferencia ülésein ömlött szét. Az 1956 szeptemberének első hetén lezajlott eseményen többen is érintették a szovjet pedagógia és a hozzá való viszony kérdését. Köztük volt szovjet ösztöndíjasok, a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársai, a téma korábbi apológétái, a találkozásra meghívott gyakorló tanárok s olyan személy is, aki, vitathatatlan tekintélye ellenére, kiszorult a neveléstudomány vezetői pozíciójából.

### A Pedagógiai Szemle 1955-ös összegzése

Székelyné már említett összefoglaló tanulmánya a balatonfüredi konferencián is megidéződött: a szerző, önkritikát gyakorolva kárhóztatta magát, amiért munkájával hozzájárult ahhoz, hogy az itthoni nevelésügyben kizárólagos mércévé vált a szovjet pedagógia. A szocialista pedagógia eszméi és módszertani eredményei 1955-re teljes mértékben azonosítottak annak szovjet változatával, illetve annak a szovjet pedagógusok által többé-kevésbé eredményesen kanonizált, vitákat követően kialakított eredményeivel. Például Krupszkaja nézeteit a harmincas évektől kezdve nem emlegették, annál inkább a pedológiát kitagadó Makarenkóét. A szinte a teljes szovjet pedagógus-társadalmat

megmozgató kézirat-viták végeredményeként megszületett, látszólag konszenzusos módon létrejött szakkönyvek pedig rendkívüli tekintélyre s ezáltal hivatkozhatóságra tettek szert. Ilyen volt a kánon csúcán álló, magyarra sietve lefordított, már említett Kairov-pedagógia, illetve Jeszipov és Goncsarov – a maga korában ugyancsak nagyra tartott – *Pedagógia* című műve.

Tanulmányában azonban Székelyné csupán a szovjet pedagógia szerepének mértékteleen megnövekedését, a fordítások tömegének kiadását rosszalotta.

„1950-től kezdve 1952-ig a Köznevelés folyóirat A nevelés elmélete és gyakorlata c. rovatában a cikkeknek több mint a fele fordítás volt, 1952-ben már 120 cikkből csak 11 volt fordítás, a legtöbb cikket magyar szerzők, pedagógusok és oktatásügyi dolgozók írták, akik a szovjet pedagógusok példájára sok időszzerű kérdést megvilágítottak az iskolák oktató-nevelőmunkája számára.” (Székely, 1955, 355)

A szerző állásfoglalása kiolvasható: szerinte, s talán az általa képviselt pedagógus szak-szervezet szerint is, a példamutató magatartás az lehet, amely a szovjet minta nyomán ki-dolgozza s a magyar iskolaügy számára hozzáférhetővé tegye a megfelelő választ a felve-tődő nevelési kérdésekre. Székelyné a magyar pedagógiai művek és a magyar pedagógu-sok szerepvállalása nélkül nem tudta elképzelni a szocialista pedagógiát – s leginkább an-nak hiányosságára, a szovjet eredetű szocia-lista eszmék alkalmazásának és felhasználá-sának felemás voltára világított rá.

*„Az iskolai oktatás az elmúlt években néha szembekerült a tényekkel, és éppen ezért üressé, frázisossá vált. A Szovjetunió megszerettetése sem mindig tények, adatok alapján történt, hanem az adatokat, tényeket végül is frázisokká vált jelzőkkel, ezeknek is szuperlatívuszokban való használatával helyettesítettük.”*

S a későbbiek során bőséggel áradó mon-datokban sorolta, mi mindenben maradt el a szovjethez képest a magyar nevelésügy, an-nak akár a közélete, akár a szaktudományi oldala. A pedagógiai tájékozódáshoz – hangsúlyozta – nincs kellő szakavatottságú segítség, mivel a hazai folyóiratok nem tervszerűen, s főként nem rendszerezetten közlik a szovjet anyagokat. A szaksajtó ah-hoz sem járult hozzá, hogy a szovjet peda-gógiatudomány és gyakorlat marxista-leninista alapjaira rávilágítson, s ezzel mutassa meg annak szilárd tudományos alapját és élenjárását. Ugyancsak hiányolta a méltó

szemléltetését annak, hogy a szovjet párt- és kormánytörekvések hasznos módon megvi-lágítják a nevelési gyakorlatot; azaz mindannak érzékeltetését, hogy a pedagógiai cél pontos megjelölését miként követi az eszközrendszer gyakorlati kidolgozása. S még föl-róta a magyar szaksajtónak azt, hogy

„A leközölt pedagógiai vitákból s azokból a kritikai tanulmányokból, melyekben a szovjet pedagógia nehézségeit, hiányait világították meg a szovjet pedagógia művelői, azt láthatták a mi olvasóink, hogy mint minden állandó fejlődésben lévő tudomány, a szovjet pedagógia is sok megoldatlan problémával, metodológiai nehézséggel küzd – de azt, hogy minden nehézsége, még feltáratlan problémája ellenére ez a szocialista neveléstudomány toronymagasan áll bármely burzsoá pedagógiai elmélet felett, éppen pártos-ságánál, marxista-leninista ideológiai alapjánál fogva – lapjaink nem mutatták meg.” (Székely, 1955, 356.)

Némelyek a balatonfüredi konferencián Székelyné álláspontját a korszak reprezen-táns véleményének tartották. Zibolen Endre jegyzőkönyvben fennmaradt hozzászólása is ennek a nézetnek a megerősítése. Tapasztalva az ellenérzéseket, Székelyné maga is elhatárolódott tehát egy évvel korábban közzétett tanulmányának formájától – nyilván elsősorban annak retorikájától. A tartalmától azonban nem. Kommunista funkcionárius lévén nem is tehetne volna.

## A balatonfüredi konferencia résztvevői a szovjet pedagógiáról

A Pedagógiai Tudományos Intézet 1957-ben *Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6.* címmel kéziratként sokszorosította az ülés rövidített jegyzőkönyvét, s vi-taanyagként a prominensek elé tárta. A jegyzőkönyv anyagának alapos, sokoldalú megtár-nyalásáról, az ennek során kialakult belső vitákról vallanak azok a tanulmányok, amelyeket 1958 első felében, havi bontásban bocsátott a nyilvánosság elé a Pedagógiai Szemle. Ugyan a lap megbízott szerkesztője, s mások is, magyarázkodni kényszerülnek, amiért olyan anyag fölött folyik a disputa, amely nem nyilvános, e döntést azonban elfogadhatónak tartják. A vi-ta sajátossága leginkább az, hogy a hozzászólók az egyes részterületek szakavatottjaiként, egyfajta szereposztás eredményeként, egy-egy problémát jártak körül. A Központi Pedagó-gus Továbbképző Intézet igazgatója, Szokolszky István például a cél- és eszközrendszer kér-désével kapcsolatban Balatonfüreden felvetett gondokat tárta fel s választotta meg elvhű mar-xista-leninistaként. Szarka József, a Pedagógiai Szemle ideiglenes szerkesztője, a PTI mun-katársa a pedagógiában ébredt szovjetellenesség vizsgálatára vállalkozott.

A szovjet pedagógiáról közvetlen módon ketten, távolabbi utalások révén azonban jó-val többen szóltak Balatonfüreden. Két volt szovjet ösztöndíjas, Pataki Ferencné, illetve Surányi Gábor a saját tapasztalataikról s azok nyomán kialakult véleményükről számol-hattak be. Patakiné a szovjet pedagógiai dogmatizmus kialakulásának idejét, a harmincas éveket tekintette át. Ez a korszak értékeli át s teszi egyoldalúvá az előtte lezajlott húsz évet, ugyanakkor teszi gazdaggá a szakdidaktikát, a köziskolai praxist. Surányi Gábor a szovjet dogmatizmus idejében is lényegében szabadnak találta a pedagógiai kutatásokat, s hangsúlyozta, hogy a hatalmon lévők a háttérbe szorítottakkal szemben az adminisztratív eszközöktől általában tartózkodtak. Ezzel szemben a hazai pedagógia gyáván és önál-lótlanul kezelte a rossz hírbe keveredett szovjet pedagógiai munkákat és alkotókat – azokról nem mert önálló véleményt alkotni.

Zibolen Endre két kérdéskört érintett. Az 1950 utáni hazai pedagógiát olyan fordító-korszakként jellemezte, amelyben a szocialista pedagógia és az orosz pedagógia egymás-ba olvadt. Másrészt vitát indukált a makarenkói munkásság utolsó szakaszának leminő-sítése. Zibolen még a konferencián visszatért a sokak helytelenítését kiváltó, Makarenko ténykedését minősítő megjegyzésére.

Patakiné és Havrilné és többen mások is elvetendő gyakorlatnak találták a magyar szo-kást, amely a szocialista és a szovjet pedagógia azonosítására törekedett, miközben erre semmiféle felszólítást nem kaphatott a magyar szakma. A szovjet pedagógia hegemoniá-ja nem jelentheti azt, hogy idővel ne nőne fel mellé akár a szocialista oktatástudomány, akár a kapitalista országok kommunista pedagógusainak munkássága.

Zibolen Endre Székelyné 1955-ben született tanulmányát úgy értékelte, mint amely a szovjet pedagógiához való viszonyt kizárólagossá tette. Székelyné önkritikát gyakorolt s munkája negatív hatását elismerte, de tartalmilag érzelhetően nem kívánta revideálni.

### 1957: Szarka József a szovjet pedagógiáról

A balatonfüredi tábor jegyzőkönyve alapján, annak kritikai feldolgozására szervezett vita a Pedagógiai Szemlében fél évig tartott. Arra a feltevésre, hogy a jegyzőkönyvet tematikusan szétszalázták és eszerint elemezték, Szarka József cikke a legfőbb bizonyí-ték. A szerkesztő és teoretikus a „szovjet pedagógia” hívószó mentén, a jegyzőkönyv alapján haladva sorolta föl és értelmezte a szovjet pedagógiára vonatkozó hozzászóláso-kat, majd az azokból levont következtetéseket összegezte, s bemutatta a hazai pedagógus társadalomra is jellemzőnek talált revizionista támadások okát.

A Szarka József kéziratát megelőző, kurzívval szedett– minden bizonnyal ugyancsak Szarka tollforgatói vénája eredményeként létrejött – szerkesztőségi cikk dicsézőleg fel-

emlegette azokat a korábbi években, az ország legkülönbözőbb sajtótermékeiben nyilvánosságra került cikkeket, amelyek a szovjet elméleti eredmények pusztá ismertetésére vállalkoztak. Gondolatokat ébresztőek mindezek, hirdette a szerző, mert kezdeményezések és próbálkozások kiindulópontjaivá válhattak. S a Köznevelés, a Pedagógiai Szemle és a Család és Iskola című folyóiratokban utóbb megjelenő, megtermékenyítő előzményekre rámutató anyagok tanúsítják, a didaktika, a nevelélmélet és a családi nevelés tárgykörei jóval-tukból valóban gazdagabbá váltak.

Szarka tanulmányának legnagyobb terjedelmű része – már-már magyarázhatatlan okkal – Patakiné és Surányi, volt szovjet ösztöndíjasok emlékeinek lábjegyzete. Hitbuzgalmi lelkesedéssel aprózta fel a két referens mondatait, hogy részletről részletre cáfoljon, kiegészítsen, majd bebizonyítsa, milyen kontextusban is kell látni mindazt, ami akár a szovjet pedagógia árnyoldala is lehetne.

Értékelő szerepköréből akkor sem zökkent ki, amikor a Zibolen Endre és Székely Endrené között kialakuló vitát kommentálta. Többször említésre méltónak találta, hogy a szocialista pedagógiai hívei miként védték meg a makarenkói tanítást, de a szovjet pedagógiához való magyar viszonyt helyesen bemutató Székelyné szárnyai alá vette. Mindkét eset alkalom volt számára arra is, hogy rávilágítson, milyen ébernek és harcosnak kellene lennie a megfelelő ideológiai vértetétségű neveléstudományi szakembernek.

Szarka tanulmányának második fele ugyan a füredi vita kapcsán, de más körökben is felébredő, a szovjet pedagógiát érő revizionista támadásokat szemlélte és leplezte le. Ugyan Füred kapcsán említette, de annál kiterjedtebbnek vélte:

„A szovjet pedagógia lebecsülése, eredményeinek kétkedő, gúnyos megítélése, alapelveinek, lényegének megtagadása vagy revíziója, ott volt a levegőben, s ez a hangulat nem csak az elméleti pedagógusok egy bizonyos körét érintette, hanem áttételeken keresztül – bizalmatlanság, kiábrándultság, kétkedés vagy éppen nyílt ellenségeskedés formájában – behatolt a gyakorló pedagógusok körébe is.” (Szarka, 1958, 305.)

Kronologikus rendben felsorakoztatta, a magyar pedagógusok miként találkozhattak a szovjet pedagógia eredményeivel, s rögvést meg is jegyezte, mindez csak töredéke, s talán nem is reprezentáns része a szovjet neveléstudományi irodalomnak. Nem vitás azonban, hogy ezekben a könyvekben – Jeszipov–Goncsarov és Kairov néha bőbeszédű, néha kivonatossá és katedrális pedagógiáiról van szó – többnyire megtalálható mindaz, amit ismerni kell a szocialista pedagógiából, de az sem kétséges, hogy ezeket egyidejűleg a szakma kritikátlanul kanonizálta, az olvasók egy – nihilistának tartott – csoportja pedig lebecsülte, sőt elutasította.

Makarenkóról szólva felemlítette, hogy valamennyi műve megjelent magyarul, s némelyikük revelációként hatott. A makarenkói életmű a szocialista pedagógiai köztudat legfontosabb alakítójának mutatkozott, s ez számos magyar pedagógust föltétlen hívévé nevelt, illetve tanítványává formált. Mégis, útmutatásait a gyakorlati nevelő munkában kevesen képesek szakszerűen követni, s ennek tudható be, hogy akik Makarenko ellen lépnek fel, maguk sem tudják, hogy kizárólag a módszer teljességét nem ismerő, s ezért azt megvalósítani képtelen magyar követők ellen fordultak.

A szovjet módszertani kiadványok hazai recepciójának áttekintésekor, miként a makarenkói munkásság esetében is, Szarka ugyancsak kifogásolta a pedagógiai sajtó lagymagtaságát. Úgy vélte, a közvélemény-formáló erejéről lemondó sajtót felelősség terheli abban, hogy a szovjet eredmények értéke nem mutatkozhatott meg mindig, hogy a magyar sajtóosságokra sem figyeltek fel a szakemberek, így az adaptáció esélyei csökkentek.

Végkövetkeztetése az, hogy nem a szovjetek által kidolgozott szocialista pedagógiát utasította el az elméleti és gyakorlati szakemberek némely köre, hanem a tapasztalatokat rosszul átvevő, felhasználásában hibát hibára halmozó magyar gyakorlatot. A szovjet eredmények fetiszizálása nem jellemző a szovjet neveléstudomány munkatársaira, annál inkább a hazai közéletre.

## 1957–1958

Nagy Sándor, amikor 1958-ban áttekintette az ellenforradalomnak minősített események utáni kétéves időszak neveléstudományi eredményeit, két szakaszra tudta azt bontani. (Nagy, 1958) Az elsőben, a politikai, gazdasági és eszmei konszolidáció idejében éppen csak újraindultak a neveléstudományi kutatások. 1957 tavaszától 1958 nyaráig a legfőbb téves és revizionista nézetek föltárása s azok megvitatása folyt. A helyzet tisztázása idején a kétfrontos harc politikájára törekedtek, úgyelve közben arra, hogy a dogmatikus és szektás hibák ne kerüljenek elő ismét. A politika által kikényszerített számvetés nyomán az ifjúság erkölcsi és világnézeti nevelése került és maradt a neveléstudomány fókuszában. Az oktatás tartalmának, továbbá a didaktikának a tanulmányozása mellett a pedagógiát érintő elvi kérdések taglalása már a második szakasz sajátossága. Ekkor született Szarka József *A szovjet pedagógiáról* című tanulmánya is, amely

„visszautasítva a szovjet pedagógia elleni 1956-os revizionista nézeteket, elvi szinten fogalmazza meg a szovjet pedagógia jelentőségét a marxista neveléstudományon belül” (Nagy, 1958, 540.)

Neveléstörténeti könyvkiadványokban a leggazdagabb a Nagy Sándor-elemzésben vizsgált két év. A PTI neveléstörténeti kiadványai sorra jelentek meg, köztük a Földes Ferenc-, az Eötvös József-kötet, illetve Kőte Sándor gyűjteménye a Tanácsköztársaság közoktatási rendeleteiről, valamint a Simon Gyula és Felkai László összeállította *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből*. Majd megjelent *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon (1900–1920)*, s a Tankönyvkiadó sorozata is egyre-másra bővült, olyan kötetekkel, mint a Krupszkaja, Usinszkij, Owen, Rousseau nevével fémjelzettek. A neveléstörténet a sajtó hasábjain is teret kapott annak kapcsán, hogy 1958-ban az MTA Pedagógiai Bizottsága kezdeményezésére és támogatásával két nagyobb szabású, a magyar pedagógia számára fontos évfordulót is megünnepeltek. Májusban Kemény Gábor-émlékünnepélyt tartottak. Sárospatakon pedig folyt az az ünneplés, amelyen Comenius emlékének hódoltak; annak anyaga a Pedagógiai Szemle 10. számában teljes terjedelmében meg is jelent. A Köznevelés Comenius kapcsán több apró közleményt is közreadott, például a Komenszky nevét viselő szlovák gimnázium és tanítóképző KISZ-szervezete emlékülnepegeről.

Míndezenek mellett a szaksajtó miként jelenítette meg a két kiemelt kérdést?

### Köznevelés, 1957

A február közepén megjelent 1. szám borítója egy téli felvétel. Jégen csúszkáló, nevető gyermekek. E kép akkor jelent meg, amikor a budapesti iskolákban hosszú szünet után ismét elkezdődött az oktatás, s a központi irányítás nélkül a vidéki intézményekben sem zökkenőmentes a munka. A fotón látható gyermeki boldogság azonban hamis: különösen, ha megfigyeljük, hogy az egyik kislány túl könnyedén volt öltözve ahhoz, hogy elhiggyük, felnőtti felügyelettel tartózkodik a hidegben a patak jegén.

Az élő népművészeti hagyományt idézték meg a népviseletbe öltözött, patak felett ívelő hídon átkelők s az őket virággal fogadó gyermekek (6. szám). Ugyancsak természetben készült a csónakázó fiúkat s a partról őket figyelő társaikat ábrázoló felvétel (20. kép).

Művészetpedagógiai tevékenységre utal a fafaragó szakkör munkáját bemutató kép. A faragványok székely jellege és a fafaragó mester habitusa a népművészet iskolai jelenlétét feltételezi. (2. szám). Ugyancsak művészetpedagógiai hatást kelt a felnőtt férfi jelenlétében zongorázó kislány (4. szám), annak ellenére, hogy a férfi nem más, mint a Fejér megyei oktatási osztály Kossuth-díjas csoportvezetője saját kislányával, családi környezetében.

Ha tanárok vannak a képen: ők a Pedagógusnap kitüntetettjei (9. kép), nyári kirándulók a Halászbástyán (11–12. szám), illetve a frissen diplomázottak (14. kép). A 21., az évben utolsó lapborító a 75 éves Kodály Zoltánról és az őt virággal köszöntő tanulókról készült.

A dicsőséges nemzeti múlt jelképe az az idealizált portré, amely Petőfi Sándort ábrázolja. A márciusi alkalom indokolja a magyar hagyomány jelenlétét. S ugyancsak protokoll szerinti a Pedagógusnapot köszöntő táblai gyermekrajz s az előtte álló fehér szegfűcsozor (8 kép). A tanárszerep kellékeit mutatta az a metszet, amely Comenius didaktikai műveinek 300 évvel korábban kiadott címlapján állt (15. kép). Grafikai munka az a Lenin-portré, amely a Nagy Októberi Forradalom 40. évfordulóját ünneplő szám borítóján található (18. szám). A 19. számon Székely Aladár Ady-felvétele.

Nem hiányzott az év terméséből a hagyományos tantermi jelenet (5. és 7. szám), a kirándulás (10. szám) és a sátortábor (13. szám) sem.

A leendő Fóti gyermekváros főépülete (16. kép) és a művelődésügyi dolgozók árváinak kecskeméti otthona falfestményét készítő művész (17. kép) a közösségi nevelés új színtereit idézte.

Az ünnepi alkalmak művészeti megjelenítésére hivatott borítóképeket kivéve mindegyik pedagógiai helyzetet demonstrált. A magán- és a hivatalos élet eseményei sorra megjelennek: a hétköznapi tantervi munka, az ismeretszerzésre és a közösségi életre egyaránt alkalmas szabadtéri programok éppúgy, mint az év új tematizációi, amilyen például a gyermekotthonok felvetette közösségi nevelés.

---

*A makarenkói életmű a szocialista pedagógiai köztudat legfontosabb alakítójának mutatkozott, s ez számos magyar pedagógust föltétlenül hívévé nevelt, illetve tanítványává formált. Mégis, útmutatásait a gyakorlati nevelő munkában kevesen képesek szakszerűen követni, s ennek tudható be, hogy akik Makarenko ellen lépnek fel, maguk sem tudják, hogy kizárólag a módszer teljességét nem ismerő, s ezért azt megvalósítani képtelen magyar követők ellen fordultak.*

---

### **Történeti hagyományok**

Az újraindult évfolyam beköszöntő és magyarázkodó vezércikkjei után a 100 éve született Nagy László életpályáját mutatta be Vágó Benőné, a TITT történeti szakosztályának előadója. *A haladó szellemű pedagógus* alcímű, grafikával illusztrált ismeretterjesztő tanulmány Nagy László pedagógiai kutatásait, az 1910-es években munkatársai segítségével létesített Gyermektanulmányi Múzeumot, az 1919-ig közel 4.000 tagot számláló Gyermektanulmányozási Társaság megszervezését és irányítását, a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumának vezetését, a Tanácsköztársaság nevelésügyéhez nyújtott segítségét és közoktatási reformtervezetét felvillantva a szerző végkövetkez-

etésésként azt állapította meg, hogy Nagy László munkásságát az osztálykülönbség nélküli műveltség ideája és a laboratóriumi értékelés és iskolai tapasztalatok egybevetése mentén megszülető tudomány képe jellemzi. Nagy László hatalmas, kellően sem nem ismert, sem nem méltányolt életműve alkalmasnak mutatkozott arra, hogy benne a nemzeti vonásokat és a pszichológiai-pedagógiai kísérletek iránti vonzódása éppúgy bemutassák, mint a demokratikus nevelés iránti elkötelezettségét. Nagy Lászlóra a 10. számban ismét visszaemlékeztek: a két idézési mód közötti eltérés abban van, hogy Buzás László, a második anyag szerzője, Nagy László munkásságának fejlődés-, nevelés- és oktatáslelektani vonulatát a szocialista pedagógia által fölhasználható nyersanyagként ajánlotta.

A terjedelmes szöveg környezetét a figyelmes szerkesztés eredményeképpen Jóború Magda oktatásügyi áttekintője, Lukács Sándor szakszervezeti hitvallása, egy Kiss Árpád megszólaltató riport és Zibolen Endrének az 1956-os balatonfüredi pedagógustanácskozás eredményére emlékeztető irata adta. A kéziratok összhangja, rokon eszmevilága a reformok melletti állásfoglalás.

A nemzeti elköteleződés jegyében sok-sok közlemény született: a március havi első szám 1848 tanulmányát, a második szám borítóján megjelenő Petőfi-kép s a vezércikk március 15. jelentőségét hangsúlyozta. Máshol Gárdonyi Gézá, Arany Jánost, az ünnepsége kapcsán Comeniust vagy éppen a kiseddóvás magyar úttörőjeként jellemzett Pestalozzi nevelési módszerét és emberszeretetét meghonosító Brunswick Terézt és küzdelmeit ajánlották az utókor figyelmébe. Brunswickra az óvodapedagógiai cikkek szerzői amúgy is előszeretettel hivatkoztak.

### *A szovjet kultúra megjelenítése*

Akkor, amikor jól láthatóan a pedagógiai reformgondolatok megjelenítése volt a szerkesztőség legfontosabb célja, a Nagy Lászlót bemutató neveléstörténeti blokk és az átalakult Országos Köznevelési Tanács feladatáról beszámoló Kiss Árpád-cikk közé ékelve polemikus hír jelent meg. *Fakultatív-e a nyelvtanítás?* címmel arról számolt be az ismeretlenségben maradt tudósító, hogy a Heves megyei iskolákban abbamaradt az orosz nyelv oktatása, s az általános iskolások kivétel nélkül németül tanulnának. S e lehetetlen helyzet az orosznyelv-tanárok számára megoldhatatlan. A szerző ezek után ésszerűen fölterítette a második nyelv tanításának kérdését – és szorgalmazta a négy világnyelv tanítását segítő ifjúsági folyóirat kiadását.

A márciusi számban rövid hír adott számot az OSzSzSzk Pedagógiai Akadémiájának 15–20 évre szóló perspektivikus terveit megvitató üléséről. A szovjet iskola előtt álló feladatok között megtalálhatóak a tanterveket és a módszereket tökéletesítő eljárások kutatása és fejlesztése, három iskolatípus kidolgozása. A trifurkáció (a háromfelé ágaztatás) a 8–10. osztályban kerülhet bevezetésre. Az elnökhelyettes Goncsarov álláspontja szerint nem lenne hasznos, ha valamennyi 18. évét betöltő fiatal technikumban szereznék meg középfokú végzettségét, ellenben a politechnikai képzést úgy érdemes átalakítani, hogy megalapozza az egyetemre kerülők tanulmányait. Általában minden lapszámban szó esett a kortárs szovjet pedagógia eredményeiről, terveiről, mégpedig rendszerint nyílt vagy rejtett példaként. Faragó László a neveléstudományi kutatás problémáit áttekintve a 4. számban a szovjet tudományelméleti, módszertani kutatásokról beszél akkor is, amikor az Atlantic City-ben rendezett, az UNESCO által támogatott nemzetközi konferenciáról szövegezt. Máshol pedig a szovjet politechnikai képzés időszerű feladatait és problémáit ismertette.

Szarka József vezércikkben látta fontosnak közzétenni azt, hogy a tragikus októberi-novemberi „gyűlölet-orkán” után megújulóban a szovjet-magyar barátság:

„Sorsunk, népünk jövője összefonódott a szocialista országok, köztük a Szovjetunió történeti útjával, sorsával, sikereivel és kudarcaival. Szükségünk van erre a barátságra. Erkölcsileg talán eltérő jellegű, a valóságban mégis összetartozó motívumok: hála és érdek arra készíten bennünket, hogy ápoljuk és erősítsük ezt a barátságot.” (Szarka, 1957. 77.)

Szarka három okkal magyarázta azt, hogy korábban árnyék vetült erre a barátságra: mert egyoldalúságok voltak a két ország viszonyában, kulturális, gazdasági és politikai kapcsolataiban; mert számosan a külföldi szovjetellenes propaganda hatása alá kerültek, s végezetül, mert gyengítette a kapcsolatot az esetenként ügyetlen, mert túlzó, az ifjúság érzésvilágát nem akceptáló magyar propaganda. A következő számban a magyar-szovjet kulturális egyezmény 1957. évi munkatervéről olvasható beszámolóban arról az őszinte segítőkészségről számolt be a cikk szerzője, amellyel a magyar munkatervet fogadta el tárgyalási alapul a szovjet delegáció.

Meglehet, éppen az ifjúságra sandítva közölte ugyanebben a számban a szerkesztő az Ucsityelszkaja Gazeta február 14-i számának szerkesztőségi cikkét a tanulók túlterhelésének megszüntetéséről. A szovjet iskolákban a közoktatási miniszter – fölismerve, hogy a tanulás komoly feladat a gyermek számára, ám nem lehet az erejét meghaladó munka – ugyan csökkentette a terhelést, de az intézkedést támogatniuk kell a hatóságoknak, in-

tézményeknek és a pedagógusoknak is. Mindezt a törekvést támogatta maga a jelentős folyóirat újságírója is.

A szovjet bennlakásos iskolák a közösségi képzés sajátos szinterei lehetnek – ismerte fel az SZKP. Az ifjúsági mozgalom is sikeresebben működhet ezekben az intézményekben. A törekvésekről a *Köznevelés* fénykép-illusztrációt közölte, majd egy számmal később a bennlakásos iskolák dolgozóinak értekezletén elhangzott három felszólalás kivonatát, a vita rövidített változatát magyarul is közzé tették.

A szacikkek fordítása, ha ritkán is, de előfordult. A 9. számban Dobrinyin *Figyelemre nevelés az órán* című anyagát emelte át a szerkesztő a Nacsalnaja Skola 1967/7. számából.

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom 40. évfordulójára számos iskola készült. A tanévnnyit értekezleteken éppúgy, mint az egyéb alkalmakkor, rengeteg ötlet és elgondolás merült fel. A *Köznevelés* időnként beszámolt ezek közül egyről-egyről. Így az Eötvös József Gimnázium nagyszabású, a Központi Tisztiházban tartott ünnepélyéről is. A Magyar-Szovjet Baráti Társaság általános, középiskolások és pedagógusok számára is értékes pályadíjas pályázatot írt ki 1958. februári benyújtási határidővel. A 18. szám – borítóján Lenin arcképevel – az ifjú nemzedék számára példát nyújtó eseménnyel foglalkozott: a tanulmány terjedelmű vezércikk a Szovjetszkaja pedagógikából származott, de ehhez sok kísérő szöveg is társult. Interjúk közöltek a szovjet ösztöndíjjal tanult vegyész-mérnökkel, beszámoltak néhányról a békevonat pedagógus csoportjának élményei közül, Áfra János a szovjet pedagógia erkölcsi nevelésről való elgondolásait és álláspontjait ismertette, s egy magyar hadifogoly is megszólalt, aki a Góbi sivatagban tapasztalhatta meg a forradalom utószelét. A híryananyagban pedig a szovjet Neveléstudományi Akadémia Krupszkaja-konferenciájáról szóló tudósítást tettek közzé.

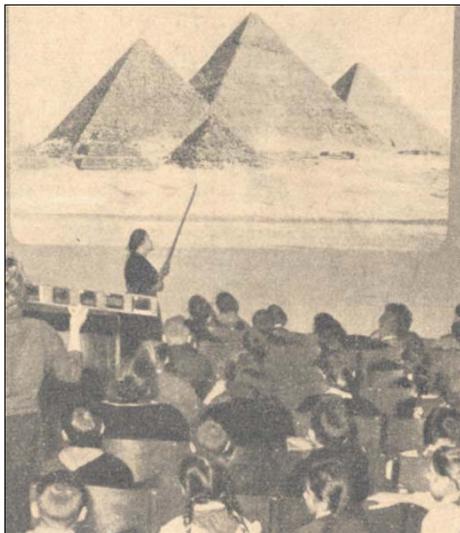
A szovjet-magyar kapcsolatok demonstrálásához az 1948-ban létesített Maxim Gorkij magyar-orosz iskola és az orosz tagozatú iskolák léte is hozzájárult. Róluk is esett szó: a 16. számban Vadász Ferencné arról írt, hogy az ellenforradalmat előkészítő szovjetellenes rágalomok helyenként az ifjúságot is belevitték az orosz nyelv tanítása elleni tünteté-



1. ábra. Próbál a Rádió Gyermekkórusa. *Köznevelés*, XIII. évfolyam, 1957/2., hátsó, külső borító. A művészeti nevelést, a mozgalmiságot, a közösséget és a hatalom reprezentációját egyszerre megjeleníteni képes híryanagot a Hírek képekben rovat tartalmazza. A fényképek jelentését a rovatcím a jelen időre fókuszálta.



2. ábra. Végh Mihály kartárs tanítványaival a körösladányi általános iskola Tiüköry Lajos Múzeumban. A fiatalok szorgos munkával összegyűjtötték a nagy szabadsághős számos ereklyetárgyát. *Köznevelés*, XIII. évfolyam, 1957/3., hátsó, külső borító.



3. ábra. A XX. Kongresszus határozata szerint kiterjedt, 1957-re mintegy 300 intézményből álló bentlakásos iskolahálózatot szerveztek Szovjetunióban. Az ilyen bentlakásos iskola szakköri tanulói részére történelmi előadást tartanak a leningrádi Ermitage múzeum munkatársai. Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957/4., hátsó, külső borító.



4. ábra. A XIII. kerületi úttörők Anyák Napján virággal köszöntötték Szepesi Jánosnét, akinek fia hősi halált halt az ellenforradalmárok elleni harcban. Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957/8., hátsó, külső borító



5. ábra. „Az úttörő igaz, hű barát.” Orkonyi Edemakói nevelő a 8. úttörő törvényről beszélget a „Május 1.” altábor második rajával. Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957/13., első, belső borító



6. ábra. A művelődési dolgozók árváinak kecskeméti otthona az 1949-ben megszüntetett Pedagógus árvaház újjászervezése. Koczko József igazgató délutánonként a tanulószobában irányítja a tanulást. Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957/17., első, belső borító.

sekbe, az orosz könyvek égetésébe, a szovjet kultúra értékeinek pusztításába. A Gorkij Iskola eredeti formája – részben emiatt is – megszűnt. Helyette öt nagy budapesti gimnáziumban s több megyében szerveztek általános iskolai orosz tagozatot.

### Köznevelés, 1958

A Köznevelés januári száma az előző év szeptemberében megtartott, prágai Nemzetközi Comeniológiai Konferencia munkájáról számolt be. Augusztusban a Comenius-ünnepség nyomán kelt gondolatait adta közre egy oldalnyi terjedelemben az egyik sárospataki

tanulmányi vezető. Szeptemberben a harmincéves háború borzalmaira reflektáló Comenius-mű, a *Világ útvészítője* című, késő reneszánsz vonásokban gazdag utópia komikumát elemezte egy középiskolai tanár.

A magyar pedagógiai hagyomány értékeinek fenntartására terjedelmesebb írások születtek. Vajda Péter reformkori nevelő születésének 150. évfordulóján Hegedős András emlékedett (2. szám). A kevésbé ismert id. Csécsi Jánost, aki akkor született, amikor Comenius Patakra érkezett, s utóbb 17 éven át, az iskola elüzetése után, a pataki diákok összetartója volt, Bakos József egri főiskolai tanár mutatta be a tájékozódni kívánó olvasóknak (7. szám). A májusi számban Kemény Gábor 15 évvel korábban bekövetkezett halála kapcsán Kiss Árpád emlékezett meg. Kemény Gábort, a szakszervezet pedagógiai folyóirata, az Embernevelés egykori szerkesztőjét, az 1948-as államosítás után nem övezte egyértelmű elismerés.

„Annak, aki érintkezésbe került vele, az volt a benyomása és ennél többet itt se írhat le, hogy filozófiája sokkal több élő forrásból táplálkozik és sokkal kevésbé homogén, világnézetének határai sokkal elmosódottabbak, semhogy elvezetnének egy mozgalomban felnőtt és ott megért gondolkodó határozott állásfoglalásához, egyértelmű cselekvéséhez...” (Kiss, 1958, 219.)

A pedológiában jártas Kemény újrafelfedezése akkor, amikor a lélektan ismét szalonképes diszciplínává lett, s a történetiség horizontja kitágult, megkerülhetetlenné vált. Súlyának értékelésére mutat, hogy Kiss Árpád árnyaltan megrajzolt arcképe mellett egy Kemény-tanulmány részletet is olvashattak, s éppen az 1934-es középiskolai reformról.

*A képek azt a nevelésügyet szimbolizálják, amelyben többnyire csupán a gyermeknek és a pedagógusnak van helye. Ez alól egyedül a karácsonyi, családi felvétel a kivétel.*

A 19. századi pedagógusról, a Tisza Kálmánt 10 éven át nevelő Szőnyi Pálról (18. szám), a magyar neveléstörténet-írás alapítójáról, a játékpedagógiát előlegező Kiss Áronról (21. szám), az antiklerikális Kaffka Margitról, illetve Bolyai Farkasról (23–24. szám) az emléküket ébren tartó rövid cikkek jelentek meg, de a Tanácsköztársaság népnevelőiről és a szocialista diákmozga-

lom jelentőségéről is megemlékeztek (23–24. szám).

A közélet eseményei gyakran adtak alkalmat, hogy a szovjet-magyar pedagógiai kapcsolatokról szó essék. A január 16-án hazatért békevonat utasainak lelkesedése s a Szovjetunióból hazatértek országházi fogadása is ilyen. A különvonat 300 pedagógusával a művelődésügyi miniszter s annak első helyettese, két miniszterhelyettese, továbbá a külügy, az MSzMP Központi Bizottsága, az Országos Béketanács, a Kulturális Kapcsolatok Intézete és a Pedagógus Szakszervezet vezető munkatársai találkoztak, s természetesen a Szovjetunió magyarországi nagykövete. A baráti kapcsolatot ápolók örömről a 3. lapszám két borítójának fényképei is tudósítottak. A találkozóról naplót író Vidor Győző Kijevet-Leningrádot-Moszkvát idéző utazási emlékeiből részleteket közölt a 3. szám.

Ugyancsak ebben a számban, s éppen a két hetes, 5.000 kilométeres utazásból hazatért budapesti technikumi tanár beszámolója után a Magyar-Szovjet Baráti Társaságnak a családi és az iskolai nevelés összhangjának kérdéseiről rendezett konferenciájáról olvasható tudósítás. Az SzMBT arra vállalkozott, hogy a prominenseket összegyűjtő, amúgy 350 résztvevőjű tanácskozással hozzájáruljon egy olyan időszerű nevelésügyi kérdés megoldásához, amely ugyan egyetemes jellegű, de a magyar szakma szívesen fogadja el a szovjet tanácsot. A 4. számban megjelentetett E. J. Volkova elvtársnő korreferátumának közlési jogát is ekkor kaphatta meg a szerkesztőség. A szovjet család és iskola együttműködését taglaló akadémiai főmunkatárs tanulmánya a hangsúlyt a kommunista társadalmat nevelő emberek képzésének eljárásaira helyezte.

A békevonat az ellenkező irányból is közlekedett. Májusban szovjet pedagógusok csoportja érkezett magyar országjárásra. A barátság eltéphetetlen szálait megmutató látogatásról a Köznevelés augusztusi száma címlapfotóval, képriporttal és beszámolóval tudósította az olvasóit.

Először júliusban adták hírül a napilapok, hogy szovjet pedagógusok érkeztek látogatásra. A küldöttség pihenéséről és szórakozásáról a pedagógiai sajtó is beszámolt (Köznevelés, 15. szám). Augusztusban arról értesülhetett az olvasó, hogy 94 szovjet pedagógus érkezett két hetes budapesti és Balaton-parti üdülésre. E turnust néhány nap múlva újabb vendégcsoport követte. Ugyanakkor Timár György, a Pedagógusok Lapja szerkesztőjének vezetésével 50 magyar utazott a Szovjetunióba, hogy viszonzják a szovjet kartársak látogatását. Nyáron megnőtt az üdülések és tanulmányutak száma, egyre többben, néhány százán bizonyosan meglátogatták a baráti országot. Az utazás során szerzett élményeiről többen is beszámoltak. A Lett és Litván Szovjet Köztársaságban találkozott a meleg barátság megannyi jelével Gyárfás Imre (19. szám).

A márciusi szám a Narodnoje Obrazovanyije 1957/12. száma által közölt, a Magyar Népköztársaság közoktatásának moszkvai kiállításának alkalmából írt szemle fordítását tette közzé. A széles körű érdeklődésről beszámoló anyag a reprezentatív bemutatót a szovjet és a magyar nép közti szilárd barátság elmélyítőjének találta.

Megemlékeztek a proletárforradalom nagy zászlóvivőiről, Marxról és Leninről (9. szám), a Nagy Októberi Szocialista Forradalomról, továbbá a 40 éves Komszomolról (20. szám). Az évfordulók egyik jelese volt Makarenko születésnapja is. Az alkalmat, keretes oldalon, Ágoston György méltatta a március 18-i számban, s felelevenített néhány időszerről kérdést. Kurzíván szerepelt a megemlékezésben a legfontosabb makarenkói üzenet:

„... a nevelés mindenek előtt politikai hitvallás. Csak az tud a mi társadalmunk számára embert nevelni, legyen az szülő vagy pedagógus, akiben mélyen átértzett állampolgári felelősség tudat él. A nevelés és politika elválaszthatatlan egymástól.” (Ágoston, 1958.)

Az április 16-i szám Hruscsov magyarországi látogatásának némely eseményét dokumentálta. A díszbe öltöztetett MTA ünnepi ülést tartott a Kádár János kíséretében megjelent vezető tiszteletére. A díszteremben a magyar értelmiségi elit tagjai, köztük pedagógusok hallgatták a szónokot – minderről s a karizmatikus személyllyel történt találkozás megrendítő voltáról két iskolai pedagógus is olvasói levélben tudósíthatta a lapot.

Az augusztusi számban Faragó László Az OSzSzsZK Neveléstudományi Akadémiájának 1985. évi kutatási tervéről szóló beszámolóját olvashattuk. A XX. kongresszus nyomán konstruált 1956–1960 közti perspektivikus terve szerint készült éves munkaterv központi problémái:

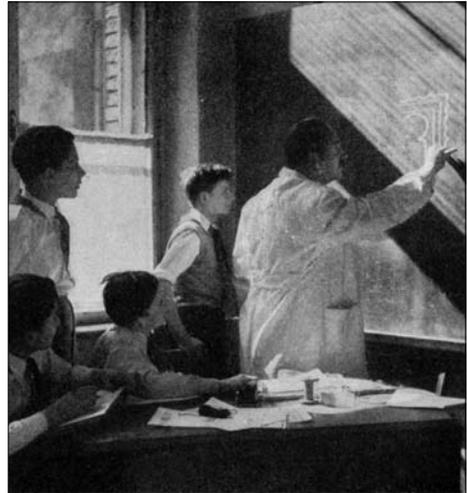
- „1. A közoktatás rendszerének a kérdése.
2. A politechnika oktatás szervezetének és módszereinek problémája.
3. Az internátus-iskolák oktató- és nevelőmunkájának kérdései.
4. Az alsófokú oktatás időszerről kérdései az általánosan művelő iskola fejlődésének jelenlegi szakaszában.
5. Az oktatómunka aktivizálásának módszerei az általánosan művelő iskolában.
6. Az iskolai nevelőmunka rendszerével, tartalmával és módszereivel kapcsolatos problémák.
7. A gyermek természettudományos és neveléslektani módszerekkel való vizsgálata.” (Faragó, 1958, 335.)

A szovjet köznevelés és a szovjet neveléstudomány feladataival e tematizáció szerint azonos a magyar. A termelőmunkára, a gyakorlati életre felkészítő hazai politechnikai képzés valamennyi eleme megegyezett a szovjet gyakorlattal; a művelődéstartalom és a hozzá tartozó módszertan kutatásának és fejlesztésének igénye is közel hasonló, a közösségi nevelés kollégiumi formája, az erkölcsi, az eszmei-politikai nevelés egyként hangsúlyos, s a pozitív személyiségjegyek kialakulásának kísérleti vizsgálata is egyformán szorgalmazott.

Az orosznyelv-oktatás kérdése is időről időre porondra került. Már az első számban a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium tanszékvezetője, Kaszab Andor az általános iskolai orosz nyelvi évközi ismétlések két lehetséges változatát mutatta be. A módszertani anyag – amely az 1953. november 1-i szám lexikai ismétlést bemutató cikkéhez kapcsolódott – nem a nyelvtan ellenőrzésére, hanem az összefüggő olvasmányok tartalmára összpontosított. Az orosz nyelv általános iskolai új tanterve is ebben az évben jelent meg (3. szám). A tanterv négy osztály tananyagát és követelményrendszerét tartalmazta. Az orosz nyelvi



7. ábra. Fogadás az Országházban a Szovjetunióban járt pedagógusköldöttség tiszteletére. A szegediek egy csoportja. *Köznevelés*, XIV. évfolyam, 1958/3. szám, első, belső borító.



8. ábra. „A jövő művészei” Klell Kálmán fővárosi pedagógus felvételével, ha rendszertelenül is, elkezdődött a képek készítőit megnevező szerkesztői gyakorlat. A szerző megbecsülése az individuális értéktanteremtést is elismeri. *Köznevelés*, XIV. évfolyam, 1958/4. szám, első, külső borító.



9. ábra. A néprajzi szakkör fiú tagjai népi építészeti emlékek modelljeit készítik. A nemzeti nevelés részeként tartották számon a népi kultúra és a művészet megismerését is. A felvétel a munkára nevelés legfontosabb tantárgyában, a korszaknak oly fontos politechnikában elért eredményre is utal. A kép Szilvássy Z. Kálmán felvétele s egy Nagy József által írt cikk egyik illusztrációja. *Köznevelés*, XIV. évfolyam, 1958, első, belső borító.



10. ábra. Nagy József tanár Danesházy István igazgatóval. Az első szövegközi fénykép illusztrációk egyike a *Köznevelés*-ben. A cikk a 100 éves jubileumára készülő jászladányi iskolát mutatta be. *Köznevelés*, XIV. évfolyam, 1958/6. 128.



11. ábra. Grammatikopolu Eleni görög nyelvtanárt köszönti egyik növendéke Budapesten, a Dénes utcai iskolában. A pedagógusnap címlapfotón úttörő egyenruhába öltözött tanuló köszönti a görög emigráns tanárnőt. A virággal történő tanárköszöntésnek több alkalmja is volt – többek között ez a nemzetközi ünnep, illetve a tanévkezdés. A kép nagy mesterségbeli tudással és esztétikai ízléssel rendelkező készítője ismeretlen. Köznevelés, XIV. évfolyam, 1958/12., első, külső borító



12. ábra. Marija Taran, kijevi pedagógus. Az 1958. május 5-én békevonattal Magyarországra érkezett szovjet pedagógusok politikusokkal, fővárosi nevelőkkel és a főtí gyermekváros kis lakóival is találkoztak. Az intézeti ruhába öltöztetett, egyszerű frizurájú leánya kezében a vendégtől kapott képeslap, mellén pedig a büszkén viselt, neki ajándékozott jelvény. Köznevelés, XIV. évfolyam, 1958/14., első, külső borító

tanterv tanári bírálatának eredményét, a többi tantárgyé mellett, a júliusi teljes lapszámban ismertették. Az orosz nyelv elsajátításának jelentőségét az első órán kell a tanulókkal megismertetni – ehhez nyújtott tanácsokat az évkezdés előtt Kaszab tanszékvezető. (15. szám)

A Köznevelés gondosan megválasztott, művészen kivitelezett 1958-as címlapfotóit többnyire névtelenül maradt szerzők készítették. A leginkább tanulókat ábrázoló csoportképek közül a legtöbb művészetpedagógiai tárgyú. Mind az öt ilyen felvétel az alkotásba merült gyermek figyelmének összpontosítását rögzítette. Ugyanilyen önfeleglem tapasztalható a leginkább munkás ifjún, illetve a tantermi nevelést és a múzeumpedagógiai tárgyú jelenetet reprezentáló képeken. A gyermekélet derűje, a játék önfeledtsége egyszer, egy téli, hóban heverő, huncut nevetésű gyermek portréján tűnt csak fel.

A címlapfotók közül egy akad, amely idegen országban készült, a többi hazai, az iskolaépületben jól ismert közeget, tantermet, szertárat, iskolaépületet, múzeumot, nevelőotthoni udvart ábrázol, esetleg protokolláris helyszínt. A képek azt a nevelésügyet szimbolizálják, amelyben többnyire csupán a gyermeknek és a pedagógusnak van helye. Ez alól egyedül a karácsonyi, családi felvétel a kivétel.

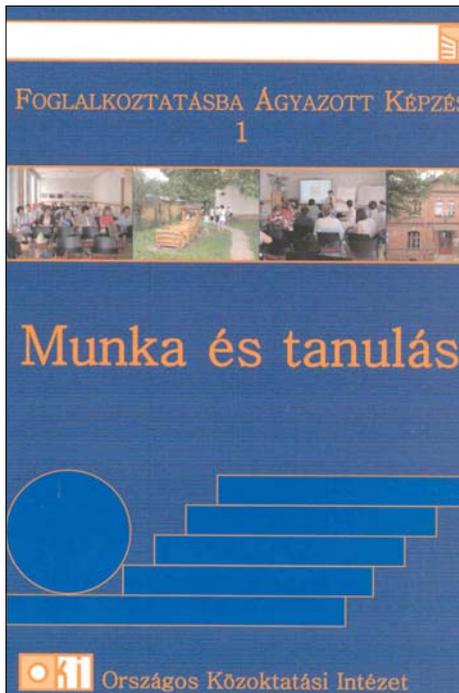
### Összefoglalás

A szovjet pedagógia kizárólagos szocialista pedagógiaként szerepeltetése 1956 pedagógiai vitáiban kardinális kérdésnek bizonyult. A szocialista nevelésügy elkötelezettjein kívül mások nem jutottak vagy nem juthattak sajtónyilvánossághoz, így róluk s pedagógiai elképzelésükről elemezhető forrás nem áll rendelkezésre.

A szovjet eredmények adaptálásával egyidőben – egyre inkább szovjetellenességnek tűnő s majd idővel annak is minősített – az azzal szembeni averziók is felerősödtek, ami megerősítette – a meglévő magyar nemzeti értékek hangsúlyozása mellett – a nemzeti sajátosságok keresését és bemutatását. Sajátos azonban, hogy ezek mintázata is a szovjet elképzelések szerint alakult. 1956 után például a szovjet és magyar értékek képi megjelenésének alakzatait tökéletesen azonosítani lehet az OSzSzsZK Neveléstudományi Akadémiája 1985. évi kutatási tervének pontjaival.

### Irodalom

- Ágoston Gy. (1958): Makarenko. *Köznevelés*, 6. 124.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv) – kézirat. (1957) Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Faragó L. (1958): *Az OSzSzsZK Neveléstudományi Akadémiájának 1958. évi kutatási terveiről*. *Köznevelés*. XIV. évfolyam, 1958. 14. 335–338.
- Géczi J. (2006a): *A pedagógiai szaksajtó. 1956*. Kézirat.
- Géczi J. (2006b): *Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia elő és utóélete a pedagógiai sajtóban*. Kézirat.
- Kiss Á. (1958): Kemény Gábor 1883–1948. *Köznevelés*, 10. 217–219.
- Nagy S. (1958): Neveléstudományunk elmúlt két éve. *Köznevelés*, 23–24. 539–541.
- Szabolcs É. (2006): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia. In Szabolcs, 2006. 165–177.
- Szabolcs É. (szerk., 2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szarka J. (1957) A megújuló barátság ünnepére. *Köznevelés*, 4. 77.
- Szarka J. (1958): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, 4. 301–309.
- Székely E. (1955): A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia-tudományban. *Pedagógiai Szemle*, 4.
- Zimándi Pius naplója. (2006) *Rubicon*, 5–6. 110. idézi Ágoston György kéziratát.



Az OKI könyveiből

## Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében

*Tanulmányunkban a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáljuk. Elemzésünk arra irányul, hogy a szövegtanban jól ismert gyakori szövegtípusok szemantikai/szintaktikai jegyeinek sora, a szövegszerkezet felépítése miképpen tükröződik a megértés eredményességében.*

Az olvasási folyamatot a szakirodalomban a pszicholingvisztika, a módszertan, a tudománytörténet vagy a nyelvészet szempontjának megfelelően különféleképpen értelmezik. A felfogások különbözősége ellenére leszögezhetjük, hogy az olvasás olyan összetett tevékenység, amely nyelvi és nem nyelvi készségek megfelelő fejlettségét, együttes és hibátlan működését feltételezi, hiszen részt vesznek benne vizuális, nyelvi, kognitív és idegrendszeri folyamatok.

A szövegértési folyamat működését többféleképpen gondolják el és modellálják a kutatók. A pszicholingvisztikai modellek bemutatják, hogy az egyes nyelvi részletek sorozatának dekódolásával nyert adatokból hogyan építi fel az olvasó a szöveget (bottom up típusú modell, *Gough*, 1972; *Bárdos*, 2000). Máskor arra mutatnak rá, hogy a szöveg megértésében milyen szerepe van az olvasó háttérismeretének, tapasztalatának, hiedelemvilágának (top down típusú modell, *Goodman*, 1970), vagy a szövegben található adatoknak és az olvasó tudattartalmainak a szerepét egyaránt hangsúlyozzák (interaktív-kompenzációs modellek, *Just és Carpenter*, 1987; *Stanovich*, 1980). A sémaelmélet (például *Garnham*, 1985) arra ad választ, hogy miképpen alkalmazzuk az előzetes tudást. Widdowson meghatározásában a sémák olyan kognitív szerkezetek (az agyban tárolt tudásstruktúrák), amelyek biztosítják az információk feldolgozását a hosszú távú memóriában. (vö. *Widdowson*, 1983; *Pearson*, 1984) Az úgynevezett szövegsémák a szövegek szerveződésében játszanak szerepet, a tartalom-sémák az olvasónak a témával kapcsolatos ismereteit foglalják magukba. (*Bartlett*, 1932/1985; *Pléh*, 1986) Az elmélet szerint a szöveg jelentését az olvasó alkotja meg, így az olvasás folyamata interakció a nyelvi ismereteink és a világról alkotott tudásunk között. A megértés folyamatát úgy képzelik el, hogy az agy egyeztetni az új információt a már tároltakkal oly módon, hogy közben következtetéseket végez. Így az új információ beépül a megfelelő séma üres helyére, sőt egy aktivált séma lehetővé teszi azt is, hogy minek kell következnie. A szövegértés szempontjából ilyen séma lehet például a jelentésmező vagy a szövegszerkezet. (vö. *Adamikné*, 1991, 1994, 7.) A sémák a szöveg értésében sokféle funkciót töltenek be (például tudásalapot adnak új információk befogadásához, vezetik az olvasót, hogy a szöveg mely részleteire koncentráljon, következtetések levonását biztosítják a szövegből, lehet-tővé teszik az olvasottak rekonstruálását stb.) (vö. *Tóth*, 2002), de magyarázatot adnak arra is, hogy mi lehet az oka, ha nem értünk egy szöveget. (vö. *Rumelhart*, 1990)

Attól függően, hogy mely oldalról közelítik a szövegértés folyamatát, különféle elgondolások születtek arra nézve is, hogy melyek a leginkább meghatározó tényezők. A pszicholingvisztika a szövegértésben elkülöníti az olvasó előzetes tudását; a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egységek (szavak, mondatok, mondattömbök, bekezdések, fejezetek) megértési szintjét, és tekintetbe veszi az olvasás minőségi fokozatait is

aszerint, hogy milyen mélységben kell egy szöveget megérteni (szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív szint). Így hangsúlyozza a jelentéstan és a szövegtan (szöveggrammatika, szövegszemantika, szövegpragmatika) lényeges szerepét az olvasástanításban és a szövegértés fejlesztésében.

Láttuk, hogy egy szöveg pontos feldolgozásában és értelmezésében a szövegre vonatkozatható (a szöveg nyelvi, stiláris jellemzői, szerkezeti sajátosságai), valamint a szöveggel kapcsolatba kerülő olvasóhoz köthető jellemzők egyaránt szerepet játszanak. A vizsgálatunkban alkalmazott szövegek narratív, ismeretközlő és kommentár típusú szövegek, amelyek a szövegszerkezet szintjén más-más felépítést mutatnak, más-más szövegsémát adnak. A narratív szövegek az időbeliségre épülnek, a cselekmény lineárisan halad előre bennük. A „narrációval elbeszélte cselekedetek, történések időbe ágyazottak, tehát természetes egymásutániségük van, sorakoznak maguktól”. (Bal, 1998) A történet legfontosabb részét az események időbeli megrajzolása adja, de lényeges a szereplők jelleme is, amely a szöveg lényegét adó cselekvésekhez, történésekhez kapcsolható. A szöveg stílusát a verbalitás, az igék túlsúlya jellemzi. A leírás viszont a valóság elemeinek statikus megjelenítése, így stílusát a nominalitás uralja. Nyelvi megformáltságára jellemző tehát, hogy benne kevés ige található, és az előforduló igék akciótartalma is csekély. Amíg az elbeszélő szöveg tárgya „a tettek és az események addig a leírásé a „dolgozók, a helyszínek és a szereplők”. (Bal, 1998) A kommentár típusú szöveg egyik lehetséges formája az újsághír. Ez az elbeszélő és a leíró mozzanatokat sajátosan ötvözi, vagyis strukturálisan elbeszélő, verbális stílusú, funkcionálisan leíró, hiszen tárgya alapvetően dolgok jellemzésére irányul. Valószínűsíthető tehát, hogy az említett szövegek eltérő szerkezete (a szövegszerkezeti elemek, például időrend, összehasonlítás, felsorolás stb. különbözősége) más-más módon mutatkozik meg a szövegértési teljesítményekben. Azaz a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatása a szöveg szerkezeti felépítésével szoros összefüggést mutat oly módon, hogy a lineáris szerveződésű cselekménysorozat elemei

---

*Az egyszerűbb szerkezetű narratív szöveg megértése tehát könnyebb és pontosabb, mint a bonyolultabb leíró vagy kommentár típusúé. Mivel egy szöveg megértése több szinten történik, vélhetően lényeges különbségek tapasztalhatók a szöveg szó szerinti megértésében és interpretáló értelmezésében, azaz a szövegben kimondott és a csak implikált gondolatok felfogásában.*

---

könnyebben megjegyezhetők és igazíthatók a korábbi ismeretekhez, mint a leíró vagy kommentár szövegekben közölt információk. Az egyszerűbb szerkezetű narratív szöveg megértése tehát könnyebb és pontosabb, mint a bonyolultabb leíró vagy kommentár típusúé. Mivel egy szöveg megértése több szinten történik, vélhetően lényeges különbségek tapasztalhatók a szöveg szó szerinti megértésében és interpretáló értelmezésében, azaz a szövegben kimondott és a csak implikált gondolatok felfogásában. Elfogadva azt a hipotetikus rendszert, amelyik az olvasottak megértésében is egymásra épülő működéseket feltételez (vö. Gósy, 1989, 1995), ez úgyis megfogalmazható, hogy a szöveg szintaktikai, szemantikai viszonyainak a megértése jobb, mint a magasabb szintű feldolgozás, a meglévő információknak és az olvasottaknak az összekapcsolásán alapuló értelmezés. Kérdés, hogy a szövegértés szintjeiben feltételezett különbségek a vizsgált szövegek típusait tekintve milyen mértékben tapasztalhatók.

E kérdések megválaszolását empirikus vizsgálat alapján nyert adatok elemzésével kíséreljük meg. A vizsgálatban 15 és 18 éves középiskolai tanulók vettek részt. A jó és pontos szövegértés biztos alapot jelent a szöveg értelmezéséhez, amely valamennyi életkor-

ban nélkülözhetetlen feltétele a tanulmányok megértésének. Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy az, aki nem érti biztosan az olvasottakat, hátrányt szenved az élet minden területén. Vélhetően mindezek a felismerések ösztönözték a szakembereket arra, hogy a 2005-ben bevezetett érettségi vizsgarendszerben az olvasott szöveg megértése és értelmezése új elemként jelent meg, s a közép- és emelt szintű magyar nyelvi és irodalom érettségi feladatok megoldásában és minősítésében jelentős részt (40 százalékot) képviselt. A mind hatékonyabb munka érdekében ismernünk kell azokat a stratégiákat, amelyek a középiskolások szövegértését jellemzik. A tanulmányunkban összefoglalt eredmények – noha egy szűkebb csoport szövegértési teljesítményeinek elemzésére épülnek – valamelyest pontosítják a középiskolások szövegértésével kapcsolatos ismereteket.

### Anyag és módszer

A vizsgálathoz a szövegeket Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv I., II.* című középiskolai magyar nyelvtan tankönyvéből, illetve Hernádi Sándor *Stílusiskola* című gyűjteményéből vettük. Terjedelmükben, grammatikai, szemantikai/szintaktikai felépítettségükben megközelítőleg egyenértékű szövegeket használtunk. Ehhez a nemzetközi szakirodalomban használt egyik számítási módot alkalmaztuk. (vö. *Crystal*, 1998) A szövegek mondattani felépítése egyszerű, a narratív szöveg 10, az ismeretközlő 14, a kommentár típusú 9 mondatból áll, a mondatösszeírás ugyanebben a sorrendben: 24,6 szó/mondat, 13,9 szó/mondat, illetve 18,6 szó/mondat. Jellemző továbbá az alárendelő és mellérendelő összetett mondatok megközelítőleg egyforma aránya is a szövegekben.

A narratív szöveg Jókai Mór *A magyar nemzet története regényes rajzokban* című írásának a katolikus lengyelek és a pogány pomerán fejedelmek összecsapásáról és a csata kimenetéről szóló részlete. A tudományos/ismeretterjesztő szöveggé alakított leíró szöveg a honfoglaló magyarok fajtajellegzetességeit vette számba. A kommentár típusú szöveggé választott újsághír – az Élet és Tudományban található írás – Moszkva levegőjének megtisztulásáról és annak okairól számol be.

A szövegértést úgynevezett nyílt kérdésekkel ellenőriztük, mivel a kísérletek szerint az ún. zárt típusú kérdőívvel irreálisan megnő a gyermekek jó válaszainak aránya. E tesztek ugyanis jórészt a gyermekeknek ilyen típusú feladatban való jártasságára, tapasztalatára építenek, és nagy a szerepe a véletlen találatoknak is. (vö. *Taylor és Taylor*, 1983; *Laczkó*, 1992) A kérdések a szövegek lényeges elemeire és a kiegészítő információkra vonatkoztak, de tekintetbe vettük a kérdőszók szerinti megoszlást is, így alanyra, tárgyra, helyviszonyra, a cselekvésre, a cselekvés mikéntjére, ok-okozati viszonyok felismerésére és következtetések megfogalmazására kérdezték rá. Mivel a megértés szempontjából igen lényeges az, hogy a szövegben közvetlenül benne fogalmazott vagy csak implikált gondolat megértéséről van-e szó (vö. *Adamikné*, 2002), vizsgáltuk a szövegekben található és abból egyszerűen kiolvasható információk, a szövegekben foglalt ok-okozati viszonyok, a szövegekből kikövetkeztethető összefüggések meglátásának és a szövegekben ki nem mondott gondolat (végkövetkeztetés, tanulság) megfogalmazásának a szintjét is. Alderson, Claphan és Wall munkájára támaszkodva a szövegértés fogalmát összetevőire bontottuk annak alapján, hogy a kérdések milyen rész-készséget mérnek. Így elemeztük a szövegek fő gondolatának a megértését, konkrét információ keresését a szövegekben, számok megkeresését és számok jelentésének értelmezését, szemantikus kapcsolatok megértését, ellenőriztük az ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetését és a szövegekben rejlő (implicit) információ kikövetkeztetését. E vizsgálati szempontok az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szövegértési standardjának elveit közelítik, ami a szövegek megértési szintjének feltárására négyfajta feladattípust különít el: a szövegben készen található információk megértését; a bonyolultabb szövegösszefüggések megértését; a következtetések levonását; az írói szándék

megértését. A kérdések valamennyi szövegben azonos szempont alapján mintázzák a szövegek lényeges eseményeit, részleteit és a kikövetkeztethető információkat.

A szövegeket a tanulók egyszer olvashatták el (ezt előre közöltük velük), a kérdésekhez nem használhatták. A feladatokat az előre elkészített tesztlapokon oldották meg írásban. A kísérletben 30–30 tanuló, az említett két életkori megosztásban szerepelt. A diákok kiválasztásához a 2001-ben az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont megbízásából készült országos hazai szövegértési vizsgálat adatait használtuk fel. (Ebben a vizsgálatban a mintavétel a tanulók véletlen kiválasztásán alapult.) Az eredményeket közzé tevő kiadványból olyan Budapest peremkerületében elhelyezkedő szakközépiskolát választottunk, ahol a szövegértési eredmények az országos átlagokat bemutató diagramokon a középérték körül helyezkednek el. Az adott iskola teljesítményét (524) ebben a jelentésben egy 500-as skálára vetített országos átlaghoz képest nevezhetjük átlag alattinak vagy felettinek. (vö. *OKÉV*, 2001) A tanulókat az iskola két-két első és negyedik évfolyamos osztályából véletlenszerűen választottuk ki. A résztvevők összetétele szociológiai szempontból heterogénnek mondható, a fiúk aránya valamelyest kisebb, mint a lányoké, így e tekintetben az adott középiskolát mindenképpen reprezentálják, de valamelyest korosztályukat is leképezik. Minthogy a kísérletben csak 60 fő szerepelt (összesen 1800 kérdésre adott választ értékeltünk), megállapításaink értelemszerűen elsősorban az adott tanulókra érvényesek.

A szövegértést a 2. vagy 3. tanórán mértük fel, a mérés 2002-ben, április, május hónapokban történt. Először a narratív, majd az ismeretközlő, végül a kommentár típusú szövegeket kapták meg a tanulók, a felmérések között kb. két-két hét telt el.

A narratív szöveg témája egy tervezett csata, az ezzel kapcsolatos probléma megoldása és a csata kimenete. A szöveg leglényegesebb gondolata a helytállás és a segítségnyújtás, amely a főszereplők jelleméhez köthető. A főszereplő cselekvéseit, az eseményeket múlt idejű és elbeszélő múlt idejű igealakok (például „kérdé, felelé, följánlá”) fejezik ki, a szöveg mondataiban a bővítmények között a megértést esetleg nehezítő (vö. *Adamikné*, 2001) határozói igeneves szerkezetek találhatók.

A honfoglaló magyarok jellegzetességeit, három fajtajelleg antropológiai jegyeit sorra vevő ismeretközlő (leíró) szövegben a névszói állítmányok dominálnak. A szöveg egy-egy szempont szerinti összehasonlításokra épül (ezek embercsoportokra vonatkozathatók), így számadatokat is tartalmaz. A kérdések között ezért négy kérdés arra a grafikonra vonatkozott, amelyik a szöveg számadatait, és az azok közötti kapcsolatok megértését tesztelte.

A kommentár típusú szövegeként választott újsághírben elbeszélő és leíró elemek ötvöződnek. Az újsághír Moszkva levegőjének megtisztulását „beszéli el” az automatikus gázelemző készülékek működésének köszönhetően. E szöveg számadatait és jelentésüket nem ábrázoltuk grafikonon, hiszen a számok különböző értelmezést kaptak a szövegben: jelöltek évszámot, a készülékek számát, a magasságokat, ahol elhelyezték őket a városban, vagy a készülékek működésével összefüggésben mérési számot, a mért alkotórész arányát.

## Eredmények

Elemzésünk mennyiségi és minőségi mutatók vizsgálatára egyaránt irányul, a feldolgozásban követjük azokat a szempontokat, amelyeket korábban említettünk.

A háromféle szöveg átfogó megértésére kapott adatokat az *1. táblázat* foglalja össze.

Azt feltételeztük, hogy amennyiben a szöveg típusára jellemző szövegszerkezet a megértési teljesítményt befolyásolja, úgy az az összes kérdésre adott választ tekintve vevő eredményben is megmutatkozik. A három szöveg átfogó megértésére kapott eredmények ezt részben tükrözték, hiszen a 18 évesek eredményei a szöveg típusa szerinti lineáris csökkenést (legjobb a narratív és a leggyengébb a kommentár típusú szöveg meg-

1. táblázat. Az egyes szövegek megértésére kapott átlagértékek (%)

Életkor	15 évesek	18 évesek
Narratív szöveg	47,5	56,7
Ismeretterjesztő szöveg	45,8	51,3
Kommentár típusú szöveg	44,3	44,8

értése) kissé nagyobb mértékben mutatják, mint a 15 évesekéi, az eltérés a legjobban és legkevésbé megértett szöveg eredménye között náluk valamivel több mint 10 százalék. S bár a három szövegben a 18 évesek mindig jobb eredményt értek el, mint a 15 évesek, a két korcsoport között még a legnagyobb különbséget mutató narratív szöveg megértésében sem tapasztaltunk szignifikáns különbséget ( $p < 0,192$ ). A legmagasabb érték, a narratív szöveg átfogó megértésére kapott 12. évfolyamosoktól kapott eredménye sem kielégítő, főleg, ha meggondoljuk, hogy e tanulók a vizsgálat időpontjában az érettségi vizsga előtt álltak. A gyenge eredmények alapján feltételezhető, hogy a szöveg lényegi magva, jelen esetben a csata kimenetele, még érthető a tanulóknak, de a szöveg részletei (például a lengyel csapat kapitányának neve, a küzdelem különféle módozatai) már nem feltétlen. Így az eredmény önmagában is felveti azt a kérdést, hogy egy terjedelmesebb és bonyolultabb felépítésű narratív szöveget hogyan értenének meg a tanulók szintén kísérleti helyzetben, hiszen jól ismert tény, hogy a rövidebb és egyszerűbb szerkesztésű szövegeket könnyebb megérteni. (Brown, 1986)

Az egyéni teljesítmények a narratív szöveg értékekor a 15 éveseknél 5–90 százalék, a 18 éveseknél 20–95 százalék közöttiek voltak. Az ismeretközlő szöveg értékekor ez a sáv valamelyest szűkül a 18 éveseknél, 10 és 80 százalék közötti, és körülbelül ugyanennyivel bővül a 15 éveseknél, akiknél 0 és 90 százalék között ingadozik. A kommentár típusú szöveg megértésekor a sáv nagyjából egyező (15 évesek: 15 és 75 százalék, 18 évesek: 15 és 80 százalék közöttiek), s a narratív és az ismeretközlő szövegben kapott eredményekhez képest mindkét korcsoportban szűkülő, azaz a teljesítmények kiegyenlítettebbek, mint a másik két szövegben.

Saját korcsoportjuk átlagát a narratív és az ismeretközlő szövegben a vizsgált tanulóknak több mint a fele (16 gyermek korcsoportonként) nem érte el. Ugyanezen tanulók aránya a kommentár típusú szövegben kevesebb, de ezúttal is a tanulóknak csaknem fele a korcsoportokban (14 tanuló). Így az átlageredmények jól tükrözték a 2000. évi nemzetközi PISA vizsgálatnak azt a megállapítását, hogy a „magyar diákoknak csaknem a fele található az olvasási-szövegértési képességeknek azon a fokán, hogy problémát jelent számukra például egy elbeszélő vagy magyarázó szöveg értelmezése, vagy egy dokumentum típusú szöveg feldolgozása”. (vö. Vári, 2003, 53.) A narratív szövegben rendkívül gyenge (5–30 százalék) volt a szövegértése a 11 (36,7 százalék) 15 éves és a 5 (16,7 százalék) 18 éves tanulóknak, míg a legjobb (80–95 százalék közötti) teljesítményt 5 (16,7 százalék) 15 éves és 7 (23,3 százalék) 18 éves diáknál tapasztaltuk. (2001-ben ugyanebbe a középiskolába felvett tanulók szövegértési teljesítménye hasonló volt). (vö. Laczkó, 2004a, 2004b) Az ismeretközlő szövegben a leggyengébb teljesítményt (0–30 százalék) 5 15 éves (16,7 százalék), és 4 18 éves (13,3 százalék) tanuló érte el, vagyis a gyengék aránya a fiatalabbaknál a felére csökken, az idősebbeknél nem változik. A legjobbnak számító 80–90 százalékos teljesítmény viszont mind a két korcsoportban egy-egy főre redukálódik. Az eredmények azt sejtetik, hogy az ismeretterjesztő szöveg megértésében sokkal kiegyenlítettebb a tanulók teljesítménye s ez látszólag könnyebb megértést is jelenthet. Azonban a jók rendkívül alacsony aránya s a két szöveg nehézségi fokának (vö. Crystal, 1998) némi eltérése annak a hipotézisünknek a megerősítését sejteti, hogy egy ismeretterjesztő szöveg pontos megértése nehezebb számukra, mint egy narratív szövegé. Az a szövegteni eltérés tehát, hogy a narratív szövegben a tárgy és a szöveg is az idő dimenziójában létezik, a vizsgált tanulóknál e szöveg könnyebb olvashatóságában és

jobb értési teljesítményében tükröződött, míg az, hogy a leírás tárgya és szövege nem egynemű, mert a térbeli tárggyal ellentétben a leíró szövegnek időbeli kiterjedése van (vö. Bal, 1998), a leíró szöveg olvashatóságát megnehezítette, ami gyengébb szövegértési teljesítményhez vezetett. A kapott eredmények azt is valószínűsítik, hogy vizsgálatunkban az ismeretterjesztő szöveg megértésében az életkori különbségek még kevésbé érzékelhetőek, mint a narratív szövegben.

A kommentár típusú szövegben a leggyengébb eredményeket (15 és 30 százalék közötti) a 15 évesek 26,6 százaléka (8 fő) ért el, arányuk a narratív szöveghez képest csökken, az ismeretterjesztőhöz képest emelkedik. Ugyanezen eredményeket mutatók aránya a 18 éveseknél 33,3 százalék (10 fő), a narratív és az ismeretközlő szöveghez viszonyítva is jelentősen növekedik. A legjobb teljesítmények százalékos értékei a másik két szöveghez képest alacsonyabbak, 75, illetve 80 százalék. Ezeket a 15 éveseknél 4 (13,3 százalék), a 18 éveseknél 1 tanuló (3,3 százalék) érte el. Arányuk a narratív szöveghez képest csökken a korcsoportokban, az ismeretközlő szöveghez képest a 15 éveseknél némileg emelkedik, a 18 éveseknél egyezik. A kapott eredmények megerősítik azt a feltételezésünket, hogy noha a jó szintű szövegértés több tényező függvénye, közöttük a vizsgált

*Az elbeszélő és leíró elemeket ötvöző, magyarázatot tartalmazó kommentár típusú szöveg megértése jóval nehezebb nemcsak az időbeliségre épülő, verbális stílusú narratív, de a nominális stílusú, leíró jellegű ismeretközlő szöveg megértéséhez képest is, sokszor még az idősebb tanulóknak is súlyos gondokat okoz(hat).*

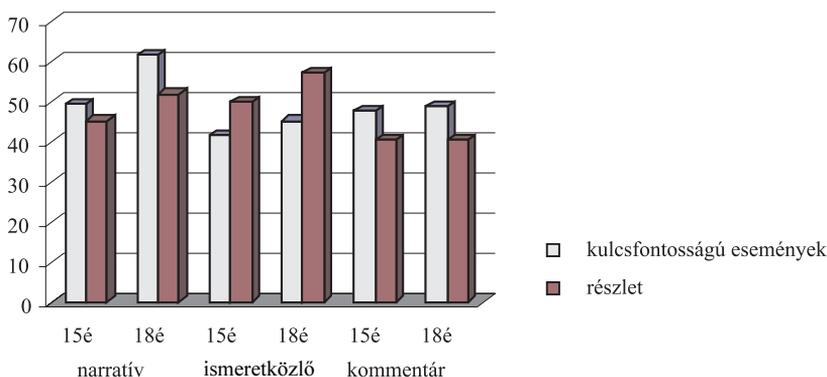
tanulók, s feltehetően az iskolás korosztály teljesítményében is, igen lényeges a szöveg típusa, tehát a nyelvi megformáltságukban, szerkezeti sajátosságaikban eltérő alkalmazott szövegek megértése különböző fokú. Az elbeszélő és leíró elemeket ötvöző, magyarázatot tartalmazó kommentár típusú szöveg megértése jóval nehezebb nemcsak az időbeliségre épülő, verbális stílusú narratív, de a nominális stílusú, leíró jellegű ismeretközlő szöveg megértéséhez képest is, sokszor még az idősebb tanulóknak is súlyos gondokat okoz(hat).

Mivel a szöveg értését nemcsak a szövegértés általános szintje határozza meg, elemeztük a szövegbeli információk részletes megértési szintjét is. A narratív szövegek

szerveződését megszabja az események időbeli sorrendje, amely előre viszi a cselekményt a végkifejlethez, a sorrendiségre gyakran a mű kezdete is utal a cselekmény időpontjának megjelölésével. A választott szövegben azok a mozzanatok, amelyek az időbeliséget mutatják, szinte vázolják a szöveg cselekményét, s így a történet legfontosabb elemeinek tekinthetők. (Ezeket kulcsfontosságú eseményeknek, a rájuk kérdező kérdéseket kulcskérdéseknek nevezem.) Feltételezzük, hogy a szöveg egyes részeire kérdező kérdések nyelvileg és a szövegben betöltött funkciójuk alapján is különböző részt képviselnek a szövegben, így a kulcsfontosságú és az egyéb eseményeknek a megértési szintje nem feltétlenül azonos. Már a megértés folyamata alatt kirajzolódik ugyanis a szöveg globális jelentésszerkezete (egyszerű narratív történeteknél a főszereplő cselekvései), amelynek fontos összetevője a fő ágens és a kiinduló állapot azonosítása, majd olyan eseményeket jelölő kijelentések következnek, amelyek a bonyodalomhoz, valamint a megoldáshoz vezetnek. (Kintsch és Van Dijk, 1980, 319.) Így egy történet felidézésekor a legfontosabb tematikus kifejezések szinte biztosan megőrződnek, míg a szöveg hierarchikus szerkezetében mellékszálnak számító elemek könnyebben törölhetőek. (Kintsch és Van Dijk, 1980, 223.) A jó szintű szövegértés feltétele azonban a kulcsesemények és a kiegészítő mozzanatok megfelelő szintű értése. (vö. Gósy, 1996; Laczkó, 1997) A narratív szövegben az időbeliségen alapuló lineárisan előrehaladó eseménysor megér-

tése tehát feltehetően jobb, mint a kiegészítő információké, amelyek az események végkifejlete szempontjából csaknem elhagyhatók, de a szöveg mélyebb gondolatának a megértéséhez, valamint a tanulás megfogalmazásához mindenképpen szükségesek. A narratív szövegben ugyanis a felidézéskor a szervezés elve az emlékezetben is az események sorrendjét követi. (Pléh, 1986) Az ismeretterjesztő szövegek általában térbeliségre épülő szerkezetűek, a leírás menetében többféle szempontot követhetnek. (Bal, 1998) A választott tudományos ismeretterjesztő szövegben a keletbalti, a turanid és a dinári antropológiai faj jellemzésekor a szerző egy pontból elindulva fokozatosan ismerteti az említett rasszok jellemzőit, sorra veszi a testmagasságukat, testfelépítésüket és egyéb testi jellemzőket (például szemszín, bőrszín, hajszín, szemforma stb.), vagyis a szöveg tulajdonságokat hasonlítja össze. Tartalmában tehát nem az időbeli változás, hanem az állandóság kísérhető figyelemmel, így a kulcsfontosságú információk az összehasonlított jegyeknek a számbavételére vonatkoznak. Bizonyos szám adatok (például a testmagasságok különbségei, a honfoglalás korában az egyes fajok aránya) viszont kiegészítő információk. A választott kommentár típusú szöveg a Moszkvában felállított gázelemző készülékek működését és annak a város levegőjére gyakorolt hatását foglalja össze, így a kulcsfontosságú események azok az időbeliségen alapuló történések, amelyek a készülékeknek a város különböző pontjain történő elhelyezésére, az elhelyezés céljára, a készülékek működésére, eredményességükre az összefoglalására vonatkoznak. A kiegészítő információk a készülékek jellemzésével kapcsolatos adatokat, így a készülékek számát, a működésükre vonatkozó magyarázatokat (a mérések száma, a levegő összetételének változása, a szennyező elegyrészek aránya) jelölik.

Az 1. ábrán a megértett információknak a szövegben betöltött funkciója szerinti bontása látható, a korcsoportokban az átlagértékeket szerepeltettük a három szövegre vetítve.



1. ábra. A kulcsfontosságú eseményeknek és a kiegészítő információknak a megértése a három szövegben

Várható volt, s az ábrán jól látható, hogy a narratív szövegben és a kommentár típusú újsághírben, a kulcsfontosságú eseményeket a tanulók mindkét korcsoportban jobban értették, mint a kiegészítő információkat (a grafikonon részlettel jelöltem). A kétféle információ megértésében az eltérés csak a narratív szövegben a 18 éveseknél szignifikáns –  $p < 0,029$  (18é),  $p < 0,209$  (15é) –, a kommentár típusúaknál viszont egyik korcsoportban sem –  $p < 0,064$  (18é),  $p < 0,234$  (15é). A kulcsesemények megértése a narratív szövegben: 49,7 százalék (15é), 61,3 százalék (18é), a kommentár típusúban: 48 százalék (15é), 49 százalék (18é). A kiegészítő információk megértése ugyanebben a sorrendben 45,3 százalék és 52 százalék, valamint 40,7–40,7 százalék. A kommentár típusú szövegben a kétféle információ értéke közötti különbség a 15 éveseknél kissé nagyobb, mint a narratívban volt, a 18 éveseknél megközelítően egyezik azzal. A kétféle szöveget összevetve azt

tapasztaltuk, hogy a fiatalabbak a kulcsfontosságú és a kiegészítő információkat nagyjából egyező mértékben értették a két szövegben, míg a 18 évesek nem, náluk a narratív szöveghez képest nagyobb „lemaradás” volt megfigyelhető mind a kétféle információ értésében. Vagyis noha hasonló tendencia volt tapasztalható a két szövegben, mégis az idősebbek mindkét információt sokkal jobban értették a narratív szövegben.

Az ismeretterjesztő szövegben a tanulók a kiegészítő információkat értették meg jobban mindkét csoportban, vagyis a másik két szöveg megértésével ellentétes tendencia érvényesült. Az eltérések szignifikánsak:  $p < 0,051$  (15é),  $p < 0,023$  (18é). A korcsoportokban a kulcsfontosságú információk értése csaknem egyező: 41,7% (15é), 45,3% (18é), a kiegészítőké kissé nagyobb eltérést mutat: 50 százalék (15é), 57,3 százalék (18é). A kétféle információ közötti különbség a narratív szövegben tapasztaltakhoz képest mindkét csoportban nagyobb, a kommentár típusúhoz képest a fiatalabbaknál azzal nagyjából egyező, az idősebbeknél valamelyest szintén nagyobb.

Felvetődhet a kérdés, mi lehet a magyarázata annak, hogy ezúttal a tanulók a lényeges információkat kevésbé értették, mint a kiegészítőket. Struktúrájából adódóan a szöveg adatokra, számadatokra épült, utóbbiak megértését négy kérdés vizsgálta a testmagasságokat ábrázoló grafikon alapján. Két kérdés az összehasonlított testmagasságokra vonatkozóan a válaszban a számadatok jelentését tesztelte, kettő viszont a számadatok közötti különbség megkeresését. A szövegben betöltött funkciójuk alapján egy kérdés (a 3., ez számértékek jelentésére kérdezett) kulcsfontosságú, a másik három (a 4., 5., 6.) kiegészítő információ volt. Elbeszélő szövegek vizsgálatából ismert, hogy felidézéskor a szövegértést követő rekonstrukció során gyakran a pontos mennyiségek maradnak el (vö. *Pléh*, 1986), a jelen vizsgálatban azonban éppen ezeknek a megértése volt a legjobb a két korcsoportban. Az is feltételezhető, hogy egy szöveg olvasásakor a fő mozzanatok, tematikus kifejezések jobban megőrződnek, mint a mellékesek, viszont a fő gondolatok a szöveg típusától függően más-más módon szerveződnek. A vizsgálathoz használt ismeretközlő szövegben a fő mozzanatok nem lineárisan épültek egymásra, hanem az állandó elemek (az antropológiai fajták jellemzőinek) összevetéséből, a közöttük levő kapcsolatok (azonosságok és különbségek) meglátása nyomán, s ennek a megértése feltehetően nehezebb, mint az egymás után következő cselekvések felidézése. (vö. *Pléh*, 1986) Így a szöveg szerkezete önmagában is magyarázata lehet annak, hogy a tanulók miért értették rosszabbul a lényeges információkat, mint a kiegészítőket, köztük a számadatokat. De minden bizonnyal magyarázatul szolgál az a tény is (a számok pontos értése, jelentésük értelmezése is ezt sugallja), hogy a grafikon segítséget jelentett a tanulóknak az adatok pontos visszaidézésében. A grafikon szerepét végső soron a kontextus „húzó hatásaként” értelmezhetjük, s ezt az adott ismeretközlő szövegben más számadatok kikövetkeztetését, értelmezését vizsgáló kérdés (vö. 1. és 10.), valamint a kommentár típusú szövegben a számadat értelmezése (lásd később) is mutatja.

Így a kétféle információ megértésére kapott eredmények további bizonyítékai lehetnek a szöveg típusának a megértési teljesítményre gyakorolt hatásáról írt feltevésünknek. Annak, hogy a vizsgálatban részt vevő középiskolásoknak, s feltehetően korosztályuknak is a narratív szövegek megértése a legkönnyebb, és az időbeliségen alapuló eseménysorok, történések megértése szintén egyszerűbb számukra, mint a magyarázaton és/vagy jellemzésen alapuló, adatokat (is) tartalmazó információké. Tehát a különböző felépítés alapján szerveződő szövegek kulcsfontosságú információinak a megértése is különböző mértékű.

A legkevésbé megértett információ a narratív szövegben (vö. 2. táblázat) mindkét korcsoportban ugyanaz a kiegészítő információ (a 9. kérdésre adott válasz), s a két korcsoport eredménye megegyezett (25 százalék). A válaszban azt a következtetést kell megfogalmazni, hogy a győztes miért tudta megnyerni a csatát. A legjobban megértett információ különbségeket mutat. A 15 évesek egy részletinformációt (vö. 1. kérdés, az esemé-

nyeket indító lengyel csapat kapitányának neve) értették meg a legpontosabban (80 százalék), a 18 évesek egy lényeges eseményt, a történet végkifejletét (90 százalék).

2. táblázat. Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok a három szövegben (%)

Narratív			Ismeretközlő			Kommentár		
Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é	Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é	Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é
1. (Hogy?)	80,0	83,3	1. Hány?	3,3	13,3	1. Hol?	65,0	55,0
2. (Miért?)	53,3	73,3	2. Miért?	40,0	41,7	2. Hány?	30,0	26,7
3. (Kik?)	50,0	56,7	3. Kik?	80,0	80,0	3. Ki?	56,7	46,7
4. (Mit?)	35,0	40	4. Mennyi?	76,7	66,7	4. Miért?	43,3	66,7
5. (Miért?)	30,0	40	5. Hol?	50,0	73,3	5. Mit?	38,3	56,7
6. (Miért?)	60,0	63,3	6. Mennyi?	73,3	56,7	6. Mennyi?	73,3	80,0
7. (Mi?)	70,0	90	7. Miben?	41,7	51,7	7. Mitől?	23,3	40,0
8. (Hogyan?)	25,0	48,3	8. Miért?	16,7	30,0	8. Mikor?	20,0	10,0
9. (Miért?)	25,0	25	9. Melyik?	43,3	40,0	9. Melyik?	66,7	43,3
10. (Milyen?)	46,7	46,7	10. Kik?	33,3	60,0	10. Miért?	26,7	23,3
Átlag	47,5	56,7	Átlag	45,8	51,3	Átlag	44,3	44,8

A vizsgálatban az egyes kérdésekre adott helyes válaszok aránya azt sugallja, hogy a narratív szövegben a lényeges mozzanatok elkülönítése az életkorral és/vagy a tapasztalat függvényében változik: az idősebb tanulók a végkifejletre jobban összpontosítanak. Ha feltételezzük a beszédmegértési folyamat és az olvasás összefüggését (vö. Gósy, 1989, 1995), valamint tekintetbe vesszük a beszédmegértési folyamat fejlődésében megfigyelhető minőségi különbségeket is (vö. Gósy és Laczkó, 1987), akkor – hipotézisünk szerint – a szöveg szerkezetének ily módon való feldolgozásában az életkorral párhuzamosan mutatkozó jelentős eltérés valószínűsíthetően a fiatalabb és az idősebb gyermekek eltérő feldolgozási stratégiáinak következménye. Az egyes kérdésekre kapott eredmények másfelől azt sejtetik, hogy egy szöveg alaposabb megértésében igen lényeges a szöveg összefüggéseire irányuló kérdések megválaszolása.

A legkevesbé megértett információ az ismeretközlő szövegben mindkét korcsoportban – meglepő módon – nem a következtetés megfogalmazása (az a második leggyengébb (vö. 8. kérdés)), hanem az 1. kérdésre adott válasz (kulcsfontosságú): 3,3 százalék (15é), 13,3% (18é). A legjobban megértett információ (a megértés mértéke és a kérdés egyezik a korcsoportokban, 80 százalék) a 3. kérdésre adott válasz (szintén kulcsfontosságú), amely egy számadat jelentésének értését követeli meg, az ezt vizsgáló kérdéshez grafikon tartozik. Az 1. kérdésre (Hányféle nép vonásai figyelhetők meg a honfoglaló magyarokon?) adandó válasz részben a szöveg első, részben annak utolsó előtti mondatában található. Az első mondatban a két rassz (a keletbalti és a turanid) megnevezése egy értelmező viszonyt jelöl, amely az alárendelő tagmondat után hiányos mondatként következik. Az utolsó előtti mondatban a rassz (dinári fajta) megnevezése a „nagykunok, jászok, palócok, erdélyiek” antropológiai jellemzőinek összefoglalásaként van jelen. A nem elfogadható válaszok között zömében a számadat tévesztései találhatók, a 15 évesek 76,7 százaléka, a 18 évesek 70 százaléka csak a szöveg első mondatában található két népcsoportot nevezi meg, a későbbi sorra kerülőt nem. A szöveg első mondata azonosító-értelmező viszonyként nemcsak a két legfontosabb és különböző szempontok alapján összehasonlított fajt (a keletbalti és a turanid) nevezi meg, de az első tagmondat (a rasszok megnevezése előtt) utal arra is, hogy a honfoglaló magyarokon „több fajtajelleg” volt megfigyelhető. A tévesztések között ez a határozatlan mennyiség is előfordul (egy 15 éves, s öt 18 éves tanuló válasza ez). Mindez azt sejteti, ha az információt a szöveg különböző részeiben kell megtalálni és összefoglalni – még ha kulcsfontosságú is, és nem kell kikövetkeztetni –, már jelentősen megnehezíti a helyes válasz kialakítását és a

szöveg értelmezését, hiszen összetettebb gondolkodást igényel. Úgy tűnik, nemcsak az összetartozó szerkezetek (vö. Pléh, 1974), de az összetartozó mondatok (tagmondatok) és következésképpen az összetartozó gondolatok közötti távolság növekedése is negatívan hat a szövegértési teljesítményre.

A kommentár típusú szövegben a legkevésbé megértett információ szintén megegyezett a két korcsoportban. Ez a 8. kérdésre adott válasz (kiegészítő információ), amit a szövegből kell kikövetkeztetni, de nem a szöveg végkövetkeztetése. A megértés mértéke is közel egyező volt a korcsoportokban: 20 százaék (15é), 10 százalék (18é). Az eredmények a narratív szöveghez viszonyítva a 15 éveseknél azzal nagyjából egyezők, a 18 éveseknél attól valamelyest gyengébbek, az ismeretközlőhöz képest a 15 éveseknél jobbak, a 18 éveseknél azzal közel egyezők. A legkevésbé megértett információ tendenciája a narratív szövegben tapasztalathoz áll közel, hiszen ott is a következtetést (az események szerveződését tekintve kiegészítő információt) értették meg a tanulók a legrosszabbul, míg az ismeretközlőben egy kulcsfontosságú és a szövegben foglalt egyszerű információt. A legjobban megértett információ szintén egyezik a korcsoportokban (a 6. kérdésre a válasz), eredményeik kismértékben térnek el [73,3 százalék (15é), 80 százalék (18é)]. A 6. kérdésre a válasz egy, a szövegben található számadat (kiegészítő információ) megkeresése. A legkevésbé megválaszolt 8. kérdés arra vonatkozott, hogy mikor találták a legkevesebb nitrogén-oxidot a levegőben. A szöveg pontosan csak azt tartalmazza, hogy a legtöbb

*Az összefüggések megértése valamennyi szövegben kisebb mértékű volt, mint az egyéb információké. A narratív szövegben az egyéb információk megértési szintjétől a két korcsoportban nagyjából azonos mértékben maradt el.*

nitrogén-oxid melyik napszakban (reggel és este) fordult elő, így a helyes választ a szövegtörzsetből kell kikövetkeztetni. Ezáltal a helytelen válaszok aránya a több a hiányzókhöz képest. (A hiányzó válaszok aránya 26,7 százalék (15é), 36,7 százalék (18é), a helytelen válaszoké mindkét csoportban 53,3 százalék.) A helytelen válaszok egy része félreértést mutató következtetésre utal, mert a tanulók a legszembevethetőbb változást mutató alkotórésznek (kén-dioxid) a változással kapcsolatos időtartamát (10–15 év) említik. Ez 7 15 éves és 6 18 éves diák vála-

szá volt. (Arra, hogy melyik alkotórész mutatta a legszembevethetőbb változást, külön kérdés van, azt a tanulók jól válaszolták meg). Ugyanakkor az a mondat, amelyik utal a legkevesebb nitrogén-oxid előfordulására, tartalmazza azt is, hogy mikor fordult elő a legtöbb kén-dioxid. A mondat a következő: „A legtöbb kén-dioxid, valamint nitrogén-oxid reggel és este található a levegőben; a legtöbb szennyező elegyrész tavasszal és ősszel”. A szöveg másik mondata a kén-dioxidnak a jelentős csökkenését is említi („A legutolsó 10–15 évben az orosz főváros, Moszkva levegőjében jelentős mértékben csökkent a por és mintegy 70 százalékkal a kén-dioxid mennyisége”). Így feltehetően a félreértés azzal állhat összefüggésben, hogy a sokféle és több helyen levő információ közepette a helyes válasz megtalálása bonyolult a számukra. Az a tény tehát, hogy több információ (több alkotórész változása) is szerepel egy mondatban, valamint az, hogy a kérdésben említett alkotórész legkevesebb mennyiségének az időpontját meghatározni következtetést igényel, továbbá az, hogy található egy újabb információ is (az említett nagy mennyiségben előforduló alkotórész jelentős csökkenése), meglehetősen zavaró. Vagyis úgy tűnik, hogy a kontextus ezáltal nem segít, gátló tényezőként hat. Végül soron ez az ismeretközlő szövegben megfogalmazottakat, de a narratívban is tapasztaltakat támasztja alá. Azt, ha a szövegben különböző helyeken kell visszakeresni vagy kikövetkeztetni a helyes választ, egyértelműen nehézséget jelent, hiszen összetett gondolkodást igényel. A téves válaszok másik részében a legtöbb szennyező elegyrész előfordulásának idejét (tavasszal és ősszel) jelöl-

ték meg. (Ez 5 15 éves, 3 18 éves tanuló válasza volt.) Egy 15 éves diák a szennyező elegyrészeknek a legkevesebb előfordulását nevezte meg – egyébként helyesen – a télen és nyáron évszakokkal, ám a kérdés nem erre vonatkozott, így a válasz helytelen. Valószínűsíthetően itt is szerepet játszhattak a kontextusról és az információk egy mondaton belüli előfordulásáról írtak, de nem zárható ki a pontatlan figyelem sem. A tévesztések további része a szövegben pontosan meghatározott napszakra (reggel és este) vonatkozik, s ez – amint írtuk – a legtöbb nitrogén-oxid előfordulását jelöli. Ezt a napszakot 6 18 éves diák és 3 15 éves jelölte meg. A téves válaszok nemcsak arra mutatnak rá, hogy az összetett információk feldolgozása nehézséget jelent a tanulóknak, de arra is, hogy adatokat visszaidézni sem könnyű, míg a legproblémásabb a közöttük levő összefüggések felidézése és/vagy kikövetkeztetése (vö. az ismeretközlő szövegről írtakkal).

A legjobban megválaszolt kérdés (6. kérdés) kiegészítő információ, ez a levegő minták évenkénti méréseinek a száma (30 000). A számadatot a 18 és a 15 évesek is viszonylag magas arányban találták meg jól. Érdekes megvizsgálunk a legszembetűnőbb alkotórész változását vizsgáló kérdésre (9.) adott válaszokat is. Ez kulcsfontosságú, a fiatalabbak viszonylag jól, az idősebbek hozzájuk képest rosszabbul választották meg (66,7, illetve 43,3 százalék). A téves válaszokban a fiatalabbak vagy más alkotórészt jelölnek (por, szénmonoxid), vagy a kén-dioxid mellett a nitrogén-oxidot is megnevezik. A por változása abban a mondatban szerepel (lásd előbb), amelyik a legszembetűnőbb változást mutató alkotórészre (kén-dioxid) utal. Ezek a válaszok a 18 évesek hibázásaiban is előfordulnak, sőt náluk a leggyakoribb rossz válasz a por említése. Mindezek megerősítik a kontextus zavaró hatásáról, valamint az adatok közötti összefüggések értelmezési nehézségeiről írtakat.

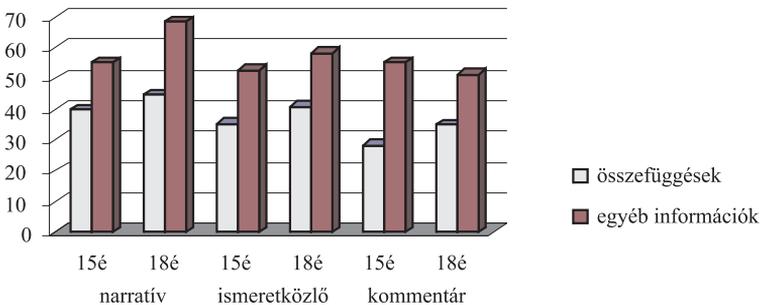
A tanulási folyamat – mint tudjuk – elsősorban az összefüggések felismerésén alapul, ezért nem mindegy, hogy a szövegértés folyamán a tévedések az összefüggésekre vagy a szöveg egyéb információira vonatkoznak-e. A már említett PISA-vizsgálat az olvasási szövegértési műveletek nehézségi szintjeiben öt fokozatot különít el (vö. *Vári*, 2000, 56.), közöttük a harmas képességszintet olyan szintnek tartja, amely szükséges a diákoknak a középiskola befejezéséhez, és a mindennapi élet és a munkaerőpiac elvárásainak teljesítéséhez szükséges minimumszintnek tekinthető tehát. Ez a szint a különböző információk közötti kapcsolatok megtalálását és felismerését jelenti helyenként többszörös kritériumok figyelembe vételével, vagyis az összefüggések felismerését.

Egy kísérleti eredmény szerint 11 éves kortól nem találtak különbséget a hallott és az írott szöveg korrekt értésében, míg a 8–9 évesek a hallott szöveget sokkal jobban értették meg, mint az olvasottat. (vö. *Gósy*, 1996) Ha a hallott és az írott szövegek feldolgozása hasonló módon történik, akkor a szövegértés hierarchikus modelljét (vö. *Gósy*, 1989) alkalmazva megállapítható, hogy az összefüggések felismerésének korrekt értésében a legfelső szintnek, az értelmezés (asszociációk) szintjének a megfelelő működése szükséges. Az asszociatív szerveződésnek a megértésben betöltött szerepét más szövegértéssel kapcsolatos kutatások is hangsúlyozzák. (vö. *Denntet*, 1996; *Pléh*, 2003; *Pléh*; 1998) Ugyanakkor a szöveg teljes megértése szempontjából nem elhanyagolhatók az egyéb információk, amelyeknek a megértéséhez az összetett folyamatnak kell jól működnie, a helyes válaszokhoz személyek, események szemantikai, szintaktikai összefüggéseit kell érteni. Azaz a szöveg értelme a szövegben kifejtett és a ki nem mondott nyelvi egységek észleléséből és a tudással kapcsolatba hozható hierarchikus feldolgozásból áll össze. (vö. *Tolcsvai-Nagy*, 2000) Ha elfogadjuk azt, hogy a szövegértés meghatározza a feladatmegértést, amire a tanulás folyamata épül, akkor az összefüggések vizsgálata az ismeretterjesztő szövegben különösen fontos, hiszen a különböző tantárgyak tananyaga jórészt e szövegtípusra épül. Amíg egy narratív szöveg összefüggéseinek a megértése lényeges a tanulás megfogalmazásához, vagy fejlettebb fokon az írói szándék megértéséhez, a mű értelmezéséhez, addig az ismeretterjesztő (tudományos) szövegben az össze-

függések felismerése nélkülözhetetlen az adott tudomány részleteinek megértéséhez, problémák továbbgondolásához és megoldásához.

Az összefüggésekre és az egyéb információk megértésére kapott eredményeket a 2. ábra mutatja. (Az összefüggések a szöveg lényeges eseményeire és kiegészítő információkra egyaránt vonatkozhatnak, s a lényeges és a kiegészítő információknak a megértését ellenőrző kérdések cselekvő személyre (alanyra), tárgyra, helyre, időre is rákérdezhetnek, ezért a kulcskérdés/részlet és az összefüggés/egyéb információ kategóriák nem azonosak.)

Látható, hogy az összefüggések megértése valamennyi szövegben alacsonyabb mértékű volt, mint az egyéb információké. A narratív szövegben az egyéb információk megértési szintjétől a két korcsoportban nagyjából azonos mértékben maradt el, noha mind a kétféle információ feldolgozásában a 18 évesek eredményei bizonyultak jobbnak. A kétféle információ megértése közti eltérés a korcsoportokban statisztikailag szignifikáns,  $p < 0,0017$  (15é),  $p < 0,003$  (18é). A két korcsoport között az összefüggésekben alig, az egyéb információk megértési szintjében nagyobb különbség volt tapasztalható, ez utóbbiban a 18 évesek jobb eredményt értek el. Az összefüggések megértése: 40 százalék (15é), 45 százalék (18é), egyéb információké: 55 százalék (15é), 68,3 százalék (18é).



2. ábra. A szövegek összefüggéseinek és az egyéb információknak a megértése (%)

Az összefüggések felismerése az ismeretközlő szövegben is elmaradt az egyéb információk megértési szintjétől a korcsoportokban, s a különbségek is közel egyezők. A kétféle információ megértése közti különbség ezúttal is szignifikáns:  $p < 0,006$  (15é),  $p < 0,005$  (18é). Az összefüggések értése: 35,4 százalék (15é), 40,9 százalék (18é), az egyéb információké: 52,8 százalék (15é), 58,3 százalék (18é). Az összefüggések megértése a narratív szövegben tapasztaltakhoz képest a korcsoportokban megközelítőleg egyező mértékű csökkenést mutat. Az egyéb információkat a 15 évesek nagyjából olyan arányban értették meg jól (52,8 százalék), mint a narratív szövegben, a 18 évesek viszont ahhoz képest (68,3 százalék) körülbelül 10 százalékkal teljesítettek rosszabbul (58,3 százalék).

Mínthogy a kommentár típusú szöveg az elbeszélő és a leíró szöveg jellegzetességeit is hordozza, az összefüggések megértése nem csupán az elbeszélő vagy leíró/magyarozó részek ok-okozati viszonyainak a felismerését jelenti, de a strukturális elbeszélő és a funkcionális leíró részek közötti kapcsolat felismerésére is vonatkozik. A szövegben az összefüggések tehát a készülékek elhelyezése, célja és jellemzése, működése közötti kapcsolatok meglátását jelentik. Az összefüggések megértése ezúttal is gyengébb volt az egyéb információk megértéséhez képest mindkét korcsoportban; az eltérések szignifikánsak:  $p < 0,021$  (15é),  $p < 0,003$  (18é). Az eredmények az összefüggésekre: 28,3 százalék (15é), 35 százalék (18é), az egyéb információkra: 55 százalék (15é), 51,4 százalék (18é). A narratív és az ismeretközlő szöveg adataihoz képest az összefüggések megértése ebben a szövegben a legalacsonyabb mind a két korcsoportban. Végül soron a három különböző szöveglmegértésében lineáris csökkenés tapasztalható. Az egyéb információk megértésének adatai a 15 éveseknél a narratív szövegben megfigyelhető értékkel egyez-

nek, a három szövegben náluk közel azonosak az eredmények. A 18 éveseknél viszont ennek az információnak a feldolgozásában is lineáris csökkenés volt tapasztalható, a legjobb eredmény a narratív, a leggyengébb a kommentár szövegben volt. Ezek további bizonyítékai annak, hogy a vizsgált középiskolai tanulóknak az olvasott szöveg értésében az ok-okozati viszonyok felismerése sokkal nehezebb, mint a szöveg egyéb információit megérteni, s így értelmezni és a következtetéseket levonni nyilvánvalóan jóval nehezebb és bonyolultabb, következőképpen súlyosabb problémákat is jelent. A szöveg típusának a megértésre gyakorolt hatása úgy tűnik, főleg az összefüggések feldolgozásában érvényesül náluk.

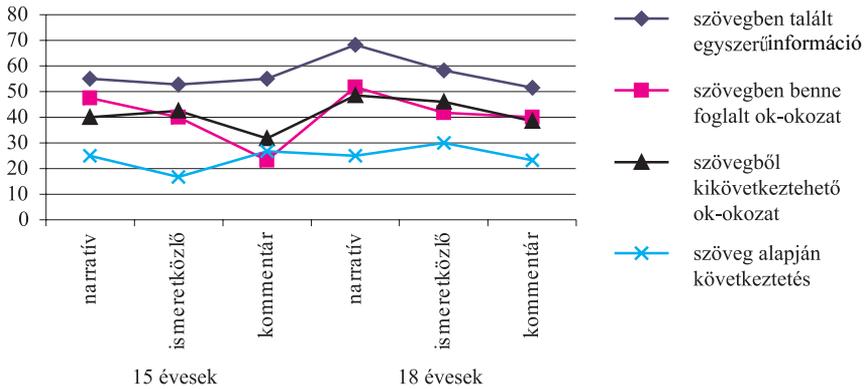
Az összefüggések megértésére kapott eredmények valamennyi szövegben meglepőek, s igen figyelemre méltóak, főleg ha összehasonlítjuk azokat hasonló felmérések adataival. Egy 1997-es keresztmetszeti vizsgálatban alsó tagozatos gyermekek szövegértési teljesítményében a 7, 8 és a 9 évesek az összefüggéseket jóval gyengébben értették meg, mint a szöveg egyéb elemeit, míg a 10 éveseknél mindkettő megértése nagyjából azonos mértékű volt. (Laczkó, 1997) Egy másik vizsgálatban a 11 éveseknél sem mutatkozott különbség a szöveg összefüggései és az egyéb információk megértése között. (vö. Gósy, 1996) A már említett 2001-ben történt beiskolázási felmérésben (ebben 127 középiskolás (15 éves) adatait dolgoztuk fel) viszont az összefüggések felismerése gyengébbnek bizonyult. (Laczkó, 2004b) A kísérleten alapuló eredmények azt sejtetik, hogy a szövegértésben sokszor emlegetett romló tendencia az adott középiskolások teljesítményét illetően az összefüggések alacsonyabb szintű/hiányos megértésének következménye, vagyis – a szövegértés hierarchikus modellje alapján – a szöveg asszociatív kapcsolatainak felismerési nehézségével magyarázható. Minthogy a tanulás alapját jelentő ismeretközlő, valamint a kommentár típusú szöveg összefüggéseinek megértésében hasonló tendencia érvényesült, ez a sejtésünk megerősödhet, s feltehetően a gyakori tanulási nehézségek hátterében is okként szerepel. E feltevésünket az is alátámasztja, hogy a vizsgálatban használt ismeretközlő szöveg adatokra épült, az adatoknak a megértését jórészt a grafikonhoz tartozó kérdések tesztelték, ezek közül az adatok közötti relációk felismerését az összefüggésekre kérdezők. Ha a grafikonhoz tartozó kérdésekre (3., 4., 5. és 6.) adott helyes válaszok arányát vetjük össze, akkor látható, hogy a számadatok keresése vagy azok jelentésének megértése mind a két korcsoportban a legjobb. Igaz a két korosztály között némiképp ellentétes a tendencia, a fiatalabbak a számadatot határozták meg pontosabban, az idősebbek a számadat jelentését értelmezték jobban. Ez alátámasztani látszik azt, hogy a grafikonhoz tartozó ábra segítséget jelentett a tanulóknak a számadatok értelmezésében.

Az eredmények egyúttal irányvonalat adnak a vizsgált középiskola tanulói a szövegértési teljesítményének fejlesztésében. Minden bizonnyal nem a szöveg szó szerinti értésére (amely a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok felismerésén alapul), hanem a szöveg értelmezésére, a háttértudás és a szövegben található információk közötti kapcsolat megláttatására kell a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni. E fejlesztés nemcsak az alsóbb évfolyamon szükséges, de az érettségi vizsgára készülő tanulók esetében is, sőt náluk talán még inkább hangsúlyozandó.

Megnéztük, hogy az összefüggések felismerésének ilyen alacsony eredményei mögött milyen okok húzódnak meg. Így elemeztük az ok-okozati viszonyok különböző típusainak és a szövegben foglalt egyszerű információknak a feldolgozását. (3. ábra)

Látható, hogy a szövegekben foglalt egyszerű információk megértéséhez képest az ok-okozati viszonyok típusainak a helyes felismerése gyengébb a korcsoportokban. (Egyszerű információ az, ha a kérdésre a választ vissza kell keresni a szövegben, függetlenül attól, hogy lényeges esemény-e vagy kiegészítő információ). (vö. Adamikné, 2002)

Az összefüggések egy részét a szövegek egyértelműen tartalmazzák, másik részüket a szintaktikai és szemantikai viszonyoknak a megértése alapján ki kell következtetni, tehát ún. implicit információ, s külön kategóriát állítottunk fel a tanulás (a végkövetkeztetés)



3. ábra. Az összefüggések típusainak és a szövegben talált egyszerű információknak a megértési szintje (%)

megfogalmazásához. Az összefüggések megértésében mutatkoztak fokozati különbségek a tekintetben, hogy az összefüggést tartalmazzák-e a szövegek, vagy ki kell azokat következtetni. Lineáris csökkenés volt megfigyelhető a korcsoportokban valamennyi típusú összefüggés megértésében, a legnagyobb különbség – a feltételezésnek megfelelően – a végső következtetés megfogalmazásában volt tapasztalható. (Az életkori eltérések nem mutatkoztak a korcsoportokban.) Megvizsgáltuk, hogy az összefüggések megértését milyen tényezők befolyásolják. Mivel a kikövetkeztethető információk megértésében a szöveg szintaktikai és szemantikai viszonyainak a pontos megértése egyaránt szükséges, így megnéztük a mondat szerkezet és a szemantikai viszonyok (lexikális jelentések) szerepét is. A mondat szerkezeti elemzések azt mutatták, hogy a narratív szövegben valamennyi típusú ok-okozati viszony helyes megértése jelentősen függ attól, hogy mennyire összetett az a mondat, amelyben a kérdésre a válasz megtalálható, vagy abból kikövetkeztethető. Azaz a mondatok hossza is, de főleg a mondat szerkezet bonyolultsága befolyásolja a szöveg összefüggéseinek megértését. A mondat szerkezetnek a megértésre gyakorolt hatását számos kutatás vizsgálta, s valamennyi megállapítja, ha az egymással szerkezeti kapcsolatban levő elemek között nagy a távolság a mondatban, az a megértését nehezíti. (vö. Pléh, 1974) Kimutatták azt is, ha olvasásnál a sorok úgy vannak megszerkesztve, hogy egy-egy sorban a szorosan összetartozó egységek találhatók, a megértés könnyebb, mint ha a szerkezeti egységeket a sorok megtörik. (Clark és Clark, 1977)

A szövegből kikövetkeztethető összefüggések közül például az 5. kérdésre a válasz egy hat tagmondatos összetett mondat első felére vonatkozik, a mondat második része a szövegben foglalt másik ok-okozati viszonynak a megértéséhez kapcsolható (vö. 6. kérdés). (Az összetett mondat a szöveg 3. bekezdése). A 6. kérdésre adott helyes válaszok aránya csaknem egyező, 60 százalékos (15é), 63,3 százalékos (18é). A helyes válasz kialakításához szükséges tagmondatok egyszerű szerkezetűek, a cselekmény előrehaladásában a leglényegesebb mozzanatot fogalmazzák meg. Azt, hogy a csata azért kezdődik el, mert a lengyel fejedelem helyett egy ismeretlen magyar áll ki. Az 5. kérdésre adandó válasz szintén összetett, a helyes választ a szövegben részben utalás alapján kell visszakövetkeztetni. Az 5. kérdésre (Miért hátrált meg a lengyelek vezére?) a helyes válasz: mert a pomerán óriás láttán megijedt (megrémult az erejétől), hiszen ő már idős (öreg, vén) volt a csatára. A válasznak az első felét kell kikövetkeztetni az említett módon. Erre a kérdésre csak 30 százalékosban (15é), illetve 40 százalékosban (18é) adtak jó választ a tanulók mindkét korcsoportban a visszautalás alapján kikövetkeztetett gondolat megfogalmazása hiányzik. Ebben vélhetően szerepet játszik az, hogy az implicit gondolat kikövetkeztetését tartalmazó mondat fordított szórendű (az igenevet is tartalmazó bővítmények megelőzik a mondat végén található alanyt), és aszimmetrikus szerkezetű is egyidejűleg,

hiszen az állítmányi rész terjedelmesebb, mint az alanyi. (Lásd: „A pomerán óriás láttára megdöbbenve lépett vissza Miksa herceg.”) A mondat szerkezetnek a megértésre gyakorolt hatása az ismeretközlő szövegben nem a mondatok összetettségében mutatkozik meg, hanem a tagmondatok számában oly módon, hogy a több (névszói állítmányokat tartalmazó) rövidebb tagmondatban közölt információk megértése nehezebb, valószínűsíthetően azért, mert a megjegyzendő információk nem cselekvéstartalmat kifejező igékhez, hanem a mondatok alanyához (felsorolt tulajdonságok) kapcsolódnak. Ez jól látható például a 7. és a 8. kérdésekre adott válaszok arányában. A kommentár típusú szöveg zömében két tagmondatos mellérendelő mondatokból épült fel. A tagmondatok közötti viszony általában kapcsolatos hozzátoldó, ám az összefüggéseket tartalmazó mondatok adatokat is tartalmaznak, így a tagmondatok a közöttük levő összefüggéseket is sejtetik. Az adatok (például a levegő összetételét meghatározó elemek, amiket a cikkben említett készülékek képesek meghatározni) ráadásul különböző szöveggörnyezetben, különböző aspektusokból ismétlődnek a szövegben. Így az összefüggéseket tartalmazó mondatok szerkezete az ismeretközlő szövegben megfigyeltre hasonlít, tehát a látszólagos könnyebbséget jelentő kapcsolatos hozzátoldó viszonyok nehezítik a szöveget, hiszen a bennük felismert összefüggések végső soron magyarázatot tartalmaznak. (Megjegyezzük, hogy a diákok ezt a szöveget is nehezként minősítették.) Jól mutatja ezt a szövegben pontosan megtalálható okozati viszony felismerésére (vö. 7. kérdéstről írtakkal és az idézett mondattal) és a szövegben kikövetkeztethető egyik okozati összefüggés megértésére (vö. 8. kérdés) kapott érték. A 7. kérdésre adandó választ tartalmazó mondat két tagmondata nemcsak kiegészíti egymást, de a 2. tagmondat (ami a kérdésre a választ szemantikai kapcsolat felismerése alapján mutatja) az elsőt tulajdonképpen pontosítja. (A 2. tagmondat: „vizsgálják a levegő káros elegyrészeinek mennyiségét a nap- és évszakok függvényében”.) Ehhez a tagmondathoz logikailag szorosan kapcsolható a következő mondat két tagmondata. („A legtöbb kén-dioxid, valamint nitrogén-oxid reggel és este található a levegőben; a legtöbb szennyező elegyrész tavasszal és ősszel”.) Ezek ugyanis új információként a 2. tagmondatban közöltek (a levegő elegyrészeinek a napszakoktól és évszakoktól függő mennyiségét) értelmezik úgy, hogy olyan elegyrészeket neveznek meg, amelyeknek a változása napszakokhoz vagy évszakokhoz köthető. Tulajdonképpen ez a két tagmondat példával illusztrálja az előző mondat 2. tagmondatában mondottakat. A megnevezett elegyrészek közül a nitrogén-oxid alakulására kérdez rá a 8. kérdés, úgy, hogy a legkevesebb mennyiség időpontját a szöveg nem jelöli, csak a legtöbbit, tehát következtetni kell. A két mondat közötti logikai összefüggés hiányos felismerése is tükröződik a diákok alacsony teljesítményében. (vö. 4. táblázat) Azaz ezúttal nemcsak több mondat párhuzamos feldolgozása (a bennük megfogalmazott információk megértése) nehezíti az összefüggés felismerését, de a mondatok között levő logikai viszonyok felismerése is, így az eredmények még alacsonyabbak. (Vö. az ismeretközlő szöveg hasonló típusú összefüggéseivel, ahol több mondat egyidejű feldolgozására volt szükség, az eredmények is jobbak.) Ezt megerősíteni látszik a szöveg végső következte-

---

*Nem a szöveg szó szerinti értésére (amely a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok felismerésén alapul), hanem a szöveg értelmezésére, a háttértudás és a szövegben található információk közötti kapcsolat meglátására kell a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni. E fejlesztés nemcsak az alsóbb évfolyamon szükséges, de az érettségi vizsgára készülő tanulók esetében is, sőt náluk talán még inkább hangsúlyozandó.*

---

tésére (10. kérdés) adott válaszok aránya is. A válasz részben a szöveg utolsó bekezdésében található mondatok tartalmi és logikai viszonyai, részben a készülékek szövegben leírt funkciójának a megértése alapján következtethető ki. (A hibázások zöme az utóbbi információ hiányán alapul. A legtöbb diák életkortól függetlenül erre a kérdésre nem említi azt, hogy Moszkva azért tartozik a kevésbé szennyezett városok közé, mert a készüléket a város több pontján helyezték el.) A válaszok azt tartalmazzák, hogy a városban a gyárak áttértek a gáztüzelésre, a szöveg szerint ez csupán a kén-dioxid mennyiségnek csökkenését magyarázza, s ennek a szennyezettség mértékének a csökkenése a következménye. A válaszok tehát részlegesen jó válaszok, amelyek vélhetően a mondatok között fel nem ismert, vagy tévesen felismert viszonyokkal magyarázhatók.

### Összefoglalás

A tanulmányban a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáltuk egy olyan budapesti középiskola véletlenül kiválasztott 30–30 15 és 18 éves tanulója körében, amelyek egy 2001-es országos szövegértési felmérésben közepes eredményt nyújtott. A bemutatott eredmények ily módon vélhetően a szűkebb közösség, az adott iskola tanulóinak szövegértési jellemzőit mintázzák elsősorban, ám e tanulók valamelyest reprezentálják korosztályukat is, tehát a megfigyelt tendenciák mindenképpen jelzésértékűek.

A vizsgált tanulók teljesítménye a szövegértés általános szintje és a szövegbeli információk részletes elemzése alapján is egyértelműen alátámasztotta azt a feltételezést, hogy az iskolai tevékenységet meghatározó három gyakori szövegtípus eltérő szövegszerkezetének elemei különbözőképpen hatnak az olvasottak megértésére. Az időbeliségen alapuló, lineáris szerveződésű narratív szöveget a vizsgált tanulók a várakozásnak megfelelően a legjobban értették. Az információk részletes elemzésével nyert adatok azt mutatták, hogy az időbeli folytonosság e szöveg könnyen átlátható szerkezetét biztosította, és így pontosabb emlékezést és felidézést tett lehetővé. Ez nemcsak a szöveg egészében, de a történet időbeli egymásutánosságára épülő, lényeges mozzanatainak felidézésében is egyértelműen jól követhető volt. Ugyanakkor az összehasonlításokra épülő leírásban a tartalmi állandóság valamennyi összetevő megértésében a tanulók rosszabb eredményében nyilvánult meg. Jól látható volt ez a szöveg lényeges elemeinek megértésére kapott eredményekben, amelyekben a másik két szöveggel ellentétes tendencia mutatkozott, s a különbség a narratívól eltérő szerkezettel volt magyarázható. Azzal, hogy a leírásban az összehasonlított tulajdonságok (a szöveg állandó elemei) közötti kapcsolatok felismerése bonyolult szerkezetet eredményezett a tanulók számára, megnehezítette a lényeg kiemelését és ezzel a pontos szövegértést. A vizsgált tanulók teljesítményei a kommentár típusú újsághírben voltak a legalacsonyabbak, s az elemzések szerint ebben az elbeszélő és leíró elemek együttes feldolgozásának nehézségeit a köztük levő kapcsolat felismerési bizonytalanságai okozták. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy az életkor növekedéséből várható teljesítménynövekedés anyagunkban szinte nem volt kimutatható. Az is említést érdemel, hogy a legkönnyebben feldolgozható narratív szöveg sem bizonyult problémamentesnek még a legjobb teljesítményt nyújtó 12. évfolyamosoknál sem.

A tanulók a legjobban értett narratív szövegben is a könnyen visszakereshető, szemantikailag és szintaktikailag könnyen feldolgozható, bonyolult gondolkodási műveletet nem igénylő egyszerű információkra kérdező kérdéseket tudták megválaszolni a legbiztosabban. Ugyanakkor az összetett gondolatot tartalmazó információk megértése már a narratív szövegben is problémát okozott nekik. Főként akkor, ha a megértendő gondolat csak implikálva volt a szövegben, illetve ha az összetartozó gondolatok közötti távolság növekedése miatt a szöveg különböző részeiben kellett megtalálni az információt. A jelen kísérlet adatai szintén azt mutatták, hogy a vizsgált diákok szövegértési nehézsége

leginkább az ok-okozati viszonyok típusainak bizonytalanságaiban követhető nyomon, gyakran még a szövegben található összefüggéseket is pontatlanul értelmezték, míg a szöveg tanulságát szinte egyáltalán nem tudták megfogalmazni. Elemzéseink szerint az összefüggések értésében a szintaktikai viszonyok feldolgozási nehézségei sokkal inkább megmutatkoznak, mint a szemantikai viszonyokéi. Azaz a szöveg mondatainak összetettsége sokkal inkább megnehezítette a vizsgálatban részt vevő diákoknak a helyes logikai viszony meglátását vagy kikövetkeztetését, mint például az archaikus szóalakok, szókapcsolatok, igealakok megértése. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a szemantikai viszonyok értelmezési nehézségei a fiatalabbaknál jobban megmutatkoznak a teljes szövegértés folyamatában, s valamennyi szövegben. Az idegen szavak téves szóelőhívást eredményeztek náluk, az ismeretlen szavak jelentését nem tudták a szöveggörnyezetből kikövetkeztetni, s mindezek miatt gyakran a szöveg szó szerinti értési nehézségei is megfigyelhetők voltak. Valamennyi tanuló nehezen tudta értelmezni a mondatok, illetve tagmondatok közötti referenciális viszonyokat, ami szintén megnehezítette a kikövetkeztetendő gondolatok meglátását. Már a narratív szövegek megértésére kapott adataink is alátámasztották a PISA vizsgálat azon megállapítását, hogy „a magyar diákok 77 százaléka az olvasási képességek lehetséges ötfokú skáláján a kettes szinten”. (Vári, 2000, 59.) S noha megítélésünk szerint – s mások és a saját kísérletünk eredményei alapján is – a nagyon gyenge szinten állók számaránya talán ennél kisebb, de tény, hogy ők inkább egyszerű információ-visszakeresési műveleteket vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat tudnak csak felismerni.

A narratív szöveg megértésekor tapasztaltakat az ismeretközlő szöveg megértésekor is megfigyelhettük a szövegbeli információk részletes elemzésekor kapott alacsonyabb százalékos eredmények azt igazolták, hogy a tanulóknál az egyszerűbb narratív szöveg megértésében kimutatható nehézségek a bonyolultabb, nehezebb ismeretterjesztő szöveg megértésekor erőteljesebben jelentkeznek. Az ismeretközlő szöveg megértésekor a legtöbb gondot a tanulóknak a szöveg szerkezetével összefüggésben a párhuzamos információk feldolgozása okozta. Ez a narratív szövegtől eltérően nem a szöveg mondatainak összetettségében, hanem a mondatok/tagmondatok számának alakulásában mutatkozott. A megjegyzendő információk ugyanis ebben a szövegben nem cselekvéstartalmat hordozó igékhez köthetők, hanem a felsorolásokat tartalmazó tagmondatok alanyához, így a tanulók a szöveg mondatait alkotó tagmondatok számának a feldolgozása is nehézkes. A nehézség itt az életkorral úgy függött össze, hogy a 15 éveseknek a narratív és az ismeretterjesztő szöveg megértése egyaránt gondot okozott, a 18 éveseknek főként a tanulás alapját adó ismeretközlő szöveg pontos megértése jelentett nehézséget.

A helyes értést tekintve legnehezebbnek tetsző kommentár típusú szöveg megértésének elemzése is mutatták, hogy ekkor elsősorban az összefüggések meglátása, ami erősen függ a szöveg szerkezetétől, nem volt világos a tanulóknak. A szövegbeli magyarázatok megértése ugyanis a szöveg mondatai között nemcsak a tartalmi összefüggéseknek, de a logikai kapcsolatoknak a pontos meglátását és értését is feltételezte, s éppen ez utóbbi mutatott hiányosságokat a tanulóknál. Vagyis a szöveg felépítése (a mondatok közötti bonyolult kapcsolatok miatt, ami a kontextusnak a megértésre gyakorolt zavaró hatásában nyilvánult meg) nemcsak alaposabb koncentrációt, de összetettebb gondolkodási műveleteket is igényelt.

Sajátosan alakult a számok megértése, a számadatot vissza tudták keresni, s ha ehhez grafikon is tartozott, biztos támpontot, segítséget jelentett a tanulóknak, míg a számok jelentésének értelmezése már nem bizonyult egyszerűnek.

A tanulók a vizsgálatban jellegzetes stratégiákat követtek. Egyszerű szövegbeli információk visszakeresésekor, akkor, ha az úgynevezett mechanikus bevesséssel felidézhető elemekre kellett visszaemlékezni, gyakori volt a hiányzó válasz kategóriája. Ez főként a 15 éveseket jellemezte, náluk a felsorolandó elemek többszöri szövegbeli ismétlődése

sem nyújtott segítséget a felidőzésben, s így nemcsak szövegértési gondjaikat, de az emlékezés nehézségeit is jól mutatta náluk. A vizsgált 18 évesek inkább a háttértudás és az új információ összekapcsolásán alapuló stratégiát követték válaszaikban, ám meglevő tudásuk, ismereteik alkalmazása nem volt mindig volt célravezető, gyakran téves vagy részlegesen jó válaszokat eredményezett.

Noha egyetlen iskola diákjaival végeztük a több szempontú vizsgálatot, a kapott eredmények azt sugallják, hogy a szövegértés fejlesztésében vélhetően nemcsak az adott iskolában van szükség szemléletváltásra. Minden bizonnyal a narratív szöveg megértésének folyamatos gyakorlása a szövegértési teljesítmény tökéletesítéséhez elengedhetetlen, de a diákok számára kevésbé gyakori és kevés motivációt jelentő szövegek olvastatása és az e szövegekre irányuló megértési feladatok még fontosabbak, s valószínűsíthetően az eredményességet illetően sokkal több munkát, gyakorlást is igényelnek. Főképp, ha megmondjuk, hogy napjainkban a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma igen magas. A kapott eredmények, s azoknak másokkal való összevetése azt is valószínűsítik, hogy e középiskolások szövegértésének javításában elengedhetetlenek azok a gyakorlatok, amelyek az ok-okozati viszonyok felismertetését, különösen a végső következtetés levonását segítik. Mindezek begyakorlása valamennyi szöveg esetén fontos, de főképp a leíró, valamint az elbeszélő és leíró elemeket speciálisan ötvöző szövegekben. Nem elhanyagolható az sem, hogy az összetett információk megláttatása, kikövetkeztetése sokkal több gyakorlást igényel, mint egyetlen információé.

### Irodalom

- Adamikné Jászó A. (1991, szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó A. (1994): A szövegértő olvasás fejlesztése. *Tanító*, 1. 7–8.
- Adamikné Jászó A. (1990): *Az olvasástaniás története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Alderson, J. C. – Clapham, C. M. – Wall, D. (1995): *Language Text Construction and Evaluation*. Oxford University Press.
- Bal, M.: A leírás, mint narráció. In Thomka B. (1998, szerk.): *Történet és fikció*. Narratívák 2. Kijárat Kiadó, Budapest. 135–171.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Barlett, F. C. (1985): *Remembering. 1932*. Cambridge. Cambridge University Press. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brown, P. (1992): An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies. In F. Satow, I. Gathener (szerk.): *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 148–155.
- Brown, G. (1986.): Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7/3. 284–302.
- Clark, H. H. – Clark, E. V. (1977): *Psychology and Language*. New York – Chicago – San Francisco – Atlanta.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Dennett, D. (2003): Micsoda elmék. Kulturtrade, Budapest. Pléh Csaba: A gyermeknyelv. In Kiefer F. – Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 451–478.
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge University Press, Cambridge Mass.
- Garnham, A. (1985): *Psycholinguistics: Central Topics*. Methuen, New York.
- Goodman, K. S. (1970): Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H.– Ruedel R. B. (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. DE: International Rreading Association, Newark.
- Gough, P. B. (1972): One Second of Reading. In Kavanagh, M. (eds.): *Language by Ear and by Eye*. MIT. Press, Cambridge. 331–358.
- Gósy M. – Laczkó M. (1987): A beszédmegértési teljesítmény fejlődése óvodáskortól felnőttkorig. *Magyar Nyelvőr*, 111. 444–451.
- Gósy M. (2001): A lexikális előhívás problémája. In Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 128–142.
- Gósy M. (1995): Anyanyelv és olvasási készség. In Szende A. (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Budapest. 59–66.
- Gósy M. (1996c): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 168–178.
- Gósy M. (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Hajas Zs. (1995): *Magyar nyelv I., II*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Hernádi S. (1979): *Stilusiskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Just, M. A. – Carpenter, P. A. (1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Allyn and Bacon, Boston.
- Kintsch, W. – Van Dijk, T.A. (1980): Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In Pléh Cs. (szerk.):

*Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához.* Tankönyvkiadó, Budapest. 311–332.  
Laczkó M. (1997): *Anyanyelv és olvasás.* Kézirat. Budapest. 80.  
Laczkó M. (2004a): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító*, 4. 6–8.  
Laczkó M. (2004b): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító*, 5. 8.–9.  
Laczkó, M. (1992): How to Explore Reading Comprehension? In *Literacy Without Frontiers*. 257–266.  
Nagy F. (1987): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
Pearson, D. P. – Stephens, D. (1994): Learning about Literacy. A 30-year journey. In Ruddell – Ruddell – Singer, 22–44.  
Pléh Cs.(2003): Pszicholingvisztika. In Kiefer F. – Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 425–450.  
Pléh Cs. (1974): Mondat és emlékezet. I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 24–35., 147–158.

Pléh Cs. (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Pléh Cs. (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Osiris Kiadó, Budapest.  
Rumelhart, D. E. (1990): A sémák. A megismerés építőkövei. In Kónya A. (szerk.): *Az emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11. 92–100.  
Stanovich, K. (1980): Toward an Interactive – Compensatory model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16. 32–71.  
Tóth L. (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus tankönyvkiadó. Debrecen.  
Taylor, I. – Taylor, M. M. (1983): *The Psychology of Reading.* Academic Press, New York.  
Widdowson, H.G. (1983): *Learning Purpose and Language Use.* Oxford University Press, Oxford.



Az Iskolakultúra könyveiből

## Diákok környezeti attitűdjei

*A tanulmány az Országos Közoktatási Intézetben lezajlott, környezeti neveléssel foglalkozó, több iskolára kiterjedő vizsgálatból a diákok környezeti attitűdjeire vonatkozó részt elemzi.*

**A** vizsgálatunk alapvető célja az volt, hogy egyéves időközrel megismételt adatfelvétellel megpróbáljuk igazolni a hazai környezeti nevelésnek a környezeti attitűdökre gyakorolt hatását. Hipotézisünk szerint a környezeti nevelés hatására a diákok környezeti attitűdjeiben már egy év alatt is pozitív változás mutatható ki.

### A vizsgálat célja és módszere

A diákok körében végzett vizsgálatunk módszere kérdőíves felmérés volt. Az első adatfelvétel a 2000/2001-es tanévben, a második a 2001/2002-es tanévben zajlott az iskolákban, a délelőtti tanítási időben 45 perc alatt. A vizsgálatvezetőn kívül a tanár, akinek az osztállyal órája lett volna, tartózkodott a teremben, de a kérdőív kitöltésében, kitöltetésében nem segédkezett. A tanulók önállóan dolgoztak, kérdéseikkel a vizsgálatvezetőhöz fordulhattak. A tanulók a kitöltött kérdőíveket nevükkel azonosították, annak érdekében, hogy a két adatfelvétel eredményei személyenként összehasonlíthatóak legyenek. A neveket a vizsgálat során az azonos diáktól származó kérdőívek párosításán kívül semmi másra nem használtuk fel. Az eredményeket az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. Az iskolák felé osztályszintű visszajelzés történt.

A vizsgálatban mindkét alkalommal 19 iskola 750 tanulója vett részt, az ország kilenc megyéjéből, illetve a fővárosból. Az iskolák közül 10 tagja a Magyarországi Ökoiskola Hálózatnak, ezeket az iskolákat a továbbiakban ökoiskoláknak nevezzük. Az Ökoiskola Hálózat célja a minél eredményesebb környezeti nevelés biztosítása az iskolai nevelés során. (Varga, 2002a) 366 tanuló normál iskolákból, 384 tanuló ökoiskolákból került ki. A tanulók a közoktatás 5. (182 fő), 7. (225 fő), 9. (199 fő) és 11. (144 fő) évfolyamára jártak, átlagéletkoruk az első vizsgálat időpontjában 13,44 év volt. A vizsgálatban mindkét évben 351 fiú és 398 lány vett részt, közülük 155 tanuló községi, 291 városi, 154 megyei jogú városi és 150 fővárosi iskolába járt.

A vizsgálat során mindkét alkalommal csaknem azonos kérdőívet használtunk. A kérdőív első részében a tanuló háttéradataira (kor, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi eredmény stb.) kérdeztünk rá.

A második rész egy ötfokú Likert-skála volt, mely magába foglalt huszonnégy tételt a diákok környezeti attitűdjével kapcsolatban, melyek a Leeming, Dwyer és Bracken (1995) által kidolgozott környezeti attitűdskálán alapultak. Minden vizsgált környezeti témakör (például víz, hulladék) négy kérdés érintett oly módon, hogy a négyből kettő a tanulónak a témakörrel kapcsolatos érzelmeit, másik kettő pedig a viselkedéses viszonyulását igyekezett feltárni. A Likert-skálában szerepeltek ezen kívül olyan kérdések, melyekkel azt vizsgáltuk, hogy a környezetet veszélyeztető tényezők (levegőszennyezés, szemetelés stb.) közül melyiket mennyire tartják veszélyesnek a tanulók. További kérdések a környezetszennyezés okairól (szándékosság, nemtörődomség stb.) tudakolták a diákok véleményét.

A kérdőív harmadik részében a diákoknak nyitott kérdésekre válaszolva fel kellett sorolniuk, hogy nekik maguknak milyen lehetőségeik vannak a környezetszennyezés csökkentésére, és hogy ők maguk milyen környezet- vagy természetvédelmi tevékenységet folytattak eddig. Végül feleletválasztós tesztkérdések vizsgálták a gyerekek ökológiai műveltségét. Vizsgálati adataink közül jelen írásban a környezeti attitűdöket ismertetjük, elemezzük. (1)

### Az attitűderedmények feldolgozásának módszertana

A kérdőívben használt ötfokozatú Likert-skálán a választási lehetőségek a következők voltak: teljes mértékben hamis; többnyire hamis; nem tudom; többnyire igaz; teljes mértékben igaz. Minden tétel esetében a leginkább környezetbarát válasz kapott 5 pontot, a legkevésbé környezetbarát válasz 1 pontot. A válaszbeállítódás elkerülésének érdekében az attitűdskála tartalmazott olyan, fordítottan megfogalmazott tételeket is, melyeknél a „teljes mértékben hamis” válasz kapott öt pontot, a teljes mértékben igaz egyet. Az attitűdtételek alapján nyert pontszámokból háromféle skálát képeztünk. Ugyan a Likert-skála szigorúan tekintve rangskálának számít, így a kapott pontszámokat nem szabadna összeadni, de általánosan elfogadott, hogy a komplex statisztikai eljárások adta lehetőségek kihasználása céljából intervallumskálaként kezelik. (Csapó, 2002) Ennek megfelelően négy, egy-egy témakörhöz (például víz) tartozó pontszám (melynek értéke maximum 5 lehetett) összeadásával nyertük az adott témakör attitűdpontszámát. Vagyis az egy témakörhöz tartozóan minimum 4, maximum 20 pontot szerezhettek egy vizsgálati személy. Ha minden kérdésre „nem tudom” választ adott a személy, akkor 12 pontot kapott, ezért ezt a pontértéket tekintettük semleges környezeti attitűdnek. (2) Az e fölötti pontértékeket pozitív környezeti attitűdként (a környezetre való odafigyelés, környezettudatos magatartás), a 12 pont alatti értékeket pedig negatív környezeti attitűdként (nemtörődömség, környezetre ártalmas magatartás) értelmeztük. A skálákon elért nagyobb pontszám pozitívabb környezeti attitűdöt jelöl.

Az érzelmi megnyilvánulásokra vonatkozó attitűdtételekre kapott pontértékek összeadásával számoltuk ki az Érzelem attitűdskálát, a viselkedésre vonatkozó tételek összegzésével pedig a Viselkedés attitűdskálát. Az Érzelem és Viselkedés skála egyaránt 12 tétel tartalmazott, kettőt-kettőt minden témakörből. A minimálisan elérhető pontszám 12, a maximális 60 volt. A semleges attitűdöt jelentő érték itt 36 pont volt, az e fölötti értékeket tekintettük pozitív, az ez alattiakat negatív környezeti attitűdnek.

Az összes attitűdtétel pontszámának összeadásával nyertük a Teljes attitűdskálát. A Teljes attitűdskála a 24 tételre adott válaszokból állt össze, így 24 és 120 pont közt volt az elérhető lehetséges pontszám, 72 pont jelentette a semleges környezeti attitűdöt.

Az attitűdskálában a második évben a növények témakörét a környezetszennyezés témaköre váltotta fel, a többi témakörön belül néhány tétel átfogalmazásra került, az esetlegesen kialakuló válaszbeállítódások kontrollálása érdekében.

### A környezeti attitűdkérdések eredményei

A tizenévesek környezeti attitűdjével kapcsolatban az eddigi nemzetközi és hazai vizsgálatokkal (példul Leeming, Dwyer és Bracken, 1995; Varga, 1997a; Széplaki, 2002; Rickinson, 2001) összehangban elmondható, hogy a diákok környezeti attitűdje általában pozitív. A diákok azonban nem minden környezeti témához viszonyulnak egyformán pozitívan. A vizsgálat szerint legpozitívabb a vízzel, az állatokkal és a növényekkel kapcsolatos viszonyulásuk. Ezek azok a témák, melyek a legerőteljesebb motivációt jelenthetik a környezeti nevelés számára. A hulladékkal, energiával, általános kérdésekkel, szennyezéssel kapcsolatos viszonyulások viszont kevésbé kedvezőek. Ezekon a területeken to-

vábbi fejlesztő munkára van szükség, mivel úgy látszik, a jelenlegi környezeti nevelési módszerek ezekkel a témákkal kapcsolatban nem elégségesek a megfelelő környezeti attitűd kialakításához.

A környezeti attitűd két összetevője, az érzelmi és a viselkedéses összetevő közt is a már több vizsgálatban (Széplaki, 2002; Varga, 1997a.) tapasztalt különbség mutatkozott meg újra. Nevezetesen, hogy a diákok érzelmi viszonyulása sokkal pozitívabb, mint viselkedéses viszonyulása. A környezeti nevelés terén elsősorban arra kellene törekedni, hogy a tanulók minél jobban megismerjék a környezeti kérdésekkel kapcsolatos cselekvési lehetőségeiket, és képesek legyenek élni is ezekkel, azaz rendelkezzenek cselekvési képességgel. (Jensen és Schnack, 1994)

A diákok környezeti attitűdjének mérésére használt skála mindkét vizsgálat esetében, hasonlóan korábbi vizsgálatainkhoz (Varga, 1997b; Széplaki, 2002) pszichometriailag megbízhatónak bizonyult. A teljes attitűdskála reliabilitása mindkét évben elérte a 0,7-es szintet, ami egy skála minimális megbízhatóságát jelzi. (Kecskeméty és Izsó; 1996) Vagyis a diákok környezeti attitűdje egységes pszichológiai konstruktum. Vizsgálati adataink alapján a környezeti nevelés egyik fő céljellemezőjeként definiált környezeti attitűd pszichometriai eljárásokkal megfelelően vizsgálható. A környezeti attitűdökkel kapcsolatos eredményeket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A diákok környezeti attitűdje

Attitűd skálák	Első mérés átlag (szórás)	Második mérés átlag (szórás)	Eset- szám	Átlagváltozás (1) egy év alatt egymintás t-próba, $p < 0,05$ (2)
Víz	16,08 (3,13)	15,17 (3,27)	709	csökken
Állatok	16,05 (2,86)	15,03 (3,86)	731	csökken
Növények	15,97 (2,29)	–	735	–
Hulladék	15,42 (2,37)	12,65 (3,31)	711	csökken
Energia	15,17 (3,30)	13,97 (3,50)	710	csökken
Általános	14,99 (2,66)	12,44 (3,26)	699	csökken
Szennyezés	–	13,61 (3,09)	722	–
Viselkedés	44,25 (6,17)	36,42 (7,59)	635	csökken
Érzelem	49,35 (6,37)	40,05 (8,00)	619	csökken
Teljes attitűd	93,60 (12,23)	76,47 (14,02)	578	csökken
Az attitűdskála megbízhatósága	$\alpha = 0,80$	$\alpha = 0,85$		

A két vizsgálat közti attitűdcsökkenés ellentmond a bevezetőben megfogalmazott hipotézisünknek, amely a környezetvédelemi nevelés bevezetésétől egyértelmű fejlesztő hatást várt. A vizsgálati eredmények szerint a Nemzeti Alaptantervben (NAT, 1995, 2003) is nevelési célként megfogalmazott környezeti attitűdalakítás terén a magyar közoktatás kudarcot vallott. Nem sikerült a tizenévesek környezettel kapcsolatos érzelmeit, viselkedésmódjait kedvező irányba alakítani, sőt e téren inkább kedvezőtlen változások figyelhetők meg. Valószínű, hogy ezen változások természetesen nem vagy nem kizárólag a környezeti nevelés hatására következtek be, de tény, hogy az elméleti alapfeltevésekből következő attitűdjavulást nem sikerült kimutatni. Különösen a második mérés eredményei elgondolkodatóak. A második évben az általános kérdések és a hulladék témakörrel kapcsolatos attitűd, illetve a viselkedéses attitűdkomponens gyakorlatilag semleges attitűdre utaló átlagértéket mutat. Vagyis a második évben a diákok úgy nyilatkoztak, hogy ők nemigen tesznek a környezetért semmit. Az általános környezeti attitűddel és a hulladékkal kapcsolatos kérdések ráadásul az érzelmeiket sem mozgadják meg. A környezeti nevelés lehetséges negatív hatásait külföldi adatok is jelzik. Worsley és Skrypiec (1998) ausztrál középiskolások környezeti attitűdjeit vizsgálva azt találta, hogy azok a középis-

kolások, akik több környezeti nevelési tevékenységre emlékeznek, pesszimistábbak, mint azok, akiknek kevesebb ilyen emléküik van.

A környezeti attitűd kedvezőtlenebbé válását bemutató, a közelmúltban megjelent kutatási eredmények a fentieknél kedvezőbb értelmezési lehetőséget is felvillantanak.

A környezeti attitűdskálákat legtöbbször minden kutató a maga céljára fejleszti ki. Egy kutatásban kísérletet tettek általános faktorok kimutatására, felhasználva több előzően megalkotott mérőeszközt, többek közt a vizsgálatunkban szereplőt is. Sikerült két olyan faktort azonosítani, melyek elegendőek a korábbi vizsgálati eszközök által vizsgált attitűd leírására. E két faktor a megőrzés (M) és a használat (H) faktor. Az M faktoron magas pontszámot elérő emberek fontosnak tartják a természeti erőforrások megőrzését, a természet óvását, és élvezetét, míg a magas H pontszámot elérők az ember természet feletti uralmát és az ember számára való átalakítását hangsúlyozzák. A két faktor elkülönül ugyan, de nem teljesen független egymástól. Magas M érték általában alacsony H értékkel jár együtt. (Bogner és Wiseman, 1999)

A használat és megőrzés faktorai nem függetlenek a pszichológiában sokat vizsgált Eysenck-i személyiségvonásoktól. Magas M érték általában magas neuroticitás (érzékenység, érzelmi labilitás) értékkel jár együtt, míg magas H érték magas pszichoticitás (önzés, akaratosság) értékkel jár együtt. A harmadik Eysenck-i faktortól, az extroverziótól (kifelé fordulás, nyitottság) mindkét környezeti attitűdfaktor független. (Wiseman és Bogner, 2002)

A M-nek nagyon magas a szociális kíváncsóság skálával való együttjárása, melyet az Eysenck-i személyiségtesztben eleinte kiegészítő, érvényesítő skálaként használtak. A szociális kíváncsóság (SZ) skála olyan kérdéseket tartalmaz, melyek szinte teljes bizonyossággal nem igazak senkire, ugyanakkor elfogadásuk társadalmilag kívánatosnak tűnik. Például: „Soha senkinek nem hazudtam”. E kérdések segítségével szűrték ki azokat a válaszadókat, akik nem őszintén válaszolják meg a kérdőívet, igyekeznek magukat társadalmilag kívánatosnak feltüntetni. Ma már azonban a SZ skála értékeit is egy külön személyiségdimenzióknak fogják fel.

Úgy tűnik tehát, hogy a környezeti attitűd skála értékeit is nagymértékben befolyásolja az, hogy a kitöltő mennyire akar a szociális elvárásoknak megfelelni. A ténylegesnél pozitívabb környezeti attitűdöt produkál a környezeti attitűd skálán az, aki nagymértékben meg akar felelni a szociális elvárásoknak. (Wiseman és Bogner, 2002)

A magyarországi környezeti attitűdméréseknél megfigyelhetők norma-konform válaszok, a magyar emberek hajlamosak jobbnak beállítani környezeti attitűdjüket, mint amilyen az a valóságban. (Kerekes és Kindler, 1993) Ezért is valószínű, hogy a szociális kíváncsóság mértéke befolyásolta a környezeti attitűd mértékét vizsgálataink során is. Ezt az érvelést támasztja alá az is, hogy a környezeti attitűd a vizsgált háttérváltozók közül

---

*Ökoiskolákba és hagyományos iskolákba járó gyerekeket tartalmazó vizsgálati mintáján igazolta, hogy erős kapcsolat áll fenn a környezeti attitűd és a szociális kíváncsóság mértéke között a magyar diákok körében is. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy vizsgálatunk negatív tendenciákat mutatott ki a környezeti attitűdök időbeli alakulásával kapcsolatban, de ennek, mint láttuk, módszertani, illetve az életkori változásokhoz köthető okai is vannak. Ahogy egy környezeti nevelő megfogalmazta: azt is eredménynek kell tekinteni, ha az évek során nem romlik diákjaink környezeti attitűdje.*

---

csak a tanulmányi átlaggal korrelál szignifikánsan, a szülők végzettségével vagy anyagi helyzetével és a többi vizsgált háttértényezővel nem, miközben a három háttérváltozó egymással egyébként szignifikáns kapcsolatban van. Valószínűsíthető, hogy a szociális kívánatosság mértékének különbözősége a tanulmányi átlagot éppúgy befolyásolja, mint a környezeti attitűdöt. Ezért mutat a tanulmányi átlag korrelációt a környezeti attitűddel, és ezért nincs kapcsolatban a többi háttérváltozóval. E feltevést érdemes lenne tovább a szociális kívánatosságot mint befolyásoló tényezőt parciális korrelációs vizsgálatokkal kiszűrő kutatásokkal alátámasztani.

A vizsgálatunk során tapasztalt attitűdcsökkenésben tehát szerepet játszhat az is, hogy a válaszadók szociális megfelelni akarása csökkent a két vizsgálati időpont között, amely akár pusztán a tanulók életkorával is magyarázható. A szociális kívánatosság skálán ugyanis az életkor előre haladásával egyre alacsonyabb pontszámokat érnek el a gyerekek. Ez a tendencia fennáll hatéves kortól egészen a serdülőkorig (*Eysenck és Eysenck, 1969*), és a magyar gyerekek nemzetközi összehasonításban is magas pontszámot érnek el a szociális kívánatosság skálán. (*Kálmánchey és Kozéki, 1998*)

A fenti eredmények arra mutatnak rá, hogy a környezeti attitűd-mérésekbe mindenképpen integrálni kell a szociális kívánatosság skálát, annak érdekében, hogy a kapott adatok fenntartások nélkül értelmezhetőek legyenek.

Vizsgálatunk nem mérte a szociális kívánatosság mértékét. Terveztünk egy magyar vizsgálatot, mely kifejezetten az Eysenck-i személyiségfaktorok és a környezeti attitűd összefüggéseit vizsgálja. E tervünket Gulyás (2004) valószínűsítette meg az általunk használt

2. táblázat. A kutatás során használt attitűdtételek (1. év)

9. Előfordul, hogy környezetvédelmi tanácsokat kérek másoktól.	1	2	3	4	5
10. Senkivel nem szoktam beszélgetni a környezetszennyezésről.	1	2	3	4	5
11. Megkértem szüleimet, ne vegyenek állati szőrméből készült bundát.	1	2	3	4	5
13. A háziszemét valamely részét elkülönítve gyűjtöm (pl.: papírt, elemeket, vagy a szerves hulladékot, komposztot).	1	2	3	4	5
17. A környezeti problémák miatt nem szoktam idegeskedni.	1	2	3	4	5
18. Nem aggódom amiatt, hogy elfogy a tiszta víz.	1	2	3	4	5
19. Örülök, mikor azt látom, hogy az emberek újrahasznosítják a használt papírt, üvegeket és konzervdobozokat.	1	2	3	4	5
20. Bosszant, hogy emberek kidobnak a szemétkébe dolgokat, amiket újra lehetne hasznosítani.	1	2	3	4	5
23. Megkértem családtagjaimat, hogy italokat csak visszaváltható palackban vásároljanak.	1	2	3	4	5
25. Otthon leoltom a lámpákat, ha kevesebb fény is elég, hogy energiát spóroljak.	1	2	3	4	5
26. Ha feleslegesen folyik a víz, elzárom a vízcsapot.	1	2	3	4	5
27. Szoktam télen etetni a madarakat.	1	2	3	4	5
29. Feldob, ha azt látom, hogy az emberek energiát próbálnak megtakarítani.	1	2	3	4	5
30. Figyelem a környezetvédelemmel kapcsolatos híreket.	1	2	3	4	5
31. Fogmosás közben általában elzárom a csapot, hogy a vízzel takarékoskodjam.	1	2	3	4	5
32. Aggódom amiatt, hogy az emberek nem vigyáznak eléggé a környezetükre.	1	2	3	4	5
35. Nem ijeszt meg, hogy a környezetszennyezés hatással van a családomra.	1	2	3	4	5
38. Megkérdeztem már másokat hogy tudom segíteni a környezetszennyezés csökkentését.	1	2	3	4	5
45. Idegesít, ha azt látom, hogy az emberek pazarolják a vizet.	1	2	3	4	5
47. Elszomorít, hogy a sok építkezés az állatokat megfosztja természetes lakóhelyüktől.	1	2	3	4	5
51. Dühít, hogy a környezet szennyezése mennyi kárt okoz.	1	2	3	4	5
52. Zavar, hogy mennyi energiát pocsékolnak el feleslegesen.	1	2	3	4	5
55. Nyitva hagyom a hűtőszekrény ajtaját, amíg eldöntöm, mit veszek ki belőle.	1	2	3	4	5
57. Jónak tartom, hogy ha egy kozmetikai készítményt élő állatokon próbálnak ki, mielőtt emberek használnák					

környezeti attitűdskálát is használva. Szintén ökoiskolákba és hagyományos iskolákba járó gyerekeket tartalmazó vizsgálati mintáján igazolta, hogy erős kapcsolat áll fenn a környezeti attitűd és a szociális kíváncsiság mértéke között a magyar diákok körében is.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy vizsgálatunk negatív tendenciákat mutatott ki a környezeti attitűdök időbeli alakulásával kapcsolatban, de ennek, mint láttuk, módszertani, illetve az életkori változásokhoz köthető okai is vannak. Ahogy egy környezeti nevelő megfogalmazta: azt is eredménynek kell tekinteni, ha az évek során nem romlik diákjaink környezeti attitűdje.

3. táblázat. Az attitűdtételek besorolása

	<i>Viselkedés</i>	<i>Érzelem</i>
Általános	9,30	17,32
Állat	11,27	47,57
Szennyezés	10,38	35,51
Víz	26,31	18,45
Hulladék	13,23	19,20
Energia	25,55	29,52

### Jegyzet

(1) A kutatás teljes ismertetése megtalálható: [http://www.okoiskola.hu/hirlevel/news\\_upload/publikaciok\\_2edb.vargaattiladissz.zip](http://www.okoiskola.hu/hirlevel/news_upload/publikaciok_2edb.vargaattiladissz.zip)

(2) A semleges környezeti attitűdöt mutató pontszám természetesen előállhat kisebb és nagyobb, vagyis pozitív és negatív környezeti attitűdre utaló pontszámok átlagaként is.

(3) Az összehasonlításokat elvégeztük a teljes skálán, és úgy is, hogy csak azokat a tételeket vettük figyelembe, melyek szövegezése változatlan maradt a két időpont között. A különbség minden esetben szignifikáns, mindenhol eléri a  $p < 0,05$  értéket. A megadott esetszámok mindig az összehasonlítások közül a kisebb elemszámmal elvégzett összehasonlítás esetén használt elemszámot mutatják.

### Irodalom

Bogner, F. X. – Wiseman, M. (1999): Toward Measuring Adolescent Environmental Perception. *European Psychologist*, (4) 3. 139–151.

Csapó B. (szerk., 2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.

Eysenck, H. J. – Eysenck S. B. G. (1969): *Personality Structure and Measurement*. Routledge & Kegan Paul. 310–312.

Gulyás M. (2004): *A környezeti nevelés és a személyiségtényezők hatása a környezeti attitűdre*. Szakdolgozat, ELTE PPK, Pszichológia szak, Budapest.

Jensen, B. B. – Schank, K (szerk.) (1994b): *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy. Studies in Educational Theory and Curriculum*. Volume 12. Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen.

Kálmánchey M. – Kozéki B. (1998): Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív gyermek változatának hazai adaptációja (HJEPQ). In Mérei – Szakács, 282–301.

Kecskeméty L. – Izsó L. (1996): *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai*. SPSS Partner Bt., Budapest.

Kerekes S. – Kindler J. (1993): *A magyarok és a környezet Európai összehasonlítás az Eurobarométer kérdőívei alapján*. Környezettudományi Központi Alapítvány Budapest. 94–73.

Leeming, F. C. – Dwyer, W. O. – Bracken, B. A. (1995): Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 3. 22–32

NAT (1995): *Nemzeti Alapítanterv*. Korona Kiadó, Budapest.

NAT (2003): *Nemzeti Alapítanterv*. [www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articledlist&iid=1](http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articledlist&iid=1)

Rickinson, M. (2001): *Learners and Learning in Environmental Education: A Critical Review of the Evidence*. Paper presented at the 6th Developmental Seminar on Environmental and Health Education. 24–26th June, (2002) Szentendre.

Széplaki N. (2002): *A fenntarthatóság pedagógiájának hazai kezdetei egy vizsgálat tükrében*. Szakdolgozat, ELTE, BTK, Szociológia Szak.

Varga A. (1997a): *Hungarian adolescents' environmental knowledge and attitudes*. Az International Association for Cognitive Education hatodik konferenciáján (Stellenbosch 1997. június 28. – július 3.) poszter.

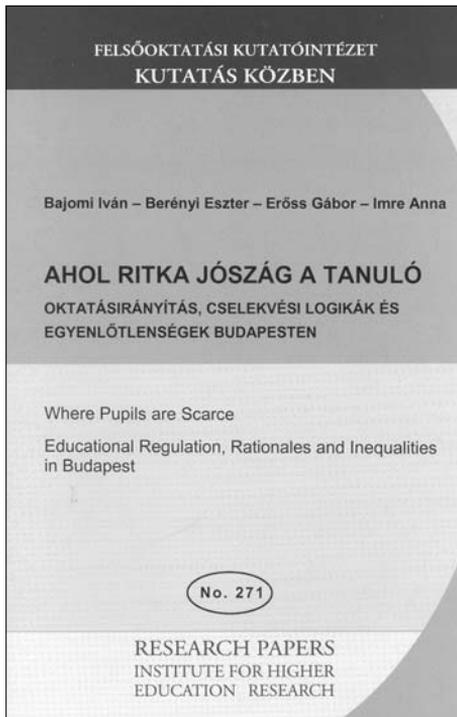
Varga A. (1997b): *Környezeti attitűdök és ismeretek vizsgálata 13–16 éves diákok körében*. Szakdolgozat, ELTE, BTK, Pszichológia Szak, Budapest.

Varga A. (2002a): *A Magyarországi Ökoiskola Hálózat*. In Havas P. (szerk.): *Környezeti Nevelési Együtt-*

*működés.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 79–97.

Wiseman, M. – Bogner F. X. (2002): A higher model of ecological values and its relationship to personality. In *Personality and Individual differences manuscript*.

Worsley, A. – Skrzypiec, G. (1998): Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*, 3. 209–225.



*Az FKI könyveiből*

# Informatika a közoktatásban

*Az Oktatási Minisztérium Informatikai Főosztálya 2004. március 26-án hozta nyilvánosságra az Oktatási informatikai stratégiát. A stratégiai célok alapján beavatkozási területeket állapítottak meg. Áttekintésünk sorra veszi, hogy az egyes beavatkozási területeken milyen eredmények születtek 2005 végéig.*

**A**z Informatikai Stratégia célja „olyan, a korszerű, tudás alapú társadalom követelményeinek megfelelő oktatási informatikai hálózat, informatikai eszközök és oktatási módszerek létrehozása, amelyek hatékonyan támogatják az iskolai oktatásban és a felsőoktatási képzésben résztvevő tanulók és tanárok munkáját, valamint olyan oktatást támogató információs rendszerek bevezetését és használatát teszik lehetővé, amelyek hatékonyan segítik az állami és egyéb oktatási erőforrások optimális felhasználását.”

## Stratégia és eredmények

A stratégia a 2004-től 2006-ig elérendő célokat fogalmazza meg öt nagy területen:

- IKT-val támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése az oktatás minden szintjén;
- a teljes körű tananyag- és kiegészítő tudásbázisok elektronikus hozzáférhetőségének lehetővé tétele;
- az intézményi informatikai infrastruktúra folyamatos biztosítása;
- az oktatási, ellenőrzési és egyéb adminisztrációs folyamatokat szolgáló IT alkalmazások és infrastruktúra folyamatos fejlesztése, biztosítása, az egységes oktatási azonosítás megteremtése;
- monitoring és statisztikai rendszerek felállítása, valamint sztxenderdek meghatározása az oktatási informatikai alkalmazások számára.

## Módszertani fejlesztés, kutatás

(A beavatkozási terület pontos megnevezése: Az IKT alapú, kollaboratív oktatási módszertan kifejlesztése érdekében az oktatási módszertani kutatás és fejlesztés támogatása.)

Az infrastruktúrától a tartalomfejlesztésen át a pedagógusképzésig bővülő, egyre diverzifikáltabb tevékenység-együttes mögöl mind jobban hiányzik egy tervszerű kutatási háttér. A Sulinet Programiroda érzekelte ezt a hiányosságot, és a kutatási háttérbázis kialakítása érdekében *Sulinet kutatási stratégia* címmel vitaanyagot készített, amelynek megállapításai javarészt máig érvényesek. Továbblépés nem történt ezen a területen.

„Digitális pedagógia”, különösen a hagyományos, nem távoktatási környezetben, a közoktatás területén egyelőre nem létezik. Sokat tudunk arról, hogy a felsőoktatásban és a piaci alapú továbbképzések során alkalmazott távoktatási technikák hogyan alkalmazhatók, erröl számos tanulmány jelent meg, és a távoktatás módszertanát egyetemen is tanítják. Azok a közoktatásban, jelenléti képzésben alkalmazható módszertani megoldások, amelyeket ma ismerünk, különböző K+F projektek eredményeként alakultak és alakulnak folyamatosan, igen sokszor nemzetközi együttműködés eredményeként.

A különböző kutatások során az kristályosodott ki, hogy az IKT kiválóan szolgálja a projekt alapú oktatást vagy egyszerűbben a projektmunkát és minden kooperatív, kollaboratív tevékenységet, különösen abban az esetben, ha az együttműködés nemcsak abban a körben valósul meg, amelyben a napi munka egyébként zajlik – tehát például az osztályközösségben –, hanem kiterjesztik más tanulócsoportokra is akár az iskolában, akár

más iskolák, esetleg más országok bevonásával. Az alakuló digitális pedagógia szerves része a digitális kommunikáció. Nagy szerepe van az IKT-nak (információs és kommunikációs technológia) a különböző mérések, megfigyelések, az információkeresés és az adatgyűjtés, valamint az adatbázisokkal való munkálkodás során az adatok elemzésében és feldolgozásában és az eredmények bemutatásában. Az IKT alkalmazásával az iskolai munkamódszerek sokkal közelebb kerülnek a mai munkahelyeken zajló feladatmegoldásokhoz, az iskolai munka színesebbé, elevenebbé és a munkahelyeken zajló tevékenységekhez közelebb állóvá válik.

A különböző projektek és kutatások tapasztalatai alapján elmondható, hogy a tanárok vagy ösztönösen megérik, mit kezdhetnek az adott tanulási helyzetben az informatikai eszközökkel vagy egy-egy célzott tréning segít nekik ebben, de módszertanilag az IKT alkalmazására éppen annyira nincsenek felkészülve, mint a kompetencia alapú oktatásra.

A *Celebrate* az Európai Unió által támogatott tananyag-fejlesztési és -kipróbálási projekt volt, amely 2002 és 2004 között zajlott, nemzetközi szinten az Európai Iskolahálózat (European Schoolnet), itthon pedig a Sulinet Programiroda koordinálásával. A program során jelentős módszertani kutatás folyt az Amsterdami Egyetem vezetésével, a Turku Egyetem, a Helsinki Egyetem, az angliai Open University, valamint a Pôle Universitaire Europeen de Nancy-Metz részvételével. A magyar partner (Educatio KHT, Sulinet Programiroda) is nagy érdeklődéssel kísérte a *Pedagógiai modellek a digitális tananyagok kiaknázására* elnevezésű munkacsomagot, és a digitális tananyagok innovatív használatát vizsgáló esettanulmányok készítésében részt is vettünk. A *Celebrate* program jelentősége abban állt, hogy 21 partner, 19 ország megpróbálta az üzleti és a civil szférában meglévő tudást és igényeket a(z online) digitális tananyagok új generációjának kifejlesztésére összefogni. Az egyik alapvető szempont a pedagógiai igényesség, a másik pedig az átszerkeszthetőség, a lokalizálhatóság volt. A kipróbálásban 20, a tananyagfejlesztésben kilenc magyar iskola tanárai vettek részt.

A fejlett pedagógiai alkalmazásokat vizsgáló esettanulmányok két magyar iskolát érintettek. Az esettanulmányok tanulsága szerint nem csak nálunk, hanem külföldön is kevés például van a konkrét pedagógiai modelleken, például az „inquiry based learning”, a cognitive apprenticeship vagy a „problem based learning” (probléma alapú tanulás) elvein alapuló digitális tananyag-felhasználásra. A projekt tapasztalatai szerint azok a „tananyagok” igazán népszerűek, amelyek nyitottak, sokszor egyáltalán nem tartalmaznak szöveget, eszköz-jellegűek, kísérletezésre, folyamatok szimulálásra alkalmasak, tanulói tevékenységeket tesznek lehetővé. Kiderült, hogy a beépített pedagógiai modell nem járható út, elsősorban nem is azért, mert ezzel a felhasználási mód leszűkülne, hanem azért, mert minden igényes felhasználás kevert típusú, azaz a számítógépes és nem számítógépes végzett tevékenységek tudatos kombinációján alapul.

Az Országos Közoktatási Intézet *Gyermekinformatika Szakmai Műhelye* Körösné Mikis Márta vezetésével 2002 óta foglalkozik az IKT-használat innovatív, kisgyermekkori sajátosságoknak megfelelő pedagógiai gyakorlatának meghonosításával a 3–10 éves gyermekek korcsoportjában. A speciális tanulási igényű kisgyerekek nevelésére és a tehetséggondozásra külön figyelmet fordítanak. Tanterv, tematika, feladatgyűjtemény, óravázlatok, szoftverajánlók, esetleírások jelzik a Műhely munkájának eredményét.

Az *MMM* elnevezésű, párizsi székhelyű nemzetközi projekt (Miniweb – Multilingue – Maxi Learning, azaz Mini-web, Többnyelvűség, Maxi tanulás) 1999 óta működik, jelenleg 9 ország (Franciaország, Spanyolország, Portugália, Egyesült Államok, Brazília, Kolumbia, Magyarország, Nagy-Britannia, Olaszország), összességében kb. 50 oktatási intézményének (óvoda és iskola) kb. ezer, 3 és 10 év közötti gyermekével. A gyermekek és nevelőik e-mail segítségével, nemzetközi interaktív együttműködés útján tartanak kapcsolatot, információkat cserélnek a képességfejlesztő tanulási környezet megvalósítása érdekében. 2005 őszén kezdődött az m-MMM, azaz a magyar MMM-projekt, amely kis-

iskolások és óvodások hazai, magyar nyelven történő e-mailes kommunikációján alapul.

Az OKI-ban egy most folyó gyermekinformatika kutatás azt vizsgálja az intézményes oktatás bevezető és kezdő szakaszában, mennyire alkalmasak az általános iskolák a digitális írástudás megalapozására, mennyire felkészültek az IKT kreatív, képességfejlesztő használatára, illetve alapismereteinek gyermekkori elsajátíttatására.

Két kutatás is foglalkozott, illetve foglalkozik a digitális pedagógiai módszerek vizsgálatával, fejlesztésével és terjesztésével a Sulinet Digitális Tudásbázishoz (SDT) kapcsolódva az Országos Közoktatási Intézetben. Az első az IKT középfokon, *Az IKT-eszközök alkalmazásának és fejlesztésének pedagógiai támogatása* címmel egy évig tartott, és 2005 októberében zárult. A Nemzeti fejlesztési terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív programjának támogatásával azt vizsgálták, hogy az SDT-ben található tananyagokhoz a fejlesztők által nyújtott pedagógiai segítség hogyan szolgálja a pedagógusok munkáját, illetve hogyan lehetne ez a segítség hasznosabb. A kutatás eredményeként megállapították, hogy a tanárok igénylik a gyakorlatias módszertani ötleteket, és azok hiányában a digitális tananyagokat korábbi pedagógiai gyakorlatuknak megfelelő módszerekkel dolgozzák fel, és igen csekély kooperációt kezdeményeznek a tanulók között. A tanárok ajánlásai, javaslatai alapján született egy dokumentum, amely a jövőbeni tananyagfejlesztőket támogatja abban, hogyan adhatnak hatékonyabb pedagógiai segítséget az egyes tananyagokhoz.

Az *SDT-monitor* elnevezésű, 2005 decemberében indult, három évre tervezett kutatás és fejlesztés módszertani célja a jó gyakorlat feltérképezése, támogatása, továbbfejlesztése és terjesztése. 2006-ban négy, már fejlett gyakorlattal és infrastruktúrával rendelkező, valamint két szerényebb feltételek között dolgozó, de ambiciózus iskolában folyik a fejlesztő munka.

Az *ELTE TeaM labor* az informatikanár-képzés keretén belül a tanárképzésben és a Ph.D képzésben is projekteken dolgozik. A tanárképzésben virtuális eszközök felhasználásával kooperatív projektek (tananyagok) fejlesztéseiben, kidolgozásában, indításában, menedzselésében, értékelésében és kutatásában vesznek részt a hallgatók. Munkáik innovatív módszereket és eszközöket visznek be a közoktatásba, és a létrehozott virtuális keretrendszereken keresztül segítik a tanárokat azok alkalmazásában. Az alkalmazott módszertan a kevésbé fejlett települések teleházaiba járó gyerekek képességeinek fejlesztésére is jól használható modellnek bizonyult.

A TeaM labor nemzetközi projekteken is hasonlóan vesz részt, a hallgatók szakdolgozatai és Ph.D kutatásai is alapulnak, oktatási környezeteket és tananyagokat fejlesztenek, illetve továbbfejlesztenek. e-learning tananyagaik – a tanárképzésen kívül – jobbra a közoktatást szolgálják, nemcsak itthon (például az SDT-n belül a „Digitális írásbeliség” tananyagának kidolgozása), hanem külföldön is („Creative Classroom” ennek angol CD változata).

### *Tartalomfejlesztés*

(A beavatkozási terület pontos megnevezése: A tananyag-digitalizálás érdekében tanönyvreform; a digitális tananyagfejlesztő műhelyek, az online adatbázisok támogatása, egységes tartalomszolgáltató keretrendszer létrehozása és az akkreditáció megteremtése.)

Az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja 2002 májusában a tantárgyi obszervációs kutatás részeként kérdőíves felmérést végzett a 10–15 éves korosztályt tanító szaktanárok körében. A számítógéppel használható segédanyagokra vonatkozó kérdés kapcsán kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok 73 százaléka semmiféle számítógépes segédlettel nem rendelkezett. A középiskolák körében végzett obszervációs kutatás tanulsága szerint nagyon kevés figyelmet fordítanak más tantárgyak keretében az informatikai kompetencia fejlesztésére, holott a heti egy órás tan-

tárgy nem képes minden szükséges fejlesztési területet felvállalni. Ennek természetesen nemcsak a tananyagok hiánya az oka, hanem az is, hogy sok tanár maga sem rendelkezik a megfelelő informatikai kompetenciákkal, a felszereltség általában hiányos, és nincsen módszertani támogatás.

2003 óta a digitális tananyagfejlesztés – főként az online tananyagok fejlesztése – nagy lendületet vett. A digitális tananyagfejlesztő műhelyek kialakítása, fejlesztése és támogatása pályázatok útján történik. A Sulinet program előtt alig volt olyan tananyagfejlesztő műhely, amely online tananyagot készített volna a közoktatás számára. A pályázatok során elsősorban azok a műhelyek vállalkoztak ilyen típusú fejlesztésekre, ahol korábban távoktatási vagy CD-ROM-készítési tapasztalatokat szereztek, illetve a tankönyvkiadók ilyen műhelyekkel együtt szálltak be a fejlesztésbe. Mára már kialakult a közoktatás számára készülő digitális tananyagok fejlesztésének bázisa. Mivel azonban még nem ismert az akkreditálás, illetve a minősítés – megrendelőtől is független – szempontrendszere, az elkészült anyagok minősége nagyon vegyes. Közbeszerzési és kisebb pályázatok 2003 óta folyamatosan jelennek meg az SDT feltöltésére.

2004 végére az első nagy, tankönyvkiadók számára kiírt fejlesztési pályázat eredményeként létrejött tananyagok váltak elérhetővé az SDT-ben a NAT következő műveltségterületeihez kapcsolódva, a 7–12. (egy-egy anyagok esetében 9–12.) évfolyam számára: magyar nyelv és irodalom, matematika, ember a társadalomban, ember a természetben, földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlati ismeretek. Az azóta, más pályázatok eredményeként fejlesztett tananyagoknak még csak szűk köre került nyilvánosságra, például az L484-es kódjelű pályázat: Egészséges életmód 7–12., Emberismeret 7–12., Filozófia és etika 11–12., Vallás és kultúrtörténet 9–12., Gazdasági és vállalkozási ismeretek 7–12., Művészettörténet 9–12., Digitális kultúra 7–12., EU-ismeretek 7–12., Kultúrák és népek Magyarországon 7–12., Elektronikus írásbeliség 4–6. évfolyam. Ezeket megpróbálták besorolni valamely műveltségterület körébe. A többi, más pályázatok keretében készült anyag ellenőrzése és technikai feltöltése folyamatban van.

Idegen nyelvi fejlesztés az SDT-ben eddig nem folyt, de a Sulinet Oktatás honlapjának legnépszerűbb és leggazdagabb anyaga az idegen nyelvek (angol, német, francia és spanyol) oktatásához kapcsolódik. Az Oktatás honlapon 10 tantárgyhoz találhatunk digitális tananyagokat és háttéranyagokat, igen gyakran gazdag multimédiás elemekkel. A Celebrate projekt hazai fejlesztésű magyar és angol nyelvű tananyagainak legjavát (100 digitális tananyagot) is elérhetővé tették itt a honlap szellemiségének megfelelő, kissé átalakított formában. A Sulinet portál 2005 decemberében, az Educatio Kiállítás alkalmából arculatot váltott, megújult. Az Oktatás honlap neve e-Tananyag lett.

A Sulinet digitális tudásbázis folyamatos fejlesztése mellett az NFT HEFOP 3.1.1. központi programjának keretében 2005-ben ismét kibővült a digitális tartalomfejlesztésre vonatkozó pályázatok köre. A legjelentősebb beruházások a hazai és külföldi jó gyakorlatok adaptálását, idegen nyelvű tartalmak lefordítását és keretrendszerek fejlesztését jelentik, mintegy 1,75 milliárd Ft értékben. E fejlesztések eredményeiről a *Jelentés a közoktatásról 2007* számolhat majd be. „A HEFOP négy prioritásra helyezi a hangsúlyt. Az oktatással különösen az élethosszig tartó tanulás és az alkalmazkodóképesség támogatása, valamint az oktatási, szociális és egészségügyi infrastruktúra fejlesztése foglalkozik, emellett megjelenik az aktív munkaerő-piaci politikák támogatása és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem támogatása a munkaerőpiacra történő belépés elősegítésével. A munkaerő versenyképessége érdekében az operatív program az oktatási és képzési rendszer hatékonyságát elsősorban a szakképzés és a felnőttképzés területén kívánja növelni. A terv a tudás alapú gazdaság és információs társadalom kihívásainak megfelelő készség- és képességek fejlesztését támogatja.” (1)

A különféle szabad hozzáférésű online adatbázisok kialakításával is támogatni kívánják az oktatást. Az adatbázisok digitalizálása nemzeti érdek, a közoktatás számára nyúj-

tott hozadéka csak járulékos pozitív elem. 2004-ben létrejött a Nemzeti Digitális Adattár, amely a nemzet digitális archívuma. Összefogja és ellenőrzi a kormány digitalizálási programját. Célja, feladatai önálló honlapon olvashatók. Egyre több nemzeti érték digitalizálására kerül sor. A Sulinet honlapjáról már közvetlenül is elérhető az NDA, a Magyar Elektronikus Könyvtár, a Neumann-ház (ezen keresztül például számtalan diafilm a Virtuális Diafilm-Történeti Múzeumban, irodalmi képek az Irodalomtörténeti Kép- és Diafilm-gyűjteményben vagy a Digitális Irodalmi Akadémia, a kortárs magyar irodalom népszerűsítője.), a Magyar Távirati Iroda képgyűjteménye, az Élet és Tudomány, Magyarország képes történelmi kronológiája stb.

A digitális tananyagok kezelésére (és szerkesztésére) az OM támogatásával az Educatio KHT hazai, önálló fejlesztésbe fogott, mivel a közoktatás tanóráin hatékonyan felhasználható, moduláris, digitális pedagógiai háttérrel rendelkező rendszert nem találtak. A Sulinet Digitális Tudásbázis alapkonceptiója az újrafelhasználható elemekből való építkezés. Ehhez az információt, a tananyagtartalmakat elemi részekre kell bontani, azaz óriási munkával minden egyes képet, hangot, szöveget, animációt stb. metaadatokkal látnak el, hogy kereshetők és valóban újrafelhasználhatók legyenek új kontextusban is. A fejlesztést részletesen bemutató cikk jelent meg az Iskolakultúra 2004 decemberi számában. Az SDT a <http://sdt.sulinet.hu> címen érhető el. 2006 januárjában ennek arculata és eszközkészlete is megváltozott: közrebocsátották az 1.1-es verziót, amely azonban még mindig sok holt linket tartalmaz. A Sulinet Programiroda vezetője szerint a végleges verzió is elkészül a tanulmány megjelenésének idejére. A fejlesztéssel kapcsolatos – főleg technikai jellegű – háttéranyagot a Sulinet honlapján lehet megtalálni, de készül a teljes leírás is.

A tananyagkezelő és -szerkesztő keretrendszerek mellett egyre jobban terjednek külföldön a közoktatásban is a virtuális tanulási környezetek. Ezek azok a szoftverek, amelyek a tanulás szervezését, az online kommunikációt, a tanulói együttműködés korszerű formáit támogatják. A mostanában terjedő virtuális tanulási környezetek, kollaboratív, illetve kommunikációs felületek modern tanulási elveken alapulnak, a konstruktivista pedagógia megvalósításának szolgálatában állnak. Ezek közül már több elérhető magyarul is, ráadásul fizetni sem kell értük, mert szabad hozzáférésűek. Csak az igazán innovatív iskolák kísérleteznek velük egyelőre, illetve egy-egy projekt keretében adnak lehetőséget a csoportokban végzett közös munkára és a kommunikációra. (Think.com, Synergeia, Flee3, Drew, Moodle, Colabs Minerva stb.) Ezek mindegyikét külföldön, valamilyen projekt keretében fejlesztették. Néhányuk a kipróbálása, alkalmazása megkezdődött a vállalkozó szellemű hazai iskolákban a 2003–2005 közötti időszakban. Az SDT egyelőre tananyagkezelő (és hamarosan szerkesztő) keretrendszer, de már tesztelik azt a kiegészítő eszközeget, amely a tanulás szervezését és menedzselését, valamint a tanuláshoz kapcsolódó kommunikációt támogatja. A két funkció ötvözése vezethet majd a tanulás tartalmának és korszerű eszközeinek együttes kínálatához.

A szakiskolai fejlesztő program (SzakMa) keretében továbbfejlesztették a Movelex keretrendszert, így újabb feladat-adatbázisok kerültek bele. A szakiskolai közismereti képzés tartalmának és módszereinek megújítását segíti a rendszer, a benne található online feladatok kinyomtathatók, a tanárokat több tantárgyból nyomtatható projektervek is segítik. Különösen értékes az integrált természetismeret és a művészeti képzés anyaga. A programban résztvevő 60 iskolának van ehhez hozzáférése, tanáraik számára továbbképzést és szakmai támogatást is nyújt a program.

2004-ben jelent meg az oktatási miniszter 23/2004. (VIII.27.) számú OM rendelete a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről. A rendelet hatálya kiterjed az audiovizuális, elektronikus információhordozókra és egyéb on-line digitális tananyagokra is. A kérelmeket az OKÉV fogadja, a SULINOVA Tankönyv és Taneszköz Irodája bírálja, az OKNT TTB pedig problémás esetekben

mérlegel. Az digitális tananyag akkreditálási folyamat még nem indult el, jelenleg az OKNT Digitális Tananyag-minősítő Bizottsága dolgozik a szempontok kialakításán.

### **Módszertan és továbbképzés**

(A beavatkozási terület pontos megnevezése: Az IKT-ra épülő oktatási módszertan elterjesztése, valamint a digitális tartalmak felhasználása érdekében a pedagógus-továbbképzés támogatása.)

A Sulinet Expressz program keretében az Oktatási Minisztérium (OM), az Informatikai és Hírközlési Minisztérium (IHM), a Sulinet Programiroda és a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK) 2003-ban és 2004-ben pályázatot hirdetett informatikai és informatika alapú, támogatott pedagógus-továbbképzésekre. A pályázat 22 különféle 30–120 órás informatikai képzést kínált a jelentkezőknek, például tanítókat segítő informatikát, adatbázis-kezelést, rendszergazda ismereteket. A képzések költségeihez 2004 januárja és 2005 májusa között az állam pedagógusonként 34 ezer forinttal járult hozzá, ami állami szinten 400 millió forintot jelentett. A továbbképzés célja a résztvevők „elektronikus írásbeliségének” és IKT alapkompenciáinak fejlesztése, az iskolai számítógépes hálózatok üzemeltetésének elsajátítása, valamint a digitális tartalmak tanítási órákon való felhasználásának megismerése volt.

Az IKT-módszertan, a digitális pedagógia terjesztése intenzív és masszív továbbképzések keretében lehetséges. Ehhez a skandináv országok és Anglia is jó példával szolgál. Ezekben az országokban tanárok tízezeire, gyakorlatilag a teljes tanári társadalomra kiterjedt az informatikai eszközök pedagógiai célú alkalmazását segítő továbbképzési rendszer. A hazai gyakorlatban a Sulinet programnak kezdetektől része a tanártovábbképzés, de a fejlesztés felgyorsulásával természetesen együtt járt az a felismerés is, hogy ki kell dolgozni e továbbképzés teljes rendszerét, amely két éve el is készült, de a képzések még nem kezdődtek el.

2003 végén zajlott egy kvalitatív kutatás a Sulinet felkérésére, a tanár-továbbképzési program megalapozására. Ennek – és az OKI számos kutatásának – az a tanulsága, hogy az informatikai eszközök tantárgyi alkalmazása ma még nem általános. Ez több okból is természetes, hiszen sem az infrastruktúra, sem a tananyag maga nem állt rendelkezésre, a tanárok pedig még nem készültek fel erre a feladatra. Az alapképzésben esetlegesen a tanárok felkészítése, a tanártovábbképzések többsége pedig magát az informatikát, nem az informatika felhasználását tanítja.

A 2003-as országos felmérés tanulsága szerint „az IKT eszközök oktatásban való közvetett és közvetlen megjelenése nem ad okot az elégedettségre. Egyértelműen az a kép rajzolódik ki, hogy az informatikai eszközök közvetlen megjelenése csak az informatikai tárgyakkal kötődik össze. Szinte egyáltalán nem jelenik meg sem a különböző oktatóprogramok, sem az internet használata a közismereti tárgyokban. A válaszadó iskolák csaknem háromnegyedében soha nem használtak az elmúlt két esztendőben oktatói szoftvereket magyar nyelv és irodalom, kémia, történelem, földrajz stb. órákon, míg az internet esetében ennél is magasabb (80 százalékot meghaladó) arányokat találtunk. A tantárgyak közötti választóvonal nem a reál és a humán órák között húzódik, hanem egyértelműen a számítástechnika és a többi tárgy között.”

---

*A mostanában terjedő virtuális tanulási környezetek, kollaboratív, illetve kommunikációs felületek modern tanulási elveken alapulnak, a konstruktivista pedagógia megvalósításának szolgálatában állnak. Ezek közül már több elérhető magyarul is, ráadásul fizetni sem kell értük, mert szabad hozzáférésűek.*

---

Az oktatási tárca IKT-pedagógus-továbbképzési programja a Sulinet Expressz program részeként valósul meg. A Sulinet keretei között kidolgozott, moduláris tanár-továbbképzési rendszer akkreditálása megtörtént. A képzések beindítása folyamatban van: az NFT HEF OP 3.1.1 és 3.2.1 keretében a TIOK és TISZK intézményekben; és a 3.1.3–3.1.4 intézkedés keretében mintegy 20.000 pedagógus képzése indult el. A képzéseket a Sulinet Programiroda és a sulíNova Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Információs Központja szervezi.

A dán UNI-C intézet az IKT használat és az új pedagógiai módszerek terjesztésére kifejlesztett egy, azóta több országban bevezetett tanár-továbbképzési rendszert, az EPICet (European Pedagogical ICT Licence). 2005 nyarán az ELTE Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központjában Kárpáti Andrea vezetésével indult az a munka, amelynek keretében ezt a képzést lokalizálják. 2005 őszén megkezdődtek a kipróbáló kurzusok is. A tanfolyam négy kötelező és 12 választható modulból áll, és a módszertani megújulást is szolgálja. A tanfolyam során a tanárok csoportmunkában dolgoznak, és olyan feladatokat oldanak meg, amelyek közvetlenül is támogatják iskolai munkájukat. Az egyéni tempóban végezhető, átlagosan nyolc hónaposra, 120 órára tervezett kurzus része a módszertani repertoár gazdagítása, a pedagógiai módszerek tudatosítása is. A program akkreditációja folyamatban van, a képzést képzőhelyek ellenőrzött hálózata végzi majd az Informatika és Számítástechnika Tanárok Egyesülete szakmai támogatásával.

Az informatika eszközszerű és innovatívnak nevezhető használata ma még elsősorban az erre a célra létrehozott projektekben valósul meg. A Sulinet Programiroda által kezdeményezett hazai projektekben, valamint általában a nemzetközi projektekben az iskolák, tanulócsoporthoz és tanárok az egyszerű kommunikációtól a tananyagok használatán és véleményezésén át a tananyagfejlesztésig, a természettudományos mérésekig számtalan módon használják az informatikát. A hazai projektek között kiemelkedő az ELTE-n folyó Roma informatikai program, a Sulinet keretei között az Innovatív Iskolák számára indított programok (és maga az innovatív iskolai program is), a nemzetközies közül pedig az Európai Bizottság által kezdeményezett eTwinning, a Celebrate stb. A közoktatás számára szóló nemzetközi IKT (vagy IKT-t is használó) projektek elsősorban az Európai Iskolahálózat, illetve a Socrates program keretében zajlanak.

Az informatikai eszközök közoktatási integrációját segítő program a 2003-ban meghirdetett Innovatív Iskolák hálózata is. Az Európai Iskolahálózat által szervezett nemzetközi hálózathoz e pályázat útján kapcsolódó 30 magyar intézmény 10–10 milliós informatikai fejlesztést és képzést is kapott. Külön projektekben vettek és vesznek részt, hogy megmutathassák, milyen lehetőségeket nyújt az informatikai eszközökkel támogatott oktatás, tanulás. Az Innovatív iskolák körének meghatározásakor arra törekedtek, hogy az ország minden területe és iskolatípusa képviselve legyen, s hogy az iskolák között legyenek olyanok, amelyek már közismerten haladónak számítanak, és olyanok is, akik ambícióikkal egyelőre jobban kitűnnek, mint eredményeikkel.

Az eTwinning célja az, hogy a program három éve alatt legalább 30 000 európai iskola létesítsen testvériskolai kapcsolatot, amelyben az együttműködés a digitális technika által biztosított kommunikációs eszközökkel történik. Meglévő testvériskolai vagy projektkapcsolatokat is konvertálhatnak eTwinninggá az iskolák, a lényeg az, hogy a tanulóknak maguknak kell megélniük a nemzetközi kommunikáció és projektmunka élményét. Az e-mail és a fórum mellett a webkamera, a videokészítés és az ingyenes virtuális keretrendszerek használatát is szorgalmazzák.

A Sulinet nagyon sok hazai és nemzetközi programot szervez és koordinál az informatikai eszközök innovatív használatának terjesztésére, támogatására. A vizsgált időszakban ezek közül többek között például a Microsofttal együtt rendezett Verseny 2004, az Európai Iskolahálózat keretei között az Innovatív Iskolákkal folyó Vízjelek, a szintén in-

novatív iskolai programként futó, SCALE elnevezésű EU-projekt, a ThinkQuest és a Celebrate. Ezek mindegyike hozzájárult a digitális pedagógiai módszertan alakulásához, gazdagodásához.

Az ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológia Központjában az UNESCO kutatócsoport Kárpáti Andrea vezetésével 2003-ban indította az OM felkérésére a Roma oktatási informatikai projektet (ROIP), amely az OECD *Az esélyegyenlőség elősegítése az oktatási informatika eszközeivel (Promoting Equity Through ICT in Education)* című nemzetközi kutatásának magyar projektje. A kutatás célja annak vizsgálata, mennyire képesek esélyt teremteni a továbbtanulásra a tanulási és gondolkodási képességeket fejlesztő oktatási informatikai programok. Két tanéven keresztül számítógéppel segített módszerekkel fejlesztik 10 halmozottan hátrányos helyzetű, sok nehézséggel küzdő Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola mintegy 2500, a 2003/2004-es tanévben 7. osztályos tanulóját öt területen: matematika, fizika, kémia, anyanyelv és informatika tantárgyakban. A projekt keretében az OM-mel közösen rendezett (indító) konferencia legfontosabb tanulsága az volt, hogy „...az oktatási informatikai eszközök minden eddiginél hatásosabban fejlesztik a tanulási és szociális hátrányokkal küzdő, kevésbé motivált, szorongó fiatalok értelmi képességeit, hatékony tanulási stratégiák használatára nevelik őket, miközben javítják énképüket és az iskolával kapcsolatos attitűdjeiket.” A fejlesztő munka látványosan igazolta az IKT alkalmazásának pozitív hatásaira vonatkozó feltevéseket. Emellett jó példával szolgált a mentorált innováció módszertanához.

Módszertani innovációnak számít az IHM égisze alatt, az OM támogatásával működő és igen sikeres Digitális Középiskola is. Borsod-Abaúj-Zemplén megye hátrányos helyzetű településein élő, elsősorban roma, illetve büntetésüket töltő felnőttek számára nyújt lehetőséget arra, hogy érettségit tegyenek. A miskolci Földes Ferenc Gimnázium, a Miskolci Egyetem és az Innocenter Innovációs Központ Kht. Konzorciuma szolgáltatja a távoktatásos formában, az internet használatával folyó képzést 2003 óta. A kísérleti évben 261, azután 294, majd 378 fő kezdte meg tanulmányait a 9. évfolyamon. A második tanévben a tanévet befejező, továbbtanuló hallgatók számát mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat

Évfolyam	Roma tagozat	BV tagozat	Összesen
9.	102	26	138
10.	79	7	86

### Infrastruktúra

(A beavatkozási terület pontos megnevezése: Az IKT-eszközök, valamint az alap informatikai infrastruktúra fejlesztése, az intézményi beszerzések támogatása.)

A közoktatás területén 2002 és 2005 között az egy számítógépre jutó tanulók száma 7,1-ről 6,3-ra csökkent. A felsőoktatásban a számítógép-ellátottság nem változott, az utóbbi években változatlanul 5,8 hallgató/számítógép körül alakul. Az internet-kapcsolattal rendelkező számítógépek száma alig különbözik ettől (6,2 tanuló/számítógép). Számításba kell azonban venni, hogy a statisztikák az oktatási intézményekben lévő számítógépek számát kumuláltan kezelik, így nem csak az elavult, de a valójában már használhatatlan számítógépeket is feltüntetnek. Ennek oka a helytelen indikátor rendszer, valamint az, hogy a megfelelő, állandó karbantartás, felújítás és pótlás híján rossz, elavult gépek is benne maradnak a kimutatásokban, – és persze az iskolákban is.

A Sulinet Programiroda 2003-as felmérése alapján az oktatási intézményekben lévő számítógépek (kb. 160 ezer) közül mindössze 40 ezer, vagyis az összes számítógépnek mintegy az egynegyede korszerű, a többi mintegy 120 ezer számítógépen nem futtathatóak a korszerű programok. Korszerű, multimédiás számítógépekkel számolva 37–38 diák

jut egy hálózatba kötött számítógépre, ami nagyon rossz arány. A „korszerűség” azonban nem objektív mérce: az egyre korszerűbb, egyre nagyobb teljesítményű gépek megjelenése állandó nyomást jelent a nagy beszerzőkre, és nehéz megállapítani, mi a szükségleteknek megfelelő korszerű szint. A közoktatás teljes ellátására – az EU ajánlásai alapján – 10–12 diákonként lenne szükség internetkapcsolattal ellátott, multimédiás számítógépre, de a mostani fejlesztési mutató még a szintentartásra sem elegendő. Ugyanakkor az észszerű gazdálkodás azt kívánja, hogy csak ott növekedjen a számítógépek száma és technikai színvonala, ahol a használat ezt indokolja. Tehát az iskolai gyakorlatból fakadó igényeket is figyelembe kellene venni a fejlesztés egészséges mértékének meghatározásakor.

A 2003-ban indult, adókedvezményt biztosító Sulinet Expressz Program keretében jelentősen nőtt az otthoni számítógépek száma, illetve azok korszerűbbek lettek. 2003-ban 35 ezer, 2004-ben 31 ezer teljes kiépítésű számítógépet vásároltak a program keretében a családok. Ugyanakkor a program keretében több számítógépet korszerűsítettek, mint amennyit vásároltak, tehát a számítógéppel ellátott háztartások száma nem növekedett a várt mértékben. Az Oktatási Minisztérium a Sulinet Expressz III. keretszerződés alapján, a Projekt Tanács javaslatára megváltoztatta a Sulinet Expressz Programot. A Pénzügyminisztérium kezdeményezésére született döntés szerint 2005. november 1-jétől kizárólag asztali számítógép konfigurációkat és hordozható számítógépeket szerezhetnek be a magánszemélyek a Sulinet Expressz III. pályázaton nyertes szállítótól, illetve azok értékesítési közreműködőtől.

Az Informatikai és Hírközlési Minisztérium az Oktatási Minisztériummal együttműködve 2003 végén írta ki az ITP-19. számú pályázatot, melynek címe: „Középiskolai multimédiás prezentációs eszközök” volt. A „Digitális zsúrkocsi” pályázaton 1110 középiskola nyert mobil multimédiás eszközökkel felszerelt zsúrkocsit és ugyanennyi multimédiás bőrdönt – utóbbiakból 311 wireless (vezeték nélküli) technológiával rendelkezik, ami bármely (erre alkalmas) tanteremben lehetővé teszi a használatot. A „zsúrkocsi” notebookból, projektorból, DVD- és videolejátszóból, erősítőrendszerből és hangfalakból áll. A multimédiás „bőrdönt” notebookot és projektort tartalmaz. Ezek az eszközök hozzájárulnak ahhoz, hogy az informatika „kiszabaduljon a számítástechnikai laboratóriumokból”.

Az Oktatási Minisztérium célja az is, hogy az interaktív tábla és a hozzá kapcsolódó oktatás-informatikai eszközök (notebook, projektor, digitális palatábla) minél szélesebb körben elterjedjenek, használatukra pedig módszertan szülessék. Az interaktív tábla valójában egy tábla és egy számítógép-monitor, illetve egy projektor kombinációja: érintéssel működtethető, ugyanakkor írni, rajzolni is lehet rá, s ezeket az elemeket a számítógép képes elmenteni. 2004 és 2005 oktatásinformatikai pályázatai kapcsán (Szakiskolai program, decentralizált pályázatok) közel 500 interaktív tábla került a közoktatásba, elsősorban a szakképzési intézményekbe.

A vizsgált időszakban az oktatási intézmények internet-kapcsolattal való ellátása az OM-től az IHM-hez került, ahol új program indult Informatikai Közháló néven 2004-ben. E program a közintézményi, illetve a közellátáshoz kapcsolódó internethálózat országos fejlesztését szolgálja, első szakasza 2004-től 2005 végéig tartott. Ennek keretében minden – internettel eddig nem rendelkező – általános iskolába bekapcsolták a világhálót. A középiskolák teljes bekapcsolása már korábban megtörtént. Közel 5500 közoktatási intézmény rendelkezik már többségében széles sávú internetkapcsolattal, 2500 településen. 600 iskola számára szélesávú műholdas egyirányú adatsugárzást biztosítottak a digitális tananyagokhoz való azonnali hozzáférés érdekében. 2004–2005-ben kb. 600 iskolában telepítettek vezeték nélküli hálózatot, ami az IKT-eszközök sokkal rugalmasabb használatát teszi lehetővé. A 3 éves programra fordított keretösszeg 21 milliárd forint, ebből az iskolák részaránya 70 százalék.

Az Oktatási Minisztérium 2005 évben hosszú távú Közoktatási informatikai fejlesztési programot indított, melynek célja részben a közoktatási intézmények informatikai inf-

rastruktúrájának megteremtése, a meglévő eszközpark fejlesztése, részben az ágazati intézményi kör átlátható gazdálkodását, egyszerűbb ügyvitelének feltételeit megteremtő iskolai adminisztrációs és ügyviteli szoftverek bevezetése. Az oktatási miniszter a közoktatási intézmények informatikai fejlesztését szolgáló, kötött felhasználású támogatás felhasználásával történő beszerzések igénylési rendjéről szóló 3/2005. (III.1.) OM rendeletben határozta meg a program lebonyolításának alapvető szabályait, e rendelet vezeti be a közoktatási informatikai normatívát, ami tanulónként és tanévenként az 5–13. évfolyamon 4215 Ft informatikai célokra költhető támogatást jelentett az iskoláknak 2005-ben. Ennek egy része hardvereszközök vásárlására, más része pedig ügyviteli, adminisztrációs szoftverekre, költhető. (2) A támogatásból tanulónként 2250 Ft-ot nagy értékű hardvereszközök beszerzésére kell költeni hároméves bérleti konstrukció keretében. Már 2005 során 6,2 milliárd forint értékben vásároltak az iskolák nagy értékű eszközöket ebből a keretből, örvendetes, hogy a hagyományosnak tekinthető beszerzések mellett sok ezek között a szerver (438) és a notebook (3028) is.

A 2003-ban meghirdetett *Információs technológia az általános iskolákban* című program pénzügyi hátterének megteremtése a Phare és az Oktatási Minisztérium társfinanszírozásával történik. A program keretében a pályázók az alábbi két alprogramra nyújthatnak be pályázatot.

1. alprogram: Az IKT funkció befogadását lehetővé tevő építési tevékenység, valamint a program céljainak megfelelően IKT berendezések és eszközök beszerzése. Az igényelhető támogatás legmagasabb összege 250.000 euro volt, amelynek maximum 60 százalékát lehetett építési tevékenységre (felújítás, bővítés, rekonstrukció) fordítani.

2. alprogram: Az e-tanulás tartalomfejlesztés komponens (1. komponens) keretében e-tanulási tananyagok kifejlesztése, szakmai-tartalmi és elektronikus továbbfejlesztése.

A pedagógus továbbképzés komponens (2. komponens) keretében akkreditált informatikai (felhasználói és fejlesztői) alapszintű képzéseken való részvétel; akkreditált e-tanulási-tanítási, módszertani továbbképzésen való részvétel; e-tanulási képzési programok kifejlesztésének elsajátítását célzó akkreditált képzésen való részvétel. Az igényelhető támogatás maximális összege 50.000 euro volt komponensenként.

A két alprogramban összesen 196 pályázó nyert támogatást, 126 pályázó az 1. alprogramban és 70 pályázó a 2. alprogramban valósíthatja meg a fent említett célokat. Az *Információs technológia az általános iskolákban* című Phare program 2. alprogramjának keretében 29 általános iskolában valósulhat meg e-tanulási tananyagok kifejlesztése, szakmai-tartalmi és elektronikus továbbfejlesztése, míg 41 általános iskola több száz pedagógusa számára nyílt informatikai jellegű továbbképzésre lehetőség. A 2. alprogram költségvetése 2,55 millió euro.

A kedvezményezettek regionális megoszlását mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. A kedvezményezettek regionális megoszlása

Régió	1. alprogram	2. alp. 1. komp.	2. alp. 2. komp.	Összesen
Dél-Dunántúl	15	6	6	27
Észak-Alföld	21	3	5	29
Észak-Magyarország	44	2	15	61
Közép-Dunántúl	11	2	5	18
Közép-Magyarország	7	5	3	15
Nyugat-Dunántúl	13	3	2	18
Dél-Alföld	15	8	5	28
Összesen	126	29	41	196

A 2003-ban a Regionális fejlesztési operatív program keretében hirdették meg az *Óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése* című pályázatot. Ennek az volt a célja, hogy az óvodai és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztésén keresztül csökkentse az oktatás minőségében meglévő különbségeket a hátrányos helyzetű kistérségekben, különös tekintettel azokra a településekre, amelyekben magas a hátrányos helyzetű csoportok és a roma lakosság aránya. Az infrastrukturális fejlesztéseknek az alábbi specifikus célokat kellett szolgálniuk:

- az oktatás minőségének és hatékonyságának növelése, valamint az informatikai technológiák elterjedésének támogatása az általános iskolákban;
- az esélyegyenlőség biztosítása és az integrált nevelés-oktatás elősegítése;
- az óvodai férőhelyek bővítése.

E háttéranyag témájába illeszkedően az épületek átfogó felújítását, korszerűsítését, például az épületek fizikai állagának javítását, műszaki színvonalának emelését; épületek, terek kialakítását támogatták annak érdekében, hogy alkalmassá váljanak az IKT (információs és kommunikációs technológiák) komplex eszközrendszerének fogadására. A programra fordított összeget részletezi az 5. és 6. táblázat.

5. táblázat. A programra fordított összeg részletei

	2004–2006 (millió HUF)	2004–2006 (ezer EUR)
Európai Regionális Fejlesztési Alap	11 595,1	45 471,1
Központi költségvetési forrás	2 190,1	8 588,8
Összesen	13 785,3	54 060

6. táblázat. A programra fordított összeg részletei

Közép-Magyarország	1 014 867
Észak-Magyarország	3 761 944
Észak-Alföld	3 864 423
Dél-Alföld	2 082 122
Közép-Dunántúl	612 388
Nyugat-Dunántúl	367 433
Dél-Dunántúl	2 082 122
Összesen	13 785 301

Az IHM a *Brunszvik Teréz óvodai számítógép program* keretében első lépésben 269 kiemelten hátrányos helyzetű településen működő óvodának biztosított támogatást a nevelést és a készségfejlesztést támogató eszközökre. A program keretösszege 300 millió forint.

Az általános iskolák számára a minisztérium informatikai eszközparkjuk bővítése és az oktatásban felhasználható szoftverek beszerzése érdekében írt ki pályázatot, melynek keretében 52 nyertes pályázó jutott összesen 260 számítógéphez, illetve szoftverbeszerzést segítő pénztámogatáshoz. A pályázaton előnyt élveztek a hátrányos helyzetű településeken működő iskolák.

A fogyatékos gyermekek oktatását végző iskolák informatikai eszközbeszerzésének támogatásaként 55 alap- és középfokú intézmény kapott 2–5 millió forintot informatikai (hardver, szoftver és speciális kiegészítő) eszközök beszerzésére.

Az IHM *e-Generáció – informatika a gyermekekért* című pályázati programjában 289 gyermekotthon kapott az ott élő gyermekek létszámának függvényében 1–5 hagyományos asztali, illetve egyedi kialakítású számítógépet és kiegészítő eszközöket, valamint havi 40 óra internet-szolgáltatást. A program a gyermekotthonokban élő gyermekek környezetében az informatikai kultúra kialakulását, az információs társadalomban elengedhetetlen készségek elsajátítását, esélyegyenlőségük biztosítását szolgálta.

Az IHM, az OM és a Microsoft Magyarország megállapodása alapján 2004-ben indult a Tisztaszoftver program. Hazánk a legális szoftverek használatában az EU-ban a sereghajtók közé tartozik, és sok régi verziójú szoftvert használunk. Mindkét probléma megoldásában segít a megállapodás. Microsofttal kötött szerződés a Windows és az Office programcsomagoknak a közoktatásban, illetve a Windows Server 2003, ISA Server, Exchange Server 2003, SQL Server, SharePoint Portal Server, Class Server 3.0 szoftvereknek a középfokú oktatásban való teljes körű felhasználásáról szól. A megállapodás kiterjed az általános és középiskolai pedagógusok saját számítógépeire, így otthonukban is jogtiszta használhatják a mindenkori legfrissebb Microsoft operációs rendszert és irodai programcsomagot. A program keretében országos oktatókörutat és nyári tanártovábbképzést is rendezett a Microsoft, ahol a tanárok és a rendszergazdák megismerhették a kapott szerver programcsalád legújabb verzióit egy tanfolyam keretében. A szoftverekhez szakkönyveket is adtak az iskoláknak. Létrehozták az Innovatív Oktatók (Tanárok) Klubját is, amelyet egy 2006 januárjában induló honlappal támogatnak.

A jövőben az iskoláknak naprakész információkat kell szolgáltatniuk a szülők, a diákok, az iskolai vezetés, a fenntartók, a Minisztérium és a külső érdeklődők számára. Az ehhez szükséges a digitális infrastruktúrát az OM gondozásában álló egységes, központosított intézménytörzs és oktatási kártyacsalád, valamint az iskolai adminisztrációs és ügyviteli rendszerek teremtik meg. A bevezetést 2005 végére tervezték, azonban még nincs készen.

A központi adatbázis lehetővé teszi az oktatási intézmények és az oktatásban résztvevő személyek (tanulók, hallgatók, tanárok, oktatók) alapadatainak egységes, központi helyen történő tárolását és biztonságos kezelését. A rendszer része az oktatási személynyilvántartás, azonosító szám a diákok és a pedagógusok számára, az adatszolgáltatás, valamint a vezetői információs rendszer.

Az intelligens oktatási kártyacsalád bevezetésének elsődleges célja az, hogy az oktatásban szereplő magánszemélyek (tanulók, tanárok, hallgatók, oktatók) és intézmények (iskolák, önkormányzati szervek, oktatási központok, minisztériumok stb.) biztonságosan és egyértelműen azonosíthatók legyenek, így szerepkörük szerint férhessenek hozzá a rendszer szolgáltatásaihoz, legyenek akár felhasználók, akár üzemeltetők. Az oktatási igazolványok az egységes, központosított intézménytörzs és személyi nyilvántartás adatainak felhasználásával készülnek.

Az informatikai fejlesztésekre fordított összegekről az IHM táblázatot bocsátott a rendelkezésünkre. (7. táblázat)

### **Az informatikai kompetenciák és az informatika tantárgy**

#### ***A NAT kiemelt fejlesztési területei (kereszttantervi előírások)***

A NAT felülvizsgált kilenc kiemelt fejlesztési területe között szerepel az információs és kommunikációs kultúra: „Az információs és kommunikációs kultúra a megismerést, az eligazodást, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk megtalálása, felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása.” Kiemelt feladatként jelöli meg a NAT a megismerési képességek fejlesztését, „különös tekintettel a megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási, bizonyítási képességekre, amelyek az információs és kommunikációs kultúra szerves részét képezik.” Kiemeli továbbá a „...virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását. Az iskolának az elektronikus média hatásmechanizmusainak megértésére, általában a különböző médiumokban való eligazodásra, az igényelt információ megtalálására, szelektív használatára kell nevelnie, figyelembe véve az információt befogadó egyén személyisége, lelki

7. táblázat. Az informatikai fejlesztésekre fordított összegek

Program	Célcsoport	Érintett intézmények száma	A programra fordított összeg
Brunszvik Teréz óvodai számítógép program	óvodás korosztály	269	300 000 000
MultiCenter oktatási-informatikai rendszerek létesítése	általános iskolások	52	62 000 000
Fogyatékos gyermekek oktatását végző iskolák informatikai eszközbeszerzése	alap- és középfokú oktatási intézmények diákjai	55	158 107 080
Sulinet Expresszhez kapcsolódó IHM programok (3 program)	alap- és középfokú oktatási intézmények diákjai	1110	5 190 000 000
Közháló Program	alap- és középfokú oktatási intézmények diákjai	5122 (Valamint 554 művelődési központ, faluház, 261 könyvtár és 30 múzeum számára biztosított internet-szolgáltatás érintheti az adott korosztályt.)	5 000 000 000
Tisztaszoftver Program	a hazai köz- és felsőoktatás hallgatói, oktatói, dolgozói	–	3 600 000 000
e-Magyarország Ifjúsági Program	közép- és felsőfokú oktatási intézmények diákjai	–	290 000 000
Európai gyerekek	16–18 éves közép-európai diákok		10 000 000
e-Generáció – informatika a gyermekekért	gyermekotthonok	289	291 900 000
Digitális Középiskola Program	fiatal felnőttek	1 – Nincs külön a 0–29 éves korosztályra vetített adatunk.	70 000 000
„Czinka Panna” tanulmányi ösztöndíjhoz kapcsolódó eszköztámogatás	általános iskolások	5	1 750 000
Gandhi Gimnázium Támogatása	középiskolás diákok	1	3 000 000
Összesen:		6904	14 976 757 080

egészsége védelmének elősegítését. Olyan fiatalokat kell kibocsátania, akik sikeres tanulási stratégiákkal használják ki az információs világháló lehetőségeit és eszközeit az élet-hosszig tartó tanulás során.”

A NAT nagyon komplex módon fogja fel az információs és kommunikációs kultúrát, beleérti az anyanyelv és az idegen nyelvek tudatos és igényes használatát, a kritikus és kreatív olvasási képességet a valós és a virtuális térben is. Az iskoláktól elvárja, hogy sikeres tanulási stratégiákkal vétezzék fel a fiatalokat az információs világháló lehetőségeinek és eszközeinek használatára is.

### **NAT – Informatika műveltségterület**

Az új NAT lényegében új, fejlesztésközpontú tanterv, amely 12 évfolyamra határozza meg az informatikai fejlesztési feladatokat is, hét területen:

1. Az informatikai eszközök használata
2. Informatika-alkalmazói ismeretek

- 2.1. A gyakorlati életben használt legfontosabb írásos formátumok gépi megvalósítása, igény a mondanivaló lényegét tükröző esztétikus külalak kialakítására
- 2.2. Adatbázisok, adattáblák alkalmazása, adatbázisban keresés
3. Infotechnológia (problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel)
  - 3.1. Az adott probléma megoldásához szükséges módszerek és eszközök kiválasztása
  - 3.2. Algoritmizálás, adatmodellezés (a hétköznapi életben és az iskolában előforduló tevékenységek algoritmizálható részleteinek felismerése és különféle formákban történő megfogalmazása)
  - 3.3. Egyszerűbb folyamatok modellezése, a paraméterek módosítása
4. Infokommunikáció
  - 4.1. Tapasztalatok szerzése a hagyományos és az új technológiákon alapuló kommunikációs formákban
5. Médiainformatika
6. Az információs társadalom
7. Könyvtári informatika

A 2003-as NAT újdonsága, hogy az informatika tantárgyi követelményeit már a 4. évfolyam végére is meghatározza. A tantárgy elsődleges célja a tanulók informatika iránti érdeklődésének felkeltése és ébren tartása, az eszközök megismertetése, az informatikai szemlélet kialakítása, az informatikai környezet (a számítógép, a mobiltelefon, a TV, a videó, a könyvtár) használatába való bevezetés, megismertetve ezek hatásait, előnyeit és veszélyeit. E követelmények egy tanév alatt is teljesíthetőek.

Egyre több helyen – főleg szülői nyomásnak engedve és a versenyhelyzet következtében – már az első osztálytól szerepel az informatika az iskolák pedagógiai programjában. Optimális esetben ilyenkor az alkalmazói jelleg dominál, játékos formában, sokszor más tantárgyak órakeretébe építve ismerkednek a kisdíjakok a számítógép által nyújtott lehetőségekkel. Az 1–4. évfolyamok számára az OKI úgynevezett „Alkalmazott informatika” tantervi mintát is készített, amely az intézmény honlapján elérhető.

A 2003-as NAT-hoz számos új kerettanterv is született. Az OM által készített változat az alsós informatikatanításra két verziót közöl: 17,5 órát javasol a 3. és a 4. évfolyamon, a másik csak 4. évfolyamon vezeti be az informatika tanítását évi 37 órában. A *Mozaik kerettanterv* az informatika tanítására 0,5 órát szán mind a négy alsós évfolyamon. A Nemzeti Tankönyvkiadó kerettantervének A és B verziója az első osztálytól minden évfolyamra ad ajánlást az informatika tantárgy tanításához. A *Hétszintan tanterv* az 1–4. évfolyamon a *Játék informatikai eszközökkel* elnevezésű tantárgy keretében tanítja, 6–8. évfolyamon pedig a matematikába integrálja az informatikát.

### *Az informatika tantárgy helyzete*

Az általános iskolai informatika tantárgy helyzetét a 2002-es obszervációs vizsgálat tárta fel. A számunkra releváns időszakban megtörtént a középiskolai informatikaoktatás és -alkalmazás helyzetének feltárása is. A kutatás tanulsága – a válaszadó informatikatanárok – szerint az informatika tantárgyat szeretik a középiskolások, fontosnak tartják, épp úgy, mint a szülők. A vizsgált mintában (179 iskola) még mindig 20% volt azoknak a tanároknak az aránya, akik nem rendelkeznek informatika szakos tanári végzettséggel. Az informatika tanításában a tanárok szerint a legfontosabb probléma az időhiány, azaz a rendelkezésre álló óraszám és a tananyag aránytalansága, az informatikai infrastruktúra fejletlensége (különösen az általános iskolákban). Harmadik helyen a tanulói képességekre panaszkodtak.

A tananyag tartalmával kapcsolatos kérdések segítségével kiderült, hogy a tanárok még nincsenek tisztában a tantervi változásokkal: olyan témák elhagyását, illetve beemelését, bővítését is szeretnék, amelyek a NAT 2003 és a rá épülő kerettantervek révén már

rendeződtek. Ilyen például a DOS elhagyása vagy az internetezés és a weblapkészítés beemelése. Sok helyen még a régi, NAT 2003 előtti helyi tanterv, tanmenet alapján tanítanak. Nem segíti a NAT szellemiségének megvalósítását, hogy az informatikatanárok nem érzik feladatuknak a közös tantervi követelmények – keresztantervi témák – tanítását. A kutatás ezt a többi tantárgy esetében is hasonlóképp állapította meg.

A tantárgy tanításának tárgyi feltételei a fejlesztések ellenére hiányosak. A vizsgált mintában 10,5 tanulóra jut egy számítógép, ám bármennyire hihetetlen, vannak olyan iskolák is, ahol ez az arány 40–100 tanuló/gép. Ilyen alacsony eszközellátottság mellett nem teljesíthetők a tantárgyi követelmények. Az iskolák 28 százalékában viszont minden egyes tanulóra külön számítógép jut. A gépek átlagéletkora megközelíti a négy évet, de itt is nagy a szórás: a teljesen új, modern gépparkkal rendelkező iskolák mellett ott találjuk a 6–10 éves gépekkel dolgozó intézményeket is. Az ennyire elavult számítógépek szinte lehetetlenné teszik a modern informatikaoktatást.

### ***Informatika érettségi, ECDL vizsga***

Az informatika választható érettségi tárgy. Az érettségi tartalma és lebonyolítása változott a kétszintű érettségi rendszerének bevezetésével. Ahhoz, hogy egy tantárgy érettségi tantárgy legyen az intézményben, legalább 138 órában kell tanítani (ez a középszint minimális óraszám), emelt szinten pedig legalább 276 órára van szükség (illetve ha az alapóraszám több mint 138 óra, akkor is plusz 138 órában kell tanítani az emelt szintre történő felkészítés során a tantárgyat). A 138 óra a 11–12. osztályban heti két órának felel meg, azonban a kerettanterv 9. és 10. évfolyamon írja elő az informatika oktatását, heti 1–1 órában, ami összesen 74 órát jelent. Ennek megfelelően a középszintű érettségi vizsga követelményei is bővebbek a NAT és a kerettantervi követelményeknél. A középszintű érettségi vizsgához szükség van arra, hogy a fenti óraszámokban tanuljanak a diákok informatikát.

A középszintű érettségi vizsga követelményrendszere feltételezi, hogy a diákok az általános iskolában teljesítették a NAT követelményeit, a kerettantervben meghatározott minimális óraszámokban tanultak informatikát, és a középiskolában egy évben egy hétre számítva négy informatika órájuk van. Az emelt szintű érettségi vizsgára történő felkészüléshez a középszintű felkészítés óraszámának duplája szükséges. Az iskolák a pedagógiai programjukban határozzák meg, hogy vállalják-e az emelt szintű érettségire való felkészítést, a tanulók választási lehetőségét azonban ez nem korlátozza.

Már az új vizsga bevezetése előtt végzett az OKI egy kérdőíves vizsgálatot az informatikatanárok körében a vizsga fogadtatását illetően. Az informatikatanárok hasonló félelmeket, problémákat és fenntartásokat fogalmaztak meg tantárgyukról és az érettségiről nyilatkozva, mint a két évvel korábbi obszervációs vizsgálat során. A vizsga sajátossága, hogy nagyon sok gyakorlati elemet tartalmaz, valamint az is, hogy éppen ezért eszközfüggő. A szükséges feltételek a felmérés szerint nem mindenhol állnak rendelkezésre.

A felmérés szerint a felkészüléshez szükséges tankönyvek, taneszközök választéka bőséges, de nem adekvát. A tanárok hiányolják azokat a könyveket, munkafüzeteket, amelyek valóban a középiskolás diákok számára készülnek, nem egy-egy szoftver leírását tartalmazzák általános felhasználói közönségnek szóló megfogalmazásban. Olyan munkafüzeteket, feladatgyűjteményeket szeretnének, amelyek kifejezetten az érettségire készítenek fel. Tantárgyi módszertani kiadványokra is nagy igény van. Komoly nehézségként említették a tanárok a szűkös óraszámot, és sok esetben az eszközháttér hiányosságait, különösen a korszerű számítógépek alacsony számát. E tekintetben azonban óriási különbségeket mutat a felmérés.

Az OKI felkért néhány szakembert, hogy tekintsék át az informatika érettségi leírását. A velük készített mélyinterjúk arról tanúskodnak, hogy az informatikai kompetencia nem

csak egy tantárgyra tartozik, és egyetlen tantárgy nem is tud megbirkózni az összes kihívással. A megkérdezett szakértők többsége szerint el kell jutni addig, amikor az informatikát a tanulók természetes módon alkalmazzák, eszközszinten használják a többi tantárgy tanulása során, és nem lesz szükség arra, hogy ezek az egyszerű, felhasználói tartalmak az informatika érettségiben megjelenjenek.

Az OKI Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központja által készített *Előzetes szakmai jelentés* szerint középszinten kb. 19 ezer, emelt szinten kb. 700 vizsgázó volt. Az első egységes informatika érettségi vizsga kedvező tapasztalatokkal zárult: a vizsgázók elenyésző része nem teljesítette a követelményeket, és igen sokan vizsgáztak jelesre.

Az ECDL (European Computer Driving Licence) vizsga Európa és a világ 60 országában ismert, hazánkban az informatikai írástudás legmegbízhatóbb mérésének számít. A vizsga népszerű, az obszervációs felmérés eredménye szerint a középiskolás diákok 10%-a teszi le, a szakközépiskolások között ez az arány 15%. A vizsga elbírálása hasonló lett a nyelvvizsgákéhoz: a sikeres vizsgák díja visszaigényelhető, az ECDL-vizsga pedig jeles érettségi vizsgával kiváltható. A vizsga azonban nem helyettesíti, nem váltja ki az érettségit. Az Oktatási Minisztérium terveiben szerepel, hogy a diploma megszerzéséhez a nyelvvizsga mellett az ECDL-vizsgát is kötelezővé teszi. Magyarországon a vizsgarendszer felelőse és koordinálója a Neumann János Számítógéptudományi Társaság. A vizsgákkal és vizsgaközpontokkal kapcsolatos tudnivalók az interneten a hivatalos magyar ECDL-honlapon található, ahol a magyarországi akkreditált vizsgaközpontok listája is megtekinthető. A hazai informatikai jellegű vizsgák rendszerének szerves részei a főként a sok szakközépiskolában is elérhető OKJ-s képzések (számítástechnikai szoftverüzemeltető, számítógép-kezelő, számítástechnikai programozó, számítógép rendszerprogramozó, információrendszer szervező, gazdasági informatikus felsőfok, középfok, multimédia-fejlesztő, informatikus).

### PPP

Az üzleti és a non-profit szféra együttműködése hazánkban is kezd kibontakozni. Ennek nyilván számtalan példája megtalálható, a teljesség és a reklám igénye nélkül néhányat mégis megemlítünk.

#### *Microsoft Magyarország*

A tudásalapú társadalom fejlesztése hatékony tanulás-támogató eszközökkel, a digitális írástudás szélesítése és a digitális szakadék csökkentése érdekében az elmúlt két évben a Microsoft több mint 2500 számítástechnika tanárnak és iskolai rendszergazdának tartott többnapos, javarészt ingyenes képzést. Minden iskolába eljuttatták a referencia-iskolájuk által írt szakkönyveket. Tréningkamionjuk egy hónapig járta az országot, egész napos oktatásokat tartva. Microsoft konzultációs körútjukon 90 iskolát látogattak meg, és segítettek a tanároknak, rendszergazdáknak.

A Microsoft Tehetség gondozó Programon keresztül számos IKT közoktatási versenyt támogattak, például az OM-mel közösen rendezték a Verseny 2004-et, az innovatív oktatás versenyét, ahol 300 főnek tartottak oktatást, kb. 100 tematikus tananyag, és 40 egy-egy innovatív tanórát bemutató videofilm is született.

Kezdetben részt vettek a Sulinet Tudásbázis fejlesztésében. Együttműködnek a Sulinet Programirodával a 30 Innovatív Iskola fejlesztésében. Az ELTE Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központ Innovatív Oktatási Kompetenciaközpontját a Microsoft rendezte be. Ingyenes jegyzetet adtak ki *101 ötlet innovatív tanároknak* címmel.

Díjmentes terméktámogatást és tesztszerver-hozzáférést biztosítanak a Tisztaszoftver csomaghoz, valamint 23 középiskolában indították el a Microsoft IT Akadémia progra-

mot, amelynek keretében az informatikai munkaerőpiacon igen keresett szervertechnológiai tudáshoz juttatják a diákokat. A képzés a diákok számára ingyenes.

### ***Oracle Magyarország***

A Think.com az Oracle cég kooperációt, tanulási célú együttműködést szolgáló szoftvere, két-három éve népszerűsítik az iskolákban. Ingyenes, egy felhasználói szerződésen kívül semmilyen feltételhez nem kötik a használatát. Egyelőre csak angolul hozzáférhető a felhasználói felület, de az iskolákban most folyó kipróbálási időszak után le is fordítják. Különösen alkalmas a tudásépítés és a tanulói kommunikáció támogatására.

Ez a kollaboratív platform belső levelezési rendszert biztosít, diákcsoportok alakíthatók egy-egy téma, foglalkozás köré, fórumok, viták, szavazások bonyolíthatók le e csoportokban akár a diákok kezdeményezésére is; minden tanárnak és diáknak lehet honlapja, de honlapokat egy-egy téma megismerésére, csoportmunkában is létre lehet hozni.

Az évente megrendezett ThinkQuest nemzetközi versenyt is az Oracle Education Alapítvány szponzorálja. A ThinkQuest lehetőséget biztosít egy projekt alapú tanulási módszer megismerésére a diákok és tanárok számára a világ minden részén. A verseny során a globális érdeklődésre számító témák és a vegyes összetételű csapatok (különböző osztályokból, országokból együtt dolgozó csapattagok) előnyt élveznek. A csapatok honlapjait a ThinkQuest Könyvtárban az egész világ olvashatja. Ez a gazdag online forrás több mint 5500 oktatási honlapot tartalmaz, melyeket diákok készítettek diákok számára.

2005 júliusában a közép-európai régióból 33 – köztük három magyar – tanár vett részt az Oracle Academy program intenzív kurzusán a Kaliforniai Egyetemen (UCLA, University of California, Los Angeles), az azt megelőző hathetes intenzív oktatói tanfolyam záróeseményén. A magyar tanárok – egy budapesti, egy csongrádi és egy gyulai iskola oktatói – az Oracle Academy program keretében ősszel kezdik meg iskolákban az adatbázis-tervező és adminisztrátor képzést, amelyen a diákok térítésmentesen vehetnek részt. A kormány új szakemberképzési koncepciójával összhangban álló oktatáshoz az Oracle a tanárok ingyenes képzésével, a tananyaggal és az iLearning internetes oktatási keretrendszerrel járul hozzá – az indulás évében iskolánként több mint egymillió forint értékben. Már folyamatban van a képesítés felvétele az országos képzési jegyzékbe (OKJ) is, így várhatóan a jövő évtől államilag elismert képesítéshez juthatnak a kurzust elvégző tanulók. Igen nagy az iskolák érdeklődése a versenyképes szakmát nyújtó képzési lehetőség iránt, így a vállalat tervei szerint a következő évben további 5–10 iskolát von be a programba, várhatóan az ideihez hasonlóan kedvező támogatási feltételekkel.

### ***Canon Hungária Kft.***

A Canon Hungária Kft. 2004 májusában jelentette be a *Canon – A Digitális Iskolákért* programot. A program elsődleges célkitűzése az iskolák tanár-diák közösségeiben rejlő kreatív energiák feltárása és a korszerű digitális képalkotási technológiák megismertetése, valamint a környezetvédelmi nevelés támogatása.

2004 szeptemberétől minden hónapban egy budapesti kerület és egy megye összes közoktatási intézménye pályázhat „A hónap digitális iskolája” címre, a diákok pedig egyéni pályamunkákkal indulhatnak. A Canon Hungária Kft. havonta átlagosan mintegy 10 millió forinttal támogatja az általános és középiskolákat és a diákokat. Az iskolai díjak között nagy teljesítményű digitális irodai nyomtató, digitális fényképezőgépek és videokamerák, személyi nyomtatók, szkennerek és projektorok szerepeltek 2004-es és a 2005-ös pályázati évben is. Emellett a zsűri értékelése alapján minden hónapban három egyéni pályázó is díjat kap, egy intézmény pedig elnyeri a környezetvédelmi különdíjat. A tavalyi oktatási év környezetvédelmi különdíjasainak részvételével 2005 nyarán össze-

sen 182 diák táborozott a Canon és a WWF közös szervezésében megrendezett táborokban. Ezzel a projekttel a két év alatt (a környezetvédelmi táborokkal együtt) összesen 220 millió forintos közoktatási támogatási programot valósít meg a Canon Hungária Kft. (3)

### Jegyzet

(1) OM-tájékoztató

(2) Ez a szám kedvezőtlenebb az IHM anyagában olvasható 6,3-nál.

(3) A cikk eredeti változata a Jelentés a magyar közoktatásról, 2006 című könyv számára készült háttér tanulmányként.

### Irodalom

*Az informatikai érettségi. Részletes OM-tájékoztató.* <http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/informatika/informatikabe.htm>.

Csák R. (2004): *Kvalitatív kutatás az „IKT a közoktatásban, IKT a Sulineten”*. Kézirat.

Dancsó T. (2005): Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <http://www.oki.hu/ldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-dancso-informacios>

Fehér P. (2004): Az OECD Roma informatikai projektjének néhány eredménye. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-in-Feher-OECD>

Hunya M. (2004): Celebrate – Egy sikeres nemzetközi digitálistananyag-fejlesztési és -felhasználási projekt tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-12-ta-hunya-celebrate>

Hunya M.: *Tananyagajánlók*. Segédanyag tananyagfejlesztők számára. OKI, kézirat.

Hunya M.(2005): Virtuális tanulási környezetek *Iskolakultúra*, 10, 53–69.

Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Promoting Equity Through ICT in Education* (Esélyegyenlőség megteremtése az oktatási informatika eszközeivel.) OECD és Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://edutech.elte.hu/roip/publikaciok.htm>

Kárpáti A. – Molnár É. (megjelenés alatt): Kompetenciafejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*.

Kerber Z. – Varga A.: *Tanítás és tanulás tanárszemmel*. A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában. Könczöl T. (2004): A Sulinet digitális tudásbázis program. *Iskolakultúra*, 12, 90–96.

Körösné Mikis M. (2005): Az informatika érettségi helyzetének felmérése I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-09-ta-Korosne-Informatikaerettsegi> <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Korosne-Informatikaerettsegi>

[www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Korosne-Informatikaerettsegi](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Korosne-Informatikaerettsegi)

Körösné Mikis M.: *Informatikatanítás a középiskolában – A 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. Nádasi A.: *Az elektronikus tankönyvek és taneszközök értékeléséről*. OPKM [http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2004/4/Nadas\\_A\\_cikk.html](http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2004/4/Nadas_A_cikk.html)

NAT. Informatika. (OM-honlap) <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=6182&ctag=articlelist&iid=1>

*OKI – A tanítás és a tanulás helyzete – Tanítás és tanulás tanárszemmel.* <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-Tobbek-Tanitas.html>

*OKI, A tanulás és a tanítás helyzete – a tantárgyak helyzete.* <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kozepfoku-Korosne-Informatikatanitas.html>

*Oktatási informatikai helyzetelemzés.* IHM, (2005) Kézirat.

*Oktatási informatikai stratégia (OIS)* <http://www.om.hu/main.php?folderID=734&articleID=322&ctag=articlelist&iid=1>

*OM-tájékoztató az Informatikai normatíváról.* OM-honlap. <http://www.om.hu/main.php?folderID=963&articleID=5166&ctag=articlelist&iid=1>

*Országos közoktatási informatikai felmérés.* (2003) OM, Educatio Kht, Közoktatási Információs Iroda, május.

*Sulinet kutatási stratégia (vitaanyag).* Z. Karvalics L. (2004) július, kézirat.

Tompa K. (2005): Az informatikai műveltség és az informatikaérettségi szakértői megítélése. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Tompa-Informatikai>

Varga K. (2004): Az informatika alkalmazása az oktatásban, egy működő keretrendszer kapcsán. *Iskolakultúra*, 12. 15–26.

**Hunya Márta**

Országos Közoktatási Intézet,  
Iskolafejlesztési és Integrációs Központ

# Informatika tanítása űrszonda modellel

*Az alkalmazott informatika egyik példaértékű gyakorlati megvalósítási területe a kísérleti űrszonda modellek építése a magyar felsőoktatásban. 1997 óta több HUNVEYOR űrszonda modell épült Magyarországon a felsőoktatási intézményekben. Az oktatás segítésén túl e munkáknak az volt a célja, hogy megismerkedjenek a tanárok és a hallgatók a planetáris kutatások fontosabb informatikai és űrtechnológiáival.*

**A** HUNVEYOR olyan fixen álló űrszonda modell, amelynek mintaképe a Surveyor holdi űrszonda robot volt. A vázon elhelyezett műszerek együttese a vizsgálni kívánt égitesthez alakítható volt és új méréseket is ki lehetett fejleszteni rajta. (Bérczi és mtsai., 1998a; Bérczi és mtsai., 2001)

Égitestek felszínén végezhető űrtechnológiák megismerésére azonban időközben újabb módszereket fejlesztettek ki. Az új robotok megérkeznek az égitest felszínére, védelmüket szolgáló dobozuk kinyílik, és az új robotok, az önjáró kutatóautók legördülnek az égitest felszínére. Ezek az új kutatóautók már nincsenek a felszín egy pontjához kötve. Újabb és újabb megfigyeléseket tehetnek a körülöttük a tovahaladás során változó tájakon, műszereiket több helyszínen is kipróbálhatják.

Az égitestek felszínét vizsgáló űrszonda modelleknek ez a második csoportja fokozatosan jutott el a jelenleg a Marson működő MER robotok szintjéig. Kezdetben volt olyan űrkísérlet, melyben még munkamegosztás volt a leszálló egység és a kutatóautó egység között. Ez a Mars Pathfinder (MPF) misszió volt. A HUNVEYOR mellé ezért mi is elkezdtük megépíteni a felderítő robotautókat. Nevéül a Hungarian University Surface Analyser Robot betűszóból a HUSAR elnevezést választottuk.

## **A HUSAR rover mintapéldái a NASA robotautó fejlesztési fokozatai**

A terepen mozgó HUSAR rover a HUNVEYOR modellel továbbfejlesztése. A Holdra simán leszállt Surveyor űrszonda kutatási munkáit modelleztük a Hunveyorral. De e stabilan megállt és elmozdulásra nem képes eszközök mérőműszer-együttesét egy későbbi műszaki fejlesztési szakaszban már két részre osztották. Egyiket a leszállás utáni stabil helyzetű platformra, a másikat a róla leváló robotautóra építették. A rover, legurulva a platformról eltávolodott tőle és egyre távolabb jutva, a helyét változtatva végzte a terepmunkákat. A Hold kutatásában ilyen volt a Lunohod. A Mars felszíni kutatások céljaira ilyen megoldású volt a NASA Pathfinder űrszondája. A HUSAR rover ezt a fejlődési szintet képviseli. Erről a szintről jutott el a NASA a mai MER űrszondákig, amelyeket mi is mintáknak tekintünk a HUSAR roverek egy későbbi továbbfejlesztésénél. Tekintsük át röviden ezt a NASA Jet Propulsion Laboratory (JPL), Carnegie-Mellon Egyetem, Cornell Egyetem és más kapcsolódó kutató-fejlesztő intézeteknél végzett munkát.

*Dante*

Ezt a robotot nehezen megközelíthető és veszélyes vulkáni helyek vizsgálatára alakították ki. Fölfüggesztett, nyolc csőlábon álló szerkezete volt. Meredek vulkáni kürtők

falán ereszkedett le távirányítással. Az Antarktiszon az Erebusz vulkánnál és Alaszkában a Spurr hegységben végeztek vele terepi munkákat. A Carnegie-Mellon Egyetem kutatói fejlesztették ki.

### ***Nomad***

Szintén a Carnegie-Mellon Egyetem kutatóinak fejlesztési munkája volt a négy kerék meghajtású robotautó, a Nomád. Az autonóm működésre is alkalmas szerkezet még jellemzően földi körülmények közé szánt tesztrobot volt, hiszen benzinmotoros meghajtással haladt, kb. 1 km/óra sebességgel. A fedélzetén több kamerát helyeztek el s távirányítással mintegy 50 kilométeres tesztutat tettek meg vele az arizonai sivatagban.

### ***Sojourner***

A Jet Propulsion Laboratory fejlesztéseként készült el, már szándékosan planetáris felzíni kutatásokra. A JPL tesztautók sorozatát fejlesztette ki (például a Robby és a Rocky változatokat), amelyek egyre közelebb kerültek a Mars Pathfinder (MPF) Sojourner néven megvalósított kutató-autójához. A Sojourner kiskoffér méretű, hat keréken gördülő robotautó volt, 11 és fél kilogramm tömeggel. A hat kerék összehajtás különleges mozgékonytá teszi lehetővé. Az elektronikát az aerogélnak nevezett igen könnyű, de nagyon jó hőszigetelő képességű anyagból készült doboz védte. Ez az anyag a víz sűrűségének 1/50-ed részét teszi csak ki. Üveghabnak is nevezik.

### ***MPF***

Az MPF egy érdekes átmeneti állapotot képvisel a planetáris robotegyüttesek sorában. A leereszkedő űrszonda ballonba rejtett együttese összetett leszállási manőverrel érkezik meg az égitest felszínére és visszapattanások sorozatán át jut el nyugvó helyzetébe. Az ütések föl fogó ballonokat akkor leeresztik és szabaddá válik maga a platform + robotautó rendszer. A Pathfinder misszió során a bolygó felszíni barangolást még csak a platform körüli szűkebb térségre tervezték, ezért az MPF rendszer környezetet fényképező kameráját a platform árbócán helyezték el. A Sojourner autóteste frontoldaláról kinyúló teleszkópikus robotkarrá rögzítették az APXS (Alpha-Proton X-ray = röntgensugaras Spectrometer) anyagvizsgáló berendezést (ezt Németországban készítették). A talaj mágneses szemcséit vonzó, kis elemi mágnesekkel mintázott szőnyeget a Sagan Memorial Station-re helyezték.

A Sojourner robotautó nem távolodott el messzire a Sagan Memorial Station elnevezésű platformtól. Az MPF programban a platform neve a korábbi megnevezések szerint lander, leszálló egység. A Sojourner tömege még jelentősen kisebb, mint a leszálló egységé. A MER szondák esetén már megfordulnak a tömegviszonyok. A platform már főleg csak külső váz a leszállás során és szétnyitható burkolat a MER robotautó számára. A MER-ek műszerparkja szinte teljes egészében a robotautóra került.

### ***FIDO***

A Jet Propulsion Laboratory fejlesztéseként készült el ez a rover olyan planetáris felzíni kutatásokra, amelyeket a kutatóautó a platformtól eltávolodva, hosszabb távolságot bejárva végez. A FIDO nagykoffér méretű, szintén hat keréken gördülő robotautó volt, amelynek fölépítése és főbb egységeinek elrendezése a Sojourneréhez hasonló. A környezetet vizsgáló kamera – az MPF-hez képest – átkerült a roverre és egy árbócon nyúlt magasra a napelemekkel borított autótető fölé. Ez az árbóc valójában egy csuklós kar, melynek felső végén nemcsak a tájékozódásra szolgáló navigációs kamerát, hanem egy

panoráma kamerát is elhelyeztek. A MER szondák többi kamera-fölszereltsége is mind megjelent a FIDO-n: az előre és a hátra néző veszélyt jelző kamerák (front és rear hazard camera) formájában. A fedélzeti mérőműszerek nagy részét egy előre kinyúló robotkar végére építették. A csápszerűen előrenyúló robotkar két karrészből áll, amit egy vízszintes tengely körül mozgatható könyök kapcsol össze. A karszerkezet elején és végén is volt csukló. A kar végén foglal helyet egy kis kamera, megvilágító lámpa és a talaj és a kőzetek kémiai analizésére szolgáló APXS műszer, valamint a Mössbauer spektrométer is. 1999 óta éveken át tesztelték a FIDO-t a Mojave sivatagban. A FIDO kifejlesztésével a marsi mintát begyűjtő expedíció részére készített kutatóautót a NASA.

### *Athena*

Ezt a robotautót a Cornell Egyetem kutatói fejlesztették ki. Az Athena Marsra küldött változatai a MER robotszondák. Sok mindenben hasonló a fölépítése a FIDO-hoz, de ez egy nagyméretű, dohányzóasztal nagyságú, hat kerekű robotautó. Ezzel a roverrel a 2004 nyarán dolgozó MER szondáig jutottunk el, melyet részletesen bemutatunk.

E példasorozat után részletes leírásban bemutatjuk a HUSAR robotautónak egy olyan megvalósítását, amit középiskolai fejlesztési lépésként is ajánlunk a HUNVEYOR-HUSAR rendszer építőinek.

### **Hunveyor – Husar rendszer a Pécsi Tudományegyetem TTK Informatika és Általános Technika Tanszékén**



Többek által ismert az országban több egyetemen (ELTE, PTE TTK Informatika és Általános Technika tanszék, BTF, BMF Kandó, Pannonhalma) folyó kutatási terület a HUNVEYOR (Hungarian UNiversity SurVEYOR). Fő szempontja az űrkutatás oktatása minél egyszerűbb szemléltető eszközökkel és ezeknek a szemléltető eszközöknek az elkészítése minél fiatalabb korosztályokkal.

A HUNVEYOR és a HUSAR kísérleti gyakorló űrszonda modell rendszer összetett robotikai oktatási eszköz, amelynek építése és használata során mindazokat az áramlásokat modellezzük és mérjük, amelyeknek nem csak az űrszonda, de a föld felszínén minden ember ki van téve. (*Bérczi és mtsai. 1998b; Hegyi és mtsai. 2001*)

A HUNVEYOR és a HUSAR kísérleti gyakorló űrszonda modell rendszer számos olyan természettudományos kutatási és műszerépítési területet összekapcsol, amelyek külön-külön nem rendelkeznek olyan vonzerővel, mint az egységes egész-szé megépített robot-együttes. A Hunveyor összehangolt technológiák láncolata, szövete. Hosszú távon lehetővé teszi a természettudományok, az elektronika, a számítástechnika és a robot technika együttes oktatását és kutatási területekkel való összehangolását. (*Hegyi és mtsai. 1994; Hegyi, 2004*)

A gyakorló űrszonda modell-együttessel végzett munka rendszerszemléletre nevel, ugyanakkor mások munkájára való építésre, mások munkájának megbecsülésére, kooperatív munkamódszerekre is ösztönöz. Az információ begyűjtésének, rangsorolásának, továbbításának elrendezése a programozásban nyújt érdekes feladatokat. (*Hegyi és mtsai. 2004*)

A HUNVEYOR fejlesztése során a rendszert kibővítettük a HUSAR (Hungarian University Surface Analyser Rover) fölfedező robottal.



Egy századunkban különös jelentőségűvé vált diszciplinában, a környezettudományban is igen előnyös a HUNVEYOR és a HUSAR kísérleti gyakorló űrszonda modell rendszer oktatási felhasználása. A környezettudomány egyik rendszerszemléleti csomópontja az, hogy a technológiákat és a természeti áramlásokat a kölcsönhatásaikban vizsgálja. A kísérleti űrszonda robotrendszer mindkét áramlási rendszert használja. A technológiáikat a robotban, a természeteket pedig a mérésekben. (Bérczi és mtsai. 1995) Lényegét tekintve egyetlen eszközben testesíti meg a kölcsönhatás-vizsgálatot. (Bérczi és mtsai. 2002) Ezáltal segít leegyszerűsíteni és áttekinteni a kétféle folyamatípust is és a közöttük lévő keresztathatásokat is. (Hegyí és mtsai, 2002; Hudoba és mtsai. 2004; Mörtl és mtsai. 2004)

A HUNVEYOR és a HUSAR kísérleti gyakorló űrszonda modell rendszerrel tehát az építők és felhasználók egy új oktatási/gyakorlati- tevékenységi és tantárgy-pedagógiai formát is felmutatnak a természettudomány- / fizika- / kémia- / földtudományok- / matematika / informatika lebilincselően érdekes, tevékenységközpontú oktatására.

Munkánkat apró lépésekkel kezdtük. Internet kapcsolat segítségével látható és irányítható léptető motor. (Három gomb segítségével változtatható volt a motor állapota, kikapcsolt, jobbra forgás, balra forgás. Eközben fény megerősítés három állapottal, ami itt a kikapcsolt (nincs fény), zöld és piros volt.)

A második fázis most érkezett el végső lépéseihez. Most már nemcsak egy, hanem két



1. ábra. Internet segítségével látható és irányítható léptető motor interfész egysége

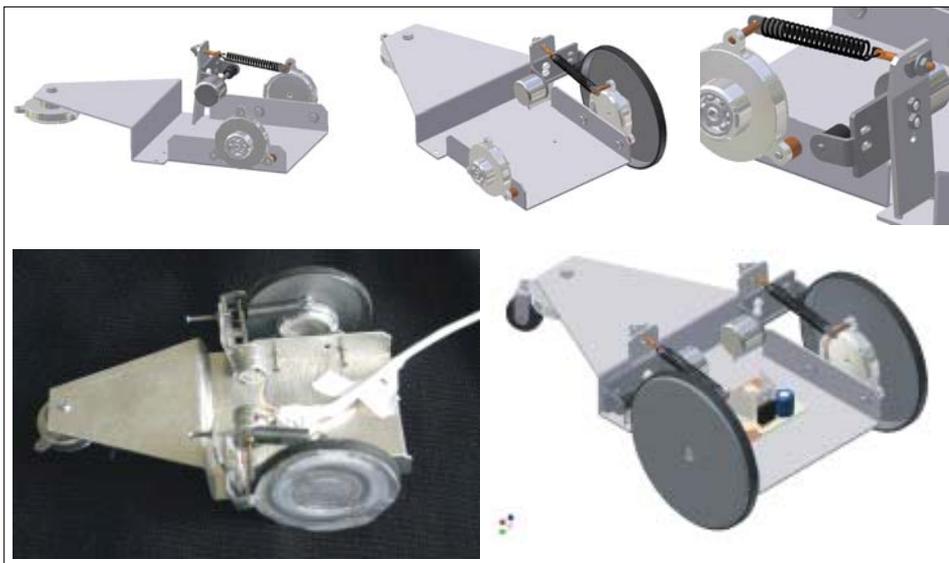
motor is irányítható az Interneten keresztül. (<http://hunveyor-pecs.tk>, 193.6.49.76 címen működik.) A két motor egy kisautó modellen (HUSAR-2) foglal helyet, amelynek a már készen lévő Qbasic és Visual Basic programja képes a síkon, körben, a háromszázhatvan fok bármelyikének irányába elvezérelni a HUSAR-2 robotautót. (Drommer és mtsai. 2002)

Ebben a modellben már valóban léptető motorok vannak. Méretük kb. 10 mm átmérőjű 10 mm magas henger,

ennek ellenére nyomatékuk elegendő a modell mozgatására. A robotika (mechatronika) egyik legfontosabb kérdése az, hogy hogyan lehet minél könnyebb mechanikából minél nagyobb teljesítményt „kihozni”. Tovább szűkíthető a mozgató motorok határfoka (mágnesek „sűrűsége” stb.). Példának az űrsikló robotkarját említjük, mely földi körülmények között (kis segítség nélkül) nem is képes működni. Egy másik napi probléma a hordozórakéták teljesítménye, azaz mekkora hasznos terhet tudnak célba juttatni. A vezérlés (teljesítmény fokozat) is korszerű eszközökből épül fel. Egy tokba integrált nyolc, egymástól független csatorna van. Itt is fontos szerepe van a határfoknak, mivel nem mindegy, hogy mennyi a fogyasztása az eszköznek. Természetesen az is fontos, hogy mennyire melegszik fel az eszköz.

A vezérlő program több szinten íródott.

– Szükség volt néhány új utasításra, amit egy DLL-el oldottunk meg. Ezt C nyelven írtuk a Windows SDK segítségével. Az elkészült DLL tetszőlegesen használható különböző fejlesztő környezetben: C, Pascal, Visual Basic, stb.



2. ábra. HUSAR-2 robotautó (Imrek, 2004)

– Mi a Visual Basic-ot választottuk, amiben a szerveren futó programot írtuk (ASP Activ Server Page). Ez a program vezérli az interfészen keresztül a léptető motorokat, átveszi a paramétereket a webszervertől. A választás azért esett erre a fejlesztő környezetre, mert sok Microsoft termékben megtalálható a makrók egyik lehetséges nyelveként (Word, Excel, stb.).

Htm oldalakat készítettünk (user interface). Az oldalakon többféle megoldást kellett használni. Részben hagyományos módon.

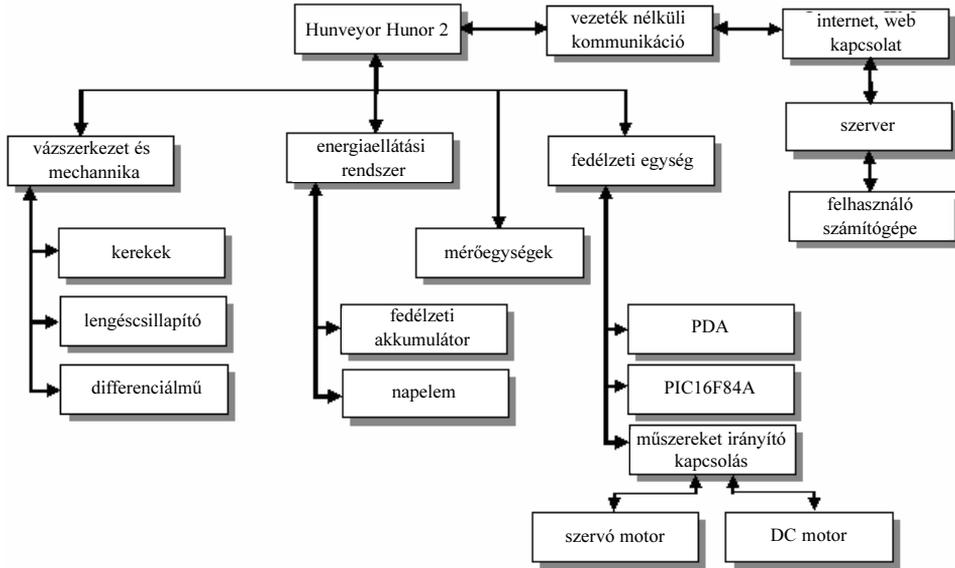
### **HUSAR-2A**

A vezeték nélküli (wireless, WI-FI) technológia segítségével tudunk kommunikálni a felfedező roboton található PDA-számítógéppel. A PDA vezérli az autón található PIC processzort (a soros porton keresztül), amely utasításaival forgatja a servo motorokat és egy áramkörön keresztül irányítja a DC motor forgási sebességét. A PDA programja Visual Basic nyelven íródott, a PIC processzoré pedig PIC Basic nyelven.

A HUSAR-2A felfedező robot szerkezetének köszönhetően képes oldalazva haladni, kis íven kanyarodni és nagyobb tárgyakon áthaladni. (3. ábra)

Most nézzük az eddig elkészült részrendszerek „komolyságát”.

Kezdjük a vázzal. Egy átalakított TAMIYA Twin Detonátor modell adja a szerkezet vázát. Ez a cég az egyik piacvezető ezen a téren. Több száz alkatrészből összeállított vázszerkezet és hajtómű nagy része fröccsöntéssel készült. Ezek precíz illeszkedését és az áttételek kotyogásmentes illesztését csak egy igen komoly gyártási háttérrel rendelkező cég képes garantálni. Sokszor hozzák fel példának a LEGO játékokat, mint a csúcstechnológiával készült műanyag alkatrészeket. Több ezer csatlakozást, illetve oldást kell kotyogásmentesen kibírniuk és az összekapcsolt elemeknek stabil kötést kell biztosítaniuk. A HUSAR-2A vázát alkotó elemeknek legalább ilyen minőségben készültek. Az első és hátsó hidak szimmetrikusak, nincs kitüntetett menetirány. Az átalakított modellt két, egymástól független DC motor hajtja. A motorok speciális, úgynevezett trial motorok. Ez azt jelenti, hogy maximális nyomatékukat alacsony fordulatszámon is le tudják adni, így a



3. ábra. A HUSAR-2A felfedező robot szerkezete

robot lassú, tehát precíz mozgásokra is képes. Az egy tengelyen lévő kerekeket differenciálmű köti össze, mely szükség esetén önzáró is lehet. Mindkét tengelyen levő kerekeket lehet kormányozni egymástól függetlenül. Mind a négy kerék egymástól függetlenül rugózik. A rugóerők a terheléstől (a fedélzetre pakolt műszerek súlyától) függően egyenként állíthatók. A kerekek és a differenciálmű közötti kapcsolatot kardántengelyek, illetve kardáncsuklók biztosítják. A független rugózásnak köszönhetően akár 100 mm szintkülönbséget is képes „átlépni”.

A kormányzást két szervomotor végzi. Ezeket a gyufásdoboznál kisebb eszközöket kifejezetten modellezők számára fejlesztették ki. Vezérlésük eredetileg analóg, de mi egy mikrokontroller segítségével irányonként 64 lépésre osztottuk. Mivel a szervók proporcionális vezérlésűek, ezért ha az esetleges tereptárgyak elmozdítanák a kijelölt iránytól a kormányt, az automatikusan visszaáll.

Az alap fedélzeti elektronika tartalmaz egy PIC 18F627-es mikrokontrollert. Szükség esetén ez lecserélhető egy nagyobb teljesítményűre, ami például RF adó-vevőt is tartalmaz. A programozó készülék, amit a mikrokontrollerek programozásához készítettünk alkalmas majdnem minden Microchip által gyártott mikrokontroller programozására. A fedélzeti mikrokontrollernek csak azokat a funkciókat kell megvalósítania, amiknek akkor is működni kell, ha valami összetett számítási feladattal van elfoglalva a fedélzeti számítógép, ami egy HP ipaq PDA. A PDA és a mikrokontroller közötti adatforgalom vagy soros (RS232), vagy USB 1.1 protokollon történik.

A robot építésekor ez a típusú PDA volt a legnagyobb tudású. Ez a modell elég nagy teljesítményű ahhoz, hogy a robot autonóm feladatokat is el tudjon látni. Követelmény volt a WIFI lehetőség, a bővíthetőség, a környezettel való kapcsolat lehetősége és nem utolsósorban az, hogy legyen fejlesztő környezet a szükséges programok elkészítésére. Ez a környezet a Visual Basic 6 fejlesztő rendszer egy bővítményével. Az Appforge cég kifejezetten mobil eszközök programozására készítette a Mobile VB nevű programot.

A robot tápellátását nickel metal hibrid akkumulátorok biztosítják. Ez jelenleg az elérhető legnagyobb kapacitású akkumulátor, polimert nem kaptunk.



4. ábra. HUSAR-2A robotautó

Az autón található PIC-et a MicroCode stúdió demo programjával készítjük el és égetjük bele a programot, amely egy basic compiler típusú program. A Basic-ben történő programozás megkönnyíti a program írását és illesztését a Visual Basic nyelvet használó PDA-számítógép és a PIC Basic nyelvet használó PIC processzor között.

A négyszögjelet a pulsout utasítással érjük el, a pulzus hosszát pedig változtatjuk.

A DC motort négyszögjellel vezéreljük, elé egy áramkört illesztünk, amely a négyszögjelet átalakítja és felerősíti.

A PDA-t egy Visual Basic kiegészítővel programozzuk (Mobil VB).

A PIC-et, a gyors programozás érdekében, a következő kapcsolás segítségével helyben lehet programozni. (5. ábra)

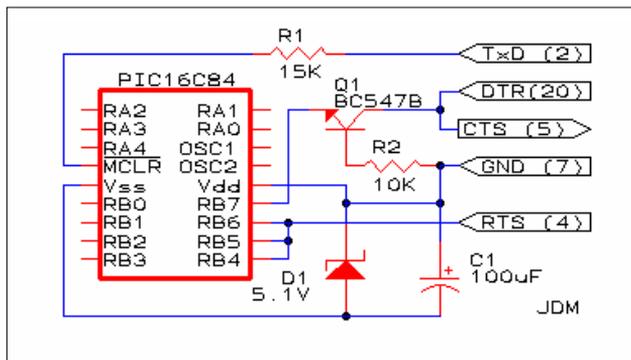
Feljebb már írtuk, hogy univerzális programozót készítettünk. Ez az egyik legegyszerűbb égető, olcsó, de csak a PIC16F84-hez jó.

A PIC lábaihoz a fenti kapcsolási rajz szerint kötjük be az áramköri elemeket.

Az általunk használt programok a MobileVB ([www.appforge.com](http://www.appforge.com)), az Icprog ([www.ic-prog.hu](http://www.ic-prog.hu)), és a PIC Basic Pro Demo ([www.melabs.com](http://www.melabs.com)) internetes oldalakról jogtiszta letölthetők, a Visual Basic-et kivéve.

A robot négy sarkán egy-egy kamerát terveztünk. Ezek mindegyikét egy-egy szervó 180 fokban képes forgatni. A képeket, illetve mozgó képet a WIFI-n keresztül a vezérlő számítógépre küldi ez a gép bármely internetre kapcsolt gép lehet, ami legalább ADSL sebességgel kapcsolódik. A kamerák páronként képesek az emberi szemhez hasonlóan egy adott távolságban „fókuszálni”, így képesek sztereoszkópos képet, illetve filmet közvetíteni a robot mind a négy oldaláról. Ezeknek a képeknek a megtekintéséhez két módot is kidolgoztunk. Az egyik a szokásos színeltolások, színszűrős módszer (piros-zöld szemüveg), a másik a váltott képes, 3D szemüveges megoldás.

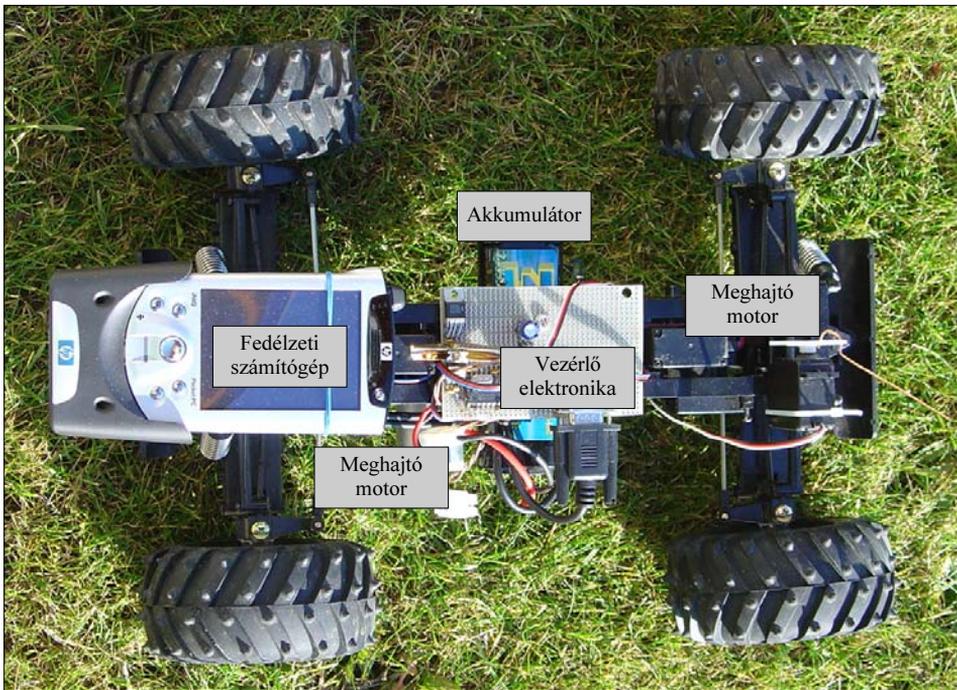
A sztereoszkópos képre azért is szükség van, mert a robot egyik végén egy három szabadságfokú robotkar van, amivel anyagmintákat lehet gyűjteni és a képek a pontos cél-



5. ábra. Kapcsolási ábra (PIC)

zást segítik. A robotkar az anyagmintát a fedélzeten elhelyezett analizátorokhoz emeli. A kar elég erős ahhoz is, hogyha esetleg a robot elakadna, képes kihúzni magát.

Mivel a robot mérete és robosztus kivitele lehetővé teszi, hogy „valódi” terepen is biztonságosan mozogjon, valamint az egyetem nagy részén elérhető a WIFI, egy GPS vevőt is elhelyezünk a fedélzeten. Amennyiben az egyetemen valahol, talán a geológusoknál, elhelyeznek egy differenciál GPS-t és ennek adatait elérhetővé teszik a neten, lehetőség van a robot akár cm pontosságú követésére. Természetesen a mozgás irányát vagy a koordináták változásából, vagy egy digitális iránytű segítségével is meg tudjuk állapítani. Ha a robot olyan helyen mozog ahol nem látszanak a műholdak (nem működik GPS) kétféle képen követhető a mozgás. Az egyiket úgy kell elképzelni, mint egy optikai egeret, azzal a különbséggel, hogy az érzékelő a felszín felett pár centivel mozog. Itt rögzíti a felszín képét és a változásból számítja ki az elmozdulást. A másik, akár az előzővel együtt alkalmazható műszer lényegében egy ultrahangos távolságmérő. A mérési távolság kb. 2 méter és mm-es a pontosság. A nyáláb igen szűk, 5–10 fokban mér. Maga az érzékelő egy 360 fokos elfordulásra alkalmas szervóra van szerelve, így tulajdonképpen egy radart készítettünk, ami egy 2 méteres sugarú körön a tereptárgyakat feltérképezi.



6. ábra. Fotó a HUSAR-2A robotautó informatikai és működési rendszeréről

### Összefoglalás

Cikkünk első része a HUNVEYOR űrszonda modell mellett a terepen mozgó HUSAR rover kialakulásának előzményeiről és főbb szerepeiről íródott. Korábban a Holdra simán leszállt Surveyor űrszonda kutatási munkáinak modellrendszerét készítettük el a Hunveyorral, mely a stabilan megállt és elmozdulásra nem képes eszközök mérőműszer együttesét hordozta. Egy későbbi műszaki fejlesztési szakasz az, amikor a simán leszállt űrszonda két részre vált szét leszállás után. A leszállás utáni stabil helyzetet a leszálló egység platform része biztosította, és a róla leváló robotautó hordozza most már a mérő-

műszerek zömét. Ezt a munkát előbb a NASA és a társégyetemek fejlesztési vonalainak bemutatásával vázoltuk.

A cikk második részében egy ilyen Pathfinder típusú, Sojourner jellegű roverrel, a HUSAR roverrel kiegészített HUNVEYOR munkáinkat mutattuk be részletesebben. Egy HUSAR-2 típusú kisautó és egy nagyautó HUSAR-2A megépítésének és Internetről való irányításának a részletes bemutatásával segítettük a kollégákat a rendszerfejlesztő munkában.

Szeretnénk remélni, hogy ezzel a kiterjesztéssel még vonzóbbá válik a HUNVEYOR-HUSAR iskolarobot rendszer a tanár kollégák számára. Nemcsak a műszaki és informatikai tanár kollégákra gondolunk, hanem a természettudományos tantárgyakat oktató kollégákra is, hiszen a planetáris környezet minden tudományág motiváló és érdekesítő munkaterülete lehet.

### Irodalom

- Bérczi Sz. – Cech V. – Hegyi S. – Sz. Fabriczy A. – Schiller I. (1995): *Főlkészülés a Technológiai Korszakváltásra I. Technológiák* (kísérleti tankönyv, szerk. Bérczi Sz.) Keraban K., Budapest.
- Bérczi, Sz. – V. Cech – S. Hegyi – T. Borbola – T. Diósy – Z. Köllő – Sz. Tóth (1998a): Planetary geology education via construction of a planetary lander probe. *Lunar and Planetary Science*, XXIX, 1267. LPI, Houston. (CD-ROM).
- Bérczi Sz. – V. Cech – S. Hegyi – A. Sz-Fabriczy – B. Lukács (1998b): Technology/environment „chess-table”: Cross effects between planetary currents and technologies. *Lunar and Planetary Science*, XXIX, 1371. LPI, Houston. (CD-ROM).
- Bérczi Sz. – Hegyi S. – Kovács Zs. – Földi T. – Fabriczy A. – Keresztesi M. – Cech V. (2001): Oktatási technológiák a Hunveyor gyakorló űrszonda építésében: egy interdiszciplináris tantárgypadagógiai munka körvonalai. *Acta Paedagogica*, 1. 24–30. 1587–7833)
- Bérczi Sz. – T. Diósy – Sz. Tóth – S. Hegyi – Gy. Imrek – Zs. Kovács – V. Cech – E. Müller-Bodó – F. Roskó – L. Szentpétery – Gy. Hudoba (2002): Space Simulator in Space Science Education in Hungary (1): A Hunveyor Type Planetary Voyage and Planetary Surface Operations Simulator. In *Lunar and Planetary Science*, XXXIII. 14906. LPI, Houston (CD-ROM).
- Drommer B. – Keresztesi M. (2002): *On-line számítógépes mérés, irányítás.*
- Hegyi S. (2004): *Az űrkitatás és az űrtan oktatása a Hunveyorral.* Előadás a Neumann János Emlékév keretében megrendezésre kerülő Második Hunveyor Szemináriumon. Budapest, ELTE TTK 2004. január 22.
- Hegyi S. – Sal A. (1994): *Technológia és Informatika I.* Egyetemi jegyzet. Janus Pannonius Tudományegyetem Kiadója, Pécs.
- Hegyi S. – Sz. Bérczi – Zs. Kovács – T. Földi – S. Kabai – V. Sándor – V. Cech – F. Roskó (2001): Antarctica, Mars, Moon: Comparative planetary surface geology and on ite experiments and modelling via robotics by Hunveyor experimental lander. *Meteoritics & Planetary Science*, 36. Supplement, p.A77
- Hegyi, S. – Horváth Cs. – Németh I. – Keresztesi M. – Hegyi Á. – Kovács Zs. – Diósy T. – Kabai S. – Bérczi Sz. (2002): Solar Panel and Electric Power System of Hunveyor-2 University Lander: Experiments for Various Planetary Insulations. *Lunar and Planetary Science*, XXXIII, 1124. LPI, Houston. (CD-ROM).
- Hegyi, S. – B. Kovács, Gy. Imrek – L. Csapó, Sz. Bérczi (2004): Classroom teaching of space technology and simulations by the Husar rover model. *Lunar and Planetary Science*, XXXV, 1093. LPI, Houston. (CD-ROM)
- Hudoba, Gy. – Zs. I. Kovács, A. Pintér – T. Földi – S. Hegyi – Sz. Tóth – F. Roskó – Sz. Bérczi (2004): New experiments (in meteorology, aerosols, soil moisture and ice) on the new Hunveyor educational planetary landers of universities and colleges in Hungary. *Lunar and Planetary Science*, XXXV. 1572. LPI, Houston. (CD-ROM)
- Imrek Gy. (2004): *Autodesk Inventor ábrák a HUSAR robotautókról.* (PTE IÁTT, Számítógépes ábrák gyűjteménye)
- Mörtl M. – Földi T. – Hargitai H. – Hegyi S. – Illés E. – Hudoba Gy. – Kovács Zs. – Kereszturi A. – Sik A. – Józsa S. – Szakmány Gy. – Weidinger T. – Toth Sz. – Fabriczy A. – Bérczi Sz. (2004): Unusual guidebook to terrestrial field work studies: microenvironmental studies by landers on planetary surfaces (new atlas in the series of the Solar System notebooks on Eötvös University, Hungary). *Lunar and Planetary Science*, XXXV. 1214. LPI, Houston (CD-ROM).
- Bérczi Szaniszló – Drommer Bálint – Hegyi Sándor – Hudoba György**  
Pécsi Tudományegyetem, TTK, Informatió-technológia és Általános Technika Tanszék  
– Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTF, BMF,  
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Főiskolai Kar

# Az informatika-tudás és a háttérváltozók

*Tiszavasvári három általános iskolájának hetedik osztályaiban informatika teszt és néhány háttérváltozó felmérésével vizsgáltuk a tantárgy és más adatok összefüggését.*

**V**ajon hány gyereknek van otthon számítógépe és a tantárgy alapfogalmainak tudását befolyásolja-e ez? Milyen kapcsolatot találok az egyéb iskolai teljesítmények és az informatika teszten elért eredmények között? Helyes-e az a tapasztalatom, hogy aki más tantárgyból is jól teljesít, az informatikából sem tanul rosszabb eredményre? A szocio-ökonomiai helyzet ennél a tantárgynál is befolyásoló erővel bír-e a teljesítményekben?

## A háttérváltozók és az informatika

Az informatikai eszközök vásárlása ma még nagyon sok háztartás számára megterhelő Magyarországon. Ha rendelkezik a család számítógéppel, akkor a következő súlyos megterhelés az Internet hozzáférés fenntartása, amely manapság már szinte a kommunikáció egyik alappillérvé vált.

A minőségi iskola fontos feladata, hogy támogassa a gyerekek tanulási útjait. Az információs és kommunikációs technika eszközeihez való hozzáférés jelentős állomás lehet ezen az úton. Az EU elvárásai minőségi mutatóknak jelölik meg az iskolai tanuló/számítógép arányt, amely kiolvasható a minisztériumi statisztikákból. Hazánkban a 14 éves (zömében általános iskolába járó) tanulókat tekintve a SITES-felmérés szerint ez az arány 30 tanuló/gép volt. Ez lassacskán javul, de általános iskoláink géptermeinek szűkössége még nem ad lehetőséget az otthoni számítógéppel nem rendelkező, nagy létszámú tanulócsoporthoz való hozzáférése biztosítására és felzárkóztatására. Különösen nehéz a kisebbséghez tartozó tanulók informatikai nevelése, hiszen például a cigány családok szinte egyáltalán nem rendelkeznek otthoni számítógéppel. (Kőrösné, 2002)

1999 és 2002 között, az OECD (Organisation of Economic Co-operation and Development) pedagógiai kutatóközpontja, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation) koordinálásával Információs és kommunikációs technológiák és a tanulás minősége („Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning”) címmel kutatás zajlott, melyben 25 ország vett részt.

A kutatás a számítógépek iskolai felhasználásával kapcsolatos közkeletű, az oktatáspolitikai döntéseket befolyásoló vélekedések, hiedelmek igazságtartalmát vizsgálta.

A kutatás e résztemájához Magyarország is kapcsolódott, s az ELTE Természettudományi Karán működő UNESCO Információtechnológiai Pedagógiai Központ koordinálásával az IKT (információs és kommunikációs technológiák) használatában akkor élen járó, a számítógéppel segített tanítás-tanulás és kommunikáció módszereit évtizedek óta használó iskolákban elemzések készültek.

A következő hipotézisekre keresték a válaszokat:

- az IKT nem fogja növelni az egyébként is meglevő különbségeket a kedvező és kedvezőtlen anyagi körülmények között élő tanulók között(!);
- vannak azonban, akik úgy vélik, hogy az informatikai kultúra elterjedésével a különböző szociális háttérű gyerekek közötti iskolai teljesítménykülönbség is nőni fog.

Erre a két hipotézisre a vizsgálat nem adott kielégítő választ, hiszen feladatuk az informatikában élen járó iskolák megfigyelése volt. Mivel igen nagy költségráfordítást igénylő technikát vizsgáltak, a kiválasztott iskolákban nem találtak olyan diákpulációt, amely elég nagy számú lett volna a hátrányos helyzet és az informatikai kompetencia összefüggéseinek vizsgálatára. A többi kutatócsoport hasonló eredménnyel járt: a középosztály gyermekeit vizsgálták ők is, miközben az innovatív szellemű, jól felszerelt iskolákban kutatták a digitális pedagógia esélyeit. Az alábbiakban összefoglalható, hogy milyen válaszokat adtak a fenti kérdésre az iskolavizsgálati adatok – és a párhuzamosan végzett tesztvizsgálat – alapján. Az első, lényeges megállapítás: a szülők anyagi helyzetüktől függetlenül készek áldozni arra, hogy gyermekük ne maradjon el a többiektől ezen a – munka világában oly nagyra értékelt – területen. Még az alsó középszintű családok nagy része is vett már gépet, vagy a közeljövőben tervezte ezt. A számítógép-beszerzés az anyagilag hátrányos helyzetű családoknál is nélkülözhetetlen oktatási kiadásnak minősül, és első helyen áll. Az esélyegyenlőség szempontjából igen kedvező ez a közhangulat.

Az egyes iskolák számítógép-használati szokásait feltérképezve kiderült, hogy az informatikatanárok tudják, kinek nincs módja otthon gyakorolni a számítógépes feladato-

---

*Mintha olyan tárgy lenne,  
amelynek súlya nem attól függ,  
hogy a tanuló humán vagy reál  
érdeklődésű-e. Ez nem baj, hi-  
szen az információs társadalom  
minden tagjának szüksége van  
az információk megszerzését le-  
hetővé tevő tudásra, amelyet  
nagyrészt ezzel a tantárggyal le-  
het elsajátítani.*

---

kat. Ezeknek a tanulóknak felajánlják a külön gépidőt. Az iskolákban található diákok által használható gépek, ahol lehet levelezni, gyakorolni, házi feladatot írni, néha játszani annak, akinek erre otthon nincs lehetősége. Az IKT-ban élen járó iskolák eredményeink szerint igen érzékenyek a digitális szakadék problémájára, és lehetőségeik szerint mindent megtesznek, hogy iskolájukban ne alakuljon ki a tanulók jövőjét veszélyeztető megosztottság a géptulajdonosok és kevésbé szerencsés társaik között.

A tesztvizsgálatok során nem találtak jelentős különbséget a számítógéppel rendelkező és csak iskolai géphasználó tanulók teljesítménye között. Az OECD országok

által lényegesnek talált informatikai kompetencia összetevői ezek szerint azok, amelyeket elsősorban az iskolában tanulhatnak meg a gyerekek, illetve azok, amelyeket otthon, szabad idejükben nem gyakorolnak. A használati mintázat ebben a vizsgálatban csakúgy, mint az általuk ismert többi hazai elemzésben, az otthoni játék és „csetelés” dominanciáját mutatta ki, szemben az iskolai, képességfejlesztő feladatokkal. Az iskola szerepe tehát alapvető a digitális szakadék áthidalásában. Az igazi szakadék nem a géptulajdonosok és a gép nélküliek, hanem az iskolában hatékonyan és kevésbé jól oktatottak között húzódik. Ha nem fejlesztjük az iskolai informatikaoktatás személyi és tárgyi hátterét, a fiatalok nem tudják – nem is akarják – maguktól pótolni a hiányosságokat. (Kárpáti, 2003)

Az otthoni számítógépezés a kikapcsolódás része. A játék, ismerkedés, böngészés természetesen magában foglalja az informatikai kompetencia egyes elemeinek gyakorlását, de nem sok és a munka világa, tehát a későbbi életesélyek szempontjából nem lényeges elemről van szó. A játék fejleszti a stratégiai gondolkodást és a pszichomotoros koordinációt, de csak akkor, ha igényesen, egyre magasabb szinten és megfelelő szoftverkörnyezetben játsszák. A „csetelés” lehet a kommunikáció oktatóterepe, ha változatos témákról, szellemi kalandot jelentő személyekkel folytatjuk. Böngészés közben érdekes, tudásszerzésre és nyelvgyakorlásra módot adó helyekre bukkanhatunk, de ez képek viláddzása is válhat. Az otthoni használat strukturálatlan, segítség nélküli, ezért oktatási

értéke csekély. Aki nem kap ilyen lehetőséget, azt bizonyos nemzedéki élményektől fosztják meg, nem pedig lényeges, másutt pótolhatatlan tudástól. A fiatalok nem érzékelik ezt a különbséget, de oktatóiknak tudniuk kell: elsősorban rajtuk múlik, kialakul-e jelentős digitális szakadék Magyarországon.

Összegezve: a hátrányos helyzetű tanulóknak az iskolában kell több lehetőséget kapniuk a felhasználói rutin megszerzésére, a kommunikációs kultúra elsajátítására. Egyébként nincs hátrányban, akinek nincs saját számítógépe, hiszen ami a munkához kell, arra a géppel rendelkező fiatalokat is tanáruk tanítja meg. (Kárpáti, 2003, 46.)

### A minta és az adatfelvétel

A vizsgálatomhoz a mintát Tiszavasvári város három általános iskolájának összes hetedik évfolyamos tanulója adta.

Az iskolák igazgatóival történt egyeztetés után a három iskolában a 2004/2005-ös tanév január hónapjának utolsó hetében került sor a tudásszintmérő feladatlapok és a háttérkérdőív megíratására. Azonos iskolán belül az összes hetedik osztályos tanuló egy időben írta a feladatlapokat osztálykeretben, s a következő tanórában töltötték ki a háttérkérdőíveket. A mérés során a felügyeletet az órarend szerint tanító pedagógusok látták el, az általam adott mérési útmutató alapján. A teszt megírásánál a kitöltésre fordítható idő 40 perc volt, amelyet a tanulók ki is használtak. A háttérkérdőív kitöltési ideje nem volt megszabva.

A résztvevő tanulók száma összesen 159 fő a három iskolából. Az első iskolából három, a másodikból négy és a harmadikból két osztály tanulói vettek részt a vizsgálatban. A főbb adatokat a 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A mérésben résztvevő tanulók száma iskolánként és nemenként

	1. iskola		2. iskola		3. iskola		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Fiú	19	44,2	56	64,4	13	44,8	88	55,3
Lány	24	55,8	31	35,6	16	55,2	71	44,7
Összesen (a mintában)	23	27,1	87	54,7	29	18,2	159	100,0

A további jellemzők közül ki kell emelni, hogy a tanulók 52,2 százaléka normál tantervű osztályban tanul. A többi diák háromféle tagozatos képzésben részesül. Ének tagozat 19,5 százalék, angol nyelv tagozat 12,6 százalék és informatika tagozat 15,7 százalék. Ezek a tanulók a kettes számú iskolában tanulnak. Így egyszerűen kiszámolható, hogy ebben az iskolában csak a gyerekek mindössze 6,9 százaléka nem vesz részt valamilyen emelt szintű képzésben a hetedik évfolyamosok közül. A másik két iskola minden tanulója normál tantervű osztályokban tanul. Szükséges még megemlíteni, hogy a mintában 15,7 százalék a roma származású tanulók aránya.

A szülők iskolai végzettségét mutató 2. táblázat alapján láthatjuk, hogy az első és második iskolában a középiskolát végzett szülők vannak többségben, szemben a harmadik iskolával, ahol az iskolázottság jóval alacsonyabb.

2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége iskolánként, százalékban

Iskolai végzettség	1. iskola		2. iskola		3. iskola	
	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa
Nem fejezte be az általános isk. olát	16,3	7,0	0,0	0,0	20,7	13,8
Általános iskola	20,9	23,3	8,1	6,9	48,3	41,4
Középiskola	51,2	58,1	63,2	73,6	31,0	44,8
Főiskola vagy egyetem	11,6	11,6	28,7	19,5	0,0	0,0

Az összes tanulót figyelembe véve a középiskolát végzett szülők aránya a legnagyobb. Az adatok a 3. táblázatban találhatóak.

3. táblázat. A szülők iskolai végzettsége, százalékban

Iskolai végzettség	Minta	
	Anya	Apa
Nem fejezte be az általános isk olát	8,2	4,4
Általános iskola	18,8	17,6
Középiskola	54,1	64,2
Főiskola vagy egyetem	18,9	13,8

A helyi tanterveknek megfelelően a gyerekek különböző évfolyamokon kezdték el tanulni az informatikát. Így az első osztálytól a tanulók 15,7 százaléka, másodiktól 18,9 százaléka, harmadiktól 12,6 százaléka, ötödiktől 44,7 százaléka és hatodiktól 8,1 százaléka tanulta az informatikát tanóra keretében. A heti informatikaórák száma is különbözik, s így a tanulók 66,1 százaléka hetente egy órán vesz részt, míg 18,2 százaléka heti két órában, 15,7 százaléka pedig heti három órában tanulja a tantárgyat. A gyerekek 8,8 százaléka jár informatikából valamilyen tanórán kívüli foglalkozásra.

A háttérkérdőíven adott válaszok szerint a tanulók 75,5 százalékának az otthonában található számítógép, valamint 40,9 százalék azoknak az aránya, akiknek otthon valamilyen típusú Internet elérésük van. Minden iskola rendelkezik ADSL vonallal a világháló eléréséhez.

A tanulók 47,8 százaléka pedig valahol máshol is szokott internetezni, nemcsak otthon vagy az iskolában. 13,8 százalékuk gyakran szokott az informatikával kapcsolatos könyveket, újságokat olvasni, 54,1 százalékuk ritkán, 32,1 százalékuk pedig soha nem szokta olvasni ezeket.

### Az informatika teszt

A vizsgálat során a tanulók tudásszintmérő tesztet oldottak meg informatikából, melyet az erre az évfolyamra érvényben lévő kerettantervi (OM, 2000) ajánlás alapján állítottam össze, „Az informatika alapjai” című témakörből, nem teljesen lefedő jelleggel. Az összeállításnál figyelembe kellett venni, hogy olyan tudáselemeket vizsgáljak, melyeket valószínű, hogy minden iskolában tanítottak a tanulóknak a NAT (OM, 2004) fejlesztési feladatai alapján. Valamint ügyeltem arra, hogy az informatika további tanulásához feltétlenül szükséges fogalmakra kérdezzek rá. Így készült el a 17 feladatot, 67 itemet tartalmazó teszt.

A feladatlapot megoldó 159 tanuló átlagteljesítménye 56,31%p A szórás 17,36%p.

A reliabilitási együttható a minta egészére kiszámolva a következő értéket adta: Cronbach- $\alpha=0,922$ , ami a tudásszintmérő teszteknél elvárható 0,85-ös érték felett van.

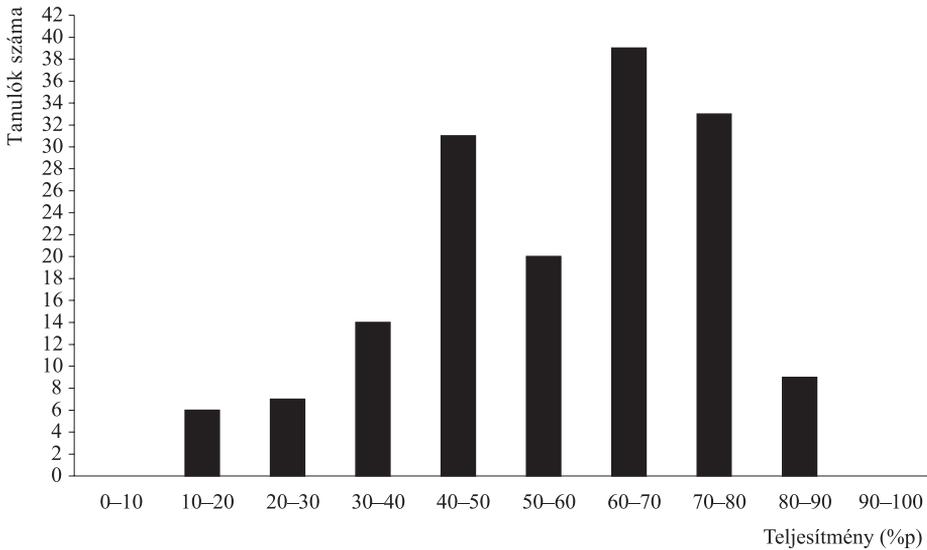
A leggyengébb teljesítmény 13,43%p, míg a legjobb teljesítmény 88,06 %p-os volt. A minta egészére megállapítható, hogy a tanulók közel kétharmadának a teljesítménye jobb, mint az átlagos teljesítmény.

A minta egészére az eloszlást az 1. ábra mutatja.

A vizsgálatom megkezdésekor a három iskola tanulóit mindenképpen szerettem volna megvizsgálni különböző csoportosítás szerint. Így első lépésben három nagy csoportba (részmintába) soroltam a tanulókat. Ezeknek a csoportoknak a teljesítményeit mutatja a 4. táblázat. Ez a besorolás úgyszólván önkényes, hiszen csak tagozat, nem és iskola szerint különböztetem meg a csoportokat. Későbbi elemzések szükségessé teszik majd újabb szempontok figyelembe vételét is.

A tagozatos és nem tagozatos tanulók esetében a varianciák nem egyeznek (Levene's teszt F értéke=15,978  $p<0,01$ ). A kétmintás t-próba ezek szerint nem alkalmazható és a

megfelelő próba ebben az esetben a Welch-próba (Falus, 2000), amelyet nem egyező varianciáknál elvégezve az átlagok között szignifikáns különbség van ( $p < 0,01$ ).



1. ábra. Az informatika teszten elért eredmények eloszlása. Az informatika teszten elért eredmények a részmintákat figyelembe véve

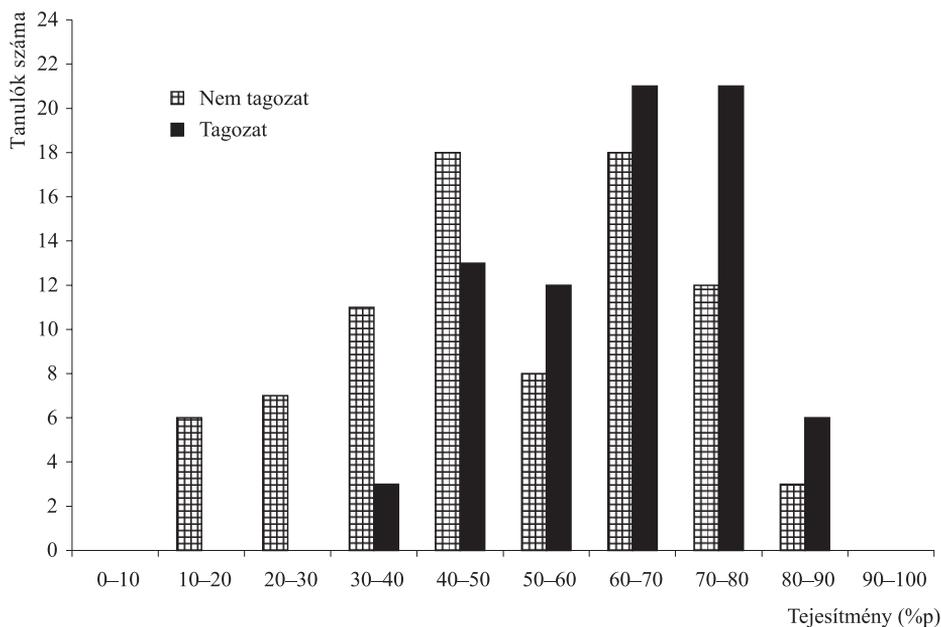
4. táblázat. A részminták teljesítményei az informatika teszten

Részminták	Átlag (%p)	Szórás (%p)	Cronbach- $\alpha$
Fiúk	57,05	17,52	0,925
Lányok	55,39	17,22	0,918
Tagozatos tanulók	62,15	13,21	0,870
Nem tagozatos tanulók	50,96	18,97	0,934
1. iskola	50,50	16,49	0,921
2. iskola	60,61	13,71	0,879
3. iskola	52,03	24,20	0,962

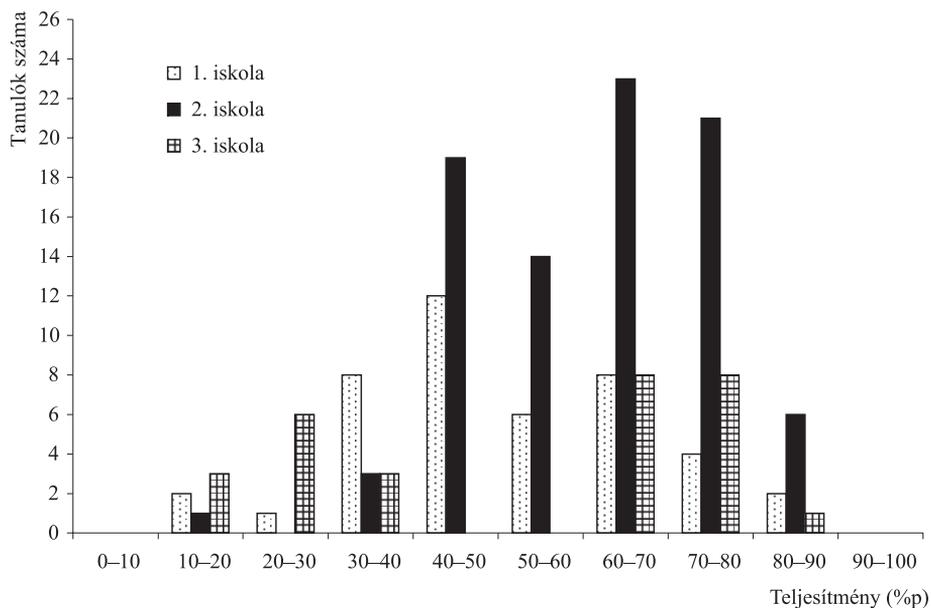
Az eloszlásokat a 2. ábra mutatja, melynél megfigyelhető a tagozatos oktatásban résztvevő tanulók teljesítményének jobbra tolódása és az, hogy nincs 30 %p alatti teljesítmény, míg a normál tantervű, nem tagozatos képzésben résztvevők eloszlása egyenletesebb, s az egész minta eloszlásához hasonlít. (2. ábra)

A három iskola tanulójának a teljesítményét varianciaanalízissel összehasonlítva a szórások nem egyeznek így a nem egyező szórások esetén alkalmazható Dunnett's T3-próbával vizsgálva csak az első és második iskola tanulójának teszten elért teljesítménye különbözik egymástól szignifikánsan  $p < 0,01$  szinten. Ugyanezt az eredményt kapom, ha páros t-próbával hasonlítom össze az iskolákat. Ebben az esetben az első és második iskola tanulójának teszten elért teljesítményét vizsgálva a szórások egyeznek (Levene's teszt F értéke=2,706,  $p=0,102$ ) és az átlagok között szignifikáns különbség van ( $t=3,692$ ;  $p < 0,01$ ). Az összes többi párosításban (1–3; 2–3) az iskolák tanulójának teljesítményénél a szórások nem egyeznek, s az elvégzett Welch-próbával nem találtam szignifikáns különbségeket. A teszt reliabilitása minden rész minta esetében is megfelelő, tehát a rész mintákban is megbízhatóan elkülöníthetők egymástól a különböző képességű tanulók. (Csikos és B. Németh, 2002)

Az iskolák teljesítményének eloszlását a 3. ábra mutatja. Az első iskola tanulójának teszten elért teljesítményének eloszlása hasonlít legjobban a normál eloszláshoz. A má-



2. ábra. Az informatika teszt eloszlása a tanulók képzési formája szerint



3. ábra. Az iskolák teljesítményeinek eloszlása

sodik iskola eloszlása szinte teljesen megegyezik a tagozatos tantervű tanulók eloszlásával, s nem is lehet ez másként, mivel ebbe az iskolába járó tanulók 93,1 százaléka részeseül valamilyen tagozatos képzésben, és a minta összes ilyen oktatásban részesülő diákja ebbe az iskolába jár. Nagyon figyelemreméltó a 3. iskola tanulóinak teljesítménye. Az iskolán belül két teljesítményszintű csoport különböztethető meg. Az egyik csoport tanulóinak teljesítménye 10–40%-os intervallumba esik, míg a másik csoport tanulói

60–90%-os teljesítményt értek el, miközben az egész teszt átlagához közeli teljesítményt egyetlenegy tanuló sem ért el.

## Az informatika teszten elért eredmények és a háttérváltozók összefüggései

### Nemek közötti különbségek

A fiúk és lányok teljesítménye, szórásértéke szinte teljesen egyforma, a 4. táblázat adatai szerint. Nem találtam szignifikáns eltérést a nemek átlagai között a kétféle próba elvégzésével sem. A tanulóktól a háttérkérdőívem segítségével megkérdeztem a félévi osztályzatukat több tantárgyból. Az osztályzatokból átlagot számolva a fiúknál 3,56, a lányoknál pedig 3,72 az átlag. Összehasonlítva kétféle t-próbával az átlagok közötti eltérés nem szignifikáns. Külön megvizsgáltam az informatika osztályzatokat. Itt sincs eltérés az eredmények között, mert szinte teljesen azonos átlagokat kaptam a fiúk és lányok esetében (fiúk=4,11; lányok=4,13).

Ezeket a vizsgálatokat elvégeztem az iskolák között, és a tagozatos-nem tagozatos csoportosításnál is. Egyedül a második iskola fiú és lány tanulóinak félévi osztályzatának az átlagában van szignifikáns különbség (fiúk=3,77; lányok=4,16;  $t=2,176$ ;  $p<0,05$ ). Az összes többi eredmény nem mutat különbséget a fiúk és lányok vizsgált eredményei között.

A rendelkezésre álló adatok közül a tantárgyak szeretetét vizsgáltam meg még a fiúk és lányok esetében. Itt nemcsak az összesített átlagokat hasonlítottam össze, hanem az egyes tantárgyak szeretetét is. Az adatokat a 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök átlaga és szórása nemek szerinti bontásban

Tantárgy	Fiú		Lány		Szig.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Matematika	3,30	0,84	3,06	1,19	n.s.
Nyelvtan	3,13	0,96	3,46	0,87	$p<0,05$
Irodalom	3,60	0,85	3,92	0,71	$p<0,05$
Informatika	4,51	0,69	4,17	0,82	$p<0,05$
Fizika	3,33	0,90	3,04	0,99	n.s.
Kémia	3,89	1,03	3,80	1,05	n.s.
Földrajz	3,51	1,00	3,51	1,10	n.s.
Id.nyelv	3,70	1,06	3,89	1,07	n.s.
Történelem	4,06	0,98	3,58	1,06	$p<0,01$
Attitűdátlag	3,67	0,58	3,60	0,55	n.s.

Ha csak az attitűdátlagot vizsgálom, akkor nem találok szignifikáns különbséget a nemek között. A tantárgyaknál a nyelvtant és az irodalmat szignifikánsan jobban szeretik a lányok, míg az informatikát és a történelmet a fiúk szeretik inkább. Kiemelkedik a tantárgyak szeretetének átlagai közül az informatikáé a fiúknál és lányoknál is.

„Érdeemes megjegyezni, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban Magyarország általában az országoknak abba a csoportjába tartozik, ahol kis fiú-lány különbséget lehet kimutatni.” (Csapó, 2004, 159.)

### A szülők iskolai végzettsége és a teszten elért eredmények közötti kapcsolat

A pedagógiai vizsgálatokban gyakran csak a szülők és csak az apa iskolai végzettségének függvényében közlik az eredményeket. Az eredményeket befolyásoló tényezők száma azonban ennél jóval magasabb. (Csíkos és B. Németh, 2002)

Első lépésben megvizsgáltam én is a szülő iskolai végzettsége szerint az összesített teszteredményeket. A tanulók teljesítményeit a 6. táblázat tartalmazza. Megfigyelhető, hogy a szülőök végzettségének növekedésével nő az informatika teszten elért eredmény is, mégpedig igen nagy mértékben, mert a főiskolát, egyetemet végzett szülőök gyermekeinek teljesítményének az átlaga több mint duplája az általános iskolát be nem fejező szülőök gyermekei teljesítményének.

6. táblázat. A tanulók átlagai és szórásai az informatika teszten a szülőök iskolai végzettsége szerint (%p)

Iskolai végzettség	Apa		Anya	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nem fejezte be az ált. i. iskolát	31,13	9,53	29,39	9,16
Általános isk. o. la	42,05	20,04	48,40	20,54
Középfiskola	59,14	9,53	59,85	12,80
Főiskola vagy egyetem	69,33	13,01	65,72	13,63

Varianciaanalízist elvégezve az apa végzettsége szerinti tanulói átlagoknál a szórások nem egyeznek, és a Dunnett's T3 próbával elvégzett utólagos vizsgálaton csak az általános iskolát nem végzett és általános iskolát végzett apák gyermekeinek teszten elért teljesítményének az átlagai között nincs szignifikáns különbség. Az összes többi átlag között  $p < 0,01$  szinten szignifikáns a különbség. Ugyanezt a vizsgálatot elvégezve az anyák esetében megfordul a helyzet, ugyanis ott a középfiskolát végzettek és a felsőfokú végzettségűek gyermekeinek az átlagában nem szignifikáns a különbség, míg az összes többi csoport átlagai között  $p < 0,01$  szinten szignifikáns különbség van. A szülőök iskolázottsága közepes erősségű szignifikáns korrelációt mutat az informatika teszt eredményével (apa:  $r = 0,548$ ; anya:  $r = 0,538$ ;  $p < 0,01$ ). Meg kell jegyezni, hogy a két szülő iskolai végzettségének a korrelációja is magas ( $r = 0,629$ ;  $p < 0,01$ ).

A normál és tagozatos tanulók teljesítményeit is megvizsgáltam a szülőök iskolai végzettsége függvényében. A tagozatos oktatásban részesülő tanulóknál a szülőök minimum általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, s ez a végzettségtípus is kis százalékban fordul elő (apa=5,3 %; anya=2,6 %). A nem tagozatos tanulóknál fordított a helyzet, vagyis a felsőfokú végzettség az igen kis arányú (apa=6 %; anya=7,2 %). Mindkét csoportban a középfiskolát végzettek aránya a legmagasabb.

Az elemzéseket elvégezve a normál tantervű osztályba járó tanulók teszten elért teljesítményeinél azt az eredményt kaptam, hogy a szórások nem egyeznek, s ennek megfelelően tovább folytatva a vizsgálatot az apa iskolai végzettsége szerinti elemzésnél az általános iskolát nem végzett és általános iskolát végzett apák gyermekeinek teszten elért teljesítményeinek az átlagai között nincs szignifikáns különbség. Az összes többi átlag között  $p < 0,01$  szinten szignifikáns különbség van. Az anya végzettsége szerinti csoportosításnál pedig csak az általános iskolát nem végzett anyák gyermekeinek az átlaga különbözik szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) az összes többitől.

A tagozatos tantervű osztályba járó tanulóknál az apa végzettsége szerint vizsgálva a teszten elért eredményeket, a varianciaanalízist használva az  $F=2,038$  és  $p=0,138$  értéket kaptam. Ezek szerint a varianciák különbsége csak 86,20 százalékos valószínűséggel nem a véletlennek köszönhető. Ez az érték nem mutat szignifikáns különbséget a vizsgált csoportosításban a tanulók tesztátlagai között.

Az anya iskolai végzettsége szerint vizsgálva az átlagokat a varianciaanalízis elvégzése után ( $F=4,514$  és  $p=0,014$ ), a Tukey-próba szerint a középfiskolai és felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek teszten elért eredményei között van szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ).

A szülőök iskolázottságának korrelációját a teszteredménnyel megvizsgálva a normál tanterv szerint tanulóknál közepesen erős szignifikáns a korreláció (apa:  $r = 0,534$ ; anya:  $r = 0,599$ ;  $p < 0,01$ ), míg a tagozatos tanulóknál csak az anya iskolai végzettsége korrelál szignifikánsan és gyengén a teszteredménnyel (anya  $r = 0,264$ ;  $p < 0,05$ ).

A szülők iskolázottságának korrelációját a teszteredménnyel iskolánként a 7. táblázat tartalmazza. Megfigyelhető, hogy az első és harmadik iskolában magasak a korrelációs értékek, főleg ha a második iskola adataihoz hasonlítjuk, ahol az apák iskolázottságának és a gyermekeik teszten elért eredményének korrelációs értékei csak  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

7. táblázat. A szülők iskolázottságának korrelációja a teszteredménnyel iskolánként

	1. iskola	2. iskola	3. iskola
Apa iskolázottsága	0,687	0,230*	0,712
Anya iskolázottsága	0,554	0,355	0,689

Szignifikancia-szint  $p < 0,01$ , kivéve \*  $p < 0,05$

Nemzetközi vizsgálatokra utalva Vári és mtsai. (2000) megállapítják, hogy más országokhoz viszonyítva hazánkban különösen függ a tanulói teljesítmény a szülői végzettségtől.

### A tanulmányi eredmények és a tantárgyi attitűdök

Az iskolában kapott osztályzatok, a tanulók tudása, képességei és egyéb kognitív vagy affektív változók hatnak egymásra. A tanulónál a teljesítményekről kapott visszajelzések, az osztályzat, a siker vagy a kudarc befolyásolja az attitűdök alakulását. Ez fordítva is igaz, vagyis az attitűdök is befolyásolják a tanulást, fejlődést. (Csapó, 2004)

8. táblázat. Az egyes tárgyak osztályzatainak és a velük kapcsolatos attitűdöknek az eredményei, korrelációi

Tantárgy	Attitűd		Osztályzat		Korreláció
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Matematika	3,19	1,02	3,24	1,19	0,382
Nyelvtan	3,28	0,94	3,47	1,09	0,187*
Irodalom	3,74	0,80	3,89	1,09	0,362
Informatika	4,36	0,77	4,12	1,00	0,294
Fizika	3,20	0,95	3,48	1,07	0,375
Kémia	3,85	1,03	3,56	1,17	0,458
Földrajz	3,51	1,04	3,45	1,22	0,392
Id.nyelv	3,79	1,07	3,70	1,09	0,409
Történelem	3,84	1,04	3,81	1,12	0,231
Átlag	3,64	0,96	3,63	1,12	0,436

A táblázatban szereplő minden adat szignifikáns  $p < 0,01$  szinten, kivéve \*, ahol  $p < 0,05$ .

A tantárgyak átlagait a tanulók által beírt osztályzatokból számítottam ki, miután a tanulók megadták a hetedik osztály első félévi osztályzataikat. Az adatokat a 8. táblázat tartalmazza. A táblázatban közölt adatokból kiemelkedik az informatika tantárgy osztályzatának és szeretetének az átlaga. Ezek szerint a vizsgálatban részt vevő tanulók ezt a tantárgyat szeretik és tudják is legjobban. Az informatika jegy és a tantárgy szeretete között gyenge a korreláció, de szignifikáns. A vizsgált tantárgyak közül a matematikát szeretik a legkevésbé a tanulók, és az osztályzatok átlaga is itt a legkisebb. De a fizika és a nyelvtan tantárgyak is a kevésbé kedveltek közé tartozik. Legnagyobb szignifikáns korrelációs értéket a kémia tantárgynál találunk. Legkisebb korrelációs együtthatót a nyelvtan tantárgynál találjuk. Itt közepesen erős a korreláció a tantárgy szeretete és osztályzata között. A tantárgyi osztályzatok és attitűdök átlaga szinte teljesen azonos, s a korreláció is szignifikáns közepes erősségű.

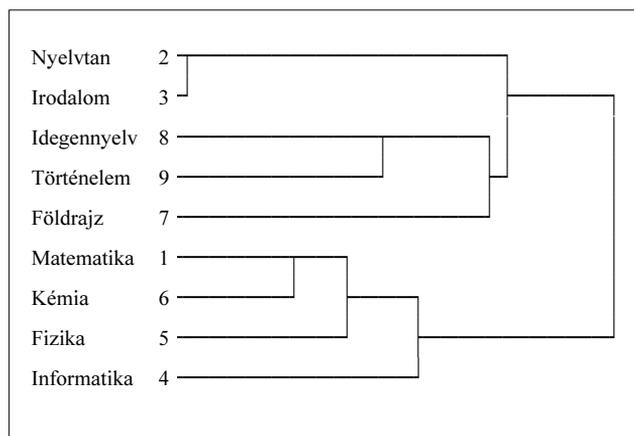
Az informatika teszten elért eredmény és az osztályzatok, attitűdök korrelációs kapcsolatát vizsgálva azt az eredményt kaptam, hogy az osztályzatok mindegyike  $p < 0,01$

szinten 0,5 fölötti értékkel korrelál a teszteredménnyel. Legerősebben a fizikajegy ( $r = 0,632$ ) és az informatikajegy ( $r = 0,621$ ). Az attitűdök közül a matematika, fizika, kémia és informatika attitűd mutat  $p < 0,05$  szinten gyenge 0,2 alatti korrelációt a teszten elért eredménnyel. Ez az eredmény egyezik a korábbi vizsgálatok eredményeivel (Csapó, 2004), ahol azt állapították meg, hogy szinte alig van együttjárás a tanulók képességei, tudása és a tantárgyakhoz való viszonya között. A több tudással rendelkező gyerekek sem szeretik jobban a felsorolt tantárgyakat, mint a gyengébben teljesítő társaik.

### Az attitűdök, osztályzatok belső összefüggései

Az attitűdök és az eddig vizsgált változók kapcsolatainak elemzése után az attitűdök belső összefüggésrendszerét elemeztem a vizsgálatban résztvevő tanulóknál. A korrelációs együtthatók a páronkénti összefüggések jellemzését teszi lehetővé, míg a klaszteranalízis módszere a kapcsolatokról kirajzolódó teljes rendszerről szolgáltat információt. (Csapó, 2004)

Klaszteranalízissel, ezen belül a távoli szomszéd módszerével Pearson-féle korrelációt használva kaptam a 4. ábrán látható dendrogramot. Jól elkülöníthető a gyerekek érdeklődését mutató ún. humán-reál tantárgycsoport. Csak a földrajz mint természettudományos tantárgy kapcsolódik a nyelvtan-irodalom és idegen nyelv-történelem párokhoz. A matematika, kémia, fizika blokkhoz csatlakozik az informatika.



4. ábra. A tantárgyak kapcsolódása a kedveltségük szerint

A tantárgyak félévi osztályzatait is megvizsgáltam a klaszteranalízis előző vizsgálatban alkalmazott beállításaival. A tantárgyak kapcsolódását a félévi osztályzatok alapján az 5. ábra mutatja. Itt már a „klasszikus” tantárgyi csoportosulás látható. Elesen elválnak egymástól az attitűdöknél is említett humán-reál tárgyak. Ez a két blokk összekapcsolódik, s csak ezekhez különállónként kapcsolódik az informatika tantárgy.

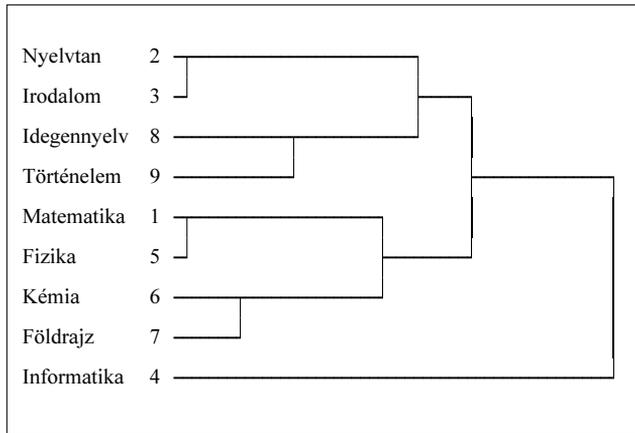
### A háttérváltozók hatásának együttes vizsgálata

Eddig több háttérváltozó (tanuló neve, szülők iskolázottsága, tantárgyak szeretete, osztályzatok) szerepét megvizsgáltam a tanulók informatika teszten elért teljesítményével kapcsolatban az egész mintán és a részmintákon is. A tanulók teljesítményét és a háttérváltozók összefüggéseit vizsgáló pedagógiai kutatások szerint ezek a teljesítményt befolyásoló változók nem függetlenek egymástól. Az alábbiakban ezeket az együttes hatásokat, ok-okozat összefüggéseket kívánom feltárni a tanulók teszten elért teljesítményei és a háttérkérdőíven adott válaszaik alapján regresszióanalízissel.

Így a többszörös lineáris regresszió lehetővé teszi annak számszerű meghatározását, hogy a tanulók informatika teszten elért eredményét mint függő változót hogyan magyarázzák együttesen a háttérváltozók mint független változók. A változók nagy száma miatt a leginkább magyarázó erővel rendelkező változók kiszűréséhez és megmagyarázott vari-

anciájuk megállapításához a lépésenkénti regresszió módszerét is alkalmazva jutottam el a 9. táblázatban szereplő eredményekhez.

Ezek szerint, mint ahogy ez várható is volt, a vizsgált tanulók informatika teszten elért eredményét a legnagyobb mértékben, a vizsgálatban megkérdézett félévi osztályzatok átlaga határozza meg ebben a modellben, ahol az összes ismert hatás 62,70 százalék. (Ez az együttjárás nem feltétlenül ok-okozati összefüggést jelent!) Ezek szerint a tanulók teljesítményét 37,29 százalékban egyéb tényezők befolyásolják ebben a vizsgálatban.



5. ábra. A tantárgyak kapcsolódása a félévi osztályzatok szerint

9. táblázat. Az informatika teszt eredményét meghatározó tényezők; regresszióanalízis

Független változók	Függő változó: informatika teszten elért eredmény			
	r	$\beta$	$r*\beta$ (%)	Szign.
Apa iskolázottsága	0,548	0,213	11,66	p<0,01
Számítógép otthon	0,514	0,213	10,93	p<0,01
Heti informatikaórák száma	0,054	0,167	0,89	p<0,01
Video magnó otthon	0,062	-0,132	-0,81	p<0,05
Előfizetett újságok otthon	0,241	0,111	2,67	p<0,05
Tanórán kívüli inform. foglalkozás	0,250	0,220	5,49	p<0,01
Osztályzatok átlaga	0,652	0,489	31,85	p<0,01
Összes ismert hatás (%)			62,70	

Jelentős magyarázó ereje van még az apa iskolázottságának és az otthoni számítógép meglétének. Szerepel a magyarázó változók között a heti informatika órák száma is. Ez a változó 0,89 százalékot magyaráz csak meg, pedig, mint ahogyan a minta jellemzésénél leírtam, a tanulók több mint harminc százaléka hetente két vagy három informatika órán vesz részt. Ezzel szemben a tanórán kívüli informatikafoglalkozásra járás magyarázó értéke több mint hatszorosa ennek az értéknek.

A 10. táblázatban szerepelnek azok a változók, melyek a normál tantervű képzésben részesülő tanulóknál az összeállított modellben a legnagyobb együttes hatást fejtik ki az informatika teszten elért eredményre mint függő változóra. Az egész mintán végzett elemzéshez hasonlóan itt is az osztályzatok átlaga, az apa iskolai végzettsége bír a legnagyobb magyarázó erővel. Figyelemre méltó, hogy itt az apa iskolázottságának a magyarázó ereje duplája az egész mintában kapott értéknek, miközben egyáltalán nem szerepel az otthoni számítógép megléte. A tanórán kívüli informatikafoglalkozásra járás az egész mintánál kapott értékhez viszonyítva nagyobb, 8,59 százalékos magyarázó erővel bír. A heti informatikaórák számának befolyásoló szerepe megjelenik ugyan a szignifikáns magyarázó értékek között, de itt is igen alacsony értékkel az egész mintához hasonlóan.

A tagozatos tantervű oktatásban részesülő tanulók informatika teszten elért teljesítményét és az azt befolyásoló háttérváltozók összefüggéseit vizsgáló regresszióanalízis eredményeit tartalmazó 11. táblázat megmagyarázott varianciaértékeit összesítve az előző vizsgálatokhoz hasonló nagyságrendet (62,79 százalék) kapunk. Ebben a modellben vi-

szont új változók jelentek meg magyarázó értékkel. Az apa iskolai végzettsége itt nem szerepel. Ez várható is volt, hiszen a tagozatos tanulók teszten elért eredménye és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció vizsgálatokor is az apák iskolai végzettsége és a gyermekeik teszteredménye között nem szignifikáns korrelációt kaptam. Az előfizetett újságok meglétét jellemző változó 11,98 százalékot magyaráz meg. Ebben a modellben a számítógép és a külön saját számítógép otthoni megléte is magyarázó erővel bír és 5,07 százalékot képvisel az informatikával kapcsolatos továbbtanulási szándék.

10. táblázat. Az informatika teszt eredményét meghatározó tényezők a normál tanterv szerinti képzésben részesülő tanulóknál; regresszióanalízis

Független változók	Függő változó: informatika teszten elért eredmény			
	r	$\beta$	$r*\beta(\%)$	Szign.
Apa iskolázottsága	0,599	0,393	23,56	p<0,01
Heti informatikaórák száma	0,042	0,203	0,84	p<0,01
Attitűdátlag	0,071	-0,170	-1,20	p<0,05
Tanórán kívüli inform. foglalkozás	0,381	0,226	8,59	p<0,01
Osztályzatok átlaga	0,661	0,574	37,93	p<0,01
Összes ismert hatás (%)			69,74	

11. táblázat. Az informatika teszt eredményét meghatározó tényezők a tagozatos tanterv szerinti képzésben részesülő tanulóknál; regresszióanalízis

Független változók	Függő változó: informatika teszten elért eredmény			
	r	$\beta$	$r*\beta(\%)$	Szign.
Osztályzatok átlaga	0,491	0,651	31,99	p<0,01
Számítógép otthon	0,491	0,651	3,58	p<0,05
Saját külön számítógép otthon	0,167	0,213	3,55	p<0,01
Továbbtanulás informatikával kapcs.	-0,279	-0,181	-5,07	p<0,05
Mióta tanul informatikát	-0,021	-0,267	0,55	p<0,01
Előfizetett újságok otthon	0,359	0,334	11,98	p<0,01
Hi-fi berendezés otthon	0,022	-0,204	-0,45	p<0,05
Automata mosógép otthon	0,345	0,189	6,50	p<0,05
Összes ismert hatás (%)			62,79	

A tagozatos tanulók teljesítményeinek összes megmagyarázott varianciájából az informatika tantárgy tanulásának időtartama nagyon kicsi (0,55%), elhanyagolható magyarázó erejű. Itt megvizsgáltam, hogy van-e kapcsolat a valamilyen tagozatos tantervű oktatásban való részvétel és az informatika tanulásának elkezdése között a vizsgálatban résztvevő tanulóknál. Keresztábra elemzést  $\chi^2$ -próbát (p<0,01) végezve megállapítottam, hogy a két változó nem független egymástól és közöttük igen szoros kapcsolat van (kontingencia koefficiens=0,831; Cramer's V=0,861; p<0,01).

Az ismertetett regressziós modellekben különböző értékű megmagyarázott varianciaértéket mutat, vagy nem is magyaráz az otthoni számítógép meglétét jellemző változó. Mindenképpen szükségesnek tartottam megvizsgálni, hogy a számítógéppel rendelkezők és nem rendelkezők teszten nyújtott teljesítményei között van-e különbség. Az adatokat a 12. és 13. táblázat tartalmazza.

12. táblázat. A tanulók teljesítménye az informatika teszten az otthoni számítógép megléte szerint, az egész mintában

	Átlag (%p)	Szórás (%p)
Nincs otthon számítógép	40,71	18,49
Van otthon számítógép	61,38	13,60

13. táblázat. A tanulók teljesítménye az informatika teszten az otthoni számítógép megléte szerint, nem tagozatosoknál

	Átlag (%p)	Szórás (%p)
Nincs otthon számítógép	40,04	18,81
Van otthon számítógép	59,32	14,42

Az egész mintában a gyerekek háromnegyedének van otthon számítógépe, és 19,49 százalék az aránya azoknak a tanulóknak, akiknek saját külön számítógépe is van otthon. Azoknak, akik valamilyen tagozaton tanulnak és van otthon saját külön számítógépük, az egész mintában 14,46 százalék az aránya.

Az egész mintán összehasonlítva a tanulók teszten elért átlagait, a számítógép otthoni megléte alapján részmintákat képezve azt az eredményt kaptam, hogy a szórások nem egyeznek, s a Welch-próba szerint az átlagok között  $p < 0,01$  szinten szignifikáns különbség van. Ha ugyanígy csak a normál tantervű képzésben részesülő gyerekeket vizsgálom, akkor a kétmintás t-próba eredményeként szintén szignifikáns különbségeket kapok a tanulók eredményeinek átlagai között ( $t=5,285$ ;  $p < 0,01$ ), a számítógéppel rendelkező tanulók javára. Tagozatos tanulóknál az így kapott eredmény nem értelmezhető, hiszen az ebbe a csoportba tartozó tanulók közül csak három gyerek nem rendelkezik otthon számítógéppel.

Ha az egész mintát az otthoni saját számítógép megléte alapján csoportosítom, akkor a saját számítógéppel rendelkezők a Welch-próba szerint  $p < 0,01$  szinten szignifikánsan jobb eredményt értek el a teszten. A vizsgált tanulók egynegyedét képviselő, otthoni számítógéppel egyáltalán nem rendelkező tanulók ebben a populációban rosszabbul teljesítenek az informatika teszten.

### Összegzés

Nem az iskolák közötti különbség vizsgálata volt a fő céloim, de mint kiderült az iskolák között is különbséget találtam. A második iskola tanulójának teljesítménye szignifikánsan jobb az elsőénél. A harmadik iskola teljesítménye nagyon ellentmondásos, mivel a két résztvevő osztályuk nagyon nagy teljesítménykülönbséget mutat. Ezek az eredmények nem meglepőek, mivel a minta jellemzéséhez rendelkezésre álló adatokból látható, hogy a második iskola majdnem minden tanulója részt vesz valamilyen tagozatos tantervű képzésben, míg a másik két iskolában nincs ilyen tantervű képzés. A teszten elért teljesítményükben a tagozatos tanterv szerint tanuló gyerekek szignifikánsan jobb eredményt értek el a nem tagozatos tanterv szerint tanuló társaiknál.

A nem találtam különbséget a fiúk és lányok teszten elért eredményei között sem az egész mintában, sem a részminták szerint vizsgálva. A tanulók félévi osztályzatainak az átlagában csak a második iskola fiú és lány tanulói különböznek szignifikánsan. A tantárgyak szeretetének az átlagában sem különböznek egymástól a nemek. Szignifikáns különbséget csak az egyes tantárgyak attitűdjeinek összehasonlításakor kaptam. Kiemelkedik az informatika tantárgy szeretetének és a félévi osztályzatának átlaga a fiúknál és a lányoknál is.

A tantárgyi attitűdök, osztályzatok összefüggéseit megvizsgálva kijelenthető, hogy nem térnek el az eredmények más, szakirodalomban közölt vizsgálati eredményektől. Az informatika tantárgy itt is különleges helyet foglal el, mintha olyan tárgy lenne, amelynek súlya nem attól függ, hogy a tanuló humán vagy reál érdeklődésű-e. Ez nem baj, hiszen az információs társadalom minden tagjának szüksége van az információk megszerzését lehetővé tevő tudásra, amelyet nagyrészt ezzel a tantárggyal lehet elsajátítani.

A szülők iskolai végzettségét és a tanulók teszten elért eredményeinek összefüggéseit megvizsgálva szintén nem találtam a korábbi pedagógiai vizsgálatok eredményeitől eltérő eredményeket. Megállapíthatom, hogy a minta egészét tekintve a szülők iskolai végzettsége hatást gyakorol gyermekük informatika teszten elért eredményére is, mint minden más tanulmányi eredményre is. Ennek a hatásnak a mértéke mintegy egynegyede az összes tanulói teljesítményt befolyásoló hatásnak az informatika teszten elért eredményeket figyelembe véve. Ezek szerint a tanulók teljesítményét 75–80 százalékban „más” tényezők magyarázhatják meg.

A tagozatos oktatásban részesülő gyerekeknél ezeket a „más” hatásokat szükséges figyelembe venni a teljesítmények vizsgálatánál, mert itt a szülők iskolai végzettségének a hatása a kapott eredmények alapján nem befolyásoló tényező, hacsak úgy nem, hogy az osztályzatok átlaga által mutatott tudásszint mégis függ a szülőktől is. Csakúgy, mint a család anyagi és kulturális háttere, amely lehetővé teszi a tanulónak az otthonában is az ismeretek, információk megszerzésének lehetőségét modern és hagyományos eszközökkel. Az iskolai hatások közül pedig döntő lehet, hogy a tanuló mennyi ideje tanulja az informatikát és jár-e esetleg külön foglalkozásra.

Az egész mintát vizsgálva ezt a tényt támasztja alá az is, hogy a számítógéppel otthon rendelkező tanulók a teszten szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint azok a társaik, akiknek nincs otthon számítógépe.

Az eredmények alapján megállapíthatom, hogy vizsgálatban részt vevő tanulók szeretik az informatikát, s lehetőségeiknek megfelelően meg is tanulják a tananyagot. Ezek a lehetőségek viszont nagymértékben függenek a család szocio-ökonómiai hátterétől.

### Irodalom

Csapó B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. 3. 343–366.  
 Csapó B. (2004): *Tudás és Iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.  
 Csíkos Cs. – B. Németh M. (2002): A tesztekkel mérhető tudás. In Csapó B. (szerk.): *Az Iskolai Tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–122.  
 Kárpáti A. (2003): Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási-nevelési kultúrájára. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 38–49.  
 Kőrösné Mikis M. (2002). Az informatika helyzete és fejlesztési feladatai. *Új pedagógiai Szemle*, 6. 35–49.  
 Oktatási Minisztérium (2000) *Kerettanterv 2000*. <http://www.om.hu/main.php?folderID=390&ctag=articlelist&iid=1&articleID=1288>

Oktatási Minisztérium (2003) *Az oktatási miniszter 10/2003. (IV.28.) OM rendelete a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról*. <http://www.om.hu/main.php?folderID=390&articleID=947&ctag=articlelist&iid=1>.  
 Oktatási Minisztérium (2004). *A Kormány 243/2003. (XII.17.) Kormány rendelete a Nemzeti Alapantertv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid>

**Ráduly Zolt**

Tiszavasvári,

Kabay János Általános Iskola

## A Nemzeti Filmiroda Korhatár Bizottságának munkájáról

*A Nemzeti Filmiroda 2004-től működő Korhatár Bizottságának tagjaiként bízunk abban, hogy a Bizottság munkájába való bepillantással, szempontrendszerünk megismertetésével és a döntési mechanizmusok hátterének feltárásával segítséget tudunk nyújtani a pedagógusoknak az iskolai munkához választható filmek körében, és abban, hogy rendet tehessenek a korhatárok körül gyakorta zajló parázs viták keltette káoszban.*

### Felülieknek vagy aluliaknak?

**A** pedagógusok munkáját kiemelten fontosnak tartjuk abból a szempontból, hogy az egyes filmek korhatár-besorolásai ne maradjanak elvi címkék, hanem a gyakorlatban is jelzésértékűek legyenek a gyermekek és serdülők, illetve a szülők számára, s ily módon közvetlenül is hatással legyenek a kiskorúak filmpreferenciájára. A pedagó-

gusok kitérített lehetősége, hogy felhívják a tanulók és a szülők figyelmét az egyes filmalkotások személyiségfejlődési és esztétikai szempontból értékes, illetve káros voltára.

### A korhatár besorolás szükségessége: a film mint szocializációs ágens

A filmalkotás és a valóság kölcsönhatására a befolyásolás és átalakítás folyamata jellemző. A filmalkotás a valóság érzékletes és élményszerű visszatükrözésével nem egyszerűen megmutatja, hanem át is alakítja azt: releváns interpretációs alternatívát kreál, és preferált modellt nyújt a lehetséges viszonyulási stratégiák rengetegében.

A befolyásolás mértékével kapcsolatban a vonatkozó tudományos elméletek alapján különböző szintek különíthetők el. A direkt hatás modellje szerint a film mindenható, közvetlen és azonnali változást tud elérni. Jó példa erre a fiatalok körében népszerű *Matrix-sorozat* (Wachowski-fivérek) által létrehozott Neo-alteregók népes csoportja. A korlátozott hatás modellje alapján a film a már meglévő véleményeket és értékeket erősíti. Szomorú példa erre az egyik amerikai iskolai lövöldözés háttérében – a számtalan meghatározó tényező között – feltárt tény, miszerint az elkövető kedvenc filmje az *Egy kosaras naplója* (Scott Kalvert) volt. (A film egyik jelenetében a főszereplő, Jim hallucinációs epizódjának megjelenítésében szerepel egy iskolai lövöldözéssorozat.) A filmélmény természetesen önmagában nem felelős a tragikus események bekövetkezéséért, de feltételezhetően meghatározó szerepet játszott a történetekben azáltal, hogy az elkövető agresszív tendenciájának realizálásához konkrét viselkedés-mintát szolgáltatott. A meghatározott feltételeket hangsúlyozó modell azt állítja, hogy a film meghatározott feltételek esetén rendelkezik erős befolyással. Ezek közül a feltételek közül az életkor kiemelkedő jelentőségű, mert gyermekek és serdülők esetében a személyiségalakulás folyamata még javában zajlik, s így a külső hatások (többek között a filmélmények) jelentős mértékben képesek formálni az egyén kognitív, érzelmi és viselkedéses mintáit.

László (1993), Kósa és Vajda (1998) magyar vizsgálatai alapján elmondható, hogy a 14–18 éves korosztálynak csaknem a fele a médiából, elsődlegesen a televízióból választ magának példaképet. Minthogy ezek a vizsgálatok a médiára s nem közvetlenül a filmre vonatkoznak, az eredmények természetesen nem alkalmazhatóak direkt módon a filmbefogadásra, de így közvetetten is felhívják a figyelmet az audiovizuális modellek szocializációban betöltött szerepének meghatározó jelentőségére.

A nem-felnőtt közönség különösen érzékeny és sebezhető a filmek üzeneteivel szemben, mert nem képes megfelelő módon szelektálni, értelmezni és értékelni az információkat. A filmválasztás és az élményfeldolgozás folyamatában emiatt nélkülözhetetlen a felnőtt – elsősorban a szülők és a pedagógusok – proaktív részvétele. A választáshoz a

---

*Mivel a tizenhat évesek nagy része számára már nem idegen a szexualitás, illetve ennek közvetlen megtapasztalása, erről így vélekedik a szempontrendszer: „az intim szexuális tevékenység visszafogott, stilizált képi ábrázolása, valamint erre vonatkozó közvetett verbális utalások megengedettek.” Am akárcsak az erőszak esetében, itt sem mellékes az üzenet mibenléte: „Ebben a vonatkozásban károsak lehetnek azok a filmalkotások, amelyekben a szexualitás tisztán az ösztönkielégülés eszközeként jelenik meg, a nemek sztereotíp képe túlságosan nyersen ábrázolódik, illetve ha a nők szexuális objektum szintjére redukálódnak.”*

---

korhatár besorolás, a feldolgozáshoz pedig a médiaoktatás nyújt elengedhetetlen szakmai támpontot.

A mozgóképről szóló 2004. évi II. törvény rendelkezésének értelmében a Nemzeti Filmiroda keretein belül működő Korhatár Bizottság végzi a Magyarországon moziban, DVD-n, illetve VHS-en forgalmazott filmek korhatár-besorolását, és javaslatot tesz a Nemzeti Filmirodának a korhatárokról vonatkozóan. A korhatárokról vonatkozó végső döntés joga a Nemzeti Filmirodához tartozik. Az azóta eltelt két év folyamán talán már – illetve a televíziós gyakorlat okán már korábbról is – köztudott tényné vált, hogy a bizottság a filmeket öt életkori kategóriába sorolja. Célunk az ifjúságvédelem – javasolt korhatáraink nem tiltó-, hanem tájékoztató jellegűek. Tájékoztatást nyújtunk az elsődleges szocializációs közeg, a családok, szülők számára, és igyekszünk megkönnyíteni az iskolák, tanárok munkáját is (ezen nem feltétlenül csak a mozgóképzésben felhasznált anyagok kiválasztási szempontjait értjük).

### **Szempontok a mozgókép és médiaismeret tantárgy, illetve a korhatárok összefüggéseihez**

Ne legyenek illúzióink arra nézve, hogy a korhatár-kategória megjelölése bármilyen szankciót vonhat maga után moziban vagy videotékában. Mindössze informáló jelleggel működik: képet ad arról, hogy, egy bizonyos szempontrendszer által behatárolhatóan, milyen minőségű és mennyiségű erőszakot, illetve szexualitást „tartalmaz” – csúnyán szólva, de a szó mégis kifejezi a kategorizálással okvetlenül együtt járó, a lényegi tartalomra nem vonatkozó, szükségszerű egyszerűsítést. A forgalmazó feladata (1) a korhatár megfelelő feltüntetése nemcsak közvetlenül valamennyi hordozón – kópián, DVD-n, VHS-en – amelyek esetében a vetített film előtt a korhatár besorolást jelző piktogramnak és feliratnak kell megjelennie –, hanem valamennyi reklámfelületen, melyet a média a filmnek szentel – trailerek, tévészpótok, plakátok, újság és internetes hirdetések. Ha a forgalmazó ennek eleget tett – sajnos két év után is példa van arra, hogy helytelenül jelennek meg korhatárok, sőt egy videotékába betévedt látogató még számtalan „korhatár nélküli”, azaz korhatárt fel nem tüntető videóval, DVD-vel találkozhat –, ekkor gyakorlatilag a korhatár piktogram „beteljesítette” küldetését. Ezután csak a szülőknél, pedagógusoknál múlik, hogy élnek-e a gyermekek filmválasztását befolyásoló lehetőségükkel, meg természetesen a jóindulatú pénztárosnál, aki az „utolsó szó jogán” még ejtethet pár szót a sorban ácsorgó kisgyerekeknek arról a, mondjuk, tizenhét évesen aluliaknak nem ajánlott filmről, amelyre éppen jegyet akar váltani.

A Korhatár Bizottság indulásakor, a 2004. évi II. törvény értelmében öt tagot, jelenleg, a 2006. évi XLV. törvény a mozgóképről szóló 2004. évi II. törvény módosításáról értelmében hét tagot számlál. A bizottság összetételéről álljon itt egy idézet az utóbbi dokumentumból: „23. § (1) A hét tagból álló Korhatár Bizottság összetétele a következő:

- a) kettő, a média gyermekek fejlődésére gyakorolt hatására vonatkozóan szakmai tapasztalattal rendelkező pszichológus végzettségű személy,
- b) kettő, a filmterjesztés vagy a mozgóképzés területén szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógus végzettségű személy,
- c) kettő, a média gyermekek fejlődésére gyakorolt hatására vonatkozóan szakmai tapasztalattal rendelkező felsőfokú végzettségű személy,
- d) a filmterjesztők egy képviselője.

(2) Az Oktatási Minisztérium, az Ifjúsági, Szociális és Családügyi Minisztérium, a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma és az Országos Rádió és Televízió Testület egy-egy, a gyermek- és ifjúságvédelem területén tapasztalattal rendelkező delegáltja a Korhatár Bizottság ülésein szakértőként részt vehet.”

A Korhatár Bizottság által követett besorolási eljárás szakmai szempontjainak megalkotásakor természetesen figyelembe vették az ORTT-ben már alkalmazott szempontrendszert. Gyakorlatilag a két szempontrendszer között csak árnyalatnyi különbségek fedezhetők fel. A következőkben lássuk az egyes filmtörvény által meghatározott kategóriákat és a besorolás pedagógiai-pszichológiai-filmtudományi szempontjait. A filmtörvény vonatkozó szövegeit – 2004. évi II. törvény a mozgóképről 21. § – szó szerint idézzük, de a besorolás szakmai szempontrendszerét a terjedelme miatt nem áll módunkban teljes egészében közölni. (2)

### ***I. Kategória: korhatárra való tekintet nélkül megtekinthető filmalkotások***

Erről a kategóriáról így ír a filmtörvény: „Azt a filmalkotást, amely korhatárra tekintet nélkül megtekinthető, az I. kategóriába kell sorolni.” Olyan filmalkotásokról van szó ebben az esetben, amelyek vagy gyermeknek készültek, vagy – bár nem kifejezetten az ő számukra születtek -, mégsem tartalmaznak ártalmas elemeket, illetve a filmek mindkét esetben érthetőek a tizenkét éven aluli néző számára. Erről így ír a szempontrendszer:

„Az ilyen módon besorolt filmalkotás, különös tekintettel az erőszak ábrázolására:  
– nem tartalmazhat olyan mértékben félelmet és támadó indulatot keltő jelenetet, amelyet a 12 év alatti gyermek még nem képes feldolgozni;

– nem közvetíthet olyan magatartásmintákat, amelyeken keresztül az erőszak kritika nélkül jelenik meg, és amelyet a gyermek nem képes fikcióként értelmezni.”

A szempontrendszer fő forrása – az ORTT-nek a vonatkozó pedagógiai-pszichológiai szakirodalomra alapozódó tanulmánya (3) – egyrészt abból indul ki, hogy a gyerekek tíz éves korukig nem képesek a komplex cselekményvonalat követni, másrészt hogy a valóságot a fikciótól való elválasztás képessége is fokozatosan alakul ki náluk: körülbelül a harmadik és a negyedik életév fordulóján válik szét a kettő, és az sem mellékes, hogy a gyermekek ebben a korban még jelentősen azonosulnak a figurákkal. „Ugyanakkor a kisebb gyermekeknél már a sötétebb, homályos jelenetek, gyors vágások vagy hangos, fenyegető háttérzajok is izgatottsághoz vezetnek, vagy félelmet kelthetnek” – írja a tanulmány. Az I. kategória tipikus példái az „ártalmatlan” mese- és rajzfilmek (*Stuart Little*), illetve az egyszerű, követhető történettel bíró családi filmek, valamint egyes természetfilmek, útifilmek.

### ***II. Kategória: 12 éven aluliak számára megtekintése nagykorú felügyelete mellett ajánlott***

A Filmtörvény vonatkozó szövegrészelete: „Azt a filmalkotást, amely tizenkét éven aluli nézőben félelmet kelthet, illetve amelyet koránál fogva nem érthet meg vagy félreérthet, a II. kategóriába kell sorolni. A II. kategóriába sorolt filmalkotások a széles körű nézőközönség részére szánták, ám tartalmazhatnak olyan elemeket, amelyek számukra nehézséget jelenthetnek a látottak önálló értelmi és érzelmi feldolgozásában. Itt már komoly társadalmi problémák filmes feldolgozásai is szóba jöhetnek, vagy olyan minőségek, mint az ironia (például: *Zimmer Feri*). A korosztály-specifikus lelki sajátosságok figyelembevétele itt is elengedhetetlen a korhatár meghatározásánál: az eszményképeket kereső fiatal könnyen azonosul a hősökkel, így az általuk alkalmazott esetleges erőszaknak erkölcsileg igazolhatónak kell lennie. Ami a szexualitást illeti: ebben a korban épp a nemi szerepek tanulási folyamatai zajlanak.

### ***III. Kategória: 16 éven aluliak számára nem ajánlott***

A Filmtörvény erről a kategóriáról így nyilatkozik: „Azt a filmalkotást, amely alkalmas a tizenhat éven aluliak fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésének kedvezőtlen be-

folyásolására, különösen azért, hogy közvetett módon utal erőszakra, illetve szexualitásra, vagy témájának meghatározó eleme az erőszakos módon megoldott konfliktus, a III. kategóriába kell sorolni.”

Íme a szempontrendszer vonatkozó része: „A 16 és 18 év közötti korosztály már komoly médiatapasztalattal rendelkezik, többnyire könnyen felismeri azokat a műfajokat, amelyeknek meghatározó eleme az erőszakos módon megoldott konfliktus, mint például az akciódús, a közönség szórakoztatásához hangsúlyos látványelemeket felsorakoztató filmek, így azokat annak megfelelően, azaz a hétköznapi valóságtól távol eső fikcióként, egyfajta modern meseként kezelik. Nem megengedhetők azonban az erőszak nyersebb, direkter formái realitás-közeli kontextusban, amelynek feldolgozása nem annyira a médiatapasztalatoktól, sokkal inkább a befogadó élettapasztalataitól függ.” Elsősorban a társadalmilag káros üzeneteket – például az erőszakot dicsőítő, közvetítő filmalkotások okozhatnak gondot ennél a korosztálynál. Mivel a tizenhat évesek nagy része számára már nem idegen a szexualitás, illetve ennek közvetlen megtapasztalása, erről így vélekedik a szempontrendszer: „az intim szexuális tevékenység visszafogott, stilizált képi ábrázolása, valamint erre vonatkozó közvetett verbális utalások megengedettek.” Am akárcsak az erőszak esetében, itt sem mellékes az üzenet mibenléte: „Ebben a vonatkozásban károsak lehetnek azok a filmalkotások, amelyekben a szexualitás tisztán az ösztönkielégülés eszközeként jelenik meg, a nemek sztereotip képe túlságosan nyersen ábrázolódik, illetve ha a nők szexuális objektum szintjére redukálódnak.” Ilyen besorolást kapott például az *Afrikai szeretők*, a *Transamerica*, a *belső ember* vagy a *Capote*.

#### **IV. Kategória: 18 éven aluliak számára nem ajánlott**

„Az a filmalkotást, amely alkalmas a kiskorúak fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésének kedvezőtlen befolyásolására, különösen azért, hogy meghatározó eleme az erőszak, illetve a szexualitás közvetlen, naturális ábrázolása, a IV. kategóriába kell sorolni” – rendelkezik a Filmtörvény az utolsó előtti kategóriáról. A halmozottan előforduló és/vagy durva, brutális, részletezően, naturálisan ábrázolt erőszak indokolhatja a kategóriába sorolást, különösen, ha káros üzenettel társul (tipikus példa lehet erre a *Motel*, amely valamennyi, az imént is csak részleteiben felsorolt, a kategóriát kielégítő erőszak-ábrázolási kritériumnak megfelel, nem beszélve a társadalomra – és a társadalom felől – nézve destruktív, káros, a kiskorúak világképét egyértelműen kedvezőtlen irányba befolyásoló üzenetet hordoz.) A közelmúltban besorolt IV. kategóriás filmek egyike például az *Underworld: Evolution* volt, amely halmozottan tartalmaz végtelen erőszakos jeleneteket, illetve az *Elemi ösztön 2*, amely a szexualitást tekintve hordoz negatív üzenetet, illetve tárgyiasítja el a résztvevőit.

Szexualitás tekintetében ez a korhatár olyan filmeket jelöl, melyekben a szexuális aktus naturálisan, részleteiben ábrázolódik ugyan, azonban nem meríti még ki a pornográfia fogalmát. Ennek elbírálására olyan szempontok lehetnek irányadóak a bizottsági tagok számára, mint:

- „a szexuális ábrázoláshoz, illetve témához erőszak kapcsolódik, különösen, ha az kiskorúakat érint;

- a promiszkuitás és a prostitúció idealizáltan jelenik meg, vagy ártalmatlanként tűntetik fel;

- azt a benyomást keltik, hogy a szexuális kielégülés központi értékét nyújtja az emberi létezésnek;

- az embereket szexuális fogyasztási cikké alacsonyítja, vagy a nemi szerveik kihangsúlyozásával szexuális tárgyként ábrázolja.”

### V. kategória: Csak felnőttek számára ajánlott

„Azt a filmalkotást, amely alkalmas a kiskorúak fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésének súlyosan kedvezőtlen befolyásolására, különösen azért, hogy pornográfiát vagy szélsőséges, illetve indokolatlan erőszakot tartalmaz, az V. kategóriába kell sorolni. Az ilyen filmalkotás minősítése: csak felnőttek számára ajánlott” (4) – rendelkezik a Filmtörvény a legutolsó kategóriáról.

Tekintettel a probléma érzékenységre, azaz a negyedik és az ötödik kategória közti, első pillantásra talán nehezen megragadható különbségekre, álljon itt a szempontrendszer vonatkozó része teljes egészében az V. korhatár-kategóriáról:

„Azok a filmalkotások, amelyek nem sorolhatók be sem a IV., sem az ennél alacsonyabb kategóriák valamelyikébe – tekintettel azok tartalmára vagy a téma feldolgozásának módjára. Tekintettel a törvényben megfogalmazott kritériumokra, azáltal, hogy az erőszak szélsőséges illetve indokolatlan módon jelenik meg, az V. kategóriába sorolandók azok a filmalkotások:

– amelyekben az egyes erőszakos cselekmények oly mértékben elhúzódóan és kegyetlen részletességgel kerülnek ábrázolásra, hogy az messze túllépi a dramaturgiailag szükséges szerűt;

– amelyekben az erőszak nem játszik integráns szerepet a cselekmény, a jellemek vagy a téma kibontásában, vagyis ha felismerhető ok nélkül, túlzón, csak magáért az erőszakért van jelen, kiindulva abból a feltételezésből, hogy az erőszak a nézők számára attraktív, figyelemfelkeltő hatású, ezért magasabb nézettséget garantál.

Ugyancsak az V. kategóriába kell sorolni azokat a filmalkotásokat, amelyek a kiskorúak fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésének súlyosan kedvezőtlen befolyásolására alkalmasak, azáltal, hogy:

– az ábrázolt erőszakos cselekedetek szandiztikus módon kerülnek ábrázolásra, azaz az erőszak elkövetése vagy az áldozat szenvedése kapcsán érzett öröm vagy élvezet dramaturgiailag kiemelt;

– az erőszak ábrázolása olyan hatással bír, hogy képes érzelemmentes, cinikus, mások sorsa és szenvedése iránt eltompult magatartást kiváltani vagy megerősíteni.”

Súlyosan ártalmas hatása miatt a Bizottságnak az V. kategóriába kell sorolnia azokat a filmalkotásokat, amelyekben az erőszak brutalitása és kegyetlensége olyan módon kerül ábrázolásra, hogy azt értelmetlenné vagy éppen dicsőségesnek tüntetik fel. Ennek meghatározásakor a Bizottságnak figyelembe kell vennie a IV. kategóriánál rögzített korlátozásokat.

A Bizottságnak a pornográfia fogalmának értelmezésénél a Btk. 195/A. § (6) bekezdésében foglalt meghatározást kell figyelembe vennie, miszerint: „pornográf képfelvétel, illetve pornográf jellegű műsor a nemiséget súlyosan szeméremszérvő nyíltsággal ábrázoló, célzatosan a nemi vágy felkeltésére irányuló cselekvés, ábrázolás.” Ennek tükrében pornográfiaféként minősíthető, amennyiben a szexualitás ábrázolása során az összes alábbi jellemző szempont jelen van:

– az ábrázolás célja túlnyomórészt vagy kizárólagosan a nézőt szexuálisan izgalomba hozni;  
– a szexualitás ábrázolása minden érzelmi kapcsolati összefüggést nélkülöz;  
– az emberi ábrázolásmód egy bármikor kicserélhető szexuális tárgy szintjére redukálódik, amely csupán a szexuális vágy kielégítésére szolgál;

*Az erőszakhoz hasonlóan lényeges, bár kevésbé tárgyalt kutatási terület a televízió szexualitásra gyakorolt hatásának pszichológiai vizsgálata. Kutatások igazolták, hogy az erőszak és a szexualitás együttes megjelenése fokozza az agresszivitást, illetve a szexualitást és erőszakot is tartalmazó filmek nagyobb agresszivitást váltanak ki, mint a csak erotikus tartalmúak.*

– a szexualitás úgy jelenik meg, mint kizárólagos megnyilvánulása az életről alkotott felfogásnak;

– a nemi szervek felnagyított, durván kihangsúlyozott módon kerülnek ábrázolásra.

Ugyancsak az V. kategóriába szükséges sorolni azokat a filmalkotásokat, amelyek a kiskorúak fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésének súlyosan kedvezőtlen befolyásolására alkalmasak azáltal, hogy a szexualitás ábrázolása az alábbi elemek valamelyikével párosul:

– pártolja a fizikai és egyéb erőszakot a szexuális érdekek keresztülviteléhez;

– a szadista magatartást, mint a szexuális élvezet forrását propagálja;

– a nemi erőszakot az áldozat szempontjából kívánatosnak, az áldozat által kiprovokálnak, esetleg számára élvezetesnek ábrázolja vagy tünteti fel;

– a filmalkotás egészét tekintve valamelyik nemet lealacsonyító módon kezeli, emberi méltóságában sérti;

– jelentős mértékben tartalmaz olyan ábrázolásokat, amelyek személyeket szexuális orientációik miatt degradáló módon kezel.

Szexualitás tekintetében a kategória „mintadarabja” lehetne *A pokol anatómiája* című film, amely pornográf elemektől nyüzsgő, válogatott perverziók világába kalauzolja a nézőt, s mindezt „művészet” címszó alatt teszi, holott esztétikai értelemben nem a legemlékezetesebb munka. Az erőszaknak a legmagasabb kategóriában való megjelenésére pedig a *Cannibal Holocaust* a példa, melyben a szexuális aberrációk mellett az emberrel és állattal való, eltárgyasított, kegyetlen bánásmód társul egy közepesen is rosszabb film gyenge megvalósításával (nem beszélve a kannibál törzs leegyszerűsítő, elferdítő ábrázolásának antropológikus vonzatairól). A *Cannibal Holocaust* az indokolatlan erőszak tipikus példája.

### A mozgókép megértésének fejlődéslélektani aspektusai

Kósa Éva pszichológus a *Szemben a képernyővel* című, Vajda Zsuzsannával közösen (1998) írt könyvében és *A média szerepe a gyermekek fejlődésében* (2004) című előadásában beszélt arról, hogy a mozgóképen (tévében, filmen) látottak megértésének összetevőit elemezve megfigyelhető, hogy a megértés és értelmezés fejlődése együtt jár a gyerekek életkorával és értelmi fejlettségével. Ez az összefüggés megfigyelhető a mozgókép nyelvének dekódolásánál, a történeteknek a megértésénél, a filmes realitás és a szereplők megítélésénél egyaránt. Például az óvodáskorú gyermekek nem tudják helyesen értelmezni a beállításokat. Amikor egy felvételen két szereplő párbeszédét a klasszikus beállítás-ellenbeállítás konvenciójának megfelelően építi fel a jelenet, akkor hol az egyik, hol a másik szereplőt látjuk. Ilyenkor az idősebb gyermek és felnőtt természetesen tudja, hogy mindkét szereplő jelen van, és egymással beszélgetnek, de a kisgyermek hajlamos úgy értelmezni a felvételt, hogy a nem látott szereplő ténylegesen eltűnik. Hasonló hatás figyelhető meg a közeli és távoli felvételek esetében. Az ugyanarról a személyről készült közeli és távoli képeket a gyermekek hajlamosak két külön személynek megélni. A cselekmény tördelt ábrázolása – kép, a montázs és a narratív szerkezet filmes konvenciói – a kisgyermek számára nem érthetőek. Ebben az időszakban még úgynevezett szinkretikus sémában (Piaget) gondolkozik a gyermek, amelynek fő jellemzője a tagolatlanság, a rész-egész viszony tisztázatlansága. Az is szembeűnő, hogy a kognitív fejlődéssel, a szinkretikus sémák eltűnésével és az ún. műveleti gondolkodás (szintén Piaget) 7–8 éves kor körüli kialakulásával a film megértésben is általában 7–8 éves kor körül fordulat figyelhető meg. Ettől az életkortól kezdve a gyerekek már tisztában vannak azzal, hogy a televíziós műsorok (és a filmek) szereplői többnyire színészek, az audiovizuális anyagok zöme „gyártott”. Tisztázódik a rész-egész viszony, kialakul a decentrálás és fejlődik a párhuzamos feldolgozás képessége, növekszik a figyelem terjedelme, melynek

eredményképp képessé válnak a nem túl bonyolult történeteket, a cselekményt a szét-tördelt ábrázolás ellenére helyes sorrendben értelmezni, és a szereplők indítékait figyelembe venni.

Mivel a gyerekek gyakran évekig nem értik meg vagy félreértik a mozgóképen látottakat, ezért a nem nekik szóló, erőszakkal, brutalitással, szexualitással való találkozás kiszámíthatatlan következményekkel járhat. „A feldolgozatlan élmények, a meg nem értett szorongató cselekmények, azok véres, de sokszor megtorlatlan következményei bizonyítottan káros hatásúak. Növelhetik az agressziót, szorongásos vagy vegetatív tüneteket okozhatnak, sokszor ok nélkülűnek látszó viselkedészavarokhoz vezetnek, és erős befolyást gyakorolnak a felnőttek világáról, annak működéséről alkotott képre” – állítja a szakértő. (Kósa, 2004) Emellett a meg nem értett tartalmak, a látott viselkedések indítékainak, következményeinek félreértelmezése vagy fel nem ismerése a pozitív modellálás esélyét is csökkenti. Éppen ezért elengedhetetlen lenne a szülők és a tanárok aktív, tudatos stratégiával bíró részvétele abban, hogy a mozgóképi információkat az adott gyermek számára megfelelően tolmácsolják és érthetővé tegyék.

### Erőszak és szexualitás

A mozgóképen megjelenő erőszak hatásával kapcsolatos pszichológiai szempontú kutatásokról jó áttekintést nyújt Stachó László és Molnár Bálint (2003) *Médiaerőszak: tények és mítoszok* című tanulmánya. A szerzők által bemutatott témákban készült metaelemzések – az empirikus tanulmányok eredményeinek statisztikai összességei – arról tanúskodnak, hogy az erőszakot ábrázoló média elsődleges hatásai a következők: az erőszakos, illetve más módon agresszív viselkedés fokozódása (első helyen), a veszéllyel járó viselkedésfajták – köztük a megnövekedett alkoholfogyasztás és dohányzás – megszorodása, valamint a türelmetlenebb szexuális aktivitás – így a szexuális aktus – gyorsabb lefolytatása. Az agresszió fokozódása mögött elsősorban utánzásos tanulás (a gyermekek a szereplőkkel való azonosulás révén lemásolják és belsővé teszik az erőszakos audiovizuális modellek viselkedését) és a deszenzitizáció (az erőszak a gyakori megjelenésének következtében a mindennapi élet megszokott részévé válik, s így fellép az elfáradás jelensége) pszichológiai mechanizmusai állnak.

Az erőszakhoz hasonlóan lényeges, bár kevésbé tárgyalt kutatási terület a televízió szexualitásra gyakorolt hatásának pszichológiai vizsgálata. Kutatások igazolták, hogy az erőszak és a szexualitás együttes megjelenése fokozza az agresszivitást, illetve a szexualitást és erőszakot is tartalmazó filmek nagyobb agresszivitást váltanak ki, mint a csak erotikus tartalmúak. (Tannenbaum, 1985)

Kis Judit (2004) kutatásának elméleti bevezetőjében kiemeli: a pszichoszexuális fejlődés szempontjából meghatározó, hogy a gyerekek milyen formában találkoznak először a nemiségre vonatkozó ismeretekkel. A nemi identitás 3–4 éves korban kezd kialakulni, és egészen a serdülőkorig fokozatosan stabilizálódik. A fejlődési folyamatban nagy szerepe van a felnőttek által nyújtott modellnek, a kortársak hatásának és a társadalmi mediális-filmes üzenetek sorának. A szexuális érettség bekövetkeztéig nemcsak a kortárs kapcsolatokról, hanem a képernyőről is rengeteg szexuális tartalmú képi élmény éri a gyerekeket. A filmekben megjelenő naturális pornográf ábrázolásmód nyomán a nemiségre vonatkozó benyomásokat a kisgyermek – a szexualitással kapcsolatos ismeretei hiánya miatt – az agresszivitással társítja („a szexuális aktus résztvevői bántják egymást”), és ha ezekre nem kap a gyermek magyarázatot, akkor félelmet, szorongást vagy undort válthatnak ki, meghatározva ezzel a szexualitáshoz való későbbi viszonyulást. A gyerekek fantáziájában a látott képek felértékelődnek, bizonyos fókig rögzülnek, és generalizált izgalmi állapotot hoznak létre. A negatív hatás azonban nemcsak a megelőző alapvető szexuális ismeretek miatt léphet fel, hanem a már konkrét ismeretekkel vagy akár ta-

pasztalatokkal rendelkező gyermekek, serdülők és felnőttek esetében is fokozhatja a szorongást. A filmek normaképző szerepe miatt a nézőben önértékelési zavar alakulhat ki, mert hajlamos saját testi adottságait és szexuális teljesítményét a filmen látott tökéletes prototípushoz hasonlítani. További veszélyt jelent a szexuális szokások sztereotipizált ábrázolása, melynek eredményeképpen általános nézetté válik a szexualitás testiségre való redukciója és következmények nélküli jellege. Ily módon a televízió és a film a rosszul választott alkotások esetén és a feldolgozás híján felerősítheti a személyiségben már meglévő szorongásokat és esetleges devianciát, és fokozhatja a szexuális szokások terén jelentkező sztereotipizálást, ám ugyanakkor megfelelő ismeretterjesztéssel pozitív választ is adhat a nemiséggel kapcsolatos kérdésekre.

### **A korhatár besorolás szerepe a mozgókép és médiaismeret tantárgy oktatásában: módszertani szempontok szaktanároknak**

A mozgókép- és médiaismeret tantárgy megjelenése megelőzte a Korhatár Bizottság intézményes működésének kezdetét (természetesen korhatár-besorolások korábban is születtek, csak nem egy öttagú bizottság döntései alapján). A tantárgy illusztrációs korpusza nyilvánvalóan nem elsődlegesen olyan szempontok alapján épült és épül fel, hogy a meghatározott korhatár az adott korosztálynak éppen ajánlja, avagy nem. Amennyiben például a hosszú beállítás illusztrálására egy Jancsó-film egyik jelenetének órai felhasználása mellett dönt a pedagógus, nem állíthatjuk, hogy helytelenül teszi, akkor sem, ha a film korhatára nem felel meg a diákok korosztályának. Figyelembe kell venni ugyanis azt a tényt, hogy egy, a nagyjátékfilm globális kohéziójából kiragadott, így ebből a szempontból számításba nem vehető filmrészlet sokszor kevésbé terheli meg lelkileg a nézőt, mint ha a jelenettel az „egészsébe” ágyazva, a filmalkotás egészének részeként szembesülne.

A legjobb példa erre a thriller műfaja, amely nem feltétlenül a durva erőszak látványára, hanem – ideális esetben – az okosan adagolt feszültségre, suspense-re épülve kelt folyamatos, egyre növekvő félelemérzetet a nézőben. Ennek a manipulatív feszültség-adagolásnak a szokásos cselekménybeli mintázata általában egy főhős és az őt fenyegető veszély kapcsolatán alapul – a néző ebben az esetben a főhőssel azonosul és a fenyegettség érzete a történet előrehaladtával így egyre nő – szereplőben, nézőben egyaránt. A néző osztozik a rettegésben a karakterrel – ezért is fontos, hogy a hollywoodi dramaturgia bevett szokásai szerint ilyenkor a történet feloldással zárul, azaz a „jó” hős megmenekülésével.

Természetesen ez a séma nem törvényszerű. Nehezebb eset az a filmtípus, amelyik átveri a nézőjét: például megkedveltet vele egy karaktert, majd végül egy csavarral a másik oldalra állítja (mondjuk kiderül róla, hogy ő a főgonosz), vagy hasonlóan zavaró lehet a nyitott történetlezárás. *A bárányok hallgatnak* című filmben – amely műfajának egyik legkiválóbb darabja – nem is kizárólag az üldözött sorozatgyilkostól rettegünk, hanem a főszereplő Jodie Fosterhez felérő „partnertől”, a pszichopata Hannibáltól (Anthony Hopkins), aki az idő múlásával egyre közelebb kerül a nyomozónőhöz – és személye sem egyértelműen taszító már a néző számára. Ez a film jó példa a karakterjellemzésben és a szereplők közti viszonyban megvalósuló finom ábrázolására – ám ezeknek az árnyalatoknak a megkülönböztetésére, azonosítására és „helyre tevésére” nagy fokú szellemi érettségre és nem utolsósorban filmes jártasságra van szükség.

Az említett karakter-csavaron kívül „veszélyes” típus még a nyitott végű történet – ilyen a *Rémálom az Elm utcában* végén ismét felbukkanó Freddy, a szereplők álmainak gyilkosa. Ez a film egyébként azért is különösen zavaró, mert történetében nem válik el élesen a valóság és az álom világa: nemcsak ezzel a fogással tartja bizonytalanságban a nézőt, hanem végül a váratlan, sokkoló lezárással kifejezetten frusztrálja is a „minden-jó-ha-vége-jó” mesei sémájához szokott nézői lelket.

Vagy vegyünk egy klasszikus dramaturgiai sémákkal operáló filmet, a 2000-es *Temetetlen múltat*, melyben egy izolált helyen éldegelő házaspár történetét ismerhetjük meg. A film annak ellenére működik, hogy az első pillanattól nyilvánvaló, melyikükkel nincs rendben valami, és melyik szereplőt kell „félteni” ezentúl a nézőnek. Mégis, olyan érzékkel teremt vészjósló atmoszférát és adagolja a feszültséget a rendező, és olyan profin ijeszt ránk „váratlanul”, hogy óhatatlanul is a thriller hatása alá kerülünk. Ha azonban egy kiragadott jelenettel szeretnénk illusztrálni a thriller műfaji sajátosságait – mondjuk egy médiaóra keretein belül –, a film hatása sokkal redukáltabb lehet, hiszen nem alakul ki érzelmi viszonyunk a szereplővel, nem vagyunk „benne” a történet folyásában, s egyáltalán: nem vagyunk a filmben. Erős állítás lenne azt mondanunk, hogy „csupán” egy kádban kalimpáló embert látunk, akit egy másik fojtogat – mégsem állunk messze a valóságtól. Érdemes ezért a médiatanárnak az adott, kritikus filmrészlet esetében annak hosszúságával kontrollálni a tanulóknak a látottaktól való érzelmi függését.

Gondosan kell kiválasztanunk az adott filmrészletet. A szélsőséges erőszak vagy szexualitás látványa ugyanis már önmagában, kohezív közegétől leválasztva is káros hatással lehet a kiskorúakra. Erre most azért nem térnénk ki részletesen, mert nem feltételezzük, hogy a jóízű médiatanár feltétlenül, csakis egy-egy indokolatlan, szélsőséges erőszakot tartalmazó filmrészlettel tudja illusztrálni a tananyagot. A filmműfajok órai tárgyalásakor is érdemes szót ejteni a B-mozikról, melyek nemcsak budget-szempontról, hanem gyakran tartalmi-esztétikai értelemben is kevesebb eredetiséget tudnak felmutatni a remekebb zsánerdarabokhoz képest. Ha ilyenkor kerül elő egy-egy hasonló filmrészlet – kellő tanári hozzáértéssel értékelve –, kifejezetten ízlésformáló szerepet is betölthet. Hiszen így talán megvan az esély arra, hogy egy videotékába egyedül betévedve a kiskorú önállóan hoz megfontolt, helyes döntést – vagy ha nem, legalább az órán kapott tudással megtámogatva nézi a filmet.

### Jegyzet

(1) A mozgóképről szóló 2004. évi II. törvény, 24. § – (2): Ha a filmterjesztő az Iroda korhatár besorolása nélkül terjeszti a filmalkotást, illetve, ha az Iroda döntése ellenére a korhatár szerinti jelzés hamis módon, vagy hiányosan kerül feltüntetésre, az Iroda a filmterjesztőt, illetve a jogellenes helyzet kialakulásáért felelős személyt vagy szervezetet a 33/A. §-ban meghatározott mértékű bírság megfizetésére kötelezi.”

(2) Az érdeklődők a [www.nemzetifilmiroda.hu](http://www.nemzetifilmiroda.hu) weboldalon a teljes szöveget megtekinthetik.  
(3) KÖZLEMÉNY az ORTT 1494/2002. (X.17.) sz. határozatáról (<http://www.ortt.hu/kozlemenyek/20021018-1.htm>)  
(4) A mozgóképről szóló 2004. évi II. törvény, III. fejezet, 21. §., e) pont

### Irodalom

Kiss J. (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 35–59.  
Kósa É. – Vajda Zs. (1998): *Szemben a képernyővel: az audiovizuális média hatása a személyiségre*. Eötvös József Kiadó, Budapest.  
Kósa É. (2004): *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. Mindenttudás Egyeteme, V. szemeszter, 9. előadás. november 8.  
László M. (1993): Példa-kép: A tizenéves korosztály értékvalasztása és a média. *Jel-kép*, 3. 33–49.

Stachó L. – Molnár B. (2003): *Médiaerő-szak: tények és mítoszok*. Médiakutató, Budapest. URL: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2003\\_04\\_tel/02\\_mediaeroszak,2006-04-22](http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak,2006-04-22).  
Tannenbaum, P. M. (1985): *A televíziózás szociálpszichológiája*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.  
KÖZLEMÉNY az ORTT 1494/2002. (X.17.) sz. határozatáról. (<http://www.ortt.hu/kozlemenyek/20021018-1.htm>)

### Vörös Adél – Fecskó Edina – Bálint Kati

Nemzeti Filmiroda; Korhatár Bizottság – Korhatár Bizottság; Zsámbék, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológia és Szociálpedagógia Tanszék; PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola – Budapest, Deák Ferenc Középiskolai Kollégium

# Gyermek-kör

## *A gyermekmotívum a kortárs iráni filmben*

*Az iráni gyermekkor sajátossága abban rejlik, hogy gyermekhez nem hozzárendelhető funkciókat kényszerít rá az iszlámban vagy a történelmi helyzetben gyökerező társadalmi viszonyrendszer.*

**A**mikor a kortárs iráni filmekben a gyermekmotívum értelmezési lehetőségeit vizsgáljuk, kézenfekvő magyarázatként adódnak a cenzúra megszorításai és a finanszírozás könnyítése. A vallási alapú nagyon szigorú cenzúra kevésbé szigorú a gyerekekkel kapcsolatban, így könnyű elfogadni, hogy az egyébként a női sorsok mélységeit szívesen bemutató alkotó a cenzurális megkötések miatt a gyerekek történetei felé fordul. Az is közismert tény, hogy Abbas Kiarostami első rövidfilmjeit az Iráni Nevelési Intézet finanszírozta, valamint az Ifjúsági Minisztérium is jelentős összegekkel támogatja a gyerekfilmeket (ennek oldalvizén indult el Jafar Panahi is). Mégis nehéz elképzelni, hogy olyan alkotók, mint Kiarostami, Panahi vagy Mohsen Makmalbaf csupán a fenti okok miatt választották volna a gyermeket főszereplőnek, mindenféle további jelentések nélkül.

### **Élettani és társadalmi sajátosságok**

Hogy ki a gyermek, azt elsősorban életkora alapján szoktuk eldönteni, aztán következhetnek a pszichológiai tényezők. Gordon Allport – a személyiség-lélektan kiemelkedő képviselője – megfogalmazása szerint a gyermek egy örömkereső, „nem szocializálódott lény”, akire fokozott egocentrizmus, türelmetlenség és függőség jellemző. A későbbiekben látni fogjuk, hogy ezek a vonások hogyan jelentkeznek az általunk vizsgált történetekben.

Sajátos kép tárul elénk, ha szemügyre vesszük az iráni filmekben felbukkanó gyermek szereplők helyzetét. *A csend világában* (Makmalbaf) családfenntartó a vak gyermek, a *Titkos szavazásban* (Babak Payami) szereplő lány nem szavazhat, mert még csak 12 éves, de férje már van, az *Amikor nő lettem* (Marziyeh Meshkini) első epizódjának szereplője 9 évesen(!) válik felnőtté. Mert az iszlám törvény szerint 9 éves korától már nem lány a lány, hanem nő; eszerint kell öltözködni – vagyis rejtőzködni – és viselkednie is.

Még ha rendelkezünk is némi háttér-információval az iszlám államhatalmi rendszeréről, a cenzúráról, vagy jártasak vagyunk a „kinek-mihez-nincsen-joga”-témában, akkor is megzavarhat az a sokféle kép, amivel ezekben a filmekben találkozhatunk. Az egyikben állandóan fenyegető rémként vetül vászonra az iszlám rendelkezéseket tűzzel-vassal betartató férfi-hatalom árnyéka, a másokban csak jólétesültségünk segítségével látunk negatív, korlátozó tényezőket. Az öltözködést, a megtehető dolgok halmazát és a fentről jövő szabályozó tényezők erősségét már csak barokkosan tetézi a díszletként, a háttérben megjelenő iráni tájak sokfélesége. A mediterrán-hatású tengerparttól az egzotikusnak képzelt sivatagokon keresztül a vadregényes és napi híradókból ismerős hegyvidékekig minden megtalálható itt.

Ez a változatosság még a városi környezetben játszódó filmeket is jellemzi, hiszen óriási különbség van például Panahi *A kör* és a *Fehér léggömb* című filmjének Teheránja között.

### **Az őseredeti nézőpont**

A gyermek ártatlan és romlatlan nézőpontja az a tekintet, amelyen keresztül a rendező megmutatja a minket körülvevő világot a maga egyszerűségében. Ez az eszméktől és

gondolkodási rendszerektől még szűz nézőpont objektivitása, melyet nem is szükségszerű konfrontálnia a felnőtt világgal.

Az ős-eredeti nézőpont közege az archaikum olvasztótégelyében arannyá nemesített népmesei szerkezet, illetve rendezőelvek rendszere. Két szinten érhető tetten működésük: a természeti, illetve a társadalmi környezetben. Elemei a természeti környezet esetében a természet szépsége, érintetlensége, a világmindenség ritmusa, a természeti környezet szereplőinek egymáshoz viszonyított harmóniája; míg a társadalmi környezetben a társadalmi szereplők alapvető jósága, segítőkészsége vagy csupán figyelme. A történetek szereplőiben, ha kicsit meg is mutatkozik a rosszra, önösségre való hajlam, végül mindig győz a jóra való készletetés.

A főszereplő a legkisebb gyermek, akinek a történet során végig kell járnia útját. Utaközben mindenféle szereplőkkel találkozik, akik vagy segítik, vagy csak segítenék útjában, de lehet, hogy nem is kíváncsiak küldetésére. Mindegyikük önálló történettel rendelkezik, amikből csupán kaleidoszkópszerű szilánkok villannak fel előttünk.

*A fehér léggömbben* a főszereplő gyermeki, mágikus szemléletét a történet elején hosszasan szembeesíti a rendező (Panahi) a felnőtt világ realista látásmódjával – a mese csak kb. a 20. percnél indul. A kislány útra kel, hogy megvegye a szerencséhezó újévi aranyhalat. E mellett még egy nagy címletű bankóra kell vigyáznia, melynek csak egy része a hal ára. A kalandos út során a stációk – a kígyóbüvölő mutatójának vonzereje és a pénz elköltése, majd visszaszerzése, elvesztése, majd megtalálása, újra elvesztése és a sok próbálkozás a visszaszerzésre – végül elvezetnek nem csak a boldog beteljesüléshez – a visszaszerzett pénzből megvásárolja az aranyhalat –, hanem a hirtelen megjelenő a realitáshoz is. Hiszen a mese zárólatát követően láthatjuk az utcán a kígyóbüvölőket a „munkaidő” után, és a léggömbbáros fiút, akinek most már nincs más dolga, mint eldönteni, merre induljon eladni utolsó léggömbjét.

---

*A kislányt kétszer is lezavarják a buszról, mert az első ajtón szeretne felszállni – hiszen a buszvezetővel kell beszélnie –, azonban a nők(!) csak a hátsó ajtót használhatják. Ez az a tükröződési pont, ahol a gyermeki látásmód, melynek sajátja, hogy reményekkel telve néz a világba, hogy saját magát látja a világ közepének, farkasszemét néz a valósággal.*

---

Hasonló szerkezetet használ Mohammad Ali Talebi *Egy zsák rizs* című filmjében is. A hosszú, realista világgépteremtő bevezetés után indul útjára az idős asszony és az őt elkísérő kislány. Útjuk célja, beváltani még lejárta előtt a rizsjegyeket. A rizs mennyisége és az asszony kora miatt is kalandos a vállalkozás, ráadásul a segítségként mellészegődő kislányban legfeljebb további rizikótényezőt láthatunk. A történet állomásait megannyi leküzdendő akadály, veszélyes fordulat jellemzi. Epizódjaiban több mesébe illő fordulatot találunk, mint az előbb tárgyalt filmben. A kisgyerek fejről leesett sapka visszapenderítése, a zsákot cipelő ember eltévesztése, a sok segítő kisgyerek (mint a mesébéli törpék). Hasonlóan mesei fordulatot hoz az egyes segítő karakterek színrelépése is. A sok-sok bonyodalom után végül is hazaérnek a rizssel együtt, amiből aztán nagy adag sáfrányos ételt főznek, és az egész szomszédságot megvendégelik.

Érdeemes odafigyelnünk mindkét film esetében az „út” motívumára, amely számos népmesében is szerepel. A vándorútra indulás egyik mai változata a rizsért való utazás. Általában az út megtétele valamilyen cél érdekében történik, de minden szellemi irányzatban megtaláljuk a figyelmeztetést, hogy a célra összpontosítás közben el ne feledkezzünk magáról az útról. Az út megtétele, a folyamat megélése gyakran fontosabb, mint maga a cél elérése. Ezért is lehet, hogy a *Fehér léggömbben*, amikor végre megvan a

pénz, a kislány elszalad megvenni az aranyhalat, és a film hirtelen véget ér. Nem az aranyhal megvételén van a hangsúly, hanem azon a folyamaton, azon az úton, amelyen keresztül a kislány elérkezik hozzá.

Az őseredeti nézőpont leginkább szimbolikus bemutatásával Makmalbaf *A csend világa* című filmjében találkozunk. Itt a főszereplő gyerek nemcsak áttételesen látja másként a világot, hanem ténylegesen is, hiszen vak, s az így felerősödött másik érzékszervének képességeit használja fel pénzkeresetre. Mivel édesanyja nem dolgozhat, hiszen nő, édesapját pedig az afganisztáni háború elvitte, megélhetésük érdekében neki kell munkát vállalnia. A konfliktus alapja: a háziúr kilakoltatással fenyegeti őket, ha nem fizetnek. A valódi összeütközés azonban egyfelől pontosan a gyermeki látásmód és a felnőtt világ, másfelől a mágikus gondolkodás és a realista világszemlélet között található. A család-fenntartótól elvárható felelősségteljes magatartás, önfeláldozás, a saját érdekek háttérbe szorítása nem várható el egy gyermektől. Így végül nemcsak, hogy nem szerzi meg a szükséges pénzt a lakbérre, de még a munkáját is elveszti, köszönhetően annak, hogy a szép hangok, dallamok képesek eltéríteni útjáról. A kísértéssel való küzdelemnek ez olyanfajta megrajzolása, melyben az az igazán magasztos, hogy semmiféle rossz, vagy bűn nem kapcsolódik hozzá –, ahogyan azt egyébként más kultúráknál megszoktuk.

Érdekes, hogy a fiú neve (Khorsid) napot jelent. Ha ezzel összekapcsoljuk akár a reggeli felkeléseket bemutató jeleneteket, akár általában a fiú viselkedését, újabb jelentésrétegek tárulnak fel előttünk.

Amennyire jellemző Makmalbafra, hogy képes nagyon realista képekkel felépíteni egy-egy filmet, annyira igaz az is, hogy kortársai közül ő tud a legszebb képi metaforákat felmutatni. *A csend világa* ebből a szempontból is jó példa. Gondoljunk csak a fiú és a méh visszatérő jeleneteire, vagy a szabadon futó lovat, és az azt utánzó fiút megjelenítő képsorokra. Vissza-visszatérő témája a gyermek és a természet egysége, azonossága. A kislány szépítkezése is ezt példázza: fülbevalónak cseresznye, körömlakk helyett virágszirmok. A film képi csúcspontja mégis talán az a jelenet, amelyben a fiú véletlenül eltöri a lány tükrét. Mindketten odahajolnak, s a két darabban a két arcot látjuk. Majd a lány azt a darabot veszi fel, amelyikben mi a fiút látjuk, a fiú meg azt, amiben a lányt...

A gyermeki látásmódot rendezőelvként használó filmek alapgondolata abban gyökerezik, hogy a gyermek egyik jelentős vonása: önmaga kíván lenni, nem akar, és nem is igen tud szerepekbe bújni. Ezzel szemben a felnőtt személyiség ismerve, hogy különböző helyzetekben képes különböző szerepeket magára venni. Bár érdemes azon is elgondolkozni, hogy ez a szerepjátszás mit okoz az adott személyiség életében, hiszen egy a társadalmi elvárásokból fakadó szerepjátszástól mentes felnőtt személyiséget szilárd, egyenes jellemnek, ítélünk meg, méghozzá akkor is, amikor a társadalmi szerepelvárásokkal hallgatólagosan egyetértünk.

### Magunk alkotta világunk tükre

Meglátni magunkban, világunkban azokat a dolgokat, amik talán nem is annyira tökéletesek, mint ahogy képzeljük – mindehhez jó eszköz a groteszk, a túlzás, a vonások torz felnagyítása.

A gyermek nézőpontjából mi felnőttek mindig ilyen karikírozott alakok vagyunk. Jó esetben pozitív túlzás húzódik mindebben – és akkor nem csak magasságunk miatt nézhet fel ránk a gyermek. Rossz esetben negatív túlzásról van szó, és rémképként tornyosulunk fölénk.

A felnőttek világának tükre a gyermeki tekintet: erről mesél nagyon izgalmasan Panahi *A tükör* című filmjében. Milyen tükörről van is szó? Tükröt tart a rendező először is a felnőtt világ elé – és itt a gyermek-felnőtt viszonytal párhuzamba állítható az egyén-társadalom, egyén-hatalom viszony! –, tükröt tart a nagyváros elé, és maga a film is

tükröződik önmagában. A történet első fele a „fikció”, míg nem a filmforgatást megszakító gyermeki dac elindítja a „valóság” filmjét. Vagyis tükröt tart a valóság elé, rákérdez valóság és fikció viszonyára az életünkben és a művészetben.

A főszereplő kislány szerepe szerint olyan gyereket alakít, akiért iskola után nem jön el az édesanyja, ezért egyedül próbál hazajutni. Címét nem tudja, csak azt, milyen a buszvégállomás, ahol le kell szállnia. Különböző emberekkel találkozik, kicsit belecsöppen a történetükbe, segítséget kér tőlük, majd vitázik velük, ha nem egyezik az elképzelésük.

A fordulat nagyjából a film közepén következik be, amikor megmakacsolja magát, és közli a forgatócsoporttal, hogy nem szerepel tovább, vége, elege van. Mindenki azon tanakodik, mi is történt, ki rontott el és mit, mi miatt telt be a pohár.

Komoly, filmnyelvi értelemben is rendkívül mély kérdése a filmnek, hogy mennyire „véletlenszerű” ez a fordulat, illetve mennyire eltervezett. De nem csak itt merül fel ez a dilemma. Általában az iráni filmben nagy kérdés a fikció és dokumentarizmus, a történetmesélés és a valóságábrázolás viszonya.

Hiába is tanakodnak a forgatócsoport tagjai, nincs ötletük arra, hogy mi is történhetett. Hirtelen jön a felismerés: a mikrofon a kislány ruháján maradt, így ha hazaküldik, folytathatják a forgatást.

A kislány döntését a körülmények is motiválhatták (ügyetlennek, kisebbnek állítja be a film, ami miatt a barátai majd kinevetik). Mégis azt kell feltételeznünk, hogy a megszerkesztett fordulópont szoros kapcsolatban áll azzal az eseménnyel, hogy a kislányt kétszer is lezavarják a buszról, mert az első ajtón szeretne felszállni – hiszen a buszvezetővel kell beszélnie –, azonban a nő(!) csak a hátsó ajtót használhatják. Ez az a tükröződési pont, ahol a gyermeki látásmód, melynek sajátja, hogy reményekkel telve néz a világba, hogy saját magát látja a világ közepének, farkasszemet néz a valósággal. Azzal a valósággal, ahol már 9 évesen elvesz a remény, a szabadság lehetősége, ahol kendő, csador vagy burka mögé kényszerítik. Nem csoda, hogy ezt felismerve vagy csak megsejtve, menekülni akar. Nem kér a felnőttek világából, még akkor sem, ha büszkeségének jól esne az elismerés, amit majd akkor kap, amikor barátai látni fogják a filmben. Elege van az egészből, mert elrontották a kedvét, mert hirtelen kizökkentették a gyermek valóságos szerepéből, és arra emlékeztették, hogy milyen jövő vár rá. Hazamenekül – de nem találja az utat, hiszen még kisgyermek, és szüksége van a felnőttek segítségére. (A „fiktív” történet tehát a „valóságban” folytatódik.) Mindebben található egy újabb konfrontációs pont: hogyan bizzon a felnőttekben, akik majd nemsokára elveszik tőle a gyermekkor lehetőségét. De milyen is lehet az apaképe egy kislánynak azon a vidéken, ahol az anyját másodrendű emberként kezelik. És milyen énképe lehet?

Mielőtt az UNICEF-nek távoznia kellett volna Afganisztánból, felmérést készített az afgán gyerekek helyzetéről. A gyerekek háromnegyede elvesztette valamelyik családtagját, szemtanúja volt erőszakos cselekményeknek, elveszítették minden bizalmukat a felnőttekben. Mire szocializálódott az a gyermek, aki azt tapasztalta, hogy szülei nem tudnak biztonságot teremteni a számára, hogy az anyját bármelyik férfi bánthatja, ha valamit „helytelenül” tett, és aki sosem láthatott sem fiatal, sem idős nőt, a maga korának szépségében, hiszen egész életük rejtőzködés?

Igaz, mindez Afganisztánra vonatkozik, s Iránban, azt mondják, oldódni látszik az izlám fundamentalizmus.

Ha reménykedhetünk is abban, hogy majd minden egyre jobb lesz, ne felejtsük el, a háború okozta lelki sérülések gyógyulási ideje nagyon hosszú. Ezzel kapcsolatban elég, ha Bahman Ghobadi filmjére gondolunk. *A teknősök is repülnek* olyan gyerekek életét mutatja be, akik az iraki-török határnál lévő menekült táborban élnek, s kizárólag azzal tudnak pénzért keresni, hogy taposóaknákat gyűjtenek be. Ehhez nem kell semmit hozzáfűzni.

Ghobadi első filmje, a *Részeg lovak ideje* sem kevésbé megrázó. Hősei kurd gyerekek, akik elvesztve szüleiket, maguk küzdenek a túlélésért Irán kurdisztáni hegyei között.

Nem lehet kitérni a történelmi helyzetből fakadó drámai sorsok bemutatása elől, azonban azt sem szabad elfelejteni, hogy még a nehéz körülmények között is lehet a gyermekkor szépségéről beszélni.

### A gyermekkor szépsége

A gyermeklét pozitív oldalait bemutató filmek között kell megemlíteni elsősorban Kiarostami rövidfilmjeit, *A kenyér és sátor*, *A szünet*, *A kórus*, *Két megoldás egy problémára*, valamint játékfilmjei közül a *Hol a barátom háza?* címűt. Ez utóbbit Sohrab Shahid-Saless *Egyszerű eset* című műve ihlette. A történet hőse egy kisfiú, aki véletlenül hazaviszi padtársa füzetét. Amikor otthon észreveszi a tévedést, elindul megkeresni, bár nem tudja, hol lakik. Majd miután nem jár sikerrel, mit tehetne mást, megírja helyette a leckét. Másnap, amikor a tanító ellenőrzi a leckéket, a füzetben a lecke mellett egy virágot talál. Egy virágot, melyet a kisfiú még vándorlása során szakított le. Az egyszerűség nem csak a történetben nyilvánul meg, hiszen nem lehet elképzelni egyszerűbb metaforát arra, hogyan gazdagítja lelkünket a másokért tett erőfeszítés, a végigjárt út, a befejezett cselekvés.

Kitartóan gyermektörténeteket dolgoz fel Majid Majidi, a *Baran* rendezője, akinek két korábbi filmje szintén ide kívánczok. *A mennyország gyermekeiben* két testvér felváltva hord egy pár cipőt, mert nem merik otthon elmondani, hogy egyikük cipője elveszett. Az egyik délelőtt, a másik délután jár iskolába. Visszatérő motívum a két testvér futása. Futnak, hogy legyen idejük a cipőcserére. Majd felcsillan a remény: az iskolában futóversenyt rendeznek, és a második díj egy pár cipő. Hősrünk annyira szeretné megnyerni, annyira igyekszik, hogy el is feledkezik arról, a cipő a második helyezetté lesz, s megnyeri a versenyt. Cipő helyett csak a dicsőség az övé. De még erőteljesebb képeket találunk következő filmjében, *A paradicsom színeiben*. Ennek hőse egy vak kisfiú, aki a vakok intézetében várja apját, hogy hazavigye a nyári szünet idejére. A késve érkező apa első kérdését az egyik tanárhoz intézi, miszerint megoldható-e, hogy a fiú állandóan az intézetben legyen? Később tudjuk meg, hogy a kisfiút csak mint akadályt látja az önös terveiben szereplő házasság előtt. Kényszeredetten viszi haza a gyermeket. A családi birtokon – Észak-Írán gyönyörű tájain járunk – megismerkedik két nővérével és a nagymamájával. A fiúnak ez maga a paradicsom. Ám nem élvezheti sokáig a boldogságot. Apja inasnak adja egy vak szőnyegszövő mesterhez. Míg a fiú félelmei – ahogy a mester nemcsak a mesterségre, hanem bölcsességre is tanítja – lassan eltűnnek, az apa is megérti, hogy felelősséggel tartozik a fiáért.

### Hatalmi viszonyok hálózatában

A gyermekekről szóló filmek esetében mindig felmerül az a tézis, hogy a gyermek egyik erőteljes meghatározottsága a felnőttekhez fűződő függőségi viszony. Ennek mintájára feltérképezhetjük mindazokat a függőségi viszonyokat, amelyek látóterünkbe kerülhetnek a kortárs iráni filmekben, és joggal tehetjük fel a kérdést: kit tekintenek még gyermeknek? Kit kezelnek úgy, mintha irányításra, kontrollra volna szüksége?

Kézenfekvő válasz elsőként a nőket említeni, hiszen nem titok, mennyi mindenben gyakorol felügyeletet az iszlámban a férfi a nő felett. Az a fajta férfiuralom (P. Bordieau írja le nagyon konkrétan művében), amelyet a nyugati világban először az emancipációs mozgalom, később a feminizmus, jelenleg pedig a gender studies próbál felszámolni, egyfajta orvosi lóként él és virul az iszlám országokban.

Ennek egyik legerőteljesebb megfogalmazását Panahi *A kör* című munkájában találjuk. Akár a *Tükör*, ez is többértelmű cím. Kört zár be a történet, hiszen hősei ugyanoda érnek vissza, ahonnan elindultak, körbe értek, de egyben ebbe a körbe be is vannak zárva, nem tudnak belőle kilépni, sorsuk bezárul. Akár azért, mert fiú helyett lányt szül az asszony, s minden esélye meg van arra, hogy férje ezért elhagyja, akár azért, mert gyer-

meket vár, de nincs férje, vagy mert egyáltalán nincs férfi, aki akár csak kísérője lenne, vagy mert enged a férfinak, aki nem akar férje lenni, csak alkalmi partnere. Sorsuk, de létezésük is, mindenestül a férfiak által meghatározott.

Hasonlóan erőteljes képeket találunk a már idézett, az *Amikor nő lettem* című Meshkini-filmben. A második epizód női bicikliversenye szinte szürrealizmusba hajló képsorai-val az iszlám női sors szimbóluma lehet. A hatalmi függőségnek kiváló képi jeleit találjuk ebben a néhány percben. A bicikli, ami már önmagában is inkább a gyermekséggel függ össze, a verseny, amiről csak a harmadik epizódban derül ki biztosan, hogy verseny volt, addig csak sejtethetjük, ebben a kontextusban inkább menekülés a férfi hatalma elől. A csodálatos napsütötte tengerparti környezetben – akár paradicsominak is nevezhetnénk – száguldó fekete biciklisták, a szélben lobogó csadorok olyan éles kontrasztban vannak, hogy a jelenet végén szinte követeljük a katarzist, amely nem hogy nem érkezik el, de hősnőnk sorsát illetően is csak feltételezéseink lehetnek: a nők sorsának perspektíváját látjuk a táj mögötti távoli semmiben.

Az iráni nő tökéletes metaforáját adja a Samira Makmalbaf rendezte *Az alma* fősze-replőinek története. A kiindulópontot egy újsághír adta. Egy szociális munkás bátorsága mentett meg két 12 éves ikerlányt szüleitől, akik születésüktől fogva lakásukban elzárva tartották őket. Nem találkozhattak senkivel, nem is léphettek ki a lakásból. Nem tudtak rendesen járni és beszélni sem. Életükben sosem fürödtek.

A film 11 nap alatt készült el, főszerepben a saját magukat alakító ikrekkel. Bemutatja, hogyan fedezi fel két gyermek az életet: a napfényben megtett első lépésektől az első tükörbe nézésen keresztül az első játékig.

„Minél inkább kapcsolatba kerültek ezek a lányok a társadalommal, annál inkább kiteljesedtek, mint emberi lények – nyilatkozta Samira. – És ezáltal a történetük számomra egyben minden nő metaforája is.”

Mégis, mi lehetett az apa indítéka egy ilyen döntés meghozatalakor? A választ természetesen a Koránban találjuk meg: a lányok olyanok, akár a virágok. Elhervadnak, ha nem véded őket a naptól. A Korán költőisége nem meglepő azok számára, akik valóban tanulmányozzák, és nem csak hivatkoznak rá. Ismét a szó szerint vett szentenciák csapdájában vagyunk, az értelmezésmentes, vagy előreértelmezett szabályalkalmazás eseténél. Kérdés, miért ilyen komoly probléma a Korán helyes értelmezése még manapság is, amikor például már 1996-ban Ahmed Jannati ajatollah képes volt az iszlám megcsúfolásának nevezni azt, amit a tálibok művelnek a nőkkel.

A szégyellnivaló nőiség elrejtésének variációit több filmben is megtaláljuk a magát férfinak kiadó nő történeteiben. A létezés egyetlen lehetősége, hogy férfinak öltözzön, s így álljon munkába. Hogy tovább létezzon, olyan döntést kell hoznia, melynek kockázata nem más, mint a nem-lét. Ha felfedik álcáját, halálbüntetés vár rá.

A témát többek között Mariam Shahriar is feldolgozta *A nap lányaiban*, majd Majid Majidi a *Baranban*, mégis a legmegdöbbentőbb Siddiq Barmak filmje, az *Osama* (amely nem Iránban készült, hanem Afganisztánban).

Azért is ez utóbbi film a legmegdöbbentőbb, mert nem csupán arról van benne szó, hogy Afganisztánban mennyivel drámaibb a helyzet, nagyobb a kockázat, könnyebb a lebukás. Amitől igazán elakad a lélegzetünk, az a történet végkifejlete. Miután a lány vállalja a kockázatot, levágja a haját, és fiúként dolgozik, a tálibok elviszik egy fiúiskolába, ahol lelepleződik. Már felkészül a halálbüntetésre, ám mégis másként alakul a sorsa – és

---

*A teljes napfogyatkozás, amely számunkra különleges természeti jelenség, a burkát viselő nő számára mindennapos élmény.*

*A tündöklő napfényből neki csak apró lukakon beszűrődő fénycsíkok jutnak. A börtön rácsos ablakán keresztül is több fényt láthat a rab.*

---

ebben rejlik a film kulcsa. Ha végignézzük a történet egyes állomásait, akkor ezeket akár Krisztus szenvedéseinek stációihoz is hasonlíthatnánk. Csakhogy míg Krisztus a történet végén megdicsőül, addig hősünk sorsa a lehető legszánalmasabban alakul. Ha végrehajtanák rajta a halálos ítéletet, mártír lenne. De őt feleségül veszi az iskolában tanító egyik mullah, talán a legidősebb, ráadásul úgy, hogy visszaélve befolyásával, ráveszi a bírót, engedje át neki az elítéltet. De még ez sem elég, mert mindezt óriási nagylelkűségként állítja be, amellyel megmenti a lányt a jól megérdemelt haláltól. Arról persze nem szólnak, hogy mindezt csupán azért teszi, mert ez a gyerek – mert gyerek még! –, már fiúként is vágyat ébresztett benne. Szóval megdicsőülés helyett szexuális kizsákmányolás, és ami még rosszabb elfeledettség és bezártság jut neki osztályrészül.

Az ítélezés a témája Payami *Csend két gondolat között* című filmjének is. A történet főszereplője egy fiatal nő, akit halálra ítélnék, de kiderül, hogy még hajadon, ezért a bírák határozatát nem lehet végrehajtani. A nő lakóhelyének szellemi vezetője ebbe nem nyugszik bele, ezért a nőt feleségül adja hóhérjához.

Hogy a női lét az iszlámban a bezártság egy formája, annak legszebb képi ikonját Moshen Makmalbaf *Kandahar* című filmjében találjuk meg. A történet főszereplője egy afgán származású újságírónő, aki gyermekként menekült Kanadába. Most levelet kap nővérétől, aki az Afganisztáni Kandaharban tartózkodik, hogy jöjjön a segítségére, mert nem bírja tovább elviselni azt az életet, amiben része van, s amikor eljön a napfogyatkozás, öngyilkos lesz (2001-ben járunk, amikor is az ázsiai földrész lakói teljes napfogyatkozást láthattak). Mekkora bátorság kell ahhoz, hogy egy ilyen utazásra elhatározza magát valaki! Egy afgán származású nő, aki elhagyta szülőföldjét, kiszabadult a férfiak által rákényszerített rabságból, visszamenjen egyedülálló nőként Afganisztánba? Mekkora az esélye annak, hogy bárhová is eljut? Hiszen férfikísérő nélkül egy lépést sem tehet, s vele, mint nővel bármit megtehetnek. Mégis vállalja az utazást. Saját életét kockáztatja testvére életének megmentéséért. Meghozza elhatározását és leszámol magában minden félelemmel.

Története során sokféle úton-módon közeledik Kandahar felé. Végül egy esküvői menet-höz csatlakozik, hogy elvegyüljön közöttük. Velük ér az utolsó akadályhoz, ahol tálib fegyveresek várják az utazókat. Mindenkit átvizsgálják, tiltott tárgyakat keresnek. Majd fekete burkás nők lesnek a várakozók burkája alá, hogy nincs-e köztük férfi? Aki vétkes, azoknak ott kell maradniuk. Hósnőket is kérdőre vonják, s úgy látszik, elhiszik, hogy ő a menyasszony húga. Továbbengedik a menetet, s ezzel elhárult az utolsó akadály. Itt van Kandahar kapujában. Az utolsó pillanat, amit a film megmutat történetéből, amikor továbbindulása előtt visszaengedi fejére a burkát, s az apró lyukakon keresztül látja a lemenő nap fényét, majd mindez áttűnik a teljes napfogyatkozás képébe. Utolsó mondata: „Egész életemben az afgán nők börtönéből menekültem, s most ismét e börtön foglya vagyok teérted, Húgom!”

A teljes napfogyatkozás, amely számunkra különleges természeti jelenség, a burkát viselő nő számára mindennapos élmény. A tündöklő napfényből neki csak apró lukakon beszűrődő fénycsíkok jutnak. A börtön rácsos ablakán keresztül is több fényt láthat a rab.

### A gyermek mint a jövő ígérete

*„Ó jaj, miért van az, hogy a mi titkos betegségünk gyógyítását, a mi szíviünk mélyén őrzött fájdalomunkra a gyógyírt, mindig olyanoktól várjuk, akik úgy gondolják, hogy a mi pusztulásunk az ő épülésükre szolgál...”*

Ezzel a dallal kezdődik Moshen Makmalbaf dokumentum (?) filmje az „*Afgán ABC*”. Azért kérdőjeleztem meg a dokumentumfilm kategóriát, mert megint csak szembe találkozzunk a dilemmával: vajon mennyire kerül előtérbe a rendező saját üzenetét létrehozó szerkesztői szándék, illetve mennyire tekinthető a film pusztán bizonyos tények, állapotok tárgyszerű dokumentálásának.

A film alapproblémája szerint az Iránban tartózkodó afgán menekült gyerekek nem járhatnak iráni iskolába. Az iskolába tanuló, valamint az iskolából kirekesztett gyerekek megkérdezése során egyértelművé válik, hogy nincs is más vágyuk, mint hogy tanulhassanak.

De mit? Hosszasan kántálják az ábécé első két betűjét: a-be; hosszasan betűzik a víz két szótagját: a-pe. Egyszerű a megoldás, talán túlságosan is az, miszerint a tudás betűi annyira hiányoznak, annyit érnek, mint egy korty víz a sivatagban. A tudásnak és a víznek egyaránt tiszta a forrása.

És most felejtjük el, hogy az iskolában a Korán szövegét magolják, a keresztkérdésekre már egyikük sem tud felelni. Arra se gondoljunk, amit a *Kandahar* mond: az iráni menekülttáborból Afganisztánba visszainduló gyerekeknek azt tanítják, hogy ha babát találnak a földön eldobva valahol, még csak véletlenül se nyúljanak hozzá, mert akna lehet alatta.

Ezek a gyermekek az eljövendő Irán, az eljövendő Afganisztán alakítói lehetnek. Ha meg tudják fogalmazni, miben kell, hogy más legyen hazájuk, van remény a változásra.

Mi mást remélhetnénk, mint hogy minden gyermeknek legyen lehetősége a tudás tiszta forrásából meríteni.

### Filmográfia

Abbas Kiarostami (1970): *Kenyér és sikkó*: (Nan va Koutcheh, rövid)

Abbas Kiarostami (1972): *Szünet*. (Zang-e Tafrih, rövid)

Abbas Kiarostami (1975): *Két megoldás egy problémára*. (Dow Rahehal Baraye yek Massaleh, rövid)

Abbas Kiarostami (1982): *A kórus* (Hamsarayan, rövid)

Abbas Kiarostami (1987): *Hol a barátom háza?* (Khane-ye doust Kodjast?)

Jafar Panahi (1995): *A fehér léggömb*. (Badkonake sefid)

Jafar Panahi (1997): *A tükör*. (Ayneh)

Jafar Panahi (2000): *A kör*. (Dayereh)

Moshen Makmalbaf (1998): *A csend világa*. (Sokout)

Moshen Makmalbaf (2001): *Kandahar*. (Safar e Ghandehar)

Moshen Makmalbaf (2002): *Afgán ABC*. (Alefbay-e afghan)

Babak Payami (2001): *Titkos szavazás*. (Raye Makhfi)

Babak Payami (2003): *Csend két gondolat között*. (Sokoote beine do fekr)

Marziyeh Meshkini (2000): *Amikor nő lettem*. (Roози ke zan Shodan)

Mohammad Ali Talebi (1996): *Egy zsák rizs*. (Kiseye berendj)

Bahman Ghobadi (2000): *Részeg lovak ideje*. (Zamani barayé masti asbha)

Bahman Ghobadi (2004): *A teknősök is repülnek*. (Lakposhtha ham parvaz mikonand)

Sohrab Sahid Saless (1973): *Egyszerű eset*. (Yek Etefagh sadeh)

Majid Majidi (1997): *A memmország gyermekei*. (Bacheha-Ye aseman)

Majid Majidi (1999): *A paradicsom színei*. (Rang-e khoda)

Majid Majidi (2001): *Baran*. (Baran)

Samira Makmalbaf (1998): *Az alma*. (Sib)

Mariam Shahrari (2000): *A nap lányai*. (Dakhtaran-e khorsid)

Siddiq Barmak (2003): *Osama*. (Osama)

**Farkas György**  
Budapest

## A horror klasszikusai

### *A doppelgänger-motívum Hoffmann, Poe és Stevenson műveiben*

A horror műfajának sok eszköze van arra, hogy az olvasóban (nézőben) kiváltsa a kívánt reakciót, legyen az félelem, kíváncsiság, gyanú (suspense). A klasszikus horror még nem élt a mai eszközökkel, nem kifejezetten sokkolni akarta az olvasót, inkább megborzongatni, gyanakvóvá tenni. Egyik eszköze ebben az úgynevezett doppelgänger-motívum (kettős én) volt, melyet többféleképpen használtak.

A klasszikus horrornak nem a brutális jelenetek halmozása volt az eszköze, a várt reakciót (katarzist) a logikusan végigvitt cselekmény végkifejlete hozta meg. Manapság az

olvasó már a szöveg vége előtt belefárad a már nem fokozható jelenetek befogadásába, míg a klasszikus szövegek a borzongató, gyanakvást kiváltó események, jelenetek egyenletes fokozásával érték el céljukat.

A doppelgänger-motívum jelentését nehéz egyetlen magyar kifejezéssel visszaadni, mivel sokféle megjelenési formája létezik. Ezeket két csoportba osztottam: az elsőben a kettősség megkettőzöttség formájában jelenik meg. Ide sorolom az énhasadás, a tudathasadás, az identitáskrízis formáit, mikor én-párok jelennek meg a szövegben. Ilyenkor a karakter megkettőződik vagy osztódik, azaz ugyanaz a szereplő jelenik meg többször a szövegben. Ez általában a szereplő betegségének következménye, ami lehet pszichopatologikus eset, skizofrénia vagy más jellegű elmezavar, vagy csupán a fantázia játéka. Az első esetre (betegség) Hoffmann *Scuderi kisasszony* című történetében, a másodikra pedig (fantázia) *Az arany virágcserepben* találunk példát.

A második csoportot azok a megjelenési formák adják, mikor a szereplőknek hasonmásai jelennek meg a szövegben. Itt nem egy szereplő osztódik, hanem két (vagy több) szereplő kapcsolódik össze azonos vagy hasonló, külső és/vagy belső tulajdonságaik alapján. Hoffmann *A homokember* című novellájában nem dönthető el egyértelműen, hogy melyik megjelenési formával van dolgunk, a műnek ez alapján kétféle olvasata is lehet. Az első szerint a főszereplőnek igaza van, és valóban ugyanaz a szereplő jelenik meg többször a szövegben. A második szerint a szereplők egymással történő azonosítása csak a főszereplőben játszódik le, az ő fantáziája (szeme) látja őket ugyanazoknak. A szemre, látásra, illetve annak zavarára, elégtelenségére történő utalások az utóbbi olvasatot támasztják alá. Itt a szereplők egymás hasonmásai, és nem ugyanannak a figurának a megsokszorozódásáról van szó. Ettől függetlenül ebben a műben mindkét csoportba tartozó megjelenési forma megtalálható, a szöveg ebből a szempontból is nagyon összetett.

A doppelgänger-motívum más nézőpontból is többféle lehet. Legtöbbször a kísérteties hangulatot (the uncanny; das Unheimliche) támasztja alá a megjelenése a szövegben. Az angol romantika hajnalán jelentkező műfajok is kedvelték már a kísértetieset, ez a hangulat legjellemzőbb a gótikus vagy rémregényekre. (1) A doppelgänger ezekben is megjelenik, mint ahogy végigkíséri a gótikus regény későbbi történetét is. A rémregények második nagy korszakának az 1890-es éveket tartják, ekkortájt jelent meg Stevenson regénye, a *Dr. Jekyll és Mr. Hyde különös esete* (1886), és Bram Stoker *Dracula* című rémregénye (1897). Mindkettőben a főszereplő kettős élete a téma. Oscar Wilde regénye, a *Doria Gray arcképe* is ekkor, 1891-ben jelent meg, ebben is találkozunk a hasonmás-motívummal. A téma itt is a címszereplő kettős élete, de itt a hasonmás egy festmény képviseli. A motívumnak ez a formája sem új: Poe egyik novellájában, *Az ovális arcképben* hasonló szituációt találunk.

A kísérteties hangulat nem csupán az angol gótikus regények sajátja. Jellemző ez Hoffmann „éjszakai novelláira” is (Nachtstücke), mint például *A homokemberre*. Poe legtöbb novellája is ilyen. Ezeket a műveket a „sötét romantika” (dark romanticism) vonulatába tartozónak szokták tekinteni.

A doppelgänger megjelenése azonban nem mindig kelt hátborzongató, ijesztő benyomást. Lehetnek a doppelgänger-figurák barátságosak, sőt humorosak is. Ilyen jellegű a *Diótörő és Egérkirály* című Hoffmann-mese Diótörője, aki a realitásban fabábú, az irrealitásban, a fantázia vagy a mese világában pedig királyfi. A mese egy másik alakja Drosselmeier tanácsos, az ő figurájába kísértetieség is vegyül, de a mesei elemek elnyomják a félelmetest. Ő a realitásban hivatalnok és óraműves, az irrealitásban pedig játékkészítő és feltaláló. Megjelenik a két világ határán is, mint aranyozott bagoly. *Az arany virágcserep* című regényben is vannak humoros hasonmások, ezek a puncs hatására jelennek meg Anselmus előtt. Poe *Az elveszett lélegzet* című humoros novellájában a hasonmás a humor forrásává válik: a narrátort ugyanis véletlenül felakasztják egy bűnöző helyett, akire a megtévesztésig hasonlít.

A realitás és irrealitás határának jelzésére is szolgálhat a motívum, mint Drosselmeier tanácsos esetében. Itt a realitás ironikus visszatükrözéséről van szó: a realitás kettőződik meg a kettős cselekményű művekben. Hoffmann legtöbb műve ilyen, ahol az egyik réteg a realitást, a másik pedig az irrealitást, egy másik valóságot (*Az arany virágcserep*, *Murr kandúr feljegyzései*), a fantáziavilágot, a művészetek világát (például a *Gluck lovag*), vagy mesevilágot (*Diótörő és Egérkirály*) mutat be. A legszokatlanabb talán az a kettősség, amely a *Murr kandúrban* jelenik meg, hiszen itt az emberek világa az állatok – macskák – világával van szembeállítva. Ennek a regénynek a kapcsán a hasonmás-motívum egy újabb rétegét lehet bevezetni, ahol az egyik szereplő a szerző hasonmásává válik. A Kreislerianákban Hoffmann „doppelgängere” maga Kreisler karmester.

### A motívum E. T. A. Hoffmann műveiben

Kreisler, Cardillac és Anselmus kapcsán is hasonló kettősség jelenik meg: mindegyik figura a polgári (hivatalnok-) és a művészlét kettősségét, illetve összeférhetetlenségét fogalmazza meg. Emellett Cardillac alakjában a démoni, a kísérteties is megjelenik. Ő művész és polgár egyszerre, ezenkívül a nappalhoz és az éjszakához egyszerre tartozik: megbecsült tagja a társadalomnak, ugyanakkor elvetemült bűnöző. Nála a két oldal egy alakban jelenik meg, egy szereplő kettősségéről van szó. A kettős jelleg a novella legelején is megjelenik Cardillac leírásában, bár ez az olvasónak első olvasáskor még nem tűnik fel.

„Inkább alacsony, mint magas termetű, de széles vállú és erős, izmos testalkatú férfi volt, jól bent járt már az ötvenes években, de még mozgékony volt és csupa fiatalos erő fűtötte. Erről a rendkívülinek nevezhető erőről tanúskodott sűrű, hullámos vöröses haja és telt, fénylő arca is. Ha nem talpig becsületes, önzetlen, nyílt és egyenes, mindig segítségre kész férfinak ismerték volna egész Párizsban, apró, mélyen ülő, zöldesen villogó szemének különös tekintete alattomoság és gonoszság gyanújába keverhette volna Cardillacot.” (2)

Csupa ellentmondással él a leírásban az író, ellentétekkel írja le Cardillac külsejét és jellemét is. Ez az ellentmondásosság a figura viselkedésében, skizofrén személyiségében is visszaköszön. (Dr. Jekyll és Mr. Hyde esetében is hasonló kettősségről van szó). A pszichológiai olvasat itt is szerepet kaphat, hiszen a szereplő normálistól eltérő viselkedéséről van szó ebben a novellában, mint *A homokemberben* is, az egyik olvasat szerint.

*Az arany virágcserep* című kisregénynek szinte minden szereplője doppelgänger. Majdnem mindnek van alakmása a realitás szintjén, a Drezdában játszódó történetben, és az ezzel párhuzamos irrealitásban, a mese vagy mítosz szintjén. Egyeseknek a realitásban van a valódi énje (például Anselmusnak és Veronikának), másoknak pedig a párhuzamos világban (ilyenek Lindhorst és lányai, akik a saját valóságukban szalamandra és aranyos-zöld kígyócskák képében élnek, és ilyen az almáskofa is, aki „igazából” boszorkány, és a szalamandra ellensége). Itt is lehetséges a pszichoanalitikus olvasat: egyes vélemények szerint Veronika és Serpentina alakját lehet egyetlen szereplő két oldalának tekinteni. (3) Veronika a személy földi oldalát, Serpentina pedig ugyanannak a személynek az égi oldalát testesítené meg.

Veronika a boszorkány segítségével akarta „megszerezni” Anselmust, akiben összeosódik a két lány alakja. Itt a két alak egyet ad ki: „Most ráeszmélt, hogy tulajdonképpen mindig csak Veronikára gondolt, és az a lány, aki tegnap a kék szobában megjelent neki, ugyancsak Veronika volt”. (4) Egy szélsőséges pszichonalitikus magyarázat azt mondja, hogy „Anselmus a nárcizmus esete, és ami történik vele és körülötte, ennek az állapotnak a tünetegyütteseként értendő.” (5)

*A homokember* szereplői között igen bonyolult a kapcsolat. Az egyik olvasat szerint Coppélius és Coppola két különböző személy. Hasonlóvá őket a foglalkozásuk és viselkedésük teszi. A másik – sokkal érdekesebb – olvasat szerint ez a két alak ugyanannak a

személynek a két megjelenési formája. A második lehetőség vizsgálatához, elemzéséhez Freud munkáját hívjuk segítségül. (6)

Freud szerint az író bizonytalanságban hagy bennünket, olvasókat abból a szempontból, hogy „vajon a pánikba került fiú első delíriumával, vagy egy valóságos eseménnyel állunk-e szemben.” (7) Vagyis itt talán ugyanarról van szó, mint a fent említett pszichoanalitikus olvasat alapján Anselmus esetében, a szereplők nem doppelgängerok, hanem csupán a főszereplő beteg elméjének szülöttei. Ha így is van, nem mehetünk el amellett, hogy meg ne vizsgálánánk ezeket a figurákat. Ahogyan azt Gyórfy Miklós írja: „Hoffmannnál a fantomok soha nem egyszerű álmalakok csupán, hanem az elbeszélés szüve-rén világában valódi létezők. Ha egyszer megjelennek, életre kelnek, valóságuk semmiel sem látszólagosabb, a hétköznapi szereplőkénél.” (8) Így nem csupán egy szereplő fantáziájában élő alakokról van szó, mert a figurák az olvasó számára is elevenekké válnak, legalább annyira, mint a szereplő számára. Az író „feltételezett” (poétikai) világát realitásként kezeli az olvasó.

Freud több szereplőt is azonosít egymással. Az apa alakja és Coppelius szerinte az apafigurának a jó, illetve a rossz oldalát személyesíti meg, azaz a két figura az „ellentéteire hasadt apa-imago” megjelenítője a szövegben. A másik apa-imagót megjelenítő páros a professzor és Coppola, náluk a professzor az apa jó oldalát, az optikus pedig a rosszat formálja meg. Apa voltukat alátámasztja az is, hogy ketten készítették el az automatát, ők Olimpia „apái”.

---

*Nem csupán egy szereplő fantáziájában élő alakokról van szó, mert a figurák az olvasó számára is elevenekké válnak, legalább annyira, mint a szereplő számára. Az író „feltételezett” (poétikai) világát realitásként kezeli az olvasó.*

---

Coppelius és Coppola is azonosítható egymással. Ezt a kapcsolatot alátámasztja a nevük hasonlósága is, valamint az, hogy maga Nathanael is azonosítja őket. A nevet Freud is levezeti: a „coppella” próbatégyel, mely az alkimista kísérletekre utalhat, melyek során Nathanael apja megsérült. A „coppo” szó szemgödört jelent. (8) Ez az utóbbi jelentés a

legmarkánsabb kapocs kettejük között. Coppelius Nathanael szemeit akarta kivenni a kísérletekhez, Coppola pedig szemüveget és távcsöveket árul. Mindketten ugyanazokat a szavakat használják: „Megvan a szem...a szemecske...pompás gyermekszemecske...” (10) Coppola szavai a következők: „Szép szeme is van...szép szemecske! (...)” (11)

Nathanael először a kinézetük hasonlósága alapján azonosítja a két szereplőt, de barátai meggyőzik arról, hogy téved: menyasszonyának levele után maga is azt írja, hogy „Coppelius és Coppola csak az én fejemben léteznek, hogy ők csak az én fejem fantomjai, melyek azon nyomban szertefoszlanak, mihelyt leleplezem őket.” (13) Később azonban a szemek emlegetése újra feléleszti a gyanúját. Az olvasó nem képes eldönteni, hogy Nathanaelnek, vagy a barátainak, a menyasszonyának van-e igaza.

Freud még azt is fölveti, hogy Olimpia Nathanael kora gyermekkori énjének megtestesülése, az apjával szembeni feminin beállítottságának materializációja. Olimpia egy „Nathanielről leválasztott tünetegyüttes”. (14)

Ezek után Freud definiálja a doppelgänger fogalmát: a kísérteties motívumai szerinte

„mind a hasonmás-jelenséghez (Doppelgänger) kapcsolódnak, tehát olyan személyek megjelenéséhez, akiket hasonlóságuk miatt azonosnak kell hogy tartsunk. Hoffmannnál ez a viszony tovább erősödik a lelki folyamatok egyik személyről a másikra történő átvitele által (ezt telepátiónak nevezzük). Ilyenkor az egyik személy birtokában van a másik tudásának, érzéseinek és átélésének, azonosul a másik személlyel, olyannyira, hogy bizonytalanná válik, hogy melyik az ő igazi énje, én-kettőzés, én-hasadás és éncsere, és végül ugyanazon helyzetek állandó visszatérésére történik, bizonyos arcvonások, jellemvonások, sorsok, bűncelekmények, nevek ismétlődnek az egymást követő generációk során.” (14)

A külső és belső hasonlóság is jellemző a Coppelius-Coppola párosra: arcuk hasonlóságán túl a „telepatikus” kapcsolat is megvan közöttük. Mindketten alkimista kísérleteket folytatnak. Ugyanez összekapcsolja a professzor és az apa alakját is, hiszen ők ketten is részt vesznek a kísérletekben, a professzor Coppola, Nathanael apja pedig Coppelius mellett. A helyzetek ismétlődése az alakok hasonlóságából (azonosságából) adódik. Nathanael úgy érzi, újra a Homokember fenyegeti őt Coppola képében. Ez feltámasztja benne a gyermekkori érzelmeit, reakcióit, újra átéli a valóságban vagy rémálmaiban a korábbi eseményeket.

Freud a hasonmás-jelenség fejlődésének leírásakor Otto Rankot idézi. (15) Rank szerint a hasonmás eredete a lélek-hitben és a halálfélelemben keresendő, a jelenséget a „tükör- és árnyképhez, a védőszellemhez (...) köti”. A motívum fejlődésekor az eredeti szerepek az én pusztulása elleni biztosítékot tartja, a halál hatalmának tagadását. A test első hasonmása szerinte a halhatatlan lélek volt. A fejlődési szakasz végén megváltozik a hasonmás pozitív előjele, és „a halál kísérteties, élő hírnökévé válik.” (16) Későbbi fejlődése során lelkiismeretű alakul. „Ez az instancia az üldözési mánia patológiás esetében elszigetelődik, az énről lehasad, az orvos számára szembetűnővé válik” teszi hozzá Freud. (17)

A következőkben a jelenséghez kapcsolódó kísérteties érzés okát vizsgálja meg. Arra a végkövetkeztetésre jut, hogy a kísérteties jelleg csak onnan adódhat, hogy „a hasonmás egyike a már meghaladott lelki élet legkorábbi szakaszához tartozó képződményeknek, egy olyan, régen túlhaladott fázishoz tartozik, amelyben mindenképpen barátságosabb jelentéssel bírt. A hasonmás rémképpé vált, ahogy az istenek vallásuk bukása után démonokká lesznek.” (18) Az irodalmi művekben megjelenő hasonmás-motívumokat a hasonmás fejlődésének egyes szakaszaival is azonosítani lehet. Ez számomra Poe novellái kapcsán a legszembetűnőbb lehetőség.

### A hasonmás-motívum Poe novelláiban

Poe műveiben a hasonmásnak sokféle megjelenési formájával találkozhatunk. A motívum fejlődési szakaszait figyelembe véve a kezdeti fázis, a hasonmás védelmező funkciója, a halál legyőzésére szolgáló „eszköz” gyakori témája az írónak. Poe – mint az angol és a német romantika legtöbb képviselője – érdeklődött az okkultizmus, a korabeli „természettudományos” felfedezések, orvosi módszerek iránt. Ezek közé tartozik többek közt a mesmerizmus, a galvanizálás, a delejezés és az alkímia. Ezeknek a misztikus tudományoknak egyik célja a halál állapotának és a léleknek a vizsgálata volt. Poe műveiben is nagy szerepük van – a lélektan mellett – ezeknek a tudományoknak. Ez jelenik meg a *Ligeia* című novellában, ahol a címszereplő lelke újra testet ölt a narrátor szeme láttára. A *Morella* is erről a jelenségről, a lélek vándorlásáról szól. A lányában újjászülető asszony történetét szintén én-elbeszélővel mondatja el az író. Ezekben az esetekben a hasonmás védelmező, pozitív funkciója csak az újjászülető lélek számára az, a narrátort (a szemtanút) félelemmel és borzalommal tölti el, különösen a második esetben: „...nemsokára e tiszta szeretet ege elsötétült, s ború és borzalom és bánat felhői vonultak át rajta.” (19) A narrátor a „gyermek gondolataiban az asszony érett erejét és képességeit” fedezi fel, és ez a hasonlóság egyre „zavarba ejtőbb és iszonyatosabban ijesztővé” (20) válik. A jelenség tehát már ezen a ponton is csupán a feltámadott lélek számára jelent védelmezést, más számára „rémképpé” válik.

A következő állomás az én hasadása: az én kivetíti magából a lelki tartalmat, mint valami idegent. (21) Ennek lehet a megfelelője Dupin, akit Poe „kettős léleknek” nevez a *Morgue utcai kettős gyilkosság* című műben. (22) Dupin egyszerre elemző és teremtő ember, vagyis két lélek lakozik benne, de egyik sem válik fenyegetővé. Hasonló történik az *Eleonora* narrátorával is, de őt két örültnek titulálja az író. A narrátor szerint az örület „olyan lelkiállapottól [származik], amely felülemelkedik az általános értelmi képesség-

gen”. (23) Az elbeszélő így nyilatkozik magáról: „szellemi létemnek két határozott formája van: a világos értelem elvitathatatlan állapota, (...) és az árny és kétség állapota.” Ez az állapot mintha átmenetet képezne az én hasadásos állapota, és a hasonmás démonivá válása között.

A *fekete macska* hasonmásai már a démoni szférába tartoznak. A narrátor két énje kel birokra egymással, de a rossz kerekedik felül az alkohol hatására: „fedtem igazi mivoltomat, és minden porcikámat ittas, állati gonoszság kerítette hatalmába.” (24) (Ezt az öndiagnózist akár Dr. Jekyll is írhatta volna). A narrátor itt is azzal kezdi a történetet, hogy azt bizonygatja, nem örült, az emberek véleményével ellentétben: az én-hasadás motívuma Poe-nál legtöbbször együtt jár az örültséggel. Ebben a novellában a doppelgänger egy különleges formája is megjelenik egy macska alakjában. A fekete macska is reinkarnálódik, és pokollá teszi gyilkosa életét, a hasonmás démoni oldalát jelenítve meg. Hasonló doppelgänger-motívum jelenik meg a *Metzengerstein* című novellában. A lélekvándorlás témája fonódik itt össze a démonikus állat-hasonmással. A halott ellenség egy sátáni ló alakjában jelenik meg.

Az emberben egyszerre lakó jó és gonosz, az örültség témája, a realitás és irrealitás keveredése, a hitelességre való törekvés a tudományos igényű leírásokkal mind közös jellemzői ezeknek a műveknek, és megtalálhatók Hoffmann-nál, valamint Stevensonnál is.

### A doppelgänger-motívum Stevenson regényében

A motívum első megjelenése a koraromantikára tehető. A romantika szerzői érdeklődtek a lélek természete, az érzelmek kialakulása, a megmagyarázhatatlan jelenségek iránt, aziránt, amit ma tudatalattinak mondanánk. Ehhez kapcsolódik a misztikus tudományok iránti érdeklődés is. Ezt az érdeklődést a romantikus elvágyódás, az egzotikus, az ismeretlen, az álomvilág, az irrealitás felé fordulás magyarázhatja. A 19. század végén, az utolsó évtizedben és a századfordulón újra jellemzővé vált az okkultizmus, az egzotizmus, a romantikára is jellemző elvágyódás. Ez a dekadencia időszaka; a századvég a „világvége hangulatot” hozta magával. Szélsőséges reakciók figyelhetők meg: a hedonizmus, a szépség kultusza, a dandyizmus, az élettől (a realitástól) való dekadens elfordulás egyaránt jellemzi ezt az időszakot. Ez a gótikus (horror-) regényeknek is második virágkora, Stevenson regénye az egyik legismertebb példája a műfajnak.

A *Dr. Jekyll és Mr. Hyde*-ban megtalálható az összes fent említett jellegzetesség. A tudományos alap adott, hiszen a regény cselekménye és a bonyodalom egy orvosi kísérlet folyamányaként alakul ki. A realitás és irrealitás összemosódása – amennyiben a cselekmény hihetőségéről beszélünk – szintén jelen van, mint Poe novelláiban. Az örültség kérdése is felmerül a főhőssel kapcsolatban, és az emberben lakó jó és rossz oldal a főhős két énjének alakjában jelenik meg.

A hasonmás itt azonosságot jelent, hiszen Hyde Jekyll énjének másik oldala, amely saját testben materializálódott, és a démoni oldalát jeleníti meg a doppelgängernek. Az azonosság a külső szempontjából nem jelenik meg, sőt a viselkedésbeli és lelki azonosság is csak hosszabb idő elteltével válik nyilvánvalóvá. Itt a doppelgängernek épp az a lényege, hogy a két én ne hasonlítson egymásra, hiszen csak ebben az esetben tudnak egymástól független életet élni, ami Jekyll célja volt. A regényben sok jel utal a kettősségre a főhős két énjének megjelenésén túl. Káin neve már a regény első oldalán megjelenik, ami magával hozza Ábel nevét is, bár az utóbbit nem említik a szereplők. Káin neve a rosszat asszociálja, míg Ábel neve a jót. Így a Káin név említése a regény egészére előrevetítheti a rossz uralmát a jó felett, illetve a jó oldal elnyomását, hiányát. A káini szereplő a regényben Hyde, a démon, az ördögi (vagy mondhatjuk azt is, hogy dionüszoszi, hiszen Jekylllel ellentétben Hyde hajszoja az élvezeteket, amiben megnyilvánul féltelen hedonizmusa.), a „színtiszta rossz”, „maga a sátán”, egy ízben azt is mondják róla, hogy rá

van nyomva a sátán bélyege az arcára. Mégsem egyértelműen negatív ez a figura (mint ahogyan a jó és rossz Dionüszosz és Apolló kettősében sem a megfelelő oppozíció), mint ahogy Jekyll sem egyértelműen pozitív, hiszen ők tulajdonképpen egyek. Hyde alakjában van valami a romantikus Káin-képből, ahol Káin a természet gyermeke, az ősi, a férfiaság jelképe. Ezért is lehetne az én két oldalát az apollói és a dionüszoszi princípiummal azonosítani. Jekyll így ír erről a naplójában:

„Úgy gondoltam, hogy ha mind a kettőt külön lényekbe lehetne elhelyezni, az élet minden elviselhetetlen oldalától megszabadulna; a rossz mehetne a maga útján, megszabadulva magasabban járó ikertestvéreinek törekvéseitől és szemrehányásaitól, a jó pedig szilárdan, biztosan járhatná felfelé ívelő ösvényét (...) és nem fenyegetné többet gyalázat és bűnhődés az idegen gonosz miatt. (...) a tudatosság gyötrelmes méhében örökké küzdeni kell e két tökéletesen ellentétes ikernek.” (25)

Bár a szétválásztás sikerült, és testet öltött az én egy másik része, amit tudatalattinak, ösztön-énnek is nevezhetünk, a két tudat egymásba gyűrűzik, és nincs csak jó és csak rossz. A kísérlet kezdeti szakaszában még sikerült szétválasztania a jót a rossztól, de aztán a „fejlődés (...) egészen a rossz felé irányult”. (26) Az emberben egyensúlyban van a jó és a rossz, de a kísérletek során Jekyllben ez az egyensúly megbomlott, és „Hyde jellege visszavonhatatlanul az enyémmé vált” (27) – írja Jekyll a naplójában. A végleges szétválással az egybeolvadás folyamata párhuzamosan zajlik. Hyde egyre nagyobb önállóságra tesz szert, és ezzel együtt egyre inkább beleolvad Jekyll tudatos énjébe.

Egy másik kettősségre utaló nyom lehet a tükör, a sokszorosítás eszköze. A szegedi Nemzeti Színház előadásán (28) a tükör volt az egyik legjelentősebb kellék a színpadon, főleg az átváltozás-jeleneteknél volt jelentősége. Jekyll házában is a laboratóriumban említenek egy állótükröt, mely „úgy volt fordítva, hogy nem mutatott egyebet, csak a környezetet játszadozó rózsaszín fényt, a szekrények üveghomlokzatán százaszorosított visszaverődő tüzet, és tulajdon sápadt, ijedt arcukat”.

Jekyll házában két bejárata van. A hátsó bejáraton Hyde közlekedik, ez a környék mocskos és fekete, ápolatlan. A ház eleje tiszta és fényűző. Ugyanilyen kettősség a nappal és éjszaka, a nappal Jekyllhez, az éjszaka Hyde-hoz köthető, ekkor mutatkoznak, ekkor élnek. Jellemzőek a színek is a két címszereplőre: Jekyllhez a fehér kötődik, ami a nappal színe is, és a sápadtsága. Hyde színei a fekete (egy „fekete téli reggelen” jelenik meg, „sötét, gúnyos hidegség” jellemzi) és a vörös. A fekete az éj színe is, a vörös a véré, a brutalitása (Hyde gyilkossá válik), és a féktelen érzelmek színe is. A folyadék színe is vörös, ami előhozza Hyde-ot Jekyllből. A fehér a gazdagságot, az előkelőséget is aszociálhatja, ez Jekyll környezetére jellemző. A fekete a nyomor, a szegénység színe, ez Hyde környezete.

A színek a színházi előadásban is fontosak voltak: a kosztümök színe is jelezte a szereplők társadalmi rangját. A gazdagok általában fehér ruhában, illetve fehér ingben és frakkban jelentek meg, a szegények pedig sötét színű szedett-vedett ruhában. A Hyde környezetét jelző bordélyház dolgozói vörös ruhát hordtak.

Enfield így jellemzi a két alakot: „...az én emberem hitvány, pokolra való fráter volt; a csekk kiállítója pedig valóságos mintaképe minden jó tulajdonságnak, hírneves is, s ami még rosszabb, egyike a magamfajtaéknak, akik csak úgynevezett jót cselekszenek...” (29) Ebben a leírásban is az ellentét a legfontosabb: a címszereplők minden szempontból ellentétei egymásnak, külsőleg, és – úgy tűnik – belsőleg is.

A freudi olvasat szerint Hyde a Jekyll által elfojtott identitás reprezentációja, a feltörő tudattalan, az ösztönvilág. Jekyll ügyvéd barátja így jellemzi Hyde-ot:

„Hyde sápadt, törpe ember volt, a nyomorékság hatását keltette minden megnevezhető testi hiba nélkül (...) Van még valami, csak találnék rá nevet. Istenemre, alig hiszem, hogy emberi lény volna! Trogloditaszerű lény, azt mondhatnám. Vagy csupán egy szennyes léleknek pusztá kisugárzása, amely kiül a porhüvelyére, és így átalakítja”. (30)

Egyes szereplőket azonosítani lehet az én szintjeivel. Jekyll az egónak feleltethető meg, a tudatos résznek, a racionálisnak. Őt társadalmi elvek irányítják és erős moralitás. Hyde a tudattalan rész: természetes és ösztönös, nem ismer társadalmi vagy erkölcsi korlátokat, normákat. Jekyll egy ízben „a bennem lakó állat”-nak nevezi. A szuperegónak Lanyon és Utterson is megfeleltethető. Ők a vallás, a társadalom, az etika és az erkölcs megszemélyesítői, akik a tudattalant irányítják normális esetben, kivéve akkor, ha álmodunk. Hyde az éjszaka embere, akkor cselekszik, akkor „szabadul el”, mikor az én és a felettes én nem tudják irányítani. Hyde amorális, mert egyáltalán nem rendelkezik erkölcsi érzékkel, ami az én tudatos részéhez kapcsolható.

Egy másik lélektani értelmezés szerint – az örültség felől közelítve – a két én lehet egy skizofrén állapot következménye is, amit maga Jekyll idézett elő. Magának Jekyllnek van két arca, de vágyait nem tudja kielégíteni, csak énjének másik oldalával azonosulva lehet szabad. Hyde és Jekyll egy: a rossz Jekyll maga, hiszen saját vágyait valósítja meg Hyde-ként. Hyde személye csupán arra szolgál, hogy Jekyll el tudja háritani a felelősséget magáról.

Közel áll a freudi elemzéshez a darwini olvasat, mely szerint Hyde majomszerűsége visszalépést jelent az evolúciós múltba (és ezzel együtt az egyedfejlődésben is, hiszen Hyde fiatalabb Jekyllnél).

*A „színtiszta rossz”, „maga a sá-tán”, egy ízben azt is mondják róla, hogy rá van nyomva a sá-tán bélyege az arcára. Mégsem egyértelműen negatív ez a figura (mint ahogyan a jó és rossz Dionüszosz és Apolló kettősében sem a megfelelő oppozíció).*

Más értelmezési lehetőségek is felvetődhetnek a mű kapcsán, mint ahogy Poe és Hoffmann novelláinak kapcsán is. Ilyen lehetőséget kínál a feminista olvasat, a társadalmi olvasat vagy a keresztény értelmezés.

Elemzésemben a lélektani – pszichoanalitikus olvasatok alapján kerestem példákat a doppelgänger megjelenési formáira Hoffmann, Poe és Stevenson műveiben. Azt láttam, hogy a motívum legtöbb formája megtalálható Hoffmann-nál és Poenál, de mindketten egyéniesítik is ezeket a motívumokat. Ez Stevenson regényére is igaz. Az egyéni

vonásokon kívül mindhárom író műveiben a kor tudományos vívmányai, elméletei is megjelennek a művekben, hitelesebbé, realisabbá téve ezzel a szövegekben leírt eseményeket. Ezzel (a tudományos alapok használatával) növelhető az olvasóból kiváltani kívánt reakció mértéke, hiszen így a történetet realisnak, az (ál)tudományok által hitelesítettnek fogadtathatják el (mint a *Frankenstein* esetében is, ahol a tudományos alapokat a galvanizálás jelenti). Hasonló célt szolgálhat a legtöbb elemzett szöveg formája is: napló vagy én-elbeszélés, ami valószínűbbé teszi, hogy a mű valóban megtörtént igaz eseményeket mond el.

### Jegyzet

- (1) Az ismertebbek: Horace Walpole: *The Castle of Otranto*, 1765 és Anne Radcliffe: *The Mysteries of Udolpho*, 1794, de a gótikus hangulat megtalálható Mary Shelley *Frankenstein*jében is.
- (2) Hoffmann: Scuderi kisasszony. In E. T. A. Hoffmann: *Az arany virágcserep*. 140.
- (3) Györfly Miklós: E. T. A. Hoffmann: *Az arany virágcserep*. In *Boccacciótól Salingerig*. 43.
- (4) Hoffmann: *Az arany virágcserep*. 82–83.
- (5) Györfly, é.n. 42.
- (6) Freud: A kísértetiesről. In *Sigmund Freud művei*. (7) Uo. 254.

- (8) Györfly, 39.
- (9) Freud, 256.
- (10) Hoffmann: A homokember. In *XIX. századi elbeszélők*. 120.
- (11) Uo. 138.
- (12) Uo. 127.
- (13) Freud, i.m. 258.
- (14) Uo. 260.
- (15) Rank, O.: Der Doppelgänger. In Freud, i.m. 260.
- (16) Uo. 261.
- (17) Az árnyék és a lélek közötti kapcsolat a kulcsmotívuma A. von Chamisso: *Peter Schlemihl csodá-*

*latos története (Peter Schlemihls wunderbare Geschichte)* c. regényének, ahol a doppelgänger motívum máshogyan is megjelenik: a főhős saját magáról olvas egy könyvben, valahogy úgy, mint a *Végte-len Történet* főhőse.

(18) Uo. 262.

(19) Poe, E. A. : Morella. In Poe, E. A.: *A kút és az inga*. Elbeszélések. 216.

(20) Uo. 217.

(21) Freud, i.m. 262.

(22) In Bányász Ágnes: Poe: A Morgue utcai kettős gyilkosság. In *Boccacciotól Salingerig*. 58.

(23) Poe: Eleonora. In uo. 190.

(24) Poe: A fekete macska. In uo. 161.

(25) Stevenson: *Dr. Jekyll és Mr. Hyde különös esete*. 62.

(26) Uo. 65.

(27) Uo. 69.

(28) A regénnyel azonos c. musical előadása, 2002.

(29) Stephenson, 1978, 11.

(30) Uo. 19. és 20.

## Irodalom

Bányász, Á. (é.n.): E. A. Poe: A morgue utcai kettős gyilkosság. In Szávai János (szerk.): *Boccacciotól Salingerig*. Novellaelemzések. Tankönyvkiadó, Budapest.

Freud, S. (é.n.): A kísérteties. In *Sigmund Freud Művei IX. Művészeti írások*. Filum Kiadó, h.n.

Györffy, M. (é.n.): E. T. A. Hoffmann: Az arany virágcserep. In Szávai János (szerk.): *Boccacciotól Salingerig*. Novellaelemzések. Tankönyvkiadó, Budapest.

Hoffmann, E. T. A.: A homokember. In *XIX. századi német elbeszélők*.

Hoffmann, E. T. A. (é.n.): *Az arany virágcserep. Scuderi kisasszony*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.  
Poe, E. A. (1989): *A kút és az inga*. Elbeszélések. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Stevenson, R. L. (1978): *Dr. Jekyll és Mr. Hyde különös esete*. Két kisregény. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Stevenson regényének értelmezési lehetőségeihez: <http://www.geocities.com/joanpererosello/exp8.html>

**Kocsis Katalin**

Szegedi Tudományegyetem, BTK

# Magyar cirkusztörténet

*A magyar cirkusztörténeti kutatás mindmáig mostohagyermeké maradt mind a magyar színháztörténetnek, mind a magyar művelődéstörténetnek, így az oktatás sem hasznosíthatja a benne rejlő lehetőségeket.*

**A**nnak ellenére, hogy mindkét területen az utóbbi évtized(ek)ben öröndetes fejlődést tapasztalhattunk, e témakör önálló feldolgozása nem történt meg. Még a most megjelenőfélben levő Magyar Művelődéstörténeti Lexikon (amely a kezdetektől csak a 18. század végéig terjedő koraszakokat öleli fel) sem hoz ilyen címszót – nyilván nem jutott a szerkesztők eszébe olyan szerző, aki egy ilyen címszót meg tudott volna írni.

Különösebb bizonygatás nélkül is elhíhető, hogy a tágan értelmezett európai cirkusztörténet legalábbis három vonatkozásban érdekelt a magyar színjátszástörténet körvonalainak e régi időszakbeli bemutatásában és értelmezésében.

Egyrészt elképzelhetetlen, hogy az itt-ott még ma is romjaikban látható pannóniai amfiteátrumokban ne lettek volna a későbbi felfogás szerinti „cirkuszi” jellegű rendezvények. (Noha az ugyan inkább anekdota, hogy a honfoglaló Árpád vezértársa, Kurszán maga az akkor még jobban megmaradt óbudai amfiteátrumban rendezte volna be fejedelmi palotáját. És ha igen, vajon valaki el tudta volna mondani számára, milyen is volt e római falak között egykor a panem et circenses gyakorlata.)

Másrészt a fantasztikusan gazdag bizánci cirkuszi előadásokról a „honfoglaló” magyarok is tudomással bírhattak. Például minden bonyolult művelődéstörténeti értelmezés lehetősége és vitatása ellenére is nyilvánvaló tény, hogy az úgynevezett Lehel kürtje

csontfaragványán egy, a bizánci császár jelenlétében és mintegy az ő vezényletével zajló cirkuszi előadás ábrázolása is látható, a szereplő akrobatákkal.

Ami a „harmadik” összetevőt, az „ősi magyar színjáték” nyomait illeti, legalább egy évszázada többen is (például Sebestyén Gyula, Hont Ferenc, Kardos Tibor, sőt az egyébként igencsak precíz, ám a „mulattatók” vonatkozásában gyermekien fantáziadús nyelv-tudós, Pais Dezső, sőt mások is) keresték a sámánok és magyar utódaik, majd a regösök és a rokon foglalkozást űzők, a magyarországi igricek és jokulátorok körében is a későbbi hazai „mutatványosok” elődeit. A sok-sok, máig tisztázatlan probléma ellenére is ma minderről csak azt mondhatjuk, hogy még a magyar középkorban is bizonyára éltek a „színház” és a „színész” intézményesülése előtti fokot képviselő mulattatók. Még azt is elhihetjük, hogy egész „regös-falvak” voltak, beszédes nevű mulattatókkal (Fintor, Fényes, Tokás, Mézes, Csípős) – ám ezek tevékenységének mibenlétét máig sem sikerült egyértelműen meghatározni. És noha az e neveket felsoroló falusi birtokadományban magyar szavak adják a „szereplők” nevét – ez még nem jelenti minden további nélkül azt, hogy e mulattatók mind magyarok is lettek volna. A mai cirkuszi gyakorlatban sem biztos, hogy a valamely nyelvből származó néven fellépő artista csakugyan az illető néphez, etnikumhoz, tájhoz tartozik.

Kardos Tibor, aki a *Régi Magyar Drámai Emlékek* szövegkiadásához készített bevezetésében és kommentárjaiban szinte az égadta világon mindent „régii” és „magyar” sőt „drámai emlék”-nek minősít – egyszersmind a tágan értelmezett mulattatás-történet távlatait is érzékelteti. Ám nemcsak az ő szárnyaló fantáziája miatt szinte lehetetlen volna arra gondolni, hogy az európai mimusok közül senki ne járt volna erre. Tudjuk, hogy legalábbis Zsigmond császár és Mátyás király korában voltak „bolondok” az országban – ám ezek tevékenységéről sincs pontos leírásunk. Állatok idomítását is nyilván nemcsak a vadászat miatt gyakorolták, és ezek eredményeit be is mutathatták. Minden, a lovaglást mesteri szinten űző nép körében ismertek a bravúros lovasversenyek és lovasbemutatók – Homérosz kocsiversenyező hőseitől vagy a mongoloktól kezdve Derbyig és a mai Apajpusztáig, ahol a száguldó lovakon hajtás a máig közkedvelt cirkuszi számok előzménye. A középkori lovagi tornák nem egy „műsorszám” később cirkuszi mutatványként is továbbél. Az európai medvetáncoltatás több évszázados története sem került el a Kárpátok medvét. Mindazáltal nincs olyan adatunk, amely egy, a régi Magyarországon megtörtént, ilyen, „cirkuszi” jellegű, idomított állatokkal történő előadást bizonyítana.

A Mohács előtti Magyarországon már megvolt a „karnevál jellegű” mulatságok gyakorlata – legalábbis a királyi udvarból vannak erre vonatkozó adataink. E „karneváli” jellegben azt értjük, hogy a „felfordult (tótágast álló) világ” előadásszerűen jelenik meg. Tudjuk, hogy ez alkalommal beöltözött „vademberek” és „ördögök” is megjelentek, küzdöttek is egymással. Ennél egyszerűbb „karneváli” megoldásokat (például asszonyok férfiaknak öltöznek és viszont) is ismerünk, és ehhez hasonló megoldást képviselő népszokások akár máig nyomon követhetők.

Mégsem lehet ezeket az előbb említett adatokat egyszerűen cirkuszi tevékenységnek tekinteni. A valódi cirkuszban erre szakosodott művészek lépnek fel, külön előadás formájában, szinte mindig sajátosan átalakított színhelyen. A farsangolók és a népszokások résztvevői viszont csak valamely különös időpontban öltönek maskarát. Náluk nem válik el az előadó és közönsége.

A középkorban megvolt Magyarországon a „liturgikus színjáték” is – nem egyszer mutatványos részekkel. A reformáció nálunk is igazán gyorsan hozza létre az „iskolai” színjátszást. Az ilyen „amatőr” előadásokban, még inkább az egyes „felvonások” közötti, mulattató számokban megjelennek a cirkuszi gyakorlatból ismert elemek. Iskolásként magam is láttam olyan iskolai előadásokat, amelyeken, mondjuk, Kisfaludy Károly *A kérők* című színdarabjának felvonásközi szünetében az egyik diák golyókkal zsonglórkodott. Vagy a tanévzáró ünnepélyen fellépett Pataki Ferenc fejszámoló-mű-

vész, vagy az ügyes kezű Rodolfó. Ám mindettől még nem vált cirkusszá az egész rendezvény... Csupán arra láthatunk példát ezekben, hogy még egy későbbi, fejlettebb előadás-kultúra keretén belül is maradhat hely a cirkuszi jellegű mutatóanyag számára.

Sok értékes előtanulmány és szerencsére sok ránk maradt dokumentum alapján színháztörténezeink foglalkoztak az úgynevezett „kastélyszínházak” gyakorlatával, amely leginkább a 18. század második felében virágzott nálunk. A gazdag nemesek fényes ünnepségeket rendeztek, gyakran a hozzájuk érkező előkelőségek, uralkodók, vagy éppen valamely jubileumok alkalmából. Amint azt leginkább az 1773 szeptemberében lezajlott „eszterházi vígasságok” leírásaiból ismerjük, volt itt színház, bábszínház, opera, balett, álarcosbál, díszkivilágítás, ezeryi „népviseletbe” beöltöztetett fiatal paraszt, akik saját zenéikkel és táncaikkal szórakoztatták a vendégeket. A díszletek és jelmezek tervezéséről és kivitelezéséről is pontos adatok (gyakorlatilag számlák) maradtak ránk. Másutt azt írják le, hogy e korban a nem-szabad embereknek tekintett cigányzenészeket öltöztetnek földesuraik olyan uniformisokba, amelyek párjai máig megtalálhatók az európai (és természetesen a magyar) szórakoztatóiparban. Mindezek persze rangos előadásokat eredményeznek, és nem a köznép szórakoztatását szolgálják. Jellemző példa, hogy Patachich Ádám nagyváradi püspöknek 1757-től több mint egy évtizedig saját operaegyüttese volt.

Az ilyen „magas” műveltség is érintkezhet azonban a „népi műveltséggel”. A nagy zeneszerző édesapja, Leopold Mozart, 1755-ben komponálta *Bauernhochzeit* című művét, amelyet ő (legalábbis szerkezetét tekintve) szimfóniának tekintett: ám a köcsögdudát, dudát és egyéb paraszti hangszereket megszólaltató, és egyébként pisztolylövésekkel meg más rusztikus hanghatásokkal tarkított zenemű nem is annyira népies „szimfonikus költemény”, mint inkább valamely cirkuszi entré hangzásvilágára emlékeztet.

Színháztörténezeink erre a korszakra, vagyis a 18. század végére teszik a magyarországi színjátszás voltaképpeni kialakulását, mégpedig előbb német, majd magyar nyelven. Ez azonban már más (még a vándorszínházak esetében is), mint az az egyszerűbb szórakoztatás, ahová a cirkuszok is sorolhatók – úgyhogy nem is foglalkozunk bemutatásával. Persze azért még itt is van egyezés a műveltség két csomópontja között, legalábbis a kortársak véleményében. Petőfi apjának sokszor idézett kérdése színész-fiához: „hányod-e a bukfenceket?” jól jelzi, hogy a „komédiás” és a „mutatóanyag” nem mindenki szemében volt két különböző foglalkozás.

Ami az egyszerűbb magyarországi multságokat illeti, az ezek történetére vonatkozó adatokat eddig még senki sem összegezte. Amit ma viszonylag jobban ismerünk, az a pest-budai forrásanyag, amelyet a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban a Budapest-Gyűjtemény néhai osztályvezetője, Zoltán József tekintett át. Tőle 1963-ban jelent meg *A barokk Pesti-Buda élete* című könyv, 1975-ben pedig a *Népi szórakozások a reformkori Pest-Budán* című munka. Ami az adatokat illeti, zömmel egyeznek a két kiadásban, és Zoltán hol „barokk”, hol „reformkori” minősítéssel látja el ezeket. A szakemberek azt is tudják, hogy Zoltán József voltaképpen 1959-ben a Fővárosi Tanács „néprajzi pályázata” számára készített egy kéziratot, amelynek különböző példányai és változatai máig többféle helyen található meg. Azaz, hovatovább fél évszázaddal ezelőtti áttekintés. Nemcsak adatait, hanem szemléletét tekintve is érdemes lenne ismét és újból átnézni magukat az eredeti forrásokat. Zoltán főként a korabeli sajtóban megjelent leírásokból, szépirodalmi művekből dolgozott, és az egy-egy témára vonatkozó adatokat a nagyközönség számára, lehetőleg érdekes formában foglalta össze. Ennek következtében azonban olykor egy-egy bekezdésen belül sok évtized és különféle forrásanyag mintegy differenciá-

---

*Petőfi apjának sokszor idézett kérdése színész-fiához: „hányod-e a bukfenceket?” jól jelzi, hogy a „komédiás” és a „mutatóanyag” nem mindenki szemében volt két különböző foglalkozás.*

---

latlanul került egymás mellé. Forrásait nem is mindig pontosan idézi. Sajnos, e tekintetben nincs különbség közte és sokszor az őt később idézők között sem.

Mindenképpen érdemes lenne úttörő munkáját – kritikai szemle után – folytatni és ki egészíteni.

Zoltán József azt a művelődéstörténeti tablót vázolja fel, miszerint a török kiűzése után szerveződik meg az 1686-ban felszabadított, majd barokk német és katolikus városossá szervezett Buda és Pest ünnepeinek rendszere. Ebből ő legelőbb az uralkodói látogatásokkal kapcsolatos ünnepeket tárgyalja. Forrásai nyomán leírja a katonai győzelmek ünneplését, a nagyszombati egyetem ide költöztetését, a szentistváni korona hazahozatalát stb. Csak jelzi, hogy a 19. századtól kezdve megváltozik a lakosság szórakozása, például a színházak állandósuló működése révén. Könyvének nagy részében a vallási és világi ünnepeket mutatja be. Csak ezután tér rá a „szórakozásokra”, ahol is előbb a színház és a bábjáték leírásaival foglalkozik, majd bemutatja a bálokat, kirándulásokat, a szüreti multságokat stb. Itt szerepel az „állatviadal, cirkusz” rész is.

Csak a figyelmes olvasó veszi észre, hogy az itt említett (1710 és 1794 közötti) leírások nem ránk, hanem Bécsre vonatkoznak, az ottani *Hetztheater* gyakorlatát írják le. Pest-Budáról szólván Gvadányi József 1787-es leírását említi, a „Hetznek” hívott előadásról, amelyben különböző állatok viaskodtak egymással, illetve volt a bikaviadalra csak emlékeztető szám is. Megemlíti, hogy állatviadalmak szerényebb bemutatását 1751-ben Gödöllőről is ismerjük. Másutt rókák üldözésével (ennek technikája az volt, hogy egy kifeszített vízszintes hálóban dobálták fel-fel a szerencsétlen állatot) vagy ökrök és nyulak viadalával találkozunk. 1773-ban a Helytartótanács vigalom-szabályozó rendelete már ismert intézményként említi a „hecc-színházat”. 1787-ben épül az új, igen szépnek tartott pesti „hetz-színház”, mindenben a bécsit kívánva követni, sőt ha lehet, felül is múlni. Úgy tudjuk, 1796-ban, tűzveszélyességi okokból szüntették meg az ilyen előadásokat. Ám mintha maga az épület megmaradt volna.

A szemtanúk elég jól leírták a „színpadot” és „színházat”, sőt az állatviadalmakat meg a közönséget is. Igazat kell adnunk Zoltán Józsefnek abban, hogy az ilyen előadások a bécsi mintát követték. A tulajdonosok is német-osztrák kapcsolatokkal rendelkeztek, ám nyilván alkalmazkodtak a hazai környezethez.

A hecc voltaképpen nem cirkusz, az itt szereplő állatokat nem idomították.

Ettől különböző mutatványosokról is tudunk. 1796-tól kezdve több ízben is voltak Pesten és Budán kötél-táncosok, akik azonban a szabad ég alatt, és nem valamilyen épületben léptek fel. 1798-ban műlovarok léptek fel a József-napi vásár alkalmával. Elefántot, különös állatokat is mutogattak – nyilván nyugatról jött vándor mutatványosok.

1815-ben folyamodik a városi vezetéshez a tiroli Aloys Schmidt egy mutatványos bódé építésére vonatkozó tervvel. Ez már a mai Városligetbe volt szánva – vagyis arrafelé, ahová későbbi cirkuszaink is kerültek. Az ő együttesének már nyomtatott műsor-cédulája is van. Ezen a számoló korzikai csodaló csakúgy megtalálható, mint egyensúlyozó művészek, akrobaták, „gólyalábakon” előadott táncok. Vetített Luftbilder-ek, azaz „légképek” is szerepeltek a műsoron. Nyilván a mai cirkuszi fény-effektusok előzményének tekinthetjük ezt. Mindez már igazi cirkusz. Ámbár azért Schmidt mindemellett csontvázakat és egzotikus ritkaságokat is bemutat, színlapján egy bűvös körben álló, hosszú, csúcsos süvegű varázsló és szárnyas ördög is szerepel, ami azért jelzi, hogy „önálló” cirkuszi előadás még nem bontakozott ki teljesen.

Zoltán ezután egyetlen rövid bekezdésben tudósít 5–6 hasonló (reformkori) társulatról, amelyek azonban nyilván különböztek egymástól, és amelyek előadásait évek választották el egymástól. Ezt a forrásanyagot újból és pontosan kellene átnézni, azt is kiderítve, ha lehet, honnan is jöttek e csoportok, és Pesten kívül még hol tartottak előadásokat? Az eddig feltárt közlésekben német és más európai nevek szerepeltek, és hol Breslauból, hol Bécsből, hol Eszékéről érkeztek a társulatok. 1845-ben vendégszerepel az akkor európai

hírű és minden főbb cirkuszi számot kiváló előadókkal képviselő Lejars-cirkusz, mégpedig a Gizella-téren. A megemlített számok között „tüzes emberek”, erőművészek és bűvészek is szerepelnek, és többféle „tudós állat” is fellép, olykor azonban ezek nem előadás keretében, hanem máskor tekinthetők meg.

A két város a reformkorban sok egyéb szórakoztatást is kínált. Gyorsfutókat, vízenjárókat, tűzijátékokat, léggömböket, a szent könyveket fejből tudó rabbit. A vásárokon felléptek a bábjátékosok, tudunk „bolhafékezőkről” (ami nyilván a bolhacirkusz lehetett). Sajnos, az ilyen mutatványokat még a heccre és a cirkuszra vonatkozó adatokhoz képest is csak szinte véletlenszerűen keresték. Újabb, feltárandó témakör ez!

Érdemes volna a 19. első felében Pesten és Budán működő cirkuszok vagy látványos előadások helyszínén emléktáblákat elhelyezni!

Egyébként azzal zárhatjuk ezt a szemlét, hogy e forrásokat tekintve nemcsak újabb adatfeltárára van szükségünk, hiszen a már ismert adatok értelmezése is alig történt meg. Például nem tűnt fel senkinek, hogy Zoltán könyveiben nem esik szó bohócokról. Pedig bizonyára voltak.

Az európai művelődéstörténet jól ismeri, hogy a mutatványosok a vásárokon és búcsúkon is felléptek. A magyar vásártörténeti és búcsútörténeti szakmunkák azonban eddig nem fordítottak sok figyelmet erre a jelenségre.

És ami még nagyobb hiány – még a 18. század végétől a szabadságharcig terjedő fél évszázad „cirkuszairól” sem írtak nálunk egyetlen összehasonlító tanulmányt sem – arról, hogyan illeszthető mindez egy európai cirkusztörténet keretei közé. Szerencsére például az észak-európai cirkusz-történetek éppen az 1800-as évektől kezdve mutatják be a ránk maradt dokumentumokat, érdekes adataikat. Vagyis szinte rögtön volna összehasonlítási alapunk is.

Azt pedig gondolom, nem is kell mondanom, hogy a 19. második fele már ismét más világ, cirkusztörténetünket tekintve is. Magyarország ettől kezdve az európai cirkuszművészet egyik teljesrangú, közismert és jelentős központja. Szerencsére Szekeres József könyvei (elsősorban a *Magyarországi artisták és cirkuszok története* – 1959) ezt a kort már jobban bemutatják, noha az ő művei is már több évtizedesek. És ezeket is érdemes volna kiegészíteni.

Bízom benne, hogy az utóbbi, mondjuk 150 esztendő magyar cirkusztörténetének is hamarosan megszületik egy jó, korszerű monográfiája.

**Voigt Vilmos**

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
BTK, Néprajzi Intézet, Folklor Tanszék

## Kölcsönhatások

*Úgy tartják, minden előadás egyszeri és megismételhetetlen. Egy előadó aligha képes megismételni mondandóját kétszer egymás után ugyanúgy. Mégis tapasztalatok igazolják, hogy az ismeretközlésnek ez a hagyományos, személyes és személyfüggő formája még mediatisált világunkban is jelentős műfaj. Az előadás fontos szerepet tölt be a személyközi kapcsolatokban és a képzésben, még akkor is, ha mint módszert gyakorta megkérdőjelezzik.*

**K**ülönösen az elektronikus alapú informatikai rendszerek hívei tartják avítottnak. Az ismeretközlés ősi, köznapi formája azonban újra és újra bizonyítja létjogosultságát és azt, hogy – különösen az oktatásban – nélkülözhetetlen. Az előadás nemcsak eredményesen segíti a recepciót az „első és további lépcsőfokok megtételében”, hanem szerves részét képezheti az alkotói folyamatnak. Az egyetemi oktatónak, kutatónak az előadás egyben kreatív eszköz is az ismeretközlésben és a tudás átadásában, az újraalkotás folyamatában. Az előadás interperszonális feltételeket teremt a hallgatóság közvetlen visszajelzéséhez, a jelenlévők azonnali és közvetlen reflexióihoz, miközben lehetővé teszi, hogy az előadó a nyilvánosság előtt megfogalmazza dilemmáit, véleményét tárgyával kapcsolatban. T. Kiss Tamás, a *Kölcsönhatások. A kultúrák közvetítés néhány elméleti kérdéséről* című egyetemi tankönyv szerzője nyíltan vállalja műve bevezetőjében, hogy sok év produktumát, a kultúráról valló szóbeli közléseit – egyetemi és főiskolai előadásokat, konferenciákon mondottakat – rendszerezte és formálta köteté.

A kultúrák közvetítő szakemberképzés régi adóssága egy olyan egységes, olvasható és közérthető tankönyv, amely segít a civilizációk és kultúrák filozófiájának megismerésében – természetesen nem a teljesség igényével, hanem a képzési céloknak és követelményeknek megfelelően. A szerzőnek ez a törekvése valósult meg könyvében.

A civilizációkról és a kultúrákról szóló gondolatok azt hangsúlyozzák, hogy az

emberiségnek mindkét szféra egyszerre megtartó, mozgató és éltető ereje, ugyanakkor innovációs „bankja” és terepe. A civilizációk és a különböző kultúrák jelentik a személyiségnek oly fontos elemét, az identitás-tudatot, melynek hiányában aligha alakulhatna ki tértől és időtől függetlenül létező összetartozás-érzés, közösségi magatartás. T. Kiss Tamás olyasmit fogalmaz meg ebben a készségben, lehetőségben, amely az egymást személyesen talán soha meg nem ismerő emberek esetében értékekben, nyelvekben, szokásokban, énekekben, mítoszokban és szimbólumokban jelenik meg.

A közösségekről szóló előadások lényege úgy összegezhető, hogy a természetes emberi közösségek nemcsak fenntartói, hanem formálói is a társadalmaknak. Valamennyi előadás abból indul ki, hogy a közösség és a kultúra szorosan összefüggő fogalmak, ezért kölcsönösen feltételezik egymás létét és működését. A közösségi formációk, mint a „kultúrák génjei” többféle fontos szerepet és funkciót töltenek be az egyedfejlődés kulturális evolúciójában. Nélkülözhetetlenek a családi élet és általában a társas kapcsolatok alakulásában. Keretei és térnumai a művelődésnek, az alkotásnak, az értékek őrzésének és továbbításának. Részei a munka világának, alakítói a mindennapi kultúrának. Sokféle és többszintű „evolúciós műhelyei” a tudástársadalom formálódásának és szerves „alapegységei” a demokráciának.

Könyvében T. Kiss Tamás érzékelteti és megfogalmazza azokat a tapasztalatokat, amelyek azt támasztják alá, hogy a demokratikus társadalmak közösségi formációi bonyolult hálózatokból szerveződnek,

és hogy se a közösségek nem működnek egyéniségek hiányában, se az individuumok közösségek nélkül.

Az előadások közvetlenül vagy közvetve arra is ráirányítják a figyelmet, hogy az idők múlásával nem tűnnek el véglegesen az egyszer már kialakult szerkezetek és módszerek, hanem éppen ezekre alapozva jönnek létre egyre összetettebb formációk. A gondolkodás és a strukturaképzés során az emberiség törekszik arra, hogy a megismerés újabb és újabb elemei kerüljenek a középpontba, és a tartalmi változást kövesse a szerkezet átalakítása. Az így formálódó bonyolult evolúciós rendszerben megkerülhetetlen szerepet tölt be az élethosszig tartó formális, non-formális, informális tanulási struktúrákban zajló információk közvetítése.

Az előadásvázlatok kimunkált közvételével a szerzőnek nem csak az volt a szándéka, hogy elősegítse a hallgatók ismereteinek bővítését, a befogadáshoz szükséges első lépéseik megtételét, hanem arra is törekedett, hogy a fiatalok figyelmét ráirányítsa

azokra az információs forrásokra, melyek világosan megfogalmazzák a tudományos gondolkodás paradigmaváltásait, új eredményeket tartalmaznak, prognosztizálják a fejlődés és a változás alternatív irányait. Ezzel egyidejűleg utal a különféle felfogások, nézetek ellentmondásaira, esetenként vitathatóságára.

Az előadások rövid, lényegre törő közvététele hozzájárulhat ahhoz, hogy a sokat ostorozott tudásgyár hallgatói alkalmanként fellélegezzenek, netán még kedvüket is leljék a tanulásban. T. Kiss Tamás határozottan kijelöli a tudományterületeket, amelyekkel foglalkozik. Nem teremt új diszciplínát, de a közelmúltban megjelent fontosabb tanulmányok, kötetek, eladások

alapján szintézisre törekszik. A kultúra tudománya úgy jelenik meg ebben a gondosan szerkesztett, logikusan építkező műben, hogy felkelti az olvasója érdeklődését és ráirányítja figyelmét a kultúra változékony fogalmának, tartalmának, alkalmazhatóságának interdiszciplináris megközelítésére és értelmezésére.

A gazdag elméleti kínálatból úgy válogat, hogy mindvégig a kultúráközvetítés követelményeit érvényesíti, következetesen támogatva a képzés céljait. Olyan összefoglalót készített, amely túlmutat a klasszikus egyetemi tankönyvek lehetőségén például adva arra, miként ötvözhető a tudományos igényesség, alaposág és a

közérthetőség a befogadó/tanuló elvárásaival, a jól kezelhetőséggel, a logikus szerkesztéssel, a koherens tartalommal.

Célkitűzését tekintve szokatlanak és hiánypótlónak nevezhetjük a kultúra filozófiájába történő effajta bevezetést, mely egyrészt a kultúra és a civilizáció, másrészt a kultúra és a közösség fogalmának történeti és koncepcionális változá-

---

*A kultúráközvetítő szakemberképzés régi adóssága egy olyan egységes, olvasmányos és közérthető tankönyv, amely segít a civilizációk és kultúrák filozófiájának megismerésében – természetesen nem a teljesség igényével, hanem a képzési céloknak és követelményeknek megfelelően. A szerzőnek ez a törekvése valósult meg könyvében.*

---

sait követi nyomon. A szerzőnek meg kellett küzdenie azzal a problémával, hogy a kultúratudománynak nincs önálló diszciplináris tradíciója, így előadóként is kivételesen nagy szerepet kell vállalnia abban, hol húzza meg tantárgya határait, és hogyan értelmezi tartalmát. Ebből következik, hogy a *Kölcsönhatások* című jegyzet olyan interdiszciplináris vállalkozás, amely egyaránt merít a művelődéstörténet, az antropológia, a vallástörténet, a filozófia, a társadalomelmélet szemléletéből és fogalmaiból, miközben újszerűen rendszerbe foglalja mindezt. Ahhoz azonban, hogy e munka ne más tudományágakból vett gondolatok ismétlése legyen, vagy ne essen szét alkotó elemeire, arra volt szük-

ség, hogy az áttekintett óriási anyagot a szerző következetesen, egyetlen rendezőelv, a kultúra közvetítésének mai problémái alapján gondolja újra.

A válogatásból azonban hiányzik néhány kortárs külföldi kultúra-elmélet. Megemlítendő Bourdieu, aki *Distinction*-jában hasznos szempontokat adott a kulturális hierarchia társadalmi magyarázatához, vagy Raymond Williams, Stuart Hall és az angol cultural studies képviselői, akik a kulturális hegemonia fogalmával járultak hozzá a kultúra mindennapi működésének megértéséhez. Végül John Tomlinson írásaira azért kellene hivatkozni, mert ez megtisztítaná a kulturális globalizáció fogalmát a ráakódott ideológiai jelentésektől, előítéletektől. Egyáltalán a kultúra szociológiájára való markánsabb hivatkozás tovább erősíthette volna az egyébként átgondolt szerkezetet és mondanivalót. Mindezek ellenére a mű nemcsak hiánypótló, hanem mostantól megkerülhetetlen a kultúráközvetítő-képzésben.

T. Kiss Tamás önmagát vállalva tette közzé a kultúráról alkotott véleményét, lehetőséget adva arra, hogy mások is megfogalmazzák érveiket, megértésüket, vagy elutasításukat. Ebből a szempontból tehát nyitott könyvet tart kezében az olvasó, olyan segédeszközt, amely feltételezi befogadójának kíváncsiságát, és ösztönzi a felvetett kérdések újra-, illetve továbbgondolására. A könyvet, amely a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrási Kar igényes kiadványa, tudományos alapossággal készült névmutató és bibliográfia egészíti ki.

T. Kiss Tamás (2006): *Kölcsönhatások. A kultúráközvetítés néhány elméleti kérdéséről*. PTE FEEK, Pécs.

**Andor Mihály**

MTA, Szociológiai Kutató Intézet –  
Iskolakultúra

## Közoktatás és regionális fejlődés

*Az ezredforduló magyar közoktatásának decentralizáltsága, a szabályozott autonómia, az iskolafenntartói pluralizmus, a szűkebb társadalmi közegnek az iskolával szemben támasztott elvárásai és az oktatás piaci mechanizmusai okán könnyen valószínűsíthető, hogy az egyes területeken működő közoktatási hálózat egyedi sajátosságokat, más területektől való eltéréseket mutat. Balázs Éva ezeket a területi eltéréseket vizsgálja és mutatja be a regionális fejlődés kontextusában.*

**B**alázs Éva kötete (*Közoktatás és regionális fejlődés*) egyféle jelentés a magyar közoktatásról, olyan szükséges jelentés, amely a térségi gondolkodáson alapul, és amely a közoktatásról mint a régiók fejlődéséhez hozzájárulni képes rendszerről beszél. A jelentés földrajzilag teljes, mert az összes magyarországi területre kiterjed, vizsgálati szemszögeiben pedig jól definiált, mert az oktatási rendszer nyolc funkciójából (1) nem az összes, hanem – a vizsgálat céljainak megfelelően – a gazdasági funkció és a társadalmi

funkciók szolgálnak a vizsgálat referenciapontjaiként. A szerző azt vizsgálja, hogy a közoktatás területi sajátosságai és elhatárolódásai egybeesnek-e, illetve mennyire és hogyan esnek egybe a területek gazdasági-társadalmi sajátosságaival. A részletes elemzés így azt az egyetlen, de komplex központi hipotézist járja körül és igazolja, hogy „a magyar közoktatás területi rendszerének teljesítményében tapasztalható különbségek földrajzi struktúrája eltér attól, ami a térségi gazdaság és társadalom fejlettségére vonatkozó indikátorok

alapján várható. Azaz, a kedvező gazdasági körülményekből, a társadalmi problémák hiányából vagy az országosan jellemzőnél alacsonyabb fokából nem következik, hogy egy ilyen térségben a közoktatás területi rendszere is magas teljesítményszinten működik és fordítva: egyes, a gazdasági pangás és társadalmi problémák által sújtott térségekben is beszélhetünk a közoktatás rendszerének jó vagy akár kiemelkedő teljesítményéről.” (38.)

A hipotézis igazolása így reményt ad a magukat lemaradóknak érző csüggedőknek és megelégedésükben is tette sarkallja az elől járókat.

A könyv érdekes jellemzője és talán a koestleri két mátrix összeforrásának (2) egy briliáns példája, hogy annak ellenére, hogy a szerző empirikus, statisztikai adatokkal dolgozik, ő maga kifejezetten a könyv alapjául szolgáló kutatáshoz nem végzett empirikus adatgyűjtést, hanem meglévő adatbázisok alapján készít célirányos, eddig nem feltárt összefüggéseket eredményező elemzéseket.

A könyv szerkezetileg kilenc számozott fejezetből áll, ezek sorrendben: 'Humán erőforrások és az oktatás', 'A kutatás hipotézise és terminológiája', 'A társadalmi-gazdasági környezet', 'A közoktatás területi rendszerének működési feltételei, körülményei és vállalt feladatai', 'A közoktatás területi rendszerének teljesítményét kifejező tényezők', 'A közoktatás területi rendszerének innovációképessége', 'A régiók közoktatási rendszerének kimeneti teljesítménye és innovációképessége', 'Összefoglalás', 'Kitekintés Európára, következtetések'. A könyv nem számozott fejezetként szereplő, de jelentős és a kutatás jellegéből adódóan értelemszerűen terjedelmes része a függelék, amelyben a szerző nem csak a kutatás meghatározó statisztikai adatfeldolgozásainak eredményeit jeleníti meg szemléletesen 73 táblázatban és 6 térképen, de a téma tárgyalásában felhasznált saját és más kutatások, valamint a kutatás során feldolgozott adatbázisok listáját is közli.

A könyv első fejezete lényegében az oktatás és a gazdasági fejlődés közötti

kapcsolatról ad szakirodalmi-elméleti áttekintést. Kitér a humán tőke és a humán erőforrás fogalmi-értelmezési különbségeire, a humán erőforrás-fejlesztés és az oktatás kapcsolatára, valamint az oktatás térszerkezetét befolyásoló tényezőkre.

Az első fejezet átfogó elméleti-szakirodalmi áttekintése és a kutatási paraméterek második fejezetben való bemutatása után a szerző a harmadik fejezetben tárgyalja a közoktatás térségeinek – azaz megyéinek és régióinak – társadalmi és gazdasági környezetét. A szerző meglévő adatbázisokból dolgozik, de az adatokat a közoktatás viszonyában elemzi, valamint bevezet néhány releváns, a jövőben hasonló vizsgálatoknál jól használható mutatót. A területek gazdasági jellemzéséhez a GDP-t, a munkanélküli rátákat, a pénzügyi-üzleti szolgáltatások teljesítményét, a kereskedelmi vendéglátás teljesítményét, a mezőgazdasági és a költségvetési közszolgáltatások arányát, a kutatás-fejlesztés kiterjedtségét és a nem profitorientált szektor jelenlétének arányát, az ezer lakosra jutó működő vállalkozások számát és a népesség gazdasági aktivitását, a lakosság iskolázottságának mértékét elemzi koherensen és konzisztensen. A területek társadalmi jellemzéséhez a lakosság jólétét (szennyvízhálózat, vezetékes telefon, személygépkocsi, átlagkereset, egészségügyi hálózat), a cigány kisebbség arányát, a szegénység mértékét (pénzbeli segélyek), a társadalmi dezintegrációt (öngyilkosság, alkoholizmus) vizsgálta. Ezekon kívül a demográfiai helyzetet (népesség összetétele, várható élettartam) és az urbanizáltságot is áttekinti. A négy kiemelt mutató alapján Magyarországot három regionális szintű csoportra és hat megyei szintű csoportra osztja.

A negyedik fejezet a közoktatást mint területenként (megyénként és régióként) sajátosságokkal bíró rendszert elemzi a közoktatás vertikális szintjei szerint, így az óvodai, az általános iskolai, a középiskolai és az iskolarendszerű felnőttoktatás ellátása szerint. Az általános iskola viszonyában például a fajlagos mutatókat (egy iskolára, egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma) és az olyan speciális

tényezőket veszi górcső alá, mint az összevont tanítási rend és a váltakozó tanítási rend, a testnevelés infrastruktúrája, a társadalmi feladatok ellátása, a nemzetiségi oktatás, az idegennyelv-oktatás, az emelt szintű oktatás. A középiskolai oktatás ellátásának viszonyában szintén a fajlagos mutatók, a számítógép- és a könyvtárellátottság, a tagozatok, a szakközépiskolai képzési irányok, a két tanítási nyelvű oktatás és a szerkezetváltó gimnáziumok kerülnek a képbe. Az említett vertikális tagozódáshoz kevésbé szorosan kötődő tényezők közül szó esik a speciális oktatásról, a fenntartói pluralizmusról, a pedagógusok és az intézményvezetők néhány jellemzőjéről (nem, kor, sűrűség, jövőkép) és a migrációról is.

Az ötödik fejezet a szerző által javasolt és definiált új terminust, a közoktatás teljesítményének mutatóit veti egybe területenként. A szerző azokat a tipikusan kimeneti eredményesség-mutatókat sorolja a közoktatás teljesítményének mutatói közé, amelyek hozzájárulnak a gazdasági versenyképességhez.

Ezek: a tanulók közoktatásban való továbbhaladásának (lemorzsolódás, középfokú továbbtanulás, kereslet-kínálat, érettségi eredmények); a középiskolai kiemelkedő teljesítményeknek (országos tanulmányi versenyek, nyelvvizsga-bizonyítványok) és a felsőoktatásba való bejutásnak (felvételi eredményesség, kereslet-kínálat, migráció, képzések piacképessége) a mutatói.

A hatodik fejezet a közoktatás területi egységeiben megvalósuló belső innovációt mint a területi közoktatási rendszerek fejlődését szolgáló tényezőt vizsgálja. Az innovációt az alternativitás, a nemzetközi együttműködések, a nem állami eredőjű közoktatásfejlesztő kezdeményezések, valamint az iskola és a pedagógus innová-

cióképességének (például rugalmasság, nyitottság) dimenzióiban elemzi.

A hetedik fejezet az előző kettő rövid, áttekintő összegzése, míg a nyolcadik fejezet a teljes kutatás főbb eredményeit emeli ki nyolc vizsgálati kategóriában: a társadalmi kohéziót támogató közoktatási feladatok ellátása; a gazdaság versenyképességét szolgáló közoktatási feladatok ellátása; a társadalmi kohéziót és a gazdasági versenyképességet szolgáló közoktatási feladatok kiegyensúlyozottsági mértéke; a közoktatás kimeneti teljesítménye; a középiskolázás kiterjesztése; a felsőoktatásba való bejutás; az innovációképesség; a pedagóguslétszám és az iskolavezetői pályaelhagyás. Az eredmények ismertetését

a recenzáló tudatosan mellőzi azért, mert nem kívánja az olvasót megfosztani attól, hogy maga járja végig a szerző által kalauzolt izgalmas utat.

A kilencedik fejezet európai kitekintésében a szerző mintegy zárásképpen, ugyanakkor cselekvésre szólítva a következőt állapítja meg: „Az ezred-

fordulón pangó gazdaságú, társadalmi problémákkal terhelt régiók, megyék közoktatási rendszerei is viszonylag megbízhatóan látják el feladataikat; egyes térségek teljesítményei jelentősen hozzájárulhatnak a tágabb európai térség társadalmába, gazdaságába való beilleszkedéshez, de másutt sem gátolják azokat. (...) [Az ország ilyen térségeiben azonban – B. M.] a közoktatási rendszerre számos többletfeladat hárul. A mégoly erőteljes oktatási erőfeszítések sem elégségesek azonban önmagukban a [problémák – B. M.] leküzdésére, (...) ez hosszabb távon is csak a különböző ágazatok együttes erőfeszítéseivel lehet eredményes.” (199–200.)

A könyv a közoktatás új szemléletű, tudományos megalapozottságú és tudomá-

*Az ötödik fejezet a szerző által javasolt és definiált új terminust, a közoktatás teljesítményének mutatóit veti egybe területenként. A szerző azokat a tipikusan kimeneti eredményesség-mutatókat sorolja a közoktatás teljesítményének mutatói közé, amelyek hozzájárulnak a gazdasági versenyképességhez.*

nyos kivitelezésű, fejlesztő, a tervezést, a gyakorlatot végső soron orientálni, jobbitani szándékozó szemrevételezésének kiváló példája. Az alkalmazott módszer iránymutató a közoktatás jövőbeni folyamatos vizsgálatához, a bemutatott eredmények a közoktatás (és a kapcsolódó gazdasági-társadalmi szféra) térségi alakulásának értelmezéséhez, alakításának tervezéséhez, a humán erőforrás fogalmának a programokba való beépítéséhez nyújtanak alapot. Így a könyv mintegy kötelező irodalomká lép elő a közoktatás alakításában bármilyen szinten részt vevő, a pedagógus, az intézményvezető, a fenntartó, az oktatáspolitikus, de a gazdasági szféra alakítóinak számára is. Olvasmányossága, érthet-

tősége, tartalmi újdonsága és közérdeklődésre számot tartó izgalmas-érdekes eredményei miatt szívvel ajánlom a magyar közoktatás jelene és jövője iránt érdeklődők számára is.

### Jegyzet

(1) Koestler, A. (1998): *A teremtés*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 1017.

(2) Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 216.

Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 290.

### Bankó Marietta

Pannon Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

## Megérteni az értelmezhetlent

*Kulcsár-Szabó Zoltán irodalomtudósi munkásságára már a kezdetektől az érdeklődés termékeny sokirányúsága, illetve a szövegalakítás és fogalomhasználat iskolákat, irányzatokat párbeszédre bíró összetettsége volt jellemző. Legújabb kötete, a Hermeneutikai szakadékok olyan kérdésekre keres választ, melyeknek már a pusztá fölvetése is jelentős szakmai teljesítmény.*

**H**ol és hogyan van a művészet?” (1) Talán nem félrevezető a *Hermeneutikai szakadékok* által is olvasott Heidegger-mű, *A műalkotás eredete* e lényegi kérdését idéznünk előljáróban. Mert bár a recenzálandó kötet korántsem csupán (s meglehet, nem is elsősorban) művészetelméleti kérdések színrevitelében érdekelt, tudományos intenciójának alapossága a heideggeri eredetkereső igényt, igényességet idézheti föl az olvasóban: a tárgyalt kérdéskörök, sőt problémahálók gondosan kontextualizált vizsgálata Kulcsár-Szabó Zoltán dolgozataiban a hol és hogyan típusú elemi kérdések szintjén foglalalkozik a nyelvi és nem nyelvi műalkotás (és nem műalkotás) értelmezhetőségének (vagy értelmezhetetlenségének) összetevőivel... Mintha azt kérdeznék e szövegek: Hol és hogyan van a nyelv? Hol és hogyan van a szöveg? Hol és hogyan van a megértés, az értelmezés, az irodalom, a kultúra, a medi-

alítás...? A szerzői fülszöveg megfogalmazásában: a kötet tanulmányai „az értelmezés »nem-hermeneutikai« fogalmának, illetve az újabb kultúra- és médiaelméletekben kidolgozott alternatíváinak lehetőségeit és korlátait kutatják, illetve azt firtatják, hogy miként boldogul az értelmezés, valamint az értelmezés elméletének diskurzusa olyan hermeneutikai szakadékokkal, mint az ellenőrizhetetlen és behatárolhatatlan szövegiség, a műalkotás és a nyelv »materialitása« vagy éppen a nyelv nem-materiális képisége.”

A kötetet nyitó tanulmány (*Az interpretáció fogalma „nem-hermeneutikai” diskurzusokban*) az értelmezés értelmezésére tett nagy ívű kísérlet. (A nagy ívet érzékeltető elég csak utalnunk arra, hogy a hivatkozások Hermészről Luhmannig, Schleiermarchertől Kittlerig jószerivel valamennyi, a tárgy szempontjából fontos szerzőt [illetve istent] megidéznek – és

„felülvizsgálni”). A Klartext fogalmától a Rausch jelentésköréig olyan kategóriák, alapvetések és föltevések válnak itt – történeti távlatú – reflexió tárgyává, melyeknek értelmezése során mindvégig az értelmezés lehetőségei, az interpretáció szükségessége/szükségtelensége reflektálódik.

A második szöveg (*A közvetlenség visszatérése? [Materialitás és medialitás az irodalmi kommunikációban]*) a(z irodalmi) szöveg materialitásának, a (nyelvi) műalkotás medialitásának, a közlekedésvivő kommunikáció modellje irodalmi alkalmazhatóságának kérdéseit a kultúratanulmányok (cultural studies, Kulturwissenschaften) nyitotta szellemtörténeti és intézményi térben problematizálja. (Érdekes mód [?] nem kevésbé problematikusnak látva, láttatva a nyelviség értelmezhetőségét, mint – némiképp esetlegesen hozott példával – egy csaknem száz évvel korábbi gondolatmenet: „A dolgok nyelvének fordítása az ember nyelvére nemcsak a némának fordítása a hangzóra: a névtelen fordítása is a névbe.” [2] S elgondolkodtató ugyan

nezen eszmefűzés folytatásának teoretikus elevevénye is: „Arról van ugyanis szó, hogy a nyelv, minden egyes esetben, nem pusztán a közölhető közlése, hanem a nemközölhető szimbóluma is egyben.” [3])

A *Figurativitás és történetiség Heidegger* A műalkotás eredete című művében címet viselő írás a Hölderlint és a Hölderlint olvasó Heideggert elemző de Man nyomán adja *A műalkotás eredete* egy lehetséges olvasatát; az ezt követő Gadamer-olvasás (*Az „eminens szöveg” fogalma Gadamer-nél*) a hermeneutika Gadamer-féle univerzalitásigényét az irodalmi hermeneu-

tikai jaussi modelljével szembeesítve keresi az „eminens szöveg” lehetséges jelentéseit (Gadamer-nél – is).

A könyv utolsó előtti írása (Kommentár helyett „hymen”? [*A metatextualitás felszámolása Christoph Ransmayr Die letzte Welt* című művében]) példásan részletező prózatanulmány, mely a posztmodern regényirodalom kiemelkedő (s lehet talán már mondani: kultikus és klasszikus) szerzőjének művét olvasva a szoros olvasat, a szövegközeli értelmezői műveletek szakszerűen árnyalt, aprólékos alkalmazásával képes az elemzett mű megalko-

tottságbeli árnyaltságáról, aprólékosságáról számot adni. Láthatóan komolyan véve, azaz a gyakorlatban „hasznosítva” azt az elméleti alapvetést, amelyet a jelen kötetben is többször reflektált Paul de Man-i életmű egy szöveghelye ekképp fogalmaz meg: „minden mű saját létezésének módjára kérdez rá, és az elemzőnek nem az a feladata, hogy megválaszolja ezt a kérdést, hanem, hogy megmutassa, milyen módon és a tudatoságnak milyen foká-

val merül föl a kérdés.” (4)

Végül a *Kép és jelentés a retorikai olvasásban*, amely a „líraiság” kódját (avagy a líraiság „kódját”) a kép, pontosabban a „költői kép” olvashatósága felől kísérli meg szóra bírni, ugyancsak nem marad adós releváns (esetenként revelatív) műolvasatokkal. Oravec, KAF, Petri, Pound, Celan, Trakl és József Attila verseinek egy-egy részletével nem pusztán elméleti tételeket illusztrál a kötet utolsó dolgozata (bár az sem volna kevés), de az elemzett művekre nyitott horizont újszerűsége révén, a líraértés megújíthatósága

*A kötet tanulmányai „az értelmezés »nem-hermeneutikai« fogalmának, illetve az újabb kultúra- és médiaelméletekben kidolgozott alternatíváinak lehetőségeit és korlátait kutatják, illetve azt firtatják, hogy miként boldogul az értelmezés, valamint az értelmezés elméletének diskurzusa olyan hermeneutikai szakadékokkal, mint az ellenőrizhetetlen és behatárolhatatlan szövegiség, a műalkotás és a nyelv »materialitása« vagy éppen a nyelv nem-materiális képisége.*

mellett, a jelzett szerzők műveinek újra-érthetőségét is igen határozottan fölveti. Mindeközben, s ez alighanem ezen írásnak is egyik legfőbb érdeme, fel sem ébresztve a gyanút, hogy szakszerűsége „ön-célú”, hogy tudományos nyelvi és szemléleti minősége „művészetidegen” volna. Hiszen, bár érik még efféle vádak a tudományos iskolázottságú irodalomértés magyarországi hagyományát (rosszabb esetben személyesen a művelőit), nehéz volna elképzelni irodalomtudóst, akinek tevékenységében ne tudományos elvek érvényesülnének. (A félreértés talán a művészethez való viszony összetettségének félreismeréséből adódik. Egy másképp tudományos értelmezői nyelv és észjárás bölcs belátásával szólva: „Nem írószerszámmal, szavakat, mondatokat, kifejezéseket aláhúzkodva, darabolva, tudóskodó smokként olvasunk verset, hanem a műegész élményi hatása nyomán kezdjük nyomozni, mily szótári, grammatikai, hangtani, emlékasszociációs s egyéb elemeknek mily szerkezeti egymásraható összetétele nyomán váltják ki a hatást, horribile dictu, az élményt.” [5] Ami akkor is igaznak tetszik, ha érvényesnek érezzük az olvasás mint műelemzés igényének a tágabb összefüggések iránti elkötelezett kíváncsiságból való származtatását is: „Ahhoz, hogy a művészetnek a valóságos műben működő lényegét felleljük, a valóságos műhöz fordulunk, és azt kérdezzük tőle, hogy mi is ő és miképpen van.” [6])

A Csokonai Kiadó „alföld könyvek” sorozatának egyik legfontosabb kötetét ajánljuk az olvasó megkülönböztetett figyelmébe. A tanulmányokban rendkívüli tájékozottság és kivételes pontosságigény egymást segítő, együttes teljesítménye mutatkozik meg – ez nemcsak érthetővé, de indokolttá is teszi az olvasást körültekintő lassúságra készítető (kényszerítő)

formális tényezők jelenlétét: a jegyzetek föltűnően hosszú sorát, a reflexiókban és önreflexiókban gazdag mondatok többszörös összetettségét s a teoreémák és terminusok meglehetősen kiterjedt rendszerét.

Aki pedig – hogy a Kulcsár-Szabó-írássokra egyébként is jellemző, finom ironia, esetenként kifejezett humor alakzatairól se feledkezzünk meg – azt szeretné megtudni, hogy a „Portugália-Anglia Európa-bajnoki negyeddöntő izgalmai”-nak, a magyar és a mauritiusi irodalom komparatív vizsgálatának vagy a mosásra vonatkozó utasításoknak egy ruhacímknél mi közük is van az értelmezés-nem-értelmezés hermeneutikai-nem-hermeneutikai dilemmáihoz, sietünk megnyugtatni: a *Hermeneutikai szakadékok*ba lapozva a legjobb könyvhöz fordul válaszért.

### Jegyzet

- (1) Heidegger, M. (1988): *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó („Mérleg”), Budapest. 33–34.
- (2) Benjamin W. (2001): A nyelvről általában és az ember nyelvéről. In uő: „*A szirének hallgatása*”. *Válogatott írások*. Osiris Kiadó, Budapest. 17.
- (3) Benjamin, i. m. 22.
- (4) de Man, P. (2002): Az időbeliség mintái Hölderlin *Wie wenn am Feiertage...* című versében. In uő: *Olvasás és történelem. Válogatott írások*. Osiris Kiadó („Osiris könyvtár. Irodalomelmélet”), Budapest. 159.
- (5) Németh G. B. (1998): Nehéz, de nélkülözhetetlen. A versfordítás néhány kérdése. In uő: *Írók, művek, emberek*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 222.
- (6) Heidegger, i. m. 35.

Kulcsár-Szabó Zoltán (2005): *Hermeneutikai szakadékok*. Csokonai Kiadó, Debrecen. („Alföld könyvek” 17.)

### Halmi Tamás

Baranyai Megyei Önkormányzat Nagy László Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma, Gimnázium Intézményegység

## Pozsonypüspöki iskolatörténete szóban és képekben

*Még 1998-ban, illetve 2000-ben látott napvilágot az Adalékok Pozsonypüspöki iskolatörténetéhez című munka első, majd második része a CSEMADOK Pozsonypüspöki Alapszervezetének kiadásában, az utóbbi könyvecske éppen az alapszervezet megalakulásának 50. évfordulója alkalmából.*

**A**z első rész Pozsonypüspöki plébánosainak, tanítóinak, iskoláinak történetét a kezdetektől a 20. századig kíséri figyelemmel, a szerzője Fukári Valéria, Beatrix Sinková és Mária Stieberová. A könyvben, mely „történelmi olvasókönyv” is egyben, a történelemszemléleti jelleg dominál. A tárgyalt időszak történéseit, általános jelenségeit először nagyobb kontextusban ismerteti, majd ebbe ágyazza bele a – főként alapos levéltári kutatások során szerzett – Pozsonypüspökre és a hozzá tartozó településekre vonatkozó információkat.

Pozsonypüspökit – mi, nem helybéliek – már nem igazán tudjuk elvonatkoztatni Pozsonytól, amelynek közigazgatásilag 1972-től része. Püspöki nagy múltú, gazdag hagyományokkal rendelkező hajdani mezőváros. A Szent István által hozott rendelet szerint a Felső-Csallóközben több falu közös anyaszentegyházaként itt épült először templom valamikor a 11. vagy 12. században, feladata a Pozsony alatti falvak összefogása volt. A 17. század után is anyaszentegyháza maradt még Vereknének, Szünyogdínak és Felső-Csöllének.

A Fukári Valéria által írt első fejezet Püspöki plébánosait veszi sorra, századról századra haladva. Pozsonypüspöki a mindenkor esztergomi érsek birtoka volt, talán ezért is voltak kiválóan képzett és magas egyházi méltóságokat is betöltő papjai. A kezdetek kezdetén a templom és az iskola szorosán összefonódott. A plébános vagy a saját lakásán vagy a templomban, esetleg egy külön épületben – később, amikor már iskolamestert is alkalmazott, az ő segítségével – taníttatta a falu gyermekeit imádságokra, a vallás legfőbb tana-

ira, éneklésre, olvasásra a nép nyelvén, vagyis Pozsonypüspöki esetében magyarul. „Tévednek tehát azok a régebbi munkák, amelyek Püspökit ősi német településként emlegetik” – állítja Fukári Valéria (I. kötet, 9.) 1588-ban akadni a nyomára annak, hogy a településen az oktatásnak saját épülete volt. Mint azt Fukári ismerteti, a 17. századig csak a vizitációs jegyző-könyvek szolgálnak forrásul a templomot és az ott működő plébánosokat illetően. A 17. századtól további levéltári források, így például a „Nomina Dominorum Parochorum” (A plébános urak nevei) jegyzék tudósít a korabeli viszonyokról. Még az 1561-ből és 1562-ből fennmaradt egyházlátogatási jegyzőkönyvekből tudni lehet egy Bálint nevű plébánosról, aki katolikus rítus szerint szolgáltatta ki ugyan a szentségeket, de házasember volt, sőt gyermekei is voltak. Több ismert pap, majdani főpap működött egykor a püspöki plébánián, így Kisdy Benedek, Pázmány Péter egykori káplánja, a későbbi váradi és egri püspök, az 1651-ben kiadott első kottás nyomtatott magyar katolikus énekeskönyv, a Cantus Catholici szerzője. Kisdyt az itteni plébánián Széchenyi György, a későbbi esztergomi érsek követte. 1630 és 1634 között Püspökin lelkipásztorkodott Sallai István, akinek alakja – bizonyos irodalomtörténeti összefüggésekkel kapcsolatban – máig foglalkoztatja a kutatókat, Fukári Valéria tesz pontot az ügy végére. Sallai 1631-ben védelmébe vette Pázmány Péter egyik könyvét egy azt támadó prédikátorral szemben, két vitairatban. Az irodalomtörténészek körében azonban az (volt) az elfogadott elképzelés, hogy ezeket Pázmány írta, ő választotta Sallai nevét „álné-

vül”, hogy ezáltal azok is elolvassák ezen műveit, akik a tulajdonképpeni szerző neve olvastán ezt nem tennék. Fukári meggyőző érveket, bizonyítékokat hoz fel Sallai szerzősége mellett. Tetényi (vagy Terényi, Terenay) István – a kiváló ördögűző – hosszabb ideig működött Pozsonypüspökin. Illyés István vészterhes időkben lelkipásztorkodott itt: a kuruc, török és tatár csapatok dúlása elől folyton menekülni kényszerült a híveivel együtt. Bár az említett okok miatt zaklatott életet élt, két katekizmust is írt, egyet magyarul, egyet latinul, majd püspöki plébánossága idején megírta és Nagyszombatban kiadta a *Lelki Táj* c. munkáját.

A 18. századra vonatkozóan már alaposabb, sokrétűbb információkat (a plébánia épületének állapotáról, a pap, az iskola-mester személyéről, a jövedelmükről, az iskoláról, a lakosok hitéletéről) találni az egyházlátogatási jegyzőkönyvekben. Fukári Valéria kutatásainak köszönhetően hírt kapunk az 1714-ben alakult Szent József-kongregációról, az első olyan püspöki vallásos egyesületről, amelyről írásos információ maradt fenn. További érdekes adat, hogy a falunak 1756-ban négy bábája volt. Az előző századokkal összevetve kevesebb a magas papi méltóságot viselő plébános. Az 1740 és 1780 között uralkodott Mária Terézia királynő hiteles feljegyzések szerint többször megfordult Püspökin, és az egykori oratóriumot egyenesen az ő utasítására építették, onnan hallgatta a szentmisét. Egy miseruha is készült ekkor az uralkodó kérésére.

A 19. századról tudósító írott emlékekben feltűnik Arany János neve, igaz, nem a költőé, csak egyik névrokonáé, aki Vereknynén volt sírásó. A plébánosok közül Hollósy János viselte leginkább szívén a házasságon kívül született gyermekek sorsát, gyakran utólag törvényesítette őket, azaz a szülők – feltehetően a plébános hatására – összeházasodtak. Kudlik János idejében egy újabb temetőt nyitottak meg, ahová elsőként 1888-ban temettek. Az épen 1900-ban elhunyt Kudlik életútjával zárul a Fukári Valéria által bemutatott plébánosok sora.

Püspöki oskolamestereiről, kántortanítóiról, tantóiról a Beatrix Sinková és Mária Stieberová szerzőpáros ismertetőjéből tájékozódhatunk. A tanító megnevezése kezdetben ludimagister, rector scholae, ludirector, mester, oskolamester, kántortanító volt, ebből maradt végül a tanító. Az első iskolai oktatásról szóló törvényt a pozsonyi országgyűlés adta ki 1548-ban. A későbbi zsinati rendelkezések aztán bővítették a plébánosok feladatkörét az oktatás irányítása és szervezése terén. Tanítóképzésről csak a 19. század második felétől beszélhetünk – állapítják meg a szerzők.

Püspöki mezőváros a levéltári adatok szerint már 1588-ban rendelkezett iskolával, amelyet később bővítettek. Mivel 1859-ben a község templom felőli házsora, ahol az iskola épülete is állt, leégett, a plébánia irattárával együtt az iskoláé is elpusztult. Hamarosan, az 1860-as évek elején új, kéttantermes iskola épült az elpusztult helyén. 1906-ban felépült az az iskola-épület, amely – átalakítva – ma is a magyar nyelvű oktatás színhelye. A fejezet a város pedagógusainak jegyzékével zárul, amelyből kiderül, hogy a 19. század utolsó évtizedében rövid ideig itt működő Kasztner Berta (1890–1891) volt az első tanítónő Püspökin. Hivatalba lépése után aztán továbbiak követték.

Mindkét fejezet végén jegyzetapparátus található. Maga a kötet a Fukári Valéria által összeállított gazdag képmelléklettel (latin nyelvű jegyzékek, anyakönyvek másolatai, a fentiekben említett könyvek címlapja, iskolai dolgozatok reprodukciói, fényképek stb.) és szemelvényekkel: tíz évszázadból válogatott intelmekkel, tanításokkal (Szent Istvántól Kölcsey Ferencen át és még tovább) zárul.

Az Adalékok Pozsonypüspöki történetéhez második kötete a 20. századot veszi górcső alá. Az első fél évszázad kutatásában dominál a történelemszemléleti jelleg – ez a fejezet Fukári Valéria munkája. A négy fejezet a történelmi sorsfordulókhoz köthető négy korszakot tárgyalja, ezt követi a püspöki tanítóinak és igazgatóinak, valamint az itteni római katolikus plébánia körzetében született pedagógusoknak a

jegyzéke. A második félszáz év eseményeit a meglévő iskolakronikák alapján, valamint saját és egykori kollégái, diákjai visszaemlékezéseire hagyatkozva Stifterné Cséfalvay Mária pedagógus állította össze. Avatott szerzőről van szó, hiszen Stifterné itteni működése szorosan összefonódott a pozsonypüspöki magyar nyelvű oktatás újraindulásával és első tíz évével. Sokat segített a volt kollégák számbavételénél a ma már Magyarországon élő egykori Szaltnai Rezső-tanítvány, Tankovics József.

Az egykori mezőváros a kisközségek kategóriájába tartozik csupán, mikor 1901-ben az érsekújvári származású Tyukoss Ev. János odakerül. Tyukoss előbb esperes-tanfelügyelő, majd pápai káplán, később kerületi esperes. A kezdetektől fogva egészen 1945-ig tagja volt az iskolaszéknek és a községi képviselő-testületnek is. A jó szónoki és írói képességgel megáldott Tyukoss fél évszázadon keresztül széleskörű egyházi, közművelési és közéleti tevékenységet folytatott. Ő volt az, aki (munkatársaival együtt) 1937-ben az akkori egyes szlovenszkói lapok szerint „olyan tiltott eljárásra kényszerítette a neki alárendelt iskolák igazgatóit és tanítóit, amelynek az volt a célja, hogy megakadályozza, hogy a szülők gyermekeiket a szlovák iskolába beíratassák”. (II. kötet, 30.) A bíróság később Tyukost és a magyar iskola vezetőségét a vád és következményei alól felmentette. Valószínűleg az ő közbenjárásának köszönhető az is, hogy egykori teológiai évfolyamtársa, a nagyszombati püspök 1947. febr. 1-jén a szlovák püspöki kar nevében memorandumban tiltakozott a Szlovák Nemzeti Tanács Elnökségénél magyar hívei deportálása ellen.

Az új évszázad első évtizedében Pozsonypüspökin felépült egy újabb, egyszemélyes iskola négy tanteremmel (1906) és elkészült az első óvodaépület (1908). A második tíz év háborút és új rendet hozott magával: az államfordulat után megérkeztek az új tisztségviselők, mind csehek, illetve morvák. Az iskola életében is változás állt be: 1924-től két római katolikus magyar tannyelvű népiskola, egy fiú- és egy lányis-

kola működött Püspökin. A leányiskolában jórészt a Szent Keresztről címzett irgalmas nővérek püspöki rendházának tagjai oktattak, de világi tanítónőket is alkalmaztak.

1927-ben a Szlovákiában érvényben maradt 1868-as Eötvös-féle iskolatörvény alapján (!) létesítettek egyosztályos szlovák állami népiskolát a városban. Volt tehát hova iskolába járni – írja Fukári Valéria, mégis állandó problémát jelentett, hogy a tavaszi, de főleg a sürgős őszi munkák idején az idősebb tanulókat a szülők otthon fogták, az elrettentésül kirótt pénzbírság ellenére.

Pozsonypüspöki a bécsi döntés után is a Csehszlovák Köztársaság része maradt. Az „illetékesek” támadásba lendültek: több magyarellenes atrocitás is történt. Így kerülhetett sor például Horváth József igazgató külön, személyre szóló és feltehetően az egész püspöki magyar tanítóságnak is szánt megfélemlítésére: 1939. június 16-án éjszaka otthonában letartóztatták, az illavai internálótáborba szállították. Mivel a lakásán tartott házkutatás során semmi államelleneset nem találtak, háromheti fogvatartás után az iskolaszék közbenjárására hazaengedték. Az ügyben inerpellált a parlamentben Esterházy János országgyűlési képviselő. Horváth József egyébként 1937-től 1945 júniusáig igazgatta a fiúiskolát, kb. 1940–41-ben a Szlovák Tankönyvkiadó megbízásából ABC és Olvasókönyvet írt.

A püspöki magyar iskolák pedagógusainak a mindennapokban sem volt könnyű dolga. 1941-ben például a közigazgatási minisztérium teljesen eltiltotta az 1939 márciusa előtt engedélyezett tankönyvek használatát, s emiatt a tantestület sokszorosított lapokból oktatott. Derűsebb eseményekről is számot ad Fukári Valéria: az 1940/41-es tanévben a tanfelügyelő utasítására a tantestület a pozsonyi rendőrségtől egy háromlángos Phillips rádiókészüléket kapott, amelyen hetente egyszer a pozsonyi magyar iskolarádió adásait hallgatták.

A pozsonypüspöki magyar iskolákat, illetve a magyar nyelvű tanítást külön rendelet nélkül, egyszerűen a tanítók és taná-

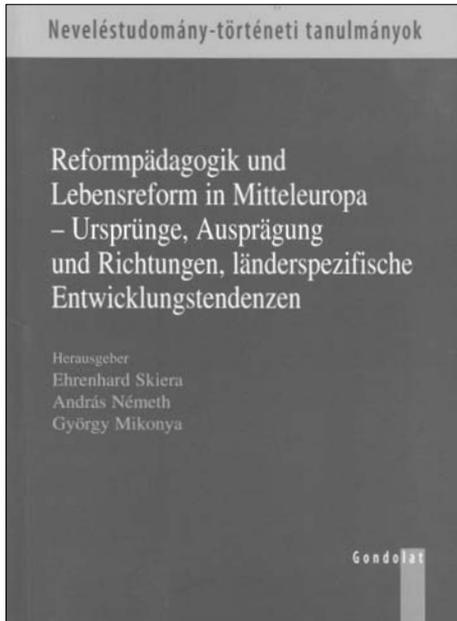
rok elbocsátásával szüntették meg 1945 júniusában. 1950 szeptemberében indulnak csak újra a magyar iskolák – indítja a második részt Stifterné Cséfalvy Mária. 309 tanuló kezdte a tanévet, 8 – részben képesített, részben képesítetlen – pedagógussal, három iskolában: I. számú Nemzeti Iskola (a püspöki gyerekeknek), II. számú Nemzeti Iskola (a szunyogdi gyerekeknek), Magyar Tannyelvű Középiskola (ez a régi polgári iskolának felel meg). A kezdeti nehézségek minden formája akadályozta a tanítást, tanulást. A második világháború után csak az 1950/51-es tanévben jöttek létre először magyar tanítási nyelvű óvodák, a püspöki is ekkor kezdte meg működését. Stifterné Cséfalvy Mária a továbbiakban részletesen beszámol az iskolában folyó munkáról, a diákok és pedagógusaik iskolán kívüli tevékenységéről, az anyanyelvi oktatást általában és alapjaiban érintő támadásokról és kivédésükről, így azokról a törekvésekről, amelyek a magyar tanítási nyelvű alapiskolák kétnyelvűekké – alternatív iskolákká változtatására irányultak. Összeállította az iskolában 1950 és 2000 között működött dol-

gozók jegyzékét, beszámol a Szülők és Iskolabarátok Szövetségének munkájáról, a püspöki óvoda és kiegészítő iskola tevékenységéről. Az írott szót két grafikon egészíti ki (a tanulók, valamint az osztályok és a tanítók számának alakulása a 20. század második felében). A kötetet képmelléklet zárja.

Fukári Valéria és szerzőtársai, Beatrix Sinková, Mária Stieberová és Stifterné Cséfalvy Mária könyve alapos levéltári és egyéb kutatások alapján íródott, gazdagon illusztrált, bő jegyzetapparátussal ellátott munka, mely nemcsak a pozsonypüspökiek és az onnan elszármazottak, de a szélesebb olvasóközönség figyelmére is számíthat, és akár támpontul is szolgálhat hasonló szemléletű iskolatörténetek megírásához.

Fukári Valéria (1998, 2002, szerk.): *Adalékok Pozsonypüspöki iskolatörténetéhez*. CSEMADOK,

**B. Mánya Ágnes**  
Érsekújvár



A Gondolat Kiadó könyveiből

**Articles**

*Adrienn Joó*  
jooadrienn@index.hu

**Public elementary-school education and the reform of teacher training**

This study is based on articles published in the Catholic educational journal *Nation Education* (Nemzetnevelés). It presents opinions and debates surfacing between the two world wars about the development of teacher training and public education.

*János Gécz*  
geczijanos@vnet.hu

**The Soviet formula**

This article provides an overview of the ways in which Soviet socialist education appeared in Hungarian pedagogy. It also gives an account of the representation of Soviet education in the leading educational press of Hungary, directed by the communist party.

*Mária Laczkó*

**Performance in reading comprehension according to text types**

This article examines the effect of text type on reading comprehension performance. It aims to establish how semantic and syntactic features of various common text types and text structures influence achievements in comprehension.

*Attila Varga*

**Students' attitudes to the environment**

This article is based on an investigation, conducted by the National Institute for Public Education, into environmental education. It reports results for students' attitudes to the environment.

**Surveys**

*Márta Hunya*  
hunyam@oki.hu

**Information technology in public education**

*Szaniszló Bérczi, Bálint Drommer, Sándor Hegyi and György Hudoba*  
bercziszani@judens.elte.hu  
hudoba.gyorgy@szgti.bmf.hu

**Teaching Hunveyor Team information technology by a probe model**

*Zsolt Ráduly*  
radulyzsolt@t-online.hu

**Knowledge of information technology and its background variables**

*Adél Vörös, Edina Fecskó and Kati Bálint*  
adel2477@gmail.com

**On the work of the audience advisory committee of the National Film Office**

*György Farkas*  
gy\_farkas@hotmail.com

**Child circle**

*Katalin Kocsis*  
kosaka2@freemail.hu

**Classics of horror**

*Vilmos Voigt*

**History of Hungarian circus**

**Reviews**

*Mihály Andor*  
andorm@socio.mta.hu

**Interrelationships**

(Tamás T. Kiss: Interrelationships: On some theoretical issues of mediating cultures)

*Marietta Bankó*  
**Public education and regional  
 development**  
 (Éva Balázs: Public education and  
 regional development)

*Tamás Halmi*  
 halmaitamas@freemail.hu  
**Understanding the unfathomable**  
 (Zoltán Kulcsár-Szabó:  
 Hermeneutical gaps)

*Ágnes B. Mánya*  
 benyokri@freemail.hu  
**A school history of Pozsonypüspöki in  
 words and pictures**  
 (Valéria Fukári, ed. Supplementary  
 materials for the school history of  
 Pozsonypüspöki)



*Az Eötvös József Könyvkiadó könyveiből*

Szerkesztőség: PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra  
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
telefon / fax: 06 72 501-578  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu

elektronikus változat:  
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Oktatási Minisztérium –  
Pécsi Tudományegyetem,  
Bölcsészettudományi Kar,  
Neveléstudományi Intézet**

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrásy u. 45.)

1. *Kamarás István:*  
Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:*  
A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona:*  
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet:*  
Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Förös Agota (szerk.):*  
Olvasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola:*  
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György:*  
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály (szerk.):*  
Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabócs Éva:*  
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tűske László (szerk.):*  
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:*  
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Központi Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):*  
Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):*  
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Förös Agota:*  
Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter (szerk.):*  
Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin:*  
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János:*  
Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály:*  
A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor:*  
Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola:*  
Baranya megyei tanulók tudás-strukturája (2003)
21. *Lajtai L. László:*  
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István:*  
Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Gombosfer Erzsébet:*  
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő:*  
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István:*  
Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János:*  
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria (szerk.):*  
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pirkánky Béla:*  
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. *Szépe György – Medve Anna (szerk.):*  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. *B. Nagy Ágnes – Malve Anna – Szépe György (szerk.):*  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)

Előkészületben:

31. *Horváth József:*  
Helyes írás

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és  
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2006. augusztus 15.

*Laczkó Mária*

## Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében

Tanulmányunkban a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáljuk. Elemzésünk arra irányul, hogy a szövegtanban jól ismert gyakori szövegtípusok szemantikai/szintaktikai jegyeinek sora, a szövegszerkezet felépítése miképpen tükröződik a megértés eredményességében.

*Varga Attila*

## Diákok környezeti attitűdjei

A tanulmány az Országos Közoktatási Intézetben lezajlott, környezeti neveléssel foglalkozó, több iskolára kiterjedő vizsgálatból a diákok környezeti attitűdjeire vonatkozó részt elemzi. A vizsgálatunk alapvető célja az volt, hogy egyéves időközzel megismételt adatfelvétellel megpróbáljuk igazolni a hazai környezeti nevelésnek a környezeti attitűdökre gyakorolt hatását. Hipotézisünk szerint a környezeti nevelés hatására a diákok környezeti attitűdjeiben már egy év alatt is pozitív változás mutatható ki.

*Hunya Márta*

## Informatika a közoktatásban

Az Oktatási Minisztérium Informatikai Főosztálya 2004. március 26-án hozta nyilvánosságra az Oktatási Informatikai Stratégiát. A stratégiai célok alapján beavatkozási területeket állapítottak meg. Áttekintésünk sorra veszi, hogy az egyes beavatkozási területeken milyen eredmények születtek 2005 végéig.

*Ráduly Zsolt*

## Az informatika-tudás és a háttérváltozók

Tiszavasvári három általános iskolájának hetedik osztályaiban informatika teszt és néhány háttérváltozó felméréseivel vizsgáltuk a tantárgy és más adatok összefüggését. Vajon hány gyereknek van otthon számítógépe és a tantárgy alapfogalmainak tudását befolyásolja-e ez? Milyen kapcsolatot találunk az egyéb iskolai teljesítmények és az informatika teszten elért eredmények között? Helyes-e az a tapasztalatom, hogy aki más tantárgyból is jól teljesít, az informatikából sem tanul rosszabb eredménnyel? A szocio-ökonómiai helyzet ennél a tantárgynál is befolyásoló erővel bír-e a teljesítményekben?

*Voigt Vilmos*

## Magyar cirkusztörténet

A magyar cirkusztörténeti kutatás mindmáig mostohagyermeké maradt mind a magyar színháztörténetnek, mind a magyar művelődéstörténetnek, így az oktatás sem hasznosíthatja a benne rejlő lehetőségeket. Annak ellenére, hogy mindkét területen az utóbbi évtized(ek)ben örvendetes fejlődést tapasztalhattunk, e témakör önálló feldolgozása nem történt meg. Még a most megjelenőfélben levő Magyar Művelődéstörténeti Lexikon (amely a kezdetektől csak a 18. század végéig terjedő korszakokat öleli fel) sem hoz ilyen címszót – nyilván nem jutott a szerkesztők eszébe olyan szerző, aki egy ilyen címszót meg tudott volna írni.



300, – Ft (ÁFA-val)